

Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen

-Schlussbericht-

Prof. Dr. Susan Seeber
Professur für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5
37075 Göttingen
wirtschaftspädagogik@wiwi.uni-goettingen.de
Tel: 0551/39-4421

Prof. Dr. R. Nickolaus
Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und
Technikpädagogik
Geschwister- Scholl- Straße 24 D
70174 Stuttgart
nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de
Telefon: 0711 685-83181

INHALT

Teil I	5
1 Aufgabenstellung.....	5
1.1 Ausgangslage.....	5
1.2 Zentrale Entwicklungen und spezifische Problemlagen.....	5
1.4 Zentrale Forschungsfragen	7
2 Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde.....	8
2.1 Expertise und Rahmenbedingen des Verbundvorhabens	8
3 Planung und Ablauf des Vorhabens	10
3.1 Ziel des Forschungsvorhabens	10
3.2 Stichprobe.....	10
3.3 Forschungsdesign.....	14
3.4 Instrumente	15
3.5 Arbeitsplan	19
4 Angabe der verwendeten Fachliteratur sowie der benutzten Informations- und Dokumentationsdienste.....	22
5 Zusammenarbeit mit anderen Stellen.....	22
Teil II.....	24
1 Darstellung der zentralen Ergebnisse unter Berücksichtigung der vorgegebenen Ziele.....	24
1.1 Beschreibung der wesentlichen Merkmale der Stichproben	24
1.2 Wie gestalten sich die Übergangsprozesse zwischen Schule und Berufsvorbereitung für Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen und schlechten Noten in den Basisdomänen Mathematik und Deutsch?	38
1.3 Wie verläuft die Entwicklung von Jugendlichen aus sog. Risikogruppen in der Berufsvorbereitung?	42
1.4 Wie gestalten sich Übergangsprozesse zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung und welchen Beitrag zur kognitiven Entwicklung leisten Maßnahmen des Übergangssystems zur Unterstützung dieser Prozesse?	59
1.5 Zusammenfassung wichtigster Befunde des Forschungsverbunds.....	72
2 Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises	74
3 Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit	74
4 Voraussichtlicher Nutzen, insbesondere der Verwertbarkeit des Ergebnisses im Sinne des fortgeschriebenen Verwertungsplans	75
5 Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen des Ergebnisses	77

Anhang	I
Auflistung der Schulstandorte nach Bundesländern	II
Niedersachsen	II
Berlin	II
Baden-Württemberg	III
Erfolge und geplante Veröffentlichungen	IV
Verwendete Fachliteratur sowie benutzte Informations- und Dokumentationsdienste ... V	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Schulstandorte in Niedersachsen und Berlin.....	11
Abbildung 2: Verteilung der Schulstandorte in Baden-Württemberg	11
Abbildung 3: Boxplots zur Mathematikkompetenz nach Vorbildungsniveau (NI/BE)	38
Abbildung 4: Boxplots zur Mathematikkompetenz nach Vorbildungsniveau (BW).....	39
Abbildung 5: Boxplots zur Lesekompetenz nach Vorbildungsniveau (NI/BE).....	39
Abbildung 6: Boxplots zur Lesekompetenz nach Vorbildungsniveau (BW).....	40
Abbildung 7: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (NI/BE).....	45
Abbildung 8: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (BW).....	46
Abbildung 9: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (NI/BE).....	46
Abbildung 10: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (BW).....	47
Abbildung 11: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (NI/BE)	50
Abbildung 12: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (BW)	51
Abbildung 13: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (NI/BE)	51
Abbildung 14: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (BW)	51
Abbildung 15: Wright Map des Mathematiktests im Längsschnitt in BW.....	53
Abbildung 16: Lernzuwachs verschiedener Leistungsgruppen in BW	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobe Niedersachsen nach Bildungsgängen und Fachrichtungen.....	12
Tabelle 2: Stichprobe Berlin nach Bildungsgängen und Fachrichtungen	13
Tabelle 3: Stichprobe Baden-Württemberg nach Bildungsgängen und Fachrichtungen	13
Tabelle 4: Erhebungsdesign	15
Tabelle 5: Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund nach Bildungsgängen in Prozent (NI)	26
Tabelle 6: Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund nach Bildungsgängen in Prozent (BE).....	27
Tabelle 7: Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund nach Bildungsgängen in Prozent (BW)	27
Tabelle 8: Höchster Schulabschluss nach Bildungsgängen in Prozent und der jeweilige Migrationsanteil (NI)	27
Tabelle 9: Höchster Schulabschluss nach Bildungsgängen in Prozent und der jeweilige Migrationsanteil (BW)	28
Tabelle 10: Höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (NI)	30
Tabelle 11: Höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW).....	30
Tabelle 12: Höchster beruflicher Abschluss des Vaters/ der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (NI)	31
Tabelle 13: Höchster beruflicher Abschluss des Vaters/ der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW).....	31
Tabelle 14: Beschäftigungsverhältnis des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (NI)	32
Tabelle 15: Beschäftigungsverhältnis des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW).....	32
Tabelle 16: Beschäftigungsverhältnis des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW).....	34
Tabelle 17: Deskriptive Befunde zu den kognitiven Grundfähigkeiten und den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresbeginn nach Bildungsgängen.....	44
Tabelle 18: Deskriptive Befunde zu den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresende nach Bildungsgängen.....	45
Tabelle 19: Deskriptive Befunde zu den kognitiven Grundfähigkeiten und den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresbeginn nach Fachrichtungen	48
Tabelle 20: Deskriptive Befunde zu den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresende nach Fachrichtungen	49
Tabelle 21: Befunde (Regressionskoeffizienten) zur Entwicklung der Mathematikleistungen in BW.....	55
Tabelle 22: Binär logistische Regression zum gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung (NI/BE)	68
Tabelle 23: Binär logistische Regression zum gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung (BW).....	71
Tabelle 24: Zahlenmäßige Nachweise für beide Verbundpartner	74

TEIL I

1 AUFGABENSTELLUNG

1.1 AUSGANGSLAGE

Zentrales Ziel von Bildungssystemen ist es Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung zu unterstützen und sie zu einem eigenständigen und sozial akzeptierten Leben zu befähigen, um so unabhängig von sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit oder Geschlecht Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Kontext der beruflichen Integration zu, die maßgeblich zur ökonomischen, sozialen und kulturellen gesellschaftlichen Partizipation beiträgt.

Nach wie vor sind Kinder und Jugendliche aufgrund von sozialen, ökonomischen und kulturellen Aufwuchsbedingungen erheblich benachteiligt, wobei innerhalb des Bildungssystems zum Teil Disparitäten eher noch verstärkt als vermindert werden. Diese Disparitäten verdeutlichen sich besonders an sog. Gelenkstellen des Bildungssystems, d. h. an bildungsbiographischen Entscheidungspunkten zum weiteren Bildungs- und Entwicklungsweg wie beim Übergang zwischen allgemeinbildender Schule und beruflicher Ausbildung.

1.2 ZENTRALE ENTWICKLUNGEN UND SPEZIFISCHE PROBLEMLAGEN

Der Übergang in eine berufliche Ausbildung ist zunehmend fragiler geworden. Gerade in den letzten Jahren hat das System der beruflichen Bildung an Integrationskraft für bestimmte soziale Gruppen wie Jugendliche mit Migrationsgeschichte, Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss verloren.

Zudem führen regionale Unterschiede in der Wirtschaftskraft und –struktur sowie im Arbeitsmarkt zu anhaltenden Strukturverschiebungen zwischen den Sektoren der beruflichen Bildung, die in der Folge zu erheblichen regionalen Ungleichgewichten beim Übergang von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung führen. Nach wie vor mündet bundesweit mehr als ein Viertel (27%) der Neuzugänge in eine berufliche Ausbildung zunächst in das berufliche Übergangssystem ein (Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 98), in Bundesländern wie Niedersachsen und Baden-Württemberg sind es mehr als ein Drittel.

Daneben hat sich das Spektrum möglicher Übergangswege in den letzten Jahren stark ausdifferenziert, so dass im Übergangssystem eine beträchtliche Unübersichtlichkeit der Bildungsangebote, der Adressatenkreise, der Kosten, der institutionellen Trägerschaften, der eingesetzten Ressourcen und der erbrachten Leistungen entstanden ist (Kutscha, 2004, 167; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Zeitdauer, Zielsetzungen, Zielgruppen, Curricula und didaktische Ausgestaltung variieren innerhalb und zwischen den Bundesländern erheblich und sind auch gegenwärtig starken Veränderungsprozessen unterworfen. Als besonders unübersichtlich erweist sich das Übergangssystem darüber hinaus im Hinblick auf erwerbzbare Berechtigungen und formale Zertifikate. Die diesbezüglichen Regelungen differieren zwischen den Bundesländern und/ oder Programmen eminent.

Von den veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes sind Jugendliche mit niedrigem und ohne schulischen Abschluss besonders stark betroffen. Der formal rechtlich nicht an das Vorliegen eines schulischen Abschlusses gekoppelte Zugang zum dualen Ausbildungssystem erweist sich als sozial hoch selektiv: Letztlich entscheidet zwar die relative Attraktivität der Schulabschlüsse an sich oder ihre Funktion als Filter in einem mehrstufigen Auswahlverfahren über Aufnahme oder Ablehnung der Jugendlichen (vgl. Greinert & Braun, 2005, 182), jedoch liegen auch implizit massive soziale Benachteiligungen vor, denn die Einmündung in eine Berufsausbildung wird stark durch das schulische Vorbildungsniveau und die Staatsangehörigkeit beeinflusst (Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 99).

Es zeichnet sich in der beruflichen Ausbildung, die zu einem mittleren beruflichen Qualifikationsniveau führt, eine Dominanz des mittleren Abschlussniveaus ab, obwohl auch noch nennenswerte Anteile an Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in das duale System übergehen. Jugendliche ohne Hauptschulabschluss haben 2012 nur zu etwa einem Viertel den Zugang zu einer dualen Ausbildung erreicht; unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss mündeten etwa zwei Fünftel ins Übergangssystem ein, etwa drei Fünftel erlangten ein vollqualifizierendes Ausbildungsverhältnis (duales oder Schulberufssystem) (Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 99). Allerdings steht diesen Jugendlichen ein vergleichsweise schmales Berufsspektrum zur Wahl.

Die Übergangssituation ausländischer Jugendlicher stellt sich noch deutlich ungünstiger dar als die der deutschen (Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 100). Fast die Hälfte der ausländischen Neuzugänge mündet im Jahr 2013 in das Übergangssystem ein (Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 100). Bei ausländischen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss steigen die Einmündungsquoten in das Übergangssystem auf nahezu 85% sowie auf fast drei Fünftel unter jenen mit Hauptschulabschluss (Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 100). Selbst bei Neuzugängen mit mittlerem Abschluss ist die Einmündungsquote ins Übergangssystem knapp doppelt so hoch wie bei der entsprechenden deutschen Schulabsolventengruppe (Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 100).

Auch die Diskussionen über Ausbildungsfähigkeit (z. B. Schober, 2005) deuten letztlich auf veränderte Bedingungen innerhalb der Nachfragepopulation hin. Die wachsende Heterogenität betrifft dabei unter anderem die verstärkte Ausdifferenzierung in soziale und kulturelle Herkunftslagen, Geschlecht und Vorbildungsstruktur (Baethge, Solga & Wieck, 2007,12). Nur unzureichend untersucht und beantwortet ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, unter welchen Bedingungen sich die Übergänge in berufsqualifizierende Maßnahmen als „stabil“ erweisen. Der Abbruch von Maßnahmen und die Lösungsquoten von Ausbildungsverträgen erreichen gerade in jenen Programmen und Berufen einen Höchststand, die Jugendliche ohne oder mit niedrigem schulischen Abschluss aufnehmen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 110). Die gegenwärtige Forschungslage bietet keine gesicherten Erkenntnisse darüber, inwieweit unzureichende kognitive und motivationale Voraussetzungen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf, das verfügbare soziale und kulturelle Kapital sowie individuelle Entscheidungsmuster zur Berufswahl und zum Weg in den Beruf im Wechselspiel mit den realisierten Maßnahmeerfolgen Bedeutung für die Stabilität des Übergangs erlangen.

1.3 Forschungsrelevanz

Die aufgezeigten zentralen Entwicklungen und damit verbundenen Problembereiche zu Bildungsverläufen, zur Einmündung in eine berufliche Ausbildung, zu Disparitäten und Passungsproblemen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung verweisen (1) auf einen erheblichen Forschungsbedarf zu den Mechanismen der Ausbildungseinmündung und des Bildungsverlaufs an den systemischen Schnittstellen zwischen Allgemein- und Berufsbildung sowie (2) den Wechselwirkungen von Marktkräften, institutionellen Gegebenheiten und Selektionsbedingungen einerseits, als auch individuellen Ressourcen und beruflichen Entscheidungsprozessen von Jugendlichen andererseits. Die Zusammenhänge von Zertifikaten, Noten, individuellen Ressourcen und Merkmalen der Jugendlichen an der ersten Schwelle sind bisher nur wenig erforscht. Dabei geht es nicht nur darum, den Einfluss kognitiver Kompetenzen sowie motivationaler und affektiver Dispositionen auf den Ausbildungsverlauf und –erfolg in empirisch belastbarer Weise zu bestimmen, sondern auch um die Identifikation adäquater Lehr-Lern-Arrangements und angemessener Förderkonzepte gerade für Jugendliche mit Leistungsschwächen, die von den betriebswirtschaftlichen Kalkülen des Ausbildungsmarktes stärker betroffen sind als Jugendliche des mittleren und oberen Leistungsbereichs (vgl. Norwig, Petsch & Nickolaus, 2010; Seeber, 2011).

1.4 ZENTRALE FORSCHUNGSFRAGEN

Im Fokus des Projektes stand daher die Untersuchung von Fragestellungen zu sozialen Disparitäten am Übergang in eine berufliche Ausbildung, zu individuellen Bildungsverläufen bis zur erfolgreichen Einmündung in eine Ausbildung sowie von Fragen nach der Wirksamkeit von Maßnahmen des Übergangssystems zur Unterstützung von Berufseinmündungsprozessen.

Insbesondere wurden die folgenden drei zentralen Forschungsfragen bearbeitet:

1. Wie gestalten sich die Übergangsprozesse zwischen Schule und Berufsvorbereitung für Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen, zureichenden Kompetenzen und schlechten Noten in den Basisdomänen Mathematik und Deutsch?
2. Wie verläuft die Entwicklung von Jugendlichen aus sog. Risikogruppen in der Berufsvorbereitung?
3. Wie gestalten sich Übergangsprozesse zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung und welchen Beitrag zur kognitiven Entwicklung leisten Maßnahmen des Übergangssystems zur Unterstützung dieser Prozesse?

2 VORAUSSETZUNGEN, UNTER DENEN DAS VORHABEN DURCHGEFÜHRT WURDE

2.1 EXPERTISE UND RAHMENBEDINGEN DES VERBUNDVORHABENS

Das Forschungsprojekt war ein Verbundvorhaben der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Georg-August-Universität Göttingen und des Instituts für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart. Weitere Kooperationspartner waren (beratend) das Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Technik- und Umweltsoziologie der Universität Stuttgart sowie das Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Empirische Bildungsforschung und Methodenlehre der Humboldt-Universität zu Berlin.

Die am Projekt mitwirkenden Personen und beteiligten Institutionen zeichneten sich jeweils durch eine spezifische Expertise aus. Mit der institutionellen Kooperation ergänzten sich die verschiedenen Berufsbereiche und die spezifischen Forschungsfelder.

Prof. Dr. Susan Seeber (Georg- August-Universität Göttingen) brachte Forschungserfahrungen auf den Gebieten der Kompetenzdiagnostik im kaufmännischen Bereich ein, hier sowohl für berufsvorbereitende als auch vollqualifizierende Bildungsgänge. Sie weist darüber hinaus spezielle Expertise im Bereich des Übergangs in die berufliche Ausbildung auf. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens war Prof. Susan Seeber für die Konzeption der Leistungstests in den Basisdomänen Mathematik und Deutsch/Leseverständnis sowie fachspezifisch im kaufmännischen Bereich zuständig. Zudem war sie für die Entwicklung der Befragungsinstrumente zu beruflichen Orientierungen sowie zur Abbildung des individuellen Bildungsverlaufs verantwortlich.

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus (Universität Stuttgart) kann auf vielfältige Erfahrungen in der Kompetenzdiagnostik und Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich, sowohl in der Berufsvorbereitung als auch in der Berufsausbildung, verweisen. Darüber hinaus ist er ausgewiesen im Bereich der Lehr-Lern-Forschung, im Bereich des Übergangssystems insbesondere zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung und bei gering qualifizierten Gruppen. Im Zuge des Forschungsprojektes lag die Verantwortlichkeit von Prof. Reinhold Nickolaus vor allem bei der Konzipierung der Leistungstests im gewerblich-technischen und im hauswirtschaftlichen Bereich sowie der Instrumente zur Erfassung von individuellen und institutionellen Einflussfaktoren.

Prof. Dr. Dr. h.c. Ortwin Renn (Universität Stuttgart) hat umfangreiche Forschungserfahrungen im Bereich der Risikoforschung, der Entwicklung sozialer Systeme, auch des Berufsbildungssystems und brachte eine umfassende Expertise zur Erfassung relevanter sozialer Merkmale ein. Im Rahmen des Forschungsvorhabens war Prof. Dr. Dr. h.c. Ortwin Renn verantwortlich für die Erfassung sozialstruktureller Merkmale (sozioökonomischer Index, Migration, konsumtive, kulturelle und soziale Praxis in der Familie) und die Modellierung des Wechselspiels von primären und sekundären Herkunftseffekten auf Berufswahl und Übergangentscheidungen.

Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann (Humboldt-Universität zu Berlin) ist ausgewiesener Experte in der empirischen Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt längsschnittlicher Modellierungen

der Kompetenzentwicklung. Er brachte darüber hinaus Erfahrungen aus der international vergleichenden Schulleistungsforschung und der Erforschung von Grundqualifikationen Erwachsener ein. Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann unterstützte das Projekt vor allem mit methodischer Expertise in den Feldern der Stichprobenziehung und in der längsschnittlichen psychometrischen Modellierung von Entwicklungsprozessen.

Für das Forschungsprojekt arbeiteten zudem jeweils zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen je Verbundpartner.

Am Standort Göttingen war Frau Constanze Stange (geb. Gruschinski) als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig, die einen Magisterabschluss in den zwei Hauptfächern Berufs- und Betriebspädagogik sowie Soziologie vorweisen kann und bereits vor Projektbeginn als wissenschaftliche Hilfskraft in die Projektvorbereitungen eingebunden war.

Weiter war Frau Janna Kosanke hier als wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Projekt tätig, die durch ihren Magisterabschluss im Hauptfach Erziehungswissenschaften mit den Nebenfächern Psychologie und Teilgebiete der Rechtswissenschaft entsprechende Kompetenzen mitbrachte.

Unterstützung bei der längsschnittlichen Auswertung der Leistungsdaten erhielten die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen am Standort Göttingen durch Herrn Simon Weißeno, M. Sc., ebenfalls wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Georg-August-Universität Göttingen, mit einem Magisterabschluss in Betriebswirtschaftslehre und Politikwissenschaft und einem Masterabschluss in Wirtschaftspädagogik. Er verfügt über besondere Qualifikationen im Bereich der Messmodellierung, vor allem bei Gruppen mit hohen non-response Anteilen, eine spezifische Expertise, die für die Auswertungen der Kompetenzdaten erforderlich war, da die Testdaten der Jugendlichen hohe Anteile an fehlenden Antworten aufwiesen und das Projekt mit Blick auf die Skalierung der Daten vor enorme und ungewöhnliche Herausforderungen stellte.

Für den Standort Stuttgart war zum einen Frau Anne Windaus als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt tätig, die einen Magisterabschluss in Berufs- und Betriebspädagogik sowie Soziologie mitbrachte und bereits empirische Forschungserfahrung u.a. im Bereich der Interessenentwicklung und Berufsorientierung vorweisen konnte.

Zum anderen arbeitete Frau Sabine Gauch als Wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Forschungsvorhaben, die einen Magisterabschluss in Soziologie und Geschichte mitbrachte und zuvor in einem Projekt zur Interessenentwicklung von Mädchen im MINT Bereich arbeitete. Unterstützt wurden Frau Windaus und Frau Gauch im Hinblick auf die Kompetenzmodellierung von Stefan Behrendt, MA.

Im Verlauf des Forschungsprojektes nahmen alle Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an verschiedenen methodischen Weiterbildungen und Fachtagungen teil, um ihre Fachkenntnisse weiter auszubauen und neue, für die Umsetzung elementarer Projektaufgaben förderliche Kompetenzen zu erwerben.

3 PLANUNG UND ABLAUF DES VORHABENS

3.1 ZIEL DES FORSCHUNGSVORHABENS

Das zentrale Ziel des Forschungsvorhabens „Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen“ (kurz: IBIS) war die Entwicklung eines theoretisch begründeten und empirisch geprüften Erklärungsansatzes des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Erstausbildung. Dabei wurden soziologische Sichtweisen, psychologische Theorien, humankapital- sowie arbeitsmarkttheoretische Ansätze aufgegriffen, deren Aussagekraft überprüft und die relative Bedeutung einzelner Merkmale und Faktoren differenziert herausgearbeitet. In dem längsschnittlich angelegten Design wurden individuelle Ressourcen und Einstellungen der Jugendlichen zum Lernen sowie zu Arbeit und Beruf, berufliche Interessen, Lern- und Leistungsverhalten, aber auch umweltbezogene Einflussfaktoren auf die Berufsorientierung und den beruflichen Übergang in ihrer Wechselwirkung analysiert. Da nach wie vor ein beträchtlicher Anteil an Jugendlichen in das Übergangssystem einmündet, waren die institutionellen Settings und Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen in diesen Maßnahmen von besonderem Interesse, die in den Bundesländern Baden-Württemberg und Niedersachsen sowie im Ballungszentrum Berlin näher untersucht wurden. In den drei Erhebungswellen wurden zunächst im Rahmen einer Eingangserhebung kognitive, motivationale und volitionale Ressourcen, sozioökonomische Hintergrundfaktoren, Berufsorientierungen und berufliche Interessen sowie Berufseinmündungsstrategien der Jugendlichen erfasst. Ein besonderes Augenmerk der zweiten Erhebung lag dann in der individuellen Kompetenzentwicklung und in der Erfassung der institutionellen Förderkontexte in den Maßnahmen des Übergangssystems. Und schließlich wurden in einer Verbleibserhebung Erkenntnisse über die beruflichen Entwicklungswege der Jugendlichen nach dem Abschluss oder auch nach dem vorzeitigen Verlassen der Maßnahmen des Übergangssystems gewonnen.

3.2 STICHPROBE

Zur Rekrutierung einer möglichst repräsentativen Auswahl von Probanden, wurden in den Bundesländern Baden-Württemberg und Niedersachsen sowie in der Stadtregion Berlin alle Berufsbildenden Schulen angeworben an der Studie teilzunehmen, die Übergangmaßnahmen im kaufmännischen, gewerblich-technischen und/oder hauswirtschaftlichen Fachbereich führten, wobei die Teilnahme für die Schulen freiwillig war. Insgesamt konnte in allen beteiligten Bundesländern eine hohe Ausschöpfungsquote erreicht werden. Es konnten 5858 Jugendliche und 100 Schulen gewonnen werden. Eine Liste aller an der Studie mitwirkenden Schulen aufgliedert nach Bundesländern findet sich im Anhang des Schlussberichtes.

Abbildung 1: Verteilung der Schulstandorte in Niedersachsen und Berlin¹

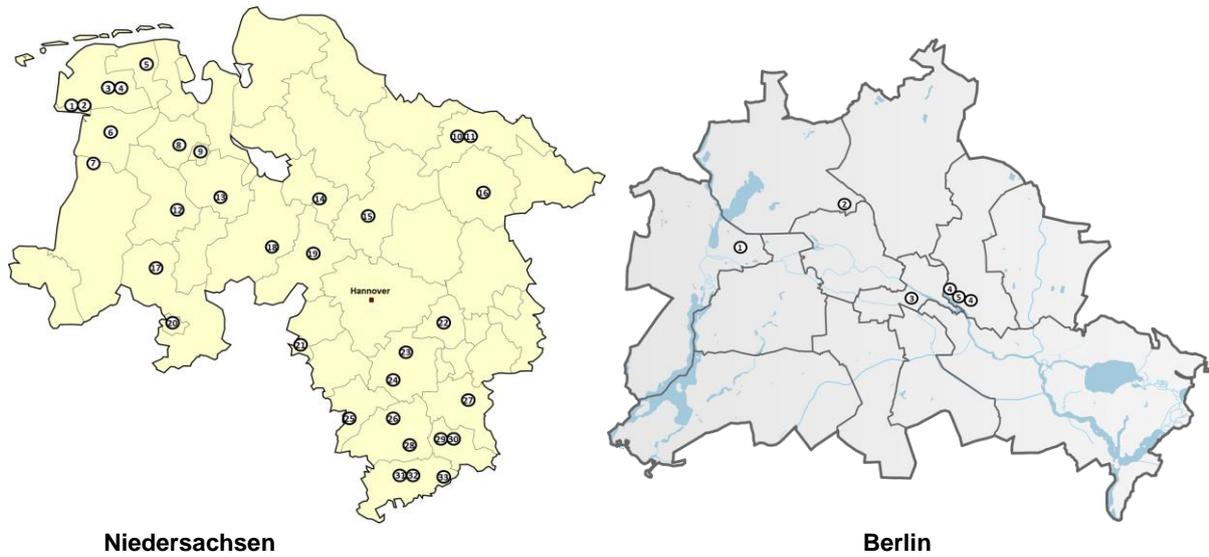
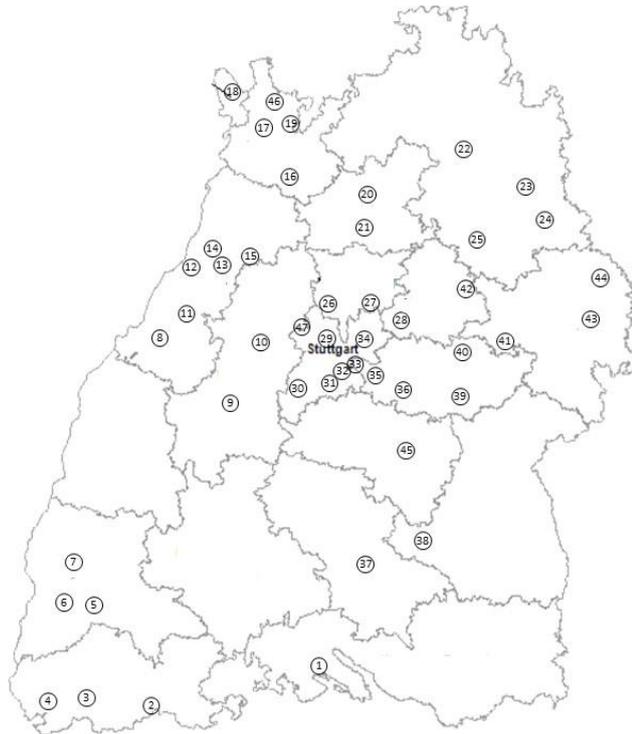


Abbildung 2: Verteilung der Schulstandorte in Baden-Württemberg



Von besonderem Interesse waren SchülerInnen des Berufsvorbereitungsjahrs (BVJ/ Niedersachsen) bzw. des BVJ und Vorqualifizierungsjahres Arbeit/Beruf (VAB/ Baden-

¹ Quelle für die Niedersachsen- Karte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stumme_Karte_Kreise_Niedersachsen.svg
Quelle für die Berlin- Karte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berlin_location_map_simplified.svg?uselang=de

Württemberg) und der Berufseinstiegsklasse (BEK/Niedersachsen) bzw. des Berufseinstiegsjahrs (BEJ/Baden- Württemberg). Daneben wurden zudem Teilnehmer/innen der einjährigen Berufsfachschule (BFS) rekrutiert, die zumindest in Niedersachsen und Berlin formal dem sog. Übergangssystem zuzuordnen sind, da hier im Regelfall kein beruflicher Abschluss erlangt werden kann. In diesem Zusammenhang ergaben sich bereits erste strukturelle und formale Unterschiede zur Regelung in Baden-Württemberg, wo die einjährige Berufsfachschule i.d.R. bereits als 1. Ausbildungsjahr einer Berufsausbildung im jeweiligen Berufsfeld angerechnet wird. Häufig haben die BFS-SchülerInnen in Baden-Württemberg bereits mit Übergang in die BFS einen Ausbildungsplatz sicher. Da davon auszugehen ist, dass im Hinblick auf die Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen im BVJ/VAB/BEJ/BEK einerseits substantielle Überschneidungen bestehen und in der BFS Baden-Württembergs eine völlig unterschiedliche Zielsetzung verfolgt wird, wurden die in der Region Baden-Württemberg erhobenen Schülerdaten der einjährigen BFS als Kontrollgruppe herangezogen, während diese in Niedersachsen als Experimentalgruppe fungierten. Als Kontrollgruppe wurden in Niedersachsen und Berlin SchülerInnen des ersten Ausbildungsjahrs einer dualen Berufsausbildung einbezogen.

Befragt wurden SchülerInnen mit hauswirtschaftlichen (Differenzierung in Ernährung und Sozialpflege), gewerblich-technischen (Differenzierung in Metalltechnik, Bautechnik und Holztechnik) und kaufmännischen (Wirtschaft und Verwaltung) Fachschwerpunkten.

Insgesamt umfasst die Stichprobe N= 5858 SchülerInnen; N= 1978 Jugendliche wurden hiervon in Baden-Württemberg befragt und getestet. In Niedersachsen wurden Daten von N= 3317 SchülerInnen erhoben (inklusive N= 291 SchülerInnen der Kontrollklassen 1. Ausbildungsjahr duale Berufsausbildung), hinzukommen N= 563 Jugendliche aus Berlin.

Tabelle 1: Stichprobe Niedersachsen nach Bildungsgängen und Fachrichtungen

Niedersachsen	BEK	kaufmännisch	10 Klassen N=179	51 Klassen (N=933)	176 Klassen (N=3.026)
		gewerblich-technisch	24 Klassen N=471		
		hauswirtschaftlich	17 Klassen N=283		
	BVJ	kaufmännisch	4 Klassen N=54	60 Klassen (N=681)	
		gewerblich-technisch	30 Klassen N=334		
		hauswirtschaftlich	26 Klassen N=293		
	einj. BFS	kaufmännisch	43 Klassen N=991	65 Klassen (N=1.412)	
		gewerblich-technisch	11 Klassen N=238		
		hauswirtschaftlich	11 Klassen N=183		

Tabelle 2: Stichprobe Berlin nach Bildungsgängen und Fachrichtungen

Berlin	BQL	kaufmännisch		7 Klassen (N=130)	Klassen (N=563)
		gewerblich-technisch	7 Klassen N= 130		
		hauswirtschaftlich			
	einj. OBF	kaufmännisch	2 Klassen N=52	13 Klassen (N=294)	
		gewerblich-technisch	11 Klassen N= 242		
		hauswirtschaftlich			
	zweij. OBF	kaufmännisch	1 Klasse N=29	1 Klasse (N=29)	
		gewerblich-technisch			
		hauswirtschaftlich			
	IBA	kaufmännisch	5 Klassen N=62	7 Klassen (N=87)	
		gewerblich-technisch	2 Klassen N=25		
		hauswirtschaftlich			
	MDQM	kaufmännisch		1 Klasse (N= 23)	
		gewerblich-technisch	1 Klasse N= 23		
		hauswirtschaftlich			

Tabelle 3: Stichprobe Baden-Württemberg nach Bildungsgängen und Fachrichtungen

Baden-Württemberg	BEJ	kaufmännisch	10 Klassen N=128	68 Klassen (N=755)	167 Klassen (N=1.978)
		gewerblich-technisch	31 Klassen N=338		
		hauswirtschaftlich	27 Klassen N=289		
	BVJ/VAB	kaufmännisch	2 Klassen N=25	78 Klassen (N=773)	
		gewerblich-technisch	52 Klassen N=530		
		hauswirtschaftlich	24 Klassen N=218		
	einj. BFS	kaufmännisch	1 Klasse N=24	21 Klassen (N=450)	
		gewerblich-technisch	13 Klassen N=282		
		hauswirtschaftlich	7 Klassen N=144		

3.3 FORSCHUNGSDESIGN

Im Rahmen der IBIS-Studie wurden insgesamt zwei Kohorten von SchülerInnen getestet. Die Befragung der ersten Kohorte begann im Schuljahr 2012/13, die Testung der zweiten Kohorte folgte im Schuljahr 2013/14.

Die Längsschnittuntersuchung erstreckte sich über drei Erhebungszeitpunkte. Ausgangspunkt bildete die Eingangserhebung (t1), die jeweils zu Schuljahresbeginn stattfand. Besonderer Schwerpunkt der Eingangserhebung lag auf der Ermittlung der kognitiven Voraussetzungen, die die SchülerInnen bei Einmündung in den jeweiligen Bildungsgang mitbrachten. Hierfür wurden zum einen mithilfe der Kurzversion des CFT 20-R die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen erfasst, zum anderen wurden Leistungstests für die Erfassung der Basiskompetenzen in Mathematik und Lesen sowie des fachspezifischen Vorwissens (in Abhängigkeit vom gewählten Schwerpunkt: hauswirtschaftlich, gewerblich-technisch oder kaufmännisch) eingesetzt. Darüber hinaus wurden in einem Schülerfragebogen der soziodemografische Hintergrund sowie Aspekte des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals der SchülerInnen ermittelt. Des Weiteren wurden motivationale und volitionale Orientierungen, individuelle und institutionelle Unterstützungssysteme und Netzwerke sowie das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen und deren individuellen Suchstrategien erfasst.

Die zweite Erhebungswelle wurde am Schuljahresende durchgeführt. Ein besonderes Augenmerk der Abschlusserhebung zum Ende der absolvierten Berufsvorbereitung lag in der individuellen Kompetenzentwicklung und in der Erfassung der institutionellen Förderkontexte in den Maßnahmen des Übergangssystems. In diesem Zusammenhang wurde erneut der Leistungsstand in den Basiskompetenzen Mathematik und Leseverständnis getestet, um mögliche Entwicklungen von t1 zu t2 zu identifizieren. Ebenso wurde das fachspezifische Wissen des jeweiligen Schwerpunktes ein weiteres Mal erhoben, um etwaige Lernfortschritte zu ermitteln. Auf eine weitere Testung mit dem CFT 20-R wurde dagegen verzichtet, da im Laufe eines Schuljahres nicht mit einer substantiellen Veränderung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zu rechnen ist. Der Schülerfragebogen wurde in modifizierter Form erneut eingesetzt; hier lag der Befragungsschwerpunkt nun neben der Erfassung weiterer soziodemografischer Hintergrundinformationen auf den individuellen sowie institutionellen Förderkontexten.

Sechs bis achtzehn Monate nach Abschluss der Übergangsmaßnahme wurden die Jugendlichen in einer telefonischen Verbleibsbefragung (t3) erneut kontaktiert, um Erkenntnisse über die beruflichen Entwicklungswege nach Abschluss oder vorzeitigem Verlassen der Maßnahme, zum aktuellen Status der Jugendlichen sowie zu zukünftigen Perspektiven zu gewinnen.

Die Teilnahme an der Verbleibsbefragung war für die SchülerInnen freiwillig, wurde jedoch sowohl nach der zweiten Erhebungswelle als auch nach der telefonischen Verbleibsbefragung mit einem Kino- bzw. einem Amazon-Gutschein belohnt. Detaillierte Informationen zur Höhe der Incentives je nach Standort und Erhebungswelle sind Tabelle 4 zu entnehmen. Die unterschiedliche Höhe der Entlohnung der SchülerInnen kann dadurch erklärt werden, dass bereits im Rahmen der Befragung der ersten Kohorte deutlich mehr Jugendliche als

eingangs geplant erreicht wurden und daher die finanziellen Mittel neu kalkuliert werden mussten.

Tabelle 4: Erhebungsdesign

	1. Erhebungswelle: Eingangsbefragung	2. Erhebungswelle: Abschlussbefragung	3. Erhebungswelle: Verbleibsbefragung
1. Kohorte (<i>Ausbildungsbeginn im Sept. 2012</i>)	Am Schuljahresbeginn standardisierte Befragung in der Schule	Am Schuljahresende standardisierte Befragung in der Schule	Verbleibsbefragung: Telefoninterview nach 6 bzw. 18 Monaten
Incentives 1. Kohorte (nach Standorten)	<u>Standort Göttingen:</u> keine Anreize <u>Standort Stuttgart:</u> kleine Anreize (Gummibärchen)	<u>Standort Göttingen:</u> Kinogutschein im Wert von 10 Euro <u>Standort Stuttgart:</u> 10€ in bar	<u>Standort Göttingen:</u> Amazon- Gutschein im Wert von 15 Euro <u>Standort Stuttgart:</u> Amazon- Gutschein im Wert von 15 Euro
2. Kohorte (<i>Ausbildungsbeginn im Sept. 2013</i>)	Am Schuljahresbeginn standardisierte Befragung in der Schule	Am Schuljahresende standardisierte Befragung in der Schule	Verbleibsbefragung: Telefoninterview nach 6 Monaten
Incentives 2. Kohorte (nach Standorten)	<u>Standort Göttingen:</u> keine Anreize <u>Standort Stuttgart:</u> keine Anreize	<u>Standort Göttingen:</u> <u>Kino</u> gutschein im Wert von 5 Euro <u>Standort Stuttgart:</u> 10 Euro in bar	<u>Standort Göttingen:</u> Amazon- Gutschein im Wert von 15 Euro <u>Standort Stuttgart:</u> Amazon- Gutschein im Wert von 15 Euro
Testinstrumente 1. & 2. Kohorte	Mathe (40 Minuten) Schülerfragebogen (45 Minuten) Lesen (25 Min) Kogn..Fähigkeit (CFT-20 R)(35 Minuten) Jeweiliger Fachkompetenztest (30 Minuten)	Mathe (40 Minuten) Schülerfragebogen (45 Minuten) Lesen (25 Minuten) Jeweiliger Fachkompetenztest (30 Minuten)	Telefoninterview zu Bildungsweg, Status, Perspektiven (ca. 20-30 Minuten)

3.4 INSTRUMENTE

Für die Eingangs- sowie für die Abschlusserhebung wurden standardisierte Fragebögen entwickelt, die die SchülerInnen vor Ort in den Schulen schriftlich oder online unter Anleitung mindestens eines Testleiters bearbeiten sollten.

Der Umfang der Testung belief sich jeweils auf vier Unterrichtsstunden, die in Niedersachsen und Berlin aus motivationalen Gründen i.d.R. in zwei separaten Blöcken an unterschiedlichen Tagen durchgeführt wurde.

Der Testbogen umfasste sowohl bei der Eingangs- als auch bei der Abschlusserhebung, einen Mathematiktest, einen Schülerfragebogen, einen Lesetest, ausschließlich in der Eingangserhebung den Intelligenztest CFT-20 R und zu beiden Erhebungszeitpunkten einen fachspezifischen Test je nach Schwerpunkt der jeweiligen getesteten Klasse entweder im kaufmännischen, im gewerblich- technischen oder im hauswirtschaftlichen Bereich, die in der

genannten Reihenfolge bearbeitet wurden. Um curriculare Validität zu sichern, wurden die fachspezifischen Tests für den 2. Messzeitpunkt spezifisch zugeschnitten und zugleich mit Ankeritems die Voraussetzung geschaffen, Entwicklungen innerhalb des berufsspezifischen Bereichs beobachten zu können.

Der Mathematiktest der Eingangserhebung bestand aus 39 Aufgaben der – in Anlehnung an das Konzept der lebensbezogenen Mathematik der PISA-Studie – die folgenden vier Teilgebiete der Mathematik umfasste: „Quantität“ (betrifft alle Arten von Quantifizierungen, das heißt auch die Verwendung von Zahlen zur Beschreibung und Organisation von Situationen, das Verständnis von Größen und das Erkennen von Zahlenmustern), „Veränderungen und Beziehungen“ (mathematische Darstellungen von Veränderungsprozessen sowie unterschiedliche Arten relationaler und funktionaler Beziehungen zwischen mathematischen Objekten), „Raum und Form“ (alle Arten ebener und räumlicher Konfigurationen, Gestalten und Muster) und „Unsicherheit“ (mathematische Phänomene und Situationen, die statistische Daten beinhalten und bei denen Zufall eine Rolle spielt). Der Mathematiktest der Abschlusserhebung wurde auf 30 Aufgaben reduziert, da neun der 39 Mathematikaufgaben von der Mehrzahl der SchülerInnen im Rahmen der ersten Testung korrekt beantwortet worden waren. Um Erinnerungseffekten vorzubeugen wurden die erneut eingesetzten Items in ihrer Reihenfolge geändert.

Für die Beantwortung der Fragen waren unterschiedliche mathematische Kompetenzen erforderlich. Die Items konnten durch divergierende Schwierigkeitsniveaus unterschieden werden. Alle Aufgaben wurden im Multiple-Choice-Format dargeboten, wobei immer eine aus vier Antworten richtig war.

Auf die Entwicklung eigener Items für den Mathematiktest wurde aus ressourcen- und zeitökonomischen Gründen verzichtet, da die ULME-Studie bereits erfolgreich erprobte Mathematik-Items darbot, die sich bei einer ähnlichen Schülerklientel bewährt hatten. Aus diesem Grund wurden Mathematikaufgaben der ULME-I-Studie (vgl. Lehmann et al. 2005) auf Hauptschullevel eingesetzt und nur leicht modifiziert (Ergänzung von leichteren Aufgaben aus der Berliner BELLA-Studie (vgl. Lehmann & Hoffmann 2009).

Die Gestaltung der Lesetests erfolgte in Anlehnung an bereits erfolgreich eingesetzte Tests anderer Schulleistungsstudien wie der BELLA-Studie (Lehmann & Hoffmann 2009), der ULME-I-Studie (Lehmann et al. 2005) oder auch der LAU-9-Studie in Hamburg (Lehmann et al. 2007) und der ELEMENT-Studie in Berlin (Lehmann & Nikolova 2005; Lehmann & Lenkeit 2008). Auf dieser Basis wurden auch die Klassifikationsstrukturen, die die Leseaufgaben nach unterschiedlichen Textsorten und kognitiven Strategien der Bearbeitung unterscheiden, zugrunde gelegt.

Der Lesetest der Eingangserhebung umfasste 33 und der der Abschlusserhebung 48 Fragen bzw. Items. Diese Items verfügten über unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und Fragestellungen. Der Lesetest der Eingangserhebung bestand insgesamt aus vier komplexeren Aufgaben zu unterschiedlichen Themen. Jede Aufgabe begann mit einem einleitenden Text und enthielt verschiedene Fragen, die alle im Multiple-Choice-Format gestaltet waren. Die Fragen bzw. Items bezogen sich auf den einleitenden Text und es standen jeweils vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, von denen eine korrekt war. Zwei

Texte wurden als sogenannte Ankertexte und Ankeritems zu beiden Erhebungszeitpunkten eingesetzt.

Für die Beantwortung der Fragen waren unterschiedliche Aspekte der Lesekompetenz erforderlich. So konnten die Items danach differenziert werden, ob die Informationen aus dem zugrundeliegenden Text lediglich herausgesucht werden sollten, eine Interpretation der Textinhalte erfolgen, oder über die Textinhalte reflektiert werden sollte. Für die Interpretation wurde vom Lesenden verlangt, dass er Schlussfolgerungen aus den Textinhalten zieht und so Bezüge über mehrere Textteile hinweg bildet. Beim Reflektieren erfolgte eine Bewertung des Gelesenen, wofür ein Rückgriff auf Vorwissen und Vorerfahrungen erforderlich war.

Der Lesetest der Abschlusserhebung umfasste neben den beiden Ankertexten sowie weiteren ähnlichen Aufgaben unterschiedlicher Schweregrade zudem noch den CFT Wortschatztest WS/ZF-R als Proxy für den im Rahmen der zweiten Erhebungswelle nicht nochmal getesteten Intelligenztest CFT-20 R.

Zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen wurde der Intelligenztest CFT-20 R eingesetzt. Dieser entfiel in der zweiten Erhebungswelle, da nicht mit einer Veränderung der Intelligenz im Laufe eines Schuljahres zu rechnen war.

Der hauswirtschaftliche Test (Ernährung, Sozialpflege) wurde in Orientierung an den curricularen Vorgaben und in Abstimmung mit den Lehrkräften aus diesen Fachbereichen entwickelt. Die gewerblich-technischen Segmente (Metall, Holz) beruhen auf Vorarbeiten im Kompetenzbereich im Rahmen anderer Projekte, Qualifikationsarbeiten und curricularer Entwicklungen. Dabei wurde ersichtlich, dass an den jeweiligen Standorten mit deutlichen curricularen Varianzen zu rechnen ist, weshalb in Baden-Württemberg parallel zu den Testungen in Lehrerbefragungen erfasst wurde, welche Themenausschnitte tatsächlich im Unterricht behandelt wurden. Um auch Bezüge zwischen den Einrichtungen des Übergangssystems und den der Ausbildung zuzuordnenden Einrichtungen herstellen zu können, wurden inhaltliche Überschneidungen der Tests realisiert. Auch in diesen Tests kamen offene und geschlossene Aufgabenformate zum Einsatz. Die Schwierigkeitsmerkmale wurden systematisch variiert.

Die Items des hauswirtschaftlichen Eingangstests sowie des Ausgangstests Nahrung wurden von Anne Windaus auf Grundlage der Lehrpläne für die Berufsfachschule (BVJ/VAB, BEJ, BFS) in den Berufsbereichen Nahrung, Ernährung, Hauswirtschaft, Gesundheit und Pflege entwickelt. Den Ausgangstest Sozialpflege entwickelte Sabine Gauch ebenfalls auf Grundlage der Lehrpläne für die Berufsfachschule.

Die Items des naturwissenschaftlich-technischen Eingangstests sowie der Ausgangstests basieren zum einen auf Instrumenten, die am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart für den Berufsschulbereich entwickelt wurden (z.B. Nickolaus, Petsch, Norwig (2013); Gönnerwein, Nietzschke, Schnitzler (2011); Abele (2010)), sowie aus curricular entwickelten Items aus den Berufsbereichen Holz-, Bau- und Metalltechnik. Benedikt Gerrmann entwickelte die Items des Ausgangstests Metalltechnik, Anne Windaus den Ausgangstest Bautechnik, sowie in Zusammenarbeit mit Daniel Krug den Ausgangstest Holztechnik.

Bei der Testentwicklung wurden sowohl berufsfachliche als auch berufspraktische Inhalte des Lehrplans verarbeitet.

Für die Konzeption des Fachtestes mit Schwerpunkt Ökonomie wurde auf Items des Wirtschaftskundlichen Bildungstests (WBT) sowie der TOSCA 10- Studie zurückgegriffen. Diese wurden klienteladäquat angepasst.

Der Ökonomietest der Eingangserhebung bestand insgesamt aus 27 Aufgaben mit 34 Items unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zu den Teilgebieten der Wirtschaft im Allgemeinen, der Betriebswirtschaftslehre und der Volkswirtschaftslehre. In der Abschlusserhebung wurden 28 Aufgaben mit insgesamt 48 Items verwendet. Drei dieser 28 Aufgaben beinhalteten das Zuordnen der korrekten Antworten zu vorgegebenen Lücken. Die weiteren Aufgaben waren im Multiple-Choice-Format formuliert, so dass jeweils eine aus vier Antworten richtig war. Im Einzelnen mussten ökonomische Begriffe, Kategorien, Sachverhalte und Wechselwirkungen wieder erkannt werden. Daran anschließend mussten die SchülerInnen ihr Wissen auf neue Situationen anwenden. Alle Items bezogen sich auf die curricularen Schwerpunkte des kaufmännischen Fachgebiets „Wirtschaftslehre“. Es wurde jedoch in beiden Erhebungen auch Vorwissen abgefragt, das nicht zwangsläufig in den Curricula der SchülerInnen vorkam. Deshalb konnte nicht davon ausgegangen werden, dass alle Aufgaben für die SchülerInnen beantwortbar waren.

Der Schülerfragebogen diente der Aufklärung unterschiedlicher individueller und institutioneller Gesichtspunkte. Neben dem soziodemografischen Hintergrund sowie der Bildungsbiografie der SchülerInnen, sollten der Bildungshintergrund der Eltern und Aspekte ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals erfasst werden. Darüber hinaus wurden motivationale und volitionale Zusammenhänge, die schulische sowie die allgemeine Selbstwirksamkeit, das (berufliche) Interesse der Jugendlichen sowie deren Berufswahlstrategien und Zukunftsperspektiven, die Zufriedenheit im privaten als auch im schulischen Bereich und die individuellen sowie institutionellen Unterstützungssysteme der SchülerInnen erhoben.

Für die Konzeption des Schülerfragebogens wurden einerseits Items selbst konstruiert (u.a. Rating-Skalen zur beruflichen Orientierung und zu beruflichen Zielvorstellungen speziell für SchülerInnen des Übergangssystems). Zum anderen wurden die Items zum soziodemografischen Hintergrund der Jugendlichen sowie zu deren Bildungsbiografie und dem Bildungshintergrund der Eltern größtenteils aus PISA übernommen, mussten aber zum besseren Verständnis der Jugendlichen im Übergangssystem teilweise deutlich modifiziert werden. Die Items zur Erfassung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals und zur Zufriedenheit wurden an das Eurobarometer, den Lebenslagenansatz zur Messung von Armut und an Theorien zur Lesesozialisation angelehnt. Die Motivation der SchülerInnen wurde mittels einer Skala von Prenzel (Prenzel u.a. 1996) erhoben, die allgemeine und schulische Selbstwirksamkeit, das Selbstkonzept, die private und schulische Zufriedenheit sowie das Klassenklima mithilfe von Skalen von Jerusalem und Schwarzer (Jerusalem und Schwarzer 1999). Allerdings erwies sich die Selbstkonzeptskala des Verbundes in Baden-Württemberg als nicht praktikabel. Die feinen sprachlichen Abstufungen wurden von den Jugendlichen nicht erfasst. Deshalb wurde in Anlehnung an die Selbstkonzeptskala von DESI eine alternative Skala entwickelt. Die effektive Zeitnutzung im Klassenzimmer wurde über Angaben zur Disziplin im Unterricht nach PISA erhoben. Basierend auf der Berufswahltheorie nach Holland wurde mittels einer gekürzten Version des AIST-R

(Allgemeiner Interessen- Struktur- Test) das (berufliche) Interesse der Jugendlichen ermittelt (Holland 1997).

Der zur Erfassung des beruflichen Status und der Zukunftsperspektiven der Jugendlichen sechs bis 18 Monate nach Abschluss oder vorzeitigem Verlassen der Übergangsmaßnahme eingesetzte standardisierte Fragebogen der telefonischen Verbleibsbefragung schloss zu großen Teilen an das Erhebungsinstrument der BIBB- Schulabgängerbefragung 2008 an, da dieses bei einer ähnlichen Klientel bereits erfolgreich eingesetzt worden war. Es wurden lediglich kleinere Modifikationen in Form von Auslassungen aufgrund einer divergierenden Schwerpunktsetzung sowie hinsichtlich einer klientelgerechten Sprache vorgenommen.

3.5 ARBEITSPLAN

Durch die Teilung des Forschungsvorhabens in zwei sich ergänzende Teilprojekte konnte zwar ein gemeinsames Forschungsdesign umgesetzt werden, jedoch ergaben sich auf Grund der länderspezifischen Zugänge unterschiedliche Arbeits- und Zeitpläne. Diese werden im Folgenden für jeden Standort aufgezeigt. Da die realen Klassengrößen z.T. deutlich unterhalb der nominellen Klassengrößen lagen, wurden Zusatzerhebungen notwendig (2.Kohorte), um die für statistische Analysen notwendigen Fallzahlen zu sichern.

4 ANGABE DER VERWENDETEN FACHLITERATUR SOWIE DER BENUTZTEN INFORMATIONS- UND DOKUMENTATIONSDIENSTE

Fachliteratur: Eine Auflistung der im Laufe des Projektes von beiden Standorten genutzten Fachliteratur findet sich im Anhang (s. Anhang S. III).

Informations- und Dokumentationsdienste: Für den Standort Göttingen wurde zur Ermittlung arbeitsmarktrelevanter Daten und Kennzahlen, die nicht selbst erhoben werden konnten mit verschiedenen Institutionen, Forschungsinstituten, Ministerien und Informationsdiensten Kontakt aufgenommen:

- Landesamt für Statistik Niedersachsen
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg
- Bundesagentur für Arbeit Statistik
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration
- Arbeitskreis Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder
- Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung
- Niedersächsisches Kultusministerium
- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung

Die Stuttgarter Projektgruppe kontaktierte im Rahmen der Informationsgewinnung zum Übergangssystem und dessen regionalen Management die Regierungspräsidien, deren schulische Vertreter und das Übergangsmanagement der Landeshauptstadt Stuttgart (RÜM). Des Weiteren wurden von der Bundesagentur für Arbeit und dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg relevante Daten eingeholt.

5 ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN STELLEN

Im Vorfeld der Feldphase wurde ein Antrag auf Feldzugang gestellt, der von der Landesschulbehörde Niedersachsen, der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin sowie vom Kultusministerium Baden-Württemberg genehmigt wurde.

Die Teilnahme an der Studie war für die Schulen freiwillig, so dass zunächst in einer telefonischen Akquise alle Schulen in Niedersachsen und Baden-Württemberg mit einem kaufmännischen, einem gewerblich-technischen und/oder einem hauswirtschaftlichen Schwerpunkt sowie ausgewählte Schulen dieser Fachbereiche in Berlin kontaktiert und angeworben wurden. Letztendlich entschied sich nur ein Teil der Schulen sich an der Untersuchung zu beteiligen. Der Kontakt für Terminabsprachen bzw. Rücksprachen zu den Erhebungsmodalitäten zwischen den teilnehmenden Schulen, häufig repräsentiert durch die Schulleitung oder den entsprechenden Fachbereichsleiter und den Projektverantwortlichen wurde größtenteils mittels Emailkonversationen sowie telefonisch gehalten. Hinzu kam der direkte Kontakt zu Schulen, Schulleitern, Fachbereichsleitern und Lehrkräften im Rahmen der Fragebogenentwicklung und diversen Interviews.

Nach Abschluss der Eingangserhebung wurden den Schulen zur Feldpflege erste Ergebnisse der IBIS-Schülerbefragung zugesandt. Diese Schulrückmeldungen enthielten zum einen Eckdaten des Forschungsvorhabens sowie die Schilderung des weiteren Vorgehens, außerdem Hinweise zu den erfassten Merkmalen und den verwendeten statistischen Kennzahlen sowie Verfahren und letztlich schulbezogene und klassenspezifische Ergebnisse der Eingangserhebung, um den Schulen einen ersten Eindruck über den Leistungsstand sowie die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Bildungsgängen zu vermitteln.

TEIL II

1 DARSTELLUNG DER ZENTRALEN ERGEBNISSE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER VORGEgebenEN ZIELE

Im Folgenden werden die zentralen Projektergebnisse vorgestellt.

Die dargelegten wesentlichen Forschungsergebnisse wurden in Hinblick auf die zu Projektbeginn herausgearbeiteten drei zentralen Forschungsfragen erarbeitet:

1. Wie gestalten sich die Übergangsprozesse zwischen Schule und Berufsvorbereitung für Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen und schlechten Noten in den Basisdomänen Mathematik und Deutsch?
2. Wie verläuft die Entwicklung von Jugendlichen aus sog. Risikogruppen in der Berufsvorbereitung?
3. Wie gestalten sich Übergangsprozesse zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung und welchen Beitrag zur kognitiven Entwicklung leisten Maßnahmen des Übergangssystems zur Unterstützung dieser Prozesse?

Im Rahmen der Auswertungen wurden sowohl deskriptive als auch multivariate Analysen durchgeführt.

1.1 BESCHREIBUNG DER WESENTLICHEN MERKMALE DER STICHPROBEN

Zum besseren Verständnis der untersuchten Schülergruppen und der landesspezifischen Unterschiede, werden im Folgenden die wesentlichen demografischen und herkunftsbezogenen Merkmale der Stichproben beider Verbundpartner dargestellt. Abschließend wird, um Hintergründe von Bildungsabbrüchen, die in den untersuchten Maßnahmen regional variierend zwischen 30 und 50% näher zu beleuchten, jene Gruppe genauer betrachtet, die zum Zeitpunkt der Erstbefragung am Schuljahresbeginn an der Testung teilnahm, aber zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr erreicht werden konnte. Diese Gruppe der Drop-Outs kann nur näherungsweise erfasst werden, da auch krankheitsbedingt und unentschuldig fehlende Schüler zum zweiten Messzeitpunkt nicht anwesend waren und nicht zu einem späteren Zeitpunkt separat nachbefragt werden konnte. Der überwiegende Teil sind jedoch Schüler, die die Maßnahme vorzeitig und ohne Zertifikat beendet haben.

Allgemeine Stichprobenmerkmale

In Niedersachsen wurden insgesamt N= 3026 SchülerInnen des beruflichen Übergangssystems an 33 Berufsbildenden Schulen (46% ländlicher Raum; 34% Stadtregion; 20% Verdichtungsraum²) befragt. Hiervon besuchten zum Zeitpunkt der Eingangserhebung

² Raumkategorien entsprechend des Regionalberichts 2012

N=681 Jugendliche das Berufsvorbereitungsjahr, N=933 die Berufseinstiegsklasse sowie N=1412 SchülerInnen die Einjährige Berufsfachschule. Der Großteil der Befragten nahm zum Zeitpunkt der Erhebung an einem Bildungsgang aus dem Fachbereich Ökonomie (N= 1224) oder dem gewerblich-technischen Zweig (N= 1043) teil. Zudem wurden N= 759 SchülerInnen aus Übergangsmaßnahmen mit dem Schwerpunkt Hauswirtschaft befragt. Zum Zeitpunkt der Eingangserhebung wurden N=2670 SchülerInnen getestet, an der Abschlusserhebung nahmen N=1907 ÜbergangsschülerInnen teil. Zu beiden Zeitpunkten wurden N=1551 Jugendliche erreicht.

Als zweiter Standort wurde das Ballungszentrum Berlin ausgewählt um etwaige regionalbedingte Divergenzen aufzudecken. An sechs Berufsbildenden Schulen wurden hier N=563 SchülerInnen im Übergangssystem befragt. Zum Zeitpunkt der Eingangserhebung wurden davon N= 500 SchülerInnen erreicht, die beide Testtage absolvierten. Im Rahmen der Abschlusserhebung wurden noch N=265 Jugendliche getestet. Zu beiden Erhebungszeitpunkten anwesend waren N=202 SchülerInnen. Der Großteil der teilnehmenden Berliner Jugendlichen besuchte zum Zeitpunkt der Eingangserhebung die Einjährige Berufsfachschule (Einjährige OBF/ N=294); N=130 SchülerInnen nahmen an einem Berufsqualifizierenden Lehrgang (BQL) sowie N=87 an der Integrierten Berufsausbildungsvorbereitung (IBA) teil. Die Zweijährige Berufsfachschule (Zweijährige OBF) absolvierten N=29 der Befragten, N=23 SchülerInnen nahmen an einer Modularen Dualen Qualifizierenden Maßnahme (MDQM) teil. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen besuchte zum Zeitpunkt der Testung einen Bildungsgang im gewerblich-technischen Fachbereich (N=420). An einer Bildungsmaßnahme mit dem Schwerpunkt Wirtschaft und Verwaltung nahmen N=143 SchülerInnen teil.

Die Verteilung der SchülerInnen auf die unterschiedlichen Bildungsgänge des Übergangssystems in den einzelnen Fachrichtungen zeigte, dass sowohl in Niedersachsen als auch in Berlin im kaufmännischen Segment die höher qualifizierten BFS- bzw. OBF-SchülerInnen den größten Anteil bildeten (Niedersachsen: 81%; Berlin: 56,7%). Der Anteil der Jugendlichen, die ein BVJ im kaufmännischen Fachbereich besuchten ist mit 4,4% hingegen verschwindend gering. Diese Verteilung kann unterschiedliche Ursachen haben und sowohl aufgrund der Angebotsstrukturen entstanden sein, als auch Selbstselektionsprozessen von Jugendlichen folgen. Anzunehmen ist, dass es im kaufmännischen Bereich nur wenige Ausbildungsberufe gibt, die Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen aufnehmen wie der zweijährige Handelsberuf Verkäufer/Verkäuferin, während in der Mehrzahl der kaufmännischen Berufe mindestens der mittlere Schulabschluss vorausgesetzt wird, in einer Reihe von Berufen die Fachhochschulreife und Hochschulreife.

Im hauswirtschaftlichen Zweig macht die Gruppe der leistungsstärkeren BFS-SchülerInnen dagegen lediglich einen Anteil von 24,1% aus. Hier dominieren die schwächeren BVJ- bzw. BEK-SchülerInnen mit 38,6% bzw. 37,3%. Im gewerblich-technischen Bereich konnten länderspezifische Differenzen hinsichtlich der Verteilung der Bildungsgänge ermittelt werden. In Niedersachsen wählten mit 45% überwiegend BEK- sowie mit 32% BVJ-SchülerInnen einen gewerblich-technischen Schwerpunkt. Die BFS-SchülerInnen nahmen hier mit 22,8% den geringsten Anteil ein. Anders in Berlin, wo der gewerblich-technische Fachbereich mit 57,6% zum Großteil mit den höher qualifizierten SchülerInnen der OBF besetzt war. Allerdings wählten auch in Berlin immerhin 31% der leistungsschwächeren BQL-SchülerInnen den gewerblich-technischen Zweig. Den geringsten Anteil am gewerblich-

technischen Fachbereich machten in Berlin die SchülerInnen des IBA (6%) bzw. der MDQM (5%) aus.

Die Stichprobe in Baden-Württemberg umfasst insgesamt N=1978 SchülerInnen an 61 Berufsschulen und Berufsschulzentren. Diese lagen vor allem in Verdichtungsräumen (72,7% der Befragten). Der Anteil von Jugendlichen aus einer städtischen Randzone (10,7%) oder dem ländlichen Raum (16,6%) war vergleichsweise gering. Zu Schulbeginn wurden 1808 Probanden befragt und 1263 am Schuljahresende. Für N=1068 SchülerInnen liegen Daten im Längsschnitt vor. Die große Differenz zwischen Teilnehmenden an der Erstbefragung und erneute erreichten Schülern zum zweiten Messzeitpunkt gegen Ende der Maßnahme verweist in beiden Bundesländern und Berlin auf substanzielle Abbruchquoten im Übergangssystem und regelmäßige Verstöße gegen die Anwesenheitspflicht hin. Die Eltern verweigerten selten die Teilnahme der minderjährigen SchülerInnen.

In der BW-Stichprobe befanden sich N=773 SchülerInnen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bzw. im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB), N=755 SchülerInnen im Berufseinstiegsjahr (BEJ) und N=450 SchülerInnen in der Einjährigen Berufsfachschule (BFS). Aufgrund der wenigen kaufmännischen Klassen im Übergangssystem in BW, die vorwiegend als BEJ und nicht als VAB/BVJ angeboten werden, konnten in diesem Fachbereich nur 151 BEJ-SchülerInnen befragt werden. Die große Mehrheit der SchülerInnen in Baden-Württemberg besuchte hauswirtschaftliche (N=734) oder gewerblich-technische Klassen (N=1085). Die hauswirtschaftlichen Klassen hatten, bis auf 9 sozialpflegerische, den Schwerpunkt Nahrung-Ernährung. Im gewerblich-technischen Bereich wurden hauptsächlich Metalltechnikklassen befragt. Bis auf 2 Farbtechnikklassen und 4 Holzklassen befanden sich innerhalb von den Metalltechnikklassen häufig einzelne SchülerInnen mit dem Schwerpunkt Farbe- oder Holztechnik.

Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und schulischer sowie beruflicher Abschluss

Tabellen 5, 6 und 7 sind die deskriptiven Befunde zu Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund für Niedersachsen, Berlin und Baden-Württemberg zu entnehmen.

Tabelle 5: Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund nach Bildungsgängen in Prozent (NI)

	BVJ N=681	BEK N=933	Einj. BFS N=1411	Gesamt N=3025
Geschlecht (m/w)	59,6/40,4	57,5/43,5	51,6/48,4	55/45
Alter Ø	16,2 (SD=1)	16,9 (SD=1,4)	17,1 (SD=1,5)	16,86 (SD=1,4)
Migrationshintergrund (über Herkunft der Eltern)	41	39,7	38,5	39,4
Migrationshintergrund (über Muttersprache)	40	34,3	32,7	34,7
Migrationshintergrund (über zuhause überwiegend gesprochene Sprache)	33,1	29	28,4	29,6

Tabelle 6: Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund nach Bildungsgängen in Prozent (BE)

	Einj. OBF N=294	Zweij. OBF N=29	IBA N=87	BQL N=130	MDQM N=23	Gesamt N=563
Geschlecht (m/w)	80,3/18,1	59,3/40,7	64,3/35,7	76,1/23,9	100/-	77,3/22,7
Alter Ø	17,7 (SD=4,4)	17,3 (SD=1,3)	17,1 (SD=0,9)	18,1 (SD=4,3)	17,1 (SD=1,5)	17,7 (SD=3,9)
Migrationshintergrund (über Herkunft der Eltern)	54	91,7	51	74,3	80	60,5
Migrationshintergrund (über Muttersprache)	53,7	92,6	66,6	56,4	84,2	59,7
Migrationshintergrund (über zuhause überwiegend gesprochene Sprache)	45,6	64,3	50,7	54,5	63,2	50,1

Tabelle 7: Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund nach Bildungsgängen in Prozent (BW)

	BVJ/VAB N=773	BEJ N = 755	Einj. BFS N=450	Gesamt N=1978
Geschlecht (m/w)	62,3/37,7	47,8/52,2	68,9/31,1	57,4/41,7
Alter Ø	16,3 (SD=1,39)	16,3 (SD=1,04)	16,9 (SD=2,04)	16,5 (SD=1,49)
Migrationshintergrund (über Herkunft der Eltern)	62,7	64	48,1	59,8
Migrationshintergrund (über Muttersprache)	23,66	27,8	18	23,9
Migrationshintergrund (über zuhause überwiegend gesprochene Sprache)	45,4	47	32,3	43

Das Alter der Probanden lag im Mittel zwischen 16 und 17 Jahren. Über die Standorte und Bildungsgänge hinweg nahmen mehr männliche Jugendliche an der Befragung teil, allerdings variierte dieses Merkmal in Abhängigkeit von den genderspezifisch besetzten Fachbereichen. Der Großteil der in Niedersachsen und Baden-Württemberg befragten Jugendlichen gab als Staatsangehörigkeit „deutsch“ an (NI: 87,2%, BW: 74,4%). Der differenzierte Blick zeigte jedoch, dass diese Angabe keine Rückschlüsse auf einen vorliegenden Migrationshintergrund zulässt (Tabelle 5, Tabelle 6 und Tabelle 7). Fast 40% der SchülerInnen im Übergangssystem in Niedersachsen wiesen einen herkunftsbezogenen Migrationshintergrund auf. In BW lag dieser Anteil bei 60%, was wiederum den Landesstatistiken entspricht.

Tabelle 8: Höchster Schulabschluss nach Bildungsgängen in Prozent und der jeweilige Migrationsanteil (NI)

Höchster Schulabschluss	BVJ N = 470 N = 188	BEK N = 662 N = 251	Einjährige BFS N = 1118 N = 421	Gesamt N = 2250 N = 860
keinen Schulabschluss	56,4	28,5	1,3	20,8
davon Migrationshintergrund*	64,4	27,5	1,2	22,7
Abschluss an einer Förderschule	36,6	13,6	0,4	11,8
davon Migrationshintergrund*	27,7	10,4	0,2	9,2
Hauptschulabschluss	5,3	55	47,5	40,9
davon Migrationshintergrund*	5,3	56,6	51,8	43
Mittlerer Abschluss/ Realschulabschluss	1,1	2,1	49,6	25,5
davon Migrationshintergrund*	1,6	4,4	45,8	24,1
sonstiger Abschluss	0,6	0,8	1,2	0,9
davon Migrationshintergrund*	1,1	1,2	1	1

* Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn der oder die Schüler/in selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Tabelle 9: Höchster Schulabschluss nach Bildungsgängen in Prozent und der jeweilige Migrationsanteil (BW)

Höchster Schulabschluss	BVJ/VAB N = 746 N = 440	BEJ N = 515 N = 449	Einjährige BFS N = 121 N = 203	Gesamt N = 1920 N = 1092
keinen Schulabschluss	61,3	5,6	4,1	26,1
davon Migrationshintergrund*	65,5	5,8	2,5	29,2
Abschluss an einer Förderschule	28,8	1,1	0,7	11,4
davon Migrationshintergrund*	23	1,3	1	10
Hauptschulabschluss	9,2	90,9	73	53,5
davon Migrationshintergrund*	10,9	91,1	78,8	56,5
Mittlerer Abschluss/ Realschulabschluss	0,7	2,4	20,8	5,8
davon Migrationshintergrund*	0,7	1,8	15,8	3,9
Abitur	0	0	1,4	0,3
davon Migrationshintergrund*	0	0	2	0,4

* Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn der oder die Schüler/in selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Ein Blick auf die Verteilung der einzelnen Schulabschlüsse in den drei Bildungsgängen, macht deutlich, dass sowohl in Niedersachsen als auch Baden-Württemberg unter den SchülerInnen des BVJs erwartungsgemäß jene ohne oder mit einem sehr schwachen Schulabschluss dominierten, während die Jugendlichen an der einjährigen BFS die verhältnismäßig höchsten Schulabschlüsse vorweisen konnten (Tabelle 8 und Tabelle 9).

Den Tabellen ist zu entnehmen, dass ein Großteil aller Befragten zu Beginn des Übergangsjahres bereits einen Hauptschulabschluss vorweisen konnte (NI: 43% BW: 53,5%). Lediglich 20,8% der in Niedersachsen sowie 26,1% der in Baden-Württemberg befragten Jugendlichen hatten keinen Schulabschluss vorweisen. Der Anteil von Jugendlichen, die bei Einmündung in das Übergangssystem bereits einen Realschulabschluss erworben hatten war in Baden-Württemberg (5,8%) deutlich geringer als in Niedersachsen (25,5%). Dieses Gefälle kann einerseits damit erklärt werden, dass die Ausbildungsquote in BW aufgrund der günstigeren Arbeitsmarktlage höher ist und hier daher nur die Leistungsschwächsten in das Übergangssystem münden und andererseits durch den relativ geringen Anteil der Berufsfachschüler in BW an der Gesamtstichprobe.

Auch in Berlin zeigte sich über alle Bildungsgänge hinweg eine deutliche Dominanz derjenigen SchülerInnen, die bei Einmündung in das Übergangssystem einen Hauptschulabschluss vorweisen konnten (64,4%). Nur im BQL überwogen jene Jugendlichen, die bisher keinen Schulabschluss erreicht hatten (59,8%).

In allen beteiligten Bundesländern unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler je nach Schulform deutlich hinsichtlich ihrer bereits absolvierten Bildungsabschlüsse, ein aufgrund der differierenden Zugangsbedingungen erwartungskonformes Ergebnis. In Hinblick auf die Geschlechterverteilung sowie den Migrationsanteil zeigten sich keine Unterschiede zwischen dem BVJ/BQL/VAB und der BEK/BEJ. Es konnten lediglich Unterschiede zur Gruppe der BFS bzw. OBF-SchülerInnen ausgemacht werden.

Bildungsbezogene und soziale Herkunft

In der Regel werden drei Risikoarten unterschieden, die Einfluss auf die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen haben und die damit die Rahmenbedingungen der

Entwicklung von Heranwachsenden beschreiben: (1) das soziale Risiko, gewöhnlich erfasst über Indikatoren der Arbeitsmarktintegration der Eltern, (2) das ökonomische Risiko, ermittelt anhand des durchschnittlichen Familienäquivalenzeinkommens sowie (3) das kulturelle Risiko, für das in der Regel die Schulabschlüsse der Eltern als Indikatoren herangezogen werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 23 ff.).

Maßgeblich für eine gesunde schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind vor allem soziale und kulturelle Faktoren. Die sozialen Kriterien bestimmen über welche Netzwerke die Eltern verfügen und welche beruflichen Erfahrungen und Kontakte sie haben, etwaige Einflussfaktoren auf die Berufswahlprozesse der Jugendlichen. Die kulturellen Faktoren prägen die elterlichen Bildungsaspirationen für die Heranwachsenden.

Die Befunde zur Bildungsbiografie der Eltern lassen eine intergenerative Reproduktion des Bildungsstatus erkennen. Sowohl in Niedersachsen als auch in Baden-Württemberg zeigte sich erwartungsgemäß die Tendenz, dass der Anteil der Eltern mit höheren schulischen Abschlüssen in der Gruppe der BFS-SchülerInnen sowie der Anteil der Eltern mit schwächeren oder fehlenden schulischen Abschlüssen in den Gruppen der BEK/BEJ- und BVJ/VAB-SchülerInnen dominiert (Tabelle 10 und Tabelle 11).

Bemerkenswert ist darüber hinaus der hohe Anteil an Jugendlichen, die den Bildungsgrad ihrer Eltern nicht kannten bzw. die Kategorie „weiß nicht“ wählten. In Niedersachsen gaben ungefähr ein Drittel der Befragten des BVJ und der BEK an, nicht zu wissen welche Bildungsabschlüsse ihre Mütter und Väter vorweisen können. In der Gruppe der BFS-SchülerInnen war dieser Anteil mit ca. 20% (Mütter) bzw. 25% (Väter) geringer (Tabelle 10).

In Baden-Württemberg variierte der Anteil der Jugendlichen, die den schulischen Bildungsabschluss ihrer Eltern nicht benennen konnten ebenfalls mit der Bildungsform, welche die Jugendlichen selbst besuchten. Der höchste Anteil war mit ca. 30% unter den VAB/BVJ SchülerInnen zu finden, während der Anteil in der BFS mit ca. 4% demgegenüber sehr gering war. Auch zwischen den Gruppen der VAB/BVJ und der BEJ-SchülerInnen sind deutliche Unterschiede in den Angaben zum Bildungsgrad der Eltern zu erkennen. Während im VAB/BVJ ungefähr ein Drittel der Jugendlichen angaben, nicht zu wissen, welche Bildungsabschlüsse ihre Mütter und Väter vorweisen können, lag dieser Anteil im BEJ lediglich bei ca. einem Fünftel. Dieses Ergebnis gibt Hinweise auf die sozialen Unterschiede zwischen den beiden Bildungsgruppen. Während die Anteile der angegebenen elterlichen Schulbildung wenig zwischen den beiden Bildungsgängen variierte, so ist der Anteil der „weiß-nicht“-Angeber im VAB um ein Drittel größer als im BEJ.

Tabelle 10: Höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (NI)

Höchster Schulabschluss Vater/ Mutter	BVJ N = 539 N= 566	BEK N = 752 N= 774	Einjährige BFS N = 1235 N= 1255	Gesamt N = 2526 N= 2595
keinen Schulabschluss	11,9/ 13,6	6,4/ 7,6	4,6/ 6,1	6,7/ 8,2
Abschluss an einer Förderschule	5/ 3,2	2,5/ 3,6	1,1/ 1,5	2,4/ 2,5
Hauptschulabschluss	19,7/ 22,6	21,1/ 22	22,1/ 20,5	21,3/ 21,4
Mittlerer Abschluss/ Realschulabschluss	21,2/ 24,4	21/ 26,1	30,8/ 35,5	25,8/ 30,3
Fachhochschulreife/ Fachoberschule	3,5/ 3,4	5,5/ 7	6,9/ 7,4	5,7/ 6,4
Abitur	6,1/ 4,2	8,1/ 4,7	9,6/ 9	8,4/ 6,7
weiß nicht	32,7/ 28,6	35,4/ 29,1	24,9/ 20,1	29,7/ 24,6

Tabelle 11: Höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW)

Höchster Schulabschluss Vater/ Mutter	BVJ/VAB N = 435 N = 502	BEJ N = 466 N = 534	Einjährige BFS N = 332 N = 356	Gesamt N = 1233 N = 1392
keinen Schulabschluss	16,1/ 15,5	10,9/ 11,4	5,7/ 6,5	11,4/ 11,6
Abschluss an einer Förderschule	2,3/ 3,4	1,9/ 2,2	0,6/ 0,3	1,7/ 2,2
Hauptschulabschluss	40/ 40,8	39,9/ 40,4	36,7/ 28,4	39,1/ 37,5
Mittlerer Abschluss/ Realschulabschluss	26,9/ 27,1	27,5/ 34,1	37,7/ 48	30/ 35,1
Fachhochschulreife/ Fachoberschule	7,4/ 5,4	11,4/ 5,1	8,7/ 6,7	9,2/ 5,6
Abitur	7,4/ 7,8	8,4/ 6,7	10,5/ 10,1	8,6/ 8
weiß nicht	31,7/ 27,4	22,3/ 19,9	4,9/ 4,2	22/19,3

Ein ähnliches Bild zeigte sich in Hinblick auf die beruflichen Abschlüsse der Eltern. Hier ist ebenfalls eine Tendenz der höheren beruflichen Abschlüsse bei den Eltern der BFS-SchülerInnen und der niedrigeren Abschlüsse bei den Eltern der weniger qualifizierenden Übergangsmaßnahmen erkennbar (Tabelle 12 und Tabelle 13). Daneben zeigte sich, dass die befragten Schülerinnen und Schüler bezüglich der beruflichen Abschlüsse ihrer Eltern häufig genauso ahnungslos waren wie hinsichtlich der schulischen (Tabelle 12 und Tabelle 13). In Niedersachsen wussten zwei Fünftel der BVJ-SchülerInnen, fast ein Drittel der BEK-SchülerInnen und gut 20% der BFS-SchülerInnen nicht, welchen höchsten beruflichen Abschluss ihre Eltern vorweisen können. In Baden-Württemberg entsprachen die Anteile in den unterschiedlichen Bildungsgängen den Angaben zur schulischen Bildung der Eltern. Es kann somit in einem bedeutenden Anteil der in Niedersachsen und Baden-Württemberg befragten Jugendlichen von einer grundlegenden Nicht-Thematisierung schulischer und/oder beruflicher Bildungsthemen im Rahmen der Familie ausgegangen werden.

Tabelle 12: Höchster beruflicher Abschluss des Vaters/ der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (NI)

Höchster Berufsabschluss Vater/Mutter	BVJ N = 499 N= 527	BEK N = 707 N= 731	Einjährige BFS N = 1193 N= 1209	Gesamt N = 2399 N= 2467
keine Berufsausbildung	11,4/ 17,6	8,9/ 17,9	7,3/ 13,8	8,6/ 15,8
Berufsausbildung	30,3/ 37	38,9/ 43,9	46,5/ 56,5	40,9/ 48,6
Abschluss an einer Meister-, Techniker-, Beruf- oder Fachakademie	12,6/ 2,7	15,4/ 3,6	17,4/ 3,9	15,8/ 3,5
Abschluss an einer Universität/ Fachhochschule	4,4/ 3,4	4,1/ 2,5	5,4/ 5	4,8/ 3,9
Promotion	0,2/ 0,4	1,1/ 1,2	1,4/ 0,6	1,1/ 0,7
weiß nicht	41,1/ 38,9	31,5/ 30,9	22/ 20,3	28,8/ 27,4

Tabelle 13: Höchster beruflicher Abschluss des Vaters/ der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW)

Höchster Berufsabschluss Vater/Mutter	BVJ/VAB N = 443 N = 476	BEJ N = 457 N = 519	Einjährige BFS N = 360 N = 354	Gesamt N = 1260 N = 1349
keine Berufsausbildung	19,9/ 31,1	18,4/ 28,5	9,7/ 17,2	16,4/ 26,5
Berufsausbildung	53/ 59	57,1/ 64,4	54,7/ 71,8	55/ 64,4
Abschluss an einer Meister-, Techniker-, Beruf- oder Fachakademie	21,4/ 4	19,3/ 2,5	27,2/ 4,5	22,3/ 3,6
Abschluss an einer Universität/ Fachhochschule	5/ 4,4	4,8/ 4	7,8/ 5,9	5,4/ 4,7
Promotion	0,7/ 1,5	0,4/ 0,6	0,6/ 0,6	0,6/ 0,9
weiß nicht	33,5/ 33	22,4/ 22,9	4,4/ 4,0	19,6/ 18,4

In Niedersachsen gingen zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung Dreiviertel der Väter (~74%) und ein Drittel der Mütter (~37%) einem ganztägigen Arbeitsverhältnis nach. In Baden-Württemberg ist die Vollzeitbeschäftigungsquote der Väter (~64%) und Mütter (~32%) hingegen etwas geringer (Tabelle 14 und Tabelle 15). Der Anteil der arbeitslosen Väter (NI: 10%; BW: 6%) als auch Mütter (NI: 27%; BW: 4%) ist unter den in Niedersachsen befragten Jugendlichen deutlich größer als unter denjenigen in Baden-Württemberg. Dieses Ergebnis wird der höheren Arbeitslosenquote in Niedersachsen geschuldet sein. Eine differenzierte Betrachtung der Verteilung nach Bildungsgängen zeigt vor allem, dass in den Bildungsgängen mit günstigeren Eingangsvoraussetzungen (BFS) auch die Eltern häufiger einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen. In Baden-Württemberg zeigte sich diese Tendenz ebenfalls deutlich für die Angabe der Arbeitslosigkeit der Eltern. D.h. im Berufsvorbereitungsjahr, in das überwiegend Jugendliche ohne Schulabschlusszertifikat einmünden, sind auch die sozio-ökonomischen familiären Aufwuchsbedingungen am ungünstigsten ausgeprägt. Zugleich befinden sich diese Jugendlichen in einem Bildungsgang, zumindest gilt dies für Niedersachsen, der zunächst nicht zum Nachholen eines Schulabschlusses führt, sondern lediglich schulabschlussvorbereitend ist und dem ein weiteres Jahr, in der Regel die Berufseinstiegsklasse, folgen muss, um einen formalen Schulabschluss zu erlangen. Dies stellt, auch vor dem Hintergrund der familiären Lebensbedingungen, eine relativ große Herausforderung für die Schulen dar, um bei diesen Jugendlichen Motivation, Lernfreude und Durchhaltevermögen aufrecht zu erhalten, wenn ggfs. zusätzliche Stützsysteme im Elternhaus fehlen.

Tabelle 14: Beschäftigungsverhältnis des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (NI)

Beschäftigungsverhältnis t2 Vater/Mutter	BVJ N= 282 N= 305	BEK N= 418 N= 436	Einjährige BFS N= 706 N= 712	Gesamt N= 1406 N= 1441
ganztägiges Beschäftigungsverhältnis	50/ 28,5	60/ 31	67,3/ 33,4	74,4/ 36,6
halbtägiges Beschäftigungsverhältnis	5/ 13,1	3,8/ 18,6	3,5/ 23,3	6,1/ 32,6
selbstständig	9,6/ 1	11,7/ 4,8	12,6/ 6	
geringfügig beschäftigt	1,8/ 6,6	1,4/ 4,6	0,6/ 6,1	2,1/ 1,1
arbeitslos	6/ 10,5	4,5/ 3,9	4,1/ 4,1	10/ 26,9
Hausfrau/-mann	3,9/ 23,6	2,2/ 28	2,3/ 21,7	
Rentner/in	4,6/ 3,3	6,2/ 3	3,3/ 1,6	
weiß nicht	19,1/ 13,4	10/ 6,2	6,4/ 3,7	4,7/ 1,6

Tabelle 15: Beschäftigungsverhältnis des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW)

Beschäftigungsverhältnis t2 Vater/Mutter	BVJ N= 713 N= 514	BEJ N= 702 N= 487	Einjährige BFS N= 429 N= 116	Gesamt N= 1844 N= 1117
ganztägiges Beschäftigungsverhältnis	59,2/ 29,4	66,2/ 33,1	69/ 34,5	64,2/ 31,5
halbtägiges Beschäftigungsverhältnis	4,5/ 16,9	4,8/ 20,7	2,8/ 24,1	4,2/ 19,3
selbstständig	14,6/ 9,3	9,5/ 6,4	17,2/ 6	13,3/ 7,7
geringfügig beschäftigt	1,1/ 7,8	1/ 8,6	0,2/ 12,1	0,9 / 8,6
arbeitslos	8,3/ 6	5,8/ 2,5	1,9/ 5,2	5,9/ 4,4
Hausfrau/-mann	0,8/ 23,0	1,6/ 23,2	0,5/ 14,7	1/ 22,2
Rentner/in	2,9/ 0,8	5/ 0,6	2,8/ 0	3,7/ 0,6
weiß nicht	5,6/ 2,9	3,6/ 2,5	2,6/ 1,7	4,1/ 2,6
verstorben	2,9/2,1	2,4/1,4	3,0/0,9	2,8/ 1,3

Auch in Berlin wusste ein beträchtlicher Anteil der befragten ÜbergangsschülerInnen nicht welchen höchsten schulischen (Väter: 34,9%; Mütter: 31,4%) und/oder beruflichen Abschluss (Väter: 24,8%; Mütter: 22,3%) ihre Eltern haben. Jenseits des hohen Missinganteils bei diesen Fragen zeigte sich hier jedoch ein differentes Bild: In Berlin nahmen neben den Unwissenden jene Jugendlichen den größten Anteil ein, deren Eltern einen Realschulabschluss (Väter: 19%; Mütter: 28,1%) oder das Abitur (Väter: 15,9%; Mütter: 18,2%) absolviert haben, also einen hohen Schulabschluss vorweisen können, wohingegen der Anteil jener Jugendlichen, deren Eltern einen niedrigeren Schulabschluss vorweisen können deutlich geringer war. Da ein hoher Anteil an Datenausfällen bei dieser Frage vorliegt, sind die vorliegenden Ergebnisse leicht verzerrt. Zudem ist das Ergebnis auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Kontextbedingungen zwischen NI, BW und Berlin zu interpretieren. Berlin weist eine stärkere Dienstleistungsstruktur im Vergleich zu den anderen Bundesländern auf und zudem ist der Anteil an Beschäftigten mit hohem Bildungsabschluss (Fachhochschul- oder Hochschulabschluss) mit fast 40% um rund 15

Prozentpunkte höher als in den beiden anderen Bundesländern. Zugleich lag die Arbeitslosenquote in Berlin mit 11,7% für 2013 fast doppelt so hoch wie in NI und beträgt fast das Dreifache der entsprechenden Quote in BW. Einen Hauptschulabschluss hatten nach Angaben der SchülerInnen 12,5% der Väter sowie 7,6% der Mütter absolviert, keinen Schulabschluss hatten 7,3% der Väter bzw. 8,9% der Mütter und einen Förderschulabschluss konnten laut Auskunft der Jugendlichen lediglich 1,4% der Väter und 0,7% der Mütter vorweisen. In Hinblick auf die beruflichen Abschlüsse der Eltern zeichnete sich ein ähnliches Bild ab: Fast zwei Fünftel der Eltern (Väter: 37,4%; Mütter: 38,5%) haben, den Angaben der Jugendlichen zufolge, eine Berufsausbildung abgeschlossen; weitere 15,7% (Väter) bzw. 7,5% (Mütter) können sogar einen Abschluss an einer Meister-, Techniker-, Beruf- oder Fachakademie vorweisen. 7,1% der Väter sowie 10,9% der Mütter sollen nach Auskunft der SchülerInnen einen universitären Abschluss haben; 3,5% der Väter und 2,6% der Mütter darüber hinaus eine abgeschlossene Promotion vorweisen können. Dagegen gaben lediglich 11,4% (Väter) bzw. 18,1% (Mütter) der SchülerInnen an, dass ihre Eltern keine berufliche Ausbildung absolviert haben. Aufgrund des hohen Anteils von SchülerInnen, die weder den höchsten schulischen noch beruflichen Abschluss ihrer Elternteile benennen konnten, kann auch bei den befragten Berliner Jugendlichen von einer grundlegenden Nicht-Thematisierung schulischer und/oder beruflicher Bildungsthemen im Rahmen der Familie ausgegangen werden. Dass besonders Jugendliche, deren Eltern einen verhältnismäßig hohen Schul- oder Berufsabschluss absolviert haben, dieses im Fragebogen angaben, weist zudem darauf hin, dass schulische und berufliche Bildungsthemen erwartungsgemäß vermehrt in bildungsnahen Familien besprochen werden.

In Berlin liegt die Vollzeitbeschäftigtenquote der Eltern deutlich unter jener in Niedersachsen und Baden-Württemberg, was vor dem Hintergrund der sehr hohen Arbeitslosenquote in Berlin erklärbar erscheint. Zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung gingen, nach Angaben der in Berlin befragten Jugendlichen, lediglich knapp die Hälfte ihrer Väter (45,3%) sowie fast zwei Fünftel ihrer Mütter (38,3%) einem ganztägigen Beschäftigungsverhältnis nach. 15,6% der Väter sowie 8% der Mütter arbeiteten zudem selbstständig und 3,6% der Väter sowie 10% der Mütter standen in einem halbtägigen Arbeitsverhältnis. Die Verteilung der derzeitigen beruflichen Tätigkeiten der Eltern variiert in den unterschiedlichen Bildungsgängen des Übergangssystems nur unwesentlich.

In Baden-Württemberg wurden die Fragen zum beruflichen und schulischen Abschluss der Eltern in einer Typisierung nach CASMIN vorgenommen. Das Alter der Eltern von den im Schnitt 17-jährigen ÜbergangsschülerInnen wird auf 35-54 Jahre geschätzt. Verglichen mit den gleichen Alterskohorten im Mikrozensus wurde ersichtlich, wie überrepräsentiert Eltern ohne Abschluss (1a) in der Subgruppe der Übergangsfamilien sind (Tabelle 16). Gleichzeitig sind Eltern mit mittlerer Reife oder höheren allgemeinen Bildungsabschlüssen unterrepräsentiert.

Tabelle 16: Beschäftigungsverhältnis des Vaters und der Mutter nach Bildungsgängen in Prozent (BW)

Beschäftigungsverhältnis t2 Vater/Mutter	BVJ N= 253 N= 390	BEJ N= 245 N= 437	Einjährige BFS N= 108 N= 313	Gesamt N= 606 N= 1140
1a (kein Abschluss)	30,4/ 24,4	22,0/ 16,7	17,6/ 7,7	24,8/ 16,8
1b (Hauptschule ohne beruflichen Ausbildung)	4,0/ 9,7	4,1/ 10,8	1,9/ 5,8	3,6/ 9,0
1c (Hauptschule mit beruflichen Ausbildung)	27,3/ 27,7	29/ 29,1	23,1/ 22	27,2/ 26,7
2b (Mittlere Reife ohne beruflichen Ausbildung)	0,8/ 2,3	0,4/ 3,9	0/ 1,3	0,5/ 2,6
2a (Mittlere Reife mit beruflichen Ausbildung)	19,8/ 24,1	25,7/ 28,4	25,9/ 46,6	23,3/ 31,9
2c_gen (Fachhochschulreife/Abitur ohne berufliche Ausbildung)	0,8/ 0,5	0,8/ 0,5	0/ 1,6	0,7/ 0,8
2c_voc (Fachhochschulreife/Abitur mit beruflichen Ausbildung)	7,1/ 5,9	8,6/ 5,5	3,7/ 8,3	7,1/ 6,4
3a und 3b (Fachhochschul- /Hochschulabschluss)	9,9/ 5,4	9,4/ 5,3	27,8/ 6,7	12,9/ 5,7

Abschließend festzuhalten ist, dass sich das kulturelle Risiko je Schulform unterscheidet. Damit zeigt sich, unabhängig vom Bundesland, ein Abgrenzungskriterium zwischen den Jugendlichen im BVJI/VAB, in den BEK und im BEJ und in den BFS.

Wesentliche Merkmale der zur Befragung fehlenden SchülerInnen (Drop-Outs)

An der Eingangserhebung nahmen N=1417 (39,5%) SchülerInnen des Übergangssystems in Niedersachsen und Berlin teil, die weder an der Abschlusserhebung noch an der Verbleibsbefragung beteiligt waren. In Baden-Württemberg betrug die Personenanzahl für diese Teilstichprobe N=609 (33,2%). Hier gehen alle Personen ein, die nur beim ersten Mal anwesend waren und nicht aufgrund eines Klassenausfalls nicht teilnahmen.

Für die Abwesenheit der SchülerInnen sind zwei Annahmen anzusetzen: ein Abbruch oder ein vorübergehendes Fehlen im Unterricht. Leider konnten nicht alle am Befragungstag des 2. Messzeitpunkts fehlende SchülerInnen identifiziert werden, so dass die Ursachen des Fehlens nicht eindeutig bestimmt werden konnten. In BW³ war für den Großteil der Drop-Outs von einem systematischen Ausfallgrund auszugehen, so dass im Folgenden die Unterschiede zwischen der Drop-Out-Stichprobe im Vergleich zu denjenigen, die die Ausbildung vollständig durchlaufen haben, anhand relevanter Merkmale festgestellt wurde. Auf diese Weise können Risikomerkmale für einen Abbruch der Maßnahmen identifiziert werden.

Geschlecht

Wie auch in der Gesamtstichprobe überwog in der Drop-Out-Stichprobe der Anteil männlicher Schüler (NI und BE: 62%, BW: 70,1%), wobei sich das Geschlechterverhältnis weiter zu Ungunsten der Jungen verschlechterte. So nahmen sowohl in Niedersachsen und Berlin ($X^2(1, N=1722)=10,775, p=.001$) als auch in Baden-Württemberg ($X^2(1, N=1656)=52,88, p=.000$) signifikant mehr Jungen als Mädchen nur an der ersten und nicht an der zweiten Befragung Teil. Dieses Resultat unterstützt bereits vorliegende

³ Die Lehrer wurden am Befragungstag nach den Fehlgründen der SchülerInnen befragt.

Forschungsergebnisse, die Jungen als Bildungsverlierer beschreiben (Baethge, Wieck & Solga 2007).

Migration

Drop-Outs mit Migrationshintergrund (Migration in 1. oder 2. Generation) waren sowohl in Niedersachsen und Berlin als auch in Baden-Württemberg im Vergleich zur Gesamtstichprobe nicht überrepräsentiert (NI/B: Drop-Outs mit Migrationshintergrund 27,7% zu 34,4% / BW: Drop-Outs mit Migrationshintergrund 58,2% zu 59,4%). Es konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen der Stichprobe der SchülerInnen, die mehrfach an der Befragung teilnahmen und den Drop-Outs festgestellt werden.

Vorbildung

Hinsichtlich des bisher höchsten erreichten Schulabschlusses der Drop-Outs aus Niedersachsen und Berlin zeigte sich ein ähnliches Bild wie bei der Gesamtstichprobe (Tabelle 8). Es konnte auch in der Drop-Out-Stichprobe eine deutliche Tendenz zu höheren Anteilen an Personen ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss festgestellt werden. Im Vergleich zur Gruppe der SchülerInnen, die ihren Bildungsgang regulär beendeten, war für die Drop-Out-Gruppe ein signifikanter Unterschied festzustellen (U(Nicht-Abbrecher N=1552, Drop Outs N=1083), $p=.003$). 22,8% der Drop Outs konnten zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung keinen Schulabschluss vorweisen (Gruppe der Nicht-Abbrecher: 18,5%); 9,7% brachten lediglich einen Abschluss einer Förderschule mit (Nicht-Abbrecher: 10,8%). Den größten Anteil machten sowohl in der Drop-Out-Stichprobe als auch in der Gruppe der SchülerInnen, die das Schuljahr regulär beendeten, mit 47,6% bzw. 41,8% diejenigen Jugendlichen aus, die mit einem Hauptschulabschluss in einen Bildungsgang des Übergangssystems einmündeten. Fast ein Fünftel (18,6%) der Drop Outs sowie 28,1% der Personen, die vollständig die Maßnahme durchliefen, gab an, einen Realschulabschluss zu haben; 1,3% bzw. 0,9% der Jugendlichen konnten einen sonstigen Abschluss vorweisen.

In Niedersachsen und Berlin lag die Abbruch-Quote unter den höher qualifizierten Jugendlichen (mittlerer Schulabschluss bzw. Realschulabschluss) bei 31,6%, dagegen lag diese unter den geringqualifizierten Jugendlichen (ohne einen Schulabschluss) bei 46,6%. Eine ähnlich hohe Abbrecherquote konnte mit 44,2% unter SchülerInnen mit einem Hauptschulabschluss bei Einmündung in das Übergangssystem festgestellt werden. In der Gruppe der geringqualifizierten Jugendlichen ist lediglich unter den FörderschülerInnen der Anteil derjenigen, die die Übergangsmaßnahme vorzeitig verließen mit 38,6% im Verhältnis etwas geringer, insgesamt jedoch noch hoch.

Für Baden-Württemberg zeigten sich für SchülerInnen ohne Abschluss mit 32% gleiche Anteile in der Drop-Out-Stichprobe wie in der Stichprobe derjenigen, die die Maßnahme regulär beendeten (Tabelle 9). Dagegen war der Anteil von FörderschülerInnen etwas niedriger als in der übrigen Stichprobe (10% statt 14,2%) und der Anteil von SchülerInnen mit mittlerem Schulabschluss bzw. Realschulabschluss mit 2,2% statt 1,4%, sowie der Anteil von SchülerInnen mit Hauptschulabschluss mit 55,4% statt 52,6 % leicht erhöht. Diese Unterschiede erwiesen sich als signifikant ($X^2(2, N = 1298)=52,88, p=.031$).

Beim Vergleich der Anteile der Drop-Outs je Vorbildungsniveau, zeigte sich wie in Niedersachsen, dass SchülerInnen ohne Schulabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss gleich große Drop-Out-Anteile aufwiesen: jeweils ein Viertel der Ausgangs-

stichprobe fehlte am Schuljahresende. SchülerInnen mit Förderschulabschluss hatten wie in Niedersachsen die niedrigste Drop-Out-Quote mit 17,1%.⁴

Bildungsgang

Ein differenzierter Blick auf die Drop-Out-Quoten je Bildungsgang in NI und Berlin zeigte, dass der Anteil der Drop-Outs unter den leistungsschwächeren SchülerInnen mit geringer Qualifikation am höchsten lag. In der Gruppe der BVJ- bzw. BQL- SchülerInnen lag dieser bei 48,7%. Im BEK machten die Jugendlichen, die nicht zu Schuljahresende und nach Abschluss der Übergangsmaßnahme erneut an der Befragung teilnahmen einen Anteil von 44,3% aus. Erwartungsgemäß war die Drop-Out-Quote in der BFS bzw. OBF mit 43% am geringsten, aber immer noch sehr hoch. Der Gruppenvergleich der Drop- Out- Stichprobe und der Stichprobe der Nicht-Abbrecher anhand des besuchten Bildungsganges zeigte einen signifikanten Unterschied (U(Nicht- Abbrecher N=1753, Drop Outs N=1417), $p=.003$).

In Baden-Württemberg zeigten sich signifikante Unterschiede in der Verteilung der Bildungsgänge in der Drop-Outstichprobe und der Gesamtstichprobe (X^2 (2, N=1426)=10,023, $p=.007$). Während der Anteil der VAB/BVJ-SchülerInnen relativ konstant blieb (45,6% gegenüber 46,6%), erhöhte sich der Anteil von BEJ SchülerInnen in der Drop-Out-Stichprobe von vormals 43,5% auf 49,2 %. Das BFS zeigte dagegen eine höhere Integrationskraft, so dass der Anteil von BFS-SchülerInnen in der Drop-Out-Stichprobe fünf Prozent geringer war, als in der Gesamtstichprobe (4,9% gegenüber 9,9%). Dementsprechend war die Drop-Out-Quote innerhalb des BFS mit 14,6% am geringsten. Im BEJ und VAB/BVJ lag sie mit 25,5% (BEJ) und 28,2% (VAB/BVJ) bei gut einem Viertel der SchülerInnenzahlen des Schuljahresanfangs.

Fachrichtung

Die Betrachtung der einzelnen Fachrichtungen in Hinblick auf die Drop-Out-Quote zeigt in Niedersachsen und Berlin, dass diese sowohl im hauswirtschaftlichen Bereich (40%) als auch im Bereich Wirtschaft und Verwaltung (39,6%) bei jeweils ungefähr zwei Fünfteln lag. Eine mit 52% deutlich höhere Drop-Out-Quote konnte im gewerblich-technischen Fachbereich ausgemacht werden.

Der differenzierte Blick auf die Verteilung der Drop Outs hinsichtlich ihrer Fachbereichswahl zeigte, dass mit 18,3% (Nicht-Abbrecher: 22,1%) die kleinste Gruppe einen hauswirtschaftlichen Bildungsgang sowie mit 46,9% die größte Gruppe einen Bildungsgang im gewerblich-technischen Segment besuchte (Nicht-Abbrecher: 35%). Der Anteil derjenigen Drop Outs die den kaufmännischen Zweig wählten lag bei gut einem Drittel (34,8% zu 42,8% unter den Nicht- Abbrechern). Es konnte ein hoch signifikanter Unterschied (U(Nicht-Abbrecher N=1753, Drop Outs N=1417), $p=.000$) zwischen den Drop Outs und den Nicht-Abbrechern ausgemacht werden.

Die Anteile der Drop-Outs pro Fachrichtung und Teilnahme an den Befragungen wiesen in Baden-Württemberg keine statistisch nachweisbaren Unterschiede auf. Der Anteil der SchülerInnen der gewerblich-technischen Fachrichtung war in der Drop-Out-Stichprobe etwas größer als in der Gesamtstichprobe (55,2% gegenüber 50,4%), der Anteil der hauswirtschaftlichen SchülerInnen war etwas niedriger (35,2% gegenüber 40,4%) und der Anteil der kaufmännischen SchülerInnen blieb konstant (9,8% gegenüber 9,3%). Die Quote

⁴ Die Abbruchquote der RealschülerInnen (40%) war aufgrund der kleinen Fallzahl in der Gesamtstichprobe (N=23) nicht aussagefähig.

der Drop-Outs innerhalb der Fachbereiche variierte über die Fachbereiche schwach mit 23,2% (hauswirtschaftlicher Bereich) über 26,9% (kaufmännischer Bereich) bis 27,6% (gewerblich-technischer Bereich).

Motivation

Die Vermutung, dass die Drop Outs bereits an der Unterrichtsmotivation zu Schuljahresbeginn prognostizierbar sind, bestätigte sich in Baden-Württemberg für die identifizierte Motivation ($t(519)=2.95$, $p<.05$, $N=1223$). Entsprechend der Befragungen war es den Dropouts anscheinend weniger häufig wichtig die Unterrichtsinhalte zu verstehen, sich für den Erfolg in Schule oder Betrieb anzustrengen oder ihren beruflichen Zielen näher zu kommen.

Für Niedersachsen und Berlin konnte dieses Ergebnis nicht repliziert werden. Es konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Motivation zwischen den Drop Outs und den Nicht-Abbrechern identifiziert werden ($t(1932)=1.457$, $p=.145$).

Bewerbungsunterstützung

Hinsichtlich der empfundenen Bewerbungsunterstützung durch das private Netzwerk, Lehrer oder Schulberatung sowie durch die Agentur für Arbeit konnte für Niedersachsen und Berlin kein signifikanter Unterschied zwischen der Drop- Out- Stichprobe und der Gruppe der Nicht-Abbrecher identifiziert werden. Fast zwei Drittel sowohl der Nicht-Abbrecher als auch der Drop Outs (63,5% bzw. 58%) fühlten sich durch ihre Familie und/oder Freunde im Bewerbungsverfahren unterstützt. Deutlich weniger Jugendliche beider Gruppen empfanden sich durch die Schule in Form von Lehren oder der Schulberatung (Nicht-Abbrecher: 19,9%; Drop Outs: 19,6%) unterstützt. Noch weniger Befragte beider Gruppen gaben an, sich durch die Agentur für Arbeit unterstützt zu fühlen (Nicht-Abbrecher: 13,6%; Drop Outs: 13,3%). Im Laufe des Schuljahres nahm die empfundene Bewerbungsunterstützung jedoch in allen drei Bereichen zu: 88,3% der zu t2 befragten SchülerInnen gaben an, sich durch ihr privates Netzwerk unterstützt zu fühlen, 41,8% fühlten sich durch ihre Lehrkräfte oder durch die Schulberatung im Bewerbungsprozess unterstützt und 44,4% durch die Agentur für Arbeit.

Unterschiede in den Mathematik- und Leseleistungen der Drop Outs

In Niedersachsen und Berlin konnten signifikante Unterschiede hinsichtlich der Leistungstestergebnisse in Mathematik und Lesen zwischen den Nicht-Abbrechern und den Drop Outs ermittelt werden (Mathematik: $t(2745)=2,416$, $p=.016$; Lesen: $t(2547)=3,693$, $p=.000$). Die Mathematikleistung der Nicht-Abbrecher war um 2% höher als die der Drop Outs (Lösungsquoten von 42,9% bzw. 40,9%); die Leseleistung sogar um 3% (Lösungsquoten von 44,4% bzw. 41,4%).

Bei einem Vergleich der Eingangstestleistungen der BW-SchülerInnen zeigte sich, dass die Drop Outs im Durchschnitt sowohl im Mathematiktest ($t(1575)=7,282$ $p<.001$) als auch im Lesetest ($t(1507)=9,405$ $p<.001$) überraschenderweise signifikant bessere Ergebnisse erzielten, als die TeilnehmerInnen der Längsschnittbefragung. Die durchschnittliche Mathematikleistung der Drop-Outs war um 7,5%, die Leseleistung sogar um 9,1% höher als bei den SchülerInnen, die an beiden Befragungstagen anwesend waren. Da ehemalige Förderschüler, wie oben gezeigt, seltener zur Gruppe der Drop Outs zählten und gleichzeitig schlechtere Testergebnisse als andere Abschlussgruppen aufwiesen, wurde der Test unter Ausschluss dieser Gruppe wiederholt. Der signifikante Unterschied zwischen Drop Outs und LängsschnittteilnehmerInnen ließ sich dadurch in Mathematik in die ursprünglich erwartete

Richtung umdrehen: die durchschnittliche Leistung der Drop Outs im Mathetest war um 4,8% schlechter als die der Längsschnittteilnehmerinnen. Der Abstand im Lesetest blieb dagegen mit 9% unverändert größer als die durchschnittliche Leistung der Nicht-Abbrecher.

1.2 WIE GESTALTEN SICH DIE ÜBERGANGSPROZESSE ZWISCHEN SCHULE UND BERUFVORBEREITUNG FÜR JUGENDLICHE MIT NIEDRIGEN SCHULABSCHLÜSSEN UND SCHLECHTEN NOTEN IN DEN BASISDOMÄNEN MATHEMATIK UND DEUTSCH?

Vergleich der Basiskompetenzen nach Schulabschlüssen der SchülerInnen

Wie eingangs eingehend dargestellt zeigt sich die wachsende Heterogenität am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Ausbildung vor allem durch verstärkte Ausdifferenzierungen in soziale und kulturelle Herkunftslagen, Geschlecht und Vorbildungsstruktur. Gerade Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss haben die weitaus niedrigsten Übergangsquoten in eine betriebliche Ausbildung und finden erst nach verhältnismäßig langer Suche einen Ausbildungsplatz (Seeber, 2011b). Vielmehr mündet ein großer Teil der Jugendlichen ohne oder mit niedrigem Schulabschluss nach der allgemeinbildenden Schule für mindestens ein Schuljahr in einen Bildungsgang des Übergangssystems ein.

Die deskriptiven Analysen der in Niedersachsen und Berlin erhobenen Daten zeigten, dass jene Schülerinnen und Schüler, ohne einen Schulabschluss oder mit lediglich einem Förderschulabschluss nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule hauptsächlich in ein BVJ bzw. einen BQL (60,9%) oder eine BEK (34,8%) einmündeten. In der BFS bzw. OBF (3,6%) sowie in der MDQM (0,2%) und der IBA (0,5%) war der Anteil der Jugendlichen ohne oder mit sehr niedrigem Schulabschluss dagegen verschwindend gering.

Erwartungsgemäß lag das Leistungsniveau der befragten Jugendlichen ohne Schulabschluss oder mit Förderschulabschluss zu Schuljahresbeginn sowohl in Mathematik als auch im Lesen deutlich unter dem der Schülerinnen und Schüler mit mindestens Hauptschulabschluss.

Abbildung 3: Boxplots zur Mathematikkompetenz nach Vorbildungsniveau (NI/BE)

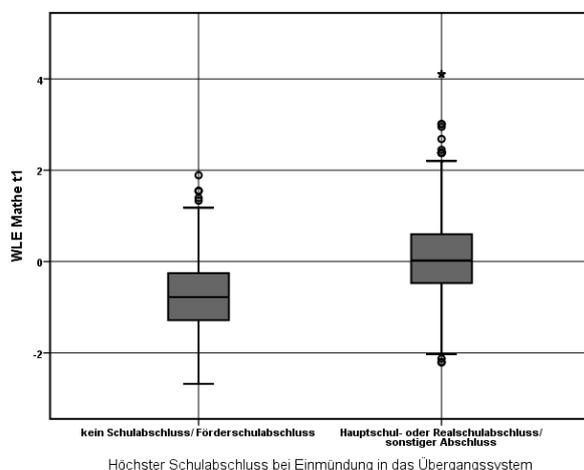
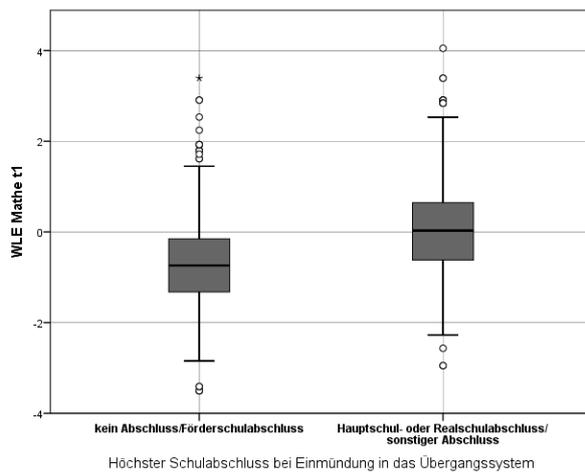


Abbildung 4: Boxplots zur Mathematikkompetenz nach Vorbildungsniveau (BW)



Sowohl in Niedersachsen und Berlin als auch in Baden-Württemberg erzielten die Jugendlichen mit schwachen Schulabschlüssen im Durchschnitt ein signifikant schlechteres Ergebnis im Matheeingangstest als SchülerInnen mit mindestens Hauptschulabschluss (BW: $t(1605) = -15,224$ $p < .001$ / NI: $t(513) = -13,777$, $p = .000$), wobei die mittlere Lösungsquote der schwachen SchülerInnen in NI bei 30% und in BW bei 36,06 % lag und die mittlere Lösungsquote der stärkeren SchülerInnen im Mittel bei 51,24% in Baden-Württemberg und bei 48% in Niedersachsen (Abbildung 3 und Abbildung 4).

Abbildung 5: Boxplots zur Lesekompetenz nach Vorbildungsniveau (NI/BE)

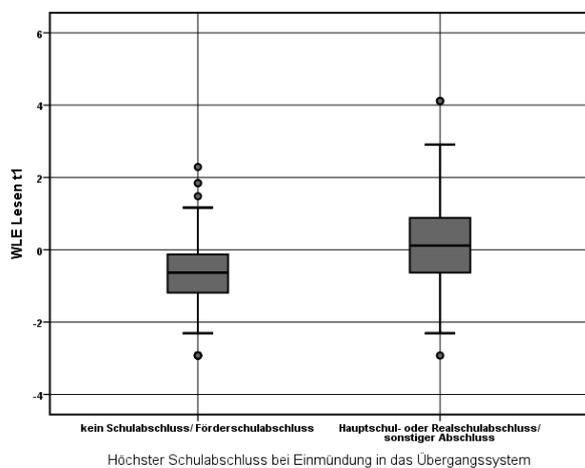
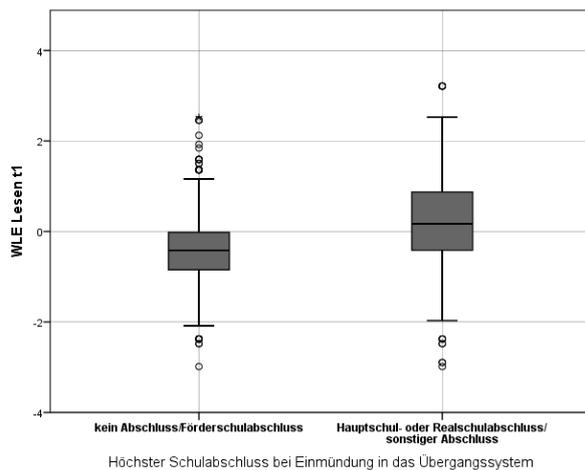


Abbildung 6: Boxplots zur Lesekompetenz nach Vorbildungsniveau (BW)



Die Betrachtung der leistungsschwächeren SchülerInnen ohne Schulabschluss und mit maximal einem Förderschulabschluss im Gegensatz zu jenen mit mindestens Hauptschulabschluss zeigte hinsichtlich der Lesetestergebnisse in Niedersachsen erwartungsgemäß ebenfalls signifikante Unterschiede (Lesen: $t(353)=-11,006$, $p=.000$). Die SchülerInnen mit fehlendem oder Förderschulabschluss konnten im Mittel 33,7% der Aufgaben des Lesetests lösen; die höher qualifizierten Jugendlichen mit mindestens Hauptschulabschluss bearbeiteten knappe die Hälfte der vorgelegten Leseaufgaben richtig (49,4%), wobei sich das Leistungsniveau in der Gruppe der geringqualifizierten Schüler deutlich homogener zeigte als das der SchülerInnen mit mindestens Hauptschulabschluss (Abbildung 5).

Auch in Baden-Württemberg zeigte sich eine signifikant schlechtere Leseleistung der Jugendlichen mit maximal Förderschulabschluss (BW $t(1687) = -15,852$ $p < .01$). Der Abstand zwischen den mittleren Lösungsquoten war in Baden-Württemberg mit 13,9 Prozentpunkten geringfügig kleiner als im Mathematiktest (15,8 Prozentpunkte), allerdings waren die Unterschiede in der Streuung der Lesekompetenzen der beiden Gruppen größer (Abbildung 6).

Vergleich der Basiskompetenzen anhand der Schulnoten der SchülerInnen

Neben dem höchsten Schulabschluss wurden auch die Schulnoten in den Basisdomänen Mathematik und Deutsch ausgewertet, um einen Anhaltspunkt über die Qualifikationen der Jugendlichen am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung zu bekommen, denn Zertifikate und Abschlussnoten gelten für den Übergang in eine Berufsausbildung als wesentlicher Einflussfaktor.

Die im Rahmen der Eingangserhebung ermittelten im vorangegangenen Schuljahr erreichten Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch sollten Aufschluss über den Leistungsstand der SchülerInnen bei Einmündung in das Übergangssystem geben. Im Mittel brachten die Jugendlichen eine Deutschnote von 3,4 (SD= 0,9) in Niedersachsen und eine 3,2 (SD=0,9) in Baden-Württemberg, sowie in beiden Bundesländern eine Mathematiknote von 3,5 (SD=1,1) mit.

Der Gruppenvergleich für Niedersachsen und Baden-Württemberg zeigte sowohl in Bezug auf die Deutschnote (NI/B: (U max. FS N=656, mind. HS N=1461), $p= .000$) als auch

hinsichtlich der Mathematiknote (NI/B: U max. FS N=639, mind. HS N=1448), $p = .000$) einen signifikanten Unterschied zwischen den SchülerInnen ohne Schulabschluss oder mit Förderschulabschluss und den Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss. Die geringqualifizierten Jugendlichen brachten bei Einmündung in die Übergangsmaßnahme im Mittel eine Deutschnote von 3,6 (SD=1) in Niedersachsen und 3,23 (SD=0,7) in Baden-Württemberg, sowie eine Mathematiknote von 3,8 (SD=1,2) in Niedersachsen und 3,6 (SD=1,0) in Baden-Württemberg mit. Die höher qualifizierten Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss konnten dagegen im Durchschnitt eine Deutschnote von 3,3 (SD=0,8) in Niedersachsen und 3,2 (SD=1) in Baden-Württemberg sowie in beiden Bundesländern eine Mathematiknote von 3,4 (SD=1) vorweisen.

Bemerkenswert ist, dass die Mathematik- und Deutschnote der befragten SchülerInnen mit den Ergebnissen der Tests der Eingangserhebung oder der Abschlusserhebung nicht oder nur sehr schwach korreliert (NI Mathet1 und t2: Spearman $r = -.178$ bzw. $-.179$; Lesen t1 und t2: Spearman $r = -.142$ bzw. $-.098$ / BW: Mathe t1 rs (1720) = $.001$, $p > .05$, Mathe t2 rs (1001) = $.139$, $p = .000$; Lesen t1 rs (1583) = $-.167$, $p = .000$, Lesen t2 rs (1678) = $-.163$, $p = .000$). Die zum Zeitpunkt der Einmündung in das Übergangssystem mitgebrachten Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch lassen also keine Aussage über den tatsächlichen Leistungsstand in den abgefragten Gebieten der jeweiligen Disziplinen der SchülerInnen zu. Dieser Befund steht in Einklang mit in anderen Untersuchungen berichteten Ergebnissen und verweist darauf, dass Noten immer im Kontext eines sozialen Referenzsystems erteilt werden (Schulform, Schule, Klasse) und somit kein objektives Maß für curricular erreichte oder nicht erreichte Lernziele darstellen (vgl. ähnliche Analysen für Hamburger Schülerinnen und Schüler beim Übergang in die Berufsausbildung bei Seeber 2011).

Vergleich des Bewerbungsverhaltens nach Vorbildungsniveau

Der Vergleich des Bewerbungsverhaltens der ÜbergangsschülerInnen anhand ihres Vorbildungsniveaus in NI und Berlin zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den Jugendlichen, die mit maximal einem Förderschulabschluss in das Übergangsjahr einmündeten und jenen, die mindestens einen Hauptschulabschluss bei Übergang in die Bildungsmaßnahme vorweisen konnten (U(max. FS N=724, mind. HS N=1779), $p = .000$). 82,5% der geringqualifizierten Jugendlichen mit maximal Förderschulabschluss gaben an, sich vor Einmündung in das Übergangssystem nicht um einen Ausbildungsplatz beworben zu haben. In der Gruppe der höherqualifizierten SchülerInnen lag der Anteil derjenigen, die sich um einen betrieblichen Ausbildungsplatz beworben hatten bei 39,1%. Zudem gaben 3,2% der Befragten an, sich um einen vollzeitschulischen Ausbildungsplatz bemüht zu haben.

Im Mittel hatten die geringqualifizierten Jugendlichen vor Einmündung in das Übergangssystem signifikant weniger Bewerbungen geschrieben (2,5/SD=2,3) als die Gruppe der höher qualifizierten SchülerInnen (3,6/SD=1,9), die im Mittel gut eine Bewerbung mehr verschickte ($t(185) = -6,769$, $p = .000$). Darüber hinaus wurden die SchülerInnen mit max. Förderschulabschluss durchschnittlich zu weniger Vorstellungsgesprächen eingeladen (1,55/SD=2,3) als diejenigen mit mindestens Hauptschulabschluss (1,94; SD=3,3), wobei dieser Gruppenunterschied statistisch nicht signifikant ist.

Auch hinsichtlich der Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung mittels eines Praktikums, konnte in Niedersachsen und Berlin ein signifikanter Gruppenunterschied ermittelt werden

(U(max. FS N=133, mind. HS N=755), $p=.003$). Fast die Hälfte der SchülerInnen mit mindestens Hauptschulabschluss hatte bereits ein Praktikum absolviert (49,1%), wohingegen dieser Anteil unter den geringer qualifizierten Jugendlichen bei lediglich 36,8% lag.

Im Bewerbungsverfahren wurden die befragten Jugendlichen beider Gruppen in NI und B vor allem durch ihr privates Netzwerk unterstützt. 56,3% der SchülerInnen mit maximal Förderschulabschluss und 62,1% derjenigen, die mindestens einen Hauptschulabschluss vorweisen konnten gaben an, sich durch ihre Familie und Freunde im Bewerbungsprozess unterstützt zu fühlen. Die empfundene Bewerbungsunterstützung durch die Schule, in Form von Lehrkräften oder der Schulberatung, fiel dagegen in beiden Gruppen gering aus. Lediglich 21,3% der höher qualifizierten SchülerInnen gab an, Unterstützung im Bewerbungsprozess durch die Schule erfahren zu haben. Mit 11,9% signifikant weniger waren es in der Gruppe der gering qualifizierten Jugendlichen (U(max. FS N=126, mind. HS N=750), $p=.014$). Am wenigsten im Bewerbungsverfahren unterstützt fühlten sich beide Gruppen durch die Bundesagentur für Arbeit, wobei auch hier der Anteil unter den höher qualifizierten Jugendlichen (14,7% zu 6,3%) signifikant höher ausfiel als unter den SchülerInnen, die mit maximal Förderschulabschluss in das Übergangssystem einmündeten (U(max. FS N=126, mind. HS N=750), $p=.011$). Im Rahmen des Bewerbungsprozesses nahm jedoch auch lediglich ein Drittel (33,1%) der gering qualifizierten, aber immerhin fast zwei Drittel (58,2%) der höher qualifizierten SchülerInnen überhaupt das Angebot der Agentur für Arbeit wahr.

In Niedersachsen und Berlin konnte zudem ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Altersstruktur der beiden Gruppen identifiziert werden ($t(2606)=-6,727$, $p=.000$). Die Schülerinnen und Schüler, die mit maximal Förderschulabschluss in das Übergangssystem einmündeten, waren im Mittel 16,59 (SD=1,2), diejenigen, die mindestens einen Hauptschulabschluss vorweisen konnten durchschnittlich 17,11 (SD=2) Jahre alt. Ein Altersunterschied der sich vor allem durch die nach Abbruch der allgemeinbildenden Schule vor Klasse 9 weiter bestehende Schulpflicht erklären lässt.

1.3 WIE VERLÄUFT DIE ENTWICKLUNG VON JUGENDLICHEN AUS SOG. RISIKOGRUPPEN IN DER BERUFVORBEREITUNG?

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Kompetenzniveaus der SchülerInnen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten dargestellt und die Befunde zur Kompetenzentwicklung dargelegt.

Um die längsschnittliche Kompetenzentwicklung darstellen zu können, wurden alle Tests des zweiten Messzeitpunktes mit Ankeritems des ersten Messzeitpunktes versehen. Es wurden nur Ankeritems zum zweiten Messzeitpunkt eingesetzt, die zum ersten Messzeitpunkt die erforderliche Trennschärfe besaßen. Die Tests des zweiten Messzeitpunktes wurden mit neuen Items ergänzt, um eine annähernd gleiche Itemanzahl zu beiden Zeitpunkten zu gewährleisten.

Die Skalierung der Kompetenzentwicklung erfolgte gemäß der Item-Response Theorie mit dem längsschnittlichen Andersenmodell. Das Andersenmodell berücksichtigt die Korreliertheit beider Tests, indem beide als eine Dimension in einem mehrdimensionalen Modell aufgefasst werden. Die Bestimmung der Kompetenzentwicklung ergibt sich in diesem

Modell aus der Differenz von Messwerten des ersten und zweiten Messzeitpunktes (Dimensionen). Vor der Verlinkung der beiden Tests in einem mehrdimensionalen Modell werden die Tests zu jedem Messzeitpunkt separat skaliert. Beide Tests müssen sich als ein Rasch-Modell darstellen lassen. Die Annahme des Andersenmodells, die Schwierigkeitsparameter des zweiten Messzeitpunktes auf Grund von Messinvarianzannahmen auf die gleichen Werte des ersten Zeitpunkts zu restringieren, wurde angepasst. Für das Linking der zwei Dimensionen (Messzeitpunkte) sind nur die über die Zeit messinvarianten Ankeritems auf Gleichheit restringiert worden.

Im Anschluss werden die Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen herausgearbeitet und Leistungsbezüge hergestellt. Abgeschlossen wird mit den Befunden zur Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen. Subgruppenspezifische Unterschiede für die Fachbereiche oder die Bildungsgänge werden besonders hervorgehoben.

Fachliche und kognitive Merkmale der SchülerInnen unterschiedlicher Bildungsgänge

Die Ausbildungseinmündung hängt auf individueller Ebene vor allem von den vorliegenden Zertifikaten wie Schulabschlüssen und Abschlussnoten ab, die angesichts der erheblichen Varianz zwischen Schulen und Regionen jedoch keine objektiven Informationen über die tatsächlichen Leistungsressourcen der Jugendlichen darstellen (Seeber 2011, 2013b). Die Jugendlichen, die sich nicht direkt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule einen Ausbildungsplatz sichern können, münden in vielen Fällen zunächst in das Übergangssystem ein und bilden dort aufgrund der ganz unterschiedlichen Leistungsstände und Zielsetzungen eine heterogene Gruppe. Die zur Verfügung stehenden Bildungsangebote unterscheiden sich nach ihren Eingangsvoraussetzungen und bilden damit eine spezifische Klientel. Im BVJ, BQL bzw. VAB sind vorwiegend SchülerInnen ohne Schulabschluss, mit Förderschulabschluss oder mit sehr schwachem Hauptschulabschluss zu finden. Die BEK bzw. BEJ richtet sich vornehmlich an Jugendliche mit Hauptschulabschluss und in der BFS bzw. OBF befinden sich in der Regel SchülerInnen mit mindestens Hauptschulabschluss oder höherem Abschluss. Welche Kompetenzen die befragten ÜbergangsschülerInnen tatsächlich in den Basisdomänen Mathematik und Deutsch/Lesen mitbrachten und ob eindeutige Unterschiede im Leistungsniveau der SchülerInnen der drei Bildungsgänge ausgemacht werden konnten, sowie ob über das Schuljahr eine Entwicklung der Kompetenzen feststellbar war, wird im Folgenden analysiert.

Tabelle 17 enthält zunächst die deskriptiven Befunde zu den kognitiven Grundfähigkeiten und den mathematischen und sprachlichen Kompetenzen zu Schuljahresbeginn.

Tabelle 17: Deskriptive Befunde zu den kognitiven Grundfähigkeiten und den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresbeginn nach Bildungsgängen

		Kognitive Grundfähigkeiten (CFT- 20 R)		Lesekompetenzen		Mathematische Kompetenzen	
		NI/BE	BW	NI/BE	BW	NI/BE	BW
BVJ/ BQL/ VAB	Lösungsquote (%)	46	54	31	39	27	35
	MW (SD)	11,5 (4,5)	20,9 (4,7)	5,9 (3,2)	9,8 (3,5)	6,2 (3,6)	13,4 (6,4)
	N	526	580	533	573	578	622
BEK/ BEJ	Lösungsquote (%)	51	58	38	49	35	45
	MW (SD)	12,7 (4,3)	12,6 (4,5)	7,2 (3,5)	12,3 (3,7)	8 (4)	17,4 (6,7)
	N	651	635	665	642	706	659
BFS/ OBF	Lösungsquote (%)	61	66	51	65	51	62
	MW (SD)	15,3 (4,1)	25,6 (4,8)	9,6 (3,7)	15,0 (3,8)	11,8 (4,7)	23,0 (6,7)
	N	1338	437	1315	428	1371	438
BG gesamt	Lösungsquote (%)	50	58	36	50	34	46
	MW (SD)	12,6 (4,5)	22,8 (5,0)	6,8 (3,4)	12,2 (4,2)	7,8 (4,2)	17,4 (7,6)
	N	1438	1652	1419	1643	1520	1719

Die Befunde zeigen, dass sich die Jugendlichen in den verschiedenen Bildungsgängen des Übergangssystems in ihren Eingangsvoraussetzungen deutlich unterscheiden. Diese Differenzen waren allein aufgrund der unterschiedlichen Zugangsmuster zu erwarten. Gemäß den Zugangsbedingungen der Bildungsgänge wiesen die SchülerInnen mit höheren Abschlüssen auch bessere Eingangsniveaus in den Bereichen Mathematik und Lesen auf. So konnten in Niedersachsen und Berlin die TeilnehmerInnen der BFS bzw. OBF mit einer Lösungsquote von durchschnittlich 51% deutlich mehr Testpunkte im Mathematiktest erzielen als die BVJ/BQL-SchülerInnen, die durchschnittlich lediglich 27% der vorgelegten Aufgaben lösten. Auch im Lesetest erreichten die BVJler/BQLer durchschnittlich lediglich 31% der möglichen Testpunkte, die BFS/OBF- SchülerInnen dagegen 51%. In Baden-Württemberg zeigte sich die gleiche, nach Bildungsgängen gestaffelte Leistungsverteilung der Mathematik- und Lesekompetenzen. Die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten der SchülerInnen waren in beiden Bundesländern weniger deutlich als in den Fachkompetenzen, aber in sowohl in Niedersachsen und Berlin als auch Baden-Württemberg statistisch signifikant.

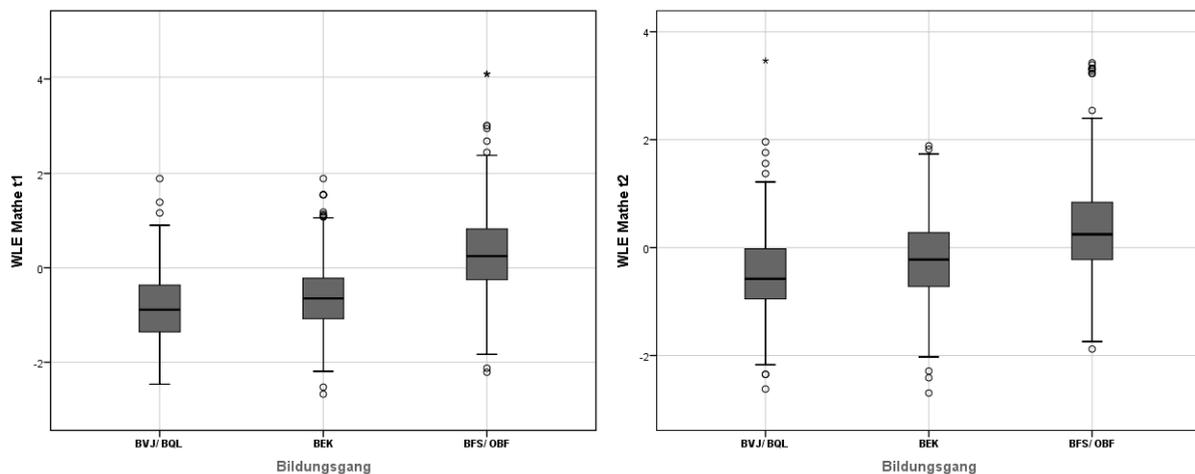
Welchen Leistungsstand die SchülerInnen am Schuljahresende erreichten zeigt Tabelle 18. Die kognitiven Grundfähigkeiten wurden nicht erneut getestet, da hier nicht von einer Veränderung ausgegangen werden konnte.

Tabelle 18: Deskriptive Befunde zu den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresende nach Bildungsgängen

		Lesekompetenzen		Mathematische Kompetenzen	
		NI/BE	BW	NI/BE	BW
BVJ/ BQL/ VAB	Lösungsquote (%) MW (SD) N	52 10,4 (4,6) 397	51 8,1 (3,4) 573	30 6,3 (4) 414	36 11,3 (5,6) 622
BEK/ BEJ	Lösungsquote (%) MW (SD) N	62 12,3 (4) 493	61 9,6 (3,6) 642	37 7,8 (4) 492	48 14,7 (5,7) 659
BFS/ OBF	Lösungsquote (%) MW (SD) N	67 13,3 (3,7) 908	73 11,4 (3,0) 428	56 11,8 (4,6) 911	65 19,9 (5,9) 438
BG gesamt	Lösungsquote (%) MW (SD) N	58 11,6 (4,5) 1028	57 9,1 (3,5) 1643	36 7,6 (4,3) 1043	44 13,7 (6,3) 1719

Erwartungsgemäß blieben die Leistungsdifferenzen zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen bis zum Schuljahresende bestehen. Die BFS/OBF- SchülerInnen wiesen im Mittel die höchsten, die BEK/BEJ-TeilnehmerInnen die mittleren und die BVJ-Jugendlichen die niedrigsten Lösungsquoten auf.

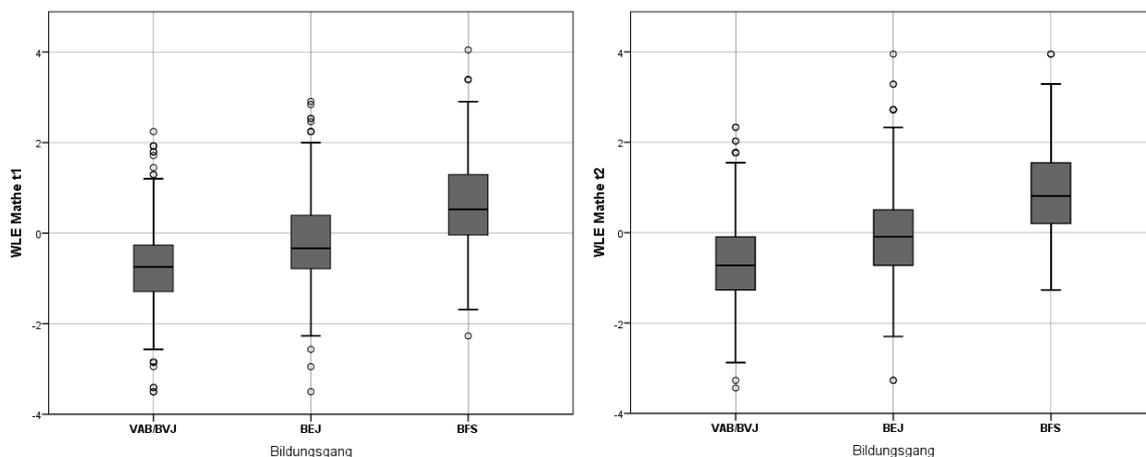
Abbildung 7: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (NI/BE)



In Niedersachsen und Berlin konnten sich die SchülerInnen aller Bildungsgänge im Mathematiktest über das Schuljahr hinweg verbessern, wobei sich das mittlere Leistungsniveau der BVJ/BQL- sowie der BEK-SchülerInnen von t1 zu t2 sogar signifikant unterschied (BVJ/BQL: $(t(169)=-5,637, p=.000)$, BEK: $(t(304)=-8,943, p=.000)$, BFS/OBF: $(t(620)=-1,592, p=.112)$). Die Lösungsquoten zeigen jedoch, dass die Befragten je nach Bildungsgang zu Schuljahresende lediglich maximal 5% mehr Testaufgaben lösen konnten als zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung. Dabei stellte sich am Schuljahresende die Leistungsstreuung in Mathematik in den leistungsschwächeren Bildungsgängen, vor allem in der BEK, heterogener dar als noch zu Schuljahresbeginn, wohingegen sich diese in der BFS/OBF bei steigender Leistung kaum veränderte (s. Abbildung 7). Die Bildungsgänge

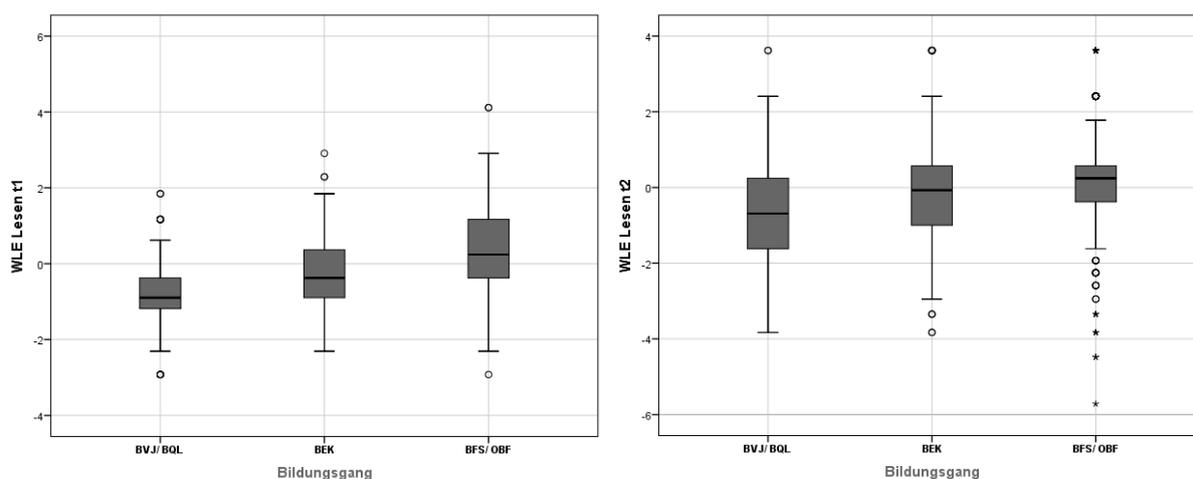
zeigten überschneidende Kompetenzbereiche. Besonders zwischen dem BVJ/BQL und der BEK variierte das Leistungsniveau sowohl zu Beginn als auch zum Schuljahresende kaum.

Abbildung 8: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (BW)



In Baden-Württemberg verbesserte sich das mittlere Leistungsniveau in Mathematik über alle Bildungsgänge hinweg signifikant (VAB/BVJ: $t(443) = -4,130$, $p = .00$, BEJ: $t(447) = -5,677$, $p = .00$, BFS: $t(113) = -4,499$, $p = .00$). Dennoch waren diese Zuwächse sehr gering. Der Anteil an zusätzlich gelösten Aufgaben lag am Schuljahresende im Durchschnitt je nach Bildungsgang lediglich zwischen zwei und fünf Prozent. Im VAB/BVJ und BEJ wurde das Leistungsspektrum über das Schuljahr nach oben hin vergrößert. Das heißt, einzelne SchülerInnen konnten ihre Mathematikkompetenzen im Laufe des Schuljahres überdurchschnittlich gut ausbauen. Zwischen den Bildungsgängen zeigten sich überschneidende Kompetenzbereiche. Dabei wies mindestens das obere Drittel des jeweils niedrigeren Bildungsganges genauso gute Mathematikkompetenzen auf, wie das untere Drittel des nächsthöheren Bildungsganges. Dies galt sowohl für die Eingangs- als auch für die Ausgangsbefragung.

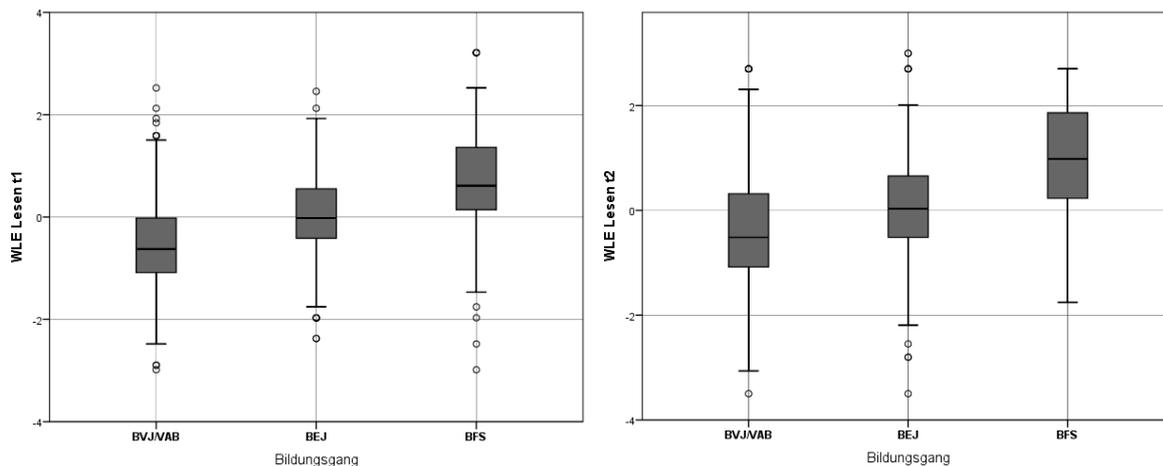
Abbildung 9: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (NI/BE)



In Niedersachsen und Berlin konnten die SchülerInnen aller Bildungsgänge zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung zwar zwischen 18% und 24% mehr Aufgaben des Lesetests lösen als noch zu Schuljahresbeginn, die Unterschiede im mittleren Leistungsniveau waren jedoch

statistisch nicht signifikant (BVJ/BQL: $(t(139)=-,741, p=.460)$, BEK: $(t(242)=-1,909, p=.058)$, BFS/OBF: $(t(565)=1,823, p=.069)$). Das zu Schuljahresbeginn noch relativ homogene Leistungsniveau in den BVJ/BQL-Klassen gestaltete sich zu Schuljahresende äußerst heterogen, wohingegen das zu Schuljahresbeginn recht heterogene Leistungsniveau der BFS/OBF-SchülerInnen sich zu Schuljahresende deutlich homogener zeigte (Abbildung 9). Auch hinsichtlich der Leseleistung zeigten sich über alle Bildungsgänge hinweg Überschneidungen der Kompetenzbereiche.

Abbildung 10: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Bildungsgängen (BW)



Die für Baden-Württemberg durchgeführte längsschnittliche Modellierung der Leseleistung dokumentiert einen kleinen signifikanten Zuwachs der Leseleistung (Cohens $d= 0.20$) zwischen den beiden Messzeitpunkten.

In der Eingangsbefragung zeigten die BFS-SchülerInnen die heterogenste Leseleistung auf. In der Abschlusserhebung sind sowohl die Lesekompetenzen innerhalb der Gruppe der VABler als auch innerhalb der Gruppe der BFSler heterogener als innerhalb des BEJ. Neben der Staffelung der Leseleistung nach Bildungsgängen zeigten sich, wie bei der Verteilung der mathematischen Fähigkeiten, überschneidende Kompetenzbereiche zwischen den Bildungsgängen. Vor allem im zweiten Messzeitpunkt waren die Überschneidungen zwischen VAB/BVJ und BEJ besonders groß.

Insgesamt zeigten sich für beide Standorte über alle Bildungsgänge hinweg nur sehr geringe Leistungssteigerungen in Mathematik und Lesen. Sichtbar wurde, dass die Kompetenzunterschiede der durchschnittlichen Kompetenzen zwischen den Bildungsgängen auch am Schuljahresende erhalten blieben. Gleichzeitig zeigte sich, dass bereits am Schuljahresanfang die schwächste Gruppe des jeweils höheren Bildungsganges das gleiche Kompetenzniveau aufwies, wie die stärkste Gruppe des niedrigeren Bildungsganges und auch diese Relation zwischen den Bildungsgängen über das Schuljahr erhalten blieb. Die Zuordnungslogik der SchülerInnen auf die verschiedenen Bildungsgänge wurde durch die Verteilung der Mathematik- und Lesekompetenzen damit nur zum Teil bestätigt. Vor dem Hintergrund der Passgenauigkeit der Übergangsangebote und der pädagogischen Herausforderungen, die sich mit diesen Gruppen der zunächst am Übergang in eine Ausbildung gescheiterten Jugendlichen stellen, dürften beträchtlich sein. Die Daten verweisen in jedem Fall auf einen dringenden pädagogischen und bildungspolitischen Handlungsbedarf, der vor allem eine präzise Eingangsdiagnostik unterstützt. Darüber hinaus

erscheinen eine präzise Prozessdiagnostik und maßgeschneiderte Förderangebote dringend geboten.

Fachliche und kognitive Merkmale der SchülerInnen unterschiedlicher Fachbereiche

Interessant sind nicht nur unterschiedliche Kompetenzentwicklungen nach Bildungsgang, sondern auch nach beruflicher Fachrichtung. Tabelle 19 enthält zunächst die deskriptiven Befunde zu den kognitiven Grundfähigkeiten und den mathematischen und sprachlichen Kompetenzen zu Schuljahresbeginn für die hauswirtschaftliche, kaufmännische und gewerblich-technische Fachrichtung.

Tabelle 19: Deskriptive Befunde zu den kognitiven Grundfähigkeiten und den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresbeginn nach Fachrichtungen

		Kognitive Grundfähigkeiten (CFT- 20 R)		Lesekompetenzen		Mathematische Kompetenzen	
		NI/BE	BW	NI/BE	BW	NI/BE	BW
hauswirtschaftlich	Lösungsquote (%)	48	58	39	51	30	41
	MW (SD)	12,3 (4,2)	22,7 (4,7)	7,5 (3,7)	12,8 (4,3)	6,8 (3,9)	15,8 (7,3)
	N	532	542	538	546	569	558
kaufmännisch	Lösungsquote (%)	60	57	51	48	51	48
	MW (SD)	15,1 (4,3)	22,4 (4,7)	9,6 (3,8)	12,5 (4,0)	11,8 (4,9)	18,8 (8,0)
	N	1010	161	1032	162	1061	167
gewerblich-technisch	Lösungsquote (%)	54	59	37	50	39	48
	MW (SD)	13,4 (4,7)	22,9 (5,2)	7,1 (3,6)	11,7 (4,1)	8,9 (4,5)	18,0 (7,6)
	N	973	949	943	939	1025	994
Fachrichtungen gesamt	Lösungsquote (%)	56	58	43	50	42	46
	MW (SD)	13,9 (4,6)	22,8 (5,0)	8,2 (3,9)	12,2 (4,2)	9,6 (4,9)	17,4 (7,6)
	N	2515	1652	2513	1643	2655	1719

Die Befunde in Niedersachsen und Berlin zeigten eindeutige Differenzen im Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Fachbereiche. Hinsichtlich ihrer kognitiven Grundfähigkeiten unterschieden sich die niedersächsischen und Berliner Jugendlichen je nach Fachrichtung signifikant ($X^2(2)=114,551$, $p=.000$). Mit einer Lösungsquote von 60% konnten die SchülerInnen, die einen Bildungsgang des kaufmännischen Segments besuchten im Mittel mehr Aufgaben des CFT-Tests lösen als diejenigen, die den gewerblich-technischen (54%) oder den hauswirtschaftlichen Zweig (48%) absolvierten. Gleichzeitig brachten die Jugendlichen, die einen Bildungsgang im hauswirtschaftlichen Fachbereich besuchten die im Verhältnis schlechtesten Testergebnisse in Mathematik hervor. Sie konnten im Durchschnitt lediglich 30% der Mathematikaufgaben lösen, wohingegen die Schülerinnen und Schüler mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt 39% der Testaufgaben richtig bearbeiteten sowie die Jugendlichen, die einen Bildungsgang der ökonomischen Fachrichtung absolvierten sogar 51%. Dieses Bild ändert sich bei einem Blick auf die Resultate des Lesetests nach Fachrichtungen. Hier schnitten die SchülerInnen des gewerblich-technischen Bereichs am schwächsten ab. Sie konnten zum Zeitpunkt der Eingangserhebung durchschnittlich lediglich 37% der Testaufgaben richtig beantworten,

wohingegen die TeilnehmerInnen eines hauswirtschaftlichen oder kaufmännischen Bildungsganges mit durchschnittlich 39% bzw. 51% gelösten Aufgaben etwas besser abschnitten.

In Baden-Württemberg wiesen die Befunde für die SchülerInnen der verschiedenen Fachbereiche lediglich hinsichtlich der mathematischen Kompetenz auf deutliche Differenzen im Leistungsniveau hin. Unterschiede zeigten sich insbesondere zwischen den im Durchschnitt schwächer ausgeprägten Kompetenzen der HauswirtschaftlerInnen und den höheren Kompetenzen der gewerblich-technischen und kaufmännischen Klassen. Es konnte ein signifikanter Unterschied ermittelt werden, der zum einen auf die Geschlechtsspezifität der Berufsfelder und die durchschnittlich schlechteren Mathematikkompetenzen von Schülerinnen zurückgeführt werden kann. Während in den hauswirtschaftlichen Klassen der Frauenanteil bei 78% lag, waren in den gewerblich-technischen Klassen 82% der SchülerInnen männlich. Gleichzeitig zeigten Schülerinnen über alle Berufsfelder hinweg signifikant schlechtere mathematische Kompetenzen als Schüler. In den kaufmännischen Klassen gab es mit 61% ebenfalls einen höheren Anteil an Schülerinnen, trotzdem lag die durchschnittliche Mathematikkompetenz auf dem Niveau der gewerblich-technischen Klassen. Die Lösungsquoten zur kognitiven Grundfähigkeit variierten dagegen nicht. Somit wiesen alle SchülerInnen im Mittel ein sehr ähnliches kognitives Potenzial auf. Gleiches zeigte sich in Bezug auf die Lesekompetenz am Schuljahresanfang.

Wie sich die mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen in den unterschiedlichen Fachbereichen zum zweiten Testzeitpunkt gestalteten zeigt Tabelle 20.

Tabelle 20: Deskriptive Befunde zu den Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Leseverständnis zu Schuljahresende nach Fachrichtungen

		Lesekompetenzen		Mathematische Kompetenzen	
		NI/BE	BW	NI/BE	BW
hauswirtschaftlich	Lösungsquote (%)	64	60	31	43
	MW (SD)	12,8 (4,4)	9,5 (3,5)	6,5 (4)	13,7 (6,2)
	N	428	455	442	470
kaufmännisch	Lösungsquote (%)	62	57	55	48
	MW (SD)	12,4 (3,2)	8,53 (3,1)	11,6 (4,8)	14,4 (5,4)
	N	720	98	720	107
gewerblich- technisch	Lösungsquote (%)	61	56	43	45
	MW (SD)	12,1 (4,8)	8,9 (3,5)	9,1 (4,6)	13,9 (6,4)
	N	650	591	655	626
Fachrichtungen gesamt	Lösungsquote (%)	62	57	45	44
	MW (SD)	12,4 (4,2)	12,2 (4,2)	9,5 (5)	13,6 (6,2)
	N	1798	1114	1817	1203

Die niedersächsischen und Berliner Befunde der zweiten Erhebungswelle zu Schuljahresende legten bei geringer Leistungssteigerung noch immer erbliche Differenzen in den mathematischen Kompetenzen der SchülerInnen der unterschiedlichen Fachrichtungen offen. Auch zu Schuljahresende konnten die Schülerinnen und Schüler der Bildungsgänge des hauswirtschaftlichen Segments durchschnittlich lediglich 31% der vorgelegten Mathematikaufgaben lösen. Die Schülerinnen und Schüler der Bildungsgänge im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich konnten am Schuljahresende ebenfalls nur unwesentlich besser im Mathematiktest abschneiden als zu Schuljahresbeginn, konnten mit

durchschnittlichen Lösungsquoten von 43% bzw. 55% jedoch mehr der Mathematikaufgaben lösen als die SchülerInnen der hauswirtschaftlichen Bildungsgänge.

Abbildung 11 zeigt die Boxplots zur Mathematikleistung Niedersachsen und Berlin. Die SchülerInnen aller Fachbereiche konnten ihr mittleres Leistungsniveau im Mathematiktest über das Schuljahr hinweg verbessern, wobei nur die Unterschiede im mittleren Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler des hauswirtschaftlichen sowie des gewerblich-technischen Segments statistisch signifikant waren (hauswirtschaftlich: $(t(216)=-4,500, p=.000)$, kaufmännisch: $(t(518)=-1,727, p=.085)$, gewerblich-technisch: $(t(359)=-8,550, p=.000)$). In allen drei Fachbereichen gestaltete sich die Leistungsstreuung zu Schuljahresbeginn homogener als zu Schuljahresende.

Ganz anders zeigten sich die Befunde zu den Lesetestleistungen zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung (Abbildung 13). Hier konnten über alle Fachbereiche hinweg signifikante Unterschiede im mittleren Leistungsniveau von t1 zu t2 ermittelt werden (hauswirtschaftlich: $(t(221)=-5,584, p=.000)$, kaufmännisch: $(t(438)=8,629, p=.000)$, gewerblich-technisch: $(t(287)=-4,088, p=.000)$). Starke Leistungszuwächse konnte vor allem unter den SchülerInnen des hauswirtschaftlichen und des gewerblich-technischen Segments identifiziert werden, die sich nicht nur im Mittel deutlich verbesserten, sondern darüber hinaus das Leistungsniveau der kaufmännischen SchülerInnen erreichen konnten. Damit einhergehend kam es zu einer massiven Steigerung der Leistungsheterogenität innerhalb der Klassen des hauswirtschaftlichen und des gewerblich-technischen Fachbereichs, wohingegen sich dieses im kaufmännischen Segment deutlich homogener darstellte als zu Schuljahresbeginn, allerdings mit einigen Ausreißern in beide Richtungen (Abbildung 13). Leistungsverbesserung fand somit vornehmlich in den Fachbereichen mit niedrigen Zugangsbedingungen statt (hauswirtschaftlich/ gewerblich-technisch).

In Baden-Württemberg ließen sich erneut nur wenige Unterschiede zugunsten bestimmter Fachrichtungen ausmachen. Sowohl zu t1 als auch zu t2 erwiesen sich die hauswirtschaftlichen SchülerInnen als schwächste Mathematikgruppe (Abbildung 12 und Abbildung 14). Weder zu Schuljahresbeginn noch -ende setzte sich eine der Fachgruppen im Bereich Lesekompetenz ab.

Abbildung 11: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (NI/BE)

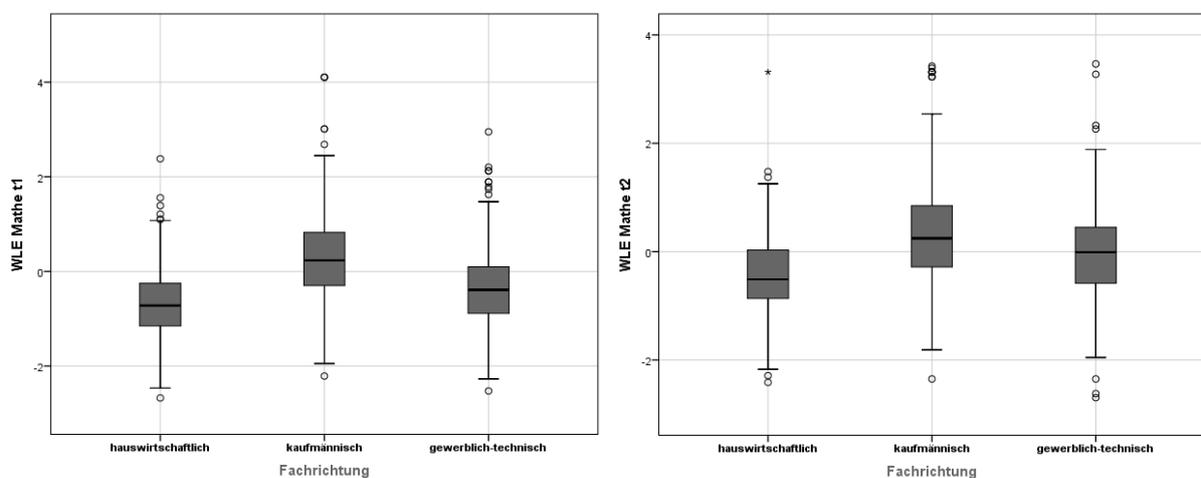


Abbildung 12: Boxplots zur Mathematikkompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (BW)

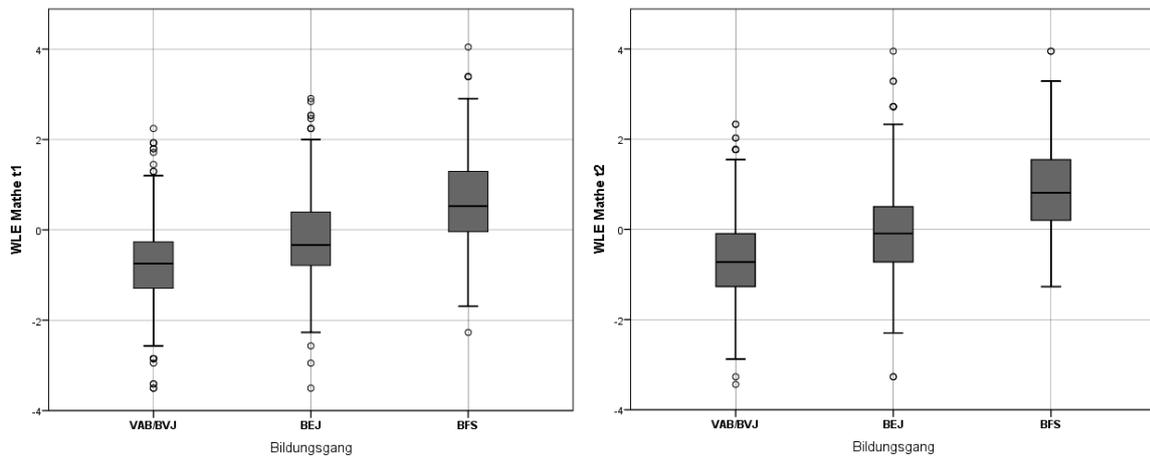


Abbildung 13: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (NI/BE)

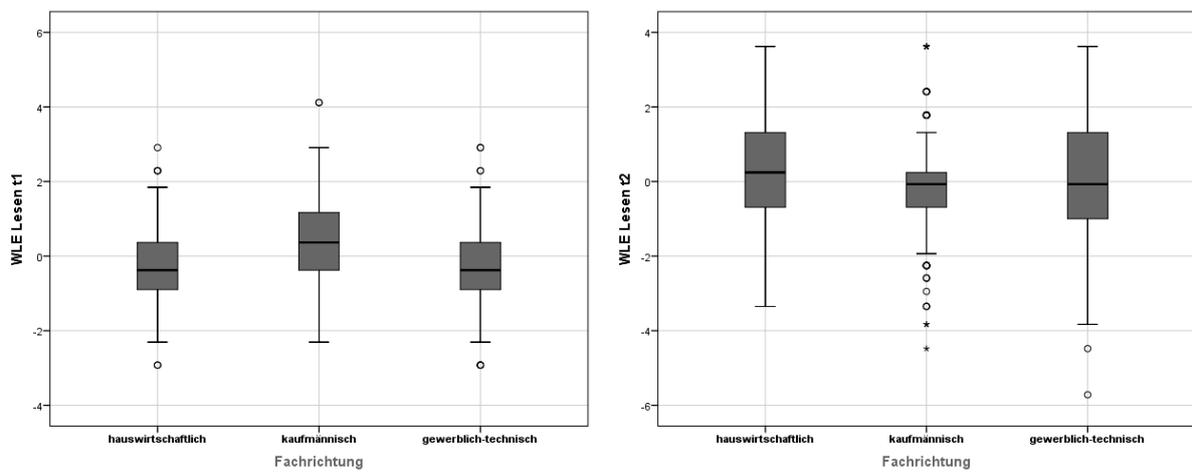
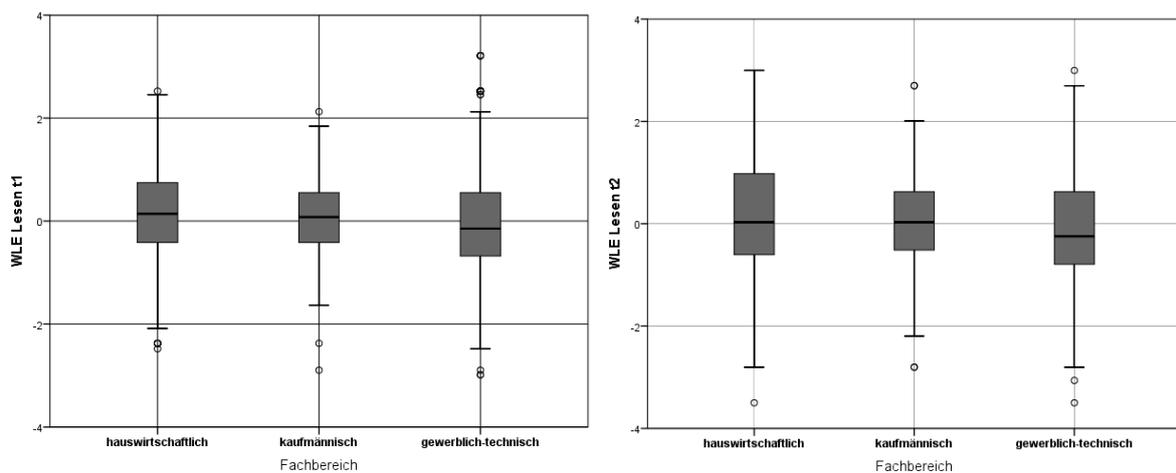


Abbildung 14: Boxplots zur Lesekompetenz zu Schuljahresbeginn und -ende nach Fachbereichen (BW)



Entwicklung der Fachleistung

Analyseergebnisse Niedersachsen und Berlin

In den Antwortdaten zu den einzelnen Tests wurden erhebliche aberrante Antwortmuster identifiziert. Das zeigten die herangezogenen Person-Fit Maße. Um eine separate und längsschnittliche Skalierung vorzunehmen, wurden diejenigen aus der längsschnittlichen Stichprobe entfernt, die bei Betrachtung beider Tests auf den jeweils ersten beiden Items ein Missing aufwiesen. Dies reduzierte die Stichprobe und die aberranten Antwortmuster. Ohne die aberranten Antwortmuster ergaben die getrennten Skalen (Test) für jeden einzelnen Messzeitpunkt ausreichende bis gute psychometrische Eigenschaften. Dies galt nicht für den Ökonomietest. Die ursprünglich angenommene mehrdimensionale Konzeption der Konstrukte konnte jedoch in keinem Test nachgewiesen werden. Gründe für die nicht nachweisbare Mehrdimensionalität könnten das Entfernen einer hohen Anzahl an nicht trennscharfen Items oder auch die abweichenden Antwortmuster sein. Eine konkurrente Kalibrierung der separaten Rasch-Modelle, so zeigten es die DIF-Tests, konnte erfolgen. Einschränkend ist anzumerken, dass einige Maßnahmenformen auf Grund der geringen Anzahl nicht hinreichend auf DIF untersucht werden konnten. Es musste aber kein Item auf Grund von migrations- oder geschlechtsspezifischem DIF entfernt werden. Hier ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass bei manchen Tests die Kovariablen nicht in der erforderlichen Anzahl für einen DIF-Test vorlagen.

Bei der Prüfung der Zeitinvarianz der Ankeritems konnten einige Items nicht in die Verlinkung aufgenommen werden. Bei einigen Tests gab es keine zeitinvarianten Ankeritems. Eine längsschnittliche Modellierung mit der Item-Response Theorie konnte deshalb bei diesen Tests nicht vorgenommen werden. Abweichende Antwortmuster könnten auch durch Zeitinstabilität charakterisiert sein.

Beim Mathematiktest war aber eine Anzahl an zeitinvarianten Ankeritems zu finden. Die Zeitinvarianz dieser Items war jedoch teilweise nur befriedigend. Die Berücksichtigung nach trennscharfem und ausgewogenem Anteil an leichten, mittleren und schweren Items wurde deshalb erschwert. Die anschließende Verbindung zweier Mathematiktests auf einer Skala in einem Andersenmodell war nur unzureichend. Die restringierten Ankeritems als auch die weiteren Items zeigten teilweise erheblich auffällige Item-Fit Werte an. Zudem wies die zweite Dimension eine relativ schlechte Reliabilität auf WLW (0,6). Die Varianzen beider Dimension und insbesondere die der zweiten Dimension waren gering. Die Prüfkriterien deuteten darauf hin, dass eine längsschnittliche Skalierung auf einer Skala nur unzureichend erfolgen konnte. Aufgrund der unzureichenden Ergebnisse wurde auf die vertiefenden Analysen der Bedingungsfaktoren der Kompetenzentwicklung verzichtet und in den vorangegangenen Abschnitten lediglich deskriptive Auswertungen der mittleren Kompetenzentwicklung vorgenommen, die allerdings unpräzise sind.

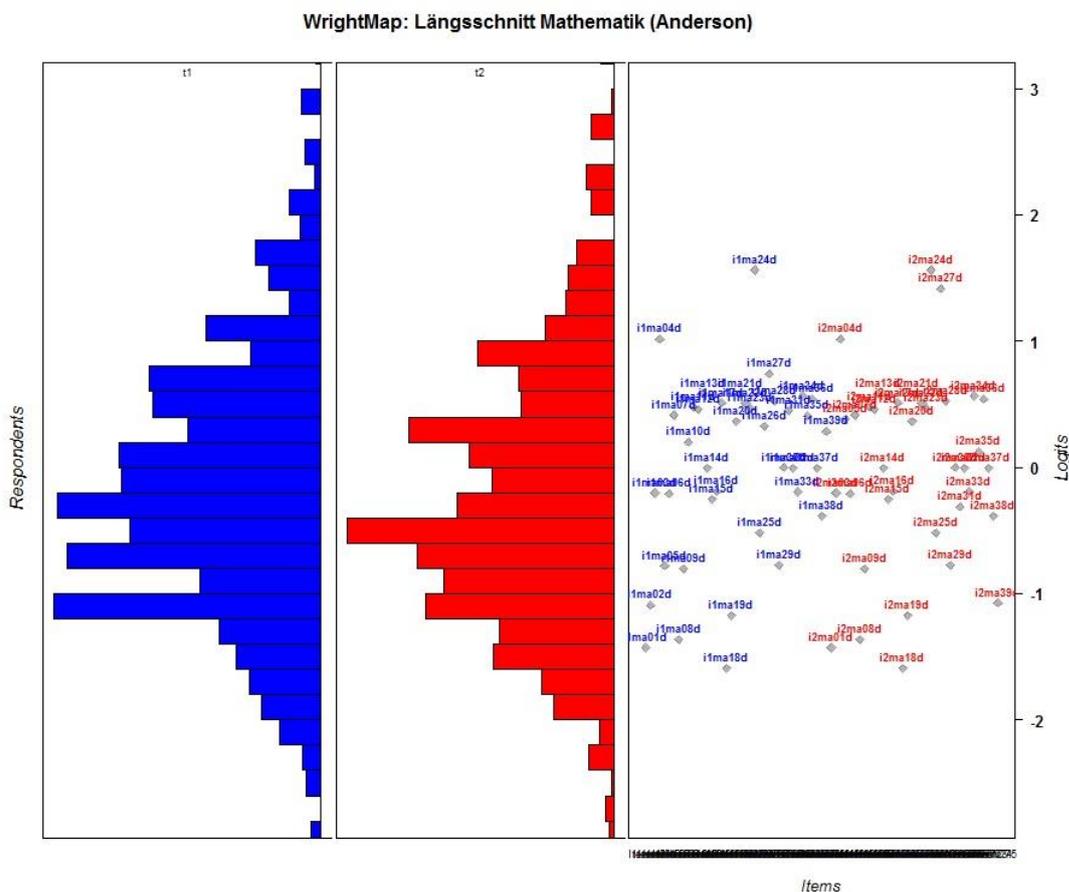
Analyseergebnisse Baden-Württemberg

Die Datenlage in BW erlaubte eine längsschnittliche Skalierung des Mathematiktests und damit Aussagen über die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen. Die Lesekompetenz konnte im Längsschnitt ebenfalls erfolgreich skaliert werden. Wir berichten hier im Weiteren lediglich die Ergebnisse zur längsschnittlichen Modellierung der Mathematikleistungen. Zur Leseleistung ist anzumerken, dass die EAP/PV Reliabilität mit Werten von 0.67 (t1) und 0.63 (t2) noch akzeptable Werte erreicht, auffällig stark sind die Leistungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt assoziiert ($r=0.84$). Die Leistungszuwächse sind in allen Leistungsgruppen ähnlich stark ausgeprägt. Die Effektstärke (Cohen d) erreicht für die

Leseleistung einen Wert von 0.25. Bezogen auf die berufsfachlichen Leistungen liegen für BW ebenfalls längsschnittliche Modellierungen für den Metallbereich und die Hauswirtschaft vor, die den Jugendlichen in diesen berufsfachlichen Bereichen ebenfalls eher schwache, jedoch signifikante Leistungszuwächse bescheinigen. Die Reliabilitäten (WLE) der berufsfachlichen Tests sind akzeptabel bis gut (Metall: ET/AT 0.63/0.81; Hauswirtschaft: 0.71/0.81). Die Leistungen in den berufsfachlichen Test zu Beginn und zum Ende der Übergangsmaßnahmen korrelieren ebenfalls sehr hoch (Hauswirtschaft $r = 0.89$; Metall $r = 0.79$)

Der Mathematiktest erreichte mit insgesamt 74 Items eine hohe Reliabilität für beide Messzeitpunkte (WLE rel=.837-.862; EAP rel=.834-.856). Der Mathematiktest am Schuljahresbeginn war für die Befragten eher schwer (reg coeff -0.227), was sich zum Ende des Schuljahres leicht verbesserte (reg coeff. -0.131) (siehe Abbildung 15).

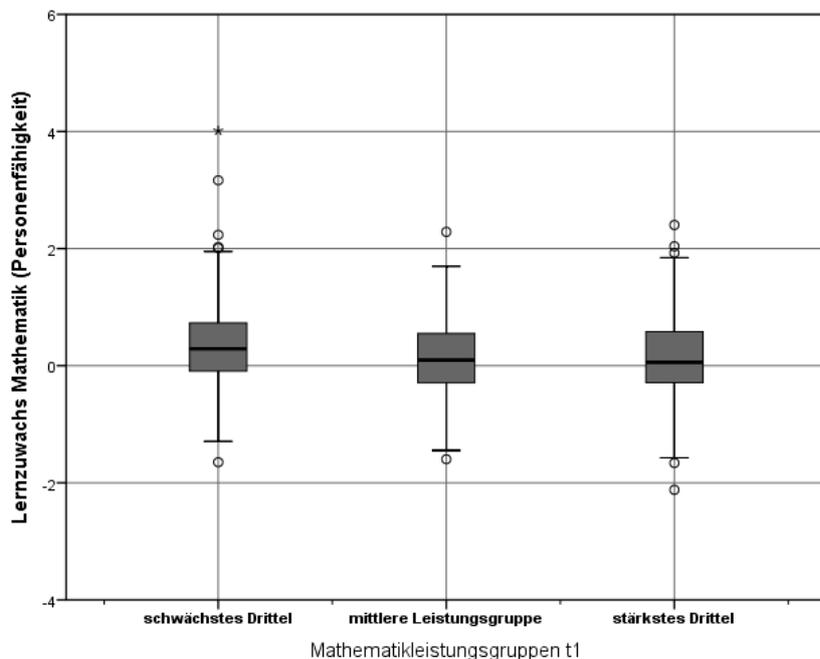
Abbildung 15: Wright Map des Mathematiktests im Längsschnitt in BW



Wie schon bei den deskriptiven Auswertungen sichtbar wurde, zeigte sich auch anhand der hohen Korrelation der durchschnittlichen Personenfähigkeit, dass keine starken Kompetenzentwicklungen im mathematischen Bereich zu verzeichnen waren ($r = .797$, $p < .000$, $N = 1003$). Die Entwicklung der mittleren Personenfähigkeit zwischen den beiden Messzeitpunkten erwies sich dennoch als signifikant (Friedmann: $p < .000$; $M = 0.18$, $N = 1003$). Anzunehmen war, dass unterschiedliche (Eingangs-)Bedingungen zu unterschiedlichen Kompetenzentwicklungen während des Übergangsjahres führen. Es ließen sich keine signifikanten Unterschiede im mittleren Lernzuwachs zwischen SchülerInnen des VAB/BVJ im Vergleich zum BEJ ($t(790) = -.729$, $p = .466$) oder SchülerInnen mit höherer (mindestens Hauptschulabschluss) gegenüber SchülerInnen mit niedrigerer Vorbildung nachweisen

($t(790)=-,457$, $p=.647$). Auch die FörderschülerInnen bildeten in ihrer Kompetenzentwicklung keine Ausnahme zu den anderen Vorbildungsgruppen. Signifikante Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zeigten sich nur in Abhängigkeit vom mathematischen Vorbildungsniveau (siehe Abbildung 15). So konnte das schwächste Leistungsdrittel seine mathematischen Kompetenzen signifikant stärker ausbauen, als das Leistungsmittelfeld ($t(627)=3,979$, $p = .000$) oder als die am Schuljahresanfang stärkste Gruppe ($t(657)=3,697$, $p=.000$).

Abbildung 16: Lernzuwachs verschiedener Leistungsgruppen in BW



Da sich signifikante Leistungssteigerungen im mathematischen Bereich nachweisen ließen, wurde untersucht, welche Bedingungsfaktoren für die Kompetenzentwicklung verantwortlich waren.

Angenommen wurde, dass der Leistungsstand in Mathematik am Schuljahresende das Ergebnis von individuellen, institutionellen sowie herkunftsbezogenen Bedingungen der SchülerInnen war.

Als zentrale individuelle Einflussfaktoren zählten die Mathematik- sowie Leseleistung am Schuljahresanfang, die kognitive Grundfähigkeit der SchülerInnen, ihr fachspezifisches Selbstkonzept in Mathematik sowie die schulische Motivation⁵ am Schuljahresende. Die kognitive Grundfähigkeit wurde mithilfe eines Tests zum logischen Schlussfolgern gemessen und stellt damit eine Dimension der Mathematikkompetenz dar. Das fachspezifische Selbstkonzept wurde in der Forschung vielfach als Moderator der Leistungsfähigkeit nachgewiesen. Schlechte Selbstkonzepte können so trotz hoher kognitiver Grundfähigkeit zu schlechten Testergebnissen führen. Die Leseleistung war ein relevanter Prädiktor für das Abschneiden im Mathematiktest, weil die Testaufgaben nicht nur aus mathematischen Formeln, sondern auch aus Textaufgaben bestand und die zum Erschließen der Aufgaben notwendigen Deutschsprachenkenntnisse der ÜbergangsschülerInnen sehr heterogen ausgeprägt waren.

⁵ Die Motivation wurde anhand von Items zur Amotivation gemessen.

Der institutionelle Rahmen der Lernentwicklung wurde durch die Maßnahmenform definiert, die gleichzeitig eine Proxivariable für das schulische Vorbildungsniveau der SchülerInnen war. Darüber hinaus sind Leistungsstände auch das Ergebnis von herkunftsbezogenen Lernbedingungen.

Als herkunftsbezogene Einflussgröße auf die Mathematikleistung der SchülerInnen wurde das kulturelle Kapital der Familie, gemessen an der Anzahl der Bücher, eingesetzt. Das Vorhandensein von Büchern ist Ausdruck des Bildungshabitus der Familie und damit nicht nur ein möglicher Prädiktor für die Schulleistung in Mathematik, sondern im Besonderen auch für die Leseleistung der SchülerInnen.

In der Genderforschung wurde nachgewiesen, dass Schulfächer geschlechtsspezifisch wahrgenommen werden. Das kann zu schlechteren Selbstkonzepten von Mädchen in Mathematik führen und dadurch vermittelt zu schlechteren Leistungen. Darüber hinaus kann der Leistungsstand vor allem bei Bildungsbiographien mit vielen Abwesenheiten in einzelnen Stunden geschlechtsspezifisch bestimmt sein. Das Geschlecht wurde deshalb als Kontrollvariable in das Modell integriert.

Da die mathematische Kompetenz am Schuljahresanfang, genauso wie die mathematische Kompetenz am Schuljahresende durch diejenigen x-Variablen, die über das Schuljahr stabil sind, wie zum Beispiel das Geschlecht, bedingt werden, wurde der Effekt des Leistungsstands zu t1 erst im letzten Modell mitgeschätzt, so dass überscheidende Erklärungsanteile vorher identifiziert werden konnten.

Tabelle 21: Befunde (Regressionskoeffizienten) zur Entwicklung der Mathematikleistungen in BW

X Variablen	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	β	p								
Kognitive Grundfähigkeiten	,365	,000	,315	,000	,305	,000	,302	,000	,113	,000
Selbstkonzept Mathematik t2	,384	,000	,424	,000	,420	,000	,360	,000	,195	,000
Motivation t2	,080	,010	,049	,096	,052	,076	,033	,255	-,015	,523
Maßnahmeform			,266	,000	,264	,000	,287	,000	,123	,000
Buchbesitz					,063	,003	,064	,023	,023	,324
Geschlecht							,199	,000	,066	,010
Mathematikleistung t1									,549	,000
Leseleistung t1									,073	,004
R²	,354		,419		,422		,457		,642	

N = 706, β =standardisierter Regressionskoeffizient, Koeffizienten mit $p > .05$ sind nicht fettgedruckt, R^2 = Anteil an erklärter Varianz der abhängigen Variable

Da über das Schuljahr keine starke Leistungssteigerung im Fach Mathematik zu verzeichnen war, war die Mathematikleistung zum Schuljahresanfang der stärkste Prädiktor für die Mathematikleistung am Schuljahresende (Modell 5). Der Leistungsstand am

Schuljahresende wurde darüber hinaus durch die kognitiven Grundfähigkeiten der SchülerInnen beeinflusst, sowie durch ihr Selbstkonzept in Mathematik und sehr schwach durch die Leseleistung am Schuljahresanfang. Da nicht nur die kognitive Grundfähigkeit, sondern in einem mit dem Jugendalter zunehmenden Ausmaß auch das Selbstkonzept zeitlich stabile Einflussgrößen sind, reduzierte sich ihr geschätzter Effekt im letzten Modell von einem mittelstarken auf einen schwachen Einfluss (Modell 4 und 5). Diese beiden Faktoren hatten damit einen direkten Effekt auf die Mathematikleistung zum Schuljahresende, aber auch einen indirekten Effekt, der über die Mathematikleistung zum Schuljahresanfang vermittelt wurde. Die schulische Motivation zeigte genauso wie das kulturelle Kapital der Familie im letzten Modell keinen Einfluss mehr auf die Matheleistung am Schuljahresende. Auch der Effekt der Maßnahmenform war im letzten Modell deutlich reduziert. Es zeigten sich überschneidende Varianzanteile mit der Mathematikleistung, da sie nicht nur ein Maß der Lernbedingungen im Übergangsjahr war, sondern auch den Grad der schulischen Vorbildung anzeigt. Im letzten Modell zeigte sich auch, dass der Einfluss des kulturellen Kapitals der Familie nur noch vermittelt über die Leseleistung der SchülerInnen einen Einfluss auf die Mathematikleistung hatte (Modell 4 und 5). Das Geschlecht wirkte wie erwartet kontrollierend auf die Effektstärke des Selbstkonzeptes, indem genderbasierte Erklärungsanteile in der Selbstkonzeptvariablen gebunden wurden (Modell 3 und 4).

Das spezifizierte Modell wies mit einem Anteil an 65% erklärter Varianz eine hohe Erklärungskraft der Mathematikleistung am Ende der Übergangsmaßnahme auf. Ein großer Anteil der Vorhersagekraft ging dabei auf die Eingangsleistung der SchülerInnen in Mathematik und Lesen zurück und zeigte damit die Pfadabhängigkeit von Leistungsentwicklungen auf. Bei der Interpretation dieser Entwicklung sollte in Rechnung gestellt werden, dass der Schwerpunkt des Bildungsplans der Übergangsmaßnahmen nicht mehr auf der Kompetenzentwicklung in den Kernfächer Mathematik und Deutsch, sondern neben den Berufsfachlichen Inhalten auch in der beruflichen Orientierung sowie der Weiterentwicklung von Sozialkompetenzen liegt. Dies spiegelte sich auch in dem oben beschriebenen Ergebnis wider, dass sich die Selbstkonzepte im praktischen (berufsbezogenen) Arbeiten positiv stimulieren ließen, nicht aber in den Kernfächern.

Motivations- und einstellungsbezogene Merkmale bei SchülerInnen des Übergangssystems

Während sich im kognitiven und fachlichen Bereich z.T. erhebliche Differenzen zwischen den einzelnen Bildungsgängen und Fachrichtungen des Übergangssystems zeigten, sind die Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen weniger gravierend. Neben der Zufriedenheit und Unterrichtsmotivation wurden die selbstbezogenen Einschätzungen der Jugendlichen in Hinblick auf ihr Fähigkeitskonzept und ihre Wirksamkeitserwartung näher betrachtet.

Die Befragten aller Standorte sollten zu Schuljahresbeginn angeben, wie zufrieden sie mit ihrer aktuellen Situation insgesamt sowie speziell im beruflichen, finanziellen und privaten Bereich waren. Nach Bildung der additiven Indices der einzelnen Punktwerte je Proband, wurden mittels eines Mediansplits eine Gruppe aus Personen mit niedriger (\leq Median) sowie eine Gruppe mit hoher ($>$ Median) Merkmalsausprägung gebildet. Insgesamt waren weniger als die Hälfte der Jugendlichen (NI/BE: 45,2%, BW: 43,3%) zufrieden mit ihrer aktuellen Lebenssituation. Die differenzierte Betrachtung zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den einzelnen Bildungsgängen ($X^2(2)=8,860$, $p=.012$). Der höchste Anteil an unzufriedenen SchülerInnen konnte in den Berufseinstiegsklassen gefunden werden, die nur

zu etwa zwei Fünfteln angaben, zufrieden zu sein (NI/BE: 40,7%, BW:48,4%). Unter den BFS/OBF-SchülerInnen war der Anteil derjenigen, die angaben, zufrieden zu sein mit 47,7% am höchsten. In BW sind sogar 66,4% der BFS SchülerInnen überdurchschnittlich zufrieden, dies mag nicht zuletzt an der regionalen Besonderheit liegen, dass 84,3% der Jugendlichen in gewerblich-technischen BFS Klassen bereits einen Vorvertrag haben.

Zudem wurde zu Beginn des Schuljahres auf einer fünfstufigen Likert-Skala das Niveau extrinsischer Motivationseinstellung erhoben, d. h. dass das eigene Handeln extrinsischen Anreizstrukturen zuzuschreiben ist. Solche externalen Einflüsse lösen entweder ein Belohnungsstreben oder ein Sanktionsvermeiden aus. Der Handlungsimpuls ist somit fremdbestimmt. Anhand eines Mediansplits wurden zwei Gruppen gebildet, Personen mit schwacher oder mit starker extrinsischer Motivationsstruktur. Insgesamt konnte in NDS und Berlin bei 44,8% der befragten Jugendlichen eine hohe extrinsische Motivation ermittelt werden, 46% waren amotiviert sowie 33,8% identifiziert motiviert. In BW waren 47,5% amotiviert, 47,6% extrinsisch und 38,2% identifiziert motiviert. Problematisch erschien, dass die interne Konsistenz der Subskalen sehr hoch war (Cronbach's Alpha: .910-.959), aber die externe Konsistenz eher gering. Dies zeigte sich empirisch daran, dass theoretisch eher fragwürdige Kombinationen der Motivationsmuster bei den Probanden auftraten. Beispielsweise fanden sich unter den überdurchschnittlich amotivierten dennoch ~20% überdurchschnittlich identifiziert Lernende. Wenn man die Motivationsarten in 2 Extrempole, stark bzw. eher (nicht) amotiviert, zusammenfasst und die Mittelkategorie vernachlässigt, sind es sogar ~60% der stark amotivierten die eine stark identifizierte Motivationseinstellung aufwiesen. Die beiden fremdbestimmten Handlungsmuster, extrinsisch und amotiviert, korrelieren zwar mit $.586^{***}$, der amotivierte mit dem identifizierten, selbstbestimmten Motivationstyp allerdings nur mit $-.319^{***}$. Diese externen Validitätsprobleme kamen wahrscheinlich einerseits durch beliebige Ankreuzer zustande und sind andererseits wohl auch den Skalenformulierungen geschuldet. Zudem konnten in Niedersachsen und Berlin signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bildungsgänge ausgemacht werden (amotiviert: $(X^2(2)=6,677, p=.035)$, extrinsisch motiviert: $(X^2(2)=27,529, p=.000)$, identifiziert motiviert: $(X^2(2)=12,522, p=.002)$), allerdings bei nur geringem Mittelwertunterschied. Im Test auf Gruppenunterschiedlichkeit für BW zeigte sich, dass die BFS Schüler durchschnittlich niedrigere extrinsische und amotivierte Muster zeigen, dafür geringfügig günstigere Anteile identifizierter Motivation. Die BEJ und BVJ/ VAB unterschieden sich nicht signifikant. Zu vermuten gewesen wäre ein Zusammenhang zwischen dem Motivationsniveau und den Leistungen. Die extrinsische Motivation korreliert jedoch weder mit den Mathematik- noch mit den Leseleistungen zum ersten Erhebungszeitpunkt.

In Niedersachsen und Berlin wurde das schulische Selbstkonzept mittels einer vierstufigen Likert-Skala zu Schuljahresbeginn ermittelt. Auch hier wurden mit Hilfe eines Mediansplits zwei Gruppen gebildet. Mit 49,6% wies knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen ein überdurchschnittliches schulisches Selbstkonzept auf. Es konnten keine signifikanten Gruppenunterschiede hinsichtlich des besuchten Bildungsganges identifiziert werden. In BW wurde eine alternative Skala mit drei Inhaltsbereichen verwendet: Deutsch, Mathematik und praxisbezogene Tätigkeiten (Praktikum und Praxisunterricht). Die Selbsteinschätzungen im mathematischen Bereich waren sehr äquivalent, für die Lesekompetenz eher normalverteilt und im praktischen Bereich stark linksschief, d.h. die SchülerInnen gingen insgesamt eher davon aus, dass sie sich im praktischen Bereich beweisen könnten. Während knapp 90% der BFS SchülerInnen dieser Überzeugung waren, teilen diese nur ~65% der BVJ und BEJ SchülerInnen (Kruskal-Wallis: $p=.000$). Die SchülerInnen des BEJ unterschieden sich in

Bezug auf diese mathematischen Selbsteinschätzungen signifikant von den anderen (Kruskal-Wallis: $p = .000$). Sie schätzen ihre Fähigkeit im Mittel niedriger ein und verteilten sich auf allen Niveaus nahezu gleichmäßig. BVJ und BFS SchülerInnen zeigten höhere Mittelwerte und einen weitaus höheren Anteil von sich überzeugten Personen. Im Vergleich zwischen den Fachbereichen ließen sich deutliche Unterschiede zwischen den gewerblich-technischen und den hauswirtschaftlichen Jugendlichen feststellen (die kaufmännischen können aufgrund der Fallzahl nicht verglichen werden). HauswirtschaftlerInnen schätzten ihre Fähigkeiten in Mathematik und in der Praxis geringer ein als die gewerblich-technischen SchülerInnen (BW: Kruskal-Wallis: $p = .000$, $\sim 0,5$ Skalenpunkte auf 5punktiger Skala). Vermutet wurde, dass die Mathematik- und Leseleistung mit dem entsprechenden fachspezifischen Selbstkonzept zusammenhängt. Hier zeigte sich lediglich für die mathematische Basiskompetenz ein mittlerer, positiver Effekt (Spearman $Rho = .380$, $sign. = 0.01$). Gleiches zeigte sich für die Lösungsquote, d.h. Personen mit niedrigem Selbstkonzept bearbeiten weniger Aufgaben, weil sie davon ausgehen sie nicht lösen zu können.

Daneben wurde anhand einer vierstufigen Likert-Skala die Selbstwirksamkeit der niedersächsischen und Berliner Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Eingangserhebung abgefragt. Die Teilung der Gesamtstichprobe am Median zeigte, dass 44,8% der befragten Jugendlichen eine überdurchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartung aufwiesen. Signifikante Gruppenunterschiede in Hinblick auf die Bildungsgänge konnten nicht ermittelt werden. In Baden-Württemberg erwies sich dieselbe Skala wie in Niedersachsen als nicht praktikabel. Um die Testbelastung für die SchülerInnen zu verringern, wurde kein alternatives Messinstrument eingesetzt.

Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale

In Niedersachsen und Berlin zeigte sich zu Schuljahresende eine signifikante Entwicklung der identifizierten Motivation (Wilcoxon: $p = .000$). Bei nach Bildungsgängen differenzierter Betrachtung fällt jedoch auf, dass die BVJ/BQL-SchülerInnen keine signifikante Entwicklung zeigten (Wilcoxon: $p = .258$), wohingegen die BFS/OBF-TeilnehmerInnen (Wilcoxon: $p = .021$) und vor allem die BEK-SchülerInnen signifikante Entwicklungsunterschiede ihrer identifizierten Motivation aufwiesen (Wilcoxon: $p = .001$). Für die anderen motivationalen Einstellungsmuster (Amotivation/extrinsische Motivation) konnten für Niedersachsen und Berlin keine signifikanten Unterschiede von t_1 zu t_2 ermittelt werden.

In Baden-Württemberg zeigte sich für die Unterrichtsmotivation eine signifikante Entwicklung der amotivierten und der identifizierten Einstellungsmuster. Bei genauerer Prüfung schlossen die BFS SchülerInnen nach dem Schuljahr mit einem signifikant unterschiedlichen Niveau von Amotivation ab (Wilcoxon: $p = .001$). Der mittlere Niveauunterschied ist gering ($M + \sim 0,2$). Während die Amotivation bei den BFSlern zunahm, blieben BEJ und VAB/BVJ SchülerInnen konstant. Das identifizierte Motivationsniveau stieg zwar signifikant für alle drei Bildungsgänge, allerdings kann anhand der Mittelwertsdifferenz nur für die BerufsfachschülerInnen tatsächlich eine Entwicklung konstatiert werden (Wilcoxon: $p = .002$, $N = 110$, $M + 0,32$).

In Baden-Württemberg wurden darüber hinaus noch fachspezifische Fähigkeitskonzepte erhoben. Als stabilstes stellte sich hier das mathematische Selbstkonzept heraus. Keine signifikanten Niveauunterschiede nach Wilcoxon und die hohe Korrelation ($r = .745$, $p = .001$)

zeigten, dass die Befragten ihre Einstellung von t1 zu t2 kaum veränderten. Auch für die lesebezogene Selbsteinschätzung ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Allein das praxisbezogene Fähigkeitsselbstkonzept, welches sich auf den praktischen, berufsbezogenen Fachunterricht und das Praktikum bezog, zeigte für die Subgruppe der BEJ-SchülerInnen geringe, signifikante Zuwächse (Wilcoxon: $p=.023$, $N=73$, $M+0,16$). Auch die HauswirtschaftlerInnen verbesserten ihre selbstbezogenen Praxiseinschätzungen (Wilcoxon: $p=.031$, $N=83$, $M+0,21$).

1.4 WIE GESTALTEN SICH ÜBERGANGSPROZESSE ZWISCHEN BERUFVORBEREITUNG UND BERUFAUSBILDUNG UND WELCHEN BEITRAG ZUR KOGNITIVEN ENTWICKLUNG LEISTEN MAßNAHMEN DES ÜBERGANGSSYSTEMS ZUR UNTERSTÜTZUNG DIESER PROZESSE?

Beschreibung der Übergangsstichprobe

Die Übergangsstichprobe entstand auf der Grundlage der am Schuljahresende von den SchülerInnen bereit gestellten Kontaktmöglichkeiten sowie der freiwilligen Teilnahme der SchülerInnen an der Telefonbefragung.

Im Rahmen der telefonischen Verbleibsbefragung konnten in Niedersachsen und Berlin $N=272$ und in Baden Württemberg $N=425$ ÜbergangsschülerInnen erreicht werden. Das entspricht in Baden-Württemberg in Bezug auf die Eingangsbefragung einer Ausschöpfungsquote von 31,1% und in Bezug auf die Abschlussbefragung 38,2%⁶. In Niedersachsen und Berlin betrug die Ausschöpfungsquote in Bezug auf die Eingangsbefragung dagegen nur 8,5% und hinsichtlich der Abschlussbefragung lediglich 12,5%, allerdings wurde hier die Stichprobe nicht wie in BW um die stichprobenneutralen Ausfälle bereinigt, da diesbezüglich nicht genügend Informationen vorlagen. Eine Vielzahl der Jugendlichen konnte leider nicht erreicht werden, da die angegebenen Telefonnummern (bereits) ungültig waren.

Die Aussagefähigkeit der Ergebnisse einer Längsschnittstudie wird nicht nur durch die Ausschöpfungsquote bestimmt, sondern auch durch systematische Ausfälle von zentralen soziodemographischen und bildungsbiografischen Merkmalen minimiert.

Sowohl in der Übergangsstichprobe von Niedersachsen und Berlin als auch in der aus Baden-Württemberg waren wenige dieser zentralen Merkmale leicht verzerrt. So nahmen an der Telefonbefragung in BW signifikant weniger ehemalige TeilnehmerInnen aus VAB/BVJ und mehr Jugendliche aus dem BEJ teil (VAB/BVJ Teilnehmer t2: 54,3%; t3: 46,7%; BEJ Teilnehmer t2: 45,7%, t3: 53,3%). Trotz dieser Gruppenunterschiede zeigten sich keine Unterschiede in den Abschlussnoten in Mathematik und den jeweiligen Fachunterrichtsfächern sowie der Verhaltensnote. Lediglich in der Deutschnote war der Durchschnitt der Telefonstichprobenteilnehmer geringfügig besser als der Nichtteilnehmer (Durchschnittliche Deutschnote t2: 3,3; t3: 3,2).

⁶ Die Ausgangsstichprobe von 1978 Fällen wurde um die stichprobenneutralen Ausfälle (Klassenausfälle beim 2. Messzeitpunkt wg. Terminproblemen, BFS-Klassen $N = 515$ und nichtfunktionierende Telefonnummern/ Mailadressen, da die Befragung bereits 1 ½ Jahre zurück lag, $N= 98$) auf $N= 1365$ bereinigt. Da die Kontaktdaten erst bei der zweiten Befragung erhoben wurden stellt die Fallzahl des zweiten Messzeitpunktes die Ausgangsbasis für einen Vergleich der realisierten Interviews nach Abzug der Drop-Outs ($N=1113$) dar.

In Niedersachsen und Berlin konnte ebenfalls eine erhöhte Teilnahme der höher qualifizierten BFS/OBF-SchülerInnen an der Verbleibsbefragung ermittelt werden (BVJ/BQL Teilnehmer t2: 22,9%, t3: 15,3%; BEK Teilnehmer t2: 27,1% t3: 23,8%; BFS/OBF Teilnehmer t2: 50,1%, t3: 60,8%); dieser Unterschied war statistisch jedoch nicht signifikant. Die Abschlussnoten in Mathematik und den Fachunterrichtsfächern sowie die Verhaltensnote wurden für Niedersachsen und Berlin nicht erhoben.

Entsprechend des verstärkten Anteils an SchülerInnen des BEJ zeigten sich in der Telefonstichprobe auch geringfügige Unterschiede zugunsten höherer Schulabschlüsse, die vor der Maßnahme erreicht wurden, allerdings erwiesen sich diese Unterschiede in Baden-Württemberg nicht als signifikant ($X^2(2, N=1099) = 3,741, p = .154$). Auch der Anteil an ehemaligen Förderschülern war in der Telefonstichprobe leicht erhöht (Förderschüler Teilnehmer t2: 25,1%; t3 28,0%), aber der Unterschied nicht signifikant ($X^2(1, N=1207) = 1,225, p = .150$).

Für die Stichprobe der niedersächsischen und Berliner SchülerInnen konnte jedoch ein signifikanter Gruppenunterschied hinsichtlich des höchsten vor der Übergangsmaßnahme erreichten Schulabschlusses identifiziert werden ($(X^2(2575) = -2,715, p = .007)$). Die Teilnahme an der Verbleibsbefragung wurde hier vor allem durch Jugendliche mit im Verhältnis höheren Bildungsabschlüssen dominiert (kein Abschluss t2: 18,5%, t3: 16%; FS t2: 10,8%, t3: 5,9%; HS t2: 41,8%, t3: 44,3%; RS t2: 28,1%, t3: 32,4%).

In Baden-Württemberg gaben SchülerInnen, die an der Telefonbefragung teilnahmen, signifikant häufiger an, am Ende des Maßnahmejahres im Bewerbungsprozess durch Angebote der Agentur für Arbeit Unterstützung erhalten zu haben (Unterstützung durch BA Teilnehmer t2: 37,6%, t3: 47,6%). Allerdings war der Zusammenhang zwischen der Teilnahme am dritten Messzeitpunkt und der Unterstützung durch die BA äußerst gering ($\Phi = 0.099, p = .002$). Hinsichtlich der privaten und schulischen empfundenen Unterstützungsleistung zeigte sich kein signifikanter Unterschied.

Sowohl in Hinblick auf die empfundene Bewerbungsunterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit als auch die Unterstützung durch das private Netzwerk oder durch schulische Einrichtungen konnten in Niedersachsen und Berlin keine signifikanten Unterschiede zwischen der Verbleibsstichprobe und der Stichprobe der Nichtteilnehmer ermittelt werden. Die empfundene Bewerbungsunterstützung war in allen drei Bereichen zum Zeitpunkt der Verbleibsbefragung etwas höher als zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung am Schuljahresende (Unterstützung privates Netz t2: 88,4%, t3: 90,7%; Unterstützung Schule t2: 41,7%, t3: 46,2%; Unterstützung BA t2: 44,4%, t3: 46,1%).

In der Telefonstichprobe ergab sich darüber hinaus sowohl für die baden-württembergische als auch für die niedersächsische und Berliner Verbleibsstichprobe ein signifikanter Überhang von ehemaligen Schülerinnen im Verhältnis zu den Schülern (BW: Schülerinnen Teilnahme t2: 40,1%, t3: 52,6%; Schüler t2: 59,9%, t3 47,4% / NI und BE: Schülerinnen Teilnahme t2: 44,4%, t3: 51,1%; Schüler t2: 55,6%, t3: 48,9%).

Darüber hinaus blieb der Anteil von MigrantInnen (gemessen an der Muttersprache, des Geburtslandes der Eltern und der SchülerInnen sowie der Familiensprache) über die beiden Messzeitpunkte in BW stabil. Für die Stichprobe NI/BE ergab sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Migrationshintergrundes gemessen an der Herkunft der Eltern

(U(Nichtteilnehmer= 2654, Teilnehmer Verbleibsbefragung n= 253), p= .014). Für den Migrationshintergrund aufgrund der zuhause gesprochenen Sprache konnte dieses Ergebnis jedoch nicht wiederholt werden.

Die Aussagekraft der Telefonstichprobe ist durch die realisierte Ausschöpfungsquote und mit diesen Unter- und Überrepräsentationen leicht eingeschränkt. Den Verzerrungen wurde in den Regressionsmodellen durch Kontrollvariablen Rechnung getragen.

Deskriptive Befunde zum Übergangsprozess zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung

Verbleib nach der Übergangsmaßnahme

Knapp ein Drittel der befragten Jugendlichen (32,6% in NI und BE, 31,9% in BW) befand sich zum Zeitpunkt der Telefonbefragung⁷ in einer beruflichen Ausbildung. Zwei Fünftel der Befragten in Niedersachsen und Berlin (40,4%) bildeten sich schulisch weiter, besuchten z.B. eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme oder eine allgemeinbildende Schule. In BW besuchten 26,6% der Befragten direkt im Anschluss an die Maßnahme eine weiterführende Schule⁸. Für 19,9% schloss sich eine erneute Schleife im Übergangssystem an. Das heißt, knapp 20% der Befragten besuchten erneut eine Übergangsmaßnahme, die nicht die Möglichkeit bot, ein höheres Bildungszertifikat zu generieren und darüber die Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt zu steigern.

In Baden-Württemberg veränderten sich die Übergangsraten mit dem Abstand zur Übergangsmaßnahme⁹. Mit einem Abstand von bis zu 20 Monaten nach Teilnahme an der Übergangsmaßnahme sind 48,5% der erreichten ehemaligen ÜbergangsschülerInnen in Ausbildung, 19% besuchen eine weiterführende Schule und 11,6% eine weitere Übergangsmaßnahme.

Der differenzierte Blick zeigte für Niedersachsen und Berlin, dass der Anteil der in Ausbildung gekommenen Jugendlichen unter den Befragten, die zuvor ein BVJ bzw. einen BQL besucht hatten, mit 15% deutlich geringer war als unter jenen, die zuvor eine BEK (36,1%) oder eine BFS bzw. OBF (35,7%) absolviert hatten. Der Anteil der Jugendlichen, die im Anschluss an das Übergangsjahr an einer weiterführenden Maßnahme teilnahmen ist dagegen in allen Bildungsgängen mit etwa zwei Fünfteln ähnlich hoch (BVJ/BQL: 40%; BEK: 36,1%; BFS/OBF: 42,2%). Unter den Jugendlichen, die zuvor ein BVJ/ einen BQL besucht hatten ist der Anteil derjenigen, die im Anschluss an die Übergangsmaßnahme weder einer aus- noch einer weiterbildenden Tätigkeit nachgingen mit 45% am höchsten; mit 22,1% ist dieser unter jenen Jugendlichen, die vorher an einer BFS/OBF teilnahmen hingegen am geringsten.

Auch in Baden-Württemberg zeigten sich die Übergänge als abhängig von den vorherigen Bildungsverläufen. Die VAB/BVJ-Absolventen gingen nicht nur seltener in eine Ausbildung

⁷ Die Telefonbefragung der ersten Kohorte wurde am Standort Göttingen von Mai bis einschließlich Juli 2014 sowie für die zweite Kohorte von Oktober bis einschließlich Dezember 2014 durchgeführt. In Stuttgart belief sich der Zeitraum der Telefonbefragung von November 2014 bis Februar 2015.

⁸ Hierzu zählte nicht nur der Besuch einer allgemeinbildenden Schule, sondern auch der Besuch des 2-jährigen BFS, das die Möglichkeit des Erwerbs eines Realschulabschlusses bietet, sowie für VAB-Schüler, die keinen Hauptschulabschluss geschafft haben, alle Schulformen die diese Möglichkeit bzw. einen vergleichbaren Abschluss bieten (BEJ, 1-jährige Berufsfachschule, BVB).

⁹ In BW fand die Telefonbefragung für die meisten SchülerInnen (84,5%) mehr als 12 Monate nach Abschluss der Maßnahme statt, da die SchülerInnen aus zwei Kohorten zum gleichen Zeitpunkt nach Ende des Schuljahres der zweiten Kohorte befragt wurden. In NI und BE wurden zwei Telefonbefragungen durchgeführt, so dass beide Kohorten den gleichen Befragungsabstand hatten.

über als die BEJ-SchülerInnen (VAB/BVJ: 27,9% vs. BEJ: 35,5%), sondern zeigten auch in der Gruppe der Nichtauszubildenden die ungünstigere Entwicklung: Während die Nichtauszubildenden BEJ-SchülerInnen häufiger einen weiterqualifizierenden Schulbesuch anschlossen (BEJ: 28,4% vs VAB/BVJ: 24,9%), besuchte der größere Teil der VAB/BVJ-SchülerInnen eine weitere Übergangsmaßnahme ohne die Möglichkeit einen höheren Abschluss zu erwerben (VAB/BVJ: 24,9 % vs BEJ: 15,5%). BFS-SchülerInnen waren in BW nicht Teil der Übergangsstichprobe.

Verbleib in Abhängigkeit der besuchten Übergangsmaßnahme

Nutzte man den längeren Beobachtungszeitraum in BW, zeigte sich, dass die ehemaligen VAB-SchülerInnen länger für den Übergang in Ausbildung benötigten, als die BEJ-SchülerInnen. Während nach dem BEJ 72,2 % der Auszubildenden direkt mit der Ausbildung beginnen konnten, gingen nach dem BVJ/VAB nur 57,6% im ersten Jahr nach der Maßnahme in Ausbildung über. Im zweiten Jahr nach dem Maßnahmenbesuch nivellierten sich die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen. Die Ausbildungsquote betrug in beiden Gruppen dann 58%. Der am häufigsten genannte Zwischenschritt der späteren Auszubildenden war eine weitere Übergangsmaßnahme (BVB¹⁰), die nicht von den Berufsschulen, sondern privaten Bildungsträgern durchgeführt wird. Der Besuch des BVB im Anschluss an eine berufsschulische Übergangsmaßnahme konnte aber nicht als Garant für einen anschließenden Ausbildungsplatz interpretiert werden, da ca. 50% der BVB Schüler danach nicht in eine Ausbildung einmündeten.

Von den in Ausbildung gekommenen Jugendlichen in NDS und Berlin¹¹ gaben Dreiviertel (75,8%) an, eine Ausbildungsstelle im Wunschberuf bekommen zu haben, wobei dies 81,4% der telefonisch erreichten BFS/OBF- Schülerinnen und Schüler äußerten, der Anteil jener, die einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf fanden unter den BVJ/BQL-SchülerInnen sowie den ehemaligen TeilnehmerInnen der BEK mit 66,7% bzw. 63,6% jedoch deutlich geringer ausfiel.

Erfolgreicher Abschluss der Übergangsmaßnahme

Der Erfolg des Übergangsjahres kann nicht nur am erfolgreichen Übergang in Ausbildung gemessen werden, sondern auch an der formalen Weiterqualifizierung der SchülerInnen. Diese besteht entweder in der erstmaligen Erlangung eines dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Schulabschlusses oder in der Verbesserung des Notendurchschnitts im Vergleich zum Hauptschulabschluss, der zuvor an einer allgemeinbildenden Schule erreicht wurde. In Niedersachsen und Berlin verbesserten 38,2% der telefonisch Befragten ihren vorherigen Abschluss. In BW gaben 74,9% der Befragten an, ihren Schulabschluss im Rahmen ihres Übergangsjahres verbessert zu haben.

Die differenzierte Betrachtung der Weiterqualifizierung zeigte für Niedersachsen und Berlin einen signifikanten Gruppenunterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Bildungsgänge (Kruskal-Wallis: $p=.001$). Während 40,1% der ehemaligen BFS/OBF-Schülerinnen und Schüler und sogar 46,7% der einstigen BEK-TeilnehmerInnen ihren Schulabschluss in der Bildungsmaßnahme des Übergangssystems verbessern konnten, gelang dies lediglich 7,9% der befragten BVJ- bzw. BQL-SchülerInnen. Dieser deutliche Unterschied zu Ungunsten der BVJ/ BQL-TeilnehmerInnen sollte allerdings unbedingt vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass der Erwerb des

¹⁰ BVB=Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme

¹¹ Diese Abfrage liegt für BW nicht vor.

Hauptschulabschlusses im Rahmen des BVJs in Niedersachsen formal zwar möglich ist, die Entscheidung eines solchen Angebots jedoch bei den einzelnen Schulen liegt. Durch den hohen organisatorischen Mehraufwand und die curricularen Auflagen wie beispielsweise die obligate Integration von Englisch als Fremdsprache im Stundenplan, sowie die damit verbundenen benötigten erhöhten Ressourcen, die nicht an jeder Schule zur Verfügung stehen, bleibt das Angebot im BVJ den Hauptschulabschluss nachzuholen bisher an den meisten Schulen eher eine Ausnahme. In Baden-Württemberg haben alle BVJ/VAB-Schüler bei entsprechenden Leistungen während des Übergangsjahres die Möglichkeit, eine Hauptschulprüfung abzulegen. Somit zeigten sich in Baden-Württemberg keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen den Bildungsgängen. Von den telefonisch erreichten BVJ/VAB-SchülerInnen hatten 71,9% ihren Hauptschulabschluss im Übergangsjahr nachgeholt und 77,7% der BEJ-SchülerInnen gaben an, ihren Hauptschulabschluss verbessert zu haben.

Von den telefonisch erreichten Jugendlichen, die nach Beendigung der Übergangsmaßnahme in eine Ausbildung einmündeten, hatten 45,3% in Niedersachsen und Berlin ihren Abschluss im Übergangsjahr verbessert. Unter denjenigen, die bisher keinen Ausbildungsplatz sicher hatten, gaben dies lediglich 33,5% an. Ein signifikanter Gruppenunterschied konnte jedoch nicht identifiziert werden. Auch in Baden-Württemberg ließ sich kein Zusammenhang zwischen der Verbesserung des Abschluss und der Einmündung in eine Ausbildung zeigen. Hier verteilten sich die SchülerInnen, die ihren Abschluss verbessert hatten, gleichmäßig auf die Gruppe der Auszubildenden (49,3%) und der Nichtauszubildenden (50,7%).

Unterstützung der SchülerInnen im Bewerbungsprozess

Auf die Frage, durch wen sich die Auszubildenden im Bewerbungsprozess unterstützt fühlten, wurde in allen drei Bundesländern die private Unterstützung in Form von Familie und Bekannten am häufigsten genannt (NI/BE 71,1%, BW 78,9%). Unterstützung im Bewerbungsprozess durch das Schulpersonal hatten weniger Auszubildende wahrgenommen (NI/BE 37,7%, BW 52,9%). Am geringsten war der Anteil der Auszubildenden, die Unterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit, im Speziellen durch das Berufsinformationszentrum, in Anspruch genommen hatten (NI/BE 12,2%, BW 18,1%).

Bewertung der Übergangsmaßnahmen aus Sicht der SchülerInnen

Darüber hinaus sollten die telefonisch erreichten Jugendlichen den Besuch der Bildungsmaßnahme im Übergangssystem rückblickend mit Schulnoten bewerten.¹² Die SchülerInnen in Niedersachsen und Berlin vergaben im Mittel die Note 2,98 (SD=1,3), die SchülerInnen in Baden-Württemberg bewerteten die Übergangsmaßnahme im Mittel mit einer 2,33 (SD=1,1).

In Niedersachsen und Berlin konnten bei der Bewertung der Übergangsmaßnahmen signifikante Gruppenunterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen (Kruskal-Wallis: $p=.041$), sowie zwischen den nicht in Ausbildung gekommenen Jugendlichen und den Auszubildenden ausgemacht werden (Mann-Whitney- U: $p=.046$).

Die ehemaligen BVJ- bzw. BQL-SchülerInnen benoteten die Übergangsmaßnahme mit einem durchschnittlichen Wert von 3,34 (SD=1,3) am schlechtesten, die einstigen BEK-TeilnehmerInnen mit einer Note von im Mittel 2,72 (SD=1,1) am besten. Von den

¹² „Eins“ sollte mit „der Besuch der Bildungsmaßnahme war sehr sinnvoll“ gleichgesetzt werden und „sechs“ mit „der Besuch der Bildungsmaßnahme war überhaupt nicht sinnvoll“.

Jugendlichen, die zuvor eine BFS bzw. OBF besucht hatten, wurde die Übergangsmaßnahme durchschnittlich mit einer 3,01 (SD=1,4) bewertet.

In Niedersachsen und Berlin benoteten die befragten Auszubildenden die zuvor besuchte Übergangsmaßnahme rückblickend mit einer durchschnittlichen Note von 2,77 (SD=1,3) besser als die nicht in eine Ausbildung gekommenen Jugendlichen (MW=3,08; SD=1,3). 39,5% der Auszubildenden gaben an, die Übergangsmaßnahme sei sinnvoll gewesen; 12,8% äußerten sogar, sie sei sehr sinnvoll gewesen. 24,4% der Auszubildenden bewertete die Maßnahme als wenig sinnvoll. Nur 23,3% der befragten Azubis schätzten die Übergangsmaßnahme rückblickend als kaum sinnvoll (10,5%), nicht sinnvoll (7%) oder ganz und gar nicht sinnvoll (5,8%) ein. Die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten gaben mit 31,4% am häufigsten an, die Übergangsmaßnahme sei wenig sinnvoll gewesen. Ein knappes Drittel (30,8%) schätzte den Besuch des Übergangssystems rückblickend als sinnvoll und 7,7% sogar als sehr sinnvoll ein. 30,2% der befragten Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz hielt die Teilnahme an der Übergangsmaßnahme für kaum sinnvoll (13%), nicht sinnvoll (10,7%) oder ganz und gar nicht sinnvoll (6,5%).

In Baden-Württemberg erachteten die BVJ/VAB-Schüler den Besuch der Maßnahme mit einer durchschnittlichen Note von 2,18 (SD=1,2) signifikant als sinnvoller als die BEJ-Schüler, die im Mittel eine 2,46 (SD=1,2) vergaben. Neben dem Globalurteil gaben die Befragten in BW auch differenzierte Bewertungen zu einzelnen Funktionen der Übergangsmaßnahme, wie der beruflichen Orientierung, der Persönlichkeitsentwicklung, der Erstellung von fehlerfreien Bewerbungsunterlagen, sowie der Durchführung eines Praktikums ab. Die SchülerInnen des VAB/BVJ bewerteten die ersten drei Aspekte im Durchschnitt etwas besser als die BEJ-Befragten. Nur in der Angabe, dass das Übergangsjahr die Möglichkeit gegeben hat, sich persönlich weiterzuentwickeln, zeigte sich zwischen den Befragten der beiden Maßnahmeformen ein signifikanter Unterschied (Pearsons Chi²: $p=.012$). So gaben 79,4% der SchülerInnen des BVJ/VAB an, sich durch den Besuch der Maßnahme persönlich weiter entwickelt zu haben. Im BEJ bejahten 68,6 % der Befragten diese positive Funktion des Übergangsjahres.¹³

Die Bewertungen der Maßnahme variierten auch in Baden-Württemberg zwischen den drei Übergangsgruppen. Die SchülerInnen, die eine erneute Übergangsmaßnahme besuchten gaben sowohl für die Gesamtbewertung als auch für die Einzelaspekte (Praktikum) signifikant schlechtere Bewertungen ab als die Auszubildenden. Der Vergleich von Auszubildenden und SchülerInnen der weiterführenden Schulen ergab lediglich einen signifikanten Bewertungsunterschied: das Praktikum (Mann-Whitney-U: $p=.003$). Da für die weiterführende Schule weniger praktisches, als theoretisches Wissen notwendig ist, passte diese Bewertungsausnahme zur aktuellen Situation der Gruppe der SchülerInnen, die im Anschluss an das Übergangsjahr eine weiterführende Schule besuchten.

Praktikum im Übergangsjahr¹⁴

Als Maßnahmen der Berufsvorbereitung ist es ein Hauptziel des VAB/BVJ sowie des BEJ/BEK die Berufsorientierung der Jugendlichen zu fördern. Ein wesentlicher Baustein dieser Orientierung sind die obligatorischen Betriebspraktika, die in BW von 95,3% der Befragten absolviert wurden. Die Lehrpläne sehen darüber hinaus eine Reflexion der Praktikumserfahrungen im Unterrichtsgeschehen vor. Um zu überprüfen, inwieweit das Ziel

¹³ Diese Bewertungsunterschiede sind auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den beiden Übergangsformen zurückzuführen. Im BEJ werden v.a. berufs-fachliche Kompetenzen vermittelt, während im VAB/BVJ auch lebensweltliche Kompetenzen gefördert werden sollen.

¹⁴ Diese Abfrage liegt für NDS und Berlin nicht vor.

der Berufsorientierung darüber realisiert werden konnte, wurde in Baden-Württemberg eine aus drei Indikatoren bestehende Skala zur beruflichen Orientierungsfunktion des Schulpraktikums eingesetzt¹⁵. Diese umfasst nicht nur die Frage, ob sich konkrete Berufswünsche entwickelt haben, sondern auch die Frage nach der Konkretisierung der beruflichen Interessen sowie der Selbstwahrnehmung eigener beruflicher Fähigkeiten. Das Urteil der SchülerInnen über die Orientierungsfunktion ihres Praktikums fiel im Durchschnitt mit der Aussage „eher starke Orientierungsfunktion“ positiv aus ($X_{\text{Median}} = 3,2$, $SD = 0,76$). Der Nutzen einer gelungenen beruflichen Orientierung besteht in der Chance, den Bewerbungsprozess für Ausbildungsplätze gezielter durchlaufen zu können, indem die Ausbildungsanwärter ihre beruflichen Ressourcen und Ziele bereits im Vorfeld reflektieren konnten. In Baden-Württemberg ließ sich ein mittelstarker Einfluss der Praktikumserfahrung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung nachweisen (Cramer V: 0,284, $p = .000$). Die berufliche Orientierung der SchülerInnen kann auch als Leistungsmerkmal der Übergangsmaßnahmen gewertet werden. In BW bewerteten die TeilnehmerInnen der verschiedenen Maßnahmen die Orientierungsfunktion des Praktikums nicht substantiell verschieden ($F(2, 1153) = 1,517$, $p < .05$).

Die SchülerInnen besuchten zeitlich umfassende Praktika, die insgesamt mindestens 3 Wochen, in mehr als der Hälfte der Fälle einen Tag pro Woche während der Schulzeit umfassten. Neben der Orientierungsfunktion bieten Praktika den SchülerInnen die Chance, sich als potentielle Auszubildende zu profilieren und so von einem Praktikumsplatz zu einem Ausbildungsplatz zu wechseln. Dieser sogenannte Klebeeffekt zeigte sich auch für die Stichprobe von Baden-Württemberg. 84,3% der befragten Auszubildenden gab an, ihren Ausbildungsplatz über ein Praktikum oder Probearbeiten erhalten zu haben. Diese sehr hohe Anzahl an Auszubildenden, die ihre Stelle über ein Praktikum/Probearbeiten erhielten, weist das Praktikum als notwendige Vorbedingung für einen Ausbildungsplatz aus. Der Effekt des Praktikums ist dabei nicht an den Besuch der untersuchten Übergangsmaßnahmen gekoppelt, da 59,5% der Auszubildenden das maßgebliche Praktikum/Probearbeiten erst nach der Übergangsmaßnahme absolviert hatten.

Abschlussnoten¹⁶

Für die Stichprobe in Baden-Württemberg zeigten sich zwischen den Auszubildenden und der Gruppe der SchülerInnen, die erneut in eine Übergangsmaßnahme einmündeten signifikante Unterschiede in der Verhaltensnote ($t(253) = 4,360$ $p = .000$). Die Auszubildenden hatten im Durchschnitt eine Verhaltensnote von 2,1, die Gruppe 3 lag im Durchschnitt bei einer 2,6. In den Fächern Mathematik und Deutsch¹⁷ ließen sich dagegen keine Gruppenunterschiede nachweisen. Dieses Ergebnis entspricht dem Befund von Protsch/Solga (2015), dass bei sonst gleichen Notendurchschnitten die Verhaltensbeurteilungen das ausschlaggebende Kriterium für ein Vorstellungsgespräch sind.

Schleifen im Übergangssystem¹⁸

Ziel der Übergangsformen VAB/BVJ, BEJ sowie der einjährigen Berufsfachschule ist es, die Jugendlichen nach der einjährigen Maßnahmendauer in Ausbildung zu bringen. Das Ziel des

¹⁵ Folgende Items wurden mit einer Vierer-Skala mit den Ausprägungen „trifft gar nicht zu“, „trifft voll zu“ zu einer additiven Skala der beruflichen Orientierungsfunktion des Schulpraktikums zusammengefasst: 1) „Durch das Praktikum weiß ich genauer, was ich kann.“ 2) „Durch das Praktikum wurde mir klarer, welche Berufe für mich interessant sind.“ 3) „Durch das Praktikum weiß ich, was ich nach dem Schuljahr machen möchte.“ 4) Die so entstandene Skala besteht aus den vier Ausprägungen 1 „keine Orientierungsfunktion“, 2 „eher schwache Orientierungsfunktion“, 3 „eher starke Orientierungsfunktion“, 4 „starke Orientierungsfunktion“. Die Reliabilität der Skala liegt bei $\alpha = .825$.

¹⁶ Diese Abfrage liegt für NI und Berlin nicht vor.

¹⁷ Für die Berufsfachkunde Fächer standen leider zu wenige Angaben für einen Test auf Unterschiede zur Verfügung.

¹⁸ Diese Abfrage liegt für NI und BE nicht vor.

Übergangs wird nicht in allen Fällen erreicht. Zum Zeitpunkt der Schulbefragung besuchten 15,4% der SchülerInnen mindestens ihre zweite Übergangsmaßnahme. Am größten war der Anteil mit 21,6% in den einjährigen BFS-Klassen. Die überwiegende Mehrheit (99,2%) der wiederholten Maßnahmenbesucher befand sich in der zweiten Maßnahmenform, da es sich beim VAB/BVJ sowie BEJ um die niedrigschwelligsten Bildungsangebote handelte und die Angebote selbst nur in Ausnahmefällen wiederholt wurden. Schleifen kommen also dadurch zustande, dass SchülerInnen nach dem Absolvieren einer Übergangsmaßnahme statt auf den Ausbildungsmarkt in die nächste Maßnahmenform übergehen. In der Telefonstichprobe zeigte sich dadurch wiederum ein Anteil von 41,1%, die an das VAB/BVJ oder BEJ eine erneute Übergangsform anschlossen. Die häufigsten Anschlüsse sind die zweijährige Berufsfachschule (43,4%) und das BVB (31,4%). Während die zweijährige Berufsfachschule die Möglichkeit zum Erwerb eines mittleren Bildungsabschlusses beinhaltet, stellt das BVB eine außerschulische Übergangsmaßnahme dar, die kein höheres Bildungszertifikat als das VAB/BEJ ermöglicht.

Multivariate Analysen zum Übergangsprozess zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung

Um den Einfluss leistungsbezogener Erklärungsfaktoren im Zusammenspiel mit bildungsrelevanten Herkunftsmerkmalen sowie Merkmalen der Ausbildungsmotivation und der empfundenen Unterstützung auf den gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung zu untersuchen, wurden diese Merkmale simultan betrachtet. Tabelle 22 enthält die Ergebnisse einer binominal-logistischen Regressionsanalyse für die Übergangsstichprobe NI/BE. Bis auf den motivationalen Aspekt des Anschlussziels der Berufsausbildung erwiesen sich motivations- und einstellungsbezogene Merkmale als nicht signifikant und wurden daher aus dem Modell ausgeschlossen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie irrelevant sind, denn für die schulleistungsbezogenen Merkmale sind diese Charakteristika immer auch konstitutiv (Seeber 2013b); in der vorliegenden Stichprobe leisten sie jedoch keinen eigenen Erklärungsbeitrag über die kognitiven und herkunftsbedingten Merkmale hinaus.

Um den regionsspezifischen Strukturunterschieden Rechnung zu tragen wurden zunächst die Raumkategorien Stadtregion, Verdichtungsraum sowie ländlicher Raum in das Erklärungsmodell mitaufgenommen. Dabei wurde angenommen, dass Schulen, die in einer Stadtregion angesiedelt sind, die Übergangschancen der SchülerInnen durch ein entsprechend erhöhtes Angebot an Praktikums- und Ausbildungsplätzen verbessern konnten.

Als ein besonders einflussreicher Faktor auf den gelungenen Übergang wurde die mathematische Kompetenz angenommen und daher in das Modell integriert. Befunde aktueller Studien bestätigen, dass diese für Ausbildungsbetriebe ein wichtiges Kriterium zur Auswahl ihrer Auszubildenden ist (Ivanov/Lehmann 2005; Nickolaus/Geißel/Gschwendtner 2008; Nickolaus/Norwig 2009; Rosendahl/Straka 2011; Seeber 2013b).

Zudem wurde das in der Telefonstichprobe verzerrte Merkmal des Geschlechts mit in das Modell aufgenommen, da dieses sich in anderen Studien bereits als signifikanter Faktor gezeigt hat.

Weil das Übergangsjahr neben dem Auftrag die Schüler fachlich auszubilden insbesondere auch für die Vorbereitung auf eine Ausbildungsstelle oder den Beruf Sorge tragen soll, wurde

die Bewerbungsunterstützung durch die Schule ebenfalls in das Modell integriert. Es wurde angenommen, dass sich die Unterstützung im Bewerbungsprozess durch die Lehrkräfte und die Schulberatung positiv auswirkt.

Zuletzt wurde noch der motivationale Faktor des Wunsches im Anschluss an die Übergangsmaßnahme in eine berufliche Ausbildung überzugehen in das Modell aufgenommen. Es wurde davon ausgegangen, dass insbesondere diejenigen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz fanden, die es auch wollten.

Als ein hoch signifikanter Prädiktor für den gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung hat sich die Anbindung an eine städtische Region ergeben. Der Besuch einer Schule im Stadtgebiet, der ein zumindest stadtnahes Leben voraussetzt, wirkt sich positiv auf den Übergang in eine Ausbildung aus. Vor dem Hintergrund der regionalen Unterschiede der Ausbildungsmarktsituation scheint dieses Ergebnis plausibel. Aufgrund der komplexeren industriellen Strukturen in (Groß-)Städten sowie der besseren Infrastruktur, stehen einerseits mehr Praktikums- und Ausbildungsplätze zur Verfügung und andererseits sind diese auch für mobil eingeschränkte Jugendliche besser zu erreichen.

Ferner konnte die mathematische Kompetenz als ein signifikanter Einflussfaktor für den gelungenen Übergang in eine berufliche Ausbildung ermittelt werden. Auch dieses Ergebnis kann als erwartungskonform gewertet werden, denn wie die Forschung zeigt, sind mathematische Fähigkeiten für ausbildende Unternehmen zumindest in den technik- und mathematiknahen Berufen ein wichtiges Kriterium der Bewerberwahl (Seeber 2013b).

Die Annahme, dass das Geschlecht einen Einfluss auf den gelungenen Übergang in eine Ausbildung hat, konnte ebenfalls durch das Modell bestätigt werden, wobei der Einfluss nicht statistisch signifikant war. Die weiblichen Verbleibsbefragten gingen mit 51,1% etwas häufiger im Anschluss an das Übergangsjahr in eine Ausbildung über als die männlichen Teilnehmer. Auch wenn Jungen gemeinhin als Bildungsverlierer gelten, sollte dieses Ergebnis nicht überbewertet und unbedingt vor dem Hintergrund der leicht verzerrten Verbleibsstichprobe, in der der Anteil der erreichten Schülerinnen höher war als der der männlichen Jugendlichen betrachtet werden. Denn in der Gesamtstichprobe der ersten beiden Messzeitpunkte dominierten die männlichen Übergangsschüler.

Der motivationale Aspekt des Anschlussziels der Berufsausbildung erscheint als Prädiktor für den gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung ebenfalls nicht überraschend. Die Jugendlichen, die nach dem Übergangssystem in eine Berufsausbildung einmünden wollten, erreichten dieses Ziel eher als jene, die diesen Wunsch nicht hegten.

Tabelle 22: Binär logistische Regression zum gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung (NI/BE)

X Variablen	Y: Ausbildungsplatz (1) vs. kein Ausbildungsplatz oder schulische Weiterbildung (0)														
	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	b	OR	SE	b	OR	SE	b	OR	SE	b	OR	SE	b	OR	SE
Stadtregion R: ländlicher Raum/ Verdichtungsraum	1,522**	4,582	,480	1,658**	5,247	,504	1,765**	5,843	,522	1,835**	6,264	,548	2,011**	7,467	,578
Mathematische Kompetenz (t2)				,561*	1,753	,258	,570*	1,768	,287	,582*	1,790	,297	,660*	1,935	,318
Geschlecht R: männlich							,718	2,051	,509	,968	2,632	,547	1,115	3,048	,576
Unterstützung durch Schule R: keine Unterstützung durch Schule										-1,298*	,542	,247	-1,428*	,237	,572
Berufsausbildung als Ziel R: anderes Ziel													2,743*	15,528	1,363
Nagelkerke R²	,167**			,226**			,254**			,333**			,396**		
Likel. Ratio	101,346			97,109*			95,051			88,881*			83,673*		

N = 81; * signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$; n.s. nicht signifikant mit $p > 0,05$;
b: log. Regressionskoeffizient (Logit-Koef.); OR: Odds Ratio; SE: Standardfehler.

Überraschend ist dagegen der negative Einfluss, den die empfundene Bewerbungsunterstützung durch die Schule auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung hat. Als Erklärung wurde angenommen, dass die Jugendlichen, die sich durch die Schule unterstützt fühlten, vornehmlich zu der Gruppe von Befragten gehören, die im Anschluss an das Übergangsjahr eine weitere schulische Maßnahme besuchten. Der Test auf Gruppenunterschiede war jedoch nicht signifikant. Eine zukünftige genauere Prüfung dieses Sachverhalts bleibt notwendig, zumal die Berufsorientierung und Berufsberatung gerade in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen auch weiter eine wichtige Aufgabe bleiben wird, die eher noch ausgebaut werden muss, um Übergangswege zu verbessern. Dies setzt allerdings eine gute Kenntnis der Ausbildungsmöglichkeiten und der regionalen Arbeitsmarktstrukturen voraus und zudem berufspädagogische und psychologische Qualifikationen der Beratenden, die eine Prognose zum Matching von Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen einerseits und Anforderungen und Entwicklungsperspektiven im Beruf andererseits absichern. Inwiefern solche personellen Qualifikationen an den beruflichen Schulen vorhanden sind bzw. temporär für Beratungszwecke eingebunden werden, bleibt ein offenes Forschungsdesiderat ebenso wie die Qualität dieser Beratungsprozesse.

Überraschenderweise und abweichend von der aktuellen Forschungslage, in der das Vorbildungsniveau und die soziale und kulturelle Herkunft als bedeutende Einflussfaktoren für einen gelungenen Übergang in eine Ausbildung gelten, konnte im vorliegenden Modell weder ein Migrationshintergrund noch das Vorbildungsniveau der Probanden als Prädiktor für den Übergang in eine Berufsausbildung identifiziert werden. Vor dem Hintergrund der geringen Stichprobengröße sollte dieses Ergebnis jedoch nicht verallgemeinert werden. Hier ist sicherlich auch die eingeschränkte Varianz im Vorbildungsniveau, die bei der befragten spezifischen Zielgruppe hier vorliegt, bei der Interpretation des Befundes zu berücksichtigen.

Zudem wurde geprüft inwiefern der besuchte Bildungsgang den gelungenen Übergang in eine Ausbildung beeinflusst. Als Prädiktor wurde der besuchte Bildungsgang jedoch in keinem der geprüften Modelle signifikant.

Die Modellergebnisse aus Niedersachsen und Berlin konnten mit der Stichprobe aus Baden-Württemberg nicht repliziert werden. Der Versuch der Replikation des Modells, das im Einbezug der Erklärungsvariablen primär an Befunden der allgemeinen Übergangsforschung orientiert ist, erbringt für BW lediglich eine Varianzaufklärung von ca. 4.5%. Die Berücksichtigung der für NI/B berücksichtigten Variablen konnte auch nicht zur Verbesserung der unten präsentierten Modellschätzung beitragen.

Ogleich die verfügbare Verbleibsstichprobe für BW deutlich größer ist als jene für NI/B beschränkt die verfügbare Stichprobengröße die Möglichkeiten der simultanen Betrachtung von individuellen, sozialen sowie strukturellen Einflussfaktoren auf den Übergang in Ausbildung, vor allem, wenn man die Absolventen des Übergangssystems nicht in zwei (in Ausbildung übergehende Jugendliche; nicht in Ausbildung übergehende) sondern in drei Gruppen (in Ausbildung, in weiterführende Schule, erneut im Übergangssystem) ausdifferenziert. Angesichts der fehlgeschlagenen Replikation der Ergebnisse für NI/BE, den stichprobenbezogenen Beschränkungen und vorliegenden alternativen Erklärungsmodellen für den Ausbildungsübergang von besonders leistungsschwachen Jugendlichen (Solga/Kohlrausch 2012) wurde für Baden-Württemberg geprüft, inwieweit die alternativen Erklärungsmodelle für Leistungsschwächere Jugendliche repliziert werden können.

Für die Gruppe der HauptschülerInnen, als schwächste Ausbildungsbewerbergruppe des allgemeinen Bildungssystems, konnten Solga/Kohlrausch (2012) spezifische Bewerberprofile identifizieren, die den Übergang in Ausbildung positiv beeinflussten. Solga/Kohlrausch (2012) verwiesen im Auswahlprozess auf Diskreditierungsmechanismen, durch die die bildungsschwächste Gruppe unter den Ausbildungsanwärtern nicht von vorneherein als ausbildungsreif anerkannt werden, sondern der explizite Nachweis dieser Ausbildungsreife erst erbracht werden muss. In ihrer Übergangsstudie zeigte sich, dass der Besuch von Langzeitpraktika während der Schulzeit, sowie gute Verhaltensnoten im Abschlusszeugnis die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung substantiell erhöhten. Im hier spezifizierten Modell wurde daher unter anderem geprüft, inwieweit diese spezifischen Auswahlmuster für die bildungsschwächste Gruppe der allgemeinbildenden Schulen auch für ÜbergangsschülerInnen zutreffen.

Als in den Bewerbungsunterlagen beobachtbares Kriterium der Ausbildungsfähigkeit kann die Verhaltensnote herangezogen werden. In der Untersuchung von Solga/Kohlrausch (2012) erwiesen sich dieses nicht-kognitive Merkmal im Gegensatz zu den kognitiven Fähigkeiten, (abgebildet in Form der Mathematik und Deutschabschlussnote) als erklärungskräftig für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung. Bei den Verhaltensnoten wurde angenommen, dass sie nicht stetig den Übergang in Ausbildung beeinflussen, sondern dass es eine Mindestnote gibt, die im Zeugnis erreicht werden muss. Hier wurde die Note zwei als Schwellenwert angesetzt. Darüber hinaus wurde angenommen, dass Schleifen im Übergangssystem als Negativsignal der Ausbildungsfähigkeit wirken können. Der zweimalige Besuch einer Übergangsmaßnahme kann, so die Modellannahme, als Zeichen einer längerfristigen Ausbildungsunreife des Bewerbers gewertet werden.

Da ein längerfristiges Praktikum (anders als bei den HauptschülerInnen bei Solga/Kohlrausch 2012) im Übergangsjahr obligatorisch ist, wurde die unterschiedliche Qualität des Praktikums anhand seiner Orientierungsfunktion gemessen.

Darüber hinaus wurden die Raumkategorien Verdichtungsraum, Randzone und städtischer Raum als regionaler Strukturfaktor in das Erklärungsmodell mitaufgenommen. Dabei wurde angenommen, dass Schulen, die in einem Verdichtungsraum angesiedelt sind, die Übergangschancen der SchülerInnen durch ein entsprechend erhöhtes Angebot an Praktikums- und Ausbildungsplätzen verbessern konnten.

Um die unterschiedliche Vorbildung der Übergangsschüler zu berücksichtigen, wurde die besuchte Bildungsmaßnahme (VAB/BVJ und BEJ) als Proxivariable genutzt.

Die in der Telefonstichprobe verzerrten Merkmale (Unterstützung im Bewerbungsprozess durch die Agentur für Arbeit, Geschlecht) sowie der Migrationshintergrund (gemessen an der Familiensprache) wurden im Modell kontrolliert.

Tabelle 23: Binär logistische Regression zum gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung (BW)

Y: Ausbildungsplatz (1) vs. kein Ausbildungsplatz oder schulische Weiterbildung (0)												
X Variablen	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	b	OR	SE	b	OR	SE	b	OR	SE	b	OR	SE
Orientierungsfunktion Praktikum R: unterdurchschnittlich überdurchschnittlich	1,215**	3,371	,247	1,150**	3,157	,292	1,176**	3,242	,297	1,193**	3,297	,299
Note Verhalten R: Note schlechter als 2 Note 2 und besser				,914**	2,493	,328	,833**	2,300	,333	,855**	2,351	,336
Anzahl Übergangsmaßnahme R: Mind. 2 Maßnahmen eine Maßnahme				2,873*	17,688	,394	2,900*	18,170	,401	2,906*	18,290	,402
Raumkategorien R: Randzone/ ländl. Raum Verdichtungsraum							-,629	,533	,341	-,634	,530	,344
Maßnahmeform R: VAB/BVJ BEJ							,528	1,695	,289	,527	1,694	,292
Geschlecht R: weiblich männlich										,127	1,135	,295
Migrationshintergrund R: Migrationshintergrund Kein Migrationshintergrund										-,169	,845	,396
Nagelkerke R	.107**			.427**			.447*			.448		
Likel. Ratio	398,269**			304,678**			298,052*			297,711		

N = 315; * signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$; n.s. nicht signifikant mit $p > 0,05$;

b: log. Regressionskoeffizient (Logit-Koef.); OR: Odds Ratio; SE: Standardfehler.

Als Kontrollvariablen wurden nur Geschlecht und Migrationshintergrund abgebildet, da sie in anderen Studien als relevante Kriterien des Ausbildungsübergangs nachgewiesen wurden.

Mit dem multivariaten Schätzmodell wurde die Bedeutung des Praktikums nochmals bestätigt. SchülerInnen, die durch das Schulpraktikum eine Orientierung in ihrer Berufswahl erhalten hatten, hatten eine dreifach so hohe Chance in Ausbildung überzugehen, als Schülerinnen, bei denen das Praktikum keine bis eine schwache berufliche Orientierungsfunktion hatte. Neben dem deskriptiven Ergebnis, wonach relativ wenige (knapp 15%) Ausbildungsstellen ohne ein vorheriges Praktikum oder Probearbeiten und damit ohne die Möglichkeit der Jugendlichen, die eigenen Stärken in einer derartigen Umgebung nachvollziehbar zu demonstrieren vergeben wurden, zeigte sich, dass auch die Qualität der Praktikumserfahrung von Bedeutung war. Inwieweit das Praktikum als Orientierung in der Berufserfahrung genutzt werden kann, wird unter anderem durch die Reflexion der Praktikumserfahrung bedingt und ist damit eine Einflussmöglichkeit für pädagogische Handlungsprogramme im Übergangssystem.

Deutlich wurde, dass auch für ÜbergangsschülerInnen Kriterien des Nachweises der Ausbildungsfähigkeit eine bedeutende Rolle im Übergangsprozess spielen. Dies zeigte sich in der beträchtlichen Varianzaufklärung, die durch diese beiden Faktoren im Modell erreicht wurde (Nagelkerke R steigt von Modell 1 zu Modell 2 um ca. 30 Prozentpunkte). Verhaltensnoten, die gleich oder besser als die Note zwei waren, verdoppelten die Chance in Ausbildung überzugehen, während der mehrfache Besuch von Übergangsmaßnahmen die Chancen drastisch reduzierten. Die hohe Effektstärke des Anzahl-Indikators war ein deutlicher Hinweis auf die Negativauswirkung von Schleifen im Übergangssystem.

Darüber hinaus konnten weder der Strukturfaktor noch die Maßnahmeart, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund die Erklärungskraft des Modells erhöhen. Besonders überraschend war der fehlende Einfluss in Bezug auf den Migrationshintergrund. Ursächlich sind dafür möglicherweise die innerhalb der Migrantengruppe bestehenden Unterschiede, die jedoch aufgrund der Stichprobengröße nicht modelliert werden konnten.

1.5 ZUSAMMENFASSUNG WICHTIGSTER BEFUNDE DES FORSCHUNGSVERBUNDS

Die Jugendlichen im Übergangssystem (BVJ/VAB, BEJ) unterscheiden sich von Auszubildenden durch einige typische Merkmale. Es handelt sich i.d.R. um Personen ohne oder mit einem niedrigen Schulabschluss. Ein Viertel der in BW befragten SchülerInnen blickt auf eine Förderschulvergangenheit zurück. In Niedersachsen münden ca. 10% direkt von der Förderschule in eine Übergangsmaßnahme ein. Ein Großteil der Jugendlichen mit Förderschulvergangenheit wird weiterführend im BVJ/VAB mit technischer oder hauswirtschaftlicher Ausrichtung unterrichtet, um einen Hauptschulabschluss nachzuholen. In BW betrifft dies sogar 50% der ehemaligen Förderschüler, die andere Hälfte verteilt sich auf das BEJ und die BFS.

Neben (Förder-) Schülern mit Lernschwäche, setzen sich BVJ/ VAB Klassen aus jugendlichen Schulabbrechern/Schulverweigerern zusammen, die neben Lernschwächen vor allem Verhaltensauffälligkeiten zeigen. In BW werden diese beiden Gruppen i.d.R. in separaten Klassen unterrichtet (BVJ KF „BVJ Kooperation Förderschule“), um dem höheren Schutzbedürfnis von Förderschülern Rechnung zu tragen.

Die Geschlechterverteilung zeigt über alle Bildungsgänge des Übergangssystems hinweg eine leichte Überrepräsentation der männlichen Teilnehmer. Mit einem Anteil von ~60% dominieren die männlichen Jugendlichen vor allem im leistungsschwachen BVJ/VAB. Einen Migrationshintergrund der 1. oder 2. Generation weisen zwei Drittel der Übergangsschüler in BW und B sowie rund 40% der Befragten in NI auf. Die Analyse der sozialen Herkunft zeigt, dass die Eltern der Übergangsschüler niedrigere Schul- und Berufsabschlüsse vorweisen als Eltern deren Kinder Ausbildungsverträge erhalten. Hinzu kommt, dass Eltern solcher Familien häufiger ohne Arbeit oder in Teilzeit beschäftigt sind. Diese sozioökonomische Perspektive verweist auf gesellschaftliche Aspekte wie das intergenerationelle Bildungserbe und soziale Benachteiligung. Obwohl sich die soziale Herkunft der Jugendlichen im Übergangssystem von denen im Ausbildungssystem unterscheidet, können innerhalb des Übergangssystems kaum harte Kriterien der Abgrenzung zwischen den verschiedenen Schulformen gefunden werden. Das formale Abschlussniveau und die zuletzt besuchte Schulform erweisen sich als stärkster Prädiktor für den Zugang in das Übergangssystem. Diese formal begründete Zuweisung steht nicht in Einklang mit einer optimalen Förderung. Ein Drittel aller Befragten nimmt zum wiederholten Male an einer Übergangsmaßnahme teil.

Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung einer adäquaten Förderung und stellt die gegenwärtige Praxis in Frage.

Die Unterstützung durch Angebote der BA wird unabhängig von der Region im Vergleich zur Bewerbungsunterstützung durch das private Netzwerk (jeweils ca. ~85% positive Zuschreibung) als geringer wahrgenommen (~40%). Beratungsangebote der BA scheinen somit flächendeckend gleichermaßen schulisch angebunden zu sein. In BW konnte gezeigt werden, dass nach dem Schuljahr im Übergangssystem die Angebotsnutzung der BA zum Zweck der Ausbildungsstellensuche einbricht. Die Wahrnehmung der schulischen Bewerbungsunterstützung unterscheidet sich regional ganz deutlich (NI: ~42%, BW: ~78%).

Zur Kompetenzentwicklung lässt sich in Mathematik und Lesen nur je ein geringer Fördererfolg erkennen. Für den beruflichen Kompetenzbereich konnten ebenfalls eher geringe Lernfortschritte dokumentiert werden. Rund die Hälfte der Probanden der Verbleibsbefragung haben ihren Abschluss im Übergangssystem verbessert (BEJ) oder nachgeholt (VAB; BVJ). Allerdings spiegelt sich dies nicht unbedingt in Kompetenzfortschritten wider. Zumindest für BW gilt offenbar, dass die formal höheren Abschlüsse weniger über die Verbesserung der Leistungen als durch modifizierte Bezugsnormen erzielt wurden.

Der Klebeffekt der Praktika ist für den Übergang in Ausbildung von entscheidender Bedeutung. In BW beruhen Ausbildungsverträge bei ca. 80% der Probanden auf einem Praktikum, allerdings wurden davon nur rund 30% im Übergangsschuljahr vermittelt. Die Bewerbungsunterstützung im privaten Netzwerk kann – über ein Praktikum hinaus – wesentlich zur Chancenverbesserung beitragen. Es konnte nicht gezeigt werden, dass der Übergang in eine Ausbildung auf die Kompetenzentwicklung selbst zurück zu führen ist, sehr wohl konnte aber ein Effekt der Kompetenzausprägung am Ende der Übergangsmassnahme in Mathematik für NI festgestellt werden. Wichtiger für einen Übergang in Ausbildung sind jedoch formale Abschlüsse oder deren Verbesserung in der Übergangsmassnahme. Eine hohe Bedeutung kommt auch den Kopfnoten für den Übergang zu und mehrmaligen Durchläufe durch das Übergangssystem werden von den einstellenden Betrieben als starke Indikatoren einer mangelnden Ausbildungsfähigkeit gedeutet bzw. senken die Chancen auf einen Übergang substantiell. Das sollte auch in der Zuweisungspraxis bzw. der weiteren Ausgestaltung des Übergangssystems Berücksichtigung finden.

Für die relativ groben Strukturdaten des Arbeitsmarkts konnten keine systematischen Effekte für die Berufseinmündung aufgezeigt. Entsprechende Lehrerangaben, die für BW vorliegen, lassen allerdings vermuten, dass kleinräumigen regionalen Arbeitsmarktfaktoren eine wesentliche Rolle für die Vermittlung von Praktika und Ausbildungsanschlüssen zukommt. Zentrales Entwicklungsmoment scheint somit die Implementation von Netzwerken zwischen Schule, (staatlichen) Unterstützungsangeboten sowie Unternehmen zu sein. Für BW zeigen sich schulspezifisch stark variierende Einmündungsquoten, die in NI nicht beobachtet wurden.

2 WICHTIGSTE POSITIONEN DES ZAHLENMÄßIGEN NACHWEISES

Die im Folgenden aufgeführte Tabelle beinhaltet die zahlenmäßigen Nachweise für beide Standorte nach Positionen. Für beide Standorte sind die jeweils bewilligten Aufstockungen bereits enthalten.

Tabelle 24: Zahlenmäßige Nachweise für beide Verbundpartner

Standort Stuttgart:								
	2012	2013	2014	2015	Summe	bewilligt	Differenz	
812 Gehälter Wissenschaftliche Mitarbeiter E12-E15	41.350,09 €	64.253,60 €	63.779,90 €	24.579,62 €	193.963,21 €	179.300,00 €	- 14.663,21 €	
822 Studentische Mitarbeiter	6.978,01 €	20.858,54 €	23.351,50 €	4.367,75 €	55.555,80 €	56.954,00 €	1.398,20 €	
835 Aufträge	- 920,00 €	920,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	
843 Geschäftsbedarf	2.395,63 €	11.174,44 €	10.647,97 €	536,42 €	24.754,46 €	32.320,00 €	7.565,54 €	
846 Dienstreisen	5.017,78 €	4.973,50 €	2.008,15 €	1.380,41 €	13.379,84 €	17.030,00 €	3.650,16 €	
Gesamt	54.821,51 €	102.180,08 €	99.787,52 €	30.864,20 €	287.653,31 €	285.744,00 €	- 1.909,31 €	
Projektpauschale 20%	10.964,30 €	20.436,02 €	19.957,50 €	6.172,84 €	57.530,66 €	57.148,80 €	- 381,86 €	
Gesamt	65.785,81 €	122.616,10 €	119.745,02 €	37.037,04 €	345.183,97 €	342.892,80 €	- 2.291,17 €	
Standort Göttingen:								
	2012	2013	2014	2015	Summe	bewilligt	Differenz	
812 Gehälter	41.427,26 €	58.693,49 €	69.666,00 €	18.880,18 €	188.666,93 €	182.051,00 €	-6.615,93 €	
822 Beschäftigungsentgelte	6.748,53 €	11.237,46 €	14.753,58 €	3.359,15 €	36.098,72 €	37.729,00 €	1.630,28 €	
831 Gegenstände bis zu 410,00€	119,00 €	153,51 €	153,51 €	0,00 €	426,02 €	683,00 €	256,98 €	
843 Geschäftsbedarf	4.571,01 €	23.506,82 €	7.592,12 €	983,07 €	36.653,02 €	40.178,00 €	3.524,98 €	
846 Dienstreisen	3.748,84 €	3.873,40 €	823,15 €	1.309,62 €	9.755,01 €	12.022,00 €	2.266,99 €	
Gesamt	56.614,64 €	97.464,68 €	92.988,36 €	24.532,02 €	271.599,70 €	272.663,00 €	1.063,30 €	
PP 20%	11.322,93 €	19.492,94 €	18.597,67 €	4.906,40 €	54.319,94 €	54.532,60 €	212,66 €	
Gesamt	67.937,57 €	116.957,62 €	111.586,03 €	29.438,42 €	325.919,64 €	327.195,60 €	1.275,96 €	

3 NOTWENDIGKEIT UND ANGEMESSENHEIT DER GELEISTETEN ARBEIT

In Summe können die geplanten Arbeitspakete als erfolgreich realisiert angesehen werden. Dennoch sollte angemerkt werden, dass die Testungen bei der Zielgruppe/ Klientel von SchülerInnen mit teilweise sehr geringen Konzentrationsphasen sowie erheblichen motivationalen Schwierigkeiten mit mehr Testleitern und/ oder mehr Testzeit hätten geplant und umgesetzt werden müssen, um die Validität der Ergebnisse noch besser sicherzustellen. An diesem Punkt hätten sich in Folge jedoch auch Änderungen in der Finanzplanung ergeben, die eine deutliche Teuerung der Projektkosten zur Folge gehabt hätten.

4 VORAUSSICHTLICHER NUTZEN, INSBESONDERE DER VERWERTBARKEIT DES ERGEBNISSES IM SINNE DES FORTGESCHRIEBENEN VERWERTUNGSPLANS

Verwertungsziel	Nutzung und deren Erreichung	Zeithorizont	
		konkrete Verwertung während der Laufzeit des Vorhabens bzw. dokumentierbar bis zum Schlussbericht	zusätzliche mögliche weitere Verwertung nach Ende der Laufzeit des Vorhabens
Wissenschaftliche Verwertung		konkrete Verwertung während der Laufzeit des Vorhabens bzw. dokumentierbar bis zum Schlussbericht	zusätzliche mögliche weitere Verwertung nach Ende der Laufzeit des Vorhabens
Publikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Publikation ERVET, der ZBW und in Unterrichtswissenschaft in Vorbereitung 		
Wissenschaftliche Veranstaltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung von Ergebnissen der Studie auf Fachtagungen und Konferenzen (GEBF-Tagung 2014) • Vorstellung der Ergebnisse in Zirkeln zur Förderung von Netzwerken Benachteiligter z. B. Hochschultage Berufliche Bildung 2013 • Ausrichtung wissenschaftlicher Kolloquien 	ab Frühjahr 2013	Impulse für den weiterführenden wissenschaftlichen Diskurs
Nachwuchsförderung	<ul style="list-style-type: none"> • Frau Kosanke fokussiert im Rahmen ihrer Promotion Aspekte von Resilienz in der beruflichen Vorbereitung • Frau Stange fokussierte im Rahmen ihrer Promotion die Aspekte der Berufswahl von Jugendlichen • Weitere Nachwuchsförderung erfolgt durch die Vergabe von Qualifikationsarbeiten (BA/MA). 	ab Sommer 2013	Impulse für den weiterführenden wissenschaftlichen Diskurs
Verwertungsmöglichkeiten Dritter	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbereitung der Daten für Sekundäranalysen; • Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsarbeiten 	nach Projektabschluss	
Anwendungsbezogene Verwertung		konkrete Verwertung während der Laufzeit des Vorhabens bzw. dokumentierbar bis zum Schlussbericht	zusätzliche mögliche weitere Verwertung nach Ende der Laufzeit des Vorhabens

Allgemeine Maßnahmen des Praxistransfers			
Publikationen	<ul style="list-style-type: none"> s. oben 		
Vorträge/ Veranstaltungen	<ul style="list-style-type: none"> Seeber, S. (2015). Welche Entwicklungschancen haben Jugendliche im Übergangssystem? Vortrag im Rahmen des Gmünder Lehrerforums 2015 am 27.02.2015 in Schwäbisch Gmünd Seeber, S. et al. (2014). Effekte länderspezifischer Rahmenbedingungen auf die Eingangsvoraussetzungen von SchülerInnen im Übergangssystem. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung vom 03. bis 05.03.2014 in Frankfurt am Main Seeber, S. & Gruschinski, C. (2013). Soziale Disparitäten am Übergang in Ausbildung. 17. Hochschultage Berufliche Bildung in Essen vom 13. bis 15.03.2013 Nutzung der Instrumente und Ergebnisse für eine Folgeuntersuchung im Auftrag des Ministeriums für Kultus und Unterricht zu den Effekten einer Reform des Übergangssystems (Nickolaus 2015) 	ab Frühjahr 2014	
Beratung/ Netzwerkbildung	<ul style="list-style-type: none"> Netzwerktreffen Chancengleichheit und soziale Teilhabe, Bonn/ Bad Godesberg am 26. und 27. November 2013 Seeber, S., Nickolaus, R., Kosanke, J., Stange, C., Weißeno, S., Gauch, S. & Windaus, A. (2015). Ergebnisse aus dem Projekt IBIS. Bilanztagung des BMBF im Forschungsschwerpunkt „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ am 26./27.01.2015 in Berlin 	ab Frühjahr 2013	Weitere Pflege der Netzwerkbeziehungen
Verwertungsmöglichkeiten Dritter	<ul style="list-style-type: none"> Nutzung eines Teils der Instrumente in einer Folgeuntersuchung in BW 	Skalen nach Güteprüfung	Daten nach Projektabschluss
Spezielle Maßnahmen des Praxistransfers			
Entwicklung von Diagnoseverfahren	<ul style="list-style-type: none"> Weiterentwicklung von Instrumenten zur Erfassung beruflicher Eingangskompetenzen Replikation von Kompetenzmodelle Weiterentwicklung von Instrumenten zur Erfassung beruflicher Orientierungen und Berufseinmündungsstrategien 	2012 2013	langfristig verwertbar
Entwicklung/ Prüfung von Verfahren der Kompetenzförderung	Bereitstellung von Erkenntnissen zur Optimierung von Förderangeboten, Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte und Beratungseinrichtungen	ab 2013	langfristig verwertbar

Prüfung von Konzepten und Instrumenten der Systemsteuerung	Analyse von Funktionsaktivitäten und Disfunktionalitäten des Übergangssystems	ab 2013	langfristig verwertbar
--	---	---------	------------------------

5 ERFOLGTE ODER GEPLANTE VERÖFFENTLICHUNGEN DES ERGEBNISSES

Die erfolgten und geplanten Veröffentlichungen im Rahmen des IBIS-Projektes sind im Anhang des Schlussberichtes angeführt.

ANHANG

AUFLISTUNG DER SCHULSTANDORTE NACH BUNDESLÄNDERN

NIEDERSACHSEN

- | | |
|---|--|
| 1: BBS I Emden | 18: BBZ Dr. Jürgen Ulderup (BBS Diepholz) |
| 2: BBS II Emden | 19: BBS Nienburg/Weser |
| 3: BBS I Aurich | 20: BBS der Stadt Osnabrück am Pottgraben |
| 4: BBS II Aurich | 21: BBS Rinteln |
| 5: BBS Wittmund | 22: BBS Peine |
| 6: BBS I Leer | 23: Friedrich-List-Schule (BBS Hildesheim) |
| 7: BBS Papenburg | 24: BBS Alfeld |
| 8: BBS Ammerland | 25: Georg-von-Langen-Schule (BBS Holzminden) |
| 9: BBS Haarentor der Stadt Oldenburg | 26: BBS Einbeck |
| 10: BBS I Lüneburg | 27: BBS I Goslar -Am Stadtgarten- |
| 11: Georg-Sonnin-Schule (BBS II Lüneburg) | 28: BBS I Northeim |
| 12: BBS am Museumsdorf Cloppenburg | 29: BBS I des Landkreises Osterode am Harz |
| 13: BBS Wildeshausen | 30: BBS II des Landkreises Osterode am Harz |
| 14: BBS Verden | 31: BBS II Göttingen |
| 15: BBS Walsrode | 32: BBS Ritterplan (BBS III Göttingen) |
| 16: BBS I des Landkreises Uelzen | 33: BBS Duderstadt |
| 17: BBS Bersenbrück | |

BERLIN

- | | |
|---|---|
| 1: Knobelsdorff-Schule (OSZ Bautechnik I) | 4: OSZ Bürowirtschaft II |
| 2: Georg-Schlesinger-Schule (OSZ Maschinen- und
Fertigungstechnik) | 5: Max-Taut-Schule (OSZ Gebäude-Umwelt-Technik) |
| 3: OSZ Handel I | |

BADEN-WÜRTTEMBERG

- 1: Hohentwiel-Gewerbeschule, Singen (Hohentwiel)
- 2: Gewerbeschule Säckingen
- 3: Gewerbeschule Rheinfelden (Baden)
- 4: Mathilde-Planck-Schule, Lörrach
Gewerbeschule Lörrach
- 5: Hans-Thoma-Schule, Titisee-Neustadt
- 6: Friedrich-Weinbrenner-Gewerbeschule, Freiburg
Gertrud-Luckner-Gewerbeschule, Freiburg
Edith-Stein-Schule, Freiburg
- 7: Berufliche Schule im Mauerfeld, Lahr
Gewerbliche Schulen Lahr
- 8: Bertha-von-Suttner-Schule, Ettlingen
- 9: Alfons-Kern-Schule, Pforzheim
- 10: Johann-Georg-Doertenbach-Schule, Calw
- 11: Gewerbeschule Durlach, Karlsruhe
- 12: Elisabeth-Selbert-Schule, Karlsruhe
- 13: Balthasar-Neumann-Schule I/II, Bruchsal
Käthe-Kollwitz-Schule, Bruchsal
- 14: Carl-Hofer-Schule, Karlsruhe
- 15: Berufliche Schulen Bretten
- 16: Hubert-Sternberg-Schule, Wiesloch
- 17: Johannes-Gutenberg-Schule, Heidelberg
- 18: Justus-von-Liebig-Schule, Mannheim
- 19: Theodor-Frey-Schule, Eberbach
- 20: Anna-Haag-Schule Backnang
- 21: Christiane-Herzog-Schule, Heilbronn
- 22: Zentralgewerbeschule Buchen
- 23: Berufliche Schule für Ernährung, Pflege, Erziehung,
Bad Mergentheim
- 24: Gewerbliche Schule Crailsheim
- 25: Sibilla-Egen-Schule, Schwäbisch Hall
- 26: Mathilde-Planck-Schule, Ludwigsburg
Carl-Schaefer-Schule, Ludwigsburg
- 27: Erich-Bracher-Schule, Kornwestheim-Pattonville
- 28: Gewerbliche Schule Waiblingen
Kaufmännische Schule Waiblingen
- 29: Schule für Farbe und Gestaltung, Stuttgart
- 30: Gottlieb-Daimler-Schule II, Sindelfingen
Gottlieb-Daimler-Schule I, Sindelfingen
- 31: Kaufmännisches Schulzentrum Böblingen
- 32: Robert-Mayer-Schule Stuttgart
Max-Eyth-Schule Stuttgart
- 33: Hauswirtschaftliche Schule Stuttgart-Ost
- 34: Hauswirtschaftliche Schule Stuttgart Zuffenhausen
- 35: John-F.-Kennedy-Schule, Esslingen am Neckar
Friedrich-Ebert-Schule, Esslingen-Zell
- 36: Philipp-Matthäus-Hahn-Schule Nürtingen
Fritz-Ruoff-Schule Nürtingen
- 37: Gewerbliche Schule Bad Saulgau
Kaufmännische und Sozialpflegerische Schule
Bad Saulgau
- 38: Magdalena-Neff-Schule, Ehingen (Donau)
- 39: Kaufmännische Schule Göppingen
- 40: Gewerbliche Schule Göppingen
Justus-von-Liebig-Schule, Göppingen
- 41: Agnes-von-Hohenstaufen-Schule, Schwäbisch-Gmünd
Gewerbliche Schule Schwäbisch Gmünd
- 42: Gewerbliche Schule Backnang
- 43: Justus Liebig Schule, Aalen
Technische Schule Aalen
- 44: Kreisberufsschulzentrum Ellwangen (Jagst)
- 45: Matthias-Erzberger-Schule, Biberach
- 46: Theodor-Frey-Schule, Eberbach
- 47: Berufliches Schulzentrum, Leonberg

ERFOLGTE UND GEPLANTE VERÖFFENTLICHUNGEN

Vorträge	
	Weisseno, S., Seeber, S. & Kosanke, J. (2015). Längsschnittliche Messmodellierung mathematischer Kompetenzen im Übergangssystem anhand der Daten der IBIS-Studie. Vortrag auf der Tagung der AEPF 09/2015.
	Seeber, S. (2015). Welche Entwicklungschancen haben Jugendliche im Übergangssystem? Vortrag im Rahmen des Gmünder Lehrerforums 2015 am 27.02.2015 in Schwäbisch Gmünd
	Seeber, S., Nickolaus, R., Kosanke, J., Stange, C., Weißeno, S., Gauch, S. & Windaus, A. (2015). Ergebnisse aus dem Projekt IBIS. Bilanztagung des BMBF im Forschungsschwerpunkt „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ am 26./27.01.2015 in Berlin
	Seeber, S. et al. (2014). Effekte länderspezifischer Rahmenbedingungen auf die Eingangsvoraussetzungen von SchülerInnen im Übergangssystem. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung vom 03. bis 05.03.2014 in Frankfurt am Main
	Seeber, S. & Gruschinski, C. (2013). Soziale Disparitäten am Übergang in Ausbildung. 17. Hochschultage Berufliche Bildung in Essen vom 13. bis 15.03.2013
Poster	
	Seeber, S., Nickolaus, R., Kosanke, J., Stange, C., Weißeno, S., Gauch, S. & Windaus, A. (2015). Ergebnisse aus dem Projekt IBIS. Bilanztagung des BMBF im Forschungsschwerpunkt „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ am 26./27.01.2015 in Berlin
	Seeber, S., Nickolaus, R., Kosanke, J., Gruschinski, C., Gauch, S. & Windaus, A. (2013). Vernetzungstreffen im BMBF-Förderschwerpunkt „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ am 26./27.11.2013 in Bonn
Zeitschriftenartikel (in Vorbereitung)	
	Unterrichtswissenschaft (zu Kompetenzentwicklungen im Übergangssystem)
	ZBW (zu den Übergängen und deren Erklärung)
	ERVET: Drop-Out und Kompetenzentwicklung im Übergangssystem
Projekthomepage	
	<p>Projekthomepage des Standortes Göttingen:</p> <p>http://www.uni-goettingen.de/de/ibis--individuelle-bildungsverl%C3%A4ufe-im-%C3%9Cbergangssystem-zur-wechselwirkung-von-individuellen-und-sozialen-merkmalen-und-institutionellen-bedingungen---gef%C3%B6rdert-durch-das-bmbf-projektlaufzeit-01032012---28022015/348323.html</p> <p>Projekthomepage des Standortes Stuttgart:</p> <p>http://www.uni-stuttgart.de/bwt/forschung/projekte/ibis/index.html</p>

VERWENDETE FACHLITERATUR SOWIE BENUTZTE INFORMATIONS- UND DOKUMENTATIONSDIENSTE

MONOGRAFIEN

- Abele, S.** (2010): *Test zum technischen Grundverständnis*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Anders, M.** (1982). *Das Telefoninterview in der Bevölkerung*. Voraussetzungen – Verfahren – Vorteile. München: Infratest Forschung.
- Autorengruppe BiBB & Bertelsmann Stiftung** (2011). *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung*. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn, Gütersloh: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann Stiftung.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V.** (2013). *Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW*. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Göttingen, Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V.** (2013). *Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf*. Die NRW-Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M.** (2007). *Berufsbildung im Umbruch*. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Behörde für Schule und Berufsbildung** (Hrsg.) (2013). *ULME I und II. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung und in den Abschlussklassen der teilqualifizieren Berufsfachschulen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Behörde für Schule und Berufsbildung** (Hrsg.) (2013). *ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der SchülerInnen in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Beicht, U. & Granato M.** (2011). *Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen*. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Bonn: WISO-Diskurs.
- Beinke, L.** (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Entscheidungen im Netzwerk oder Interessen. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Bergmann, C. & Eder, F.** (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Blossfeld, H. P.** (2011). *Startkohorte 4. Lehrer/innen (nur Klassenlehrer/innen)*. Haupterhebung 2010/11 (A46, A60). Klassenlehrerfragebogen (PAPI). Bamberg: Nationales Bildungspanel (NEPS).
- Blossfeld, H. P.** (2011). *Startkohorte 4. Haupterhebung 2010/11 (Frühjahr)*. Schüler/innen, Klasse 9 in Förderschulen (Erst). PAPI-Fragebogen, Heft 1. Bamberg: Nationales Bildungspanel (NEPS)
- Böhne, P.** (2001). *Nothing left to lose? Poverty and social exclusion in comparison*. Empirical evidence in Germany. Berlin: WZB Verlag.

- Bond, T. & Fox, C. M.** (2012). *Applying the Rasch Modell: Fundamental Measurement in the Human Sciences*. New York: Routledge.
- Boone, W. J., Staver, J. R. & Yale, M. S.** (2014). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Braun, F. & Reißig, B.** (2011). *Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung*. Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. Bd. 4. München, Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Brinkmann, U., Ehlert, C., Eversberg, D., Kluge, J., Schaffner, S., Scherschel, K. & Kupka, P.** (2011). *Qualifikation + Leiharbeit = Klebeeffekt?: die (Wieder-) Eingliederung benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brüsemeister, T.** (2008). *Bildungssoziologie*. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesinstitut für Berufsbildung** (2012). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012*. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung** (2013): *Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Abschlussbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung** (2013). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2013). *Berufsbildungsbericht 2013*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2014). *Berufsbildungsbericht 2014*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundeszentrum für politische Bildung** (2013). *Datenreport 2013*. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Statistisches Bundesamt.
- Crites, J. O.** (1978). *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory*. Monterey, CA.
- Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe – Zentralverband** (2010): *Test zum technischen Vorstellungsvermögen*. Stuttgart: KFZ-Innung Region Stuttgart.
- Ditton, H.** (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Eichhorst, W. & Thode, E.** (2011). *Erwerbstätigkeit im Lebenszyklus*. Benchmarking Deutschland: Steigende Beschäftigung bei Jugendlichen und Älteren. O. O.: Bertelsmann Stiftung.
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G.** (2014). *Schwacher Schulabschluss- und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/ -absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Euler, D.** (2010). *Einfluss der demographischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt*. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. O. O: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, D. & Reetsma-Theis, Dr. M.** (2011). *Übergänge mit System*. Länderstudie Baden-Württemberg. St. Gallen: Bertelsmann Stiftung.
- Frey, J. H., Kunz, G. & Lüschen, G.** (1990). *Telefonumfragen in der Sozialforschung, Methoden, Techniken, Befragungspraxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friebel, H., Epskamp, H. & Knobloch B.** (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken*. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen: Leske + Budrich.
- Fux, S.** (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit*. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B. & Braun, F.** (2008): *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit*. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gaupp, N.** (2013). *Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit*. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P.** (2007). *Skalen zur Schulqualität*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanz mit Schulen (PEB). Frankfurt/Main: GPF.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand** (2013): *Arbeitsweltorientierung und Schule: Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*. Bielefeld: o. V.
- Görlich, Y., Schuler, H.** (2007): *AZUBI-TH - Arbeitsprobe zur berufsbezogenen Intelligenz - Technische und handwerkliche Tätigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Groh-Samberg, O. & Hertel, R. F.** (2011). *Laufbahnklassen – Zur empirischen Umsetzung eines dynamisierten Klassenbegriffs mithilfe von Sequenzanalysen*. Berlin: German Socio-Economic Panel Study.
- Haerberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W.** (2004). *Von der Schule in die Berufslehre*. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt Verlag.
- Henry-Huthmacher, C. & Hoffmann, E.** (2011). *Der erfolgreiche Weg zum Berufsabschluss – neue Reformvorschläge*. Sankt Augustin, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Herbert, H. & Severing, E.** (2010). *Übergänge mit System*. Länderstudie Berlin. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Hirschenauer, F.** (2013): *Neue Typisierung der Agenturbezirke*. Integrationserfolge hängen von regionalen Gegebenheiten ab. Nürnberg: W. Bertelsmann Verlag.

- Imdorf, C.** (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B.** (2009): *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin, Freie Universität Berlin.
- Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E.** (2008): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jung, M.** (1989). *Auf dem Weg zu einer besseren Datenqualität*. Ein Zwischenbericht über die Erfahrungen mit telefonischen Umfragen. Mannheim: Arbeitspapier der Forschungsgruppe Wahlen e.V., Nr. 1.
- Kleinert, C. & Kruppe, T.** (2012): *Neue Typisierung*. Regionale Ausbildungsmärkte verändern sich. Nürnberg: W. Bertelsmann Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006). *Bildung in Deutschland*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krantz, D. H., Luce, D. R., Suppes, P. & Tversky, A.** (1971 und 2007). *Foundations of measurement – Volume I*. Mineola: Dover.
- Krekel, E. M. & Lex, T.** (2011). *Neue Jugend, neue Ausbildung?* Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kretschmer, S., Amann, U., Münder, Dr. J., Sommer, Dr. J., Gericke, Dr. T. & Will, A.-K.** (2009). *Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und –maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Band 3 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kuhnke, R.** (2007): *Pretestung des Baseline-Fragebogens und Entwicklung einer Strategie zur Validitätsprüfung von Einzelfragen*. Arbeitsbericht im Rahmen einer Dokumentationsreihe. Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“. Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kuhnke, R., Müller, M. & Skobanek, J.** (2007). *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in den Beruf – Ergebnisse des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kunter, M. et al.** (2002): *PISA 2000*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co.

- Lechert, Y., Schroedter J. & Lüttinger P.** (2006). *Die Umsetzung der Bildungsklassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976-2004.* ZUMA-Methodenbericht 2006/12. Mannheim: ZUMA.
- Lempert, W.** (1998). *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lex, T., Gaupp, N. & Reißig, B.** (2006). *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen.* Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linten, M. & Prüstel, S.** (2014). *Auswahlbibliographie.* Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lienert, G. A.** (1958). *MTVT. Testheft.* Göttingen: Hogrefe.
- Mudiappa, M. & Artelt, C.** (2014). *BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien.* Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich. Nürnberg: Digital Print Group.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B.** (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit.* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung** (2012). *Regionalmonitoring Niedersachsen.* Regionalreport 2012. Positionierung und Entwicklungstrends ländlicher und städtischer Räume. Hannover: Niedersächsisches Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz und Landesentwicklung.
- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration** (2013). *Handlungsorientierte Sozialberichterstattung Niedersachsen – Statistikteil.* Hannover: Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration.
- OECD** (2013). *PISA 2012 Ergebnisse.* Was SchülerInnen wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Pampel, J. & Welker, C.** (2011). *Regionales Übergangsmanagement Berlin.* Band 3: Übergangssystem. Berufsvorbereitung | Berufsausbildung | Perspektiven. Berlin: SPI Consult.
- Rottman, J. & Brühwiler, C.** (2013). *Berufsorientierung und regionales Übergangsmanagement in der Internationalen Bodenseeregion.* Chancen, Kompetenzen, Entwicklungspotenziale. Beiträge zur Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten 2012. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften Peter Lang.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U.** (2012). *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen: empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreiber, M.** (2005). *Entscheidungstheoretische Aspekte der Ausbildungs- und Berufswahl von Jugendlichen.* Eine empirische Untersuchung zur Rolle unterschiedlicher Entscheidungsstile für den subjektiven Erfolg bei der Ausbildungs- und Berufswahl. Göttingen: Cuvillier Verlag.

- Schumann, S.** (2006). *Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung*. Frankfurt/Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften Peter Lang.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seeber, S.** (2009). *Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung*. Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. Tagungsband der AGBFN-Tagung in Darmstadt vom 12.-14.07.2009
- Stiens, G.** (2003). *Szenarien zur Raumentwicklung*. Raum- und Siedlungsstrukturen Deutschlands 2015/2040. Bonn: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung.
- Straif, C.** (2011). *Berufseinstiegsbegleitung: Unterstützung individueller Wege in den Beruf*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ulrich, J. G.** (2008). *Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Urban, D. & Mayerl, J.** (2006). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. 2. über. Aufl. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Urban, D. / Mayerl, J.** (2014). *Strukturgleichungsmodellierung*. Ein Ratgeber für die Praxis. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Vannotti, M.** (2005). *Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Walter, B.** (2010). *Die berufliche Orientierung junger Menschen: Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik*. Frankfurt/Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften Peter Lang.
- Weishaupt, H., Krätschmer-Hahn, R., Schwarz, A. & Tilmann, K.** (2012). *Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Wilson, M.** (2005). *Constructing Measures*. An Item Response Modelling Approach. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wolff, O., Niemczewsky, E. & Tammer, M.** (2013). *Berufsschulumfrage 2012*. Einflussfaktoren auf die Berufswahl und Verbleibentscheidung von Auszubildenden im Landkreis Mecklenburgische Seenplatte. Neustrelitz: Landkreis Mecklenburgische Seenplatte.

SAMMELBÄNDE

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R.** (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Beck, K. & Kell, A.** (Hrsg.) (1991). *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Becker, R. & Lauterbach, W.** (Hrsg.) (2007). *Bildung als Privileg.* Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beinke, L. & Lang, P.** (Hrsg.) (2009). *Berufsvorbereitung und Berufseinstieg.* Schwierigkeiten Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften Peter Lang.
- Eberhard, V. & Bundesinstitut für Berufsbildung** (Hrsg.) (2012). *Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung.* Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eulenberger, J.** (Hrsg.) (2013). *Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle.* Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey A. et al.** (Hrsg.) (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch.* Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann Verlag.
- Georg, W.** (Hrsg.) (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem.* Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mBH.
- Gruber, H. & Renkl, A.** (Hrsg.) (1997). *Wege zum Können.* Determinanten des Kompetenzerwerbs. 1. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hammerer, M., Kanelutti-Chilas, E. & Melter, I.** (2013). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II.* Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kahlert, H. & Mansel, J.** (Hrsg.) (2007). *Bildung und Berufsorientierung.* Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim: Juventa Verlag.
- King, V. & Koller, H.-C.** (Hrsg.) (2006). *Adoleszenz – Migration – Bildung.* Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köck, M. & Stein, M.** (Hrsg.) (2010). *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf.* Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Köhler, H. & Max-Planck-Institut für Bildungsforschung** (Hrsg.) (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik.* Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. O. O.: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Messner, R. & Otto, R.-R.** (2013). *Innovative Modelle schulischer Berufsorientierung: Entwicklung und Evaluation.* Kassel: Univ. Press.
- Münk, D., Deißinger, T. & Tenberg, R.** (Hrsg.) (2009). *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Probleme, Perspektive, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen

Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Prenzel, M. et al. (Hrsg.) (2008). *PISA 2006 in Deutschland*. Die Kompetenz der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann Verlag.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010). *Bildungsverlierer*. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C. & Weber, P. (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schuhmann, S. & van Buer, J. (Hrsg.) (2006). *Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften Peter Lang.

Stanat, P., Christensen, G. & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. Bonn, Berlin: o. V.

Stauber, B., Walther, A. & IRIS e.V. (Hrsg.). *Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem*. Nationaler Bericht für Deutschland (West). O. O.: o. V.

Ulrich J., Walden G. & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2006). *Expertenworkshop zum Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2008: Übergänge Schule-Berufsbildung-Hochschulbildung-Arbeitsmarkt. Übergänge in das System der beruflichen Ausbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

AUFSÄTZE IN SAMMELBÄNDEN

Ahrens, F. (2012). Ausbildungsreife oder Berufswahlkompetenz – ein förderpädagogischer Strukturierungsversuch mit dem Identitätsstatus-Modell. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 157-172). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bednarz-Braun, I. (2002). Mädchen und junge Frauen in der Migration. Interkulturalität in Bildung und Ausbildung. Wie lassen sich Bildungs- und Ausbildungschancen ausländischer Jugendlicher verbessern? Dokumentation der Fachtagung vom 28. Juni bis 1. Juli 2001 in Bad Urach. In Bundeszentrale für politische Bildung/Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (S. 63-73). Bad Urach, o. V.

Bednarz-Braun, I. & Bischoff, U. (2011). Interkulturalität unter Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb. In B. Reißig & E. Schreiber (Hrsg.), *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Berufsausbildung. Arbeitshilfen für das regionale Übergangsmanagement. Regionales Übergangsmanagement 4* (S. 48-56). München, Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Bergmann, C.** (1993). Einfluß der Berufswahlreife während der Schulzeit auf die Studienwahl und den Studienverlauf. Eine Überprüfung des *career-maturity-Modells* von J. O. Crites. In C. Tarnai (Hrsg.), *Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung* (S. 1-17). Münster: Waxmann.
- Bergmann, C.** (2004). Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 343-387). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Berngruber, A., Pötter, U. & Prein, G.** (2012). Bildungsaufstieg oder Bildungsvererbung? Analysen zum Migrationshintergrund. In T. Rauschenbach & W. Bien (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland. AIDA – Der neue DJI-Survey* (S: 54-67). Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Held, M. & Straßer, P.** (2012). Übergänge schaffen – die Berufseinstiegsklasse. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 267-284). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschi, A.** (2008). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 155-172). Münster: Lit.
- Hucker, T.** (2014). Ergebnisse der Beschäftigungsstatistik zur Ausbildungsbeteiligung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014* (S. 191-198). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lex, T.** (2008). Migrantenjugendliche auf dem Weg von der Schule ins Arbeitsleben. In Equal Projekt Arbeit und Leben Bremerhaven e.V. (Hrsg.), *Anschluss statt Ausschluss. Handreichungen zur Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Berufsausbildung* (S. 49-57). Bremerhaven: o. V.
- Mahl, F. & Bruhns, K.** (2015). Ethnische Diskriminierung beim Zugang zur Berufsausbildung. Diskriminierungswahrnehmungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf* (S. 240-258). Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Müller, S.** (2012). Zwischen letzter Chance und Warteschleife : Jugendliche in der Berufsvorbereitung. In J. Mansel & K. Speck (Hrsg.), *Jugend und Arbeit: empirische Bestandsaufnahme und Analysen* (S. 47-62). Weinheim: o. V.
- Nickolaus, R. & Norwig, K.** (2009). Mathematische Kompetenzen von Auszubildenden und ihre Relevanz für die Entwicklung von Fachkompetenz – ein Überblick zum Forschungsstand. In A. Heinze & M. Grüßing (Eds.), *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium* (S. 205–216). Münster/New York: Waxmann.
- Nickolaus, R. & Seeber, S.** (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann, & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 155-180). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ratschinski, G. (2012).** Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 135-156). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rojewski, J. W.** (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and applications. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 131-154). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sacher, W.** (2011). Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit* (S. 9-22). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S.** (2010). SPSS-Beispiel zu Kapitel 6: Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosburger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seeber, S.** (2011). Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In Mona Granato, Dieter Münk & Reinhold Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance* (S. 55-78). AG BFN, Band 9, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schumann, S. & Eberle, F.** (2011). *Bedeutung und Verwendung schwierigkeitsbestimmender Aufgabenmerkmale für die Erfassung ökonomischer und beruflicher Kompetenzen*. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 77-89). Opladen: Budrich.
- Seeber, S. & Nickolaus, R.** (2010). Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In R. Nickolaus (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 247-257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seeber, S.** (2011a). Zur Messung beruflicher Kompetenzen auf der Grundlage der Item-Response-Theorie. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seeber, S.** (2011b). Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischen Hintergrund. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Bildung.
- Seifert, K. H.** (1977). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In K. H. Seifert (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 173-279). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Solga, H., Baas, M. & Kohlrausch, B.** (2012). Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. In B. Stauber, A. Walther & IRIS e.V. (Hrsg.), *Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem*. Nationaler Bericht für Deutschland (West).
- Suppes, P. & Zinnes, J. L.** (1963). Basic measurement theory. In R. D. Luce, R. R. Bush & E. H. Galanter (Hrsg.), *Handbook of mathematical psychology* (Vol. 1, S. 3–76). New York, NY: Wiley.
- Thurnherr, G., Schönenberger, S. & Brühwiler, C.** (2013). Hilfreiche Unterstützung in der Berufsorientierung aus Sicht von Jugendlichen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013* (S. 259-270). Opladen: Budrich.

Trommsdorf, S. (2011). Eine Frage der Übergänge. In J. Pampel & C. Welker (Hrsg.), *Regionales Übergangsmanagement Berlin. Band 3: Übergangssystem. Berufsvorbereitung | Berufsausbildung | Perspektiven* (S. 9-11). Berlin: SPI Consult.

Wirth, K. & Gillen, J. (2011). Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger Schulversuchs EARA. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau, E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (S. 211-228). Opladen, Farmington Hills, Mich: Budrich.

ZEITSCHRIFTENARTIKEL

Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. In: *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19 (6), 716–723.

Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. & Röhner, C. (Hrsg.) (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. *Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 7-16 – (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55).*

Arndt, H. (2013). Berufsorientierung. Einige Erfolgskriterien. In: *Schulmagazin* 28 (1), 7-10.

Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs - Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. In: *SWS-Rundschau* (45. Jg.), H. 1, 37-62.

Baumert, J., Watermann R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 6 (1), 46-72.

Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). *BiBB Report 6/08. Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung.* Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Beicht, U. (2009). *BiBB Report 11/09. Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?* Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung . Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Beutner, M. & Gockel, C. (2012). Schulisch betreute Betriebspraktika in Bildungsgängen des 'Übergangssystems' : Blended Mentoring Ansätze - Organisationsüberlegungen, Konzepte und erste Befunde. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik: WP*, 26 (51), 49-84.

Brahm, T. & Euler, D. (2013). Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. In: *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 24, 1-17.

Bronnenmeyer, V. (2006). Integrierter Übergang Schule-Ausbildung: vertiefte Berufsorientierung während der Schulzeit. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 35 (1), 50-52.

Brückner, E., Hormuth, S. W. & Sagawe, H. (1982). Telefoninterviews: Ein alternatives Erhebungsverfahren? In: *ZUMA-Nachrichten*, 11, 9–36.

- Bude, H. & Lantermann, E. - D.** (2006). Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 233-252.
- Bundesinstitut für Berufsbildung** (2009). Bildungs- und Berufsberatung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 38 (20155).
- Demel, J.** (2007). Welche Alternativen bieten sich Hauptschulabgängern außerhalb des dualen Schulsystems? In: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 6, 3-7.
- Dionisius, R., Illiger, A. & Schier, F.** (2013). Viele Junge Menschen münden in den Übergangsbereich – trotz guter Vorbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 4-5.
- Dreer, B. & Kracke, B.** (2011). Lehrerkompetenzen und Personalentwicklung im Kontext schulischer Berufsorientierung – Zur Bedeutung der Lehrerbildung. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02*, hrsg. v. Friese, M. & Benner, I., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/dreer_kracke_ft02-ht2011.pdf.
- Eichhorn, Prof. L.** (2013). Armutsgefährdung in Niedersachsen im Jahr 2012. In: *Statistische Monatshefte Niedersachsen* 09/2013, 496-503.
- Euler, D. & Severin, E.** (2014). Inklusion in der Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110 (2), 114-132.
- Franke F. & Felfe J.** (2008). Commitment und Identifikation in Organisation. Ein empirischer Vergleich beider Konzepte. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, **52 (3)**, 135-146.
- Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reißig, B.** (2011). Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 173-186.
- Gaupp, N., Geier, B. & Hupka-Brunner, S.** (2012). Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland. Die (Nicht-) Bewältigung der zweiten Schwelle. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*, 32 (3), 299-318.
- Geier, B. & Braun, F.** (2014). Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem: Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110 (2), 168-187.
- Gottfredson, L. S.** (1981). Circumscription and Compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), 545- 579.
- Hirschi, A.** (2007). Abklärung und Förderung der Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 30-35.
- Hirschi, A. & Läge, D.** (2006). Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen: Von der Berufswahlreife zur Übergangsbereitschaft. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 3, 70-74.
- Hormuth, S. E. & Brückner, E.** (1985). Telefoninterviews in Sozialforschung und Sozialpsychologie. Ausgewählte Probleme der Stichprobengewinnung, Kontaktierung und Versuchsplanung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 526.

- Junker, B. W. & Sijtsma, K.** (2001). Cognitive assessment models with few assumptions and connections with nonparametric item response theory. In: *Applied Psychological Measurement*, 25 (3), 258–272.
- Kaak, S., Kracke, B., Driesel-Lange, K. & Hany, E.** (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 14, hrsg. v. Driesel-Lange, K. & Dreer, B., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaak_et_al_ws14-ht2013.pdf.
- Koch, B. & Kortenbusch, J.** (2003). Förderpraktika im letzten Pflichtschuljahr: wie lernschwachen und schulumüden Schülern der Übergang von der Schule in den Beruf gelingt. In: *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 57 (84), 33-37.
- Kohlrausch, B. & Solga, H.** (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, 753-773.
- Kohlrausch, B., Baas, M., Solga, H.** (2014).: Bessere Chancen am Ausbildungsmarkt durch Förderung der Berufsorientierung? Erkenntnisse aus der Evaluation von BA-Projekten in Niedersachsen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43 1, S. 25-29
- Kolb, G.** (2009). Auslaufmodell BVJ? VAB in der Anlaufphase. In: *Wie gut ist die Lehrerausbildung?* 24.
- Kremer, H.-H.** (2011). Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen! In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Workshop 02, hrsg. v. Rützel, J. & Zöller, A., 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/kremer_ws02-ht2011.pdf.
- Lechert, Y, Schroedter, J., Lüttinger, P.** (2006): *Die Umsetzung der Bildungsklassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976-2004*. In: ZUMA-Methodenberichte, 6 (12), Abgerufen von http://www.gesis.org%2Ffileadmin%2Fupload%2Fforschung%2Fpublikationen%2Fgesis_reihen%2Fgesis_methodenberichte%2F2006%2F06_12_lechert.pdf&ei=HJZcVefAA8yosgGfwYGoBQ&usg=AFQjCNFG3rWSoZ722Z-KP0NEVZc6RshNYQ&bvm=bv.93756505,d.bGg
- Kühnlein, G.** (2008). Das berufliche Übergangssystem. Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: BWP*, 51-55.
- Masendorf, F. & Tullius, S.** (2000). Modellversuch zur beruflichen Eingliederung von Jugendlichen durch gezielte Fördermaßnahmen an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. In: *Sonderpädagogik*, 30 (4), 236-242.
- Mayhack, K. & Kracke, B.** (2010). Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrer/innen und Eltern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 397-411.
- Mead, A. D. & Drasgow, F.** (1993). Equivalence of Computerized and Paper-and-Pencil Cognitive Ability Tests: A Meta-Analysis. In: *Psychological Bulletin*, 114 (3), 449-458.
- Meyer, T.** (2009). Wie geht es nach Schule weiter? In: *Uni Nova*. Wissenschaftsmagazin der Universität Basel Jahr 2009, (112), 6-8.
- Meyer, T.** (2009). Bildung: Wer hat, dem wird gegeben. In: *Uni Nova*. Wissenschaftsmagazin der Universität Basel Jahr 2009, (112), 10-11.

- Münk, D. & Schmidt, C.** (2011). Editorial zu Workshop 15: Zielgruppen – Ziel- und Risikogruppen im Übergangssystem. In: *bwp@ Spezial* 5, 1-4.
- Nagy, G., Trautwein, U. & Maaz, K.** (2012). Fähigkeits- und Interessenprofile Ende der Sekundarstufe I: Struktur, Spezifikation und der Zusammenhang mit Gymnasialzweigwahlen. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26 (2), 1-21.
- Nickolaus, R., Gschwendtner, T. & Geisel, B.** (2008). Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (1), 48-99.
- Plicht, H. & Kruppe, T.** (2012). Modulare Ansätze in der Berufsvorbereitung: Bessere Chancen für benachteiligten Jugendliche? In: *Sozialer Fortschritt: Unabhängige Zeitschrift für Sozialpolitik*, 61 (4), 62-69.
- Preis, N., Niebl, F. & Stecher, L.** (2012). Das Schülerbetriebspraktikum. Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme? In *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung*, Heft 3.
- Prenzel, M. & Baumert, J.** (2009). Vertiefende Analysen zu PISA 2006. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 10/2008. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratschinski, G. & Struck, P. (2012).** Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22*. Abgerufen von <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/22/ratschinski-struck/>.
- Reinders, H.** (2005). Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4), 551-567.
- Rieker, P.** (2007). Problemlösung in Familie und Peergroup. In: *Zeitschrift für Soziologie und Erziehung*, 27, 304-319.
- Rietfort, M.** (2000). Integration in den Arbeitsmarkt durch Grundbildung, Schulabschluss und begleitendes Langzeitpraktikum. In: *Alfa-Forum*, 14 (44), 28-30.
- Roscigno, J. & Ainsworth-Darnell, J. W.** (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources. Persistent Inequalities and Achievement Returns. In: *Sociology of Education*, 72 (3), 158-178.
- Schwarz, G.** (1978). Estimating the dimension of a model. In: *The Annals of Statistics*, 6 (2), 461-464.
- Seeber, S.** (2013a). Der Übergang von der Schule in den Beruf: Rahmenbedingungen und aktuelle Herausforderungen. In: *bwp@ Spezial* 7 – Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA, hrsg. v. K. Wirth, F. Krille, T. Tramm & T. Vollmer, 1-29.
- Seeber, S.** (2013b). Mathematische Kompetenzen an der Schwelle und am Ende der kaufmännischen Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Band 26* –

Mathematisch- naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung, hrsg. v. R. Nickolaus, J. Retelsdorf, E. Winther & O. Köller, 67-94

- Seeber, S.** (2013c). Zum Einfluss mathematischer Kompetenzen auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung und auf die Entwicklung beruflicher Fachkompetenzen im kaufmännischen Bereich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Stuttgart: Franz Steiner, 67-93.
- Super, D. E.** (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. In: *Teacher College Record*, 57, 151-163.
- Steinritz, G., Kayser, H. & Ziegler, B.** (2012). Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher – lbeA, ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ausgabe22/steinritz_etal_bwpat22.pdf.
- Ulrich, J. G.** (2011). Steigende Ausbildungschancen für Jugendliche – zunehmende Rekrutierungsprobleme für Betriebe. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, 4.
- von Davier, M.** (2005). mdlm: Software for the general diagnostic model and for estimating mixtures of multidimensional discrete latent traits models [*Computer Software*]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- von Davier, M.** (2008). A general diagnostic model applied to language testing data. In: *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 61(2), 287-307.
- von Davier, M., Xu, X. & Carstensen, C.** (2011). Measuring growth in a longitudinal large-scale assessment with a general latent variable model. In: *Psychometrika*, 76 (2), 318-336.
- Weigel, T. & Wolfgarten, T.** (2012). Die Bedeutung von Praktika im Übergang von Ausbildung zur Berufstätigkeit. In: *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 66 (136), 41-42.

INTERNETQUELLEN

- Arbeitskreis Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder** (2013). *Bruttoinlandsprodukt, Bruttowertschöpfung in den kreisfreien Städten und Landkreisen der Bundesrepublik Deutschland 2000 bis 2011*. Abgerufen von http://www.vgrdl.de/Arbeitskreis_VGR/tbls/R2B1.zip.
- Arbeitskreis Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder** (2013). *Arbeitnehmerentgelt in den kreisfreien Städten und Landkreisen der Bundesrepublik Deutschland 2000 bis 2011*. Abgerufen von http://www.vgrdl.de/Arbeitskreis_VGR/tbls/R2B2.zip.
- Arbeitskreis Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder** (2013). *Einkommen der privaten Haushalte in den kreisfreien Städten und Landkreisen der Bundesrepublik Deutschland 2000 bis 2011*. Abgerufen von http://www.vgrdl.de/Arbeitskreis_VGR/tbls/R2B3.zip.
- Christe, G., Enggruber, R. & Reisch, R.** (2013). *Übergänge Schule – Ausbildung Berufsvorbereitung – Beruf bzw. Alternativen*. In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.).

München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Exp-Christe-Enggruber-ua.pdf.

Baas, M., Eulenberger, J., Geier, B., Kohlrausch, B., Lex, T. & Richter, M. (2011). *Kleben bleiben? Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse von Praxisklassen in Bayern und Berufsstarterklassen in Niedersachsen.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_13646_DJI_Papier_SFI_2%2008.pdf.

Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs.* Berlin: Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen von <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>.

Braun, F. & Geier, B. (2013). *Tragfähigkeit und bildungspolitische Karriere eines Konzepts.* In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht Übergangssystem (Hrsg.). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise-14-KJB-Braun.pdf.

Braun, F. & Lex, T. (2005). *Die Rolle der Jugendsozialarbeit im Übergangssystem Schule — Beruf.* DJI-Arbeitspapier. Reihe: Wissenschaftliche Texte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_4890_WT_6_2005_braunlex.pdf.

Braun, F. & Müller, M. (2007). *Lokales Übergangsmanagement - Handlungsbedarf und Handlungsspielräume.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/808_8828_Expertise_Uebergangsmanagement.pdf.

Braun, F., Reißig, B. & Richter, U. (2011). *Regionales Übergangsmanagement Schule - Berufsausbildung.* Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung. München/Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/808_13778_RUEM_5.pdf.

Braun, F., Richter, U. & Marquardt, E. (2007). *Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf.* Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg. Reihe: Wissenschaftliche Texte. München/Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_8596_expertise_lux.pdf.

Braun, F., Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2009). *Übergänge bildungsbenachteiligter Jugendlicher von der Schule in Ausbildung.* Unterstützungsbedarf und Handlungsmöglichkeiten: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. In: Evangelische Jugendhilfe. Abgerufen von http://www.erev.de/auto/Publikationen/Evangelische_Jugendhilfe/2009/01/Leseprobe_dji_uebergangs_panel.pdf.

Braun, H. (2011). *Antwortschreiben auf eine Bundestagsanfrage.* Abgerufen von http://www.pothmer.de/fileadmin/media/MdB/pothmer_de/brigitte_pothmer_arbeitsmarktpolitische/2012_pothmer/PDF/Politische_Initiativen/130320_Antwort_BMBF_Ausbildungsbetriebsquote.pdf.

- Bundesagentur für Arbeit** (2014). *Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen*. Abgerufen von http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/BA-Gebietsstruktur/Niedersachsen-Bremen-Nav.html?year_month=201501.
- Bundesagentur für Arbeit** (2014). *Zahlen-Daten-Fakten – Strukturdaten und -indikatoren*. Abgerufen von <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Zahlen-Daten-Fakten-Strukturdaten-und-indikatoren-Agenturen-fuer-Arbeit-mit-Kreisen.pdf>.
- Bundesinstitut für Bildung** (2013). A3.1 Berufliche Wünsche und beruflicher Verbleib von Schulabgängern und Schulabgängerinnen. Abgerufen von <http://datenreport.bibb.de/html/5748.htm#fo37>.
- Ditton, H.** (2001). *DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ - QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung* Abgerufen von http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf.
- FORS** (2015). TREE – Transitionen von der Erstausbildung ins Erwachsenenalter. Abgerufen von <http://forscenter.ch/de/daris-daten-und-forschungsinformationsservice-2/datenservice/datenzugang/spezialprojekte/tree-2/#projektbeschreibung>.
- Gaupp, N. & Geier, B.** (2011). *Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung*. Bericht zur dritten Folgerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/564_14941_dritte_Folgerhebung_Stuttgart.pdf.
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B.** (2010). *Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung*. Schulische Situation und schulische Förderung. Reihe: Regionales Übergangsmanagement. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/808_11905_Regionales_UM_2_fuer_Internet.pdf.
- Grollmann, P., Weigel, T. & Wolfgarten, T.** (2012). *Praktika im Übergang von Ausbildung zur Berufstätigkeit in Deutschland und Europa*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen von <http://www.bibb.de/de/61808.htm>.
- Holland, J. L.** (1997): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. (3. Aufl.) Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- IHK-Magazin** (2014). „Mit AIM gibt es den roten Faden zur Berufsorientierung“. Abgerufen von http://www.wisonet.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZGEN&DOKV_NO=IHKK051402022&DOKV_HS=0&PP=1.
- Ivanov, S. & Lehmann, R.** (2005). *Mathematische Grundqualifikationen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 8. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ausgabe8/ivanov_lehmann_bwpat8.pdf.
- Krüger-Charlé, Dr. M.** (2010). *Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf*. Strukturen, Einschätzungen und Gestaltungsperspektiven. Abgerufen von http://www.iat.eu/index.php?article_id=91&clang=0.

Landesamt für Statistik Niedersachsen (2013). *Absolventen/Abgänger an allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen (einschließlich Abendgymnasien und Kollegs)*. Abgerufen von <http://www1.nls.niedersachsen.de/Statistik/html/parametereingabe.asp?DT=K3002520&CM=Allgemein+bildende+Schulen>.

Landesamt für Statistik Niedersachsen (2014). *Ausländische Bevölkerung in Niedersachsen - Ausländerzentralregister* -. Abgerufen von <http://www1.nls.niedersachsen.de/statistik/html/parametereingabe.asp?DT=A1050001&CM=Ausl%E4nderzentralregister>.

Landesamt für Statistik Niedersachsen (2014). *Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge*. Abgerufen von <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/data;jsessionid=477EAE349B105D5F4736BC0B596B2D91?operation=abrufabelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1419338042426&auswahloperation=abrufabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&selectionname=NI-E15.2i&auswahltext=%23Z-01.01.2013%23RNI-KRE-03451%2C03452%2C03453%2C03454%2C03455%2C03458%2C03456%2C03459%2C03457%2C03460%2C03461%2C03462&werteabruf=Werteabruf>.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2014). *Mittlerer Schulabschluss (BE)*. Abgerufen von <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/msa.html>.

Lehmann, R. H. & Lenkeit, J. (2008) *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin*. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Abgerufen von http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/element6_bericht_komplett.pdf.

Mahl, F. (2012). *Offenbacher Haupt-, Real- und Gesamtschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung*. Bericht zur dritten Erhebung der Offenbacher Schulabsolventenstudie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/564_14781_2012-04-03_bericht_dritte-befragung-offenbach.pdf.

Mahl, F. (2012). *Übergang Schule-Beruf im Landkreis St. Wendel* – Abschlussbericht zur regionalen Schüler- und Betriebsbefragung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/564_15178_Abschlussbericht_Schueler-_und_Betriebsbefragung_Landkreis_St._Wendel.pdf.

Mögling, T., Tillmann, F. & Lex, T. (2012). *Umwege in die Ausbildung*. Die Rolle von Ungelerntentätigkeit für eine späte Berufsqualifizierung. Wege aus der Ungelerntentätigkeit in die Ausbildung: Junge Erwachsene mit prekären Bildungs- und Erwerbsverläufen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/1094_14933_Sachbericht_Umwege.pdf.

- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland** (2006). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Ein Konzept für die Praxis, erarbeitet vom "Expertenkreis Ausbildungsreife" im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses, vorgelegt zur Sitzung des Paktlenkungsausschusses am 30. Januar 2006. Berlin. Abgerufen von http://www.jbhth.de/uploads/media/Kriterienkatalog_zur_Ausbildungsreife.pdf.
- Nickolaus, R., Geißel, B & Gschwendtner, T.** (2008). *Die Rolle der Basiskompetenzen Mathematik und Lesefähigkeit in der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im ersten Ausbildungsjahr*. bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 14. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ausgabe14/nickolaus_et_al_bwpat14.pdf.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (2014). *Schulisches Bildungsangebot des Übergangssystems*. Abgerufen von http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1886&psmand=8.
- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung** (2014). *Migration und Teilhabe in Niedersachsen*. Integrationsmonitoring 2014. Abgerufen von http://www.ms.niedersachsen.de/themen/integration/integrationsmonitoring/analysen_und_informationen/vertiefende-informationen-108289.html
- Prenzel, M./Kirsten, A./Dengler, P./Ettle, R./Beer, T.** (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In Beck, K./Heid, H. (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung - Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Beiheft 13 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, S. 108-127.
- Reißig, B. & Schreiber, E.** (2011). *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Berufsausbildung*. Arbeitshilfen für das Regionale Übergangsmanagement. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/808_13403_DJI_RUEM_4.pdf.
- Richter, U.** (2005). *Den Übergang bewältigen*. Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung. Reihe: Dokumentation. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/229_4642_Doku_4_2005_richter.pdf.
- Schlimbach, T.** (2009). *Unterstützungsangebote im Übergang Schule – Beruf*. Die Rolle gemeinnütziger Organisationen. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_11093_Expertise_zweiseitig_rb2.pdf.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft** (2013). *Neue Schulabschlüsse: Berufsbildungsreife und erweiterte Berufsbildungsreife* (Pressemitteilung). Abgerufen von <http://www.berlin.de/sen/bjw/service/presse/pressearchiv-2013/pressemitteilung.141377.php>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft** (2014). *Pilotprojekt „Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung IBA“*. „Hybridbildungsgang“ BFS1 - BQL. Abgerufen von http://www.oberstufenzentrum.de/sites/default/files/downloads/2_IBA_Info.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Mehrfährige Berufsfachschulen (BFS)*. Abgerufen von http://www.oberstufenzentrum.de/sites/default/files/downloads/4_BFS_Info_0.pdf.

Skrobanek, J. (2009). *Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf*. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. Halle/München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_11347_Migrationsspezifische_Disparitaeten.pdf.

Solga, H., Baas, M. & Kohlrausch, B. (2011). *Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler*. Evaluation der Projekte "Abschlussquote erhöhen - Berufstätigkeit steigern 2" und "Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung". Nürnberg: IAB. Abgerufen von <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0611.pdf>.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014). *Armut und soziale Ausgrenzung*. Armutsgefährdungsquote. Abgerufen von <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/A1armutsgefaehrungsquoten.html>.

Tillmann, F. & Beierle, S. (2012). *Zeig, was du kannst! Erfolgreich ins Berufsleben starten*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/865_15172_Abschlussbericht_zwk_gesamter_Bericht_mit_DB_Reihe_wiss_Texte.pdf.

Tillmann, F. & Gehne, C. (2012). *Situation ausgegrenzter Jugendlicher*. Expertise unter Einbeziehung der Perspektive der Praxis. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/865_15172_Abschlussbericht_zwk_gesamter_Bericht_mit_DB_Reihe_wiss_Texte.pdf.

Wood, A. & Lauterbach, W. (2013). *Wohin nach der 10. Klasse? Zur Wirkung schulischer Angebote im Berufsfindungsprozess*. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Abgerufen von <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6211/pdf/evaluations-studie.pdf>.

Zimmermann, J., Lex, T. & Hofmann-Lun, I. (2012). *Münchner Haupt-, Wirtschafts-, und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung*. Landeshauptstadt München. Bericht zur vierten Erhebung der Münchner Schulabsolventenstudie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/564_14885_Vierte_Erhebung_Schulabsolventenstudie.pdf.

GESETZE

Niedersächsisches Kultusministerium (2013). *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)*. Fassung vom 19. Juni 2013. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010). *Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG)*. Fassung vom 28. Juni 2010. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

DISSERTATIONEN

Aichmayer, A. (2013). *Subjektive Kongruenz versus gemessene Kongruenz zwischen Person und Beruf und der Zusammenhang mit arbeits- und organisationspsychologischen Kriterien* (Dissertation). Hagen, Deutschland: Fernuniversität Hagen.

Alhussein, F. (2008). *Berufswahl und Berufsfindung Jugendlicher in der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung, Übergang in der beruflichen Ausbildung. Eine empirische Studie an einem Berliner beruflichen Oberstufenzentrum* (Dissertation). Berlin, Deutschland: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie.

Beyer, H. (1992). *Die Berufswahl als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Überlegungen zum theoretischen Rahmen sozialwissenschaftlicher Analysen der Berufswahl und zur Möglichkeit einer 'verstehenden' Erkenntnisperspektive in der Theoriebildung sozialwissenschaftlicher Berufswahlforschung* (Dissertation). Augsburg, Deutschland: Universität Augsburg, Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung* (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erbán, T. (2010). *Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres* (Dissertation). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Internationaler Verlag der Wissenschaft Peter Lang.

Glug, I. (2009). *Entwicklung und Validierung eines Multiple-Choice-Tests zur Erfassung prozessbezogener naturwissenschaftlicher Grundbildung* (Dissertation). Kiel, Deutschland: Christian-Albrechts-Universität, Fakultät Philosophie.

Gunkel, J. (2010). *Formen der Arbeitszufriedenheit und Kreativität* (Dissertation). München, Deutschland: TU, Lehrstuhl für Soziologie.

Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl* (Habilitation). Münster: Waxmann Verlag.

Ruf, M. (2007). *Der Übergang von der Vollzeitschulischen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem als Herausforderung für die Berufsbildungsforschung* (Dissertation). Konstanz, Deutschland: Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften.

Schmidt, C. (2011). *Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung* (Dissertation). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

RICHTLINIEN

- BBS II Göttingen Kompetenzzentrum für Technik & Gestaltung** (2006). *Informationen zur Zeugnisschreibung*. Stand 06/2012.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg** (2014). *Modulare Duale Qualifizierende Maßnahme - Stufe II (MDQM II)*. Abgerufen von http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/bb_mdqm2.html.
- Landesinstitut für Schulentwicklung** (2007). *Berufsfachschule – Berufseinstiegsjahr*. Berufspraktische Kompetenz. Bereich Ernährung und Hauswirtschaft.
- Landesinstitut für Schulentwicklung** (2007). *Berufsfachschule – Berufseinstiegsjahr*. Berufspraktische Kompetenz. Bereich Metalltechnik.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (1998). *Bildungsplan für die Berufsfachschule*. Band Berufsvorbereitungsjahr. Ergänzungsband: Fachpraxis. Computeranwendungen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (2000). *Bildungsplan für die Berufsfachschule*. Band 2 Berufsfachschule für Büro und Handel. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (2000). *Bildungsplan für die Berufsfachschule*. Band 6 Einjährige hauswirtschaftliche Berufsfachschule. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (2010). *Lehrplan für die Berufsfachschule*. Berufseinstiegsschule – Berufseinstiegsjahr. Berufsfachliche Kompetenz. Bereich Ernährung und Hauswirtschaft. O. O.: o. V.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (2010). *Lehrplan für die Berufsfachschule*. Berufseinstiegsschule – Berufseinstiegsjahr. Berufsfachliche Kompetenz. Bereich Metalltechnik. O. O.: o. V.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (2010). *Materialien für berufsbildende Schulen. Handreichung für die Berufseinstiegsklasse (BEK)*. Fassung Mai 2010. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (2010). *Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Lernbereich in der Berufseinstiegsklasse*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (2011). *Materialien. Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)*. Fassung August 2011. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (2011). *Verordnung über berufsbildende Schulen (BbS-VO)*. Fassung vom 05. Oktober 2011. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Niedersächsisches Kultusministerium (2011). *Ergänzende Bestimmungen für das berufsbildende Schulwesen (EB-BbS)*. Fassung vom 05. Oktober 2011. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Regionales Übergangsmanagement Berlin & SPI Consult GmbH (2012). *IBA. Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung*. Berlin: SPI Consult.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007). *Ausführungsvorschriften über den Erwerb von Qualifizierungsbausteinen in berufsqualifizierenden Lehrgängen der Berufsschule (AV Qualifizierungsbausteine)*. Fassung vom 14. Mai 2007. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007). *Berufsschulverordnung für das Land Berlin (Berufsschulverordnung - BSV)*. Fassung vom 13. Februar 2007. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufsfachschulen des Landes Berlin (Berufsfachschulverordnung - APO-BFS)*. Fassung vom 14. Juli 2009. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). *Verordnung über die einjährige Berufsfachschule im Land Berlin (VO einjährige OBF)*. Fassung vom 14. Juli 2009. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 2 / 2014*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL VZ)*. Abgerufen von http://www.oberstufenzentrum.de/sites/default/files/downloads/1_BQL_Info_mit_Tabelle_0.pdf.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder & Bundesagentur für Arbeit (2004). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*. Mettlach-Orscholz: o. V.

BERICHTE UND BROSCHÜREN

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2010). *Tabellenanhang Bildung in Berlin und Brandenburg*. O. O.: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.

Bundesagentur für Arbeit (2013). *Angebote der Berufsberatung*. O. O.: o. V.

Bylinski, Dr. U., Lüdemann, S., Graf, A. & Franz, S. (2009). *Anforderungen an die Professionalisierung des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Abschlussbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Matthes, S., Ulrich, J. G., Flemming, S. & Granath, R.-O. (2015). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2014*. Duales System vor großen Herausforderungen. BIBB-Erhebung

über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens (2012). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote.* Düsseldorf: o. V.

Lehmann, R. H. & Nikolova, R. (2005) *ELEMENT. Erhebungen zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Klassenstufen 4 bis 6 in Berlin.* Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin.

Lehmann, R. H., Ivanov, S., Hunger, S. & Gänsfuss, R. (2005) *ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung.* Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, Hamburg.

Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuss, R. & Husfeldt, V. (2002) *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg.* Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule, Hamburg.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011). *Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten. Berufliche Schulen 2010/2011. Da Schuljahr in Zahlen.*

Soziologisches Forschungsinstitut (2008). *Der mühsame Weg in die berufliche Bildung.* Göttingen: o. V.

Statistik Bundesagentur für Arbeit (2012). *Arbeitsmarkt in Zahlen - Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen Land Baden-Württemberg September 2012.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.

Statistik Bundesagentur für Arbeit (2012). *Arbeitsmarkt in Zahlen - Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen Land Niedersachsen September 2012.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2013). *Zeitreihe Eckwerte der Grundsicherung für Arbeitsuchende auf Ebene der SGB II-Träger, vorläufige Daten, hochgerechnet auf eine Wartezeit von 3 Monaten und Daten mit einer Wartezeit von 3 Monaten.* Nürnberg: o. V.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2013). *Bewerber und Berufsausbildungsstellen.* Hannover: o. V.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2014). *Arbeitsmarkt in Zahlen - Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen Land Baden-Württemberg September 2014.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2014). *Arbeitsmarkt in Zahlen - Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen Land Niedersachsen September 2014.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2014). *Kreis- und Agenturübersichten.* Hannover: Bundesagentur für Arbeit Statistik.

- Statistik der Bundesagentur für Arbeit** (2014). *Arbeitslosenquote der jüngeren im Alter von 15 bis unter 25 Jahre als Jahreswert*. Hannover: Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit** (2014). *Arbeitslosigkeit auf Stadt- und Landkreisebene*. Hannover: Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit** (2014). *Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte und darunter Auszubildende am Arbeitsort nach Betriebsgrößenklassen*. Hannover: Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit** (2015). *Arbeitsmarkt in Zahlen*. Arbeitsmarktreport Land Baden-Württemberg Januar 2015. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit** (2015). *Arbeitsmarkt in Zahlen*. Arbeitsmarktreport Land Niedersachsen Januar 2015. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit** (2015). *Arbeitsmarkt in Zahlen*. Arbeitsmarktstatistik. Arbeitslosigkeit und Grundsicherung für Arbeitssuchende Land Baden-Württemberg Januar 2015. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit** (2015). *Arbeitsmarkt in Zahlen*. Arbeitsmarktstatistik. Arbeitslosigkeit und Grundsicherung für Arbeitssuchende Land Niedersachsen Januar 2015. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Statistische Berichte Baden Württemberg** (o. J.). Berufliche Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2008/09. Unterricht und Bildung.
- Statistische Berichte Baden Württemberg** (o. J.). Berufliche Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2009/10. Unterricht und Bildung.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien** (2010). *Berufs- und Studienorientierung*. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Material Nr. 165. Bad Berka: o. V.
- Ulrich, J. G., Matthes, S., Flemming, S., Granath, R.-O. & Krekel, E. M.** (2014). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2013*. Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge fällt auf historischen Tiefstand. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Zentrum für Kulturforschung** (2012). *Kulturmonitoring Niedersachsen*. O. O.: o. V.

LEXIKA

Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2014). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern: Verlag Hans Huber