

Enttäuschte Erwartungen? – Lohnt sich die Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen des Übergangsegments?

Disappointed expectations? – Is the participation in the transition segment of the German Vocational Education System worthwhile?

KURZFASSUNG: Die Bildungsbeteiligung im Übergangssektor wird in der (Fach-) Öffentlichkeit und in der Berufsbildungspolitik überwiegend kritisch beurteilt. Jugendliche münden jedoch in erheblichem Umfang geplant in die Bildungsgänge ein, weil sie erwarten, dass sie durch die Erhöhung ihres schulischen Schulabschlusses ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern können. Der Beitrag prüft vor diesem Hintergrund auf der Datengrundlage einer regionalen Panelstudie mittels Propensity Score Matching, inwieweit sich die Erwartung der Jugendlichen erfüllen. Die empirischen Befunde weisen darauf hin, dass die mit dem Nachhaken von Schulabschlüssen verbundenen Erwartungen tendenziell enttäuscht werden.

Schlagworte: Übergangssystem, Übergangschancen, Schulabschlüsse, Gleichwertigkeit

ABSTRACT: Vocational Courses in the transition sector have been evaluated in the scientific and political discourse critically. Nevertheless a lot of students participate in the so called transition system as a result of planned behaviour in order to reach higher school certificates and thereby improve their chances in the apprenticeship system. Against this background the article discusses on the basis of the data of a regional panel study whether the expectations of the graduates of transition sector are met. The results of empirical analysis achieved by propensity score matching indicate that the expectations of the student's tend to be disappointed.

Keywords: School-to-work-Transitions; Vocational School System; School certificates – comparability

1. Einleitung

Die Bildungsbeteiligung Jugendlicher im Übergangsbereich des deutschen Berufsbildungssystems wird in der nationalen Bildungsberichterstattung ebenso wie in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion überwiegend äußerst kritisch beurteilt (vgl. u. a. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 2008, 2010, 2012; SCHMIDT 2011; SOLGA/WEISS 2015a, S. 5, 2015; ZIMMER 2009). Unter den Bezeichnungen Übergangssystem, Übergangsegment oder -bereich wird ein Konglomerat unterschiedlicher Bildungsgänge und Bildungsangebote zusammengefasst. Deren kleinster gemeinsamer Nenner besteht darin, dass sie anders als das duale Sys-

tem und das Schulberufssystem *nicht* zu einer beruflichen Vollqualifikation führen, sondern – wie der Name schon andeutet – den Übergang in ein beruflich vollqualifizierendes Bildungsangebot erst vorbereiten. Nach der Definition des nationalen Bildungsberichts 2008 werden zum Übergangsbereich, wie er seit 2010 genannt wird, „alle Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, sofern sie keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten“ gezählt, und zwar einschließlich von „auch teilqualifizierende(n) Angebote(n), die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2008, S. 99). Die zeitweise stark expansive Entwicklung dieses Bildungssektors galt als Krisenphänomen des deutschen Berufsbildungssystems und das Übergangsegment wurde insgesamt primär als Bereich für Bildungsbenachteiligte wahrgenommen. Entsprechend ungünstig fielen und fallen die Vermutungen darüber aus, welche Effekte die Jugendlichen von ihrer Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich erwarten dürfen (vgl. u. a. EULER 2009). Selbst in den berufsbildenden Schulen, in denen die Akteure geteilter Meinung zu sein scheinen (vgl. RAHN/HARTKOPF/FUHRMANN 2016, S. 2 f.), betrachtet ein Teil der Lehrerschaft und der Schulleitungen die Bildungsgänge des Übergangsegments mit Skepsis (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2013; GIESE 2011, S. 59 ff. und 131 ff.).

Demgegenüber urteilen die Jugendlichen, die diese Bildungsgänge besuchen, deutlich positiver. Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihr Einmünden in den Übergangsbereich keineswegs als besonderen Risikofaktor für ihre Bildungs- und Berufsbiografie oder gar als Ausdruck des Scheiterns im bisherigen Übergangsprozess wahr. Die Bildungsbeteiligung in den Bildungsgängen des Übergangsegments kommt vielmehr in erheblichem Umfang als Ergebnis „geplanten Verhaltens“ zustande (vgl. BRAUN/GEIER 2013; EICKHOFF/KREMER/ZOYKE 2014; RAHN/BÜHRMANN/HARTKOPF 2014; RAHN/HARTKOPF/FUHRMANN 2016). Viele Jugendliche planen ihren weiteren Schulbesuch im Anschluss an die Sekundarstufe I sehr früh und unternehmen wenig oder nichts, um einen direkten Übergang in einen beruflichen vollqualifizierenden Bildungsgang zu realisieren (vgl. RAHN/BRÜGGEMANN/HARTKOPF 2013; RAHN/HARTKOPF/FUHRMANN 2016): Hauptmotive für dieses Verhalten sind die Absicht, das eigene schulische Abschlussniveau zu erhöhen und dadurch die beruflichen Chancen zu verbessern (vgl. REISSIG/GAUPP/LEX 2008; RAHN/BÜHRMANN/HARTKOPF 2015; RAHN/HARTKOPF/FUHRMANN 2016).

Während also in der öffentlichen Diskussion um das „Übergangssystem“ häufig von „Warteschleifen“ die Rede ist, erwarten die Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Bildungschancen und äußern sich in Schüler- und Absolventenbefragungen mehrheitlich positiv zum Nutzen der Bildungsgänge (vgl. BEICHT 2009, S. 8; ULRICH 2008).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Effekten der Bildungsbeteiligung im Übergangsegment als empirisches Problem. In der nachfolgenden Argumentation wird deshalb der Frage nachgegangen, ob sich die Bildungsbeteiligung im Übergangsegment für Jugendliche, gemessen an ihren eigenen Zielsetzungen, lohnt. Es wird also zu prüfen sein, ob bzw. inwiefern sich das Kalkül der einmündenden Schülerinnen und Schüler, ihre Übergangschancen in die duale Ausbildung durch die Erhöhung ihres

Schulabschlussniveaus zu verbessern, erfüllt oder ob ihre Erwartungen enttäuscht werden. Konkret ist zu zeigen, wie sich die Übergangschancen der Absolventinnen und Absolventen eines Bildungsganges des Übergangsegments in die duale Berufsausbildung im Vergleich mit den Übergangschancen von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I, die einen direkten Übergang in Ausbildung anstreben und mit denen die Absolventen des Übergangsegments auf dem Ausbildungsmarkt konkurrieren, unter ansonsten konstanten Bedingungen empirisch darstellen. Führt – so die forschungsleitende Frage – die Bildungsbeteiligung im Übergangsbereich zu einer Angleichung der Übergangschancen der Absolventinnen und Absolventen an die Chancen der Direktabgängerinnen und Direktabgängern der Sekundarstufe I? Können die Jugendlichen ihre Chancen vielleicht sogar im Vergleich mit der Schülerschaft der allgemeinbildenden Schulen, die über keine beruflichen Kenntnisse verfügen, verbessern, oder aber bleiben die Übergangschancen der Absolventinnen und Absolventen der Bildungsgänge des Übergangsegments auch nach einem weiteren Jahr investierter Schulzeit und ggf. verbessertem Schulabschlussniveau hinter den Chancen der Direktabgänger der Sekundarstufe I zurück?

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen in den folgenden Argumentationsschritten nach. Im Anschluss an die Skizze des Forschungsstandes zu den Effekten der Bildungsbeteiligung im Übergangsegment und die sich daraus ergebenden Hypothesen werden im dritten Abschnitt die Stichprobe(n) sowie die Methoden der Datenauswertung dargelegt. Sodann werden die empirischen Befunde in Kapitel vier und fünf beschrieben und diskutiert. Der Beitrag mündet schließlich in eine Einordnung der erzielten Ergebnisse in die Diskussion um die Reform des Übergangsegments sowie einen Ausblick auf weitergehende empirische Analysen.

2. Forschungsstand und Hypothesenbildung – Theoretische Ansätze und empirische Befunde zum Zusammenhang von Bildungsabschlüssen, -gängen und Übergangschancen

Jugendliche, die in einen Bildungsgang des Übergangsegments einmünden und diesen beenden, haben Zeit und Energie in ihre Kompetenzentwicklung investiert. Im Anschluss an humankapitaltheoretische Erwägungen müsste sich dies gegenüber Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I, die weniger lange gelernt und keine Vorkenntnisse im Berufsfeld erworben haben, als Wettbewerbsvorteil auswirken (vgl. BECKER 1993). Das heißt, die Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen müssten bessere Übergangschancen in die betriebliche Ausbildung haben als die Direktabgängerinnen und -abgänger aus der Sekundarstufe I – ansonsten vergleichbare Bedingungen vorausgesetzt. Insofern humankapitaltheoretische Ansätze von einer Steigerung des Bildungsniveaus einen Anstieg an Produktivität erwarten lassen, müsste man, je nachdem, welcher Zugewinn an beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten in diesen Bildungsgängen erreicht wird, sogar einen mehr oder weniger großen Chancenvorteil der Absolventinnen und Absolventen der berufsbildenden Schulen beobachten

können. Mindestens aber wäre in humankapitaltheoretischer Perspektive nicht von anhaltender Benachteiligung der Schülerschaft des Übergangsegments im Vergleich mit den Direktabgängerinnen und Direktabgängern der Sekundarstufe I auszugehen.

Ein solcher anhaltender Nachteil beim Übergang in die duale Ausbildung wäre jedoch im Anschluss an die Theorie der Marktsignale (vgl. SPENCE 1973) sehr wohl denkbar, und zwar dann, wenn der Bildungsgang selbst seitens der Betriebe als ein negatives Marktsignal aufgefasst würde. Sollten Betriebe, die weder die Produktivität noch die Trainierbarkeit und die mit der Rekrutierung eines bestimmten Auszubildenden verbundenen Ausbildungs- und Einarbeitungskosten direkt einschätzen können (vgl. THUROW 1972), den Besuch eines bestimmten Bildungsgangs selbst als Hintergrundcharakteristik bzw. als Signal für schlechte Trainierbarkeit auffassen, so wären gleichnamige Schulabschlüsse in Abhängigkeit von der Schulform, an der sie erworben werden, auf dem Ausbildungsmarkt mit unterschiedlichem Tauschwert verbunden, und zwar zulasten der Absolventinnen und Absolventen des Übergangsegments.

Zudem ist im Lichte von Thurows „Job Competition Model“ (vgl. THUROW 1972) bei der empirischen Analyse der Übergangschancen, die die Bildungsgänge des Übergangsegments eröffnen oder auch nicht eröffnen, zu berücksichtigen, dass die Absolventinnen und Absolventen verschiedener Schulformen und Bildungsgänge durchaus unterschiedlich ambitionierte berufliche Aspirationen verfolgen können. In der arbeitsmarkttheoretischen Perspektive Thurows würden sie sich damit gewissermaßen in unterschiedlich kompetitive Arbeitsplatzwarteschlangen einordnen, was ebenfalls Konsequenzen für ihre Übergangschancen hätte. Für die empirische Analyse bedeutet dies, dass das angestrebte Berufsprestige der Jugendlichen statistisch kontrolliert werden muss, wenn der Effekt des Bildungsgangs auf die Übergangschancen der Jugendlichen ermittelt werden soll.

Empirisch sind die Wirkungen der Bildungsbeteiligung im Übergangsegment (vgl. NICKOLAUS 2012) sowie der Zusammenhang zwischen Schulabschlussniveau, den Schulformen bzw. den Bildungsgängen, an denen sie erworben werden, und den Übergangschancen, die sie eröffnen bzw. nicht eröffnen, bisher kaum untersucht.

Einzelne Befunde liegen gleichwohl vor und legen verschiedene Einschätzungen des Tauschwertes der Bildungstitel, die im Übergangsegment erworben werden, auf dem Ausbildungsmarkt nahe.

So ermitteln Beicht und Eberhard auf der Grundlage der zweiten BIBB-Übergangsstudie rund 30 % Schülerinnen und Schüler, die im Übergangsegment ihr Schulabschlussniveau tatsächlich verbessern (BEICHT/EBERHARD 2013, S. 18 f.). Die Autorinnen schließen aus dem Umstand, dass das Schulabschlussniveau die Übergangschancen in eine betriebliche Ausbildung der Absolventen des Übergangssystems statistisch erheblich determiniert, dass die Bildungsbeteiligung im Übergangssystem, die zu keinem höherwertigem Schulabschluss führt, die „Aussichten auf eine betriebliche Ausbildung nicht wesentlich“ steigert (ebd., S. 22). Allerdings sieht die multivariate Regressionsanalyse der Autorinnen keinen Vergleich der Übergangschancen mit den Direktabgängerinnen und Direktabgängern der Sekundarstufe I vor, mit denen die Absolventinnen und Absolventen des Übergangsegments auf dem Ausbildungsmarkt konkurrieren

(vgl. ebd., 21 f.). Somit ist auf einer solchen Datengrundlage zwar evident, dass auch Absolventinnen und Absolventen des Übergangsegments mit steigendem Schulabschlussniveau bessere Marktchancen haben. Offen bleibt aber, wie sich ihre Marktsituation relativ zu den Direktabgängern der Sekundarstufe I darstellt, wenn man die Unterschiede in der Komposition der Gruppen konstant hielte.

Die von Schuchart auf der Grundlage einer Sekundäranalyse der Daten der ersten BIBB-Übergangsstudie, d. h. unter den Bedingungen einer angespannten Marktsituation und unter der Voraussetzung eines stark expansiven Übergangssystems gewonnenen Befunde, fallen hinsichtlich der These von der Chancenverbesserung durch Erhöhung des Schulabschlussniveaus im Übergangssystem ernüchternd aus. Jugendliche, die erst in einem Bildungsgang des Übergangsegments einen mittleren Schulabschluss erworben haben, ist es – erwartungswidrig – nicht schneller gelungen, einen Ausbildungsplatz zu finden als Jugendlichen, die ihr Abschlussniveau nicht erhöht haben (vgl. SCHUCHART 2011). Allerdings mündeten die Schülerinnen und Schüler mit Abschlussverbesserung häufiger in eine Ausbildung für einen statusmittleren Beruf ein als die Jugendlichen ohne eine solche Steigerung des Abschlussniveaus (ebd., S. 80 f.).

Insofern könnte man auf der Grundlage der Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudien vermuten, dass der Erwerb eines mittleren Schulabschlusses im Übergangsegment die Übergangschancen in Ausbildung deshalb nicht per se verbessert, weil das angestrebte Berufsprestige die Übergangschancen moderiert.

Angesichts der kontroversen Diskussion um das Übergangssystem, der divergierenden Vermutungen, die sich aus den verschiedenen theoretischen Zugängen ableiten lassen, und des noch sehr überschaubaren Forschungsstandes wird im Folgenden keine gerichtete Hypothese zugrunde gelegt. Stattdessen wird untersucht, ob die Chancen der Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments im Vergleich mit einer Kontrollgruppe von Direktabgängern der Sekundarstufe I auf dem Ausbildungsmarkt besser, schlechter oder identisch sind.

Von besonderem Interesse ist dabei, ob sich die Hypothese und die Erwartung der Jugendlichen, dass die Bildungsbeteiligung im Übergangssystem durch bessere Marktchancen belohnt wird, wenn das Schulabschlussniveau erhöht wird, empirisch stützen lassen oder aber für die ausgewertete regionale Panelstichprobe falsifiziert werden müssen.

3. Methoden

3.1. Stichprobe

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf einer von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten regionalen Panelstudie, in der die beruflichen Orientierungs- und Über-

gangsprozesse von Jugendlichen in berufsorientierenden, beruflich grundbildenden und beruflich teilqualifizierenden Bildungsgängen analysiert wurden.¹

Die Untersuchungsregion weist eine durchschnittliche Ausbildungsmarktsituation auf und wird in der Typisierung der Arbeitsagenturbezirke von 2013 als Raum mit durchschnittlichen Bedingungen eingeordnet (vgl. KLEINERT/KRUPPE 2012; HIRSCHENAUER 2013).

Das Projekt war als Vollerhebung konzipiert und verlängerte ein regionales Berufsorientierungspanel, mit dem die beruflichen Orientierungsprozesse eines gesamten Schülerjahrgangs schulformübergreifend von der Klasse 8 bis zum Ende der Sekundarstufe I verfolgt wurden, in die Bildungsgänge des Übergangsegments hinein (RAHN/BRÜGGEMANN/HARTKOPF 2013; 2014). Infolgedessen ist es möglich, die Übergangschancen der Absolventinnen und Absolventen des Übergangsegments mit jenen einer Kontrollgruppe von „Direktabgehenden“ der Sekundarstufe I aus derselben Schuljahrgangskohorte zu vergleichen.

Die Schülerinnen und Schüler des Berufsorientierungsjahres (BOJ), des Berufsgrundschuljahres (BGJ), der Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Auszubildendenverhältnis (KSOB) sowie der teilqualifizierenden Berufsfach- und höheren Berufsfachschulen ((H)BFS) wurden mittels standardisierter Klassenzimmerbefragung zu zwei Messzeitpunkten am Beginn und am Ende der Bildungsgänge zu ihrer beruflichen Orientierung und ihren Übergängen befragt. Zudem wurden Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt, so dass das Projektdesign grundsätzlich eine wechselseitige Ergänzung und Einordnung von qualitativen und quantifizierenden Analysen erlaubte. Nachfolgend werden Teilauswertungen zu den einjährigen Bildungsgängen vorgestellt. Die ausgewertete Nettostichprobe der standardisierten Befragung der Schülerinnen und Schüler des Übergangsegments umfasste rund 361 Jugendliche. Die Kontrollgruppe der Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I über 1500.

Die Teilnahmequoten an den Befragungen im Übergangsegment lagen im Mittel bei ca. 60 %. Für das Gesamtsample der einjährigen Bildungsgänge liegt die Panelquote bei knapp 67 %. Sie variiert allerdings zwischen den Bildungsgängen erheblich und ist in den KSOB-Klassen vergleichsweise am geringsten, was auf die hohe Fluktuation in diesem Bildungsgang und unter anderem auf die Problematik des Schulabsentismus zurückzuführen ist.

Die in den Klassenzimmerbefragungen eingesetzten Fragebögen enthielten vornehmlich geschlossene und offene Fragen zur schulischen Vorgeschichte der Jugendlichen sowie zu ihren Berufswünschen, ihren Übergangsintentionen und Bewerbungsaktivitäten während des Bildungsgangs. Die geäußerten beruflichen Aspirationen der Jugendlichen wurden nach der Klassifikation der Berufe 2010 kodiert. Mittels der verfügbaren Umstiegschlüssel wurde zudem das angestrebte Berufsprestige im Sinne der Prestigeskala nach Wegener ermittelt (vgl. FRIETSCH/WIRTH 2001).

1 Der Projekttitle lautet „Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge berufsbildender Schulen“ (Projekt-Nr. S-2013-636-5).

Als askriptive und erworbene Schülermerkmale wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund, das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie sowie die Schulnoten der Befragten erhoben und in der empirischen Analyse genutzt.

3.2. Datenauswertung

Um zu prüfen, ob sich die Bildungsbeteiligung in den einjährigen Bildungsgängen des Übergangsegments für die Jugendlichen gelohnt hat, war es erforderlich, die Übergangschancen der Absolventinnen und Absolventen des Übergangsegments mit denjenigen, die nach Beendigung der Sekundarstufe I einen direkten Übergang in die Ausbildung angestrebt haben, zu vergleichen. Dieser Vergleich ist so zu gestalten, dass Unterschiede in der Schülerkomposition ebenso statistisch kontrolliert werden wie etwaige Unterschiede im angestrebten Berufsprestige, der Intensität des Bewerbungsverhaltens, der durchschnittlichen Schulnoten usw. Es geht also darum, den Einfluss des besuchten Bildungsgangs bzw. der besuchten Schulform auf die Übergangschancen bestmöglich zu isolieren, was mithilfe des Propensity Score Matchings (PSM) möglich ist.

Aus diesem Grund wurden die Daten mittels der in dem Statistikprogramm Stata (Version 2013) implementierten Routinen des PSM wie folgt analysiert. Für jede(n) Absolventen und jede Absolventin eines einjährigen Bildungsgangs des Übergangsegments wurde die Wahrscheinlichkeit geschätzt, Mitglied der Treatmentgruppe zu werden. Es wurden also die Propensity Scores auf der Grundlage aller im Datensatz verfügbaren Kovariaten, die zur Erklärung der Allokation in die Bildungsgänge des niedrigen Übergangsegments beitragen und mit den Übergangschancen in Ausbildung zusammenhängen könnten, berechnet. Ziel dieses Analyseschritts ist es, alle Variablen, die für die Zuweisung zum Treatment und für die abhängige Variable relevant sind, zu berücksichtigen, um die basale Voraussetzung des Verfahrens, die Unabhängigkeit der Treatmenteffekte von der Teilnahmewahrscheinlichkeit am Treatment und der daraus resultierenden spezifischen Komposition der Schülerschaft zu gewährleisten.

Als Kovariaten wurden im Einzelnen neben den askriptiven Schülermerkmalen (Geschlecht, Migrationshintergrund, kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie) das angestrebte Berufsprestige, die Übergangsintention und Intensität des Bewerbungsverhaltens sowie der Schulabschluss und der Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik für die Schätzungen der Propensity Scores herangezogen. Auf der Basis dieser Propensity Scores wurde dann das Matching mit den Mitgliedern der Kontrollgruppe, d. h. in diesem Fall den Direktabgängerinnen und Direktabgängern der Sekundarstufe I vorgenommen, so dass der Einfluss der Bildungsbeteiligung im Übergangsegment auf die Übergangschancen im Vergleich mit denjenigen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I desselben Propensity Scores ermittelt werden konnte.

Wie groß diese Gruppe in der Sekundarstufe I in der Untersuchungsregion gewesen ist, d. h. inwieweit sich Sekundarstufe I-Absolventinnen und Absolventen mit den Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments vergleichen lassen,

lässt sich anhand der Area of Common Support abschätzen. Für diese Schnittmenge von vergleichbaren Sekundarstufe I-Absolventinnen und -Absolventen und solchen des Übergangsegments können die nach erfolgreichem Matching ermittelten Aussagen zur Wirkung der Bildungsbeteiligung im Übergangsegments auf die Übergangschancen ohne weitere Zusatzannahmen Gültigkeit beanspruchen.

Das Ergebnis des Propensity Score Matchings hängt von dem gewählten Matchingalgorithmus ab, wobei für eine Effektschätzung üblicherweise mehrere Algorithmen verwendet werden.

Für die nachfolgende Analyse wurde das Nearest-Neighbour-Verfahren (NNM) mit Zurücklegen und mit Caliper gewählt. In der einschlägigen Methodenliteratur wird empfohlen, beim NNM jedem Mitglied der Treatmentgruppe mehr als eine Person der Kontrollgruppe zuzuordnen, um die Varianz der Effektschätzer zu reduzieren und die Vergleichsgruppe gut auszuschöpfen (vgl. MÜLLER 2012, S. 13). Dies kann jedoch wiederum dazu führen, dass auch schlechtere Matches realisiert werden, so dass eine streng definierte maximale Toleranz von zunächst Caliper = 0,10 festgelegt wurde. Erst im Fall eines erfolglosen Matchingversuchs wurde die Grenze auf moderatere Einstellungen, nämlich Caliper = 0,2 oder 0,3 erhöht.

Die Qualität des Matchings wird durch den Vergleich der Verteilung der Kovariaten in der Treatment- und Kontrollgruppe geprüft. Nach dem Matching sollten sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede mehr zeigen und die Kovariaten insgesamt möglichst wenig zur statistischen Erklärung des Übergangs in die Treatmentgruppe beitragen, d. h. das Pseudo-R-Quadrat sollte sich durch das Matching deutlich reduzieren und nach dem Matching möglichst klein sein.

Nach erfolgreichem Matching und der Prüfung seiner Qualität wurden auf der Grundlage der ausbalancierten Daten die Treatmenteffekte auf die Übergangschancen in die duale Ausbildung sowohl mittels „psmatch2“ als auch mittels des in Stata 13 direkt implementierten Befehls „teffects psmatch“, der berücksichtigt, dass die Propensity Scores geschätzt werden müssen und zu genaueren Schätzungen führt, berechnet. Es wurden also die Effekte des Besuchs eines Bildungsgangs des Übergangsegments auf die abhängige Variable, d. h. die Übergangswahrscheinlichkeit in die duale Ausbildung mittels des durchschnittlichen Treatmenteffekts auf die Treatmentgruppe im Unterschied zur Kontrollgruppe (ATET) beziffert.

Auf diese Weise wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob bzw. inwieweit die Bildungstitel, die in einjährigen Bildungsgängen des niedrigen Übergangsegments erworben werden, andere Übergangschancen in Ausbildung eröffnen als es dieselben Abschlüsse tun, wenn sie ein Jahr früher an einer Schulform der Sekundarstufe I erworben worden wären (Modell 1).

Da es das Schulgesetz NRW erlaubt/e, das Berufsgrundbildungsjahr auch integriert mit der einjährigen Berufsfachschule anzubieten, war es überdies erforderlich, dieses Modell auch *ohne* Berücksichtigung dieser Sonderform zu berechnen (Modell 2), um

einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Bedeutung dieser Variante für die beobachteten Effekte zukommt.²

Für die Antwort auf die Frage, ob sich der Schulbesuch für die Jugendlichen im Hinblick auf die angestrebte Verbesserung der Übergangschancen in Ausbildung lohnt, sind diese Informationen, d. h. die Modelle 1 und 2 notwendig, aber nicht hinreichend. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass es einem Teil der Schülerschaft gelingt, ihr Schulabschlussniveau im Übergangsegment zu verbessern. Diese Schüler, die in der Untersuchungsregion rund 50 % aller Absolventen des Übergangsegments ausmachen, wären vor dem Besuch des Bildungsgangs in einer anderen Situation auf dem Ausbildungsmarkt gewesen, so dass für diese Teilgruppe gesondert zu prüfen ist, ob die Erhöhung des Schulabschlussniveaus dazu führt, dass sich ihre Übergangschancen in eine duale Ausbildung bei konstant gehaltenem beruflichen Aspirationsniveau verbessert. Zu diesem Zweck wurden in einem letzten Analyseschritt diejenigen Absolventinnen aus der Treatmentstichprobe gesondert betrachtet, die ihr Schulabschlussniveau im Übergangsegment gesteigert haben. Dies ist 192 Schülerinnen und Schülern der ausgewerteten Nettostichprobe gelungen. Von diesen wiederum hatten 69 die Sekundarstufe I ohne Schulabschluss verlassen und erst im Übergangsegment einen Hauptschulabschluss erworben, fünf haben eine nicht plausible Angabe gemacht, weitere 11 haben nach dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erreicht und 107 Schülerinnen und Schüler haben im Übergangsegment ihr Abschlussniveau von einem Hauptschulabschluss zur Fachoberschulreife erhöht. Für diese Jugendlichen wurden auf der Basis der schon oben genannten Kovariaten (Modell 3) sowie in Modell 4 unter Verwendung des Schulabschlusses, den sie in die Bildungsgänge des Übergangsegments eingebracht haben, Zwillinge unter den Direktabgängerinnen und -abgängern gesucht. Naheliegenderweise ist dies nur für die Sekundarstufe I Absolventinnen und Absolventen *mit* Hauptschulabschluss möglich, weil es für die Jugendlichen ohne Schulabschluss (von einer Hand voll Schülerinnen und Schüler abgesehen) quasi keine Vergleichsgruppe gibt, die sich am Ende der Sekundarschulzeit ohne Schulabschluss um einen Ausbildungsplatz bemüht haben. Da das Vorhandensein eines Schulabschlusses auf dem Ausbildungsmarkt in der Regel als Mindestvoraussetzung für den Zugang zum dualen System fungiert, kann für diese Teilgruppe aber auch ohne Matching die Quote des Übergangs in Ausbildung, die bei rund 16 % lag, als Erfolgsquote gewertet werden.

Für die Schülerinnen und Schüler, die die Sekundarstufe I mit dem Hauptschulabschluss verlassen und im Übergangsegment die Fachoberschulreife erworben haben, wurden eine Kontrollgruppe von Direktabgängerinnen und -abgängern mit Hauptschulabschluss gebildet und deren Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung berechnet (Modell 4). Dies wäre die Übergangswahrscheinlichkeit gewesen, die die Ju-

2 In der Untersuchungsregion gab es diese Sonderform an zwei Schulstandorten, die mit ihr sehr unterschiedlich umgegangen sind. Im Falle einer der beiden Schulen, aber nicht im Fall der anderen, wurde das integrierte BGJ seitens der Schule wie ein zweijähriger Bildungsgang behandelt und vermutlich auch von der Schülerschaft so wahrgenommen.

gendlichen gehabt hätten, wenn sie *nicht* in die Verbesserung ihres institutionalisierten Kulturkapitals investiert hätten. Die Übergangswahrscheinlichkeit der Absolventen des Übergangsegments müsste also bei statistischer Kontrolle aller Kovariaten *über* dem der Kontrollgruppe liegen, damit das Entscheidungskalkül der Jugendlichen, das die Bildungsbeteiligung im Übergangsegment motiviert hat, aufginge. Findet sich kein Effekt des Treatments oder sogar ein negativer Effekt des Bildungsgangbesuchs für die Übergangschancen, hätten die investierte Zeit und Energie selbst bei erfolgreichem Titelerwerb nicht zu der angestrebten Chancenverbesserung geführt.

Um die Robustheit der erzielten Befunde gegenüber etwaigen Verzerrungseffekten, die im Datensatz *nicht* kontrolliert werden, abschätzen zu können, wurde im letzten Schritt schließlich die übliche Sensitivitätsanalyse durchgeführt (vgl. BECKER/CALIBENDO 2007).

4. Ergebnisse

Die zentralen Befunde des Propensity Score Matchings sind in Tabelle 1 dargestellt. Vergleicht man die Absolventinnen und Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments mit der Kontrollgruppe der Direktübergehenden aus der Sekundarstufe I (Modell 1), zeigt der Wert des Koeffizienten für den Average Treatmenteffekt of the Treatet (ATET) einen negativen Effekt des Übergangssystems auf die Übergänge in die betriebliche Ausbildung³, der bei dem NNM mit zwei Nachbarn signifikant wird⁴.

Dieser negative Effekt scheint allerdings auf die Sonderform des integrierten BGJ zurückzuführen zu sein. Das Modell ohne deren Schülerschaft (Modell 2), das erst ab einer weniger strengen Toleranz von Caliper = 0,2 berechnet werden konnte, weist keinen Wettbewerbsnachteil der Absolventen des Übergangsegments mehr aus. Der ATET ist in diesem Modell nicht länger signifikant, sondern liegt über $p = 0,05$, d. h. über dem Signifikanzniveau von 5%. Die Matchingqualität der drei bislang angesprochenen Modelle ist durchweg gut. Nach dem Matching finden sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede der berücksichtigten Kovariaten mehr (ohne Abbildung). Zudem erklären die Variablen insgesamt nach dem Matching kaum noch Varianz bei der Zuweisung zum Übergangsegment. In der Tabelle ist dies dem Vergleich der Werte in Spalte drei und vier zu entnehmen. Spalte drei und vier geben an, wie gut die jeweiligen Kovariaten die Bildungsbeteiligung im Übergangsegment vor und nach dem Matching vorhersagen können.

- 3 Das Propensity Score Matching sucht grundsätzlich zu jedem Mitglied der Treatmentgruppe (Schüler des Übergangsegments) einen Matchingpartner der Kontrollgruppe (Absolventen der Sekundarstufe I). Der ATET gibt den Effekt des Treatments auf die Übergangswahrscheinlichkeiten für die Teilnehmer des Übergangsegments an. Ein negatives Vorzeichen bedeutet also, dass die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung reduziert ist.
- 4 Die Nullhypothese besagt, dass die Mittelwertdifferenz zwischen den Absolventen des Übergangsegments und den direkt . Bei signifikanten p-Werten unter 0,05 wird die Nullhckgewiesen, es wird

Ziel ist es, die Zusammensetzung der Treatment- und Kontrollgruppe so auszubalancieren, dass möglichst kein Unterschied mehr in der Zusammensetzung beider Gruppen besteht, die Varianz erklären könnte. Das Matching sollte das Pseudo-R² im Vergleich mit den Rohdaten deutlich reduzieren. Dies ist in allen Modellen gut gelungen.

Tab. 1: Ergebnisse der Schätzung des Effekts der Bildungsbeteiligung im Übergangsbereich auf die Übergangswahrscheinlichkeit in die betriebliche Ausbildung mittels PSM:

Modell 1

cal(0,1), 1 Nachbar

| ATET | P> z | Pseudo R ² | | common support | |
|-------|------|-----------------------|---------|----------------|-------------|
| | | raw | matched | off | on |
| -0,03 | 0,6 | 0,194 | 0,011 | KG: 0 ÜS: 9 | 1342 192 |

cal(0,1), 2 Nachbarn

| | | | | | |
|-------|---|-------|-------|----------------|-------------|
| -0,12 | 0 | 0,194 | 0,007 | KG: 0 ÜS: 9 | 1342 192 |
|-------|---|-------|-------|----------------|-------------|

Modell 2

cal(0,2), 1 Nachbar

| ATET | P> z | Pseudo R ² | | common support | |
|------|------|-----------------------|---------|----------------|-------------|
| | | raw | matched | off | on |
| -0 | 1 | 0,134 | 0,016 | KG: 0 ÜS: 5 | 1342 126 |

Modell 3

cal(0,3), 1 Nachbar

| ATET | P> z | Pseudo R ² | | common support | |
|-------|------|-----------------------|---------|----------------|-----------|
| | | raw | matched | off | on |
| 0,027 | 0,8 | 0,24 | 0,046 | KG: 0 ÜS: 3 | 459 52 |

cal(0,3), 4 Nachbarn

| | | | | | |
|-------|-----|------|-------|----------------|-----------|
| 0,021 | 0,8 | 0,24 | 0,022 | KG: 0 ÜS: 3 | 459 52 |
|-------|-----|------|-------|----------------|-----------|

Modell 4

cal(0,1), 1 Nachbar

| ATET | P> z | Pseudo R ² | | common support | |
|------|------|-----------------------|---------|----------------|-----------|
| | | raw | matched | off | on |
| 0 | 1 | 0,084 | 0,036 | KG: 0 ÜS: 2 | 173 49 |

¹ KG = Kontrollgruppe; ÜS = Übergangsegment

Der Vergleich der Übergangschancen innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss in Abhängigkeit davon, ob sie diesen Abschluss in der Sekundarstufe I erworben oder in einem einjährigen Bildungsgang des Übergangsegments nachgeholt haben (Modell 3), zeigt ebenfalls keinen signifikanten Treatmenteffekt. Dieses Modell konnte erst ab einer moderaten Calipereinstellung von 0,3 berechnet werden und weist zudem im Modell mit nur einem Matchingpartner auch nach dem Matching noch einen signifikanten Unterschied im angestrebten Berufsprestige der Sekundarstufe I-Schüler und der Jugendlichen im Übergangsbereich aus (ohne Abbildung). Durch die Erhöhung der Anzahl der „Zwillinge“ auf vier Mitglieder der Kontrollgruppe wird dann jedoch die gewünschte Ausbalancierung des angestrebten Berufsprestiges in Treatment- und Kontrollgruppe erreicht – mit identischem Ergebnis. Es gibt keinen signifikanten Effekt des besuchten Bildungsgangs auf die Übergangschancen der Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss, wenn man – wie im Matching geschehen – das Geschlecht, den Migrationshintergrund, das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie, die Übergangsentention, das angestrebte Berufsprestige und die Bewerbungsintensität statistisch konstant hält.

Im vierten Modell ist schließlich berücksichtigt, wie sich die Übergangschancen der Schülerinnen und Schüler, die in einem einjährigen Bildungsgang einen mittleren Schulabschluss erworben haben, im Vergleich zu denjenigen Absolventinnen von Haupt-, Real- und Gesamtschulen ausnehmen, die mit einem Hauptschulabschluss mit vergleichbarem Bewerbungsaufwand den Übergang in die betriebliche Ausbildung anstreben. Das Modell vergleicht also die Übergangschancen der Absolventinnen des Übergangsystems mit Fachoberschulreife – bei ansonsten identischen Bedingungen – mit den Übergangschancen, die sie ein Jahr früher mit Hauptschulabschluss gehabt hätten. Erneut zeigt sich, und zwar bei guter Matchingqualität, kein signifikanter Unterschied zwischen den Absolventinnen und Absolventen des Übergangsegments und der Kontrollgruppe der Direktabgänger der Sekundarstufe I.

Die einzelnen Befunde wären nach den Ergebnissen der Sensitivitätsanalyse in unterschiedlichem Maße gegenüber etwaigen Faktoren, die die Zuweisungswahrscheinlichkeit zu den einjährigen Bildungsgängen des Übergangsegments beeinflussen mögen und in der Untersuchung nicht beobachtet und kontrolliert wurden, stabil.

Die Nullhypothese der Sensitivitätsanalyse besagt, dass das Treatment keinen Effekt auf die abhängige Variable hat. Dabei bleibt die Nullhypothese auch für den Fall bestehen, in dem die Zuweisung der Probanden zum Treatment durch unkontrollierte und unbeobachtete Drittvariablen (Gamma ungleich Eins) – kontaminiert wäre (vgl. Aakvik 2001, S.129).

Für das Modell 1, für das kein Treatmenteffekt beobachtet werden konnte, ergibt sich daher folgerichtig für Gamma gleich Eins, d. h. für ein ausbalanciertes, nicht konfundiertes Treatment, dass die Nullhypothese beibehalten wird. Für ein Gamma größer als Eins wird die Nullhypothese jedoch verworfen, d. h. das Treatment würde schon bei geringer Konfundierung der abhängigen Variablen durch unbeobachtete Drittvariablen und der damit verbundenen Kontaminierung der Zuweisung der Bildungsgangsteilnehmer zum Treatment einen Effekt zeigen (vgl. Becker 2007, S.80). Gegenüber einer etwa-

igen Unterschätzung der Bedeutung der Bildungsbeteiligung im Übergangssystem für die Übergangschancen in Ausbildung ist das Modell jedoch robust.

Für das Modell 1 unter Berücksichtigung zweier Nachbarn stellt sich nach dem Matching Signifikanz für den Effekt der Bildungsbeteiligung im Übergangssystem auf die Übergangschancen in Ausbildung ein. Dementsprechend fällt das Ergebnis der Sensitivitätsanalyse für Gamma gleich Eins aus. Aufgrund der Signifikanzen ändert sich die Blickrichtung der Sensitivitätsanalyse (Becker 2007, S.80): Die Konfundierung des Treatments bis zu einem Wert von Gamma gleich Zwei hat keine Wirkung auf eine etwaige Überschätzung der Wirkung des Treatments, also der Nullhypothese, dass kein Effekt beobachtbar war. Auch bei möglicher Konfundierung zeigt die Sensitivitätsanalyse einen signifikanten Effekt des Treatments an. Hingegen bleibt die Nullhypothese unter der Voraussetzung der Unterschätzung des Treatments bestehen. Per saldo ist das erste Modell mit dem nicht signifikanten Ergebnis sehr sensitiv für den möglichen Einfluss von Faktoren, die die Effekte des Treatments überschätzen und sehr robust gegenüber Einflüssen, die zu einer Unterschätzung der Bedeutung der Bildungsbeteiligung im Übergangssystem für die Übergangschancen in Ausbildung führen würden. Im Falle des ersten Modells mit 2 NN, das einen signifikanten Effekt der Bildungsbeteiligung im Übergangssystem für die Übergänge in Ausbildung ausweist, ist dies umgekehrt.

Analog sind die Werte der Modelle zwei bis vier zu verstehen.

Das Modell ohne Berücksichtigung der Sonderform des BGJ (Modell 2) ist robuster als die beiden Varianten des ersten Modells und für eine etwaige Überschätzung des Treatmenteffekts ab Gamma 1,5 und für die Unterschätzung bei Gamma 2,0 sensitiv, d. h. bis zu möglichen Einflüssen stabil, die die Chancen in das Übergangssystem einzumünden, verdoppeln würden.

Die Modelle 3, d. h. der Vergleich, der die Übergangschancen der Jugendlichen mit mittleren Abschlüssen in Abhängigkeit vom Bildungsgang variiert, sind für die Überschätzung des Treatmenteffekts sehr robust und für die Unterschätzung erst ab Gamma 1,5 sensitiv (4 NN). Das Modell 4 schließlich ist für eine etwaige Überschätzung ab einem Faktor, der die Teilnahmechancen zum Übergangssystem um 70 % steigern würde, instabil und gegenüber einer möglichen Unterschätzung sehr robust.



Tab. 2: Ergebnisse der Sensitivitätsanalyse

| | Gamma | 1 | 1,2 | 1,5 | 1,7 | 2 |
|--------------------|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Modell 1 | Q _{mh+} | 0,99 | 1,74* | 2,66* | 3,19* | 3,88* |
| | Q _{mh-} | 0,99 | 0,25 | 0,41 | 0,92 | 1,59 |
| Modell 1, 2 NNM | Q _{mh+} | 2,04* | 2,92* | 4,00* | 4,62* | 5,43* |
| | Q _{mh-} | 2,04* | 1,17 | 0,11 | 0,27 | 1,04 |
| Modell 2 | Q _{mh+} | 0,32 | 0,98 | 1,79* | 2,24* | 2,84* |
| | Q _{mh-} | 0,32 | 0,06 | 0,87 | 1,32 | 1,91* |
| Modell 3 | Q _{mh+} | 0,05 | 0,47 | 0,99 | 1,29 | 1,67* |
| | Q _{mh-} | 0,05 | -0,05 | 0,47 | 0,76 | 1,14 |
| Modell 3, 4 NNM | Q _{mh+} | 0,51 | 0,00 | 0,28 | 0,63 | 1,10 |
| | Q _{mh-} | 0,51 | 1,020 | 1,65* | 2,01* | 2,49* |
| Modell 4 | Q _{mh+} | 0,27 | 0,77 | 1,38 | 1,72* | 2,17* |
| | Q _{mh-} | 0,27 | -0,14 | 0,46 | 0,80 | 1,24 |

* signifikant auf einem Signifikanzniveau von 5 %

5. Diskussion

Die Ergebnisse der empirischen Analyse sprechen durchweg gegen die humankapitaltheoretische Sichtweise, dass die Jugendlichen, die einen einjährigen Bildungsgang des Übergangsegments besuchen und abschließen, dadurch ihr Humankapital und ihre Situation auf dem Ausbildungsmarkt im Vergleich mit den Direktabgängern der Sekundarstufe I verbessern können. Im schlimmsten Fall bleiben die Übergangschancen auch nach einem weiteren Jahr des Schulbesuchs hinter jenen der Direktabgänger zurück. Im besten Fall haben die Schülerinnen und Schüler, die im Anschluss an einen Bildungsgang des niedrigen Übergangsegments einen betrieblichen Ausbildungsplatz mit vergleichbarem Aufwand suchen, zumindest keine schlechteren Chancen als die Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I.

Dies gilt selbst für diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen es tatsächlich gelingt, im Übergangsegment ihr institutionalisiertes Kulturkapital auf ein mittleres Abschlussniveau anzuheben. Mehr noch: der Vergleich der Übergangschancen zwischen den Jugendlichen mit im Übergangsegment erworbener Fachoberschulreife und den Sekundarstufe-I-Abgängern mit Hauptschulabschluss zeigt, dass die Absolventinnen und Absolventen des Übergangsegments ihre Chancen durch das Nachholen des Schulabschlusses gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss und vergleichbarem Notendurchschnitt, Aspirationsniveau und Suchverhalten *nicht* verbessern. Damit weisen unsere Befunde mit diesem vierten Modell in eine ähnliche Richtung wie Schucharts Ergebnisse aus der Sekundäranalyse der ersten BIBB-Über-

gangsstudie, die ebenfalls keine Steigerung der Marktchancen durch das Nachholen eines mittleren Abschlusses beobachten konnte (vgl. SCHUCHART 2011).

Anders als die Jugendlichen von ihrer Bildungsbeteiligung in den Bildungsgängen des Übergangsegments erwarten, führt das Nachholen eines mittleren Schulabschlusses nicht zu der gewünschten Steigerung der Übergangschancen in das duale System, wenn man das angestrebte Berufsprestige, die Bewerbungsintensität etc. konstant hält. Das Kalkül, das die Jugendlichen mit ihrer zumeist intentional geplanten Einmündung in die Bildungsgänge des Übergangsegments verbinden, erfüllt sich mit anderen Worten nicht. Die in der wissenschaftlichen Diskussion um das Übergangssystem und auch von einigen Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern geäußerten Befürchtungen, dass die Erwartungen derjenigen Jugendlichen, die den Besuch der Bildungsgänge motivieren, enttäuscht werden könnten, sind also empirisch teilweise berechtigt. Und dies auch dann, wenn man nur die Jugendlichen betrachtet, die den Bildungsgang tatsächlich abschließen.

Diese Ergebnisse haben erhebliche bildungspolitische Implikationen. Das „Versprechen“, das die Bildungsexpansion in Deutschland lange getragen hat, dass sich der Erwerb von Bildungsabschlüssen auf dem Ausbildungsmarkt lohnt, erfüllt sich im Lichte unserer Analyse für die Absolventinnen und Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsbereichs nicht mehr ohne Weiteres. Stattdessen tragen die mittels einer regionalen Panelanalyse erzielten empirischen Befunde mit dem vierten Modell zur empirischen Plausibilität der These bei, dass die Pluralisierung von Bildungswegen und die sich daraus ergebende „Entkoppelung von Schulabschluss und Schulform“ dazu führen könnte, dass gleichnamige mittlere Schulabschlüsse auf dem Ausbildungsmarkt keinen vergleichbaren Marktwert haben. Die Sorge, dass eine „schulartbezogene Hierarchisierung der mit mittleren Abschlüssen verbundenen Ausbildungschancen“ die angestrebte Gleichwertigkeit von Schulabschlüssen unterlaufen könnte, scheint nicht nur für die mittleren Schulabschlüsse, die an den Schulformen der Sekundarstufe I vergeben werden (vgl. KÜHN 2013; SCHUCHART 2007), sondern auch für die in berufsbildenden Schulen nachgeholteten Fachoberschulreife mit Blick auf das letzte Modell nicht unberechtigt zu sein. Während der nach Herkunftsschulart variierende Signalwert des mittleren Schulabschlusses im Vergleich der Schulformen der Sekundarstufe I allerdings bei identischer Schulbesuchsdauer bestünde (vgl. SCHUCHART 2007), verhindert im Lichte der vorstehenden Analyse selbst eine Verlängerung der Schulbesuchsdauer um ein Jahr einen ungünstigeren Tauschwert des an einem einjährigen Bildungsgang des Übergangsegments erworbenen Schulabschlusses nicht. Somit gelangen wir in Anbetracht des vierten Modells zu einer kritischeren Einschätzung der Effekte des Übergangsegments als sie auf der Grundlage der ersten Modelle zu formulieren wäre bzw. war (vgl. RAHN/HARTKOPF 2015).

Die im deutschen Bildungssystem inzwischen „hohe praktizierte Durchlässigkeit“ (SCHUCHART 2013b, S. 358) löst die Erwartungen, die sowohl die Jugendlichen und ihre Familien, die sich für das Nachholen von Schulabschlüssen entscheiden, als auch jene der bildungspolitischen Entscheidungsträger, die die Durchlässigkeit des Bildungs-

systems unter der Zielsetzung von Chancengleichheit betrieben haben, nicht mehr ausnahmslos ein.

Weshalb das so ist, ist angesichts der Limitierungen der vorstehenden Analyse nicht klar zu entscheiden. So ist angesichts der Ergebnisse der Sensitivitätsanalyse nicht auszuschließen, dass es über die vielen in der Analyse kontrollierten Faktoren hinaus weitere unbeobachtete Unterschiede in der Komposition der Direktabgänger und der Schülerschaft der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments gibt, die ebenfalls einen Einfluss auf die Übergänge in die betriebliche Ausbildung haben. Denkbar wären etwa Unterschiede im Habitus und Verhalten der Jugendlichen in persönlichen Vorstellungsgesprächen, verschiedene soziale Netzwerke (soziales Kapital) etc. Ob es solche Unterschiede tatsächlich gibt und welche Stärke der Verzerrungen plausibel wäre, weist jedoch keine Sensitivitätsanalyse aus. Es muss an dieser Stelle demnach weiterhin offen bleiben, ob es tatsächlich einen negativen Signaleffekt der Bildungsgänge gibt oder ob es sich um Wirkungen anderer Faktoren handelt. Für die hier aufgeworfene Fragestellung ist dies aber letztlich nicht entscheidend. Das Entscheidungskalkül, das die Bildungsbeteiligung vieler Jugendlicher im Übergangsegment motiviert, erfüllt sich nicht.

6. Schlussbetrachtung und Ausblick

Vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten mehrheitlich kritischen Einschätzung des Übergangsegments in der (Fach-)Öffentlichkeit ist der Übergangssektor in den letzten Jahren Gegenstand breiter Reforminitiativen gewesen. Im Ländervergleich sind die Reformen in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise früh umgesetzt worden und entsprechend weit fortgeschritten (vgl. CHRISTE 2013). Für die einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments wurden bereits fundamentale Entscheidungen im Zuge der letzten Novelle der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Berufskolleg getroffen und umgesetzt (vgl. APO-BK). Das Berufsorientierungsjahr, das BGJ und die KSOB-Klassen sowie die einjährigen Berufsfachschulen wurden abgeschafft und durch ein neu strukturiertes Angebot ersetzt. Ob die Zielsetzung, die Bildungsbeteiligung im Übergangsegment mithilfe der APO-BK-Reform und des Landesprogramms „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auf ein Mindestmaß zu reduzieren und die Leistungen des verbleibenden Übergangsegments zu steigern, auf diese Weise allerdings erreicht wird, bleibt abzuwarten und sollte Gegenstand weiterer wissenschaftlicher Analysen und Evaluationen sein. Diese sollten unter anderem die Frage nach dem relativen Tauschwert von in verschiedenen Schulformen und Bildungsgängen erworbenen Abschlüssen auch regional- und ländervergleichend fokussieren.

Zudem sollte zukünftig die Verwendung der Bezeichnung „Übergangsegment“ für sehr verschiedene Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen nicht über die Unterschiede zwischen diesen Angeboten und ihren Leistungen hinwegtäuschen. Die Gefahr der Übergeneralisierung wäre zu vermeiden (vgl. BRAUN/GEIER 2013; RAHN/FUHRMANN/HARTKOPF 2015b). Insbesondere eine vorschnelle Verallgemeinerung der kritischen Sichtweise der Effekte des alten Übergangsbereichs auf die teilqualifizierenden

zweijährigen höheren Berufsfachschulen, die bis 2010 in der Bildungsstatistik als Teil des Übergangsegments gefasst wurden, wäre problematisch (vgl. u. a. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 2008; BEICHT 2009; BEICHT et al. 2011; GIESE 2011). Es bestehen nämlich erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Schülerkomposition sowie im Hinblick auf das Berufsorientierungs- und Übergangsverhalten der Jugendlichen in den einjährigen Bildungsgängen des Übergangsegments in seiner alten Struktur einerseits und in den zweijährigen höheren Berufsfachschulen, die zur Fachhochschulreife führen und ggf. auf eine einschlägige duale Ausbildung angerechnet werden können, andererseits. In unserem Projekt wurden deshalb die Daten für die Jugendlichen im „niedrigen Übergangsegment“ (BOJ, BGJ, KSOB und einjährige BFS) und im höheren Übergangsegment (hBFS) möglichst getrennt analysiert. In Nordrhein-Westfalen scheinen die beruflich teilqualifizierenden zweijährigen höheren BFS, die insbesondere im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung stark ausgebaut sind, eine erhebliche Bedeutung für die Rekrutierung des Nachwuchses für die kaufmännischen Fachangestelltentätigkeiten gewonnen zu haben. Es ist also sehr gut möglich, dass die höheren Handelsschulen die Anschlussenerwartungen ihrer Schülerschaft, einen erfolgreichen Übergang in eine duale Ausbildung für einen kaufmännischen Beruf mit mittlerem Berufsprestige zu ermöglichen, durchaus erfüllen und ihre Schüler nicht enttäuschen. Ob bzw. inwieweit dies der Fall ist, wird deshalb in einer gesonderten Analyse zu prüfen sein.

7. Literatur

- AAKVIK, A. (2001): Bounding a matching estimator: The case of a Norwegian training program. In: Oxford Bulletin of Economic and Statistic 63, H. 1, S. 114–143.
- AUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSORDNUNG BERUFSSCHULEN (APO-BK). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.PDF>. 08.10.2015.
- BAETHGE, M. / BAETHGE-KINSKY, V. (2013): Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Göttingen. http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Volker_Baethge_Kinsky/Maerial/abschlussbericht-ausbildungsvorbereitung.pdf. 01.12.2015.
- BAETHGE, M. / SOLGA, H. / WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- BECKER, G. S. (1993): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- BECKER, S. O. / CALIENDO, M. (2007): Sensitivity analysis for average treatment effects. In: Stata Journal 7, H. 1, S. 71–83.
- BEICHT, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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.
- CHRISTE, G. (2013): Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems. In: Die deutsche Schule 105, H. 1, S. 66–85.

- EICKHOFF, A. / KREMER, H. / ZOYKE, A. (2014): Übergang mit System?! Eine Betrachtung des Übergangs- und Berufsorientierungsprozesses aus der Perspektive von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110, H. 1, S. 37–56.
- EULER, D. (2009): Übergangssystem. Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat? Düsseldorf.
- FRIETSCH, R. / WIRTH, H. (2001): Die Übertragung der Magnitude-Prestigeskala von Wegener auf die Klassifizierung der Berufe. ZUMA-Nachrichten 48, S. 139–163.
- GIESE, J. (2011): „Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HIRSCHENAUER, F. (2013): Neue Typisierung der Agenturbezirke. Integrationserfolge hängen von regionalen Gegebenheiten ab. In: INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (Hrsg.): IAB-Kurzbericht, H. 5, S. 1–5
- KLEINERT, C. / KRUPPE, T. (2012): Neue Typisierung. Regionale Ausbildungsmärkte verändern sich. In: IAB-Kurzbericht 2012, H. 17, S. 1–8.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- KÜHN, S. M. (2013): Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss? Ein Überblick über die Vielfalt schulstrukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern. In: Die deutsche Schule 105, H. 1, S. 86–101.
- MÜLLER, C. E. (2012): Quasiexperimentelle Wirkungsevaluation mit Propensity Score Matching: Ein Leitfaden für die Umsetzung mit Stata. http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/42894/ssoar-2012-muller-Quasiexperimentelle_Wirkungsevaluation_mit_Propensity_Score.pdf. 13.12.2016.
- NICKOLAUS, R. (2012): Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, H. 1, S. 5–17.
- RAHN, S. / BRÜGGEMANN, T. / HARTKOPF, E. (2013): Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I als gelingende Berufswahlen? Deskriptive Ergebnisse einer regionalen Längsschnittuntersuchung. In: BRÜGGEMANN, T. / RAHN, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 109–122.
- RAHN, S. / BÜHRMANN, T. / HARTKOPF, E. (2014): Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments. In: SEIFRIED, J. / SEEGER, S. / ZIEGLER, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Leverkusen: Budrich, S. 59–71.
- RAHN, S. / HARTKOPF, E. (2015): Ergebnisbericht zum Forschungsvorhaben Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge berufsbildender Schulen.
- RAHN, S. / HARTKOPF, E. / FUHRMANN, C. (2016): Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern – Geplantes Übergangsverhalten im Übergangsegment? In:

- FAULSTICH-WIELAND, H. / RAHN, S. / SCHOLAND, B. (Hrsg.): bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. http://www.bwpat.de/spezial12/rahn_etal_bwpat_spezial12.pdf. S. 1–22. 12.07.2017.
- REISSIG, B. / GAUPP, N. / LEX, T. (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Das DJI-Übergangspanel. München: Verl. Dt. Jugendinst.
- SCHMIDT, C. (2011): Krisensymptom Übergangssystem. Bielefeld: Bertelsmann.
- SCHUCHART, C. (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 381–398.
- SCHUCHART, C. (2011): Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinstimmung von Schülerinnen und Schülern mit nachträglicher schulischer Höherqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, H. 1, S. 69–85.
- SCHUCHART, C. (2013): Kein Abschluss ohne Anschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II. In: Die deutsche Schule 105, H. 4, S. 345–363.
- SPENCE, M. (1973): Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics 87, H. 3, S. 355.
- SOLGA, H. / WEISS, R. (2015a): Vorwort. In: SOLGA, H. / WEISS, R. (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 5–6.
- SOLGA, H. / WEISS, R. (Hrsg.) (2015b): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- THUROW, L. C. (1972): Education and Economic Equality. In: The Public Interest 28, S. 66–81.
- ULRICH, J. G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4.
- ZIMMER, G. (2009): Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: ZIMMER, G. / DEHNBOSTEL, P. (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–45.

SYLVIA RAHN

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung –
AG Berufsbildungsforschung, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, sylvia.rahn@uni-wuppertal.de

CHRISTOPH FUHRMANN

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung –
AG Berufsbildungsforschung, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal,
christoph.fuhrmann@uni-wuppertal.de

EMANUEL HARTKOPF

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung –
AG Berufsbildungsforschung, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, Emanuel.Hartkopf@gmx.de

