

Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen¹

Dual Transitional Measures and Individual Development in the Transitional System and their Effects on the Transition Probability in Vocational Training or Further Schooling

KURZFASSUNG: Im Anschluss an Erkenntnisse zur hohen Relevanz von Praktika für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung wurden in den letzten Jahren im Übergangssystem (ÜS) Maßnahmen implementiert, die institutionell höhere Praktikumsumfänge gewährleisten und durch den Einsatz von sozialen Unterstützungssystemen (AVdual-Begleiter) die Übergangswahrscheinlichkeit zusätzlich begünstigen sollen. Im vorliegenden Beitrag gehen wir am Beispiel entsprechender Maßnahmen im ÜS Baden-Württembergs der Frage nach, inwieweit sich die mit solchen Maßnahmen verbundenen Erwartungen einlösen lassen. Den Analysen liegen zwei aufeinander aufbauende Untersuchungen zugrunde. Während in der ersten Untersuchung vor allem die Kompetenzentwicklung im Übergangssystem im Vordergrund stand, diente die zweite Untersuchung der Klärung des Verbleibs nach der Maßnahme. Die Ergebnisse zum Verbleib dokumentieren im Vergleich zu den herkömmlichen Übergangsmaßnahmen erwartungswidrig keine ausgeprägten positiven Effekte der dualen Übergangsmaßnahmen auf den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung. Die Praktikumsqualität erweist sich für den Übergang als bedeutsam, nicht jedoch die Praktikumsdauer. Substantielle Vorteile haben Absolventinnen und Absolventen von Übergangsmaßnahmen, die einen mittleren Abschluss vermitteln. Das gilt sowohl für die Übergangswahrscheinlichkeit als auch für die Möglichkeit in „attraktivere“ Ausbildungsberufe einzumünden.

Schlagworte: Übergangssystem, Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen, Effekte des Übergangssystems, Effekte dualer Maßnahmen, Erklärungsmodelle

1 Die hier berichteten Ergebnisse gehen in Teilen auf ein von Seiten der Baden-Württemberg Stiftung finanziertes Projekt (ÜBAS) zu Übergängen im Anschluss an Maßnahmen des Übergangssystems zurück. Das Forschungsprojekt ÜBAS ist Teil des Programms „Netzwerk Bildungsforschung“ der Baden Württemberg Stiftung.

ABSTRACT: As a reaction to the findings on the importance of internships for a successful transition to vocational training, new measures have been implemented in the transitional system over the last years to ensure institutionally higher extents of internships as well as the deployment of social support systems (AVdual-tutor, a school-specific type of social worker) to further increase the likelihood of transitioning into vocational training. Taking the example of such new measures in the transitional system in the Baden-Wuerttemberg region, in the following article we aim to examine to which extent the expectations associated with such measures can be redeemed. The analyses are based on two consecutive studies. While the primary focus in the first study was on the development of competence in the transitional system, the second investigation aimed to clarify the whereabouts of the young people after having been in one of the measures in the transitional system. The results on whereabouts, contrary to expectations, do not demonstrate any significant positive effects of the dual transitional measures on the transition to vocational training in comparison to the conventional transitional measures. The internship quality proves to be of statistical significance for the transition, but not the duration of the internship. Substantial benefits are granted to graduates with a secondary school certificate (mittlere Reife). This benefit applies both to the transition probability and to the possibility to join in "more attractive" apprenticeships.

Keywords: Transitional System, Transitions to Vocational Training, Outcomes of the Transitional System, Outcomes of Dual Transitional Measures, Explanatory Models

1. Ausgangslage

Die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung gestaltet sich für viele Jugendliche als komplex und langwierig. Viele, die nicht direkt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule einen Ausbildungsplatz finden, münden in eine der vielen Maßnahmen des Übergangssystems ein (BYLINSKI, 2013, S. 217; GRANATO, 2013, S. 221). Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder von 2009 bis 2016 zeigen, dass der Anteil an Auszubildenden mit Hauptschulabschluss nahezu proportional zum Anstieg jener mit Studienberechtigung gesunken ist. Konkret bedeutet dies, dass die Zahl der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss seit 2009 um ca. 28 % sank und die Zahl der Studienberechtigung um ca. 6 % anstieg (vgl. DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT, 2018, S. 51f.). Trotz des deutlichen Rückgangs von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss gilt jedoch immer noch, dass diesen sowohl im Anschluss an eine allgemeinbildende Schule als auch nach dem Besuch einer Übergangsmaßnahme, der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung zum Teil nur erschwert und zeitlich stark verzögert gelingt (PARTNER DES AUSBILDUNGSBÜNDNISSES, 2017; GEIER, 2013, S. 33; GAUPP, u. a. 2011, S. 173). Insgesamt sind allerdings seit der „Hochphase“ des Übergangssystems (2005/2006) deutliche Rückgänge des Segments zu verzeichnen (DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT, 2018, S. 90, 94 f.).

Zur besseren Vermittelbarkeit von Jugendlichen, die zunächst in Übergangsmaßnahmen einmünden und als Reflex auf die örtlich rückläufige Frequentierung von Übergangsmaßnahmen, wurden in Baden-Württemberg neue berufsvorbereitende

Maßnahmen ins Leben gerufen. Zwei Beispiele hierfür sind die Schulversuche AVdual (Ausbildungsvorbereitung dual) und BFPE (Berufsfachschule Pädagogische Erprobung), in welchen niveaudifferenziert unterrichtet und selbstgesteuert gelernt sowie eine erhöhte Einbindung von Betriebspraktika (AVdual) realisiert wird (MWK, 2017a, 2018a). In diese neuen Schulformen, die sowohl die Option eröffnen in einem zweijährigen Bildungsgang einen mittleren Abschluss zu erreichen als auch in einem einjährigen Bildungsgang den Hauptschulabschluss zu erwerben oder zu verbessern, münden Jugendliche mit stark unterschiedlichen Voraussetzungen ein. Aufgenommen werden sowohl Jugendliche, die im bisherigen Übergangssystem in das BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) bzw. die baden-württembergische Entsprechung, das VAB (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf) einmündeten, als auch Jugendliche, die auf der Basis eines Hauptschulabschlusses einen mittleren Abschluss erwerben möchten. In AVdual wird darüber hinaus angestrebt, schon im Verlauf der Maßnahme Übergänge in eine vollqualifizierende Ausbildung zu unterstützen. Der niveaudifferenzierte Unterricht in den Reformschulen soll einerseits den verschiedenen Bildungsaspirationen Rechnung tragen und andererseits ein möglichst individualisiertes Lernen unterstützen. Die AVdual-Begleiter sollen als Bindeglied zwischen Jugendlichen, Schule und Betrieb die Klebefekte der Praktika erhöhen und insbesondere die Jugendlichen in ihren einschlägigen Orientierungsprozessen konstruktiv begleiten (ebd.). Daneben bestehen (zunächst) die schon länger etablierten Angebotsformen wie das Berufsvorbereitungsjahr bzw. dessen Entsprechung die Vorbereitung Arbeit und Beruf (VAB), das Berufseinstiegsjahr (BEJ) und die zweijährige Berufsfachschule (2BFS) als teilqualifizierende Berufsfachschule fort. Unterschiede zu anderen Bundesländern bestehen bei diesen Formen z. T. insoweit, als in Baden-Württemberg in das VAB nahezu ausschließlich Jugendliche ohne Hauptschulabschluss einmünden und die Aufnahme in das BEJ in der Regel einen Hauptschulabschluss voraussetzt. Das gilt in anderen Bundesländern, wie z. B. in Niedersachsen mit einem analog ausdifferenzierten Übergangssystem, nicht in dieser Konsequenz. Ähnliche Reformschritte in Richtung dualer Angebotsformen wurden schon etwas früher (2011) z. B. in Hamburg mit der Einrichtung dualer Ausbildungsvorbereitungsangebote vollzogen, die mit dem Zuschnitt in Baden-Württemberg sowohl die Individualisierung des Lernens, als auch die Implementation von AVdual Begleitern gemeinsam haben, jedoch nur einjährig angelegt sind und damit ein schmaleres Klientel ansprechen².

Erste Analysen zur Kompetenzentwicklung innerhalb der neu geschnittenen Maßnahmen dokumentieren im Vergleich zur zweijährigen Berufsfachschule (2BFS) partiell leichte Nachteile, die allerdings bei Kontrolle der Bildungsziele nicht mehr signifikant werden. Bemerkenswert sind allerdings besonders stark ausgeprägte Matthäuseffekte³ in den Modellversuchsschulen, die durch das selbstgesteuerte Lernen begünstigt scheinen

- 2 Vgl. z. B. Ausbildungsvorbereitung dual in Hamburg (<https://www.bsw-hamburg.de/ausbildungsvorbereitung-avdual.html>).
- 3 Von Matthäuseffekten wird gesprochen, wenn jene, die mit günstigeren Eingangsvoraussetzungen in eine Maßnahme einmünden, überdurchschnittliche Zugewinne erzielen.

(NICKOLAUS u. a., 2018a). Offen ist die im Mittelpunkt dieses Beitrags stehende Frage, inwieweit sich die erwarteten Übergangseffekte erweiterter Praktika und der intensivierten Begleitung der Jugendlichen im Übergangsprozess einstellen. Des Weiteren soll geklärt werden, inwieweit sich die bezogen auf das BVJ/VAB und das BEJ in Vorstudien generierte Erklärungsmodelle (für die Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen) auch bei Einbezug zweijähriger Übergangsmassnahmen replizieren lassen, die die Option eröffnen einen mittleren Bildungsabschluss zu erwerben. Das scheint insoweit von Interesse, als in den Vorstudien im Gegensatz zu Erklärungsmodellen, die für Übergänge aus dem allgemeinbildenden Bildungssystem generiert wurden, kognitive Leistungsmerkmale wie Fachnoten und fachliche Testleistungen nicht prädiktiv wurden. Stattdessen erwiesen sich vor allem nichtkognitive Leistungsmerkmale wie Verhaltensnoten, mehrmalige Maßnahmefrequentierungen und die berufliche Orientierungsfunktion der Praktika als übergangsrelevant (vgl. NICKOLAUS u. a., 2018b).

2. Forschungsstand zu Übergängen in weiterführende Bildungsgänge aus dem Übergangssystem und theoretische Erklärungsansätze

Neben Studien, die in der Hochphase des Übergangssystems in Zeiten eines angespannten Ausbildungsmarktes der Frage nachgingen, inwieweit es Jugendlichen aus dem Übergangssystem gelingt in vollqualifizierende Ausbildung einzumünden (vgl. z. B. BEICHT, 2009; BEICHT & ULRICH, 2008; FRIEDRICH, 2009; GAUPP/GROSSKURTH/LEX, 2008; GAUPP u. a., 2011) liegen inzwischen Analysen vor, die auf Datensätzen beruhen, die in Zeiten einer deutlich entspannteren Ausbildungsmarktlage generiert wurden (NICKOLAUS u. a., 2018b). Während z. B. GAUPP/GROSSKURTH/LEX (2008) direkt im Anschluss an die Übergangsmassnahmen Anteile von 36 % dokumentierten, die in eine duale oder schulische Ausbildung übergangen, werden in einer Studie, die ca. 10 Jahre später bei einem relativ günstigen Ausbildungsstellenmarkt durchgeführt wurde (Datenerhebungen 2012–2014), 31,9 % berichtet, die (direkt) in eine vollqualifizierende Ausbildung übergangen (NICKOLAUS u. a., 2018b). Die Anteile, die in weiterführende Schulen einmündeten, lagen bei GAUPP, GROSSKURTH & LEX (2008) bei 11 %, in der Studie von NICKOLAUS u. a. (2018b) bei 26,6 %. Unterschiede zeigten sich außerdem bei den Anteilen, die erneut in eine Maßnahme des Übergangssystems einmündeten. GAUPP, GROSSKURTH & LEX (2008) berichteten dazu Anteile von 27 %, die erneut eine Übergangsmassnahme besuchten, NICKOLAUS u. a. (2018b) einen etwas geringeren Anteil von 19,9 %. Deutlich günstiger stellte sich die Übergangssituation in vollqualifizierende Ausbildung nach den Daten von NICKOLAUS u. a. (2018b) ca. 16 bis 20 Monate nach der Übergangsmassnahme dar. Der Anteil der in vollqualifizierenden Ausbildungsgängen befindlichen Jugendlichen erhöhte sich auf 48,5 %, die Anteile jener, die eine weiterführende Schule oder eine weitere Übergangsmassnahme besuchten sank auf 19 bzw. 11,6 % (ebd., S. 126).

Theoretisch wird für die Erklärung der Übergänge auf unterschiedliche Ansätze rekuriert, in welchen neben Leistungsindikatoren soziale Netzwerke und individuel-

le Verhaltensweisen im Bewerbungsprozess als Erklärungsmomente adressiert werden und die in Abhängigkeit von den jeweiligen Ausbildungsmarktbedingungen die Dauer der Einmündungsprozesse beeinflussen. In mikroökonomischen Theorien wird unterstellt, dass Arbeitgeber individuelle Leistungsindikatoren als Proxis für die künftigen Beiträge zur Produktivitätsentwicklung nutzen (KOHLRAUSCH/SOLGA, 2012) und bei der Rekrutierung jene Kandidaten bevorzugen, die eine günstige Position in der Rangreihe einnehmen. Für jene, die ungünstige Leistungsindikatoren vorzuweisen haben, führt das vor allem bei Nachfrageüberhängen zu Einmündungsschwierigkeiten und bei Unterschreitung von Mindestanforderungen gegebenenfalls zu Problemen, diese Einmündungsschwierigkeiten zu überwinden. In ähnlicher Weise wird in der Signalingtheorie (SPENCE, 1973) unterstellt, dass Arbeitgeber zwar die Produktivitätsbeiträge von Bewerbern nicht direkt beurteilen können, aber Signale bzw. Indikatoren (wie beispielsweise Bildungsabschlüsse, Berufserfahrung, Alter, Dauer der Arbeitslosigkeit etc.) als Hinweise auf Leistungspotentiale deuten, die in diesem Theorieansatz allerdings weder mit real verfügbaren Kompetenzen etc. assoziiert sein müssen, noch als Proxis für die Produktivitätsgewinne dienen. SPENCE (1973) unterstellt vielmehr, dass die im Mittel dennoch vorhandene Assoziation zwischen dem Vorhandensein von Signalen (wie beispielsweise Bildungsabschlüssen) und einer höheren Produktivität darauf zurückzuführen sei, dass die Kosten, die ein Individuum zur Erlangung eines (positiven) Signals (z. B. Bildungsabschluss) aufbringen muss, negativ mit seinen produktiven Fähigkeiten korrelieren (ebd., S. 358). Im Hinblick auf die Erklärung von Übergängen in Ausbildung sind in beiden Theorieansätzen letztlich Leistungsindikatoren bedeutsam, wobei gegebenenfalls in Abhängigkeit von der Angebots-Nachfragerelation für die betroffenen Individuen unterschiedliche Ausprägungen der Leistungsindikatoren zur Einstellung oder Ablehnung führen. Wenn bestimmte Signale erklärungsrelevant für Übergänge werden, könnte das vor dem Hintergrund der Signalingtheorie als Hinweis auf bevorzugt genutzte Signale interpretiert werden.

Neben den mikroökonomischen Arbeitsmarkttheorien kommt den sozialen Unterstützungssystemen bzw. dem sozialen Kapital ebenso eine Bedeutung für die Erklärung von Übergängen zu. NAGY, KÖLLER & HECKHAUSEN (2005) bestätigen in Einklang damit, dass soziale Disparitäten auch in Ausbildung und Beruf bedeutsam bleiben. Gestützt wird diese Annahme ebenfalls durch neuere Erhebungen bei Malern und Lackierern, bei welchen die fachliche Kompetenzentwicklung von sozialen Hintergrundfaktoren beeinflusst wird (ATIK, 2018). Hinsichtlich des Migrationshintergrunds, der mit der Zugehörigkeit zur Sozialschicht meist mehr oder weniger eng assoziiert ist, wurden verschiedentlich negative Einflüsse auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung dokumentiert (z. B. BEICHT/WALDEN, 2014; KAAS/MANGER, 2012; NICKOLAUS u. a., 2018b). Bezogen auf das Übergangssystem ist überdies denkbar, dass Varianzeinschränkungen der sozialen Hintergrundmerkmale dazu führen, dass diese für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung nicht prädiktiv werden. Dafür spricht auch das von GAUPP u. a. (2011) eingebrachte Erklärungsmodell, nach dem zwar Arbeitslosigkeit der Eltern und der Migrationshintergrund erklärungsrelevant sind, nicht jedoch der soziale Status gemessen über den ISEI.

Dokumentiert wird in den vorliegenden Studien ein breites Spektrum von Einflussfaktoren, die die Möglichkeit geben, Bezüge zu allen theoretischen Modellvorstellungen herzustellen. Berichtet wurden z. B. Abhängigkeiten der Übergänge von den besuchten Maßnahmen, wobei erwartungskonform Vorteile des BEJ gegenüber dem BVJ/VAB beobachtet wurden, die allerdings nicht sehr deutlich ausfielen und bei Kontrolle weiterer Einflussfaktoren nur noch bezogen auf den Übergang in weiterführende Schulen, nicht jedoch für den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung signifikant wurden (vgl. NICKOLAUS u. a., 2018b, S. 130). Relationierungen dieses Moments sind sowohl zu den mikroökonomischen Theorien als auch der Signalingtheorie möglich. Die vorliegenden Ergebnisse aus multivariaten Analysen (ebd.) zu den Erklärungsmomenten erfolgreicher Übergänge aus dem Übergangssystem in vollqualifizierende Ausbildung bzw. weiterführende Schulen sind insoweit bemerkenswert, als im Gegensatz zu Analyseergebnissen zu Übergängen aus den allgemeinbildenden Schulen (z. B. FRIEDRICH, 2009) kognitive Leistungsmerkmale weder in Form von Noten noch in Form von Testergebnissen in Mathematik und Lesen für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung prädiktiv wurden, für den Übergang in weiterführende Schulen jedoch schon. Als gewichtige Einflussfaktoren für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung erwiesen sich hingegen die Orientierungsfunktion bzw. die Qualität der Praktika, Verhaltensnoten, die Anzahl der besuchten Übergangsmassnahmen und der Migrationshintergrund. Damit werden zwar ebenfalls (überwiegend) Leistungsindikatoren prädiktiv, wie das in den ökonomischen Theorieansätzen unterstellt wird, es kommt jedoch zu Verschiebungen. Die Praktika sind vor dem Hintergrund der Signalingtheorie überdies als Gelegenheiten interpretierbar, die Informationsgüte zu verbessern. Übergänge in weiterführende Schulen wurden nach diesen Analysen wahrscheinlicher durch gute Leistungen (Noten) in den Basiskompetenzen, gute Verhaltensnoten, die Anzahl der besuchten Übergangsmassnahmen und die Schulform (BEJ vs. BVJ/VAB) (NICKOLAUS u. a., 2018b, S. 130 ff.). Keine signifikanten Effekte wurden für das Geschlecht und die Raumkategorie (ländlicher vs. Verdichtungsraum) berichtet. Die hohe Relevanz der Praktika für Übergänge in vollqualifizierende (duale) Ausbildung hatten bereits SOLGA, BAAS & KOHLRAUSCH (2011) dokumentiert, die auch erste Hinweise bereitstellten, dass bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (kognitive) Leistungsmerkmale wenig Bedeutung für die Übergangswahrscheinlichkeit haben. Gestützt wurde Letzteres durch die Befunde von GAUPP u. a. (2011). Wenn man im Anschluss an mikroökonomische Arbeitsmarkttheorien unterstellt, dass die rekrutierenden Betriebe Leistungsmerkmale der Bewerberinnen und Bewerber als Indikatoren zukünftig zu erwartender Beiträge für die Produktivität des Unternehmens nutzen (KOHLRAUSCH/SOLGA, 2012), könnte die fehlende prädiktive Kraft der kognitiven Leistungsmerkmale als Hinweis auf die eingeschränkte Gültigkeit dieser Theorien gedeutet werden. Zugleich können jedoch ebenso die Verhaltensnoten, der Mehrfachbesuch von Übergangsmassnahmen und die wechselseitige Praxiserfahrung als Quellen zur Abschätzung der künftigen Produktivitätsbeiträge gedeutet werden, bei welchen allerdings primär nichtkognitive Leistungsmerkmale verstärkt Beachtung finden. Bezogen auf die Signalingtheorie lassen sich diese Befunde ebenfalls als theoriekonform interpretieren.

Unberücksichtigt blieben in den bisher vorliegenden Analysen die fachlichen Ausrichtungen der Übergangsmaßnahmen, die angesichts unterschiedlicher Bedarfslagen in den affinen Beschäftigungssegmenten durchaus effektrelevant werden könnten. Zudem muss berücksichtigt werden, dass in unterschiedlichen Berufssegmenten auch unterschiedliche Auswahlkriterien bedeutsam werden können. Hinweise darauf finden sich bereits in den älteren Sozialisationsstudien zur beruflichen Bildung (vgl. z. B. MAYER u. a., 1981) sowie in neueren Analysen zu den Leistungsprofilen der Auszubildenden in unterschiedlichen Domänen, die auf der Basis von NEPS Daten generiert wurden (BILDUNGSBERICHT, 2018, S. 142). Deutliche Leistungsunterschiede werden dort beispielsweise in Mathematik und im Lesen für Auszubildende berichtet, die in metalltechnische Berufe bzw. in Berufe in den Bereichen Gesundheit und Pflege einmündeten. Denkbar wäre vor diesem Hintergrund, dass bei zusätzlicher Kontrolle von Fachrichtungen auch Leistungsmerkmale prädiktiv werden, die bei fachrichtungsübergreifenden Analysen jedoch nicht sichtbar werden.

Offen ist ebenfalls die Frage, inwieweit die duale Variante (AVdual) für Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen effektrelevant wird. Wie oben bereits ausgeführt, werden vor allem für die Übergänge in vollqualifizierende (duale) Ausbildungsgänge positive Effekte dualer Gestaltungsformen erwartet, für den Übergang in weiterführende Schulen wären gegebenenfalls eher negative Effekte solcher Gestaltungsformen denkbar. In den dualen Varianten wird nicht nur angestrebt, die Betreuungsqualität in den Praktika durch spezielle Praktikumsbegleiter zu erhöhen, sondern zugleich das Ziel verfolgt, die Praktikumsumfänge deutlich auszudehnen.⁴ Partiiell zeigen sich am Ende des ersten Jahres signifikante Unterschiede zwischen den Übergangsmaßnahmen in den Ausprägungen der praxisbezogenen Motivation (Amotivation, extrinsische Motivation) sowie einzelnen Qualitätsmerkmalen, die allerdings nicht zugunsten der AVdual ausfallen (NICKOLAUS u. a., 2017a, S. 147). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Praktikumsdauer oder doch eher die „Praktikumsqualität“ in Form der beruflichen Orientierungsfunktion Klebeeffekte erzeugt.

Vielfach belegt sind Effekte formaler Qualifikationen für die Einmündungschancen in unterschiedlich attraktive bzw. anspruchsvolle Berufe. So ist beispielsweise die Wahrscheinlichkeit einer Einmündung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in jene Berufe deutlich erhöht, für welche (meist ohne systematische Prüfung) vergleichsweise niedrige kognitive Anforderungsniveaus unterstellt werden (z. B. Maler und Lackierer oder Anlagenmechaniker) und stark restringiert für Berufe, welchen höhere kognitive Anspruchsniveaus zugeschrieben werden (wie z. B. Industriemechanikern und Mechatronikern) (vgl. BILDUNGSBERICHT, 2018, S. 142). Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten, dass sich durch den Besuch von Übergangsmaßnahmen, die den Erwerb eines höheren Schulabschlusses ermöglichen, überdies die Chancen, in „höherwertige“ Ausbildungsberufe einzumünden, erhöhen. Mit anderen Worten, die Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung im Anschluss an eine Übergangsmaßnahme sind nicht nur

4 Die Unterschiede zwischen den Praktikumsumfängen zwischen AVdual und allen anderen Maßnahmenformen fallen durchgängig zugunsten von AVdual aus (NICKOLAUS u. a., 2017a, S. 144 f.).

in einer quantitativen sondern ebenso in einer qualitativen Perspektive zu betrachten. Dies gilt umso mehr, als das Übergangssystem stark ausdifferenziert ist und Jugendliche mit hoch unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen in die verschiedenen Maßnahmen einmünden (z. B. LEHMANN/SEEGER/HUNGER, 2006; BEHRENDT u. a., 2017).

Ein weiterer Faktor, der laut RAHN, BÜHRMANN & HARTKOPF (2015) die Einmündungschancen bzw. die Planrealisierung vollqualifizierender Berufsausbildung erhöht, ist das rechtzeitige Bemühen um einen Ausbildungsplatz (vgl. RAHN/BÜHRMANN/HARTKOPF, 2015, S. 67). In einer Untersuchung von ERBAN (2010) wird dies aus Sicht von Jugendlichen des BVJ (in Baden-Württemberg vergleichbar mit dem VAB) bestätigt, die unter anderem ihr verspätetes Bewerbungsverhalten neben schlechten schulischen Leistungen und mangelnden Sprachkenntnissen als Hauptgrund für ihren misslungenen Übergang sahen (vgl. ERBAN, 2010, S. 201f.). Die Relevanz frühzeitiger Bewerbungsaktivitäten für den Übergangserfolg wird ebenso in einer Analyse von MOKHONKO und NICKOLAUS (2018) bestätigt, in der zugleich die Bedeutung der Herausbildung konkreter Berufswünsche für ein frühzeitiges Bewerbungsverhalten dokumentiert wird.

Bedeutsam für die Übergänge in Ausbildung sind insbesondere die Ausbildungsbedingungen, die allerdings in den letzten Jahren in Baden-Württemberg relativ stabil waren und durch ein relativ ausgeglichenes Verhältnis von Angebot und Nachfrage gekennzeichnet waren (MWK, 2017b, 2018b), so dass bei Vergleichen der Daten von 2012/2013 und 2016/2017 keine bedeutsamen ausbildungsmarktbedingte Unterschiede in den Übergängen zu erwarten sind.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen drei Fragestellungen, zu deren Klärung beigetragen werden soll:

- a) Zeigen sich im Hinblick auf die Übergänge in vollqualifizierende duale Ausbildungsgänge die (erwarteten) Vorteile dualer Übergangmaßnahmen gegenüber Übergangmaßnahmen ohne Ausbau des dualen Elements?
- b) Erhöhen sich die Chancen von Hauptschulabsolventen in attraktivere Berufe einzumünden, sofern sie eine Übergangmaßnahme (erfolgreich) besuchen, die zu einem mittleren Abschluss führt? Mit anderen Worten, erweitern sich im Vergleich zu jenen, die keinen mittleren Bildungsabschluss nachholen, die Optionen in „anspruchsvollere bzw. attraktivere“ Berufe einzumünden?
- c) Lassen sich die von NICKOLAUS u. a. (2018b) vorgelegten Erklärungsmomente⁵ zum Übergang aus dem Übergangssystem in vollqualifizierende Ausbildung und weiter-

5 Bezogen auf den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung waren dies die berufliche Orientierungsfunktion der Praktika, Verhaltensnoten, die Anzahl der besuchten Übergangmaßnahmen und der Migrationshintergrund (s. o.).

führende Schulen und der von RAHN, BÜHRMANN & HARTKOPF dokumentierte Befund zur Relevanz frühzeitiger Bewerbungen replizieren?

Anmerkungen zur Fragestellung a) und zu prüfende Hypothesen: Mit der ersten Fragestellung ist die Erwartung verbunden, dass sich Klebeeffekte von Praktika in „dualen“ Übergangsmaßnahmen eher einstellen als in Maßnahmetypen, in welchen das „duale“ Element weniger betont wird. Zu berücksichtigen ist dabei, dass in allen Übergangsmaßnahmen Praktika integriert sind und das Label „dual“ in diesen Fällen in aller Regel lediglich signalisiert, dass diese praktischen Elemente einen besonders großen Stellenwert erhalten und in der Regel mehr oder weniger systematisch begleitet werden, um die den Praktika generell zugeschriebenen positiven Effekte für den Übergang in vollqualifizierende duale Ausbildung zu erhöhen. Da auch in jenen Maßnahmevarianten, in welchen keine spezifischen Begleiter für solche Praktikumsphasen implementiert sind, gegebenenfalls Sozialarbeiter oder Sozialpädagogen unterstützend tätig werden (vgl. z. B. BOLTZE, 2017), sind die Unterschiede zwischen den beiden Varianten nur graduell. Wie in der Vorstudie dokumentiert (NICKOLAUS u. a., 2017a, S. 144 f.), unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Angebotsformen zwar die Umfänge der Praktika systematisch zugunsten der dualen Variante (AVdual), für die Einschätzung der Praktikumsqualitäten (im Verlauf und am Ende der Maßnahme), die sich als unabhängig von der Praktikumsdauer erweisen, gilt das jedoch in dieser Form nicht (ebd., S. 147). Von zusätzlichem Interesse ist vor diesem Hintergrund die Frage, inwieweit sich bezogen auf die Praktikumsqualitäten in den retrospektiven Zuschreibungen schulformspezifische Unterschiede zeigen. Denkbar wäre, dass die retrospektive Beurteilung z. B. durch die konkreten Übergangserfahrungen beeinflusst wird und weniger von der besuchten Schulform. Unterschiede in den Qualitätszuschreibungen dürften eine notwendige Bedingung darstellen, dass sich die erwarteten Effekte dualer Varianten für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung auch einstellen. Vor diesem Hintergrund und den oben skizzierten Befundlagen unterstellen wir:

- H_{1.1}: Die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung ist in der dualen Variante nicht höher als in den nicht dualen Varianten.
- H_{1.2}: Für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung erweisen sich Aspekte der Praktikumsqualität als bedeutsamer als die Praktikumsdauer.
- H_{1.3}: Im Hinblick auf retrospektive Einschätzungen der Praktikumsqualitäten zeigen sich keine Vorteile für AVdual im Vergleich zu den nicht dualen Varianten (BEJ, VAB, 2BFS, BFPE).

Anmerkungen zur Fragestellung b) und zu prüfende Hypothesen: Der Besuch von teilqualifizierenden Berufsfachschulen dient einerseits dem Erwerb von mittleren Abschlüssen und kann andererseits auf eine Ausbildung angerechnet werden. Die in der Regel als zweijährig angelegten Bildungsgänge werden in Zeiten angespannter Ausbildungsstellenmärkte hauptsächlich als „Auffangbecken“ genutzt, um unversorgten Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine funktionale Nutzung der Zeit bis zur Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung zu ermöglichen. Ein Teil der Jugendlichen

besucht diese Maßnahmeformen jedoch auch jenseits von kurzfristigen Übergangsrestriktionen, um die Einmündungschancen in „attraktivere“ bzw. anspruchsvollere Ausbildungsberufe zu steigern. Inwieweit solche Investitionen lohnen wurde u. W. bisher nicht systematisch untersucht. Angesichts der Einmündungsquoten von Jugendlichen aus dem allgemeinbildenden Bildungsbereich in spezifische Berufssegmente ist die Einlösung dieser Erwartung allerdings hoch wahrscheinlich. Unterschiede sind ebenso in Abhängigkeit der Dauer des Einmündungsprozesses zu erwarten, da Leistungsstärkere in der Regel nicht nur über mehr Optionen verfügen sondern auch eher und schneller positive Rückmeldungen auf Bewerbungen erwarten können. Dem entsprechend prüfen wir:

- H_{2.1}: Jugendliche, die das Übergangssystem mit einem mittleren Bildungsabschluss verlassen, münden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in attraktivere und anspruchsvollere Berufe ein als jene, die lediglich mit einem rangniedrigeren Schulabschluss aus dem ÜS ausscheiden.
- H_{2.2}: Jugendliche, die direkt im Anschluss an das Übergangssystem in eine vollqualifizierende Ausbildung übergehen, münden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in attraktivere und anspruchsvollere Berufe ein als jene, die verzögert eine vollqualifizierende Ausbildung aufnehmen.

Anmerkungen zu Frage c) und generierte Hypothesen: Wie oben skizziert, erweisen sich in der Studie von NICKOLAUS u. a. (2018b) bei Übergängen aus dem Übergangssystem in vollqualifizierende Ausbildung, anders als bei Übergängen aus dem allgemeinbildenden Bereich, die kognitiven Leistungsindikatoren (Noten, Testdaten) in den Grundkompetenzen nicht als prädiktiv. Signifikante Beiträge erbringen hingegen die Orientierungsfunktion bzw. die Qualität der Praktika, Verhaltensnoten, die Anzahl der besuchten Übergangsmaßnahmen und der Migrationshintergrund. Besonders stark wird die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung für Jugendliche reduziert, die einjährige Übergangsmaßnahmen (BVJ/VAB, BEJ, BvB) mehrfach durchlaufen (OR~20; NICKOLAUS u. a., 2018b, S. 130 ff.). Übergänge in weiterführende Schulen werden wahrscheinlicher bei guten Noten bzw. Testleistungen in den Grundkompetenzen, guten Verhaltensnoten, keinen Mehrfachbesuchen von Übergangsmaßnahmen und der Schulform (BEJ vs. BVJ/VAB) (ebd., S. 130 ff.). Das Geschlecht und die Raumkategorie (ländlicher vs. Verdichtungsraum) werden weder bei Übergängen in vollqualifizierende Ausbildung noch in weiterführende Schulen signifikant. Generiert wurden diese Aussagen bei Berücksichtigung der Übergangsmaßnahmen BEJ und VAB. Ob diese Erklärungsmomente auch dann noch nachweisbar sind, sofern das Maßnahmespektrum durch den Einbezug zweijähriger Bildungsgänge erweitert wird, ist eine offene Frage. Zu erwarten sind in jedem Falle günstige Effekte von Praktikaqualitäten (in Form der beruflichen Orientierungsfunktion) und Kopfnoten für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung. Negative Effekte des Migrationshintergrunds sind angesichts der Befundlagen erwartbar. Bei der Anzahl der Übergangsmaßnahmen ist zu berücksichtigen, dass mit dem Einbezug von Bildungsgängen, die mittlere Bildungsabschlüsse ermöglichen, eine Mehrfachfrequentierung auch mit einem formal höheren

Bildungszertifikat einhergehen kann und damit ein höheres Leistungsvermögen signalisiert wird. Zudem dürften sich für diese Jugendlichen andere Berufsoptionen öffnen, als wenn sie lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen würden, was möglicherweise mit der Nutzung anderer Selektionskriterien durch die Unternehmen verbunden sein könnte. Für die Gruppe, die in anspruchsvollere Berufe einmündet, ist eine stärkere Gewichtung kognitiver Leistungsindikatoren durchaus naheliegend. Für Übergänge in weiterführende Schulen wäre bei Einbezug der Schulformen 2BFS, BFPE und AVdual zu erwarten, dass die Übergänge eher häufiger werden als bei einer Beschränkung auf die einjährigen Bildungsgänge, die lediglich zu Hauptschulabschlüssen oder deren Verbesserung führen. Dafür spricht insbesondere die bereits im Erwerb eines mittleren Abschlusses deutlich werdende Bildungsaspiration. Dass sich Unterschiede bei Übergängen in weiterführende Schulen in Abhängigkeit von der Übergangsmaßnahme mit mittleren Abschlüssen ergeben, scheint eher unwahrscheinlich. Hoch plausibel scheint die Replikationswahrscheinlichkeit für die Relevanz frühzeitiger Bewerbungsaktivitäten für gelingende Übergänge. Vor diesem Hintergrund überprüfen wir die Hypothesen:

- H_{3.1}: Der Orientierungsfunktion des Praktikums und den Kopfnoten kommt auch bei Einbezug der Schulformen 2BFS, BFPE und AVdual Bedeutung für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung zu.
- H_{3.2}: Die negativen Effekte von Mehrfachbesuchen des Übergangssystems auf den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung werden bei Einbezug der Schulformen 2BFS, BFPE und AVdual gegenüber der Konstellation, in der nur das BEJ und VAB berücksichtigt werden, abgeschwächt.
- H_{3.3}: Bei Einbezug von Jugendlichen, die im ÜS mittlere Abschlüsse erwerben, zeigen sich positive Assoziationen zwischen dem Übergang in vollqualifizierende Ausbildung und den kognitiven Leistungsmerkmalen.
- H_{3.4}: Jugendliche, die im Übergangssystem einen mittleren Bildungsabschluss erreichen, gehen häufiger in weiterführende Schulen über als Jugendliche, die im Übergangssystem einen Hauptschulabschluss erwerben.
- H_{3.5}: Die Schulformen 2BFS, BFPE und AVdual unterscheiden sich in den Übergängen in weiterführende Schulen nicht.
- H_{3.6}: Für Jugendliche, die im Übergangssystem einen mittleren Abschluss erwerben ist die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung höher als beim Besuch von einjährigen Maßnahmen, die keine Möglichkeit eröffnen, mittlere Abschlüsse zu erwerben.
- H_{3.7}: Jugendliche, die frühzeitig⁶ mit ihren Bewerbungsaktivitäten begonnen haben, münden eher in vollqualifizierende Ausbildung ein.

6 Unter ‚frühzeitig‘ sind Bewerbungsaktivitäten innerhalb des ersten Schuljahres zu verstehen. Aus den Daten geht hervor, dass vereinzelte Jugendliche bereits vor Schuljahresanfang Bewerbungsschreiben versandten. Ab Anfang des Schuljahres (September 2015) gaben bereits vereinzelte Jugendliche an, nach Ausbildungsstellen gesucht zu haben. Die meisten Bewerbungsaktivitäten entfalteten sich jedoch in den Monaten Januar bis März 2016, ca. ein halbes Jahr vor Ausbildungsbeginn.

4. Anlage der ÜBAS-Studie

Im Anschluss an eine erste längsschnittliche Studie (NICKOLAUS, u. a. 2017a), in der eine Untersuchung der Kompetenz- und Motivationsentwicklungen im Übergangssystem in Baden-Württemberg durchgeführt wurde und zugleich formative Evaluationen erfolgten, wurde im Follow-Up-Projekt ÜBAS, welches seitens der BW Stiftung finanziert wurde, der Frage nachgegangen, welche Prädiktoren für den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung, eine weiterführende Schule oder eine andere Angebotsform des Übergangssystems bedeutsam werden.

Als Basisdaten liegen aus der ersten Studie Informationen zum sozio-kulturellen Hintergrund, zu sozialen und personalen Kompetenzen, Leistungsdaten in den Basiskompetenzen und berufsfachlichem Wissen, zur Praktikumsdauer und Praktikumsqualität, zu beruflichen Orientierungen und Einschätzungen zu Maßnahmequalitäten vor (NICKOLAUS, u. a. 2017a). Das erste Projekt, aus welchem die Basisdaten hervorgingen, wurde in einem Experimental-/Kontrollgruppendesign durchgeführt. Als Kontrollgruppe dienten drei tradierte Schulformen des Übergangssystems: BEJ (Berufseinstiegsjahr), VAB (Vorbereitung Arbeit und Beruf, eine Entsprechung zum BVJ) und die zweijährige Berufsfachschule (2BFS). Die Jugendlichen befanden sich zum Zeitpunkt der schulischen Erhebung im ersten Jahr der Übergangsmaßnahme. Die Experimentalgruppe setzte sich aus den beiden Schulversuchen AVdual (Ausbildungsvorbereitung dual) sowie BFPE (Berufsfachschule Pädagogische Erprobung) zusammen. Ein Überblick hinsichtlich der schulartspezifischen Differenzen kann aus Tab. 1 entnommen werden:

Tab. 1: Schulartspezifische Differenzen der untersuchungsrelevanten Schulformen (vgl. NICKOLAUS u. a., 2017a, S. 32)

	Besonderheiten	Eingangsvoraussetzungen	Möglicher Abschluss
VAB Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf	Erwerb erster berufsbezogener Kompetenzen; einjährige Bildungsgangdauer	In der Regel ohne Hauptschulabschluss und ohne beruflichen Anschluss	VAB-Abschluss (zum Hauptschulabschluss gleichwertiger Bildungsabschluss)
BEJ Berufseinstiegsjahr	Aufbau auf bereits erworbenem Hauptschulabschluss; einjährige Bildungsgangdauer	Hauptschulabschluss und Berufsschulpflicht	BEJ-Abschluss; evtl. Verbesserung des Hauptschulabschlusses
2BFS Zweijährige Berufsfachschule	Möglichkeit der Anrechnung in einer Ausbildung als erstes Ausbildungsjahr; zweijährige Bildungsgangdauer	Hauptschulabschluss, 1BFS-Abschluss, BEJ-Abschluss, Realschulabschluss, Abschlusszeugnis Gymnasium (nach 9 Jahren bei G9; nach 8 Jahren bei G8) oder gleichwertiger Bildungsstand	Mittlerer Bildungsabschluss (Fachschulreife)

	Besonderheiten	Eingangsvoraussetzungen	Möglicher Abschluss
AVdual Duale Ausbildungsvorbereitung	Ganztagesangebot; Verbesserung der Ausbildungsreife; besonderes päd. Konzept (s. oben); Bildungsgangdauer resultiert aus jeweiligem Bildungsziel	Mit/ohne Hauptschulabschluss oder vergleichbarer Abschluss, Realschul- oder Abschlusszeugnis Gymnasium (nach 9 Jahren bei G9; nach 8 Jahren bei G8)	AVdual-Abschluss (nach einem Jahr); zum Hauptschulabschluss gleichwertiger Bildungsabschluss) oder Wechsel in das zweite Jahr der 2BFS (Fachschulreife nach dem 2. Jahr)
BFPE Berufsfachschule pädagogische Erprobung	Ganztagesangebot; Verbesserung der Ausbildungsreife; besonderes päd. Konzept (s. oben); Bildungsgangdauer resultiert aus jeweiligem Bildungsziel	Mit/ohne Hauptschulabschluss oder vergleichbarer Abschluss, Realschul- und Abschlusszeugnis Gymnasium (nach 9 Jahren bei G9; nach 8 Jahren bei G8)	BEJ/VAB-Abschluss (nach einem Jahr, zum Hauptschulabschluss gleichwertiger Bildungsabschluss) oder Wechsel in das zweite Jahr der 2BFS (Fachschulreife nach dem 2. Jahr)

Die beiden aufeinander aufbauenden Projekte bieten die Chance, zahlreiche theoretisch potentiell bedeutsame Erklärungsmomente für das Übergangsverhalten bzw. die Übergangsprozesse einzubinden. Von besonderem Interesse sind zudem Schulformeffekte, insbesondere bezogen auf die Frage, ob die duale Form (AVdual) tatsächlich jene Effekte für die Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung zur Folge hat, wie das bei deren Implementation intendiert war. Einen Überblick zum Untersuchungsdesign gibt Abbildung 1.

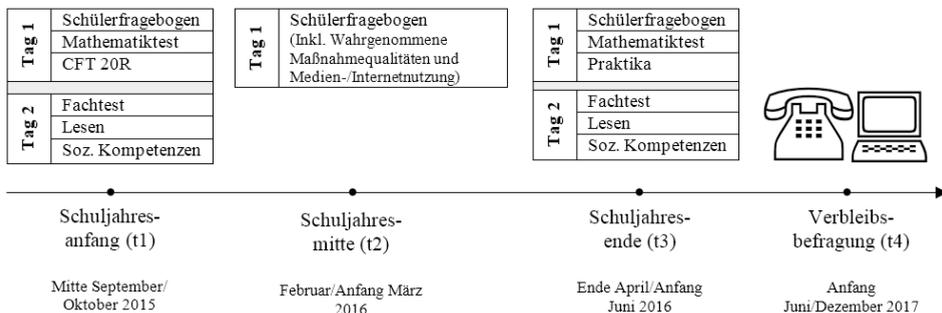


Abb. 1: Zusammengefasstes Untersuchungsdesign beider Projekte

Die Verbleibsbefragung (Computergestütztes Telefoninterview) erfolgte für die einjährigen Maßnahmen (VAB, BEJ, AVdual/BFPE mit einjährigem Bildungsziel) ca. ein Jahr nach dem Ende des ersten Schuljahres. Die Jugendlichen aus zweijährigen Bildungsgängen (2BFS, AVdual/BFPE mit zweijährigem Bildungsziel) wurden, sofern die tatsächliche Schulbesuchsdauer der Regelzeit entsprach, zum Zeitpunkt ihrer soeben geschriebenen Abschlussprüfung bzw. 6 Monate später erreicht. Die Verbleibsstichprobe lässt sich folglich in zwei verschiedene Gruppen unterteilen (siehe Abb. 2 in Abschnitt 5.2.2).

4.1 Stichprobe(n)

Im Rahmen des ersten, von Seiten des MINISTERIUMS FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT geförderten Projekts, wurden in Abstimmung mit dem Ministerium, berufsbildende Schulen aus ganz Baden-Württemberg angeworben, an der Studie zu partizipieren. Hinsichtlich der berufsfachlichen Kompetenzentwicklung, lag der Fokus auf den beiden Fachbereichen Hauswirtschaft (HWS) und Metall.

Tab. 2: Stichprobenvergleich hinsichtlich Schulart und beruflichem Profil

	Schulart (t ₁ /t ₂ /t ₃ /t ₄)										Gesamt	
	BEJ	VAB	zBFS	AVdual	BFPE							
HWS	78/70/61/22	96/84/73/36	180/164/149/64	92/60/40/25	151/135/103/70						597/513/426/217	
Metall	67/61/47/31	92/73/56/22	132/105/103/52	73/79/62/22	92/84/64/41						456/402/332/168	
Gesamt ⁷	145/131/108/54	188/157/129/67	312/269/252/116	165/139/102/71	243/219/167/111						1053/915/758/419	
Rücklaufquote	t ₁ -t ₃ 74 %	t ₁ -t ₄ 37 %	t ₁ -t ₃ 69 %	t ₁ -t ₄ 36 %	t ₁ -t ₃ 81 %	t ₁ -t ₄ 37 %	t ₁ -t ₃ 62 %	t ₁ -t ₄ 43 %	t ₁ -t ₃ 69 %	t ₁ -t ₄ 46 %	t ₁ -t ₃ 72 %	t ₁ -t ₄ 40 %

Insgesamt konnten ca. 1000 Jugendliche und 34 Schulen für die erste Studie gewonnen werden, wovon für ca. 750 Jugendliche längsschnittliche Daten vorliegen. Mit der Follow-Up Befragung wurden ca. 400 Jugendliche, d. h. es wurden ca. 45 % der Längsschnittgruppe erreicht (der Wert von 45 % ist nicht den Tabellen zu entnehmen, er basiert auf Analysen zu den längsschnittlich vorliegenden Testwerten in der Verbleibsstichprobe). Vergleicht man die Verbleibsstichprobe (t₄) mit der Gesamtstichprobe (t₁, t₂, t₃) hinsichtlich der Schulart und Fachrichtung (siehe Tab. 2), wird sichtbar, dass die Rücklaufquote der Nachbefragung schulartübergreifend ca. 40 % der Eingangsstichprobe erreicht. Leicht überdurchschnittlich fällt die Rücklaufquote in den Modellversuchsschulen aus. Im Hinblick auf die Berufsprofile sind die Rückläufe im Bereich der Hauswirtschaft etwas vorteilhafter als im Metallbereich.

Bezüglich des Geschlechts ergeben sich global keine Verzerrungen, Abweichungen der Anteile sind primär im BEJ und etwas weniger ausgeprägt in der BFPE beobachtbar (siehe Tab. 3). Hinsichtlich des Migrationshintergrunds, sowohl in Bezug auf den Geburtsort als auch die Muttersprache, fallen die Anteile der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in beiden Stichproben in den Schularten BEJ und VAB höher aus als in den anderen drei Schularten. Vor allem im BEJ wurden im Rahmen des Interviews, im Vergleich zur Eingangsstichprobe, vermehrt Jugendliche erreicht, die außerhalb Deutschlands geboren sind. Im AVdual zeigt sich, bezogen auf den Geburtsort sowie die Muttersprache, die größte Verzerrung zugunsten Jugendlicher ohne Migrationshintergrund.

Bezogen auf die kognitiven Grundfähigkeiten fallen die Werte der Stichprobe zu t₄ im Vergleich zur Eingangsstichprobe bis auf die zBFS, durchgehend etwas höher aus. Die Ausprägungen der Basiskompetenzen fallen sowohl gemessen an den Noten als

7 An einzelnen Schulen befanden sich in der Stichprobe Schüler aus anderen Berufsprofilrichtungen, was zur Folge hat, dass Zeilen- und Spaltensummen z. T. nicht stimmig sind.

Tab. 3: Vergleich zwischen Gesamt- und Verbleibsstichprobe hinsichtlich Geschlecht und Migrationshintergrund

	BEJ	VAB/BVJ	2BFS	AVdual	BFPE	Gesamt
Geschlecht	59/74	62/61	48/51	76/75	49/41	58/57
Anteil männlich %						
Migrationshintergrund % (nicht in Deutschland geboren)	23/30	36/33	14/12	18/8	13/8	19/16
Migrationshintergrund (über Muttersprache)						
Nur deutsch %	41/41	31/47	57/66	46/64	57/59	48/58
deutsch und andere Sprache %	30/33	36/25	26/24	27/18	29/28	29/25
nur eine andere Sprache %	29/26	32/28	17/10	27/18	14/13	23/17

auch den Testwerten in der Stichprobe zu t_4 etwas besser aus (z. B. Mittelwertsdifferenz bzgl. der Basiskompetenzen: .17). Im Hinblick auf die Raumkategorie⁸ konnte eine ähnliche Verteilung wie in der Gesamtstichprobe reproduziert werden, lediglich Jugendliche aus dem ländlichen Raum sind in der Verbleibsstichprobe etwas stärker vertreten (Verdichtungsraum (Gesamt) 55 % vs. 48 %, städtische Randzone 3 % vs. 2 %, ländlicher Raum 42 % vs. 50 %). Zusammenfassend kann im Vergleich zur Eingangsstichprobe für die Stichprobe zu t_4 eine leichte Positivselektion bescheinigt werden.

4.2 Instrumente

Für die Eingangs-, Zwischen- und Abschlusserhebung wurden teilweise im Vorfeld selbst entwickelte, standardisierte Paper-Pencil-Tests eingesetzt, die die Jugendlichen in ihren Klassenräumen vor Ort in den Schulen unter Anleitung mindestens eines Testleiters schriftlich bearbeiteten. Während die Eingangs- und Abschlusserhebung, an zwei Tagen mit Testzeiten von je 90 Minuten realisiert wurden, standen für die Zwischenerhebung zur Schuljahresmitte an einem Tag 90 Minuten zur Verfügung. Wie dem Untersuchungsdesign entnommen werden kann (Abb. 1), wurden zu allen drei Messzeitpunkten ein Fragebogen sowie diverse Kompetenztests eingesetzt, um Unterschiede in der Kompetenzentwicklung feststellen zu können. Der kognitive Leistungstest (CFT-20 R) wurde am Anfang und der Praktika-Fragebogen am Ende des Schuljahres eingesetzt. Die Fachtests in Hauswirtschaft und Metall wurden selbst entwickelt, der Mathematik- (SL HAM,

8 In Anlehnung an den Landesentwicklungsplan Baden-Württembergs (WIRTSCHAFTSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, 2002) kann zwischen drei verschiedene Räume bzw. Zonen und deren Charakteristik unterschieden werden: 1) Verdichtungsräume, großflächige Gebiete mit stark überdurchschnittlicher Siedlungsverdichtung; 2) städtische Randzonen, die meist an Verdichtungsräumen angrenzen und somit eine ebenfalls erhöhte Siedlungsdichte aufweisen; 3) Ländlicher Raum, im Gegensatz zu den beiden anderen Raumkategorien ist hier eine deutlich geringere Siedlungsdichte aufzufinden (ebd.). Analog zu SEEBER u. a. (2016) unterstellen wir, dass Übergangschancen in Verdichtungsräumen und Stadtgebieten günstiger ausfallen als in ländlichen Regionen (vgl. SEEBER, u. a., 2016, S. 66).

LEHMANN u. a., 2004) und Lese-Test (MACGINITIE u. a., 2000), welche beide bereits in vorausgegangenen Studien im Übergangssystem erprobt wurden, wurden aus den Vorstudien übernommen. Die Testleistungen in den Fach- und Basiskompetenztests wurden mittels Item-Response-Theorie skaliert, die EAP/PV-Reliabilitäten liegen mit Werten von .75 bis .86 in einem guten bis zufriedenstellenden Bereich. Gleiches gilt für alle anderen eingesetzten Skalen (vergleiche ausführlich NICKOLAUS u. a., 2017a; 2017b).

Um den beruflichen Verbleib der Jugendlichen zu erfassen, wurde als Erhebungsinstrument ein standardisiertes, computergestütztes Telefoninterview eingesetzt. Der Zugschnitt des Instruments wurde zu großen Teilen aus einer Vorstudie (SEEBER u. a., 2016) der gleichen Forschungseinrichtung übernommen, welche sich inhaltlich an die BIBB-Schulabgänger Befragung von 2008 anlehnt (ROHRBACH-SCHMIDT, 2011). Zusätzlich wurden auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche noch weitere übergangsrelevante Aspekte integriert, die im Anschluss an Befunde aus der Übergangsforschung ausgewählt wurden. Aufgrund schulartspezifischer Unterschiede, als auch in Abhängigkeit von der Art des Verbleibs, wurden teilweise unterschiedliche „Interview-Pfade“ und folglich unterschiedliche Bearbeitungszeiten durchlaufen. Im Schnitt dauerte ein Interview ca. 18 Minuten, als Incentive bekamen die Jugendlichen einen Amazon-Gutschein im Wert von 10€. Hinzuzufügen ist, dass die Rückmeldung der Jugendlichen zur Nachbefragung selbst, sehr positiv ausfiel: Fast alle Befragten (96 %, N = 403) äußerten ihre Bereitschaft an einer potenziellen Folgebefragung erneut zu partizipieren.

5. Ergebnisse

Wir stellen zunächst einige deskriptive Ergebnisse zur Vorbildung und sozialen Herkunft der Jugendlichen in den verschiedenen Schulformen vor sowie die im ÜS erreichten Bildungsabschlüsse und die schulformbezogenen Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen. Anschließend berichten wir die Ergebnisse der multivariaten Analysen zu den Erklärungsmodellen bzw. nehmen Hypothesenprüfungen vor.

5.1 Schulisches Vorbildungsniveau der Jugendlichen und deren Eltern je nach Schulart

Bereits bei der Stichprobenbeschreibung wurde deutlich, dass in den Schulformen VAB und BEJ der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowohl in der Eingangs- als auch in der Verbleibsstichprobe überwiegt. Die formalen Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen, sowie deren sozio-kultureller Hintergrund gemessen an den Bildungsabschlüssen der Eltern sind im weiteren Verlauf den Tabellen 4 und 5 zu entnehmen.

Auffällig wird bezogen auf das schulische Vorbildungsniveau vor allem das VAB, in dem Jugendliche ohne Abschluss oder mit Förderabschluss überwiegen. In allen anderen Schulformen dominiert der Hauptschulabschluss. Die Anteile von Jugendlichen ohne Abschluss in AVdual und BFPE erreichen eine Größenordnung von ca. 10 %.

Tab. 4: Schulisches Vorbildungsniveau vor Besuch der jeweiligen Übergangsmaßnahme je nach Schulart; spaltenweise Prozente

Vorbildungsniveau in %	BEJ (N = 54)	VAB/BVJ (N = 67)	2BFS (N = 116)	AVdual (N = 71)	BFPE (N = 116)
Ohne Abschluss (N = 63)	–	55	5	11	11
Sonder-/Förderschule (N = 22)	4	27	–	–	1
Hauptschulabschluss (N = 299)	81	13	92	78	76
Realschulabschluss (N = 11)	2	–	1	7	4
Sonstiges (N = 24)	13	5	2	4	8

Die Auskünfte zu den schulischen Vorbildungen der Eltern dokumentieren insbesondere in VAB und BEJ hohe Anteile von Jugendlichen, die keine Zuordnung vornehmen können, des Weiteren bestätigen sich die bereits bei NICKOLAUS (2018b) in einer anderen Studie dokumentierten intergenerativen Reproduktionsmechanismen (ebd., S. 123).

Tab. 5: Höchster Schulabschluss des Vaters/der Mutter nach Schulart; spaltenweise Prozente

Höchster Schulabschluss (Vater/Mutter)	BEJ N = 44/46	VAB/BVJ N = 55/59	BFS N = 108/109	AVdual N = 66/65	BFPE N = 98/100	Gesamt N = 371/379
weiß nicht	41/37	42/41	22/17	32/29	23/16	29/25
Keinen Schulabschluss	9/2	7/7	2/4	0/3	6/8	4/5
Sonder-/Förderschule	0/2	2/2	0/0	0/0	2/0	1/0
Volksschule/Hauptschule (mind. 8. Klasse)	21/26	27/15	31/36	30/26	29/20	28/26
Realschule/Mittlere Reife (10. Klasse)	23/29	9/22	29/28	26/23	29/40	25/30
Fachhochschulreife/ Fachoberschule	2/0	0/3	7/6	3/6	6/7	5/5
Abitur	4/4	13/10	9/9	9/13	5/9	8/9

5.2 Effekte von berufsvorbereitenden Maßnahmen

Als Effektivitätsindikatoren kommen beispielsweise erworbene Bildungszertifikate, Kompetenzen⁹, Übergänge in Ausbildung und Entwicklungen beruflicher Orientierungen in Frage (vgl. z. B. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2008; WEISS, 2015, S. 14). Wir beschränken uns hier auf die Darstellung der Ergebnisse zu den erworbenen Zertifikaten und den Übergängen, die im Anschluss an ICKING & MAHLER

9 Zur Kompetenzentwicklung im Übergangssystem siehe NICKOLAUS u. a., 2018a.

(2011) einerseits Ergebnisse in einer abschlussorientierten und andererseits in einer anschlussorientierten Logik repräsentieren¹⁰.

5.2.1 Steigerung des formalen Abschlussniveaus

Bezogen auf die Nachbefragungsstichprobe konnten 49 % die zuvor keinen Abschluss hatten sowie 27 % die nur über einen Abschluss an der Sonder-/Förderschule verfügten, im Rahmen des VAB einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsniveau erreichen. Insgesamt konnten 76 % ihren formalen Abschluss innerhalb des VAB steigern. Im Vergleich dazu kann im BEJ lediglich der bestehende Hauptschulabschluss verbessert werden – das Ausbleiben einer Steigerungsmöglichkeit des formalen Abschlussniveaus wurde unter den befragten Jugendlichen in einzelnen Interviews kritisch kommentiert, indem z. B. Nutzlosigkeit unterstellt wird. Laut Angaben der Jugendlichen konnten 61 % ihren Hauptschulabschluss verbessern, ein im Vergleich aus einem Vorgängerprojekt (77 %, NICKOLAUS u. a., 2018b, S. 63) etwas kleinerer Anteil. In der zBFS konnten ca. 60 % die mittlere Reife erlangen. Verglichen mit den Abschlussquoten in den zweijährigen Bildungsgängen der Modellschulen, die ebenfalls zur mittleren Reife führen, ist das eine etwas ungünstigere Quote (AVdual: 81 %; BFPE: 74 %).

5.2.2 Übergänge in Ausbildung, weiterführende Schulen, berufsvorbereitende Maßnahmen und sonstige Tätigkeiten

Als Datenbasis für die Erfassung des Verbleibs nutzen wir die Informationen aus der telefonischen Verbleibsbefragung, mit der insgesamt N = 419 Jugendliche erreicht werden konnten. Von diesen gaben insgesamt 63 % an, sich im Besitz einer Ausbildungsstelle zu befinden. Die hohe Übergangsquote lässt sich dadurch erklären, dass Jugendliche einjähriger Bildungsgänge 12–18 Monate nach Ende der jeweiligen Maßnahme am Interview teilnahmen. Durch das Vorliegen zweier unterschiedlicher Gruppen (ein-, zweijährig) ist es zweckmäßig, zwischen direkten und verzögerten Übergängen zu unterscheiden (siehe Abb. 2).

Bezogen auf die übergangsrelevanten Zeiträume kann die *Dauer des Übergangsprozesses* als Erfolgsfaktor thematisiert werden. Tabelle 6 gibt einen schulformspezifischen Überblick zu den Verbleibsquoten und der Dauer des Einmündungsprozesses in vollqualifizierende (vollq.) Ausbildung.

¹⁰ Während (z. T. betriebsnähere) Maßnahmen wie das EQJ, BvB oder BEJ vordergründig eine *anschlussorientierte* Logik verfolgen, zeichnen sich berufsvorbereitende Maßnahmen an beruflichen Schulen primär durch eine *abschlussorientierte* Logik aus (Möglichkeit das schulische Abschlussniveau zu steigern) (vgl. DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER, 2015, S. 117).

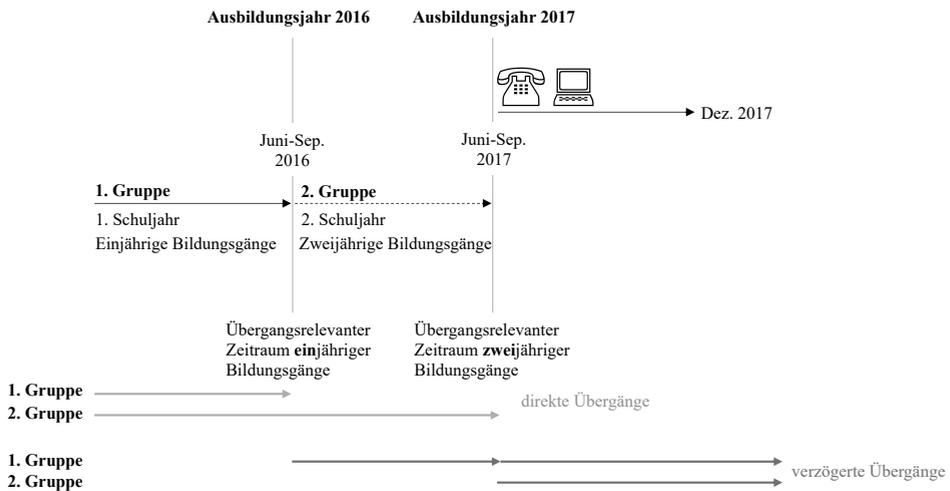


Abb. 2: Visualisierung beider Gruppen und deren übergangsrelevante Zeiträume (vgl. MÉLIANI, 2018, S. 56)

Tab. 6: Übergänge nach Schulform und Dauer, Anteile in Prozent zum Zeitpunkt der Verbleibsbefragung (t_4)

Schulart	Bildungsgangdauer (formal)	Angabe des Verbleibs zum Zeitpunkt des Interviews				Dauer Einmündungsprozess in vollq. Ausbildung		
		ÜS/ andere Tätigkeit	Weiter- führender schulischer Bildungsgang	Besitz vollq. Ausbildungs- stelle (dual+vollzeit)	Davon Anteil vollzeit- schulisch	direkt	ver- zögert	keine Angabe
BEJ N = 54	1-j.	15	16	69	5	70	30	–
VAB/ BVJ N = 67	1-j.	21	16	63	10	52	45	3
2BFS N = 116	2-j.	21	26	53	21	84	14	2
AVdual N = 71	1-j. (N = 23) ¹¹	17	22	61	–	71	29	–
	2-j. (N = 47)	21	19	60	7	96	4	–
BFPE N = 111	1-j. (N = 26)	8	4	88	17	44	56	–
	2-j. (N = 83)	12	24	64	19	87	13	–
Gesamt N = 419	1-j. (N = 170)	17	15	68	9	59	40	1
	2-j. (N = 246)	18	24	58	18	87	12	1

11 In AVdual und BFPE fehlen von insgesamt 3 Probanden die Angaben zur Bildungsgangdauer.

Hinter den relativ hohen Quoten in der Kategorie ÜS/andere Tätigkeit verbergen sich (im Falle der Jugendlichen mit mittlerem Abschluss) meist Übergänge in ein freiwilliges soziales Jahr oder Ähnliches sowie die Bundeswehr bzw. ein Arbeitsverhältnis von mehr als 20h (im Falle der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss). Die Übergänge in weiterführende Schulen sind in den zweijährigen Varianten deutlich häufiger als in den einjährigen Varianten ($p < .001$; eindimensionaler χ^2 -Test), womit $H_{3,4}$ – *Jugendliche, die im Übergangssystem einen mittleren Bildungsabschluss erwerben, gehen häufiger in weiterführende Schulen über als Jugendliche, die im Übergangssystem einen Hauptschulabschluss erhalten* – gestützt wird. Zwischen den zweijährigen Formen ergeben sich, wie in $H_{3,5}$ – *die Schulformen 2BFS, BFPE und AVdual unterscheiden sich in den Übergängen in weiterführende Schulen nicht* – unterstellt, keine signifikanten Unterschiede im Übergangsverhalten in weiterführende Schulen. Bemerkenswert scheint, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen, die in weiterführende Schulen einmündeten, zunächst an einer vollqualifizierenden Ausbildung interessiert war, bzw. sich erfolglos bewarb (24 %).

Die Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung liegen im BEJ mit 69 % etwas höher als in der VAB (63 %) und AVdual (1-j. 61 %). Bemerkenswert hoch ist in den Schulformen BEJ (70 %) und AVdual (71 % u. 96 %) der Anteil jener, welchen dieser Übergang direkt gelingt. Im Vergleich zu einer Vorstudie (Erhebung 2014/15, Übergangsquote ca. 32 % in vollqualifizierende Ausbildung; NICKOLAUS u. a., 2018b, S. 126) sind dies deutlich günstigere Übergangsdaten. Dasselbe gilt für das VAB. Als Erklärung bietet sich dafür die für die Jugendlichen lang anhaltende günstige Angebots-Nachfragerelation an, die bei Unternehmen möglicherweise ein partiell modifiziertes Rekrutierungsverhalten zur Folge hatte.

Insgesamt unterscheiden sich die schulformspezifischen Übergangsquoten in vollqualifizierende Ausbildung wenig. Vorteile der dualen Variante (AVdual) sind nur partiell erkennbar. Aus den prozentualen Anteilen deutet sich ein leichter Vorteil zwischen den einjährigen und zweijährigen Varianten von AVdual und BFPE zugunsten der AVdual an – Aussagen zu signifikanten Unterschieden sind aufgrund der zu geringen Fallzahlen in den Subgruppen jedoch statistisch nicht möglich. Gegenüber dem BEJ zeigen sich hingegen keine Vorteile von AVdual, gegenüber der VAB sind Unterschiede zugunsten von AVdual (1jährig) sichtbar. Signifikante schulartübergreifende Unterschiede werden für die Anteile der vollqualifizierenden schulischen Varianten dokumentiert, die bei den Jugendlichen mit mittleren Abschlüssen deutlich höher sind (18 % vs. 9 %) und für die sich vor allem im sozialen Bereich vollzeitschulische Ausbildungsoptionen ergeben, die den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss verschlossen bleiben. Signifikant sind auch die Anteilsunterschiede bei den direkten vs. verzögerten Übergängen zugunsten der Jugendlichen, die mittlere Abschlüsse erwerben ($p < .001$; eindimensionaler χ^2 -Test). Signifikant werden diese Differenzen selbst innerhalb der einzelnen Schulformen (z. B. AVdual: $p = .005$; eindimensionaler χ^2 -Test). Festzuhalten bleibt, dass die im politischen Raum übliche Unterstellung, duale Varianten seien für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung vorteilhafter, für diese Stichprobe nicht haltbar ist. D. h., $H_{1,1}$ – *die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung ist in der dualen Variante nicht höher als in den nicht dualen Varianten* – wird gestützt. Gleichzeitig lässt

sich $H_{1,2}$ stützen, wonach *nicht die Praktikumsdauer sondern die Praktikumsqualität für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung* prädiktiv wird (s. u.). Für die retrospektive Beurteilung der Praktikumsqualität ergeben sich, wie bereits bei deren Beurteilung gegen Ende der Maßnahme, keine systematischen Vorteile zugunsten der dualen Variante, womit auch $H_{1,3}$ – *im Hinblick auf retrospektive Einschätzungen der Praktikumsqualitäten zeigen sich keine Vorteile für AVdual im Vergleich zu den nicht dualen Varianten (BEJ, VAB, 2BFS, BFPE)* – aufrechterhalten werden kann (vgl. Tabelle 7). Signifikante Vorteile werden primär für jene dokumentiert, welchen ein direkter Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung (siehe Spalte Direkt A) gelang.

Tab. 7: Praktika Beurteilungen in Abhängigkeit von der Schulform und Übergangsmodalität (Mittelwerte und Standardabweichungen; Skalen (PRENZEL u. a., 1996; SEMBILL, 1992; NATIONALES BILDUNGSPANEL, 2012))

Messzeitpunkt	Skala/Item	BEJ	VAB/ BVJ	2BFS	AVdual	BFPE	Direkt ÜS/ andere	Direkt A	Direkt WS
Praktika- frage- bogen (t_3)	Skala Überforderung	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Skala Kompetenzerleben	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	3.80 (.93)	4.21 (.97)***	n. s.
	Skala Kognitive Aktivierung	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Skala Interesse beim Lehrenden	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	3.56 (1.04)	3.99 (.88)**	n. s.
	Skala Soziale Einbindung Betreuer/in	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	3.69 (1.00)	4.06 (.95)*	n. s.
	Skala Soziale Einbindung Gruppe	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	3.76 (1.00)	4.15 (.89)**	n. s.
	Skala Emotionale Befindlichkeit	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Skala Orientierungsfunktion	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	2.87(.84)	3.16 (.76)*	2.83 (.73)
Interview (t_4)	Güte der Praktikabetreuung	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Güte der Praktika	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	2.40 (.99)	2.04 (.89)**	2.39 (1.07)
	Skala Praktikaqualität	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	3.21 (.57)	3.47 (.47)***	n. s.
	Sicherheit beruflicher Orientierungen	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	2.95 (1.00)**	3.43 (.81)***	2.53 (1.03)
	Skala Emotionale Befindlichkeit	3.98 (.90)	n. s.	4.42 (.71)*	n. s.	n. s.	4.01 (.86)	4.83 (.73)***	n. s.

Legende: Da die Items und Skalen teilweise unterschiedlich gepolt sind, kennzeichnen wir vorteilhafte Werte mit hellgrauer, und nachteilige Werte mit dunkelgrauer Schattierung. Direkt A – direkter Übergang in eine Ausbildung, Direkt WS – direkter Übergang in eine weiterführende Schule, Direkt ÜS/andere – Verbleib im Übergangssystem auf dem gleichen Niveau/Aufnahme einer anderen Tätigkeit

5.2.3 *Übergänge in qualitativer Perspektive: Erschlossene Ausbildungsberufe nach Berufssegmenten und schulischem Abschlussniveau*

In Anlehnung an die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2016), gingen wir der Frage nach, zu welchen Ausbildungsberufen die Jugendlichen nach Verlassen des Übergangssystems Zugang haben. Dabei werden im Anschluss an die Autorengruppe vier verschiedene Berufssegmente unterschieden, „die nach dem Kriterium der dominierenden schulischen Vorbildung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger konstruiert sind“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2016, S. 110). Während sich im unteren Segment hauptsächlich Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss befinden, verhält es sich mit dem oberen Segment genau umgekehrt, da hier sehr viele Abiturientenberufe angesiedelt sind. In diesem Segment verteilen sich die Neuzugänge zu zwei Dritteln auf Jugendliche mit (Fach-) Hochschulreife und zu einem Drittel auf jene mit mittlerem Abschluss. Lediglich ein kleiner Prozentsatz Jugendlicher mit maximal Hauptschulabschluss tritt im oberen Segment in Erscheinung. Das mittlere Segment setzt sich aus weitaus heterogeneren Anteilen zusammen, weshalb dieses nochmals in zwei Teile unterteilt wird: die untere und obere Mitte. In der unteren Mitte befinden sich zur Hälfte Absolventen/-innen mit mittlerem Abschluss, die zweitgrößte Gruppe wird von Ausbildungsanfänger/-innen mit maximal Hauptschulabschluss gebildet. In der oberen Mitte dominiert ebenso zu mehr als der Hälfte der mittlere Abschluss, die zweitgrößte Gruppe wird von Jugendlichen mit Studienberechtigung gebildet.

Da zwischen den einzelnen Segmenten und der gesellschaftlichen Stellung, den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten sowie dem Einkommen ein potenzieller Zusammenhang besteht, ist von Interesse, inwieweit es Jugendlichen möglich ist, über das Übergangssystem in die oberen Segmente einzumünden.

Tab. 8: Zugänge aus dem ÜS in die Berufssegmente nach schulischem Abschlussniveau in %

	Unteres Segment (1) (N = 58)	Untere Mitte (2) (N = 167)	Obere Mitte (3) (N = 22)	Oberes Segment (4) (N = 7)	Gesamt
Hauptschulabschluss	31.9	61.9	5.6	0.6	N = 160
Mittlere Reife	7.4	72.3	13.8	6.4	N = 94
verzögert	28.1	67.2	3.1	1.6	N = 64
direkt	20.7	64.8	11.4	3.1	N = 193

Legende: (1): z. B. Altenpflegehelfer/-in, Fachlagerist/-in, Friseur/-in, Verkäufer/-in, (2): z. B. Erzieher/-in, Industriemechaniker/-in, Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r, (3): z. B. Augenoptiker/-in, Kauffrau/-mann für Büromanagement, Designer/-in, (4): z. B. Bankkauffrau/-mann, Fachinformatiker/-in, Technische/-r Produktdesigner/-in

Bei den Einmündungsanteilen in die einzelnen Segmente fällt zunächst auf, dass (übergreifend) die unteren Segmente (erwartungskonform) häufiger vertreten sind. Wie in

$H_{2.1}$ – Jugendliche, die das Übergangssystem mit einem mittleren Bildungsabschluss verlassen, münden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in attraktivere und anspruchsvollere Berufe ein als jene, die lediglich mit einem rangniedrigeren Schulabschluss aus dem ÜS ausscheiden – unterstellt, münden die Jugendlichen des ÜS mit mittleren Abschlüssen signifikant häufiger in Berufe der oberen Segmente ein (KENDALLS $\tau_c = 0.3$, $p < .001$). Vergleicht man zusätzlich die Übergangsart, also verzögerte mit direkten Übergängen im Hinblick auf die Einmündung in die Berufssegmente, so ergeben sich ebenso hochsignifikant höhere Einmündungswahrscheinlichkeiten in das Segment der oberen Mitte zugunsten direkter Übergänge ($p < .001$; eindimensionaler Chi²-Test). $H_{2.2}$ – Jugendliche, die direkt im Anschluss an das Übergangssystem in eine vollqualifizierende Ausbildung übergehen, münden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in attraktivere und anspruchsvollere Berufe ein als jene, die verzögert eine vollqualifizierende Ausbildung aufnehmen – wird folglich ebenfalls gestützt.

5.2.4 Multivariate Analysen zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen

Methodische Vorbemerkungen

Aufgrund der unterschiedlichen Subgruppen, die durch den Einbezug der fünf Schulararten konstituiert werden (im Falle der AVdual und BFPE sind überdies Jugendliche mit unterschiedlichen Bildungszielen eingeschlossen) sowie den teilweise geringen Fallzahlen, stößt man im Hinblick auf das Bestreben, alle organisatorischen Varianten ausdifferenzieren, an methodische Grenzen. Deshalb wird innerhalb der Betrachtungsgruppen (Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, welche sich aus den Subgruppen (1) Übergang in die weiterführende Schule und (2) Übergang in das Übergangssystem oder andere Tätigkeiten (z. B. jobben, FSJ/FÖJ, etc.) zusammensetzt, sowie Jugendliche mit Ausbildungsplatz), keine schulartspezifische Differenzierung vorgenommen. Stattdessen soll die Bildungsgangdauer, welche analog zu Übergangsstudien aus dem allgemeinbildenden Bereich als Indikator für den Schulabschluss gedeutet werden kann, in die späteren multivariaten Analysen einbezogen werden (siehe Tab. 9 und 10). Differenzen innerhalb der Überganggruppen resultieren primär, wie die obigen Analysen zeigten (siehe Tab. 6), aus der Bildungsgangdauer.

Ferner beschränken die verfügbaren Fallzahlen auch die Anzahl der synchron einbindbaren Variablen. Bezogen auf die Praktikumsdauer und die soziale Herkunft wurde in Analysen, die im Weiteren nicht explizit vorgestellt werden, keine signifikanten Einflüsse dokumentiert. Um gegebenenfalls bestehende Unterschiede der Erklärungsmodelle bei alleinigem Einbezug der einjährigen Varianten (NICKOLAUS u. a., 2018b) und bei zusätzlichem Einbezug der zweijährigen Varianten dokumentieren zu können, werden im Weiteren primär jene Variablen eingebunden, die bereits bei NICKOLAUS u. a., (2018b) Berücksichtigung fanden. Dabei handelt es sich um kognitive Leistungsdaten (Noten, Testleistungen in den Basiskompetenzen, kognitive Grundfähigkeiten, Verhaltensnoten, die berufliche Orientierungsleistung des Praktikums, als spezifisches

Qualitätsmerkmal des Praktikums, die Anzahl der besuchten Übergangsmaßnahmen, die räumliche Verortung (ländlicher Raum, Verdichtungsraum) Geschlecht und Migrationshintergrund – Faktoren, die allesamt theoretisch als potentiell erklärungsrelevant ausgewiesen sind (s.o). Bezüglich der Leistungsdaten kann vor allem den Noten Erklärungskraft unterstellt werden, da diese den Arbeitgebern zugänglich sind. Ergänzend werden die Bewerbungsaktivitäten berücksichtigt, durch deren Einbindung sich bezogen auf die Wahrscheinlichkeitsaussagen zu den anderen Variablen keine nennenswerten Änderungen ergeben und welchen im Anschluss an vorliegende Befunde (RAHN/BÜHRMANN/HARTKOPF, 2015) ebenfalls Erklärungspotential zukommt.

Gerechnet wurden jeweils multinomiale logistische Regressionen, wobei in der ersten Variante die Noten berücksichtigt werden (Tab. 9) und in der zweiten Variante die Testleistungen in den Basiskompetenzen (Tab. 10). In der oberen Zeile sind jeweils die Analyseergebnisse (Odds Ratios) bezogen auf den direkten Übergang in vollqualifizierende Ausbildung ausgewiesen, in der unteren jene für den Übergang in weiterführende Schulen. Als Referenz für die direkten Übergänge in Ausbildung bzw. weiterführende Schulen dient der erneute Übergang in eine Maßnahme des Übergangssystems bzw. in eine andere Tätigkeit. Da sich die Stichprobe aus Jugendlichen zusammensetzt, die in den jeweiligen Maßnahmen des Übergangssystems sowohl einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen als auch dem mittleren Abschluss gleichwertigen Bildungsabschluss erwerben können, verstehen wir als weiterführende Schule zum einen weiterführende Bildungsgänge des Übergangssystems, in denen die mittlere Reife erworben werden kann (Anschlüsse für Absolventen mit Hauptschulabschluss) als auch weiterführende Schulformen außerhalb des Übergangssystems, in denen die Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann (Anschlüsse für Jugendliche mit mittlerem Abschluss).

Ergebnisse zu den multivariaten Analysen

Wie aus Tabelle 9 ersichtlich wird, kommt hinsichtlich der kognitiven Leistungsmerkmale im ersten Modell zunächst nur der Deutschnote für den Übergang in weiterführende Schulen eine übergangsrelevante Bedeutung zu. In den weiteren Modellen, in welchen weitere Variablen eingebunden werden, wird dann auch die Mathematiknote für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung tendenziell signifikant, womit $H_{3,3}$ – bei Einbezug von Jugendlichen, die im ÜS mittlere Abschlüsse erwerben, zeigen sich positive Assoziationen zwischen dem Übergang in vollqualifizierende Ausbildung und den kognitiven Leistungsmerkmalen – gestützt wird.

Die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in vollqualifizierende Ausbildung bei einer überdurchschnittlichen Orientierungsfunktion des Praktikums liegt wie in der Vorstudie, in die lediglich VAB und BEJ einbezogen waren, bei einem Faktor von 3,35.

Die Verhaltensnote wird zwar sowohl beim Übergang in vollqualifizierende Ausbildung als auch in weiterführende Schulen nicht signifikant, nähert sich jedoch der Signifikanzgrenze an. Die OR Werte liegen mit Werten von 2,07–2,57 zum Teil etwas unter jenen (2,33–2,97), die bei ausschließlichem Einbezug der einjährigen Übergangs-

maßnahmen (VAB und BEJ) (NICKOLAUS u. a., 2018b) dokumentiert wurden. Damit kann $H_{3,1}$ – *der Orientierungsfunktion des Praktikums und den Kopfnoten kommt auch bei Einbezug der Schulformen 2BFS, BFPE und AVdual Bedeutung für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung zu* – für die Gesamtgruppe letztlich nicht gestützt werden, die Wirkrichtung ist jedoch erwartungskonform und wenn statt der Noten für die kognitiven Fähigkeiten die Testleistungen herangezogen werden, steigen die Effektstärken an und werden auch signifikant.

Die Hypothese $H_{3,2}$ lautete: *die negativen Effekte von Mehrfachbesuchen des Übergangssystems auf den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung werden bei Einbezug der Schulformen 2BFS, BFPE und AVdual gegenüber der Konstellation, in der nur das BEJ und VAB berücksichtigt werden, abgeschwächt*. Die Erklärungskraft der Anzahl der besuchten Übergangmaßnahmen sinkt wie in $H_{3,2}$ unterstellt, im Falle des Übergangs in vollqualifizierende Ausbildung (im Vergleich zur Vorstudie bzw. IBIS Studie, in die nur einjährige Maßnahmen eingebunden waren (NICKOLAUS u. a., 2018b) ab (OR~21 vs. 7). Im Falle des Übergangs in weiterführende Schulen kehrt sich im Vergleich zur IBIS Studie die Erklärungsrichtung um (OR~0.2 vs. 3). Wir deuten diese Ergebnisse so, dass Arbeitgeber bei Jugendlichen, die im ÜS einen mittleren Abschluss erwerben, Mehrfachbesuche (z. B. VAB und anschließend 2BFS) nicht als Hinweis auf ein eingeschränktes Leistungspotential deuten, im Falle von Kombinationen von VAB und BvB hingegen schon. Dass die Wahrscheinlichkeit in weiterführende Schulen einzumünden bei Mehrfachfrequentierungen von Übergangmaßnahmen bei Einbezug von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss im Vergleich zur IBIS Studie steigt, steht im Einklang mit den bereits oben berichteten Ergebnissen zu deren ausgeprägteren Bildungsaspirationen.

Erwartungswidrig ist der fehlende Einfluss frühzeitiger Bewerbungen auf den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung. D. h., $H_{3,7}$ – *Jugendliche, die frühzeitig mit ihren Bewerbungsaktivitäten begonnen haben, münden eher in vollqualifizierende Ausbildung ein* – wird falsifiziert. Die Effektrichtung ist jedoch erwartungskonform und die Wahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung einzumünden ist beim Fehlen frühzeitiger Bewerbungen um etwa die Hälfte reduziert, gleichzeitig steigt beim Fehlen frühzeitiger Bewerbungsaktivitäten die Wahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Schulen einzumünden signifikant an. Ob der Effekt bei differenzierteren Erfassungsformen in multinomialen Analysen signifikant wird, wäre zu prüfen. Dass jene, die in weiterführende Schulen einmünden, noch weniger Bewerbungsaktivitäten entfaltet haben, ist plausibel. Verwiesen sei an dieser Stelle nochmals auf den Sachverhalt, dass sich ca. ein Viertel der Jugendlichen, die in weiterführende Schulen einmünden, zuvor auf vollqualifizierende Ausbildungsstellen beworben haben.

In Einklang mit $H_{3,6}$ – *für Jugendliche, die im Übergangssystem einen mittleren Abschluss erwerben ist die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung höher als beim Besuch von einjährigen Maßnahmen, die keine Möglichkeit eröffnen, mittlere Abschlüsse zu erwerben* – sind die positiven Effekte von zweijährigen Bildungsgängen, die mit einem mittleren Bildungsabschluss korrespondieren, zu beobachten. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass sich die Investition in zweijährige Maßnahmen, die zu mittleren Abschlüssen führen, sowohl für die Erhöhung der Übergangswahrschein-

lichkeit in vollqualifizierende Ausbildungsgänge und weiterführende Schulen als auch für die Erschließung von „höherwertigen“ beruflichen Positionen als vorteilhaft erweist.

Das Geschlecht und die Raumkategorie werden, wie in der Übergangsstudie unter alleinigem Einbezug der einjährigen Varianten, für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung nicht prädiktiv. Die deutlich erhöhten Übergänge in weiterführende Schulen in Verdichtungsräumen entsprechen dem generellen Übergangsverhalten in weiterführende Schulen.

Der Migrationshintergrund reduziert zwar die Wahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung überzugehen, der Effekt ist jedoch wie in der Vorstudie bei alleinigem Einbezug der einjährigen Varianten deutlich unterhalb der Signifikanzgrenze. Die Wahrscheinlichkeit für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in weiterführende Schulen überzugehen wird ebenfalls nicht signifikant, die Wirkrichtung ist jedoch deckungsgleich wie in der Vorstudie.

Tab. 9: Erklärungsmodell für Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen unter Einbezug von Noten als Indikatoren kognitiver Leistungspotentiale; ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$; multinomial logistische Regression

Variable	Kategorie	OR	p	OR	p	OR	p
Note Mathematik	schlechter als 2	Referenz		Referenz		Referenz	
	2 oder besser	1,56	.14	2,08	.12	2,06	.13
		1,16	.70	1,15	.79	1,37	.56
Note Deutsch	schlechter als 2	Referenz		Referenz		Referenz	
	2 oder besser	1,37	.32	1,25	.63	1,26	.63
		2,59	**	2,49	.08	2,67	.07
Orientierungsfunktion des Praktikums	unterdurchschnittlich			Referenz		Referenz	
	überdurchschnittlich			3,54	**	3,35	**
				0,74	.53	0,79	.63
Note Verhalten	schlechter als 2			Referenz		Referenz	
	2 oder besser			2,07	.09	2,11	.08
				2,46	.08	2,57	.08
Anzahl Übergangsmaßnahmen	2 oder mehr			Referenz		Referenz	
	eine			9,14	***	8,13	***
				3,59	*	4,78	**
Frühzeitige Bewerbungsaktivität	beworben			Referenz		Referenz	
	noch nicht beworben			0,64	.29	0,64	.31
				3,03	*	3,80	*
Formale Bildungsgangdauer	einjährig			Referenz		Referenz	
	zweijährig			3,69	**	3,47	**
				2,74	*	3,08	*

Variable	Kategorie	OR	p	OR	p	OR	p
Raumkategorie	Ländlicher Raum					Referenz	
	Verdichtungsraum					0,79	.55
						2,08	.12
Geschlecht	männlich					Referenz	
	weiblich					0,85	.68
						0,98	.97
Migrationshintergrund	nein					Referenz	
	ja					0,79	.58
						1,64	.33
			p		p		p
R ² nach Nagelkerke		.04	*	.38	***	.41	***
N		297		209		209	

Legende:

- direkter Übergang in eine Maßnahme des Übergangssystems bzw. in eine andere Tätigkeit (Referenz)
- direkte Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung (obere Zeile)
- direkter Übergang in einen weiterführenden schulischen Bildungsgang (untere Zeile)

Bei Einbezug von Testleistungen statt der Noten als kognitive Leistungsindikatoren (vgl. Tabelle 10), werden die mathematischen Kompetenzen lediglich im ersten Modell für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung signifikant. Eine überdurchschnittliche Orientierungsfunktion des Praktikums erhöht in etwa gleicher Größenordnung wie bei Einbezug der Noten die Wahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung überzugehen. Bei einer guten Verhaltensnote wird die Übergangswahrscheinlichkeit in eine vollqualifizierende Ausbildung signifikant um etwa das Dreifache erhöht. Bezogen auf die Anzahl der Übergangsmaßnahmen, die Raumkategorie, das Geschlecht und den Migrationshintergrund bleiben die Ergebnisse weitgehend stabil. Die Effekte der formalen Bildungsgangdauer bleiben im Vergleich zum Modell unter Einbezug der Noten im Falle des Übergangs in vollqualifizierende Ausbildung stabil, beim Übergang in weiterführende Schulen ist der Effekt etwas erhöht (OR = 3,08 vs. 3,85).

Tab. 10: Erklärungsmodell für Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen unter Einbezug von Testleistungen als Indikatoren kognitiver Leistungspotentiale; ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$; multinomial logistische Regression

Variable	Kategorie	OR	p	OR	p	OR	p
Kompetenz Mathematik		1,56	*	1,14	.63	1,09	.75
		1,37	.17	0,65	.19	0,62	.17
Kompetenz Deutsch		0,99	.94	0,77	.13	0,74	.09
		0,98	.87	0,88	.54	0,91	.66

6. Diskussion

Die in dieser Studie generierten Hypothesen werden weitgehend bestätigt. Das gilt zunächst für die etwas ernüchternden Ergebnisse zu den im politischen Diskurs häufig als besonders stark unterstellten Klebeeffekten des Praktikums in dualen Maßnahmen, die eher von der Qualität der Praktika als von der Praktikumsdauer abhängig scheinen. Während die Praktikumsdauer in den dualen Varianten im Mittel tatsächlich deutlich größer ist als in den anderen Formen, gilt dies für die Praktikumsqualität jedoch nicht. Eindrucksvoll bestätigt werden die Klebeeffekte letztlich für alle Maßnahmeformen, auch bei Einbezug der zweijährigen Varianten. In einer praktischen Verwertungsperspektive könnten diese Ergebnisse Anlass geben, das Augenmerk bei den Praktika stärker auf die Qualitätssicherung als auf die Ausweitung der Umfänge zu legen. Ferner wird deutlich, dass bei Einbezug der zweijährigen Maßnahmeformen, die zu mittleren Abschlüssen führen, die kognitiven Leistungsmerkmale, insbesondere gute Noten, die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in vollqualifizierende Ausbildung im Vergleich zur alleinigen Berücksichtigung einjähriger Übergangsmaßnahmen erwartungskonform erhöhen. Wir interpretieren das so, dass die Unternehmen erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen von Übergangsmaßnahmen, die mittlere Abschlüsse vermitteln, eher für Ausbildungsgänge rekrutieren, in welchen kognitive Leistungspotentiale als wichtig erachtet werden, was sich zudem in den Zugangswahrscheinlichkeiten der verschiedenen Absolventengruppen in höhere Leistungssegmente bestätigt. Die Effektstärke der mehrmaligen Besuche von Übergangsmaßnahmen für die Übergangswahrscheinlichkeit reduziert sich wie erwartet bei Einbezug der zweijährigen Varianten, und kehrt sich bei Übergängen in weiterführende Schulen um. Prekär werden folglich mehrmalige Frequentierungen von Übergangsmaßnahmen für jene, die trotz mehrmaliger Durchgänge maximal den Hauptschulabschluss erwerben, was von den Unternehmen vermutlich als Hinweis auf eine eingeschränkte Leistungsfähigkeit bzw. eine eingeschränkte Leistungsbereitschaft gedeutet wird. Die Umkehrung des Effekts bei Übergängen in weiterführende Schulen scheint dem Sachverhalt geschuldet, dass die Jugendlichen, die im Übergangssystem mittlere Abschlüsse erwerben, ihr Bestreben, das eigene Bildungsniveau weiter zu erhöhen, mit dem mittleren Abschluss zu relativ großen Teilen nicht einstellen sondern weiter aufrecht erhalten. Als stabil erweist sich das Ergebnis zu den in anderen Studien (GAUPP u. a., 2011; NICKOLAUS u. a., 2018b) dokumentierten (fehlenden) Effekten des Geschlechts. Zur räumlichen Verortung ergeben sich bei Einbezug der zweijährigen Varianten beim Übergang in weiterführende Schulen deutliche Vorteile für Verdichtungsräume, was in Einklang mit den im allgemeinbildenden System beobachtbaren Übergangsunterschieden in weiterführende Schulen steht. Überraschend ist der nicht signifikant werdende Effekt von Bewerbungsaktivitäten für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung. Die Effektrichtung ist allerdings erwartungskonform. Denkbar wäre, dass bei einer differenzierteren Modellierung dieser Aktivitäten doch signifikante Ergebnisse resultieren. Zu berücksichtigen bleibt, dass die Angabe zu frühzeitigen Bewerbungsaktivitäten am Ende des ersten Schuljahres erfasst wurde und in der Stichprobe, wie eingangs beschrieben, Jugendliche zweijähriger Bildungsgänge vertreten sind, deren Bewerbungsaktivitäten

verstärkt vermutlich erst im zweiten Schuljahr einsetzen. Zugleich sind in dieser Gruppe relativ viele Jugendliche repräsentiert, die weiterführende Schulen besuchen möchten.

Der Migrationshintergrund reduziert zwar erwartungskonform die Wahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung überzugehen, der Effekt wird jedoch nicht signifikant, was höchstwahrscheinlich auf die relativ große Heterogenität der Gesamtgruppe zurückzuführen sein könnte.

Bemerkenswert sind die deutlich höheren Übergangsquoten in vollqualifizierende Ausbildung, die in dieser Untersuchung im Vergleich zur Vorgängerstudie, die nur wenige Jahre zuvor durchgeführt wurde, dokumentiert wurden. Diese Ergebnisse sprechen für eine nach wie vor hohe Integrationsleistung des beruflichen Bildungssystems, selbst für die Absolventinnen und Absolventen des Übergangssystems.

Reflektiert man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs eingebrachten theoretischen Überlegungen, so wird deutlich, dass vor allem Einflussfaktoren für die Übergänge prädiktiv werden, die als Indikatoren für Leistungspotentiale interpretierbar sind. Das trifft für die partiell prädiktiv werdenden kognitiven Merkmale aber auch für die Verhaltensnoten, die Dauer der Maßnahmeformen, die mit den formalen Abschlüssen korrespondiert und die Anzahl der Übergangsmaßnahmen zu. Die Orientierungsfunktion des Praktikums wurde über Zuschreibungen der Jugendlichen erhoben. Inwieweit sich darin auch Passungswahrnehmungen im Hinblick auf Leistungsanforderungen spiegeln, wäre zu prüfen. Indikatoren, die im Kontext der Überlegungen zur Übergangsrelevanz des sozialen Kapitals verortet werden können, bleiben in den Modellen weitgehend unberücksichtigt. Das gilt insbesondere für die soziale Herkunft, gemessen an den formalen Bildungsabschlüssen der Eltern, partiell wird lediglich der Migrationshintergrund einbezogen. Ohne signifikanten Einfluss bleibt bei der gewählten Operationalisierung das Bewerbungsverhalten für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung. Die ausgewiesene Effektstärke ($OR = 0,58$, $p = 0,25$) ist in der Richtung jedoch erwartungskonform. Weitere Analysen zum Bewerbungsverhalten (vgl. MÉLIANI, 2018, S. 76) machen deutlich, dass jene, die einen mittleren Abschluss erwerben, durch die Familie weit häufiger Unterstützung im Bewerbungsprozess erfahren als jene mit Hauptschulabschluss. Vermutlich ist diese stärkere Unterstützung auch bereits im Bildungsprozess insgesamt bedeutsam. Zusammenfassend könnte man die berichteten Ergebnisse zum Anlass nehmen, den mikroökonomischen Theorien die größte Erklärungskraft zuzuschreiben, wobei auch die Ausprägungen der Leistungsindikatoren (in Teilen) sozial vermittelt sind. Hinsichtlich des Migrationshintergrunds kommt zudem ein weiterer Indikator ins Spiel, der vermutlich mit spezifischen Zuschreibungen sozialen Kapitals verknüpft ist und damit diesen Erklärungsansatz stützt.

Bildungspolitisch könnte man die Ergebnisse zum Anlass nehmen, die relativ hohen Übergangsquoten aus den zweijährigen Varianten in weiterführende Schulen als Erfolgsindikator für den Beitrag des Übergangssystems für die Erhöhung der Chancengleichheit zu deuten. Für jene, die sich von der dualen Variante schnellere Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung versprechen, sind die Ergebnisse vermutlich nicht befriedigend. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass die Jugendlichen, die sich zunächst für weiterführende Schulen entscheiden, damit nicht nur ihre eigenen Bildungsoptio-

nen substantiell erweitern, sondern, wenn auch etwas verzögert, dem Beschäftigungssystem mit einer höheren Eingangskompetenz zur Verfügung stehen. Die insgesamt im Vergleich zu den Vorstudien deutlich höheren Übergangsquoten interpretieren wir so, dass das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen bei länger anhaltenden, für die Auszubildenden günstigen Angebots- Nachfragerelationen und sich immer deutlicher abzeichnenden Facharbeiterlücken, eine Veränderung erfährt.

Der Ansatz, über duale Varianten den Klebeeffekt von Praktika weiter zu erhöhen, bedarf gemessen an den hier dokumentierten Ergebnissen der Nachjustierung. Mehr Aufmerksamkeit wäre der Qualitätssicherung der Praktika zu schenken, weniger bedeutsam scheint die bisher realisierte Ausweitung der Praktika Umfänge. Vermutlich wird für die Unternehmen bereits in kürzeren Praxisphasen erkennbar, inwieweit die Jugendliche Potentiale zur Produktivitätssicherung einbringen. Hinzu kommt, dass längere Praxisphasen, aus Sicht der Jugendlichen, nicht zwangsläufig mit einer höheren Orientierungsqualität einhergehen müssen. Eine Vermutung, die in der fehlenden Korrelation zwischen der Praktikumsqualität und der Praktikumsdauer Ausdruck findet. Bemerkenswert sind nicht zuletzt die relativ hohen Übergangsquoten aus dem BEJ, die überdies zu großen Anteilen direkt erfolgen und nicht hinter jenen von AVdual zurückbleiben. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass auch aus dieser Schulform relativ viele Jugendliche in weiterführende Schulen einmünden und zumindest für diese Gruppe der „Umweg“ über das BEJ von zweifelhaftem Wert ist. Vor diesem Hintergrund wäre bei einer Fortführung der Schulversuche AVdual und BFPE bzw. deren Überführung in die Regelform anzustreben, das BEJ soweit als möglich in diese neuen Formen zu überführen. Zu einer ähnlichen Empfehlung führten auch die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichen Maßnahmeformen (vgl. NICKOLAUS u. a., 2018a).

Die regionalen Effekte werden lediglich bei Übergängen in weiterführende Schulen tendenziell signifikant ($p = .12$ und $p = .13$), im Vergleich zur IBIS Studie sind sie etwas stärker und in gleicher Richtung ausgeprägt. Denkbar wäre, dass diese Effekte bei größeren Stichproben doch noch signifikant werden. Bearbeitbar sind solche Momente relativ schwer, da sie sowohl mit regionalen ökonomischen Randbedingungen als auch dem Ausbau des Bildungssystems korrespondieren. In einer weiteren Analyseperspektive, in der die Bedeutung der „Ausbildungsreife“ bzw. deren zentralen Indikatoren in Abhängigkeit von den formalen Abschlussniveaus auf den Übergang in vollqualifizierende duale Ausbildung untersucht wurde, zeigte sich, dass die als übergangsrelevant herausgestellten Einflussfaktoren (Mathematik-Note, Verhaltensnote, Orientierungsfunktion der Praktika) primär für Jugendliche mit mittleren Abschlüssen gelten. Bei Jugendlichen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen und erfolgreich einmünden, sind die Ausprägungsunterschiede der Ausbildungsreife-Indikatoren im Vergleich zu jenen, die sich erfolglos beworben haben bzw. verzögert übergangen, nur marginal. MÉLIANI (2018) interpretiert das als Hinweis auf eine eingeschränkte Orientierungsleistung dieser Indikatoren bzw. als Anzeichen auf inkonsistente Entscheidungsprozesse bei der Ausbildungsplatzvergabe.

Handlungsbedarf besteht zweifellos bezogen auf die in zahlreichen anderen Studien immer wieder dokumentierten Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrations-

hintergrund, wenngleich die Effekte in dieser Studie nicht signifikant werden, sich in der Größenordnung jedoch nahtlos in den Forschungsstand einfügen.

Auf der Mikroebene bieten insbesondere die Leistungsindikatoren (sowohl die kognitiven als auch nichtkognitiven, z. B. Verhalten) Ansatzpunkte für das pädagogische Handeln, in den betrieblichen Kontexten die Qualität der Praktika. Angezeigt sind neben einschlägigen unterrichtlichen Aktivitäten auch Beratungsangebote bzw. die Konfrontation der Jugendlichen und der verantwortlichen Akteure mit den oben dokumentierten Ergebnissen. Wünschenswert wären zudem Interventionsstudien, z. B. zur Sicherung einer guten Praktikumsqualität oder des Verhaltens. Wie an anderer Stelle dokumentiert (NICKOLAUS u. a., 2018b), besteht auch Anlass in den Modellschulen an der Optimierung der Kompetenzförderung zu arbeiten, die gegenwärtig vor allem für Leistungsschwächere, trotz individueller Förderprogramme, suboptimal erfolgt.

Zu berücksichtigen sind bei der Interpretation der Ergebnisse und den daraus generierten Anregungen für die Praxis die Limitationen des Beitrags. So ist zu beachten, dass sowohl die Erklärungsmodelle aus der Vorstudie als auch die hier präsentierten Ergebnisse auf Datensätzen beruhen, die innerhalb eines Bundeslandes gewonnen wurden. Trotz der relativ großen Ausgangsstichproben sind die Möglichkeiten maßnahmespezifischer Analysen, aufgrund der im Längsschnitt verfügbaren Teilstichproben, beschränkt. Zu beachten ist ebenso die erst neu vorgenommene Implementation der AVdual, die mit einer sich sukzessiv vollziehenden Etablierung der AVdual Begleiter einherging, so dass nicht unterstellt werden kann, dass die Begleiter, soweit sie bereits arbeitsfähig waren, bereits ihre volle Wirksamkeit entfalten konnten.

Bisher nicht publizierte Ergebnisse aus Folgeerhebungen, die durch das Landesinstitut vorgenommen wurden, dokumentieren denn auch deutlich bessere Beurteilungen des Modellversuchs AVdual, als dies in der Evaluationsstudie gegeben war, die den hier berichteten Ergebnissen zugrunde liegt. Vor diesem Hintergrund wäre eine Replikation wünschenswert, in die idealerweise andere Bundesländer einzubinden wären, die ähnliche Maßnahmen etablierten. Zu erwägen wären in diesem Kontext partiell Nachjustierungen des Instrumentariums, u. a. für die Erfassung der Bewerbungsaktivitäten. Bei Beibehaltung der Operationalisierungen ergäben sich allerdings Vorteile im Hinblick auf projektübergreifende Analysen.

Literatur

- ATIK, D. (2018). Die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen bei Malern und Lackierern – eine empirische Studie zu leistungsschwachen Auszubildenden. Dissertation, Universität Stuttgart.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- 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). 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. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang der Schule- Berufsausbildung.
- BEICHT, U. / WALDEN, G. (2014). Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? ZBW, 110/2014/2, S. 188–215
- BERUFLICHE SCHULE FÜR WIRTSCHAFT HAMBURG-EIMSBÜTTEL: Die Duale Ausbildungsvorbereitung – AVdual. Online: <https://www.bsw-hamburg.de/ausbildungsvorbereitung-avdual.html> [letzter Zugriff: 21.12.2018]
- BOLTZE, A. (2016). Einflüsse der sozialpädagogischen Begleitung auf den Übergangserfolg benachteiligter Jugendlicher in eine Ausbildung am Beispiel einer Studie zur Einstiegsqualifizierung. Dissertation. Aachen: Shaker.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2018). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2018.
- BYLINSKI, U. (2013). Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Strukturverbesserungen erreichen und individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, G & Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2013, S. 217–220.
- DIONISIUS, R. / ILLIGER, A. / SCHIER, F. (2015). Allgemeinbildende Höherqualifizierung im Übergangsbereich. Ein Erfolgsindikator aus der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). In: Solga, H. / Weiß, R. (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Berichte zur beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- FRIEDRICH, M. (2009). Berufliche Wünsche und beruflicher Verbleib von Schulabgängern und Schulabgängerinnen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Kapitel A3.1, Bonn
- ERBAN, T. (2010). Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- 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: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- 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, Heft 2/2011, S. 173–186.
- GEIER, B. (2013). Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Eine Längsschnittanalyse typischer Übergangsverläufe. WSI-Mitteilungen, 01/2013, S. 33–41.
- GRANATO, M. (2013). Bildungsübergänge erfolgreich gestalten – Ausbildung für Alle! In: BELLENBERG, G & FORELL, M. (Hrsg.). Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2013, S. 221–230.

- ICKING, M. / MAHLER, J. (2011). Das Werkstattjahr. Eine empirische Untersuchung der Programmumsetzung. Arbeitspapiere 40. Bottrop 2011. KAAS, L. / MANGER, C. (2012). Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. *German Economic Review* 13, p. 1–20.
- KOHLRAUSCH, B. / SOLGA, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, S. 753–773.
- LEHMANN, R. / HUNGER, S. / IVANOV, S. / GÄNSFUSS, R. (2004). LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung, Klassenstufe 11. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- LEHMANN, R. H. / SEEGER, 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/ulmezpdf/> [letzter Zugriff am 09.08.2018]
- MAYER, E. / SCHUMM, W. / FLAAKE, K. / GERBERDING, H. / REULING, J. (Hrsg.) (1981). *Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher.* Frankfurt a. M.
- MACGINITIE, W. H. / MACGINITIE, R. K. / MARIA, K. / DREYER, L. G. (2000). *Gates-MacGinitie Reading Tests Level 7/9. Manual for Scoring and Interpretation.* Itasca (IL): Riverside Publishing.
- MÉLIANI, K. (2018). Zur Bedeutung der Ausbildungsreife und deren Orientierungsleistung beim Übergang in die vollqualifizierende Ausbildung. Masterarbeit. Universität Stuttgart.
- MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND WOHNUNGSBAU (MWK) BW (2017a). Schulversuch „Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual)“. Informationen für Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Betriebe. Online: https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Berufliche_Bildung/Infoblatt_AVdual.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2018].
- MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND WOHNUNGSBAU (MWK) BW (2017b). Spitzengespräch zur Ausbildungssituation in Baden-Württemberg. *Ausbildungsbilanz 2016 des „Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2015–2018“*, 22. Mai 2017. Online: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Berufliche_Bildung/PM_151_Buendnisbilanz_2016.pdf [letzter Zugriff: 08.06.2018].
- MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND WOHNUNGSBAU (MWK) (2018a). Merkblatt „Förderung AVdual-Begleitung“. Online: <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=322&token=3c6281d05b8be6fd2c104876bc4c4c1a624512&sdownload=> [letzter Zugriff: 04.06.2018]
- MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND WOHNUNGSBAU (MWK) BW (2018b). Spitzengespräch zur Ausbildungssituation in Baden-Württemberg. *Ausbildungsbilanz 2017 des „Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2015–2018“*, 14. Mai 2018. Online: https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/PM_115_Anlage_B%BC3%BCndnisbilanz_Ausbildung.pdf [letzter Zugriff: 08.06.2018].
- MOKHONKO, S. / NICKOLAUS, R. (2018). Die Entwicklung beruflicher Orientierungen im Übergangssystem (In Bearbeitung).
- 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.
- NATIONALES BILDUNGSPANEL, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010. In: PREIS, N. / NIEBL, F. / STECHER, L. (2012). *Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme? Gießener Beiträge zur Bildungsforschung.*

- NICKOLAUS, R. / MOKHONKO, S. / VETTER, D. / MÉLIANI, K. / BEHRENDT, S. (2017a). Individuelle Förderung im Übergangssystem. Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung und Umsetzung der Schulversuche AVdual und BFPE (Abschlussbericht). Stuttgart: Universität Stuttgart.
- NICKOLAUS, R. / MOKHONKO, S. / BEHRENDT, S. / VETTER, D. / MÉLIANI, K. (2017b). Die Entwicklung allgemeiner und berufsfachlicher Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Übergangssystem unter den Bedingungen individueller Förderung. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), S. 61–85.
- NICKOLAUS, R. / MOKHONKO, S. / BEHRENDT, S. / VETTER, D. / MÉLIANI, K. (2018a). Die fachliche Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Leistungsgruppen im Übergangssystem – Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen und ihre Implikationen für pädagogisches Handeln. In: B. Zinn (Hrsg.): *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Stuttgart: Steiner Verlag.
- NICKOLAUS, R. / BEHRENDT, S. / GAUCH, S. / WINDAUS, A. / SEEBER, S. (2018b). Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114, H (1) 2018, S. 109–140.
- PARTNER DES AUSBILDUNGSBÜNDNISSES (2017). Erklärung der Partner des Ausbildungsbündnisses zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf eine berufliche Ausbildung in Baden-Württemberg. Online: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Berufliche_Bildung/PM_335_Gemeinsame_Erkl%C3%A4rung.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2018]
- PRENZEL, M. / KIRSTEN, A. / DENGLER, P. / ETTLE, R. / BEER, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, L./Kleid, H. (Hrsg.): *Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung*. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Beiheft 13 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, S. 108–127.
- RAHN, S. / BÜHRMANN, T. / HARTKOPF, E. (2015). Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments. In: SEIFRIED, J. / SEEBER, S. / ZIEGLER, B. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015* (S. 59–72). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- ROHRBACH-SCHMIDT, D. (2011). BiBB-Schulabgängerbefragung 2008. BiBB-FDZ Daten- und Methodenberichte, Nr. 5/2011. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Schulabgaenger_2008_Datenhandbuch.pdf [letzter Zugriff: 09.08.2018]
- SEMBILL, D. (1992). Handlungs- und Emotionsstrukturen. Operationalisierungen, Rekonstruktion und Ergebnisse. Dokumentationsband zur Monographie. Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens. Göttingen und Mannheim: Hogrefe Verlag.
- SEEBER, S. U. A. (2016). Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen. Göttingen & Stuttgart, Schlussbericht.
- SOLGA, H. / BAAS, M. / KOHLRAUSCH, B. (2011). Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung“ der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit Bremen-Niedersachsen und des Landes Niedersachsen. Göttingen: SOFI.
- SPENCE, M. (1973). Job market signaling. In: *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), S. 355–375.
- WEISS, R. (2015). Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick. In: Solga, H. / Weiß, R. (Hrsg.): *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem*. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Berichte zur beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

WIRTSCHAFTSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (2002). Landesentwicklungsplan 2002. Baden-Württemberg. Online: https://vm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/intern/Dateien/Broschueren/Landesentwicklungsplan_2002.PDF [letzter Zugriff: 28.08.2018]

KIM MÉLIANI

Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Geschwister-Scholl-Str. 24D, 70174 Stuttgart,
meliani@bwt.uni-stuttgart.de

SVITLANA MOKHONKO

Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Geschwister-Scholl-Str. 24D, 70174 Stuttgart,
mokhonko@bwt.uni-stuttgart.de

REINHOLD NICKOLAUS

Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Geschwister-Scholl-Str. 24D, 70174 Stuttgart,
nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de

