

Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze

Transitions between vocational preparation and initial vocational training or further schooling – Description and explanation

KURZFASSUNG: Im vorgelegten Beitrag werden auf Basis einer längsschnittlichen Untersuchung, bezogen auf ein Bundesland die Übergänge aus dem Übergangssystem unter anderem unter Berücksichtigung von Leistungen in den Basiskompetenzen analysiert. Des Weiteren werden partiell Vergleiche mit Übergängen in anderen Bundesländern und für Zeiten mit einem angespannteren Ausbildungsstellenmarkt vorgenommen. Dabei wird deutlich, dass nach wie vor erhebliche Anteile der Jugendlichen erneut in eine Übergangsmaßnahme einmünden und für den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung vor allem die „Kopfnoten“, die Praktikumsqualität, der Migrationshintergrund und mit besonderem Gewicht Mehrfachschleifen im Übergangssystem bedeutsam werden. Die Leistungen in den Basiskompetenzen werden weder in Form von Testleistungen noch in Form von Noten prädiktiv. Für den Übergang in weiterführende Schulen sind die Leistungen in den Basiskompetenzen hingegen bedeutsam. Insgesamt ergibt sich für den Übergang in weiterführende Schulen ein völlig anderes Erklärungsmodell.

Schlagworte: Übergangssystem; Effekte des Übergangssystems; Erklärungsmodelle

ABSTRACT: In this article we discuss the development of young people in different prevocational programs in Baden-Württemberg. We refer the study to encompasses three measurement points. At the beginning and at the end of the prevocational education and training standardized tests were used to measure the development in basic competencies, e.g. mathematics and reading. The social, cultural and family background as well as some information about the transition process were surveyed with a student questionnaire. At the third occasion of measurement, a follow up telephone interview conducted three to six month after the training accomplished. The research objective lies on the transition process, like the integration into an apprenticeship, into the labor market or another educational program. In contrast to the assumptions that the students enter into an apprenticeship after the prevocational program has been finished, this study shows that the majority of students are entering into another prevocational program. The most important factors for a successful transition into an apprenticeship

are on the one hand a completed internship during the prevocational program and positive comments regarding behavior and attitudes to learning and work in the students' reports. On the other hand, a migration background and the repeated participation in a prevocational program could limit a successful transition into the dual system, but not for full-time school based vocational training. Contrary to the expectation with regard to other research results, basic competencies in math and reading or marks do not influence the success in finding an apprenticeship place.

Keywords: transition system; explanatory variables of transitions; outcomes of the transition system

1. Ausgangsproblematik

Trotz des in den letzten Jahren in einzelnen Bundesländern und Regionen beobachtbaren Überhangs an Lehrstellenangeboten (MATTHES, ULRICH, KREKEL & WALDEN 2014, S. 3) blieben für Jugendliche mit ungünstigen Ausgangsbedingungen die Übergangsprobleme von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung bestehen. Dies hängt zum einen mit wachsenden Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in einem Teil der Regionen zusammen, zum anderen ist auch ein zunehmendes mismatch zwischen angebotenen und von den Jugendlichen nachgefragten Berufen und zwischen Erwartungen der Unternehmen an die Jugendlichen und ihren Voraussetzungen zu erkennen. Diese Passungsprobleme finden schließlich auch ihren Niederschlag in einem nach wie vor relativ hohen Anteil des Übergangssystems an den Neuzugängen in die berufliche Bildung.

Dem Übergangssystem kommt die zentrale Aufgabe zu, den Jugendlichen eine Entwicklung zu ermöglichen, die eine Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung und deren erfolgreiche Bewältigung wahrscheinlicher macht. Angesichts der sich zumindest in Teilbereichen abzeichnenden Engpässe an qualifizierten Fachkräften (CZEPEK et al. 2015) ist davon auszugehen, dass die Bereitschaft der Unternehmen zunimmt, auch Jugendlichen eine Ausbildung zu ermöglichen, die zu Zeiten eines Nachfrageüberhangs nur geringe Chancen hatten in eine Ausbildung einzumünden. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass sich die Chancen von Jugendlichen, nach dem Besuch einer Übergangsmaßnahme in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden, bei gleichen individuellen Voraussetzungen gegenwärtig günstiger als in der ersten Dekade des Jahrhunderts gestalten.

Der Anteil an Jugendlichen unter den Neuzugängen in die berufliche Bildung, die (zunächst) in das Übergangssystem einmünden, variiert innerhalb der Bundesländer zum Teil erheblich. Relativ hohe Anteile an Jugendlichen münden u. a. in Baden-Württemberg (BW) in das Übergangssystem ein. Wirtschafts- und Arbeitsmarktfaktoren vermögen diesen Sachverhalt nur bedingt zu erklären, denn BW verfügt über eine starke mittelständische und industrielle Basis, die die Grundlage für eine überdurchschnittliche Wirtschaftskraft darstellt. Im bundesweiten Vergleich erreicht BW mit 14 % über dem Bundesdurchschnitt liegende Beschäftigungsanteile in der Kategorie „ohne Berufs-

ausbildungsabschluss“. Mit einer Angebots – Nachfragerelation (ANR) von 91 % und einer Streubreite zwischen 90 % im Arbeitsagenturbezirk Offenburg und 102 % im Arbeitsagenturbereich Ulm ist die Ausbildungsmarktlage in BW relativ günstig und weit- aus weniger heterogen als in anderen Bundesländern wie z. B. anderen Flächenländern wie Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen (vgl. BERTELSMANN-STIFTUNG 2015).

Auch unter Einbezug der vollqualifizierenden Ausbildungsangebote der Berufsfach- schulen weist BW eine problematische Versorgungslage in den Ausbildungsmöglichkei- ten auf (vgl. Abb. 1).

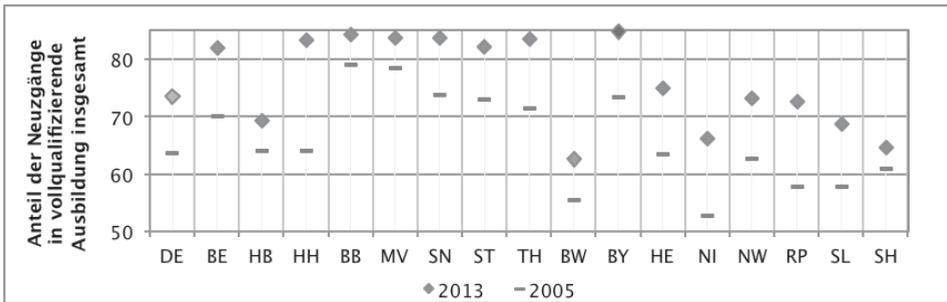


Abb. 1: Anteil der Neuzugänge in vollqualifizierende Ausbildung (BERTELSMANN-STIFTUNG 2015, LÄNDERMONITOR BERUFLICHE BILDUNG 2015)

Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss haben es u. a. in BW schwer, Zugang zur Ausbildung zu finden. Nachfolgende Abb. 2 macht deutlich, dass in BW, aber auch in Niedersachsen und Schleswig-Holstein der Anteil an Personen mit Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen in vollqualifizierende Bildungsgänge (Duales System und Schulberufssystem) unter dem Bundesdurchschnitt liegt. Damit werden zugleich erhebliche soziale Schließungstendenzen mit Blick auf die schulische Vorbildung deut- lich.

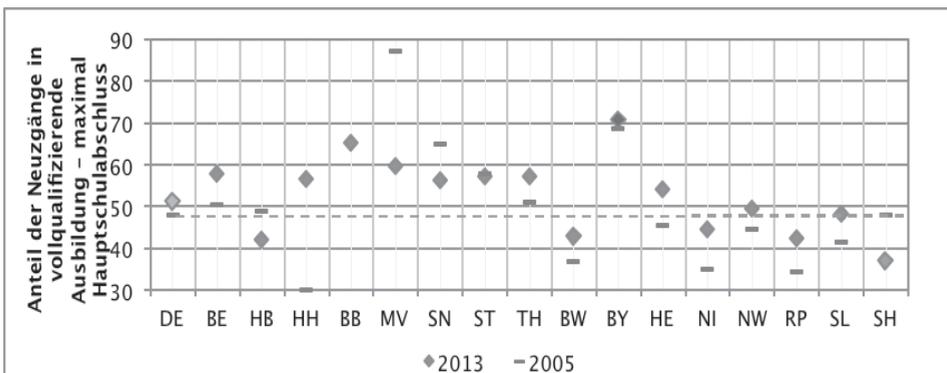


Abb 2: Anteile an Neuzugängen in vollqualifizierende Ausbildung mit maximal Hauptschulabschluss (BERTELSMANN-STIFTUNG (2015), LÄNDERMONITOR BERUFLICHE BILDUNG 2015)

Vor diesem Hintergrund scheint es von Interesse, die Übergangsbedingungen in BW genauer in den Blick zu nehmen und soweit möglich auch mit den Bedingungen anderer Länder zu vergleichen, die zwar ähnliche Übergangsprobleme verzeichnen, jedoch auch andere institutionelle und wirtschaftliche Ausgangsbedingungen aufweisen. Vergleiche zwischen den Bundesländern werden allerdings durch strukturelle, organisatorische und curriculare Unterschiede in den Übergangssystemen erschwert, da trotz ähnlicher Oberflächenstrukturen zum Teil substantielle Unterschiede bestehen. In diesem Beitrag, der auf einem Projekt beruht, in das BW, Berlin und Niedersachsen einbezogen wurden, werden solche Vergleiche partiell möglich. Da es jedoch nur in BW gelang eine für multivariate Analysen hinreichend große Probandengruppe auch über den Abschluss des Übergangssystems hinaus zu begleiten, legen wir den Schwerpunkt auf die Analysen der Übergangsbedingungen in BW, die Vergleichsperspektive mit den anderen Bundesländern greifen wir primär in der Diskussion der Ergebnisse auf.

2. Forschungsstand

Untersuchungen zu den Übergängen in das Übergangssystem und von den Übergangsmaßnahmen in vollqualifizierende Ausbildungsgänge liegen für unterschiedliche Zeitpunkte und bezogen auf verschiedene Stichproben vor. Da davon auszugehen ist, dass die Übergänge durch die Bedingungen der Ausbildungsmärkte zu den jeweiligen Zeitpunkten moderiert werden, handelt es sich dabei um Momentaufnahmen, für die zu klären wäre, inwieweit sich über die Zeit hinweg bzw. für unterschiedliche Ausbildungsmarktbedingungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede beobachten lassen. Neben Studien, in welchen der Erfolg von Übergangsmaßnahmen an den Übernahmequoten in eine Ausbildung oder der Einmündung in Schulen, in welchen weiterführende Berechtigungen auf der Ebene mittlerer und höherer Abschlüsse erworben werden können, festgemacht wird (vgl. Ergebnisse der BIBB-ÜBERGANGSSTUDIE 2011 im DATENREPORT 2013), sind partiell auch Studien verfügbar, in welchen Entwicklungen von Basiskompetenzen analysiert wurden. Zuzuordnen sind hier die Analysen zu den Kompetenzentwicklungen in der teilqualifizierenden Berufsfachschule in Hamburg (LEHMANN, SEEBER & HUNGER 2006), in welchen substantielle Zuwächse dokumentiert wurden, die allerdings nach Berufsfeldern deutlich variieren. Weit weniger Dynamik wird in den wenigen Studien zur Kompetenzentwicklung im BVJ dokumentiert, für das bezogen auf die Lesekompetenz eher Stagnationen berichtet werden (GSCHWENDTNER 2013; NORWIG u. a. 2013). Studien, in welchen beide Analyseperspektiven aufeinander bezogen werden, wurden u. W. bisher nicht präsentiert.



Studien zu Übergängen nach dem Besuch von Übergangsmaßnahmen

Verlaufsdaten zu den Übergängen im Anschluss an Maßnahmen des Übergangssystems liegen aus verschiedenen Studien vor (z. B. BEICHT 2009; BEICHT & ULRICH 2008; GAUPP, LEX & REISSIG 2008; GAUPP u. a. 20011; BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008; SCHMIDT 2011). Von besonderem Interesse ist davon mit Blick auf das eigene Untersuchungsinteresse das DJI Übergangspanel (GAUPP u. a. 2008; GAUPP u. a. 2011), da in dieser Studie Verlaufsdaten (für Hauptschülerinnen und Schüler) präsentiert werden, die in einer Zeitspanne gewonnen wurden, in der der Ausbildungsstellenmarkt stark angespannt war. Zum Zeitpunkt der eigenen Datenerhebungen (2012–2014) hatte sich der Ausbildungsstellenmarkt hingegen bereits deutlich entspannt (ULRICH 2011), was eher günstigere Übergangsbedingungen signalisiert und höhere Anteile von Jugendlichen erwarten lässt, die direkt in Ausbildung übergehen. GAUPP u. a. (2008) dokumentieren direkt im Anschluss (November 2005) an die Übergangsmaßnahmen Anteile von 36 %, die in eine duale oder schulische Ausbildung, 11 %, die in eine weiterführende Schule und 27 %, die erneut in andere Einrichtungen des Übergangssystems oder direkt in Arbeit oder in Arbeitslosigkeit (14 %) übergangen.

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit im Übergangssystem höhere formale Abschlüsse oder eine Verbesserung der formalen Abschlüsse erreicht werden, liegen bezogen auf BW Schätzungen vor, wonach ca. 60 % der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss einen Hauptschulabschluss und ca. 45 %, die mit einem Hauptschulabschluss in das Übergangssystem einmündeten einen mittleren Bildungsabschluss erwerben (EXPERTENRAT 2011, S. 137). Diese Angaben beruhen allerdings auf Schätzungen, da keine individuellen Verlaufsdaten verfügbar waren.

Offen sind die Fragen, inwieweit sich die Übergangssituation im Zuge der Entspannung des Ausbildungsstellenmarktes verändert hat bzw. wie sich diese in BW (und anderen Ländern) unter den veränderten Ausbildungsmarktbedingungen darstellt und in welchem Umfang tatsächlich höhere formale Abschlüsse erworben werden.

Erklärungsmodelle: Theoretische Überlegungen zu den relevanten Einflussfaktoren des Übergangs

Während für den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung, weiterführende Schulen und das Übergangssystem inzwischen zahlreiche Erklärungsansätze vorliegen (z. B. BEICHT 2011; BEICHT & GRANATO 2010; BEICHT & ULRICH 2008; BEICHT & WALDEN 2014; GAUPP u. a. 2011; HILMERT 2010; HUPKA-BRUNNER u. a. 2011; KOHLRAUSCH 2011; LEX & ZIMMERMANN 2011; SOLGA 2004), sind die Ausagemöglichkeiten zur Erklärung eines erfolgreichen Übergangs nach dem Besuch einer Übergangsmaßnahme wesentlich eingeschränkter. Theoretisch wird im Anschluss an mikroökonomische Arbeitsmarkttheorien unterstellt, dass für die Einmündung in eine Ausbildung der Rangplatz in der Bewerberschlange bedeutsam wird, der wiederum durch die Leistungsindikatoren der Bewerberinnen und Bewerber als Proxy zukünftiger

Produktivität beeinflusst wird (KOHLRAUSCH & SOLGA 2012). D. h., dass Jugendliche mit niedrigen formalen Abschlüssen und vergleichsweise geringen Basiskompetenzen eher in den hinteren Rängen der Schlange zu verorten sind. Insbesondere bei für die Jugendlichen ungünstigen ANR haben Leistungsschwächere diesem theoretischen Ansatz zu Folge gegebenenfalls nur geringe Chancen in eine Ausbildung einzumünden (ebd., S. 756 f.). In den oben zitierten allgemeinen Erklärungsmodellen für den Übergang an der ersten Schwelle bestätigt sich dies durchgängig. Auch für die Einmündung in weiterführende (berufliche) Schulen oder den Arbeitsmarkt können Leistungsmerkmale als relevant unterstellt werden. Ein weiterer theoretischer Erklärungsansatz rekurriert auf die sozialen Netzwerke bzw. das soziale und kulturelle Kapital (BOURDIEU 1983), das in den Herkunftsfamilien verfügbar ist. Empirisch lässt sich dann auch zeigen, dass die Bildungserfahrungen und -erwartungen der Eltern, aber auch deren soziale Netzwerke für einen Teil der Jugendlichen dazu beitragen, dass soziale Disparitäten auch in Ausbildung und Beruf fortbestehen (NAGY, KÖLLER & HECKHAUSEN, 2005; KONIETZKA, 2004). Ungünstige Ausprägungen des sozialen und kulturellen Kapitals werden generell für die Unterschicht und speziell für Jugendliche mit Migrationshintergrund unterstellt, für die auch vielfach Benachteiligungen beim Übergang an der ersten Schwelle dokumentiert wurden (z. B. Kaas & Mauger 2017). Bei den weiteren Wegen nach den Übergangsmaßnahmen in Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt oder in eine weiterführende (berufliche) Schule ist allerdings zu berücksichtigen, dass bezogen auf diese Gruppe die potentiellen Prädiktoren partiell erhebliche Varianzeinschränkungen aufweisen bzw. mit deutlich anderen Verteilungen als in der Gesamtkohorte zu rechnen ist. Das gilt z. B. für die formalen Bildungsniveaus der Eltern und der Jugendlichen selbst sowie die Notenspektren und für den Migrationshintergrund. Andere Merkmalskonfigurationen wie die Ausbildungsmarktbedingungen scheinen auf den ersten Blick für diese Gruppe identisch mit jenen der Gesamtgruppe. Sofern jedoch die für diese Jugendlichen tatsächlich zugänglichen Marktsegmente in den Blick genommen werden, ist nicht auszuschließen, dass sich diese Teilmärkte ungünstiger darstellen als der gesamte Ausbildungsmarkt. Schwierig abschätzbar sind Auswirkungen der Subgruppenbildung auf die Verteilung der Kopf- bzw. Verhaltensnoten, die (als nichtkognitive Leistungsindikatoren) partiell ebenfalls als Prädiktoren ausgewiesen wurden (z. B. SOLGA 2004). Ob Merkmale wie Schulschwänzen oder fehlende/unklare Berufswünsche, die bei der ersten Übergangssituation die Wahrscheinlichkeit in das Übergangssystem einzumünden steigern (z. B. GAUPP u. a. 2011), auch beim Übergang vom Übergangssystem in eine Ausbildung prädiktiv werden, ist zwar ungeklärt, scheint jedoch plausibel. Aber auch hier dürften sich in dieser Subgruppe die Verteilungen dieser Merkmale anders darstellen als in der Gesamtgruppe derer, die nach der allgemeinbildenden Schule einen Anschluss in berufliche Bildung suchen. Ungünstig auf den Übergangserfolg scheinen sich auch mehrmalige Frequentierungen von Fördermaßnahmen auszuwirken (LEX 1997), was im Sinne mikroökonomischer Erklärungen von Seiten der Betriebe als Hinweis auf ein eingeschränktes Produktivitätspotential gedeutet werden kann. Große Hoffnungen werden gegenwärtig in die Praktika gesetzt, die den Unternehmen die Möglichkeit geben, die Jugendlichen näher kennen zu lernen und die z. T. sozialpädagogisch begleitet

werden. Erwartet werden davon letztlich Klebeeffekte (BAAS u. a. 2011; BOLTZE 2016). Strukturell gehen wir davon aus, dass auch für den Übergang in einen weiterführenden Bildungsgang nach dem Besuch einer Übergangsmaßnahme die in Abbildung 1 skizzierten Zusammenhänge bedeutsam werden.

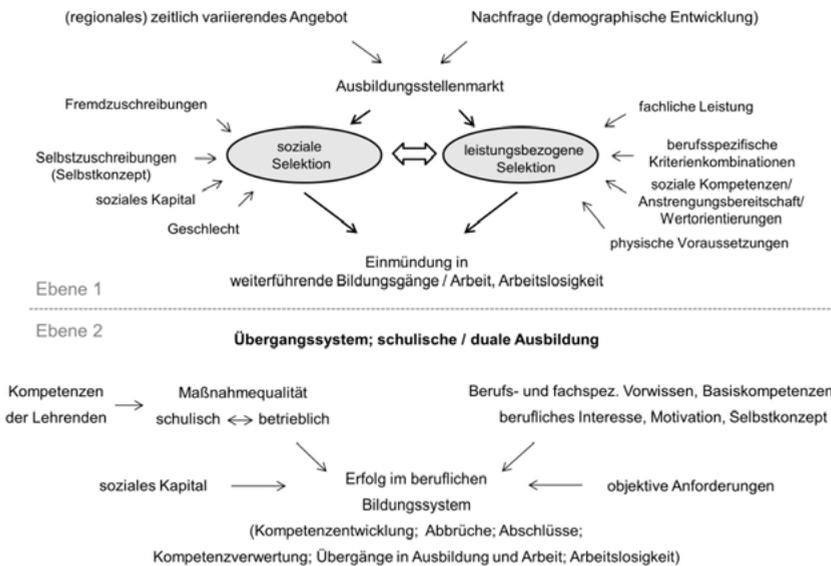


Abbildung 3: Wirkmechanismen des Übergangs in weiterführende Bildungsgänge (NICKOLAUS 2012, S. 12)

D.h., wir unterstellen, dass die auf Ebene 1 skizzierten Zusammenhänge auch nach dem Abschluss der Übergangsmaßnahme bedeutsam sind. Auf Ebene 2 sind die zentralen Einflussfaktoren skizziert, für die wir innerhalb des Übergangssystems prädiktive Kraft bezogen auf die verschiedenen Erfolgskriterien unterstellen. Die Absolvierung einer Übergangsmaßnahme sollte sich positiv auf die individuellen Voraussetzungen (z. B. Kompetenzentwicklung; Berufsorientierung; Selbstkonzepte) auswirken, wozu gegebenenfalls auch Praktika, die während der Übergangsmaßnahme absolviert wurden, beitragen können. Zu erwarten ist, dass solche Entwicklungsprozesse nicht nur über entsprechende formale Zusatzqualifikationen signalisiert werden, sondern über Praktika positive (wechselseitige) Erfahrungen möglich werden, die einschlägige Fremdzuschreibungen beeinflussen können (SOLGA & KOHLRAUSCH 2012). Im obigen Schaubild (Ebene 2) sind solche Praktikumsqualitäten unter „Maßnahmequalität“ subsummiert, die zugleich jene Prozessmerkmale einschließen, die für die Berufsorientierung, Kompetenzentwicklung und die übergangsrelevanten Merkmale wie Unterstützungsstrukturen bedeutsam werden. Als eher stabil unterstellen wir die in den Betrieben bei der Bewerberauswahl eingesetzten berufsspezifischen Kriterienkombinationen, wobei auch hier im Anschluss an SOLGA & KOHLRAUSCH (2012) (vgl. auch SOLGA, BAAS & KOHLRAUSCH 2012) bei leistungsschwächeren Jugendlichen parti-

ell mit anderen Gewichtungungen der Unternehmen zu rechnen ist. Besonderes Gewicht scheint in diesem Kontext auch den Kopfnoten zuzukommen, welchen Signalwirkung im Hinblick auf die Anstrengungsbereitschaft und adäquate Verhaltensweisen zukommt (ebd.). Für Niedersachsen dokumentierten SOLGA, BAAS & KOHLRAUSCH (2012) für Hauptschülerinnen und Hauptschüler relativ schlechte Ausprägungen der Kopfnoten, die im Mittel bei 3,2 lagen. Nahezu einem Drittel wurden unbefriedigende oder gar mangelhafte Verhaltensweisen bescheinigt. Für BW liegen u. W. keine einschlägigen Ausagemöglichkeiten vor. In Kombination mit unbefriedigenden kognitiven Leistungen scheinen Unternehmen dazu zu neigen, Jugendlichen mit relativ schlechten Kopfnoten eine mangelnde Ausbildungsreife zuzuschreiben.

3. Das Übergangssystem in Baden- Württemberg

Die Übergangssysteme in den Bundesländern weisen trotz einer strukturellen Ähnlichkeit auch einige Unterschiede auf, die für die Wahrnehmung und die Effekte der Übergangsmaßnahmen relevant werden können. Die strukturellen Gemeinsamkeiten bestehen zunächst darin, dass in den Bundesländern z. T. ähnlich Maßnahmeformen bestehen¹. Das gilt für das BVJ, das „Berufseinstiegsjahr“ (BEJ, BW)², die Berufsfachschulen (BFS) und die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. Trotz dieser strukturellen Ähnlichkeiten verbergen sich hinter den Maßnahmeformen z. T. deutliche Unterschiede. Das gilt z. B. für das BVJ, für das in BW und anderen Bundesländern zwar in der Regel als Einmündungskriterium vorgesehen ist, dass noch kein Hauptschulabschluss erworben wurde, was auch zu entsprechenden Selektionen führt (s. u.), in BW jedoch auch konsequent mit der Zielsetzung verbunden wird, im Rahmen des BVJ einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen. In anderen Bundesländern, wie z. B. in Niedersachsen, können dafür an den Schulen jedoch – im Gegensatz zu BW – nur partiell die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden. Auch das Berufseinstiegsjahr ist in der konzeptionellen Ausrichtung in den Bundesländern ähnlich, in BW münden jedoch nahezu ausschließlich Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss ein, während z. B. in Niedersachsen substantielle Anteile der einmündenden Jugendlichen noch über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Zu berücksichtigen sind in diesem Kontext über die Ländergrenzen hinweg die inzwischen zahlreichen regionalen Unterstützungssysteme, die für das BVJ und das BEJ bzw. ähnliche Maßnahmen aufgebaut wurden, die eine direkte Vergleichbarkeit (auch innerhalb der Länder) erschweren. In BW kommt im Untersuchungszeitraum hinzu, dass das Übergangssystem einer Reform unterzogen wurde und neben dem BVJ auch das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) imple-

- 1 Eine Besonderheit in BW ist sicherlich die Zurechnung der Berufskollegs I, das als Vorstufe des Berufskollegs II dem statistisch dem Übergangssystem zugerechnet wird, während in anderen Bundesländern dieser Schultypus z. B. der Kategorie „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung“ zugeordnet und statistisch außerhalb der beruflichen Schulen verbucht wird.
- 2 Der gleiche Typus trägt in anderen Bundesländern z. T. andere Bezeichnungen, wie z. B. Berufseinstiegsklassen (BEK) in Niedersachsen.

mentiert wurde, das gegenwärtig bereits einer weiteren Reform unterzogen wird, die auf eine systematische Einbeziehung der Betriebe zielt. Auch in der Berufsfachschul-landschaft zeigen sich landesspezifische Besonderheiten, wie die in BW übliche Nutzung der einjährigen BFS als (regionale) Regelvariante des ersten Ausbildungsjahres innerhalb der dualen Ausbildung, die in vielen Fällen mit entsprechenden Vorverträgen einhergeht. Solche Unterschiede lassen auch entsprechende Effekte der Übergangsmaßnahmen erwarten. So sind z. B. im Anschluss an das in BW deutlich ausgeprägte Bemühen, den Jugendlichen, die in das BVJ einmünden einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen, auch höhere einschlägige Erfolgsraten zu erwarten. Auch die hohe Anzahl an Anschlussverträgen der Schülerinnen und Schüler der einjährigen BFS in BW dürfte im Hinblick auf das Erfolgskriterium Übergang in Ausbildung Bedeutung zukommen. Zu erwarten ist im Anschluss an die Befundlage auch eine Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang in duale vollqualifizierende Ausbildung.

4. Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Beitrag wenden wir uns den Fragestellungen zu, inwieweit es den Jugendlichen im Anschluss an die Übergangsmaßnahmen gelingt, in eine Ausbildung einzu-münden bzw. welche Wege im Anschluss beschritten werden und welche Einflussfaktoren für die Einmündung in betriebliche Ausbildung, weiterführende Schulen oder weitere Übergangsmaßnahmen bzw. Arbeitslosigkeit bedeutsam werden. Ergebnisse zu den Kompetenzentwicklungen in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten wurden (BEHRENDT, NICKOLAUS & SEEBER 2016) oder werden in anderen Beiträgen vorgestellt. Letzteres gilt auch für die sozialen Netzwerke und das Berufswahlverhalten, zu welchen relativ umfangreiche Daten erhoben wurden, die in einer eigenen Analyse aufbereitet werden sollen und in diesem Beitrag aus Raumgründen nicht berücksichtigt werden.

Im Anschluss an den Forschungsstand zu Übergängen an der ersten Schwelle erwarten wir (H₁), dass formale Abschlüsse, schulische Leistungen, Verhaltensnoten, (regionale) Ausbildungsmarktbedingungen und der Migrationshintergrund für die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung bedeutsam sind. Innerhalb des Übergangssystems dürften bezogen auf die formalen Abschlüsse deutliche Unterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen des BVJ, BEJ und den Berufsfachschulen bestehen. D.h., (H₂) wir unterstellen Übergangsvorteile in der Reihenfolge BFS > BEJ > BVJ/VAB. Naheliegend erscheint auch der Gedanke (H₃), dass für betriebliche Entscheidungen nicht nur die formalen Abschlüsse sondern auch die Wege und Umwege, auf welchen diese erreicht wurden, als Indikatoren der Leistungsfähigkeit Beachtung finden, d. h., dass sich Mehrfachschleifen im Übergangssystem negativ auf die Übergangswahrscheinlichkeit auswirken sollten. Zu erwarten ist auch (H₄), dass positiv verlaufende Praktika für die Unternehmen Signalcharakter haben und die Übergangswahrscheinlichkeit erhöhen und (H₅) der Migrationshintergrund, auch bei Kon-

trolle der Basiskompetenzen die Übergangschancen in eine vollqualifizierende duale Ausbildung mindert.

5. Anlage der IBIS Studie

Ein zentrales Ziel des Forschungsvorhabens (IBIS) war die Entwicklung eines theoretisch begründeten und empirisch geprüften Modells des Übergangs von ausgewählten Maßnahmen des Übergangssystems in die berufliche Erstausbildung. In einem längsschnittlich angelegten Design wurden Einflüsse individueller Ressourcen und Einstellungen der Jugendlichen zum Lernen sowie zu Arbeit und Beruf, beruflicher Interessen, Lern- und Leistungsverhalten, aber auch umweltbezogene Einflussfaktoren auf die Berufsorientierung und den beruflichen Übergang in ihrer Wechselwirkung analysiert. Da nach wie vor ein beträchtlicher Anteil an Jugendlichen in das Übergangssystem einmündet, waren die institutionellen Settings und Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen in diesen Maßnahmen von besonderem Interesse, die in den Bundesländern BW und Niedersachsen sowie in der Stadtregion Berlin näher untersucht wurden. In drei Erhebungswellen wurden zunächst im Rahmen einer Eingangshebung kognitive, motivationale und volitionale Ressourcen, sozioökonomische Hintergrundfaktoren, Berufsorientierungen und berufliche Interessen sowie Berufseinmündungsstrategien der Jugendlichen erfasst. Ein besonderes Augenmerk der zweiten Erhebung lag auf der individuellen Kompetenzentwicklung und der Erfassung der institutionellen Förderkontexte in den Maßnahmen des Übergangssystems. Und schließlich wurden in einer Verbleibserhebung Erkenntnisse über die beruflichen Entwicklungswege der Jugendlichen nach dem Abschluss oder auch nach dem vorzeitigen Verlassen der Maßnahmen des Übergangssystems gewonnen.

5.1 Stichprobe(n)

Zur Rekrutierung einer möglichst repräsentativen Auswahl von Probanden wurden in den Bundesländern Baden-Württemberg und Niedersachsen sowie Berlin alle berufsbildenden Schulen angeworben an der Studie teilzunehmen, die Übergangsmaßnahmen in kaufmännischen, gewerblich-technischen und/oder hauswirtschaftlichen Fachbereichen führten, wobei die Teilnahme für die Schulen freiwillig war. In allen beteiligten Bundesländern konnte eine hohe Ausschöpfungsquote erreicht werden. Insgesamt konnten 5858 Jugendliche und 100 Schulen gewonnen werden, an der Studie zu partizipieren. Speziell in BW, das in den weiteren Ausführungen im Mittelpunkt steht, war es möglich 1978 Jugendliche zur Teilnahme an der Studie zu gewinnen.³ Für die

3 In Niedersachsen konnten 3313 Jugendliche eingebunden werden, die sich auf die BFS (1412), das BEK (933) und das BVJ (681) und Jugendliche des ersten Ausbildungsjahres als Kontrollklassen verteilen. Auf Berlin entfielen insgesamt 563 Jugendliche.

Teilstichprobe in BW sind aus Tabelle 1 die Verteilungen auf die einzelnen Schulformen und Fachrichtungen ersichtlich

Tabelle 1: Stichprobe Baden-Württemberg nach Bildungsgängen und Fachrichtungen

Baden-Württemberg	BEJ	kaufmännisch	10 Klassen N=128	68 Klassen (N=755)	167 Klassen (N=1.978)
		gewerblich-technisch	31 Klassen N=338		
		hauswirtschaftlich	27 Klassen N=289		
	BVJ/ VAB	kaufmännisch	2 Klassen N=25	78 Klassen (N=773)	
		gewerblich-technisch	52 Klassen N=530		
		hauswirtschaftlich	24 Klassen N=218		
	einj. BFS	kaufmännisch	1 Klasse N=24	21 Klassen (N=450)	
		gewerblich-technisch	13 Klassen N=282		
		hauswirtschaftlich	7 Klassen N=144		

Die Anteile der männlichen und weiblichen Probanden sind in den verschiedenen Fachrichtungen in erwartungskonformer Richtung verteilt. Während im Bereich Hauswirtschaft ein besonders hoher Anteil weiblicher Jugendlicher zu finden ist, sind es im gewerblich-technischen Bereich deutlich mehr Männer als Frauen, im Bereich Wirtschaft und Verwaltung sind die Anteile nahezu ausgeglichen. Durchgeführt wurden die Datenerhebungen in der Zeit von 2012 bis 2014, der größte Anteil wurde im Schuljahr 2012/13 erfasst, im Schuljahr 2013/14 wurden vor allem Nacherhebungen realisiert, um in Teilsegmenten die Stichprobenumfänge zu erhöhen. Für die Follow Up Befragung (t₃), die als telefonisches Interview durchgeführt wurde, konnten in BW 425 Jugendliche gewonnen werden.⁴ Einbezogen wurden in diese Befragung ausschließlich Jugendliche des Übergangssystems im engeren Sinne, d. h. für BW lediglich Jugendliche des BVJ/VAB und BEJ. In BW liegen im Längsschnitt für N=1068 Probanden Daten vor.

4 In Niedersachsen und Berlin war es möglich 272 Jugendliche für eine Nachbefragung zu gewinnen, was angesichts der zahlreichen potentiellen Prädiktoren für Niedersachsen und Berlin nicht hinreicht, um multivariate Analysen durchzuführen.

Die großen Differenzen bzw. die relativ geringen Ausschöpfungsraten in den Längsschnitten verweisen auf hohe Abbruchquoten im Übergangssystem und häufige Verstöße gegen die Anwesenheitspflicht. In BW lagen die einbezogenen Schulen vor allem in Verdichtungsräumen (ca. 73 % der Befragten). Die Anteile von Jugendlichen aus einer städtischen Randzone (ca. 11 %) oder dem ländlichen Raum (knapp 17 %) sind vergleichsweise gering.

Gemessen an der Eingangsstichprobe ist im Längsschnitt eine leichte positive Verzerrung zu konstatieren, d.h. an der Nachbefragung, die darauf zielte, genauere Aufschlüsse über den Verbleib zu gewinnen, nahmen tendenziell eher leistungsstärkere Jugendliche teil.

5.2 Instrumente

Für die Eingangs- sowie für die Abschlusserhebung wurden standardisierte Fragebogen bzw. Tests entwickelt, die die Jugendlichen vor Ort in den Schulen schriftlich oder online unter Anleitung mindestens eines Testleiters bearbeiteten. Der Umfang der Testung belief sich jeweils auf vier Unterrichtsstunden.

Das Erhebungsinstrumentarium umfasste bei der Eingangs- und der Abschlusserhebung einen Schülerfragebogen, einen Mathematiktest, einen Lesetest, ausschließlich in der Eingangserhebung den Intelligenztest CFT-20 R und zu beiden Erhebungszeitpunkten einen fachspezifischen Test, je nach Schwerpunkt der jeweils getesteten Klasse, entweder im kaufmännischen, im gewerblich-technischen oder im hauswirtschaftlichen Bereich.

Die Tests zu Mathematik und Lesen wurden aus den ULME Studien übernommen bzw. wurden daran angelehnt und sind am Hauptschulniveau orientiert (vgl. LEHMANN et al. 2005). Die WLE Reliabilitäten liegen mit 0.862/0.836 (Eingangs- und Abschluss-test) in Mathematik bzw. 0.729/0.672 im Lesetest in einem guten bis befriedigenden Bereich. Der hauswirtschaftliche Test (Ernährung, Sozialpflege) wurde in Orientierung an den curricularen Vorgaben und in Abstimmung mit den Lehrkräften aus diesen Fachbereichen neu entwickelt. Die Reliabilität erweist sich auch in der längsschnittlichen Skalierung als befriedigend (WLE Reliabilität Eingang: 0.715; Abschluss: 0.765). Die Tests in den gewerblich-technischen Segmenten (Metall, Holz) beruhen auf Vorarbeiten anderer Projekte. Aufgrund der Größen der Teilstichproben wurden die einschlägigen Analysen bisher auf den Metalltest beschränkt, der sich ebenfalls als befriedigend reliabel erweist (WLE Reliabilität Eingang: 0.635; Ausgang: 0.811).

Für die Konzeption des Fachtestes mit Schwerpunkt Ökonomie wurde auf Items des Wirtschaftskundlichen Bildungstests (WBT) sowie der TOSCA 10- Studie zurückgegriffen⁵.

5 Eine ausführlichere Beschreibung der Tests findet sich in SEEBER u. a. 2016.

Der Schülerfragebogen diente der Aufklärung unterschiedlicher individueller und institutioneller Merkmale. Neben dem soziodemografischen Hintergrund sowie der Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler wurden der Bildungshintergrund der Eltern und Aspekte des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals erfasst. Darüber hinaus wurden motivationale, volitionale und schulische Merkmale sowie die allgemeine Selbstwirksamkeit, das (berufliche) Interesse der Jugendlichen sowie deren Berufswahlstrategien und Zukunftsperspektiven, die Zufriedenheit im privaten als auch im schulischen Bereich und die individuellen sowie institutionellen Unterstützungssysteme der Schülerinnen und Schüler erhoben.

Für die Konzeption des Schülerfragebogens wurden einerseits Items selbst konstruiert (u. a. Rating-Skalen zur beruflichen Orientierung und zu beruflichen Zielvorstellungen speziell für Jugendliche des Übergangssystems). Die Instrumente zur Erfassung des soziodemografischen Hintergrunds der Jugendlichen sowie deren Bildungsbiografie und des Bildungshintergrunds der Eltern wurden größtenteils aus PISA übernommen, musste aber zum besseren Verständnis der Jugendlichen im Übergangssystem teilweise deutlich modifiziert werden. Die Items zur Erfassung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals und zur Zufriedenheit wurden in Anlehnung an das Eurobarometer und den Lebenslagenansatz zur Messung von Armut gestaltet. Die Motivation wurde mittels einer Skala von PRENZEL (PRENZEL u. a. 1996) erhoben, die allgemeine und schulische Selbstwirksamkeit sowie das Selbstkonzept mithilfe von Skalen von JERUSALEM UND SCHWARZER (JERUSALEM & SCHWARZER 1999). Allerdings erwies sich die Selbstkonzeptskala von JERUSALEM & SCHWARZER als nicht praktikabel. Die feinen sprachlichen Abstufungen wurden von den Jugendlichen offenkundig nicht erfasst. Deshalb wurde in Anlehnung an die Selbstkonzeptskala aus DESI und eigenen Ergänzungen eine alternative Skala entwickelt. Die effektive Nutzung der Unterrichtszeit als Lernzeit wurde über Angaben zur Disziplin im Unterricht nach PISA erhoben. Basierend auf der Berufswahltheorie nach HOLLAND wurde zur Erfassung der beruflichen Interessen auf den auf HOLLAND (1997) zurückgehenden AIST-R (Allgemeiner Interessen- Struktur- Test) zurückgegriffen, jedoch aufgrund der verfügbaren Erhebungszeit eine Kürzung und bezogen auf die Probanden eine sprachlichen Anpassung vorgenommen.

Der zur Erfassung des beruflichen Status und der Zukunftsperspektiven der Jugendlichen eingesetzte standardisierte Fragebogen der telefonischen Verbleibsbefragung schloss zu großen Teilen an das Erhebungsinstrument der BIBB- Schulabgänger Befragung 2008 an, da dieses bei einer ähnlichen Klientel bereits erfolgreich eingesetzt worden war.

6. Ergebnisse

Wir beschreiben in einem ersten Schritt die Stichprobe aus BW im Hinblick auf den sozialen Hintergrund und die kognitiven Eingangsvoraussetzungen genauer, wobei bereits maßnahmespezifische Ausdifferenzierungen vorgenommen werden, um ei-

nerseits die bestehenden Unterschiede und andererseits die Überlappungen der Probandengruppen in den verschiedenen Maßnahmen deutlich zu machen. In einem zweiten Schritt gehen wir der Frage nach, wo die Jugendlichen im Anschluss an die Maßnahmen verbleiben und welche Einflussfaktoren für den Verbleib bedeutsam werden.

6.1 Selektionseffekte bei der Einmündung in die verschiedenen Maßnahmen des Übergangssystems

Die verschiedenen Maßnahmen des Übergangssystems sind von vornherein auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet, so dass deutliche Unterschiede in den Zusammensetzungen der Subgruppen zu erwarten sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich zunächst die Frage, inwieweit ausgewählte übergangsrelevante Merkmale in den Subgruppen unterschiedlich verteilt sind. Thematisiert wird in diesem Kontext auch, inwieweit sich durch den nicht unerheblichen Drop Out im Verlaufe des Übergangsjahres bedeutsame Änderungen in den Stichprobenzusammensetzungen ergeben.

Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und schulischer sowie beruflicher Abschluss

Bezogen auf das Geschlecht ist in BW (und in den beiden anderen Ländern) eine leichte Überrepräsentation der männlichen Jugendlichen gegeben (BW 57,4/41,7%). Das Alter liegt bei den Jugendlichen des BVJ und des BEJ etwas über 16 Jahren, was auf Klassenwiederholungen im allgemeinbildenden Schulsystem oder im Übergangssystem verweist. Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist im BVJ in BW und der Gesamtstichprobe unabhängig vom gewählten Indikator am höchsten und fällt in den Berufsfachschulen am geringsten aus⁶. Je nach Wahl des Indikators für den Migrationshintergrund (Herkunft der Eltern oder eigene Herkunft/Muttersprache/zu Hause überwiegend gesprochene Sprache) ergeben sich hoch unterschiedliche Migrantenquoten⁷. Relativ gering fällt der Migrationsanteil gemessen an der Staatsangehörigkeit aus (BW: 25,6%).

Die formalen Bildungsvoraussetzungen sind in den drei Bildungsgängen erwartungskonform stark unterschiedlich. Im BVJ dominieren Jugendliche ohne Schulabschluss (BW 61,3%), gefolgt von den Jugendlichen mit einem Abschluss an einer Förderschule (BW 28,8%), der Anteile der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss liegt im BVJ unter 10%. Im BEJ dominieren die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (BW

6 Statistisch ist der Effekt in BW allerdings gering ($C=.132$, sign. $<.001$, $N=1835$). Die Abiturientenanteile bleiben auch in der BFS unter 2%.

7 Gemessen an der zu Hause gesprochenen Sprache erreicht der Migrationsanteil (genauer: Anteil mit Migrationshintergrund) in BW im BVJ z. B. 45,4% und in der einjährigen BFS 32,3%.

90,9 %)⁸. In den Berufsfachschulen erreicht der Anteil an Jugendlichen, die über einen mittleren Abschluss verfügen, 20,8 %⁹.

Bildungsbezogene und soziale Herkunft

In der Regel werden drei herkunftsbezogene Risikoarten unterschieden, die Einfluss auf die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen haben und die damit die Rahmenbedingungen der Entwicklung von Heranwachsenden beschreiben: (1) Das soziale Risiko, üblicherweise erfasst über Indikatoren der Arbeitsmarktintegration der Eltern, (2) das ökonomische Risiko, ermittelt anhand des durchschnittlichen Familienäquivalenzeinkommens sowie (3) das kulturelle Risiko, für das in der Regel die Schulabschlüsse der Eltern als Indikatoren herangezogen werden (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 23 ff.). Maßgeblich für eine günstige schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind neben kognitiven vor allem soziale und kulturelle Faktoren. Die sozialen Kriterien bestimmen über welche Netzwerke die Eltern verfügen und welche beruflichen Erfahrungen und Kontakte sie haben und werden darüber für Berufswahl- und Einmündungsprozesse relevant. Die kulturellen Faktoren prägen auch die elterlichen Bildungsaspirationen für die Heranwachsenden (MAAZ et al. 2010; HILLMERT 2014).

Im sozialen Status (erfasst über die Kriterien der Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit) zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Maßnahmeformen. Lediglich für die Jugendlichen der BFS zeigt sich in der Gesamtstichprobe und auch in BW eine etwas höhere Erwerbsbeteiligung der Eltern.

Schul- und berufliche Abschlüsse der Eltern in Anhängigkeit von den Maßnahmeformen: Trotz deutlicher Varianzeinschränkungen durch die Beschränkung auf Jugendliche im Übergangssystem werden in den Daten intergenerative Reproduktionsmechanismen sichtbar. Sowohl für BW als auch die Gesamtstichprobe gilt, dass die Eltern der Jugendlichen, die in das BVJ einmünden, über etwas niedrigere formale Bildungsabschlüsse verfügen als jene des BEJ und die Eltern der Jugendlichen der BFS noch etwas höhere formale Abschlüsse. So verfügen beispielsweise in BW 16,1 % der Väter der Jugendlichen des BVJ über keinen Schulabschluss, 10,9 % des BEJ und 5,7 % der BFS. Für die Mütter ergeben sich gleich gerichtete Verhältnisse.

Alles in Allem dokumentieren diese deskriptiven Befunde in BW und ebenso in der Gesamtstichprobe, dass einerseits die Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen und andererseits die Sozialisationsbedingungen (Bildungsbeteiligung und Arbeitsintegration der Eltern) erwartungskonforme Unterschiede aber auch substantielle Überschneidungen nach Schulformen aufweisen. Zwischen den Ländern sind z. T. deutliche

8 In Niedersachsen (NI) waren dies lediglich 55 %, zugleich waren in NI die Jugendlichen ohne Schulabschluss (28,5 %) und mit einem Abschluss einer Förderschule (13,6 %) relativ stark vertreten.

9 In Niedersachsen liegt dieser Anteil mit nahezu 50 % deutlich höher, dafür ist der Anteil der Hauptschüler in BW in dieser Schulform deutlich höher (73 %) als in Niedersachsen (47,5 %).

Unterschiede beobachtbar im Hinblick auf die Arbeitslosigkeit der Eltern, die Beschäftigungsquoten, die Migrantenanteile und die Komposition der formalen Bildungsabschlüsse in den BFS und dem BEJ.

Die hier berichteten Stichprobenmerkmale beziehen sich auf die Eingangsstichproben. Eine erste Abschätzung zu den Maßnahmeerfolgen bieten Analysen zu den Drop-Outs bzw. jener Gruppe, für die lediglich zum ersten Erhebungszeitpunkt Daten gewonnen werden konnten.

Wesentliche Merkmale der zum zweiten Messzeitpunkt fehlenden Jugendlichen (Drop-Outs)

An der Eingangserhebung nahmen $N=609$ (33,2 %) Jugendliche des Übergangssystems in BW teil, die weder an der Abschlusserhebung noch an der Verbleibsbefragung beteiligt waren. Vor diesem Hintergrund scheint es für die Interpretation der im Folgenden berichteten Ergebnisse angemessen, etwas genauer auf jene Personen einzugehen, von welchen nur zum ersten Messzeitpunkt Daten gewonnen werden konnten und deren Ausfall nicht auf einen Klassenausfall zurückzuführen war. Damit werden zugleich Risikomerkmale sichtbar, die für einen Abbruch der Maßnahmen bedeutsam werden können. Vorgenommen wurden die Analysen bezogen auf Auffälligkeiten in der Verteilung nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Vorbildung, Bildungsgang, Fachrichtung und die Eingangsmotivation. Für die Abwesenheit der Jugendlichen sind zwei Ursachen denkbar: ein Abbruch der Maßnahme oder ein vorübergehendes Fehlen im Unterricht. In BW wurde durch Lehrerbefragungen erfasst, welche Jugendlichen ausgeschieden sind bzw. nur temporär fehlten. D.h., bezogen auf BW beruhen die im Folgenden berichteten Ergebnisse zur Drop Out Gruppe in der Regel auf einer vorzeitigen Beendigung der Maßnahmen.

Geschlecht: Sowohl in der Eingangsstichprobe als auch in den landesspezifischen Drop-Out-Gruppen überwog der Anteil männlicher Schüler (BW: 70,1 %), wobei sich das Geschlechterverhältnis in der Drop Out Gruppe zu Ungunsten der Jungen verschlechterte. So waren z. B. in BW signifikant mehr Jungen als Mädchen nur an der ersten und nicht an der zweiten Befragung beteiligt ($\chi^2(1, N = 1656) = 52,88, p = .000$). Dieses Resultat steht in Einklang mit Forschungsergebnissen, die Jungen als Bildungsverlierer beschreiben (vgl. BAETHGE, SOLGA & WIECK 2007).

Migration: Jugendliche mit Migrationshintergrund waren weder in BW noch in der Gesamtstichprobe in der Drop Out Gruppe überrepräsentiert. Auch bezogen auf die Vorbildung lassen sich weder in der Gesamtstichprobe noch in BW größere Unterschiede zwischen der Eingangsstichprobe und der Drop Out Gruppe beobachten, lediglich die Jugendlichen mit Förderabschluss waren in der Drop Out Gruppe unterrepräsentiert ($\chi^2(2, N = 1298) = 52,88, p = .031$). In BW zeigen sich signifikante Unterschiede in der Verteilung der Bildungsgänge in der Drop-Out- Gruppe und der Gesamtstichprobe ($\chi^2(2, N = 1426) = 10,023, p = .007$). Während der Anteil der VAB/BVJ-Schülerinnen und Schüler relativ konstant blieb (45,6 % gegenüber 46,6 %), erhöhte sich der Anteil von BEJ Schülerinnen und Schüler in der Drop-Out-Stichprobe von vormals 43,5 % auf 49,2 %. Die BFS zeigte dagegen eine höhere Integrationskraft, so dass der Anteil von

BFS-Schülerinnen und Schülern in der Drop-Out-Gruppe fünf Prozent geringer war als in der Gesamtstichprobe (4,9 % gegenüber 9,9 %). In der BFS war die Drop-Out-Quote mit 14,6 % am geringsten. Im BEJ und VAB/BVJ lag sie mit 25,5 % (BEJ) und 28,2 % (VAB/BVJ) bei ca. einem Viertel der Probandenzahlen des Schuljahresanfangs.¹⁰

Testergebnisse: Bei einem Vergleich der Eingangstestleistungen der Jugendlichen (BW) zeigte sich, dass die Drop-Out-Gruppe bei Einbezug aller Jugendlichen im Durchschnitt sowohl im Mathematiktest ($t(1575) = 7.282$ $p < .001$) als auch im Lesetest ($t(1507) = 9.405$ $p < .001$) erwartungswidrig signifikant bessere Ergebnisse erzielten, als die Jugendlichen im Längsschnitt. Zurückzuführen ist dieser erwartungswidrige Befund auf die Jugendlichen mit Förderschulabschluss, die in der Drop Out Gruppe unterrepräsentiert sind. Werden die Jugendlichen mit Förderabschluss exkludiert, zeigen sich in Mathematik signifikant schlechtere Leistungen der Drop-Out-Gruppe, im Lesetest bleibt der Vorteil der Drop Out Gruppe jedoch bestehen.

Fachrichtung: Fachrichtungsspezifisch weist der gewerblich-technische Bereich eine etwas höhere Drop-Out-Quote auf als der kaufmännische und hauswirtschaftliche (z. B. NI 52 % gew.-techn.; ca. 40 % hauswirtschaftlich/kaufmännisch). Ein Vergleich zwischen der Eingangsstichprobe und der Drop Outgruppe (BW) zeigt für den gewerblich-technischen Bereich ebenfalls eine etwas stärkere Repräsentanz (55,2 % vs. 50,4 %), der Anteil im kaufmännischen Bereich blieb stabil, der Anteil im hauswirtschaftlichen Bereich sank leicht ab.

Motivation: Die Vermutung, dass die Dropouts bereits zum Schuljahresbeginn eine geringere Motivationsausprägung aufweisen bestätigte sich in BW für die identifizierte Motivation ($t(519)=2.95$, $p<.05$; $N=1223$).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Drop Outgruppe zwar bezogen auf einzelne Merkmale (Geschlecht, Vorbildung, Bildungsgang, Motivation, Fachrichtung und Testleistungen in Mathematik) Unterschiede zur Eingangsstichprobe aufweist, diese Unterschiede jedoch eher gering und in der Regel in erwartungskonformer Richtung ausfallen.

6.2 Übergänge in Ausbildung und Verbesserung der formalen Abschlüsse als Erfolgskriterien der Maßnahmen

Als Erfolgskriterien der Übergangmaßnahmen ziehen wir hier in einem ersten Schritt die Übergänge in Ausbildung und die Verbesserung der formalen Schulabschlüsse heran. Darüber hinaus sind allerdings zahlreiche weitere Kriterien, wie z. B. die fachliche Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Segmenten (z. B. Basiskompetenzen, berufsfachliches Vorwissen) oder auch die Verbesserung der Berufsorientierung und die Stärkung der eigenen Persönlichkeit relevant, zu welchen wir hier aus Umfangsgründen lediglich partiell einige ergänzende Hinweise einbringen können.

¹⁰ Das gilt ähnlich auch für Berlin und Niedersachsen

Übergänge in Ausbildung, weiterführende Schulen und sonstige Optionen: Basis der Aussagen zum Verbleib ist die telefonische Verbleibsbefragung. Im Rahmen dieser Befragung konnten in BW N=425 Jugendliche erreicht werden.¹¹

Knapp ein Drittel der befragten Jugendlichen (BW 31,9 %, ähnlich auch in Berlin und Niedersachsen) befand sich bis zu einem dreiviertel Jahr nach der Übergangsmaßnahme¹² in einer beruflichen Ausbildung. In BW besuchten 26,6 % der Befragten direkt im Anschluss an die Maßnahme eine weiterführende Schule¹³. Für 19,9 % schloss sich eine erneute Schleife im Übergangssystem an. Das heißt, knapp 20 % der Befragten besuchten erneut eine Übergangsmaßnahme, die nicht die Möglichkeit bot, ein höheres Bildungszertifikat zu erwerben und darüber die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu steigern. Vergleicht man diese Daten mit den Übergangsdaten von GAUPP u. a. (2008) (36 % in duale oder schulische Ausbildung, 11 % weiterführende Schule, 27 % erneut im ÜS oder arbeitslos), die in einer wesentlich angespannteren Ausbildungsmerksituation gewonnen wurden, so zeigt sich keine substantiell verbesserte Situation für die betroffenen Jugendlichen, wenngleich der Anteil der erneut in das ÜS Einmündenden etwas reduziert ist.

Für BW sind aufgrund der Untersuchungsanlage¹⁴ auch Aussagen zu den weiteren Entwicklungen möglich. Sechzehn bis zwanzig Monate nach Teilnahme an der Übergangsmaßnahme hat sich der Anteil der Jugendlichen in Ausbildung gegenüber dem Zeitpunkt direkt nach der Maßnahme deutlich gesteigert (von 31,9 auf 48,5 %), 19,0 % besuchen eine weiterführende Schule und 11,6 % immer noch eine weitere Übergangsmaßnahme.

Insgesamt erweisen sich die Übergänge in Ausbildung abhängig von der besuchten Maßnahme. In BW gingen die VAB/BVJ-Absolventen z. B. nicht nur seltener in eine Ausbildung über als die BEJ- Schülerinnen und Schüler (VAB/BVJ: 27,9 % vs. BEJ: 35,5 %), sondern zeigten auch in der Gruppe der nicht in eine Ausbildung Einmündenden die ungünstigere Entwicklung: Während die nicht in eine (duale) Ausbildung einmündenden BEJ-SchülerInnen häufiger einen weiterqualifizierenden Schulbesuch anschlossen (BEJ: 28,4 % vs. VAB/BVJ: 24,9 %), besuchte der größere Teil der VAB/BVJ- Schülerinnen und Schüler eine weitere Übergangsmaßnahme ohne die Möglichkeit einen höheren Abschluss zu erwerben (VAB/BVJ: 24,9 % vs. BEJ: 15,5 %). Damit wird H2 gestützt.

11 In Niedersachsen und Berlin wurden insgesamt 275 Jugendliche erreicht.

12 Die Telefonbefragung wurde in NI und Berlin von September bis Dezember 2014 und in BW von Nov 2014- Februar 2015 durchgeführt.

13 Hierzu zählt nicht nur der Besuch einer allgemeinbildenden Schule, sondern auch der Besuch der 2-jährigen BFS, die die Möglichkeit des Erwerbs eines Realschulabschlusses bietet, sowie für VAB-Schüler, die keinen Hauptschulabschluss erreichten, alle Schulformen die diese Möglichkeit bzw. einen vergleichbaren Abschluss bieten (BEJ, 1-jährige Berufsfachschule, BVB). In Berlin und Niedersachsen lag dieser Anteil bei ca. 40 %.

14 In BW fand die Telefonbefragung für die meisten Schülerinnen und Schüler (84,5 %) mehr als 12 Monate nach Abschluss der Maßnahme statt, da die Schülerinnen und Schüler aus zwei Kohorten zum gleichen Zeitpunkt nach Ende des Schuljahres der zweiten Kohorte befragt wurden. In Niedersachsen und Berlin wurden zwei Telefonbefragungen durchgeführt, so dass beide Kohorten den gleichen Befragungsabstand hatten.

Nutzt man den längeren Beobachtungszeitraum in BW, zeigte sich, dass die ehemaligen VAB- Schülerinnen und Schüler länger für den Übergang in Ausbildung benötigten als die BEJ- Schülerinnen und Schüler. Während nach dem BEJ 72,2 % der Auszubildenden direkt mit der Ausbildung beginnen konnte, gingen nach dem BVJ/VAB nur 57,6 % im ersten Jahr nach der Maßnahme in Ausbildung über. Im zweiten Jahr nach dem Maßnahmenbesuch nivellierten sich die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen. Die Ausbildungsquote betrug in beiden Gruppen dann 58 %. Der häufigste Zwischenschritt der späteren Auszubildenden ist eine weitere Übergangsmaßnahme (BVB¹⁵), die aber nicht von den Berufsschulen, sondern privaten Bildungsträgern durchgeführt wird. Der Besuch des BVB im Anschluss an eine berufsschulische Übergangsmaßnahme stellt selbst keine Garantie für einen anschließenden Ausbildungsplatz dar (ca. 50 % der BVB Schüler geht nicht (direkt) in Ausbildung).

Verbesserung der formalen Abschlüsse: Der Erfolg des Übergangsjahres kann nicht nur am erfolgreichen Übergang in Ausbildung gemessen werden, sondern auch an der formalen Weiterqualifizierung der Schülerinnen und Schüler. Diese besteht entweder in der erstmaligen Erlangung eines dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Schulabschlusses oder in der Verbesserung des Notendurchschnitts im Vergleich zum Hauptschulabschluss, der zuvor an einer allgemeinbildenden Schule erreicht wurde. In BW gaben 74,9 % der Befragten an, ihren Schulabschluss im Rahmen ihres Übergangsjahres verbessert zu haben. Vergleicht man diese Werte mit den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie, so ergeben sich wesentlich günstigere Bedingungen für BW. Insgesamt zeigte die BIBB Übergangsstudie, dass nur ca. 30 % einen höheren Schulabschluss in Übergangsmaßnahmen erwarben (vgl. BIBB-DATENREPORT 2013). Von den telefonisch erreichten BVJ/VAB- Schülerinnen und Schülern hatten in BW 71,9 % ihren Hauptschulabschluss im Übergangsjahr nachgeholt und 77,7 % der BEJ- Schülerinnen und Schülern gaben an, ihren Hauptschulabschluss verbessert zu haben. Bemerkenswert scheint allerdings, dass jene Jugendlichen, die angeben ihren formalen Abschluss verbessert zu haben, gemessen an den Leistungstests nur geringe Leistungszuwächse erzielten (BEHRENDT, NICKOLAUS & SEEGER 2016).

Eine Analyse, inwieweit sich jene Jugendlichen, die in eine Ausbildung einmündeten, im Hinblick auf die Verbesserung des formalen Abschlusses von jenen unterscheiden, denen das nicht gelang, ergibt für BW keine Unterschiede (49,3 vs. 50,7 %). Dies ist allerdings dadurch begünstigt, dass sich in der Gruppe der Jugendlichen, die nicht (direkt) in eine Ausbildung einmündeten, auch jene befinden, die eine weiterführende Schule besuchten.

15 BVB=berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme

6.3 Multivariate Analysen zum Übergangsprozess zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung (Hypothesenprüfung)

Die oben berichteten deskriptiven Ergebnisse deuten z. T. bereits potentielle Erklärungsfaktoren für erfolgreiche Übergänge in Ausbildung an. Das gilt z. B. für die berichteten Unterschiede der Übergangsquoten in Abhängigkeit von den besuchten Maßnahmen. Geht man von den vorliegenden Erklärungsmodellen für den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung aus, dann wären vor allem von formalen Abschlüssen, den erzielten Leistungen in den Basiskompetenzen, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht (z. B. GAUPP u. a. 2011; BEICHT & ULRICH 2008) Erklärungsbeiträge zu erwarten. SOLGA & KOHLRAUSCH (2012) machen allerdings darauf aufmerksam, dass bei leistungsschwächeren Jugendlichen (Hauptschülerinnen und Hauptschüler) gegebenenfalls andere Merkmalskonfigurationen bzw. ergänzende Merkmale der Jugendlichen in den Blick genommen werden müssen. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf den Einfluss von Praktika, die den Jugendlichen Möglichkeiten eröffnen, den Arbeitgebern eigene Potentiale zu demonstrieren, aber auch auf die Relevanz von Kopfnoten (ebd.).

Methodische Vorbemerkungen

Die relativ geringe Größe der Telefonstichprobe(n) begrenzt die Möglichkeiten der simultanen Analyse von individuellen, sozialen sowie strukturellen Einflussfaktoren auf den Übergang in Ausbildung. Zu unterscheiden sind bezogen auf die Übergänge nach den Übergangsmaßnahmen im Kern drei unterschiedliche Gruppen: a) die Jugendlichen, die in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden, b) jene, die eine weiterführende Schule besuchen, um beispielsweise einen mittleren Abschluss zu erwerben und c) die Gruppe der Jugendlichen, die erneut eine Übergangsmaßnahme durchlaufen. Weitere Restriktionen ergeben sich aus den Missings bei einzelnen Variablen, die die Stichprobe weiter reduzieren.

Einbezogene Variablen und leitende Annahmen

Wie oben bereits skizziert, konnten SOLGA & KOHLRAUSCH (2012) für die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler spezifische Bewerberprofile identifizieren, die den Übergang in Ausbildung positiv beeinflussten. So verwiesen sie auch auf Diskreditierungsmechanismen, durch die diese Gruppe unter den Ausbildungsanwärtern nicht von vornherein als ausbildungsreif anerkannt wird, sondern der explizite Nachweis dieser Ausbildungsreife erst erbracht werden muss. In der Studie von SOLGA & KOHLRAUSCH (2012) zeigte sich, dass der Besuch von Langzeitpraktika während der Schulzeit sowie gute Verhaltensnoten im Abschlusszeugnis die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung substantiell erhöhten. Den Noten in den Basiskompetenzen wird hinge-

gen für diese Personengruppe eine eingeschränkte Erklärungskraft für den Übergang zugeschrieben, da ein substantieller Anteil dieser Jugendlichen trotz schlechter Noten in eine vollqualifizierende Ausbildung einmündet (SOLGA, BAAS & KOHLRAUSCH 2012). Zu erwarten ist, dass für Übergänge in weiterführende Schulen die Leistungen in den Basiskompetenzen relevanter werden als für den Übergang in vollqualifizierende (duale) Ausbildungsgänge. Die Anlage der IBIS Studie ermöglicht neben der Berücksichtigung der Noten auch den Einbezug der testbasiert erhobenen Leistungsdaten in den Basiskompetenzen. Zu erwarten ist, dass diese Testleistungen ebenfalls eher für den Übergang in weiterqualifizierende Schulen bedeutsam werden als für den Übergang in vollqualifizierende (duale) Ausbildung. Da den Arbeitgebern lediglich die Noten als formale Indikatoren für die intellektuelle Leistungsfähigkeit vorliegen, nicht jedoch die Testleistungen, wäre zu erwarten, dass am ehesten die Noten von Arbeitgeberseite als Selektionsinstrumente genutzt werden und die testbasiert erhobenen Kompetenzen eher mittelbar übergangsrelevant werden. Gerechnet wurden multinomiale logistische Analysen, mit dem Übergang in eine erneute Maßnahme des Übergangssystems als Referenz und den Übergängen in vollqualifizierende vs. weiterführende Schulen. Wir berichten im Weiteren lediglich Analyseergebnisse zu BW, da die Stichprobengrößen für Berlin und Niedersachsen in der Verbleibsbefragung für multinomiale Analysen nicht hinreichend¹⁶. Berichtet werden im Folgenden erstens Ergebnisse unter Einbezug der Noten (Tabelle 2) als Leistungsindikatoren, wobei im berichteten Modell nur die Noten in den Basiskompetenzen und die Verhaltensnote Berücksichtigung fanden. Die ebenfalls verfügbaren Noten in den berufsfachlichen Leistungen und zu personalen Kompetenz erbringen in keinem der Modelle signifikante Beiträge. In einer zweiten Modellgruppe werden die Testleistungen in Deutsch und Mathematik statt der Noten in diesen Fächern einbezogen (Tabelle 3). Als weitere unabhängige Variablen finden die Orientierungsfunktion des Praktikums, die Anzahl der absolvierten Übergangsmaßnahmen, das regionale Umfeld (ländlich, Verdichtungsraum), die Maßnahmeform, das Geschlecht und der Migrationshintergrund Berücksichtigung. Berichtet werden in den Tabellen jeweils mit der Referenz „erneute Übergangsmaßnahme“ die Ergebnisse zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (obere Zeile) und den Übergang in eine weiterführende Schule (untere Zeile).

16 Zu berücksichtigen ist dabei der nicht unerhebliche Verlust an Fällen durch fehlende Werte der unabhängigen Variablen und die relativ geringe Stichprobengröße.

Tabelle 2: Multinomiale logistische Regression zum Verbleib nach der Ü-Maßnahme unter Einbezug der erreichten Noten

Variable	Kategorie	OR	p	OR	p	OR	p
Note Mathematik		0,79	.10	0,89	.51	0,85	.37
		0,72	*	0,74	.07	0,68	*
Note Deutsch		0,81	.24	0,88	.55	0,91	.68
		0,61	*	0,56	*	0,53	**
Orientierungsfunktion des Praktikums	unterdurchschnittlich überdurchschnittlich			Referenz		Referenz	
				3,39	***	3,40	***
				0,99	0,98	0,97	.93
Note Verhalten	schlechter als 2 2 oder besser			Referenz		Referenz	
				2,97	**	2,58	**
				2,45	**	2,33	**
Anzahl Übergangsmaßnahmen	2 oder mehr eine			Referenz		Referenz	
				18,59	***	21,07	***
				0,24	***	0,19	***
Raumkategorie	Ländlicher Raum Verdichtungsraum					Referenz	
						0,56	.16
						0,89	.77
Maßnahmeform	VAB/BVJ BEJ					Referenz	
						1,88	.07
						3,55	***
Geschlecht	weiblich männlich					Referenz	
						1,09	.81
						0,83	.60
Migrationshintergrund	nein ja					Referenz	
						0,87	.78
						1,86	.17

	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
R^2 nach Nagelkerke	.06 **	.51 ***	.56 ***
N	304	304	298

Legende: **multinomial logistische Regression**

AV: Verbleib nach Übergangsmaßnahme:

- direkt Übergangssystem oder andere Tätigkeit (Referenz)
- direkt Ausbildung (obere Zeile)
- direkt weiterführende Schule (untere Zeile)

***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

OR: Odds Ratio („exp(„ b““)

Im ersten Modell, in das lediglich die Noten in den Basiskompetenzen einbezogen wurden, erbringt lediglich beim Übergang in die weiterführende Schule (untere Zeile) die Mathematik- und die Deutschnote einen signifikanten Beitrag. Für den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung erhöht eine gute Mathematiknote tendenziell die Übergangswahrscheinlichkeit, die Deutschnote ist deutlich von der Signifikanzgrenze entfernt, die Richtung ist allerdings erwartungskonform. D.h., je schlechter die Note, desto geringer die Wahrscheinlichkeit des Übergangs. Im zweiten Modell, in das neben den Noten in den Basiskompetenzen auch die Orientierungsfunktion des Praktikums, die Verhaltensnote und die Anzahl der besuchten Übergangsmaßnahmen berücksichtigt wurde, steigt das Bestimmtheitsmaß deutlich an. Die Noten werden lediglich für den Übergang in weiterführende Schulen bedeutsam. Die neu einbezogenen Variablen erklären hohe Anteile der Übergangswahrscheinlichkeit in eine vollqualifizierende duale Ausbildung, besonders stark wird der Einfluss einer mehrmaligen Frequentierung des Übergangssystems. D.h., lediglich eine Übergangsmaßnahme durchlaufen zu haben, erhöht die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung gegenüber jenen, die zweimal und öfter eine Übergangsmaßnahme besuchten um das 18-fache. Gute Verhaltensnoten und positiv eingeschätzte Praktika erhöhen die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung etwa um das Dreifache. Für den Übergang in eine weiterführende Schule wird die wahrgenommene Praktikumsqualität nicht prädiktiv, gute Verhaltensnoten erhöhen auch hier die Übergangswahrscheinlichkeit um etwa das Zweieinhalbfache, der einmalige Besuch einer Übergangsmaßnahme reduziert die Wahrscheinlichkeit in weiterführende Schulen zu wechseln deutlich. D.h., für jene, die mehrmals Maßnahmen des Übergangssystems durchlaufen, steigt die Wahrscheinlichkeit in weiterführende Schulen einzumünden an, vermutlich auch als Verlegenheitslösung, da der Weg in eine vollqualifizierende Ausbildung stark erschwert ist. Bei Einbezug der weiteren Variablen ergibt sich ein weiterer moderater Anstieg des Bestimmtheitsmaßes, ein signifikanter Beitrag wird jedoch nur noch für die Maßnahmeform beim Übergang in eine weiterführende Schule dokumentiert, der bei Jugendlichen, die das BEJ besuchten, um etwa das Dreieinhalbfache höher liegt als bei den BVJ Absolventen und Absolventinnen. Im Falle des Übergangs in eine vollqualifizierende Ausbildung wird die

Maßnahmeform zwar nicht signifikant ($p=0.07$), die Wahrscheinlichkeit in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden, ist für die BEJ Jugendlichen jedoch nahezu um das Zweifache erhöht. Die relativ grob erfasste regionale Zuordnung (ländlicher vs. Verdichtungsraum) wird nicht signifikant, im Verdichtungsraum ist der Übergang in vollqualifizierende duale Ausbildung jedoch nur etwa halb so wahrscheinlich wie im ländlichen Raum, was möglicherweise auch durch die in Ballungsräumen in der Regel höheren formalen Bildungsaspirationen begünstigt wird. Wenig Bedeutung scheint dem Geschlecht zuzukommen, der Migrationshintergrund reduziert den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (bei Einbezug der Noten als Leistungsindikatoren) nur wenig, aber den Besuch einer weiterführenden Schule deutlich, wenngleich in beiden Fällen das Signifikanzniveau überschritten wird. Bezieht man statt der Noten die Testleistungen in den Basiskompetenzen in die Erklärungsmodelle ein, ergeben sich weitgehend ähnliche, partiell jedoch auch deutliche Unterschiede in den Erklärungsmodellen (vgl. Tabelle 3).

Erneut sind es die mathematischen Leistungen, die vor allem für den Übergang in weiterführende Schulen bedeutsam werden. Dieser Einfluss bleibt auch bei Einbezug der weiteren Variablen stabil. Resümierend bleibt festzuhalten, dass die fachlichen Leistungen, sowohl in Form von Noten als auch den Testleistungen, zwar für den Übergang in weiterführende Schulen, nicht jedoch für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung bedeutsam werden. Damit muss H_1 bezogen auf die unterstellten Einflüsse der schulischen Leistungen zurückgewiesen werden. Zum Einfluss des Praktikums, den Verhaltensnoten und der Frequentierung der Übergangsmassnahmen ergeben sich weitgehend ähnliche Ergebnisse wie bei Einbezug der Noten. Deutliche Unterschiede zeigen sich bezogen auf den Migrationshintergrund (erfasst über die Familiensprache), der in diesem Modell mit einem relativ starken Einfluss in erwartungskonformer Richtung signifikant wird. Bei der Einmündung in weiterführende Schulen sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eher überrepräsentiert. Deutlicher sichtbar wird auch die Neigung, in Verdichtungsräumen weiterführende Schulen aufzusuchen, gleiches gilt für die weiblichen Jugendlichen, wenngleich die Einflüsse dieser Variablen nicht signifikant werden. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass H_2 gestützt wird, wobei allerdings zu den Übergängen aus der Berufsfachschule keine ausreichende Datenbasis gegeben ist. Gestützt werden auch H_3 (Einfluss „Mehrfachschleifen“ im Übergangssektor) und H_4 (Einfluss Praktika), wobei vor allem im Falle von H_3 sehr starke Effekte beobachtet werden können, aber auch der Klebeeffekt des Praktikums und damit eine pädagogisch gestaltbaren Maßnahme wird beim Übergang in vollqualifizierende Ausbildung bedeutsam. H_5 (Einfluss Migrationshintergrund) wird nur bei Einbezug der Testleistungen für den Übergang in eine duale vollqualifizierende Ausbildung gestützt. Beim Einbezug der Noten in Deutsch und Mathematik ist nur noch ein relativ kleiner Effekt in erwartungskonformer Richtung beobachtbar, der jedoch nicht signifikant wird. Der Übergang in eine weiterführende Schule wird durch den Migrationshintergrund eher begünstigt, wobei die Signifikanzgrenze sowohl beim Einbezug der Noten als auch der Testleistungen verfehlt wird. Im Falle der Noten ist die Effektstärke allerdings relativ groß.

Tabelle 3: Multinomiale logistische Regression zum Verbleib nach der Ü-Maßnahme unter Einbezug der Testleistungen in den Basiskompetenzen

Variable	Kategorie	OR	p	OR	p	OR	p
Kompetenz Mathe		1,37	.07	1,25	.30	1,21	.43
		1.81	**	1.91.	**	1.96	**
Kompetenz Lesen		1.41	*	1.15	.49	1.11	.63
		1.25	.22	1.40	.09	1.31	.18
Grundintelligenz		0,66	.10	0,77	.39	0,75	.36
		0,91	.72	0,76	0,38	0,76	.39
Orientierungsfunktion des Praktikums	unterdurchschnittlich			Referenz		Referenz	
	überdurchschnittlich			2,25	*	2,44	*
Note Verhalten	schlechter als 2			Referenz		Referenz	
	2 oder besser			2,66	*	2,66	*
Anzahl Übergangsmaß- nahmen	2 oder mehr			Referenz		Referenz	
	eine			21,21	***	22,07	***
Raumkategorie	Ländlicher Raum					Referenz	
	Verdichtungsraum					0,32	.29
Maßnahmeform	VAB/BVJ					1,31	.51
	BEJ					1,90	.09
Geschlecht	weiblich					Referenz	
	männlich					1,02	.97
Migrationshintergrund	nein					0,64	.27
	ja					Referenz	
						0,33	*
						1,22	.67



	<i>p</i>		<i>p</i>		<i>p</i>	
<i>R</i> ² nach Nagelkerke	.10	**	.53	***	.55	***
<i>N</i>	250		250		247	

Legende: **multinomial logistische Regression**

AV: Verbleib nach Übergangsmaßnahme:

- **direkt** Übergangssystem oder andere Tätigkeit (Referenz)
- **direkt** Ausbildung (obere Zeile)
- **direkter** Übergang in weiterführende Schule (untere Zeile)

***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

OR: Odds Ratio („exp(„b“)“)

Bezogen auf die Erklärung der Übergänge in weiterführende Schulen bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass die fachlichen Leistungen, die Kopfnoten und die Anzahl der durchlaufenen Übergangsmaßnahmen unabhängig von den einbezogenen fachlichen Leistungsindikatoren prädiktiv werden. Die Maßnahmeform wird nur bei Einbezug der Noten signifikant, bei Einbezug der Testleistungen bleibt die Wirkrichtung zwar erhalten, der Effekt bleibt jedoch unter der Signifikanzgrenze.

Diskussion

Die Ergebnisse der Studie dokumentieren bezogen auf die Übergänge nach dem Besuch einer Übergangsmaßnahme, dass im Vergleich zu den vorausgegangenen Studien, die in einer Zeit mit wesentlich angespannterer Ausbildungsstellenmarktlage durchgeführt wurden, keine grundlegende Entspannung eingetreten ist. Während GAUPP u. a. (2008) für ihre in der Mitte der ersten Dekade des 21. Jh. durchgeführten Erhebungen einen Anteil von 36 % der Jugendlichen berichteten, die im Anschluss an eine Übergangsmaßnahme direkt in eine vollqualifizierende Ausbildung (dual und schulisch) und 27 % die erneut in eine Übergangsmaßnahme einmündeten, ergaben sich in der hier dokumentierten Untersuchung für BW Anteile von 31,9 % (NI und Berlin 32,6 %), die den Weg in eine vollqualifizierende duale Ausbildung fanden. Die Anteile, die in eine weiterführende Schule einmündeten lagen in BW bei ca. einem Viertel, in Niedersachsen und Berlin hingegen bei ca. 40 %. Für knapp ein Fünftel schloss sich in BW eine weitere Übergangsschleife an, d. h. diese Gruppe hat sich im Vergleich zu den Ergebnissen von GAUPP u. a. (2008) deutlich reduziert. Gleichwohl bleibt der Anteil an Jugendlichen, die erneut in den Übergangssektor einmünden, relativ hoch, wobei erwartungskonform vor allem die Jugendlichen des BVJ betroffen sind. Die zunächst nach Übergangsmaßnahmen deutlichen Unterschiede des Übergangs in eine vollqualifizierende Ausbildung nivellieren sich innerhalb eines Zeitfensters von zwei Jahren (zumindest in BW) allerdings weitgehend. Von zentraler Bedeutung sind Praktika für einen gelingenden Übergang in Ausbildung nach dem Besuch einer Übergangsmaßnahme, ebenso haben die Kopfnoten einen Einfluss. Der wiederholte Besuch einer Übergangsmaßnahme, der von den

Arbeitgebern vermutlich als Hinweis auf eine unzureichende Berufswahlreife bzw. eine hohe Scheiternswahrscheinlichkeit gedeutet wird, hat einen starken negativen Einfluss. Bemerkenswert ist, dass sich für eine ganze Reihe von Prädiktoren, die üblicherweise als bedeutsam für den Übergang an der ersten Schwelle ausgewiesen werden, wie die schulischen Leistungen, bei dieser Gruppe keine Erklärungskraft für den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung ergibt. Für den Übergang in weiterführende Schulen sind jedoch sowohl die Noten als auch die Testleistungen in den Basiskompetenzen prädiktiv. Soziale Hintergrundfaktoren sind bei dieser Gruppe weniger selektionswirksam als für die Gesamtpopulation üblicherweise berichtet. Für den Migrationshintergrund ergeben sich lediglich bei Einbezug der Testdaten signifikante Einflüsse auf den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung, tendenziell weist die Gruppe mit Migrationshintergrund eine stärkere Neigung auf, weiterführende Schulen zu besuchen. Dass der Migrationshintergrund, bei Einbezug der Fachnoten als Leistungsmerkmale, nicht prädiktiv wird, ist überraschend, da dieser bei der Gesamtpopulation relativ deutlich die Übergangschancen beeinflusst und im Anschluss an den theoretisch unterstellten Einfluss des sozialen Kapitals für die Übergangswahrscheinlichkeit für diese Gruppe eher ungünstigere Bedingungen unterstellt wurden. Denkbar wäre, dass die Unterschiede zur Erklärungskraft des Migrationshintergrunds für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung in den beiden Modellen darauf zurückzuführen sind, dass von Seiten der Arbeitgeber bei Jugendlichen aus dem Übergangssystem bei gleichen Noten zwar keine gezielte Selektion nach ethnischen Merkmalen erfolgt, jedoch die kognitiven Potentiale der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eher unterschätzt werden. Der mikroökonomische theoretische Ansatz wird durch die Befundlage u. E. trotz des fehlenden Einbezugs der kognitiven Leistungsdaten gestützt, im Gegensatz zu Auswahlprozessen innerhalb der Gesamtpopulation werden von den Arbeitgebern allerdings andere Merkmale (Kopfnoten; Praktikumsverhalten; mehrmalige Ü-Maßnahmen) als die üblichen kognitiven Leistungsmerkmale für die Abschätzung der künftigen Beiträge zur Produktivität herangezogen. Für den Übergang in weiterführende Schulen bleiben die kognitiven Leistungsmerkmale jedoch auch in diesem Teil des Bildungssystems bedeutsam.

Aus pädagogischer Perspektive scheint wichtig, dass neben der Absolvierung eines Praktikums auch dessen Qualität (im Urteil der Jugendlichen) für einen gelingenden Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung relevant wird. Die Jugendlichen selbst sehen ebenso die hohe Bedeutung des Praktikums für ihre Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung, für ca. 84 % waren das Praktikum oder Probearbeiten in Unternehmen ein wesentlicher Türöffner. Insgesamt erweist sich der „Klebeffekt“ des Praktikums für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung von herausragender Bedeutung, der vermutlich durch die Erfahrung der Arbeitgeber gespeist wird, dass die Jugendlichen trotz gewisser Schwächen in das Unternehmen integriert werden können und ihnen ein erfolgreicher Ausbildungsverlauf unterstellt werden kann. Pädagogische Handlungsbedarfe signalisieren die teils kritisch ausfallenden Urteile der Jugendlichen zu den Übergangmaßnahmen (SEEBER u. a. 2016, S. 64 ff.). Das gilt vor allem für jene Jugendlichen, die bereits vor der Maßnahme über einen Hauptschulabschluss verfügen, im BEJ beschult werden

und partiell an der Sinnhaftigkeit der Übergangsmaßnahme zweifeln. Gleichwohl fallen die Urteile der Jugendlichen global eher positiv aus, d. h., für den größten Teil der Jugendlichen erweist sich der Besuch der jeweiligen Übergangsmaßnahmen als sinnvoll und der eigenen Entwicklung förderlich. Partiiell sprechen die Daten allerdings auch für die Neigung der Jugendlichen auf die vorgefundene Situation mit einer Absenkung individueller Ansprüche zu reagieren. Die im Vergleich zur familialen und schulischen Unterstützung deutlich schlechter ausfallenden Urteile zur Unterstützung im Bewerbungsprozess durch die Berufsinformationszentren fügt sich in die vorliegende Befundlage.

Bemerkenswert sind die deutlichen Diskrepanzen zwischen den bescheinigten höherwertigen Abschlüssen, die innerhalb des Übergangssystems erzielt werden (Erwerb oder Verbesserung des Hauptschulabschlusses) und den damit nur partiell einhergehenden höheren Testleistungen der Jugendlichen in den Basiskompetenzen. Insgesamt sind die Leistungszuwächse in den Basiskompetenzen mit Effektstärken von ca. $d = 0.1$ für die Mathematik und $d = 0.2$ im Lesen eher bescheiden (BEHRENDT, NICKOLAUS & SEEBER 2017). Formal werden einem relativ großen Anteil der Jugendlichen (in BW ca. $\frac{3}{4}$ der Jugendlichen) allerdings höhere bzw. bessere Abschlüsse attestiert, was z. T. mit einer Verschiebung der Maßstäbe einherzugehen scheint. Eine eigene, nicht zu vernachlässigende Gruppe (ca. 25 %), stellen jene Jugendlichen dar, die das Übergangssystem dazu nutzen einen mittleren Abschluss zu erwerben und damit die Wahloptionen für einen Ausbildungsplatz wesentlich zu erweitern.

Die für BW berichteten hohen Anteile von im ÜS erworbenen formalen Abschlüssen können nach den parallel erhobenen Daten in Niedersachsen und Berlin, aber auch der einschlägigen Umfrage des BIBB nicht generalisiert werden. Auffällig sind die Unterschiede insbesondere im BVJ, begünstigt werden sie durch Unterschiede in den bereit gestellten Ressourcen. Weitergehende Analysen wären zum Verbleib der Drop Out Gruppen wünschenswert, die sich vermutlich als heterogen erweisen und sowohl Jugendliche einschließen, denen ein verspäteter Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung gelingt als auch Jugendliche, die dauerhaft Integrationsprobleme haben. Gemessen an Leistungskriterien erweist sich die Drop Out Gruppe als signifikant schwächer, wobei der Effekt allerdings relativ schwach ausfällt. Vor diesem Hintergrund unterstellen wir für die vorgestellten Ergebnisse keine substantiellen Verzerrungen durch die relativ große Drop Out Gruppe.

Forschungsmethodisch ergaben sich einerseits Probleme, die Testmotivation durchgängig aufrecht zu erhalten und andererseits zeigen die Ausschöpfungsraten der Follow up Befragungen, die Schwierigkeiten – trotz sehr großer Ausgangsstichproben – wünschenswerte Stichprobengrößen im Längsschnitt zu realisieren. Da vor allem im BVJ die angetroffenen Klassengrößen in der Größenordnung von 8–10 Personen liegen und durch unregelmäßigen Schulbesuch im Längsschnitt die Missings relativ hoch werden sowie die Drop Out Raten hoch sind, erweist sich die Sicherung einer breiten Aussagebasis im ÜS als Herausforderung. Denkbar wäre, die beiden Datensätze, die bisher getrennt für Niedersachsen/Berlin und Baden-Württemberg vorliegen, zusammenzuführen und damit die Aussagebasis zu verbessern. Dieser Schritt ist prinzipiell machbar, ist allerdings aufgrund von partiellen Unterschieden in den eingesetzten In-

strumentarien mit gewissen Restriktionen verbunden. Von Interesse wäre perspektivisch, ob die inzwischen in BW vollzogenen Reformen des BVJ/VAB zugunsten einer starken Erweiterung der Praktikumsphasen für die Übergänge und die Kompetenzentwicklungen bedeutsam werden. Eine einschlägige Evaluationsstudie wird gegenwärtig durchgeführt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014*. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baas, M., Eulenberger, J., Geier, B., Kohlrausch, B., Lex, T. & Richter, M. (2011): *Kleben bleiben?* Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse von Praxisklassen in Bayern und Berufsstarterklassen in Niedersachsen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_13646_DJI_Papier_SFI_2%2008.pdf.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen von <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>.
- Behrendt, S., Nickolaus, R., Seeber, S. (2017): Entwicklung der Basiskompetenzen im Übergangssystem. In: *Unterrichtswissenschaft*, H1, 2017, S. 51–66
- Beicht, U., Ulrich, J. G. (2008): BiBB Report 6/08. Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung. Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beicht, U. (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellen-suche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. In: *BIBB REPORT*, Jg. 5, H. 16, 20 S.
- Beicht, U., Granato, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: *BIBB REPORT*, Jg. 4, H. 15, S. 10–16.
- Beicht, U., Ulrich, J. G. (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. *BIBB-Report*. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beicht, U., Walden, G. (2014): Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110 (2), S. 188–215
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang der Schule- Berufsausbildung.
- Bertelsmann-Stiftung (2015): *Ländermonitor Berufliche Bildung 2015, Länderbericht Niedersachsen*. Unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/Laendermonitor/Laenderberichte/LMBB2015_Niedersachsen.pdf [Zugriff am 15.03.2016]
- Bertelsmann-Stiftung (2015): *Ländermonitor Berufliche Bildung 2015, Länderbericht Baden-Württemberg*. Unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/Laendermonitor/Laenderberichte/LMBB2015_Baden-Wuerttemberg.pdf [Zugriff am 15.03.2016]
- Bertelsmann-Stiftung (2015): *Ländermonitor Berufliche Bildung 2015, Zusammenfassung der Ergebnisse*. Unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/>

- laendermonitor-berufliche-bildung-2015/ [Zugriff am 15.03.2016]
- BIBB-Datenreport 2013, http://datenreport.bibb.de/html/5756.htm#schau_a3_3_1-3
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Boltze, A. (2016): Einflüsse der sozialpädagogischen Begleitung auf den Übergangserfolg benachteiligter Jugendlicher in eine Ausbildung am Beispiel einer Studie zur Einstiegsqualifizierung. Dissertation, Universität Stuttgart
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Sonderband der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Czepek, J., Dummert, S., Kubis, A., Leber, U., Müller, A. & Stegmaier, J. (2015): Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprobleme in Deutschland. IAB Bibliothek 352. Bielefeld: Bertelsmann.
- Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (Leitung: Baumert, J.) (2011): Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). (http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf, abgerufen am 22.12.2011)
- Gaupp, N., Großkurth, H., & Lex, T. (2008): Münchner Haupt-, Wirtschafts- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Münchner Schulabsolventenstudie. München: Landeshauptstadt München.
- Gaupp, N., Geier, B. (2011): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/564_14941_dritte_Folgerhebung_Stuttgart.pdf.
- Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), 173–186.
- Gschwendtner, T. (2013): Förderung des Leseverständnisses in Benachteiligtenklassen der beruflichen Bildung: Studien zur Implementation und Wirksamkeit von Reciprocal Teaching. Aachen: Shaker. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 31)
- Hillmert, S. (2010): Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. In: Sozialer Fortschritt, Jg. 59, H. 6–7, S. 167–174.
- Holland, J.L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. (3. Aufl.) Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B., Keller, A. (2011): PISA-Kompetenzen und Übergangsweg: Ergebnisse aus der Schweizer Tree-Studie. In: Kreckel, E.M./ Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 173–188
- Kaas, L. & Mauger, C. (2012): Ethnik Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. German Economic Review 13: f. 1–20
- Kohlrausch, B. (2011): Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenz im Übergang in eine berufliche Ausbildung. In: Kreckel, E.M./Lex,T (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bonn, S. 129–142
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012): Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 15, 753–773.
- Konietzka, D. (2004): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281–309.
- Lehmann, R. H., Ivanov, S., Hunger, S. & Gänsfuss, R. (2005): ULME I. Untersuchung der Leistun-

- gen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, Hamburg.
- Lehmann, R. H., Seeber, S. & Hunger, S. (2006): Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen (ULME II). <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebf/document/ulme2pdf/> [Zugriff am 28.12.2015]
- Lex, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München, Deutsches Jugendinstitut.
- Lex, T., Zimmermann, J. (2011): Wege in Ausbildung. Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): Schwerpunkt: Aspekte der Jugendforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 14, H. 4, S. 603–627.
- Maaz, K., Baumert, J., Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit in institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: *Bildungsentscheidungen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* (12), S.11–46
- Matthes, S., Ulrich, B., Krekel, E., Walden, G. (2014): Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online Verfügbar: URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf
- Nagy, G., Köller, O., Heckhausen, J. (2005): Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung. Wer die Sorgen scheut, wird von ihnen ereilt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 156–167.
- Nickolaus, R. (2012): Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108 (1), S. 5–27
- Norwig, K., Ziegler, B., Kugler, G., & Nickolaus, R. (2013): Förderung der Lesekompetenz mittels Reciprocal Teaching – auch in der beruflichen Bildung ein Erfolg? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (1), 67–93.
- Prenzel, M., Kirsten, A., Dengler, P., Ettl, R., Beer, T. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In Beck, K./Heid, H. (Hrsg.): *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*. Beiheft₁₃ der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, S. 108–127.
- Protsch, P., Solga, H. (2015): How Employers Use Signals of Cognitive and Noncognitive Skills at Labour Market Entry. Insights from Field Experiments. In: *European Sociological Review Advance published April 14, 2015*.
- Schmidt, C. (2011): *Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung* (Dissertation). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seeber, S. u. a. (2016): *Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen, Schlussbericht*. Göttingen & Stuttgart 2016
- Solga, H. (2004): Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioographien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Hillmert, St/Mayer, K. U. (Hrsg.): *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungen- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden, S. 39–64
- Solga, H., Baas, M., Kohlrausch, B. (2012): Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. In B. Stauber, A. Walther & IRIS e. V. (Hrsg.), *Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem*. Nationaler Bericht für Deutschland (West).

Solga, H., Kohlrausch, B. (2012): How Low-achieving German Youth Beat the Odds and Gain Access to Vocational Training- Insights from Within- Group Variation. *European Sociological Review*. Vol.o, Nr.o. Oxford University Press.

Ulrich, J. G. (2011): Steigende Ausbildungschancen für Jugendliche – zunehmende Rekrutierungsprobleme für Betriebe. In: *BWP 6/2011*, S. 4–5.

PROF. DR. REINHOLD NICKOLAUS

Professor für Berufspädagogik an der Universität Stuttgart, Geschwister-Scholl-Straße 24 D,
70174 Stuttgart, nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de

STEFAN BEHRENDT

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Stuttgart, Geschwister-Scholl-Straße 24D,
70174 Stuttgart, behrendt@bwt.uni-stuttgart.de

SABINE GAUCH

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Kaiserslautern,
Erwin-Schrödinger Straße, 67663 Kaiserslautern, sabine.gauch@sowi.uni-kl.de

ANNE WINDAUS

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Stuttgart, Geschwister-Scholl-Straße 24D,
70174 Stuttgart, windaus@bwt.uni-stuttgart.de

PROF. DR. SUSAN SEEBER

Professur für Wirtschaftspädagogik, und Personalentwicklung, Platz der Göttinger Sieben 5,
37073 Göttingen, susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

