Eine Publikation von

Institut Arbeit und Wirtschaft
Universität / Arbeitnehmerkammer Bremen

Arbeitnehmerkammer Bremen

ARBEIT UND WIRTSCHAFT IN BREMEN Ausgabe 36 / November 2021

Alexandra Hashem-Wangler, Lisa Steinberg, Irene Dingeldey, Annemieke Krägeloh und Julian Böttcher

Schulisches Übergangssystem in Bremen

Alexandra Hashem-Wangler, Lisa Steinberg, Irene Dingeldey,
Annemieke Krägeloh, Julian Böttcher

Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen 36 | 2021

Schulisches Übergangssystem in Bremen

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis **3**

Abbildungsverzeichnis **5**

Tabellenverzeichnis **5**

Abkürzungsverzeichnis **6**

1 Einleitung **7**

2 Die Relevanz des Übergangssystems **8**

3 Forschungsstand **10**

3.1 Vermittlung von Ausbildungsreife und Berufsorientierung 11

3.2 Datenerfassung und Analyse der Wirksamkeit der Maßnahmen im Übergangssystem 12

3.3 Übergangsverläufe 14

3.4 Zusammenfassung 15

4 Fragestellung, forschungsmethodischer Ansatz und Datengrundlage **16**

5 Änderungen der institutionellen Rahmenbedingungen in den drei Bildungsgängen **19**

5.1 Überblick der EbvBFS- (2013) und AVBG-Verordnungen (2017) 20

5.2 Die Erfahrungen und Einschätzungen des Schulpersonals zu den reformierten Verordnungen 21

5.3 Zusammenfassung: Änderungen der institutionellen Rahmenbedingungen in den drei Bildungsgängen 22

6 Zugangswege der Schüler:innen zu den Bildungsgängen **25**

6.1 Kontext und Gründe für die Teilnahme an den Bildungsgängen 25

6.2 Die Rolle der Zentralen Beratung Berufsbildung (ZBB) 29

6.3 Die Perspektive der berufsbildenden Schulen auf die Zugangswege und die Rolle der ZBB 31

6.4 Zusammenfassung: Zugangswege der Schüler:innen zu den Bildungsgängen 32

7 Erfahrungen und Förderung während des Bildungsgangs **33**

7.1 Soziale Probleme an der Oberschule 33

7.2 Wahrnehmungen des Unterrichts und der Mitschüler:innen 35

7.3 Zufriedenheit im Bildungsgang 37

7.4 Berufsorientierung und wie sie beeinflusst wird 39

7.5 Vorbereitung durch Praktika 41

7.6 Zusammenfassung: Wahrnehmung der Bildungsgänge aus Sicht der Schüler:innen 43

8 Perspektiven nach dem Bildungsgang **44**

8.1 Bewerbungsverhalten 44

8.2 Anschlussperspektiven 45

8.3 Abschlüsse zum Schuljahresende 46

8.4 Der Berufsorientierungsprozess aus Sicht der Schüler:innen zum Schuljahresende 48

8.5 Zusammenfassung: Berufswunsch, Abschlüsse und Anschlussperspektiven 49

9 Bilanzierende Darstellung der Reformen des Bremer Übergangssystems mit Fokus auf der Perspektive der Schüler:innen **49**

10 Handlungsbedarfe 51

11 Literaturverzeichnis 55

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Sektoren des Ausbildungsgeschehens 2005-2019 (in Prozent) 8
Asbbildung 2: Übergänge aus dem Übergangssystem Land Bremen 14

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Veränderungen der Anfänger:innen in den Sektoren 2005-2019 nach Bundesländern in Prozent (Basisjahr 2005) 9
Tabelle 2: Übergänge in die duale Ausbildung im Land Bremen 13
Tabelle 3: Übersicht der Stichprobe 18
Tabelle 4: Übersicht Interviews mit jungen Menschen 18
Tabelle 5: Übersicht Interviews mit Expert:innen 19
Tabelle 6: Übersicht Bildungsgänge (Berufsorientierungs-, Praktikumsklassen und EbvBFS) 24
Tabelle 7a: Gründe der Schüler:innen für den Bildungsgang (Berufsorientierungs- und EbvBFS-Klassen) 26
Tabelle 7b: Gründe der Schüler:innen für den Bildungsgang (Praktikumsklasse) 26
Tabelle 8: Entscheidung für den Bildungsgang 27
Tabelle 9: Informationen von Schulen über die Bildungsgänge 27
Tabelle 10: Wie hilfreich war die Beratung der ZBB? 29
Tabelle 11: Persönliche Probleme der Schüler:innen in den vergangenen zwei Jahren 33
Tabelle 12: Probleme mit den schulischen Anforderungen 36
Tabelle 13: Zufriedenheit im Bildungsgang: „Ich fühle mich wohl“ 37
Tabelle 14: Zufriedenheit im Bildungsgang: „Mit meinen Lehrer:innen komme ich gut klar“ 38
Tabelle 15: Der Bildungsgang hilft bei der Berufsorientierung 39
Tabelle 16: Praktikumsvorbereitung 41
Tabelle 17: Pläne nach der Schule 45
Tabelle 18: Abschlüsse der Schüler:innen in den Bildungsgängen 47

Abkürzungsverzeichnis

AVBG	Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge
AVBG-VO	Verordnung über ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge
BA	Bundesagentur für Arbeit
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BO	Berufsorientierungsklasse
BQ	Berufsqualifizierung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EbvBFS	Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule
EbvBFS-VO	Verordnung über die Einjährigen berufsvorbereitenden Berufsfachschulen
einfache BBR	Einfache Berufsbildungsreife
erweiterter BBR	Erweiterte Berufsbildungsreife
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
iABE	Integrierte Ausbildungsberichterstattung
MSA	Mittlerer Schulabschluss
SuS	Schüler und Schülerinnen
ZBB	Zentrale Beratung Berufsbildung

1 Einleitung

Die Mehrheit der Auszubildenden im dualen System bzw. im Schulberufssystem verfügt über eine Studienberechtigung oder einen mittleren Schulabschluss. Daher fällt es insbesondere Schülerinnen und Schülern mit keinen oder niedrig qualifizierenden Schulabschlüssen schwer, einen Ausbildungsplatz zu finden: Viele von ihnen münden daher ins sogenannte Übergangssystem, das auch als Übergangsbereich[1] bezeichnet wird. Dieses wurde neben dem dualen Ausbildungssystem und den vollzeitschulischen Ausbildungen erst mit dem nationalen Bildungsbericht 2006 als eigenständige Sparte des Berufsbildungssystems identifiziert (Braun/Geier 2013). Während von verschiedenen Seiten betont wird, dass sich der Begriff des Übergangssystems durch eine starke Ungenauigkeit auszeichnet, kann generell festgehalten werden, dass der Sektor zwischen regulärer, allgemeinbildender Schule und regulärer, betrieblicher oder schulischer Berufsausbildung angesiedelt ist. Die im Übergangssystem subsumierten Bildungsgänge haben entsprechend sehr unterschiedliche Funktionen: Einerseits wird auf den schnellen Zugang zu Berufsausbildungen abgezielt, andererseits wird der nachholende Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse angestrebt (Braun/Geier 2013).

Auch in Bremen münden besonders viele junge Menschen in das Übergangssystem. Insbesondere für noch schulpflichtige Jugendliche werden hier Maßnahmen des schulischen Übergangssystems angeboten – die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule (EbvBFS) sowie die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge (AVBG). Sie sollen auf eine Berufsausbildung hinführen, bei der Berufsorientierung unterstützen und bieten z. T. auch die Möglichkeit, allgemeinbildende Schulabschlüsse nachzuholen.

In der wissenschaftlichen und politischen Diskussion steht das Übergangssystem zunehmend in der Kritik (Beicht 2009; Solga/Weiß 2015). Mehrere Studien weisen darauf hin, dass der Dschungel von Maßnahmen keine Orientierung für junge Menschen bietet und der Übergang in eine Berufsausbildung unzureichend gelingt. Vielmehr erfolgt nach dem Übergangssystem „ein Einstieg in eine Phase der Unsicherheit, die oft von Maßnahmenkarrieren geprägt ist“ (Baethge et al. 2007). Um den Maßnahmendschungel zu systematisieren und zu reduzieren sowie viele Jugendliche zu einem qualifizierten Ausbildungsplatz zu führen, wurde u. a. die Reforminitiative „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung ins Leben gerufen, an der sich auch Bremen beteiligte. Die Initiative zielte darauf ab, die Maßnahmen des Übergangssystems auf zwei Grundtypen zu reduzieren. „Ausbildungsreife, aber nicht vermittelte Jugendliche sollen unmittelbar Ausbildungsinhalte lernen, statt lediglich hinführende Komponenten zu erhalten, die bestenfalls ‚später‘ zu einer Integration in Ausbildung führen. Noch nicht ausbildungsreife Jugendliche wiederum sollen nach bzw. in Verbindung mit einer erfolgreichen individuellen Förderung die klare Perspektive eines anerkannten Berufsabschlusses erhalten“ (Bertelsmann Stiftung 2011). Dieser Reformvorschlag ist jedoch umstritten. Aus Sicht von Braun und Geier (2013) reduzieren sowohl die Reforminitiative der Bertelsmann Stiftung wie auch nationale Bildungsberichte die Aufgabe des Übergangssystems auf den schnellen Zugang zu einer regulären Berufsausbildung und vernachlässigen dabei die Funktion des Erwerbs allgemeinbildender Schulabschlüsse. „Die Vorstellung, es gehe vor allem darum, Jugendliche möglichst schnell in Ausbildung zu bringen (…), verstellt den Blick auf den tatsächlichen Unterstützungsbedarf“ (Braun/Geier 2013: 23).

Nicht zuletzt die zunehmende Bedeutung der von den Bundesländern getragenen schulischen Bildungsgänge (siehe nächsten Abschnitt) hat dazu beigetragen, dass diese in Bremen im Rahmen zweier Verordnungen 2013 und 2017[2] reformiert wurden, um mehr Jugendliche in eine Ausbildung zu bringen und die Angebote zielgruppenspezifischer zu gestalten. Die vorliegende Studie fokussiert entsprechend auf ausgewählte, einjährige schulische Bildungsgänge des Übergangssystems in Bremen, nämlich 1. Berufsorientierungs- und 2. Praktikumsklassen (beide AVBG) sowie 3. die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule (EbvBFS).

Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht, inwiefern die reformierten Bildungsgänge des schulischen Übergangssystems in der Stadt Bremen die Bedarfe junger Menschen adressieren und sie bei der Verbesserung des Schulabschlusses, der beruflichen Orientierung und/oder der Integration in den Ausbildungsmarkt unterstützen. Im Fokus dabei stehen die veränderten Rahmenbedingungen im Zuge der Verordnungen, die Zugangswege der Schüler:innen zu den Bildungsgängen, die Erfahrungen und Entwicklungen während des Bildungsgangs sowie die sich ergebenden Anschlussperspektiven der Schüler:innen.

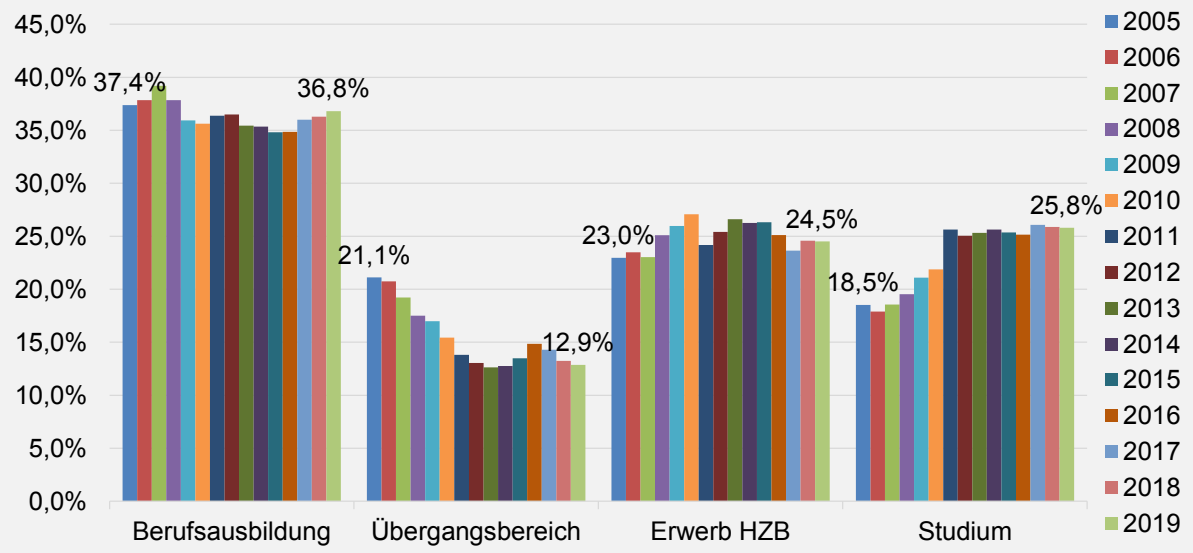
[1] Wird im Folgenden synonym verwendet.

[2] Verordnung über ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO) vom 03.05.2017 sowie die Verordnung über die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule im Jahr 2013 (letzte Änderung am 01.02.2017) (Freie Hansestadt Bremen).

2 Die Relevanz des Übergangssystems

Im gesamten (Berufs-)Bildungssystem (einschließlich Erwerb der Hochschulreife und der Studienanfänger) ist der Übergangsbereich bundesweit der zahlenmäßig kleinste Teil, der zudem in den vergangenen Jahren stark zurückgenommen wurde (Schaubild 1). Insgesamt lässt sich im Übergangsbereich in allen Bundesländern ein Rückgang von 32 Prozent verzeichnen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2019: 105). Während aber der Übergangsbereich in Hamburg um 57 Prozent rückläufig war, sank die Zahl der Jugendlichen in Bremen nur um fast 8 Prozent (siehe Tabelle 1 (ebd.)).

Abbildung 1: Entwicklung der Sektoren des Ausbildungsgeschehens 2005-2019 (in Prozent)



Quelle: „Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ und „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit; Darstellung des Bundesinstituts für Berufsbildung, Datenstand: 06.03.2020 und 29.11.2020; HZB=Hochschulzugangsberechtigung

Tabelle 1: Veränderungen der Anfänger:innen in den Sektoren 2005-2019 nach Bundesländern in Prozent (Basisjahr 2005)

	Sektor Berufsausbildung	Sektor Übergangsbereich	Sektor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung	Sektor Studium	Wohnbevölkerung[1] (15- bis 24-Jährige)
Deutschland	**-1,2**	**-38,9**	**7,0**	**39,7**	**-11,1**
Baden-Württemberg	0,4	-26,8	24,7	30,0	-1,9
Bayern	7,8	-40,5	16,2	49,9	-2,0
Berlin	9,1	-35,9	4,1	71,4	-13,7
Brandenburg	-40,1	-58,3	-13,6	10,1	-44,0
Bremen	9,1	-17,8	14,0	31,4	0,7
Hamburg	29,6	-62,1	11,6	60,9	0,2
Hessen	-1,2	-46,5	-2,9	47,6	0,8
Mecklenburg-Vorpommern	-43,3	-68,0	-10,2	12,8	-47,8
Niedersachsen	7,6	-43,3	17,6	38,9	-3,0
Nordrhein-Westfalen	9,4	-34,2	3,8	47,8	-5,6
Rheinland-Pfalz	10,9	-42,8	21,8	25,0	-8,3
Saarland	-0,6	-28,3	-15,0	58,1	-17,2
Sachsen	-32,6	-64,5	-15,8	-2,1	-39,7
Sachsen-Anhalt	-36,9	-57,0	-21,8	8,2	-46,7
Schleswig-Holstein	24,3	-5,5	31,9	35,4	-0,1
Thüringen	-38,8	-66,5	-26,0	49,4	-45,2
Ost	**-29,5**	**-57,5**	**-12,6**	**28,7**	**-38,3**
West	**7,5**	**-35,7**	**11,7**	**42,5**	**-3,3**

[1] Bevölkerungsfortschreibung 2005 bis 2018 (Daten für 2019 liegen noch nicht vor), Genesis Online, Datenstand: 16.03.2020.

Quelle: „Integrierte Ausbildungsberichterstattung" und „Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung" auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit, Datenstand: 29.11.2019 und 06.03.2020

BIBB-Datenreport 2020

Die iABE (integrierte Ausbildungsberichterstattung) zeigt, dass junge Menschen mit Hauptschulabschluss mit 41 Prozent den größten Anteil im Übergangssystem darstellen – 31 Prozent haben keinen Abschluss. Allein 20 Prozent der Schüler:innen verfügen über einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020: 24). In Bremen spiegelt sich demgegenüber wider, dass überdurchschnittlich viele Schüler:innen ohne Hauptschulabschluss in die Bildungsgänge des Übergangsbereichs eintreten, nämlich 43 Prozent im Vergleich zu 30 Prozent bundesweit (Statistisches Bundesamt 2020). Bremen hat somit deutlich mehr bildungsschwache Schüler:innen als „Abgänger" aus dem regulären Schulsystem zu verzeichnen, sodass das Übergangssystem als Auffangbecken für diese Gruppe erscheint. Nicht nur Schulabgänger:innen, sondern auch Hauptschulabsolvent:innen mit guten Abschlussnoten sowie Schüler:innen mit einem mittleren Bildungsabschluss münden ins Übergangssystem ein, weil sie keinen Ausbildungsplatz finden. Dies spiegelt sich in den Bildungsgängen in einer beachtlichen Heterogenität der Schüler:innen wider.

Das Übergangssystem steht als Teil des (Berufs-)Bildungssystems oft in der Kritik, lediglich die Fehlentwicklung des Arbeitsmarktes und dessen Institutionen zu kompensieren sowie diese sogar zu verfestigen anstatt zu lösen (Münk et al. 2010). Dabei wird insbesondere auch die Vielfalt und Unübersichtlichkeit der Angebote sowie die Heterogenität zwischen den Bundesländern kritisiert. Diverse Akteure, Förderprogramme und Rechtskreise des Bundes und der Länder bestehen unstrukturiert nebeneinander und sind in den meisten Fällen kaum miteinander verbunden (Solga/Weiß 2015: 9). Die Angebote lassen sich hauptsächlich in betriebsnähere Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche sowie in die schulischen Berufsvorbereitungsangebote der Länder für schulpflichtige Jugendliche unterscheiden. Seit 2009 ist ein starker Rückbau der arbeitsmarktnäheren Maßnahmen der BA – in den Stadtstaaten von 41 auf 14 Prozent – zu verzeichnen, während sich der Fokus auf die verbliebenen schulischen Bildungsgänge im Übergangsbereich verschiebt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 137). Diese Entwicklung verdeutlicht die steigende Verantwortung der Länder in der Ausgestaltung der schulischen Bildungsgänge im Übergangsbereich (ebd.). Die genannten Reforminitiativen in

Bremen – wie auch in anderen Bundesländern – sind in diesem Kontext zu sehen und zielen darauf, die schulischen Übergangsangebote zu reduzieren, stärker abzustimmen und zu integrieren.

Des Weiteren wird die dichotome Zielsetzung des Übergangssystems, nämlich das Erreichen höherer allgemeinbildender Schulabschlüsse und/oder die erfolgreiche Einmündung in eine (duale) Ausbildung, oft genutzt, um das Übergangssystem aufgrund des nur defizitär erreichten, jeweils „anderen" Ziels insgesamt zu kritisieren. Besonders die zahlreichen Maßnahmen, die keine Möglichkeit des Erwerbs eines höheren Bildungsabschlusses oder anerkannter beruflicher Qualifikationen bieten, werden in der bildungspolitischen Debatte eher als „Warteschleife", denn als ein zielgerichtetes Bildungsangebot wahrgenommen, da sie den jugendlichen Teilnehmenden in der nachfolgenden Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt nicht angerechnet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 97). Auch hier besteht im Übergangssystem eine beachtliche länderspezifische Variation sowohl hinsichtlich der Zugangskriterien zu den einzelnen Bildungsgängen als auch den damit verbundenen Möglichkeiten des Erwerbs von Bildungszertifikaten. Diese Unterschiede beruhen auf institutionellen Festlegungen der einzelnen Schulformen in den jeweiligen Bundesländern.

Abgänger:innen und Absolvent:innen von Bildungsgängen, die auf den Übergang in vollqualifizierende berufliche Ausbildung abzielen ohne die Möglichkeit des Erwerbs von Bildungszertifikaten, werden aufgrund ihrer niedrigeren Bildungsniveaus und des Fehlens eines erreichten höheren Zertifikats oder anrechenbarer beruflicher Qualifikation oft stigmatisiert, vom Arbeitsmarkt benachteiligt und fühlen sich größtenteils auch selbst demotiviert – es zeichnet sich also eine Zweiklassenstruktur innerhalb des Übergangssystems ab. Euler und Nickolaus (2018: 541) weisen beispielsweise auf „große Überschneidungen in den Kompetenzspektren" der in die Berufsschulen einmündenden Jugendlichen hin, die gemessen daran in einem anderen institutionellen Kontext durchaus ähnliche Chancen auch auf den Erwerb höherer Bildungszertifikate mit den damit verbundenen Implikationen hätten. Da jedoch für Übergänge in weiterführende Schulen kognitive Leistungsindikatoren wie Noten und Testleistungen durchgängig sind, nutzen weiterhin hauptsächlich Jugendliche, die im Übergangssystem einen mittleren Abschluss erwerben, mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit die schulische Weiterbildung als Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss (ebd. 2018: 538). Letztlich zeigt sich, dass das Übergangssystem auch im Armutsdiskurs eine tragende Rolle spielt, da die Entwertung des Hauptschulabschlusses durch die steigende Relevanz höherer Schulabschlüsse sowie der Wegfall von Einfachtätigkeiten für die Einmündung in Ausbildung die Armutsrisiken erhöhen (Kohlrausch/Richter 2016: 148). Bildung ist Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, somit hat das Übergangssystem zur Nachqualifizierung und Ausbildungsvorbereitung mitunter eine wichtige Funktion in der kommunalen Prävention von Bildungsarmut (Quenzel/Hurrelmann 2019).

Kritik am Übergangssystem ergibt sich nicht zuletzt aus den Übergangsquoten. Insgesamt gesehen, münden Jugendliche aus dem Übergangssystem etwa zur Hälfte nach einer (43 Prozent) bzw. zwei oder mehreren Maßnahmen (8 Prozent) in eine duale Ausbildung. Weitere 11 Prozent absolvieren eine Ausbildung im Schulberufssystem. Somit verbleiben 40 Prozent der Jugendlichen, die eine oder mehrere Übergangsmaßnahmen durchlaufen haben, ohne eine Ausbildung aufgenommen zu haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 143 f.). Je länger eine Teilnahme im Übergangsbereich dauert, desto höher ist außerdem das Risiko, am Ende keinen Berufsabschluss zu erlangen und in Arbeitslosigkeit zu verweilen (Enggruber 2016; Reißig/Gaupp 2016).

Der kurze Blick auf die quantitativen Daten des Übergangssystems weist auf die große Herausforderung hin, die Angebotsstruktur im Bundeskontext übersichtlicher und einheitlicher sowie Übergänge effektiver zu gestalten sowie durch Reformansätze auch gegen soziale Polarisierung hinzuarbeiten. Es zeigt aber auch, dass neben den Zahlen zu Teilnehmer:innen, Schulabschlüssen und Übergängen in Ausbildung die Ansichten und Erfahrungen der an Bildungsgängen teilnehmenden jungen Menschen selbst nur selten berücksichtigt und erfasst werden. Es bedarf weitgehender Studien, die untersuchen, inwieweit die Chancen Jugendlicher durch die Maßnahmen im Übergangssystem verbessert werden.

3 Forschungsstand

Dieses Kapitel befasst sich mit den verschiedenen Entwicklungen, die die Jugendlichen im Sinne der Zielstellungen und Ansprüche der Bildungsgänge im Übergangssystem durchlaufen und wie diese als Forschungsgegenstand in der Literatur behandelt werden. So wird in der Literatur diskutiert, ob die Bildungsgänge dem Anspruch der Vermittlung von Ausbildungsreife und Berufsorientierung gerecht werden oder lediglich als „Warteschleife" dienen. Es wird ebenfalls gezeigt, welche Kontroversen sich im Zusammenhang mit dem Definieren von Erfolgsindikatoren ergeben und welche Unzulänglichkeiten in der bestehenden Datenerfassung bestehen. Im Fokus liegt hierbei die Erfassung und Einordnung der verschiedenen Übergangsverläufe der Jugendlichen, weil die Verläufe das Verhältnis zwischen den Zielen und Wünschen der Jugendlichen und den institutionellen Vorgaben hervorheben. Die Verläufe zeigen, welche Wege die Jugendlichen im Übergangssystem einschlagen können und welche nicht.

3.1 Vermittlung von Ausbildungsreife und Berufsorientierung

Für eine eingehendere Ermittlung der Leistungsfähigkeit der Maßnahmen ist es erforderlich, einen Blick auf zwei grundlegende Ansprüche des Übergangssystems sowie auf dazu bestehende Forschungsansätze zu werfen: die Ausbildungsreife und die Berufsorientierung. Die Grundidee des Übergangssystems ist an die Vermittlung von „Ausbildungsreife" geknüpft. Als Folge von Klagen der Unternehmen über fehlende Ausbildungsvoraussetzungen jugendlicher Bewerber, hat ein bildungspolitischer Expertenkreis 2006 die Eignung der Ausbildungssuchenden mit dem Konstrukt der Ausbildungsreife in einem Kriterienkatalog definiert, der von der Bundesagentur für Arbeit übernommen wurde. Seitdem werden „nur diejenigen offiziell als Ausbildungsstellenbewerber/innen in der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit erfasst und vonseiten der Berufsberatung an Betriebe versucht zu vermitteln, denen eine entsprechende „Eignung" zugesprochen wird" (Enggruber 2016: 136). Jugendliche ohne diese Eignung werden – sobald sie sich an die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung wenden – in eines der Angebote des Übergangssystems verwiesen, mit dem Ziel, ihre kognitiven Fähigkeiten und/oder ihren Schulabschluss zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu verbessern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006: 79). Dieses Konzept der Ausbildungsreife ist höchst umstritten, da es zum einen Jugendliche schlichtweg kategorisiert – und somit auch als „unzulänglich" für die Aufnahme einer Berufsausbildung stigmatisiert – und sie folglich zum anderen aus der Möglichkeit eines direkten Zugangs zur Berufsausbildung exkludiert. Die direkte Zuweisung dieser Jugendlichen ins Übergangssystem führt außerdem zu systematischen Problemen, da die zahlreichen Angebote nicht nur von nicht ausbildungsreif geltenden Jugendlichen genutzt werden, sondern auch von solchen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben oder sich selbst bewusst für die Verbesserung ihres Schulabschlusses entschieden haben (Enggruber 2016: 136). Ferner wird im Berufsbildungsbericht statistisch nicht erfasst, wie viele der Neuzugänge im Übergangsbereich als nicht ausbildungsreif gelten (ebd.). Auch Ausbildungsinteressierte, die wegen fehlender Eignung von der Bundesagentur für Arbeit nicht den Status eines Ausbildungsstellenbewerbers erhalten, sind in Statistiken und Untersuchungen nicht vertreten (Matthes/Ulrich 2015: 114).

Wie kontrovers das Konzept der Ausbildungsreife ist, haben Kohlrausch und Solga (2012) mit Längsschnittdaten aus Evaluationen von zwei Projekten über Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen in Niedersachsen gezeigt. Sie untersuchten die Stigmatisierung von Hauptschüler:innen hinsichtlich ihrer Ausbildungsreife und kamen zu dem Ergebnis, dass „mit dem Konzept der Ausbildungsreife die Bedeutung von schulischen Basiskenntnissen und kognitiven Fähigkeiten überschätzt wird" (ebd. 2012: 770). Denn trotz vergleichsweise niedrigen Schulabschlusses gelang es 45 Prozent der Jugendlichen innerhalb von drei Monaten nach der 9. Klasse, einen Ausbildungsplatz zu finden. Die Gründe für diesen Erfolg der Teilnehmer waren weder auf Fachnoten in Deutsch und Mathematik zurückzuführen, noch auf die Situation auf dem Ausbildungsmarkt. Vielmehr waren die Note im Arbeitsverhalten sowie die geleisteten Praxistage im Betrieb, die noch während des Schulbesuchs stattfanden, von signifikanter Bedeutung. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, „im Betrieb ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und damit Diskreditierungsprozessen entgegenzuwirken. Sie wurden wieder mit ihren individuellen Fähigkeiten und Motivationen von den Betrieben wahrgenommen" (ebd. 2012: 770). Dieses sogenannte „Matching" wird vor allem durch Praktika – die ein grundlegender Teil der Maßnahmen im Übergangssystem sind – ermöglicht und kann einen direkten Weg in eine Ausbildung fördern. Die Orientierungsfunktion des Praktikums erweist sich demnach als bedeutsam sowohl für die Motivation der Teilnehmer:innen als auch für die Auflösung negativer Gruppenstereotype von benachteiligten Jugendlichen in der Praxis.

Einen Kernpunkt für den erfolgreichen Ausbildungseinstieg bildet ferner die Berufsorientierung. Der Berufswahlprozess wird generell in drei Phasen gegliedert: 1. Diffuse Berufsorientierung, 2. Konkretisierung der Berufsorientierung und 3. Suche eines Ausbildungsplatzes. Vor allem die Konkretisierung ist bei der Berufswahl von besonderer Relevanz, da darin die Wünsche der Jugendlichen den realen Chancen und Hindernissen gegenübergestellt und reflektiert werden (Brändle/Müller 2014: 83). Auf Basis der Panelstudie „Wandel der Berufsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Übergangssystem (Schuljahr 2011/12)" haben Brändle und Müller (2014) die Rolle der sozialen Herkunft auf die Berufswahl und die damit verbundenen Handlungsspielräume analysiert. Jugendliche aus Familien mit höheren Schulabschlüssen konkretisieren ihre Berufswünsche schneller. Jugendliche, deren Eltern erwerbstätig sind, profitieren von den Erfahrungen, den Berufsbeziehungen sowie der möglichen Unterstützungsleistung der Eltern (ebd. 2014: 88). Auch Kohlrausch und Solga (2012) sowie die Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2006 bekräftigen, dass soziostrukturelle Faktoren eine erhebliche Relevanz für die Anschlusschancen der Jugendlichen haben.

In der Literatur wird in einigen wenigen Studien, basierend auf Aussagen der teilnehmenden Jugendlichen selbst, die Entwicklung konkreter Berufsvorstellungen und -wünsche und somit die wahrgenommene Orientierungsförderung der Bildungsgänge untersucht (Euler/Nickolaus 2018: 536). Rahn et al. (2015) haben beispielsweise in NRW eine Studie durchgeführt, in der Jugendliche verschiedener Bildungsgänge des Übergangssystems ihre Wahrnehmung zur Orientierungsfunktion dieser Maßnahmen äußerten. Zwei Drittel der Befragten verbinden damit positive

Perspektiven zur Chancenverbesserung, während ein Drittel die Teilnahme am Übergangssystem als notgedrungen wahrnimmt. Eine andere in Baden-Württemberg, Berlin und Niedersachsen durchgeführte Studie gibt Hinweise darauf, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss, die sich vor dem Einmünden in das Übergangssystem erfolglos um einen Ausbildungsplatz bemüht hatten, bereits über konkrete Berufsvorstellungen verfügten (Seeber et al. 2016). Eine andere Studie befragte Schüler:innen nach bereits konkreten Berufswünschen während des Bildungsgangs und nach den Veränderungsraten innerhalb des ersten Jahres (Méliani et al. 2019). Demnach blieb die wahrgenommene Berufsorientierung bei 76 Prozent unverändert, während es bei 14 Prozent zu einer Konkretisierung des Berufswunsches kam und bei 10 Prozent zu Infragestellungen der ursprünglichen Berufswünsche oder zum Verlust eines konkreten Berufswunsches; der Anteil jener, die nach einem Jahr der Übergangsmaßnahme noch keine berufliche Richtung entwickelt haben, liegt bei etwa 25 Prozent (Euler/Nickolaus 2018: 537; Méliani et al. 2019). Die Autoren betonen, dass die Entwicklung konkreter beruflicher Vorstellungen negativ beeinflusst wird, wenn die Fachrichtung der Teilnehmenden nicht den eigenen Interessen entspreche (ebd.).

3.2 Datenerfassung und Analyse der Wirksamkeit der Maßnahmen im Übergangssystem

Zur Steigerung der Zugangschancen zur regulären beruflichen Bildung wird auf die Förderung des Allgemeinbildungsstands, der beruflichen und z. T. sozialen Kompetenzen sowie der Berufsorientierung an sich hingearbeitet. Tatsächlich erfüllen eine Reihe von Bildungsgängen „genuine Bildungsaufträge jenseits der Überbrückung einer Phase der Ausbildungslosigkeit“ (Weiß 2015: 10). Die Übergangsforschung befasst sich eingehend mit der Frage, wie „erfolgreich“ die Jugendlichen tatsächlich aus dem Übergangssystem hervorgehen. Es stellt sich heraus, dass sich für die Forschungsliteratur einerseits die im Kapitel 2 vorgestellte institutionelle Heterogenität sowie die extreme Wandelbarkeit des Übergangssystems als große Hindernisse für die Beantwortung dieser Frage darstellen. Im Abstand von wenigen Jahren erfolgen im Übergangssystem Reformen und Umstrukturierungen, die in den einzelnen Bundesländern meist unabhängig stattfinden. Länderübergreifende Vergleiche stellen sich vor diesem Hintergrund als zu komplex und uneinheitlich dar. Andererseits – mitunter als Folge der genannten Hindernisse – wird die Problematik der Datenerfassung und -analyse an sich betont. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008: 167) hebt hervor, dass es „keine Messungen der in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen gebe“ und als Annäherung daher „Merkmale wie durch die Maßnahmen erworbene Abschlüsse, Verbleib der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme (vor allem Einmündung in eine vollqualifizierte Ausbildung) … und die Dauer des Übergangs in qualifizierte Ausbildung“ herangezogen werden (zitiert nach Braun/Geier 2013: 13).

Durch die Maßnahmen erworbene Abschlüsse werden erstmals seit dem Berichtsjahr 2014 im Rahmen der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) erfasst. Auf Grundlage dieser Daten kann die Höherqualifizierung für den gesamten Übergangsbereich statistisch belegt werden. Im Jahr 2019 haben bundesweit 240.189 Absolvent:innen und Abgänger:innen die Bildungsgänge im Übergangssystem verlassen, darunter 17 Prozent mit Hauptschulabschluss und 12 Prozent mit einem mittleren Bildungsabschluss, während 66 Prozent ohne neu erworbenen Abschluss abgingen (Statistisches Bundesamt 2020). Die Höherqualifizierungsquoten unterscheiden sich zwischen den Ländern jedoch erheblich, weil die Chance des Erwerbs eines höheren Schulabschlusses für Jugendliche zu einem großen Teil vom länderspezifischen Maßnahmenangebot sowie dessen konkreter Ausgestaltung abhängt (Dionisius/Illiger 2016: 5). Das Land Bremen zeigt dabei eine dem Bundesdurchschnitt ähnliche Bilanz für das Erwerben eines Schulabschlusses. Hier erwerben insgesamt 15 Prozent einen Hauptschulabschluss und 15 Prozent einen mittleren Abschluss, während 64 Prozent keinen neu erworbenen Abschluss erreichten (Statistisches Bundesamt 2020). Diese Zahlen zeigen jedoch nicht, inwieweit Schüler:innen der Weg zu einem höheren Bildungsabschluss im Übergangssystem aufgrund institutioneller Vorgaben – Zugangsberechtigung, Erreichen der Volljährigkeit, Verfügbarkeit der gewünschten Bildungsgänge – entgegen ihrer Wünsche verwehrt geblieben ist. Sie zeigen nicht, ob das Potenzial des Übergangssystems – nämlich junge Leute u. a. durch die Möglichkeit des Erwerbs höherer Schulabschlüsse in den Arbeitsmarkt zu integrieren – in vollem Maße ausgeschöpft wird. Zudem ist Bremens niedriges Leistungsniveau in den Kernfächern zu beachten, welches seit 2009 vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Auftrag der Kultusministerkonferenz in allen Bundesländern überprüft wird. In keinem anderen Bundesland ist die Diskrepanz zwischen den erwartbaren Kompetenzen und den formalen Bildungsabschlüssen größer als in Bremen (vgl. Geraedts 2015). Die Lernrückstände – die Bremer Neuntklässler:innen liegen gegenüber dem Bundesdurchschnitt um etwa ein Jahr zurück (Pant et al. 2013: 124) – rechtfertigen den Wunsch vieler Schulabgänger:innen, einen höheren Bildungsabschluss erreichen zu wollen, da so auch Kompetenzlücken zum Vorteil für die Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt geschlossen werden könnten (Geraedts 2015: 63).

Ähnlich zwiespältig ist auch die Erfolgsbewertung, wenn man Daten über die Einmündung aus dem Übergangssystem in eine duale Ausbildung als Determinante des Teilnahmeerfolgs heranzieht. So zeigt der Bildungsbericht 2018, dass die Jugendlichen „insgesamt etwa zur Hälfte nach einer (43 Prozent) oder zwei und mehr Maßnahmen (8 Prozent) in eine duale Ausbildung einmünden. Weitere 11 Prozent finden eine Ausbildung im Schulberufssystem. Das

heißt, es münden ca. 60 Prozent der Jugendlichen des Übergangssektors nach einer oder mehreren Maßnahmen in eine berufliche Ausbildung. Dies bedeutet aber umgekehrt, dass ca. 40 Prozent der Jugendlichen nach dem Durchlaufen einer oder mehrerer Übergangsmaßnahmen keine Ausbildung aufgenommen haben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 143). Dieser Anteil beinhaltet auch Jugendliche, die höhere Schulabschlüsse – bis zur Hochschulausbildung – anstreben und das Übergangssystem auf diesem Wege „erfolgreich“ verlassen. Die bremischen Daten weisen einen deutlich geringeren Anteil der Schüler:innen auf, die aus dem Übergangssystem in die duale Ausbildung übergegangen sind (siehe Tabelle 2). Zwischen 2013 und 2019 blieben die Übergänge in duale Ausbildung anteilig recht stabil bei 13–14 Prozent. Der Anteil der Schüler:innen, die auch im Jahr davor eine Maßnahme im Übergangssystem besucht haben, ist deutlich rückläufig und liegt im Jahr 2019 bei 17 Prozent.

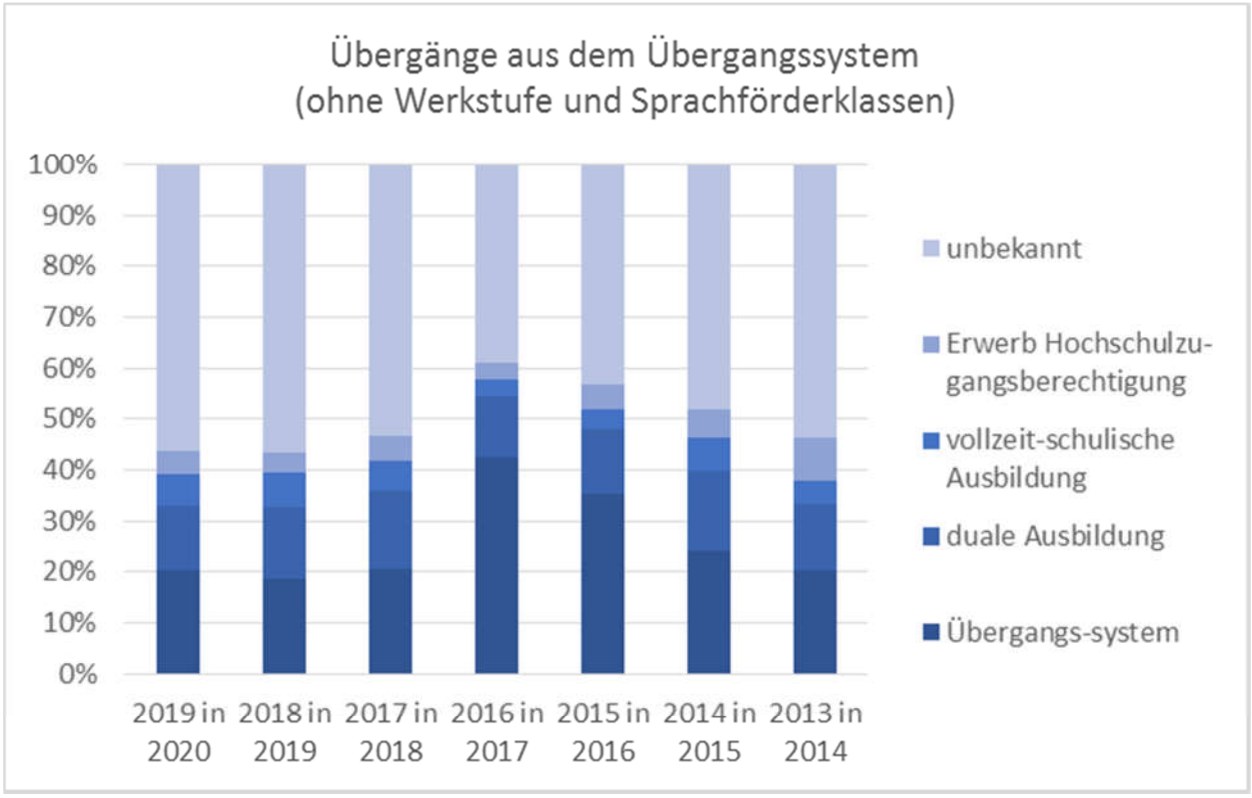
Tabelle 2: Übergänge in die duale Ausbildung im Land Bremen

Übergänge aus dem Übergangssystem* in die duale Ausbildung im Land Bremen						
Übergang Schuljahr			Übergänge in duale Ausbildung aus Übergangssystem			
			Gesamt		davon Vorjahr ebenfalls im Übergangssystem	
von	SuS	in	Anzahl	in Prozent an SuS Übergangssystem Vorjahr	Anzahl	in Prozent an Übergängen aus Übergangssystem
2019	1.662	2020	212	12,8	35	16,5
2018	1.703	2019	235	13,8	48	20,4
2017	2.122	2018	325	15,3	141	43,4
2016	2.719	2017	328	12,1	135	41,2
2015	2.170	2016	274	12,6	68	24,8
2014	1.717	2015	269	15,7	38	14,1
2013	1.587	2014	207	13,0	41	19,8
*einjährige Maßnahmen des Übergangssystems ohne Sprachförderklassen						

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung Bremen, Stabsstelle Statistik (SV-4), in Auftrag gegebene Tabellenerstellung.

Ferner ist ersichtlich, dass der Verbleib von über der Hälfte der Abgänger:innen aus dem Bremer Übergangssystem unbekannt ist (siehe Schaubild 2). Dies lässt sich u. a. damit erklären, dass hier neben Bildungsgängen an den öffentlichen berufsbildenden Schulen der Stadtgemeinde Bremen vielfältige Wege beschritten werden können und viele dieser Jugendlichen auch nicht mehr schulpflichtig sind. Die Jugendlichen können wegziehen und/oder eine Ausbildung in einem anderen Bundesland beginnen oder einen Freiwilligendienst absolvieren, an Maßnahmen des Arbeitsamtes bzw. des Jobcenters, an einem Bildungsgang einer privaten berufsbildenden Schule teilnehmen oder eine Schule des Gesundheitswesens besuchen.

Abbildung 2: Übergänge aus dem Übergangssystem Land Bremen



Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung Bremen, Stabsstelle Statistik (SV-4), in Auftrag gegebene Tabellenerstellung

In diesen Daten werden die individuellen Entwicklungen der Schüler:innen hinsichtlich Berufsreife und -orientierung, die sie sich während des Bildungsgangs unabhängig von Abschlüssen verschaffen können, außen vor gelassen und nicht erfasst, wenngleich einzelne, meist qualitative Studien dazu bestehen (siehe Euler/Nickolaus 2018: 536 ff).

3.3 Übergangsverläufe

Wie erfolgreich Jugendliche aus den Maßnahmen des Übergangssystems hervorgehen, ist komplexer als alleinige Bezüge zu Übergangsquoten und erworbenen Schulabschlüssen. Vielmehr finden in den Bildungsgängen Übergangsverläufe statt, in denen Jugendliche Perspektiven, Ziele und Motivationen entwickeln. Mithilfe des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI) wurde spezifisch die Motivation der Jugendlichen im Übergangssystem im Zusammenhang mit deren „Erfolg“ untersucht. Dabei wurden Berufsvorbereitungsmaßnahmen verglichen, die zu allgemeinbildenden oder zu keinen allgemeinbildenden Schulabschlüssen führen: Während Jugendliche Erstere durchaus geplant ansteuerten, traf dies weniger auf Letztere zu. Entsprechend wurden Berufsvorbereitungsmaßnahmen, die keinen Erwerb eines höheren Schulabschlusses ermöglichen, von der Hälfte der Teilnehmer:innen als „Notlösung“ bezeichnet. Gleichwohl zog wiederum etwa die Hälfte davon „sehr viel Nutzen“ aus der Maßnahme, während etwa 20 Prozent „keinen Nutzen“ darin sahen. Eine Berufsausbildung im Anschluss wurde in diesem Kontext von nur 35 Prozent der Abgänger:innen verwirklicht. In den Bildungsgängen, in denen ein allgemeinbildender Schulabschluss erlangt werden konnte, erreichte dagegen die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen einen Abschluss, wobei das Erreichen des mittleren Bildungsabschlusses oftmals zwei Jahre dauerte (Gaupp et al. 2008 zit. nach Braun/Geier 2013: 23). Insgesamt sehen die Autoren dabei eine dominante Motivation der Jugendlichen, einen mittleren Bildungsabschluss zu erreichen, die zunächst ausgeprägter ist als die, eine Ausbildung aufzunehmen (Braun/Geier 2013: 23). Auch in der Bertelsmann-Studie bevorzugen befragte Jugendliche die Möglichkeit, einen höherwertigen Abschluss zu erreichen (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011).

Insgesamt bestätigen die skizzierten Ergebnisse zunehmend destandardisierte Transitionen von Schule in Beruf, die sich im Übergangssystem fortsetzten. Aussagefähig scheint daher die Ermittlung verschiedener Verlaufstypen der Teilnehmer:innen am Übergangssystem, welche das DJI mit seinem Übergangspanel für den Abschlussjahrgang

2007 herausgearbeitet hat. Demnach münden etwa 27 Prozent direkt im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit in Ausbildung (Typ 1). Etwa 28 Prozent verlängerten ihren Schulbesuch um 1-3 Jahre, um dann in eine Berufsausbildung zu münden (Typ 2). Ähnlich gestaltet es sich für ca. 17 Prozent, die über Berufsvorbereitungsmaßnahmen in Ausbildung (Typ 3) eintreten. Dagegen bleiben etwa 9 Prozent über den gesamten Beobachtungszeitraum (sechs Jahre) in der Schule (Typ 4), um höherwertige Abschlüsse (bis Hochschulreife) zu machen. Allein 19 Prozent münden in Ausbildungslosigkeit (Typ 5) (Reißig/Gaupp 2016). Wer welchem Typus „folgt", kann durch verschiedene Einflussfaktoren bestimmt werden.

Die Faktoren, die diese verschiedenen Wege der Jugendlichen bestimmen, werden sowohl von soziostrukturellen Indikatoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsgrad der Eltern sowie Erfahrungen von Arbeitslosigkeit als auch von Schulerfolg, Schulbiografie und der individuellen Problembelastung der Jugendlichen beeinflusst (Reißig/Gaupp 2016: 8). Gleichwohl sind auch die Gestaltungs- und Planungsstrategien der Jugendlichen relevant. Insgesamt wird daher von einer Verwobenheit von strukturellen Kontextbedingungen und individuellen Einflussfaktoren ausgegangen (ebd. 2016: 9). Anknüpfend an diese Einflussfaktoren legt eine Vielzahl von Autoren den Fokus vermehrt auf eine subjektorientierte Übergangsforschung, die Bezug nimmt auf Stigmatisierungserfahrungen und Bewältigungsstrategien. Gerade Hauptschüler:innen, die durch Stigmatisierung Anerkennungsdefizite vorweisen, erleben das Übergangssystem als Medium des Scheiterns, weil ihre Exklusion aus dem durch das Erwerbsleben geprägten sozialen System dort oft zementiert wird (Elster 2013: 297). Schuldistanzierte Einstellungen, Prozesse der Selbstausgrenzung und Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit finden so nicht selten im Übergangssystem ihre Fortsetzung. Um diesem Prozess entgegenzuwirken, sollten laut Mack (2013: 325) im Übergangssystem Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen und angewandt werden. Von Belang wären hier Prozesse der Auseinandersetzung mit sich selbst, Differenzerfahrung in der Bildung, die etwas völlig anderes bietet als die bisher bekannten Muster und Zuschreibungen, und v. a. auch kulturelle Bildung sowie handwerkliche Arbeit (ebd. 2013: 331). Auch Maier (2013:206) bestätigt, dass die „stigmatisierenden und bildungshinderlichen Wirkungen der strukturellen, politischen und pädagogischen Rahmenbedingungen samt der damit verbundenen pädagogischen Praktiken" ausgeleuchtet werden müssen. Jugendliche möchten nach Beenden der Schule nicht wieder in die schulisch-pädagogischen Muster gezwängt werden, sondern sich in ihren individuellen Handlungsoptionen wertgeschätzt fühlen. Ein erfolgreicher Übergangsverlauf ist demnach auch stark mit dem pädagogischen Aspekt der Identitätsstärkung und Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Jugendlichen verbunden.

3.4 Zusammenfassung

Das Übergangssystem weist eine große Vielfältigkeit auf, die es erschwert, eine umfassende und vergleichende Übergangsforschung zu gewährleisten. Zum einen geht die heterogene Zielsetzung des Übergangssystems, nämlich das Erreichen höherer allgemeinbildender Schulabschlüsse, die erfolgreiche Einmündung in eine Ausbildung oder die Berufsorientierung, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Angebote an Berufsbildungsmaßnahmen einher. Entsprechend gibt es eine Vielzahl von Zugangsvoraussetzungen und Zugangswegen für eine überaus heterogene „Teilnehmergruppe" im Übergangssystem, die sich zudem durch Uneinheitlichkeit zwischen den Bundesländern noch vervielfältigt. Die damit sowohl bei Angebot und Nachfrage einhergehende Differenzierung scheint jedoch nicht dazu zu dienen, die Individuen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen wahrzunehmen und zielgenau den entsprechenden Bildungsgängen zuzuordnen. Vielmehr scheinen Fehlallokationen, die mit Unter- und Überforderung – in jedem Fall aber einer Unzufriedenheit der Teilnehmer:innen und gegebenenfalls auch Misserfolgen beim Erreichen der Ziele der verschiedenen Bildungsgänge – einhergehen, durchaus üblich zu sein.

Übergangsforschung muss sich folglich mit dieser Heterogenität befassen. Wichtig scheint dabei nicht zuletzt auch, expliziter auf Übergangsverläufe einzugehen, um junge Menschen bei der Verbesserung ihres Schulabschlusses und der beruflichen Orientierung effektiver unterstützen zu können. Die Motivationen und Wünsche der Jugendlichen unterliegen einem Entwicklungsprozess, der ein bisher wenig untersuchter Gegenstand der Übergangsforschung ist. Es gilt daher, die Entwicklung der Ziele und Wünsche der Jugendlichen während der Bildungsgänge miteinzubeziehen.

Zudem sind auch Erfolgsindikatoren zu modifizieren. Nicht nur Abschlüsse, Verbleib bzw. Dauer des „Übergangs" sind entscheidend, sondern Fortschritte in der Entwicklung. Wenn Schüler:innen sich beispielsweise im Bildungsgang eine persönliche Perspektive oder Berufsorientierung für das folgende Jahr verschaffen können, ist das unabhängig von ihrem Abschlusszeugnis ein Erfolg, der auch bemessen werden sollte.

Außerdem fehlt es an systematischen Vergleichsstudien, welche die verschiedenen Bildungsgänge untersuchen. Solche Vergleiche könnten jedoch dazu dienen, Gelingens- und Misslingensbedingungen besser zu beleuchten sowie Faktoren für verschiedene Übergangsverläufe zu konkretisieren. Ziel der Forschung sollte es sein, Berufsorientierung, Übergangsstrategien und die sich ergebenden Chancen im Übergangssystem deutlicher zu erfassen, um

folglich eine bedürfnisorientierte Unterstützung herausarbeiten zu können. Die genannten Perspektiven werden in der Untersuchung des Übergangssystems in Bremen eingenommen.

4 Fragestellung, forschungsmethodischer Ansatz und Datengrundlage

Wie in vielen anderen Bundesländern ist es auch in Bremen Ziel, das schulische Übergangssystem abzubauen und so zu verändern, dass mehr Jugendliche in Ausbildung gelangen. Entsprechend sollte es so umstrukturiert werden, dass es sich nur noch an Schüler:innen richtet, die „keinen Ausbildungsplatz gesucht bzw. gefunden haben". Ein unterstelltes „Verweilen" im schulischen Übergangssystem sollte so unterbunden werden (Freie Hansestadt Bremen 2017b). In diesem Zusammenhang wurden u. a. die neue Verordnung über ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO) vom 03.05.2017 sowie die Verordnung über die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule im Jahr 2013 (letzte Änderung am 01.02.2017) verabschiedet. Ziel der Veränderungen war es, mehr junge Menschen in eine Ausbildung zu bringen und die Angebote zielgruppenspezifischer zu gestalten. Die Reformen wurden ebenfalls mit dem Vorhaben verknüpft, ca. 1,5 Mio. Euro jährlich im Übergangssystem einzusparen (Bremische Bürgerschaft 2014). Die Abbaumaßnahmen im schulischen Übergangssystem konzentrierten sich dabei auf die EbvBFS-Bildungsgänge (Freie Hansestadt Bremen 2017a).

Bremen eignet sich daher als Fallbeispiel, um die Kritik am Übergangssystem sowie die damit einhergehenden Initiativen, diesen Bildungsbereich zu reformieren, näher zu beleuchten. Dabei wird u. a. die zum Teil bislang vernachlässigte Perspektive ergründet, wie die jungen Menschen die (reformierten) Bildungsgänge vor dem Hintergrund ihrer Wünsche und Bedarfe beurteilen.

Die vorliegende Studie nimmt die Reform der genannten Verordnungen zum Anlass, die AVBG-Bildungsgänge Praktikumsklasse und Berufsorientierungsklasse sowie die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule in Bremen zu untersuchen. Sie fokussiert dabei auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die Zugangswege, die Zeit im Schuljahr sowie Anschlussperspektiven der Schüler:innen nach den Bildungsgängen. Dabei geht sie folgenden Teilfragen nach:

- Institutioneller Kontext: Wie haben sich die eingeführten Verordnungen auf die Arbeit der berufsbildenden Schulen im „schulischen Übergangssystem" in Bremen ausgewirkt?
- Der Weg zum Bildungsgang: Wie gestalten sich die Zugangswege der Schüler:innen zu den verschiedenen Bildungsgängen?
- Die Zeit im Bildungsgang: Wie stellt sich die Teilnahme am Bildungsgang selbst für die Schüler:innen dar?
- Anschlussperspektiven: Welche Anschlussperspektiven werden von den Schüler:innen entwickelt?
- Handlungsbedarfe: Welche Handlungsbedarfe ergeben sich zur Verbesserung des schulischen Übergangssystems?

Das Forschungsprojekt stützt sich auf quantitative und qualitative Methoden. Schüler:innen werden quantitativ mit standardisierten Fragebögen befragt. Der Schwerpunkt der Datenerhebung erfolgt jedoch qualitativ mit leitfadengestützten Expert:inneninterviews sowie Einzelinterviews mit den jungen Menschen (siehe unten). Die explorative Untersuchung beinhaltet Befragungen in der Einjährigen berufsvorbereitenden Berufsfachschule, Berufsorientierungs- und Praktikumsklassen an fünf Schulen. Auch wenn diese Studie nicht repräsentativ zu verstehen ist, so zeigt sie einen wesentlichen Ausschnitt des schulischen Übergangssystems in Bremen. Zudem gibt sie wichtige Hinweise darauf, wie die verschiedenen Bildungsgänge beurteilt und die Bedarfe der jungen Menschen berücksichtigt werden – was auch für die Gestaltung von Maßnahmen in anderen Bundesländern relevant sein dürfte.

Um die Erfahrungen der jungen Menschen in den Bildungsgängen sowie ihre berufliche Entwicklung zu erfassen, wurden standardisierte Erhebungen mit den Schüler:innen in den ersten Monaten sowie gegen Ende des Bildungsgangs realisiert (siehe unten). Während die erste standardisierte Erhebung (Erhebungszeitraum: Anfang Dezember 2019 und Ende Januar 2020) von den Forschungsmitarbeitenden im Klassenkontext durchgeführt werden konnte, fiel der Zeitpunkt für die zweite Erhebung in die Covid-19-Pandemie. Aus diesem Grund wurde die zweite standardisierte Erhebung digitalisiert, sodass Lehrer:innen den Schüler:innen den Fragebogen auch per E-Mail schicken oder die Schüler:innen den Fragebogen mit dem Smartphone im Klassenraumkontext beantworten konnten. Die ausweichende Online-Befragung führte zu Verzerrungen; bereits die Lehrenden berichten uns von nicht digital erreichbaren Schüler:innen während der Zeit, als die Schulen geschlossen waren. Die Rücklaufquote der Teilnahme an der zweiten Erhebung war daher so sehr viel geringer (weniger als die Hälfte) als in der ersten Erhebung. Zudem kamen 40 neue Schüler:innen hinzu, die an der ersten Erhebung nicht teilgenommen hatten. Die geplante quantitative Panelstudie stellte sich damit als nicht mehr umsetzbar dar. Die zweite Befragung möchten wir daher nur als eine

Tendenz verstanden wissen, wie die Anschlussperspektiven von den Schüler:innen wahrgenommen werden (siehe Kapitel 8.4). In diesem Forschungsbericht fokussieren wir daher vor allem die erste Erhebung, also ca. 3-4 Monate nach Schulbeginn – noch vor Eintritt der Corona-Pandemie.

Schwerpunkte der ersten standardisierten Erhebung mit Schüler:innen bildeten die Ermittlung der Zugangswege sowie die Erfahrungen in den ersten fünf bis sechs Monaten im Bildungsgang. Die Fragen orientierten sich zum Teil am Fragebogen des DJI-Übergangspanels (Kuhnke 2007). Zudem wurden Fragen spezifisch für den Bremer Kontext entwickelt. Die erste Befragung wurde als schriftliche Befragung per standardisiertem Fragebogen im Klassenraum durchgeführt. Den Schüler:innen eines Bildungsgangs wurden die gleichen Fragen in gleicher Reihenfolge gestellt. Mehrheitlich bestand der Fragebogen aus geschlossenen Fragen. Die wenigen offenen Fragen betrafen Themenbereiche der Berufsorientierung oder Nachfragen, warum die Schüler:innen bspw. etwas mehr oder weniger hilfreich empfanden. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Im Durchschnitt wollte ca. eine(r) der anwesenden Schüler:innen pro Klasse nicht an der Erhebung teilnehmen. Die Auswertung der standardisierten Erhebung erfolgte deskriptiv mithilfe der Statistiksoftware stata.

Die erste quantitative Klassenraumerhebung erfolgte an mehreren Schulen in 28 Klassen. Nicht alle Schüler:innen einer Klasse waren aufgrund von Schulmeidung, Langzeitpraktika oder Krankheit etc. anwesend. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass sowohl die quantitative als auch die qualitative Befragung mögliche Verzerrungen innehat. Viele der Klassenlehrer:innen berichteten von durchschnittlich 2-3 Schüler:innen pro Klasse, die kaum oder nie am Unterricht teilnehmen. Deren ggf. eher negative Wahrnehmungen oder Gründe, den Bildungsgang nicht zu besuchen, sowie deren Entwicklungsverläufe werden in unserem Forschungsprojekt nicht berücksichtigt, da wir sie nicht befragt haben. Hinzu kommen die Schüler:innen, die an der Befragung nicht teilnehmen wollten.

Insgesamt nahmen 223 Schüler:innen an der ersten Erhebung teil. Die Anzahl der befragten Schüler:innen ist folgendermaßen verteilt: mit 65 Schüler:innen in den Berufsorientierungsklassen (BO) und 73 in den Praktikumsklassen. Der größte Anteil liegt in den EbvBFS-Klassen mit 85 Schüler:innen. Die befragten Schüler:innen sind zwischen 16 und 21 Jahre alt. Fast die Hälfte der Befragten (49,32 Prozent) wird im Laufe des Schuljahres 18 Jahre alt sein. Die Schulpflicht endet spätestens zum Ende des Schuljahres, in dem das 18. Lebensjahr vollendet wird[3] (Senatorin für Kinder und Bildung 2018). 64,45 Prozent der Befragten sind männlich, 35,55 Prozent weiblich. 12 haben ihr Geschlecht nicht angegeben.

Die Schüler:innen in den drei Bildungsgängen weisen eine große Vielfalt an gesprochenen Sprachen auf. Von den teilnehmenden Schüler:innen werden insgesamt 33 gesprochene Sprachen zu Hause angegeben. Die drei meistgesprochenen Sprachen sind deutsch (145 der Befragten), türkisch (35) und arabisch (32). Dabei fällt auf, dass insbesondere in den BO-Klassen mit knapp 50 Prozent ein Großteil der Schüler:innen zu Hause deutsch und eine andere Sprache spricht. In den Praktikumsklassen liegt dieser Anteil bei 35 Prozent, womit hier etwas mehr ausschließlich deutsch sprechen (39 Prozent). In den EbvBFS-Klassen spricht der größte Anteil mit knapp 40 Prozent nur eine andere Sprache zu Hause. Die meisten Schüler:innen gaben an, die deutsche Staatsangehörigkeit zu haben. Um die 20 Prozent der befragten Schüler:innen gaben in den jeweiligen Bildungsgängen an, nicht die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen. Der Migrationshintergrund der Schüler:innen kann nicht erfasst werden, da aus Datenschutzgründen nicht nach dem Geburtsland der Eltern gefragt wurde (siehe Tabelle 3).

[3] Die Schulpflicht in Bremen dauert in der Regel 12 Jahre. Sie endet vor Ablauf der 12 Jahre, wenn ein mindestens einjähriger beruflicher Bildungsgang (darunter auch die hier untersuchten) erfolgreich abgeschlossen wurde.

Tabelle 3: Übersicht der Stichprobe

	Anzahl	**Geschlecht**		**Sprache zu Hause**			**Staatsangehörigkeit**		
Bildungsgang	SuS	männlich	weiblich	deutsch	andere Sprache	deutsch und andere Sprache	nur die deutsche	deutsche und andere	nur eine andere
BO	**65**	**41**	**21**	**12**	**20**	**32**	**32**	**13**	**16**
in Prozent	29	63	32	18	31	49	49	20	25
PrKlasse	**73**	**46**	**24**	**28**	**19**	**25**	**46**	**8**	**14**
in Prozent	33	63	33	38	26	34	63	11	19
EbvBFS	**85**	**49**	**30**	**23**	**33**	**25**	**46**	**17**	**13**
in Prozent	38	58	35	27	39	29	54	20	15
total	**223**	**136**	**75**	**63**	**72**	**82**	**124**	**38**	**43**
in Prozent	100	61	34	28	32	37	56	17	19

Quelle: eigene Berechnung

Den Schwerpunkt des Forschungsprojekts bildeten die qualitativen Einzelinterviews mit jungen Menschen (siehe Tabelle 4), um Einstellungsmuster und Entwicklungsverläufe näher zu beleuchten sowie deren Ursachen zu untersuchen. Diese Interviews wurden zwischen Februar und April 2020 durchgeführt. Insgesamt besteht das qualitative Sample aus 17 Befragten, davon acht weiblich und neun männlich. Fünf junge Menschen besuchten jeweils die Berufsorientierungsklasse oder die Praktikumsklasse. Sieben der interviewten Schüler:innen besuchten die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule. Zum Interviewzeitpunkt waren die jungen Menschen zwischen 16 und 20 Jahre alt. Sechs dieser Interviews wurden nicht face-to-face, sondern aufgrund der dann eintretenden Covid-19-Pandemie telefonisch durchgeführt.

Tabelle 4: Übersicht Interviews mit jungen Menschen

Nummer	**Geschlecht**	**Jahrgang**	**Schulabschluss vor Bildungsgang**	**Bildungsgang**
1	M	2001	kein Schulabschluss	Berufsorientierungsklasse
2	W	2002	erweiterte BBR	Praktikumsklasse
3	W	2004	einfache BBR	Einjährige Berufsfachschule
4	M	2003	erweiterte BBR	Einjährige Berufsfachschule
5	W	2003	erweiterte BBR	Praktikumsklasse
6	W	2002	erweiterte BBR	Einjährige Berufsfachschule
7	M	2003	erweiterte BBR	Einjährige Berufsfachschule
8	M	2000	erweiterte BBR	Einjährige Berufsfachschule
9	M	2001	erweiterte BBR	Einjährige Berufsfachschule
10	M	2002	erweiterte BBR	Praktikumsklasse
11	M	2001	erweiterte BBR	Praktikumsklasse
12	W	2004	kein Schulabschluss	Berufsorientierungsklasse
13	W	2003	kein Schulabschluss	Berufsorientierungsklasse
14	W	2003	einfache BBR	Einjährige Berufsfachschule
15	M	2002	kein Schulabschluss	Berufsorientierungsklasse
16	W	2003	erweiterte BBR	Praktikumsklasse
17	M	2002	kein Schulabschluss	Berufsorientierungsklasse

Quelle: eigene Darstellung

Des Weiteren wurden zwischen Januar und Februar 2020 11 leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit 13 Akteur:innen in den zu untersuchenden Bildungsgängen durchgeführt – Lehrkräfte, Schulleiter:innen, Schulsozialarbeiter:innen (siehe Tabelle 5). Schwerpunkte der Interviews bildeten die Einführung der Verordnungen (AVBG-VO, EbvBFS-VO) – wie sie im folgenden Kapitel als grundlegendes Element der Bildungsgänge vorgestellt werden –, die Arbeit mit sowie Problemkonstellationen und Unterstützungsbedarfe der jungen Menschen, als auch mögliche Handlungsbedarfe im schulischen Übergangssystem in der Stadt Bremen.

Tabelle 5: Übersicht Interviews mit Expert:innen

Interview	Bereich
1	Schulleitung
2	Schulleitung
3	Interview Bereich Berufsorientierungsklassen
4	Interview Bereich Berufsorientierungsklassen
5	Interview Bereich Berufsorientierungsklassen
6	Interview Bereich Praktikumsklassen
7	Interview Bereich Praktikumsklassen
8	Interview Bereich Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule (EbvBFS)
9	Interview Bereich Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule (EbvBFS)
10	Schulsozialarbeit
11	Schulsozialarbeit

Quelle: eigene Berechnung

Die Auswertung der qualitativen Interviews mit Expert:innen sowie Schüler:innen erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei wurde eine deduktive sowie induktive Vorgehensweise gewählt, sodass das Forschungsprojekt auf bereits vorhandene Kenntnisse rückgreifen sowie neue Inhalte erschließen konnte. Die Interviews wurden teiltranskribiert und anonymisiert. Es wurden zusammenfassende Protokolle der Interviews erstellt und nach den Schwerpunkten des Interviewleitfadens sowie vorher erstellten Kategorien codiert. Des Weiteren wurden induktiv weitere Kategorien aus dem Interviewmaterial herausgebildet und im Team diskutiert.

5 Änderungen der institutionellen Rahmenbedingungen in den drei Bildungsgängen

Die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule (EbvBFS) wurde im Jahr 2013 und die Praktikums- und Berufsorientierungsklassen wurden im Jahr 2017 im Rahmen zweier Verordnungen[4] reformiert. Im Folgenden werden als erster Analyseschritt die Änderungen in den Bildungsgängen aufgrund der Verordnungen kurz dargestellt und aus der Perspektive der Akteur:innen in den drei Bildungsgängen an den befragten berufsbildenden Schulen beleuchtet. Sie bilden sowohl für das Lehrpersonal als auch für die Schüler:innen den Ausgangsrahmen, weil damit die Zugangsbedingungen für die einzelnen Bildungsgänge sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft vorgegeben werden.

[4] Verordnung über ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO) vom 03.05.2017 (Bremisches Schulgesetz, letzte Änderung 24.06.2020) sowie die Verordnung über die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule im Jahr 2013 (Bremisches Schulgesetz, letzte Änderung am 01.02.2017).

5.1 Überblick der EbvBFS- (2013) und AVBG-Verordnungen (2017)

Die Verordnung über die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule (im Folgenden abgekürzt als EbvBFS-VO) trat 2013 in Kraft. Sie vereinheitlichte sieben unterschiedliche Bildungsgänge des Übergangssystems. Ziel der EbvBFS ist es, auf eine Berufsausbildung in einem Beruf oder mehreren verwandten Berufen vorzubereiten. Weiterhin können Schülerinnen und Schüler, je nach Voraussetzung, den Mittleren Schulabschluss (MSA) oder die Erweiterte Berufsbildungsreife (EBBR) erwerben. Der Zugang zu den einzelnen Fachrichtungen ist segmentiert entlang der Voraussetzung Erweiterte Berufsbildungsreife (EBBR)[5] oder Einfache Berufsbildungsreife (BBR)[6]. Mit der Verordnung wurden bestimmte Bereiche einheitlich geregelt. So wurde für alle Schüler:innen mindestens ein verpflichtendes 3-wöchiges Praktikum eingeführt. Über Anzahl, Dauer und Organisationsform (bspw. Blockform) der Praktika entscheidet die Schule (§ 5 EbvBFS-VO). Des Weiteren wurde die schriftliche Abschlussprüfung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik für das Erreichen des MSA oder der EBBR mit zentral vorgegebenen Prüfungsaufgaben gestaltet (§ 20 EbvBFS-VO).

Um das schulische Übergangssystem zu reduzieren und vor allem den EbvBFS-Bildungsgang abzubauen, wurde mit der EbvBFS-Verordnung von 2013 der verpflichtende Nachweis der Beratung bei der „Zentralen Beratung Berufsfachschule“, heute ‚Zentrale Beratung Berufsbildung‘ (ZBB), als Voraussetzung für die Aufnahme in den Bildungsgang EbvBFS eingeführt. Mit dieser von einigen Einrichtungen und Organisationen als „Flaschenhals- und Herausberatung“ bezeichneten Maßnahme (GEW Bremen 2012) wurde die Absicht verknüpft, die Schwelle für das Einmünden in die EbvBFS zu erhöhen und zugleich jungen Menschen die Möglichkeiten des direkten Übergangs in eine Berufsausbildung nahezubringen (Bremische Bürgerschaft 2014). In der Beratung wird zugleich die Eignung für den Besuch einer Einjährigen berufsvorbereitenden Berufsfachschule sowie die Wahl der Fachrichtung festgestellt (§ 7 EbvBFS-VO).

Die Verordnung über ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO) hat seit ihrer Reform im Jahr 2017 die Möglichkeiten der schulischen Bildungswege im Übergangssystem reduziert, um eine bessere Übersichtlichkeit und genauere Zielgruppenbeschreibung zu erreichen. Ziel ist es, schulpflichtige junge Menschen auf eine Berufsausbildung vorzubereiten sowie, abhängig vom Bildungsgang, den Schüler:innen den Erwerb der Berufsbildungsreife zu ermöglichen. Die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge umfassen im Rahmen der neuen Verordnung nun die Praktikumsklasse, die Werkstufe, die Berufsorientierungsklasse, die Sprachförderklasse mit Berufsorientierung sowie die Berufsorientierungsklasse mit Sprachförderung (AVBG-VO). Wir untersuchen hier ausschließlich einjährige Bildungsgänge ohne Sprachförderung.[7]

Die Berufsorientierungsklasse richtet sich an noch schulpflichtige junge Menschen ohne allgemeinbildenden Abschluss. Ziel ist die Förderung der Ausbildungs- und Berufsreife (§ 14 AVBG-VO). An den Schulen werden verschiedene Fachrichtungen angeboten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten nach einer Beratung die Möglichkeit, an einer Prüfung zur Einfachen oder Erweiterten Berufsbildungsreife teilzunehmen. Wie zuvor im Bildungsgang EbvBFS werden in diesem Bildungsgang die schriftliche Abschlussprüfung zur Einfachen und Erweiterten Berufsbildungsreife in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik mit zentral vorgegebenen Prüfungsaufgaben gestaltet (§ 33 AVBG-VO).

Die Praktikumsklasse adressiert noch schulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die bereits mindestens die Einfache Berufsbildungsreife erworben haben. Sie zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern Berufsbereiche näherzubringen und ihre Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit zu verbessern. Letztendlich sollen die Schüler:innen durch Praktika in verschiedenen Berufsbereichen eine Berufsorientierung erhalten und in eine Berufsausbildung einmünden (§ 5 AVBG-VO). Die Praktikumsklasse basiert auf einem schuleigenen didaktischen Konzept, in dem Praktikumsphasen von insgesamt 24 Wochen enthalten sind (§ 6 AVBG-VO). Der Erwerb von allgemeinbildenden Schulabschlüssen ist in dem Bildungsgang nicht vorgesehen. Das Ziel des Bildungsgangs ist erreicht, wenn Praktika im Gesamtumfang von mindestens acht Wochen erfolgreich abgeschlossen wurden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass EbvBFS- und AVBG-Bildungsgänge laut Verordnungen unterschiedliche Zielgruppen adressieren. Die EbvBFS richtet sich an bereits qualifizierte Schülerinnen und Schüler, die den mittleren Schulabschluss oder die Erweiterte Berufsbildungsreife erlangen können. In den AVBG-Bildungsgängen stellt sich dies differenzierter dar: In der Berufsorientierungsklasse steht das Ziel der Ausbildungs- und Berufsreife

[5] EBBR als Voraussetzung für die Fachrichtungen Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaft und Verwaltung oder auch Hotel- und Gaststättengewerbe und Hauswirtschaft und Soziales.

[6] BBR als Voraussetzung für hauswirtschaftliche Dienstleistungen und Nahrungsgewerbe im Bereich Ernährung und Wirtschaft.

[7] Die AVBG-Bildungsgänge mit Sprachförderung werden in unserem Forschungsprojekt nicht berücksichtigt, da die hier adressierte Zielgruppe nach Deutschland migrierter junger Menschen bereits im Arbeitnehmerkammerprojekt „Handlungsfelder und Gelingensbedingungen am Übergang von der Schule in den Beruf in Bremen für junge Asylsuchende“ untersucht wurde (Böhme und Mönkedieck 2016). Da es sich bei der Werkstufe um einen zweijährigen Bildungsgang handelt, wird dieser ebenfalls ausgeklammert.

im Vordergrund, wobei die Einfache oder Erweiterte Berufsbildungsreife in diesem Zusammenhang erlangt werden kann. Die Praktikumsklasse hat die Funktion der Überbrückung bis zum Einstieg in eine Berufsausbildung und verfolgt vornehmlich das Ziel Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit zu erhöhen.

5.2 Die Erfahrungen und Einschätzungen des Schulpersonals zu den reformierten Verordnungen

Auch wenn die EbvBFS- und die AVBG-Verordnungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt wurden und jeweils andere Bildungsgänge betreffen, ähneln sich die Aussagen der Interviewpartner:innen an den berufsbildenden Schulen zu den Veränderungen, die sie mit sich brachten. Die jeweiligen Auswirkungen werden gleichwohl als unterschiedlich wahrgenommen. So kann bildungsgangübergreifend festgestellt werden, dass sich mit Einführung der zwei Verordnungen die Zugangskriterien der Bildungsgänge geändert haben und sich der Einfluss der berufsbildenden Schulen auf die Zugänge der Schüler:innen verringert hat. Diese Neuerungen bedingen eine Veränderung der Schülerschaft (siehe Tabelle 6). Von einem Großteil der Befragten werden die Veränderungen aufgrund der Verordnungen als nachteilig empfunden (insbesondere AVBG-VO). Positiv wird von manchen Interviewpartner:innen ein rechtssicherer Handlungsrahmen hervorgehoben.

In den Expert:inneninterviews an berufsbildenden Schulen wird erläutert, dass mit Einführung der EbvBFS-Verordnung (2013), wie beabsichtigt mit der stärkeren Ausrichtung der ZBB-Beratung Schüler:innen nicht in das Übergangssystem münden zu lassen, die Anzahl der EbvBFS-Klassen an den berufsbildenden Schulen zurückgegangen ist. Zudem wird von einigen Interviewpartner:innen kritisiert, dass mit der Verringerung der EbvBFS-Klassen Einsparungen erzielt werden, indem Schüler:innen verstärkt in die Praktikumsklassen münden, die nur einen Tag Beschulung vorsehen und somit kostengünstiger sind. So wird den Schüler:innen allerdings die Möglichkeit genommen, einen höheren Schulabschluss zu erreichen (siehe unten). Die Chance, von niedrigeren zu höheren Schulabschlüssen zu gelangen, wurde damit stark eingeschränkt.

Des Weiteren wird kritisiert, dass die berufsbildenden Schulen mit EbvBFS-Bildungsgängen weniger Handlungsspielraum auf die EbvBFS-Zugangswege der Schüler:innen haben. Beispielsweise beschreibt eine Lehrkraft, dass vor Einführung der EbvBFS-VO die Schule mehr Möglichkeiten bei der Auswahl der Schüler:innen für den Bildungsgang hatte, z. B. über individuelle Beratungen. Außerdem konnten sie verstärkt Schüler:innen auswählen, die sich für die angebotene Fachrichtung interessierten und deren Berufsorientierung abgeschlossen war. Zusammen mit dem allgemeinen Trend, dass Schüler:innen höhere Bildungsabschlüsse erwerben wollen, wird jetzt das Erreichen eines höheren Schulabschlusses (MSA bzw. EBBR) zum Hauptmotivationsgrund für die Bewerbung und Teilnahme am Bildungsgang, sodass die jeweils angebotene Fachrichtung oft kein zentrales Auswahlkriterium mehr ist. „Also der Technikfokus ist vollkommen aus dem Fokus der Schüler raus. Davon haben wir ganz wenige. Die meisten kommen nur für den MSA“ (Interview im Bereich EbvBFS).

Positiv wird in Bezug auf die EbvBFS-VO von wenigen Lehrkräften betont, dass sie klarere Vorgaben und auch Rechtssicherheit brachte. So wird hervorgehoben, dass verwaltungstechnische Fragen und Prüfungsverfahren nun klarer definiert sind und z. B. die Regeln zum Übergang von der EbvBFS in das Gymnasium nicht mehr strittig sind.

In Berufsorientierungsklassen, so äußern sich viele Interviewpartner:innen, können aufgrund der AVBG-VO nur noch Schüler:innen ohne Schulabschluss teilnehmen. Dies hat zwei Folgen: Zum einen gibt es weniger „leistungsstärkere Schüler:innen“ in den BO-Klassen, die die anderen Schüler:innen mitziehen können. Zum anderen wird Schüler:innen mit Einfacher Berufsbildungsreife (BBR) die Chance genommen, ihre Erweiterte Berufsbildungsreife (EBBR) zu machen, da viele von ihnen – auch vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Rückgangs der EbvBFS-Klassen – in die Praktikumsklasse gehen müssen. Denn vor Einführung der AVBG-VO wurde von vielen Schüler:innen mit BBR der nächsthöhere Schulabschluss, die EBBR angestrebt. Viele von ihnen münden jetzt in die Praktikumsklassen – was die Durchlässigkeit „nach oben“, die für das Bildungssystem an anderer Stelle als positiv bewertet wird, an dieser Stelle stark einschränkt. Allerdings geht aus den Interviews hervor, dass zum Teil bereits Gespräche mit der senatorischen Behörde und den berufsbildenden Schulen geführt wurden und diese Regelung wieder rückgängig gemacht werden soll.

Weitere Veränderungen der AVBG-VO betreffen die Prüfungsregularien und Unterrichtszeit. Schüler:innen müssen nun früher zu den Prüfungen angemeldet werden und diese auch früher beginnen. So äußert eine BO-Lehrkraft, dass sie es als kontraproduktiv ansieht, dass die Verordnung „mit Prüfungsvorschriften übersät [wurde], dass man eigentlich so ab März anfängt, die Schüler zu den Prüfungen anzumelden und Druck aufzubauen, dass bald die Prüfungen sind. Das war vorher, sag ich mal, etwas entspannter. Und im Endeffekt ist auch das Gleiche, wenn nicht noch mehr, eigentlich bei den Schülern rausgekommen“ (Interview Bereich BO-Klassen). Eine andere BO-Lehrkraft gibt an, dass es für Schüler:innen schwieriger geworden ist, schlechte Schulnoten beispielsweise in Mathematik auszugleichen, da es ein Fach benötige, welches im gleichen Umfang oder mehr unterrichtet wurde. Mathe weist einen Stun-

denumfang von 3 Wochenstunden, Englisch aber nur 2 Wochenstunden auf und kann somit nicht als Ausgleichsfach dienen (Interview im Bereich BO-Klassen). Außerdem wird kritisiert, dass nach Stundenplan Fächer wie Politik nicht mehr in BO-Klassen unterrichtet werden und somit auch kein Wissen im Bereich politischer Bildung, wie zum Beispiel demokratisches Handeln, vermittelt werden kann (Interview Bereich BO-Klassen).

Fortschrittliche Veränderungen der AVBG-VO werden von BO-Lehrkräften nur vereinzelt angemerkt. Als hilfreich und längst überfällig wird die Einführung des Faches Berufswahl wahrgenommen. Allerdings gibt es für das Fach zum Zeitpunkt des Interviews noch kein Curriculum. Diese Handlungsfreiheit sehen einige Lehrkräfte als positiv, da sie so Gestaltungsfreiheit im Fach haben. Auf der anderen Seite würden manche Lehrkräfte auch wissen wollen, was in dem Fach unterrichtet werden solle. „Und der Auftrag [Lehrplan] an das LIS [Landesinstitut für Schule] ist immer noch nicht ergangen“ (Interview im Bereich BO-Klassen). Des Weiteren werden die Rechtssicherheit und die klareren Vorgaben in der Verordnung nur zum Teil als fortschrittlich wahrgenommen.

Im Bereich der Praktikumsklassen verweisen viele Expert:innen ebenso auf eine veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft (siehe Tabelle 6). Mit Einführung der AVBG-VO würden nun mehr Schüler:innen mit Einfacher Berufsbildungsreife (BBR) an der Praktikumsklasse teilnehmen. Viele der befragten Akteur:innen merken an, dass das Spektrum der Schülerschaft nun sehr viel breiter geworden ist. Es gibt weiterhin Schüler:innen, die mit der BBR in den Praktikumsklassen gut aufgehoben sind und gar nicht mehr die Schule besuchen wollen, gerne ins Praktikum und dann in die Ausbildung gehen wollen. Daneben sind einerseits Schüler:innen in den Praktikumsklassen, die an der Oberschule nur knapp daran gescheitert sind, weiterführend ihren MSA zu absolvieren und Bildungsaspirationen haben. Diese können sich nun in diesem Sinne nicht weiterentwickeln. Anderseits seien mehr Schüler:innen im Bildungsgang Praktikumsklasse, für die eine andere Art der Beschulung passender wäre. Sie benötigen – so viele Expert:innen – die tägliche Ansprache, die in den Praktikumsklassen nicht gewährleistet werden kann, da dort eine gewisse Selbst- und Eigenständigkeit verlangt wird. So müssen sich die Schüler:innen ein Praktikum suchen und eine Idee haben, wo sie hinwollen, da der Bildungsgang für die gesetzten Ziele zeitlich knapp bemessen ist. Dies ist ein Punkt, an dem die Bedarfe der Schüler:innen nicht berücksichtigt werden und sie den Bildungsgang nicht erfolgreich abschließen. So kritisieren einige Expert:innen, dass die Praktikumsklasse mit der wenigen Präsenzzeit, die sie hat, „zum Allheilmittel erkoren“ wurde, ohne die Bedarfe der Schülerschaft zu berücksichtigen – oder auch die „eigentliche“ Schulpflicht im engeren Sinne umzusetzen. „Das muss man auch mal sagen, das ist kein Vollzeit-Bildungsgang in dem Sinne. Sie erfüllen ja die Schulpflicht dadurch, dass sie eigentlich im Praktikum sind – und das sind ja viele Schüler dann gar nicht.“ (Interview Bereich Praktikumsklassen)

Wie bereits oben beschrieben, hat der Einfluss der Schulen auf die Zugangsvoraussetzungen und damit die Auswahl der Schüler:innen in allen drei Bildungsgängen abgenommen (z. B. individuelle Beratungen an den Schulen). Um auf diese Situation einzugehen und die Schüler:innen passgenauer in die Klassen einzuschulen, haben die Schulen zum Teil Nachsteuerungselemente eingeführt. Beispielhaft beschreibt eine BO-Lehrkraft, „wenn ich jetzt einen Schüler bei mir habe in Wirtschaft (…) und der sagt: ‚Ja, ich weiß nicht, warum ich hier gelandet bin. Das war mein Viert-Wunsch oder so. Mein Erst-Wunsch war eigentlich Technik, weil ich Kfz-Mechatroniker werden will‘, dann bringt es nicht viel für den Schüler und auch nicht viel für die Lehrenden, dass der Schüler in Wirtschaft (…) bleibt. Da ist die Motivation halt nicht so hoch bei den Schülern. Und dann wird das nachgesteuert und das ist bis jetzt auch immer gut hingekommen, dass wir die Schüler auch in die Klassen steuern konnten, wo sie auch hinwollten.“ (Interview Berufsorientierungsklassen)

Beispiele für diese Nachsteuerungselemente an Schulen sind die Entwicklung eines Eingangsfragebogens, individuelle Gespräche vor oder bei Schulbeginn oder die Etablierung eines Teams für die Nachberatung. So beschreibt eine Lehrkraft im Bereich Praktikumsklassen, dass ein Eingangsfragebogen entwickelt wurde, um bei der Einteilung der Schüler:innen eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der Zuordnung zum Bildungsgang sowie auch zwischen den Schulen zu gewährleisten. Da sich Schüler:innen häufig doppelt bewerben, können Wartelisten so schneller abgearbeitet werden (Interview Bereich Praktikumsklassen). An manchen Schulen mit EbvBFS-Klassen werden zwar keine individuellen Beratungsgespräche mehr mit allen Bewerber:innen geführt, aber mit denjenigen, deren Eignung aufgrund des zu erwartenden Abschlusses infrage steht (Interview Bereich EbvBFS-Klassen). An einer anderen Schule wurde ein Beratungsteam etabliert, welches aus mehreren Beratungslehrer:innen besteht. Anhand der Entwicklung der Nachsteuerungselemente wird deutlich, wie wichtig den Schulen eine passgenauere Einschulung in ihre Klassen ist.

5.3 Zusammenfassung: Änderungen der institutionellen Rahmenbedingungen in den drei Bildungsgängen

Zum Zeitpunkt der Durchführung des Forschungsprojekts lässt sich feststellen (siehe Tabelle 6), dass die Neuordnung des schulischen Übergangssystems mit einer Reduzierung der Anzahl der Schüler:innen in den Bildungsgän-

gen Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule sowie der Berufsorientierungsklassen (ohne Sprachförderung) einherging, während in den Praktikumsklassen ein Anstieg der Schülerzahlen zu verzeichnen ist. In allen drei Bildungsgängen haben die Schulen weniger Einfluss auf die Zugangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und entwickelten zum Teil eigene Nachsteuerungselemente. Die Veränderung der Zugangsvoraussetzungen führte nach Aussagen der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen dazu, dass mehr „leistungsschwächere Schüler:innen" in die Berufsorientierungs- und Praktikumsklassen gekommen sind. In den Praktikums- im Gegensatz zu den Berufsorientierungsklassen sind zudem viele Schüler:innen, die eigentlich den Wunsch haben, ihren Schulabschluss zu verbessern, anstatt in Praktika zu gehen. Gleichzeitig sind in der Einjährigen berufsvorbereitenden Berufsfachschule (EbvBFS) mit den hier untersuchten Fachrichtungen Technik und Hauswirtschaft und Soziales seit Einführung der Verordnung mehr Schüler:innen, die ihren Schulabschluss verbessern möchten, aber wenig Interesse an der angebotenen Fachrichtung haben. Die Wünsche der Jugendlichen kontrastieren demnach mit der Zielsetzung der reformierten EbvBFS-Verordnung (Bremisches Schulgesetz 2013), die primär auf Berufsvorbereitung zur besseren Integration in Ausbildung setzt.

Im nächsten Schritt werden die Zugangswege der Schüler:innen zu den Bildungsgängen beleuchtet, wobei auch der Einfluss der geänderten Zugangskriterien zu den Bildungsgängen ausführlich erörtert wird. Im Anschluss wird gezeigt, welche Auswirkungen die aufgezeigte Veränderung der Schülerschaft in den Bildungsgängen auf die Arbeit in den berufsbildenden Schulen hat.

Tabelle 6: Übersicht Bildungsgänge (Berufsorientierungs-, Praktikumsklassen und EbvBFS)

	Berufsorientierungsklasse	**Praktikumsklasse**	**EbvBFS**
Verordnung	Verordnung für ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO, 2017)	Verordnung für ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO, 2017)	Verordnung über die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule (EbvBFS-VO, 2013)
Zugangsvoraussetzungen	noch schulpflichtig kein Schulabschluss mind. 10-jähriger Besuch allgb. Schule Beratung in der JBA / ZBB	noch schulpflichtig mindestens BBR mind. 10-jähriger Besuch allgb. Schule Beratung in der JBA / ZBB	BBR oder EBBR (bestimmter Notendurchschnitt) bereits absolviertes Praktikum in gewählter Fachrichtung Bewerbungsschreiben in Bezug auf die gewählte Fachrichtung Beratungsgespräch und Empfehlung ZBB
Ziel des Bildungsgangs	Förderung der Ausbildungs- und Berufsreife	Förderung der Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit	Berufsausbildungsvorbereitung
Gesamtstunden SuS pro Jahr	1.200 Gesamtstunden SuS pro Jahr	400 Gesamtstunden SuS pro Jahr 2 Tage Teilzeit *(nach Schule unterschiedlich gestaltet)*	1320 Gesamtstunden SuS pro Jahr
vorgesehene Praktika	mindestens ein zweiwöchiges Praktikum *(nach Schule unterschiedlich gestaltet)*	Praktikumsphasen von insgesamt 24 Wochen *(nach Schule unterschiedlich gestaltet)*	mindestens ein dreiwöchiges Praktikum *(nach Schule unterschiedlich gestaltet)*
Erwerb zusätzlicher Schulabschlüsse	BBR und EBBR	nein	EBBR und MSA (je nach Zugangsvoraussetzungen)
Veränderungen in den Bildungsgängen - Wahrnehmung Schulpersonal			
Anzahl der SuS	Anzahl der SuS gesunken *(außer in Klassen mit Sprachförderung)*	Anzahl der SuS gestiegen	Anzahl der SuS gesunken
Handlungsspielraum Zugangswege SuS	weniger Einfluss auf die Zugangswege der SuS	weniger Einfluss auf die Zugangswege der SuS	weniger Einfluss auf die Zugangswege der SuS
veränderte Schülerschaft	nur SuS ohne Schulabschluss (vorher auch BBR) daher 'leistungsschwächere SuS' im Bildungsgang	mehr SuS mit BBR (vorher EBBR) daher 'leistungsschwächere SuS' im Bildungsgang mehr SuS ohne Praktikumswunsch und dafür mehr SuS mit Wunsch EBBR oder MSA zu machen	SuS mit dem Ziel MSA oder EBBR, Interesse an Fachrichtungen stehen überwiegend nicht im Vordergrund (im FB befragt: Technik und Hauswirtschaft und Soziales)

Quelle: eigene Darstellung

6 Zugangswege der Schüler:innen zu den Bildungsgängen

Im Folgenden werden die Zugangswege der Schüler:innen zu den Bildungsgängen beleuchtet. Dabei stehen der Kontext, die Motivationsgründe sowie die Rolle der ZBB für die Teilnahme am Bildungsgang im Vordergrund.

6.1 Kontext und Gründe für die Teilnahme an den Bildungsgängen

Aus der quantitativen Klassenraumbefragung geht hervor, dass Schüler:innen der EbvBFS-Klassen deutlich und der Berufsorientierungsklassen oftmals intrinsische Motivationsgründe für die Teilnahme am Bildungsgang angeben. Die Mehrheit der befragten Schüler:innen – knapp 87 Prozent der befragten Schüler:innen in EbvBFS- und 63 Prozent in Berufsorientierungsklassen – gibt als Grund für die Teilnahme am Bildungsgang an, einen besseren Schulabschluss machen zu wollen (siehe Tabelle 7a). In den EbvBFS-Klassen geben 21 Prozent der Schüler:innen als weiteren Grund an, dass sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. In Berufsorientierungsklassen sind der Rat der Lehrkräfte (31 Prozent) an der vorherigen Oberschule sowie der Rat der Eltern (22 Prozent) weitere genannte Gründe für den Besuch des Bildungsgangs. Schüler:innen in den Praktikumsklassen (siehe Tabelle 7b) nennen dagegen mehrheitlich als Grund, dass sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben (53 Prozent). Weitere Gründe sind, dass sie noch nicht genau wissen, was sie später machen möchten (27 Prozent) sowie, dass ihre Eltern ihnen dazu geraten haben (25 Prozent). Nur 13 Prozent der befragten Schüler:innen in Praktikumsklassen geben an, dass sie Praktika absolvieren möchten, obwohl dies den Hauptbestandteil des Bildungsgangs bildet.

Tabelle 7a: Gründe der Schüler:innen für den Bildungsgang (Berufsorientierungs- und EbvBFS-Klassen)

	Warum bist du in dem jetzigen Bildungsgang? Ich bin hier, weil ... (*Mehrfachantworten möglich*)											
Bildungsgang	meine Freunde und Freundinnen hier auch hingehen	meine Eltern mir dazu geraten haben	mein(e) Lehrer/-in mir dazu geraten hat	die Berufsberatung mir dazu geraten hat	ich keinen Ausbildungsplatz gefunden habe	ich meine letzte Ausbildung abgebrochen habe	mein Ausbildungsbetrieb mir gekündigt hat	ich noch nicht genau weiß, was ich später machen möchte	ich mich beruflich orientieren möchte	ich einen besseren Schulabschluss machen möchte	Sonstiges	Anzahl der SuS gesamt
BO	**7**	**14**	**20**	**11**	**11**	**3**	**1**	**8**	**8**	**41**	**12**	**65**
in Prozent	11	22	31	17	17	5	2	12	12	63	18	43
EbvBFS	**9**	**10**	**14**	**11**	**18**	**1**	**1**	**16**	**15**	**74**	**7**	**85**
in Prozent	11	12	16	13	21	1	1	19	18	87	8	57
total	**16**	**24**	**34**	**22**	**29**	**4**	**2**	**24**	**23**	**115**	**19**	**150**
in Prozent	11	16	23	15	19	3	1	16	15	77	13	100

Quelle: eigene Erhebung

Tabelle 7b: Gründe der Schüler:innen für den Bildungsgang (Praktikumsklasse)

	Warum bist du in dem jetzigen Bildungsgang? Ich bin hier, weil ... (*Mehrfachantworten möglich*)											
Bildungsgang	meine Freunde und Freundinnen hier auch hingehen	meine Eltern mir dazu geraten haben	mein(e) Lehrer/-in mir dazu geraten hat	die Berufsberatung mir dazu geraten hat	ich keinen Ausbildungsplatz gefunden habe	ich meine letzte Ausbildung abgebrochen habe	mein Ausbildungsbetrieb mir gekündigt hat	ich noch nicht genau weiß, was ich später machen möchte	ich mich beruflich orientieren möchte	ich Praktika machen möchte	Sonstiges	Anzahl der SuS gesamt
PrKlasse	**10**	**18**	**6**	**13**	**39**	**4**	**2**	**20**	**13**	**8**	**12**	**73**
in Prozent	14	25	8	18	53	5	3	27	18	11	16	100
total	**10**	**18**	**6**	**13**	**39**	**4**	**2**	**20**	**13**	**8**	**12**	73
in Prozent	14	25	8	18	53	5	3	27	18	11	16	100

Quelle: eigene Erhebung

Auf die Frage, ob sich die Schüler:innen bewusst für den Bildungsgang entschieden haben oder sie keine andere Möglichkeit hatten, wird deutlich, dass EbvBFS-Schüler:innen eher „gewollt“ im Bildungsgang sind (siehe Tabelle 8). 57 Prozent aller befragten Schüler:innen, die sich bewusst für einen Bildungsgang entschieden haben, sind in EbvBFS-Klassen. Dies gilt für nur 10 Prozent der Befragten in den Praktikums- und auch nur um die 22 Prozent der befragten Schüler:innen in den Berufsorientierungsklassen. Die Zahlen und die Aussagen in den qualitativen Interviews (siehe unten) deuten darauf hin, dass auch Schüler:innen der Berufsorientierungsklassen den Zugang zum Bildungsgang eher als negativ wahrnehmen, der sich als Konsequenz ihres nicht geschafften Schulabschlusses an der ehemaligen Oberschule ergibt.

Tabelle 8: Entscheidung für den Bildungsgang

	Letztendlich ...			
Bildungsgang	habe ich mich bewusst für den Bildungsgang entschieden	hatte ich keine andere Möglichkeit	ist es anders, und zwar ...	total
BO	**14**	**44**	**6**	**64**
in Prozent	22	69	9	100
PrKlasse	**7**	**60**	**6**	**73**
in Prozent	10	82	8	100
EbvBFS	**48**	**31**	**5**	**84**
in Prozent	57	37	6	100
total	**69**	**135**	**17**	**221**
in Prozent	31	61	8	100

Absolute Zahl der genannten Gründe und Anteil in Prozent an allen Nennungen
Quelle: eigene Erhebung

Die Informationen in Bezug auf die Bildungsgänge durch die vorherige Oberschule werden mehrheitlich als „gut“ empfunden. Auf die Frage, ob sich die Schüler:innen von der vorherigen Oberschule über die Bildungsgänge gut informiert gefühlt haben, geben mehr als die Hälfte der befragten Schüler:innen an, dass das voll oder eher zutrifft. Gleichwohl sieht sich ein gutes Drittel der befragten Schüler:innen nicht ausreichend informiert. Auch hier treten, wenn auch im geringeren Ausmaß, Unterschiede zwischen Berufsorientierungs- und EbvBFS- Klassen gegenüber Praktikumsklassen auf, da sich in letzteren 45 Prozent der Schüler:innen eher nicht gut informiert fühlen (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Informationen von Schulen über die Bildungsgänge

	Über die verschiedenen Bildungsgänge wurde ich gut informiert		
Bildungsgang	trifft nicht zu/ trifft eher nicht zu	trifft voll zu/ trifft eher zu	total
BO	**22**	**39**	**61**
in Prozent	36	64	100
PrKlasse	**30**	**36**	**66**
in Prozent	45	55	100
EbvBFS	**22**	**60**	**82**
in Prozent	27	73	100
total	**74**	**135**	**209**
in Prozent	35	65	100

Absolute Zahlen der Informationen anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen
Quelle: eigene Erhebung

Diese Zahlen werden auch in den qualitativen Interviews mit den Schüler:innen bestätigt. Im Gegensatz zu den anderen Bildungsgängen ist die Bewerbung für die EbvBFS-Klassen aufwendiger und muss bereits zu Anfang des 2. Halbjahres im Februar an der vorherigen Oberschule erfolgen. Dementsprechend erfolgt der Schritt der Bewerbung „bewusster" und es überwiegt die Motivation, den Schulabschluss (MSA oder die Erweiterte Berufsbildungsreife) zu machen (siehe oben). Allerdings besteht bei vielen Schüler:innen Unsicherheit hinsichtlich der Zulassung. Zum einen müssen sie einen bestimmten Notendurchschnitt zum Ende des Oberschuljahres erreichen und zum anderen stehen ihre Chancen besser – das geht zumindest aus der Wahrnehmung der Schüler:innen in den Interviews hervor –, wenn sie noch nicht volljährig sind oder dies demnächst werden. So war sich ein minderjähriger Schüler bei der Bewerbung für den EbvBFS-Bildungsgang schon relativ sicher, dass er angenommen wird:

„Ja, weil ich ja noch minderjährig war. Ich dachte halt, die nehmen mich halt sofort. Das haben sie auch getan direkt. In den Ferien habe ich die Nachricht bekommen." (Julian)

Im Gegensatz dazu war es für Anna zum Zeitpunkt der Bewerbung eher ungewiss, ob sie in den EbvBFS-Bildungsgang kommt.

„Also ich habe mich ja beworben und dann habe ich eigentlich nur gehofft, dass die mich annehmen, weil es ist ja so, dass wenn man 18 wird, keine Schulpflicht mehr hat. (…) Dann habe ich mich halt hier beworben und dann haben die mich halt angenommen." (Anna)

Und Tara, die ihre Erweiterte Berufsbildungsreife machen möchte, wofür es nur sehr wenige EbvBFS-Bildungsgänge gibt, ist sich ihres Glücks bewusst, in den Bildungsgang eingemündet zu sein.

„Es gab überhaupt gar keine große Auswahl. Ich glaube, ich habe mich auch nur bei [Schule] beworben. Und ich hatte halt Glück, dass ich angenommen wurde. Sonst hätte ich in die Praktikumsklasse müssen." (Tara)

Bei der Bewerbung für den EbvBFS-Bildungsgang spielt für manche interviewten Schüler:innen die Fachrichtung eine Rolle und für andere zählt nur die Möglichkeit, den MSA bzw. EBBR-Abschluss nachzuholen. Eine EbvBFS-Schülerin hat beispielsweise den Wunsch, Erzieherin zu werden und fühlt sich im Bereich Hauswirtschaft und Soziales gut aufgehoben. Auch Abdul wird von einem Berufsberater an seiner vorherigen Oberschule gefragt, welche Richtung er sich vorstellen könnte und bewirbt sich bewusst für Schulen mit diesem Schwerpunkt.

„Und da meinte ich so, Kfz vielleicht oder irgendetwas im Bereich Elektro. Und dann meinten die, ‚die und die Schulen sind dafür geeignet. Wir würden dir die empfehlen' und so was. Und dann haben die auch gesagt, was man dafür braucht und was nötig ist." (Abdul)

Andere Schüler:innen wählen nicht die von ihnen bevorzugte Fachrichtung, wenn diese einen höheren Notendurchschnitt erfordert. Beispielsweise wollte ein EbvBFS-Schüler eigentlich an eine Schule mit einem sozialpädagogischen Schwerpunkt, aber die Auswahlkriterien waren dort „härter", sodass er auf eine Schule mit Technik-Fokus ausweicht. Dies unterstreicht die Relevanz der Motivation der EbvBFS-Schüler:innen, den MSA-Abschluss zu machen und dafür auch eine Fachrichtung „in Kauf" zu nehmen, die sie nicht interessiert. Dies steht gleichwohl im partiellen Widerspruch zu dem Ziel der Berufsorientierung im Bildungsgang.

Wie in den EbvBFS-Klassen haben auch Schüler:innen in Berufsorientierungsklassen eine hohe Motivation, ihren Schulabschluss (hier allerdings Einfache oder Erweiterte Berufsbildungsreife) nachzuholen und sehen darin auch den Grund für die Teilnahme am Bildungsgang. Wie schon Tabelle 7a gezeigt hat, werden die BO-Schüler:innen über den Bildungsgang häufig von Klassenlehrer:innen oder Berufsberater:innen an der vorherigen Oberschule informiert. So beschreibt ein BO-Schüler:

„Ich wusste nicht, wo ich ganz genau hinmuss, weil ich hatte keinen Abschluss. Und ich wusste nicht, was ich genau machen kann ohne Abschluss. Da habe ich einfach den Lehrer gefragt und der hat mich einfach hierhin geschickt." (Luca)

Andere junge Menschen, die den Weg zum Bildungsgang nicht über ihre alte Oberschule finden, gelangen über Eigeninitiative zum Bildungsgang, da sie den Wunsch haben, einen Schulabschluss zu machen. Manche der befragten Schüler:innen werden allerdings auch von der ZBB kontaktiert (siehe unten) oder Freunde und Eltern geben den Anstoß. So sagt eine BO-Schülerin

„Ich habe das selber gar nicht entschieden. Ich hatte damals noch einen Freund, und der fand das gar nicht gut, dass ich nur zu Hause rumgehangen habe. Und der hat dann einfach meine Anmeldung und alles ausgefüllt und hier abgegeben." (Laura)

Gründe für die Teilnahme am Bildungsgang **Praktikumsklasse** variieren stärker als in den zuvor beschriebenen Bildungsgängen, da – wie auch schon in 5.2 dargestellt – viele der befragten jungen Menschen hier ungewollt ein-

münden. Ein Schüler wird von der ZBB erst mehrere Monate nach Bildungsgangbeginn der Praktikumsklasse zugewiesen, da ihm sein Ausbildungsbetrieb gekündigt hat und er noch schulpflichtig ist. Andere Schüler:innen in den Praktikumsklassen hatten sich zuvor für den Bildungsgang EbvBFS beworben, wurden dort allerdings entweder aufgrund eines zu geringen Notendurchschnitts oder aufgrund von Platzmangel nicht angenommen. Fabian war zuvor in einer BO-Klasse und hat eigentlich den Wunsch, den MSA zu machen:

> *"Ich wollte eigentlich ja weitergehen zur [Name der Schule mit EbvBFS] und da halt meinen Realschulabschluss nachholen. Nur leider bin ich halt schon 18 und nicht mehr schulpflichtig, auch wenn ich bessere Qualifikation hätte als andere, müssen die halt die anderen vorziehen, die noch nicht 18 sind." (Fabian)*

Wiederum andere hatten sich erfolglos für Ausbildungen beworben. Die Praktikumsklasse fühlt sich für viele der Schüler:innen daher als eine Art „Sackgasse" an. Beispielsweise sagt Hanna: „Wo ich dann nix mehr hatte im Endeffekt, wusste ich, dass ich in eine Praktikumsklasse muss" (Hanna).

6.2 Die Rolle der Zentralen Beratung Berufsbildung (ZBB)

Das ZBB-Gespräch wird von fast allen befragten Schüler:innen entlang der Bildungsgänge weniger als eine Beratung, sondern eher als ein kurzes Gespräch beschrieben. In der Regel dauert das Gespräch in der ZBB nach Angaben der Schüler:innen um die 10–15 Minuten bzw. ist teilweise auch kürzer. Dies ergibt sich nicht zuletzt dadurch, dass viele junge Menschen diese Beratung wahrnehmen möchten/müssen und die Mitarbeitenden entsprechend viele Gespräche führen müssen.

Die Beratung durch die ZBB wird von Schüler:innen in Berufsorientierungs- und EbvBFS-Klassen hilfreicher wahrgenommen als von Schüler:innen in Praktikumsklassen. In den BO-Klassen sehen mehr als 75 Prozent der Befragten die ZBB als hilfreich an. In den EbvBFS-Klassen sind es mehr als 60 Prozent. In den Praktikumsklassen zeigt sich ein eher polarisiertes Bild, wobei etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen die ZBB-Beratung ebenfalls als hilfreich wahrnimmt (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Wie hilfreich war die Beratung der ZBB?

	ZBB hilfreich?		
Bildungsgang	nicht hilfreich/ weniger hilfreich	sehr hilfreich/ eher hilfreich	total
BO	**12**	**40**	**52**
in Prozent	23	77	100
PrKlasse	**31**	**36**	**67**
in Prozent	46	54	100
EbvBFS	**29**	**48**	**77**
in Prozent	38	62	100
total	**72**	**124**	**196**
in Prozent	37	63	100
Absolute Zahlen über die ZBB anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen			

Quelle: eigene Erhebung

Aus den offenen Antworten der quantitativen Befragung geht hervor, dass Schüler:innen es als hilfreich empfinden, wenn ihnen Möglichkeiten und Wege aufgezeigt werden, wie es nach der Oberschule weitergehen kann. Zudem sehen sie die Informationen über die verschiedenen berufsbildenden Schulen als nützlich an. Die jungen Menschen würden sich im ZBB-Gespräch allerdings auch wünschen, dass mehr auf ihre Interessen und individuellen Möglichkeiten eingegangen wird.

Wie fast alle Befragten, nehmen die EbvBFS-Schüler:innen das ZBB-Gespräch häufig als kurz und neutral wahr. Manche EbvBFS-Schüler:innen hätten lieber eine Schule mit Nähe zu ihrem Wohnort gefunden, aber fühlen sich

nach dem Gespräch in ihrer bereits zuvor antizipierten Bildungsgangwahl „EbvBFS“ bestätigt. Die ZBB-Empfehlung für den Bildungsgang widerspricht nicht dem eigenen Wunsch.[8] So sagt Maryam:

„[E]s [ZBB-Gespräch] war nicht so lange, weil ich wusste ja schon, was ich machen will. (…) Und die haben mir dann die [Name Schule] vorgeschlagen – da, wo ich auch schon hingehen wollte.“ (Maryam)

Anna und Paul sind sich der ZBB-Empfehlung vor dem Gespräch aus unterschiedlichen Gründen nicht ganz so sicher und freuen sich über den Ausgang der Beratung. Bei Anna spielt die nahestehende Volljährigkeit und damit das Ende der Schulpflicht eine Rolle:

„Dann hat sie mich halt gefragt, ‚ja, wie alt wirst du denn?‘Ich so, ja, 18.‘ Und dann hat sie gesagt, ‚ja, okay, dann mach ich dir das Schreiben fertig‘. Also sie hat jetzt nicht so direkt gefragt, was ich machen möchte oder Sonstiges. Sie hat einfach nur so einen kurzen Überblick gehabt, weil sie halt noch extrem viele andere Leute hatten, die halt genau die gleichen Probleme hatten wie ich.“ (Anna)

Paul überzeugt im ZBB-Gespräch, obwohl seine Schullaufbahn von Schulmeider-Zeiten geprägt war. Das Beratungsgespräch dauert eine halbe Stunde. Paul ist sich bewusst, dass die Beratungsgespräche normalerweise kürzer sind und der Berater sich viel Zeit für ihn nimmt. Er steht Pauls Wunsch, in die EbvBFS zu gehen, zunächst skeptisch gegenüber. Zum Zeitpunkt des Interviews teilt Paul sogar die damalige eher EbvBFS-ablehnende Meinung des ZBB-Beraters.

„Der Berater hat mir dringend dazu geraten, nicht zur Schule zu gehen, weil er meine Vergangenheit gesehen hat, und meinte, dass mir Schule nicht so liegt. Und so im Nachhinein hat er schon so ein bisschen recht.“ (Paul)

Trotzdem gibt ihm der Berater die Empfehlung für die EbvBFS, da Paul im Gegensatz zu anderen Schüler:innen seinen Plan und seine Vorstellungen äußert.

"(…) und er meinte, dass er nicht so häufig von Jugendlichen in meiner Verfassung schon Pläne hört oder schon so eine Vorstellung. Und ja, war ein bisschen beeindruckt und ja, hat mir dann die Empfehlung gegeben.“ (Paul)

Auch in den **Berufsorientierungsklassen** wird das ZBB-Gespräch von den meisten interviewten Schüler:innen als ein neutrales und kurzes Gespräch wahrgenommen. Wenn sie an ihrer vorherigen Oberschule bereits erfahren haben, wo sie die Berufsbildungsreife absolvieren können, wird im Gespräch mit der ZBB häufig der eigene Wunsch bestätigt.

„Ich habe nicht so viel mit denen gesprochen. Ich habe nur diesen Zettel von denen angefordert und dann habe ich den Zettel hierhin [Schule] gebracht, weil die den gebraucht haben (…). Sonst nichts." (Luca)

Haben Schüler:innen diese Information zu den Schulen nicht, nehmen sie das ZBB-Gespräch als sehr hilfreich wahr, da ihnen Möglichkeiten und Wege aufgezeigt werden, den Schulabschluss nachzuholen. Manchen der Berufsorientierungs-Schüler:innen werden in dem Beratungsgespräch auch Ausbildungsmöglichkeiten aufgezeigt.

„Die meinten halt auch, vielleicht eine Ausbildung, aber ich wollte halt keine Ausbildung machen, ich wollte halt eher meinen Abschluss nachholen, normal schulisch.“ (Sofia)

Die ZBB-Beratung zielt jedoch nicht ausschließlich auf eine Ausbildungsaufnahme. BO-Schüler:innen berichten ebenfalls, dass sie über Qualifizierungsvoraussetzungen informiert werden und das Nachholen des Schulabschlusses ihnen explizit empfohlen wird.

„(...) [I]ch hab erzählt, dass ich mich bei der Bundeswehr beworben habe und so. (…) Die meinten (…), dass ich erst mal meinen Abschluss machen soll, dann könnte ich auch eine Ausbildung bei der Bundeswehr anfangen." (Ben)

Die Schüler:innen konstatieren allerdings auch, dass das Gespräch mit der ZBB personenabhängig ist. Beispielsweise geht ein BO-Schüler zweimal zur ZBB, da er sich im ersten Gespräch unfreundlich behandelt fühlt:

„(…) hatte da telefonisch angerufen, habe gefragt, kann ich einen Termin haben. Ich wusste ja nicht, was ich mitnehmen soll. Ich habe ja nicht gedacht, dass ich irgendwie meinen Lebenslauf da mitnehmen muss. Ich

[8] Die interviewten Schüler:innen befinden sich im EbvBFS-Bildungsgang und haben daher von der ZBB auch die Empfehlung für den Bildungsgang erhalten.

dachte, es geht einfach nur um die Vermittlung von Schulen. Dementsprechend war sie sehr unhöflich." (Marcel)

Bei einem weiteren Gesprächstermin fragt Marcel nach einer anderen Beratungsperson. Von dieser fühlt er sich dann „sehr gut (…) unterstützt".

Schüler:innen in den Praktikumsklassen sehen die Einmündung in diesen Bildungsgang häufig durch die ZBB oder andere Akteure in der Jugendberufsagentur (JBA) beeinflusst. Hanna, die eigentlich lieber eine Berufsqualifizierung machen und nicht in eine Praktikumsklasse wollte, kommt dann in eine Klasse, wo es noch Plätze gibt. Ob es tatsächlich die ZBB ist, die sie einer Schule zuweist, kann nicht rekonstruiert werden:

„Und danach wurde ich, von der ZBB war das, glaube ich, Agentur für Arbeit oder so, wurde ich dann in eine Klasse reingepackt, wo noch Platz frei war. Das war dann halt [Name der Schule]. Also mir wurde schon gesagt, (...) weil ich noch schulpflichtig bin, muss ich in die Schule gehen." (Hanna)

Auch wenn die jungen Menschen ursprünglich eigentlich nicht in eine Praktikumsklasse wollten, nehmen sie das ZBB-Gespräch zum Teil auch als richtungsweisend wahr, da es weitergeht:

„Die meinte: ‚Das geht gar nicht. Du bist noch schulpflichtig und du musst noch zur Schule gehen.' Danach ich habe gesagt: ‚Ich brauche jetzt Hilfe, ich weiß nicht, wo ich gehen muss.' Sie meinte: ‚Es gibt noch Schule, es gibt Praktikumsklasse.' Sie hat mir erklärt, was man hier an dieser Schule macht und so. Sie meinte: ‚Dann kann ich dich einfach in diese Schule anmelden. Es gibt noch Plätze.'" (Amira)

Viele der befragten Schüler:innen sind zu Beginn der Praktikumsklasse enttäuscht, nicht den MSA machen zu können. So wird Amira erst im Bildungsgang klar, dass sie hier nicht den MSA machen kann. Sie glaubt, dass sie das im Gespräch mit der ZBB nicht richtig verstanden hat:

"Vielleicht haben sie es mir gesagt, aber vielleicht habe ich es nicht verstanden. Aber bestimmt haben sie schon mir gesagt." (Amira)

Manche von ihnen empfinden die Praktikumsklasse dann aber auch als Chance, über ein Praktikum in eine Ausbildung zu gelangen. Wenige Interviewte sehen diese Chance gleich zu Anfang. So empfindet Anne die Praktikumsklasse als eine gute Idee, um sich zu orientieren und möglicherweise einen Ausbildungsplatz zu finden.

"Ich fand das sehr spannend, was die da gesagt haben und da dachte ich mir so, warum denn nicht mal ausprobieren." (Anne)

6.3 Die Perspektive der berufsbildenden Schulen auf die Zugangswege und die Rolle der ZBB

Auch vom Lehrpersonal und von Schulsozialarbeiter:innen an berufsbildenden Schulen wird die ZBB-Beratung sehr unterschiedlich wahrgenommen. Positiv hervorgehoben wird, dass die ZBB in der JBA da ist, um Schüler:innen aufzufangen. Außerdem besteht die Möglichkeit, mit der ZBB in Austausch zu treten, um getroffene Entscheidungen zu hinterfragen und diese können manchmal auch zurückgenommen werden. Zudem wird von den Lehrkräften darauf hingewiesen, dass die ZBB sich auch an die Verordnungen und die darin enthaltenen Zugangskriterien halten muss und dadurch wenig Handlungsspielraum in der Beratung hat.

Die Wahrnehmung des Schulpersonals hinsichtlich der Rolle der ZBB ist nach Bildungsgängen differenziert. Lehrer:innen in Berufsorientierungs- und Praktikumsklassen unterscheiden zwischen Einschulung und Zuweisung. Bei der Einschulung werden die Schüler:innen an der jeweiligen Schule, basierend auf den Vorschlägen der ZBB, noch vor Schulbeginn eingeschult bzw. angemeldet. Die Zuweisung hingegen tritt ein, wenn die Schüler:innen bis zu Beginn des Schuljahres nicht an einer Schule ankommen. Dann werden Sie aufgrund der Schulpflicht zugewiesen.

Diese Zuweisung wird von den Expert:innen zum Teil als Problem wahrgenommen, da diese von einem „Dritten" erfolgt und die Schule wenig Einfluss auf die Situation der Beratung bzw. den zu vollziehenden Übergang hat. "[W]enn die ZBB uns einen Schüler überweist und der kommt nicht an, dann ist der dennoch unser Schüler, weil die zugewiesen worden sind. Das ist, finde ich, ein großes Problem, weil in der Logik der ZBB, der ja uns zugewiesen worden ist, aber er ja nie bei mir angekommen ist. Da müsste er normalerweise, wie bei jeder Beratung, noch mal neu eingeladen werden von demjenigen, der die Zuweisung vorgenommen hat." (Interview Schulleiter:in)

Wenn die Schüler:innen nicht zu Schulbeginn in der Klasse auftauchen, versucht in der Regel zunächst der/die Klassenlehrer:in, einen Kontakt telefonisch und schriftlich herzustellen. Gelingt dieser Kontakt nicht, gibt es an manchen Schulen Sozialpädagog:innen, die aufsuchende Sozialarbeit machen. So beschreibt eine Lehrkraft, dass das Aufsu-

chen der Schüler:innen zu Hause meistens von Erfolg gekrönt ist. „[W]enn das auch irgendwie nichts gebracht hat, dann schreiben die auch Ermahnungen, Abmahnungen an die Schüler. Manchmal kommen auch die Briefe zurück, weil da irgendwie derjenige nicht unter der Adresse wohnt oder keine Namensschilder im Briefkasten sind. Und die letzte Möglichkeit, die wir dann noch haben, ist dann ein Bußgeldbescheid zu beantragen. Das wird aber in der Regel selten gemacht. Also, bis das Bußgeldbescheid, sage ich mal, angefordert werden kann, hat man irgendwie den Kontakt hergestellt. Entweder kommt der Schüler zu uns oder die Kollegen sind damit beschäftigt, die wieder an die Schule zu gewöhnen." (Interview Bereich BO-Klassen)

Weiterhin geben Expert:innen im Bereich der Berufsorientierungs- und Praktikumsklassen an, dass viele Schüler:innen das Schuljahr mit Verzögerungen beginnen und es zu einer verspäteten Teilnahme am Bildungsgang kommt. So schätzt eine BO-Lehrkraft, dass ein überwiegender Teil, ca. 50 Prozent der Schüler:innen, erst in der zweiten Hälfte des ersten Halbjahres in den Bildungsgang gelangt. Neben Schulmeidung werden als weitere Gründe Informationsprobleme genannt, sodass Schüler:innen nicht wussten, dass sie weiter zur Schule gehen müssen. Des Weiteren werden Schüler:innen auch erst später in den Bildungsgang zugewiesen, wenn sie beispielsweise ihren Wohnsitz nach Bremen wechseln und nun beschult werden müssen, auf der Warteliste waren, von einer Sek-I-Schule verwiesen werden, ihre Ausbildung abbrechen oder gekündigt werden. Die späte Teilnahme am Bildungsgang kann dazu führen, dass Schüler:innen Schulunterricht verpassen und sich Schwierigkeiten beim Nachholen des Schulabschlusses ergeben. Je nachdem, wann der Zugang zum Bildungsgang erfolgt, kann es auch passieren, dass Schüler:innen die erste Zeit der Praktikumsorientierung und -findung in den Praktikumsklassen versäumen.

Von den Interviewpartner:innen wird ebenfalls kritisiert, dass die Qualität der ZBB-Beratung personenabhängig ist. Zum Teil würden abgeordnete Lehrer:innen anderer Schulen dort arbeiten, die den Übergangsbereich mit all den Möglichkeiten sowie die Klientel nicht gut kennen. Manche Interviewpartner:innen geben an, dass manchen Beratenden der Bezug zur realen Berufswelt fehlen würde, da sie in ihrer Ausbildung als Lehrer:in die Berufsfelder, Zugangswege und Mechanismen nicht kennengelernt hätten. Teilweise entstünde der Eindruck, dass Entscheidungen nur nach Aktenlage oder Aussagen der Schüler:innen getroffen werden. Aus Sicht der Lehrer:innen kommt es so auch zu falschen Empfehlungen oder Zuweisungen für die Bildungsgänge.

Insbesondere Lehrkräfte in den Praktikumsklassen merken an, dass die Sinnhaftigkeit des Bildungsgangs in der Beratung zum Teil nicht übermittelt wird. Denn Schüler:innen könnten sich in dem Bildungsgang entwickeln und beruflich durch Praktika verschiedene Sachen ausprobieren. „Das ist ja eigentlich ein Geschenk. Wenn man noch einmal ein Jahr kriegt und dann mal gucken kann. (…) Das müsste eigentlich in der Beratung auch deutlich werden." Nichtsdestotrotz, das ist den Interviewpartner:innen bewusst, hält sich die ZBB auch an die Vorgaben der AVBG-VO. „Alle, die den normalen Weg nicht gegangen sind, aber einen Abschluss haben, [müssen] im Grunde so ein bisschen zwangsweise hier rein. So wird das zumindest vermittelt." Die Lehrkräfte stört der stigmatisierende Charakter, den das mitbringt. „Von außen wird es immer so dargestellt, ‚ja, du hast es ja nicht geschafft und deswegen kommst du jetzt in die hässliche [Name der Schule], in die hässlichen Praktikumsklassen'. Und das ist ein ganz schlechter Start auch für die Schüler. Also sie spüren das auch und die starten hier auch so schlecht." (Interview Bereich Praktikumsklassen) Letztendlich sollten nach Meinung der befragten Lehrkräfte die Schüler:innen eher bewusst motiviert werden, in den Bildungsgang zu gehen, indem ihnen beispielsweise die guten Chancen, über ein Praktikum in die Ausbildung zu gelangen, vor Augen geführt werden. Dies würde von einigen Berater:innen auch schon so gemacht, aber noch nicht von allen. Von einigen Lehrkräften wird daher bereits der Austausch mit der ZBB gesucht.

6.4 Zusammenfassung: Zugangswege der Schüler:innen zu den Bildungsgängen

Der Kontext und die Gründe für die Teilnahme der Schüler:innen an den jeweiligen Bildungsgängen unterscheiden sich. Im Gegensatz zu BO- und Praktikumsklassen haben sich Schüler:innen der EbvBFS-Klassen eher bewusst für den Bildungsgang entschieden. Nichtsdestotrotz ist nicht nur in EbvBFS-, sondern auch in BO-Klassen eine klare Motivation für die Teilnahme am Bildungsgang erkennbar. Die Mehrheit der Schüler:innen möchte ihren Schulabschluss verbessern bzw. machen. Im Gegensatz dazu fühlt sich die Praktikumsklasse für die Mehrheit der Schüler:innen als eher „alternativlos" an, da sie keine Ausbildung gefunden haben oder nicht in die EbvBFS gehen konnten. Wenige Schüler:innen münden in die Praktikumsklasse ein, weil sie Praktika absolvieren möchten, obwohl dies einen großen Bestandteil des Bildungsgangs bildet. In diesem Zusammenhang sieht sich auch das Schulpersonal in den Praktikumsklassen zunächst vor die Herausforderung gestellt, dem stigmatisierenden Charakter entgegenzuwirken und die Sinnhaftigkeit des Bildungsgangs zu vermitteln.

Die Interaktion mit der ZBB wird von den befragten Schüler:innen entlang der Bildungsgänge weniger als eine Beratung, sondern eher als ein kurzes Gespräch beschrieben. Nichtsdestotrotz nimmt die Mehrheit der befragten Schüler:innen die ZBB als eine Instanz wahr, die den bereits präferierten Weg der Schüler:innen kurz bestätigt oder ihnen mögliche Wege nach der Oberschule aufzeigen kann. Schüler:innen denen unklar ist, wie es nach der Schule

weitergehen kann, nehmen die ZBB dann als hilfreiche „Wegweiserin“ wahr. Als nicht hilfreich wird die ZBB dann wahrgenommen, wenn die Schüler:innen das Gefühl haben, auf ihre Wünsche und Interessen wird nicht eingegangen oder sie sich unfreundlich behandelt fühlen. Auffällig ist auch hier, dass das ZBB-Gespräch von Schüler:innen in Berufsorientierungs- und EbvBFS-Klassen als hilfreicher wahrgenommen wird als von Schüler:innen in Praktikumsklassen.

7 Erfahrungen und Förderung während des Bildungsgangs

Basierend auf den qualitativen Interviews mit den Schüler:innen und den Lehrenden sowie der quantitativen Fragebogenerhebung wird im Folgenden vorgestellt, wie beide Gruppen die Zeit während des Bildungsgangs wahrnehmen. So werden sowohl die sozialen und schulischen Ausgangslagen der Schüler:innen dargestellt als auch aufgezeigt, welche Folgen sich daraus für sie und für die Lehrenden im Unterricht ergeben. Ferner wird ein Einblick in die Reflexionen der Jugendlichen und der Lehrenden hinsichtlich der Schulleistung, des Unterrichts, der Zufriedenheit sowie der Berufsorientierung und der Praktika gegeben. Zu Beginn jedes Unterkapitels werden zunächst die Sichtweisen der Schüler:innen zu den jeweiligen Themen vorgestellt, um dann mit den Wahrnehmungen der Lehrkräfte ergänzt zu werden.

7.1 Soziale Probleme an der Oberschule

Die Einmündung in das Übergangssystem sehen einige Schülerinnen und Schüler als Fortsetzung ihrer Schullaufbahn, andere interpretieren es als einen Misserfolg, den Übergang nach der Schule nicht geschafft zu haben. Der wahrgenommene Misserfolg ging in vielen Fällen mit anderen persönlichen Problemlagen einher. Wie Tabelle 11 zeigt, wurde bei der quantitativen Befragung vor allem ein Problem in allen drei Bildungsgängen betont: Schwierigkeiten, nicht zu wissen, was aus einem werden soll. Bei den BO-Schüler:innen häufen sich tendenziell andere Probleme, zum Beispiel hinsichtlich Erfahrungen mit körperlichen Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen, Mobbing sowie Problemen mit Polizei/Gericht.

Tabelle 11: Persönliche Probleme der Schüler:innen in den vergangenen zwei Jahren

	Probleme in den vergangenen zwei Jahren (*Mehrfachantworten möglich*)									
Bildungsgang	großen Ärger mit Gleichaltrigen	körperliche Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen	Mobbing	schwerwiegende Auseinandersetzungen mit Eltern	finanzielle Probleme	große Schulden?	Schwierigkeiten, nicht zu wissen, was aus einem werden soll	Probleme mit Polizei/ Gericht	Sonstiges, und zwar ...	total
BO	**14**	**15**	**10**	**17**	**11**	**3**	**32**	**17**	**3**	**122**
in Prozent	11	12	8	14	9	3	26	14	3	100
PrKlasse	**11**	**10**	**3**	**16**	**12**	**3**	**37**	**7**	**3**	**102**
in Prozent	11	10	3	16	12	3	37	7	3	100
EbvBFS	**10**	**12**	**5**	**15**	**9**	**2**	**32**	**2**	**6**	**93**
in Prozent	11	13	5	16	10	2	34	2	7	100

Absolute Zahlen der Problematiken anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen, orientiert sich am DJI-Übergangspanel
Quelle: eigene Erhebung

Laut eigenen Aussagen in den qualitativen Interviews kamen in den meisten Fällen die Jugendlichen in das Übergangssystem, weil sie wegen zu hoher Fehlzeiten an der Oberschule ihren Abschluss nicht schafften. Des Weiteren bilden sich aus den qualitativen Interviews drei Gruppen heraus, die von weiteren Faktoren beeinflusst worden sind. Eine Gruppe der befragten Schüler:innen gab an, aufgrund von Depressionen nicht regelmäßig am Unterricht teilgenommen zu haben. Eine Schülerin erwähnt beispielsweise, dass sie zwar Glück hatte, an der Oberschule verständnisvolle Lehrer:innen gehabt zu haben, doch Lehrer:innen sollten sich allgemein mehr Gedanken darüber machen, warum Schüler:innen fehlen und sie nicht als lustlose Schulschwänzer degradieren. Gerade in der Corona-bedingten Schulschließung im März und April 2020 habe sich ihrer Meinung nach gezeigt, dass die Alternative des von zu Hause aus Arbeitens sehr gut funktionieren könne und daher für Schüler:innen mit Depressionen angeboten werden könnte. Als Ursache für Schulmeidung und Depression wurde u. a. auch Mobbing von einem der Befragten genannt.

Die zweite Gruppe führt ihre schlechten Noten an der Oberschule oder die hohen Fehlzeiten auf ein gestörtes Lehrer-Schüler-Verhältnis zurück. Sie bezeichnen die Lehrer als zu streng oder ungerecht:

> *„Bei denen musst du aufstehen (...) wenn du nicht so sitzt, gefällt das denen nicht. Du musst genau so sitzen (...), aber das hat doch nichts mit dem Unterricht zu tun." (Sofia)*

Das Gefühl der ungerechten Behandlung kommt besonders bei Schüler:innen zutage, die sich durch ihre Lehrer:innen stigmatisiert gefühlt haben. Ein Schüler, der durch Straftaten wie Vandalismus und Einbruch an der Schule auffiel, erzählt:

> *„Die Lehrkräfte wollten uns auch halt nie so richtig was beibringen. Die haben halt nur so oft nur mit anderen Schülern geredet, die auch was erreichen wollten. Wir haben auch öfters gefragt ‚können Sie uns helfen?' – ‚frag deine Mitschüler' haben die immer gesagt." (Ben)*

In anderen Fällen erzählen selbst Schüler:innen, die nicht persönlich ungerecht behandelt worden sind, dass sich dieses Verhalten seitens der Lehrer:innen negativ auf ihre Motivation an der Oberschule ausgewirkt habe. Die Wichtigkeit dieses Aspekts spiegelt sich auch im Kapitel 8.3 wider, wo die Befragten das entspannte Verhältnis zu den neuen Lehrer:innen im Übergangssystem als sehr positiv hervorheben und ihre Zufriedenheit zum Ausdruck bringen.

Die dritte Gruppe gibt eher mangelnde persönliche Reife als Grund für ihre schwachen Schulleistungen an und schildert keine negativen Erfahrungen an der Oberschule. Sie seien einfach zu jung oder unreif gewesen, um die Bedeutung von Schule und Schulabschluss zu verstehen. Eine Schülerin, die nur knapp mit einer schlechten Note im Hauptfach die Möglichkeit für einen MSA-Abschluss verpasste und nun in der Praktikumsklasse ist, sagt: „Ich bin mir sicher, dass ich in der Lage bin, das zu schaffen (...). Ich wünschte, ich könnte die Zeit zurückdrehen, zur achten Klasse oder so." (Hanna) Andere Schüler:innen geben an, sich erst später, in der 8. oder 9. Klasse, in der Schule angestrengt zu haben:

> *„Ich komme jetzt klar im Unterricht. Vorher hatte ich keinen Bock. Aber jetzt ist das alles besser geworden. Also ohne Schule können wir ja gar nichts machen. Das ist unsere Zukunft. Ich glaube, das lag an meinem Alter, ich war so sechszehn, siebzehn. Aber jetzt schon achtzehn geworden, also erwachsener geworden." (Amira)*

Auch das Verhältnis zu den anderen Klassenkamerad:innen sowie der Freundeskreis spielt in verschiedenen Bereichen für die Lernmotivation der Jugendlichen eine wichtige Rolle. Zum einen wurden Schüler:innen interviewt, die rückblickend erkennen, wie sich „schlechte Gesellschaft" Gleichaltriger auf ihre Schulleistung ausgewirkt hat. Eine Jugendliche hat durch ihren Freundeskreis bereits früh angefangen zu rauchen, Drogen zu konsumieren und zu trinken, weswegen sie sich kaum noch für die Schule interessierte. Erst als sie durch ihren Freund den Kontakt zu diesem Kreis verlor, wurden ihre Noten auch wieder besser.

Zum anderen haben sich für einige Schüler:innen, die sich selbst als zurückhaltend beschreiben, umzugsbedingte Schulwechsel negativ auf ihre soziale Integration mit Gleichaltrigen und somit auf ihre Beteiligung in der Schule ausgewirkt. Gerade wenn die Jugendlichen in der neunten oder zehnten Klasse an eine neue Schule kamen, fiel es ihnen schwer, neue Freunde zu finden, weil dort die Freundeskreise schon sehr gefestigt waren. Selbst Schüler:innen mit zuvor durchgehend guten Noten und dem Ziel, ihren MSA zu machen, scheiterten nach einer relativ kurzen Phase des Schulverweigerns dann am Notendurchschnitt.

Die Lehrkräfte berichten ebenso von sozialen Problemen der Jugendlichen. Sie ergänzen die Schilderungen der Schüler:innen noch durch Angst vor Mitschüler:innen, negative Erfahrungen mit Schule, Suchtprobleme, familiäre Probleme, Krankheiten (häufig psychische), fehlende Vorbilder in der Familie. Je nach Problemlagen der Schülerinnen und Schüler empfinden viele der befragten Lehrkräfte es als herausfordernd, in der kurzen Zeit im Bildungsgang mit den Schüler:innen Beständigkeit und Selbstreflexion aufzubauen. Gleichwohl bemühen sich die Lehrkräfte, auch diese Gruppe entlang ihrer Bedürfnisse zu unterstützen. Manche der interviewten Lehrkräfte probieren daher so früh

wie möglich im Schuljahr, die Schüler:innen bei der Gestaltung des Bildungsgangs miteinzubeziehen. Im Wahlpflichtfachbereich, so berichten zwei Lehrer:innen, besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass Schüler:innen selber entscheiden können, was sie machen möchten. Neben Themen rund um Berufswahl stehen Themen wie Gesundheit, eigene Wohnung, Steuern, Lohn- und Gehaltsabrechnungen, Kontoeröffnung usw. zur Auswahl – Bereiche, die sie interessieren und hilfreich für ihre Lebenssituation und mögliche Herausforderungen und Problemlagen sind.

Nach Auffassung der Lehrkräfte haben Schüler:innen in einigen Fällen Förderbedarf im Bereich Selbstwahrnehmung, weil sie zum Beispiel die eigene Position und Selbstwirksamkeit in Schule und Beruf nicht einschätzen können. Ein Großteil der befragten Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen betont, dass sich viele Jugendliche durch ein geringes Selbstbewusstsein auszeichnen. So setzen manche der Pädagog:innen auf diagnostische Instrumente wie zum Beispiel die Potenzialanalyse, in der u. a. das Bewusstsein für die eigenen Interessen, Kompetenzen und Stärken kristallisiert wird, was wiederum als eine Voraussetzung für die eigene Berufsorientierung gesehen wird. Eine weitere erwähnte Methode ist der „Komplimente-Schauer“, in der sich die Schüler:innen untereinander Komplimente geben.

Sozial- oder Bewerbungstraining mittels Rollenspielen und Telefongesprächen sowie das Bewerbungen-Schreiben sind weitere Methoden, die von den Lehrenden eingesetzt werden, um Schüler:innen vorzubereiten und ihr Selbstvertrauen zu stärken. Manchen der Lehrenden ist die Vermittlung von klaren Regeln wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Höflichkeit sehr wichtig. Wiederum andere betonen die Bedeutung von Zugehörigkeit – also das Gefühl, einen Ankerpunkt entweder über die Schule oder auch über andere Mitschüler:innen zu haben. Zudem sehen manche der Lehrenden und Schulsozialarbeiter:innen es als zentral an, den Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu vermitteln, um ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Dies kann schon im Klassenraum geschehen, wenn ihre Stärken und Interessen aktiv hervorgehoben werden. Praktische Erfahrung sammeln die Schüler:innen vor allem in den Praktika, wenn sie sich selbstständig und mit Eigenverantwortung einsetzen können. Nichtsdestotrotz, so einige Expert:innen, liegt die zentrale Aufgabe darin, Schüler:innen dahin zu bekommen, „selbstständig für sich, was zu wollen, also eine Idee zu haben (…), wo will ich am Ende des Schuljahres stehen und was muss ich dafür tun, dass sich das Ziel auch erfüllt“. (Interview Bereich Praktikumsklassen)

Eine große Herausforderung sehen die Lehrenden bei diesen Bemühungen sowohl in schulmeidenden oder fernbleibenden Jugendlichen als auch in Schüler:innen, die (zudem) dauerhaft verhaltensauffällig sind und den Unterricht stören, sofern sie teilnehmen. Die befragten Lehrer:innen wünschen sich für ihre Arbeit mit diesen Jugendlichen mehr individuellen Spielraum und Alternativen. Aus Sicht einer Lehrkraft kann beispielsweise der Datenschutz ein Problem darstellen, da nicht bekannt ist, welche Probleme Jugendliche auf der vorherigen Schule hatten. Das erschwere oft die Arbeit und ziehe die Analyse in die Länge. Umgekehrt besteht bei einem Datenaustausch allerdings die Gefahr, dass den Schüler:innen voreingenommen begegnet wird und sie stigmatisiert werden. Eine BO-Lehrkraft hat für „schwer beschulbare“ Jugendliche bei der Schulbehörde sogar für eine vorzeitige Befreiung von der Schulpflicht plädiert, weil er/sie dies für sinnvoller erachtet als sie „zwangsbeschulen“ zu lassen.

Die Lehrenden bemerken, dass das Verhalten der Schüler:innen deutlich davon beeinflusst ist, ob sie sich für den Bildungsgang bewusst beworben haben oder wegen bestehender Schulpflicht zugewiesen worden sind. Dieser Faktor wird von BO-Lehrer:innen und in noch größerem Maße von Praktikumslehrer:innen hervorgehoben, da bei Letzteren die Möglichkeit für das Erlangen eines höheren Schulabschlusses entfällt, was sich negativ auf die Motivation auswirkt. Zum Beispiel beträgt laut Angaben eines Interviewten der Anteil der Schulmeidenden an seiner Schule in BO- und Praktikumsklassen 40 bis 50 Prozent. Die Einführung der AVBG-VO habe die Schulmeidung verschärft, da Schüler:innen von der Praktikumsklasse, in der sie keinen höheren Schulabschluss erlangen können und offiziell nur einen Tag pro Woche zusätzlich zum Praktikum verbringen, nicht in die BO-Klasse wechseln konnten.

Um Tendenzen solch auffälligen Verhaltens frühzeitig entgegenwirken zu können, betonen fast alle interviewten Pädagog:innen, dass schon die Lehrerausbildung an den Oberschulen praxisnäher mit einem größeren Fokus auf den Umgang mit „problembelasteten“ Jugendlichen durchgeführt werden müsse. Denn die Schulmeidung im Übergangssystem ist meistens eine Fortführung des Verhaltens an der Oberschule.

7.2 Wahrnehmungen des Unterrichts und der Mitschüler:innen

Die unterschiedlichen Problemlagen der Jugendlichen sowie die verschiedenen Zugangswege zu den Bildungsgängen führen dazu, dass die Schülerschaft heterogen ist in Bezug auf die Lernausgangslagen. In den Erzählungen der Jugendlichen kommt diese Heterogenität jeweils als Unter- oder Überforderung zum Ausdruck. Die Daten der Befragung zeigen, dass der größte Teil keine Probleme (76 Prozent) mit den schulischen Anforderungen hat. Aber immerhin 24 Prozent der Schüler:innen geben an, Probleme mit den schulischen Anforderungen zu haben – größtenteils in den EbvBFS-Klassen (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Probleme mit den schulischen Anforderungen

Bildungsgang	**Probleme mit den schulischen Anforderungen**		
	trifft nicht zu/ trifft eher nicht zu	trifft voll zu/ trifft eher zu	total
BO	**47**	**10**	**57**
in Prozent	82	18	100
EbvBFS	**56**	**22**	**78**
in Prozent	72	28	100
total	**103**	**32**	**135**
in Prozent	76	24	100
Absolute Zahlen der schulischen Anforderungen anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen			

Quelle: eigene Erhebung

In den Praktikumsklassen mit geringer Unterrichtszeit (und daher hier nicht statistisch erfasst) haben nur wenige Schüler:innen Schwierigkeiten mit dem Schulstoff mitzukommen, während sich vor allem besser qualifizierte Schüler:innen, die nur knapp die Zugangsberechtigung zu einem EbvBFS-Bildungsgang verpasst haben, generell mehr Unterrichtszeit in den Fächern Mathe und Deutsch sowie mehr Qualität und Herausforderung im Unterricht wünschen – so die Aussagen in den Interviews.

Dabei kann die Unterforderung bzw. das wenig leistungsorientierte Klima in der Klasse selbst zur Ursache für Demotivation und Absentismus werden. Klaus, der anfangs noch die Erwartung hatte, in der Praktikumsklasse in seinem Berufswunsch gefördert zu werden, beobachtet, dass man dort sehr schnell den Mut verliert, sich zu engagieren:

„Aber ich glaube als Lehrer kriegt man das überhaupt nicht hin, wenn die Schüler selber gar nichts wollen. Die denken ‚entweder ich gehe jetzt in die Ausbildung oder ich bleibe bei Mama und Papa zu Hause und hocke dann da zwei Stunden pro Tag, wo ich dann immer hingehen muss'." (Klaus)

Ähnlich äußern sich einige Schüler:innen der BO- und EbvBFS-Bildungsgänge kritisch zur Qualität des Unterrichts. „Also wir lernen nicht so viel, ... ist ein leichter Stoff." (Luca) Eine andere Schülerin sagt:

„Also ich mache zum Beispiel fünf Blätter irgendwie innerhalb von zwanzig Minuten, die die anderen in zwei Stunden machen. Also ich finde schon, dass die Lehrer da viel mehr auf die Schüler eingehen sollten, also die Stärken irgendwie und dass es da irgendwo gefördert wird." (Laura).

Konzentrationsübungen bringen sie nicht weiter:

„Wofür brauche ich das später? Und wofür brauche ich das in der Abschlussarbeit, da kommt so was nicht vor? ... Für mich ist das halt nichts, da langweile ich mich nur und dann kriege ich wieder keine Lust, zur Schule zu kommen." (Laura)

Einigen der qualitativ Befragten fehlen zudem die naturwissenschaftlichen Fächer, vor allem wenn sie einen Beruf im Gesundheitswesen anstreben.

Neben den inhaltlichen Aspekten erwähnen die Jugendlichen auch soziale Aspekte in Bezug auf Mitschüler:innen als störend. So wird das Schwänzen der anderen als negativ für das Klassenklima wahrgenommen, da es den Interviewten weniger Spaß macht, mit zum Teil nur drei Mitschüler:innen am Unterricht teilzunehmen. Zudem werden diese mitunter als „kindisch" (Julian) bezeichnet oder gelten als respektlos:

„Das stört mich einfach, wie die auch miteinander reden. Also der Umgangston. Und wie gesagt, das mit den Lehrern gegenüber, dieses Frechsein und so was. Das ist so was, was ich eher nicht erwartet hätte." (Laura)

Die Lehrenden sind sich bewusst, dass die Übergangssituation für die Schüler:innen auf verschiedenen Ebenen mit vielen Höhen und Tiefen verbunden ist. Während sie die meisten Jugendlichen als hoch motiviert wahrnehmen, die sich freuen, ihre Noten zu verbessern und die Berufswelt kennenzulernen, beobachten sie auch, dass es in der großen Heterogenität der Schülerschaft Jugendliche gibt, die mit Mutlosigkeit, Misserfolgsorientierung und Verunsicherung zu kämpfen haben und sich dadurch nur geringfügig auf ihren Weg in Ausbildung und Beruf konzentrieren können.

Vor allem die unterschiedlichen Lernausgangslagen sind ein Problem, da nur das individuell „richtige“ Tempo die Motivation der Jugendlichen fördert. Einige Lehrer:innen setzen auf Binnendifferenzierung, indem sie Arbeitsblätter mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen und Extraaufgaben nutzen. Nicht selten agieren gute Schüler:innen dann als „Hilfslehrer:innen“, indem sie ihren Mitschüler:innen helfen, wenn sie selbst fertig sind. Die Herausforderung der Lehrenden besteht also in hohem Maße im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft und dem Anspruch, auf die verschiedenen Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen.

7.3 Zufriedenheit im Bildungsgang

Die quantitative Befragung zeigt, dass zusammengenommen 81 Prozent der Befragten sich im jeweiligen Bildungsgang wohlfühlen (siehe Tabelle 13) und gerne zur Schule gehen – was in starkem, positivem Kontrast steht zu den Erfahrungen der Schüler:innen in der vorherigen Oberschule. Selbst Schüler:innen, die eigentlich ihren MSA machen wollen, aber am notwendigen Notendurchschnitt gescheitert sind und in Praktikumsklassen verwiesen wurden, zeigen neben ihrer großen Enttäuschung trotzdem eine gewisse Zufriedenheit in den Interviews.

Tabelle 13: Zufriedenheit im Bildungsgang: „Ich fühle mich wohl“

Bildungsgang	**Wohlfühlen**		
	trifft nicht zu/ trifft eher nicht zu	trifft eher zu/ trifft voll zu	total
BO	**7**	**53**	**60**
in Prozent	12	88	100
PrKlasse	**16**	**53**	**69**
in Prozent	23	77	100
EbvBFS	**17**	**65**	**82**
in Prozent	21	79	100
total	**40**	**171**	**211**
in Prozent	19	81	100
Absolute Zahlen der Zufriedenheit im Bildungsgang, zum Thema Wohlfühlen, anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen			

Quelle: eigene Erhebung

Dieses durchgehend positive Ergebnis leitet sich u. a. aus der hohen Motivation der Schüler:innen ab, es diesmal besser machen zu wollen. So geben die interviewten Schüler:innen zum Beispiel an, beim Einstieg in das Übergangssystem weniger inhaltliche Erwartungen an den Bildungsgang gehabt zu haben, als vielmehr an sich selbst: dass sie nun mehr lernen wollen, sich besser auf den Schulstoff konzentrieren möchten, pünktlich zur Schule kommen wollen, um schließlich ihren Schulabschluss zu schaffen. In den meisten Fällen wird der Bildungsgang im Übergangssystem einfach als neue Chance begriffen.

Nach eigenen Angaben sind viele Schüler:innen „reifer“ geworden und erkennen nun die Bedeutung der Schule an. Zudem fühlen sie sich in der neuen Schulstruktur nun freier und verantwortungsbewusster, was sie laut der Interviews in erster Linie dem besseren und lockeren Verhalten der Lehrer:innen zuschreiben. Die quantitativen Daten bestätigen diese überaus große Zufriedenheit der Schüler:innen mit ihren Lehrer:innen in allen drei Bildungsgängen. 90 Prozent der Schüler:innen geben ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrer:innen an (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Zufriedenheit im Bildungsgang: „Mit meinen Lehrer:innen komme ich gut klar“

Bildungsgang	**Gutes Verhältnis zu Lehrer:in**		
	trifft nicht zu/ trifft eher nicht zu	trifft eher zu/ trifft voll zu	total
BO	**4**	**56**	**60**
in Prozent	7	93	100
PrKlasse	**5**	**65**	**70**
in Prozent	7	93	100
EbvBFS	**13**	**69**	**82**
in Prozent	16	84	100
total	**22**	**190**	**212**
in Prozent	10	90	100
Absolute Zahlen der Zufriedenheit im Bildungsgang, zum Thema Klarkommen mit den Lehrer:innen, anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen			

Quelle: eigene Erhebung

Während sie an der Oberschule in vielen Fällen unter einem negativen Lehrer-Schüler-Verhältnis litten, waren sie beim Übergang in die neuen Bildungsgänge teilweise über die weniger strengen Lehrer:innen erstaunt. Dass sich einige Schüler:innen daran gewöhnen müssen, spiegelt sich aus der folgenden Aussage wider:

> *„Solch ein Verhältnis von Lehrern und Schülern habe ich noch nie erlebt. Negativ und auch positiv. Denn manche Schüler sind sehr frech und das, finde ich, geht überhaupt nicht. Und manche Lehrer greifen da überhaupt nicht durch, das ist für sie normal. Aber auch dieses Kumpelhafte ist eigentlich nicht gut, weil der Lehrer ja eine Respektsperson ist – was ich aber wiederum auch gut finde. Mit unserer Klassenlehrerin habe ich auch schon private Dinge besprochen, was ich vorher noch nie getan habe. Das kam aber nicht nur von mir aus, sondern auch von ihr aus. Das gibt ein gutes Gefühl, „du bist in meiner Klasse und du bist willkommen.“ (Laura)*

Ein weiterer Schüler ist dagegen rundum zufrieden mit den freundlichen und kooperierenden Lehrkräften:

> *„Die Lehrer hier auf dieser Schule finde ich viel besser als auf meiner alten Schule, weil die auch halt mit uns kooperieren. Und die alten Lehrer waren halt nie nett zu mir und haben mich halt nicht so akzeptiert und so.“ (Ben)*

Die neue Arbeitsstruktur mit den Lehrer:innen motiviert die Jugendlichen, die Verantwortung selbst zu übernehmen – keiner zwingt sie mehr dazu.

Jenseits des Klimas in der Klasse bzw. der Beziehung zu Mitschüler:innen und Lehrkräften wird die Motivation der Schüler:innen maßgeblich dadurch geprägt, ob sie den von ihnen gewünschten höheren allgemeinbildenden Abschluss in ihrem Bildungsgang erreichen können oder nicht. Wie auch schon in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, bleibt der Hauptmotivationspunkt der Schüler:innen bei Eintritt sowie während des Bildungsgangs das Erreichen eines höheren Schulabschlusses.

Auch die Lehrkräfte beobachten den deutlichen Trend, dass Jugendliche eine längere schulische Laufbahn verfolgen, anstatt schnell in die Berufsausbildung einzumünden. Die Lehrer:innen erklären dies zum Teil mit einem starken Sicherheitsbedürfnis der Jugendlichen, die den Schritt in die unbekannte Arbeitswelt scheuen und sich im bekannten schulischen Umfeld sicherer fühlen. Des Weiteren empfinden sie, dass die Eltern ebenso höhere Schulabschlüsse für ihre Kinder bevorzugen. Ein Schulleiter erwähnte, dass die Schüler:innen generell so sozialisiert worden sind, dass sie „in Schulabschlüssen“ denken. Für die Lehrenden in den untersuchten Bildungsgängen ergeben sich daraus neue Herausforderungen. Für die Praktikumsklassen wird bestätigt, dass Schüler:innen demotiviert werden, weil es für sie nach dem Beenden des Bildungsgangs nur schwer möglich ist, weitere Schulabschlüsse zu machen.

Daher sehen es viele der befragten Lehrenden als sinnvoll an, auch hier das Erreichen von Schulabschlüssen in den Praktikumsklassen zu ermöglichen. Zudem stelle sich für die EbvBFS-Bildungsgänge die Frage, ob die Orientierung an spezifischen Fachrichtungen in der bestehenden Form aufrechterhalten werden soll, wenn für die Schüler:innen das Erreichen des MSA im Vordergrund stehe. Die BO-Bildungsgänge dienen dazu, die Schulpflicht zu erfüllen, wobei dann für Schüler:innen über 18 Jahren aber auch das Recht auf die Förderung eines allgemeinbildenden Schulabschlusses erlischt. Diese Gruppe kann dann nur noch auf Restplätze hoffen, wenn sie einen weiteren Schulabschluss, meistens den MSA, erreichen möchte.

7.4 Berufsorientierung und wie sie beeinflusst wird

Die Vermittlung von Berufsorientierung als Schlüssel zu einer erfolgreichen Berufsausbildung ist eines der Hauptziele, die in den Verordnungen zu den untersuchten Bildungsgängen genannt werden. Dieses Ziel wird insofern erfüllt als der Großteil, nämlich 71 Prozent, der befragten Schüler:innen bestätig, dass ihnen der jeweilige Bildungsgang bei der Berufsorientierung hilft (siehe Tabelle 15). Diejenigen 29 Prozent der Schüler:innen, die dies nicht so empfinden, sind überwiegend in den EbvBFS-Klassen. Die Vermutung liegt nahe, dass gerade die Schüler:innen der EbvBFS-Klassen, wie schon im vorherigen Unterkapitel gezeigt, vielfach eine dem Wunschberuf nicht entsprechende Fachrichtung belegen und daher nicht entsprechend ihren Neigungen berufliche Orientierung finden.

Tabelle 15: Der Bildungsgang hilft bei der Berufsorientierung

Bildungsgang	**Bildungsgang hilft bei der Berufsorientierung**		
	trifft nicht zu/ trifft eher nicht zu	trifft eher zu/ trifft voll zu	total
BO	**14**	**45**	**59**
in Prozent	24	76	100
PrKlasse	**18**	**52**	**70**
in Prozent	26	74	100
EbvBFS	**29**	**49**	**78**
in Prozent	37	63	100
total	**61**	**146**	**207**
in Prozent	29	71	100
Absolute Zahlen der Berufsorientierung anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen			

Quelle: eigene Erhebung

Basierend auf den Aussagen in den Interviews lassen sich die befragten Jugendlichen hinsichtlich ihrer Berufsorientierung in vier Gruppen aufteilen: Eine Gruppe der Befragten – ausschließlich Schüler:innen der EbvBFS-Klassen – kann sich momentan nicht entscheiden, ob sie nach Erreichen ihres MSA lieber für das Abitur weiter lernen oder danach eine Ausbildung beginnen möchte. Diese Entscheidung machen sie von den dann gegebenen Chancen aufgrund der erreichten Noten oder dem eigenen Empfinden abhängig. Die zweite Gruppe, die über die Hälfte der befragten Jugendlichen umfasst – gleich verteilt über alle Bildungsgänge –, hat einen klaren Berufswunsch und eine konkrete Vision, diesen in die Tat umzusetzen. Eine dritte Gruppe der Befragten hat sich zwar schon für eine Berufsrichtung entschieden, kann aber noch keinen konkreten Ausbildungsberuf, Berufsfeld oder konkrete Betriebe nennen. Hier stechen vor allem Schüler:innen der Praktikumsklassen hervor, die adressiert werden. Diese möchten sich eher Schritt für Schritt auf die jetzige Lage konzentrieren und schauen, was sich im Laufe des Bildungsgangs für sie ergibt. Nur zwei Befragte – aus EbvBFS-Klassen – gaben an, keinen klaren Berufswunsch zu haben.

Die Frage nach dem Wunschberuf deckt ein präsentes Dilemma auf: Fast die Hälfte der befragten Jugendlichen hat einen Wunschberuf, der jedoch aufgrund der jeweiligen persönlichen Bildungslage beziehungsweise des Bildungsabschlusses von ihnen als unerreichbar eingestuft wird. In den meisten Fällen werden dabei die individuellen Lernkapazitäten oder das individuelle Selbstvertrauen als Hindernis genannt. Ein Schüler aus der EbvBFS berichtet zum

Beispiel:

> *„Ich hatte mal einen (Wunschberuf). Aber ich hatte danach erfahren, was man dafür braucht und dann habe ich mir das so eingeredet: ‚Das schaffe ich sowieso nicht' und ja, dann wars auch schon wieder aus. Das war halt Polizist und dann wurde mir halt (von einem Lehrer) gesagt, dass man dafür in Deutsch eine Eins braucht oder mindestens eine Zwei ... da habe ich gedacht: ‚Das wird schwierig.' Also wenn, dann muss man sich schon richtig dranhängen." (Abdul)*

Es gibt aber auch Schüler:innen, die ihren Wunschberuf aufgrund institutioneller Hürden im Bildungssystem nicht erreichen können. Taras Wunschberuf war schon immer Krankenschwester. Den dafür benötigten MSA würde sie jederzeit gerne machen, sieht aber institutionelle Hindernisse, nach dem Erreichen der Erweiterten Berufsbildungsreife einen Schulplatz zu finden und plant daher eine Ausbildung als Einzelhandelskauffrau.

> *„Nur ist das halt so, dass man sehr geringe Chancen hat, dann noch mal angenommen zu werden (...), wenn man den MSA machen möchte, weil man halt schon mal das (die Erweiterte Berufsbildungsreife an der EbvBFS) gemacht hat." (Tara)*

Viele der Interviewten geben an, in ihren Berufswünschen und -vorstellungen vom familiären Umfeld geprägt worden zu sein; die Erzählungen dieser Jugendlichen lassen einen Prozess erkennen, wie sie die Berufe ihrer Familie wahrgenommen und mit ihren eigenen Interessen abgeglichen haben, um dann zu erkennen, ob dieser Beruf auch etwas für sie sei.

Insgesamt empfinden die Jugendlichen die Eltern als Unterstützung beim Prozess der Berufsorientierung und -findung, z. B. indem sie ihnen Mut zusprechen und immer für sie da sind. Eine Gruppe der interviewten Jugendlichen berichtet von einer aktiven Unterstützung seitens ihrer Eltern, die sie z. B. zum ZBB oder zu den Firmen begleitet oder ihre Bewerbungen mitgeschrieben haben. Manche Jugendlichen berichten, von ihren Eltern keine Hilfe zu erhalten. Vereinzelt tragen Eltern auch dazu bei, dass Jugendliche ihren Wunschberuf aufgeben, wie z. B. ein Schüler, dessen Mutter ihm aus Angst vor gefährlichen Auslandseinsätzen vom Wunschberuf Bundeswehr abgeraten hat.

Ferner spricht sich eine weitere Gruppe der Schüler:innen positiv über die Förderung der persönlichen Berufsorientierung durch Infotage, Messen und Betriebe aus, die direkt an die Schule kommen. Des Weiteren werden Lehrende genannt, die sie an der vorherigen Oberschule hinsichtlich ihrer Berufsorientierung gezielt unterstützt und motiviert haben. In mehreren Interviews sprechen die Schüler:innen von Lehrkräften – sowohl von der Oberschule, wie auch aus dem Übergangssystem –, die sie mit ihrem sachlichen Rat eher von ihren Wunschberufen abbringen, indem sie ihnen die Hürden und Schwierigkeiten aufzeigen.

Die Interviews mit den Schüler:innen zeigen damit, dass die Berufsorientierung maßgeblich sowohl vom familialen Umfeld bzw. den Eltern und Familienmitgliedern, wie auch in geringerem Maße von Lehrer:innen geprägt wird. Zudem spielen institutionelle sowie persönliche Optionen eine wichtige Rolle.

Aus Sicht der Lehrenden werden Wertorientierungen hinsichtlich Beruf und Arbeit maßgeblich von der Familie geprägt. Präsenz und Vorbildfunktion von Eltern sind in den Augen der Lehrkräfte auch hinsichtlich Motivation, Selbstwirksamkeit und Berufsorientierung zentral. Dementsprechend bemühen sich die Lehrkräfte um einen Austausch, indem sie nicht nur Eltern- bzw. Infoabende durchführen, sondern die Eltern bei Bedarf auch persönlich kontaktieren und einladen. Gerade in Fällen, wo die Kommunikation zwischen Eltern und Kind nicht funktioniert, freuen sich Eltern über diese Einbindung. In vielen Fällen – so die Lehrkräfte – sind die Elternabende allerdings schlecht besucht und es besteht kaum Kontakt. Einige der Eltern und Familien der Schüler:innen seien entsprechend nicht präsent oder überfordert. Aus Sicht der Lehrenden haben zahlreiche Eltern den Zugang zu ihren Kindern hinsichtlich Motivation und Wertevermittlung verpasst. Entsprechend berichten die Lehrenden auch von Jugendlichen, die sich von ihren Eltern im Stich gelassen fühlen und die die Hilfe für Bewerbungsschreiben, Praktikums- und Ausbildungssuche im Bildungsgang dankend annehmen. Aus Sicht einiger Lehrkräfte kompensieren sie nicht selten die Defizite des Elternhauses. Dies schließe auch das Erlernen sozialer Praktiken wie Pünktlichkeit und Verbindlichkeit ein. Dabei gibt es auch Einzelfälle, bei denen sich die Eltern der Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal verschließen und der Förderung ihres Kindes im Wege stehen. Eine Lehrerin geht zugespitzt davon aus, dass es für die betroffenen Schüler:innen wahrscheinlich besser wäre, ein Jahr im Internat verbringen zu können, um sich von ihren Eltern nach der Schule hinsichtlich der Berufsorientierung nicht demotivieren und „zum Schlechten" beeinflussen zu lassen.

7.5 Vorbereitung durch Praktika

Eine entscheidende Rolle für die Berufsorientierung und Vermittlung von Berufskompetenzen spielen die Praktika – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung in den drei Bildungsgängen. Während die Praktikumsklassen den Großteil der Woche den Praktika widmen und auch den Unterricht hauptsächlich auf deren Vorbereitung ausrichten, spielen bei den EbvBFS- und den BO-Bildungsgängen Praktikumsvorbereitungen nur zu bestimmten Zeitpunkten im Jahr eine Rolle. Dementsprechend, so geht es aus Tabelle 16 hervor, fühlen sich die Schüler:innen auch in unterschiedlicher Weise auf ein Praktikum vorbereitet, wobei diese Einschätzung in den EbvBFS-Klassen etwas geringer ausfällt. Auffällig ist zudem, dass sich auch in den Praktikumsklassen ca. ein Viertel „gar nicht“ oder nur „etwas“ auf das Praktikum vorbereitet fühlen.

Tabelle 16: Praktikumsvorbereitung

	Wie gut auf ein Praktikum vorbereitet				
Bildungsgang	gar nicht	etwas	gut	sehr gut	total
BO	**3**	**9**	**28**	**22**	**62**
in Prozent	5	15	45	35	100
PrKlasse	**8**	**9**	**38**	**15**	**70**
in Prozent	11	13	54	22	100
EbvBFS	**11**	**15**	**37**	**16**	**79**
in Prozent	1	19	47	20	100
total	**22**	**33**	**103**	**53**	**211**
in Prozent	10	16	49	25	100

Absolute Zahlen der Praktikumsvorbereitung anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen
Quelle: eigene Erhebung

Generell äußern sich die Schüler:innen in den qualitativen Interviews sehr positiv über die Möglichkeit, in dem jeweiligen Bildungsgang Praktika machen zu können. Besonders in den Praktikumsklassen, in denen die Befragten eher unmotivierter und enttäuscht das Schuljahr begonnen hatten, sehen zumindest die von uns qualitativ befragten Jugendlichen es als eine Chance an, die Realität eines Berufes zu erfahren und zu sehen, ob der Beruf zu einem passt bzw. weitere Berufsfelder kennenzulernen. Neben neuen Berufswegen werden oft auch bisher unbekannte persönliche Stärken und Interessen entdeckt, wie eine Schülerin der Praktikumsklasse über den eigenen Umgang mit Menschen erzählt:

> *„Also wenn die Kunden mich was fragen, ich dachte, dass ich mich dann vielleicht schämen werde oder so. Aber bin ich nicht, das habe ich herausgefunden. Das macht mir halt sehr viel Spaß, mit den Kunden zu sprechen. Alles, ich kann mich wirklich null beschweren.“ (Hanna)*

So geben viele der qualitativ Befragten an, dass die Praktika für die persönliche Berufsorientierung sehr hilfreich sind – meistens werden dadurch als unpassend erfahrene Berufsfelder „aussortiert“.

Besonders motiviert und zufrieden sind die Jugendlichen, wenn sie sich im Praktikumsbetrieb ernst genommen fühlen und sich aktiv in berufsspezifischen Aufgaben engagieren dürfen. Nicht selten führt das Gegenteil zum Praktikumsabbruch – also wenn sich die Schüler:innen durch „Fegen und Kaffee kochen“ (Fabian) nicht richtig behandelt fühlen.

Die Praktikumswahl stellt sich als der zentrale Aspekt bei den Befragten heraus und stimmt mit den Aussagen der Lehrenden überein. Obwohl die Schüler:innen im Unterricht des jeweiligen Bildungsgangs Gelegenheiten haben, sich auf das Praktikum vorzubereiten, spielen der Bekanntheitsgrad und die örtliche Nähe für die meisten eine zentrale Rolle für ihre Wahl. Mehr als die Hälfte der Befragten sucht sich das Praktikum über bereits vorhandene per-

sönliche Kontakte (meistens Familie oder Bekannte) oder bewirbt sich bei Betrieben, Läden und Einrichtungen, die sie aus der näheren Umgebung bereits direkt oder indirekt kennen (z. B. Kindergärten, Supermarkt, Drogerie, Zahnarztpraxis). Beachtenswert ist, dass selbst einige Jugendliche, die einen konkreten Berufswunsch haben – in der spezifischen Branche jedoch noch über keine persönlichen Verbindungen verfügen –, sich nicht in den jeweiligen spezifischen Einrichtungen bewerben bzw. es nicht einmal versuchen. Ausschlaggebend ist damit oftmals der antizipierte erfolgreiche Zugang zu einer Praktikumsstelle bzw. die Vermeidung von Ablehnungen.

Eine BO-Schülerin, die Krankenschwester werden möchte, macht ihr Praktikum in einem Altenheim, in dem sie schon vor drei Jahren als Praktikantin tätig gewesen ist, anstatt in einem Krankenhaus. Auf die Frage, ob sie ihren Wunschberuf schon einmal direkt als Tätigkeit erfahren hat, sagt sie: „Meine Mutter ist auch Krankenschwester, meine Tante und [Pause] ja, weiß ich nicht“ (Laura). Ein EbvBFS-Schüler, der Chirurg oder Krankenpfleger werden möchte, hat bereits ein vierwöchiges Praktikum in einem Kindergarten gemacht:

> *„Ich wollte es machen [Praktikum beim Arzt], aber [lange Pause] ich habe nicht so drüber nachgedacht und ich wusste halt, dass ich da [im Kindergarten] den Praktikumsplatz bekomme. Deswegen habe ich mich da beworben." (John)*

Zur Bewertung dieser Auswahlkriterien muss auch beachtet werden, dass je nach Schule in vielen Klassen die Zeit zwischen dem Beginn des Bildungsgangs (August) und dem für das Praktikum vorgesehenen Beginn (in einigen BO- und EbvBFS-Klassen im Oktober) vergleichsweise kurz ist, um im Unterricht eine Berufsorientierung zu entwickeln und sich ein adäquates Praktikum suchen zu können – was von den Schüler:innen auch so erfahren wird. Angesichts der aufgezeigten Probleme gaben zum Befragungszeitpunkt (Februar/März 2020) zwei Schüler:innen an, durch das Praktikum einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben. Ferner müssen sich v. a. in den Praktikumsklassen die Schüler:innen ihre Praktika ohne Vorgaben selbst suchen und fühlen sich damit oft überfordert. Zur Unterstützung im Klassenkontext werden ihnen lediglich acht Stunden Beschulung pro Woche geboten, während sie den Rest der Zeit auf sich selbst gestellt sind.

Während also die Jugendlichen positiv zu den Praktika eingestellt sind und diese als eine große Chance zur Berufsorientierung oder gar zum Finden eines Ausbildungsplatzes ansehen, gibt es offensichtlich noch großen Bedarf, diese Motivation durch bessere Rahmenbedingungen, eine gezieltere Beratung und Vorbereitung auf die Praktika in den Bildungsgängen zu optimieren. Nicht zuletzt, um Übergänge in Ausbildung zu erhöhen, wäre eine stärkere Übereinstimmung zwischen den tatsächlichen Berufswünschen und der Praktikumswahl zielführend.

Dies wird durch die Lehrenden insofern bestätigt, als dass ihrer Erfahrung nach ein Praktikum erst dann eine entscheidende Rolle für den effektiven Übergang Schule/Ausbildung spielen kann, wenn der/die Jugendliche in der Berufswahl-Entscheidung schon recht weit ist beziehungsweise eine Affinität für einen bestimmten Bereich entwickelt hat. Werden die Jugendlichen bei der Praktikumssuche – sprich: dem Herausarbeiten möglicher Berufsfelder oder Betriebe – zudem von ihren Eltern oder ihrem Umfeld unterstützt, wirkt sich das positiv auf die Einstellung und die Wahl aus.

Dabei wird auch von einigen Lehrenden die zur Verfügung stehende Zeit für die Suche eines Praktikums problematisiert. Da die Bildungsgänge nur ein Jahr dauern und das Praktikum abhängig von Schule und Klasse in vielen Fällen kurz nach Schulbeginn anfängt, bleibt erstens den Lehrenden nicht viel Zeit, die Jugendlichen auf das Praktikum vorzubereiten – d. h. ihnen die nötige Sozialkompetenz und Berufsorientierung zu vermitteln – und zweitens haben die Jugendlichen selbst zu wenig Zeit, einen Praktikumsplatz zu suchen, der wirklich ihren Berufsinteressen und -stärken entspricht. Dies begünstigt auch aus ihrer Sicht, sich schnell über Bekannte vermitteln zu lassen. Unter diesen Bedingungen – so die Lehrenden aller drei Bildungsgänge – wird das Praktikum von einigen Schüler:innen lediglich als Pflicht gesehen und nicht mehr ernst genommen. So schwänzen einige Jugendliche ihr Praktikum und müssen es später zum Ende des Schuljahres nachholen. Acht Stunden Arbeit im Praktikum bringen viele Jugendliche zudem an ihre Grenzen, so die Wahrnehmung einiger Lehrkräfte. Aus ihrer Sicht sind sie diese vielen Arbeitsstunden nicht gewohnt und verbleiben lieber im Klassenraum. Allerdings blicken andere Lehrkräfte weniger kritisch auf ihre Schüler:innen, sondern betonen die Rahmenbedingungen von Praktika sowie die Rolle und die Verantwortung der Betriebe. Betriebe, die auch selber ausbilden und auf junge Menschen angewiesen sind, bieten häufig bessere Voraussetzungen wie Räumlichkeiten, Personal und Bezugspersonen während des Praktikums. Beim Friseur, Imbiss oder anderen Einrichtungen sind diese Voraussetzungen oftmals weniger gegeben. „Die fegen höchstens mal Haare da irgendwie zur Seite und kochen Kaffee, aber an Berufsorientierung ist da eigentlich nicht zu denken.“ (Interview im Bereich BO-Klassen)

Für die Ausschöpfung aller Möglichkeiten zur Berufsorientierung spielt zudem eine Rolle, wie die BO- und EbvBFS-Bildungsgänge die obligatorische Praktikumsdauer einteilen. Während einige Schulen und Bildungsgänge beispielsweise ein vierwöchiges Pflichtpraktikum fordern, wird von anderen betont, wie hilfreich eine Einteilung in zwei zweiwöchige Praktika zugunsten des Kennenlernens verschiedener Berufsfelder wäre. In ähnlicher Weise sind in vielen Bildungsgängen die Praktika an die Fachrichtung gebunden und sollen nicht in anderen Berufsfeldern

absolviert werden. Da das Kennenlernen anderer möglicher Berufsgruppen den Jugendlichen neue Perspektiven und Ideen zur Berufsorientierung bieten kann, wären viele Lehrer:innen auch offen für eine Lockerung dieser Praktikumsregelung.

Die Lehrenden betonen zudem, dass Praktika – auch unabhängig vom direkten Übergang in Ausbildung – ein gutes Kennenlerninstrument der Arbeitswelt für Jugendliche sind. Allerdings sollten Praktika möglichst nur in Betrieben gemacht werden, die auch ausbilden, um überhaupt eine Chance auf Übernahme zu haben. Viele der Lehrenden sprechen sich zudem für eine bessere Sensibilisierung der Betriebe hinsichtlich der besonderen Notwendigkeit, jungen Menschen Chancen für Praktikums- und Ausbildungsplätze zu geben. Die meisten der Lehrenden führen Datenbanken über Betriebe, in denen die Schüler:innen auf diese Weise fair behandelt worden sind.

Darüber hinaus sind die Wahrnehmungen, wie die Lehrkräfte die Bedeutung und Funktion der Praktika bzw. die Rolle der Jugendlichen dabei sehen, sehr heterogen. So heben einige die mangelnde Vorbereitung der Schüler:innen auf die Praxis hervor und gehen davon aus, dass diese „unrealistische Vorstellungen“ von Arbeit haben, indem sie sich das zu einfach vorstellen oder sich vor dem Schritt in die unbekannte Arbeitswelt fürchten. Vor allem seien Praktika auch für den Kennenlernprozess wichtig, bei dem die Betriebe in erster Linie auf die Fertigkeiten der Praktikanten schauen und ihnen dann bei positiver Zusammenarbeit – oft ungeachtet ihrer schulischen Zeugnisse – einen Ausbildungsplatz anbieten. Gerade bei „leistungsschwächeren Schüler:innen“ bietet dieser Prozess eine wichtige Chance für ihren Übergang. Die Wahl des Praktikumsbetriebs ist ausschlaggebend für das Erzielen eines solchen Erfolgs. Zum Beispiel bieten Bewerbungen in kleinen Betrieben (vor allem in technischen) oft mehr Chancen für das erfolgreiche Zusammenkommen, weil die Bandbreite an möglichen Arbeitsfeldern größer ist und der Kontakt zu Betriebsleiter:innen und Meister:innen eher gegeben ist. Viele sehen jedoch auch eine pädagogische Funktion in den Praktika, da Kompetenzen wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit in der Praxis in vollem Maße nachvollzogen und verstanden würden. Einzelne Lehrer:innen erwähnten auch, dass kleine familienähnliche Firmen den Schüler:innen sogar als Familienersatz dienen können, indem sie ihnen das Gefühl von Zugehörigkeit vermitteln.

Der Erfolg der Praktika hängt jedoch auch vom Kontext im Übergangssystem selbst ab. Die Interviewpartner:innen betonen, dass es bei vielen Schüler:innen sinnvoll wäre, diese individueller und enger bei der Praktikumssuche sowie im Praktikum zu begleiten. So wird die Unterstützung durch Sozialpädagog:innen und Betreuungskräfte als sinnvoll erachtet, aber offiziell sind die Stunden dafür nicht da. Dies wird besonders von denjenigen Lehrkräften bedauert, welche die positive Funktion der Praktika hervorheben. „Schüler:innen können an dem Praktikum wachsen.“ Wenn sie von den Betrieben eine gute Rückmeldung bekommen, können sich Schüler:innen auch verwandeln. „Dann merken sie auch: ‚Wow, ich kriege das hin‘ und hängen sich rein und geben Gas. Das ist so wichtig.“ Wenn sich die Betriebe die Mühe machen, sich mit den Schüler:innen auseinanderzusetzen „im Sinne von, läuft was nicht okay, man spricht mit ihm, versucht das irgendwie hinzukriegen, aber auch am Ende wirklich ein Auswertungsgespräch zu führen, was wertschätzend ist. Aber wo gleichzeitig natürlich auch dann die Kritik rüberkommt. Aber wichtig ist ja, dass so was positiv auch wahrgenommen wird von dem Schüler und nicht, ja, so zurücksetzen oder hat nichts gebracht oder war nix, sondern eher positiv und Mut machend.“ (Interview Bereich Praktikumsklassen)

Die Erfahrung von Lern- und Entwicklungserfolgen ist sehr wichtig und wird vor allem in den Praktika erreicht, in denen sich Schüler:innen selbst einbringen können, vernünftige Aufgaben bekommen und ernst genommen werden. Dies steigert auch erheblich ihre Motivation und Ausdauer, um am Praktikum bis zum Ende aktiv teilzunehmen.

7.6 Zusammenfassung: Wahrnehmung der Bildungsgänge aus Sicht der Schüler:innen

Die Wahrnehmungen der Schüler:innen und Lehrenden hinsichtlich der sozialen und schulischen Ausgangslage, des Unterrichts sowie der Praktika stimmen weitgehend überein. Beim Übergang von der Oberschule zum Bildungsgang wird die Teilnahme an und Einstellung zur Schule durch ein gestörtes Lehrer-Schüler-Verhältnis, mangelnde soziale Integration im schulischen Umfeld, gesundheitliche Beeinträchtigungen sowie fehlende berufliche Orientierung vielfach getrübt. Um dem zu begegnen, setzen die Lehrer:innen auf die Stärkung der Selbstwahrnehmung der Schüler:innen sowie schulische Erfolgserlebnisse, um die Jugendlichen für den Bildungsgang und für die Berufsorientierung zu motivieren.

Im Unterricht sind sowohl die Schüler:innen selbst als auch die Lehrenden mit der Heterogenität der schulischen Ausgangslagen der Schüler:innen konfrontiert. Während Erstere oft durch Unterforderung oder das Fernbleiben vom Unterricht der anderen Schüler:innen demotiviert werden, stehen die Lehrenden vor der Herausforderung, auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schülerschaft einzugehen.

Die meisten Schüler:innen sind trotz ihrer oft schwierigen Ausgangslage an der Oberschule motiviert, es nun im Bildungsgang besser machen zu wollen. Auffällig ist die betonte Zufriedenheit der Schüler:innen mit dem Verhältnis zu den Lehrer:innen im Bildungsgang. In der neuen Schulstruktur fühlen sie sich freier und verantwortungsbewusster. Einen hohen Stellenwert für ihre Motivation hat vor allem die Aussicht auf einen höheren Schulabschluss

in den BO- und EbvBFS-Klassen. Die Schüler:innen der Praktikumsklassen sehen sich hier deutlich im Nachteil, da ihnen diese Möglichkeit im Bildungsgang verwehrt bleibt.

Das Ziel der untersuchten Bildungsgänge, die Schüler:innen durch berufliche Orientierung auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten, wird durch die qualitativen Interviews und die Befragungen größtenteils als erfolgreich beschrieben. Über die Hälfte der interviewten Jugendlichen hat einen klaren Berufswunsch und findet sich durch den Bildungsgang bei der Berufsorientierung gut unterstützt. Die Jugendlichen werden zudem stark vom familiären Umfeld und in geringerem Maße von Lehrer:innen in ihrer Berufsorientierung geprägt. Beim Anstreben ihres Wunschberufs werden die befragten Jugendlichen zum Teil von ihrer individuellen Bildungslage, von ihrem geringen Selbstvertrauen, der fehlenden Unterstützung im Elternhaus sowie insbesondere den bestehenden Selektionsmechanismen beim Zugang zum (Berufs-)Bildungssystem behindert.

Die Praktika werden von den Schüler:innen größtenteils als vorteilhaft bewertet und die Hälfte der Befragten fühlt sich gut darauf vorbereitet. Jedoch stellt sich die Praktikumswahl als ein zentraler Aspekt dar, in dem die Schüler:innen noch zielgenauere und individuellere Unterstützung brauchen. Bei der Wahl eines Praktikumsbetriebs steht in den meisten Fällen nicht die Passgenauigkeit zum angestrebten Beruf im Vordergrund, sondern vielmehr die Sorge, überhaupt einen Betrieb für die Praktikumszeit zu finden. So wird meistens in der Nähe über bereits vorhandene persönliche Kontakte eine Praktikumswahl getroffen – oft auch aus Mangel an Zeit für die Berufsorientierung und Praktikumswahl im Bildungsgang. Die Lehrenden heben hervor, dass ein Praktikum vor allem dann zu einem erfolgreichen Übergang in den Beruf führen kann, wenn der/die Schüler:in in der Berufswahl-Entscheidung schon weit ist, von den Eltern unterstützt wird und es in einem Betrieb absolviert, wo tatsächlich auch ausgebildet wird.

8 Perspektiven nach dem Bildungsgang

Um die Perspektiven der Jugendlichen nach dem Bildungsgang hervorzuheben, wird in diesem Kapitel zunächst das Bewerbungsverhalten der Schüler:innen mit Blick auf eine anschließende Ausbildung beschrieben. Dabei wird auf die Einschätzungen der eigenen Anschlusschancen eingegangen sowie ihre damit verbundenen Ängste und Sorgen. Die Anschlussperspektiven im Blick, wird am Ende gezeigt, wie die Schüler:innen der teilnehmenden Klassen am Ende des Schuljahres 2019/20 abgeschnitten haben, d.h., welche Abschlüsse sie erreicht haben und ob Ausbildungsverträge geschlossen werden konnten. Schließlich wird auch ein Ausschnitt der Ergebnisse der zweiten standardisierten Befragung gezeigt, die wir als eine Tendenz verstehen möchten, wie die Schüler:innen am Schuljahresende ihren jeweiligen Bildungsgang hinsichtlich gelungener Berufsorientierung einschätzen.

8.1 Bewerbungsverhalten

Während des gesamten Schuljahres hinweg werden die Schüler:innen der drei Bildungsgänge gezielt von Lehrenden und Schulsozialarbeiter:innen beim Bewerbungsschreiben angeleitet und unterstützt. Die qualitativen Interviews sowie die quantitativen Befragungen zeigen gleichermaßen, dass sich die Schüler:innen der Praktikums- und BO-Klassen überwiegend für Ausbildungen bewerben, wohingegen der Großteil der EbvBFS-Schüler:innen seine Bewerbungen an Schulen sendet. Aus den qualitativen Interviews geht jedoch zusätzlich hervor, dass sich viele Schüler:innen „zur Absicherung“ neben der Schule auch für einen Ausbildungsplatz bewerben – für den Fall, dass sie von der Schule eine Absage erhalten. Umgekehrt schreiben manche Schüler:innen aus den Praktikumsklassen neben Ausbildungsbetrieben auch Schulen an, mit der Hoffnung auf einen möglichen freien Platz für die Möglichkeit des Erwerbs eines MSA. Dies wird nicht zuletzt dadurch motiviert, dass gleichzeitig zahlreiche Schüler:innen der Praktikumsklassen berichten, dass sie bei ihren Ausbildungsbewerbungen an der schulischen Qualifikation gescheitert sind.

Beim Bewerbungsschreiben fühlen sich fast alle Befragten gut unterstützt – größtenteils von den im Bildungsgang angebotenen Hilfen der Lehrenden und Schulsozialarbeiter:innen, aber auch von den Angeboten der Berufsagentur sowie ihrer Eltern. Einige wenige Befragte aus den Praktikumsklassen sprechen gezielt an, dass sie sich seitens der Lehrenden mehr als die Korrektur von Bewerbungsentwürfen wünschen. Eine Schülerin aus der Praktikumsklasse hätte es zum Beispiel hilfreich gefunden, ihre Bewerbung direkt mit der Klassenlehrerin als beratende Instanz zu schreiben, anstatt Randbemerkungen und Korrekturen zu erhalten:

> *„Ich kann das ja nicht, was sie sich erwünscht eins zu eins schreiben, das wird ja immer anders sein. Und immer wieder hat sie das korrigiert, aber die könnte das für immer und ewig korrigieren, ständig. Das fand ich wirklich nicht gut." (Hanna)*

Aus den qualitativen Befragungen geht zudem hervor, dass die beliebteste Art der Bewerbung die Initiativbewerbung als persönliches Vorsprechen im Betrieb vor Ort ist oder alternativ telefonisch durchgeführt wird. Onlinebewerbungen sind hingegen die unbeliebteste Bewerbungsart, weil die Schüler:innen sich dort nicht wahrgenommen fühlen und befürchten, in der anonymen Masse unterzugehen.

8.2 Anschlussperspektiven

Hinsichtlich der Anschlusspläne nach dem Bildungsgang geht aus den qualitativen Interviews deutlich hervor, dass die Schüler:innen der EbvBFS-Klassen oft unsicher sind, ob sie nach dem Bildungsgang weiter für das Abitur lernen oder eine Ausbildung beginnen möchten. Tabelle 17 zeigt, dass die Schüler:innen der anderen zwei Bildungsgänge – möglicherweise aufgrund geringerer Optionen – hier klarer sind. Insgesamt strebt der Großteil der quantitativ befragten Jugendlichen (43 Prozent) nach der Schule eine Ausbildung an, während ca. ein Viertel (26 Prozent, größtenteils EbvBFS-, aber auch BO-Schüler:innen) einen weiteren Schulabschluss plant (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Pläne nach der Schule

	Pläne nach der Schule						
Bildungsgang	Ausbildung	weiterer Schulabschluss	ich bin mir noch nicht sicher	arbeiten	nein, ich weiß es noch nicht	etwas anderes, und zwar …	total
BO	**39**	**21**	**10**	**5**	**4**	**4**	**83**
in Prozent	47	25	12	6	5	5	100
PrKlasse	**45**	**14**	**7**	**3**	**10**	**3**	**82**
in Prozent	55	17	8	4	12	4	100
EbvBFS	**32**	**35**	**16**	**6**	**10**	**4**	**103**
in Prozent	31	34	16	6	10	4	100
total	**116**	**70**	**33**	**14**	**24**	**11**	**268**
in Prozent	43	26	12	6	9	4	100

Absolute Zahlen der Pläne nach der Schule anhand der Bildungsgänge und Anteil in Prozent an allen Nennungen
Quelle: eigene Erhebung

Viele der qualitativ Befragten integrieren einen höheren Schulabschluss in ihre Berufsplanung mit ein. Einige von ihnen planen, erst nach bzw. mit dem erfolgreichen Beenden der Ausbildung ihren MSA zu erlangen, andere streben den MSA direkt nach dem jetzigen Bildungsgang – also nach der BO- oder Praktikumsklasse – an einer weiterführenden Schule an. Diese Jugendlichen sehen sich in diesem Zusammenhang benachteiligt: Wenn sie als Volljährige ihren Bildungsgang im Übergangssystem beenden, haben sie keinen offiziellen Anspruch mehr auf einen Schulplatz und sind auf Restplätze in den EbvBFS-Bildungsgängen mit Ziel MSA angewiesen.

Ein Schüler, der wegen einer längeren Krankheit seinen MSA an der Oberschule nicht schaffte und nun in einem EbvBFS-Bildungsgang ist, empfindet das Übergangssystem als negativ behaftet, weil ihm damit die Rückkehr zur allgemeinbildenden Schule versperrt wird:

> *„Was ich ein bisschen schade finde ist, man kann ja, wenn man so wie ich auf dem ersten Bildungsweg gewesen ist, dann auf den zweiten kommt – ich finde es doof, dass man nicht mehr die allgemeinbildenden Schulen besuchen kann, wie zum Beispiel Altes Gymnasium.“ (John)*

Frustriert sind insbesondere diejenigen Schüler:innen, die an der Oberschule nur knapp den erforderlichen Durchschnitt für ihren MSA nicht erreicht hatten und dann, trotz großer Lust an der Schule und am Weiterlernen, in die Praktikumsklassen verwiesen worden sind. Oft ging das Zuteilen so schnell, dass die Schüler:innen erst in der Praktikumsklasse sitzend verstanden haben, dass sie dort nicht ihren MSA machen können:

„Also ich war nur traurig halt, dass ich dann halt nach der Oberschule in der Praktikumsklasse war und nichts hatte. Aber ich dachte mir, ich muss jetzt vorankommen und gucken, dass ich einen anderen Platz kriege. Also ich dachte, dass ich vielleicht da meinen Abschluss verbessern kann, aber das geht auch nicht da, da kann man nur Hauptschulabschluss machen oder erweiterten. MSA nicht. Und das war auch wieder doof. Das wäre schön, wenn man das da machen könnte, weil man kennt wieder die Lehrer und die Schulleitung und vielleicht würde man eher angenommen." (Hanna)

Die Schüler:innen sehen sich demnach institutionell von der Möglichkeit des Weiterlernens ausgeschlossen. Nichtsdestotrotz versuchen sie individuell durch persönliche Kontakte zu Schulen und zu Lehrenden ihre Chancen auf einen Schulplatz zu erhöhen. Hanna, oben schon zitiert, meldet sich während ihrer Zeit in der Praktikumsklasse nochmals bei der Schule, von der sie zuvor wegen einer ungenügenden Note im Hauptfach eine Absage für einen MSA-Bildungsgang erhalten hatte.

„Ich habe auch heute noch mal die Schule angerufen und gefragt, ob ich mich noch mal bewerben kann. Da hat die Frau gesagt „Okay, auch wenn du 4,0 hast, bewirb dich einfach. Die Plätze sind sehr voll, aber wenn was frei ist – man weiß ja nie, vielleicht." (Hanna)

Sie möchte dort nach einer zweiten Chance fragen. Nach einer erneuten Absage von der Schule möchte sie durch ihr gegenwärtig laufendes Praktikum eine Ausbildungsstelle erhalten, um danach auf der Erwachsenenschule den MSA zu absolvieren.

Auch die Lehrenden beobachten, dass die Aussichten auf einen erfolgreichen Schulabschluss auf die Jugendlichen motivierend wirken und sie daher oft Praktikumsklassen meiden, weil sie dort ihre Ziele nicht verwirklichen können. Aus diesem Grund sprechen sich die meisten der interviewten Lehrenden für eine Reform der Praktikumsklassen aus, indem vor allem die Möglichkeit höherer Schulabschlüsse garantiert werden sollte – zumal den Praktikumsklassen oft auch Schüler:innen zugeteilt werden, die aufgrund von Platzmangel oder unzureichender Schulnoten in einem EbvBFS-Bildungsgang abgelehnt worden sind. Ähnlich betonen Lehrende, dass auch in den BO-Klassen für nicht mehr schulpflichtige, aber bildungsmotivierte Schüler:innen bessere Möglichkeiten für höhere Schulabschlüsse erforderlich sind.

8.3 Abschlüsse zum Schuljahresende

Zum Schuljahresende 2019/20 gaben die Lehrenden aus 26 von 28 befragten Klassen eine Übersicht der erreichten Schulabschlüsse an. In den BO-Klassen haben Schüler:innen generell die Möglichkeit, die Einfache Berufsbildungsreife (BBR) oder die Erweiterte Berufsbildungsreife (EBBR) zu erreichen. Tabelle 18 zeigt, dass mehrheitlich der höhere Abschluss EBBR in den befragten BO-Klassen erreicht worden ist und nur eine Minderheit den niedrigeren BBR absolviert hat. In den BO-Klassen hat aber gleichzeitig eine beachtliche Anzahl von Schüler:innen – zum Teil betrifft das bis zu über 40 Prozent der Schüler:innen – den Bildungsgang nicht bestanden und mit einem Abgangszeugnis beendet.[9] Vielen dieser Schüler:innen wird jedoch die Möglichkeit eingeräumt, den Bildungsgang zu wiederholen. Auch die Rate der Schüler:innen, die den Bildungsgang vorzeitig verlassen, ist verglichen mit den anderen Bildungsgängen in den BO-Klassen relativ hoch. Die Lehrer:innen bestätigen in den Interviews, dass diese Fluktuationsrate etwa bis zu 6 Schüler:innen pro Jahr umfasst. Einige davon bewerben sich auf weiterführende Schulen, wie die Lehrenden berichten, während der Verbleib der anderen unklar ist.

[9] Ein Abgangszeugnis dient als Bescheinigung für eine nicht erfolgreiche Teilnahme am jeweiligen Bildungsgang.

Tabelle 18: Abschlüsse der Schüler:innen in den Bildungsgängen

Bildungsgang	Zielab-schluss *BBR*	Zielab-schluss *EBBR*	Zielab-schluss *MSA*	Zielab-schluss *Abschl. Zeugnis Pr.-Klasse*	Abgangs-zeugnis *BG nicht bestanden*	Abgangs-zeugnis *BG vorzeitig beendet*	Option BG zu wieder-holen	total
BO-Klassen	**14**	**62**			**44**	**18**	**9**	**147**
in Prozent	10	42			30	12	6	100
EbvBFS		**17**	**63**		**15**	**12**	**7**	**114**
in Prozent		15	55		13	11	6	100
Pr.-Klassen				**78**	**71**	**15**	**20**	**184**
in Prozent				42	39	8	11	100
total	**14**	**79**	**63**	**78**	**130**	**45**	**36**	**445**
in Prozent	3	18	14	18	29	10	8	100

Absolute Abschlusszahlen der SuS und Anteil in Prozent an allen Nennungen in unserem Sample
Quelle: eigene Erhebung

Schaut man sich die EbvBFS-Klassen in Tabelle 18 an, beträgt die Anzahl der erfolgreichen Abschlüsse EBBR und MSA zwischen 55 und 70 Prozent, während auch hier die Fluktuationsrate der Schüler:innen, die den Bildungsgang vorzeitig verlassen, relativ hoch ist. Als Gründe dafür sind den Lehrenden zum Teil Klassen- oder Schulwechsel bekannt, während einige auch aus unbekannten Gründen die Bildungsgänge vorzeitig verlassen.

Die Praktikumsklassen gelten als erfolgreich beendet, wenn Praktika im Gesamtumfang von mindestens acht Wochen erfolgreich absolviert wurden. Schüler:innen erhalten dann ein sogenanntes „Abschlusszeugnis“ als Zertifikat der erfolgreichen Teilnahme, was jedoch kein allgemeinbildender Schulabschluss ist. Die Relation der Schüler:innen, die das „Abschlusszeugnis“ erreicht haben zu denen, die nur ein Abgangszeugnis erlangt haben, liegt bei etwa 40 Prozent gleich (siehe Tabelle 18). Verglichen mit den BO- und EbvBFS-Klassen verlassen etwas weniger Schüler:innen den Bildungsgang vorzeitig. Allerdings wurde hier weitaus mehr Schüler:innen die Option eingeräumt, den Bildungsgang zu wiederholen – was einerseits die Gefahr einer Warteschleife in sich birgt und andererseits die Möglichkeit weiterer praktischer Berufsorientierung beinhaltet.

Einige Lehrende, die Wissen über den Verbleib ihrer Schüler:innen nach Ende des Schuljahres hatten, haben uns unaufgefordert Angaben zu den am Schuljahresende abgeschlossenen Ausbildungsverträgen geliefert. Auffällig ist die vergleichsweise hohe Zahl der Ausbildungsverträge, die am Schuljahresende durchschnittlich 3 Schüler:innen pro Praktikumsklasse vorweisen können. Hier müssen weitere, systematisch auf den Verbleib ausgerichtete Untersuchungen klären, ob durch die geförderten Praktika tatsächlich das gewünschte „Matching“ bzw. der „Klebeeffekt“ eingetreten ist (vgl. Menze/Holtmann 2019: 515) oder andere Faktoren den hohen Übergang in Ausbildung erklären.

Diese Angaben zu den Schulabschlüssen sind nicht repräsentativ, zeigen jedoch eine leicht bessere Tendenz zu Schulabschlüssen als die Zahlen des Statistischen Bundesamtes für 2018 – wobei diese allerdings durch einen Bias des Samples zustande kommen kann, indem sich mehr erfolgreiche Schüler:innen an der Befragung beteiligten. Da Bremen – wie oben skizziert – einen deutlichen Zuwachs der Teilnehmer:innen im Übergangssystem verzeichnet, während alle anderen Bundesländer zwischen 2007 und 2018 einen deutlichen Rückgang verzeichnen (Statistisches Bundesamt 2019: 42), ist auch der Anteil an Absolvent:innen und Abgänger:innen des Übergangsbereichs am Ausbildungsgeschehen insgesamt in Bremen mit 29 Prozent mit Abstand am höchsten (ebd. 2019: 11). 2018 wurden im Bremer Übergangsbereich insgesamt 5.674 Absolvent:innen verzeichnet, davon 3.501 (61,7 Prozent) ohne einen neu erworbenen allgemeinbildenden Abschluss, 1.454 (25,6 Prozent) mit Hauptschulabschluss und 548 (9,7 Prozent) mit MSA (Statistisches Bundesamt 2019: 96, 101).

Im Bundesdurchschnitt liegt der Anteil der Absolvent:innen und Abgänger:innen des Übergangsbereichs gerade einmal bei 16 Prozent (Statistisches Bundesamt 2019: 13). Die Daten der Integrierten Ausbildungsberichterstattung

für Gesamtdeutschland weisen im Jahr 2018 insgesamt 262.197 Absolvent:innen im Übergangsbereich aus, davon 172.697 (66 Prozent) ohne einen neu erworbenen allgemeinbildenden Abschluss, 45.470 (17 Prozent) mit Hauptschulabschluss und 29.569 (11 Prozent) mit MSA. Gemäß der unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und Zielsetzungen gibt es jedoch klare Unterschiede zwischen den Bildungsgängen: In den allgemeinbildenden Bildungsgängen der Berufsfachschulen zur Erfüllung der Schulpflicht, darunter auch die EbvBFS, erwerben bundesweit weit über 70 Prozent den begehrten mittleren Abschluss gegenüber 64 Prozent in Bremen (ebd. 2019: 96, 101).

Die vorliegende Studie für Bremen bestätigt damit den bundesdeutschen Trend, dass die Mehrheit der Schüler:innen des Übergangsbereichs ohne neu erworbenen allgemeinbildenden Abschluss abgeht; wobei die entsprechende Quote in Bremen mit 62 Prozent im Vergleich zu 66 Prozent im Bundesdurchschnitt allerdings noch geringer ist (Statistisches Bundesamt 2019: 96).

Dies erklärt sich z. T. allerdings auch durch die hohe Anzahl der Praktikumsklassen, in denen ein höherer Abschluss nicht als Option vorgesehen ist. In Bremen spiegelt sich zudem wider, dass überdurchschnittlich viele Schüler:innen ohne Hauptschulabschluss in die Bildungsgänge des Übergangsbereichs eintreten, nämlich 50 Prozent im Vergleich zu 31 Prozent bundesweit. Von diesen erwerben in Bremen etwa 25 Prozent gegenüber 17 Prozent im Bundesdurchschnitt den Hauptschulabschluss im Übergangssystem. Bremen hat somit deutlich mehr bildungsschwache Schüler:innen als „Abgänger" aus dem regulären Schulsystem zu verzeichnen, sodass das Übergangssystem als Auffangbecken für diese Gruppe erscheint.

Dieser Kontext führt zwangsläufig zu der Frage, wann ein berufsvorbereitender Bildungsgang im Übergangssystem als erfolgreich bewertet werden kann. Zum Teil lassen sich die Erklärungen für Erfolg relativieren und vom Erreichen eines Abschlusses abkoppeln. Man kann unterscheiden zwischen einem gelungenen individuellen Berufsorientierungsprozess auf pädagogischer Ebene – unabhängig davon, ob das Einmünden in eine Ausbildungsstelle erreicht wird – und zwischen einer gelungenen effizienten Vermittlung an freie Lehrstellen aus gesellschaftlich-ökonomischer Perspektive – unabhängig davon, ob das Anforderungsprofil der Lehrstelle dem Eignungsprofil des/der Bewerber:in entspricht (Brüggemann 2015: 66). Der Lehrer einer Praktikumsklasse berichtet beispielsweise, dass sein Ziel unter anderem immer gewesen sei, dass die Schüler:innen die Praktikumsklasse nutzen, um sich selbst eine Perspektive für das folgende Jahr zu verschaffen. Dabei sei es auch für einige Schüler:innen gut gelaufen, die kein „Abschlusszeugnis" – also ein Zertifikat der erfolgreichen Teilnahme – bekommen konnten, weil sie zum Beispiel nicht die erforderliche Anzahl an Praktikumswochen hatten, oder weil sie keine zwei Bewerbungsdurchläufe realisieren konnten. So hatte er in diesem Schuljahr zwei Schüler:innen, die zwar nur ein Abgangszeugnis erreicht, aber trotzdem eine Ausbildungsstelle gefunden haben. Eine weitere Schülerin mit Abgangszeugnis wird im nächsten Schuljahr eine weiterführende Schule besuchen, um die Fachhochschulreife zu erwerben. Dies bestätigt, dass die erworbenen Abschlüsse allein nicht erkennen lassen, inwieweit die Schüler:innen in ihren individuellen Berufsorientierungsprozessen vorangekommen sind.

Die Betrachtung der erreichten allgemeinbildenden Abschlüsse zum Schuljahresende zeigt demnach, dass die BO- und EbvBFS-Klassen des schulischen Übergangssystems junge Menschen bei der Verbesserung der Schulabschlüsse unterstützen. Gleichzeitig fällt jedoch eine hohe Fluktuationsrate auf sowie der hohe Anteil von Schüler:innen, die den Bildungsgang – vor allem in den BO-Klassen – nicht bestehen. Auch in den Praktikumsklassen – wo keine Möglichkeit besteht, einen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben – erreicht etwa die Hälfte der Absolvent:innen kein Zertifikat über das erfolgreiche Abschließen des Bildungsgangs. Dabei deuten die vorliegenden Zahlen allerdings an, dass relativ viele Absolvent:innen der Praktikumsklassen am Schuljahresende einen Ausbildungsvertrag vorweisen können. Dies kann möglicherweise auf „erfolgreiche" Praktika zurückgeführt werden. Alternative Erklärungen sind, dass Schüler:innen mit Schulpflicht aus unterschiedlichen Gründen in den Praktikumsklassen „landen", obwohl sie vergleichsweise gute Ausbildungschancen haben.

8.4 Der Berufsorientierungsprozess aus Sicht der Schüler:innen zum Schuljahresende

Mit Blick auf die Zielsetzungen der drei untersuchten Bildungsgänge des Übergangssystems wurden in einer zweiten standardisierten Befragung zum Ende des Schuljahres Schüler:innen zu ihrer Wahrnehmung persönlicher Fortschritte hinsichtlich Schulleistung und Berufsorientierung befragt. Dabei gilt, einen Wunschberuf zu haben und diesen als erreichbar anzusehen, als zentraler Indikator für die erlangte Berufsorientierung, weil er als „Anker oder Fixpunkt zu fungieren" scheint (Brüggemann 2015: 74). Die in diesem Unterkapitel vorgestellten Ergebnisse möchten wir wegen der in Kapitel 3 erwähnten niedrigen Rücklaufquote aufgrund der Covid-19-Pandemie als eine Tendenz verstehen. Insbesondere die Teilnahmezahlen in Praktikums- und EbvBFS-Klassen sind sehr gering. Die Antworten der Schüler:innen geben Einblick, inwieweit sie sich während des Schuljahres im jeweiligen Bildungsgang auf die berufliche Bildung und Praxis vorbereitet fühlen und ob sie ihre schulischen Leistungen verbessern konnten.

Entsprechend den institutionellen Möglichkeiten, die die drei Bildungsgänge hinsichtlich schulischer Weiterbildung bieten, geben vor allem Schüler:innen der EbvBFS- sowie der BO- Klassen an, dass sie aus ihrer Sicht ihre schulischen Leistungen verbessern konnten. Wahrnehmungen, inwiefern die Teilnahme am jeweiligen Bildungsgang hilfreich für die Berufsorientierung war, unterscheiden sich deutlich zwischen den Bildungsgängen. Im BO-Bildungsgang schätzen fast alle der Befragten das Schuljahr als hilfreich für die berufliche Orientierung ein. Auch mehr als die Hälfte der Teilnehmer:innen der EbvBFS-Klassen sind größtenteils zufrieden mit der erlangten Berufsorientierung. D. h. allerdings auch, dass etwa ein Drittel das Schuljahr diesbezüglich nicht als hilfreich wahrnahm. Bei den Schüler:innen der Praktikumsklassen ist das Ergebnis gespalten. Die negativen Aussagen können darin begründet sein, dass Schüler:innen der Praktikumsklassen mit dem Bildungsgang generell unzufrieden sind, da er keinen höheren Schulabschluss ermöglicht und/oder sie schon vor dem Bildungsgang eine Vorstellung von ihrer Berufsrichtung hatten und diese daher nicht dem Bildungsgang zuschreiben. Dafür spricht, dass die Mehrheit der Schüler:innen der Praktikumsklassen einen Wunschberuf hat, während die Verteilung bei den BO- und EbvBFS-Klassen eher ausgeglichen ist. Das ist einerseits ein positives Ergebnis, weil Schüler:innen mit einem Berufswunsch häufiger einen Plan für die nächsten beruflichen Stationen haben. Andererseits besteht die Gefahr, dass sie an ihren beruflichen Aspirationen zu eng festhalten und sich teilweise kompromisslos auf nur einen Berufswunsch festlegen könnten (Brüggemann 2015: 74). Unsere Studie kann dies eher nicht bestätigen. Kapitel 6 hat viel mehr gezeigt, dass Schüler:innen ihren Wunschberuf aufgrund verschiedener Gründe aufgeben, sich umorientieren und/oder mögliche Berufswunschalternativen für sich finden.

8.5 Zusammenfassung: Berufswunsch, Abschlüsse und Anschlussperspektiven

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen bei den Bewerbungsaktivitäten in den Bildungsgängen gefördert werden und sich während des Schuljahres bewerben. Neben der schriftlichen und telefonischen Bewerbungsart erwähnen in den qualitativen Interviews viele Schüler:innen, dass sie die Initiativbewerbung bevorzugen, um in der Masse an Bewerbungsschreiben nicht unterzugehen. Allerdings scheitern bei der Bewerbung viele an der Qualifikation. Die Wichtigkeit eines Schulabschlusses wird auch in den Interviews zur Verlaufsplanung bzw. den Anschlussperspektiven deutlich, und zwar nicht nur in Bezug auf die subjektive Motivation, sondern vor allem hinsichtlich der reellen Anschlussperspektiven. Diejenigen, die im Bildungsgang ihren mittleren Abschluss nicht erreichen können, planen diesen auch dann ein, wenn sie wenig Aussichten haben, mit erreichter Volljährigkeit im Anschluss noch auf direktem Wege erneut in einen weiterführenden Bildungsgang aufgenommen zu werden.

Ein hoher Anteil der Schüler:innen im Übergangssystem erhält einen höheren Schulabschluss in den Bildungsgängen, die dafür vorgesehen sind. Gleichwohl fällt in den BO- und EbvBFS-Klassen eine hohe Fluktuationsrate auf sowie – vor allem in den BO-Klassen – ein hoher Anteil von Schüler:innen, welcher den Abschluss nicht besteht. In den Praktikumsklassen, wo kein höherer Schulabschluss vorgesehen ist, erhält nur etwa die Hälfte der Absolvent:innen ein Abschlusszeugnis. Gleichzeitig berichten allerdings Praktikumslehrer:innen von relativ vielen Absolvent:innen ihrer Klassen, die am Schuljahresende einen Ausbildungsvertrag vorweisen können. Insgesamt deuten sich damit sowohl Stärken als auch Schwächen der Gestaltung des Übergangssystems an.

9 Bilanzierende Darstellung der Reformen des Bremer Übergangssystems mit Fokus auf der Perspektive der Schüler:innen

Die Reform der verschiedenen Bildungsgänge im schulischen Übergangssystem 2013 und 2017 in Bremen zielte darauf ab, das schulische Übergangssystem zu reduzieren, mehr Jugendliche in eine Ausbildung zu bringen und die Angebote zielgruppenspezifischer zu gestalten. Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf drei ausgewählte Bildungsgänge, nämlich die Berufsorientierungsklassen, Praktikumsklassen sowie Klassen der Einjährigen berufsvorbereitenden Berufsfachschule (EbvBFS, Fachrichtung Hauswirtschaft und Soziales, hauswirtschaftliche Dienstleistungen, Technik). Dabei werden insbesondere die Wahrnehmung der verschiedenen Bildungsgänge durch die Jugendlichen, die erreichten Abschlüsse sowie die sich ergebenden Anschlussperspektiven in den Mittelpunkt gestellt. Vor diesem Hintergrund werden sowohl die Zugangswege zu den verschiedenen Bildungsgängen als auch deren „Passgenauigkeit“ mit Blick auf die Wünsche und Bedarfe der Jugendlichen entlang verschiedener Problemlagen untersucht. Neben den Jugendlichen wurden dazu auch Lehrer:innen und Sozialpädagog:innen als Expert:innen bzw. Vertreter:innen der jeweiligen Bildungsgänge befragt.

Zunächst gilt es festzuhalten, dass die zum Zeitpunkt des Forschungsprojekts genannten Reformen zu Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie der Anzahl der Schüler:innen in den Bildungsgängen geführt haben. Diese gingen mit einer Reduzierung der Anzahl der Schüler:innen in den Bildungsgängen Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule sowie den Berufsorientierungsklassen (ohne Sprachförderung) einher, während in

den Praktikumsklassen ein Anstieg der Schülerzahlen zu verzeichnen ist. Die Veränderung der Zugangsvoraussetzungen der Bildungsgänge hat dazu geführt, dass mehr „leistungsschwache Schüler:innen" in die BO- und Praktikumsklassen einmünden, die dort allerdings nur begrenzte Möglichkeiten erhalten, ihre Schulabschlüsse zu verbessern. Des Weiteren wird aus Sicht der Lehrer:innen bzw. Schulleitungen kritisiert, dass ihr Einfluss auf die Auswahl der Schüler:innen mit den Reformen gesunken ist. Dies erschwere zum Teil eine passgenauere Einschulung der Schüler:innen in die Klassen. In diesem Zusammenhang wird das Gespräch bei der ZBB aus Schüler:innenperspektive sehr unterschiedlich wahrgenommen: Positiv, wenn die präferierte Orientierung unterstützt oder überhaupt der weiterführende Weg zu einer Schule aufgezeigt wird. Negativ, wenn auf ihre Wünsche und Interessen nicht eingegangen wird – was dann auch auf die (intendierte) Kürze des Gesprächs bei der ZBB zurückgeführt wird. Eine solche negative Einschätzung ist bei Schüler:innen, die in Praktikumsklassen verwiesen werden, häufiger als bei Schüler:innen der anderen Bildungsgänge.

Außerdem tragen die eingeschränkten Möglichkeiten für den Erwerb eines MSA dazu bei, dass in den EbvBFS-Klassen zunehmend Schüler:innen sitzen, die sich für die jeweils angebotene Fachrichtung letztlich nicht interessieren. Gleichzeitig finden sich in den Praktikumsklassen zahlreiche Schüler:innen wieder, die gerne ihren Schulabschluss verbessern möchten, was hier aber nicht möglich ist. Der Mismatch zwischen Schüler:innenwunsch und Angebot wirkt sich negativ auf die Motivation der Schüler:innen aus. Die oftmals alternativlose Zuweisung für noch schulpflichtige Jugendliche in die Praktikumsklassen wird zudem vielfach als stigmatisierend empfunden – v. a. in Fällen, in denen Schüler:innen an entsprechenden Zugangsqualifikationen für eine EbvBFS-Zuweisung nur knapp gescheitert sind oder gar trotz vorhandener Zugangsqualifikation aufgrund von überfüllten EbvBFS-Klassen dort keinen Platz mehr erhalten haben und denen in einer Praktikumsklasse ein „Restplatz" zugewiesen wurde. Dieser institutionell bedingte Mismatch zwischen den Wünschen der Schüler:innen und den vorgegebenen Strukturen scheint das Ziel der Berufsvorbereitung zur besseren Integration in Ausbildung wie auch die Förderung höherer Schulabschlüsse zu konterkarieren. Damit wird letztlich verhindert, dass individuelle Chancen am Ausbildungsmarkt durch höhere Schulabschlüsse verbessert werden und sich infolge der Anteil der Ausbildungslosigkeit im Land Bremen verringern könnte. All dies trägt überdies dazu bei, dass das Potenzial des gesellschaftlichen Bildungskapitals nicht ausgeschöpft wird.

Aus Sicht der Lehrenden hat sich eine zunehmende Heterogenisierung der Schülerschaft in den Klassen ergeben, die sich im Zusammenhang mit den durch die Reformen veränderten Bedingungen des Zugangs zu den verschiedenen Bildungsgängen ergibt. Hinzu kommen soziale und gesundheitliche Probleme der Schüler:innen, wie schlechte Erfahrungen mit ehemaligen Lehrer:innen bis hin zu einem gestörten Schüler-Lehrer-Verhältnis, mangelnde soziale Integration im schulischen Umfeld, Unsicherheiten hinsichtlich der beruflichen Zukunft oder auch Krankheiten wie Depressionen, die in der Oberschule bereits vorhanden waren. Um auf die verschiedenen Lagen und Bedarfe der Schüler:innen eingehen zu können, ergeben sich besondere pädagogische Herausforderungen für die Lehrenden. Zentrale Konzepte basieren dabei u. a. auf der Stärkung der Selbstwahrnehmung sowie der Vermittlung schulischer Erfolgserlebnisse. Ebenfalls dazu gehört die Justierung der ursprünglichen Zuordnung zu den Bildungsgängen. Für Schüler:innen bedingt die Heterogenität in den Klassen Situationen sowohl der Über- oder auch der Unterforderung. Einige Schüler:innen reagieren darauf mit dem Fernbleiben vom Unterricht. Damit scheinen die von Schüler:innen und Lehrenden angezeigte Heterogenität der Schülerschaft in den jeweiligen Klassen, die zum Teil geringe Unterrichtszeit sowie fehlende Schulsozialarbeiter:innen als besondere Hindernisse, die gesetzten Ziele für alle Schüler:innen erreichen zu können. Die Umsetzung der durch die Reform angestrebten Verbesserung der zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Bildungsgänge scheint fraglich.

Jenseits der spezifischen Veränderungen durch die eingeleiteten Reformen in Bremen bestätigt unsere Untersuchung weitgehend den „Tenor" des Forschungsstandes hinsichtlich der verschiedenen Ambivalenzen des Übergangssystems insgesamt.

Trotz der zum Teil schwierigen individuellen und kollektiven Situation der Schüler:innen im Übergangssystem ist zu betonen, dass die Mehrheit motiviert ist, es „besser machen zu wollen" als an der Oberschule. Dabei spielt die Perspektive auf das Erreichen eines (höheren) Schulabschlusses in den BO- und EbvBFS-Klassen eine zentrale Rolle – wogegen sich diese fehlende Option in den Praktikumsklassen negativ niederschlägt. Diese Ergebnisse bestätigen die früheren Befunde der Untersuchungen zum Übergangssystem von Gaupp et al. (2008), von Braun und Geier (2013) sowie der Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011). Zudem gilt es festzuhalten, dass die Mehrheit der Schüler:innen mit dem Verhältnis zu den Lehrenden und der neuen Schulstruktur zufrieden ist – was die Mehrheit der Zielgruppe mit den hier angewandten pädagogischen Konzepten begründet.

Wie bereits vielfach konstatiert, wird die „Messung" des Erfolgs allein anhand der erreichten, höheren Abschlüsse oder dem Übergang in eine Ausbildung der Komplexität des Übergangssystems und seinen verschiedenen Zielsetzungen nicht gerecht. Die Bremer Lehrer:innen bestätigen, dass Abschlusszeugnis und Lehrstelle nicht als alleinige Erfolgsindikatoren herangezogen werden sollten. So ist unbedingt positiv zu bewerten, dass deutlich mehr als die Hälfte der Schüler:innen aller Bildungsgänge zustimmen, eine klarere Berufsorientierung im Bildungsgang erlangt

zu haben. Weitere wichtige Einflussfaktoren sind dabei allerdings – wie in der Literatur bereits angedeutet – Familie und Freunde bzw. soziales Umfeld. Darüber hinaus kann jedoch auch die Herausbildung von Selbstwertgefühl, die Heranführung an schulisches Lernen und das Erfahren von Lernerfolgen sowie ein erneutes Vertrauen in die Institutionen einen Erfolg darstellen – was vor allem in den Expert:inneninterviews vielfach angeführt wurde.

Die Praktika werden für die Berufsorientierung wie auch für die Einmündung in den Ausbildungsmarkt überwiegend als hilfreich angesehen – was die von Kohlrausch und Solga (2012) bereits konstatierten positiven Effekte der Praktika bestätigen. Gleichwohl sind hier verschiedene Probleme zu nennen, die vonseiten der Lehrenden hervorgehoben werden. Oftmals steht bei der Wahl der Praktika nicht die Passgenauigkeit mit dem angestrebten Beruf im Vordergrund, sondern es wird eine pragmatische Option gewählt, abhängig von der Verfügbarkeit, der Nähe zum Wohnort und dem Vertrautheitsgrad für die jeweiligen Schüler:innen. Zudem ist zu bemerken, dass gerade in den BO-Klassen eine optimale Praktikumsauswahl aufgrund der geringen Vorbereitungszeit und Berufsorientierung oftmals nicht gewährleistet ist.

Am Ende des Schuljahres hat in den BO-Klassen die Hälfte der Absolvent:innen einen höheren Abschluss erreicht. In den EbvBFS-Klassen, wo überwiegend der MSA angestrebt wird, erreichen sogar zwischen 55 und 70 Prozent der Schüler:innen einen höheren Schulabschluss. In den Praktikumsklassen, wo kein allgemeinbildender Schulabschluss erreicht werden kann, schließen nur 42 Prozent der Schüler:innen den Bildungsgang erfolgreich mit der vorgegebenen Mindestdauer von acht Wochen Praktikum ab. Verglichen mit den BO- und EbvBFS-Klassen bekommen hier auch deutlich mehr Schüler:innen (11 Prozent) individuell von den Lehrenden sowie der Schulleitung die Möglichkeit zugesprochen, den Bildungsgang zu wiederholen. Doch gerade in den Praktikumsklassen bewerten die Lehrenden positiv, dass zum Zeitpunkt des Schuljahresendes mindestens ca. 3 Schüler:innen pro Klasse einen Ausbildungsvertrag bereits haben. Hier dürfte der viel gerühmte „Klebeeffekt“ bei verschiedenen Praktika eingetreten sein – oder möglicherweise haben sie auch zur Umorientierung der Schüler:innen beigetragen. Aufgrund unserer Daten sind diese verschiedenen Aspekte leider nicht eindeutig zu differenzieren, was unter anderem damit zusammenhing, dass die Befragungen vor Schuljahresende stattfanden. Einige Lehrende im Bildungsgang Praktikum haben erwähnt, dass einzelne Schüler:innen in die BQ (Berufsqualifizierung, das einzige berufsabschlussbezogene Angebot im Übergangssystem) gewechselt sind oder in ein anderes Förderprogramm – dies waren jedoch Einzelfälle. Hier schlägt sich auch eine Einschränkung unserer Studie nieder, die darin besteht, dass die Befragungen im Klassenverband stattfanden und hier auch Kontakte für Einzelinterviews geknüpft wurden, sodass z. B. Schulmeider oder langfristig erkrankte Schüler:innen nicht erfasst wurden.

Aus Sicht der Schüler:innen bestätigt sich damit, dass die angestrebten Ziele jeweils selektiv erreicht werden, wobei es Schwerpunktsetzungen entlang der verschiedenen Bildungsgänge gibt. Vor allem in den EbvBFS-Klassen, und zu einem gewissen Grad auch in den BO-Klassen, dominiert das Erreichen eines höheren Schulabschlusses – entsprechend der hier gegebenen Optionen und den persönlichen Wünschen der Schüler:innen. Demgegenüber ist der direkte Übergang in den Ausbildungsmarkt in den Praktikumsklassen besonders ausgeprägt. Gleichzeitig besteht hier jedoch auch eine hohe Unzufriedenheit der Schüler:innen, die ebenfalls gerne einen höheren Abschluss erreichen wollen, aber hier nicht die Möglichkeit der Höherqualifizierung erhalten. Diese Kritik wird auch von den Lehrkräften geteilt, welche zudem die zu geringen allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden Unterrichtseinheiten kritisieren.

Die aufgezeigten Erfolge und punktuelle Kritik an den ausgewählten Bildungsgängen des Bremer Übergangssystems bilanzierend, bleibt festzuhalten, dass weiterhin Handlungsbedarf besteht, um ein passgenaueres Angebot zu schaffen, das die Chancen der Jugendlichen systematisch verbessert, indem deutlich mehr Jugendlichen ein (höherer) Bildungsabschluss bzw. eine Einmündung in die gewünschte Ausbildung ermöglicht wird.

10 Handlungsbedarfe

Auf Grundlage der Ergebnisse unseres Forschungsprojekts, möchten wir im Folgenden auf vier zentrale Handlungsbedarfe aufmerksam machen. Diese betreffen 1. Angebote der schulischen Höher- und Nachqualifizierung, 2. die Rolle der ZBB, 3. die Förderung von Ansätzen zum Umgang mit heterogener Schülerschaft sowie 4. die Spezifizierung der Praktikumswahl.

1. Mehr und weniger selektive Angebote im Bereich der schulischen Höher- und Nachqualifizierung

Die Motivation der Jugendlichen für höhere Schulabschlüsse ergibt sich nicht zuletzt dadurch, dass viele gewünschte Berufsausbildungen de facto nicht an Schüler:innen ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss vergeben werden. Ein höherwertiger Schulabschluss kann daher die Startchancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern und bietet den

jungen Menschen mehr Auswahlmöglichkeiten. Entsprechend zeigen unsere Ergebnisse, dass die Verbesserung des Schulabschlusses ein zentraler Motivationsgrund für die Teilnahme der Schüler:innen am Bildungsgang ist.

Insbesondere junge Menschen mit Einfacher Berufsbildungsreife erhalten jedoch zunehmend keine Chance, ihren Schulabschluss in den Bildungsgängen des schulischen Übergangssystems zu verbessern, da sie in die Praktikumsklassen münden. Außerdem streben auch viele Schüler:innen mit Erweiterter Berufsbildungsreife nach einem MSA-Abschluss. Gleichzeitig sind die Plätze in den EbvBFS-Klassen begrenzt und es bestehen strenge Auswahlkriterien (z. B. bestimmter Notendurchschnitt, ZBB-Empfehlung). Die Einschränkung der Möglichkeiten zum Erwerb höherer Schulabschlüsse im Zuge des Ausbaus der Praktikumsklassen widerspricht damit den Wünschen der Schüler:innen und ist im Hinblick auf eine bessere Kompatibilität von Bildungs- und Berufswünschen einerseits und Angeboten andererseits infrage zu stellen. Überdies werden durch das systematische Blockieren der Durchlässigkeit vom unteren Bildungsniveau im weiteren Sinne gesellschaftliche Potenziale verschwendet sowie Chancenungleichheit vertieft. Dabei sind auch die engen Zugangskriterien, z. B. die strikte Orientierung an Noten, zu kritisieren. Reifungsprozesse, die in diesem Alter üblich sind und auch während der Teilnahme im Übergangssystem stattfinden – wie Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen plastisch skizziert haben –, werden nicht anerkannt. Bereits ein knappes „Scheitern“ in der allgemeinbildenden Schule, die entsprechende Zugangsqualifikation zu erreichen, kann somit den Berufsweg der jungen Menschen nachhaltig negativ beeinflussen. Dementsprechend sind Überlegungen, entsprechende Kriterien weicher zu fassen, die Berufsorientierungsklassen wieder für junge Menschen mit Einfacher Berufsbildungsreife zu öffnen oder den Erwerb eines höheren Schulabschlusses auch in Praktikumsklassen zu ermöglichen, unbedingt zu begrüßen.

Außerdem sind im Bildungsgang EbvBFS die Einengung auf verschiedene Fachrichtungen über die Zugangsvoraussetzungen zu hinterfragen. Damit werden junge Menschen bereits in den berufsvorbereitenden Maßnahmen in unterschiedliche Berufsfelder hinein selektiert und damit die Möglichkeiten der beruflichen Orientierung eingeschränkt.

2. Die Funktion und das mögliche Potenzial der ZBB stärker herausarbeiten

Die ZBB ist für die Beratung und Verteilung der jungen Menschen in die hier untersuchten Bildungsgänge, die EbvBFS-, die Berufsorientierungsklasse und die Praktikumsklasse zuständig. Diese Beratung wird häufig als ein kurzes Gespräch wahrgenommen – das gleichwohl vielfach als positive Hilfestellung gilt. Dies erklärt sich daraus, dass die ZBB den präferierten Weg der Schüler:innen bestätigt, ihnen die benötigte Beratungsbestätigung aushändigt oder ihnen den Weg nach der allgemeinbildenden Schule aufzeigt. Gleichwohl wünschen sich einige Schüler:innen mehr individuelle Beratung und ein verstärktes Eingehen auf ihre Wünsche. Das Schulpersonal an den berufsbildenden Schulen vermisst zum Teil eine gezielte Beratung in die einzelnen Fachrichtungen, empfindet die Beratung als personenabhängig oder würde sich für den Bildungsgang Praktikumsklasse eine „motivierende“ Beratung wünschen.

Funktion und Potenzial der ZBB können deutlich gestärkt werden, indem der Schwerpunkt des ZBB-Gesprächs von einer Zuteilung in verschiedene Bildungsgänge – bei Bedarf – hin zu einer pädagogischen Beratung verschoben wird. Ein damit möglicherweise verbundenes gestaffeltes Verfahren (Zweitberatung bei Bedarf) scheint nicht zuletzt deshalb wichtig, weil die Motivation – und damit auch der Erfolg – der Schüler:innen von einer passgenauen Vermittlung abhängt. Dies setzt allerdings voraus, dass die Personalausstattung nicht zu gering ist und Überlastung induziert, sondern einer ausreichenden Zahl qualifizierter Berater:innen ausreichend Zeit für die entsprechenden Gespräche zur Verfügung steht.

3. Förderung von Ansätzen zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft

Die eingeführten Verordnungen stellten die berufsbildenden Schulen vor neue Herausforderungen, da die speziellen Zugangsvoraussetzungen besonders in den BO- und Praktikumsklassen die Zusammensetzung der Schülerschaft veränderten. Als heterogen stechen hier jeweils die Lernausgangslagen und der Stand der beruflichen Orientierung hervor. Besser zugeschnittene Schulmaterialien und Lehrstrategien sollten schwächere wie auch stärkere Schüler:innen einbeziehen können, damit weder Unter- noch Überforderung zu Demotivation führen. Ansätze zum Umgang mit der heterogenen Schülerschaft und zur weiteren Entwicklung von Persönlichkeit sollten hier als Teil der pädagogischen Konzepte mehr gefördert werden.

Die Heterogenität der Ausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen bedarf jedoch mehr als gängiger Schulmaterialien. Aus den Interviews mit Lehrenden und Schüler:innen wird deutlich, dass die Jugendlichen dabei zielgenaue individuelle Unterstützung hinsichtlich ihrer Lernausgangslagen und ihrer Bedarfe brauchen. Je nach Entwicklungsstand des individuellen Berufsorientierungsprozesses werden die Jugendlichen in vielen Klassen bereits von Schulsozialarbeiter:innen begleitet. Während die einen sich noch nicht über ihr berufliches Selbstkonzept (Interessen, Fähigkeiten, dazu passende berufliche Umwelten) im Bilde sind, benötigen andere für ihren Wunschberuf eher Unterstützung hinsichtlich der passenden Betriebswahl. Die Lehrenden sehen oft einen hohen Förderbedarf bei sozialen Problemlagen sowie in der Selbstwahrnehmung der Schüler:innen. Manche Schüler:innen benötigen beson-

dere Hilfe, Motivation und Bezugspersonen. Hierbei wird vom Lehrpersonal immer wieder betont, dass mehr Schulsozialarbeiter:innen nötig sind, um sowohl die Schüler:innen zielgenauer und individuell zu betreuen als auch dadurch gleichzeitig die Lehrenden in ihrem Unterricht zu entlasten. Ebenso sind stetige statt ständig wechselnde Bezugspersonen die Grundlage für eine gelingende Förderung, sodass eine ausreichende Ausstattung der Bildungsgänge mit Schulpersonal und insbesondere eine bessere Ausstattung mit Schulsozialarbeiter:innen essenziell erscheint.

4. Praktikumswahl spezifizieren und individueller begleiten

Die Praktika sind ein Schlüsselfaktor zur Berufsorientierung im Übergangssystem und können den Übergang in Ausbildung ermöglichen. Gerade deshalb sollte die Relevanz der Praktikumswahl den Schüler:innen deutlicher vermittelt und die letztliche Auswahl intensiver vorbereitet werden. Dies gilt sowohl für die Praktika in den expliziten Praktikumsklassen als auch für die einzelnen Praktika in den anderen Bildungsgängen. Für einen erfolgreichen Übergang vom Bildungsgang in den Beruf müssten die Praktikumsbetriebe zielgenauer ausgesucht werden, anstatt arbiträr nach Nähe zum Wohnort oder Bekanntheitsgrad. Jugendliche sollten individueller bei ihrer Praktikumswahl begleitet und unterstützt werden, um die mit diesen Schritten verbundenen Unsicherheiten meistern zu können – vor allem weil sie dafür oft ihren vertrauten Alltagsbereich verlassen müssen, um sich in anderen Stadtteilen, in ihnen unbekannten Betriebszweigen auf die Suche zu begeben. Das schließt ein, den Jugendlichen erstens die konkreten betrieblichen Möglichkeiten aufzuzeigen und zweitens verstärkt soziale Netzwerke in Richtung Betriebe zu knüpfen. Für solch eine zielgenauere Praktikumswahl bzw. ein verbessertes Angebot werden einerseits mehr Zeit im Curriculum für individuellere Beratung und Betreuung benötigt. Andererseits bedarf es erhöhter Personalkapazitäten, um die Verbindung mit den Betrieben zu pflegen.

11 Literaturverzeichnis

Autorengruppe BIBB/Bertelsmannstiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere (122). Online verfügbar unter https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6613, zuletzt geprüft am 07.08.2019.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Konsortium Bildungsberichterstattung; Kultusministerkonferenz (Germany). Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld. Online verfügbar unter https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf, zuletzt geprüft am 08.08.2019.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel; im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hg. v. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Bielefeld. Online verfügbar unter https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/bb-2010.pdf, zuletzt geprüft am 08.08.2019.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Hg. v. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld. Online verfügbar unter https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf, zuletzt geprüft am 09.09.2019.

Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch - Signale eines überfälligen Aufbruchs. Unter Mitarbeit von Christiane Petsch. 1. Aufl. Bonn.

Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn (BIBB REPORT, 11). Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2018.

Bertelsmann Stiftung (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzepte für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Eine Initiative von Bertelsmann Stiftung, acht Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit: Verlag Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Uebergaenge_mit_System.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2018.

Böhme, René; Mönkedieck, Nele (2016) : Perspektive Ausbildung? Handlungsfelder und Gelingensbedingungen am Übergang junger Asylsuchender von der Schule in den Beruf in Bremen, Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen, No. 14, Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen und Arbeitnehmerkammer Bremen, Bremen. Online Verfügbar unter https://www.econstor.eu/bitstream/10419/130835/1/857757210.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2021.

Brändle, Tobias; Müller, Sylvia (2014): Berufsorientierung von "benachteiligten" Jugendlichen. Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem. In: Sozialer Fortschritt (4-5), S. 82–89.

Braun, Frank; Geier, Boris (2013): „Übergangssystem“: Tragfähigkeit und bildungspolitische Karriere eines Konzepts. Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise-14-KJB-Braun.pdf, zuletzt geprüft am 06.08.2018.

Bremische Bürgerschaft (2014): Antwort des Senats auf die kleine Anfrage der Fraktion Bündnis90/Die Grünen. Das schulische Übergangssystem im Land Bremen: Stand und weitere Planungen. Online verfügbar unter http://www.gruene-fraktion-bremen.de/parlament/parlamentarische-initiativen/kleine-anfrage-das-schulische-uebergangssystem-im-land-bremen-stand-und-weitere-planungen.html, zuletzt geprüft am 07.08.2018.

Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) (07.05.2013): Verordnung über die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule. Fundstelle: Brem.GBl. 2013, 141. Online verfügbar unter https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.149151.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-SchulGBRV4P26, zuletzt geprüft am 08.10.2020.

Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) (04.05.2017): Verordnung über Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge. AVBG-VO. Fundstelle: Brem.GBl. 2017, 177. Online verfügbar unter https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.101546.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-AusbBiGVBR2017rahmen, zuletzt geprüft am 07.08.2018.

Brüggemann, Tim (2015): 10 Merkmale „guter“ Berufsorientierung. In: Tim Brüggemann und Ernst Deuer (Hg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule - Beruf. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG, S. 65–80.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2019. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf, zuletzt geprüft am 07.10.2020.

Die Senatorin für Kinder und Bildung (2018): Erster Monitoringbericht der Jugendberufsagentur. Ausgangslage Schule. Hg. v. Die Senatorin für Kinder und Bildung (Bildungsberichterstattung für das Land Bremen).

Dionisius, Regina; Illiger, Amelie (2016): Nachholen von Schulabschlüssen im Übergangsbereich - welche Rolle spielt das Maßnahmenangebot? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (3), S. 4–5. Online verfügbar unter https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7992, zuletzt geprüft am 07.09.2019.

Elster, Frank (2013): Pädagogik des Übergangs. In: Maja S. Maier und Thomas Vogel (Hg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–306.

Enggruber, Ruth (2016): „Inklusive Berufsausbildung“ – ein Schlüssel für bessere Bildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. In: Sozialer Fortschritt 65 (6), S. 136–142.

Euler, Dieter; Nickolaus, Reinhold (2018): Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (4), S. 527–547.

Freie Hansestadt Bremen (01.02.2017): Verordnung über die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule. Fundstelle: Brem.GBl. 2013, 141. Online verfügbar unter https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.96363.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-BerFSchulEinjVBRrahmen, zuletzt geprüft am 07.08.2018.

Freie Hansestadt Bremen (2017a): Bildung und Beruf. Konzept der Freien Hansestadt Bremen zum Übergang von der Schule in den Beruf. Online verfügbar unter https://www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_Bremen_Anlage_2.pdf, zuletzt geprüft am 05.09.2019.

Freie Hansestadt Bremen (2017b): Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss.

Gaupp, Nora; Ley, Tilly; Reißig, Birgit; Braun, Frank; Geier, Boris (2008): Von der Hauptschule in die Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_9896_Von_der_HS_in_Ausbildung_und_Erwerbsarbeit.pdf, letzter Zugriff am 05.06.2019.

Geraedts, Regine (2015): Weiter keine Entwarnung auf dem Ausbildungsmarkt. In: Bericht zur Lage der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Land Bremen. Hg. von der Arbeitnehmerkammer Bremen, S. 62-69.

GEW Bremen 2012: "Herausberatung", Stellungnahme des GEW-Stadtverbandes Bremen zur Neuordnung der einjährigen berufsvorbereitenden Berufsfachschule, in: BLZ 07/08, S. 15.

Kohlrausch, Bettina; Richter, Maria (2016): Was fördert die nachhaltige Integration von Hauptschüler/innen in den Ausbildungsmarkt? De Gruyter, vol. 25(3-4), S. 147-168.

Kohlrausch, Bettina; Solga, Heike (2012): Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 4 (15), S. 753–773. Online verfügbar unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-012-0332-6.pdf, letzter Zugriff am 08.08.2019.

Kuhnke, Ralf (2007): Pretestung des Baseline-Fragebogens und Entwicklung einer Strategie zur Validitätsprüfung von Einzelfragen. Arbeitsbericht im Rahmen einer Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem "DJI-Übergangspanel". Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. Halle (Wissenschaftliche Texte).

Mack, Wolfgang (2013): Riskante Übergangsprozesse. Bildungs- und bewältigungstheoretische Überlegungen. In: Maja S. Maier und Thomas Vogel (Hg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer VS, S. 323–332.

Maier, Maja S. (2013): ‚Schule ist Schrott' – Jugendliche Selbstbehauptung und pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Aktivierungspolitik und der Pädagogik am Übergang. In: Maja S. Maier und Thomas Vogel (Hg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–223.

Matthes, Stephanie; Ulrich, Joachim Gerd (2015): Warum gibt es wieder mehr erfolglose Ausbildungsplatznachfrager? In: Wirtschaft- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI-Mitteilungen) (02), S. 108–115. Online verfügbar unter https://www.wsi.de/de/wsi-mitteilungen-warum-gibt-es-wieder-mehr-erfolglose-ausbildungsplatznachfrager-13212.htm, zuletzt geprüft am 17.12.2020.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Méliani, Kim; Mokhonko, Svitlana; Nickolaus, Reinhold (2019): Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen. In: zbw 115 (2), S. 218–253. DOI: 10.25162/zbw-2019-0010.

Menze, Laura; Holtmann, Anne Christine (2019): Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnahmen mitnehmen? Entwicklungen und Übergangschancen in Ausbildung. In: ZfE 22 (3), S. 509–533. DOI: 10.1007/s11618-019-00877-1.

Münk, Dieter; Rützel, Josef; Schmidt, Christian (Hg.) (2010): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. 2. Aufl. Bonn: Pahl-Rugenstein.

Pant, Hans Anand et al. (Hg.) (2013): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, 2013. Online verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/data/p/p413/2012LVNawiundMat.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2021.

Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2019): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS.

Rahn, Sylvia; Bührmann, Thorsten; Hartkopf, Emanuel (2015): Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangssegments. In: Jürgen Seifried, Susan Seeber und Birgit Ziegler (Hg.): Jahrbuch der berufs-

und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 59–72. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18344/pdf/JBWF_2015_Rahn_Buehrmann_Hartkopf_Geplantes_Verhalten_im.pdf, zuletzt geprüft am 18.07.2020.

Reißig, Birgit; Gaupp, Nora (2016): Übergänge Jugendlicher von Schule in Ausbildung aus soziologischer Perspektive. In: Andreas Lange, Christine Steiner, Sabina Schutter und Herwig Reiter (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 1–13. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/312079046_Ubergange_Jugendlicher_von_Schule_in_Ausbildung_aus_soziologischer_Perspektive.

Seeber, Susan et al. (2016): Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen. Abschlussbericht. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Göttingen, Stuttgart.

Solga, Heike; Weiß, Reinhold (Hg.) (2015): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7885, zuletzt geprüft am 18.07.2019.

Statistisches Bundesamt (2019): Bildung und Kultur. Integrierte Ausbildungsberichterstattung Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern 2018. Hg. v. Statistisches Bundesamt (Destatis).

Statistisches Bundesamt (2020): Bildung und Kultur. Integrierte Ausbildungsberichterstattung Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern 2018. Hg. v. Statistisches Bundesamt (Destatis).

Weiß, Reinhold (2015): Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Einführung und Überblick. In: Heike Solga und Reinhold Weiß (Hg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–23.

Impressum

Herausgeber

Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw)
Universität/Arbeitnehmerkammer Bremen
Wiener Straße 9
28359 Bremen

Arbeitnehmerkammer Bremen
Bürgerstraße 1
28195 Bremen

Umschlaggestaltung
GfG/Gruppe für Gestaltung, Bremen

Titelfotos
fotolia.com/Dan Race
fotolia.com/CHW
fotolia.com/auremar
fotolia.com/Carl-Juergen Bautsch

Lektorat
Martina Kedenburg

Druck
Brüggemann, Bremen

1. Auflage 2021
ISSN: 2195-7266

Bestellung
Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw)
Geschäftsstelle
Telefon 0421.218-61704
iaw-info@uni-bremen.de

Die Arbeitnehmerkammer Bremen vertritt als Körperschaft des öffentlichen Rechts die Interessen der im Land Bremen beschäftigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Um diesem gesetzlichen Auftrag auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Forschungsergebnisse umfassend gerecht zu werden, kooperiert die Arbeitnehmerkammer mit der Universität Bremen. Teil dieser Kooperation ist das Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw), das gemeinsam von beiden Häusern getragen wird. Schwerpunkte des iaw sind die Erforschung des Strukturwandels von Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft, insbesondere in seinen Auswirkungen auf Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Im Rahmen dieser Reihe werden die Forschungsergebnisse, die aus der Kooperation zwischen Arbeitnehmerkammer und iaw hervorgehen, veröffentlicht.

Arbeitnehmerkammer Bremen
Bürgerstraße 1
28195 Bremen
Telefon 0421.3 63 01-0
Telefax 0421.3 63 01-89
info@arbeitnehmerkammer.de
www.arbeitnehmerkammer.de

law – Institut Arbeit und Wirtschaft
Universität Bremen
Wiener Straße 9
28359 Bremen
Telefon 0421.2 18-6 17 04
Telefax 0421.2 18-6 17 07
law-info@uni-bremen.de
www.law.uni-bremen.de

Schulisches Übergangssystem in Bremen

Nach der Schule münden viele Jugendliche statt in Ausbildung zunächst in das Übergangssystem ein. Dessen Aufgabenzuschreibung wird politisch von der Vorstellung dominiert, dass es prioritär den schnellen Übergang in eine Berufsausbildung sicherstellen soll. Vernachlässigt werden bei dieser Betrachtung die Bildungsbedarfe und -ansprüche insbesondere noch schulpflichtiger Jugendlicher.

Der Forschungsbericht untersucht exemplarisch für die Stadt Bremen, inwiefern die Bildungsgänge des schulischen Übergangssystems die Bedarfe junger Menschen adressieren und sie bei der Verbesserung des Schulabschlusses, der beruflichen Orientierung und/oder der Integration in Ausbildung unterstützen. Dabei wurden nicht nur Expertinnen und Experten, sondern auch Schülerinnen und Schüler direkt befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass mehr Bedarfsorientierung und Passgenauigkeit nötig sind, um die Chancen der Jugendlichen systematisch zu verbessern. Mit Blick auf den sehr hohen Anteil der Jugendlichen mit maximal dem Hauptschulabschluss im bremischen Übergangssystem sollte stärkeres Gewicht auf die Möglichkeiten zum Erreichen eines höherwertigen Schulabschlusses gelegt werden, weil dies den Zugang zu vielen Berufsausbildungen erst möglich macht.