

## Ergebnisbericht zum Forschungsvorhaben

### **Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge berufsbildender Schulen**

Projektnummer S-2013-636-5

BILDUNG FÜR UND IN DER ARBEITSWELT

#### Projektleitung

Prof. Dr. Sylvia Rahn

#### Projektbearbeitung

Dipl.-Soz.wiss. Emanuel Hartkopf

#### Kontaktdaten

Bergische Universität Wuppertal  
Institut für Bildungsforschung – AG Berufsbildungsforschung  
Gaußstraße 20  
42119 Wuppertal  
E-Mail: [sylvia.rahn@uni-wuppertal.de](mailto:sylvia.rahn@uni-wuppertal.de)

Wuppertal, 05.11.2015

## Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangspunkt und Fragestellung .....	3
2	Empirische Grundlagen: Datenerhebung, Sample und Datenauswertung .....	7
3	Ergebnisse .....	11
4	Einzelergebnisse und Publikationen.....	15
4.1	Publikationen .....	15
4.2	Konferenzbeiträge und Präsentationen .....	16
4.3	Weitere Materialien.....	17
5	Bibliografische Nachweise.....	18

## 1 Ausgangspunkt und Fragestellung

Der erfolgreiche Übergang in den Beruf stellt nach wie vor ein wichtiges Fundament für den Verlauf der Erwerbsbiografie und für das weitere berufliche Lernen dar. Im Vergleich mit der Situation in den 1960er Jahren, als Berufslosigkeit noch zur Normalität des deutschen Arbeitsmarktes gehörte (vgl. Wagner 2006), ist der Erwerb eines Berufs mit fortschreitender Bildungsexpansion im Lebensverlauf nicht etwa unwichtiger, sondern im Gegenteil wichtiger geworden (vgl. ebd.; Solga 2005, bes. S. 118).

Dementsprechend werden in der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik solche Faktoren intensiv beobachtet, die das Risiko, dauerhaft ungelernt zu bleiben, erhöhen. Nach Forschungsergebnissen des BIBB ist die Bildungsbeteiligung im so genannten Übergangsegment ein solcher – statistischer – Risikofaktor (vgl. Beicht /Ulrich 2008), so dass indirekte Übergänge von Absolventen der allgemeinbildenden Schulen, die nicht direkt in einen beruflich vollqualifizierenden Bildungsgang münden, seit inzwischen mehr als einem Jahrzehnt in der deutschen (Berufs)Bildungsforschung und -politik hohe Aufmerksamkeit auf sich ziehen und mehrheitlich kritisch bewertet werden. Dies gilt nicht nur für die Debatte im Zuge der Expansionsphase des Übergangsegments, die etwa 2007/2008 ihren Höhepunkt erreicht hatte (vgl. Ulrich/Grantato 2014), sondern auch für die Diskussion, die den seither zu beobachtenden Schrumpfungsprozess des Übergangsegments begleitet und in der die Schülerzahlen überwiegend als immer noch zu hoch bewertet werden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 2010; 2014).

Die Bildungsgänge des Übergangsbereichs erfüllen bekanntlich im deutschen Berufsbildungssystem eine Schwammfunktion, d. h. expandieren immer dann, wenn es an Lehrstellen mangelt, und verlieren mit sich bessernder Lage auf dem Ausbildungsmarkt in absoluten Zahlen und relativ zu den anderen beiden Segmenten des Berufsbildungssystems quantitativ wieder an Bedeutung (vgl. Georg 1984; Harney 2008). Es überrascht demnach nicht, dass die Einmündungsquoten in die berufsorientierenden, beruflich grundbildenden und beruflich teilqualifizierenden Bildungsgänge, die das Übergangsegment bilden, aus demografischen und konjunkturbedingten Gründen in den letzten 10 Jahren im Bundesdurchschnitt erkennbar rückläufig waren (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, S. 97; Ulrich/Granato 2014), wobei diese Entwicklung in den Regionen mit unterschiedlicher Stärke und Geschwindigkeit verläuft.

Zum einen sind die variierenden Übergangswege Jugendlicher, die sich in den Übergangsquoten der Berufsbildungsstatistik spiegeln, Ausdruck der Möglichkeiten, die der regionale Ausbildungsmarkt den Jugendlichen bietet (vgl. Ulrich 2013). Zum anderen kommen Übergänge im Bildungssystem aber auch als Ergebnis von Bildungsentscheidungen der Jugendlichen und ihrer Familien zustande, die mit den

Bildungsgängen divergierende Erwartungen und Bewertungen verbinden und deshalb verschiedene Übergangswege in den Beruf präferieren. Während einige Jugendliche zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit oder zur Erfüllung der Schulpflicht, also aus defensiven Gründen, in diese Bildungsgänge einmünden, entscheidet sich ein anderer Teil der Sekundarschüler freiwillig und mit der positiven Erwartung für deren Besuch, die eigenen weiteren beruflichen Chancen durch den Erwerb von beruflichen Kenntnissen und / oder eines weiterführenden Schulabschlusses verbessern zu können (vgl. Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2014; Gaupp/Lex/Reißig 2008). Im Lichte der jüngeren Geschichte des deutschen Berufsbildungssystems könnte man letzteres durchaus als Erfolg betrachten, galten und gelten doch die zunehmende Durchlässigkeit und die steigende Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss als wichtige Beiträge zu mehr Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, S. 88f.). Die berufsbildenden Schulen tragen in erheblichem Maße zum Erwerb von weiterführenden Schulabschlüssen bei (vgl. u. a. Schröder/Thielen 2009, S. 17) und eröffnen nachweislich gerade Jugendlichen aus eher bildungsfernen Milieus den Weg zu mittleren und vor allem höheren Schulabschlüssen (vgl. Köller et al. 2004). In der Sekundarstufe I denken insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Mädchen und die Schülerinnen und Schüler mit guten Noten in schulischen Karrieren. Sie ziehen seltener einen direkten Übergang in eine duale Berufsausbildung in Erwägung und versprechen sich von der angestrebten Fortführung des Schulbesuchs günstige Effekte für ihren weiteren Bildungsweg (vgl. Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2014).

Ob bzw. inwieweit die Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen, die keine berufliche Vollqualifikation und keine Allgemeine Hochschulreife vermitteln, allerdings die Chancen ihrer Absolventen auf dem Ausbildungsmarkt tatsächlich verbessern und den Einstieg in erfolgreiche Bildungs- und Berufskarrieren bilden, ist in der Berufsbildungsforschung stark umstritten. Es wurde und wird kontrovers diskutiert, ob die berufsorientierenden, beruflich grundbildenden und beruflich teilqualifizierenden Bildungsgänge, die summarisch dem so genannten „Übergangssystem“ zugerechnet werden (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007 und die Nationalen Bildungsberichte 2006, 2008 und 2010), einen „Einstieg in das Prekariat“ (Euler 2009) bilden oder jedoch „besser als ihr Ruf“ sind (vgl. Ulrich 2008).

Ähnlich konträr sind die Sichtweisen unter den Akteuren der beruflichen Bildung und in den berufsbildenden Schulen selbst (vgl. Frieling/Ulrich 2013). Während sich einige Vertreter der schulischen Praxis mit Nachdruck gegen die Einordnung der genannten Bildungsgänge als „Warteschleifen“ verwahren, gehen andere selbst davon aus, dass die Bildungsgänge bei einigen Jugendlichen und ihren Familien falsche Erwartungen wecken und letztlich in einen Einstieg in den Abstieg statt in den erhofften Aufstieg münden (vgl. Giese 2011). Die aktuellen schul- und berufsbildungspolitischen Reformmaßnahmen in NRW, die mit Hilfe des Landesprogramms „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) und die jüngst

vollzogene Reform der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Berufskolleg (APO-BK) auf die Etablierung eines so genannten „Neuen Übergangssystems Schule – Beruf in NRW“ zielen (vgl. MAIS Arbeitspapier/Stand 31.1.2012), knüpfen sichtlich an die negativen Deutungen der Leistungen der teilqualifizierenden Bildungsgänge des beruflichen Schulwesens an (vgl. ebd., S. 45). Ihr Ziel ist es, die Bildungsbeteiligung im Übergangsegment weiter stark zu reduzieren und die direkten Übergänge insbesondere in die duale Ausbildung deutlich zu erhöhen (vgl. ebd.).

Ob der geplante quantitative Rückbau der Angebote der berufsbildenden Schulen im Übergangsegment tatsächlich im Interesse der Jugendlichen liegt und – über die aufgrund der demografischen und konjunkturellen Entwicklung ohnehin bereits zu beobachtende Reduktion hinaus – gelingt, wird allerdings von den Effekten abhängen, die die Bildungsbeteiligung in den Bildungsgängen hat, und davon, ob die Reform den beruflichen Plänen und Übergangspräferenzen der Jugendlichen und ihrer Familien, d. h. den Bildungsabsichten und Erwartungen der Bildungsnachfrager Rechnung trägt. Andernfalls erreichen bildungspolitische Reformmaßnahmen, wie am Beispiel der Entwicklung der Hauptschulen in der Vergangenheit eindrucksvoll zu beobachten war, ihre Ziele nicht, sondern prallen gleichsam am Nachfrageverhalten ab. Dies könnte auch mit Blick auf die in Nordrhein-Westfalen angestrebte starke quantitative Reduktion der zweijährigen Berufsfachschulen geschehen (vgl. ebd.). Es ist denkbar, dass die Abschaffung der einjährigen teilqualifizierenden Berufsfachschulen und der beabsichtigte Rückbau der zweijährigen (Höheren) Berufsfachschulen der Bildungsnachfrage der Jugendlichen zuwider läuft. Das wäre dann der Fall, wenn sich größere Teilgruppen der Jugendlichen nicht wegen mangelnder Alternativen auf dem Ausbildungsmarkt, sondern absichtsvoll im Sinne geplanten Bildungsverhaltens *für* diese Bildungsgänge entscheiden. Für welche Teilgruppen der Jugendlichen und für welche(n) der erfassten Bildungsgänge das in welchem Maße gilt, wurde in dem Projekt unter anderem untersucht.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Zusammenhänge in der aktuellen Berufsbildungspolitik verfolgte das Projekt eine doppelte Zielsetzung. Die Ergebnisse des Projekts sollen sowohl zur Folgenabschätzung von Reformmaßnahmen zur Neustrukturierung des Übergangsegments beitragen als auch die Datengrundlage für die Laufbahnberatung der Jugendlichen verbessern. Zu diesem Zweck wurden in teils explorativer und teils erklärender Absicht drei übergeordnete Forschungsfragen gestellt und beantwortet:

1. Wie entwickeln sich die beruflichen Orientierungen und Übergangspläne der Jugendlichen in den beruflich orientierenden, beruflich grundbildenden und beruflich teilqualifizierenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen und was tun die Jugendlichen, um ihre Pläne zu realisieren?

2. Inwieweit lassen sich die Übergangsprozesse, die die Jugendlichen nach Beendigung der Bildungsgänge anschließen, als Folge geplanten Berufsorientierungs- und Bewerbungsverhaltens erklären?
3. In welchem Maße tragen das berufliche Orientierungs- und das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen, der besuchte Bildungsgang und die Personenmerkmale der Schülerinnen und Schüler zur Erklärung der Übergangsprozesse der Jugendlichen bei und welche Jugendlichen können ihre Übergangschancen durch den Besuch der Bildungsgänge verbessern?

Nachfolgend wird zunächst dargelegt, auf welcher empirischen Grundlage und mithilfe welcher Auswertungsmethoden diese Forschungsfragen im Projekt beantwortet wurden, um auf dieser Basis dann die zentralen Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel drei überblicksartig zusammenzufassen. Die in Bezug auf die drei Leitfragen des Projekts bereits veröffentlichten einzelnen Beiträge sowie noch nicht publizierte Detailergebnisse sind schließlich den in Kapitel vier genannten Publikationen sowie den Präsentationen im Anhang zu entnehmen.

## 2 Empirische Grundlagen: Datenerhebung, Sample und Datenauswertung

Realisiert wurde eine regionale Panelstudie, die die beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozesse von Jugendlichen in berufsorientierenden, beruflich grundbildenden und beruflich teilqualifizierenden Bildungsgängen rekonstruiert. Die Untersuchungsregion befindet sich in Nordrhein-Westfalen und stellt keine besondere Krisenregion dar, sondern weist eine durchschnittliche Ausbildungsmarkt- und soziale Situation auf (vgl. Kleinert/Kruppe 2012; Hirschenauer 2013).

Das Projekt war als Vollerhebung angelegt und verlängert ein regionales Berufsorientierungspanel, mit dem die beruflichen Orientierungsprozesse eines gesamten Schülerjahrgangs in allen Schulformen von der Klasse 8 bis zum Ende der Sekundarstufe I verfolgt wurden, in die Bildungsgänge des Übergangsegments hinein (vgl. Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2013, 2014, 2015).

### 2.1 Datenerhebung

Die Schülerinnen und Schüler des Berufsorientierungsjahres (BOJ), des Berufsgrundschuljahres (BGJ), der Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsverhältnis (KSOB) sowie der teilqualifizierenden Berufsfach- (BFS) und höheren Berufsfachschulen (HBFS)<sup>1</sup> wurden mittels standardisierter Klassenzimmerbefragungen zu mindestens zwei Messzeitpunkten am Beginn und am Ende der Bildungsgänge zu ihrer beruflichen Orientierung befragt. In den zweijährigen Bildungsgängen wurden insgesamt vier Messungen durchgeführt.

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. Im Anschluss an Ajzen und Fishbeins Modell „geplanten Verhaltens“ (vgl. Ajzen & Fishbein 1977, 1980; Ajzen

---

<sup>1</sup> Das „Übergangssystem“ ist in der (Berufs)Bildungsforschung und -statistik bislang unterschiedlich definiert und abgegrenzt worden. Bis 2008 wurden die Berufsfachschulen und höheren Berufsfachschulen, die zu keiner beruflichen Vollqualifikation führen, üblicherweise als Teil des Übergangsegments gezählt (vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008; Baethge/Solga/Wieck 2007; Beicht 2009; Beicht/Eberhard 2011; Giese 2011; Maier/Vogel 2013). Seit 2010 werden in der nationalen Bildungsberichterstattung die teilqualifizierenden höheren Berufsfachschulen nicht mehr als Teil des sogenannten Übergangssystems berücksichtigt. Wie die Ergebnisse des hier dokumentierten Projektes zeigen, lassen sich Argumente für beide Vorgehensweisen finden. Dem Projekt lag grundsätzlich die ältere Abgrenzungslogik zugrunde, um Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen des Berufsbildungssystems, die zu keiner beruflichen Vollqualifikation führen, überhaupt herausarbeiten zu können. Im Zuge der Datenauswertung und Darstellung der Ergebnisse wurde deshalb dann zumeist zwischen dem niedrigen Segment (einjährige Bildungsgänge) und dem höheren Segment (zweijährige höhere Berufsfachschulen) unterschieden.

1991) wurden zudem 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 ( $\alpha = 0,75 - 0,91$ ).

Als askriptive und erworbene Schülermerkmale wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund, das kulturelle Kapitel der Herkunftsfamilie sowie die Schulnoten der Befragten berücksichtigt.

Zudem wurden an drei Berufskollegs zum Ende des ersten Schulhalbjahres in allen Bildungsgangtypen und Fachbereichen Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt.<sup>2</sup>

Bei den Einzelinterviews handelte es 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.

In den Gruppeninterviews wurden zunächst mittels Legetechnik die zentralen Einflussfaktoren, die aus Sicht der Befragten den Übergang in den Bildungsgang bestimmt haben, ermittelt und dann derselbe teilstandardisierte Interviewleitfaden verwendet wie in den Einzelgesprächen. Insgesamt liegen 41 Einzelinterviews und acht Gruppeninterviews vor.

## 2.2 Beschreibung der Stichprobe der quantitativen Erhebung

Die Zusammensetzung der ausgewerteten Stichprobe<sup>3</sup> ist in der nachfolgenden Tabelle dokumentiert.

---

<sup>2</sup> Das Forschungsdesign des Projekts sah in der Datenerhebung und -auswertung quantifizierende und qualitative Analysen vor. Der qualitative Anteil des Projekts wurde in Kooperation mit Dr. Thorsten Bührmann und Frau Katharina Boehmer von der Universität Paderborn realisiert. Eine ausführliche Dokumentation der qualitativen Analysen ist diesem Bericht im Anhang beigelegt.

<sup>3</sup> Der Datensatz liegt in Form einer SPSS-Datei und in einer Stata-Version vor und wird von dem Projektteam ggf. für einen Kohortenvergleich weiterhin wissenschaftlich genutzt werden. Anfragen bezüglich einer etwaigen Zweitnutzung können an Prof. Dr. Sylvia Rahn gerichtet werden.



Rahmeninformationen zur Teilnahme nach Bildungsgang												
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis												
Bildungsgang	Schülerzahl (lt. Schülerbestandslisten)				Rücklauf = Erhebungsgesamtheit (bereinigt)				Teilnahmequote (von allen Schülern in Prozent)			
	MP I	MP II	MP III	MP IV	MP I	MP II	MP III	MP IV	MP I	MP II	MP III	MP IV
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	386	354	.	.	259	278	.	.	67,1	78,5	.	.
↳ Teilgruppe mit Fortsetzung im 2. Jahr der Handelsschule	.	.	54	57	.	.	50	47	.	.	92,6	82,5
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	73	64	.	.	19	37	.	.	26,0	57,8	.	.
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	370	426	.	.	149	147	.	.	40,3	34,5	.	.
1j. Berufsfachschule (BFS)	70	94	.	.	49	67	.	.	70,0	71,3	.	.
2j. Höhere Berufsfachschule (HBFS)	434	456	381	381	326	378	351	337	75,1	82,9	92,1	88,5
<b>Gesamt</b>	<b>1.333</b>	<b>1.394</b>	<b>435</b>	<b>438</b>	<b>802</b>	<b>907</b>	<b>401</b>	<b>384</b>	<b>60,2</b>	<b>65,1</b>	<b>92,2</b>	<b>87,7</b>
<small>MP I: Eingangsmessung im Schuljahr 2012/13 (Januar bis April 2013) = entspricht MP VI im Berufsorientierungspanel (BOP)  MP II: Folgerhebung im Schuljahr 2012/13 (Juni 2013) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus einjährigen Bildungsgängen  MP III: Folgerhebung im Schuljahr 2013/14 (Dezember 2013) = 1. Halbjahr des 2. Schuljahres in zweijährigen Bildungsgängen  MP IV: Folgerhebung im Schuljahr 2013/14 (Mai 2014) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus zweijährigen Bildungsgängen</small>												

Die Teilnahmequoten der schriftlichen Befragung liegen im Mittel bei ca. 60%, was im oberen Bereich dessen ist, 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 und damit unter anderem auf die Problematik des Schulabsentismus zurückzuführen (vgl. u. a. Badel 2007; Stamm 2007).

Die insbesondere auf die Fluktuation und den Drop-out in den Bildungsgängen zurückgehende Panelmortalität führt hinsichtlich einiger Merkmale zu einer signifikant anderen Zusammensetzung der Eingangs- als der Panelstichprobe, die für längsschnittliche Auswertungen genutzt werden kann. Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn des Bildungsgangs schon einmal ein Angebot des Übergangsegments genutzt haben, sind in der Drop-out-Gruppe ebenso überrepräsentiert wie die Jugendlichen, die in der Eingangsbefragung angegeben haben, in den Bildungsgang geschickt worden zu sein. Begünstigt wird der Drop-out überdies, wenn die Jugendlichen zum ersten Messzeitpunkt erklärt haben, dass sie nur ungern in dem Berufsfeld ihres Bildungsganges arbeiten würden oder dass sie eher unzufrieden mit der Wahl des Bildungsgangs sind.

Der Verbleib im Bildungsgang und damit die Repräsentanz im Panel steigt demgegenüber, wenn schon zu Schuljahresbeginn das Ziel, das Schulabschlussniveau zu erhöhen und die Absicht, im Anschluss einen weiteren Bildungsgang im Berufskolleg besuchen zu wollen, formuliert wurden.

## 2.3 Datenauswertung

Die Auswertung des mithilfe leitfadengestützter Konstruktinterviews gewonnenen Interviewmaterials erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012) und umfasst 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 (vgl. ebd.).

Die Stichprobe der Fragebogenerhebung wurde zunächst mit den Mitteln der deskriptiven Statistik ausgewertet.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden zunächst mit Hilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen Messmodelle aufgestellt und sodann Strukturgleichungsmodelle angepasst, um zu prüfen, ob sich die Übergangsimpulsionen jeweils auf die drei im Ajzenmodell postulierten Determinanten von Handlungsabsichten zurückführen lassen. Auf dieser Basis wurde dann im Kontext des Generalisierten Linearen Modells drittens geprüft, ob bzw. inwieweit die Übergangsimpulsionen ihrerseits den Übergangserfolg bzw. die ihn begünstigenden Teilhandlungen im Übergangsprozess statistisch erklären.

Die dritte Forschungsfrage wurde im ersten Schritt mittels logistischer Regressionsanalysen verfolgt. Es wurde geprüft, in welchem Maße askriptive und erworbene Schülermerkmale, das berufliche Orientierungs- und Übergangsverhalten sowie Aspekte des Schulkontextes, die Übergangschancen in das duale System oder im Falle der Absolventen der höheren Berufsfachschulen die Aufnahme eines Studiums erhöhen oder reduzieren. Auf diese Weise kann ermittelt werden, was die Ausbildungswahrscheinlichkeit innerhalb der Schülerschaft des Übergangsegments beeinflusst. Die Regressionsanalysen sagen aber nichts darüber aus, ob sich der Besuch der Bildungsgänge für ihre Absolventen im Vergleich mit den Übergangschancen von Direktabgängern aus den allgemeinbildenden Schulen, mit denen die Absolventen des Übergangsegments auf dem Ausbildungsmarkt konkurrieren, lohnt. Um solche Aussagen für die Absolventen der einjährigen Bildungsgänge treffen zu können, wurden die Daten unter Verwendung einer Stichprobe von Absolventen der Sekundarstufe I als Vergleichsgruppe schließlich mit dem Verfahren des Propensity Score Matching analysiert.

### 3 Ergebnisse

Jugendliche münden überwiegend freiwillig und durchaus geplant in die Bildungsgänge des Übergangsegments ein, und zwar mit dem primären Ziel, ihr schulisches Abschlussniveau zu erhöhen und eine Verbesserung ihrer Ausgangslage auf dem Ausbildungsmarkt zu erreichen (vgl. Rahn/Bührmann/Hartkopf 2015). Andere Besuchsgründe sind diesen in ihrer Bedeutung deutlich nachgeordnet. Das heißt, dass die Jugendlichen – und dies wird sowohl durch deskriptive Befunde der quantifizierenden als auch der qualitativen Datenanalysen gestützt – die Bildungsangebote des Übergangsegments als Möglichkeit zur Chancenverbesserung wahrnehmen (vgl. ebd.). Nach dem Bildungsgang planen die Absolventen sowohl der einjährigen Bildungsgänge des niedrigen Übergangsegments als auch die Absolventen der höheren Berufsfachschulen, die den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen, mehrheitlich nun eine Ausbildung im dualen System zu beginnen (vgl. ebd.). Andere – schulisch geprägte Anschlussoptionen – spielen demgegenüber in den bei Beginn der Bildungsgänge von den Jugendlichen geplanten Anschlusswegen eine deutlich kleinere Rolle (vgl. ebd.). Auffällig gering ist auch das Studieninteresse der Absolventen der höheren Berufsfachschulen. Die Jugendlichen beabsichtigen also die Bildungsgänge in der Mehrheit der Fälle als bildungsbiografische Episode auf dem Weg in eine duale Ausbildung zu nutzen (Bührmann/Hartkopf/Rahn 2015). Dabei sind sie in 81 % in den einjährigen und ca. 72 % in den zweijährigen Bildungsgängen der Fälle bereits so beruflich orientiert, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können. Im Verlaufe der Bildungsgänge steigt der Anteil der beruflich orientierten Jugendlichen, die mindestens einen konkreten Berufswunsch angeben, jedoch nicht an, sondern sinkt in den einjährigen Bildungsgängen um mehr als 10 Prozentpunkte ab.

Mit Blick auf die im Projekt untersuchte Frage, was die Jugendlichen tun, um ihre Übergangspläne zu realisieren, ist auffällig, dass ein großer Anteil der Jugendlichen während des gesamten Bildungsgangs keinerlei Suchverhalten auf dem Ausbildungsmarkt zeigt. Dies gilt selbst für ca. ein Drittel derjenigen Jugendlichen, die explizit den Übergang in eine betriebliche Ausbildung angestrebt haben. Zudem nehmen diejenigen Jugendlichen, die marktaktiv sind, die Ausbildungsplatzsuche und Bewerbungsaktivität erst relativ spät auf, so dass sich „Timingprobleme“, die sich im Zuge der Übergangpropädeutik der Sekundarstufe I beobachten lassen (vgl. Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2015), in den Bildungsgängen des Übergangsegments wiederholen. In solchen deskriptiven Ergebnissen der standardisierten Fragebogenerhebung deuten sich Schwächen in der Handlungskompetenz bzw. Handlungsregulation der Jugendlichen im Übergangsprozess an (vgl. Rahn/Bührmann/Hartkopf 2015).

Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Pläne und Absichten, die die Jugendlichen zu Beginn der Bildungsgänge für ihre Anschlusswege hegen, folgenlos blieben. Ihnen kommt durchaus eine vorstrukturierende Bedeutung für den weiteren beruflichen Orientierungsprozess zu (vgl. ebd.). Das in dem Projekt als theoretische Referenz herangezogene Modell geplanten Verhaltens sensu Ajzen und Fishbein kann auch für die Übergangsprozesse der Absolventen der Bildungsgänge des Übergangsbereichs Gültigkeit beanspruchen, und zwar nicht nur für die höheren Berufsfachschüler, sondern auch für die einjährigen Bildungsgänge des „niedrigen“ Segments (vgl. Rahn/Fuhrmann/Hartkopf 2015). Erwartungsgemäß lassen sich also die Übergangsententionen der Jugendlichen auf die Einstellungen der Jugendlichen zum dualen System und den anderen Anschlussoptionen sowie auf die Erwartungen und Urteile, die die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich in ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen, zurückführen (vgl. ebd.). Auch wirken sich die Überzeugungen der Jugendlichen, über die zur Ausbildungsplatzsuche und Bewerbung erforderlichen Fähigkeiten zu verfügen, ebenso wie ihre Einstellungen auf ihr Such- und Bewerbungsverhalten aus und bleibt dessen Intensität nicht folgenlos für den Übergangserfolg. Die Projektergebnisse, die in der multivariaten statistischen Überprüfung der Gültigkeit der Theorie des geplanten Verhaltens erzielt wurden, weisen aber ebenso wie die deskriptiven Daten auf die offenbar häufig bestehende Lücke zwischen Handlungsabsichten und deren Umsetzung hin (vgl. ebd.).

Für die statistischen Chancen der Absolventen des Übergangsegments, tatsächlich nach Beendigung des Bildungsgangs eine betriebliche Ausbildung aufzunehmen, sind zumindest, wenn man die Übergangswahrscheinlichkeiten und -chancen innerhalb dieser Schülergruppen vergleichend betrachtet, letztlich zwei Faktoren entscheidend: die Absicht, eine duale Ausbildung zu beginnen und der frühzeitige Beginn der Bewerbungsaktivität (vgl. ebd.; vgl. hierzu auch Ulrich 2013). Personenbezogene Merkmale der Schülerinnen und Schüler, seien es *askriptive* Merkmale wie das Geschlecht, der Migrationshintergrund etc. oder *erworbene* Schülermerkmale wie die erworbenen Bildungsabschlüsse und Noten etc. spielen bei statistischer Kontrolle dieser beiden Faktoren so gut wie keine Rolle (vgl. Rahn/Bührmann/Hartkopf 2015). Die einzige Ausnahme bildet die Note im Fach Mathematik, die im Falle der höheren Berufsfachschülerinnen und -schüler als einziges Schülermerkmal auf die Übergangschancen durchschlägt. Insgesamt haben sich die im Projekt herangezogenen Merkmale für die Erklärung der Übergangschancen der Jugendlichen in die duale Ausbildung im Anschluss an die Sekundarstufe I als deutlich erklärungskräftiger erwiesen als für die Absolventinnen und Absolventen der einjährigen Bildungsgänge. In dem qualitativen Material deutet sich an, dass dies auch mit dem Nutzungsverhalten der Jugendlichen bzw. dem in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzenden Problem des Schulabsentismus zusammenhängen dürfte.

Der Befund, dass sich die statistischen Chancen der Absolventinnen und Absolventen der Bildungsgänge des Übergangsegments, eine duale Ausbildung aufzunehmen, vor allem dann verbessern, wenn sie erstens überhaupt die Absicht hegen, diesen

Übergang zu vollziehen und zweitens rechtzeitig aktiv handeln, um diese Absicht umzusetzen, sagt aber noch wenig darüber aus, ob und für wen sich der Besuch dieser Bildungsgänge lohnt. Dies setzt den Vergleich mit den Direktabgängern der Sekundarschulen voraus, mit denen die Absolventen der Bildungsgänge des Übergangsegments auf dem Ausbildungsmarkt ebenfalls konkurrieren.

Ein solcher Vergleich wurde im Projekt für die Absolventen der einjährigen Bildungsgänge mittels Propensity Score Matching unter Heranziehung der Daten einer Kontrollgruppe von Direktabgängern aus den Schulformen der Sekundarstufe I derselben Schuljahreskohorte und Region gezogen.<sup>4</sup> Stellt man diese Direktabgänger der Sekundarstufe I und die Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments nun erstens hinsichtlich ihrer Übergangsimpentionen in die duale Ausbildung und zweitens hinsichtlich ihrer tatsächlichen Übergangswahrscheinlichkeiten bei ansonsten konstanten Bedingungen einander gegenüber, dann zeigt sich ein erheblicher Unterschied in der Neigung bzw. Absicht, eine duale Ausbildung anzuschließen, aber kein analoger Unterschied in den Umsetzungswahrscheinlichkeiten dieser Absicht. Die Ausbildungsneigung der Absolventen des Übergangsegments liegt signifikant und – mit 18 Prozentpunkten – erheblich über jener der Absolventen der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I, wobei dieses Ergebnis angesichts des Resultats der Sensitivitätsanalyse als sehr robust gelten kann.

Die Wahrscheinlichkeiten, tatsächlich direkt in das duale System überzugehen, sind aber für die Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments bestenfalls mit jenen der Direktabgänger der Sekundarstufe I vergleichbar, wobei sich die Modelle zum Vergleich der Übergangschancen anders als jene zu den Übergangsabsichten als relativ verzerrungsanfällig erwiesen haben, d. h. viel Raum für Einflüsse von Unterschieden lassen, die im Modell nicht berücksichtigt sind. Bei aller somit gebotenen Vorsicht bei der Rezeption sind die Chancen, direkt in Ausbildung überzugehen, nach einem Jahr längerem Schulbesuch und dem Erwerb von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten für die Absolventen des Übergangsystems nicht höher als für jene solcher Jugendlicher, die mit demselben institutionalisierten Kulturkapital und vergleichbarem beruflichen Aspirationsniveau ein Jahr weniger Zeit investiert haben. Wenn man also nur Jugendliche miteinander vergleicht, die sich in ihren personenbezogenen Merkmalen (Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Herkunft) dem Schulabschluss und der Abgangsschulform sowie in dem Vorhandensein eines Berufswunsches, dem angestrebten Berufsprestige, der Übergangsimpention und der Bewerbungsintensität *nicht* voneinander unterscheiden, dann bewegen sich die Chancen, einen direkten Anschluss in eine duale Ausbildung zu realisieren, für die Abgänger des niedrigen Übergangsegments bestenfalls auf ähnlichem Niveau wie für die Direktabgänger

---

<sup>4</sup> Eine Veröffentlichung zu den nachfolgend skizzierten Ergebnissen dieses Auswertungsschritts ist für 2016 geplant.

allgemeinbildender Schulen. Sie bewegen sich deshalb „bestenfalls“ auf vergleichbarem Niveau, weil wir einen signifikanten und erheblichen Chancennachteil zulasten der Absolventen des Übergangsegments festgestellt haben, wenn man eine Sonderform des BGJ in die Berechnung einbezieht. Das BGJ konnte nach dem Schulgesetz NRW mit einer einjährigen Berufsfachschule verknüpft werden, was dazu geführt zu haben scheint, dass ein großer Teil der Schüler dieser Sonderform das einjährige BGJ gar nicht mehr als eigenständigen, einjährigen Bildungsgang wahrgenommen haben. Lässt man die Absolventen dieser Sonderform in der Berechnung deshalb unberücksichtigt, dann unterscheiden sich die durchschnittlichen Übergangschancen der Abgänger der allgemeinbildenden Schulen und des niedrigen Übergangsegments nur noch geringfügig.

Wenn der Besuch eines einjährigen Bildungsgangs im Übergangsegment also nach den Ergebnissen des Projekts bestenfalls zu vergleichbaren Übergangschancen in die betriebliche Ausbildung führt, dann „lohnt“ sich der Besuch des Bildungsgangs also nur dann, wenn es gelingt, einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Das ist für etwa jede(n) Zweite(n) der Fall. Angesichts der einleitend angesprochenen – zuweilen starken – Problematisierung der Bildungsbeteiligung im Übergangsegment sollte aber ebenfalls nicht unerwähnt bleiben, dass die skizzierten Projektergebnisse *ebenso wenig* darauf hindeuten, dass der Besuch eines einjährigen Bildungsgangs des Übergangsegments an sich bereits einen negativen Signaleffekt auf dem Ausbildungsmarkt entfaltet, d. h. dass die Bildungsgänge selbst stigmatisierend wirken. Für die rund 50% der Jugendlichen, die ihr Schulabschlussniveau im Übergangsegment erhöhen, d. h. die ihr institutionalisiertes Kulturkapital im Sinne Bourdieus tatsächlich im Übergangsegment verbessern konnten, scheinen diese Schulabschlüsse also demnach mit den in den Schulformen der Sekundarstufe I erworbenen Bildungstiteln, was ihren Tauschwert für Berufe mit vergleichbarem Prestigewert anbetrifft, durchaus gleichwertig zu sein.

Im Einzelnen entwickelt, näher ausgeführt und der – kontroversen – wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskussion um die Bildungsbeteiligung im Übergangsegment (vgl. Frieling/Ulrich 2013) zugänglich gemacht, wurden diese im Projekt erzielten Ergebnisse bislang in den im vierten Abschnitt genannten Vorträgen und Veröffentlichungen, die teils vermittels der Projektseite<sup>5</sup> angesteuert werden können. Eine weitere Publikation, die der interessierte Leser nach ihrem Erscheinen ebenfalls dieser Seite entnehmen kann, ist in Vorbereitung und wird Anfang kommenden Jahres in einem „Spezial“ der Onlinezeitschrift bwp@ erscheinen.

---

<sup>5</sup> <http://www.boeckler.de/11145.htm?projekt=2013-636-5>

## 4 Einzelergebnisse und Publikationen

### 4.1 Publikationen

Rahn, S., Bührmann, T. & Hartkopf, E. (2015). Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments. In: Seifried, J., Seeber, S. & Ziegler, B. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015* (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), Opladen: Budrich, 59-71 [ISBN 978-3-8474-0722-5].  
[http://www.budrich-verlag.de/pages/frameset/reload.php?ID=1192&requested\\_page=%2Fpages%2Fdetails.php](http://www.budrich-verlag.de/pages/frameset/reload.php?ID=1192&requested_page=%2Fpages%2Fdetails.php)

Abstract:

Der Beitrag zielt auf die Rekonstruktion von Berufsorientierungs- und Übergangsprozessen Jugendlicher während und nach der Beendigung eines einjährigen Bildungsgangs des unteren Übergangsegments (BOJ, BGJ, KSOB) im deutschen Berufsbildungssystem. Es wird untersucht, inwieweit diese Übergangswege Jugendlicher nach Abschluss der einjährigen berufsorientierenden und grundbildenden Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen auf die Übergangsabsichten und weiterführende Bildungsziele der Jugendlichen, auf unzureichende Entwicklungsstände in der Berufsorientierung, falsches Timing und geringe Intensität bei der Ausbildungsplatzsuche bei grundsätzlich bestehender Ausbildungsneigung und/oder auf Personenmerkmale der Jugendlichen zurückzuführen sind. Es wird gezeigt, inwieweit die weitere Bildungsbeteiligung der Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments das Ergebnis intentionaler Bildungsentscheidungen und weiterführender Karriereaspirationen der Jugendlichen zu verstehen ist oder als Ausdruck unzureichender Berufsorientierung gedeutet werden muss.

Bührmann, T., Hartkopf, E. & Rahn, S. (2015). Bildungsbeteiligung im Übergangsegment als berufsbiografische Episode. *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 153, Eusl-Verlagsgesellschaft, Detmold, 7-9 [ISSN 0005 9536].  
[http://eusl.de/berufsbildung/?archiv:Juni\\_2015\\_Heft\\_153](http://eusl.de/berufsbildung/?archiv:Juni_2015_Heft_153)

Abstract:

Bildungsbeteiligung im Übergangsegment stellt für eine Vielzahl Jugendlicher eine wichtige und mehr oder weniger aktiv gestaltete berufsbiografische Episode dar. Welche subjektiven Entscheidungs- und Handlungsmuster liegen zugrunde und wie wird die Situation in dem Bildungsgang wahrgenommen? Zu diesen Fragen liefert der Beitrag einen empirischen Beitrag.

Rahn, S., Fuhrmann, C. & Hartkopf, E. (2015). Mind the Gap: Students Intentions and Actions in School to Work Transitions. Proceedings of the ECER VETNET Conference 2015.

[https://dl.dropboxusercontent.com/u/8910111/ECER\\_VETNET\\_2015/MindtheGap\\_StudentsIntentions\\_RahnFuhrmannHartkopf\\_ECER2015.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/8910111/ECER_VETNET_2015/MindtheGap_StudentsIntentions_RahnFuhrmannHartkopf_ECER2015.pdf)

Abstract:

In the international and interdisciplinary research on school-to work-transitions models developed from expectation-value-theories as well as the related theory of planned behavior are widely-used in order to understand vocational orientation processes and to predict educational transitions. In accordance with that, it will be discussed in the paper, how far trajectories within the vocational education system – starting from lower vocational schools - can be understood as results of planned behavior too. It will be argued in three steps,

1. if a model developed from the theory of planned behavior can explain the transitional intentions of students of lower vocational schools
2. what students actually do to realize their intentions
3. how important students intentions on the one hand and students actions on the other hand are for their statistical chances to get an apprenticeship after leaving lower vocational schools.

## 4.2 Konferenzbeiträge und Präsentationen

### Anhang A

*Mind the gap: Students intentions and actions in school to work transitions.* Vortrag auf der Konferenz “Education and Transition - Contributions from Educational Research (ECER)” der European Educational Research Association (EERA), Network 2: Vocational Education and Training (VETNET) am 10.09.2015 in Budapest (Sylvia Rahn / Christoph Fuhrmann).

### Anhang B

*Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments.* Vortrag auf der Sektionstagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 24.09.2014 in Schwäbisch Gmünd (Sylvia Rahn / Thorsten Bührmann / Emanuel Hartkopf).



*Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge berufsbildender Schulen im Rhein-Erft-Kreis. Fachtreffen / Workshop mit Vertretern der Berufskollegs des Rhein-Erft-Kreises am 21.04.2015 in Bergheim (Sylvia Rahn / Emanuel Hartkopf).*

#### 4.3 Weitere Materialien

##### Anhang C

Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse von Katharina Boehmer und Thorsten Bührmann (Universität Paderborn)

##### Anhang D

Ergebnispräsentation (einjährige Bildungsgänge) im Rahmen der zweiten Beiratssitzung des Projektes am 17.07.2014 in Düsseldorf (Sylvia Rahn / Emanuel Hartkopf).

##### Anhang E

Ergebnispräsentation (zweijährige Bildungsgänge) im Rahmen der dritten Beiratssitzung des Projektes am 08.05.2015 in Düsseldorf (Sylvia Rahn / Emanuel Hartkopf).

## 5 Bibliografische Nachweise

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, S. 179-211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude – behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, S. 888-918.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) Abgerufen am 08.10.2015 von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.pdf>
- Badel, S. (2007). „Später kommen, früher gehen“ – Schulabsentismus als Risikofaktor in Bildungslaufbahnen. In: J. van, Buer & C. Wagner: *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*, Frankfurt, Main u.a.: Lang, S. 449-469.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baumert, J.; Cortina, K. & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Cortina, K. et al. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 53-130.
- Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: *BIBB Report*, 11/2009, S. 1-16.
- Beicht, U.; Eberhard, V. et al. (2011). Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Expertenmonitor. In: *Wissenschaftliche Diskussionspapiere 122* Bonn: BIBB
- Beicht, U. & Ulrich, J. G. 2008 Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. In: *BIBB Report*, 6/2008, S. 1-16.
- 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*, Münster: LIT Verlag, S.11-62.
- Bührmann, T., Hartkopf, E. & Rahn, S. (2015). Bildungsbeteiligung im Übergangsegment als berufsbiografische Episode. *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 153 S.7-9
- Euler, D.: *Übergangssystem. Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat?* Vortrag auf der Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung "Zukunft der Berufsbildung" am 12. Februar 2009 in Düsseldorf.
- Frieling, F. & Ulrich, J. G. (2013). Die Reformdebatte zum Übergang Schule/Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: Maier, M. S. & Vogel, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine*

- neue Arbeitswelt?. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*, Wiesbaden: Springer, S. 69-93.
- Gaupp, N.; Lex, T. & Reißig, B. (2008). (Um-)Wege von Jugendlichen von der Hauptschule in die Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(3), S. 24-28
- Georg, W. (1984). Schulberufe und berufliche Schulen. Zum Funktionswandel beruflicher Vollzeitschulen. In: Georg, W. (Hrsg.): *Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 103-126.
- Giese, J. (2011). „Besser als zu Hause rumsitzen.“ *Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harney, K. (2008). Berufsbildung als Gegenstand der Schulforschung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 321-340.
- Hirschenauer, F. (2013) Neue Typisierung der Agenturbezirke. Integrationserfolge hängen von regionalen Gegebenheiten ab. *IAB-Kurzbericht 5/2013*.
- Kleinert, C. & Kruppe, T. (2012). Neue Typisierung. Regionale Ausbildungsmärkte verändern sich. *IAB-Kurzbericht 17/2012*.
- Köller, O. et al. (Hrsg.) (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*, Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Maier, M. S. & Vogel, T. (2013). Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In: Maier, M. S. & Vogel, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*, Wiesbaden: Springer, S. 9-23.
- 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.
- 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.
- Rahn, S.; Brüggemann, T.; Hartkopf, E. (2015). Timingprobleme beim Einstieg in die Berufsbiografie. Berufliche Orientierung Jugendlicher in der Sekundarstufe I. In: *Berufsbildung*, Jg. 69, H. 153, S. 10-12.
- 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 et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*, Opladen: Budrich S. 59-72
- Rahn, S., Fuhrmann, C. & Hartkopf, E. (2015). Mind the Gap: Students Intentions and Actions in School to Work Transitions. Proceedings 2015. VETNET wifo.
- 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*, Opladen & Farmington Hills: Budrich Verlag, S. 77-86.
- Schröder, J. & Thielen, M. (2009). *Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Opladen: Budrich.
- Stamm, M. (2007). Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. *Die Deutsche Schule*, 99(1), S. 50-61.
- Ulrich, J. G. (2008). Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwp@ Spezial 4 – HT2008 - online*, 1-21. Abgerufen am 02.09.2015 von [http://bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich\\_ws12-ht2008\\_spezial4.pdf](http://bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf)
- Ulrich, J. G. (2013). Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. In: *WSI-Mitteilungen*, 66(1), S. 23-32.
- Ulrich, J. G. & Granato, M. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung. Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: K. Maaz , J. Baumert & M. Neumann (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der Vorschule bis zur Universität. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Sicht*, Wiesbaden: Springer VS, S. 205-232.
- Wagner, S. (2006). Ohne Abschluss ins Berufsleben starten. Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zu Jugendlichen, die eine zweite Chance benötigen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35(3), S. 41-43.

# *Mind the gap: Students intentions and actions in school to work transitions*

Presentation at the ECER – Budapest, 10.9.2015  
– Vocational Education and Training (VETNET) –

# Introduction: Research on trajectories within VET – Research Questions –

- Main Research-Perspective: School to work Transitions as Results of rational decision-making and planned behavior

*But:*

- Controversial Debate on School-to-School-Transitions in Vet-Systems with a strong apprenticeship-system in their center
- Doubts that Transitions from the Transition Sector are planned as well

## Research Questions

Can trajectories within the vocational education system – starting from the “german transition system” – be understood as results of planned behavior as well?

1. Can Models developed from the theory of planned behavior explain transitional intentions of students of lower and higher vocational schools ?
2. What Students actually do to realize their intentions?
3. How relevant are student intentions and actions for their statistical chances to get an apprenticeship?

# Table of Content

1. Introduction/ Research Questions
2. Theoretical Assumptions and Methods
  - Model
  - Sample
  - Instruments
  - Data Analysis
3. Results
4. Summary and Conclusions



# METHODS

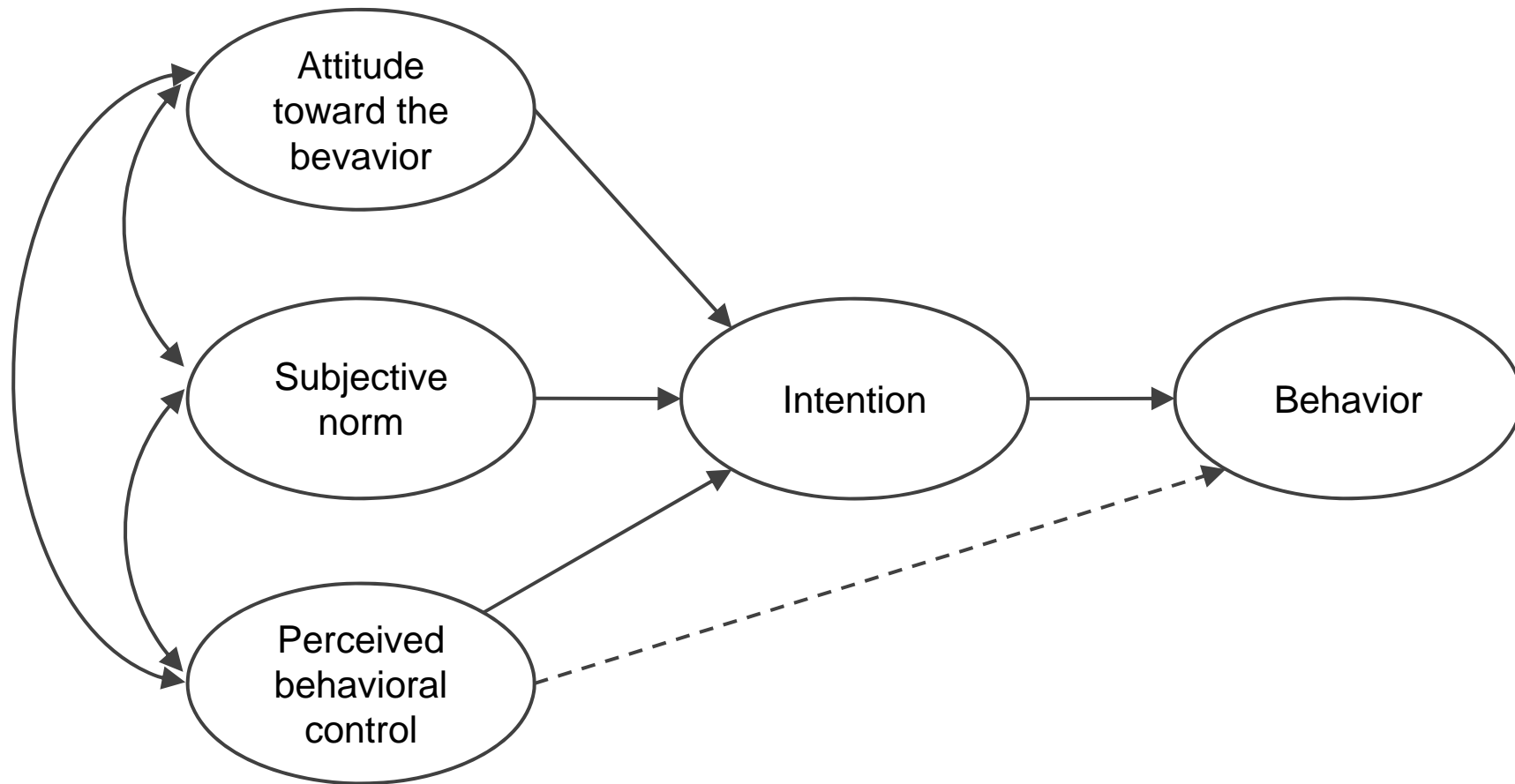
## Sample

- Regional panel survey in lower & higher vocational schools ⇒ “Transition system”
  - different types of courses (one-year & two-year)
  - educational goal: increasing vocational chances by achieving higher grades (up to secondary grade in two-year courses)
    - ⇒ no full vocational qualification, but vocational skills
- standardized questionnaires (paper & pencil in classrooms) and interviews
- cases:                ~500 (one-year)                ~400 (two-year)                8 (group)
- panel quota:        ~67%                                        ~73%                                        41 (single)

Panel study in the German „Transition System“			
MP I	MP II	MP III	MP IV
2012	2013		2014
1st year class level 11		2nd year class level 12	
1st half (school year beginning)	end of the 2nd half	1st half	end of the 2nd half
<i>initial cohort</i>	<i>school leaving (one-year courses)</i>		<i>school leaving (two-year courses)</i>



## The model of planned behavior – a model for educational transitions?



Source: Ajzen, I (1991). Theory of planned behavior.  
*Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 182.

# Instruments: Data Attributes

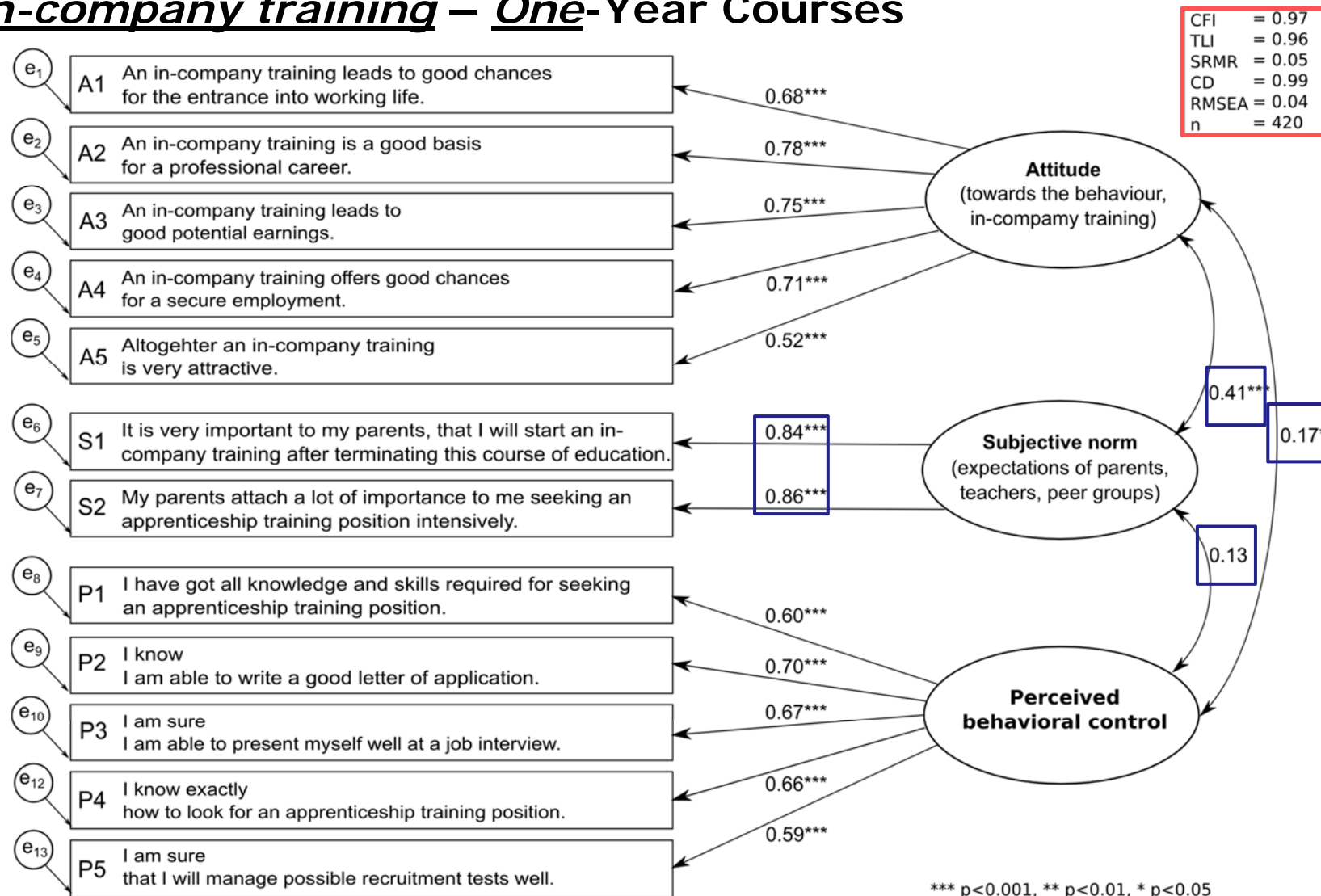
Itemanalysis					
n = 719 - 783 (MP I - start measurement)   n = 830 - 873 (MP II - leaving one-year courses)   n = 382 - 390 (MP III - two-year courses)					
Factor (Ajzen)	Scale	Number of items	Rating scale	Example (statement)	Cronbach's Alpha
					range (MP I - III)
Attitude (toward the behavior)	Attitude ... ... toward apprenticeship ... toward academic studies ... toward vocational school	per 6	4-point-scale <i>strongly disagree</i> to <i>strongly agree</i>	<i>An in-company training leads to good chances for the entrance into working life.</i>	0,787 - 0,909
Subjective norm (expectations of parents, teachers, peer groups)	Apprenticeship preference / School preference / Study preference	per 3	6-point-scale <i>strongly disagree</i> to <i>strongly agree</i>	<i>My parents think I should start an in-company training.</i>	0,709 - 0,747
Perceived behavioral control	Self-efficacy expectation in the search of an apprenticeship / university place	5 / 4	6-point-scale <i>strongly disagree</i> to <i>strongly agree</i>	<i>I am sure I am able to present myself well at a job interview.</i>	0,771 - 0,924
Miscellaneous attributes					
Contentwise characteristics regarding vocational orientation and transition processes:		transition intention, transition (realization), career aspirations, application activities, ...			
Descriptive individual attributes:		sex, migration status, social status (book indicator)			
Acquired individual attributes:		grades, degrees			

## Data Analysis

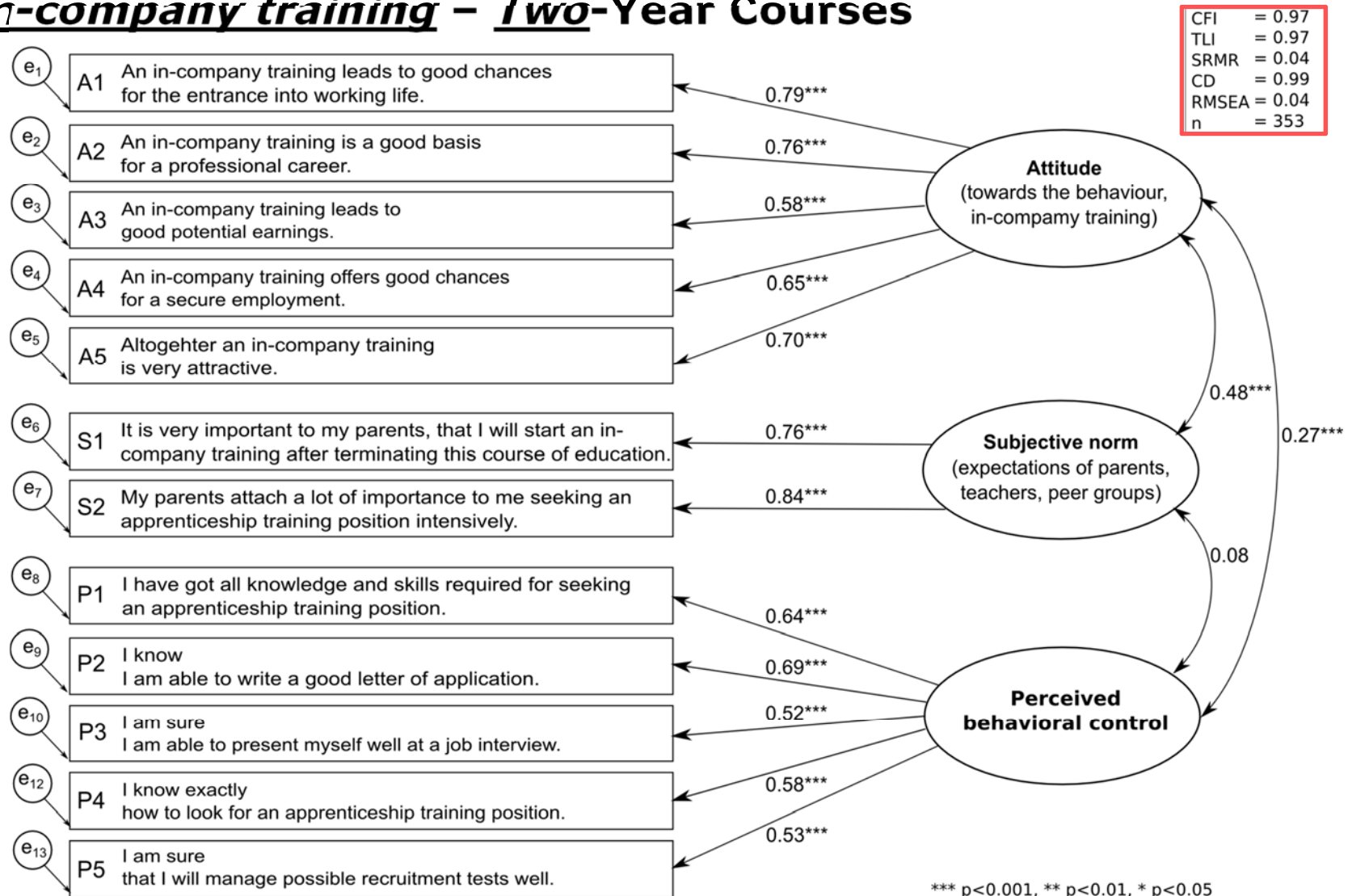
1. Testing GLM Models (Can Models developed from the theory of planned behavior explain transitional intentions of students of lower vocational schools ?)
2. Descriptive Data (What Students actually do to realize their intentions?)
3. Logistic Regression Analysis (How relevant are student intentions and actions for their statistical chances to get an apprenticeship?)

# RESULTS – GLM (INTENTIONS)

# Measurement model (confirmatory factor analysis) for transition to in-company training – One-Year Courses

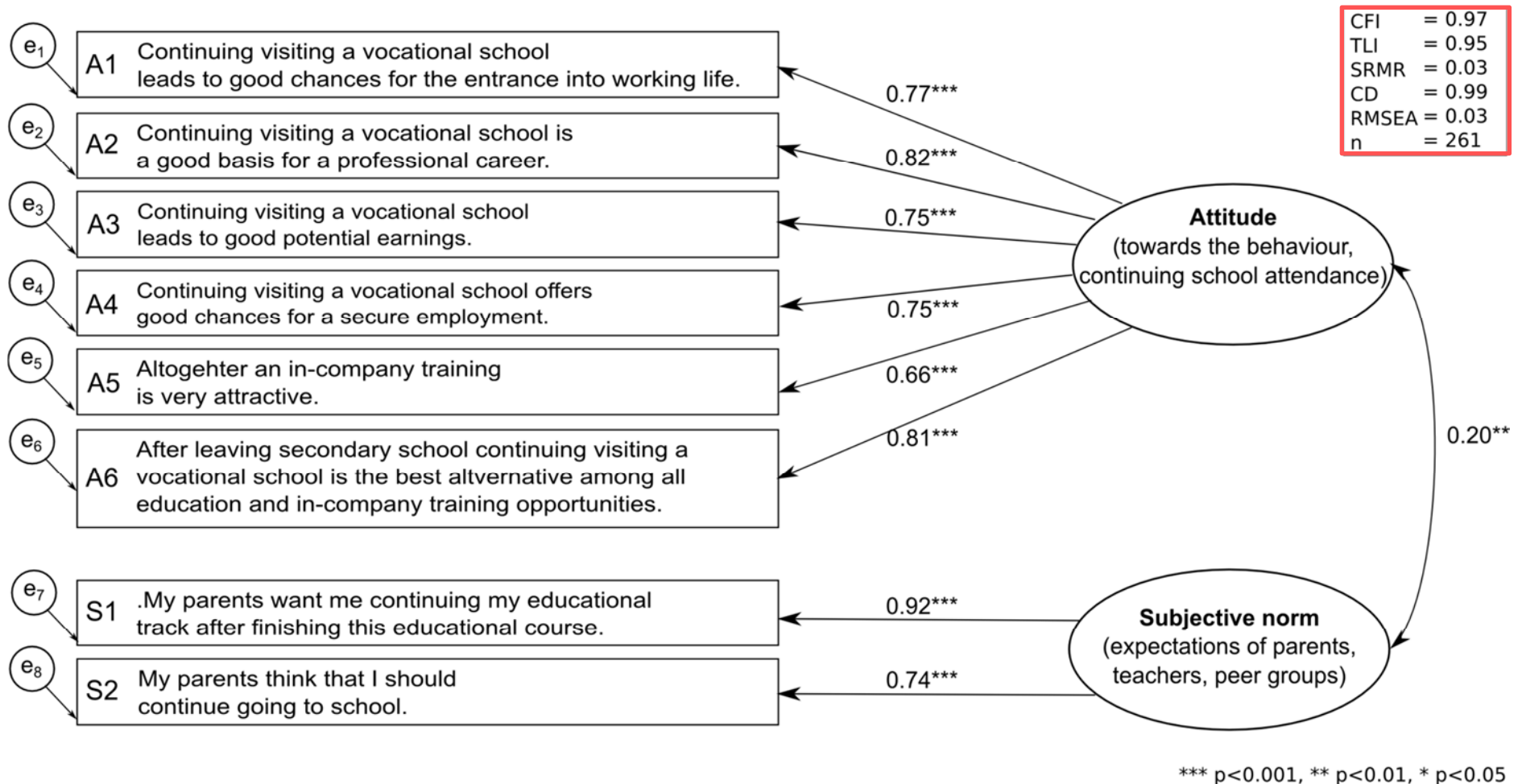


## Measurement model (confirmatory factor analysis) for transition to in-company training – Two-Year Courses

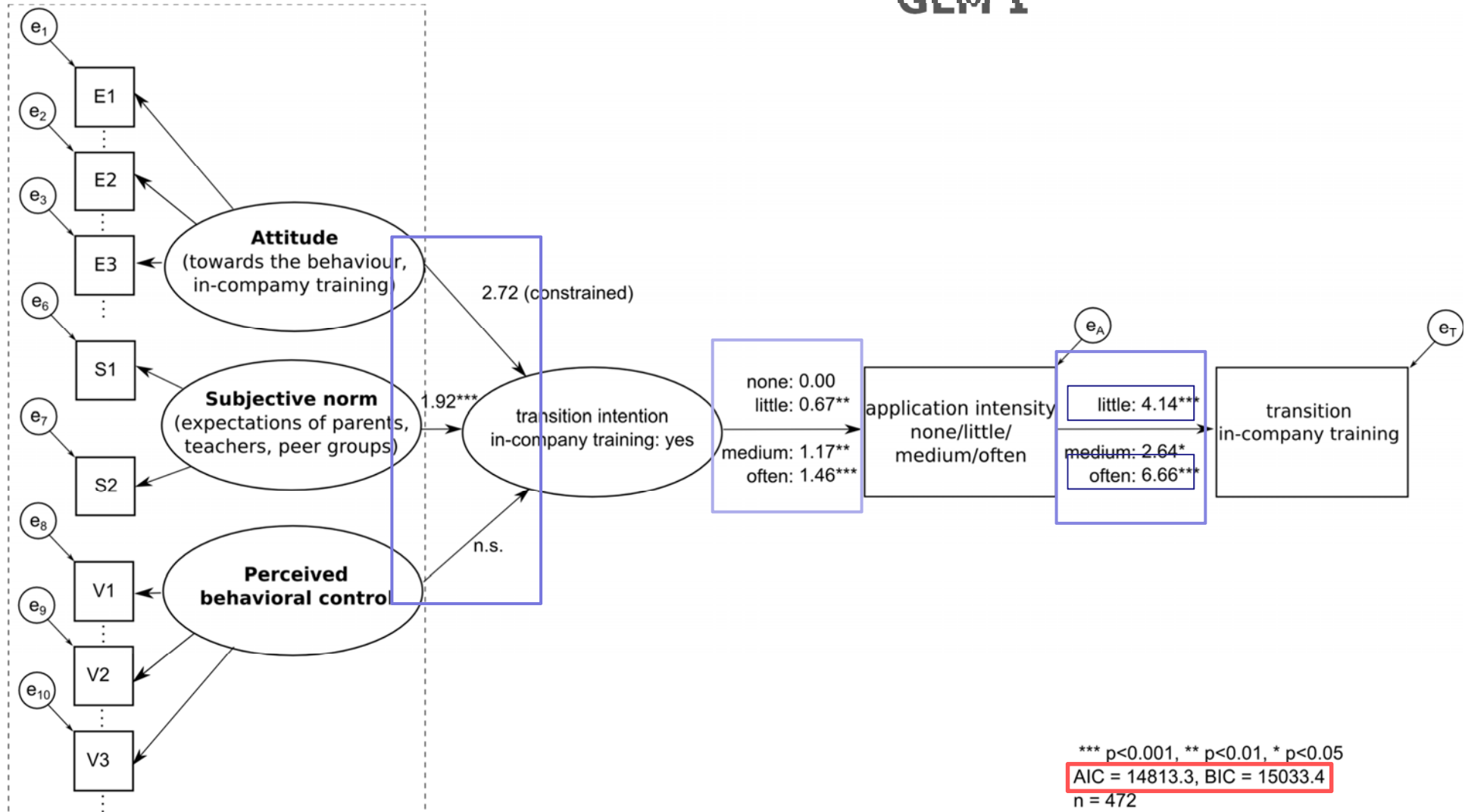




## Measurement model (confirmatory factor analysis) for transition to school (continuing) – One-Year Courses

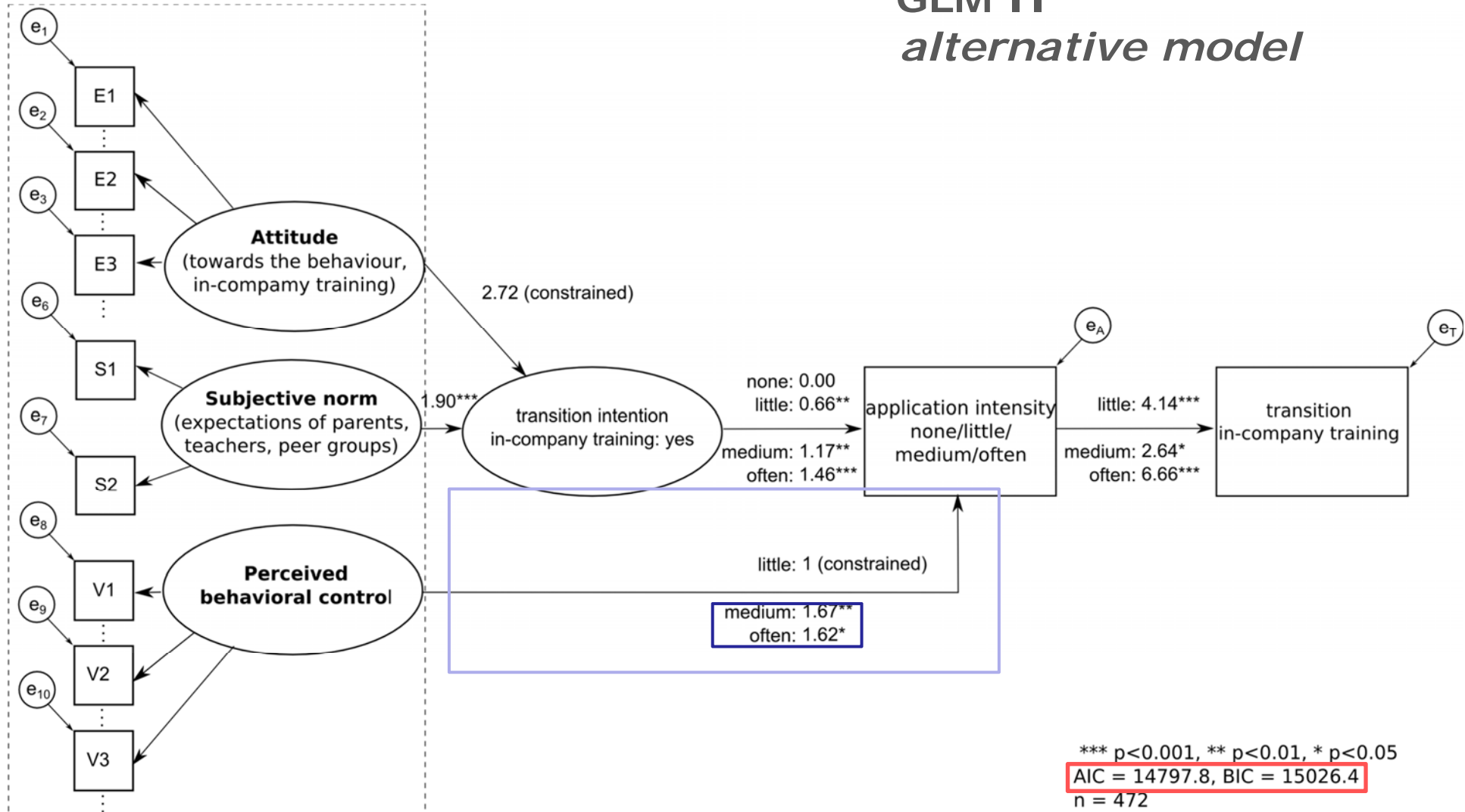


# Model testing for one-year courses: In-company training GLM 1

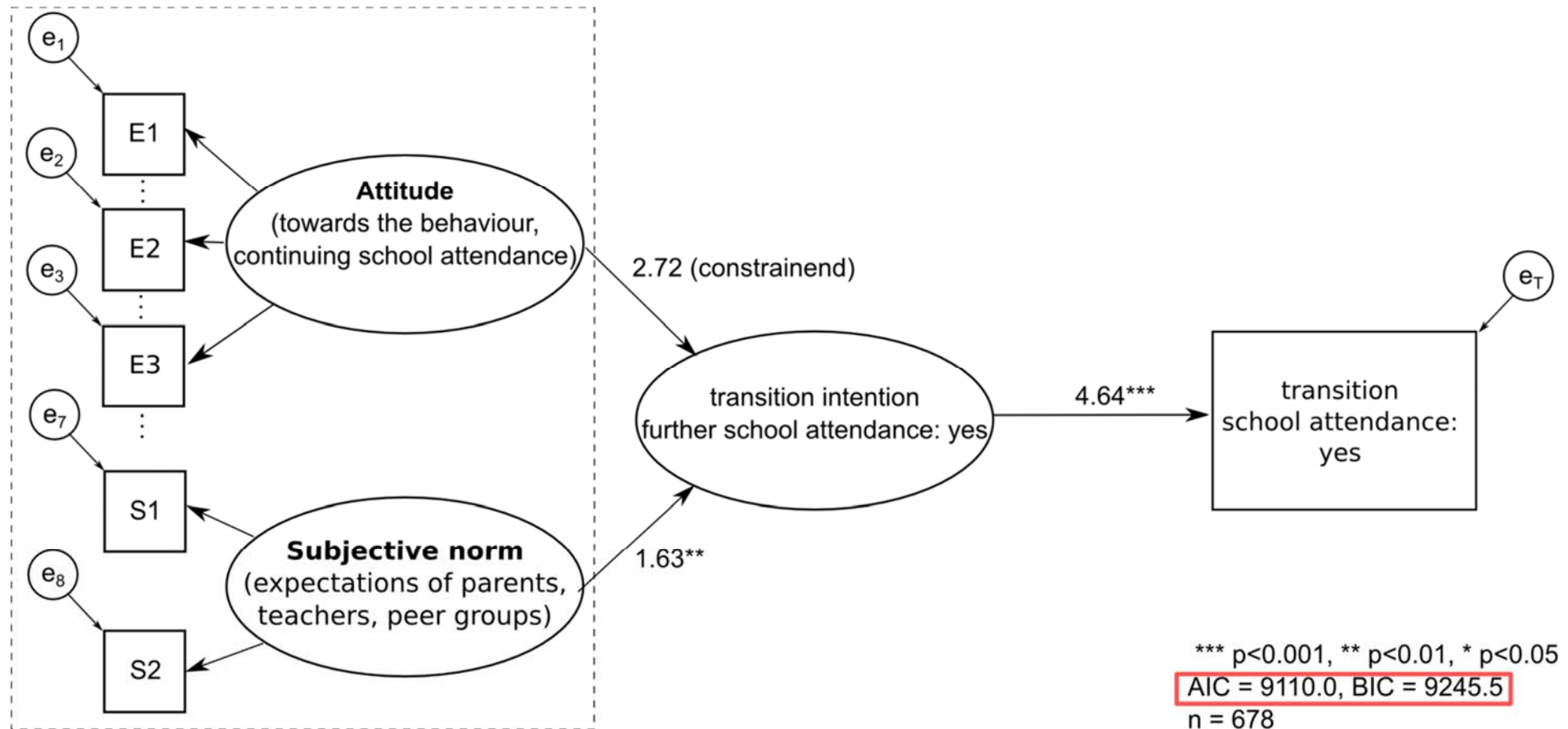


## Model testing for one-year courses:

## In-company training GLM II *alternative model*

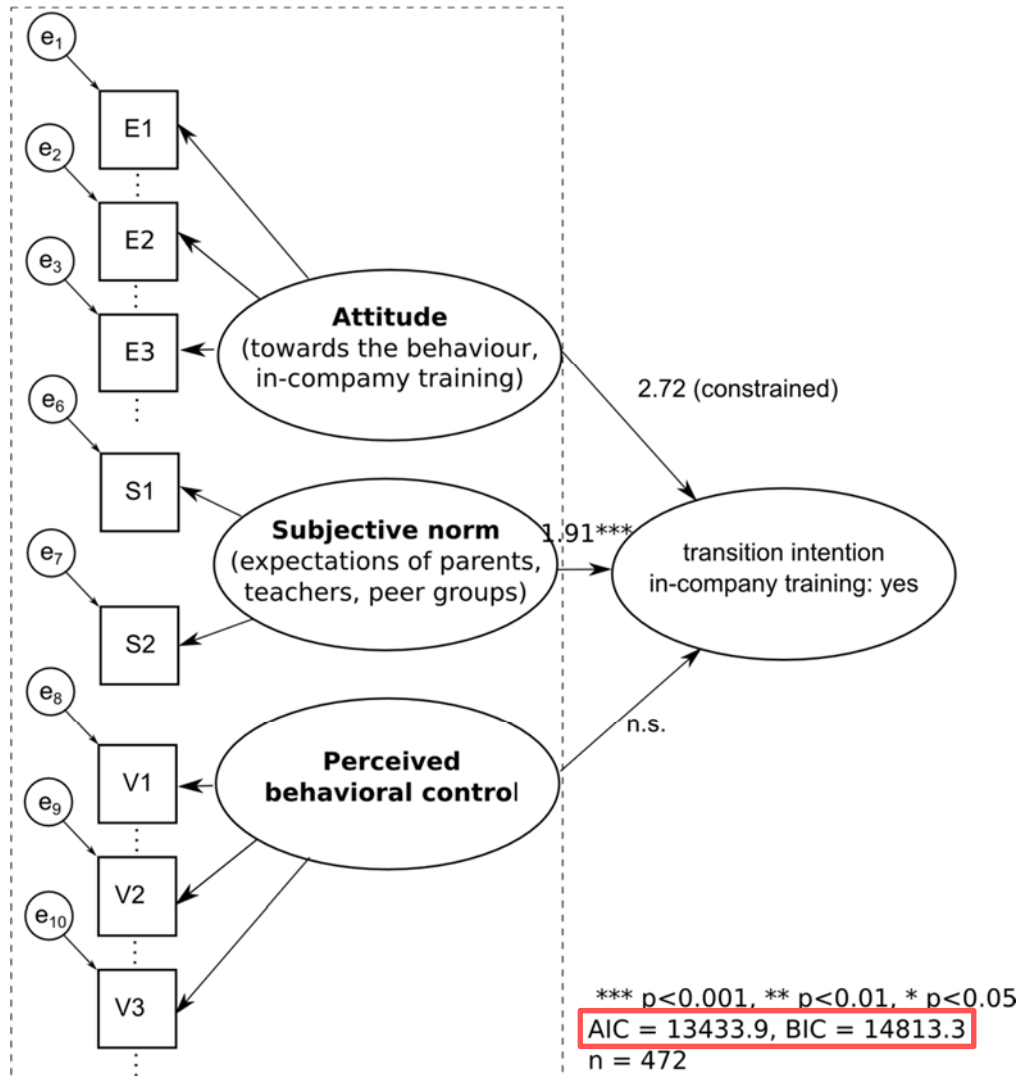


# Model testing for one-year courses: continuing school GLM I



## Model testing for one-year courses:

## In-company training GLM III *explanation of the intention only*

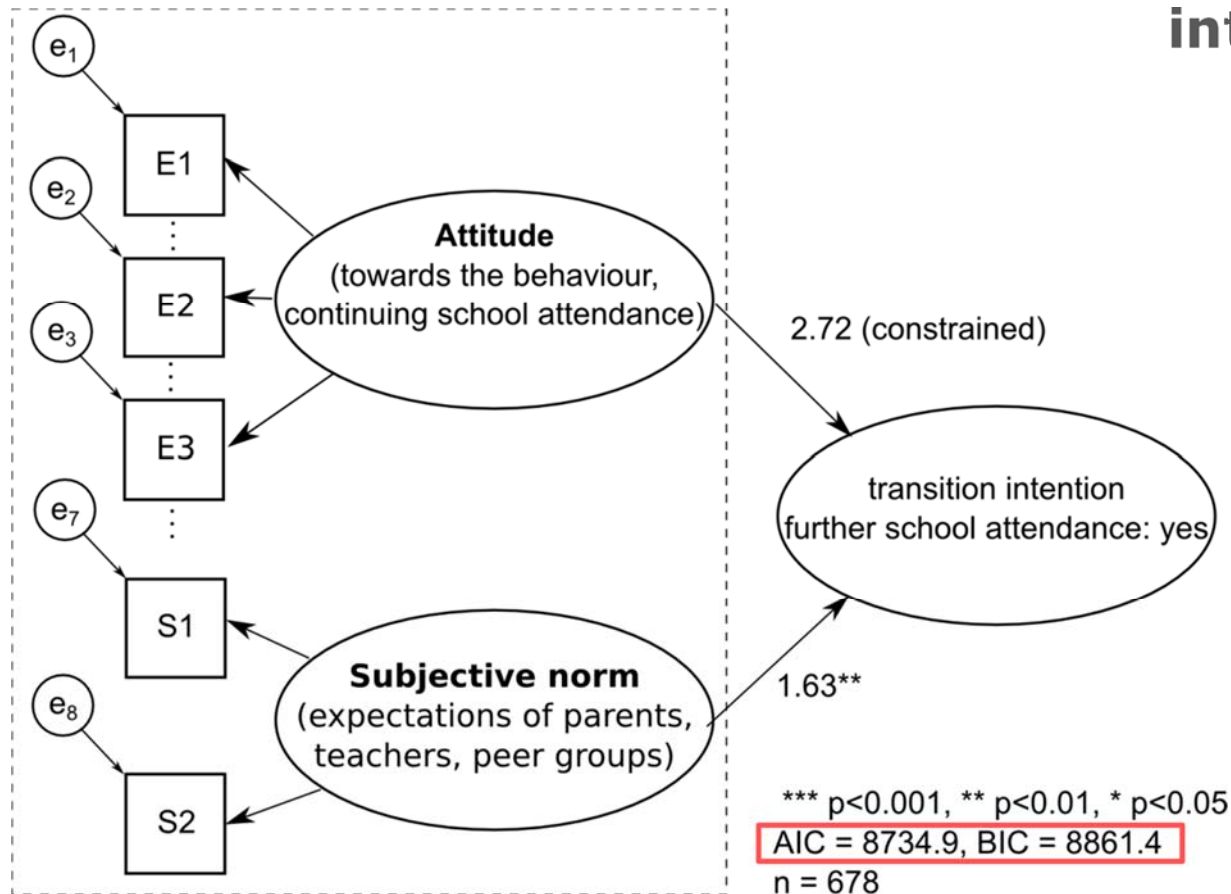


## Model testing for one-year courses:

## continuing school

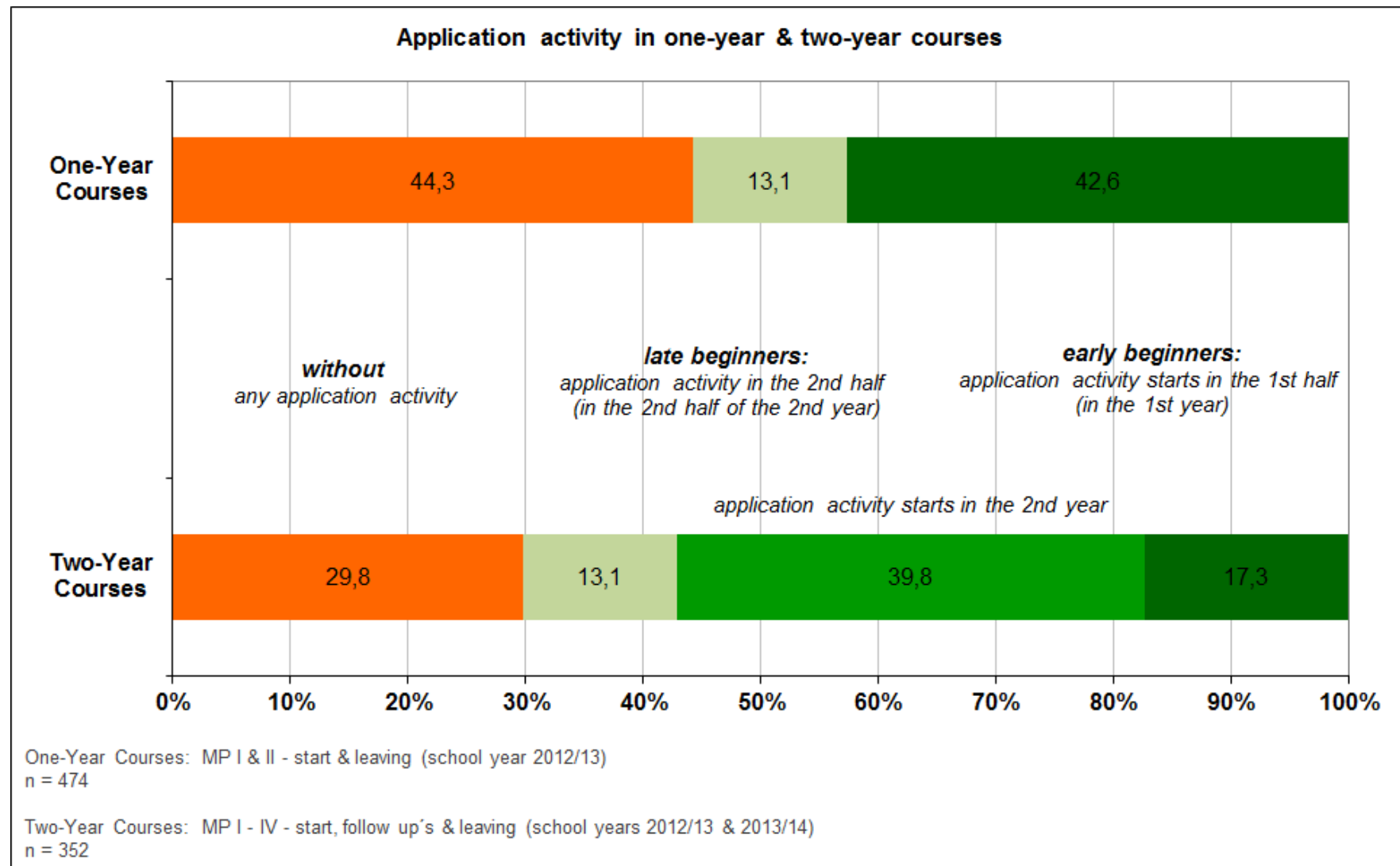
### GLM II

### explanation of the intention only



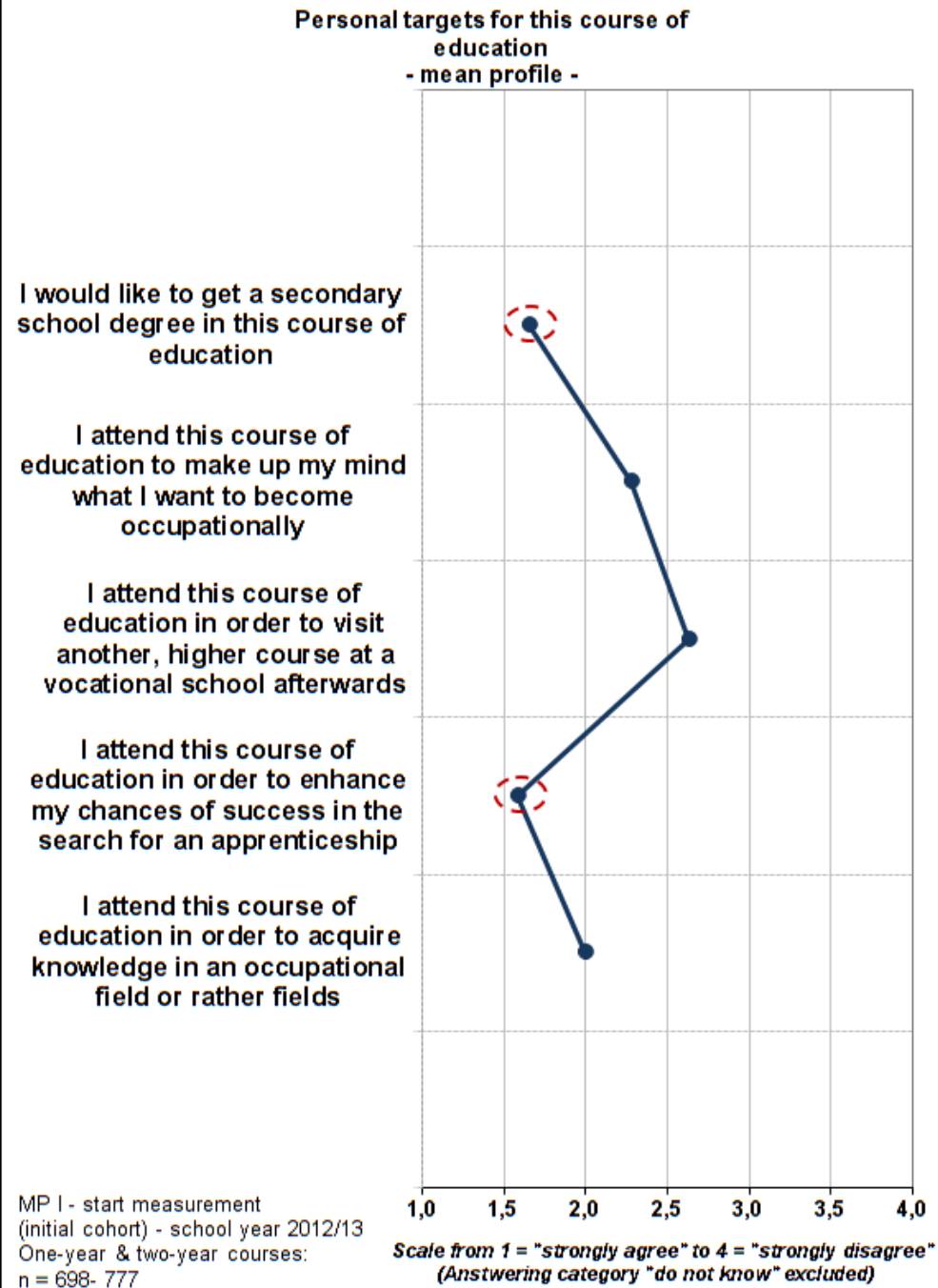
# RESULTS – DESCRIPTIVE DATA (ACTIONS)

## Descriptive Results: Application activity





## Descriptive Results: Personal targets



## Descriptive Results: Application activity & intensity

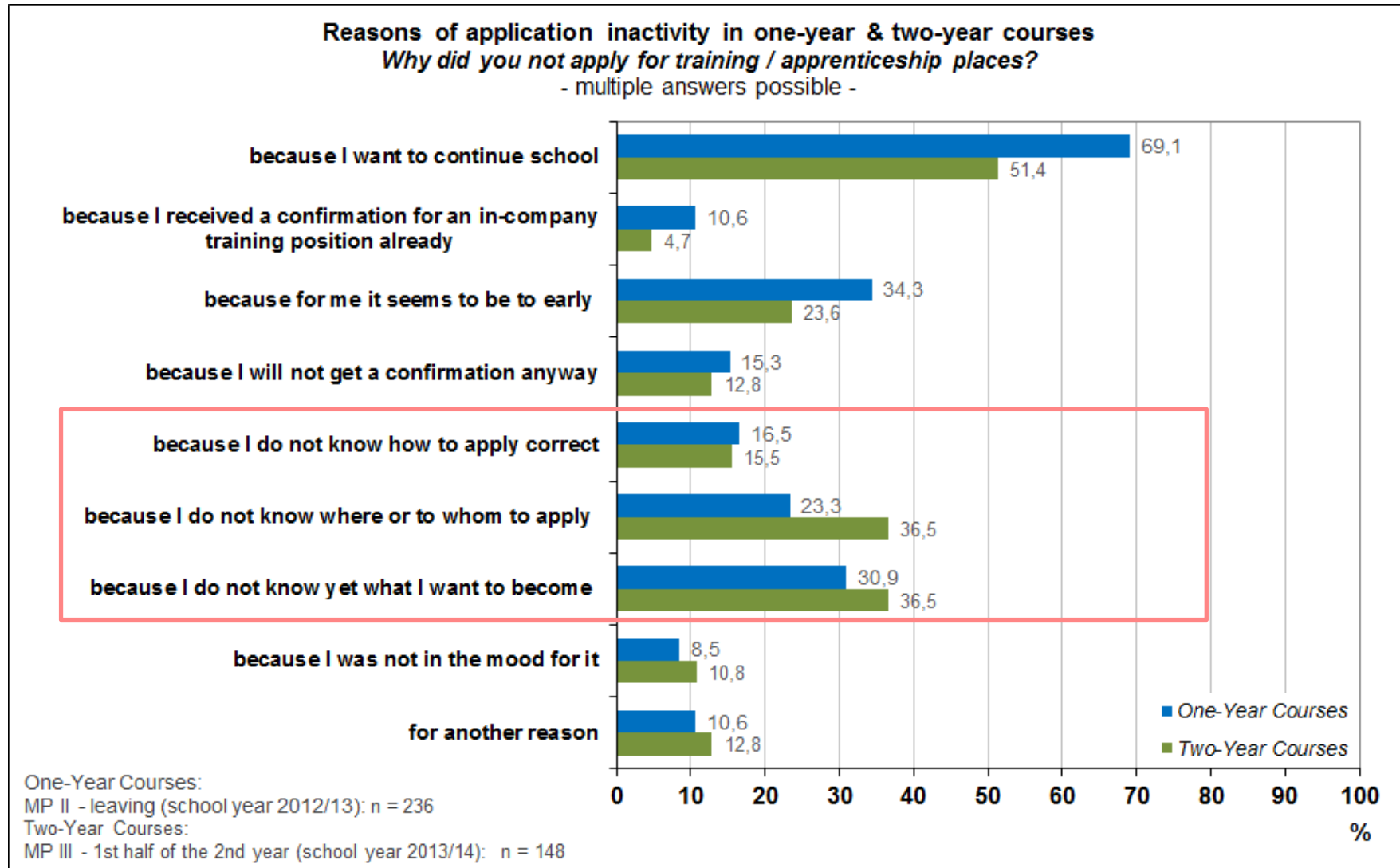
Application activity & intensity in one-year & two-year courses				
Panel groups: one-year courses: MP I & II - start & leaving (school year 2012/13) two-year courses: MP I - IV - start, follow up's & leaving (school years 2012/13 & 2013/14)				
Application activity & intensity (throughout the entire course)	One-Year		Two-Year	
	n	%	n	%
no	210	43,8	105	29,7
yes	270	56,3	249	70,3
total	480	100,0	354	100,0
little (1 - 10)	136	50,4	90	36,1
medium (11 - 25)	59	21,9	64	25,7
frequently (25 and more)	75	27,8	95	38,2
total	270	100,0	249	100,0



Application activity among juveniles with the intention of transiting to an "in-company training" (MP I respectively III) in one-year & two-year courses				
Application activity (throughout the entire course)	One-Year		Two-Year	
	n	%	n	%
no	96	35,8	21	9,9
yes	172	64,2	191	90,1
total	268	100,0	212	100,0



# Descriptive Results: Reasons of application inactivity



# RESULTS – LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS (IMPACT OF INTENTIONS AND ACTIONS)

# Logistic Regression Analysis: Determinants of transition to in-company training

Dependent variable: <i>Transition to in-company training</i> (yes = 1; another transition option = no = 0)		Graduates <i>one-year courses</i> main effects (full) n = 161				Graduates <i>two-year courses</i> main effects (full) n = 227			
Independent variables (main effects)		<i>b</i>	$\sigma_b$	$e^b$	<i>Sig.</i>	<i>b</i>	$\sigma_b$	$e^b$	<i>Sig.</i>
Vocational orientation attributes	<b>Transition intention</b> (MP I   II) <i>reference: other or no intention of transition</i> Transition to an in-company training	0,825	0,535	2,201	0,098	1,067	0,471	2,907	<b>0,024</b>
	Educational aspiration in life (MP I)	n. s.				X			
	Career aspiration specification (MP I   II)	n. s.				n. s.			
	<b>Application activity</b> (MP I & II   MP I - IV) <i>reference: without any application activity</i> application activity in the 2nd half (in the 2nd half of the 2nd year)	1,210	0,648	3,352	0,062	0,325	0,655	1,384	0,620
	application activity starts in the 2nd year					1,709	0,495	<b>5,523</b>	<b>0,001</b>
	application activity starts in the 1st half (in the 1st year)	1,586	0,648	<b>4,882</b>	<b>0,014</b>	2,542	0,625	<b>12,706</b>	<b>0,000</b>
	Attitude towards in-company training (MP I   II)	n. s.				n. s.			
	Subjective Norm: Apprenticeship preference (MP I   II)	n. s.				0,564	0,212	<b>1,757</b>	<b>0,008</b>
	Self efficacy expectation (search and application) (MP I   II)	0,586	0,327	1,798	0,073	n. s.			
	Occupational field fit (MP III)	X				n. s.			
Individual attributes	descriptive	<i>Individual and socio-economic variables: Almost no effects and no variance explanation (controlled situation)</i>				n. s.			
	Sex					n. s.			
	Migration status					n. s.			
	Social status (book indicator)	n. s.				n. s.			
	acquired	Grade at the end of the 1st half year in mathematics	n. s.				-0,449	0,153	<b>0,638</b>
Grade at the end of the 1st half year in german	n. s.				n. s.				
Level of school leaving certificate at the time of leaving secondary school	n. s.				X				
Educational biography background (Sek. I type)	n. s.				n. s.				
Context	Course type	n. s.				X			
Pseudo-R <sup>2</sup> (Nagelkerke)		0,325				0,463			

# SUMMARY – CONCLUSIONS

## Summary and Conclusions

- Even transitions of students of the Transition Sector can be understood in terms of planned behavior

BUT:

- Bad timing, low skills and a lack of application activities should be noticed
- Gap between student's intentions and actions indicate a lack of self-regulation in school-to-work-transitions

*Thank you for your attention!*

*Sylvia Rahn:* [sylvia.rahn@uni-wuppertal.de](mailto:sylvia.rahn@uni-wuppertal.de)

*Christoph Fuhrmann:* [christoph.fuhrmann@uni-wuppertal.de](mailto:christoph.fuhrmann@uni-wuppertal.de)





Prof. Dr. Sylvia Rahn / Dr. Thorsten Bühmann /  
Dipl.-Soz.wiss. Emanuel Hartkopf  
**UNIVERSITÄT PADERBORN**  
*Die Universität der Informationsgesellschaft*

**Hans Böckler  
Stiftung**   
Fakten für eine faire Arbeitswelt.

**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft  
**Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

# *Geplantes Verhalten im Übergangsprozess?*

*Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von  
Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge  
des Übergangsegments*

Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
am 24.09.2014 in Schwäbisch Gmünd



## Gliederung des Vortrags

1. Vorbemerkungen: Problemstellung
2. Methode: Stichprobe, Instrumente und Datenauswertung
3. Befunde aus der quantitativen Erhebung
  - Deskriptive Resultate zum Berufsorientierungs- und Übergangsverhalten der Jugendlichen
  - Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse: Determinanten des erfolgreichen Übergangs in das duale System
4. Befunde aus der qualitativen Erhebung
5. Fazit: Praktische Implikationen und Forschungsperspektiven



# 1. Problemstellung

## Indirekte Übergänge: politische und berufspädagogische Positionen

- Ziel: „deutliche Steigerung des direkten Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in eine duale Ausbildung ... vorantreiben“  
(Beschluss-Sammlung der Wirtschaftsministerkonferenz am 4./5. Juni 2012, S. 39 f.)
- „Abbau von Plätzen in nicht (berufs-)abschlussbezogenen vollzeitschulischen Bildungsgängen“  
(Arbeitspapier „Neues Übergangssystem“, MAIS NRW 2012)

*Das berufliche Übergangssystem  
gehört komplett abgeschafft.*

(Zimmer 2009, S. 26)





## Indirekte Übergänge/Bildungsbeteiligung im Übergangssystem im Blickwinkel der Jugendlichen

- Über 80 % der SuS von BVJ, BGJ beurteilen Nutzen als *eher* oder *sehr hoch*  
(vgl. Ulrich 2008)
  - Übergänge in die Bildungsgänge des ÜS geplant und kein subjektives Scheitern  
(BOP-REK; BOP-EUS; DJI-Übergangspanel)
- ⇒ Theoretische Anschlüsse an Theorie „geplanten Verhaltens“ *und*
- ⇒ Analyse der Bildungsbeteiligung im ÜS als originäres „Karriereereignis“



## Fragestellungen

- 1. Wie entwickeln sich die Übergangspläne der Jugendlichen in den beruflich orientierenden und beruflich grundbildenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen und was tun die Jugendlichen, um ihre Pläne zu realisieren?*
- 2. In welchem Maße tragen die Übergangspläne und das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen, der besuchte Bildungsgang und die Personenmerkmale der Schüler/-innen zur Erklärung der Übergangsprozesse und -chancen der Jugendlichen bei?*



## 2. Methode: Stichprobe, Instrumente und Datenauswertung



## Methode: Erhebungsmodalitäten und Inhalte der Studie

### *Quantitativ:*

- Längsschnittuntersuchung mit 4 Messzeitpunkten im BGJ, BOJ, KSOB, (H)BFS an allen Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis
  - 2 Erhebungen in einjährigen Bildungsgängen (= Ein- und Ausgangsmessung)
- standardisierte, schriftliche Befragungen im Klassenverband
- Erhebung (u. a.) der *Vorgeschichte*, *Berufswünsche*, *Übergangsententionen*, *Bewerbungsaktivitäten* sowie von *askriptiven* und *erworbenen* Schülermerkmalen
- Verwendung von Skalen zu den *Einstellungen* und *subjektiven Normen* sowie zur *Selbstwirksamkeitserwartung* ( $\alpha = 0,746 - 0,914$ )

### *Qualitativ:*

- Erhebung zum Ende des ersten Schulhalbjahres im BGJ, BOJ, KSOB, (H)BFS an 3 Berufskollegs in unterschiedlichen Fachbereichen im Rhein-Erft-Kreis
- Qualitative Leitfadeninterviews sowie Gruppendiskussionen zu 4 Themenbereichen: Zugang, Passung, Veränderungen von Plänen, Unterstützungsbedarfe
- Dauer: Einzelinterviews i.d.R. 20-30 Min., Gruppendiskussionen 60 Min.





## Methode: Überblick zur Datengrundlage der Schülerbefragungen

<b>Rahmeninformationen zur Teilnahme nach Bildungsgang</b>						
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis						
Bildungsgang	Schülerzahl (Eingangsklassen im Sj. 12/13)		Rücklauf = Erhebungsgesamtheit (bereinigt)		Teilnahmequote (von allen Schülern in Prozent)	
	MP I	MP II	MP I	MP II	MP I	MP II
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	386	354	259	278	67,1	78,5
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	73	64	19	37	26,0	57,8
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	370	426	149	147	40,3	34,5
einjährige Berufsfachschule (BFS)	70	94	49	67	70,0	71,3
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	434	456	326	378	75,1	82,9
<b>Gesamt</b>	<b>1.333</b>	<b>1.394</b>	<b>802</b>	<b>907</b>	<b>60,2</b>	<b>65,1</b>
MP I: Eingangsmessung im Schuljahr 2012/13 (Januar bis April 2013) = entspricht MP VI im Berufsorientierungspanel (BOP)						
MP II: Folgerhebung im Schuljahr 2012/13 (Juni 2013) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus einj. Bildungsgängen						

- Die Panelquoten liegen zwischen 38,9 und 82,2 % und im Gesamtsample bei 66,6 %



## Methode: Überblick zu den Interviews (qualitativer Teil)

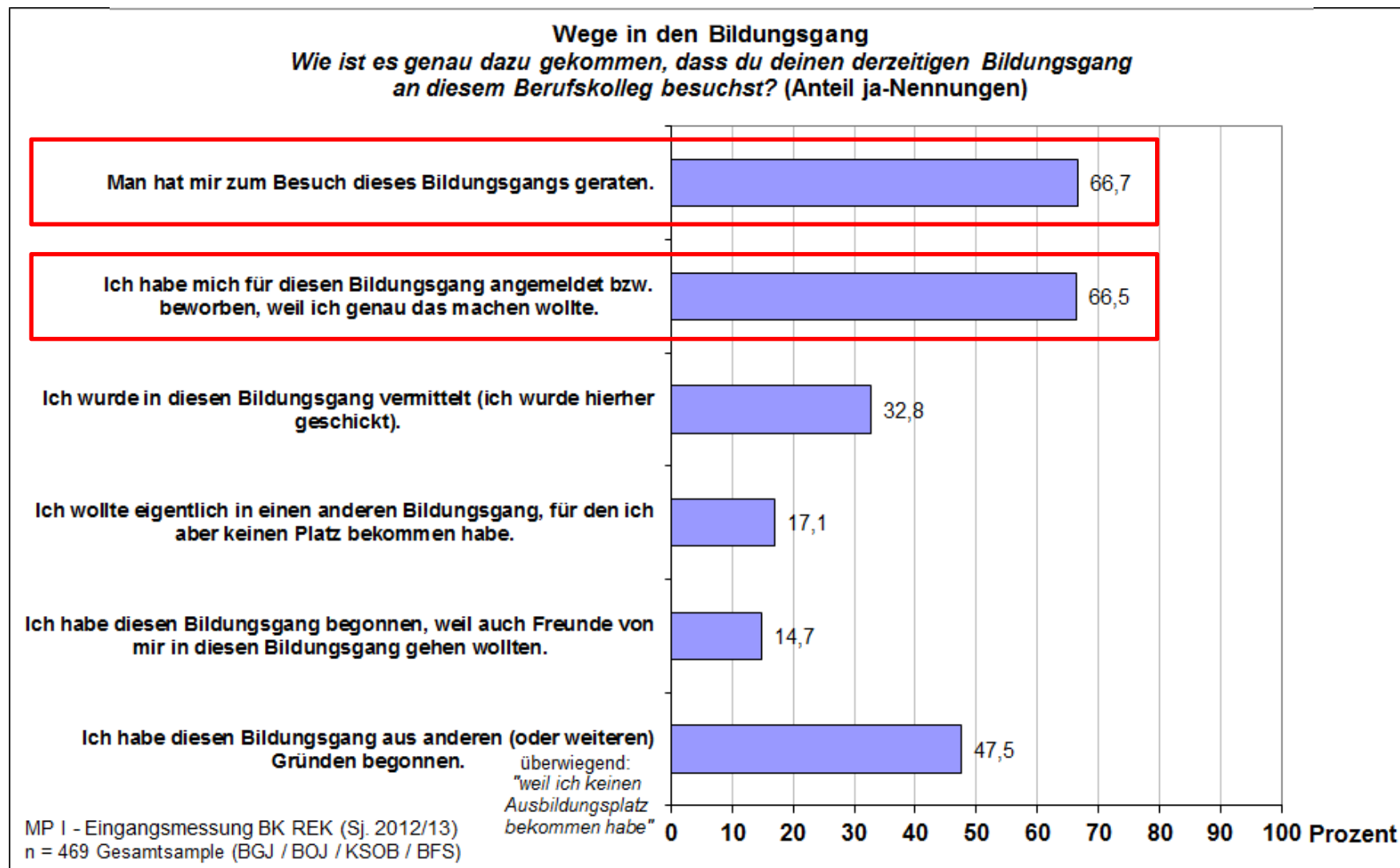
<b>Rahmeninformationen zu den leitfadengestützten Interviews</b>		
Erhebungszeitraum: 10. - 18.02.2014 an drei Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis		
<b>Bildungsgang</b>	<b>Gruppendiskussionen (4-7 TN)</b>	<b>Einzelinterviews</b>
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	2	12
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	1	9
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	2	6
einjährige Berufsfachschule (BFS)	1	5
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	2 (US)	9 (3 US + 6 OS)
<b>Gesamt</b>	<b>8</b>	<b>41</b>



### 3.

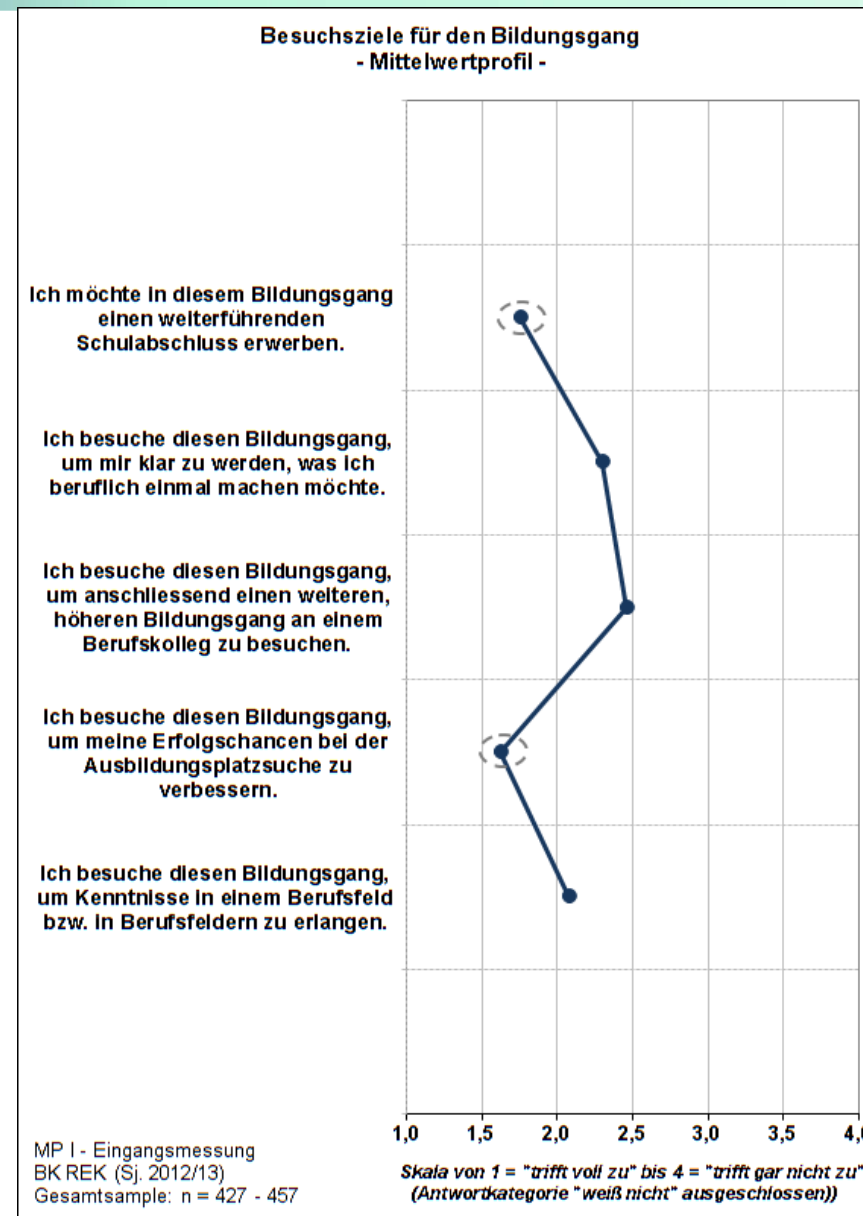
## Befunde aus der quantitativen Erhebung

## Deskriptive Befunde: Wege in den Bildungsgang

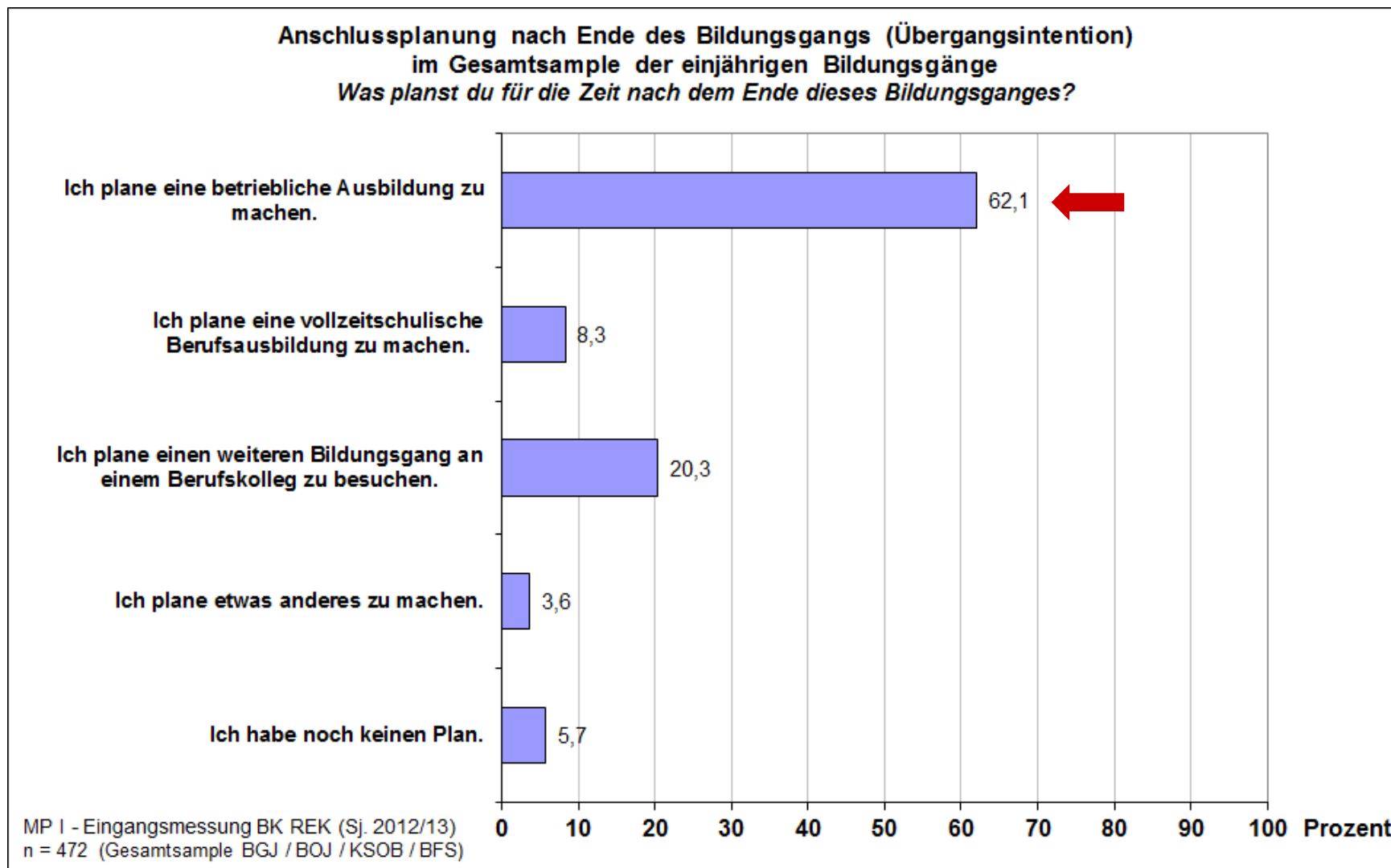




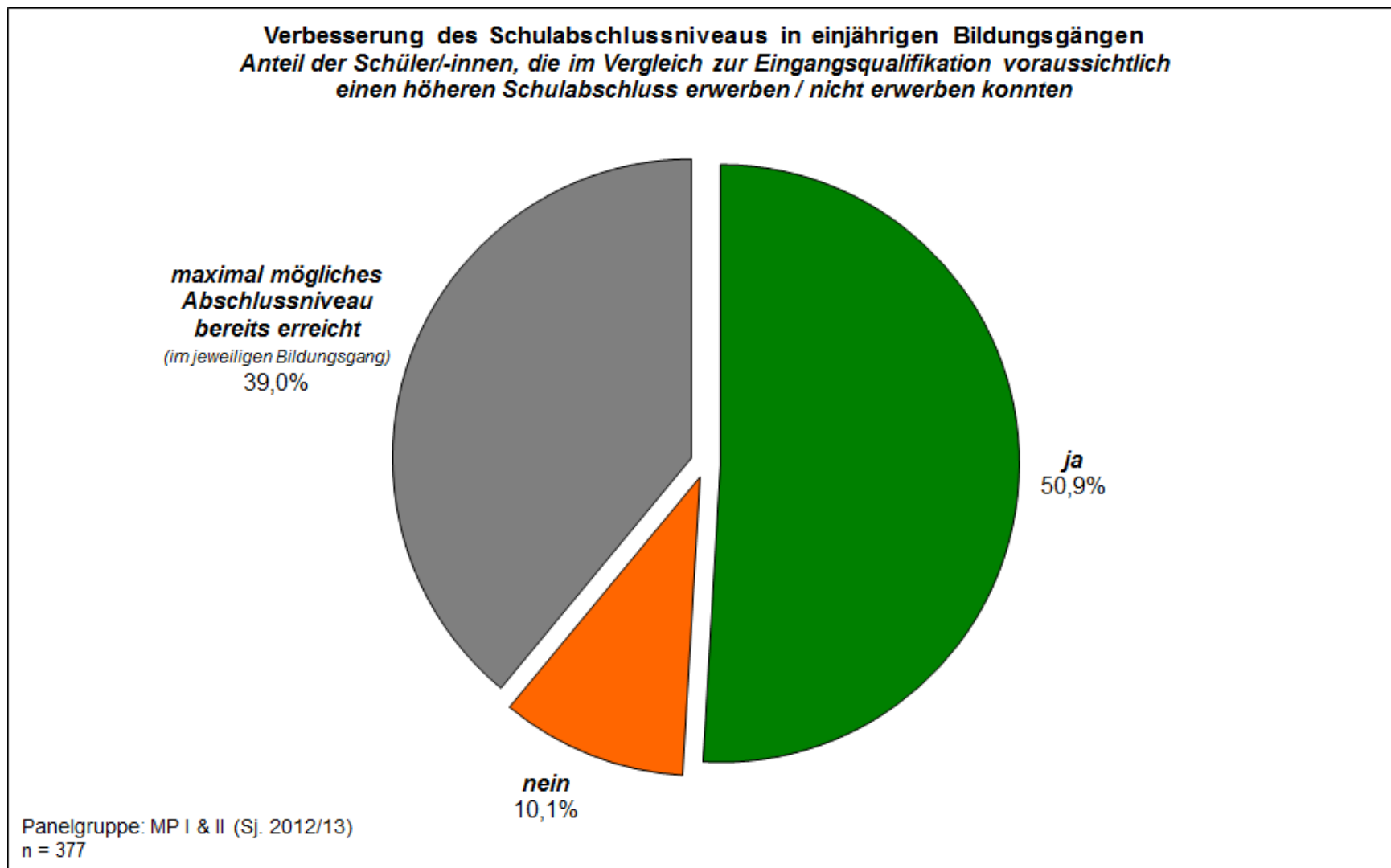
## Deskriptive Befunde: Ziele im Bildungsgang



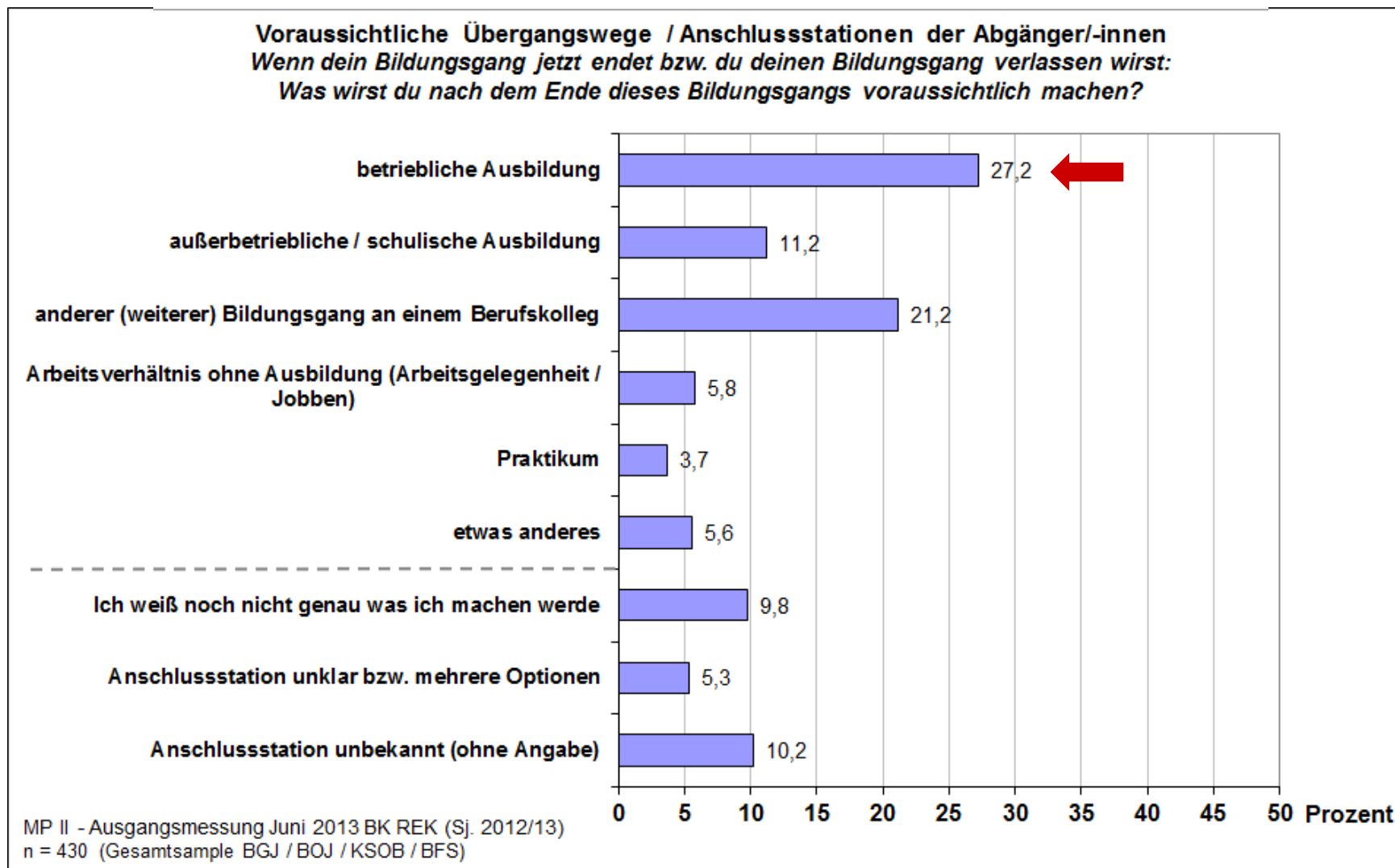
# Deskriptive Befunde: Übergangsintention – einj. Bildungsgänge



## Deskriptive Befunde: Verbesserung des Abschlussniveaus

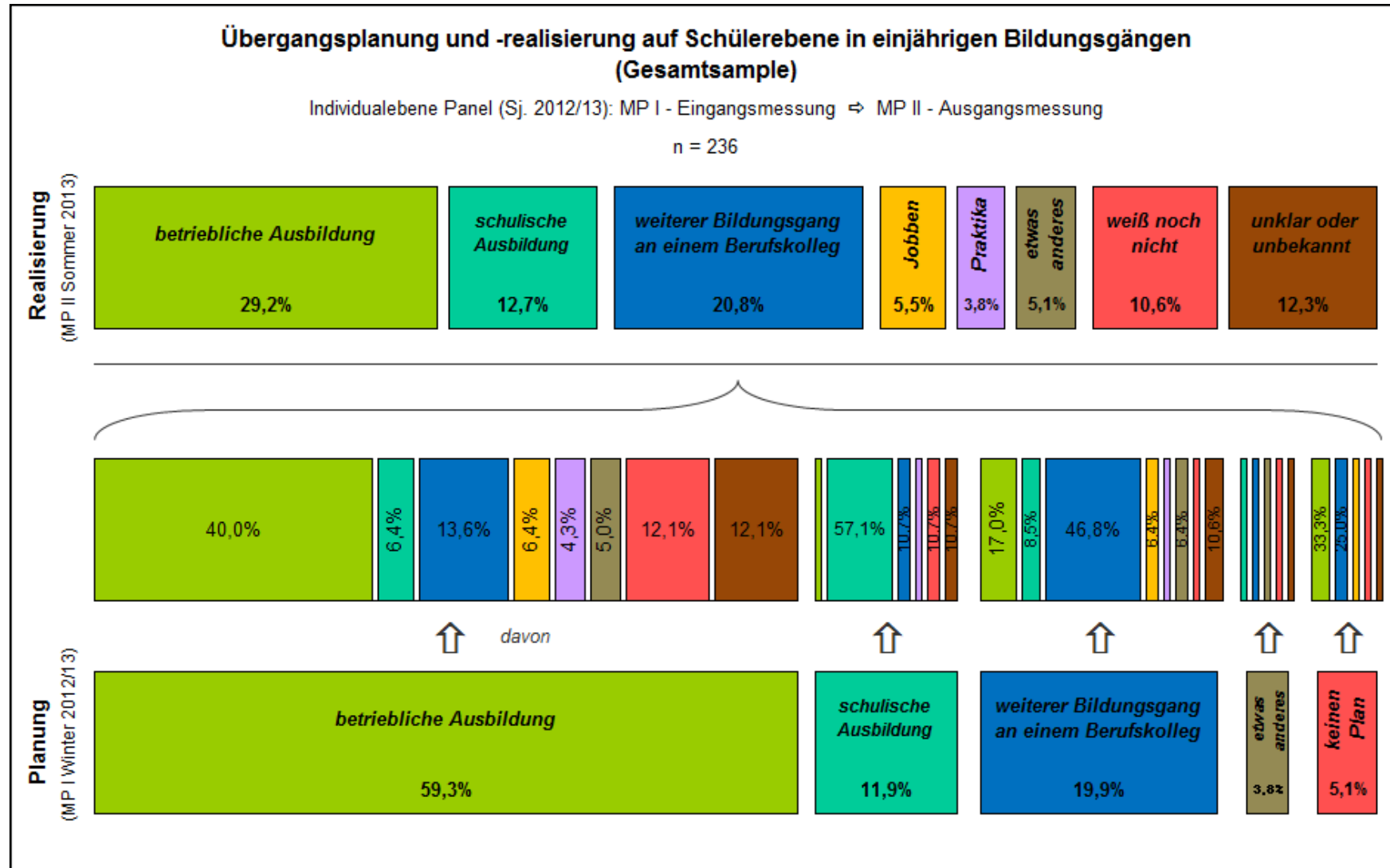


## Deskriptive Befunde: Übergangsrealisierung





# Deskriptive Befunde: Übergangsplanung und -realisierung im Panel





## Deskriptive Befunde: Übergangsplanung und -realisierung

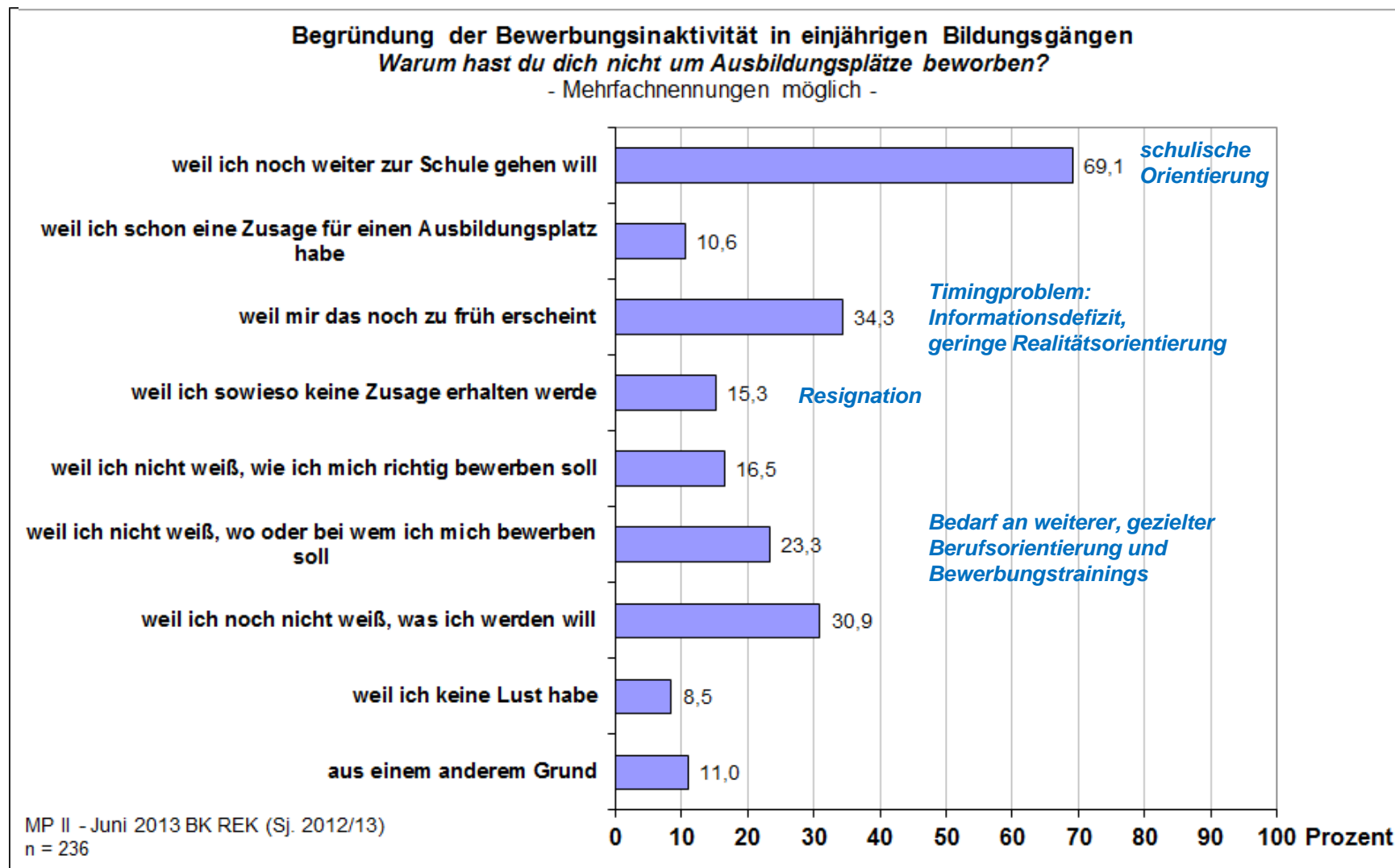
*Was aus Plänen wird ...*

- 40 % der Schüler/-innen mit einem Ausbildungswunsch konnten ihn realisieren, 60 % nicht!
- ca. 81 % der Jugendlichen, die in das duale System übergehen, hatten dies auch zu Bildungsgangbeginn geplant; 19 % münden in eine Ausbildung ein, ohne dies ursprünglich geplant zu haben

## Deskriptive Befunde: Ausbildungsplatzsuche & Bewerbungsaktivität

Ausbildungsplatzsuche und Bewerbungsaktivität in einjährigen Bildungsgängen MP I & II (Ein- und Ausgangsmessung im Sj. 2012/13)		
Merkmal / Fragestellung	Gesamt	
<b>Ausbildungsplatzsuche (Aktives Bemühen / Informierung)</b>	Anzahl	%
überhaupt keine Suchaktivität	210	44,3
Ausbildungsplatzsuche erst in der zweiten Schuljahreshälfte	62	13,1
Ausbildungsplatzsuche schon in der ersten Schuljahreshälfte	202	42,6
Gesamt	474	100,0
<b>Bewerbungsintensität (insgesamt im Bildungsgang)</b>	Anzahl	%
keine	224	45,3
wenig (1 bis 10)	136	27,5
mittel (11 bis 25)	59	11,9
oft (25 und mehr)	75	15,2
Gesamt	494	100,0
<b>Bewerbungsaktivität unter Jugendlichen mit Übergangsentention "betriebliches Ausbildungsverhältnis"</b>	Anzahl	%
nein	96	35,8
ja	172	64,2
Gesamt	268	100,0

## Deskriptive Befunde: Gründe für Bewerbungsinaktivität



# Logistische Regression: Determinanten des Übergangs in betriebliche Ausbildung nach einem einjährigen Bildungsgang

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



## Determinanten des Übergangs in betriebl. Ausbildung: Zusammenfassung

- Die **Übergangsimpention** hat von allen getesteten Faktoren die größte Erklärungskraft (als Einzelfaktor 12,5 %) und zeigt einen signifikanten Effekt:
    - Das Vorhandensein einer **Ausbildungsneigung steigert die Übergangschancen um den Faktor 2**
  - Die **Ausbildungsplatzsuche** ist der zweite relevante Faktor mit hoher Erklärungskraft (allein 10,7 %) und starken Effekten:
    - Eine **frühzeitige**, d. h. direkt ab Beginn des Bildungsgangs einsetzende (!), **Ausbildungsplatzsuche erhöht deutlich die Übergangschance:**  
ca. 5-6 mal gegenüber 3 mal bei späterem Beginn im Vergleich zu denjenigen, die überhaupt keine Aktivitäten zeigen
  - Handlungsintention und -realisierung müssen im Zusammenhang betrachtet werden!
  - Askriptive und erworbene Merkmale haben keinen oder nur geringen Einfluss
- ⇒ Hoher Anteil unerklärter Varianz



# 4.

## Befunde aus der qualitativen Erhebung

## Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz

- Erster Codierprozess mit deduktiven Hauptkategorien aufgrund der Fragestellung
  - induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
  - inhaltlich strukturierend
- Zweiter Codierprozess mit ausdifferenziertem Kategoriensystem
  - fallbezogene thematische Zusammenfassungen

*Es handelt sich um **subjektive Rekonstruktionen und Erklärungsmuster** für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse am Ende des ersten Halbjahres, die z.T. erheblich von äußeren Beobachtungen (u.a. der Peers) divergieren.*

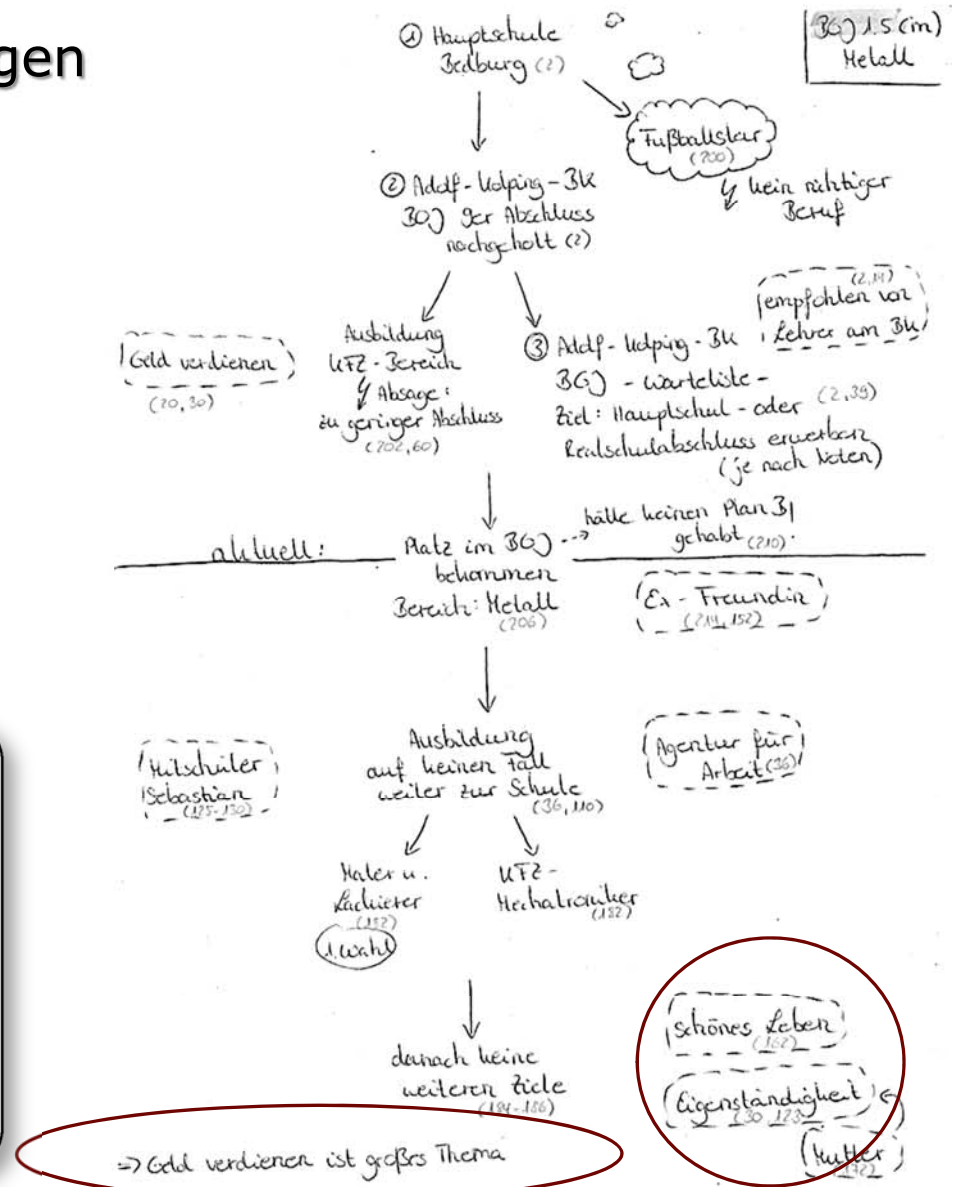
	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
	↓	↓	↓	
	Thema A	Thema B	Thema C	



# Übergangspläne und -realisierungen in der Tiefenstruktur

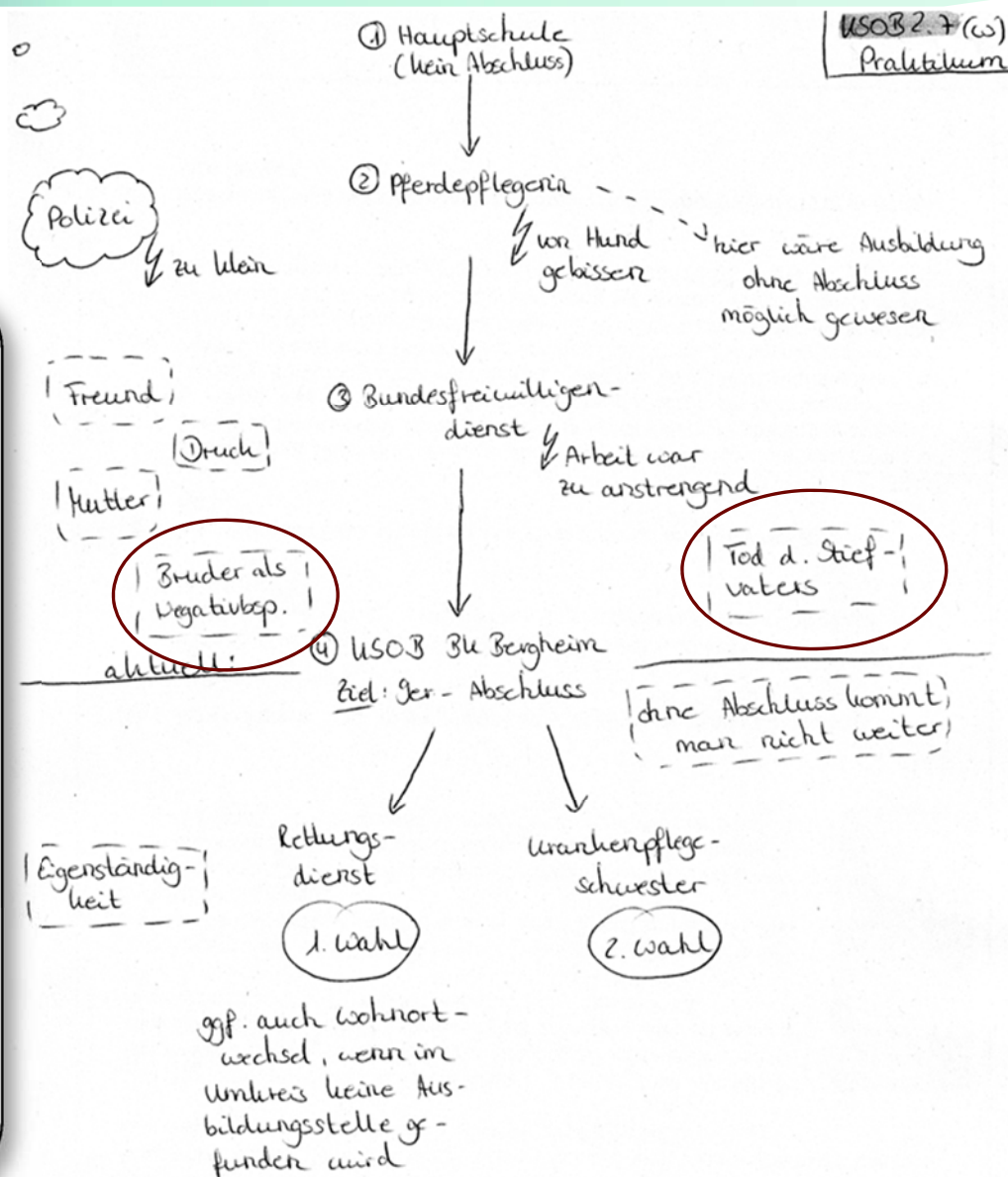
- einmal gefasste Pläne fungieren als **stabilisierender Rahmen** im Übergangsprozess und werden nur schwer aufgegeben
- Im Beispiel: Plan "Ausbildung" als zentrales Thema; Eigenständigkeit als Hintergrund-Konstrukt

„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 (...), um selbst mein eigenes Geld ausgeben zu können, nicht mehr meine Mutter nach Geld zu fragen, ihr auf der Tasche zu liegen.“ (BGJ1.5)



- Planänderungen gehen häufig mit (als subjektiv wahrgenommenen) einschneidenden Erlebnissen einher

„Ja irgendwann ja, erstmal hab ich gedacht komm das ist doch cool zu Hause zu sein, nichts zu machen, einfach nur schlafen, aber dann ist mein Stiefvater gestorben, dann hab ich gemerkt, wie schnell das gehen kann (...), dass man die Eltern nicht mehr hat. (...) Erst hatte ich halt immer dieses 'Ja ich werd halt eh nicht genommen' dieses schlechte Bild von mir selber, ich bin schlecht, ich kann nichts, ich bin ein Niemand und dann irgendwann ist ja mein Stiefvater gestorben und dann hab ich gemerkt ok es geht doch schneller als man denkt, dass man alleine da steht und wenn mein Freund auch nicht mehr ist, weil wir können uns ja trennen und alles dann stehst du alleine dar und hast niemanden mehr und musst selbst für dich sorgen, dann hab ich halt meinen Bruder angeguckt und die anderen alle und sehe wie die da so leben und das will ich nicht. Dann hab ich gesagt 'ja komm heb deinen Arsch hoch, ist nicht lang'.“ (KSOB2.7)





- Kennzeichnend für die Einzelfälle ist ein hohes Maß an scheinbaren Widersprüchlichkeiten in den Beschreibungen zu den Übergangsplänen und deren Realisierung

➤ **Ambiguität als typisches Merkmal von Übergangsprozessen**

*„Nach diesem Schuljahr mache ich auf gar keinen Fall mehr Schule weiter, ich will auf jeden Fall eine Ausbildung anfangen. Ich möchte gerne Maler und Lackierer werden oder Kfz-Mechatroniker.*

*I: Welche kurzfristigen Ziele hast du jetzt noch? Was sind so deine nächsten Ziele, die du erreichen möchtest?*

*Ich weiß es nicht. Zum größten Teil sind das erstmal hier meine Ziele. Was dahinter kommt das wird eigentlich noch später hinzu kommen aber ich weiß gerade nicht, was ich noch werde. Ich weiß es nicht. (...) Also wenn das alles erfüllt ist, dann habe ich erstmal keine Ziele mehr. (...) Ich würde gerne mein eigenes Auto, ein eigenes Haus, einen schönen Job, wo man schön Geld verdient, also ein schönes Leben wäre gut.“ (BGJ1.5, 36, 162, 182, 184, 186)*

- Diese Widersprüchlichkeiten lassen sich bei einer differenzierteren Betrachtung auflösen, indem unterschiedliche Dimensionen der Übergangspläne und -realisierungen zu einem facettenreichen Gesamtbild zusammengefügt werden



## Zielvorstellung über die eigene Zukunft

### ***inhaltliche Ausprägung/Qualität***

- Ich wollte schon immer ...: Traumberufe
- Ich habe entschieden, dass ...:  
rational begründete, konkretisierte  
Berufswünsche
- Irgendwann bin ich dann ...:  
Visionäre Vorstellungen

### ***Anzahl und Varianz***

- keine konkreten Ziele vorhanden
- ein konkretes Ziel/ein konkreter  
Berufswunsch vorhanden
- Vorhandensein mehrerer möglicher  
Ziele, die als Alternativen gesehen  
werden

### ***Reichweite der Planung***

- Ein Schritt nach dem anderen:  
Wunsch nach Absicherung
- Bis zum Ende durchgeplant:  
stringent und zielorientiert
- Wer weiß, was wird:  
Ausprobieren von verschiedenen  
Bereichen

### ***Stellenwert der Eigenaktivität***

- Fest entschlossen, es selbst zu schaffen
- Die anderen weisen den Weg

## Vorstellung über die Schritte zur Erreichung der Ziele

## Zielvorstellung über die eigene Zukunft

### ➤ inhaltliche Ausprägung/Qualität

#### **Traumberufe**

*„Da wollte ich eigentlich Fussballstar werden (lacht), da habe ich immer alles dafür getan, aber dann habe ich gemerkt nee, das ist kein richtiger Job sowas.“ (BGJ1.5, 200)*

#### **rational begründete, konkretisierte Berufswünsche**

*„Ich möchte meine Ausbildung zum Sozialhelfer machen.“ (BOJ2.4, 208)*

#### **Visionäre Vorstellungen**

*„Nach der Ausbildung will ich halt mich hocharbeiten zum Filialleiter, das ist halt so was wie mein Traum dann sozusagen.“ (BGJ3.2, 72)*

### ➤ Anzahl und Varianz

#### **keine konkreten Ziele vorhanden**

*„Ja ich hab ja erstmal nichts gefunden, dann ging ich hierhin und dann bin ich erstmal ein Jahr versorgt, dann bin ich irgendwo unter gebracht. (...) Jaja ich hab schon genug Bewerbungen gemacht, aber alles nur absagen.“*

*I: Ist auch demotivierend ne?*

*Ja ich weiß mittlerweile schon gar nicht mehr wo ich es machen soll.“ (WSJ1.4, 121; 199-201)*

#### **ein konkretes Ziel/ein konkreter Berufswunsch vorhanden**

*„Ich wusste schon was ich machen wollte, weil ich schon seitdem ich 14-15 bin hab ich im Kinder-Jugendzentrum in Kerpen gearbeitet und ich wusste, dass das so mein Beruf ist, dass ich das möchte und alles und dann hab ich mich drauf all die Jahre vorbereitet, hab Erfahrungen gesammelt und ich wusste, dass ich irgendwann Erzieherin werden möchte.“ (BGJ2.1, 58)*

#### **Vorhandensein mehrerer möglichen Ziele, die als Alternativen gesehen werden**

*„Ich will eigentlich eher im Büro oder Einzelhandel in der Richtung, aber kochen macht mir auch Spaß. Ich kann mir schon vorstellen so ein bisschen was damit zu tun haben, weil mir das Spaß macht, also ist nicht so dass ich sage mit Ernährung oder Servicekraft auf gar keinen Fall. Ich könnt mir das auch vorstellen, das ist nicht so dass ich sage ne auf gar keinen Fall für mich.“ (BOJ2.13, 304-308)*



## Vorstellung über die Schritte zur Erreichung der Ziele

### ➤ Reichweite der Planung

#### **Wunsch nach Absicherung**

*„Deswegen ich mach grad ein Praktikum bei Mercedes, könnte sein, vielleicht nehmen die mich, wenn ich dann den Abschluss fertig hab. Falls nicht, hab ich mich schonmal angemeldet für die Klasse. Ist schonmal besser, und falls die mich annehmen kann ich ja immer noch absagen.“ (BOJ1.3, 80)*

#### **stringent und zielorientiert**

*„Nächstes Jahr mache ich den Bildungsgang mit Hauswirtschaft und Ernährung in Köln-Ehrenfeld. Danach mache ich eine Ausbildung zum Hotelfachmann oder Flugbegleiter. Flugbegleiter ist ab 18 erst. Ich werde 18 dieses Jahr im Dezember, deswegen mach ich erst Hotelfachmann und danach noch zweites Ausbildung als Flugbegleiter. (...)“ (WSJ1.9, 27; 37; 193)*

#### **Ausprobieren von verschiedenen Bereichen**

*„Ja ich hab ich auch Praktika gemacht, erst als Mechatroniker. Da hat es mir gar nicht gefallen und dann hab ich mir gedacht ´ok Kaufmann muss es sein, probier das mal aus`, dann habe ich als Speditionskaufmann noch ein Praktikum gemacht. (...) Dann dachte ich mir, bewirb dich noch nicht für eine Ausbildung, weil ich wollte erstmal mein Zeugnis verbessern und die Qualifikation schaffen, um dann halt mehrere Wege aufzumachen für meine Zukunft.“ (einj. BFS3.4, 46)*



## Vorstellung über die Schritte zur Erreichung der Ziele

### ➤ Stellenwert der Eigenaktivität

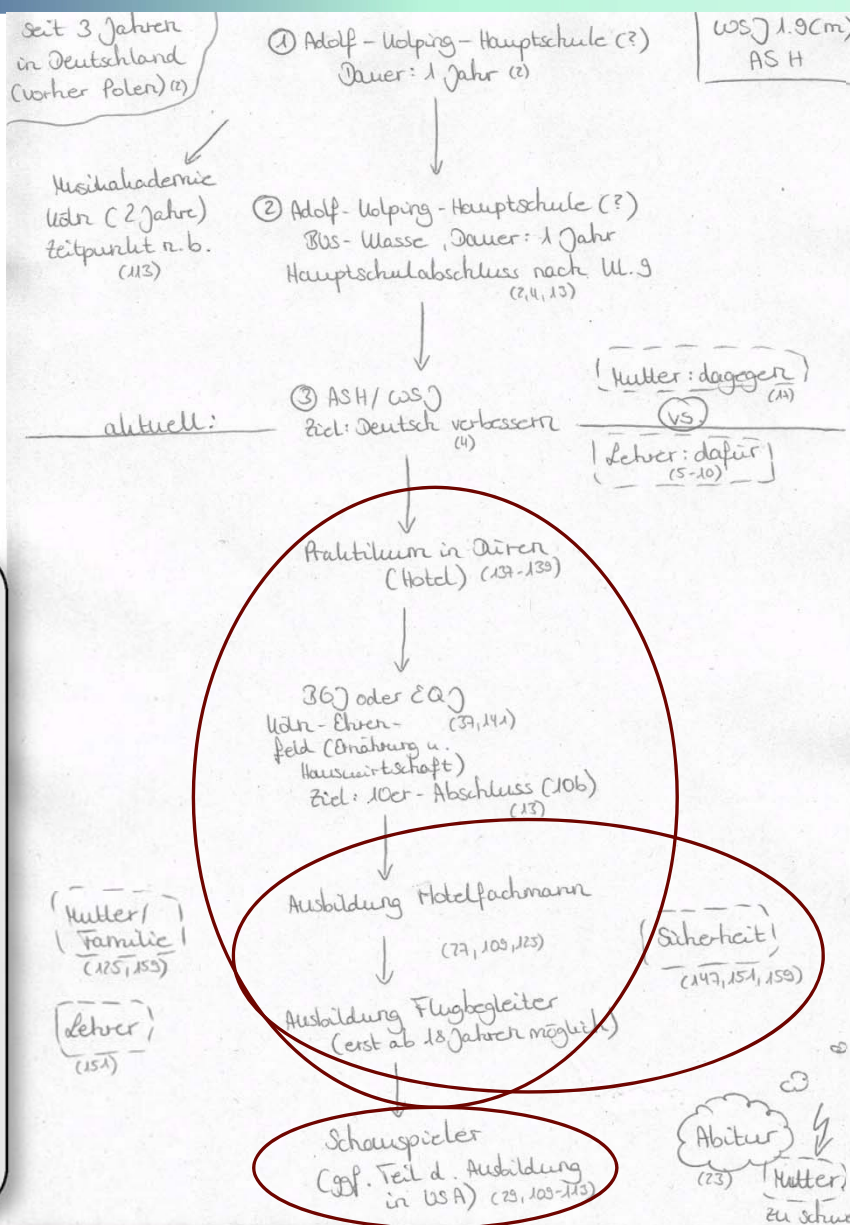
#### **Die anderen weisen den Weg**

*„Ich fühle mich als ob x mir das eingeredet hat, weil im Endeffekt ich will das eigentlich gar nicht, ich möchte gerne meinen 10er machen aber x meinte immer das ist zu schwer. (...) Und dann hat sie gesagt, weil ich hatte auch nur 2 Tage Zeit ne Bewerbung zu schreiben und dann hab ich hier jetzt einfach für diese Servicekraft ne Bewerbung geschrieben.“ (BOJ2.13, 197)*

*„Und dann hat der (Erziehungsbeistand) mir geraten ich soll mich hier anmelden. (...) I: Also du selbst wusstest jetzt gar nicht von der Schule? Ja ne vorher wusste ich darüber nicht Bescheid, der hat mir dann den Tipp gegeben und dann hab ich mich mit dem angemeldet und dann hat es auch direkt geklappt. (...) Er ist auf mich zugekommen und ich bin drauf eingegangen. Ja und ich fand das dann auch soweit überzeugend, dass ich dann erstmal in Ruhe alles machen kann, ist ja auch nicht so schwierig. Ja und eigentlich kam das so eher von mir alles.“ (BOJ1.3, 10-14; 48)*

#### **Fest entschlossen, es selbst zu schaffen**

*„Weil es ist mein eigenes Ziel und ich mach es für mich selber und nicht für jemand anderen und wenn die anderen Leute zu mir sagen 'Ne du machst jetzt nicht Erzieherin, du machst jetzt auch Tierpflege' dann würde ich auch sagen 'ne ich geh meinen eigenen Weg und will nicht nur das machen was ihr auch macht'.“ (BGJ2.5, 130)*



**Ich wollte es schon immer ...: Traumberufe**  
„Normalerweise würde ich gerne Schauspieler und Sänger werden, weil ich liebe Musik, ich liebe echt Musik, ich kann singen. (...) Ja seit ich klein war, also 6 oder 5 Jahre alt. Da hab ich immer vor der Kamera gestanden, hab ich irgendwas gesagt, danach hab ich ein bisschen gesungen. (...) In 5 Jahren sehe ich mich in Amerika, hab ich ja schon vorher erzählt, (...) als Schauspieler.“  
(WSJ1.9, 109; 113; 123)

**Bis zum Ende durchgeplant: stringent und zielorientiert**  
„Nächstes Jahr mache ich den Bildungsgang mit Hauswirtschaft und Ernährung in Köln-Ehrenfeld. Danach mache ich eine Ausbildung zum Hotelfachmann oder Flugbegleiter. Flugbegleiter ist ab 18 erst. Ich werde 18 dieses Jahr im Dezember, deswegen mach ich erst Hotelfachmann und danach noch zweites Ausbildung als Flugbegleiter. (...)“  
(WSJ1.9, 27; 37; 193)

**Ein Schritt nach dem anderen: Wunsch nach Absicherung**  
„Erst mach ich den Flugbegleiter und Hotelfachmann, weil ich bin noch nicht sicher, ob das klappt mit Schauspieler und Sänger, weil wenn das nicht klappt, dann hab ich gar nichts.“ (WSJ1.9, 147)





# 5. Fazit: Praktische Implikationen und Forschungsperspektiven



## Fazit

1. *Wie entwickeln sich die Übergangspläne der Jugendlichen in den beruflich orientierenden und beruflich grundbildenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen und was tun die Jugendlichen, um ihre Pläne zu realisieren?*

- Heterogene Ausgangslagen und Verläufe
- Nur eine Minderheit kann Übergangspläne in die duale Ausbildung realisieren
- Desorientierung am Ende höher als zu Beginn
- Zu geringe Bewerbungsintensität
- Timingprobleme



## Fazit

2. *In welchem Maße tragen die Übergangspläne und das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen, der besuchte Bildungsgang und die Personenmerkmale der Schüler/-innen zur Erklärung der Übergangsprozesse und -chancen der Jugendlichen bei?*

- Ausbildungsabsicht, hohe und frühe Bewerbungsaktivität erhöhen Übergangschancen der Jugendlichen erheblich
- Übergänge in erheblichem Maße **auch** Selbstallokation

## Praktische Implikationen / Ausblick auf Forschungsperspektiven

- Notwendigkeit der systematischen Prozessbegleitung / individuellen Förderung in der Berufsorientierung auch in den Bildungsgängen, die hinreichende Orientiertheit sachlogisch bereits voraussetzen
  
- Notwendigkeit der Förderung der Handlungsregulation im BO-Prozess  
(durch den Abgleich mit alternativen Handlungsstrategien (z.B. im Rahmen von angeleiteten Gruppensettings) lassen sich „Verkürzungen“ sichtbar machen und Erweiterungen der eigenen Handlungsstrategien initiieren)



## Ausblick auf Forschungsperspektiven im Projekt

- Chancenangleichung, Chancengleichheit oder Chancenverbesserung durch den Bildungsgangbesuch (Prosenicity Score Matching)
- Prüfung der Gültigkeit der Theorie „geplanten Verhaltens“ (SEM)
- Untersuchung der BO- und Übergangsprozesse im höheren Segment des ÜS (HBFS) – Heterogenität und Bildungsgangunterschiede innerhalb des ÜS berücksichtigen
  - ⇒ *Differenzierte Untersuchung als Voraussetzung für differenzierte Beurteilung der Bildungsbeteiligung und ihrer Effekte im Übergangsegment ermöglichen*



# Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

⇒ *Fragen, Anregungen, Diskussion*



*Berufliche Orientierungs- und  
Übergangsprozesse von Schülerinnen und  
Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge  
berufsbildender Schulen*

Projekt-Nr. S-2013-636-5

Ergebnispräsentation im Rahmen der zweiten Beiratssitzung  
der Hans-Böckler-Stiftung am 17.07.2014



# Datenerhebung und Rückläufe



## Schülerbefragungen: Überblick zur Datengrundlage

<b>Rahmeninformationen zur Teilnahme nach Bildungsgang</b>						
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis						
Bildungsgang	Schülerzahl (Eingangsklassen im Sj. 12/13)		Rücklauf = Erhebungsgesamtheit (bereinigt)		Teilnahmequote (von allen Schülern in Prozent)	
	MP I	MP II	MP I	MP II	MP I	MP II
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	386	354	259	278	67,1	78,5
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	73	64	19	37	26,0	57,8
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	370	426	149	147	40,3	34,5
einjährige Berufsfachschule (BFS)	70	94	49	67	70,0	71,3
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	434	456	326	378	75,1	82,9
<b>Gesamt</b>	<b>1.333</b>	<b>1.394</b>	<b>802</b>	<b>907</b>	<b>60,2</b>	<b>65,1</b>
MP I: Eingangsmessung im Schuljahr 2012/13 (Januar bis April 2013) = entspricht MP VI im Berufsorientierungspanel (BOP)						
MP II: Folgerhebung im Schuljahr 2012/13 (Juni 2013) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus einj. Bildungsgängen						

## Schülerbefragungen: Überblick zum Panel

<b>Rahmeninformationen zum Panel</b>				
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis				
<b>Bildungsgang</b>	<b>Erhebungsgesamtheit</b>		<b>Fallzahlen im Panel</b>	<b>Panelquote</b>
	MP I	MP II	n	%
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	259	278	213	82,2
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	19	37	12	63,2
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	149	147	58	38,9
einjährige Berufsfachschule (BFS)	49	67	34	69,4
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	326	378	265	81,3
<b>Gesamt</b>	<b>802</b>	<b>907</b>	<b>582</b>	<b>72,6</b>
MP I: Eingangsmessung im Schuljahr 2012/13 (Januar bis April 2013) = entspricht MP VI im Berufsorientierungspanel (BOP)				
MP II: Folgerhebung im Schuljahr 2012/13 (Juni 2013) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus einj. Bildungsgängen				

## Schülerbefragungen: Fluktuation und Dropout

<b>Ein- und Aussteiger im Panel (Auffüllung und Mortalität)</b>		
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis		
<b>Bildungsgang</b>	<b>keine Fortführung</b>	<b>Neuaufnahmen</b>
	aus MP I	in MP II
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	46	65
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	7	25
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	91	89
einjährige Berufsfachschule (BFS)	15	33
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	61	113
<b>Gesamt</b>	<b>220</b>	<b>325</b>

## Qualitativer Teil: Überblick zu den Interviews

<b>Rahmeninformationen zu den leitfadengestützten Interviews</b>		
Erhebungszeitraum: 10. - 18.02.2014 an drei Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis		
<b>Bildungsgang</b>	<b>Gruppendiskussionen (mit 2 oder 4-7 TN)</b>	<b>Einzelinterviews</b>
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	3	10
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	3	5
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	2	6
einjährige Berufsfachschule (BFS)	1	5
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	5 (3 US + 2 OS)	3 (1 US + 2 OS)
<b>Gesamt</b>	<b>14</b>	<b>29</b>



# Zwischenergebnisse aus der Untersuchung

Deskriptive Befunde

Determinanten des Übergangs: Logistische Regression

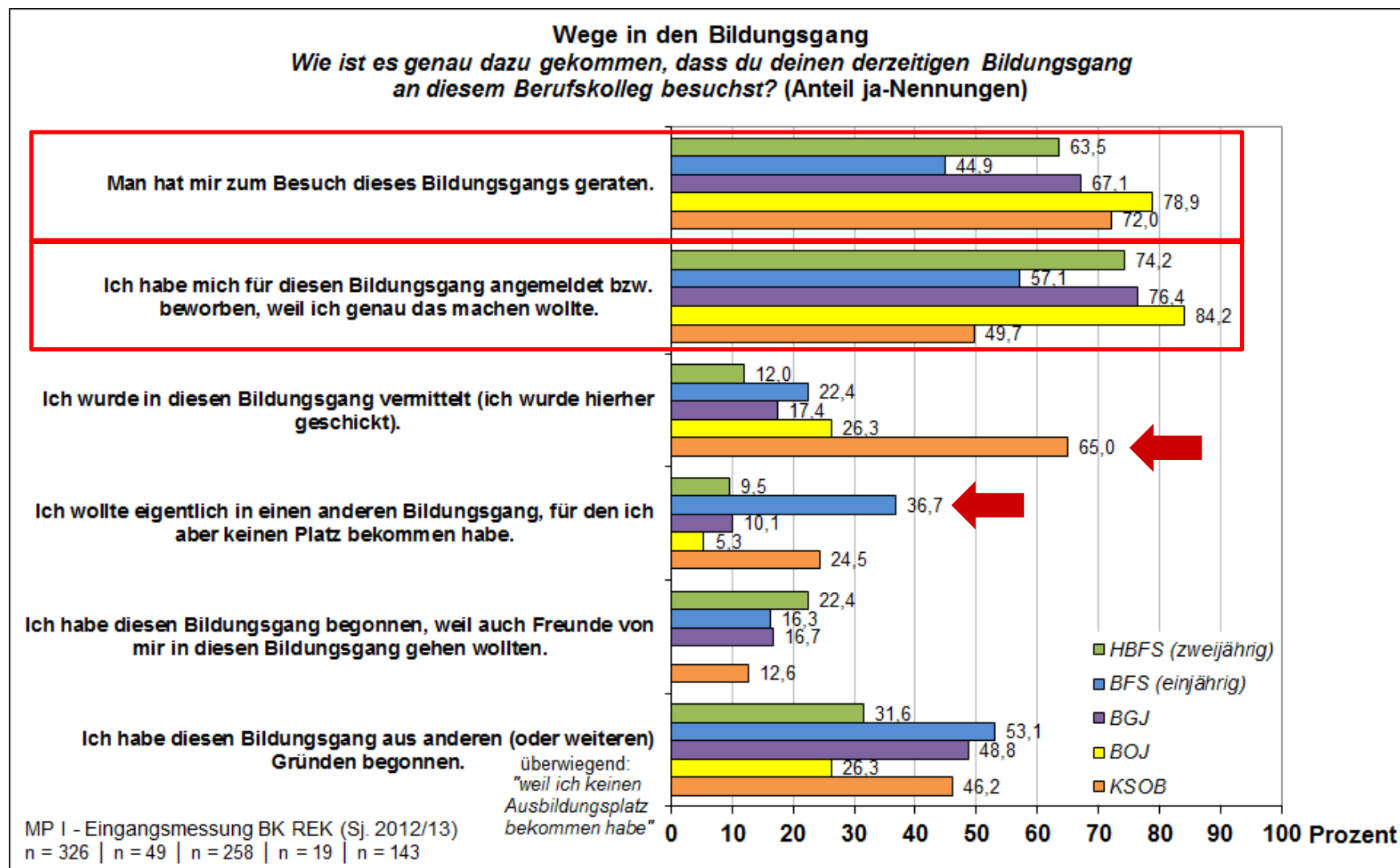
Übergangschancen im Vergleich: Propensity Score Matching



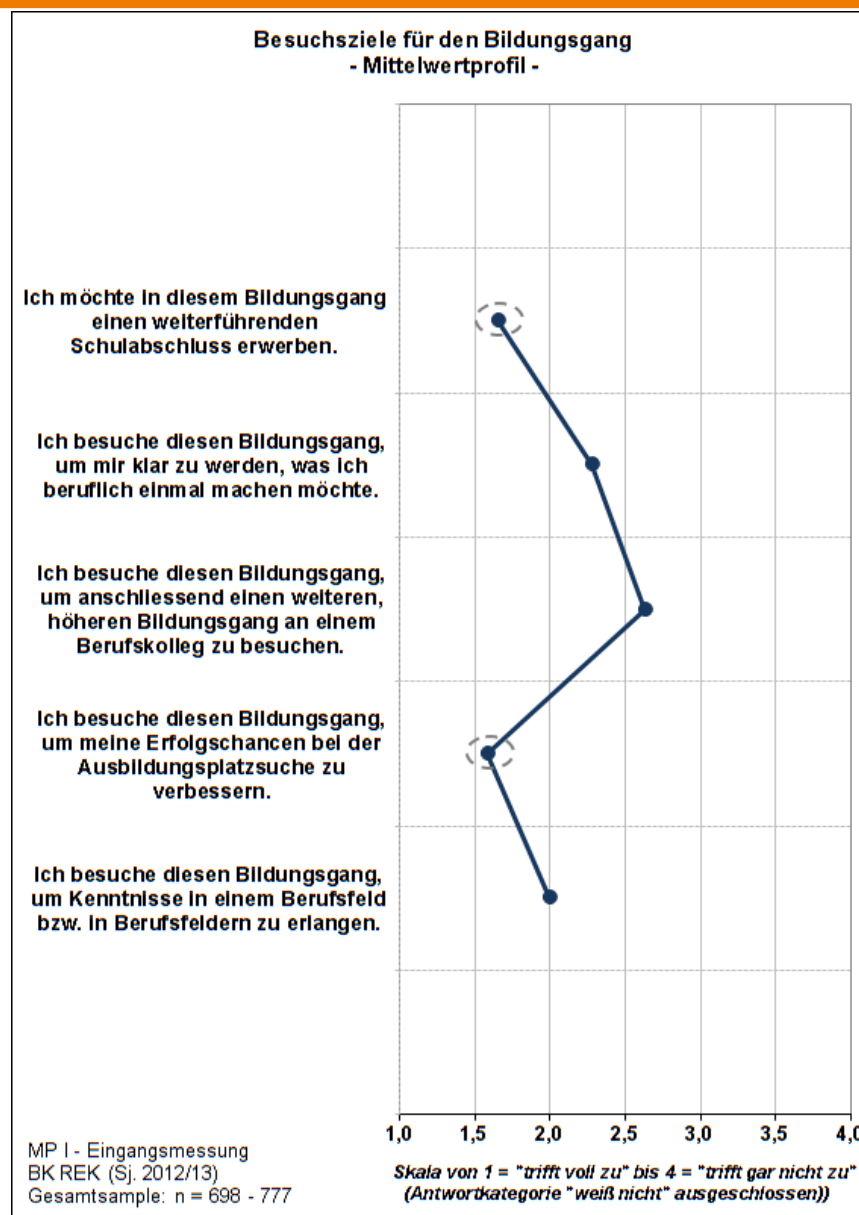
## Fragestellung 1 im Projekt

*Wie entwickeln sich die beruflichen Orientierungen und Übergangspläne der Jugendlichen in den beruflich orientierenden und beruflich grundbildenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen und was tun die Jugendlichen, um ihre Pläne zu realisieren?*

## Deskriptive Befunde: Wege in den Bildungsgang

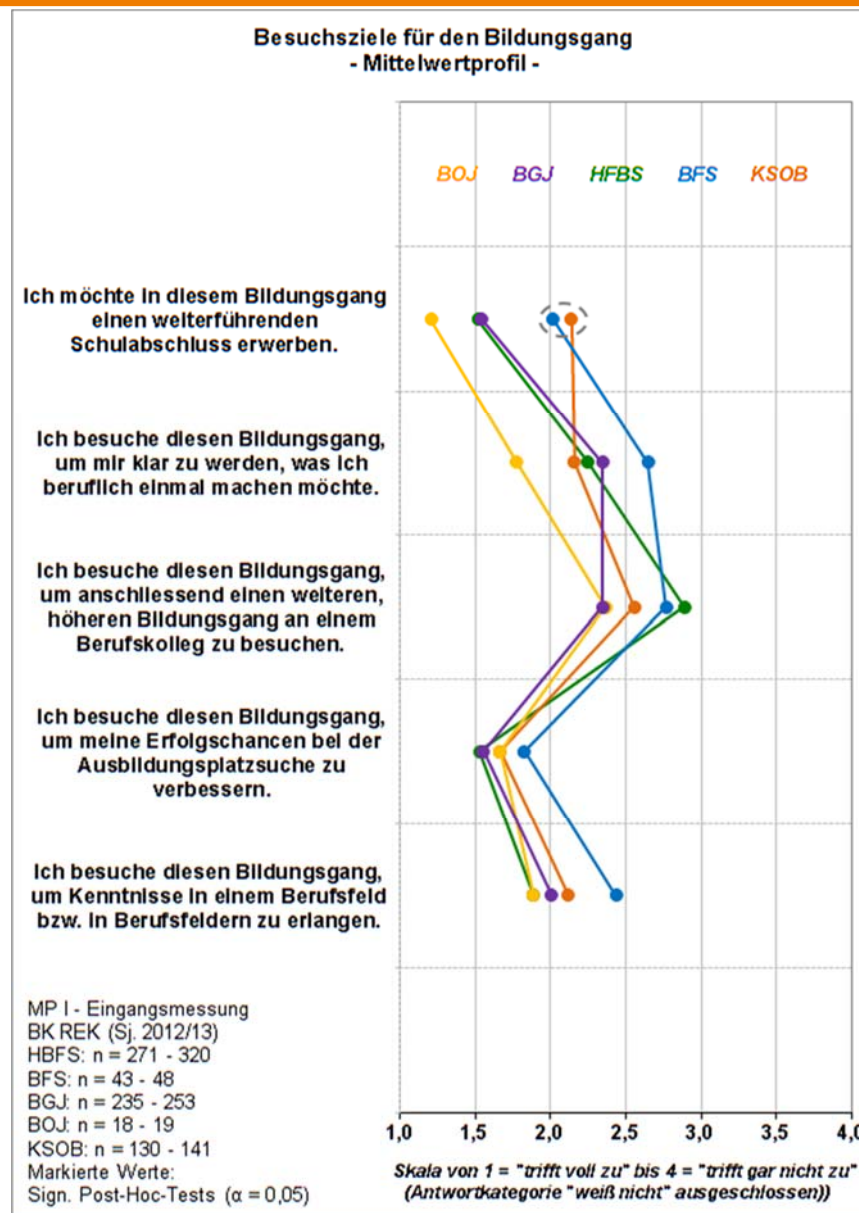


## Deskriptive Befunde: Ziele im Bildungsgang



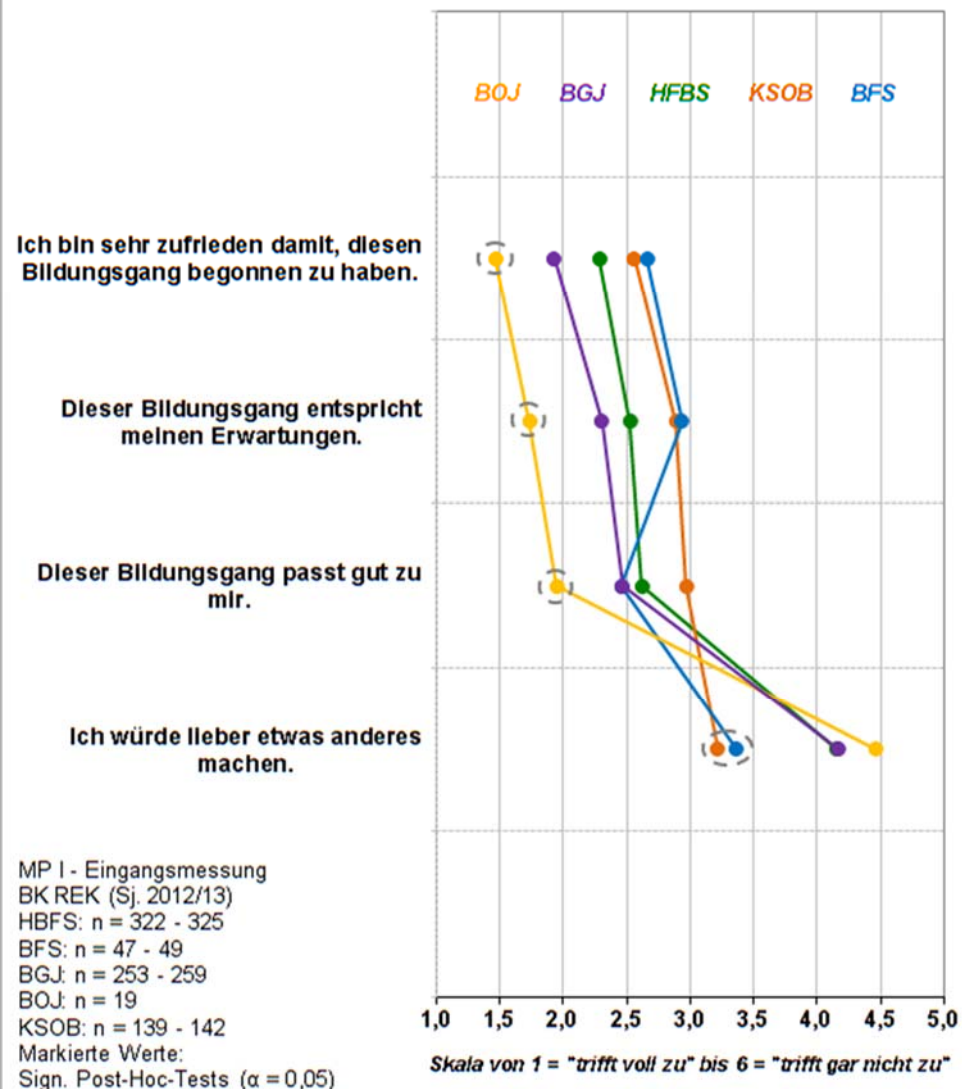


## Deskriptive Befunde: Ziele im Bildungsgang

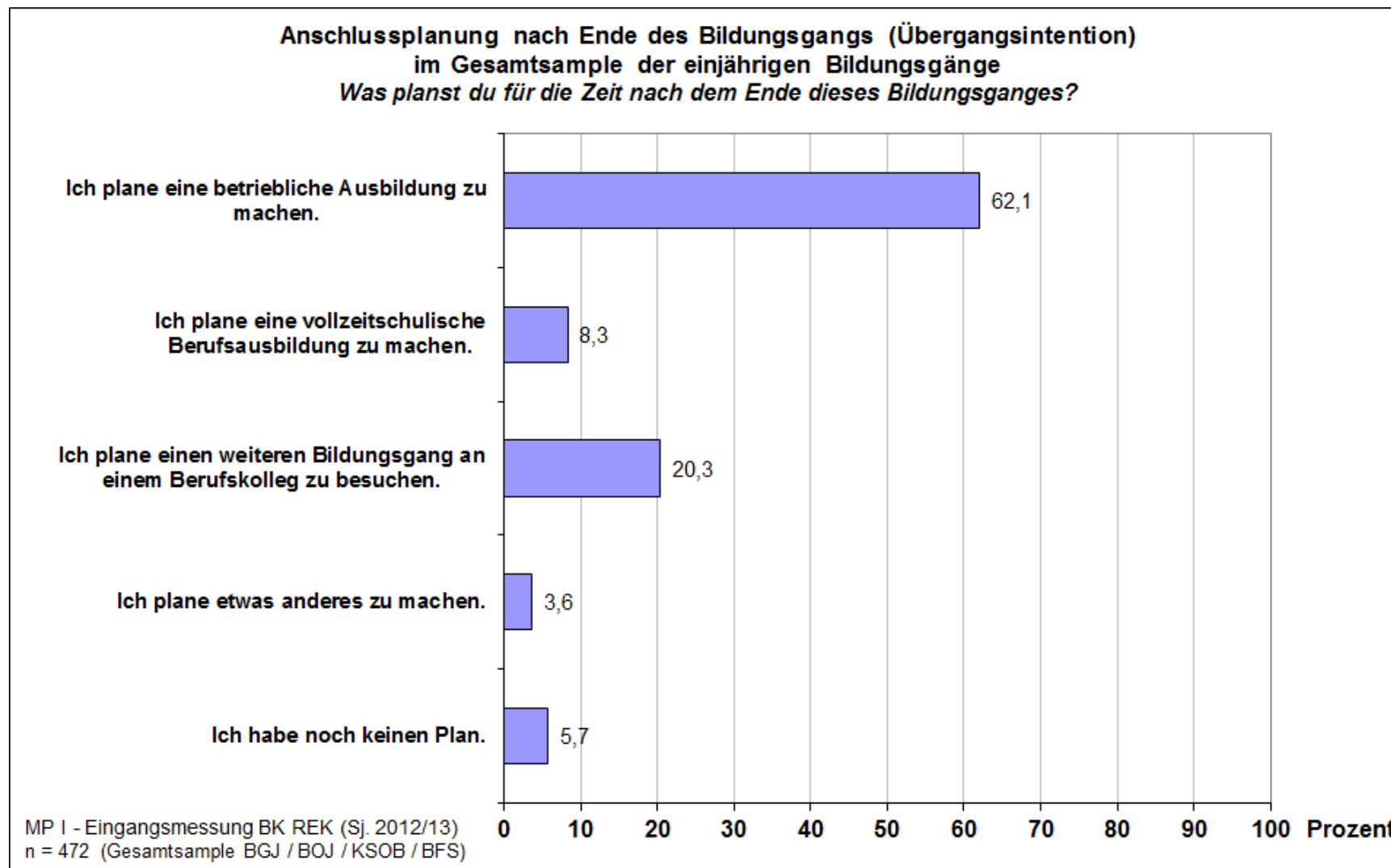


## Deskriptive Befunde: Zufriedenheit

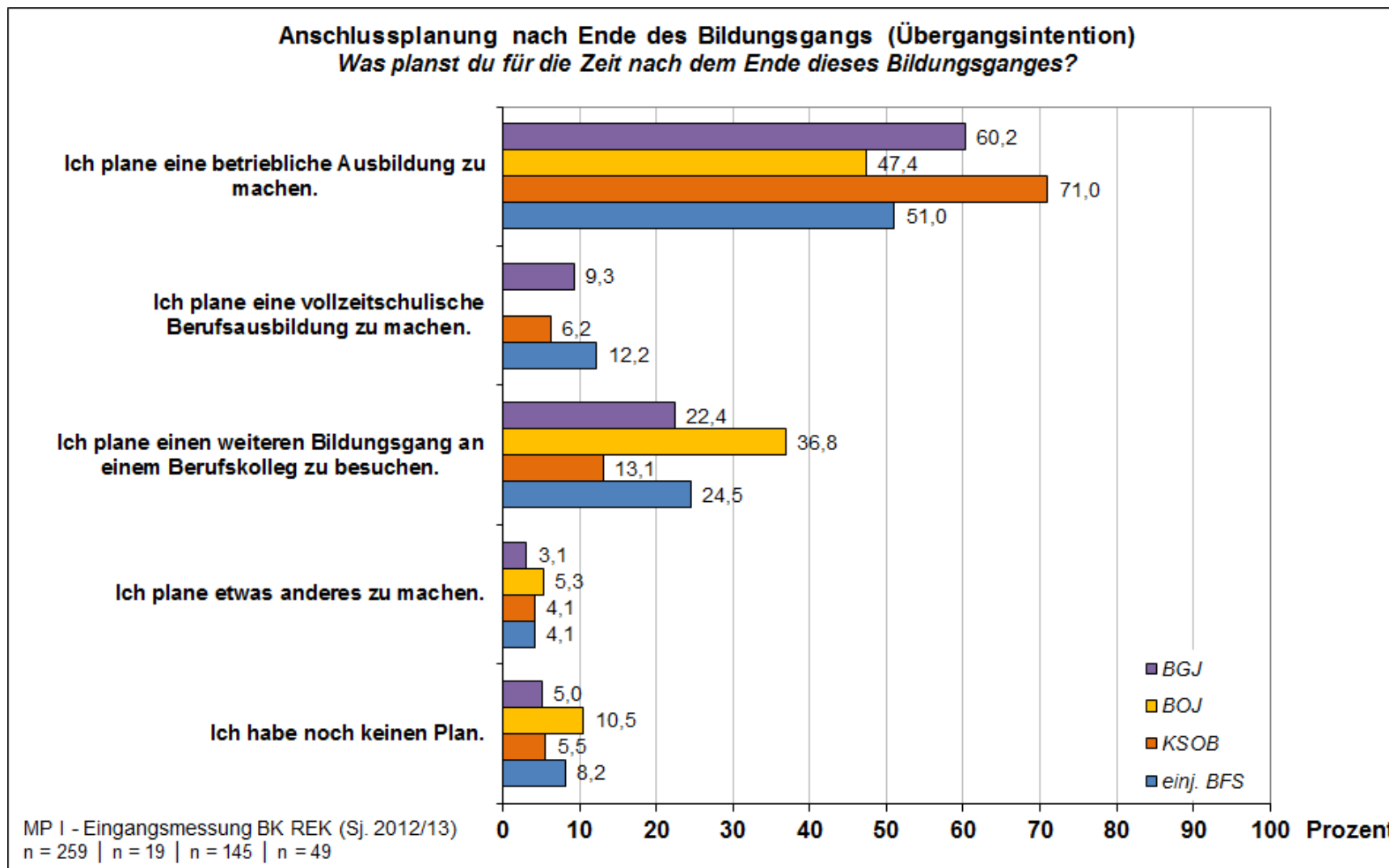
Beurteilung des Wechsels in den  
Bildungsgang (Zufriedenheit)  
- Mittelwertprofil -



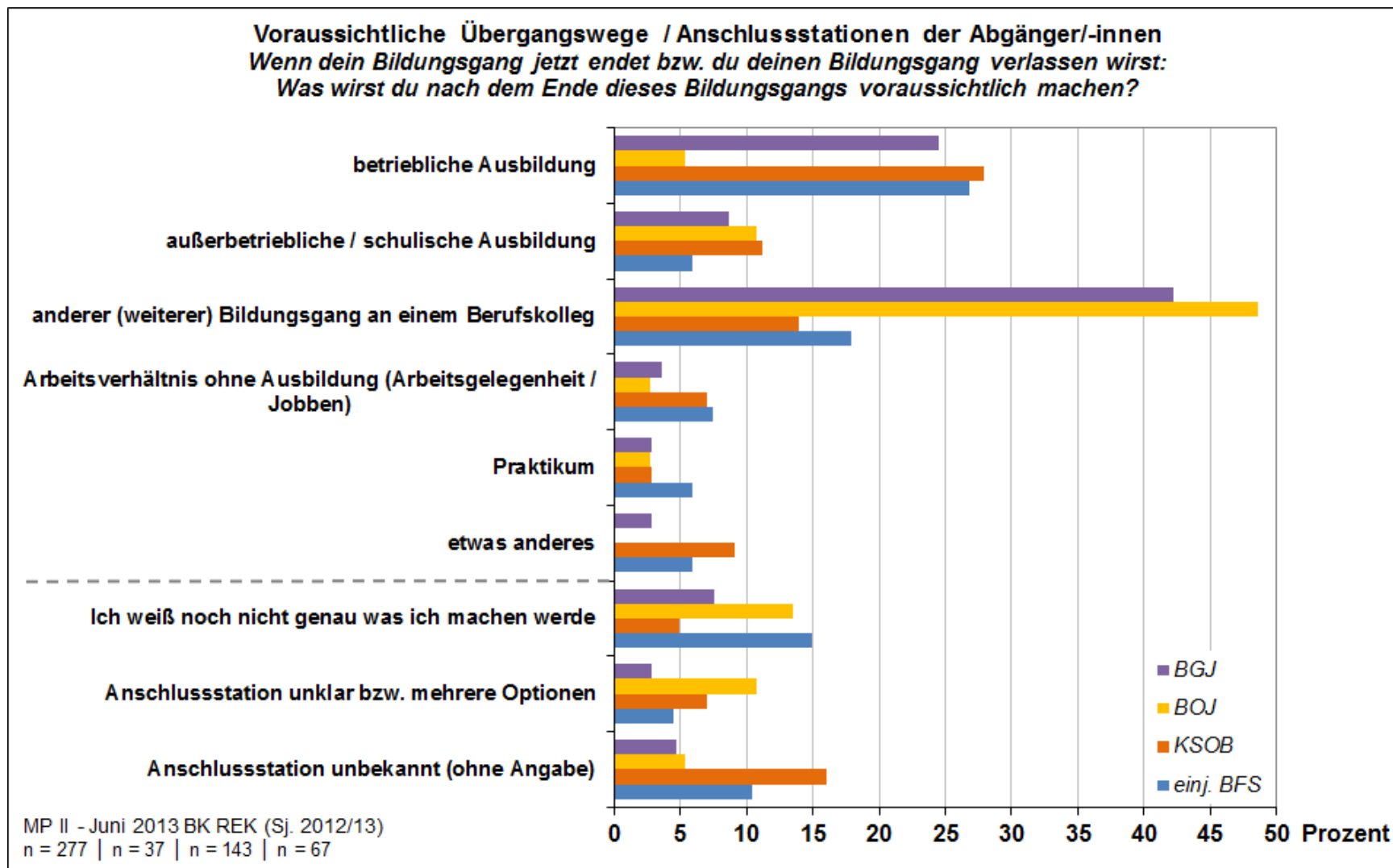
## Deskriptive Befunde: Übergangsintention – einj. Bildungsgänge



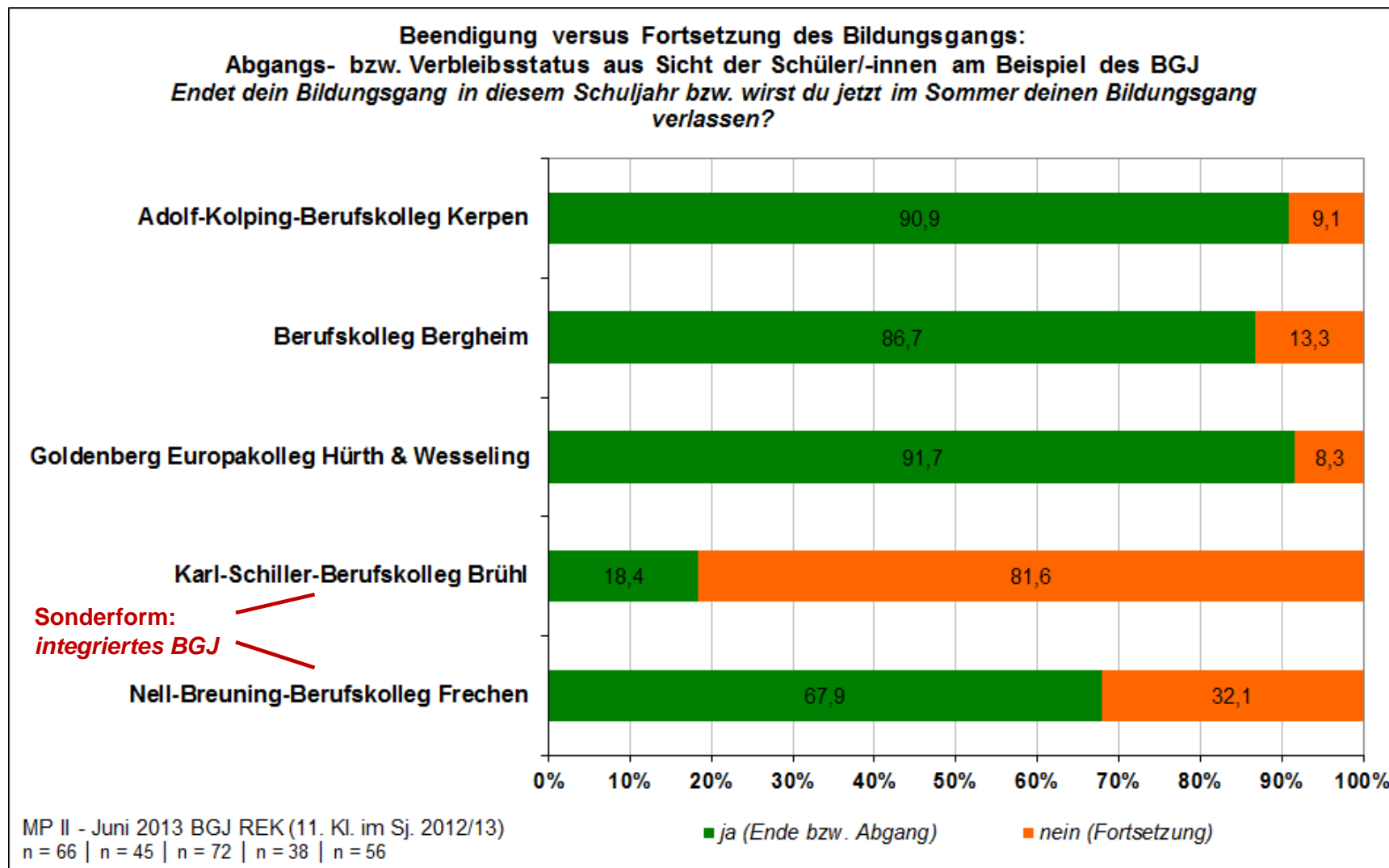
## Deskriptive Befunde: Übergangsintention – einj. Bildungsgänge



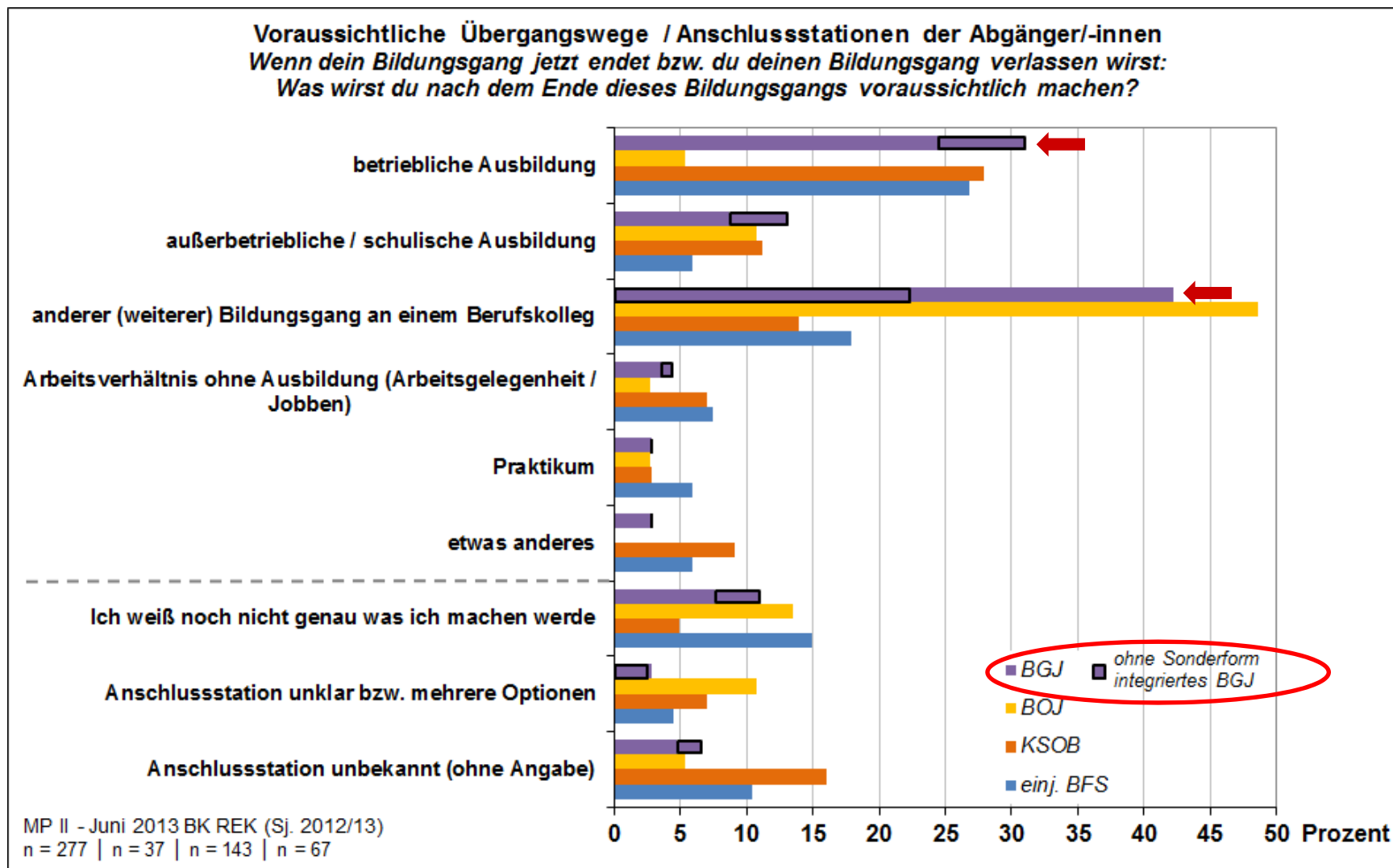
## Deskriptive Befunde: Übergangsrealisierung



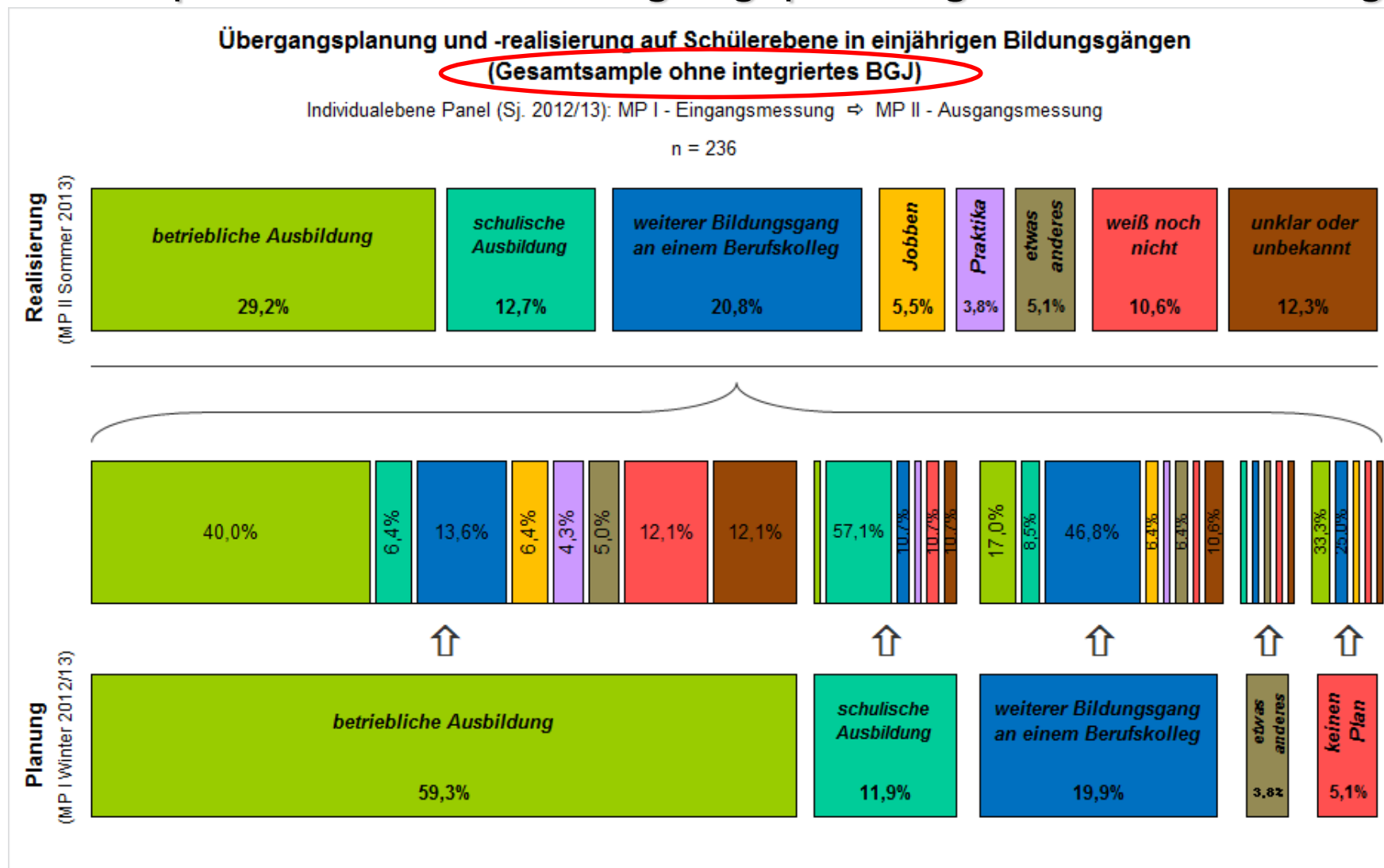
## Deskriptive Befunde: Abgangssituation aus Schülersicht



## Deskriptive Befunde: Übergangsrealisierung



# Deskriptive Befunde: Übergangsplanung und -realisierung







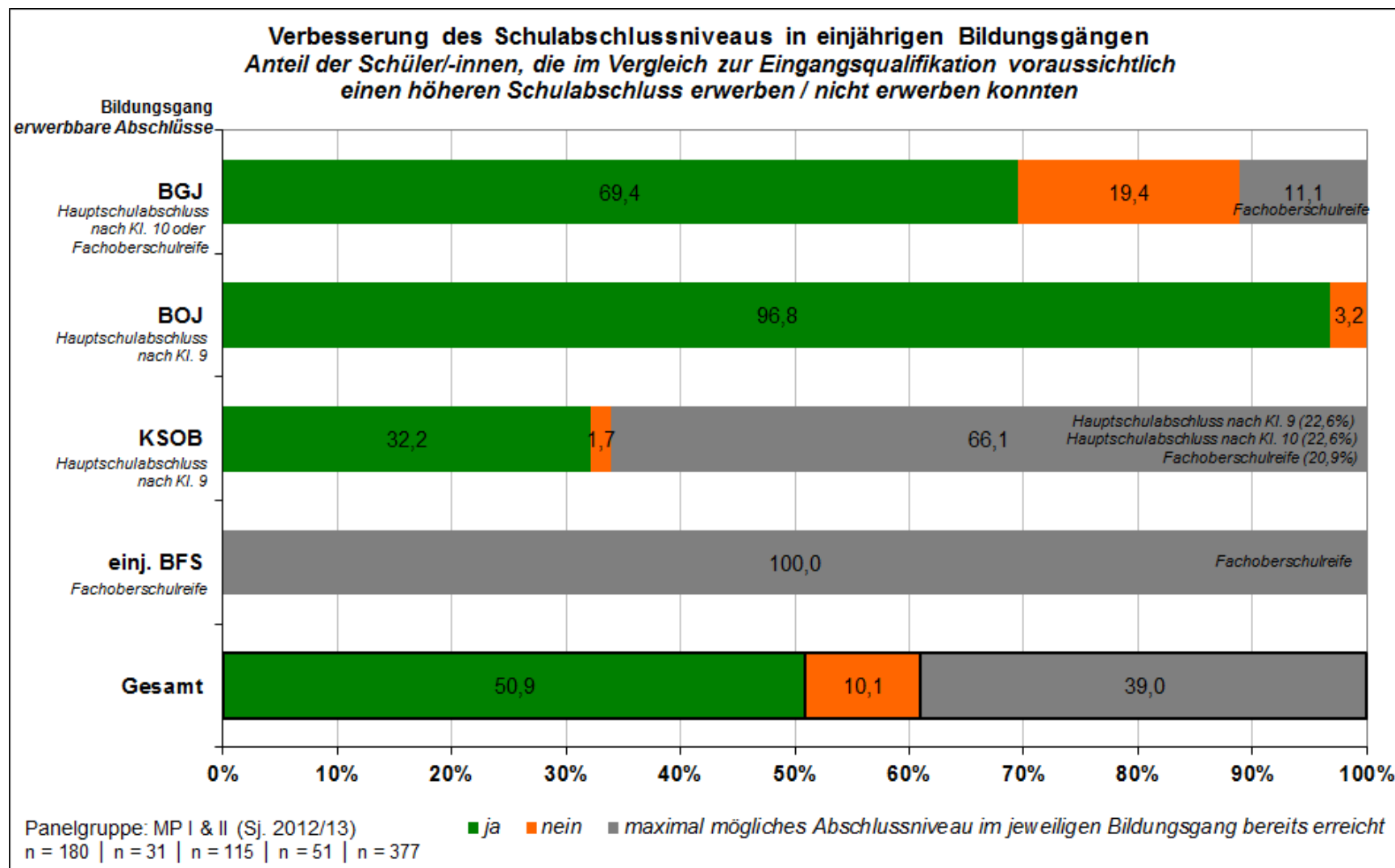
## Deskriptive Befunde: Übergangsplanung und -realisierung

### *Was aus Plänen wird ...*

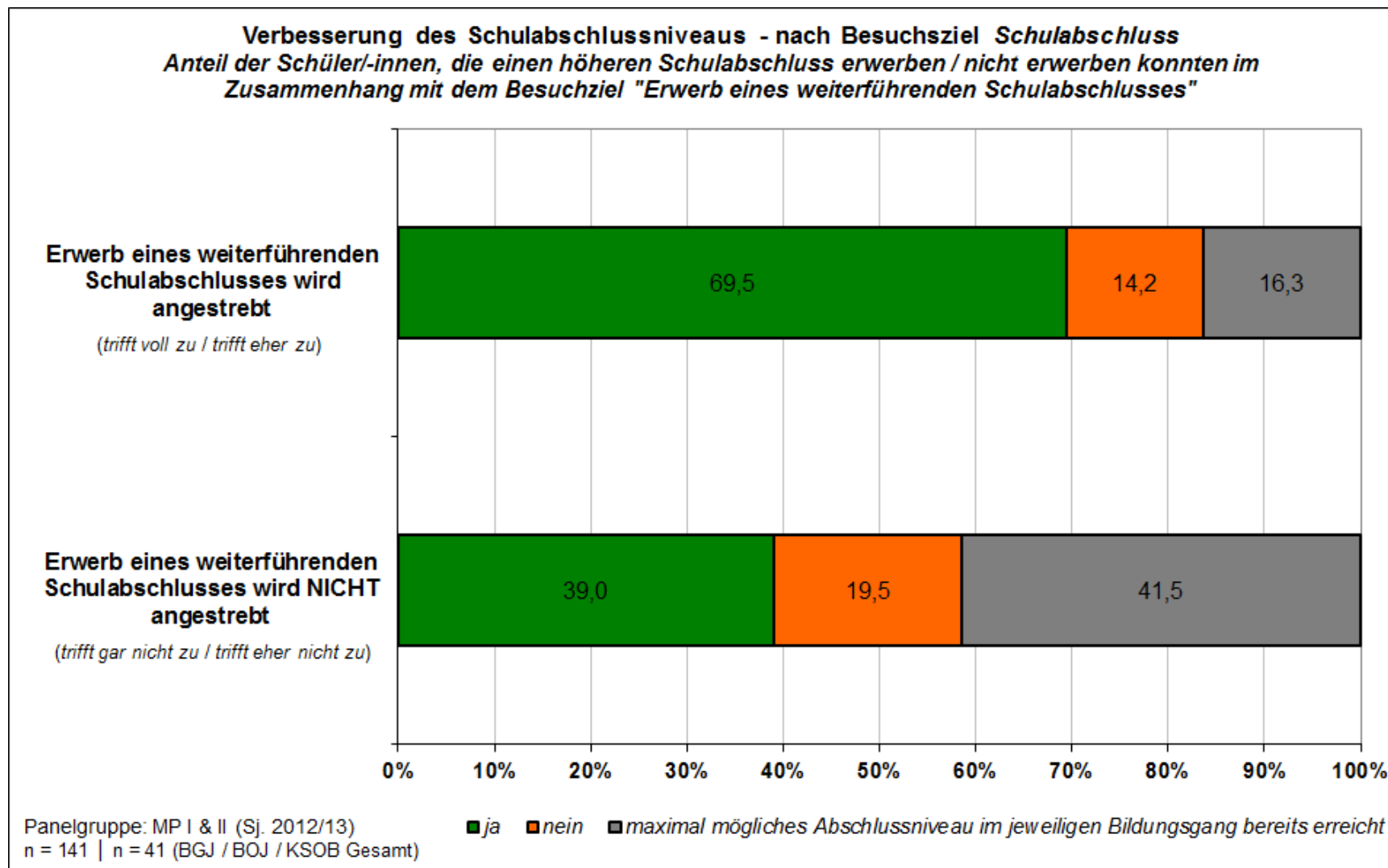
(Werte beziehen sich auf die Gruppe der Abgänger/-innen aus einjährigen Bildungsgängen ohne Sonderform integriertes BGJ)

- 40 % der Schüler/-innen mit einem Ausbildungswunsch konnten ihn realisieren, 60 % nicht!
  - im KSOB-Bereich ist die Erfolgsquote mit 48,6 % am höchsten
- ca. 81 % der Jugendlichen, die in das duale System übergehen, hatten dies auch zu Bildungsgangbeginn geplant; 19 % münden in eine Ausbildung ein, ohne dies ursprünglich geplant zu haben
- ca. 55 % Schüler/-innen, die einen schulischen Bildungsgang anschließen, hatten zu Bildungsgangbeginn einen anderen Plan, etwas mehr als ein Drittel wollte eigentlich in eine Ausbildung
  - Insgesamt betrachtet schließen – zumindest zunächst – nicht mehr Jugendliche einen weiteren Schulbesuch an als ursprünglich geplant
- Mit ungefähr 23 % erheblicher Anteil von Jugendlichen ohne klare Anschlussorientierung / Perspektive

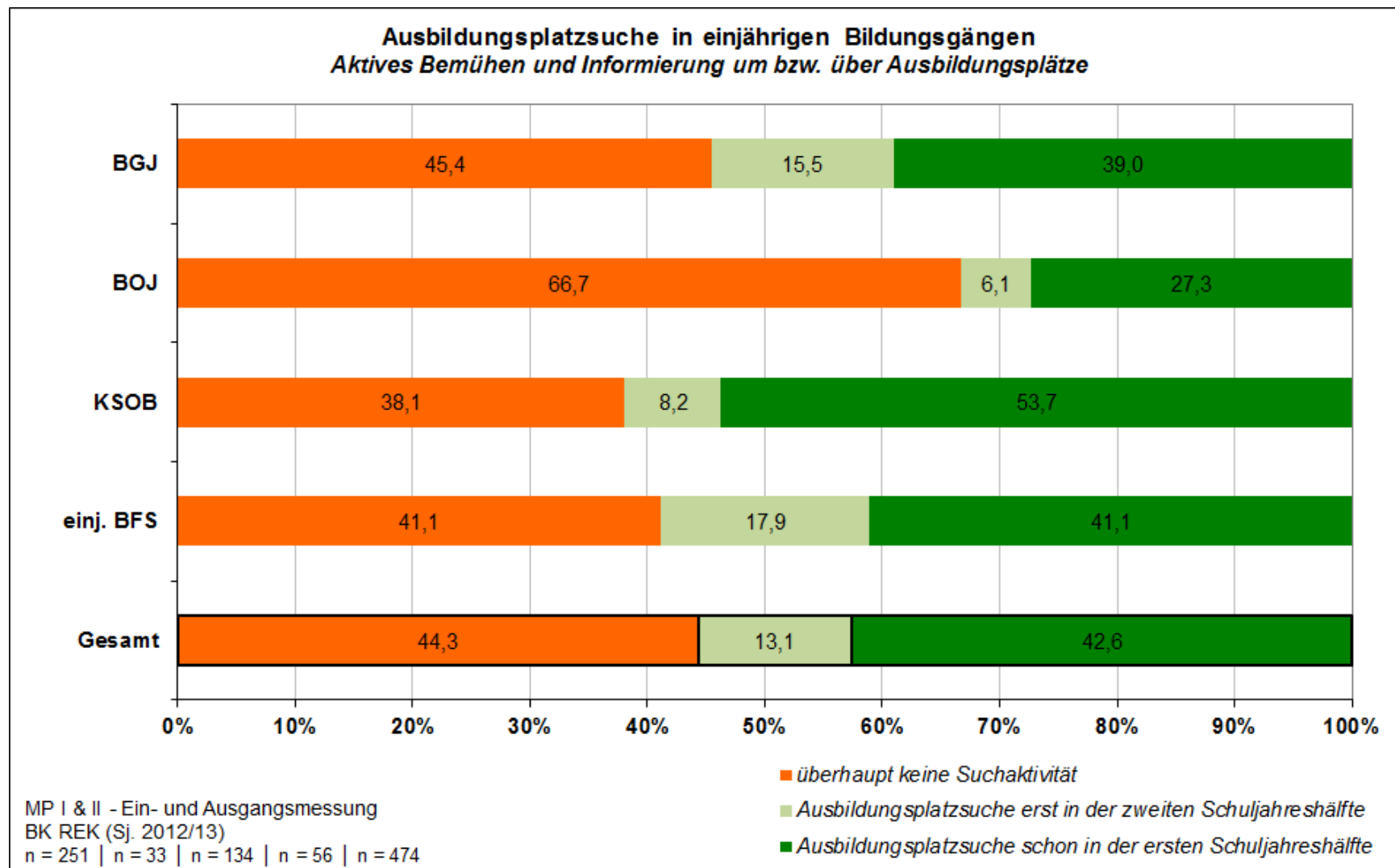
## Deskriptive Befunde: Verbesserung des Abschlussniveaus



## Deskriptive Befunde: Verbesserung des Abschlussniveaus



## Deskriptive Befunde: Ausbildungsplatzsuche

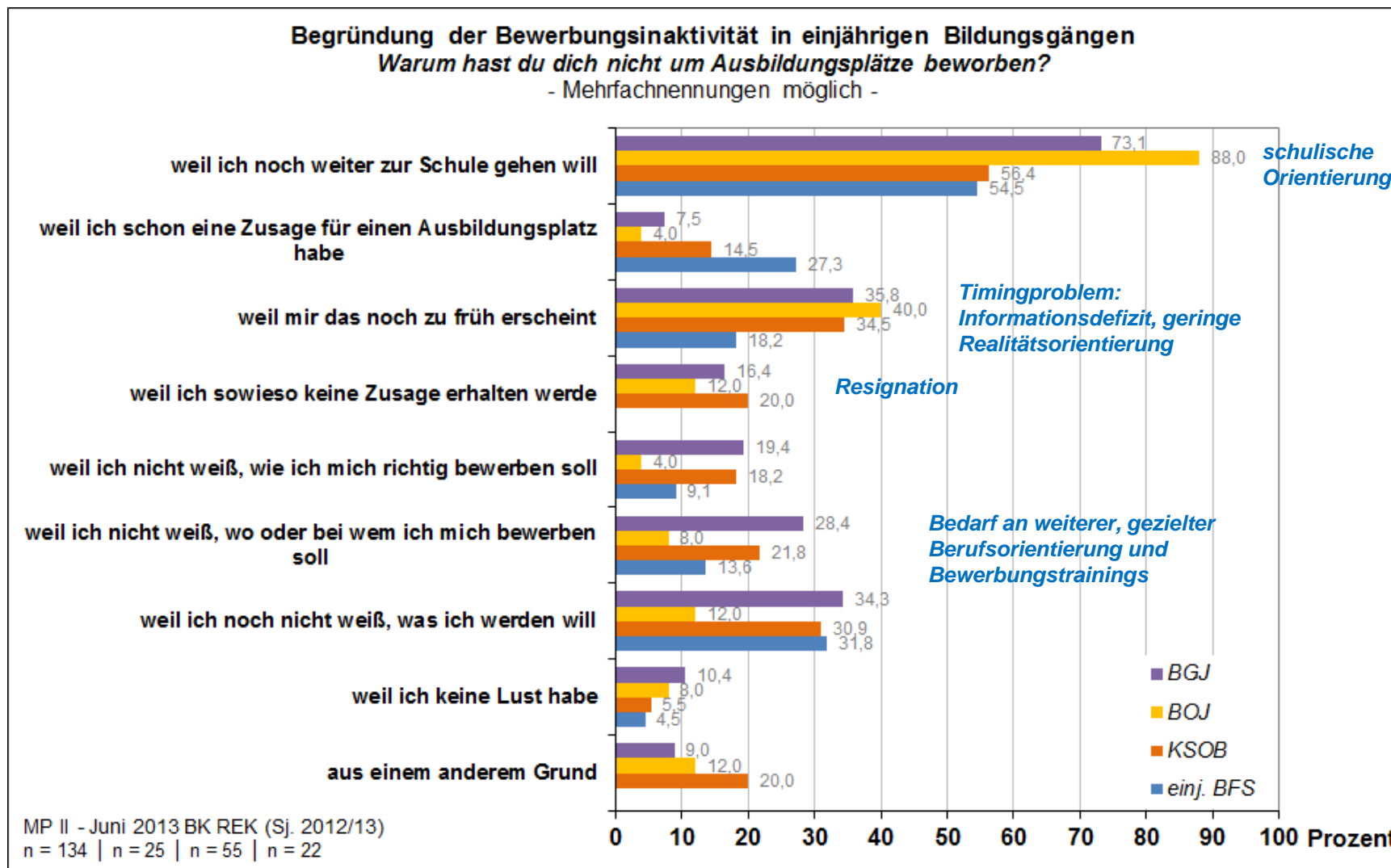


## Deskriptive Befunde: Bewerbungsaktivität

<b>Bewerbungsaktivität in einjährigen Bildungsgängen</b>										
MP I & II (Ein- und Ausgangsmessung im Sj. 2012/13)										
Merkmal / Fragestellung	BGJ		BOJ		KSOB		einj. BFS		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<b>Bewerbungsintensität (insgesamt im Bildungsgang)</b>										
keine	121	45,1	24	68,6	55	42,3	24	39,3	224	45,3
wenig (1 bis 10)	81	30,2	9	25,7	34	26,2	12	19,7	136	27,5
mittel (11 bis 25)	34	12,7	1	2,9	18	13,8	6	9,8	59	11,9
oft (25 und mehr)	32	11,9	1	2,9	23	17,7	19	31,1	75	15,2
Gesamt	268	100,0	35	100,0	130	100,0	61	100,0	494	100,0

Bewerbungsaktivität unter Jugendlichen mit Übergangsintention "betriebliches Ausbildungsverhältnis"	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
ja	92	62,6	6	85,7	58	63,0	16	72,7	172	64,2
nein	55	37,4	1	14,3	34	37,0	6	27,3	96	35,8
Gesamt	147	100,0	7	100,0	92	100,0	22	100,0	268	100,0

## Deskriptive Befunde: Gründe für Bewerbungsinaktivität





## Fragestellung 3 im Projekt

*In welchem Maße tragen das berufliche Orientierungs- und Bewerbungsverhalten der Jugendlichen, der besuchte Bildungsgang und die Personenmerkmale der Schüler/-innen zur Erklärung der Übergangsprozesse der Jugendlichen bei und welche Teilgruppen der Jugendlichen können ihre Übergangschancen durch den Besuch der Bildungsgänge verbessern??*

# Logistische Regression: Determinanten des Übergangs in betriebliche Ausbildung nach einem einjährigen Bildungsgang

Abhängige Variable: <i>Übergang in betriebliche Ausbildung</i> (ja = 1; andere Anschlussstation = nein = 0)		Modell 1.1 Abgänger einj. BK Einschluss Haupteffekte n = 206				Modell 1.2 Abgänger - ohne int. BGJ - Einschluss Haupteffekte n = 164				Modell 2.1 Abgänger einj. BK FSTEP LR Haupteffekte n = 206				Modell 2.2 Abgänger - ohne int. BGJ - FSTEP LR Haupteffekte n = 164				Varianzaufklärung bei Einzelbetrachtung der Faktoren		
		b	$\sigma_b$	e <sup>b</sup>	Sig.	b	$\sigma_b$	e <sup>b</sup>	Sig.	b	$\sigma_b$	e <sup>b</sup>	Sig.	b	$\sigma_b$	e <sup>b</sup>	Sig.	Gesamt	Gesamt - ohne int. BGJ -	
inhaltliche Faktoren	<b>Übergangsaspiration (MP I)</b> <i>noch kein Plan</i> Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis Übergang in eine schulische oder eine andere Anschlussstation	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				-0,335	0,729	0,715	0,646	0,129	0,146	
														-1,396	0,788	0,248	0,077			
	<b>Bildungsaspiration im Leben (MP I)</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,027	0,033	
	<b>Berufswunschspezifikation (MP I)</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,002	0,000	
inhaltliche Faktoren	<b>Ausbildungsplatzsuche (MP I &amp; II)</b> <i>überhaupt keine Suchaktivität</i> Ausbildungsplatzsuche erst in der zweiten Schuljahreshälfte Ausbildungsplatzsuche schon in der ersten Schuljahreshälfte	1,489	0,562	<b>4,432</b>	<b>0,008</b>	1,190	0,625	<b>3,287</b>	<b>0,057</b>	1,542	0,505	<b>4,674</b>	<b>0,002</b>	1,164	0,559	<b>3,202</b>	<b>0,037</b>	0,115	0,107	
		1,953	0,558	<b>7,052</b>	<b>0,000</b>	0,177	0,634	<b>5,839</b>	<b>0,005</b>	1,996	0,460	<b>7,361</b>	<b>0,000</b>	1,775	0,513	<b>5,898</b>	<b>0,001</b>			
Personenmerkmale	asriptive	<b>Geschlecht</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,012	0,012
		<b>Migrationshintergrund</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,039	0,036
		<b>Bücher im Elternhaus</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,002	0,004
	erworbene	<b>Halbjahresnote Mathematik</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,001	0,002
		<b>Halbjahresnote Deutsch</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,001	0,004
		<b>Schulabschlussniveau bei Schulabgang</b> <i>ohne Abschluss oder Hauptschulabschluss nach Kl. 9</i> Hauptschulabschluss nach Kl. 10 Fachoberschulreife (Mittlere Reife)	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				1,703	0,857	<b>5,488</b>	<b>0,047</b>	ausgeschlossen				0,034	0,042
											0,879	0,813	2,409	0,280						
<b>Bildungsbiographischer Hintergrund (Abgangsschulf. Sek. I)</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,005	0,003		
Kontext	<b>Bildungsgang</b>	keine sig. Effekte				keine sig. Effekte				ausgeschlossen				ausgeschlossen				0,040	0,052	
<b>Pseudo-R<sup>2</sup> nach Nagelkerke</b>		<b>0,338</b>				<b>0,324</b>				<b>0,222</b>				<b>0,211</b>						



# Logistische Regression: Determinanten des Übergangs in betriebliche Ausbildung nach der Sek. I

Abhängige Variable: <i>Übergang in betriebliche Ausbildung</i> (ja = 1; andere Anschlussstation = nein = 0)		Modell 1 Abgänger HS / RS / GS Einschluss Haupteffekte n = 1.225				Modell 2 Abgänger HS / RS / GS FSTEP LR Haupteffekte n = 1.224				Übersicht der jeweiligen Varianzaufklärung bei <u>Einzelbetrachtung der Faktoren</u>
Unabhängige Variablen (Haupteffekte)		b	$\sigma_b$	$e^b$	Sig.	b	$\sigma_b$	$e^b$	Sig.	Pseudo-R <sup>2</sup> nach Nagelkerke
inhaltliche Faktoren	<b>Übergangaspiration am Ende der Kl. 9 (MP III)</b> <i>noch keine Entscheidung getroffen</i>									0,223
	betriebliches Ausbildungsverhältnis	0,895	0,215	2,447	0,000	0,880	0,210	2,412	0,000	
	schulische Anschlussstation	0,162	0,241	1,176	0,502	0,176	0,236	1,192	0,457	
	Praktikum, Arbeitsverhältnis oder Freizeitphase	0,926	0,888	2,524	0,297	1,004	0,855	2,728	0,240	
	<b>Bildungaspiration im Leben (MP V)</b> <i>keine höhere Bildungaspiration</i>									0,264
	Fachoberschulreife (Mittlere Reife)	-1,929	0,321	0,145	0,000	-1,711	0,262	0,181	0,000	
	Hoch-/Fachhochschulreife (Abitur/Fachabitur)	-1,846	0,220	0,158	0,000	-1,817	0,200	0,163	0,000	
	höhere Bildungaspiration, aber ohne genaue Angabe	-1,962	0,607	0,141	0,001	-1,929	0,594	0,145	0,001	
	<b>Berufswunschspezifikation am Ende der Kl. 9 (MP III)</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,020
	<b>Ausbildungsplatzsuche (MP III &amp; IV - 9.2 &amp; 10.1)</b> <i>überhaupt keine Suchaktivität</i>									0,331
Ausbildungsplatzssuche erst ab Kl. 10	1,967	0,264	7,149	0,000	1,940	0,258	6,957	0,000		
Ausbildungsplatzssuche schon vor Kl. 10	2,389	0,273	10,906	0,000	2,411	0,267	11,140	0,000		
Personenmerkmale asriptive	<b>Geschlecht</b> <i>männlich</i>									0,028
	weiblich	-0,664	0,183	0,515	0,000	-0,662	0,176	0,516	0,000	
	<b>Migrationshintergrund</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,023
	<b>Bildungsniveau der Eltern (HISCED/PARED)</b> in Bildungsjahre umgerechneter höchster Abschluss	0,062	0,031	1,064	0,045	0,063	0,028	1,065	0,025	0,001
	<b>Bücher im Elternhaus</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,001
	<b>Zeugnisnote Mathematik am Ende der Kl. 9</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,001
	<b>Zeugnisnote Deutsch am Ende der Kl. 9</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,009
erworbene	<b>Schulabschluss am Ende der Kl. 10</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,017
	<b>Kontext Schulform</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,013
<b>Pseudo-R<sup>2</sup> nach Nagelkerke</b>		<b>0,492</b>				<b>0,483</b>				

## Determinanten des Übergangs in betriebl. Ausbildung: Zusammenfassung

### Abgängergruppe aus einj. Bildungsgängen

- Die **Übergangaspiration** trägt mit ca. 13-15 % am meisten zur Aufklärung bei, **hat aber keinen eigenständigen Einfluss**: Eine schulische Übergangaspiration senkt die Übergangswahrscheinlichkeit deutlich ; das Vorhandensein einer Ausbildungsneigung selbst zeigt keine Effekte
- Eine **frühzeitige**, d. h. direkt ab Beginn des Bildungsganges einsetzende, **Ausbildungsplatzsuche erhöht deutlich die Übergangswahrscheinlichkeit**: ca. 6-7 mal gegenüber 3-4 mal bei späterem Beginn im Vergleich zu denjenigen, die überhaupt keine Aktivitäten zeigen

### Abgängergruppe aus der Sek. I

- **Frühe Ausbildungsneigung und Ausbildungsplatzsuche steigern** die Übergangswahrscheinlichkeit
- Die **Ausbildungsplatzsuche** klärt allein schon ein Drittel der Varianz auf und sie ist auch **stärkster Faktor**: bis zu 11 mal höhere Chance bei Jugendlichen, die vor Klasse 10 begonnen haben
- Eine **höhere Bildungaspiration senkt** die Übergangswahrscheinlichkeit deutlich
- **Schülerinnen haben eine geringere Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung** ( $\sim 0,5$ ), insgesamt hat der Faktor *Geschlecht* aber nur eine marginale Erklärungskraft

### Keinen oder nur geringen Einfluss haben:

- askriptive Merkmale wie **Migrationshintergrund** oder **soziale Herkunft**, die **Schulleistungen und Abschlüsse** und der **Kontext der Schulform bzw. des Bildungsganges**
- Für die Übergangssituation nach der Sek. I erklären die Bildungs- und Übergangaspiration sowie Ausbildungsplatzsuche fast 50 % der Varianz, bei den einjährigen Bildungsgängen „nur“ 21-34 %  
⇒ Es bleibt mehr **unerklärte, d. h. durch andere Faktoren determinierte Varianz!**



## Fortsetzung der Fragestellung 3 im Projekt

*Verbesserung der Übergangschancen durch den Besuch der Bildungsgänge?*

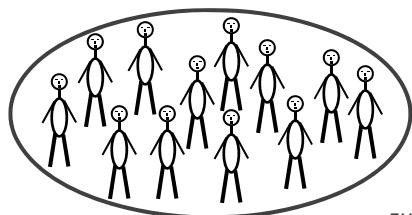
⇒ *Elimination (Konstanthaltung) der Determinanten, um Vergleichbarkeit zu schaffen:*

*Vergleich der Übergangschancen der Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung einzumünden nach der Sek. I und nach dem Besuch eines einjährigen Bildungsgangs am BK*

# Propensity Score Matching

## Untersuchungsgruppe (treatment)

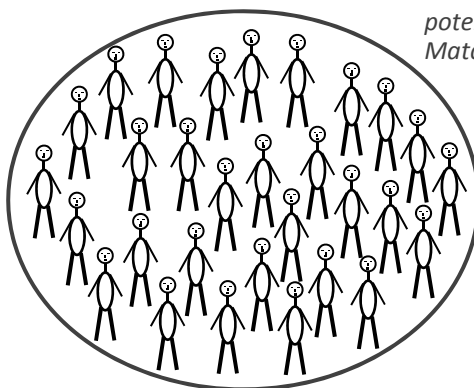
= Schüler/-innen in **einjährigen (zweijährigen) teilqualifizierenden Bildungsgängen** an BKs



Betrachtung der Gruppenzusammensetzung

## Vergleichsgruppe (control)

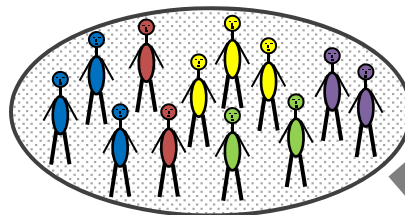
= Schüler/-innen der **Sek. I (HS/RS/GS)**



potenzielle Matchingpartner

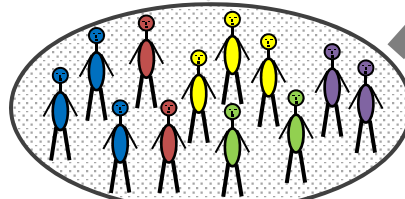
## Propensity Score Matching

= statistisches Adjustierungsverfahren zur Ausbalancierung von Kovariaten (Herstellung eines quasi-experimentellen Designs mit vergleichbarer Kontrollgruppe)



### Kovariaten

- askriptiv:
  - Geschlecht
  - Migrationshintergrund
  - Bücher im Elternhaus
- erworben:
  - Noten (D, M, E /  $\emptyset$ )
  - Schulabschluss
- inhaltlich:
  - Berufswunsch/-prestige
  - Bewerbungsintensität
  - Übergangsimpention
- kontextuell:
  - Abgangsschulform Sek. I



Auswahl passender Matchingpartner

### Outcome

- Modellgruppe I:  
**Übergangsimpention betriebliche Ausbildung**
- Modellgruppe II:  
**Übergang in betriebliche Ausbildung**

## Propensity Score Matching: Ausbildungsneigung

Untersuchung der Effekte teilqualifizierender Bildungsgänge auf die Ausbildungsneigung im Vergleich zur allgemein bildenden Schule									
Propensity Score Matching: Modellspezifikationen und Befunde									
Gruppenbeschreibung / Auswahlbedingungen	Zielvariable (Outcome)	Störvariablen (Kovariaten)	Zielaussage	ATT (Matched)				Matchingqualität	
				BK (Ø)	Sek. I (Ø)	Diff. (Bereich)	Sign. (p < 0,05)	Pseudo-R <sup>2</sup>	
								Unmatched	Matched
Gesamtsample der SuS in (formal) einj. Bildungsgängen vs. SuS in der Sek. I (HS/RS/GS)	Übergangs- intention betriebliche Ausbildung zu Schuljahres- beginn vor Abgang	Geschlecht, Migrationshintergrund, Bücher, Note Ø, Berufswunsch/-prestige, Abgangsschulform	<b>Ausbildungsneigung (zu Schuljahresbeginn vor Schulabgang) der SuS in einj. Bildungsgängen im Vergleich zu den SuS in der Sek. I unter vergleichbaren bildungsbiographischen Hintergründen, beruflichen Orientierungen und persönlichen Merkmalen (Konstanthaltung)</b>	59,9%	32,8%	20,6% - 27,6%	ja (p < 0,001)	0,221	0,007 - 0,009
ohne Sonderform integriertes BGJ	"	"		57,6%	36,5%	18,2% - 22,7%	ja (p < 0,001)	0,197	0,002 - 0,016

Unter vergleichbaren (kontrollierten) Bedingungen ...

- liegt die **Ausbildungsneigung** der SuS in einj. Bildungsgängen mind. 18%-Punkte höher als bei den SuS in der Sek. I
  - diese Differenz ist hoch signifikant (p<0,001) und
  - Sensitivitätsanalyse: sehr robust gegen Verzerrungen (hohe Effektgüte)

## Propensity Score Matching: Übergangschancen

Untersuchung der Effekte teilqualifizierender Bildungsgänge auf die Übergangschancen im Vergleich zur allgemein bildenden Schule									
Propensity Score Matching: Modellspezifikationen und Befunde									
Gruppenbeschreibung / Auswahlbedingungen	Zielvariable (Outcome)	Störvariablen (Kovariaten)	Zielaussage	ATT (Matched)				Matchingqualität	
				BK (∅)	Sek. I (∅)	Diff. (Bereich)	Sign. (p < 0,05)	Pseudo-R <sup>2</sup>	
								Unmatched	Matched
Gesamtsample der Abgänger aus (formal) einj. Bildungsgängen vs. Abgänger aus der Sek. I (HS/RS/GS) unter ausschließlicher Berücksichtigung derjenigen SuS, die eine Ausbildung anstreben	Übergang in betriebliche Ausbildung	Geschlecht, Migrationshintergrund, Bücher, Note ∅, Schulabschluss, Berufswunsch/-prestige, Bewerbungsintensität, Abgangsschulform	⇒ <i>spezifische Übergangswahrscheinlichkeit für SuS, die eine Ausbildung explizit angestrebt haben: Vergleich des Übergangserfolgs durch Verknüpfung von Ausbildungs- neigung und Übergangsweg</i>	34,1%	49,2%	-13,0%	ja	0,256	0,020
						-			-18,7%
ohne Sonderform integriertes BGJ	"	"		40,3%	44,8%	-16,0%	teilweise	0,197	0,011
						-			-
						+1,4%			0,012

Unter vergleichbaren (kontrollierten) Bedingungen ...

- liegt die **Übergangswahrscheinlichkeit in betriebliche Ausbildung** für beide Abgängergruppen auf ähnlichem Niveau
  - Sensitivitätsanalyse: relativ hohe Anfälligkeit für Verzerrungen

## Propensity Score Matching: Zusammenfassung

*Jugendliche in einem einjährigen Bildungsgang haben gegenüber der Abgangssituation nach der Sek. I ...*

- *eine deutlich höhere Ausbildungsneigung*

*aber*

- *erreichen maximal die gleiche Übergangswahrscheinlichkeit in betriebliche Ausbildung*

⇒ *Der Übergangserfolg wird durch längeren Schulbesuch bei ansonsten vergleichbaren Bedingungen nicht gesteigert*

⇒ *Diejenigen, die ihr Abschlussniveau erhöhen konnten, erreichen vergleichbare Übergangschancen wie nach der Sek. I*

**Erkenntnis aus der Sensitivitätsanalyse für die Übergangschancen:**

Inhaltliche Bedeutung **unbeobachteter Faktoren** im Übergangsprozess berücksichtigen! ⇒ Qualitatives Datenmaterial



# Einblicke in den qualitativen Forschungsteil



# Vorstellung des Leitfadens und Befragungsmodalitäten

## Teil I: Zugang zum Bildungsgang

1) Aus welchen Gründen und Einflussfaktoren bist du in dem Bildungsgang xy?

- auf Karten sammeln -

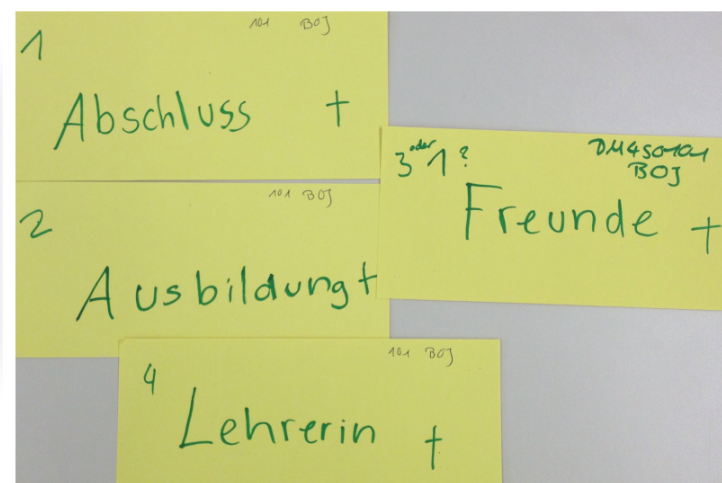
2) Wie hast du den Zugang erlebt?

- Karten mit +/- versehen bzw. sortieren lassen -

### Gründe und Einflussfaktoren:

„Ja meine Mutter, ja meine Geschwister haben alle einen Hauptschulabschluss und ich wollte jetzt nicht dazu gehören, deswegen hab ich halt gesagt, setz dich mal oder reiß dich jetzt mal zusammen und mach das. Ja und so bin ich jetzt hier.“

### Beurteilung des Entscheidungsprozesses:





## Vorstellung des Leitfadens und Befragungsmodalitäten

### **Teil II: Passung der momentanen Situation**

3) Wie passend erlebst du den Bildungsgang für dich und deine Zukunft?

### **Teil III: Veränderungen von (Zukunfts-)Plänen**

4) Welche Pläne hast du für die Zukunft? (kurzfristig und langfristig)

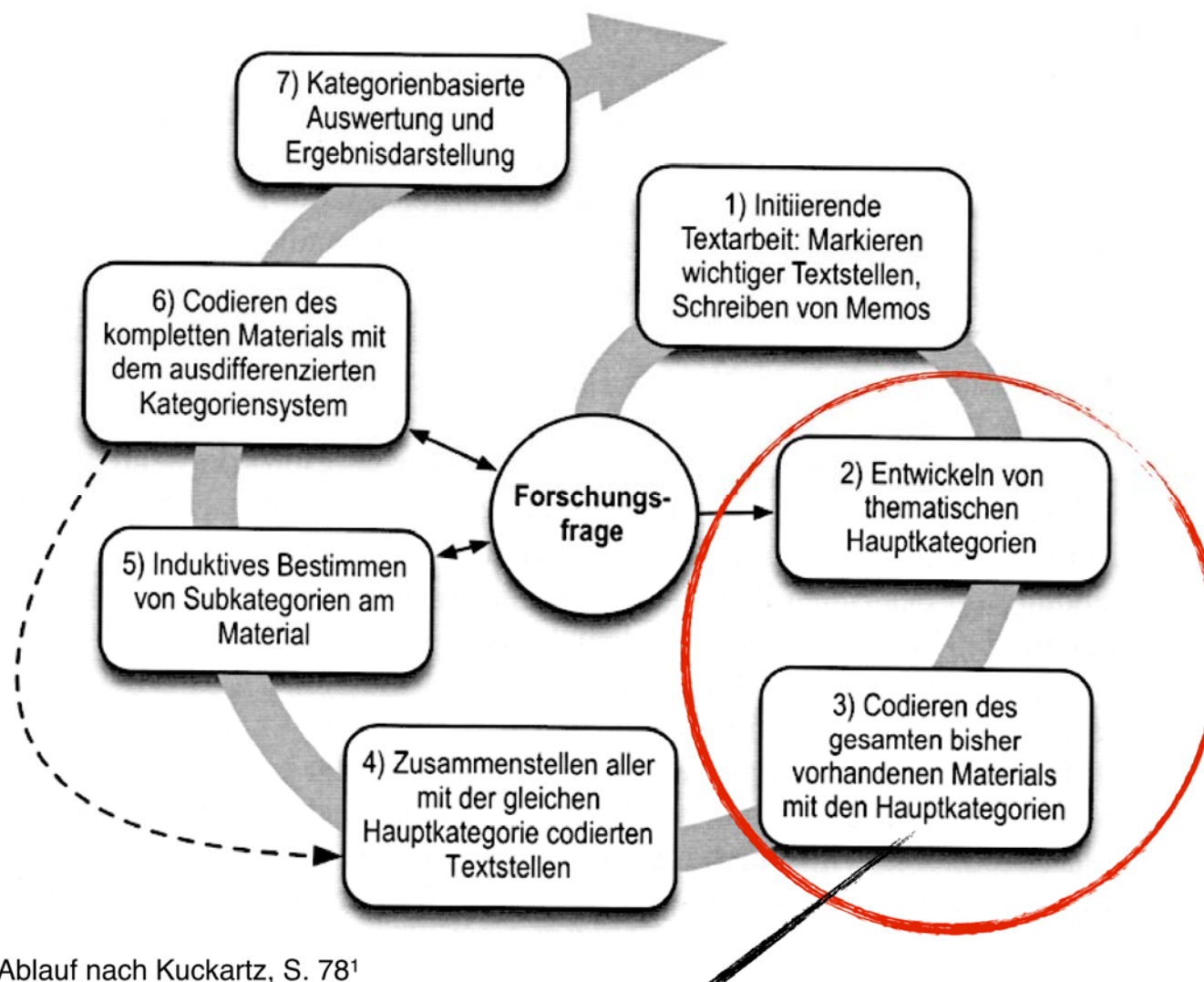
- Wie kommen diese Pläne zustande?
- Wo siehst du dich in 5 Jahren?

5) Welche Veränderungen gab es bisher in deinen Plänen?

### **Teil IV: Unterstützungsbedarfe**

6) Wie könnte der gesamte Prozess, den du beschrieben hast, besser unterstützt werden?

## Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse



Ablauf nach Kuckartz, S. 78<sup>1</sup>

## Vorstellung des (vorläufigen) Kategoriensystems

Hauptkategorie	Unterkategorie	Beispiele Unterkategorien
Zugang in den Bildungsgang (Übergang/Einmündung)	Vorgeschichte	Erwartungen
	Akteure und einflussnehmende Instanzen	Lehrer (BK), privates Umfeld,...
	Gründe	reaktiv-defensiv, offensiv-gestaltend
Situationserleben im Bildungsgang	Zufriedenheit /Akzeptanz/Passung	curricular-fachliche Ebene
	Berufliche Orientierung	beruflicher Nutzen
	Fehlzeiten/Absentismus	
Übergangs- und Zukunftspläne	kurzfristige Ziele	
	langfristige Ziele	
	Planänderungen	ehemalige Lehrer
Unterstützungseffekte und -bedarfe	subjektive Einschätzung des Unterstützungsbedarfs	keine Notwendigkeit, keine expliziten Vorstellungen
	situativ-erkennbare Unterstützungsbedarfe und -prozesse	vor/im BK: beratende, ...

## Impression aus den Gruppeninterviews: Schulabsentismus als Quelle unbeobachteter Varianz

*„Ja, was ist denn mit D. passiert, der musste 364 Euro nachzahlen.“*

(KSOB, 2.12, 00:13:50-0, 2.12.14)

*„Da waren keine anderen Gründe dabei, **der ist einfach nur nicht gekommen.**“*

(KSOB, 2.12, 00:14:04-5, 2.12.14)

*„**Ja, sie denkt, ich würde das nicht schaffen, weil bei uns ist das so, unsere Fehlstunden, ich habe viele Fehlstunden.**“ (BOJ, 2.13, 00:31:45-6, 2.13.1)*

*„**Ja, komplizierte Geschichte, ich bin oft krank, ich habe viele Termine und ja.**“ (BOJ, 2.13, 00:32:28-5, 2.13.1)*

*„Ich geh eigentlich gerne zur Schule, also hier zumindest.“ (BOJ, 2.13, 00:32:45-7, 2.13.1)*

## Impression aus den Gruppeninterviews: Relevanz beruflichen Kenntniserwerbs im Bildungsgang

*„Also ich würde jederzeit den Bildungsgang nochmal machen, weil das einfach die Richtung ist, die mich interessiert. Mir gefällt das total, was wir hier machen, auch in den Lernfeldern ...“ (BGJ, 1.10, 00:21:49-5, 1.10.3)*

*„Ich weiß jetzt nicht, das Fach Metall interessiert mich eigentlich nicht so sehr.“ (BGJ, 1.10, 00:22:13-7, 1.10.7)*

*„Also ich ... würde mich auch nochmal dafür anmelden, jetzt Metall ist jetzt auch nicht meine Richtung, möchte ich auf keinen Fall machen, aber (was) kann man schon machen.“ (BGJ, 1.10, 00:24:08-1, 1.10.4)*

*„Ansonsten sind im ... (Maßnahmenname) die Klassen selber halt immer in Lager, Handel, Metall, Maler/Lackierer unter sich so eigentlich getrennt. Im falschen Bereich gelandet.“ (KSOB, 2.12, 00:12:09-9, 2.12.3)*

*„Da bin ich auch im falschen Bereich gelandet.“ (KSOB, 2.12, 00:12:33-2, 2.12.4)*

## Impression aus den Gruppeninterviews: Beratungs- und „Lenkungs“einflüsse während des Bildungsgangs

„Ja, die Frau ..., **die hat uns das empfohlen, es ist leichter.** Also, die hat gesagt, viele schaffen das eher im Servicekraft als BGJ, weil es da schwerer ist. Dann hab ich mir halt gedacht, wenn das einfacher ist und man hat in 2 Jahren halt Ausbildung einen Abschluss oder sogar mittlere Reife, dann hab ich mir gedacht ist eigentlich voll gut.“

(BOJ, 2.13, 00:2730-6, 2.13.2)

„Klar ist das schon gut auf der einen Seite schon, aber auf der anderen Seite nicht.“

(BOJ, 2.13, 00:2757-6, 2.13.1)

„... **ich fühle mich als ob Frau ... mir das eingeredet hat, weil im Endeffekt will ich das gar nicht.** Ich möchte gerne meinen 10er, also ein Jahr BGJ machen, aber Frau ... meinte immer, ne das ist zu schwer das ist zu schwer, das ist zu schwer ...“

(BOJ, 2.13, 00:2845-6, 2.13.1)

## Impression aus den Gruppeninterviews: Berufsorientierung im Bildungsgang und Zukunftsperspektiven

„... die können ja jetzt nicht jeden Teilnehmer so einzeln her jeden Beruf aufklären ... **da sind wir schon auf uns selber gestimmt** ... aber so mit Recherche, Praktikas und sowas, **das ist auch Eigeninitiative** ...“

...

Aber wie gesagt ich bin auch aus der Altenpflege gekommen und dann wollte ich mal was Kaufmännisches machen ... **und dann habe ich so den Beruf Kaufmann im Gesundheitswesen kennengelernt, so den kannte ich ja gar nicht ... dann hab ich ein Praktikum da gemacht und das gefällt mir super gut und da bleib ich jetzt.**“

KSOB, 2.12, 00:45:46-8, 2.12.5)

„Also das mit dem Fachabitur hab ich schon lange und das mit dem Studieren eigentlich auch, aber dass ich Ingenieurwissenschaft studieren will, ist noch nicht so lange, **das hat sich jetzt so in dem Jahr so kristallisiert,** ...“ (BGJ, 1.10, 00:29:42-0, 1.10.3)

“Also ich habe zum Beispiel vorher nie so dran gedacht mal Abitur zu machen oder so. Ich habe dann gedacht du machst das FOR, ne Ausbildung ok alles schön und gut und jetzt in dem Jahr hab ich halt gemerkt. Also ich find ganz ehrlich. **Ich bin zu jung zum arbeiten. Ich habe da noch kein Bock drauf,** deshalb ist der Weg auch noch Richtung Abitur ...“  
(BGJ, 1.10, 00:47:23-6, 1.10.4)





# Implikationen der Ergebnisse



## Implikationen und Konsequenzen der Befunde für die Berufsbildungsforschung und -praxis

- Die These, dass Bildungsbeteiligung im Übergangsegment in erheblichem Maße als intentionales Verhalten der Jugendlichen zustande kommt, wird gestützt  
⇒ Anschluss der Forschung an Theorie geplanten Verhaltens grundsätzlich plausibel
- Bildungsgänge tragen in hohem Maße zur Verbesserung des schulischen Abschlussniveaus bei
- kein eigenständiger „Stigmatisierungseffekt“ der Bildungsgänge erkennbar : Chancenverbesserung für einen Teil der Jugendlichen gegeben
- keine zusätzliche Stimulierung von Ausbildungsneigung erkennbar
- Aber: Fehlpassung zwischen BO der Jugendlichen und berufsinhaltlichem Profil der Bildungsgänge ernst nehmen
- Vor allem: Timingprobleme, Bedarf an gezielter BO und Stimulierung der Bewerbungsaktivität im ÜS beachten



## Implikationen und Konsequenzen der Befunde für die Berufsbildungsforschung und -praxis

- Selbstzuweisungsmechanismen und Bedeutung von mangelndem Ausbildungsangebot und Selektionsmechanismen in Forschungsdiskussion nicht gegeneinander ausspielen!
- Streichung der einjährigen BFS dürfte die Bildungsnachfrage in der zweijährigen HBFS steigern (kein Effekt für die Reduktion der indirekten Übergänge zu erwarten)
- Lenkungseffekte der Laufbahnberatung durch Bildungsbegleiter etc. beobachten! (Bezug zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung)
- Schul-/Bildungsgangabsentismus als ein zentrales Praxisproblem im Übergangsegment aufgreifen
- Lernortkooperation im Übergangsegment gestalten

# Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse

Katharina Boehmer / Thorsten Bührmann (Universität Paderborn)

Die nachfolgenden Ergebnisse basieren auf einer qualitativen Erhebung im Rahmen des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten regionalen Forschungsprojektes, das die beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozesse von Jugendlichen in beruflich teilqualifizierenden Bildungsgängen in den Blick nimmt.

## Methodisches Vorgehen

Als qualitative Ergänzung zu der quantitativ ausgerichteten Paneluntersuchung wurden an drei Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis zum Ende des ersten Schulhalbjahres Einzelinterviews und Gruppendiskussionen in verschiedenen Bildungsgangtypen und Fachbereichen geführt:

<b>Datenbasis der Leitfadeninterviews</b>		
Erhebungszeitraum: 10. - 18.02.2014 an drei Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis		
<b>Bildungsgang</b>	<b>Einzelinterviews</b>	<b>Gruppendiskussionen (4-7 TN)</b>
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	12	2
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	9	1
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	6	2
einjährige Berufsfachschule (BFS)	5	1
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	9 (3 US + 6 OS)	2 (1 US + 1 US/OS)
<b>Gesamt</b>	<b>41</b>	<b>8</b>

Es handelt sich um qualitative, leitfadengestützte Konstruktinterviews<sup>1</sup> mit dem Ziel, Wirklichkeitsauffassungen und subjektive Bedeutungszuschreibungen der Jugendlichen zu vier übergeordneten Themenbereichen zu erfassen und mit Hilfe verschiedener Explikationstechniken tiefergehend zu analysieren:

Der Leitfaden umfasste folgende Themenbereiche:

---

<sup>1</sup> König, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: König, E. u.a.: Systemisch denken und handeln: Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim: Beltz

- I Zugang zum Bildungsgang
- II Situationserleben im aktuellen Bildungsgang
- III Übergangs- und Zukunftspläne für die Zeit nach dem Bildungsgang
- IV Unterstützungssituation, -effekte u. -bedarfe

Die durchschnittliche Dauer der Interviews beträgt etwa 30 Minuten (bei Einzelinterviews) bzw. 60 Minuten (bei Gruppendiskussionen).

Die Auswertung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) und Unterstützung von MAXQDA. Es wurden zwei Codierprozesse vorgenommen: In einer ersten inhaltlich-strukturierenden Codierung wurden ausgehend von deduktiven Hauptkategorien, die auf den Fragestellungen der Studie basieren, 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.

Nachfolgend werden zusammenfassend die zentralen Ergebnisse dargestellt (für eine umfangreiche Gesamtdarstellung der Ergebnisse siehe Tabellen mit Zitaten).

---

## **Teil I: Zugang zum Bildungsgang**

---

Im Rahmen der deskriptiven Beschreibung des Zugangsprozesses zum Bildungsgang des Berufskollegs werden von den Jugendlichen

- zum einen verschiedene Akteure bzw. Instanzen genannt, die auf unterschiedliche Art und Weise Einfluss auf den Entscheidungsprozess genommen haben (1.1),
- zum anderen spielen persönliche Gründe - die unabhängig von externen Akteuren oder Instanzen wirken - eine entscheidende Rolle (1.2).

In diesem Teil des Interviews wurden die Jugendlichen gebeten, die verschiedenen Akteure bzw. Instanzen und Gründe auf Karten festzuhalten<sup>2</sup>. Das Ergebnis der Auszählung dieser Kartenabfrage wird demnach an den entsprechenden Stellen zusätzlich mit angeführt.

### **1.1 einflussnehmende Akteure und Instanzen**

---

<sup>2</sup> Frageimpuls: „Welche Gründe und Einflussfaktoren haben dazu geführt, dass du nun in diesem Bildungsgang bist?“ (Ergebnisse wurden auf Karten gesammelt)

Der Einfluss von anderen Personen bzw. Instanzen wird von den Jugendlichen im Rahmen der Kartenabfrage am häufigsten genannt: 83 von insgesamt 170 Karten lassen sich diesem Bereich zuordnen.

### 1.1.1 das private Umfeld (204)<sup>3</sup>

Wie bereits in anderen Studien gezeigt werden konnte, nimmt in erster Linie die **Familie** (hier insbesondere die Eltern) Einfluss auf die Übergangsplanung. Mit 101 codierten Textstellen stellt sie die größte Kategorie in diesem Bereich dar. Als Besonderheiten wurden im Rahmen der Interviews zwei Funktionen deutlich:

- Die Familie fungiert zum einen **als Autorität anerkannter Motivator** und ist somit Teil der emotionalen Unterstützung. Die Eltern bewegen sich hier in einem Spannungsverhältnis zwischen gerade noch akzeptablem Druck („Tritt-in-den-Arsch“) und von den Jugendlichen als zu hoch erlebtem Zwang.
- Darüber hinaus sind die Eltern für einige Jugendliche eine **richtungsbestimmende Instanz**. Anhand der Aussagen der Jugendlichen wird deutlich, dass ein Großteil der Eltern **den weiteren Schulbesuch für ihre Kinder als Anschlussoption** favorisieren. Nur wenige Eltern sprechen sich für den direkten Übergang in eine Ausbildung aus. In wenigen Fällen erleben die Jugendlichen, dass ihnen die spätere berufliche Richtung nahezu aufgedrängt wird und ihnen die Möglichkeit der finalen Entscheidung entzogen wird. Dies wird zwar zunächst durchaus positiv erlebt (sie müssen sich nicht selbst kümmern), wird jedoch dann in der retrospektiven Einschätzung als Grund für den Abbruch angeführt.

I: „War das deine Idee, dich hier zu bewerben?“  
„Ne, eher die von meinen Eltern (...). Meine Familie hat sich halt informiert und das war auch gut, aber sie haben halt einen Einfluss auf mich gehabt, die haben halt gesagt: 'Du musst jetzt da hin, du gehst jetzt da hin' und haben mir sozusagen keine Wahl gestellt und dadurch, dass sie das halt gemacht haben, war das halt ziemlich blöd für mich, weil ich dann einfach da hin gegangen bin, ohne dass ich wirklich wusste, ob mich das wirklich interessiert.“ zweij. HBFS (US) 3.19, 7-8; 22

Die **peer group** stellt neben der Familie die Gruppe mit dem zweitgrößten Einflussfaktor auf den Übergangsprozess dar (74 codierte Textstellen). Sie wird im Übergangsprozess insbesondere als **stabilisierender Faktor** gesehen, woraus der Wunsch nach bekannten Personen im neuen System resultiert. Demnach wählen die Jugendlichen das Berufskolleg bzw. den Bildungsgang danach aus, ob ein Teil ihrer Freunde die gleiche Schule bzw. Klasse besucht. Dieser Wunsch überwiegt sogar zum Teil den fachlichen Nutzen des Bildungsganges. In einigen Fällen „kopieren“ die Jugendli-

„Objektiv ist der Schulabschluss für mich am wichtigsten, aber für mich subjektiv gesehen ist der bessere Schulabschluss bei Weitem nicht so wichtig gewesen wie, dass ich weiterhin mit meinen Freunden von der alten Schule hier nochmal weiter die Schulbank drücken kann.“ zweij. HBFS (OS) 3.5, 110

<sup>3</sup> Die in Klammern stehende Zahl ist die Anzahl der in der jeweiligen Kategorie codierten Textstellen.

chen nahezu unhinterfragt die Pläne von Freunden bzw. stimmen sich vorher in der peer group über den weiteren Schulbesuch ab.

„Ich hatte zu dem Zeitpunkt noch keinen wirklichen Plan und er war halt ein guter Kumpel und dann dachte ich mir, hab mir das überlegt und klingt doch eigentlich ganz gut, wär was für dich, halt weiter Schule machen.“ zweij. HBFS (OS) 3.5, 34

Wenig Einfluss wird demgegenüber dem **Partner** bzw. der **Partnerin** (11) und **weiteren Personen** (16), wie beispielsweise einem Betreuer (Erziehungsbeistand, Betreuer vom Jugendamt) oder dem Chef des Praktikumsbetriebes zugeschrieben.

### 1.1.2 das Berufskolleg (90)

Als zweite einflussnehmende Instanz wird von den Jugendlichen das Berufskolleg genannt. Hier fällt auf, dass äußere Rahmenbedingungen, wie der **Ruf und Bekanntheitsgrad des Berufskollegs** (31) oder die **räumliche Nähe** zum Wohnort (35), für die Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielen. Dies erzeugt bei den Jugendlichen ein Gefühl von Sicherheit, da der Übergang aufgrund der bekannten (räumlichen) Strukturen als nicht mehr allzu schwierig erscheint.

„Ja weil sie einfach den besten Ruf hat in Köln, also hier in der Umgebung. Also wenn du dich dann bewirbst, also wenn du da deine Ausbildung gemacht hast, dann wirst du eigentlich überall angenommen.“ BGJ 2.11, 134

„Weil wenn ich jetzt in Köln zur Schule gehen würde, müsste ich morgens um 5 Uhr schon aufstehen, damit ich pünktlich in Köln ankomme, mit Bus und Bahn nach Köln ist der reinste Horror.“ BGJ 2.5, 14

### 1.1.3 die abgebende Schule (76)

Der Einfluss der abgebenden Schule auf den Übergang auf berufsbildende Schulen wird in erster Linie mit der dort stattfindenden Berufsberatung (meist durch die Agentur für Arbeit, s.u.) und der Unterstützung durch ehemalige Lehrkräfte (die als weitestgehend positiv beschrieben wird) in Verbindung gebracht. Weitere schulische berufsorientierende Angebote werden demgegenüber kaum genannt.

### 1.1.4 Agentur für Arbeit (71)

Ein Großteil der Aussagen thematisiert hier das Thema „Beratung“. Hier ist zu unterscheiden zwischen Beratung als Bestandteil der schulischen Berufsorientierung (als verpflichtender Bestandteil) und der durch die Jugendlichen aufgesuchten Beratung außerhalb des Kontextes Schule (meist auf freiwilliger Basis). Der Beratungsprozess wird von den Jugendlichen äußerst unterschiedlich erlebt, positive und negative Bewertungen halten sich dabei ungefähr die Waage.

### 1.1.5 eigene Entscheidung (56)

Für die Jugendlichen spielt es eine große Rolle, aktiv am Entscheidungsprozess hinsichtlich des Übergangs auf das Berufskolleg mitzuwirken. In dem Großteil der Interviews betonen die Jugendlichen immer wieder, dass es grundsätzlich ihre eigene Entscheidung war, den Bildungsgang zu besuchen. In den einzelnen Aussagen lassen sich jedoch einige Abstufungen hinsichtlich der Entscheidungskraft ausmachen:

- **Typ 1:** Hier liegt die Entscheidung ausschließlich beim Jugendlichen, sodass jeglicher Einfluss von außen negiert wird. Die Jugendlichen zeigen eine hohe Eigenmotivation und können ihren Entscheidungsprozess in der Regel rückblickend nachvollziehbar begründen.

„Klar, ich hab mir das in den Kopf gesetzt und dann mach ich das auch. Da kann mir ja keiner reinreden, wenn ich jetzt sagen würde 'Ich mach das jetzt' und einer würde mich negativ beeinflussen, dann würde das eigentlich mich überhaupt nicht interessieren. Also ich geh meinen Weg.“ BGJ 1.2, 54

- **Typ 2:** Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass Anmerkungen oder Hinweise von anderen Personen zwar angehört und geprüft werden, die endgültige Entscheidung jedoch beim Jugendlichen verbleibt.

„Also eigentlich ich selber, weil ich weiß ja warum und für was ich es mache, weil die Lehrer, klar die können mit Tips geben, 'Mach das und das!', aber im Endeffekt liegt die Entscheidung ja bei mir, ob ich es mache oder nicht, deswegen finde ich eigentlich, dass ich mich selbst so beeinflusst habe, wenn ich das jetzt so sagen kann.“ BOJ 2.13, 45

- **Typ 3:** Hier haben insbesondere Personen aus dem familiären Umfeld großen Einfluss auf den Entscheidungsprozess und übernehmen zum Teil die Verantwortung für die Umsetzung des Prozesses. Dass teilweise über ihren Kopf hin weg entschieden wird, erleben die Jugendlichen jedoch nicht unbedingt als negativ (vgl. dazu auch 1.1.1).

„Meine Mutter hatte mich auch dazu aufgefordert, mich auf jeden Fall hier anzumelden. (...) Meine Mutter hat mir auch sozusagen in den Arsch getreten, dass ich hier den Bildungsgang mache, also hat sich auch darum gekümmert, also alles mit den Lehrern das Gespräch gesucht, hat auch nochmal gefragt, was muss mein Sohn hier machen. Und mir war im Endeffekt auch egal, welches Fach ich mache hier, Metall, Elektro oder Holz. Also es war nicht so, dass meine Mutter sich nicht dafür interessiert hat, was ich hier mache.“ BGJ 1.10, 98

## 1.2 Gründe für den Zugang

Innerhalb der persönlichen Gründe kann zwischen reaktiv-defensiven und offensiv-gestaltenden Argumentationsmustern bei den Jugendlichen unterschieden werden.

### 1.2.1 reaktiv-defensiv (116)

Kennzeichnend ist hier ein hohes Maß an **Orientierungslosigkeit** bei den Jugendlichen, was dazu führt, dass dem Zugang zum Bildungsgang nur in

„Das kam eigentlich sehr spontan, wir haben uns auch sehr sehr spät beworben, weil ich halt selber noch so viel in der Schule zu tun hatte, in der alten, dass ich mich da gar nicht so drum gekümmert habe.“ zweij. HBFS (US) 3.19, 12



sehr geringem Maße bewusste Entscheidungskriterien zugrundeliegen und dieser daher nur in sehr geringem Maße als bewusst gestalteter Entwicklungsprozess angesehen werden kann.

Diese Jugendlichen beschreiben im Rahmen des Übergangsprozesses einen gewissen Zeitdruck, der

aus eben dieser Orientierungslosigkeit, verbunden mit

von den Jugendlichen erlebten mangelnden Informationen über Bewerbungsfristen und -verfahren etc., resultiert. Es kommt somit zu spontanen oder gar verspäteten Bewerbungen an den Berufskollegs.

„Aber ich hätte mir gern mehr Zeit gewünscht, mich zu entscheiden (...), weil ich mich vorher gar nicht mit dem Gedanken befasst hab. Weil vorher war es ja so, dass ich mein Abi machen sollte, dann bin ich geflogen und dann war ich auf der Realschule, dann musste ich mich ja sofort entscheiden, hatte in Jahr, aber ich find dafür braucht man ja viel mehr Zeit so für die Zukunft, das ist ja so lang.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 133

Auch hier lassen sich unter den Jugendlichen verschiedene Ausprägungen ausmachen:

**- keinen Plan - Bildungsweg als Zufallsprodukt:**

Da das Ende der Schulzeit an allgemein bildenden Schulen bei den Jugendlichen häufig mit Orientierungslosigkeit hinsichtlich der nächsten Schritte einhergeht, mangelt es den Jugendlichen an konkreten Plänen bzw. Alternativen in der Berufsplanung sowie konkretem Wissen, welches zur Gestaltung des Übergangs notwendig ist.

„Ich hatte die 10 Jahre voll und da wusste ich auch eine Zeit lang nicht, was ich dann mache, bleib ich jetzt weiter auf der Hauptschule, geh ich weg oder überhaupt. Ich war dann erstmal ratlos eine Zeit lang.“ BOJ 2.13, 60

**- der Schulpflicht genüge tun - Bildungsweg als „Zwang“:**

Die Schulpflicht wird von den Jugendlichen in erster Linie als Zwang beschrieben. Einige Jugendliche sehen sich aufgrund dieser Pflicht gezwungen, von ihren ursprünglichen beruflichen Plänen (z.B. Beginn einer Ausbildung) abzuweichen und stattdessen weiter zur Schule zu gehen. Die Schulpflicht bietet andererseits jedoch einen sicheren Platz im System Schule, das Ende der Schulpflicht ist demnach verbunden mit Ungewissheit und dem Gefühl von Unsicherheit.

„Mir war, als ich die 10 Jahre voll hatte, mir war das erstmal noch gar nicht bewusst, ich wusste gar nicht, dass ich die 10 Jahre voll hab. (...) Und dann so ganz auf einmal hat meine Lehrerin beim Elternsprechtag gesagt: 'Ja du hast ja die 10 Jahre voll.' Ich weiß das gar nicht. (...) Da hat die gesagt: 'Du musst auch einen Antrag machen, du hast die 10 Jahre voll' und für mich war das erstmal so ein Schock.“ BOJ 2.13, 236, 248

„Ja also ich wollte eigentlich eine Ausbildung anfangen, aber ich war mit 15 noch zu jung und deswegen musste ich noch weiter zur Schule gehen. (...) Ja ich bin ja bis 18 schulpflichtig und ich hab nirgendwo eine Ausbildung gekriegt. (...) Ja ich hab ein Praktikum da gemacht und dann hab ich da direkt nachgefragt und die meinten, dass ich da zu jung für bin und dass ich lieber was älter werden sollte.“ BGJ 1.10, 23-29

**- ohne adäquate Alternative - Bildungsweg als Notlösung:**

Bei einigen Jugendlichen hat sich der Übergang in einen Bildungsgang an berufsbildenden Schulen daraus ergeben, dass sie keinen Ausbildungsplatz bekommen haben und stellt somit eine

„Dann hab ich mich für ein paar Ausbildungen beworben, waren wirklich nicht viele, hab ich halt keine bekommen und dann kam für mich nur Schule in Frage.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 21

zweite Wahl dar. Für einige Jugendliche stellt der weitere Schulbesuch sogar die einzig verbleibende Möglichkeit dar, weil andere Anschlussoptionen nicht umgesetzt werden konnten. Die Alternative des weiteren Schulbesuchs stand bei einigen Jugendlichen als „Plan B“ bereits während des Bewerbungsverfahrens für eine Ausbildungsstelle fest, andere Jugendliche haben sich im Anschluss an die nicht erfolgreichen Bewerbungen eher spontan für den weiteren Schulbesuch am Berufskolleg entschieden.

„Und ja danach wollte ich eigentlich in einem Tierheim arbeiten, aber die haben mir kurz davor dann abgesagt. Dann stand ich halt sozusagen auf der Straße. Ja und dann meinte meine Mutter halt, dann meldet sie mich erstmal hier an, damit ich solange dann was habe.“ KSOB 2.2, 4

- **Zeit verschaffen für Orientierung - Bildungsweg als vertrautes, sicherheitsbringendes System:** Einige Jugendliche nutzen den weiteren Schulbesuch, um eine bewusste Entscheidung im Rahmen der Berufswegeplanung zu umgehen und in einem bekannten und somit sicheren System zu verbleiben. In einigen wenigen Fällen geben die Jugendlichen explizit an, dass sie den Einstieg in die Arbeitswelt durch den weiteren Schulbesuch aufschieben wollen und somit mehr Zeit im für sie als „bequemer“ wahrgenommenen System Schule gewinnen. Insgesamt wird in dieser Kategorie deutlich, dass sich die Jugendlichen zum Teil noch nicht bereit fühlen für eine Ausbildung bzw. Schwierigkeiten damit haben, sich endgültig festlegen zu müssen.

„Ja ich hab ja erstmal nichts gefunden, dann ging ich hierhin und dann bin ich ja erstmal ein Jahr versorgt, dann bin ich irgendwo unter gebracht. Ja gut, jetzt bin ich ja nicht mehr pflichtig, aber ich mach das hier weiter, ich will das ja fertig machen.“ WSJ 1.4, 121

„Bei mir ist es größtenteils das Zeitrausschinden, dieser bessere Schulabschluss ist so ein netter Nebeneffekt.“ zweij. HBFS (OS) 3.5, 69

### 1.2.2 offensiv-gestaltend (284)

Im Gegensatz zu 1.2.1 haben die Jugendlichen in dieser Kategorie eine absichtsvolle und zielgerichtete Entscheidung getroffen, die auf konkrete Zukunftsvorstellungen/-erwartungen, die sie mit dem gewählten Bildungsgang verfolgen, ausgerichtet sind. Entsprechend sind den Entscheidungen auch oftmals eigene Recherchen vorausgegangen.

für Recherche genutzte Formate/Angebote:

- Internet (u.a. Homepage der Agentur für Arbeit)
- Tag der offenen Tür der Berufskollegs
- Berufemessen
- Berufsinformationstag an allgemein bildender Schule
- Stellenmarkt in Tageszeitungen

Der weitere Bildungsweg am Berufskolleg fungiert für die Jugendlichen:

- als **Chancenverbesserung - Erhöhung des formalen Bildungsabschlusses:** Grundsätzlich besitzt der Schulabschluss aus Sicht der Jugendlichen eine hohe Wertigkeit, weil

- er für den Beginn einer Ausbildung vorausgesetzt wird
- er auch in Zukunft einen sicheren Job garantiert
- er in der heutigen Gesellschaft einen Mindeststandard darstellt

„Ich wollte zuerst wollte ich nach dem 9er Hauptschulabschluss meine Ausbildung anfangen, weil ich auch gerne Geld verdienen möchte und dann haben die zu mir gesagt mit einem 9er Hauptschulabschluss wird das sehr schwer einen Ausbildungsplatz zu finden (...) und ich soll den 10er oder den Realschulabschluss versuchen.“ BGJ 1.5, 20

Die meisten befragten Jugendlichen streben den Erwerb bzw. die Verbesserung des/eines Realschulabschlusses an, das (Fach)Abitur wird eher als nächster möglicher Schritt im Anschluss an den Realschulabschluss gesehen. Dabei steht der Schulabschluss deutlich in Vordergrund, die fachliche Ausrichtung des Bildungsganges ist dabei zweitrangig.

- als **Tor zur Ausbildungsstelle**: Bei einer Vielzahl der Jugendlichen ist der Wunsch nach einer Ausbildungsstelle im Anschluss an den Besuch des Bildungsganges vorhanden, da der Beginn einer Ausbildung und der damit verbundene Verdienst für die Jugendlichen einen ersten Schritt Richtung finanzielle Unabhängigkeit darstellt. Hinsichtlich der

„Ich will eigentlich eher im Büro oder Einzelhandel in der Richtung, aber kochen macht mir auch Spaß. Ich kann mir schon vorstellen so ein bisschen was damit zu tun haben, weil mir das Spaß macht, also ist nicht so dass ich sage mit Ernährung oder Servicekraft auf gar keinen Fall. Ich könnt mir das auch vorstellen, das ist nicht so dass ich sage ne auf gar keinen Fall für mich.“ BOJ 2.13, 304-308

Ausprägung der beruflichen Orientierung bzw. Planung lassen sich drei Stufen unterscheiden:

- keine Eingrenzung auf ein mögliches Berufsfeld (Hauptsache Ausbildung)
- grobe Vorstellung von einem möglichen Berufsfeld (mehrere Ausbildungsberufe kommen in Frage)
- konkrete Vorstellung von einem möglichen Beruf (Eingrenzung auf einen Ausbildungsberuf)

- als **fachliche Verwirklichung**: Ein weiterer Grund, warum sich die Jugendlichen für den Bildungsgang bzw. das jeweilige Berufskolleg entschieden haben, resultiert aus dem Interesse an der fachlichen Ausrichtung (insbesondere bei Berufskollegs mit kaufmännischer Ausrichtung).

„Danach kommt halt Bildung, Verwaltung, weil für mich nichts anderes in Frage käme, jetzt so Handwerkliches oder Künstlerisches, das wäre nichts für mich, deswegen hab ich mich für den Bereich Wirtschaft und Verwaltung entschieden.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 11

- als **Herausforderung - es sich und anderen beweisen wollen**: Ein weiterer Einflussfaktor, der im Zusammenhang mit der Familie häufig genannt wird, ist der Wunsch, es anderen beweisen zu wollen. Die Jugendlichen erleben es als Ansporn, wenn andere Familienmitglieder einen bestimmten Abschluss erreicht oder eben nicht erreicht haben.

„Meine Mutter, meine Geschwister haben alle einen Hauptschulabschluss und ich wollte jetzt nicht dazu gehören, deswegen hab ich halt gesagt: 'Setz dich mal oder reiß dich jetzt mal zusammen und mach das!'“ BGJ 1.1, 24

Eine Diskussion, die sich im Grunde beiden o.g. Bereichen zuordnen lässt und an verschiedenen Stellen in den Interviews auftaucht und insofern ein wichtiges Thema für die Jugendlichen darstellt, umfasst die beiden Standpunkte „**Ich möchte noch weiter zur Schule gehen**“ und „**Ich möchte arbeiten und Geld verdienen**“.

Die Begründungen für den weiteren Schulbesuch sind vielfältig:

- die Jugendlichen fühlen sich zu jung zum Arbeiten und genießen lieber noch die „Freiheiten“ des Schulalltags
- die Jugendlichen wollen ihren Schulabschluss verbessern (vgl. 1.2.2)
- die Jugendlichen nutzen die Schulzeit, um sicherer in der Berufswahl zu werden (vgl. 1.2.1)

Im Gegensatz dazu gibt es für die Jugendlichen auch gute Gründe, nicht weiter zur Schule, sondern direkt arbeiten zu gehen:

- Jugendliche wollen eigenes Geld verdienen (vgl. 1.2.2)
- Jugendliche wollen die getroffene Berufswahl überprüfen
- Jugendliche haben keine Lust mehr auf Schule

Anhand der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass sich nicht alle Jugendlichen klar positioniert haben; einige schwanken zwischen den Vorzügen beider Standpunkte.

„Ich hab Jahrespraktikum im Kindergarten gemacht und ich musste in der Woche zweimal arbeiten und ich hab da schon langsam so die Schule vermisst, immer arbeiten so ist irgendwie langweilig. Da hat mir gefehlt mit Freunden zu lachen, mit den Blödsinn zu machen. (...) Andererseits will man arbeiten und nicht in die Schule gehen. Keine Ahnung, ich weiß auch nicht mehr weiter.“ BGJ 2.11, 197

---

## Teil II: Situationserleben im aktuellen Bildungsgang

---

### 2.1 Erwartungen (96)

Die von den Jugendlichen retrospektiv formulierten Erwartungen an das Berufskolleg bzw. den Bildungsgang lassen sich drei übergeordneten Bereichen zuordnen:

#### 2.1.1 Erwartungen bezogen auf die eigene Entwicklung

Einige Jugendliche haben erwartet und es sich entsprechend als Ziel gesetzt, dass sie im Bildungsgang am Berufskolleg **bessere Noten** erreichen werden als zuvor an der allgemein bildenden Schu-

„Ja also da ich ja vorher einen ziemlich schlechten Schnitt hatte, wollte ich halt hier mehr erreichen und eben versuchen, auf meinem Abschlusszeugnis was mit 1 zu haben und das hab ich mir jetzt sozusagen als Ziel vorgenommen.“ zweij. HBFS (US/OS) 3.8, 58

le.

Einige Jugendliche verbinden mit dem Übergang auf das Berufskolleg die Hoffnung auf einen **Neustart**, da sie an ihrer alten Schule entweder schlechte Noten oder Probleme mit Lehrpersonen oder Mitschülern hatten.

Der **Erwerb eines Schulabschlusses** ist für die Jugendlichen ein zentraler Grund für den Besuch des Bildungsganges (vgl. 1.2.2). Somit wird dies auch retrospektiv als Erwartung bzw. Ziel formuliert.

„Also eigentlich habe ich mich gefreut, weil ich unbedingt einen Neuanfang wollte, weil in der alten Schule, wenn man immer weiter macht, das geht einfach nicht. Und hier konnte ich einfach nochmal von Null anfangen und das war sehr gut und deswegen klappt das jetzt auch so gut mit den Noten.“ zweij. HBFS (US) 3.19, 65

„Ich hab eigentlich nur erwartet, dass ich meinen 10er Abschluss mache und mehr nicht. (...) Ende des Halbjahres bin ich dann so an eine Beratungslehrerin gegangen und dann stellt sich heraus, dass ich doch meinen Realschulabschluss kriegen könnte und dann war das so ein 'Wow' für mich. (...) Sehr wichtig, weil mit so einer kleinen Hoffnung reinzukommen und dann so groß zu erfüllen, das ist wow, das ist echt klasse.“ BGJ 2.1, 101; 106

### 2.1.2 Erwartungen an die fachliche Ausgestaltung

Im Hinblick auf die fachliche Ausgestaltung sind die meisten Jugendlichen davon ausgegangen, dass es im Bildungsgang am Berufskolleg im Vergleich zur zuvor besuchten allgemein bildenden Schule vom **fachlichen Anforderungsniveau** her **schwieriger** wird. Einige Jugendliche haben daher befürchtet, dass sie den Bildungsgang evtl. nicht erfolgreich abschließen könnten. Im Gegensatz dazu haben einige wenige Jugendliche erwartet, dass der Bildungsgang einfach(er) wird.

Von dem Bildungsgang erhoffen sich die Jugendlichen einen **Lernzuwachs**, insbesondere in den neuen Fächern (z.B. BWL, VWL etc.). Dadurch erhoffen sie sich einen Vorteil gegenüber anderen Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt.

„Ich habe erwartet, dass ich es hier gar nicht schaffen werde, also das ich hier rein kommen würde und z.B. nach einem Halbjahr runter geschmissen werde, weil ich dachte ich hab keine guten Noten (...) aber eigentlich ist es doch nicht so.“ BGJ 1.5, 119

„Und es hieß irgendwie von Anfang an, dass diese ganze Technik, also dass Metall ein bisschen einfacher ist als Elektro.“ BGJ 1.2, 72

„Dass man sich später besser auskennt, als die, die die Schule nicht besucht haben.“ zweij. HBFS (US/OS) 3.8, 55

„Was heißt Erwartungen, dass man schon ein bisschen was lernt, was dieses Metall, das zählt ja zur Ausbildung zu dem ersten Jahr, zu irgend so nem Metallberuf, das ist ja erfüllt worden, das kann mir auch keiner nehmen. (...) Das tut ja auch gut, wenn man schon seit 2009 nicht mehr in der Schule war, also dann tut das mal gut, alles nochmal Revue passieren zu lassen.“ BGJ 1.1, 72; 74

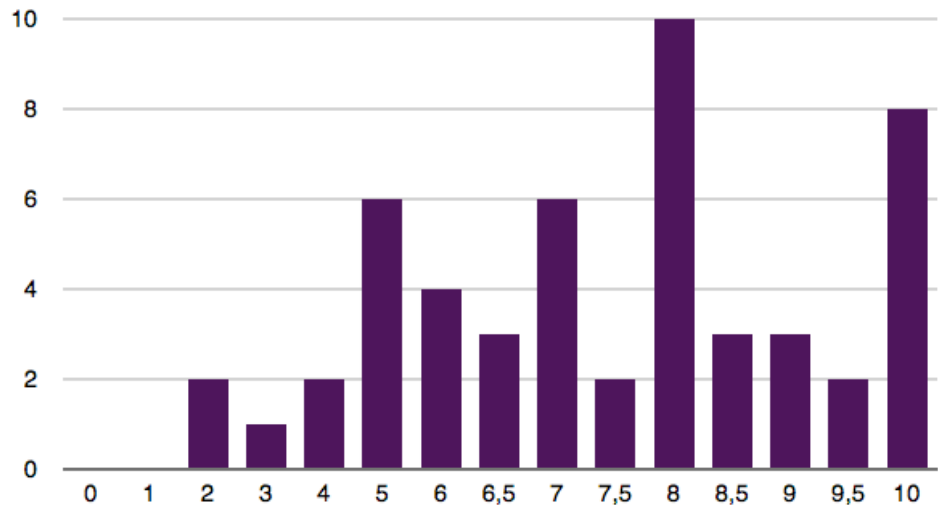
### 2.1.3 Erwartungen an das soziale Umfeld

Den Jugendlichen war es vor dem Übergang auf das Berufskolleg wichtig, dass sie mit den neuen **Lehrpersonen** und den neuen **Mitschülern** gut **auskommen**.

„Ne also ich hab nicht gedacht es wird schwierig, ich hab nur also wie immer vor der neuen Schule, neue Leute kennenzulernen, hatte ich immer Panik. Das ist bei mir nur das. (...) Wegen der Leute, ob die Leute nett sind oder nicht oder schlagen. Also machen die Schlägerei oder nicht. (...) Ja in Polen sehr viel. Also Lehrer waren nicht nett und haben gar nicht drauf geachtet, was die Schüler machen. Im Unterricht konnten die Rauchen, Handy schmeißen, der hat gar nichts gemacht.“ WSJ 1.9, 81; 83; 85

## 2.2 Zufriedenheit/Unzufriedenheit

Zur Erfassung bzw. ersten Einschätzung der Zufriedenheit mit der aktuellen Situation im Bildungsgang haben die Jugendlichen eine Skalen-einschätzung vorgenommen.<sup>4</sup> Die nebenstehende Grafik verdeutlicht, dass die Jugendlichen mit



ihrer momentanen Situation grundsätzlich zufrieden sind (MW 7,25). Interessant ist im Folgenden, welche Kriterien bzw. Indikatoren die Jugendlichen anlegen, um ihren Wert der Zufriedenheit zu begründen.

Eher **schlechte Bewertungen** (0-4) werden wie folgt begründet:

- fehlende Zeit für Entscheidung
- kein Erfolg bei Ausbildungsplatzsuche

**Mittleren Bewertungen** (5-7) liegen folgende Kriterien zugrunde:

- schlechte Noten
- kein Erfolg bei Ausbildungsplatzsuche
- Konzeption der Unterrichtsfächer/-inhalte
- Besuch eines anderen Berufskollegs wurde bevorzugt

Zu **hohen Bewertungen** (8-10) kommt es aufgrund folgender Gründe:

- nur vereinzelte Schwierigkeiten in Fächern
- kein Erfolg bei Ausbildungsplatzsuche
- gute Chancen auf eine Ausbildung
- Unterricht macht Spaß
- Vergleich zur zuvor besuchten Schule

„Mh 2, also ich wollte das ja eigentlich gar nicht machen, aber ich hätte mir gern mehr Zeit gewünscht, mich zu entscheiden, weil vielleicht wäre ich dann irgendwann hier hin gekommen und hätte dann so selbstständig entschieden, dass ich kaufmännisch irgendwas machen will, aber dafür hat mir einfach die Zeit gefehlt, weil ich mich vorher gar nicht mit dem Gedanken befasst habe.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 133

„Ja ok, boah 6 glaub ich. Ich bin ja so mit den Noten und so zufrieden, aber das bringt mir nichts, wenn ich noch keine Ausbildung hab. Das belastet mich schon mega, deswegen 6.“ zweij. HBFS (OS) 3.6, 173

„Also wenn man sich anstrengt und das Ganze auch mit macht, also theoretisch ist es schon 10 würd ich sagen. Man kommt weit, man lernt viel und man macht ja auch die Erfahrung mit schlechten Lehrern, die das Ganze nicht so erklären und das wird auch so erklärt, dass man das alles versteht. Also schon 9-10.“ BGJ 3.9, 79

<sup>4</sup> Frageimpuls: „Wie zufrieden bist du mit deiner momentanen Situation auf einer Skala von 0 bis 10?“ (0 = sehr unzufrieden; 10 = sehr zufrieden)

## 2.2.1 curricular-fachliche Ebene

Bei der Einschätzung des **Stellenwerts der Fachzugehörigkeit (65)** bzw. fachlichen Ausrichtung des Bildungsganges lassen sich zwei Richtungen ausmachen:

„Also ich würde jederzeit den Bildungsgang nochmal machen, weil das einfach die Richtung ist, die mich interessiert. Mir gefällt das total, was wir hier machen, auch in den Lernfeldern.“ BGJ 1.10, 139

Bei einem Teil der Jugendlichen spielt die fachliche Ausrichtung eine große Rolle, wenn

- sie zum angestrebten Berufswunsch bzw. den Interessen passt
- sie durch die entsprechende Ausrichtung des Schulabschlusses die Chancen auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt verbessert
- sie die Chancen zur Aufnahme in einen weiteren Bildungsgang verbessert (z.B. bei Kinderpflegeklasse)

„Mir war es wichtig, dass ich BWL habe und ich glaube auch, dass man sich mit einem Fachabi in Wirtschaft besser bewerben kann, also eine bessere Chance hat. Man weiß schon alles (...), man hat halt diese Kenntnisse schon.“ zweij. HBFS (US/OS) 3.8, 57

„Dass man später dann direkt bessere Chancen hat, dann auch hier in der Kinderpflegeklasse angenommen zu werden, wenn man dann schon diesen Jahrgang hinter sich hat mit dem Schwerpunkt Soziales.“ BGJ 2.6, 60

Demgegenüber gibt es auch Jugendliche, die der fachlichen Ausrichtung keine hohe Bedeutung beimessen, da für sie in erster Linie der Erwerb des Schulabschlusses im Vordergrund steht.

„Das war so mein Hauptziel, den Realschulabschluss zu schaffen, egal ob Metall, Holz, da hab ich mir vorher keine Gedanken gemacht. Hauptsache den Realschulabschluss, mit dem Metall jetzt nebenbei wär auch nicht so schlecht.“ BGJ 1.1, 56

Das **fachliche Anforderungsniveau (39)** wird von einem Großteil der Jugendlichen, auch im Vergleich zu der zuvor besuchten Schule, als leicht eingeschätzt. Lediglich in den neuen Fächern (z.B. BWL) müssen sich die Jugendlichen z.T. anstrengen, um mit dem Stoff mitzukommen.

„Dass es hier leichter ist? Ja auf dem Gymnasium musste ich ja total viel lernen und hab dann zum Beispiel nur eine 4 geschrieben. Und wenn ich hier so viel lerne wie da, dann schreibe ich Einsen. Das ist der Unterschied.“ zweij. HBFS (OS) 3.6, 77

Das **Interesse an den Fachinhalten (24)** hängt stark mit dem Stellenwert der Fachzugehörigkeit zusammen. Spielt diese für die Jugendlichen eine große Rolle, wird auch das Interesse als entsprechend groß beschrieben.

„Also ich würde jederzeit den Bildungsgang nochmal machen, weil das einfach die Richtung ist, die mich interessiert. Mir gefällt das total, was wir hier machen.“ BGJ 1.10, 131

Im Hinblick auf den **Aufbau des Bildungsganges (40)** wird insbesondere der ausgewogene Mix aus

„Ich fand jetzt so die 3 Tage Schule und dann 2 Tage arbeiten waren ok. Das war auch nicht so belastend, ich fand das schon gut so. Aber jetzt, da ich dann länger Schule, also die ganze Woche Schule hab, also vorher fand ich eigentlich viel besser.“ BOJ 1.3, 168

Schule und Praxis hervorgehoben. In diesem Zusammenhang werden auch die Praktika bzw. die dort gesammelten Erfahrungen als positiv wahrgenommen. Die vermittelten Inhalte im Unterricht sollten aus Sicht der Jugendlichen eine möglichst hohe Relevanz für ihren Berufswunsch aufweisen.

„Wir haben jetzt eins gemacht, das ging 2 Wochen. (...) Ja dann weiß ich, wie das in den Berufen so ist, wie das so abläuft.“ WSJ 1.4, 175; 177

„Die meisten Fächer sind zwar sinnvoll, aber es gibt auch ein paar Sachen wie zum Beispiel in Mathe, da gibt es Sachen, die wird man niemals in irgendwelchen kaufmännischen Berufen machen, außer du willst irgendwie, keine Ahnung, Mathe studieren.“ zweij, HBFS (US/OS) 3.8, 66

## 2.2.2 Interaktionsgeschehen

Das **Verhältnis zu den Lehrpersonen (54)** wird von den meisten Jugendlichen (meist auch im direkten Vergleich zur zuvor besuchten Schule) als grundsätzlich positiv bewertet. Hier werden folgende Aspekte hervorgehoben:

- + Lehrpersonen sind ansprechbar für Fragen und bieten gute Unterstützung
- + Lehrpersonen nehmen die Jugendlichen ernst und treten ihnen auf Augenhöhe gegenüber
- + Lehrpersonen gehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ein

„Wenn ich was hab, kann ich mit den Lehrern reden. Die sagen auch was ich dann machen kann. Wenn ich Fragen hab für Unterricht, Schule oder Praktikum, kann ich immer fragen.“ BOJ 1.3, 108

„Also die Lehrer gehen mit dir um als wärst du ein Erwachsener. Die gehen mit dir um, als wärst du keine 17, sondern ein 25-Jähriger. (...) Allein das Siezen schon, die Lehrer siezen einen. Das war ja vorher nicht so, also am Anfang wurde man gesiezt und jetzt ist man per du. (...) Die Erziehungsmaßnahmen sind sehr gering, sag ich mal. Herr xxx, wenn dem was nicht passt, dann schickt der dich nach Hause.“ BGJ 1.10, 53; 55; 57

Einige Jugendliche (auffällig ist hier ein hoher Anteil an Aussagen von Jugendlichen aus den KSOB) bewerten die Lehrer-Schüler-Interaktion als negativ und bemängeln in diesem Zusammenhang folgende Aspekte:

- Lehrpersonen glauben nicht an die Jugendlichen und trauen ihnen nichts zu
- die Jugendlichen fühlen sich „abgestempelt“
- Lehrpersonen sorgen zu wenig für Disziplin im Unterricht und sind teilweise inkonsequent

„Ganz am Anfang wurden wir alle für dumm verkauft. Die dachten wir sind die absoluten Honks, wirklich, wir sind die totalen Deppen, so richtig Hirnies. So bin ich mir hier vorgekommen.“ KSOB 2.12, 149

„Was ich immer schlimm finde ist, das manche Lehrer einen so abstempeln (...). Die kommen dann aber schnell so an mit Sätzen: 'Du hast keine Zukunft. Du bist zu nichts zu gebrauchen.' (...) Irgendwann denkt man ja dann wirklich, das brennt sich in das Gehirn ein, wenn man das jahrelang sein Leben hört.“ KSOB 2.12, 334

„Ja gut, dass die Lehrer es mal schaffen, dass es ruhig ist und dass wir auch Unterricht machen können.“ KSOB 2.7, 174

Das **Verhältnis zu den meisten Mitschülern (24)** wird, entgegen der anfänglichen Erwartungen, als positiv beschrieben. Dies zeigt sich darin, dass sich die Jugendlichen gegenseitig unterstützen und als Gemeinschaft verstehen.

„Ja wir unterstützen uns gegenseitig, weil die haben ja auch das Gleiche gemacht und wir unterstützen uns sozusagen alle. (...) es macht mir auch Freude, die zu unterstützen und zu sehen, dass die mir auch Halt geben.“ BOJ 2.9, 68; 72



## 2.3 berufliche Orientierung/Passungserleben

### 2.3.1 beruflicher Nutzen (101)

Dem Bildungsgang wird von den Jugendlichen ein hoher beruflicher Nutzen zugeschrieben, sie sehen in dem Erwerb bzw. der Verbesserung des Schulabschlusses die **Grundlage** für ihre weitere berufliche Laufbahn (vgl. 1.2.2).

„Ja, weil wir ja unseren Abschluss dann hätten und dann kann man ja bessere Ausbildung, also dann ist es wahrscheinlicher, dass man angenommen wird, als wenn man einen Hauptschulabschluss hat. (...) Für die meisten Berufe braucht man auch den Realschulabschluss. Mit dem Hauptschulabschluss bekommt man jetzt nicht so tolle Berufe, die man erlernen möchte.“ BGJ 1.10, 225; 228

Darüber hinaus schätzen die Jugendlichen den Bildungsgang als gewinnbringend und sinnvoll ein, da sie im Vorfeld **wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten** für den späteren Beruf erwerben. Dies trifft nur dann zu, wenn die fachliche Ausrichtung des Bildungsganges mit dem Berufswunsch übereinstimmt.

„Also bei mir war es eher wichtig, dass man halt erstmal so ein Vorwissen hat, was einen in dem Beruf erstmal erwartet. Ja, vorbereitet zu werden, also nicht einfach ahnungslos in irgendeinen Beruf einzusteigen, wo ich halt keine Vorahnung hatte.“ zweij. HBFS (US) 3.7, 97

Im Rahmen des **Erwerbs von praktischen Erfahrungen** in der Arbeitswelt (z.B. durch Praktika) haben einige Jugendliche sogar Aussicht auf einen Ausbildungsplatz im Praktikumsbetrieb. Dieses Phänomen wurde bereits in anderen Studien unter dem Stichwort des „Klebeffektes“ beobachtet.<sup>5</sup>

„Jetzt hab ich eben ein Praktikum bei der Polizeibehörde im Erftkreis gemacht. Ich hab einen sehr guten Eindruck hinterlassen. Die haben mir auch gesagt, ich dürfte mich für einen Ausbildungsplatz bewerben, wenn ich mein Fachabitur hab und ja, die würden sich halt sehr freuen auf mich.“ einj. BFS 3.10, 179

### 2.4 Fehlzeiten/Absentismus (26)

In den Interviews beschreiben die Jugendlichen sowohl Fehlzeiten an der zuvor besuchten Schule als auch - wenn auch in deutlich geringerem Umfang - Fehlzeiten im aktuellen Bildungsgang. Begründet werden diese mit schlechtem Einfluss von Freunden bzw. Klassenkameraden, Problemen mit Lehrpersonen oder gesundheitlichen Gründen.

„Ich mein vorher haben die mich beeinflusst von Schule her. Dann war ich halt was öfter nicht da und dann bin ich schlechter geworden und sowas alles, aber so würde ich jetzt nicht mit da rein ziehen.“ BOJ 1.3, 122

„Auf der alten Schule kam ich mit meiner Klassenlehrerin nicht so gut klar. Dadurch war ich fast gar nicht mehr in der Schule und dadurch habe ich ein Abgangszeugnis bekommen.“ WSJ 1.8, 59

<sup>5</sup> vgl. z.B. Brändle, Tobias: Das Übergangssystem. 2012

---

## Teil III:

# Übergangs- und Zukunftspläne für die Zeit nach dem Bildungsgang

---

### 3.1 Einstellung/Haltung zu Plänen

Bei der grundsätzlichen Einstellung der Jugendlichen zu Plänen in der Berufswahl kann zwischen zwei Ausprägungen unterschieden werden:

Zum einen gibt es Jugendliche, für die das Vorhandensein von Plänen und Alternativen wichtig ist.

Andere betonen jedoch, dass es ihnen wichtig ist, den Prozess offener zu gestalten und sich demnach nicht im Vorfeld auf einen Weg festzulegen.

### 3.2 Zukunftspläne (118)

Die Frage nach den (langfristigen) Zukunftsplänen wird von einem Großteil der Jugendlichen meist als unangenehm empfunden - dies zeigen die spontanen Reaktionen der Jugendlichen beim Beantworten der Frage.<sup>6</sup> Hier wird deutlich, dass sich die Jugendlichen oftmals noch nicht tiefergehend mit ihrer beruflichen Zukunft beschäftigt haben und die anstehenden Planungen so lange wie möglich hinauszögern.

#### 3.2.1 einen bestimmten Status erreichen (29)

Einem Großteil der befragten Jugendlichen ist es wichtig, in den nächsten fünf Jahren ein gewisses Maß an **Eigenständigkeit** zu erreichen. Dies zeigt sich in erster Linie in der **Unabhängigkeit** von den Eltern, verbunden mit der eigenen Wohnung und einem eigenen Einkommen, um später die Familie ernähren zu können.

„Ich brauch immer einen Plan B. Das sollte jeder Mensch haben, weil wenn dein Chef sagt: 'Ja ich nehme dich jetzt doch nicht, tut mir Leid', wollen Sie dann Zuhause sitzen oder lieber dann noch ein Jahr Schule durchziehen und dann den Realschulabschluss machen? Dann mach ich ja lieber den Realschulabschluss, als zu Hause faul auf der Couch rumzuliegen. (...) Man braucht im Leben einen Plan B. Wären Sie jetzt gekündigt worden, Sie werden nicht Zuhause sitzen und nichts machen. Ich glaub Sie würden sich auch dann sofort hinsetzen und eine Notlösung finden. (...) Und das ist auch ihr Plan B und so brauche ich dann auch einen Plan B.“ WSJ 1.12, 246; 271

„Ich weiß nicht, vielleicht ist ja bis dahin irgendwas und vielleicht kommt ja bis dahin noch irgendwas in mein Leben rein, man weiß ja nicht so genau, was passieren könnte und keine Ahnung. (...) Das Leben ist vielfältig, warum soll ich denn jetzt gucken, dass ich genau das mache. Ich könnte das nicht.BGJ 1.10, 272; 274

I: „Wie reagiert man auf so eine Frage?“  
„Geschockt, weil ich halt keinen Plan habe. (...) Man denkt 'Oh scheiße.'“  
„Man denkt da nicht so gerne drüber nach.“  
„Man lässt es einfach auf sich zukommen.“ BGJ 1.10, 210-211; 213-215

„Das ist voll die schwierige Frage, wo wir in 5 Jahren sind, weil wir echt noch jung sind (...) so einen konkreten Standpunkt haben wir noch gar nicht im Leben.“ KSOB 2.12, 215

„Ich hoffe, dass ich bis dahin meine eigene Wohnung hab, also 22 ist jetzt noch ein Alter, da ist es noch okay, aber so ab 24 spätestens da sollte man zuhause raus sein, also denk ich mal, dass ich da meine kleine 2-Zimmer-Wohnung hab (...).“ zweij. HBFS (OS) 3.5, 171

„Ich möchte schon irgendwann mein eigenes Leben führen, meine eigenen Kinder haben, aber nicht in 5 Jahren, weil ich möchte ja meinen Kindern was bieten und das kann ich in 5 Jahren wahrscheinlich noch nicht.“ BGJ 2.1, 120

---

<sup>6</sup> Frageimpuls: „Wo siehst du dich in 5 Jahren?“

Gleichzeitig streben die Jugendlichen auch einen gewissen **materiellen Wohlstand** an (z.B. schönes Haus, eigenes Auto).

„So ein schönes Haus, schöne Wohnung, ein Auto fahren, Führerschein, dass man alles hat halt.“ BGJ 1.3, 134

Wie die Vorstellung bei den Jugendlichen zustande gekommen ist, kann anhand der Daten nicht genau rekonstruiert werden. Sowohl die Abkopplung vom Elternhaus als auch die Vorbereitung auf das Familienleben stellen jedoch altersgerechte Entwicklungsaufgaben dar (vgl. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, Havighurst).

I: „Und wie kommt die Vorstellung zustande?“  
„Das weiß ich nicht, kann ich nicht sagen, es ist einfach so in meinem Kopf drin, so möchte ich es gerne haben.“ BGJ 1.5, 168

Einige wenige Jugendliche streben als berufliche Perspektive den Weg in die **eigene Existenz** an. Dass dieser Wunsch für das befragte Klientel eher unüblich ist, zeigt in sehr anschaulicher Weise der Verlauf einer Gruppendiskussion im Werkstattjahr (vgl. nebenstehendes Zitat).

„Das ist aber auch viel Risiko. (...) Ich hab mal eine Frage: Fühlst du dich wirklich so reif, dass du sagst du kannst ne eigene Firma halten? (...) Dann müsstest du ja jetzt schon richtig anfangen, dich hochzuarbeiten und alles. Guck mal, das fängt ja jetzt schon an, wenn du früher gehst oder sagst 'Dir geht es schlecht'. Wenn du eine eigene Firma hast, kannst du das nicht.“ WSJ 1.12, 193; 197; 201

Um die o.g. Pläne wie Eigenständigkeit bzw. Unabhängigkeit erreichen zu können, wünschen sich die Jugendlichen einen **sicheren Job** mit regeltem Einkommen.

I: „Sicheres Einkommen, wieso ist dir das wichtig?“  
„Weil zum Beispiel mein Bruder ist Musiker, er studiert Musik, hat kein sicheres Einkommen, und das fänd ich halt blöd, dann einen Monat sehr viel und in einem anderen gar nichts und dann will ich lieber konstant das gleiche bekommen, weiß, was ich verdiene und was ich auch ausgeben kann.“ zweij. HBFS (US) 3.7, 104-105

### 3.2.2 abgeschlossene Ausbildung/im Berufsleben angekommen sein (56)

Dass die Ausbildung für die Jugendlichen einen hohen Stellenwert besitzt, hat sich bereits in den o.g. Ausführungen gezeigt, spiegelt sich an dieser Stelle aber auch in der Größe der Kategorie wider (56 Aussagen).

„Erfolgreich, eine Ausbildung abgeschlossen. Eigentlich nur das, es ist sehr wichtig.“ BOJ 1.7, 114

„In fünf Jahren, mit der Ausbildung fertig auf jeden Fall. Ja mitten im Leben so, also Arbeitsleben.“ einj. BFS 3.4, 76

Die Jugendlichen verbinden mit einer abgeschlossenen Ausbildung den Status, im Arbeitsleben angekommen zu sein. Der Großteil der Jugendlichen strebt daher an, in den nächsten fünf Jahren eine Ausbildung abgeschlossen und einen beruflichen Abschluss erlangt zu haben.

„Dann denk ich so in fünf Jahren, wenn ich die Ausbildung fertig hab und dass ich dann da arbeite. Dann steht man ja wirklich auch so im Leben, wenn man dann die Ausbildung hinter sich hat.“ zweij. HBFS (OS) 3.17, 108

### 3.2.3 Studium oder weiterer Schulbesuch am BK (21)

Einige Jugendliche streben im Anschluss an den Schulabschluss ein (duales) **Studium** an. Hier werden z.T. durchaus ambitionierte Studiengänge wie Medizin, Ingenieurwesen oder BWL genannt.

„Also ich seh mich in 5 Jahren studieren. Ich mach jetzt mein Fachabitur, das geht drei Jahre lang und danach möchte ich Ingenieurwissenschaft studieren.“  
BGJ 1.10, 185

Für einige Jugendliche bietet der Besuch eines **weiteren Bildungsganges** am Berufskolleg eine sichere Anschlussperspektive, für den Fall, dass sie keinen Ausbildungsplatz erhalten. Den Jugendlichen ist es wichtig, einen „Plan B“ zu haben, sie ziehen einen Ausbildungsplatz jedoch dem weiteren Schulbesuch vor.

„Also ich hab mich jetzt am Wochenende nochmal hier oben beworben, nochmal dieses Berufsschuljahr. (...) Die haben auch schon Meldungen geschrieben, dass ich dabei bin. Also wenn ich jetzt eine Ausbildung bekomme, dann brauch ich nur anrufen und sagen ´Ja ich komm nicht, ich hab jetzt eine Ausbildung`, dann ist alles gut. (...) Ich brauch immer einen Plan B. Das sollte jeder Mensch haben.“ WSJ 1.12, 244; 246

### 3.4 Planänderungen

Eine genauere Analyse der im folgenden zusammengestellten Aussagen lässt deutlich werden, dass es sich hierbei um Beschreibungen bezogen auf die Ursprungsentscheidung handelt und nur in den wenigsten Fällen um Planänderungen, die innerhalb des Bildungsganges getroffen wurden. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass lediglich bei einem sehr geringen Anteil der Jugendlichen überhaupt derartige Planänderungen, die während des Besuchs des Bildungsganges entstanden sind, formuliert werden (vgl. 3.4.1).

Dieses Ergebnis stärkt die These, dass die einmal getroffene und realisierte Entscheidung eine in hohem Maße stabilisierende Funktion im Übergangsprozess der Jugendlichen einnimmt und davon auszugehen ist, dass in der Phase des Bildungsganges keine grundlegende Offenheit für Veränderungen vorhanden ist. Vielmehr scheinen die Jugendlichen froh zu sein, sich nun auf einem, aus ihrer Sicht, klar strukturierten Weg zu befinden.

#### 3.4.1 Art der Planänderung

Im Verlauf des Berufswahlprozesses kam es bei einigen wenigen Jugendlichen zu Veränderungen in der ursprünglichen Berufswegeplanung. Als häufigste Veränderung wurde ein **Wechsel des Berufswunsches** genannt. Die Spannweite reicht hier von eher geringfügigen Anpassungen der Ausrichtung des Berufswunsches innerhalb eines Fachbereiches bis hin zu grundlegenden Wechseln in grundsätzlich verschiedene Berufsfelder.

I: „Also das war dein Ausbildungswunsch, Konstruktionsmechanikerin?“  
„Ja, aber mittlerweile will ich Industriemechanikerin werden, ist vielfältiger.“ BGJ 1.10, 26-27

Weitere Veränderungen ergaben sich auch hinsichtlich des **angestrebten Schulabschlusses**. Die Jugendlichen berichten davon, entgegen der ursprünglichen Planungen nun doch einen höheren Schulabschluss erreichen zu wollen.

„Ich glaub anfangs hatte ich ja nur die Motivation den Realschulabschluss zu schaffen und jetzt hat sich das so ergeben, dass ich das Fachabitur mache und vielleicht auch noch studieren will.“ BGJ 1.2, 140

### 3.4.2 Akteure und einflussnehmende Instanzen

Obwohl in den Interviews explizit nach auf die Planänderungen einflussnehmenden Akteuren und Instanzen gefragt wurde<sup>7</sup>, überschneiden sich die Aussagen größtenteils mit Ergebnissen aus Teil I (vgl. 1.1 und 1.2). Daher werden nachfolgend nur die zentralen Unterschiede benannt.

Im Bereich der einflussnehmenden Akteure im **privaten Umfeld** konnten bei der Analyse der Ergebnisse keine besonderen Unterschiede im Vergleich zu Teil I herausgearbeitet werden.

Die von den Jugendlichen wahrgenommene **Ernsthaftigkeit im Bildungsgang** am Berufskolleg macht deutlich, dass sie in naher Zukunft in das Berufsleben eintreten werden. Entscheidend trägt dazu bei, dass die Jugendlichen im Vergleich zur zuvor besuchten Schule als „erwachsen“ behandelt werden (vgl. 2.2.2).

„Ja man weiß, jetzt wird man erwachsen behandelt und der Ernst der Lage wird da einem klar (...) noch diese zwei Jahre und dann komm ich auch ins Berufsleben rein. Das heißt, man muss langsam echt mal was machen (...) diese Ernsthaftigkeit wird einem gezeigt und früher war das einfach so, dass man sich gezwungen gefühlt hat und die Lehrer einfach irgendwelche sinnlosen Fächer gemacht haben, die ich eh nie oder die mir im Leben nichts bringen. (...) Damit man diese Ernsthaftigkeit halt kriegt und man merkt, okay jetzt wird es ernst, jetzt noch diese zwei Jahre und dann komm ich ins Berufsleben rein.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 54

Der **Einfluss der Lehrpersonen** am Berufskolleg auf die Pläne der Jugendlichen ist vor dem Hintergrund der Auswertung als eher gering einzuschätzen. In nur zwei Aussagen berichten die Jugendlichen, dass die Lehrpersonen den Besuch eines weiteren Bildungsganges empfohlen bzw. aufgrund zu hoher fachlicher Anforderungen bewusst davon abgeraten haben.

„Durch die Lehrer, die haben uns das dann in den ganzen Klassen, nicht nur persönlich mir, sondern der ganzen Klasse gesagt, dass (...) die Leute hier im Bildungsgang es super gut schaffen, dass die sich dann hier anmelden sollen für den Realschulabschluss. Ich habe mein letztes Zeugnis, da waren nur Zweien und Dreien hier im 9er Hauptschulabschluss und da hat mich Frau xxx weiter empfohlen für den Realschulabschluss.“ BGJ 1.5, 206

Den vermutlich größten Einfluss auf Planänderungen kann den **Praktika** zugeschrieben werden. Die in der Praxis gesammelten Erfahrungen können sich in zwei Richtungen auf gefasste Pläne auswirken: entweder werden die Pläne durch als positiv erlebte Erfahrungen gefestigt und weiter verfolgt oder aber sie werden aufgrund negativer Erfahrungen verwor-

I: „Hat sich an der Vision oder an der Zielstellung Filialeiter mal irgendwas geändert?“  
„Das hat sich nachdem ich mein Praktikum beim Netto absolviert hatte und zwar war da ein Chef, der war auch bei mir auf der Schule und der hatte da auch den 10b gemacht bzw. die mittlere Reife und hatte mir davon auch erzählt gehabt und ich durfte auch mal im Büro sitzen und der hat mir das dann halt alles ganz genau erklärt.“ BGJ 3.2, 85; 86

<sup>7</sup> Frageimpuls: „Wer oder was genau hat diese Veränderungen beeinflusst? Wodurch wurden sie initiiert?“ Welchen Einfluss haben/hatten andere Personen auf deine zukünftigen Planungen?“

fen.

Auch im Hinblick auf die Planänderungen ist den Jugendlichen ein hohes Maß an **Autonomie** wichtig. Ähnlich wie in Teil I betonen die Jugendlichen daher häufig, dass sie sich selbst für die Änderung des Plans entschieden haben (vgl. 1.1.5).

„Ja also damals war es zuerst, dass ich hier Einzelhandelskaufmann werden wollte. Dann hab ich da Praktika absolviert in verschiedenen Betrieben und dann hab ich so bemerkt, dass es nicht so mein Ding ist und dann bin ich auch eher so in den KFZ-Bereich.“  
BOJ 1.11, 217

### 3.4.3 Gründe für Planänderungen

Als Hauptgrund für eine Planänderung kann die **Veränderung der Interessenslage** gesehen werden. Diese Veränderung kann verschiedene Ursachen haben:

In einigen Fällen haben zu hohe Anforderungen im Beruf bzw. der Ausbildung dazu geführt, dass dieser Bereich für die Jugendlichen nun nicht mehr von Interesse ist.

„Ich wollte auch mal Hotelfachfrau werden, aber die Ausbildung soll so schwer sein und viele haben abgebrochen, hab ich auch gehört. Dann hat mich das immer mehr zu den Kindern gezogen als zu was anderem.“ BGJ 2.1, 158

Ein weiterer Grund für die Veränderung der Interessen liegt darin, dass die Jugendliche ihre Vorstellungen über bestimmte Berufsfelder durch Gespräche mit Personen, die im jeweiligen Beruf arbeiten, abgleichen.

„Ja das war eigentlich der Vater von meiner Freundin auch, das waren auch viel die Medien, die Serien, wo ich dachte: `Ja, das willst du auch mal gerne machen.` Aber wenn man sich mit so einem Polizisten unterhält, das ist eigentlich gar nicht so, dann schreibt man eigentlich viel mehr, als hinter bösen Menschen her zu laufen.“ BGJ 3.9, 185

---

## Teil IV: Unterstützungssituation, -effekte u. -bedarfe

---

### 4.1 subjektive Einschätzung des Unterstützungsbedarfes

#### 4.1.1 positive Einstellung gegenüber Unterstützung (16)

Die Jugendlichen sind Unterstützung gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt.

„Ja das wäre wirklich super. Das kann man, also da würde ich auch immer `Ja` zu sagen, wenn mir einer so was empfehlen würde. Würde ich auch gerne hingehen.“ BGJ 1.5, 261

#### 4.1.2 grundsätzliche Möglichkeit der Unterstützung gegeben (22)

Den meisten Jugendlichen ist die Möglichkeit der Unterstützung insbesondere von Seiten der Schule bekannt.

„Ja ich könnte alles fragen. Neben unserer Klasse haben wir einen separaten Raum, da sind dann die Gespräche und wenn dann irgendwas sein sollte, dann gehen wir da rein und dann wird alles besprochen. (...) Nur wenn wir wollen, wenn nicht, dann wie gesagt nicht.“ BOJ 1.3, 200; 202

Auch die erfahrene Unterstützung wird von den Jugendlichen weitestgehend als ausreichend eingeschätzt. Diese Einschätzung hängt jedoch davon ab, in welcher Phase der Berufswegeplanung sich die Jugendlichen befinden bzw. wie sicher sie sich momentan fühlen. Einige Aussagen deuten demnach darauf hin, dass Jugendliche, die bereits einen konkreten Plan verfolgen, oftmals keine Unterstützung in Anspruch genommen haben und auch grundsätzlich keinen Bedarf äußern. Die Bereitschaft, Unterstützung annehmen zu wollen, hängt maßgeblich von der Form der angebotenen Unterstützung und dem aktuellen Bedarf ab.

„Ja, weil ich halt selber wusste, wohin ich will oder dass ich mich nicht bewerben wollte, weil sonst hätte ich das auch selber gemacht so. Damit komme ich eigentlich selbst klar, nur ich wusste eigentlich von vornherein auf welche Schule ich will und deswegen brauchte ich das nicht. Und deswegen habe ich das gar nicht mitgemacht so.“ BGJ 3.2, 46

„Meine Mutter hat mich öfter mal gefragt, aber ich habe nicht so richtig zugehört. Das war immer das Gleiche. Die hat mich immer gefragt, was ich machen will, aber die hat keine richtigen Vorschläge gemacht. (...) Ja das war nicht so gut. Ich denk mal, ich hätte besser zuhören sollen.“ einj. BFS 3.10, 166

#### 4.1.3 Angebote sind nicht bekannt (9)

Nur wenige Jugendliche geben an, nicht zu wissen, welche Unterstützungsangebote oder Ansprechpartner ihnen zur Verfügung stehen.

I: „Und an deiner alten Schule hattest du ja einen Vertrauenslehrer hast du gesagt. Habt ihr jetzt hier auch einen Berater oder so eine Laufbahnberatung?“  
„Weiß ich nicht.“ BOJ 2.4, 404; 405

#### 4.1.4 Jugendlicher muss aktiv werden (28)

Wie bereits zuvor beschrieben, schreiben sich die Jugendlichen in ihrem Berufswahlprozess ein hohes Maß an Eigenverantwortung zu (vgl. 1.1.5). Diese Übernahme der Verantwortung entsteht beispielsweise durch das Ende der allgemein bildenden Schule, negative Erfahrungen im Praktikum oder

„Ja, es gibt eben immer lebensentscheidende Ereignisse, wo man dann merkt: `Wow, ich muss was anders machen.` Also bei mir war es halt, als im vom Gymnasium geflogen bin, da dachte ich mir halt, du kannst nicht schon wieder so anfangen und du verspielst dir das Leben damit.“ zweij. HBFS (US/OS) 3.8, 162

durch einschneidende Erlebnisse, die den Jugendlichen vor Augen führen, dass sie nun selbstständig werden müssen.

„Bei mir war das jetzt auch so, kein zweiter Ausweg, diese Schule war halt sozusagen der letzte. Ich habe mich auch ziemlich spät beworben, alle meine Freunde waren hier schon (...) und dann kamen auch erst die Sorgen bei mir. Was ist, wenn die jetzt auf einmal sagen: 'Ne, du bist nicht der richtige Schüler.' (...) Ich glaube die beste Lebenserfahrung war, dass man gemerkt hat schon, ok man wird selbstständig langsam, man muss sich um Probleme kümmern und keiner läuft dir hinterher und löst das für dich. (...) Und wenn man dann was falsch gemacht hat, sagen wir mal falsche Schule oder so, dann hat man immer was dazu gelernt, dass man sich gefälligst früher darum kümmern sollte.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 74

Einige Jugendliche schätzen die Eigenverantwortung so hoch ein, dass sie externe Unterstützung für nicht möglich halten - und daher davon auszugehen ist, dass sie auch zukünftig Unterstützungsangebote nicht annehmen werden.

„Wie soll man mich denn da unterstützen? Das muss ich doch machen.“ BOJ 2.10, 128

#### 4.1.5 Kritik

Es lassen sich jedoch auch einige wenige Aussagen finden, in denen die Jugendliche die erfahrene Unterstützung bemängeln:

„Der (Schulsozialarbeiter) ist aber irgendwie weg und keine Ahnung, was ist. Auf jeden Fall ist er nicht mehr da.“ BOJ 1.7, 214

- Erwartungen wurden nicht erfüllt
- Ansprechpartner ist schlecht erreichbar oder plötzlich weg
- Zugesagtes wird nicht eingehalten
- geringes Interesse seitens der Lehrpersonen

„Irgendwie hat man sich gefühlt, als wäre man ein Problem dieser Schule, eine Last dieser Lehrer. Dann hat man auch gar keine Lust mehr da hin zu gehen. Man hat sich auch nicht angestrengt, weil man dachte: 'Wofür streng ich mich hier an, im Endeffekt helfen die mir eh nicht weiter. Und auch so Sachen wie wenn man was gefragt hat, war denen auch total egal, bis auf der eine Lehrer, der einem versucht hat zu helfen, der auch echt Ausbildungsplätze gesucht hat.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 109

## 4.2 situativ-erkennbare Unterstützungsbedarfe und -prozesse

Selbst wenn die Jugendlichen der Überzeugung sind, dass sie den Berufswahlprozess völlig eigenständig gestaltet haben, so wird in den Erzählungen dennoch deutlich, dass sie Unterstützung erfahren haben bzw. in Anspruch genommen haben.

### 4.2.1 erfahrene Unterstützung

Im Anschluss an die Forschungsergebnisse zur Sozialen Unterstützung (House) lassen sich vier verschiedene Arten sozialer Unterstützung unterscheiden:<sup>8</sup>

<sup>8</sup> vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, S. 117



### **(1) emotionale Unterstützung (23)**

Diese Unterstützung zeichnet sich dadurch aus, dass dem Jugendlichen in dem oftmals als belastend erlebten Übergangsprozess der Rücken gestärkt wird und ihm Wertschätzung, Vertrauen sowie Zuwendung entgegen gebracht wird. Hierunter fällt auch das (permanente) Erinnern und Motivieren der Jugendlichen, in der Schule gute Leistungen zu bringen und sich aktiv mit der Berufswahl auseinander zu setzen. Dies wird von den Jugendlichen häufig zunächst zwar als nervig empfunden, in den meisten Fällen bewerten sie die Unterstützung rückblickend jedoch als positiv und notwendig. Entscheidend ist hier jedoch das richtige Maß und die Art und Weise der Unterstützung. Die Rolle der emotionalen Unterstützer wird zum Großteil der Familie bzw. den Eltern, in einigen Fällen auch den Lehrkräften zugeschrieben.

„Die einzige Person, die halt immer hinter mir stand, war halt eigentlich meine Mutter. Sie hat halt gesagt: 'Wenn du das machst, stehe ich hinter dir, Hauptsache du ziehst das durch.'“ WSJ 1.8, 202

I: „Welche Rolle haben die Eltern?“  
„Ich sag mal so die 'Tritt-in-den-Arsch-Rolle'. (...) Ja mehr so: 'Guck, was du machst, such dir was raus aus dem Internet oder stell dich vor!' Immer dieses Auffordern, dieses Drängen praktisch. (...) Irgendwo nervt es natürlich, aber irgendwo im Hinterkopf ist der Gedanke: 'Ok, die hat Recht.'“ BGJ 1.10, 85; 86; 88; 92

„Auf jeden Fall eine emotionale Stütze, die nicht so aufdringlich ist, das heißt jetzt nicht sofort: 'Mach das! Mach das!'“ BGJ 3.1, 122

„Dieses Lob. Ich glaube wir Schüler brauchen das sehr. Das motiviert dann auch, wenn man weiß, die Eltern sehen das nicht Zuhause, dann sieht das der Lehrer.“ BGJ 3.9, 131

### **(2) informatorisch-beratende Unterstützung (38)**

Dies umfasst Unterstützung durch die Bereitstellung von Informationen und Wissensbeständen oder auch das Üben von Bewerbungsgesprächen. Diese Unterstützungsform erfordert Expertenwissen und wird daher meist von Lehrpersonen oder professionellen Berufsberatern bereitgestellt. Da sich die Eltern aus Sicht der Jugendlichen nicht oder nur begrenzt auf dem aktuellen Arbeitsmarkt auskennen und die heutige Situation z.T. mit dem Arbeitsmarkt früher vergleichen, kommen sie für die Jugendlichen als informatorisch-beratende Unterstützer eher nicht in Frage. Anhand des nebenstehenden Zitats wird deutlich, dass informatorisch-beratende Unterstützung allein nicht ausreichend und entsprechend wirksam sein kann.

„Dann hatten die Tag der offenen Tür und dann haben die das auch nochmal alles erklärt, wie das hier mit der Höheren Handelsschule ist.“ zweij. HBFS (US) 3.11, 30

„Das ist das auch, was ich an meinen Eltern nicht mag. Die vergleichen was heute ist immer mit früher, aber früher ist einfach nicht so, wie es jetzt ist und mittlerweile ist es auch viel schwieriger, einen Job zu bekommen.“ BGJ 2.11, 170

„Ja wenn die mir einen Ausbildungsvertrag klären könnten, dann würde ich sagen: 'Ok, die haben mich unterstützt', aber die geben halt nur Vorschläge und das ist, keine Ahnung, das finde ich zu wenig.“ BGJ 3.12 104

### **(3) instrumentell-materielle Unterstützung (6)**

Vielmehr bedarf es darüber hinaus auch Unterstützung auf der instrumentell-materiellen Ebene. Da-

„Jetzt fährt die mich auch überall hin und finanziell unterstützt sie mich halt, wenn in der Schule Geld anfällt oder so.“ KSOB 2.7, 68

runter fallen konkrete Hilfen oder Tätigkeiten meist von Seiten der Eltern, wie beispielsweise die finanzielle Unterstützung der Jugendlichen, die Erstellung von Bewerbungsunterlagen, die Übernahme eines Telefonanrufs oder die Unterstützung bei fachlichen Problemen in Form von Nachhilfe. Insgesamt lassen sich zu dieser Unterstützungsform jedoch nur wenig Aussagen in den Interviews finden.

#### **(4) interpretativ-rückmeldende Unterstützung (2)**

Gemeint sind hier Rückmeldungen von Bezugspersonen an die Jugendlichen (z.B. aus Beobachtungen) oder auch gezieltes Nachfragen, das der Selbstevaluation der Person dient. Ähnlich wie bei der instrumentell-materiellen Unterstützung gibt es auch zu dieser Form wenig Aussagen.

**Allen Unterstützungsformaten** ist gemein, dass es sehr stark auf die jeweilige Person ankommt, die ihre Unterstützung zur Verfügung stellt. Inwieweit die angebotene Unterstützung von den Jugendlichen angenommen wird, hängt ab

- von der Qualität der **Beziehung** zwischen den Personen
- von dem passenden **Timing** der Unterstützung:  
Wenn der Jugendliche sich (noch) nicht mit der Berufswahl auseinandersetzt, nimmt er die Unterstützung nicht wahr bzw. kann diese nicht aktiv in sein Berufswahlverhalten integrieren, weil dieses Thema für ihn (noch) keine Relevanz besitzt.

#### **4.2.2 Unterstützungsbedarf**

Auf die Frage nach weiteren Unterstützungsangeboten können viele Jugendlichen keine konkreten Bedarfe oder Vorschläge formulieren.

Lediglich im Bereich der emotionalen Unterstützung und der informatorisch-beratenden Unterstützung wurden einige Aspekte benannt.

„Der sucht mit mir halt meine Studienplätze raus (...). Jetzt im Moment suche ich eine Praktikumsstelle, die man ja braucht, um das zu vollenden und mein Bruder sucht im Moment gerade mit mir. (...) Ja auch wenn es mich manchmal ein bisschen nervt, wo ich dann sage: 'Ok, Moritz, jetzt reicht es langsam, ich muss auch mal ein bisschen selber machen.'“ zweij. HBFS (US/OS) 3.8, 170; 172

„Ja also meine Eltern haben immer gesagt, dass ich ziemlich schlampig bin, was meine Schulsachen angeht.“ zweij. HBFS (US/OS) 3.8

„Ja, weil das hilft einem schon sehr, direkt seine Stärken und alles so zu finden. Da weiß man schonmal ja der Beruf liegt mir oder der Beruf liegt mir nicht so.“ KSOB 2.2, 279

„Ich hab mit meiner Mutter, also mit der bin ich nicht so gut Freund, also mit der streite ich mich eigentlich ziemlich oft und ja, dann kommt es mal vor, dass ich nicht zuhöre, weil ich einfach nur genervt bin.“ einj. BFS 3.10, 170

„Ich bin da eher so hingegangen als Pflichttermin. Deshalb bin ich dann da hingegangen, hab zugehört, aber war dann nicht so ganz spannend. Aber wenn ich jetzt da hin gehen würde, würde ich auf jeden Fall mehr zuhören. (...) Da hatte ich halt mehr andere Sorgen und Probleme, als zu gucken, was mit meiner Zukunft ist und deshalb hab ich da nicht so ganz zugehört.“ zweij. HBFS (US) 3.7, 50; 54

„Ich weiß nicht, also Unterstützung ist immer cool, aber ich frag mich was für eine Art von Unterstützung?“ BGJ 1.2, 170

### **(1) emotionale Unterstützung**

- > zwei unterschiedliche Begleitpersonen (breiteres Meinungsbild)
- > emotionale Unterstützung von Anfang an (nicht erst, wenn es zu spät ist)
- > kontinuierliche Begleitung

### **(2) informatorisch-beratende Unterstützung**

- > berufsbildende Schulen sollen sich vorstellen
- > mehr Informationen über den Arbeitsmarkt und die Berufswelt
- > mehr verlässliche Informationen und Alternativen zum Schulbesuch
- > früher mit der Unterstützung/Information beginnen
- > verstärkt die Interessen und die Persönlichkeit des Jugendlichen einbeziehen (nicht nur auf Schulnoten achten)
- > gemeinsame, individuelle Recherche mit dem Jugendlichen zusammen
- > feste Strukturen: Ansprechpartner, Zeiten

*Berufliche Orientierungs- und  
Übergangsprozesse von Schülerinnen und  
Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge  
berufsbildender Schulen*

Projekt-Nr. S-2013-636-5

Ergebnispräsentation im Rahmen der dritten Beiratssitzung  
der Hans-Böckler-Stiftung am 08.05.2015

## Schülerbefragungen: Überblick zur Datengrundlage

<b>Rahmeninformationen zur Teilnahme nach Bildungsgang</b>												
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis												
Bildungsgang	Schülerzahl (lt. Schülerbestandslisten)				Rücklauf = Erhebungsgesamtheit (bereinigt)				Teilnahmequote (von allen Schülern in Prozent)			
	MP I	MP II	MP III	MP IV	MP I	MP II	MP III	MP IV	MP I	MP II	MP III	MP IV
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	386	354	.	.	259	278	.	.	67,1	78,5	.	.
↳ Teilgruppe mit Fortsetzung im 2. Jahr der Handelsschule	.	.	54	57	.	.	50	47	.	.	92,6	82,5
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	73	64	.	.	19	37	.	.	26,0	57,8	.	.
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	370	426	.	.	149	147	.	.	40,3	34,5	.	.
1j. Berufsfachschule (BFS)	70	94	.	.	49	67	.	.	70,0	71,3	.	.
2j. Höhere Berufsfachschule (HBFS)	434	456	381	381	326	378	351	337	75,1	82,9	92,1	88,5
<b>Gesamt</b>	<b>1.333</b>	<b>1.394</b>	<b>435</b>	<b>438</b>	<b>802</b>	<b>907</b>	<b>401</b>	<b>384</b>	<b>60,2</b>	<b>65,1</b>	<b>92,2</b>	<b>87,7</b>
MP I: Eingangsmessung im Schuljahr 2012/13 (Januar bis April 2013) = entspricht MP VI im Berufsorientierungspanel (BOP) MP II: Folgerhebung im Schuljahr 2012/13 (Juni 2013) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus einjährigen Bildungsgängen MP III: Folgerhebung im Schuljahr 2013/14 (Dezember 2013) = 1. Halbjahr des 2. Schuljahres in zweijährigen Bildungsgängen MP IV: Folgerhebung im Schuljahr 2013/14 (Mai 2014) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus zweijährigen Bildungsgängen												

## Schülerbefragungen: Überblick zum Panel

<b>Rahmeninformationen zum Panel</b>					
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis					
Bildungsgang	Erhebungsgesamtheit		Fallzahlen im Panel	Panelquote	
	MP I	MP II	n	%	
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	259	278	213	82,2	
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	19	37	12	63,2	
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	149	147	58	38,9	
einjährige Berufsfachschule (BFS)	49	67	34	69,4	
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	326	378	265	81,3	bis MP IV 73,5 %
<b>Gesamt</b>	<b>802</b>	<b>907</b>	<b>582</b>	<b>72,6</b>	

MP I: Eingangsmessung im Schuljahr 2012/13 (Januar bis April 2013) = entspricht MP VI im Berufsorientierungspanel (BOP)  
MP II: Folgerhebung im Schuljahr 2012/13 (Juni 2013) = Ausgangsmessung für Abgänger/-innen aus einj. Bildungsgängen

## Qualitativer Teil: Überblick zu den Interviews

<b>Rahmeninformationen zu den leitfadengestützten Interviews</b>		
Erhebungszeitraum: 10. - 18.02.2014 an drei Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis		
<b>Bildungsgang</b>	<b>Gruppendiskussionen (4-7 TN)</b>	<b>Einzelinterviews</b>
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	2	12
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	1	9
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	2	6
einjährige Berufsfachschule (BFS)	1	5
zweijährige Höhere Berufsfachschule (HBFS)	2 (US)	9 (3 US + 6 OS)
<b>Gesamt</b>	<b>8</b>	<b>41</b>

# Neue Befunde zu den einjährigen Bildungsgängen

Übergang als „geplantes Verhalten“

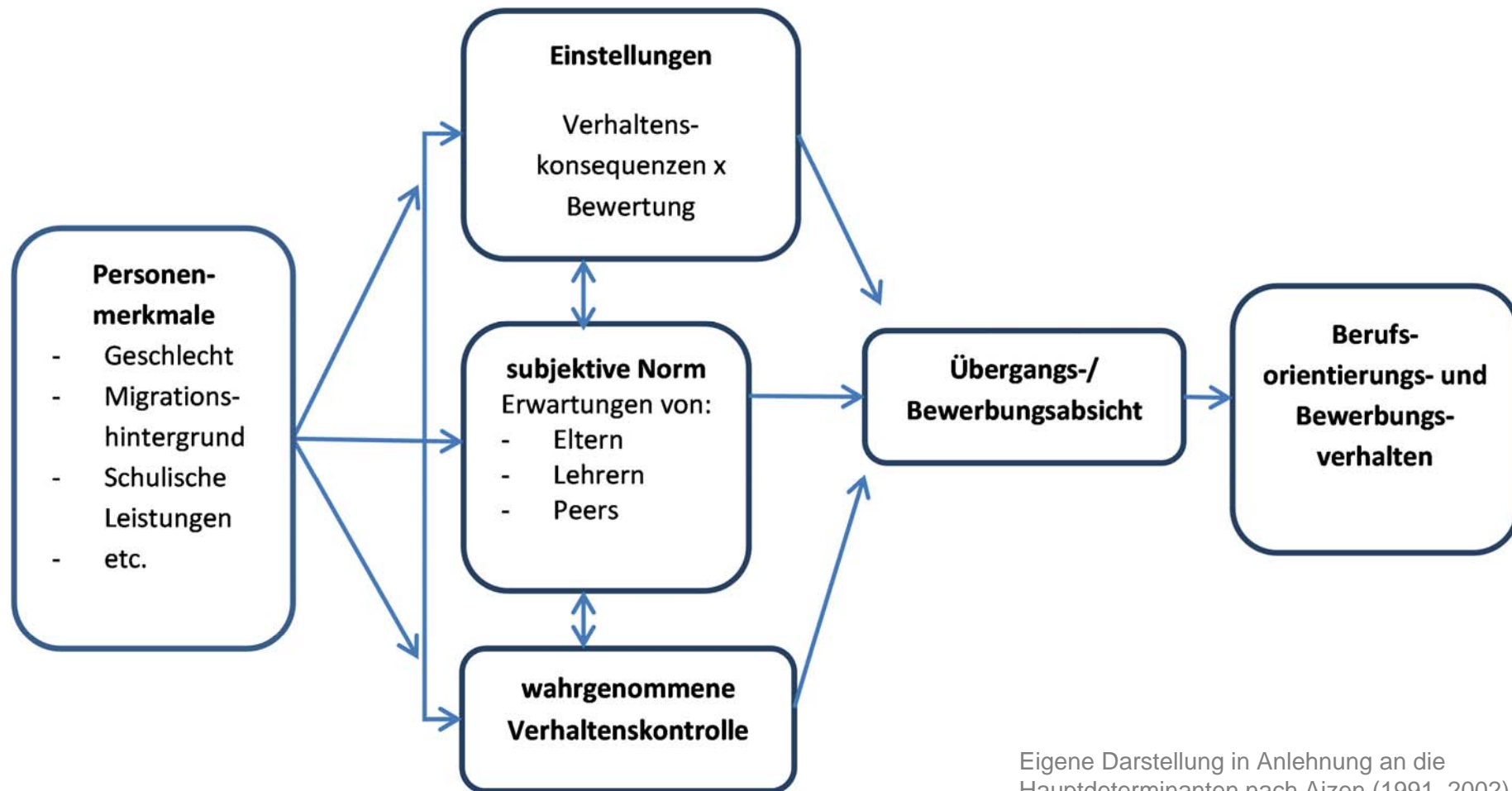


## Fragestellung 2 im Projekt

*Inwieweit lassen sich die Übergangsprozesse, die die Jugendlichen nach Beendigung der Bildungsgänge anschließen, als Folge geplanten Übergangsverhaltens erklären?*

⇒ **Theorie geplanten Verhaltens nach Icek Ajzen**

## Adaption der Theorie geplanten Verhaltens nach Ajzen: Modellierung des geplanten beruflichen Übergangsverhaltens



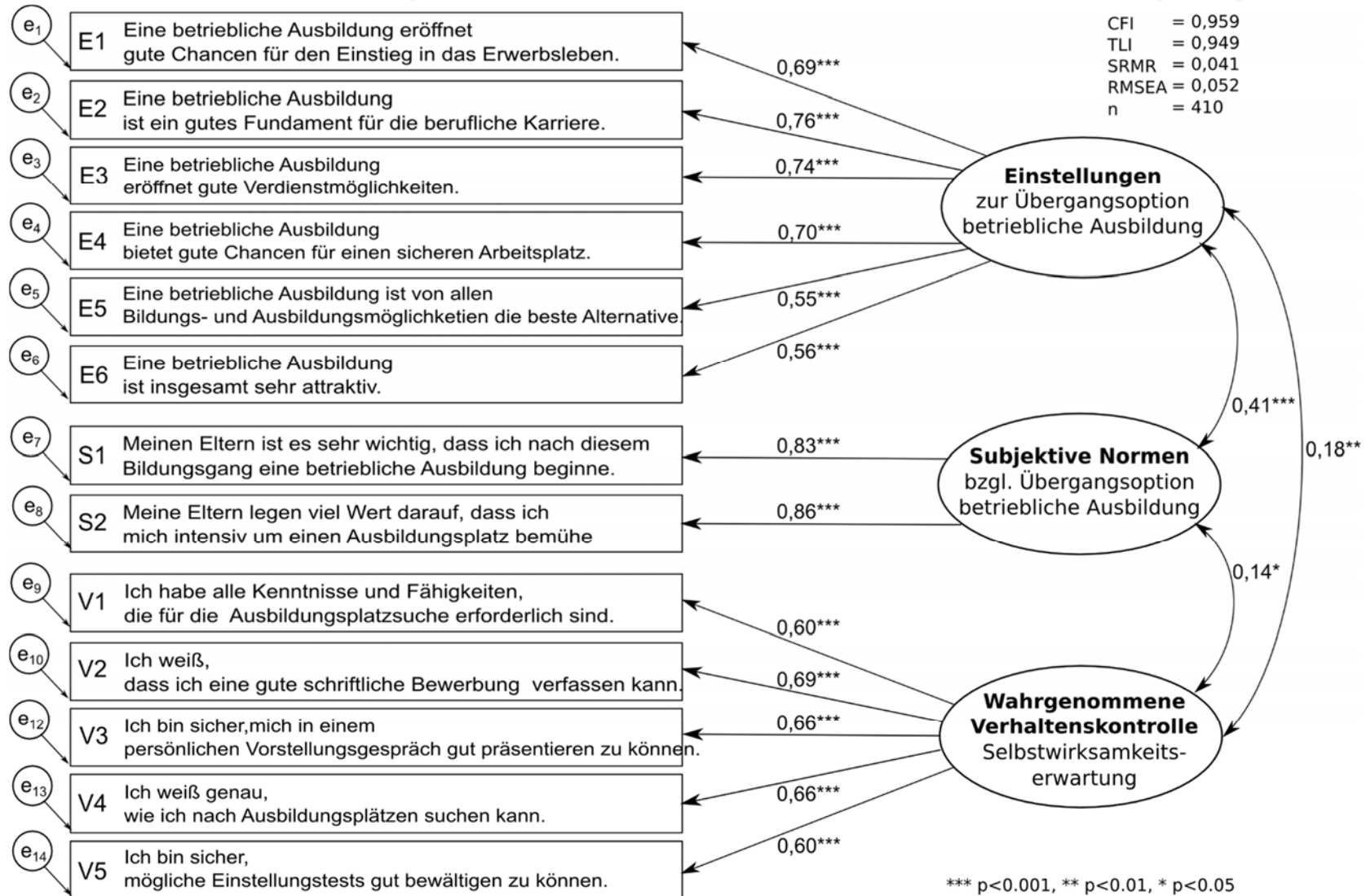
Eigene Darstellung in Anlehnung an die Hauptdeterminanten nach Ajzen (1991, 2002)

## Befunde der Itemanalyse

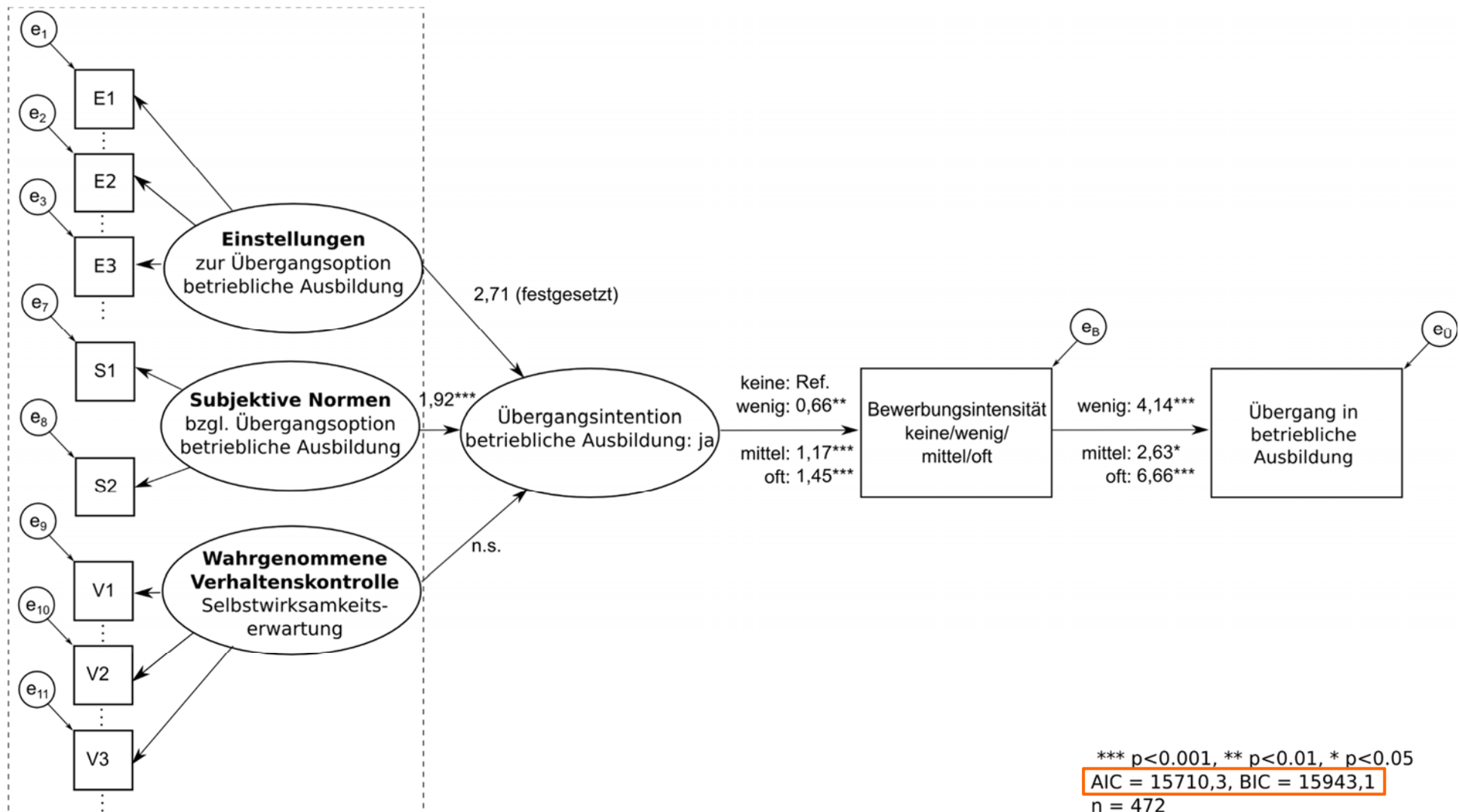
Überblick zu den Skalen und Ergebnisse der Itemanalyse							
Gesamtsample: n = 719 - 783 (MP I - Eingangsmessung)   n = 830 - 873 (MP II Ausgangsmessung einj. Bildungsgänge)   n = 382 - 390 (MP III - zweij. Bildungsgänge)							
Skalenkonstrukt		Anzahl der Items	Antwortskala	Beispielitem (Aussage)	Cronbachs Alpha		
Determinante (nach Ajzen)	Skala				MP I	MP II	MP III
Einstellungen	Einstellung zur Ausbildung	6	4er-Skala (umgepolt) trifft gar nicht zu bis trifft voll zu	<i>Eine betriebliche Ausbildung eröffnet gute Chancen für den Einstieg in das Erwerbsleben.</i>	0,815	0,787	0,832
	Einstellung zum Studium	6		<i>Ein Studium ist ein gutes Fundament für die berufliche Karriere.</i>	0,909	0,879	0,866
	Einstellung zur berufsbildenden Schule	6		<i>Der weiterführende Besuch einer berufsbildenden Schule ist insgesamt sehr attraktiv.</i>	0,905	0,873	0,889
Subjektive Norm (Erwartungen von Eltern, Lehrern, Peers)*	Ausbildungspräferenz	6 (3)	6er-Skala (umgepolt) trifft überhaupt nicht zu bis trifft voll zu	<i>Meine Eltern denken, ich sollte eine Ausbildung machen.</i>	(0,791)	0,831 (0,747)	(0,739)
	Schulpräferenz	5 (3)		<i>Meine Eltern denken, ich sollte weiter zur Schule gehen.</i>	.	0,810 (0,746)	(0,709)
	Studienpräferenz	3		<i>Meine Eltern denken, ich sollte ein Studium beginnen.</i>	.	.	0,808
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	Selbstwirksamkeitserwartung (Ausbildungsplatzsuche)	5	6er-Skala (umgepolt) trifft überhaupt nicht zu bis trifft voll zu	<i>Ich bin sicher, mich in einem persönlichen Vorstellungsgespräch gut präsentieren zu können.</i>	0,771	0,782	0,775
	Selbstwirksamkeitserwartung (Studienplatzsuche /-auswahl)	4		<i>Ich habe alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Wahl eines Studienganges und der Studienfächer erforderlich sind.</i>	.	.	0,924

\* Die Skalenaufteilung der Itematterie zur subjektiven Norm erfolgte aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalysen nicht nach den genannten Personengruppen, sondern entlang der Übergangsoptionen.  
( ) in Klammern: alternative Versionen bzw. Kurzskaalen

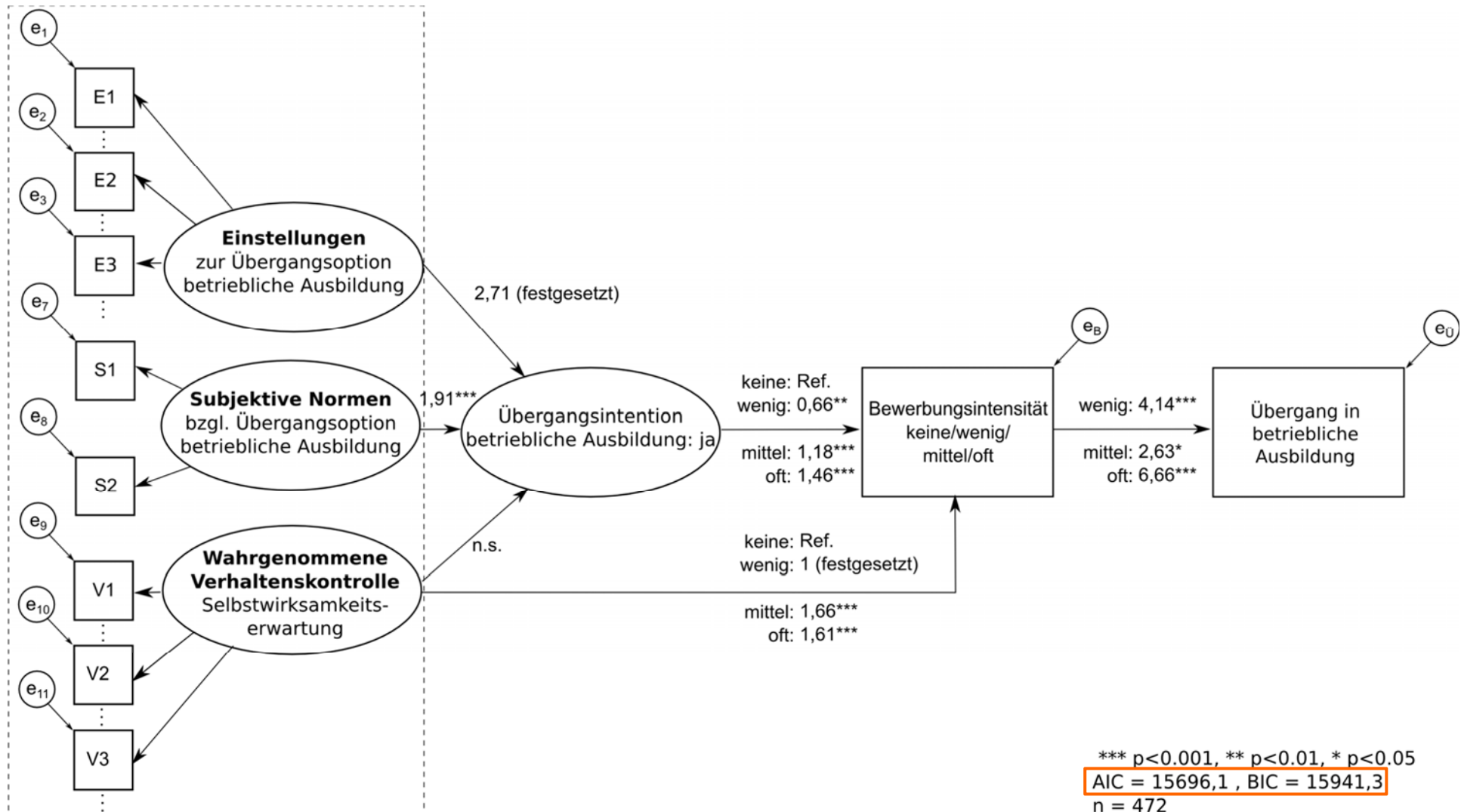
## Messmodell (konfirmatorische Faktorenanalyse)



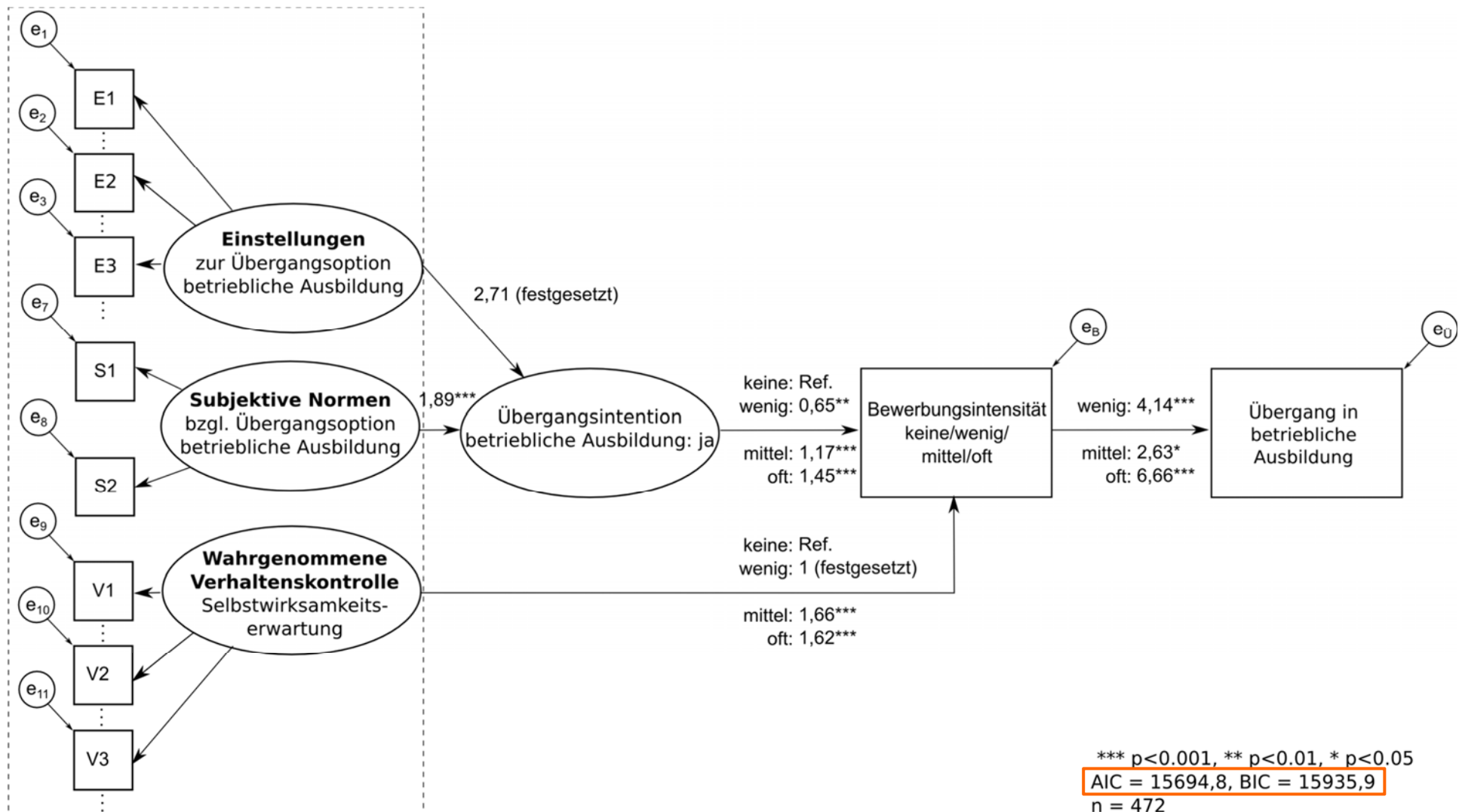
## Modellprüfung: Generalisiertes Lineares Modell (GLM) I



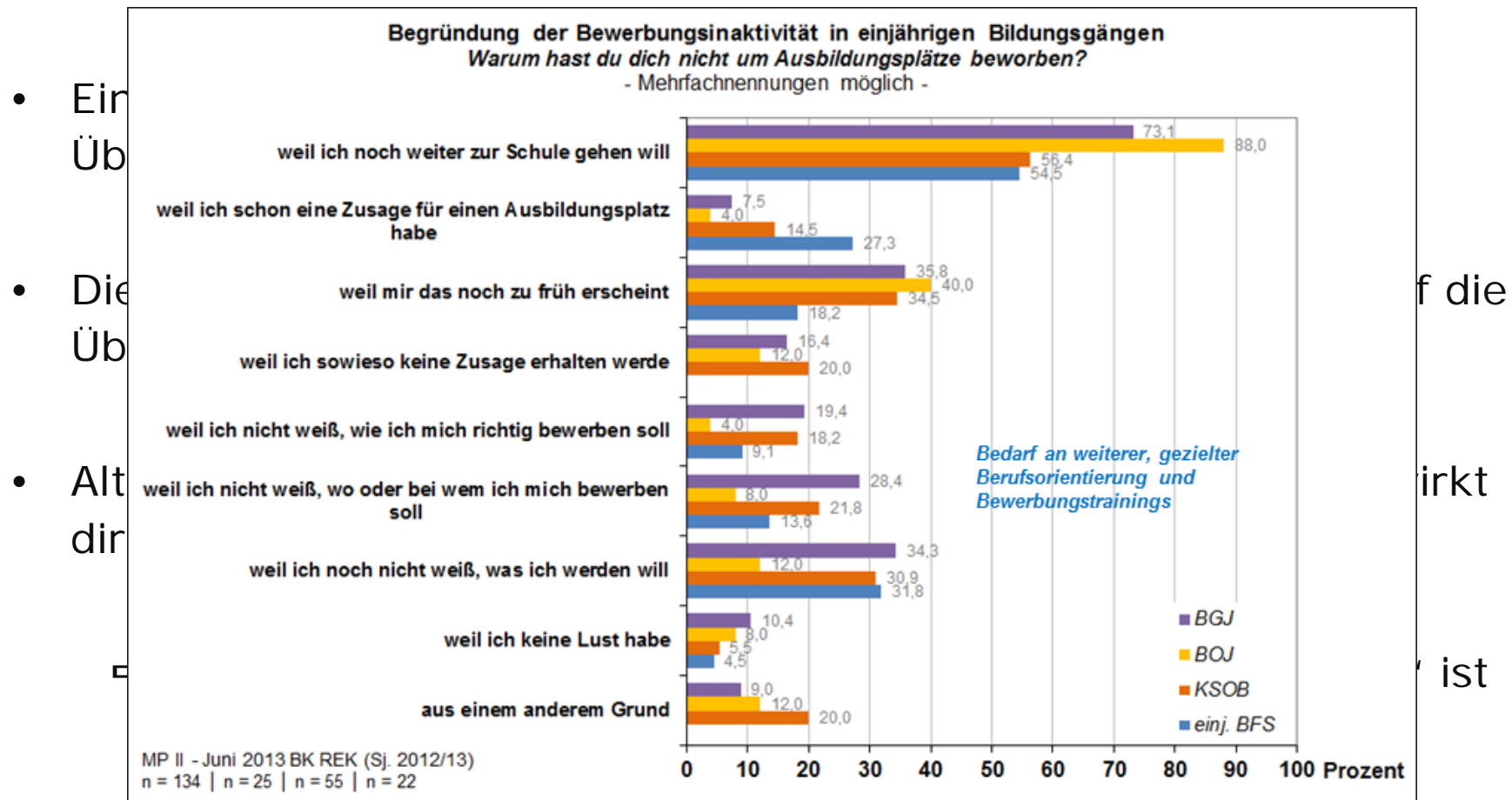
## Modellprüfung: Generalisiertes Lineares Modell (GLM) III



## Modellprüfung: Generalisiertes Lineares Modell (GLM) III



## Zusammenfassung zum Übergang als „geplantes Verhalten“



⇒ Konsequenz: Berufsorientierung und Bewerbungskompetenzen stärken!



# Neue Befunde zu den einjährigen Bildungsgängen

Drop-out

## Fluktuation und Drop-out

Ein- und Aussteiger im Panel (Auffüllung und Mortalität)							
Schülerbefragungen in teilqualifizierenden Bildungsgängen (BFS, BGJ, BOJ und KSOB) der Berufskollegs im Rhein-Erft-Kreis							
Bildungsgang	Startkohorte	keine Fortführung mehr nach			Neuaufnahmen zum		
		MP I	MP II	MP III	MP II	MP III	MP IV
Berufsgrundschuljahr (BGJ)	259	44	.	.	65	.	.
↳ Teilgruppe mit Fortsetzung im 2. Jahr der Handelsschule		.	.	5	.	5	1
Berufsorientierungsjahr (BOJ)	19	7	.	.	25	.	.
Klassen für Schüler/-innen ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSOB)	149	91	.	.	89	.	.
1j. Berufsaufstiegsjahr							
2j. Höherer Schulabschluss							
<b>Gesamt</b>							
MP I: Eingangsphase							
MP II: Folgephase							
MP III: Folgephase							
MP IV: Folgephase							

Zitat aus einer Infomail eines Lehrers:

*„Die Motivation zur Teilnahme am Schulunterricht tendiert ab Mitte Mai zunehmend gegen null. Hinzu kommen fortlaufende Kündigungen bei den Trägern wegen eben auch dort mangelnder Motivation zur Teilnahme. Selbst zu unseren Zeugnisausgaben ist immer nur ein kleiner Bruchteil der Jugendlichen – vielleicht 25% – direkt vor Ort, sodass ich von einer derartigen oder noch geringeren Rücklaufquote ausgehe.“*

## Überblick zum Drop-out (I)

Vergleich der Mortalitätsgruppe (Drop-Out) mit der Panelgruppe (volle Teilnahme) in einjährigen Bildungsgängen: Merkmale mit signifikanten Unterschieden				
MP I & II (Ein- und Ausgangsmessung im Sj. 2012/13)				
Mortalitäts- und Panelquote		Gesamt		
		nur MP I	MP I & II	
		n	%	
	n	157	317	
	%	33,1%	66,9%	
Merkmal / Kennzahl (zum MP I)	n	nur MP I	MP I & II	Sign.*
		144-157	300-317	
<b>Askriptive Personenmerkmale</b>				
Anteil männliche Schüler		65,6%	56,2%	0,059
Altersdurchschnitt der Schüler (in Jahren)		18,75	18,36	0,003
<b>Inhaltliche Merkmale</b>				
<b>- Wege in den Bildungsgang / Übergangssituation -</b>				
Anteil Schüler, die nicht direkt von der allgemein bildenden Schule in den Bildungsgang übergegangen sind (indirekter Übergang = Zwischenstationen)		47,9%	24,0%	0,000
Ich wurde in diesen Bildungsgang vermittelt (ich wurde hierher geschickt).		44,4%	27,4%	0,000

bedingt durch höheren Anteil von SuS mit indirektem Übergang

Mehrere Zwischenstationen gehen mit erhöhter Dropout-Wahrscheinlichkeit einher

insb. KSOB

## Überblick zum Drop-out (II)

Merkmal / Kennzahl (zum MP I)	n		Sign.*
	144-157	300-317	
<b>- Bildungsaspirationen und berufliche Orientierung -</b>			
Anteil Schüler, die im Laufe ihres Lebens noch einen höheren Schulabschluss erwerben möchten	84,0%	93,3%	0,003
Anteil Schüler, die im Berufsfeld des von ihnen besuchten Bildungsgangs ungern arbeiten würden (Fehlpassung)	35,8%	26,3%	0,048
<b>- Besuchsziele für den Bildungsgang -</b> (Mittelwerte: Skala von 1 = trifft voll zu bis 4 = trifft gar nicht zu)			
Ich möchte in diesem Bildungsgang einen weiterführenden Schulabschluss erwerben.	1,92	1,69	0,030
Ich besuche diesen Bildungsgang, um anschliessend einen weiteren, höheren Bildungsgang an einem BK zu besuchen.	2,66	2,36	0,009
<b>- Zufriedenheit mit dem Bildungsgang -</b>			
Anteil Schüler, die schon einmal darüber nachgedacht haben ihren Bildungsgang abzubrechen	17,8%	10,2%	0,026
(Mittelwerte: Skala von 1 = trifft voll zu bis 6 = trifft gar nicht zu)			
Ich bin sehr zufrieden damit, diesen Bildungsgang begonnen zu haben.	2,37	2,09	0,029
Dieser Bildungsgang entspricht meinen Erwartungen.	2,73	2,43	0,024
Dieser Bildungsgang passt gut zu mir.	2,83	2,49	0,031
Ich würde lieber etwas anderes machen.	3,41	4,00	0,002
* bei dichotomen Merkmalen: Fisher-Test / bei Intervallskalen: Mann-Whitney-U-Test / Merkmal "Alter": t-Test			

Fehlpassung als möglicher Risikofaktor

Beurteilung ist zwar signifikant schlechter, aber dennoch im positiven Bereich!

## Impression aus den Gruppeninterviews: Schulabsentismus als Quelle unbeobachteter Varianz

*„...weil es gibt halt Leute in der Klasse, die fehlen extrem viel ...“  
(BGJ, 2.11, 00:41:09-1, 2.11.3)*

*„Ja, was ist denn mit D. passiert, der musste 364 Euro nachzahlen.“  
(KSOB, 2.12, 00:13:50-0, 2.12.14)*

*„Da waren keine anderen Gründe dabei, der ist einfach nur nicht gekommen.“  
(KSOB, 2.12, 00:14:04-5, 2.12.14)*

*„Ja, sie denkt, ich würde das nicht schaffen, weil bei uns ist das so, unsere Fehlstunden, ich habe viele Fehlstunden.“  
(BOJ, 2.13, 00:31:45-6, 2.13.1)*

*„Ja, komplizierte Geschichte, ich bin oft krank, ich habe viele Termine und ja.“ (BOJ, 2.13, 00:32:28-5, 2.13.1)*

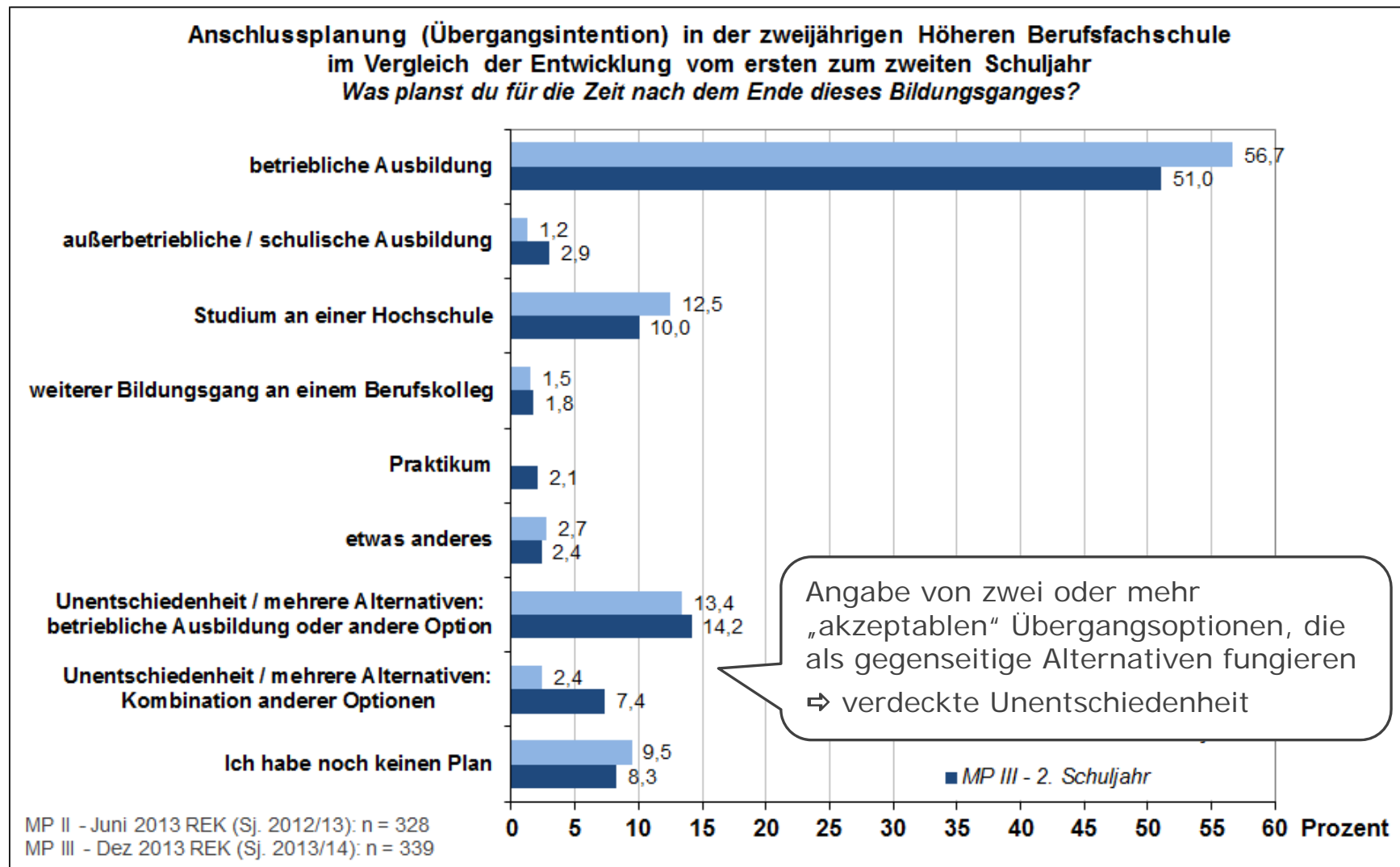
*„Ich geh eigentlich gerne zur Schule, also hier zumindest.“  
(BOJ, 2.13, 00:32:45-7, 2.13.1)*

# Ergebnisse aus der Untersuchung der zweijährigen Bildungsgänge

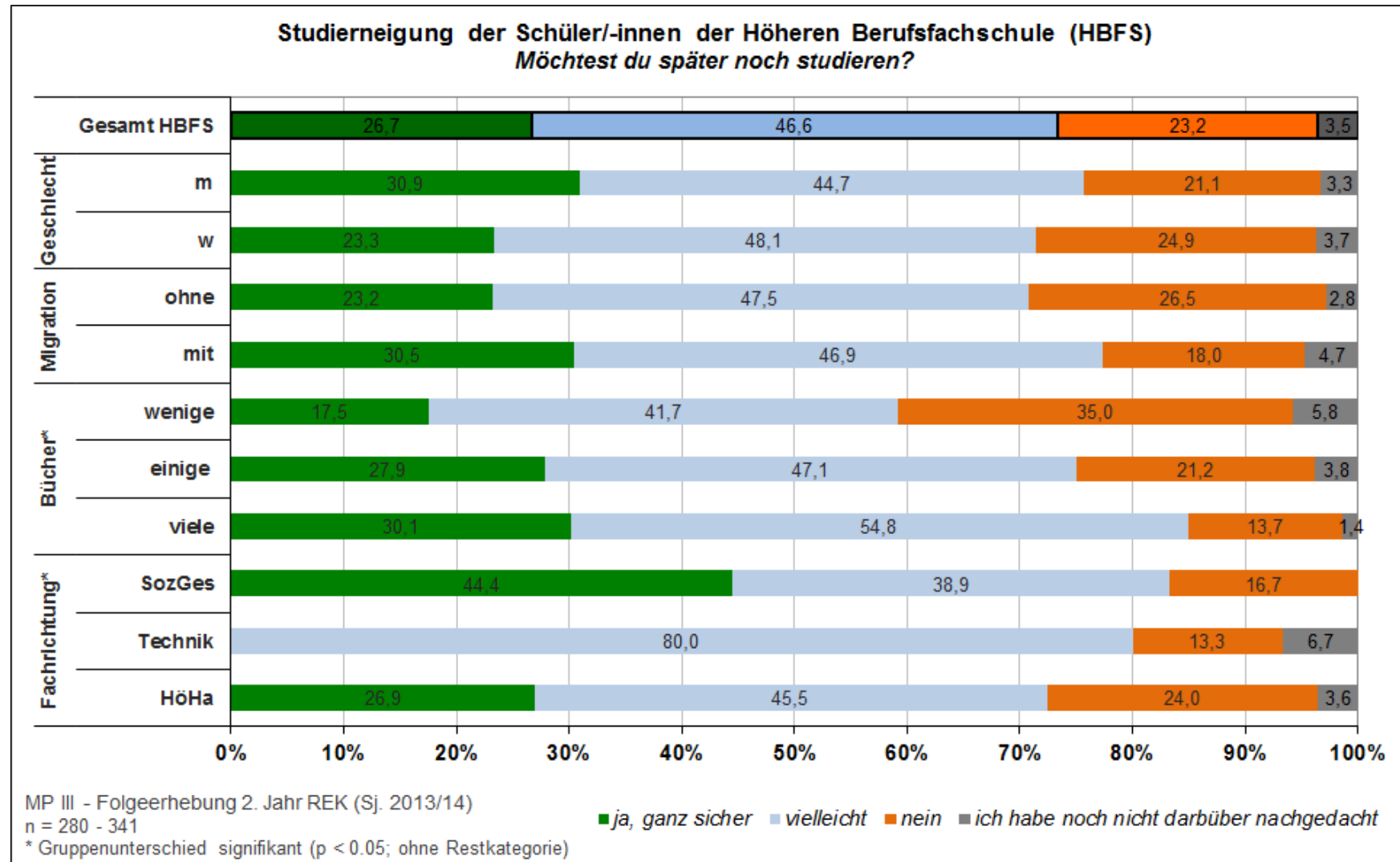
Deskriptive Befunde

Determinanten des Übergangs: Logistische Regression

## Zweijährige Bildungsgänge - Übergangsentention



## Studierneigung in der Höheren Berufsfachschule

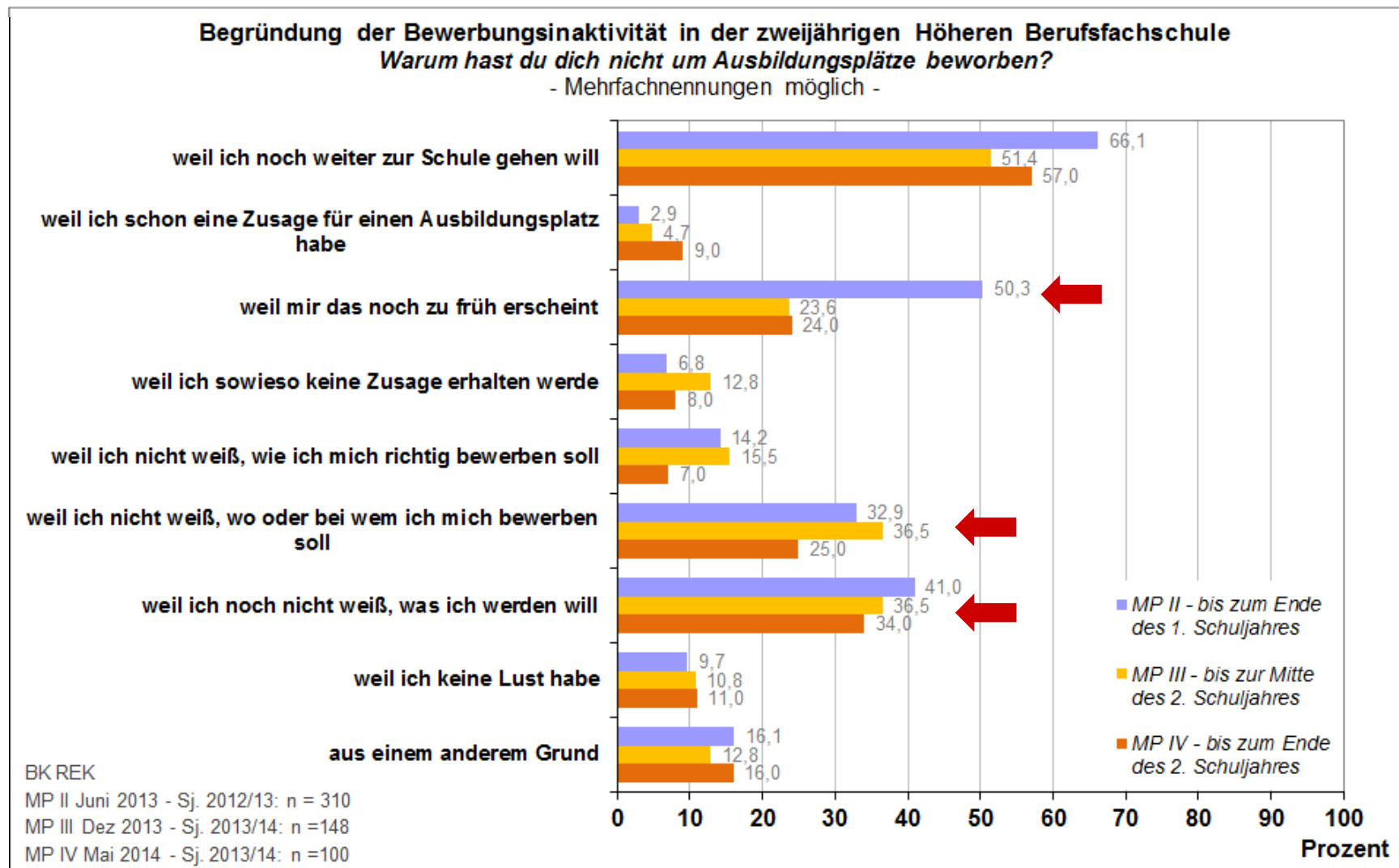




## Bewerbungsaktivität und -intensität in zweijährigen Bildungsgängen

<b>Bewerbungsaktivität und -intensität in zweijährigen Bildungsgängen</b>						
Panelgruppe: MP I - IV (Eingangsmessung und Folgerhebung I im Sj. 2012/13 sowie Folgerhebung II und Ausgangsmessung im Sj. 2013/14)						
<b>Merkmal / Fragestellung</b>	<b>2j. HBFS</b>		<b>2j. BFS</b>		<b>Gesamt</b>	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<b>Bewerbungsaktivität</b>						
überhaupt keine Bewerbungsaktivität	105	29,8	17	34,7	122	30,4
Bewerbungsaktivität erst in der zweiten Jahreshälfte des zweiten Schuljahres	46	13,1	11	22,4	57	14,2
Bewerbungsaktivität zu Beginn des zweiten Schuljahres aufgenommen	140	39,8	4	8,2	144	35,9
Bewerbungsaktivität schon im ersten Schuljahr	61	17,3	17	34,7	78	19,5
Gesamt	352	100,0	49	100,0	401	100,0
<b>Bewerbungsintensität (insgesamt im Bildungsgang)</b>						
wenig (1 bis 10)	90	36,1	17	48,6	107	37,7
mittel (11 bis 25)	64	25,7	11	31,4	75	26,4
oft (25 und mehr)	95	38,2	7	20,0	102	35,9
Gesamt	249	100,0	35	100,0	284	100,0
<b>Bewerbungsaktivität unter Jugendlichen mit <u>durchgängiger</u> Übergangsintention "betriebliches Ausbildungsverhältnis" (MP II &amp; III)</b>						
überhaupt keine Bewerbungsaktivität	13	8,5	2	12,5	15	8,9
Bewerbungsaktivität erst in der zweiten Jahreshälfte des zweiten Schuljahres	13	8,5	3	18,8	16	9,5
Bewerbungsaktivität zu Beginn des zweiten Schuljahres aufgenommen	96	62,7	2	12,5	98	58,0
Bewerbungsaktivität schon im ersten Schuljahr	31	20,3	9	56,3	40	23,7
Gesamt	153	100,0	16	100,0	169	100,0

## Gründe für Bewerbungsinaktivität in der zweijährigen HBFS

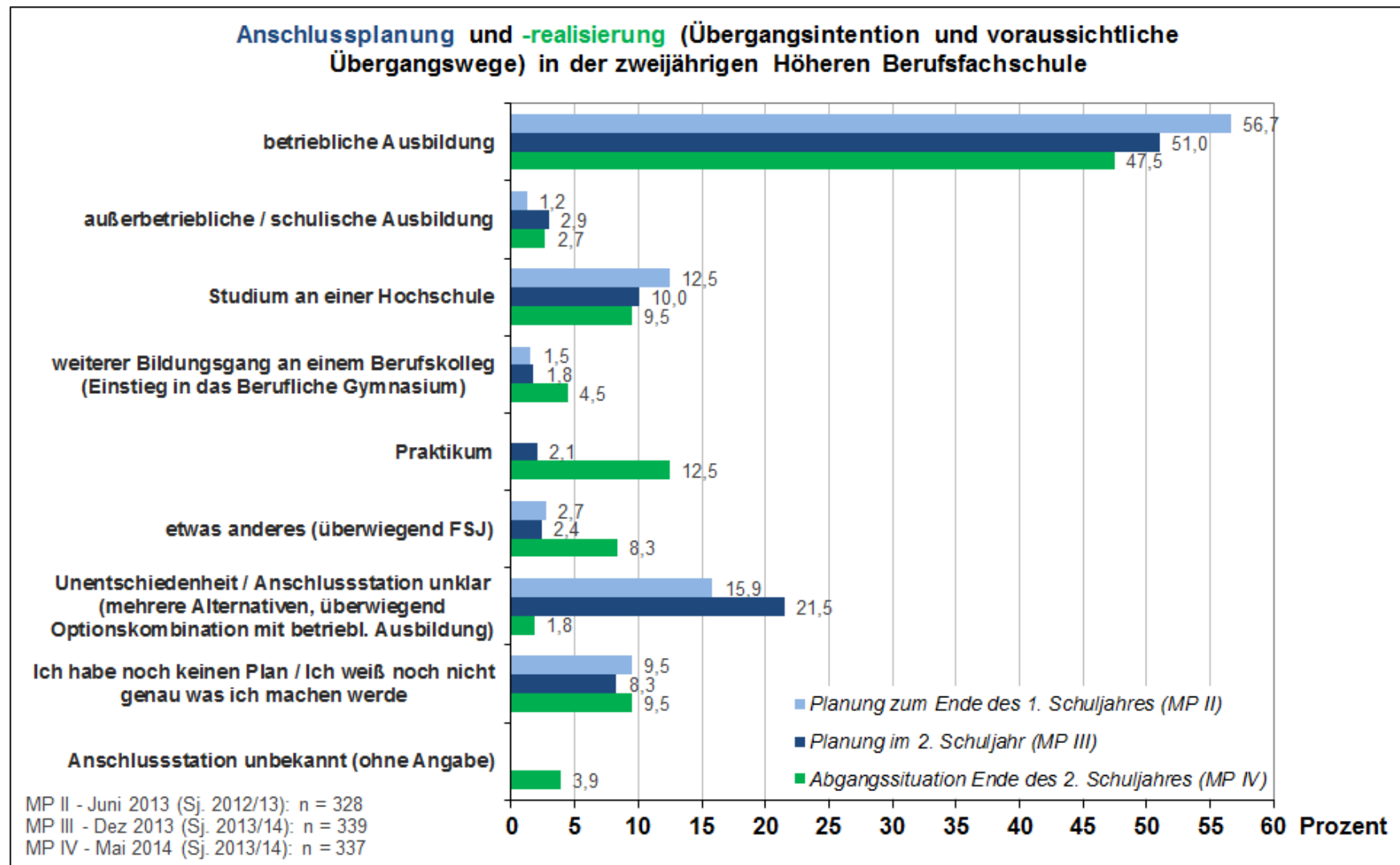


## Verbesserung des Abschlussniveaus

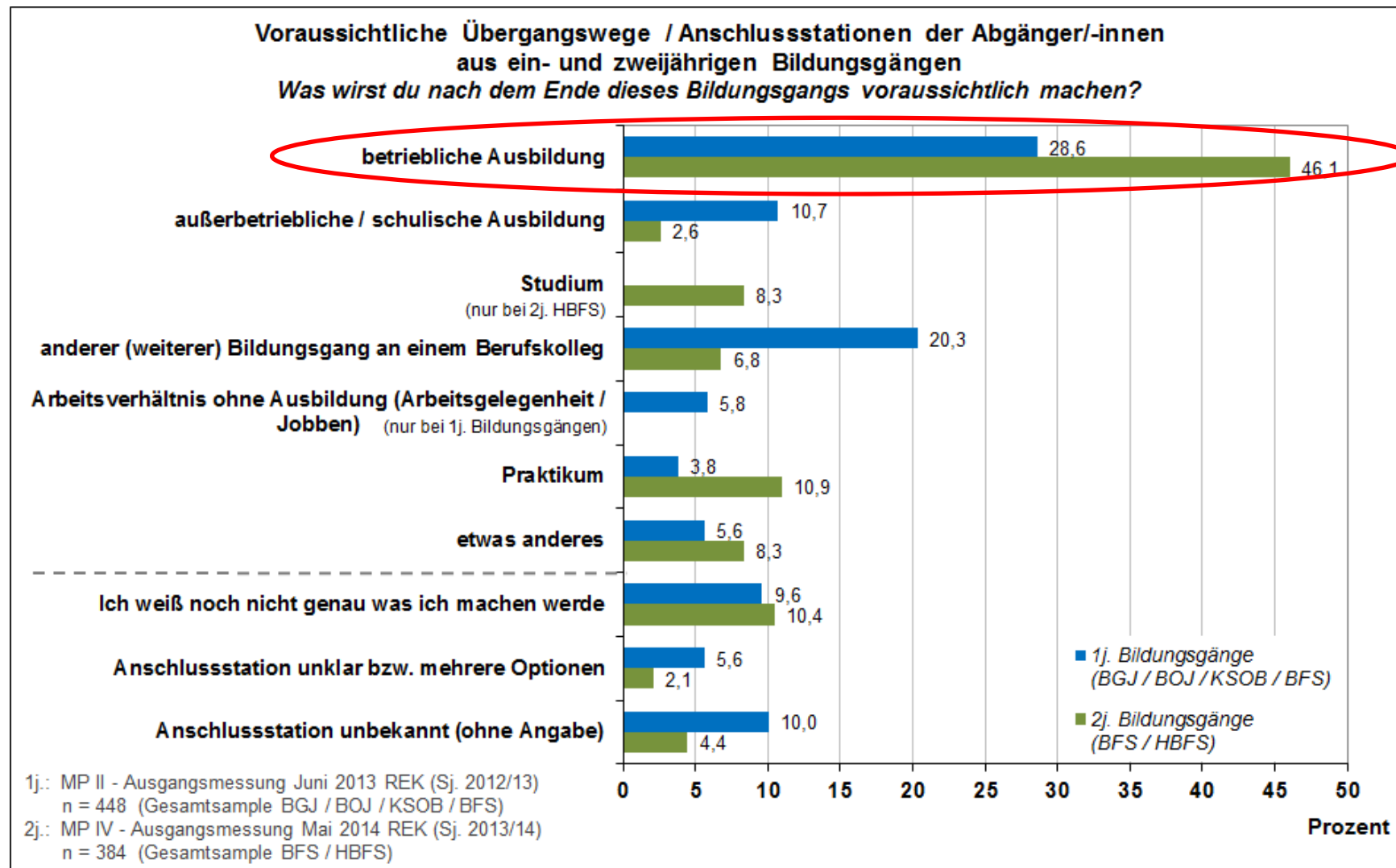
Erreichtes Schulabschlussniveau der Abgänger/-innen aus zweijährigen Bildungsgängen					
Welchen Schulabschluss wirst du voraussichtlich in deinem jetzigen Bildungsgang erwerben?					
MP IV - Ausgangsmessung Mai 2014 (Sj. 2013/14)					
Schulabschluss	Bildungsgang	2j. HBFS		2j. BFS	
		Anzahl	%	Anzahl	%
Ich werde wahrscheinlich keinen weiteren Abschluss erwerben		14	4,3	1	2,2
Fachoberschulreife (Realschulabschluss / Mittlere Reife)				45	97,8
<i>schulischer Teil</i> der Fachhochschulreife (Fachabitur)		261	80,3		
volle Fachhochschulreife (Fachabitur)		50	15,4		
Gesamt		325	100,0	46	100,0

Von diesen 261 Personen haben 34 (13%) angegeben, voraussichtlich ein Praktikum zu machen; davon 22 (64,7%) mit der Angabe, dass sie dieses Praktikum noch zum Erwerb der vollen Fachhochschulreife benötigen, um danach studieren zu können.

## Zweijährige Bildungsgänge – Übergangsintention & -realisierung



## Übergangsrealisierung der ein- und zweijährigen Bildungsgänge im Vergleich



## Analyse der Determinanten des Übergangs in betriebliche Ausbildung

Fragestellung 3 im Projekt:

*Wie stark sind die Effekte von möglichen Einflussfaktoren auf die Übergangschancen in Abgrenzung zu anderen Merkmalen?*

⇒ Systematische Untersuchung der Wirkungsrichtung und -stärke mittels logistischer Regressionsanalysen

Exogene Faktoren:

- Inhaltliche Faktoren
  - Übergangsintention, Berufswunschspezifikation, Bildungsaspiration, Bewerbungsaktivitäten, Einstellung zur Ausbildung, Subjektive Norm, Selbstwirksamkeitserwartungen, Berufsfeldpassung
- Askriptive Personenmerkmale
  - Geschlecht, Migrationshintergrund, Sozialer Hintergrund
- Erworbene Personenmerkmale
  - Schulleistung, Schulabschlussniveau, Bildungsbiographischer Hintergrund

## Determinanten des Übergangs in betriebliche Ausbildung nach der zweijährigen HBFS

Modellübersicht der logistischen Regressionsanalysen für die Abgänger/-innen aus der zweijährigen HBFS										
Abhängige Variable: <i>Übergang in betriebliche Ausbildung</i> (ja = 1; andere Anschlussstation = nein = 0)		Modell 1 Abgänger HBFS Einschluss Haupteffekte n = 227				Modell 2 Abgänger HBFS F/BSTEP LR Haupteffekte n = 227				Varianzaufklärung bei Einzelbetrachtung der Faktoren
		b	$\sigma_b$	$e^b$	Sig.	b	$\sigma_b$	$e^b$	Sig.	Pseudo-R <sup>2</sup> nach Nagelkerke
Unabhängige Variablen (Haupteffekte)										Gesamt HBFS (MP II)
inhaltliche Faktoren	<b>Übergangsintention (MP II)</b> <i>andere oder keine Übergangsintention</i> Übergang in ein betriebliches Auszubildungsverhältnis	1,067	0,471	2,907	0,024	0,909	0,402	2,482	0,024	0,129
	<b>Berufswunschspezifikation (MP II)</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,036
	<b>Bewerbungsaktivität (MP I - IV)</b> <i>überhaupt keine Bewerbungsaktivität</i> Bewerbungsaktivität erst in der 2. Jahreshälfte des 2. Schuljahres Bewerbungsaktivität ab Beginn des zweiten Schuljahres Bewerbungsaktivität schon im ersten Schuljahr	0,325 1,709 2,542	0,655 0,495 0,625	1,384 5,523 12,706	0,620 0,001 0,000	0,170 1,779 2,491	0,626 0,471 0,570	1,186 5,921 12,070	0,785 0,000 0,000	0,288
	<b>Einstellung zur betrieblichen Ausbildung (MP II)</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,069
	<b>Subjektive Norm: Ausbildungspräferenz (MP II)</b> Indexwert (gemittelter Summenscore)	0,564	0,212	1,757	0,008	0,486	0,178	1,626	0,006	0,091
	<b>Selbstwirksamkeitserwartung (Suche und Bewerbung) (MP II)</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,005
	<b>Berufsfeldpassung (MP III)</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,013
	Personenmerkmale	<b>askriptive</b>								
<b>Geschlecht</b>		keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,000
<b>Migrationshintergrund</b>		keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,040
<b>Bücher im Elternhaus</b>		keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,009
<b>erworbene</b>										
<b>Zeugnisnote Mathematik am Ende des 1. Schuljahres</b> Noten	-0,449	0,153	0,638	0,003	-0,464	0,139	0,629	0,001	0,121	
<b>Zeugnisnote Deutsch am Ende des 1. Schuljahres</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,024	
<b>Bildungsbiographischer Hintergrund (Abgangsschulform Sek. I)</b>	keine sig. Effekte				ausgeschlossen				0,011	
<b>Pseudo-R<sup>2</sup> nach Nagelkerke</b>		<b>0,463</b>				<b>0,421</b>				

## Determinanten des Übergangs in betriebliche Ausbildung für die Gruppe der Abgänger/-innen aus der zweijährigen Höheren Berufsfachschule

- Askriptive und erworbene Merkmale haben keinen Einfluss
- Die **Bewerbungsaktivität** hat von allen getesteten Faktoren die mit Abstand größte Erklärungskraft (allein 28,8 %) und zeigt sehr starke Effekte:
  - Eine **bereits im ersten Schuljahr einsetzende (!), Ausbildungsplatzsuche erhöht deutlich die Übergangschancen:**  
ca. 12 mal gegenüber 6 mal bei Beginn im zweiten Schuljahr im Vergleich zu denjenigen, die überhaupt keine Aktivität zeigen
- Die **Übergangsentention** und die **Zeugnisnote in Mathematik** am Ende des ersten Schuljahres (Erklärungskraft einzeln 12,9 % und 12,1 %) zeigen signifikante Effekte:
  - Eine **Ausbildungsneigung steigert die Übergangschancen um den Faktor 2,5**
  - Eine **Note schlechter in Mathe verringert die Chancen auf den Faktor 0,6**
- Die **Subjektive Norm**, d. h. die wahrgenommene Präferenz des sozialen Umfeldes für eine betriebliche Ausbildung erklärt ca. 9 % und erhöht die Übergangschance um das ca. 1,6 bis 1,7fache.



**Schulabgänger/-innen aus zweijährigen Bildungsgängen mit Anschlussstation "betriebliche Ausbildung":  
Fragen zur Verkürzungsmöglichkeit der betrieblichen Ausbildung**

Anrechnung vollzeitschulischer Bildungsgänge auf die Ausbildungsdauer nach §1 BKAZVO (auf Basis von §7 Abs. 1 BBiG)

MP IV (Mai 2014 - 12. Kl. im Sj. 2013/14) = Ausgangsmessung

Merkmal / Fragestellung	2j. HBFS				2j. BFS					
Voraussichtlicher Übergang in eine betriebliche Ausbildung	160 (von 337) = 47,5%				17 (von 47) = 36,2%					
	↓				↓					
Ist dir die Möglichkeit bekannt, deine anstehende betriebliche Ausbildung um 6 oder 12 Monate zu verkürzen, weil du diesen Bildungsgang besucht hast?		<i>ja, das weiß ich schon</i>		<i>nein, das höre ich zum ersten Mal</i>			<i>ja, das weiß ich schon</i>		<i>nein, das höre ich zum ersten Mal</i>	
	n	Anzahl	%	Anzahl	%	n	Anzahl	%	Anzahl	%
	155	103	66,5	52	33,5	17	7	41,2	10	58,8
	↓				↓					
Woher kennst du diese Verkürzungsmöglichkeit?		Anzahl	%			Anzahl	%			
ich habe darüber gelesen		33	34,4			4	57,1			
jemand hat mich darauf aufmerksam gemacht		54	56,3			2	28,6			
beides		9	9,4			1	14,3			
Gesamt		96	100,0			7	100,0			
Wer genau hat dich auf die Verkürzungsmöglichkeit aufmerksam gemacht? (Kategorisierung)				60					3	
				n	%				n	%
Ausbildungsbetrieb / Ausbilder / Chef				32	50,8				1	33,3
Lehrer oder Schule allgemein				15	23,8					
Freunde / Mitschüler				7	11,1				1	33,3
Eltern				4	6,3					
Sonstige				5	7,9				1	33,3
Gesamt (Nennungen)				63	100,0				3	100,0

**Schulabgänger/-innen aus zweijährigen Bildungsgängen mit Anschlussstation "betriebliche Ausbildung":  
Fragen zur Verkürzungsmöglichkeit der betrieblichen Ausbildung**

Anrechnung vollzeitschulischer Bildungsgänge auf die Ausbildungsdauer nach §1 BKAZVO (auf Basis von §7 Abs. 1 BBiG)

MP IV (Mai 2014 - 12. Kl. im Sj. 2013/14) = Ausgangsmessung

Merkmal / Fragestellung	2j. HBFS				2j. BFS					
Voraussichtlicher Übergang in eine betriebliche Ausbildung	160 (von 337) = 47,5%				17 (von 47) = 36,2%					
	↓				↓					
<i>Ist dir die Möglichkeit bekannt, deine anstehende betriebliche Ausbildung um 6 oder 12 Monate zu verkürzen, weil du diesen Bildungsgang besucht hast?</i>		<i>ja, das weiß ich schon</i>		<i>nein, das höre ich zum ersten Mal</i>			<i>ja, das weiß ich schon</i>		<i>nein, das höre ich zum ersten Mal</i>	
	n	Anzahl	%	Anzahl	%	n	Anzahl	%	Anzahl	%
	155	103	66,5	52	33,5	17	7	41,2	10	58,8

- 
- 
- 

<i>Hast du mit deinem Ausbildungsbetrieb über diese Möglichkeit der Verkürzung gesprochen?</i>		n	<i>ja</i>	<i>nein</i>			n	<i>ja</i>	<i>nein</i>	
		67	45	22			5	1	4	
		%	67,2	32,8			%	20,0	80,0	
		↓					↓			
<i>Besteht dort die Bereitschaft zur Verkürzung und wirst du diese Möglichkeit nutzen können?</i>		n	<i>ja</i>	%			n	<i>ja</i>	%	
	n	44	32	72,7	n	1	1	100,0		
	155		32	20,6	17		1	5,9		

# Qualitativer Forschungsteil: Vorstellung des Kategoriensystems und Rückkoppelung erster Ergebnisse

## Beispiel zum Leitfaden und Interviewmodalitäten

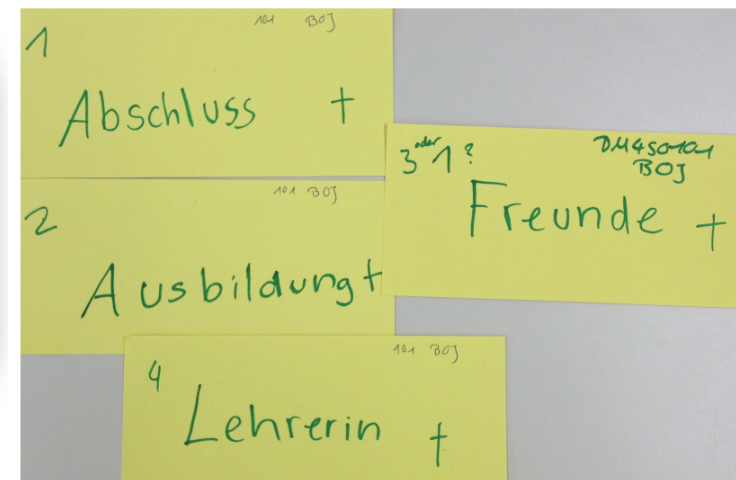
### Teil I: Zugang zum Bildungsgang

- 1) Aus welchen Gründen und Einflussfaktoren bist du in dem Bildungsgang xy?  
*- auf Karten sammeln -*
- 2) Wie hast du den Zugang erlebt?  
*- Karten mit +/- versehen bzw. sortieren lassen -*

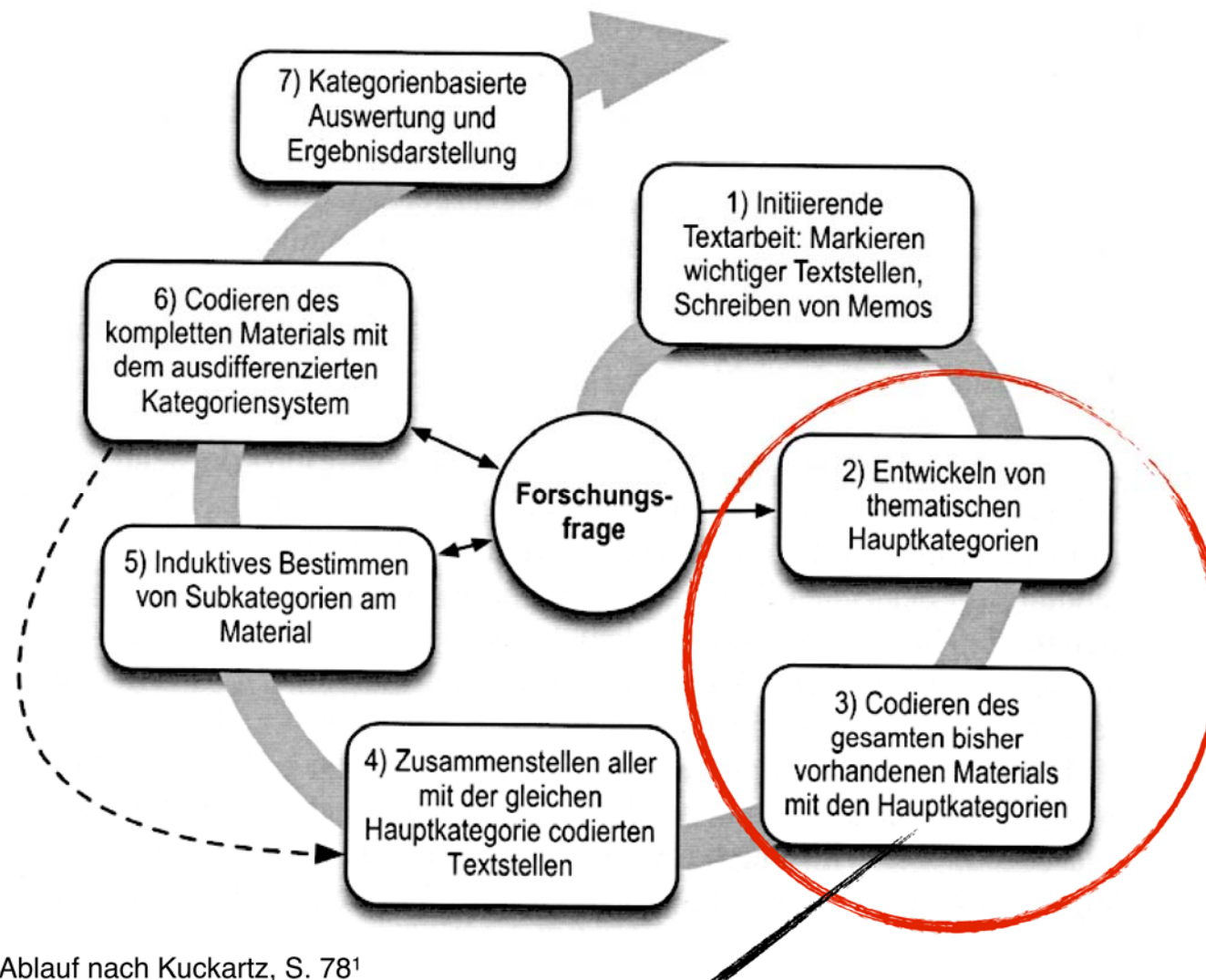
#### Gründe und Einflussfaktoren:

„Ja meine Mutter, ja meine Geschwister haben alle einen Hauptschulabschluss und ich wollte jetzt nicht dazu gehören, deswegen hab ich halt gesagt, setz dich mal oder reiß dich jetzt mal zusammen und mach das. Ja und so bin ich jetzt hier.“

#### Beurteilung des Entscheidungsprozesses:



## Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse



Ablauf nach Kuckartz, S. 78<sup>1</sup>

## Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz

- Erster Codierprozess mit deduktiven Hauptkategorien aufgrund der Fragestellung
  - induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
  - inhaltlich strukturierend
- Zweiter Codierprozess mit ausdifferenziertem Kategoriensystem
  - fallbezogene thematische Zusammenfassungen

*Es handelt sich um **subjektive Rekonstruktionen und Erklärungsmuster** für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse am Ende des ersten Halbjahres, die z.T. erheblich von äußeren Beobachtungen (u.a. der Peers) divergieren.*

	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
	↓	↓	↓	
	Thema A	Thema B	Thema C	

# Kategoriensystem

Hauptkategorie (Themen)	Unterkategorie I	Unterkategorie II ⇒ <u>weitere (z.B. Funktionen)</u>
Zugang zum Bildungsgang (Übergang/Einmündung)	Akteure und einflussnehmende Instanzen	Berufskolleg; <b>privates Umfeld</b> ; abgebende Schule; Agentur für Arbeit; eigene Entscheidung
	Gründe	reaktiv-defensiv; offensiv-gestaltend
		Schwierigkeitsgrad; Misserfolgs-erwartung;
Situati Bildur	<b>1.2.2 Das private Umfeld</b>	
	1.2.2.1 Partner/Partnerin (1) als emotionale Unterstützung (2) als Vorbild (3) als gemeinsamer Weggefährte	„Zwei Freunde von mir hatten sich auch hier beworben, weil deren Kumpels mal hier drauf waren (...) und dann dachte ich mir kann ich mich auch hier bewerben, passt gut. Man hat dann direkt ein paar Kumpels, die man halt schon kennt hier drauf.“ HBFS (OS) 3.5, 8
	1.2.2.2 Freunde <b>(1) als stabilisierender Faktor: dasselbe machen</b> (2) als vertrauensvolle Informanten: Empfehlungen einholen (3) als hinderlich für Entwicklung: Neustart und Abgrenzung	
1.2.2.3 Familie (1) als Autorität anerkannter Motivator (2) als prägendes Vorbild (3) als informatorische Unterstützung (4) als richtungsbestimmende Instanz/Lenkung		
Überg Zukun		tion
Unters effekte und -bedarfe	situativ-erkennbare Unterstützungs- bedarfe und -prozesse	vor BK; im BK;

## Zielvorstellung über die eigene Zukunft

### ***inhaltliche Ausprägung/Qualität***

- Ich wollte schon immer ...: Traumberufe
- Ich habe entschieden, dass ...:  
rational begründete, konkretisierte  
Berufswünsche
- Irgendwann bin ich dann ...:  
Zukunftsvorstellungen

### ***Anzahl und Varianz***

- keine konkreten Ziele vorhanden
- ein konkretes Ziel/ein konkreter  
Berufswunsch vorhanden
- Vorhandensein mehrerer möglicher  
Ziele, die als Alternativen gesehen  
werden

### ***Reichweite der Planung***

- Ein Schritt nach dem anderen:  
Wunsch nach Absicherung
- Bis zum Ende durchgeplant:  
stringent und zielorientiert
- Wer weiß, was wird:  
Ausprobieren von verschiedenen  
Bereichen

### ***Stellenwert der Eigenaktivität***

- Fest entschlossen, es selbst zu schaffen
- Die anderen weisen den Weg

## Vorstellung über die Schritte zur Erreichung der Ziele



## Zielvorstellung über die eigene Zukunft

### ➤ inhaltliche Ausprägung/Qualität

#### **Traumberufe**

„Da wollte ich eigentlich Fußballstar werden (lacht), da habe ich immer alles dafür getan, aber dann habe ich gemerkt, nee, das ist kein richtiger Job sowas.“ (BGJ1.5, 200)

#### **rational begründete, konkretisierte Berufswünsche**

„Ich möchte meine Ausbildung zum Sozialhelfer machen.“ (BOJ2.4, 208)

#### **Zukunftsvorstellungen**

„Nach der Ausbildung will ich halt mich hocharbeiten zum Filialleiter, das ist halt so was wie mein Traum dann sozusagen.“ (BGJ3.2, 72)

### ➤ Anzahl und Varianz

#### **keine konkreten Ziele vorhanden**

„Ja, ich hab ja erstmal nichts gefunden, dann ging ich hierhin und dann bin ich erstmal ein Jahr versorgt, dann bin ich irgendwo unter gebracht. (...) Jaja, ich hab schon genug Bewerbungen gemacht, aber alles nur absagen.“

I: Ist auch demotivierend, ne?

Ja, ich weiß mittlerweile schon gar nicht mehr, wo ich es machen soll.“ (WSJ1.4, 121; 199-201)

#### **ein konkretes Ziel/ein konkreter Berufswunsch vorhanden**

„Ich wusste schon was ich machen wollte, weil ich, schon seitdem ich 14-15 bin, hab ich im Kinder-Jugendzentrum in Kerpen gearbeitet und ich wusste, dass das so mein Beruf ist, dass ich das möchte und alles. Und dann hab ich mich drauf all die Jahre vorbereitet, hab Erfahrungen gesammelt und ich wusste, dass ich irgendwann Erzieherin werden möchte.“ (BGJ2.1, 58)

#### **Vorhandensein mehrerer möglichen Ziele, die als Alternativen gesehen werden**

„Ich will eigentlich eher im Büro oder Einzelhandel in der Richtung, aber kochen macht mir auch Spaß. Ich kann mir schon vorstellen, so ein bisschen was damit zu tun haben, weil mir das Spaß macht. Also ist nicht so, dass ich sage mit Ernährung oder Servicekraft auf gar keinen Fall. Ich könnt mir das auch vorstellen, das ist nicht so, dass ich sage, ne auf gar keinen Fall für mich.“ (BOJ2.13, 304-308)

## Vorstellung über die Schritte zur Erreichung der Ziele

### ➤ Reichweite der Planung

#### **Wunsch nach Absicherung**

*„Deswegen mach ich grad ein Praktikum bei Mercedes, könnte sein, vielleicht nehmen die mich, wenn ich dann den Abschluss fertig hab. Falls nicht, hab ich mich schon mal angemeldet für die Klasse. Ist schon mal besser, und falls die mich annehmen, kann ich ja immer noch absagen.“ (BOJ1.3, 80)*

#### **stringent und zielorientiert**

*„Nächstes Jahr mache ich den Bildungsgang mit Hauswirtschaft und Ernährung in Köln-Ehrenfeld. Danach mache ich eine Ausbildung zum Hotelfachmann oder Flugbegleiter. Flugbegleiter ist ab 18 erst. Ich werde 18 dieses Jahr im Dezember, deswegen mach ich erst Hotelfachmann und danach noch eine zweite Ausbildung als Flugbegleiter. (...)“ (WSJ1.9, 27; 37; 193)*

#### **Ausprobieren von verschiedenen Bereichen**

*„Ja, ich hab auch Praktika gemacht, erst als Mechatroniker. Da hat es mir gar nicht gefallen und dann hab ich mir gedacht, okay Kaufmann muss es sein, probier das mal aus. Dann habe ich als Speditionskaufmann noch ein Praktikum gemacht. (...) Dann dachte ich mir, bewirb dich noch nicht für eine Ausbildung, weil ich wollte erstmal mein Zeugnis verbessern und die Qualifikation schaffen, um dann halt mehrere Wege aufzumachen für meine Zukunft.“ (einj. BFS3.4, 46)*

## Vorstellung über die Schritte zur Erreichung der Ziele

### ➤ Stellenwert der Eigenaktivität

#### **Die anderen weisen den Weg**

*„Ich fühle mich, als ob X mir das eingeredet hat, weil im Endeffekt ich will das eigentlich gar nicht. Ich möchte gerne meinen 10er machen, aber X meinte immer, das ist zu schwer. (...) Und dann hat sie gesagt, weil ich hatte auch nur 2 Tage Zeit ne Bewerbung zu schreiben und dann hab ich hier jetzt einfach für diese Servicekraft ne Bewerbung geschrieben.“ (BOJ2.13, 197)*

*„Und dann hat der (Erziehungsbeistand) mir geraten ich soll mich hier anmelden. (...) I: Also du selbst wusstest jetzt gar nicht von der Schule?*

*Ja ne vorher wusste ich darüber nicht Bescheid, der hat mir dann den Tipp gegeben und dann hab ich mich mit dem angemeldet und dann hat es auch direkt geklappt. (...) Er ist auf mich zugekommen und ich bin drauf eingegangen. Ja und ich fand das dann auch soweit überzeugend, dass ich dann erstmal in Ruhe alles machen kann, ist ja auch nicht so schwierig. Ja und eigentlich kam das so eher von mir alles.“ (BOJ1.3, 10-14; 48)*

#### **Fest entschlossen, es selbst zu schaffen**

*„Weil es ist mein eigenes Ziel und ich mach es für mich selber und nicht für jemand anderen und wenn die anderen Leute zu mir sagen, ne, du machst jetzt nicht Erzieherin, du machst jetzt auch Tierpflege, dann würde ich auch sagen, ne, ich geh meinen eigenen Weg und will nicht nur das machen was ihr auch macht.“ (BGJ2.5, 130)*

# Implikationen und Schlussfolgerungen

## Implikationen und Konsequenzen der Befunde für die Berufsbildungsforschung und -praxis

- Die These, dass Bildungsbeteiligung im Übergangsegment in erheblichem Maße als intentionales Verhalten der Jugendlichen zustande kommt, wird gestützt  
⇒ Anschluss der Forschung an Theorie geplanten Verhaltens grundsätzlich plausibel
- Bildungsgänge tragen in hohem Maße zur Verbesserung des schulischen Abschlussniveaus bei / gilt insb. für die HBFS
- kein eigenständiger „Stigmatisierungseffekt“ der Bildungsgänge erkennbar :  
Chancenverbesserung für einen Teil der Jugendlichen gegeben
- keine zusätzliche Stimulierung von Ausbildungsneigung erkennbar
- Aber: Fehlpassung zwischen BO der Jugendlichen und berufsinhaltlichem Profil der Bildungsgänge ernst nehmen
- Vor allem: Timingprobleme, Bedarf an gezielter BO und Stimulierung der Bewerbungsaktivität auch **im ÜS** beachten!

## Implikationen und Konsequenzen der Befunde für die Berufsbildungsforschung und -praxis

- Selbstzuweisungsmechanismen und Bedeutung von mangelndem Ausbildungsangebot und Selektionsmechanismen in Forschungsdiskussion nicht gegeneinander ausspielen!
- Streichung der einjährigen BFS dürfte die Bildungsnachfrage in der zweijährigen HBFS steigern (kein Effekt für die Reduktion der indirekten Übergänge zu erwarten)
- Studierneigung ist in der HBFS – entgegen der Erwartung – nur relativ schwach ausgeprägt und im technischen Zweig überhaupt nicht vorhanden
- Schulische Lenkungseffekte beobachten / Konsequenzen für die Laufbahnberatung ziehen!
- Schul-/Bildungsgangabsentismus als ein zentrales Praxisproblem im Übergangsegment aufgreifen
- Lernortkooperation im Übergangsegment gestalten