

EDITORIAL

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 114, 2018/4, 527–547

DIETER EULER / REINHOLD NICKOLAUS

Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration?

1. Ausgangsfragen

Wir kennen dies aus vielen Winkeln des privaten und öffentlichen Lebens: Als Provisorium gedachte Entscheidungen festigen sich zu einem Dauerzustand, und ihre Überwindung erscheint bald schwieriger als ihre Entstehung. Nur ein Beispiel: Es dauerte mehr als 40 Jahre, bis die Hauptstadt Deutschlands aus dem Provisorium Bonn nach Berlin wanderte. Auch die Bildungspolitik ist reich an (vermeintlichen) Provisorien. So wird das sogenannte ‚Übergangssystem‘ in der Berufsbildung mittlerweile als ‚stabiles Provisorium‘ wahrgenommen und eher als Indikator für eine nachlassende Integrationsleistung gedeutet denn als Bildungssegment, das geeignet wäre, zur Chancenverbesserung der Jugendlichen beizutragen. Im Nationalen Bildungsbericht wurde das Übergangssystem erstmals 2006 als ein eigenständiger Teil des Berufsbildungssystems benannt, obgleich einzelne Bildungsgänge bereits vorher existierten. Der Begriff umfasst alle Berufsbildungsangebote, die „unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (AGBB 2006). Damit werden höchst unterschiedliche Angebote zusammengefasst, die von teilqualifizierenden Bildungsangeboten reichen, die neben dem Erwerb mittlerer Abschlüsse auch anrechenbare berufliche Qualifikationen vermitteln bis zu Angebotsformen, die keinen Erwerb formaler Bildungszertifikate ermöglichen und primär darauf ausgerichtet sind, den Jugendlichen einen Raum zu bieten, in dem sie ihre beruflichen Orientierungen weiterentwickeln können und Unterstützung bei der Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung erhalten. In der bildungspolitischen Debatte wird der letztgenannte Typus auch eher als „Warteschleife“ und weniger als ein zielgerichtetes Bildungsangebot wahrgenommen.

Begriffe dienen dem Ordnen der Realität, insofern ist auch die Begriffsschöpfung ‚Übergangssystem‘ zunächst nicht problematisch. Bedenklich wird die Begriffsbildung dann, wenn die mit dem Begriff gefassten Elemente übergreifend mit negativen Zuschreibungen assoziiert werden, sei es im Sinne einer möglichst schnell zu überwin-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

denden institutionellen Fehlentwicklung bzw. deren Verfestigung oder auch im Sinne eines dysfunktionalen Labyrinths (vgl. z. B. MÜNK/RÜTZEL/SCHMIDT 2008). Die damit verbundene Problematik sei hier mit dem Hinweis illustriert, dass wesentliche Teile dieses Übergangssystems in den 70er Jahren geschaffen wurden, um die Bildungschancen von Jugendlichen zu erhöhen (LIPSMEIER 1983). Dass die zahlreichen Angebotsformen, die vor allem auf eine möglichst schnelle Vermittlung in vollqualifizierende Ausbildungsgänge ohne den gleichzeitigen Erwerb von Bildungszertifikaten zielen, den Eindruck erwecken, es fehle an einem systematischen Aufbau dieses Übergangssystems, ist durchaus nachvollziehbar. Aber auch bezogen auf diese Formen wäre zu fragen, welche Effekte damit tatsächlich verbunden und unter welchen Bedingungen die negativen Zuschreibungen gegebenenfalls vertretbar sind. Mit anderen Worten, inwieweit besteht tatsächlich Anlass, das Übergangssystem als dysfunktionales Dauerprovisorium zu begreifen, das als Indikator einer nachlassenden Integrationsleistung des Berufsbildungssystems bestens geeignet ist oder doch auch mit wichtigen Optionen zur Verbesserung von Bildungschancen und Integrationsprozessen zu verbinden. Im Einzelnen wird in diesem Beitrag folgenden Fragen nachgegangen:

- Ist der Abbau des Übergangssystems (weiterhin) ein vertretbares berufsbildungspolitisches Ziel (Kap. 2)?
- Was wissen wir über die Effektivität der Maßnahmen im Übergangssystem (Kap. 3)?
- Welche Konsequenzen resultieren aus den Forschungsergebnissen zu den Effekten des Übergangssystems und den systemischen Überlegungen für die Berufsbildungspraxis sowie für die Berufsbildungsforschung (Kap. 4)?

2. Bezugspunkte: Kontexte für die Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Übergangssystems

Das Übergangssystem ist Teil des Ausbildungssystems. Im Jahr 2017 mündeten ca. eine Million Personen in eine der drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems ein. Dabei fielen ca. 49 % auf das Duale System, ca. 22 % auf das Schulberufssystem und ca. 29 % auf das Übergangssystem (AGBB 2018, S. 128). Seit Beginn des Jahrhunderts nimmt das betriebliche Ausbildungsplatzangebot sowie die Ausbildungsplatznachfrage kontinuierlich ab. Während das Ausbildungsstellenangebot im Jahr 2000 noch bei ca. 622.000 lag, war es bis 2017 auf ca. 572.000 gefallen (BIBB 2018, S. 15). Ein Indikator dieser Entwicklung ist die rückläufige Ausbildungsbetriebsquote, die 2016 einen historischen Tiefpunkt von 19,8 Prozent erreicht hat (BIBB 2018, S. 10). Zugleich ist auch die Zahl der neuen Ausbildungsverträge seit 2007 bundesweit von ca. 626.000 auf 523.000 im Jahr 2017 gesunken (BIBB 2018, S. 9), also um etwa 17 Prozent. Im gleichen Zeitraum fiel die Bevölkerungszahl in der Alterskohorte 15–25 Jahre nur um etwa 10 Prozent (von 9,61 Mio. in 2007 auf 8,65 Mio. in 2016; vgl. DESTATIS 2016). Hervorhebenswert ist bei dieser Entwicklung, dass die Beschäftigungs- und Ausbildungsentwicklungen erstmals auseinanderklaffen. Bis anhin wurde weithin davon ausgegangen, dass das Angebot an Ausbildungsstellen mit der Konjunktur- und damit der Beschäftigungsentwicklung ver-

bunden ist. Seit 2009 verlaufen Ausbildungsquote (als Indikator für die Ausbildungsentwicklung) und die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten gegenläufig: Trotz guter Beschäftigungsentwicklung verläuft die Ausbildungsquote rückläufig (BAAS/BAETHGE 2017).

Neben dieser Gesamtbetrachtung ist zu berücksichtigen, dass sich der Ausbildungsmarkt regional und sektoral sehr unterschiedlich darstellt. So hat sich die seit einigen Jahren aufscheinende, zunächst paradox anmutende Situation verstärkt, dass in bestimmten Branchen und Regionen angebotene Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben und es zugleich vielen ausbildungsinteressierten Jugendlichen nicht bzw. erst mit zeitlicher Verzögerung gelingt, den Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung zu finden. Das Ausmaß der Nicht-Besetzung hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen: 2017 wurden 8,8 Prozent (48.900) der angebotenen Ausbildungsplätze nicht besetzt (BIBB 2018, S. 9). Je nach Branche, Betriebsgröße, Beruf und Region können die Gründe für die Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen variieren. Während zum Beispiel Großbetriebe in attraktiven Branchen und Berufen weiterhin einen Überhang an qualifizierten Bewerbern erfahren, zeigt sich die Situation für KMU je nach Branche, Beruf und Region schwieriger. Sie erscheinen vielen qualifizierten Bewerbern weniger attraktiv und müssen für die Ausbildung von Jugendlichen mit schlechteren Schulabschlüssen oder spezifischen Benachteiligungen tendenziell einen höheren Ausbildungsaufwand in Kauf nehmen. Aus regionaler Perspektive sind die Ungleichgewichte bzw. Wanderungsbewegungen zwischen Ballungsräumen und ländlichem Raum bzw. zwischen West- und Ostdeutschland zu beachten.

Selbst wenn alle der von Betrieben als offen gemeldeten Ausbildungsstellen besetzt würden, reichte das Angebot an betrieblichen Ausbildungsressourcen gegenwärtig nicht, um allen Jugendlichen mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf eine Chance auf eine abschlussorientierte Berufsausbildung zu ermöglichen. Im engeren Sinne gehören zu den Jugendlichen ohne besonderen Unterstützungsbedarf die Schulabgänger, die aufgrund ihrer schulischen und individuellen Voraussetzungen einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf erwarten lassen. Dazu zählen neben Hauptschulabsolventen mit guten Abschlussnoten auch Schulabsolventen mit einem mittleren Bildungsabschluss. So besitzen beispielsweise von den Jugendlichen im Übergangssektor von den derzeit ca. 291.000 Jugendlichen insgesamt 22 Prozent (ca. 64.000) einen mittleren Bildungsabschluss (BIBB 2018, S. 92). Im weiteren Sinne sind im Übergangssystem Jugendliche mit Startnachteilen zu finden, die entsprechende Unterstützungsmaßnahmen begründen, jedoch auch Jugendliche, die bewusst auf die direkte Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung zugunsten des Erwerbs höherwertiger Bildungszertifikate verzichten und damit ihre beruflichen Optionen erweitern oder als Marktbenachteiligte in das Übergangssystem einmünden. Besonders unterstützungsbedürftig sind schulleistungsschwache Jugendliche, Jugendliche mit Migrationshintergrund, geflüchtete Jugendliche sowie Jugendliche mit Behinderungen (vgl. EULER/SEVERING 2018, S. 18 ff.). Beispiele aus Modellprojekten zeigen, dass die Begründung von Unterstützungsbedarf nicht zu einer Exklusion in Sondermaßnahmen bzw. der Zuordnung in ein separiertes Bildungssegment wie das Übergangssystem führen muss. Vielmehr lassen sich entsprechende

Förderkonzepte auch inklusiv in Verbindung mit der berufsfachlichen Ausbildung gestalten (Euler/Severing 2018: 38 ff.). Für solch integrative Angebote sprechen auch Stigmatisierungsprozesse, die mit dem Besuch von Übergangsmaßnahmen vor allem dann verbunden sind, wenn mehrere Maßnahmen durchlaufen werden ohne zusätzliche formale Bildungszertifikate zu erwerben. Bezogen auf die Jugendlichen, die in teilqualifizierende Berufsfachschulen einmünden, stellt sich die Frage, ob der Besuch dieser Schulen neben der Erweiterung allgemeiner und berufsfachlicher Kompetenzen tatsächlich zu einer Erweiterung der beruflichen Optionen führt bzw. ihre höheren formalen Bildungsabschlüsse auch honoriert werden.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, „dass die Jugendlichen, die den Sekundarbereich I mit einem Hauptschulabschluss verlassen haben, in allen 3 Sektoren, also auch im Übergangssektor, annähernd die gleichen Kompetenzausprägungen und -streuungen aufweisen. Ähnliches gilt für Personen mit mittlerem Abschluss. Im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung, in der mit Jugendlichen im Übergangssektor nicht selten niedrige Kompetenzen verbunden werden, die teils auch als Ursache für das Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche gelten, zeigen die Ergebnisse Überschneidungen in den Kompetenzniveaus zwischen Jugendlichen, deren Ausbildungsplatzsuche erfolgreich verlaufen ist, und Jugendlichen, die zunächst mit einer Alternative im Übergangssektor vorliebnehmen mussten oder sich dafür entschieden haben“ (AGBB 2018, S. 141).

Die Beantwortung der Frage ob unabhängig von der Art und Ausprägung der Maßnahmen der Abbau des Übergangssystems als ein dringliches, zentrales berufsbildungspolitisches Ziel vertretbar ist oder doch differenzierter zu argumentieren wäre, ist einerseits von normativen Orientierungen und andererseits den beobachtbaren Effekten der verschiedenen Übergangsmaßnahmen abhängig. In einem ersten Zugriff können folgende Argumente für einen Abbau des Übergangssystems angeführt werden:

- Einer großen Zahl von Jugendlichen gelingt trotz vielfältiger Maßnahmen im Übergangssystem keine Einmündung in eine anerkannte Berufsausbildung. So verfügen heute knapp 14 Prozent (ca. 1,4 Millionen) der 25- bis 34-jährigen in Deutschland über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Diese Situation belastet die Solidargemeinschaft, denn die Arbeitslosenquote von Geringqualifizierten ist viermal so hoch wie die von beruflich Qualifizierten, und sie trägt dazu bei, dass die deutsche Wirtschaft mittelfristig ihren Bedarf an beruflichen Fachkräften nicht mehr decken können wird.
- Auswertungen von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigen, dass die Jugendlichen, die zunächst in den Übergangssektor einmündeten, insgesamt etwa zur Hälfte nach einer (43 %) oder zwei und mehr Maßnahmen (8 %) in eine duale Ausbildung einmünden. Weitere 11 % finden eine Ausbildung im Schulberufssystem. Dies bedeutet aber auch, „dass ca. 40 % der Jugendlichen nach dem Durchlaufen einer oder mehrerer Übergangsmaßnahmen keine Ausbildung aufgenommen haben“ (AGBB 2018, S. 143 f.).
- Die Chancen einer direkten Einmündung in eine duale Ausbildung ist für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss zwischen 2005 und 2016 von 26 auf 18 % weiter ge-

sunken. Jugendliche mit Hauptschulabschluss finden zu 58 % einen dualen Ausbildungsplatz (AGBB 2018, S. 130).

- „Neben den vorbildungsbezogenen Disparitäten bestehen verfestigte Nachteile für ausländische Jugendliche“ (AGBB 2018, S. 131). Der Anteil der Jugendlichen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft stieg zwischen 2005–2016 von 14 auf 36 % (AGBB 2018, S. 139). Selbst bei gleichen Schulabschlüssen sind die Chancen von ausländischen Jugendlichen im Hinblick auf die Aufnahme einer dualen Ausbildung schlechter.
- Auch wenn die Rekrutierungsproblematik je nach Branche und Beruf unterschiedlich verlaufen wird, ist davon auszugehen, dass das Qualifikationsniveau nicht zuletzt durch die schon heute erkennbaren Digitalisierungsprozesse weiter steigen wird. Un- und angelernte Arbeitskräfte werden tendenziell größere Probleme bekommen, ihren Lebensunterhalt über eine reguläre Erwerbsarbeit zu sichern. Ein dysfunktionales Übergangssystem dürfte kaum geeignet sein, die damit verbundenen Probleme einer Lösung näher zu bringen.
- Die soziale Integrationskraft der Berufsbildung ist gefährdet, wenn es nicht gelingt, entweder bestehende Übergänge effektiver zu gestalten oder durch die Entwicklung neuer Wege zu verhindern, dass die soziale Polarisierung in Beruf und Gesellschaft weiter voranschreitet.

Bei dieser globalen Argumentation bleiben die verschiedenen Typen der Angebotsformen des Übergangssystems zunächst ebenso unberücksichtigt, wie andere Effektdikatoren, wie beispielsweise der Erwerb höherer Bildungszertifikate. Vor diesem Hintergrund wenden wir uns im Folgenden den beobachtbaren Effekten der verschiedenen Übergangsmaßnahmen zu.

3. Erkenntnisse: Effektivität der Maßnahmen im Übergangssystem

Den verschiedenen Angebotsformen des Übergangssystems werden mit variierendem Gewicht im Kern drei zentrale Funktionen zugewiesen. Dabei handelt es sich um (1) die Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen und damit verbunden die Ermöglichung weiterführender Abschlüsse; (2) die Weiterentwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, insbesondere auch bezogen auf die eigenen beruflichen Orientierungen und darüber (3) vermittelt die (berufliche) bzw. gesellschaftliche Integration. Folgt man ESSER (2006), so lassen sich bezogen auf gesellschaftliche Integrationsprozesse vier Dimensionen unterscheiden, von welchen die kulturelle Integration (Sprach-, Wissens-, Fähigkeitserwerb) und die strukturelle Integration (Bildungsbeteiligung, Arbeitsmarkt-beteiligung) in den Funktionszuschreibungen der Übergangsmaßnahmen eine zentrale Bedeutung zukommt. Die soziale Integration im engeren Sinne als soziale Einbindung (Erfahrung wechselseitiger Zuwendung) findet eher implizit als genereller pädagogischer Anspruch Berücksichtigung und die emotionale Integration (Zugehörigkeitsgefühl zur Aufnahmegesellschaft) erhält nicht zuletzt für den hohen Anteil von Jugendli-

chen mit Migrationshintergrund und neuerdings den jugendlichen Flüchtlingen eine Bedeutung, die in den verschiedenen Angebotsformen des Übergangssystems in der Regel überrepräsentiert sind. Für die Ermittlung der mehr oder weniger gelingenden Integrationsprozesse können dimensionsspezifische Indikatoren herangezogen werden, wie allgemeine und fachliche Kompetenzen (kulturelle Integration), der Erwerb von formalen Bildungsabschlüssen und die Einmündung in vollqualifizierende Ausbildungsgänge oder weiterführende Schulen (strukturelle Integration), die erlebte soziale Einbindung (soziale Integration im engeren Sinne) und die Entwicklung von Zugehörigkeits- oder Ausgrenzungsempfinden (emotionale Integration). Während Aussagemöglichkeiten zu Kompetenzentwicklungen, formalen Abschlüssen, Einmündungen in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen zumindest für Ausschnitte des Übergangssystems bestehen, liegen u. W. bisher nur vereinzelt Hinweise zu den Zugehörigkeits- bzw. Ausgrenzungsempfindungen der Jugendlichen im Übergangssystem vor. Auch eine systematische Erfassung der sozialen Einbindung in den unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssystems steht u. W. aus, möglich sind allerdings auch hier zumindest für Ausschnitte des Übergangssystems partielle Abschätzungen. Vor diesem Hintergrund scheinen zwar keine übergreifenden und abschließenden Effektabschätzungen möglich, die Befundlage erlaubt jedoch zumindest für wichtige Ausschnitte des Übergangssystems Abschätzungen bezogen auf zentrale Indikatoren der kulturellen, strukturellen, sozialen und emotionalen Integration.

Effekte des Übergangssystems im Bereich der kulturellen Integration

Längsschnittliche Studien, in welchen Effekte von Übergangsmaßnahmen bezogen auf Basiskompetenzen (Mathematik, sprachliche Kompetenzen, z. B. Lesen) und zu berufsfachlichen Entwicklungen erhoben wurden, liegen für einzelne Bundesländer und einzelne Angebotsformen vor. Vor diesem Hintergrund sind vorschnelle Generalisierungen auf davon abweichende Angebotsformen zu vermeiden. Bezogen auf die Basiskompetenzen sind für die teilqualifizierenden Berufsfachschulen (2BFS) länderübergreifend substantielle Effekte dokumentiert (LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2006; BEHRENDT/NICKOLAUS/SEEGER 2017; NICKOLAUS u. a. 2018a). Dabei treten zwar Schwankungen in Abhängigkeiten von Fachrichtungen auf (vgl. insbesondere LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2006), die Kompetenzzuwächse erreichen aber zumindest im Bereich der Mathematik Größenordnungen, wie sie auch in den PISA – Ergänzungstudien für entsprechende Entwicklungszeiträume dokumentiert wurden. Bezogen auf die sprachlichen Kompetenzen, die in einzelnen Studien in Form der Lesekompetenzen erhoben wurden, ist die Befundlage inkonsistent. In den ULME Studien (Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen) werden z. B. in Abhängigkeit von der beruflichen Fachrichtung für eine zweijährige Entwicklungsspanne Effektstärken zwischen $d = 0.73$ bis 0.22 ausgewiesen (LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2006). Nickolaus u. a. (2018a) berichten hingegen für zweijährige Formen, jedoch beschränkt auf eine Entwicklungsspanne von einem Jahr (ohne Differenzierung in Fachrichtungen) bei

Einsatz eines anderen Instruments im Lesen kaum Effekte (ebd., S.74 f.). Die dokumentierten Kompetenzzuwächse in den mathematischen Kompetenzen liegen hingegen in der gleichen Größenordnung wie in den ULME Studien.

Schwächer fallen die Effekte in der Regel in einjährigen Angebotsformen, wie dem Berufseinstiegsjahr (BEJ) und dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bzw. dessen Spielformen wie dem Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) aus (NICKOLAUS u. a. 2018a). So liegen die Zuwächse in Mathematik innerhalb eines Jahres in der 2BFS z. B. bei $g = 0.36$, im BVJ (VAB) bei 0.18 und im BEJ bei 0.21 (ebd., S. 72). Im Bereich der Lesekompetenzen wurden in den einjährigen Varianten bisher kaum Progressionen beobachtet, selbst im Kontext relativ aufwendiger Interventionen. Eine gewisse Dynamik liess sich am ehesten im unteren Leistungssegment beobachten (z. B. GSCHWENDTNER 2012; NORWIG u. a. 2013). Etwas günstigere Entwicklungen im Lesen ($d \sim 0.2$) berichten BEHRENDT u. a. (2017) bezogen auf das BEJ und VAB bei Einsatz eines anderen Messinstruments als in den Untersuchungen von GSCHWENDTNER (2012), NORWIG u. a. (2013) und NICKOLAUS u. a. (2018a). Vor diesem Hintergrund ist auch nicht auszuschließen, dass die Instrumentarien nicht in jedem Falle geeignet sind, die Entwicklungen vollständig zu erfassen. Verwiesen wird in diesem Kontext z. B. auf die bei einem Teil der Jugendlichen fehlenden sprachlichen Basiskenntnisse, die bereits bei der Dekodierung von Begriffen Probleme bereiten und zunächst überwunden werden müssten um überhaupt Fortschritte in den Lesekompetenzen beobachten zu können (GSCHWENDTNER 2012). Bemerkenswert scheint, dass die Entwicklungsdynamiken in den Basiskompetenzen bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowohl im Lesen als auch im berufsfachlichen Bereich signifikant schwächer ausfallen als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (LEHMANN/SEEBER/HUNGER 2006; NICKOLAUS u. a. 2018a). In der Mathematik bleiben die Leistungsabstände im Verlauf des ersten Übergangsjahres weitgehend stabil (NICKOLAUS u. a. 2018a). Das bedeutet letztlich, dass es im Übergangssystem nicht gelingt, die Nachteile der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auszugleichen, vielmehr wachsen die Leistungsdiskrepanzen (abgesehen von Mathematik) weiter an. Auch die Erwartungen, die bezogen auf die fachliche Kompetenzentwicklung mit systemisch gestützten individuellen Förderansätzen verbunden werden und z. B. im Übergangssystem von Baden-Württemberg zu einem systemisch ausgerichteten individuellen Förderprogramm führte, können nach den bisher vorliegenden Evaluationen (noch) nicht eingelöst werden (NICKOLAUS u. a. 2018a). Zum Teil ergeben sich in solchen Settings im Vergleich zu den Kontrollgruppen deutliche Matthäuseffekte, die vermutlich durch die Überforderung Leistungsschwächerer mit der in diesen Settings verstärkt implementierten Selbststeuerung der Lernprozesse einhergeht.

Nimmt man die Kompetenzentwicklung im berufsfachlichen Bereich in den Blick, so zeigen Vergleiche der zwei- und einjährigen Varianten (2BFS vs. BEJ, BVJ/VAB) in der Regel erwartungskonforme Vorteile für die zweijährige Variante (NICKOLAUS u. a. 2018a). Beim Vergleich der einjährigen Berufsfachschule (1BFS) mit dem BEJ erreichen die Entwicklungsunterschiede innerhalb eines Jahres bei Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen ca. eine Effektstärke von $d = 1$ zugunsten der 1BFS (ATIK/NICKOLAUS 2017).

Da in der 1BFS trotz geringerer curricularer Verankerung der Basiskompetenzförderung im Vergleich zum BEJ ähnliche Entwicklungsverläufe in Mathematik und Lesen beobachtbar sind, liegt die Annahme nahe, dass die kognitiv durchaus mit den 1BFS Schülern vergleichbaren BEJ Schüler in der BFS doch eine bessere Entwicklungsumgebung vorfinden als im BEJ.

Effekte des Übergangssystems im Bereich der strukturellen Integration

Wir nutzen als Effektivitätsindikatoren für diesen Integrationsbereich einerseits den Erwerb von Bildungszertifikaten und andererseits (gelingende) Übergänge in vollqualifizierende berufliche Ausbildung sowie weiterführende Schulen. Die Möglichkeit des Erwerbs von Bildungszertifikaten besteht durch die institutionellen Fixierungen der einzelnen Schulformen, die länderspezifisch partiell variieren und die Lernerfolge der Jugendlichen innerhalb der Maßnahmen beeinflussen. Während im BVJ und seinen Entsprechungen die (bundeslandspezifisch variierende) Möglichkeit besteht, den Hauptschulabschluss zu erwerben (oder zu verbessern), bieten Schulformen wie das Berufseinstiegsjahr, in die in der Regel Jugendliche mit Hauptschulabschluss einmünden, keine Chancen für den Erwerb höherwertiger Zertifikate. In den zweijährigen Übergangsformen wie der 2BFS steht in der Regel im Anschluss an den Hauptschulabschluss der Erwerb eines mittleren Abschlusses im Vordergrund. In (außerschulischen) Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit wie der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) tritt die Weiterentwicklung schulischer Kompetenzen völlig in den Hintergrund und Zielperspektiven der Vermittlung in vollqualifizierende Ausbildungsgänge dominieren.

Bei Übergängen in weiterführende Schulen sind vor allem die Passagen von Hauptschulabschlüssen zu Schulformen mit mittleren Abschlüssen und von mittleren Abschlüssen in Schulformen mit Hochschulzugangsberechtigungen relevant.

Sichtet man die vorliegenden Forschungsergebnisse zu den Übergängen in vollqualifizierende Ausbildung, so ist zunächst zu berücksichtigen, dass Übergänge zum Teil auch erst verzögert erfolgen, d.h. die Übergangswahrscheinlichkeit auch von den jeweiligen (regional variierenden Arbeitsmarktbedingungen) abhängen können und die Übergangsquote neben der Schulform auch von der Qualität der zugänglichen Berufe beeinflusst werden kann. Die Übergangsquoten (direkte Übergänge) in Zeiten der Hochphase des Übergangssystems in vollqualifizierende (betriebliche + schulische) Ausbildung lagen nach den dazu vorliegenden Studien des BIBB und des DJI bei ca. 36 % (z. B. BEICHT/ULRICH 2008; GAUPP u. a. 2008). Für Hessen, dessen statistische Daten auch die Analyse individualisierter Bildungsverläufe ermöglichen, berichtet WEISHAUPT u. a. (2012) für die 2BFS Übergangsquoten von 25 % in duale Ausbildung, für das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) lag dieser Anteil bei 32 %, für Maßnahmen der Berufsvorbereitung wie dem BVJ bei 15 % (ebd., S. 38 ff., vgl. auch DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2015, S. 122). NICKOLAUS u. a. dokumentierten für die Schuljahre 2012/13, bei etwas entspannteren Marktbedingungen (unter Einbezug der Bundesländer Baden-Württemberg, Niedersachsen und Berlin) direkte Übergangsquoten in vollqualifizie-

rende Ausbildung von ca. 31 %, die landesspezifisch kaum variierten (NICKOLAUS u. a. 2018b). Etwa 1,5 Jahre nach der Übergangsmaßnahme durchgeführte Befragungen in der gleichen Untersuchung dokumentierten Übergangsquoten von ca. 50 % (ebd., S. 126). Relativ günstige Übergangsquoten werden in einer aktuellen Studie für das Übergangssystem in Baden-Württemberg von MÉLIANI u. a. (2019) konstatiert. Berichtet werden dort schulformübergreifend (zweijährige und einjährige schulische Maßnahmen) basierend auf Befragungen, die zwei Jahre nach dem Beginn der Maßnahme, d. h. ein Jahr nach dem Ende der einjährigen und mehr oder weniger direkt im Anschluss an die zweijährigen Maßnahmen durchgeführt wurden, etwas über 80 % (1-jährig 83 %; 2-jährig 82 %), die entweder in vollqualifizierende Ausbildung oder in weiterführende Schulen einmündeten. Die Anteilswerte für die vollqualifizierende Ausbildung liegen bei den einjährigen Maßnahmen bei 68 %, bei den zweijährigen bei 58 %. Damit werden Größenordnungen erreicht, die an anderer Stelle für speziell betreute Einstiegsqualifizierungen berichtet werden (BOLTZE 2016, S.124; WEISHAUPT u. a. 2012, S. 45). Deutlich wird aus den Daten auch, dass sich immerhin ein Viertel der Absolventen zweijähriger Angebotsformen danach auf den Weg macht eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Dass die Jugendlichen, die im Übergangssystem mittlere Abschlüsse erwerben, auch zu größeren Anteilen als jene mit Hauptschulabschlüssen direkt in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden und auch doppelt so hohe Anteile dieser Gruppe in schulische Ausbildungsformen einmünden, die neben einem beruflichen Abschluss auch die Option für den Erwerb zusätzlicher Berechtigungen bieten, und schließlich ihre Chance auf die Einmündung in attraktivere Berufe signifikant erhöhen können, unterstreicht auch formal die Erfolge der Bildungsaktivitäten im Übergangssystem (MÉLIANI u. a. 2019). Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass die Anteile derer, die im Übergangssystem (ohne Chance zusätzliche Bildungszertifikate zu erwerben) verbleiben, oder ohne vollwertige berufliche Qualifizierung in eine Anlern­tätigkeit einmünden, trotz der zuvor beschriebenen Erfolge ihrer Mitschüler in allen Studien mit deutlich mehr als 10 % ausgewiesen werden. Bei GAUPP u. a. (2008) waren das 29 %, bei NICKOLAUS u. a. (2018b) ca. 20 % und bei MÉLIANI u. a. (2019) 18 %. MÉLIANI u. a. berichten bezogen auf diese Gruppe allerdings auch substantielle Anteile, die ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren oder auch in die Bundeswehr einmündeten.

Nimmt man ergänzend Maßnahmen wie das BvB in den Blick, in die vor allem jene Jugendlichen einmünden, welchen im Anschluss an schulische Angebotsformen weder ein Übergang in vollqualifizierende Ausbildung noch in weiterführende Schulen gelang, liegen die Übergangsquoten in vollqualifizierende Ausbildung ebenfalls bei ca. 46 %, wovon allerdings der größte Teil (25 %) in speziell geförderte oder außerbetriebliche (16 %) Ausbildung einmündet. Der Anteil jener, welchen ein Übergang in eine reguläre duale Ausbildung gelang, lag bei der Eintrittskohorte von 2006/07 bei ca. 5 %. In solchen Maßnahmenformen scheinen jene versammelt, welchen ein erfolgreicher Übergang in Regelformen der Ausbildung kaum noch gelingt (DIETRICH 2008). Unterstrichen wird diese Problematik auch durch die in den vorliegenden Erklärungsmodellen für Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung aus dem Übergangssystem dokumentierten (negativen) Effekte mehrmaliger Maßnahmenfrequentierungen, die nicht zu-

gleich genutzt werden, weiterführende Bildungszertifikate zu erwerben (NICKOLAUS u. a. 2018b).

Die Anteile der Jugendlichen, die im Übergangssystem höherwertige Abschlüsse erwerben, variiert stark in Abhängigkeit von den Angebotsformen. Explizites Ziel ist dieser Erwerb in den meisten schulischen Angeboten. DIONISUS/ILLIGER/SCHIER (2015) berichten auf Basis der integrierten Ausbildungsberichterstattung für 2012 beispielsweise für das BVJ (einschließlich der Berufseinstiegsklassen) einen Anteil von ca. 40 %, die einen Hauptschulabschluss erwerben (ebd. S. 131). In der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BEICHT/EBERHARD 2013, S. 102 f.) werden zusammengefasst für das BVJ und BvB lediglich 11,3 % berichtet, die einen Hauptschulabschluss erwerben, wobei durch den Einbezug der BvB-Maßnahmen eine deutliche Absenkung der Quote verbunden sein dürfte. In Baden-Württemberg liegt der Anteil derer, die einen Hauptschulabschluss erwerben, im BVJ bzw. VAB mit ca. 70–75 % deutlich höher als nach den Analysen von DIONISUS/ILLIGER/SCHIER bzw. den Daten aus der BIBB Übergangsstudie. Ursächlich ist dafür neben den anderen Gruppenbildungen und der in Baden-Württemberg üblichen Praxis, in das BVJ primär Jugendliche aufzunehmen, die noch über keinen Hauptschulabschluss verfügen, auch das Angebot der dafür notwendigen Fremdsprache (Englisch). Diese kann in Baden-Württemberg flächendeckend angeboten werden, was in anderen Bundesländern nicht immer gewährleistet ist (SEEBER u. a. 2016). Für die Berufsfachschulen weisen DIONISUS/ILLIGER/SCHIER (2015) etwas mehr als 50 % aus, die auf dem Hauptschulabschluss aufbauend einen mittleren Abschluss erwerben. BEICHT & EBERHARD (2013) berichten ca. 36 %, die an den Berufsfachschulen einen mittleren Abschluss und 18 %, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. In der Verbleibsstudie von MÉLIANI u. a. 2019, die für Baden-Württemberg die 2BFS, eine zweijährige duale Form und die Berufsfachschule Pädagogische Erprobung (BFPE) einbezog, werden für die unterschiedlichen Schulvarianten, die zu mittleren Abschlüssen führen, Erfolgsquoten zwischen 60 und 77 % angeführt (MÉLIANI u. a. 2019), wobei die leicht positive Verzerrung der Verbleibsstichprobe möglicherweise zu einer Überschätzung führt. Ähnliche Quoten berichten auch WEISHAUPF u. a. (2012) auf Basis von Schulleiterbefragungen in Hessen (ebd., S. 39).

Bezüglich der beruflichen Orientierungen, deren möglichst elaborierte Entwicklung für gelingende Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung als effektrelevant dokumentiert sind (RAHN/BÜHRMANN/HARTKOPF 2015), werden in der Literatur überwiegend Aussagen der Jugendlichen zur wahrgenommenen Orientierungsleistung des Übergangssystems bereitgestellt. So berichten z. B. RAHN, BÜHRMANN & HARTKOPF (2015) auf Basis einer in NRW durchgeführten Studie, in die die Schulformen BEJ, BGJ, 2BFS und Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis einbezogen waren, dass ca. 2/3 der Jugendlichen mit den Maßnahmen positive Perspektiven zur Chancenverbesserung verbindet und ca. 1/3 die Einmündung in das Übergangssystem als notgedrungen wahrnimmt. Inwieweit dabei Unterschiede nach Schulformen auftreten wird nicht berichtet. Hinweise zu Schulformeffekten finden sich in einer in Baden-Württemberg, Berlin und Niedersachsen durchgeführten Studie, in die das BEJ, BVJ und die einjährige Berufsfachschule einbezogen waren (SEEBER u. a. 2016). Berichtet

werden dort für Jugendliche, die mit Hauptschulabschluss in das Übergangssystem einmündeten ca. 42 %, die sich zuvor erfolglos um einen Ausbildungsplatz bemüht hatten und folglich bereits über konkrete Berufsvorstellungen verfügten. Nutzt man statt des Bewerbungsverhaltens die Aussagen der Jugendlichen, ob sie bereits konkrete Berufswünsche entwickelt haben, steigt der Anteil jener, für die das zu Beginn der Maßnahme gilt, auf etwas über 70 % an (MOKHONKO/NICKOLAUS 2019). Dabei sind leichte Vorteile in der Fachrichtung Metall (75 %) gegenüber der Fachrichtung Hauswirtschaft beobachtbar. Überdurchschnittlich sind die Anteile mit konkreten Berufswünschen in den einjährigen Angebotsformen BVJ/VAB und BEJ, unterdurchschnittlich in den zweijährigen Angebotsformen, die die Option eröffnen, einen mittleren Abschluss zu erwerben (ebd.). Die Veränderungsraten innerhalb des ersten Jahres der Übergangsmaßnahme sind relativ gering. Bei ca. 76 % ergeben sich keine Änderungen, bei 14 % kommt es zu einer Konkretisierung des Berufswunsches, bei 10 % kommt es zu Infragestellungen der ursprünglichen Berufswünsche und dem Verlust eines konkreten Berufswunsches. Letzteres lässt sich auch als eine Weiterentwicklung der Berufsorientierungen positiv werten. Gleichwohl besteht bei diesen Jugendlichen weiterer Entwicklungsbedarf, denn ohne konkrete Berufsvorstellungen dürfte eine erfolgreiche Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung kaum möglich sein. Über beide Fachrichtungen hinweg liegt der Anteil jener, die ein Jahr nach Beginn der Übergangsmaßnahme noch keine beruflichen Vorstellungen entwickelt hat, bei ca. 25 %. Hinderlich für die Entwicklung konkreter beruflicher Vorstellungen ist dabei sicherlich auch die bereits bei Beginn der Maßnahme vor allem im hauswirtschaftlichen Bereich geäußerte Einschätzung, die berufliche Fachrichtung entspreche nicht der eigenen Interessenlage (ebd.).

Auf Ansatzpunkte für (pädagogische) Handlungsprogramme, die auf eine Erhöhung der Übergangswahrscheinlichkeiten in vollqualifizierende Ausbildung und/oder weiterführende Schulen zielen, verweisen die vorliegenden Erklärungsmodelle für diese Übergänge. Neben den Marktbedingungen bzw. regionalen Einflüssen spielen für Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung vor allem unterschiedliche Leistungsindikatoren eine Rolle, wie formale Schulabschlüsse, kognitive Leistungen, Verhaltensnoten und die Anzahl besuchter Übergangsmaßnahmen (ohne zusätzlichen Zertifikatserwerb). Daneben kommt auch unzureichend entwickelten Berufsvorstellungen, Schwächen sowie sozialen Hintergrundfaktoren wie der Arbeitslosigkeit der Eltern und dem Migrationshintergrund eine Bedeutung zu. Als bedeutsam erweist sich zudem die Orientierungsqualität des Praktikums (FRIEDRICH 2009, GAUPP u. a. 2011; MÉLIANI u. a. 2019; NICKOLAUS u. a. 2018b). Speziell für Übergänge aus einjährigen Maßnahmen wird auffällig, dass kognitive Leistungsindikatoren wie Noten oder auch Testleistungen in den Basiskompetenzen keine Rolle spielen. Stattdessen stellen andere Leistungsindikatoren wie die Verhaltensnoten oder (mit besonders starkem Effekt) die Anzahl besuchter Übergangsmaßnahmen neben der Orientierungsfunktion des Praktikums sowie partiell dem Migrationshintergrund zentrale Einflussfaktoren dar (MÉLIANI u. a. 2019; NICKOLAUS u. a. 2018a; SOLGA/BAAS/KOHLRAUSCH 2011, 2012).

Für Übergänge in weiterführende Schulen sind kognitive Leistungsindikatoren (Noten, Testleistungen) durchgängig und nichtkognitive Indikatoren wie Verhaltens-

noten partiell erklärungsrelevant. Die Orientierungsfunktion des Praktikums wird nicht mehr signifikant und der Einfluss des Migrationshintergrunds schwindet oder wird nicht durchgängig bestätigt. Der Einfluss mehrmaliger Frequentierungen von Übergangsmaßnahmen fällt bei einem beschränkten Einbezug der einjährigen Angebotsformen negativ aus, d. h., jene, die nur eine Maßnahme (z. B. das BVJ) besuchten, gehen mit höherer Wahrscheinlichkeit in eine weiterführende Schule über als jene, die zwei und mehr Maßnahmen (z. B. BVJ und BvB) besuchten. Bei zusätzlichem Einbezug der zweijährigen Angebotsformen, die den Erwerb einer mittleren Reife ermöglichen, steigt hingegen bei Mehrfachfrequentierungen (z. B. BVJ und 2BFS) die Wahrscheinlichkeit deutlich an, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben (MÉLIANI u. a. 2018, NICKOLAUS u. a. 2018). Mit anderen Worten: Jugendliche, die im Übergangssystem einen mittleren Abschluss erwerben, nutzen mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit Möglichkeiten der schulischen Weiterbildung als Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss.

Effekte des Übergangssystems im Bereich der sozialen Integration

Wie oben bereits angedeutet, liegen hierzu nur vereinzelt Hinweise vor. Das sind zum einen partiell kritisch ausfallende Bewertungen zum Sinn der besuchten Übergangsangebote, die vor allem in jenen Übergangsformen dokumentiert werden, die keine Möglichkeiten zum Erwerb höherwertiger Schulabschlüsse bieten (SEEBER u. a. 2016). Global dominieren allerdings eher positive Zuschreibungen zur Sinnhaftigkeit der Übergangsmaßnahmen (ERBAN 2010; SEEBER u. a. 2016). Zum anderen wurden in einzelnen Studien, die im Übergangssystem angesiedelt waren, auch speziell Daten zur sozialen Einbindung erfasst. In der BEST Studie (vgl. z. B. NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010) wurden z. B. im Längsschnitt Selbsteinschätzungen zur sozialen Einbindung in der einjährigen Berufsfachschule Bau erhoben. Der größte Teil dieser Jugendlichen verfügte bereits über einen Anschlussvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb. Nach diesen Daten ergaben sich keine signifikanten Änderungen im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres, die Mittelwerte lagen bezogen auf eine Skala von 0–6 im Bereich von 3,7 (t₁) und 3,6 (t₂). Bemerkenswert groß sind allerdings die Streuungen mit Werten um 1,0. Für die einjährigen Formen ohne anrechenbare berufliche Qualifizierung (z. B. BVJ, BEJ) liegen u. W. nur querschnittliche Daten vor, nach welchen die soziale Einbindung in die Klassen in den einjährigen Formen in allen einbezogenen Fachkontexten (Mathematik, Deutsch, Berufsfachlicher Unterricht) signifikant schlechter ausfallen ($d \sim 0,35$) als in den zweijährigen Formen (NICKOLAUS u. a. 2017, S. 141 f.). Insgesamt liegen allerdings auch in den einjährigen Formen die Mittelwerte deutlich oberhalb der Skalenmitte. Die Streuungen signalisieren in allen Schulformen mit Werten um 1,0 deutliche Unterschiede und sprechen für eine teils unbefriedigend ausgeprägte soziale Integration bei Subgruppen. Untersuchungen zur genaueren Beschreibung dieser Gruppen und deren weiterer Entwicklung liegen u. W. nicht vor. Für die soziale Einbindung durch die Lehrenden lassen sich die Nachteile für die einjährigen Angebotsformen nicht bestätigen.

Insgesamt liegen die Zuschreibungen zur sozialen Einbindung durch die Lehrenden etwas niedriger als bei der Einbindung in die Klasse, die Mittelwerte liegen aber auch hier durchgängig über der Skalenmitte. Die Standardabweichungen erreichen in der Regel Werte im Spektrum von 0.9 und 1.0. Interessant scheint, dass die Verfügbarkeit einer Bezugsperson, die gegebenenfalls auch die Lehrkraft sein kann, die Entwicklung positiver Zukunftsperspektiven beeinflusst (SARI/KENNER 2017). Unterschiede der sozialen Einbindung in die Klasse in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund sind in der Studie von NICKOLAUS u. a. 2017 lediglich im Fach Deutsch bezogen auf die Jugendlichen der ersten Generation beobachtbar. Bei Jugendlichen der zweiten Generation sind (in dieser Studie) keine Unterschiede zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund dokumentiert.

Effekte des Übergangssystems im Bereich der emotionalen Integration

Wie im Falle der sozialen Integration sind auch bezogen auf diese Dimension die Ausagemöglichkeiten begrenzt. Erhoben wurde die emotionale Befindlichkeit im Übergangssystem z. B. in relativ rudimentärer Form mit einer Kurzskaala (Beispielitems: „Im ...-Unterricht der letzten Woche fühlte ich mich ernstgenommen, fühlte ich mich gut“), die auf Arbeiten der Forschergruppe um Sembill zurückgeht, in der Untersuchung von NICKOLAUS u. a. (2017). Die berichteten Ergebnisse zeigen sowohl für die ein- als auch zweijährigen Angebotsformen in Deutsch und im berufsfachlichen Unterricht keine signifikanten Unterschiede. Die Mittelwerte variieren bei einer fünfstufigen Skala in der Größenordnung von 3.7 und 3.9 und liegen damit deutlich über der Skalenmitte. Die Standardabweichungen liegen wie bei der sozialen Einbindung im Wertbereich von 0.9 bis 1, was auf partielle Probleme verweist. Signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen sich in der Mathematik zwischen der Berufsfachschule und den einjährigen Formen zugunsten ersterer (NICKOLAUS u. a. 2017, S. 142). Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich lediglich für Jugendliche aus der ersten Generation signifikant ungünstigere Ausprägungen der emotionalen Befindlichkeit im Fach Deutsch, die Jugendlichen der zweiten Generation liegen mit den deutschen Jugendlichen gleich auf. Zieht man als weitere Indikatoren Stresswahrnehmungen wie Bedrohungs- oder Verlustempfindungen heran, so ergeben sich zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund keine signifikanten Unterschiede. Signifikante (negative) Änderungen ergeben sich im Verlauf des Schuljahres bezogen auf das Verlusterleben, unabhängig davon ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht.

In einem Erklärungsmodell zum Vertrauen in die rechtsstaatlichen Institutionen bzw. zur Demokratiezufriedenheit erweist sich der Migrationshintergrund nicht (direkt) als prädiktiv. Bedeutsam wird dafür jedoch die Verortung im System beruflicher Schulen, wobei mit steigendem Niveau (BVJ/BEJ<1BFS<2BFS<duale Ausbildung<Berufliches Gymnasium bzw. beruflich akzentuierte Oberstufe) auch das Vertrauen in die rechtsstaatlichen Institutionen zunimmt (KENNER 2013, S. 7). Wir interpretieren diese Ergeb-

nisse als Hinweise auf eine z. T. eingeschränkte (emotionale) Bindung von Teilen der Jugendlichen im Übergangssystem an das bestehende politische System. Ob sich im Verlauf der Übergangsmaßnahmen bezogen auf diese Variable Änderungen beobachten lassen wäre zu klären.

Nimmt man speziell jugendliche Flüchtlinge in den Blick, die gegenwärtig in den politischen Debatten im Hinblick auf ihre Integration besondere Aufmerksamkeit erfahren, so ergibt sich nach einer Studie von SCHUMANN, DIEHL & MAUE (2018) ein bemerkenswert positives Bild. So fühlen sich ca. 87 % der Jugendlichen zu Deutschland zugehörig (ca. 30 % „voll und ganz“, ca. 40 % „stimme zu“, ca. 17 % „stimme eher zu“) und von jenen, die sich noch nicht zugehörig fühlen unterstellen ca. 70 %, dass dies in fünf Jahren der Fall sein wird (ebd.). Das geht einher mit positiven Erfahrungen in Deutschland bei einer großen Mehrheit der Jugendlichen, vielfältigen Kontakten zu deutschen Jugendlichen und unterstützenden Personen (ebd.). Gewonnen wurden diese Daten im sogenannten VABO, in das in Baden-Württemberg Jugendliche einmünden, die aufgrund ihrer Sprachkenntnisse dem Regelunterricht noch nicht folgen können und vor allem beim Erwerb der deutschen Sprache gefördert werden. Ob die in dieser Momentaufnahme sehr positiven Zuschreibungen zur emotionalen Integration dieser Jugendlichen zu Beginn der Maßnahmen stabil bleiben, wird wohl davon abhängen, inwieweit es ihnen im Weiteren gelingt, sowohl im Bildungssystem als auch beim Übergang in berufliche Tätigkeiten erfolgreich zu sein und, damit verbunden, eine dauerhaft positive Perspektive in Deutschland entwickeln können. Da bei vielen Jugendlichen die Verbleibperspektive zum Befragungszeitpunkt noch nicht geklärt war, sind im weiteren Verlauf auch noch gegenläufige Entwicklungen denkbar. Die längsschnittlichen Analysen liegen allerdings noch nicht vor.

4. Implikationen: Konsequenzen für Berufsbildungspraxis und -forschung

Wir beschränken uns hier auf einige besonders markante Aspekte und nutzen damit die Orientierungspotentiale des Forschungsstandes sicherlich nur eingeschränkt. Die Unterscheidung in kulturelle, strukturelle, soziale und kulturelle Integration erlaubt es, das bestehende Übergangssystem differenziert nach den jeweiligen institutionellen Kontexten und gemessen an unterschiedlichen Erfolgsindikatoren einzuschätzen. Damit verbunden ist die Berücksichtigung unterschiedlicher Grundlogiken, welche die verschiedenen Angebotsformen kennzeichnen. Angebotsformen, die sich weitgehend auf die Vermittlung in eine Ausbildung konzentrieren (z. B. die Einstiegsqualifizierung) können naheliegender Weise kaum Entwicklungen in den Basiskompetenzen anstoßen oder eine Grundlage für den Erwerb schulischer Zertifikate darstellen. Für die schulischen Formen, die in aller Regel sowohl eine Vermittlungsperspektive verfolgen als auch den Erwerb von Bildungszertifikaten bzw. die Weiterentwicklung allgemeiner und den Aufbau anrechenbarer beruflicher Kompetenzen anstreben, sind auch an mehrdimensionalen Zielperspektiven zu messen.

Konsequenzen für die Bildungspraxis bzw. Bildungspolitik

Die Ausführungen in Kapitel 3 zeigen, dass ein beträchtlicher Effekt des Übergangssystems in dem Erwerb schulischer Zertifikate liegt. Mit dem Erwerb entsprechender Schulabschlüsse können sich für die Jugendlichen die Chancen auf die Einmündung in eine angestrebte Berufsausbildung erhöhen. Dadurch erhalten insbesondere einzelne Ausprägungen der BFS eine Funktionszuschreibung, die bislang primär den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I vorbehalten war. Eine spezifische Komponente liegt dabei darin, dass der Erwerb von Schulabschlüssen mit der Absolvierung beruflicher Lehr-Lernprozesse verknüpft wird. Inwieweit dies der bei vielen Schulabsolventen erkennbaren Schulmüdigkeit entgegenwirkt und daher besondere Erfolgspotenziale in sich birgt, wäre eine untersuchungswürdige Forschungsfrage. Ein Abbau dieser Bildungsoptionen würde deren nachweisbaren Beitrag zur Reduktion von Chancenungleichheit konterkarieren. Perspektivisch wäre ferner zu reflektieren, inwieweit Konzepte der BFS geeignet sind, insbesondere auch die Berufsorientierung und -vorbereitung in Hauptschulen zu unterstützen. Dass auch in den Schulformen des Übergangssystems auf institutioneller und didaktischer Ebene Weiterentwicklungen wünschenswert sind, zeigen einschlägige Studien, in welchen z. B. trotz der Implementation von individuellen Förderprogrammen Matthäuseffekte in der Kompetenzentwicklung (NICKOLAUS u. a. 2018b) dokumentiert wurden.

Einen institutionellen Handlungsbedarf sehen wir bezogen auf die einjährigen Angebotsformen (z. B. BEJ), in die primär Jugendliche mit Hauptschulabschluss einmünden, die in diesen Schulformen zwar die Möglichkeit erhalten ihre Basiskompetenzen weiter zu entwickeln und berufliche Kompetenzen aufzubauen, ohne dass damit die Möglichkeit verbunden ist, auch höherwertige Zertifikate oder anrechenbare berufliche Qualifikationen zu erwerben. Nach den vorliegenden Befunden weisen die dort einmündenden Jugendlichen große Überschneidungen in den Kompetenzspektren der Jugendlichen auf, die in Berufsfachschulen einmünden und hätten gemessen daran durchaus ähnliche Chancen, in einem anderen institutionellen Kontext nicht nur ihre Chancen auf eine Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung zu erhöhen, sondern auch höhere Bildungszertifikate mit den damit verbundenen Implikationen zu erwerben. In einzelnen Bundesländern wurden bereits einschlägige Schulmodellversuche gestartet, die Möglichkeiten zu zieldifferentem Lernen und für die Jugendlichen weitergehende Bildungsperspektiven bieten.

Auch wenn der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse innerhalb berufsbildungsbezogener Angebotsformen im Übergangssystem für einen bedeutenden Teil der Jugendlichen eine sinnvolle Option darstellt, so steht berufsbildungspolitisch für viele Akteure das Ziel im Vordergrund, ausbildungssuchenden Schulabsolventen möglichst ohne Zeitverlust den Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung zu ermöglichen. Hier scheint die Reflexion von zwei bildungspolitisch kontrovers diskutierten Strategien notwendig:

- Angesichts der in Kapitel 2 skizzierten Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt müssen bestehende Förderinstrumente genutzt und in der Implementierung op-

timiert werden, um die (rückläufige) Ausbildungsbereitschaft zu erhalten und zu stärken. Zugleich erscheint es angesichts der quantitativen Dimension des Übergangssystems als unverzichtbar, in Regionen und Berufen mit einem Unterangebot an Ausbildungsplätzen zusätzliche Ausbildungsstellen in staatlich geförderter Form zu schaffen. Staatliche Investitionen in diesem Feld zählen sich nach den vorliegenden volkswirtschaftlichen Analysen vielfach aus (WERNER/NEUMANN/SCHMIDT 2008).

- Bestehende Maßnahmen und Angebote im Übergangssystem sind konsequent mit anrechenbaren Ausbildungsphasen zu verbinden. Dies kann wie bei der einjährigen BFS in Baden-Württemberg an schulischen Lernorten erfolgen. Sinnvoll ist jedoch auch die Kombination von überbetrieblichen, betrieblichen und schulischen Lernorten. So zeigen Modellprojekte wie beispielsweise der „3. Weg“ in Nordrhein-Westfalen, wie auch benachteiligte Jugendliche unterstützt durch eine sozialpädagogische Stabilisierung eine Berufsausbildung erfolgreich absolvieren können (Euler/Severing 2018, S. 40). Da sich die Anrechnung von Kompetenzen, die in Maßnahmen des Übergangssystems erworben wurden, in der Berufsbildungspraxis als schwierig zeigt, wären solche Konzepte im Rahmen eines vertraglich abgesicherten Ausbildungsverhältnisses durchzuführen.

Die Integration von Ausbildungsphasen und individuellen Unterstützungsmaßnahmen trägt auch dem Umstand Rechnung, dass Friktionen bei der Ausbildungseinmündung offensichtlich viel weniger von den Kompetenzen der Jugendlichen abhängen, „als dies in der Öffentlichkeit mitunter diskutiert wird. Vielmehr unterliegen Ausbildungseinstiege einem komplexen Wirkungsgefüge aus regionalen Ausbildungsmarkteinflüssen und Bildungsangeboten sowie individuellen Merkmalen und Herkunftsfaktoren“ (AGBB 2018, S. 141).

Die hohe Heterogenität der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf stellt neue Herausforderungen an die Lehrkräfte in den Lernorten. Berufsbildungspolitik resultiert daraus zum einen das Postulat, sowohl das Lehr- als auch das Ausbildungspersonal auf diese fachlich und sozial heterogenen Zielgruppen vorzubereiten und in ihrer Arbeit effektiv zu unterstützen, als auch die einschlägigen pädagogischen Handlungsprogramme weiter zu entwickeln. Das gilt, wie der in Abschnitt 3 skizzierte Forschungsstand deutlich macht, einerseits für die Förderung fachlicher Kompetenzen unter der Bedingung erheblicher Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und andererseits bezogen auf die Weiterentwicklung bzw. Konkretisierung beruflicher Orientierungen. Zugleich ist die Ressourcenallokation anzupassen, indem Ausbildungsberufe mit einem hohen Anteil an Auszubildenden mit besonderem Unterstützungsbedarf personell und materiell besser ausgestattet werden. Einzelne Regionen (z. B. die Stadt München mit dem Konzept der bedarfsorientierten Budgetierung) haben dieses Problem erkannt und praktizieren eine entsprechende Allokation von Ausbildungsressourcen. Die Sicherung einer Ausstattung, die in den schulischen Angeboten zumindest die Bereitstellung jener Lehrangebote sichert, die für den Zertifikatserwerb notwendig sind, sollte selbstverständlich sein.

Ressourcenbezogen ist es bemerkenswert, dass sich in den vergangenen Jahren eine Verlagerung der Verantwortung vom Bund auf die Länder vollzogen hat. Während auf der Bundesebene arbeitsmarktnähere Maßnahmen wie BvB oder die Berufsbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) abgebaut wurden, gewannen die schulischen Maßnahmen im Übergangssystem überall an Gewicht (AGBB 2018, S. 137). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der Bund (primär über die Bundesagentur für Arbeit) sich zukünftig in diesem Bereich positioniert.

Bezogen auf die Ausgangsfragestellungen sind pauschale negative Zuschreibungen für das Übergangssystem angesichts dessen durchaus beachtlichen Erträgen u. E. unangebracht. Zugleich sehen wir allerdings wie hier skizziert auch zahlreiche Optionen zur Weiterentwicklung, die durch systematische Forschung zu begleiten wäre. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass Probleme wie die Reduktion der Ausbildungsbeteiligung bei den Unternehmen zwar unmittelbar für das Übergangssystem bedeutsam werden, jedoch nur begrenzt durch Maßnahmen im Übergangssystem bearbeitbar sind.

Implikationen für die Forschung

Kontinuierliche Forschung und eine relativ gute Aussagebasis sind vor allem für die Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung beobachtbar. Unbefriedigend ist die Forschungslage u. a. bezogen auf soziale und personale Kompetenzen und deren Entwicklung in den verschiedenen Entwicklungskontexten des Übergangssystems. Zugleich fehlt es an systematischen Vergleichsstudien zu den zahlreichen Angebotsvarianten, die in den einzelnen Bundesländern umgesetzt sind. Solche Vergleiche könnten u. E. dazu beitragen, die Gelingensbedingungen von Kompetenzentwicklungen und Übergängen in weiterführende Bildungsgänge weiter zu erhellen. Ausbaubedürftig ist auch die Forschung zu fachlichen Kompetenzentwicklungen und den relevanten Entwicklungsbedingungen, die bisher nur in einzelnen Bundesländern einer partiellen Analyse unterzogen wurden. Notwendig scheinen zudem weitere Studien zur Stabilität von Übergängen aus den verschiedenen Segmenten des Übergangssystems. Die von BEICHT & EBERHARD (2013, S. 105 ff.) vorgenommene Clusterung von Verlaufsmustern lassen zwar vermuten, dass Bildungsabschlüsse und der Migrationshintergrund für die Stabilität bedeutsam werden, eine systematische Berücksichtigung anderer potentieller Prädiktoren steht jedoch aus.

Wenig Aufmerksamkeit erhielten bisher im Übergangssystem auch die Lehr-Lernprozesse selbst. Zu klären wäre in solchen Kontexten beispielsweise, unter welchen Gelingensbedingungen eine individuelle Förderung bezogen auf einzelne Kompetenzdimensionen tatsächlich gelingt, an welchen Hürden die Jugendlichen konkret scheitern, wie negative Einflüsse des sozialen Umfeldes gegebenenfalls kompensiert werden können oder welche Unterstützungssysteme für die Lehrkräfte die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Jugendlichen befördern. Wesentlicher Entwicklungs- und Forschungsbedarf besteht ferner bezüglich der Jugendlichen mit Fluchthintergrund (SEEBER/BUSSE/MICHAEELIS 2018). Angezeigt sind in den verschiedenen Kontexten Interventionsstudien

bzw. aufeinander aufbauende Entwicklungs- und Forschungsprojekte, die dem Design-Based-Research-Ansatz folgen (EULER 2014). Wenig erforscht sind bisher auch die dualen Formen der Berufsvorbereitung, in die gegenwärtig vor allem bezogen auf die Übergänge in vollqualifizierende duale Ausbildung hohe Erwartungen projiziert werden. Erste Analysen zur Kompetenzentwicklung in solchen Entwicklungsumgebungen deuten eher auf Nachteile gegenüber der klassischen zweijährigen Berufsfachschule hin, die allerdings nicht in allen Kompetenzdimensionen beobachtbar sind. Ob mit diesen partiellen Nachteilen im Bereich der fachlichen Kompetenzentwicklung Vorteile bei den Übergängen in vollqualifizierende Ausbildung einhergehen ist noch klärungsbedürftig.

Literatur

- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- ATIK, D. / NICKOLAUS, R. (2017). Die Bedeutung institutioneller Kontexte für die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen – ein Beitrag zur Funktionalität des Übergangssystems. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113 (2), S. 202–227.
- BAAS, M. / BAETHGE, M. (2017). Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BEHRENDT, S. / NICKOLAUS, R. / SEEGER, S. (2017). Entwicklung der Basiskompetenzen im Übergangssystem. Unterrichtswissenschaft, H1, 2017, S. 51–66.
- BEICHT, U. / EBERHARD, V. (2013). Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, S. 100–109.
- BEICHT, U. / ULRICH, J. (2008). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB-Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2018). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- BOLTZE, A. (2016). Einflüsse der sozialpädagogischen Begleitung auf den Übergangserfolg benachteiligter Jugendlicher in eine Ausbildung am Beispiel einer Studie zur Einstiegsqualifizierung. Dissertation, Universität Stuttgart.
- DESTATIS (2016). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Wiesbaden.
- DIETRICH, H. (2008). Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In D. MÜNK / J. RÜTZEL / C. SCHMIDT (Hrsg.), Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf (S. 68–92). Bonn: Pahl-Rugenstein.
- DIONISUS, A. / ILLIGER, A. / SCHIER, F. (2015). Allgemeinbildende Höherqualifizierung im Übergangsbereich. Ein Erfolgsindikator aus der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). In H. SOLGA & R. WEISS (Hrsg.) (2015): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata (S.117–137). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- ERBAN, T. (2010). Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- ESSER, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin: WZB (<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11349/ssoar-2006-esser-migration.pdf?sequence=1>).
- EULER, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. EULER / P. F. E. SLOANE (Hrsg.). Design-Based Research (15–44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- EULER, D. & SEVERING, E. (2018). Ausweitung der Ausbildungsressourcen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- 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: BIBB.
- 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. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 173–186.
- GSCHWENDTNER, T. (2012). Förderung des Leseverständnisses in Benachteiligtenklassen der beruflichen Bildung: Studien zur Implementation und Wirksamkeit von Reciprocal Teaching. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 31. Aachen: Shaker.
- KENNER, M. (2013). Politische Orientierungen von Schülern beruflicher Schulen. In: bwp@Jung 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 15, hrsg. v. M. KENNER / E. JUNG / H. G. LAMBERTZ, 1–11. http://www.bwpat.de/ht2013/ft15/kenner_ft15-ht2013.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2017). Berufliche Schulen 4.0. Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklärung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf.
- LEHMANN, R. / SEEGER, S. / HUNGER, S. (2006). ULME II. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- LIPSMEIER, A. (1983). Berufsbildungspolitik der 70er Jahre im Kontext der Bildungspolitik. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 4, S. 1–14.
- MÉLIANI, K. / MOKHONKO, S. / NICKOLAUS, R. (2019): Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen (im Reviewprozess).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT & MINISTERIUM FÜR FINANZEN UND WIRTSCHAFT (2014). Schulversuch „Duale Ausbildungsvorbereitung (AVdual)“. Informationen für Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Betriebe. URL: https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Berufliche_Bildung/Infoblatt_AV_dual_Juni_14.pdf (zuletzt aufgerufen: 19.06.2017).
- MOKHONKO, S. / NICKOLAUS, R. (2019). Die Entwicklung beruflicher Orientierungen im Übergangssystem (im Reviewprozess)
- MÜNK, D. / RÜTZEL, J. / SCHMIDT, C. (Hrsg.) (2008). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein.

- NICKOLAUS, R. / MOKHONKO, S. / VETTER, D. / MÉLIANI, K. / BEHRENDT, S. (2017). 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. (2018a). Die Entwicklung allgemeiner und berufsfachlicher Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Übergangssystem unter den Bedingungen individueller Förderung. *Unterrichtswissenschaft*, H1, S.61–85.
- NICKOLAUS, R. / BEHRENDT, S. / GAUCH, S. / WINDAUS, A. / SEEGER, 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, S. 109–140.
- NORWIG, K. / PETSCH, C. / NICKOLAUS, R. (2010). Förderung lernschwacher Auszubildender – Effekte des berufsbezogenen Strategietrainings (BEST) auf die Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106, S. 220–239.
- NORWIG, K. / ZIEGLER, B. / KUGLER, G. / NICKOLAUS, R. (2013). Förderung der Lesekompetenz mittels Reciprocal Teaching – auch in der beruflichen Bildung ein Erfolg? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, S. 67–93.
- RAHN, S. / BÜHRMANN, T. / HARTKOPF, E. (2015). Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments. In J. SEIFRIED / S. SEEGER / B. ZIEGLER (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015* (S. 59–72). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- RAHN, S. / HARTKOPF, E. / FUHRMANN, C. (2016). Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern. Geplantes Übergangsverhalten im Übergangsegment? In H. FAULSTICH-WIELAND / S. RAHN / B. SCHOLAND (Hrsg.), *Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*. bwp@Spezial 12.
- SARI, D. / KENNER, M. (2017). Resilienz an der 1. Schwelle – Wahrnehmung und Verarbeitung des Übergangsprozesses aus der Sicht von betroffenen Jugendlichen. *Die berufsbildende Schule*, 69 Jg. H. 3, S. 114–121.
- SCHUMANN, S. / DIEHL, C. / MAUE, E. (2018). Zugehörigkeitswahrnehmungen von geflüchteten Jugendlichen. Ergebnisse aus dem Projekt RISE. Unveröffentlichter Bericht. Konstanz: Universität Konstanz.
- SEEGER, S. / BUSSE, R. / MICHAELIS, C. (2018). Hohe Hürden? Zu den anhaltenden Problemen der Integration von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. *Berufsbildung*, H. 172, S. 18–21.
- SEEGER, S. u. a. (2016). Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen. *Abschlussbericht*. Göttingen, Stuttgart.
- 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.
- SOLGA, H. / BAAS, M. / KOHLRAUSCH, B. (2012): Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. In B. STAUBER / A. WALTHER (Hrsg.), *Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem*. Nationaler Bericht für Deutschland (West).
- WEISHAUPT, H. / KRÄTSCHMER-HAHN, R. / SCHWARZ, A. / TILLMANN, K. (2012): Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen. Frankfurt a. M.
- WEISS, R. (2015). Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick. In H. SOLGA / R. WEISS

(Hrsg.), Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Berichte zur beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung.
WERNER, D. / NEUMANN, M. / SCHMIDT, J. (2008). Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

PROF. DR. DIETER EULER

Universität St. Gallen, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen., Mail: Dieter.Euler@unisg.ch

PROF. DR. REINHOLD NICKOLAUS

Universität Stuttgart, Geschwister-Scholl-Straße 24D, 70171 Stuttgart.

Mail: Nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de

