

Rahn, Sylvia; Bührmann, Thorsten; Hartkopf, Emanuel
**Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und
Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger
Bildungsgänge des Übergangssegments**

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 59-72. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Rahn, Sylvia; Bührmann, Thorsten; Hartkopf, Emanuel: Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangssegments - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 59-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183444 - DOI: 10.25656/01:18344

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183444>

<https://doi.org/10.25656/01:18344>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

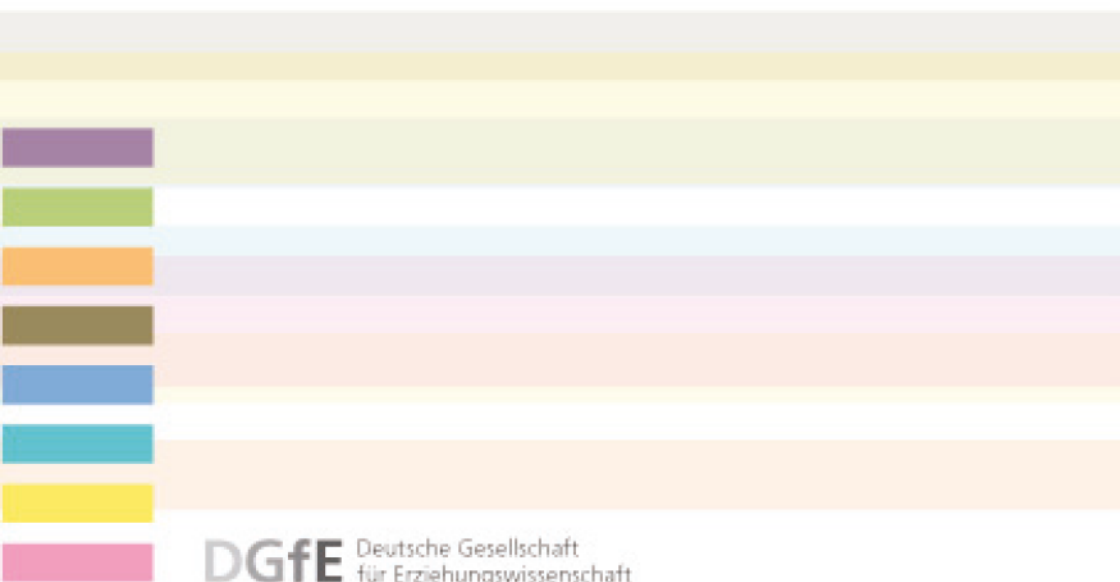
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Jürgen Seifried, Susan Seeber,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0722-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0871-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--------------|---|
| Vorwort..... | 7 |
|--------------|---|

Teil I: Kompetenz(facetten) und Persönlichkeitsentwicklung

| | |
|--|----|
| <i>Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Seraina Leumann, Michael Heumann</i> Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure | 11 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Claudia Leopold, Héctor Ponce, Mario López</i> Baufinanzierung nach Maß? – Aufbau von Finanzkompetenz durch Online-Informationen | 23 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Sebastian Lerch</i> Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin | 37 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Raphaela Schreiber</i> Berufliche Identität von Zeitarbeitnehmern | 47 |
|---|----|

Teil II: Forschung zu Übergängen

| | |
|---|----|
| <i>Sylvia Rahn, Thorsten Bührmann, Emanuel Hartkopf</i> Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments | 59 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Taiga Brahm</i> Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung..... | 73 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Bernd Fitzenberger, Stefanie Lickleder, Markus Zimmermann</i> Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt: Die ökonomische Perspektive..... | 87 |
|--|----|

Teil III: Unterrichts-, Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk

| | |
|--|-----|
| Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ | 105 |
|--|-----|

Karl-Heinz Gerholz

| | |
|---|-----|
| Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften – Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante- Analyse | 117 |
|---|-----|

Matthias Conrad, Stephan Schumann

| | |
|--|-----|
| Tablet-PCs im Wirtschaftsunterricht und die Rolle der Lehrperson | 131 |
|--|-----|

Teil IV: Historische Berufsbildungsforschung

Dieter Hölterhoff, Peter Kuklinski

| | |
|---|-----|
| Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede | 143 |
|---|-----|

| | |
|-------------------------|-----|
| Herausgeberschaft | 171 |
|-------------------------|-----|

| | |
|------------------------------|-----|
| Autorinnen und Autoren | 171 |
|------------------------------|-----|

Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangssegments

Sylvia Rahn, Thorsten Bührmann, Emanuel Hartkopf

1. Einleitung

Aus arbeits- und wirtschaftspolitischer Perspektive sind Übergänge in der Berufsbildungsbiografie Jugendlicher, die nach Abschluss der Sekundarstufe I nicht direkt in einen beruflich vollqualifizierenden Bildungsgang des dualen Systems oder Schulberufssystems münden, derzeit explizit unerwünscht. Nach Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz sollen „schulische Übergangsmaßnahmen“, d. h. berufsbiografische Verläufe, die über den (Um)Weg mindestens eines berufsorientierenden, beruflich grundbildenden oder beruflich teilqualifizierenden Bildungsgangs der berufsbildenden Schulen führen, auf das unbedingt erforderliche Maß zurückgeführt werden (Beschluss-Sammlung der Wirtschaftsministerkonferenz 2012, S. 39 f.). Vergleichbare Bestrebungen sind auf Länderebene zu beobachten. So zielt etwa die Initiative der nordrhein-westfälischen Landesregierung „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) unter anderem darauf ab, die Quote der direkten Übergänge von den Sekundarschulen in die beruflich vollqualifizierenden Bildungsgänge des Berufsbildungssystems zu erhöhen (vgl. MAIS 2012). Auch in der jüngeren berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion wird die Bildungsbeteiligung Jugendlicher im so genannten „Übergangssystem“ zumeist kritisch kommentiert und eher als Risikofaktor in der Berufsbiografie, denn als Beitrag zur Verbesserung beruflicher Bildungschancen beurteilt (vgl. u. a. Euler 2012; Münk, Rützel & Schmidt 2010; Schmidt 2011; Zimmer 2009).

Demgegenüber schätzen die betroffenen Jugendlichen selbst die Bedeutung dieser Bildungsgänge für ihre Berufsbildungsbiografie deutlich positiver ein: Über 80% der Befragten der ersten BIBB-Übergangsstudie, die eine berufsvorbereitende Maßnahme, ein Berufsvorbereitungs-/Berufsorientierungsjahr oder ein Berufsgrundbildungsjahr besuchten, beurteilten den Nutzen des Bildungsgangs für den eigenen beruflichen Werdegang als eher oder sehr hoch (Ulrich 2008). In eine ähnliche Richtung weisen Paneluntersuchungen zu den Berufsorientierungs- und Übergangsprozessen von Sekundarschülern. Sie zeigen, dass Absolventen der Sekundarstufe I in vielen Fällen intentional geplant in die Bildungsgänge des Übergangssegments ein-

münden und den Besuch des Bildungsgangs nicht als Ergebnis eines misslungenen Übergangs betrachten (Rahn, Brüggemann & Hartkopf 2014; Gaupp, Lex & Reißig 2008).

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die Übergangspläne der Jugendlichen zu fokussieren und danach zu fragen, welche Bedeutung den Übergangsabsichten, mit denen die Jugendlichen in die Bildungsgänge des Übergangsegments einmünden, für die nach Abschluss der Bildungsgänge tatsächlich beschrittenen Anschlusswege zukommt und weshalb die Jugendlichen ihre ursprünglichen Pläne ggf. auch nicht realisieren.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wird nachfolgend zunächst die Datengrundlage erläutert. Sodann werden deskriptive Befunde aus quantitativen und qualitativen Analysen präsentiert, um auf dieser Basis schließlich mittels logistischer Regression zu zeigen, in welchem Maße die Übergangspläne-, das Such- und Bewerbungsverhalten der Jugendlichen bei gleichzeitiger Berücksichtigung askriptiver und erworbener Personenmerkmale der Jugendlichen dazu beitragen, dass die Jugendlichen nach Schuljahresende in eine duale Ausbildung übergehen oder nicht. Der Beitrag mündet in Überlegungen zur Reichweite der Ergebnisse und ihren praktischen Konsequenzen.

2. Datengrundlage

Die nachfolgende Argumentation basiert auf einer laufenden, von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten regionalen Panelstudie in Nordrhein-Westfalen, die die beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozesse von Jugendlichen in berufsorientierenden, beruflich grundbildenden und beruflich teilqualifizierenden Bildungsgängen untersucht.¹ Die Untersuchungsregion stellt keine besondere Krisenregion dar, sondern weist eine durchschnittliche Ausbildungsmarktsituation auf (vgl. IAB 2012).

Das Projekt ist als Vollerhebung konzipiert und verlängert ein regionales Berufsorientierungspanel, mit dem die beruflichen Orientierungsprozesse eines gesamten Schülerjahrgangs schulformübergreifend von der Klasse 8 bis zum Ende der Sekundarstufe I verfolgt wurden, in die Bildungsgänge des Übergangsegments hinein (vgl. Rahn, Brüggemann & Hartkopf 2013, 2014). Die Schülerinnen und Schüler des Berufsorientierungsjahres (BOJ), des Berufsgrundschuljahres (BGJ), der Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsverhältnis (KSOB) sowie der teilqualifizierenden Berufsfach- und höheren Berufsfachschulen ((H)BFS) wurden mittels standardisierter

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

Klassenzimmerbefragungen zu zwei Messzeitpunkten am Beginn und am Ende der Bildungsgänge zu ihrer beruflichen Orientierung befragt. Zudem wurden Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt, so dass das Projektdesign eine wechselseitige Ergänzung und Einordnung der qualitativen und quantifizierenden Analysen erlaubt. Nachfolgend werden Teilauswertungen für die Jugendlichen in einjährigen Bildungsgängen vorgestellt, die sich auf insgesamt über 500 Fälle in der standardisierten Befragung und 32 Einzelinterviews stützen können.

Die Teilnahmequoten der schriftlichen Befragung liegen im Mittel bei ca. 60%, was im oberen Bereich dessen liegt, was in diesen Bildungsgängen an Rücklaufquoten üblicherweise erzielt wird (vgl. Bickmann & Enggruber 2001; Schmidt 2009). Für das Gesamtsample der einjährigen Bildungsgänge liegt die Panelquote bei knapp 67%. Sie variiert allerdings zwischen den Bildungsgängen erheblich und beträgt im KSOB-Bereich rund 39%, im BOJ 63%, in der einjährigen Berufsfachschule 69% und im Berufsgrundschuljahr bemerkenswerte 82%. Der niedrige Wert in den KSOB ist auf die hohe Fluktuation in diesem Bildungsgang, d. h. unter anderem auf die Problematik des Schulabsentismus zurückzuführen.

Die in den Klassenzimmerbefragungen eingesetzten Fragebögen enthielten vornehmlich geschlossene und offene Fragen zur schulischen Vorgeschichte der Jugendlichen sowie zu ihren Berufswünschen, ihren Übergangsintentionen und Bewerbungsaktivitäten während des Bildungsgangs. Zudem wurden im Anschluss an Ajzen und Fishbeins Modell „geplanten Verhaltens“ (vgl. Ajzen & Fishbein 1977, 1980) Skalen zur Messung der Determinanten von (Übergangs)Absichten (Einstellung der Jugendlichen zur dualen Ausbildung und vollzeitschulischen Bildungsgängen, subjektive Normen, Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Übergangshandeln) eingesetzt, die alle eine befriedigende bis sehr gute Reliabilität aufweisen ($\alpha = 0,746$ bis $0,914$). Als askriptive und erworbene Schülermerkmale wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund, das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie sowie die Schulnoten der Befragten berücksichtigt.

Die Einzelinterviews wurden an drei Berufskollegs zum Ende des ersten Schulhalbjahres in allen Bildungsgangtypen und Fachbereichen durchgeführt. Es handelte sich um qualitative Leitfadeninterviews zu den vier Themenbereichen Zugang zum Bildungsgang, Passung, Veränderungen von Plänen und Unterstützungsbedarfe mit einer durchschnittlichen Dauer von etwa 30 Minuten. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) und umfasst derzeit zwei Codierprozesse: In einer ersten inhaltlich-strukturierenden Codierung wurden ausgehend von deduktiven, auf der Fragestellung der Studie basierenden Hauptkategorien induktive Subkategorien am Material bestimmt. In einem zweiten Codierdurchgang wurden unter Rückgriff auf das in der ersten Codierung erarbeitete ausdifferenzierte Kategoriensystem fallbezogene thematische Zusammenfassungen vorgenommen.

3. Deskriptive Befunde – Einmündungsprozesse, Übergangsabsichten und Übergangsverhalten

Jugendliche, das zeigt die deskriptive Analyse der quantitativen und qualitativen Daten deutlich, münden nicht nur gezwungenermaßen, sondern auch aus eigenem Antrieb in die Bildungsgänge des Übergangsegments ein. In der standardisierten Befragung beschreiben die Schülerinnen und Schüler den Besuch der Bildungsgänge überwiegend als durchaus gewollt. In Bezug auf die Frage, wie „es genau dazu gekommen ist, dass sie ihren derzeitigen Bildungsgang besuchen“, wurden zwei Antwortmöglichkeiten besonders häufig bejaht. Jeweils rund zwei Drittel der Jugendlichen gaben an, dass sie sich selbst um diesen Bildungsgang bemüht haben, „weil sie genau dies machen wollten“ und dass ihnen „zu dem Bildungsgang geraten“ wurde. Demgegenüber fiel die Zustimmungquote zu den Fragebogenitems, die auf Einmündungsprozesse „wider Willen“ verweisen, geringer aus: Etwa ein Drittel der Jugendlichen stimmten der Aussage zu, dass sie in den Bildungsgang vermittelt worden seien. Rund 17% gaben an, eigentlich in einen anderen Bildungsgang gewollt, aber dort keinen Platz erhalten zu haben. Zudem haben 47% der Schülerinnen und Schüler erklärt, den Bildungsgang auch aus einem weiteren Grund begonnen zu haben, und zwar vornehmlich deshalb, weil sie keinen Ausbildungsplatz finden konnten.

3.1 Erhöhung des Schulabschlussniveaus und Chancenverbesserung auf dem Ausbildungsmarkt als zentrale Teilnahmegründe

Der so entstehende Eindruck, dass die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen im Übergangsegment auf eine Gemengelage von individuellen Motiven und Gründen zurückzuführen ist, wird durch die qualitative Analyse bestätigt und vertiefend illustriert. So lassen sich in jedem einzelnen Fall bedeutsame Hintergrundkonstrukte finden, die den Jugendlichen als konstante Orientierungsrahmen für Entscheidungen und Aktivitäten im Übergangsprozess dienen. Exemplarisch sei dies am Fall Paul, einem Schüler des BOJ, verdeutlicht: In seinen Erzählungen spielt das Konstrukt der „Eigenständigkeit“ eine zentrale Rolle und lässt sich als Leitmaxime für seine Handlungen herausarbeiten. Als Grundbedingung für Eigenständigkeit wird dabei „Geld verdienen“ angesehen, womit wiederum das Ziel „Ausbildung“ begründet wird: „Ausbildung steht erstmal an erster Stelle. (...) Nach diesem Schuljahr mache ich auf gar keinen Fall mehr Schule weiter, ich will auf jeden Fall eine Ausbildung anfangen. (...) Ich möchte auf jeden Fall arbeiten und eigenes Geld verdienen“ (BGJ1.5, 36). Bei Paul festigt sich im Verlauf seines Übergangsprozesses, z. T. aufgrund konkreter Erfahrungen des Scheiterns, die Überzeugung, dass

seine schulischen Leistungen und erreichten Abschlüsse nicht ausreichen, um in dem Maße Geld zu verdienen, dass die angestrebte Eigenständigkeit (Unabhängigkeit von der Mutter bzw. Freundin etc.) gewährleistet wird. Dies führt schließlich zu der Entscheidung, einen Bildungsgang im Übergangsegment zu besuchen – weniger aus fachlichen Interessen heraus, sondern in erster Linie zur Schaffung besserer Voraussetzungen für das Ziel "auf jeden Fall eine Ausbildung". In anderen Fällen bestehen Leitmaxime darin, es anderen (insbesondere der Familie) beweisen zu wollen oder auch in der Verwirklichung eines seit Kindheitstagen gehegten Berufswunsches (z.B. Schauspieler).

Offenbar nehmen die Jugendlichen die Bildungsgänge – zumindest zunächst – als „Chancenverbesserungssystem“ wahr und sind nur in wenigen Fällen schon bei Beginn der Bildungsgänge resignativ. Dies zeigt sich ebenfalls deutlich in den Aussagen der Jugendlichen zu ihren Zielen im beruflichen Bildungsgang, die in der standardisierten schriftlichen Eingangsbefragung angegeben werden: In erster Linie geht es den Jugendlichen darum, ihr schulisches Abschlussniveau und ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen.

Für die Zeit nach Beendigung des Bildungsganges planen sie dementsprechend häufig den Übergang in eine duale Ausbildung: 62,1% streben als Anschluss eine betriebliche Ausbildung an² und weitere 8,3% wollen eine vollzeitschulische Berufsausbildung aufnehmen. Nur 20,3% planen einen anderen Bildungsgang an einer berufsbildenden Schule anzuschließen und nur 5,7% haben zum ersten Messzeitpunkt „noch keinen Plan“, wie es weitergeht.

3.2 Ausmaß der Zielerreichung und Realisierung der Pläne am Ende des Schuljahres

Bezogen auf die primären Ziele der Jugendlichen, ihr schulisches Abschlussniveau zu erhöhen und ihre Übergangschancen in Ausbildung zu steigern, ist zunächst festzustellen, dass der vollendete Besuch der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments in der Untersuchungsregion fast in dem gleichen Maße zur Erhöhung des schulischen Abschlussniveaus führt, wie er es nicht tut. Am Ende des Schuljahres hatte gut die Hälfte (50,9%) der Befragten tatsächlich einen höheren Schulabschluss erworben. Für 39% war das jedoch allein deshalb nicht der Fall, weil sie den höchsten im Bildungsgang zu erreichenden Schulabschluss bereits mitgebracht haben. 10% der Jugendlichen verbleiben schließlich auf ihrem Abschlussniveau, obwohl im Bildungsgang weiterführende Schulabschlüsse vergeben werden. Dabei hängt

2 Einen nahezu identischen Prozentsatz haben wir in einer Voruntersuchung in einer Nachbarregion zwei Jahre zuvor ermittelt.

die Erfolgsquote erheblich damit zusammen, ob die Jugendlichen zu Schuljahresbeginn die Verbesserung des Schulabschlusses als Ziel im Bildungsgang genannt haben und sie entsprechend auch in einen Bildungsgang eingemündet sind, der ihnen die Verbesserung prinzipiell ermöglicht. Der Anteil der Jugendlichen, die ihr Schulabschlussniveau verbessern konnten, lag bei denjenigen, die dies als Ziel verfolgt haben, mit 69,5% um rund 30 Prozentpunkte höher als bei den Jugendlichen, die die Verbesserung des Schulabschlussniveaus nicht intendiert hatten.

Fragt man danach, was aus den Übergangsplänen der Jugendlichen geworden ist, so gibt es erhebliche Diskrepanzen zwischen den zu Schuljahresbeginn formulierten Übergangsintentionen und den tatsächlichen Anschlusswegen, die die Jugendlichen kurz vor Ende des Schuljahres vor Augen haben. Im Querschnittvergleich stehen den 62,1%, die eine duale Ausbildung geplant hatten, nur 27,2% gegenüber, die eine solche tatsächlich beginnen werden. Gleichzeitig ist die Desorientierung am Ende des Schuljahres deutlich höher als zu Beginn. Hatten zum ersten Messzeitpunkt nur 5,7% der Jugendlichen keinen konkreten Anschlussplan vor Augen, äußern sich am Ende des Jahres 10,2% gar nicht zu dieser Frage, erklären weitere 9,8%, noch nicht zu wissen, was sie tun werden und schwanken 5,3% zwischen mehreren Optionen. Kurz: Rund jede(r) Vierte hat am Ende des Schuljahres keine klare Perspektive.

3.3 Pläne als stabilisierender Orientierungsrahmen

Trotzdem wäre es falsch, die ursprünglichen Übergangspläne der Jugendlichen für irrelevant für die Erklärung der Übergangsprozesse zu halten. Übergangsprozesse, darin stimmen die Ansätze subjektorientierter (Stauber, Pohl & Walther 2007), transformationstheoretischer (Schicke 2014) sowie systemischer Übergangsforschung (Bührmann 2008; Wiethoff 2011) überein, stellen für Jugendliche einen in hohem Maße als verunsichernd wahrgenommenen Prozess des Wechsels aus einem eingelebten Lebensabschnitt und -zusammenhang in einen anderen dar. Die Verunsicherung resultiert insbesondere aus der „Angst vor dem Neuen und Unbekannten“, die Situation wird von den Jugendlichen selbst als „strukturlos“ erlebt. Gescheiterte Übergangsprozesse zeichnen sich zumeist dadurch aus, dass Jugendlichen von diesen transitorischen Anforderungen überwältigt werden und mit Resignation und Apathie reagieren.

Ein entscheidender Faktor zur Bewältigung der Übergänge stellt demgegenüber die Fähigkeit dar, sich eine eigene Struktur zu schaffen, die einen stabilisierenden Orientierungsrahmen bietet. Genau diese Funktion nehmen die Pläne der Jugendlichen im Übergangsprozesse ein, unabhängig davon, wie realistisch und wie ausdifferenziert diese ausfallen mögen. „Muss man ja

so ein bisschen planen, damit man irgendwie weiß, was man machen soll“ (BGJ1.1, 106); „Ich brauch immer einen Plan B. (...)“ (WSJ1.12, 246; 271) etc. stellen typische Aussagen dar, die sich diesbezüglich in nahezu allen Interviews finden lassen.

Auch die Panelbetrachtung der quantitativen Daten verdeutlicht die erhebliche vorstrukturierende Bedeutung, die den Plänen der Jugendlichen für die Anschlusswege zukommt, die sie nach Schuljahresende dann tatsächlich beschreiten. Von den Jugendlichen, denen der Übergang in das duale System gelungen ist, hatten 81% dies auch beabsichtigt. D. h. nur 19% gelingt der Übergang in die duale Ausbildung, ohne dass der beschrittene Weg ursprünglich auch geplant war.

3.4 Ausbildungsplatzsuche und Bewerbungsverhalten

Mit Blick auf die Ausbildungsplatzsuche und das Bewerbungsverhalten im Verlaufe des Schuljahres zeichnet die deskriptive Auswertung der standardisierten Befragung ein recht düsteres Bild. Während rund 43% der Jugendlichen schon in der ersten Hälfte des Schuljahres die Ausbildungsplatzsuche begonnen haben, nehmen weitere 13% die Suche erst im zweiten Halbjahr auf. Vor allem aber haben 44% der Jugendlichen angegeben, während des gesamten Bildungsgangs *überhaupt nicht* aktiv nach einem Ausbildungsplatz gesucht zu haben. Der Anteil derjenigen, die keine einzige schriftliche Bewerbung verschickt haben, fällt mit 45,3% noch einmal etwas höher aus. Selbst unter den Jugendlichen, die in der Eingangsbefragung ausdrücklich den Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis beabsichtigt haben, liegt die Quote der Jugendlichen, die sich nicht beworben haben, bei bemerkenswerten 35,8%.

Hier deutet sich eine Erklärung für die hohe Diskrepanz an zwischen der Quote der Jugendlichen, die Anfang des Schuljahres angegeben haben in eine duale Ausbildung übergehen zu wollen, und der Zahl, die dies faktisch erreicht hat: Viele Jugendliche tun nichts, zu wenig oder zu spät dafür, um ihre Übergangspläne zu realisieren.

Auf die Frage, „warum sie sich nicht beworben haben“ – Mehrfachantworten waren möglich – können dann nur 10% der Jugendlichen ohne Bewerbungsaktivität darauf verweisen, dass sie bereits eine Zusage auf einen Ausbildungsplatz haben. Vor allem geben die Jugendlichen an (70%), nun doch weiter zur Schule zu gehen und 15,3% zeigen sich resignativ („weil ich sowieso keine Zusage erhalten werde“). Ein gutes Drittel signalisiert zudem, dass es ihnen an einem zeitlich angemessenen „Berufswahlfahrplan“ mangelt, indem sie erklären, dass ihnen die Bewerbung zu früh erscheine. Überdies deutet sich ein (noch immer) bestehender Bedarf an gezielter Berufsorientierung und systematischer Unterstützung im Bewerbungsprozess der Jugendli-

chen an, die als Grund angegeben haben, dass sie nicht wissen, „was sie werden wollen“ (30,9%), „wo oder bei wem sie sich bewerben sollen“ (23,3%) und „wie sie sich richtig bewerben“ sollen (16,5%).

4. Determinanten des Übergangs der Schülerinnen und Schüler in die duale Ausbildung

In welchem Maße tragen nun aber die Übergangspläne und das Berufsorientierungs- und Übergangsverhalten der Jugendlichen dazu bei, dass nach Schuljahresende der Übergang in eine duale Ausbildung gelingt?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde mittels binärer logistischer Regression geprüft, ob bzw. in welchem Maße der Übergang in die duale Ausbildung oder aber der – erneut – alternative Verbleib der Jugendlichen mit dem Stand ihrer beruflichen Orientierung und ihrem Übergangsverhalten, mit ihren askriptiven oder erworbenen Personenmerkmalen und/oder mit dem besuchten Bildungsgang als Kontextfaktor statistisch zu erklären sind.

Im Einzelnen wurden als unabhängige Variablen die Übergangsabsichten und Bildungsaspirationen der Jugendlichen, ihre Berufsaspirationen, d. h. die Spezifikation mindestens eines Berufswunsches, ihre Einstellungen zur dualen Ausbildung, ihre Übergangspräferenzen bei Schuljahresbeginn sowie ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Ausbildungsplatzsuche und den Bewerbungsprozess berücksichtigt. Zudem ging als weitere exogene Variable in das Modell ein, ob und ggf. ab wann die Jugendlichen aktiv nach einem Ausbildungsplatz gesucht haben. Als askriptive Personenmerkmale wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie das mit Hilfe des Bücherindicators gemessene kulturelle Kapital in das berechnete Modell eingespeist. Als erworbene Schüler- und als Kontextmerkmale wurden schließlich der in den Bildungsgang mitgebrachte Schulabschluss, die in der Sekundarstufe I besuchte Schulform, die Halbjahresnoten in Deutsch und Mathematik sowie der besuchte Bildungsgang berücksichtigt.

Schließt man alle genannten Merkmale in die Analyse ein und legt ein moderates Signifikanzniveau von 10% zugrunde, so tragen – wie in Abbildung 1 dokumentiert – nur das Suchverhalten der Jugendlichen, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Anforderungen bei der Ausbildungsplatzsuche und im Bewerbungsprozess sowie – knapp – die Übergangsabsicht der Jugendlichen dazu bei, statistisch zwischen den Absolventen des Übergangsegments zu diskriminieren, die in die duale Ausbildung übergehen und jenen, die das nicht tun.

Abb. 1: Übersicht der logistischen Regression (Gesamtmodell)

| Abhängige Variable: Übergang in betriebliche Ausbildung (ja = 1; andere Anschlussstation = nein = 0) | | Abgänger einj. Gesamt n = 161 Einschluss Haupteffekte vollständig | | | |
|---|--|--|------------|----------------|-------|
| | Unabhängige Variablen (Haupteffekte) | b | σ_b | e ^b | Sig. |
| inhaltliche Faktoren | Übergangsintention (MP I) andere oder keine Übergangsintention betriebliches Ausbildungsverhältnis | 0,825 | 0,535 | 2,201 | 0,098 |
| | Bildungsaspiration im Leben (MP I) | keine sig. Effekte | | | |
| | Berufswunschspezifikation (MP I) | keine sig. Effekte | | | |
| | Ausbildungsplatzsuche (MP I & II) überhaupt keine Suchaktivität | | | | |
| | Ausbildungsplatzsuche erst in der zweiten Schuljahreshälfte | 1,210 | 0,648 | 3,352 | 0,062 |
| | Ausbildungsplatzsuche schon in der ersten Schuljahreshälfte | 1,586 | 0,648 | 4,882 | 0,014 |
| | Einstellung zur betrieblichen Ausbildung (MP I) | keine sig. Effekte | | | |
| | Subjektive Norm: Ausbildungspräferenz (MP I) | keine sig. Effekte | | | |
| | Selbstwirksamkeitserwartung (Suche und Bewerbung) (MP I) | 0,586 | 0,327 | 1,798 | 0,073 |
| Personenmerkmale | askriptive | | | | |
| | Geschlecht | keine sig. Effekte | | | |
| | Migrationshintergrund | keine sig. Effekte | | | |
| | Bücher im Elternhaus | keine sig. Effekte | | | |
| | erworbene | | | | |
| | Halbjahresnote Mathematik | keine sig. Effekte | | | |
| | Halbjahresnote Deutsch | keine sig. Effekte | | | |
| | Schulabschlussniveau bei Schulabgang | keine sig. Effekte | | | |
| | Bildungsbiographischer Hintergrund (Abgangsschulf. Sek. I) | keine sig. Effekte | | | |
| Kontext | Bildungsgang | keine sig. Effekte | | | |
| Pseudo-R ² nach Nagelkerke | | 0,325 | | | |

Quelle: eigene Darstellung

Die Übergangschance der Jugendlichen, die den Übergang in die duale Ausbildung intendiert haben, ist gegenüber denjenigen die das nicht beabsichtigt haben, mehr als zweimal so hoch. Zudem haben Jugendliche, die schon im ersten Schulhalbjahr aktiv nach einem Ausbildungsplatz gesucht haben, im Vergleich mit den dauerhaft inaktiven Jugendlichen als Referenzgruppe eine um das 4,8-fache höhere Übergangschance. Beginnen die Jugendlichen erst später, d. h. im zweiten Schulhalbjahr damit, nach einem Ausbildungsplatz zu suchen, steigern sie ihre Übergangschancen im Vergleich mit den passiv Bleibenden immerhin noch um mehr als den Faktor 3. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Jugendlichen in Bezug auf die Ausbildungsplatzsuche

und den Bewerbungsprozess werden zwar ebenfalls signifikant, tragen aber kaum zur Erklärungskraft des Gesamtmodells bei.

Von den berücksichtigten Personen- oder Kontextmerkmalen hat hingegen kein einziges einen eigenständigen Einfluss auf Chancen der Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung einzumünden. Es gibt somit in diesem Datensatz keinen empirischen Hinweis auf etwaige geschlechtsspezifische soziale Benachteiligung zu Lasten der jungen Frauen im Übergangsegment, wie sie etwa im Anschluss an die Evaluation des Berufsgrundbildungsjahres in Hessen vermutet wurden (vgl. Schmidt 2009).³

Die erzielte Varianzaufklärung des Gesamtmodells liegt bei rund 32%. Die Modellgüte ist damit deutlich schlechter als jene eines vergleichbaren für die Absolventen der Sekundarstufe I berechneten Modells, das knapp 50% der Varianz aufklären konnte. Die Übergänge der Absolventen der Sekundarstufe I in das duale System sind somit deutlich besser durch die berücksichtigten Variablen zu erklären als jene der Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments.

5. Fazit

Schülerinnen und Schüler, die einen einjährigen Bildungsgang des Übergangsegments besuchen, münden in der Mehrheit geplant und mit der Erwartung in dieses Segment des deutschen Berufsbildungssystems ein, durch die Verlängerung des Schulbesuchs um ein weiteres Schuljahr ihr schulisches Abschlussniveau zu erhöhen und dann erfolgreich in eine vollqualifizierende Ausbildung, primär im dualen System, überzugehen.

Übergangsprozesse in das und innerhalb des Berufsbildungssystems sollten deshalb zukünftig zumindest auch als Ausdruck „geplanten Verhaltens“ analysiert werden. Es ist zu erwarten, dass Theorien, die das Übergangsverhalten Jugendlicher als intentional geplantes Verhalten zu modellieren erlauben und die in der Übergangsforschung stark rezipiert werden, auch für die hier thematisierte Bildungsbeteiligung im Übergangsegment Gültigkeit beanspruchen können (vgl. Ajzen & Fishbein 1977, 1980; Friberg 2014; Winther & Ney 2008).

So gesehen stützen und stärken die hier präsentierten Ergebnisse die Schlussfolgerungen, die unlängst auch Eickhoff, Kremer und Zoyke (2014, S. 49 f.) aus ihrer explorativ-qualitativen Studie zu Berufsorientierungs- und

3 Wird das Modell modifiziert, indem Wechselwirkungen und die automatische Eliminierung von Kovariaten zugelassen werden, so zeigt sich weiterhin, dass nur die Übergangsintention und die Ausbildungsplatzsuche als miteinander verknüpfte Einflussfaktoren übrig bleiben. Dies verweist darauf, dass im Sinne einer Handlungskette von Intention und Aktion diese Faktoren im Zusammenhang betrachtet werden müssen.

Übergangsprozessen Jugendlicher im Übergangsegment gezogen haben: Zu großen Teilen treffen die Jugendlichen aus ihrer Perspektive heraus eine rationale Wahl unter Einbezug einer Kosten-Nutzen-Kalkulation, dass ein höherer Bildungsabschluss mit besseren Chancen auf dem Ausbildungsmarkt einhergehen wird: „Dann hab ich mir gedacht mit einem Hauptschulabschluss kommt man nicht weit, ohne Ausbildung, da muss jetzt ein Realschulabschluss nach, und bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Das war eigentlich so der Hauptgrund“ (BGJ1.1, 2).

Am Ende des Schuljahres hat sich dieses Kalkül dann jedoch nur für eine Minderheit der Jugendlichen erfüllt und der Anteil der Desorientierten ist mit rund einem Viertel auffällig hoch, was im Lichte der vorstehend präsentierten Ergebnisse auf ein ungünstiges „Timing“ und auf Probleme bei der Regulation der zur Umsetzung der Übergangsabsicht erforderlichen Anschluss-handlungen, d. h. des Such- und Bewerbungsverhaltens der Jugendlichen zurückzuführen ist.

Für den Übergangserfolg in Ausbildung ist gerade im Falle der einjährigen Bildungsgänge entscheidend, dass die Jugendlichen schon sehr früh, d. h. in den ersten Wochen des Schuljahres eine klare institutionelle Anschlussorientierung aufgebaut haben und diese dann schon früh aktiv verfolgen. Jugendliche, die dies tun, können auf diese Weise ihre Erfolgsaussichten gegenüber ihren weniger oder erst später aktiv suchenden Mitschülerinnen und Mitschülern signifikant erhöhen.

Für die regionale und schulische Förderpraxis bedeutet dies zunächst, dass man, wenn die wiederholte Bildungsbeteiligung im Übergangsegment reduziert werden soll, tatsächlich – wie in den einschlägigen Länderinitiativen vorgesehen – zunächst die Berufsorientierung und Übergangsplanung in der Sekundarstufe I optimieren muss. Denn nur wenn die Jugendlichen schon vor oder spätestens kurz nach der Einmündung in die einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments auf einen Anschluss in die duale Ausbildung hin orientiert sind, werden sie so frühzeitig mit der Such- und Bewerbungsaktivität beginnen können, wie es offenbar nötig ist, um Mehrfachschleifen im Übergangssystem zu verhindern.

Während der Bildungsgänge ist dann eine systematische Prozessbegleitung erforderlich, zu der angeleitete Gruppensettings ebenso wie individuelle Förderstrategien beitragen können (vgl. Kremer, Beutner & Zoyke 2012; Zoyke 2013). Wenn Jugendliche in systematischer, moderierter Weise und unterstützt durch Visualisierungen (Erstellung des eigenen Berufsfahrplans o.ä.) in einer Gruppe über die eigenen Ziele und Handlungspläne berichten und reflektieren, so werden „Verkürzungen“ der eigenen Handlungsstrategien in das Bewusstsein gehoben und damit bearbeitbar. Auf diese Weise können Erweiterungen der Handlungsstrategien initiiert werden, indem die eigenen Strategien mit denen der anderen Gruppenmitglieder verglichen und ggf. Alternativen erwogen werden.

Individuelle Förderstrategien können dann die verbindliche Vereinbarung und spätere Überprüfung des Vollzugs der erforderlichen einzelnen Handlungsschritte sowie die Gewährleistung des richtigen Timings im Such- und Bewerbungsprozess sicherzustellen versuchen. Eine derartige Förderpraxis ist zweifelsohne aufwendig, aber bis zu einem gewissen Grad erfolgversprechend, wenn es darum geht, die Übergangschancen der Absolventen des Übergangssystems in Ausbildung zu verbessern.

Literatur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude – behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beschluss-Sammlung der Wirtschaftsministerkonferenz am 4./5. Juni 2012. Online im Internet: <http://www.bundesrat.de/DE/gremien-konf/fachministerkonf/wmk/Sitzungen/12-06-04-05-WMK/12-06-04-05-beschluesse.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/12-06-04-05-beschluesse.pdf> (25.06.2013).
- Bickmann, J. & Enggruber, R. (2001). Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In R. Enggruber (Hrsg.), *Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke*, (S.11-62). Münster: LIT Verlag.
- Bührmann, T. (2008). *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Eickhoff, A., Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2014). Übergang mit System?! Eine Betrachtung des Übergangs- und Berufsorientierungsprozesses aus der Perspektive von Jugendlichen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(1), 37-56.
- Euler, D. (2012). Rückblick – Einblick – Ausblick: Das Übergangssystem im Übergang zum Inklusionsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(3), 321-328.
- Friberg, K. (2014). Apprenticeship orientation as planned behavior in educational choices: a path model of antecedent beliefs. *Empirical Research in Vocational Education and Training – online*, 6, 1-7. Online: <http://www.ervet-journal.com/content/6/1/7> (20.07.2014).
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008). (Um-)Wege von Jugendlichen von der Hauptschule in die Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(3), 24-28.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2012). *IAB-Kurzbericht 17/2012*. Nürnberg.
- Kremer, H.-H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hrsg.) (2012): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im beruflichen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW (Hrsg.) (2012). *Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote* (Arbeitspapier/Stand: 31.1.2012), Düsseldorf: MAIS.
- Münk, D., Rützel, J. & Schmidt, Ch. (Hrsg.) (2010). *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*, 2. Auflage, Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2013). Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I als gelingende Berufswahlen? Deskriptive Ergebnisse einer regionalen Längsschnittuntersuchung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster: Waxmann, S. 109-122.
- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2014). Das Berufsorientierungspanel (BOP). Abschlussbericht zur regionalen Paneluntersuchung „Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis“, Münster: ecotransfer-Verlag.
- Schicke, H. (2014). Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, C. (2009). Geschlechtsspezifische Aspekte des Berufsbildungsjahres in Hessen und ihre Auswirkungen auf den Übergang in Ausbildung. In D. Münk, T. Dreißinger & R. Tenberg (Hrsg.), *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum* (S. 77-86). Opladen & Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Schmidt, C. (2011). Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.) (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim/München: Juventa.
- Ulrich, J. G. (2008). Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwp@ Spezial 4 – HT208 - online*, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf (25.09.2014).
- Wiethoff, C. (2011). *Übergangskoaching mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Winther, E. & Ney, S. (2008). Abitur und dann? Ausbildungs- und Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Dispositionen. *Wirtschaft & Erziehung*, 60(10), 328-339.
- Zimmer, G. (2009). Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In G. Zimmer & P. Dehnhostel (Hrsg.), *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System – Schulische Ausbildung – Übergangssystem – Modularisierung – Europäisierung*, (S. 7-45). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Zoyke, A. (2013): Individuelle Förderung von Personen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in berufliche Ausbildung und Umschulung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 109(3), 421-447.