

„Inklusive Berufsausbildung“ – ein Schlüssel für bessere Bildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss

Ruth Enggruber

Zusammenfassung

Trotz zahlreicher kritischer Fachdebatten hält sich in Deutschland beharrlich die bildungspolitische Grundüberzeugung, dass Jugendliche ohne sogenannte „Ausbildungsreife“ erst dann eine Berufsausbildung beginnen können, wenn sie diese zuvor im Übergangsbereich Schule-Beruf erworben haben. Anknüpfend an die Entwicklungen zu inklusiver Bildung in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention wird im Beitrag diese Überzeugung kritisch hinterfragt. Zunächst werden programmatic-konzeptuelle Überlegungen zu inklusiver Berufsausbildung im weiten Verständnis der UNESCO angestellt. Darüber hinaus werden Forschungsergebnisse präsentiert, die darauf verweisen, dass inklusive Berufsausbildung, bei der auch ausbildungsinteressierte Jugendliche mit schwachen Schulabschlüssen unmittelbar nach Schulende eine Berufsausbildung aufnehmen, meistens mit günstigeren Bildungsverläufen verbunden ist, als ein vorgesetzter Besuch im Übergangsbereich.

Abstract: “Inclusive Vocational Training” – a Key to better Education for Young People with bad School Leaving Certificates

Despite an increasingly critical professional debate, German education policy still holds as a core belief that adolescents who lack apprenticeship entry maturity can only commence their vocational training after successfully completing a specific transitional period.

According to the developments regarding inclusive education resulting from the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, this article will critically examine this belief. First, programmatic and conceptual considerations of inclusive education in the broad UNESCO definition will be reflected upon. Research findings will then be presented that indicate that an inclusive vocational training is often linked to more favourable educational trajectories.

1. Einführung mit Ausgangspunkten

1.1 Zur politischen Kategorie „Ausbildungsreife“

Grundsätzlich bestehen in Deutschland keine formalen Zugangsvoraussetzungen zu einer dualen Berufsausbildung. Deshalb können sich ausbildungsinteressierte Jugendliche nach Belieben bei Ausbildungsbetrieben bewerben. Sofern sie sich jedoch bei ihrer Ausbildungsstellensuche an die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung wenden, was meistens der Fall ist, wird dort ihre sogenannte „Eignung“ geprüft. Denn nach § 35 Abs. 2 SGB III (Sozialgesetzbuch III) hat die jeweilige Agentur für Arbeit den Auftrag, Arbeitgebern/innen „geeignete Auszubildende“ zu vermitteln. Deshalb werden auch nur diejenigen offiziell als Ausbildungsstellenbewerber/innen in der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit erfasst und von Seiten der Berufsberatung an Betriebe versucht zu vermitteln, denen eine entsprechende „Eignung“ zugesprochen wird.

Allerdings wird seit Jahrzehnten die nicht ausreichende Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze beklagt, um alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen zu versorgen. Demgegenüber steht ebenfalls seit Jahren die Klage der Unternehmen über die fehlenden Ausbildungsvoraussetzungen und damit die mangelnde Eignung

der Ausbildungsplatzbewerber/innen. Um diesen Konflikt zumindest bildungspolitisch zu entschärfen, wurde 2006 die Eignung der Ausbildungsuchenden mit dem Konstrukt der Ausbildungsreife nachvollziehbar gestaltet, das von einem Expertenkreis in einem entsprechenden Kriterienkatalog operationalisiert und von der Bundesagentur für Arbeit (2006) übernommen wurde. Seitdem werden die Jugendlichen als Ausbildungsplatzbewerber/innen statistisch erfasst, denen Ausbildungsreife attestiert wurde (Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 64).

Die Ausbildungsuchenden hingegen, die als nicht ausbildungsfähig auf der Basis des Kriterienkatalogs (Bundesagentur für Arbeit 2006) eingestuft sind, werden in eins der zahlreichen Angebote des Übergangsbereichs bzw. Übergangssystems zwischen Schule und Berufsausbildung verwiesen mit dem Ziel, ihre individuellen Kompetenzen und/oder ihren Schulabschluss zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu verbessern, (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79; BIBB 2015, S. 182). Zu einem anerkannten Berufsabschluss führt dieser im ersten Bildungsbericht als dritte Säule der Berufsbildung markierte Übergangsbereich (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79) jedoch nicht. Aufgrund der darunter gefassten Vielzahl und Vielfalt der Angebote wird der Übergangsbereich auch als „Förder-Dschungel“ bewertet, für den kaum eine Systematik erkennbar ist. Deshalb ist die Bezeichnung „Übergangssystem“ umstritten (BIBB 2012, S. 374). Die vielfältigen Angebote werden jedoch nicht nur von als nicht ausbildungsfähig geltenden Jugendlichen, sondern auch von jenen genutzt, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden oder sich selbst für diesen Bildungsweg, z.B. zur Verbesserung ihres Schulabschlusses, entschieden haben (Beicht 2009; Geier/Braun 2014). Obwohl sich die Lage auf dem Ausbildungsmarkt für Ausbildungsuchende in den letzten Jahren etwas verbessert hat, weist der Berufsbildungsbericht 2015 (S. 7) für 2014 mehr als eine viertel Million Neuzugänge im Übergangsbereich aus. Dabei wird jedoch statistisch nicht erfasst, wie viele dieser Jugendlichen als nicht ausbildungsfähig gelten. Generell fehlen Daten bzw. Untersuchungsergebnisse zu Ausbildungsinteressierten, denen eine mangelnde Ausbildungsreife zugeschrieben wird (Matthes/Ulrich 2015, S. 114).

Seit Jahren wird die Praxis, die Jugendlichen nach ihrer Ausbildungsreife zu kategorisieren und gegebenenfalls in den Übergangsbereich zu verweisen, in Fachdebatten grundlegend kritisiert, weil mit dieser „politischen Kategorie“ (Winkler 2008, S. 70) vor allem das Problem der fehlenden Ausbildungsplätze individualisiert und pädagogisiert werde und zudem die Ausbildungsmarktbalanzen geschont würden (z.B. Eberhard/Ulrich 2010 oder Dobischat et al. 2012). Gleichzeitig wird der Übergangsbereich diskutiert und hinterfragt, ob er eine „Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?“ (Beicht 2009) oder gar „Vorbereitung auf das Prekarität?“ (Euler 2009) leiste (vgl. zusammenfassend Frielings/Ulrich 2013). Dennoch haben die in den Fachdebatten zahlreich angeführten theoretisch und empirisch begründeten Argumente nur bezogen auf den Übergangsbereich bildungspolitische Konsequenzen gezeigt, während die Prüfung der Ausbildungsreife und die damit verbundenen Konsequenzen nicht infrage gestellt werden (Ahrens 2014). So gibt es zwar eine Reforminitiative der Bertelsmann Stiftung (2010) zur Neugestaltung des Übergangsbereichs. Aber auch dort werden Ausbildungsuchende immer noch in jene mit und ohne Ausbildungsreife gruppiert. Unter dem Motto „Übergänge mit System“ übernehmen zunehmend mehr Bundesländer diesen Reformansatz und versuchen, „ausbildungsfähige Jugendliche“ unmittelbar nach Schulende in eine betriebliche, schulische oder außerschulische Berufsausbildung zu vermitteln, während „nicht ausbildungsfähige Jugendliche“ nach wie vor zunächst im Übergangsbereich individuell gefördert werden und erst „bei Erreichung der Ausbildungsreife“ ein verbindliches Ausbildungsangebot erhalten sollen (Bertelsmann Stiftung 2010).

1.2 Aktuelle Debatten zu inklusiver Bildung

Eine Abkehr von der Praxis, Jugendliche mit attestierter fehlender Ausbildungsreife nicht als Ausbildungsstellenbewerber/innen anzuerkennen und sie deshalb auch nicht in eine Berufsausbildung, sondern eine Maßnahme im Übergangsbereich zu vermitteln, zeichnet sich somit gegenwärtig nicht ab (Ahrens 2014). Diese Beharrlichkeit überrascht besonders vor dem Hintergrund der zahlreichen Debatten um inklusive Bildung respektive Berufsausbildung, die im Zuge der 2009 von Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention entbrannten sind. Denn trotz des schillernden und auch polarisierenden Begriffs *inklusiver Bildung* (z. B. Tenorth 2013) eint die verschiedenen Verständnisse weitgehend, dass alle separierenden Förderangebote, und damit auch solche im Übergangsbereich, abgelehnt werden und gemeinsames Lernen in Regelangeboten für Menschen mit und ohne Behinderungen angestrebt wird. Dabei werden alle Lernenden in ihrer Individualität und Vielfalt anerkannt; sie sollen gemeinsam mittels individualisierter Bildungsarrangements individuell gefördert werden. Strittig ist allerdings der Behinderungsbegriff, der sich im engeren nur auf Menschen mit Behinderungen, im weiteren Sinne auf jedwede *Behinderung* an Bildungs- und sonstiger gesellschaftlicher Teilhabe bezieht. Die im 2. Kapitel formulierte Kritik an der Kategorisierung der Jugendlichen nach ihrer Ausbildungsreife und die anschließenden konzeptionellen Überlegungen zur inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung basieren auf dem weiten Inklusionsverständnis der UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Um hier jedoch nicht nur in programmatisch-konzeptionellen und gar ideologisch anmutenden Überlegungen zu inklusiver Berufsausbildung zu verharren, sondern kritisch zu fragen, welche Konsequenzen sich daraus für die Bildungswege ausbildungsinteressierter Jugendlicher ergeben könnten, werden im 3. Kapitel einige Forschungsergebnisse vorgestellt (Enggruber/Ulrich 2014). Damit wird versucht, Heinz-Elmar Tenorths (2013, S. 12) kritisch gemeinter Forderung zu entsprechen: „Wer dem Bildungssystem nur einen Typus der Sozialform – gemeinsames Lernen – erlaubt, der muss zeigen, wie er dann noch die eigenen hochgesteckten Inklusionserwartungen zielbezogen erfüllen kann.“ Allerdings fehlen bisher sowohl Erfahrungen zu inklusiver Berufsausbildung (Euler/Severing 2014) als auch, wie bereits erwähnt, Daten zu Jugendlichen ohne Ausbildungsreife (Matthes/Ulrich 2015, S. 114). Um dennoch erste empirisch begründete Hinweise zu möglichen Effekten inklusiv gestalteter Berufsausbildung zu erhalten, so wie sie bereits in allgemeinbildenden Schulen für Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorliegen (Möller 2013, Kuhl/Kocaj 2015), wurde das folgende Forschungsdesign konzipiert:

- Zum einen wurde der unmittelbare Übergang in eine Berufsausbildung nach Schulende, also ohne vorgesetzten Besuch im Übergangsbereich, als ein Ausdruck inklusiv gestalteter Berufsausbildung gefasst (2. Kapitel).
- Zum anderen wurden aufgrund fehlender Daten zu Jugendlichen ohne attestierte Ausbildungsreife Jugendliche mit Hauptschulabschluss untersucht, weil sie nachweislich am schwersten in eine Berufsausbildung zu vermitteln sind und in Folge davon überproportional häufig in eine Maßnahme im Übergangsbereich vermittelt werden (Gerhards et al. 2013; Berufsbildungsbericht 2015, S. 34). Deshalb wurden aus der Übergangsstudie 2011 des Bundesinstituts für Berufsbildung (nachfolgend BIBB-Übergangsstudie) Probanden/innen mit einem mittleren bis schlechten Hauptschulabschluss ausgelesen und miteinander verglichen.

Da statistische Zwillingsbildung forschungsmethodisch durchaus üblich ist, um Konsequenzen bzw. Effekte inklusiver Bildungsgestaltung zu messen (Kuhl/Kocaj 2015), wurden in der hier im 3. Kapitel vorgestellten Zwillingsstudie die Bildungswege der Jugendlichen, die trotz ihres schwachen Schulabschlusses unmittelbar nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine duale Berufsausbildung begonnen haben, mit jenen verglichen, denen dies entweder verzögert oder gar nicht gelungen ist und

von denen die meisten zunächst nach Schulende in den Übergangsbereich gemündet waren (Enggruber/Ulrich 2014). Auf diese Weise konnten erste Hinweise auf mögliche bildungsbiografische Konsequenzen gewonnen werden, die sich für Jugendliche aus einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung ergeben können.

2. „Ausbildungsreife“ und Vermittlung in den Übergangsbereich – kritisch kommentiert im Spiegel „inklusiver Berufsbildung“

Gegenwärtig sind die relevanten politischen und auch Fachdebatten in Deutschland stark durch das enge Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention geprägt (z. B. BMAS 2011; Berufsbildungsbericht 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Zoyke/Vollmer 2016). Diese Engführung auf Menschen mit Behinderungen greift jedoch bezogen auf die Berufsausbildung zu kurz, weil damit alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen bei der Gestaltung inklusiver Berufsausbildung außen vor blieben, die trotz fehlender Behinderung wegen der ihnen zugeschriebenen fehlenden Ausbildungsreife oder auch aufgrund der regionalen Ausbildungsmarktbedingungen als sogenannte „Marktbenachteiligte“ in eine Maßnahme im Übergangsbereich vermittelt werden (Enggruber/Ulrich 2016). Dagegen folgt die UNESCO einem weiten Inklusionsverständnis (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).¹

Nach den bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO (ebd.) sind Lernschwierigkeiten in Strukturproblemen im Bildungssystem und nicht den individuellen Fähigkeiten der Lernenden zu verorten. Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Menschen in ihrer Individualität einzigartig und wertzuschätzen sind. Vor diesem Hintergrund werden alle binären Unterscheidungen wie „normal“ und „behindert“, mit und ohne Migrationshintergrund oder Ausbildungsreife als soziale Konstrukte und relationale Begriffe problematisiert, die für die damit etikettierten Menschen mit erheblichen Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsrisken verbunden sind. Die davon Betroffenen könnten in ihrer Individualität auf diese Zuschreibungen reduziert und in Folge davon in ihrer sozialen Identität verletzt werden (Goffman 1967). Deshalb sollen zwar die individuellen Lernvoraussetzungen diagnostiziert werden, ohne jedoch die Lernenden entsprechend zu kategorisieren und dann separiert pädagogisch zu fördern. Denn in diesem weiten Inklusionsverständnis gründen alle *Behinderungen* an Bildungs- und weitergehend generell an sozialer Teilhabe auf der Wechselbeziehung zwischen den individuellen Dispositionen der Menschen und ihren Umwelt- bzw. Lebensbedingungen. Deshalb sind Bildungsstrukturen so zu gestalten, dass alle gemeinsam lernen können und nicht getrennt in Förderschulen oder anderen besonderen Maßnahmen wie jenen im Übergangsbereich, wo als nicht ausbildungsreif etikettierte junge Menschen auf eine Berufsausbildung vorbereitet werden sollen, anstatt unmittelbar nach Schulende eine Berufsausbildung zu beginnen. So verstanden wird *Inklusion* als Organisationskonzept für Bildung dann umgesetzt sein, wenn jede Person – unabhängig von Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung, Religionszugehörigkeit und individuellen Beeinträchtigungen – Zugang zu allen Angeboten des Bildungssystems hat und bei Bedarf individualisierte Unterstützung erhält, um die jeweils verfolgten Bildungsziele zu erreichen.

Die duale Berufsausbildung in diesem Sinne inklusiv zu gestalten, würde erhebliche institutionelle Reformen erfordern, die hier nicht alle im Detail erläutert werden können (Enggruber

¹ Aufbauend auf die Erklärung zu „Bildung für Alle“ von Jomtien in Thailand in 1990 erfolgte der zentrale Anstoß zu „inklusiver Bildung“ im spanischen Salamanca in 1994 auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 9). Seitdem gilt für die UNESCO „inklusive Bildung als Schlüsselstrategie zur Erreichung von „Bildung für alle““ (ebd.), geleitet von der „Tatsache“, „dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt“ (ebd.).

et al. 2014; *Enggruber/Ulrich 2016*). Im hiesigen Kontext ist vor allem interessant, dass alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen, unabhängig von der ihnen attestierten Ausbildungsreife, unmittelbar nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine Berufsausbildung in ihrem Wunschberuf in einem Betrieb, einer berufsbildenden Schule oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung beginnen könnten. Dabei würden sie nach ihren individuellen Bedürfnissen berufs-, sonder- und sozialpädagogisch unterstützt mit dem Ziel, dass möglichst viele jungen Menschen ihre Berufsausbildung erfolgreich abschließen können. Von der Einführung einer solchen Ausbildungsgarantie würden nicht nur die als „ausbildungsunreif“ oder „behindert“ eingestuften Jugendlichen, sondern alle Ausbildungsinteressierten profitieren, und damit auch jene, die aus anderen, insbesondere auf den Ausbildungsmarkt bezogenen Gründen bei ihrer Lehrstellensuche erfolglos waren. Auf diese Weise könnte der Übergangsbereich von seiner Funktion als „Auffangbecken“ für alle Jugendlichen, die aus irgendwelchen Gründen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, entlastet und dann auf den Erwerb höher Bildungsabschlüsse konzentriert werden.

Mit einer solchen Ausbildungsgarantie wären jedoch weitreichende Änderungen der institutionellen Ordnung der Berufsausbildung verbunden: Die gegenwärtig dominierende marktwirtschaftliche Zugangssteuerung, nach der vorrangig die Betriebe über die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze und eingestellten Auszubildenden entscheiden, würde zugunsten einer „gleichberechtigten Pluralisierung der Lernorte“ (*Solga 2009*) aufgegeben. Neben die Betriebe würden dann Berufliche Schulen und außerbetriebliche Bildungseinrichtungen als gleichberechtigte Anbieter von Ausbildungsplätzen treten, zwischen denen sich die Jugendlichen entscheiden könnten.

Angesichts dieser grundlegenden institutionellen Änderungen, die mit inklusiver Berufsausbildung verbunden wären, sind die Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten nicht überraschend ausgefallen (*Enggruber u. a. 2014*): Einerseits fanden die meisten Reformvorschläge überwiegend ein zustimmendes Echo, was vermutlich auch darauf zurückführbar ist, dass in den letzten Jahren die grundsätzliche Befürwortung von Inklusion zu einer Frage von „political correctness“ avanciert ist. Andererseits erachteten sie die Reformideen jedoch insbesondere aufgrund der gegenwärtigen politischen Mehrheitsverhältnisse und des Einflusses der Arbeitgeber/innen als kaum realisierbar. Bei den Fachleuten überwog also bereits auf programmatisch-konzeptioneller Ebene die Skepsis gegenüber inklusiver Berufsausbildung, ohne jedoch über empirische Befunde dazu zu verfügen, ob Jugendliche damit nicht besser gefördert werden könnten, als sie zuvor im Übergangsbereich auf eine Berufsausbildung vorzubereiten und erst im Anschluss daran auszubilden. Um entsprechende empirische Einblicke zumindest bezogen auf Jugendliche mit einem mittleren oder schlechteren Hauptschulabschluss zu gewähren und es hier – wie bereits einführend herausgestellt – nicht nur bei programmatisch-konzeptionellen Überlegungen zu inklusiver Berufsausbildung zu belassen, werden im Folgenden die Forschungsergebnisse vorgestellt, die auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011 erzielt wurden (*Enggruber/Ulrich 2014*).

3. Empirische Befunde auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011

In der BIBB-Übergangsstudie 2011 wurden insgesamt 5.579 Jugendliche telefonisch befragt, von denen 3.480, also 62 Prozent, über keine Studienberechtigung verfügten (*Eberhard u. a. 2013*). Für die bereits einführend angekündigte Zwillingsstudie wurden aus diesen 3.480 Jugendlichen ohne Studienberechtigung in den folgenden Schritten 87 statistische Zwillingspaare identifiziert:

1. Schritt: Alle in die Untersuchung aufgenommenen 174 Probanden/innen verfügten über die folgenden Merkmale: (1) Sie hatten ihre allgemeinbildende Schulzeit im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts (2001–2010) maximal mit einem Hauptschulab-

schluss beendet, und (2) weder ihre letzte Note in Mathematik noch in Deutsch war besser als befriedigend. (3) Ferner waren sie bereits bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule ausbildungsinteressiert und hatten unter anderem nach einer vollqualifizierenden betrieblichen Berufsausbildung gesucht. (4) Zudem hatte niemand von ihnen eine Durchschnittsnote über alle Schulfächer hinweg, die besser als „gut“ war. (5) Des Weiteren lagen ihre biografischen Angaben vollständig vor, so dass auch bekannt war, was sie zum Befragungszeitpunkt im Sommer 2011 taten.

2. Schritt: Die identifizierten Jugendlichen wurden in zwei Gruppen eingeteilt und danach unterschieden, ob ihnen der Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung rasch gelang, d. h. spätestens im sechsten Monat nach Schulende (Gruppe 1), oder ob sich der Übergang verzögerte und frühestens nach mehr als einem halben Jahr nach Verlassen der Schule erfolgte (Gruppe 2).

3. Schritt: Anschließend wurden die 87 statistischen Zwillingspaare gebildet, indem die Probanden/innen nach ihren kombinierten Übereinstimmungen in der Art ihres Schulabschlusses (kein Abschluss, Hauptschulabschluss, qualifizierter Hauptschulabschluss) sowie ihrer Deutsch- und Mathematiknoten zusammenge stellt wurden. Mithin weisen die Paare jeweils in Hinblick auf die Art des Schulabschlusses sowie ihre Noten in Deutsch und Mathematik identische Werte auf. Zudem unterscheiden sich die beiden Zwillingsgruppen kaum in den Durchschnittsnoten auf den letzten Schulzeugnissen der Jugendlichen. Sie lag in Gruppe 1 mit unmittelbarem Übergang nach Schulende bei 3,015, in Gruppe 2 mit verzögertem Übergang bei 3,054 (*Enggruber/Ulrich 2014*, S. 10).

3.1 Einflussgrößen auf die unterschiedlichen Übergänge nach Schulende

Um mit Blick auf Effekte inklusiver Berufsausbildung aussagekräftige Ergebnisse zu der hier interessierenden Frage nach den Konsequenzen unterschiedlicher Übergänge auf die weiteren Bildungswege der Jugendlichen zu erzielen, galt es zunächst die vielfältigen Faktoren zu berücksichtigen, die neben der Art des Schulabschlusses und den Noten in Deutsch und Mathematik die Bildungsverläufe beeinflusst haben können. So wurden die beiden Zwillingsgruppen zum einen im Hinblick auf ihre personalen Ressourcen, operationalisiert in Geschlecht, Migrationshintergrund und ehemalige Funktion als Klassen- oder Schulsprecher/in, mittels bi- und multivariater Verfahren miteinander verglichen (*Tabelle 1*). Zum anderen interessierte beim Vergleich auch die motivationale Struktur der Jugendlichen, gemessen daran, ob sie gerne zur Schule gegangen sind und dafür gelernt haben und ob sie auch eine schulische Berufsausbildungsstelle gesucht haben (*Tabelle 2*). Ferner wurde untersucht, welche sozialen sowie von Organisationen und Verwaltungen bereitgestellten Ressourcen den Jugendlichen bei ihren Übergängen nach Schulende zur Verfügung standen. In einer bivariaten Korrelationsanalyse haben sich die folgenden Einflussgrößen ergeben, die bei den Jugendlichen der Gruppe 1 den unmittelbaren Übergang in eine Berufsausbildung nach Schulende begünstigt haben.

Da diese Faktoren teilweise auch untereinander deutlich korrelieren, wurden die relevanten Einflüsse auf einen unmittelbaren Übergang in eine Berufsausbildung mittels einer Diskriminanzanalyse genauer bestimmt. Wie *Tabelle 2* zeigt, haben sich letztlich nur fünf Einflussgrößen als statistisch bedeutsam erwiesen: (1) die Höhe des betrieblichen Ausbildungsangebots in dem jeweiligen Bundesland, (2) eine geringe Schulaffinität, (3) ein bestimmtes Maß an erkennbaren personalen und sozialen Kompetenzen (nachgewiesen durch die Tätigkeit als Klassen- bzw. Schulsprecher/in), (4) kein Migrationshintergrund und (5) ein eher geringes regionales Maßnahmenangebot im Übergangsbe reich.

Hinsichtlich ihrer motivationalen Struktur und ihrer personalen Ressourcen unterscheiden sich die beiden Zwillingsgruppen sig-

Tabelle 1

Potenzielle Einflussgrößen auf einen raschen, unmittelbaren Zugang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung bei schulisch leistungsschwächeren Jugendlichen

	Zugehörigkeit zu Gruppe 1 (unmittelbarer Ausbildungszugang)	
	Kendall's tau	p (einseitig)
Von Organisationen und Verwaltungen bereitgestellte Ressourcen:		
– betriebliche Ausbildungsplatzangebote*	,220	,000
– außerbetriebliche Ausbildungsplatzangebote*	-,091	,073
– Angebote im Übergangsbereich*	-,190	,001
– Konkurrenzdruck durch höheren Abiturientenanteil unter den Schulabgängern*	-,143	,011
Soziale Ressourcen:		
– intensive Gespräche mit den Eltern über Berufswahl und Lehrstellensuche	,100	,093
– Mitglied bei der Feuerwehr, dem Technischen Hilfswerk oder Rettungsdienst	,125	,050
Personale Ressourcen (Merkmale):		
– männliches Geschlecht	,106	,082
– kein Migrationshintergrund	,145	,028
– als Schul- oder Klassensprecher fungiert	,161	,017
Motivationale Struktur:		
– nicht gerne zur Schule gegangen	,186	,003
– nicht gerne für die Schule gelernt	,122	,038
– nicht (auch) schulische Berufsausbildungsstelle gesucht	,149	,025
Stichprobengröße	n = 174	

* Maßgeblich ist die jeweilige Lage im Land und Jahr, in dem die allgemeinbildende Schule von den Probanden und Probandinnen verlassen worden war.

Quelle: Enggruber/Ulrich 2014, S. 31 auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011.

Tabelle 2

Ergebnisse der schrittweise durchgeföhrten Diskriminanzanalyse

Schritt	Aufgenommene Variable	p-Wert, der zur Aufnahme führte	Wilks Lambda der linearen Kombination
1.	Höhe des betrieblichen Ausbildungsangebots	,001	,940
2.	geringe Schulaffinität („nicht gerne zur Schule gegangen“)	,002	,889
3.	soziale Kompetenz („war Schul-/Klassensprecher/-in“)	,034	,866
4.	kein Migrationshintergrund	,019	,838
5.	wenige Angebote im Übergangsbereich	,024	,813
Nach dem 5. Schritt Abbruch der Aufnahme weiterer Variablen			
	Nicht mehr aufgenommene Variablen	p-Wert nach dem dritten Schritt	
–	bei der Feuerwehr/THW/Rettungsdienst aktiv	,204	
–	(auch) schulische Berufsausbildungsstelle gesucht	,233	
–	Intensive Gespräche mit den Eltern	,306	
–	männliches Geschlecht	,455	
–	Höhe des außerbetrieblichen Ausbildungsangebots	,704	
–	Anteil der Studienberechtigten unter den Schulabgängern	,834	
–	nicht gerne für die Schule gelernt	,882	

Anmerkung: Kanonische Korrelation: CR = ,356. Quelle: Enggruber/Ulrich 2014, S. 32 auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011.

nifikant in der Schulaffinität und der sozialen Kompetenz der Jugendlichen: So waren in der Gruppe derjenigen, denen der unmittelbare Übergang in eine Berufsausbildung gelungen war, deutlich mehr Probanden/innen mit Erfahrungen als Klassen- bzw. Schulsprecher/in. So gesehen verfügten sie über breitere soziale Kompetenz. Ferner fand sich dort jedoch auch eine größere Zahl derer, die nicht gerne zur Schule gegangen sind, was bezogen auf ihr Engagement in den betrieblichen Ausbildungsbereichen besonders förderlich, im Hinblick auf ihren Berufsschulbesuch jedoch auch mit negativen Konsequenzen verbunden sein kann.

Doch unabhängig von diesen personalen und motivationalen Unterschieden zwischen den Zwillingsgruppen ist herauszustel-

len, dass sich vor allem die regionalen Ausbildungsmarktbedingungen, aber auch die Zahl der in der Region vorhandenen Angebote im Übergangsbereich als bedeutsame Einflussgrößen dafür erwiesen haben, ob den Jugendlichen unmittelbar nach Schulende der Übergang in eine Berufsausbildung gelungen ist oder nicht. Ebenso ist auch der Migrationshintergrund nicht den einzelnen Jugendlichen, sondern den Vorbehalten zuzurechnen, die Betriebe diesen Jugendlichen gegenüber hegen (zusammenfassend Scherr 2015). Diese Ergebnisse, die auf den Einfluss personenunabhängiger Faktoren verweisen, lassen sich als günstige Voraussetzungen werten, um im Folgenden gezielt zu untersuchen, welche Konsequenzen aus den unterschiedlichen Übergängen für die Bildungswege der Jugendlichen resultieren.

Tabelle 3

Merkmale und Ergebnisse der ersten Berufsausbildung

	Übergang in Berufsausbildung	
	Gruppe 1: unmittelbar	Gruppe 2: verzögert
Art der Berufsausbildung		
– betriebliche Berufsausbildung	79 %	68 %
– außerbetriebliche Berufsausbildung	9 %	23 %
– schulische Berufsausbildung	11 %	10 %
War der gewählte Beruf der Wunschberuf?		
– ja, es war der Wunschberuf	54 %	48 %
– nein, aber der Beruf ähnelte dem Wunschberuf	15 %	21 %
– nein, war nicht der Wunschberuf	21 %	23 %
– eigentlich gab es keine Präferenz für einen bestimmten Beruf	9 %	6 %
– weiß nicht/ Antwort verweigert	1 %	2 %
Ergebnis dieser Berufsausbildung		
– Berufsausbildung mit Abschluss beendet	55 %	45 %
– Berufsausbildung ohne Abschluss beendet	16 %	31 %
– Berufsausbildung unterbrochen	1 %	–
– Berufsausbildung dauert zum Befragungszeitpunkt noch an	28 %	23 %
– Antwort verweigert/ keine Angabe	–	2 %
Stichprobengröße	n = 87	n = 62

Quelle: Enggruber/Ulrich 2014, S. 39 auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011.

3.2 Vergleich der Bildungswege der Jugendlichen

Während die Jugendlichen mit unmittelbarem Übergang innerhalb der ersten sechs Monate eine Berufsausbildung begonnen hatten, lag die kumulierte Übergangsrate bei jenen mit verzögertem Übergang gut ein Jahr nach Schulende bei unter 40 Prozent. Rund zwei Jahre später stieg sie auf rund 60 Prozent, drei Jahre später auf etwa 75 Prozent. Selbst nach fünf Jahren lag sie nicht höher als 80 Prozent. Dabei verzögern schlechte Noten in

Deutsch und Mathematik (nochmals) den Übergang; dies gilt insbesondere für jenen in eine betriebliche Berufsausbildung. Hingegen verkürzt die Übergangsduer, wenn es den Jugendlichen innerhalb der ersten 15 Monate nach Schulende gelingt, einen höheren Schulabschluss zu erzielen. Sofern sie jedoch mehr Zeit dafür benötigen, können sie daraus keine Vorteile mehr für die Aufnahme einer Berufsausbildung ziehen. Insgesamt haben nach eigener Aussage vier Fünftel der Jugendlichen mit verzögertem Übergang eine Maßnahme im Übergangsbereich, insbesondere eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Arbeitsverwaltung nach SGB III, ein schulisches Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr, eine teilqualifizierende Berufsfachschule oder eine Einstiegsqualifizierung besucht.

In Tabelle 3 werden die beiden Zwillingsgruppen zunächst bezogen auf die Merkmale und Ergebnisse ihrer ersten Berufsausbildung verglichen, weil es auch Jugendliche gab, die zum Befragungszeitpunkt im Juni 2011 bereits mehrere Berufsausbildungen begonnen hatten.

Zwischen den beiden Zwillingsgruppen ist der Anteil derjenigen, die als erste Berufsausbildung eine schulische besucht haben, nahezu gleich. Im Gegensatz dazu absolvierten anteilig deutlich mehr Jugendliche mit verzögertem Übergang und einer Maßnahmenteilnahme im Übergangsbereich als erste Berufsausbildung eine außerbetriebliche Variante. Allerdings verweist der Status zum Befragungszeitpunkt darauf, dass sich dieser für die erste Berufsausbildung zu vermerkende Unterschied im Laufe der Zeit ausgleicht, weil Jugendliche aus ihrer ersten außerbetrieblichen Berufsausbildung in eine betriebliche oder umgekehrt wechseln. Mithin hat sich diese Differenz im Zeitablauf als nicht bedeutsam erwiesen. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass in der Zwillingsgruppe mit verzögertem Übergang rund ein Drittel die erste Berufsausbildung ohne Abschluss beendet hat, gegenüber nur 16 Prozent der anderen Gruppe. Außerdem fanden mehr Jugendliche mit raschem Übergang eine Ausbildungsstelle in ihrem Wunschberuf, als dies bei der anderen Gruppe der Fall war.

Jugendliche, die ihre erste Berufsausbildung nicht ordnungsgemäß abschlossen, versuchten in der Regel, in eine andere Berufsausbildung zu wechseln bzw. erneut eine Berufsausbildung zu beginnen. Einem Teil gelang dies auch. Deshalb fällt die Zahl der Personen, die im Laufe der Zeit (zumindest) eine Berufsausbildung erfolgreich beendeten, höher aus. Wie viele der Probanden/innen es bis zum Befragungszeitpunkt im Juni 2011 tatsächlich geschafft hatten, eine Berufsausbildung abzuschließen, zeigt Tabelle 4. Dabei haben wir zwischen den Schulabgangsjahren „bis 2007“ und „ab 2008“ differenziert, um präziser die Bil-

Tabelle 4
Realisierte Berufsausbildungen der Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt

	Alle Probanden/ Probandinnen	darunter:					
		Schulabgang bis 2007		Schulabgang ab 2008			
		Gruppe 1: Übergang unmittelbar	Gruppe 2: Übergang verzögert	Gruppe 1: Übergang unmittelbar	Gruppe 2: Übergang verzögert	Gruppe 1: Übergang unmittelbar	Gruppe 2: Übergang verzögert
Status zum Befragungszeitpunkt							
– bereits einmal eine Berufsausbildung begonnen und abgeschlossen	60 %	34 %	88 %	48 %	24 %	10 %	
– bereits eine Berufsausbildung begonnen, die aktuell noch läuft	34 %	23 %	8 %	20 %	68 %	29 %	
– bereits einmal eine Berufsausbildung begonnen, aber abgebrochen	6 %	13 %	4 %	18 %	8 %	3 %	
– bereits einmal eine Berufsausbildung begonnen, aber Status unklar	–	1 %	–	2 %	–	–	
– bislang noch nie eine Berufsausbildung begonnen	–	29 %	–	13 %	–	58 %	
Insgesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	
Stichprobengröße	n = 87	n = 87	n = 49	n = 56	n = 38	n = 31	

Quelle: Enggruber/Ulrich 2014, S. 40 auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011.

dungswege der Zwillingsgruppen miteinander vergleichen zu können. Denn die Jugendlichen aus den Schulabgangsjahren „bis 2007“ hatten deutlich mehr Zeit, um eine Berufsausbildung zu beginnen und abzuschließen, als jene „ab 2008“.

Diese Ergebnisse zeichnen ein kritisch stimmendes Bild für die Jugendlichen, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule nicht unmittelbar wie gewünscht eine Berufsausbildung begonnen hatten. Denn es war nur 34 Prozent von ihnen gegenüber 60 Prozent derjenigen mit raschem Übergang gelungen, bis zum Befragungszeitraum eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Diese deutliche Diskrepanz zeigt sich auch bei den Jugendlichen, die bis 2007 die Hauptschule verlassen hatten. Denn in diesem Zeitraum von vier Jahren und mehr hätten auch diejenigen mit verzögertem Übergang ausreichend Zeit gehabt, einen Berufsabschluss zu erreichen. Dies gelang jedoch nur 48 Prozent von ihnen gegenüber 88 Prozent derjenigen mit raschem Ausbildungsbeginn. Gleichermaßen kritisch stimmen die Anteile der Jugendlichen in den beiden Zwillingsgruppen, die eine Berufsausbildung begonnen, aber wieder abgebrochen hatten. Wie schon in *Tabelle 3* zur ersten Berufsausbildung zeigt sich auch in *Tabelle 4*, dass diejenigen mit verzögertem Ausbildungsstart insgesamt häufiger eine Berufsausbildung abgebrochen hatten (13 Prozent) als ihre Zwillingspartner/-innen (6 Prozent). Außerdem finden sich sogar 13 Prozent unter ihnen, die noch nie eine Berufsausbildung begonnen hatten, obwohl sie die Hauptschule bereits vor vier Jahren oder mehr verlassen hatten.

Somit ist in der Gesamtschau festzuhalten, dass ein verzögerter Übergang in eine Berufsausbildung nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule, zumeist verbunden mit einer Teilnahme im Übergangsbereich, das Risiko erhöht, dass die Jugendlichen trotz ihrer erklärten Ausbildungsabsicht gar keine Berufsausbildung aufnehmen, ihre Ausbildung abbrechen oder keinen Berufsabschluss erreichen.

4. Fazit: Plädoyer für eine inklusive Gestaltung der Berufsausbildung

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Bildungswege der Jugendlichen mit raschem Ausbildungsbeginn nach Schulende sind günstiger verlaufen als jene mit verzögertem Übergang – gemessen an weniger Ausbildungsabbrüchen, dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung und einer Berufsausbildung im Wunschberuf. So gesehen kann auch von einer ‚doppelten Benachteiligung‘ der verzögert einmündenden Jugendlichen mit schwachem Schulabschluss gesprochen werden: Zunächst werden sie durch die regionalen Ausbildungsmarktbedingungen und die dort herrschenden Einstellungspraxen der Betriebe benachteiligt. Des Weiteren verbessern sich ihre Zugangsvoraussetzungen für eine Berufsausbildung nicht grundlegend durch den Besuch im Übergangsbereich, vielmehr verlaufen ihre Bildungswege danach sogar weniger günstig als bei denjenigen, die direkt eine Berufsausbildung begonnen haben.

Lediglich die Jugendlichen, denen es innerhalb der ersten 15 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule gelingt, ihren Schulabschluss zu verbessern, profitieren nach unseren Ergebnissen von ihrem Besuch des Übergangssektors (vgl. auch Geier/Braun 2014). Für die anderen bedeuten die Maßnahmen im Übergangsbereich kritisch pointiert eher eine „sinnlose Warteschleife“ (Beicht 2009) als eine Unterstützung in ihrem Übergangsprozess und in ihrem weiteren Bildungs- und Berufsweg.

In der Gesamtschau sprechen diese Forschungsergebnisse einerseits für eine inklusive Gestaltung der Berufsausbildung im weiten Verständnis der UNESCO. Dann würden alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen – und damit auch, weiter gedacht, unabhängig von der ihnen attestierten Ausbildungsbereife – unmittelbar nach Schulende in eine betriebliche, schulische oder außerbetriebliche Berufsausbildung münden und die individuelle berufs-, sozial- und sonderpädagogische Unterstützung erhalten, die sie benötigen, um ihre Chancen auf einen erfolgreichen Berufsabschluss zu erhöhen. Zudem würde die Ausbildungszeit fle-

xibilisiert und z. B. auf maximal fünf Jahre ausgedehnt, was bei Bedarf auch zeitliche Unterbrechungen der Berufsausbildungen ermöglichen würde (Enggruber/Ulrich 2016). Andererseits sind jedoch für ein abschließendes Urteil zu den Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Berufsausbildung noch weitere Forschungen notwendig wie eine Zwillingsstudie zu Jugendlichen mit und ohne Ausbildungsbereife. Ferner haben wir auf unserer Datenbasis der BIBB-Übergangsstudie nicht berücksichtigen können, inwieweit die untersuchten Jugendlichen bei ihrer Lehrstellensuche durch eine Art Berufseinstiegsbegleitung oder Ausbildungsparten/innen und während ihrer Berufsausbildung z. B. durch ausbildungsbegleitende Hilfen oder andere pädagogischen Angebote unterstützt wurden, um ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.

Literatur

- Ahrens, D. (2014): Und täglich grüßt das Murmeltier ... Reformen im Übergangssystem, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2), S. 274–290.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung, BIBB REPORT, 11/2009.
- Bertelsmann Stiftung (2010): Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“, Bielefeld.
- Berufsbildungsbericht 2015 (2015), herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin/Bonn.
- BIBB (2012): Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Bonn.
- (2015): Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn.
- BMAS (2011): Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsbereife, Nürnberg.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, 3., erw. Aufl., Bonn.
- Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsbereife: Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung, Arbeitspapier 189 der Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf.
- Eberhard, V./Beicht, U./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (2013): Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (142), Bonn.
- Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung, in: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkt, Wiesbaden, 133–164.
- Enggruber, R./Gei, J./Lippegaus-Grünau, P./Ulrich, J. G. (2014): Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013, Bonn.
- Enggruber, R./Gei, J./Ulrich, J. G. (2014): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Reformaussichten zugunsten einer stärkeren Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43, S. 40–43.

- 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, Bundesinstitut für Berufsbildung: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 154, Bonn.*
- (2016): Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsexperten, in: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen, Bielefeld, S. 59–76.
- Euler, D. (2009): Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekarat?, in: Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Düsseldorf, 83–97.*
- Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der Berufsbildung, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1), S. 114–132.*
- Frieling, F./Ulrich, J. G. (2013): Die Reformdebatte zum Übergang Schule-Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen, in: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf, Wiesbaden, 69–93.*
- Geier, B./Braun, F. (2014): Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem: Ergebnisse einer Längsschnittstudie, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2), S. 168–187.*
- Gerhards, C./Troltsch, K./Walden, G. (2013): Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der betrieblichen Berufsausbildung: Wer bildet sie noch aus, welche Erfahrungen gibt es und wie können ihre Chancen verbessert werden? BIBB REPORT 22/13, Bonn.*
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, 6. Aufl., Frankfurt/Main.*
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006, Bielefeld.
- Kuhl, P./Kocaj, A. (2015): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich der schulischen Leistungen von Kindern an Förder- und Grundschulen, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2), S. 30–33.*
- Matthes, S./Ulrich, J. G. (2015): Warum gibt es wieder mehr erfolglose Ausbildungsplatznachfrager? WSI Mitteilungen (2), S. 108–115.*
- Möller, J. (2013): Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht, in: Baumert, J. (Hrsg.): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven, Schulmanagement-Handbuch 146, München, 15–36.*
- Scherr, A. (Hrsg.) (2015): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Weinheim/Basel.*
- Solga, H. (2009): Wissensgesellschaft. Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, in: Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung, Düsseldorf, 21–37.*
- Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas, in: Baumert, J. (Hrsg.): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch 146, München 6–14.*
- Winkler, M. (2008): Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem?, in: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, 149–159.*
- Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen, Bielefeld.*

Die ersten fünf Jahre nach einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) – Befunde zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung

Hannelore Plicht¹

Zusammenfassung

Im Folgenden wird die Integration von Teilnehmern einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB-Teilnehmer) in den ersten fünf Jahren nach Maßnahmeaustritt/-ende analysiert. Dabei werden insbesondere auch die Maßnahmeabbrecher betrachtet. Für die Analysen wurden Personen- und Maßnahmedaten, die im Rahmen der BvB-Begleitforschung 2006/2007 erhoben wurden, mit Registerdaten der BA verknüpft. Damit sind sowohl Übergänge an der ersten als auch an der zweiten Schwelle für die verschiedenen Gruppen ehemaliger BvB-Teilnehmer abbildungsbare. Im Ergebnis zeigen sich verbesserte Chancen der Ausbildungsaufnahme bei Beobachtung eines längeren Zeitraums, allerdings verweisen die Befunde zum weiteren Ausbildungsverlauf sowie zum Übergang in Beschäftigung und zuletzt erreichtem Erwerbsstatus darauf, dass die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung noch kein Garant für eine erfolgreiche Integration benachteiligter Jugendlicher ins Erwerbsleben ist.

Abstract: The First Five Years after a Pre-vocational Training Scheme – Observations Regarding the Transition into Vocational Training and Employment

This study analyses the integration of participants in pre-vocational training schemes into vocational training and employment in the initial five years after pre-vocational training has been completed/foreshortened. A particular focus is placed on those participants who drop out of the scheme early. We use data on individual participants and on measures sourced from ‘BvB’ vocational training research from 2006/7, and match this with registry data sourced from the German Federal Employment Service. This allows us to analyze individual transitions from pre-training courses into apprenticeship training and employment. Over the time period, the chances of participants entering in-plant training have generally increased. But the data around participation in vocational training, as well as the rates of entry into gainful employment suggest that entry into vocational training is no guarantee of the successful integration of disadvantaged young people into working life.

1. Einleitung

Um lernbeeinträchtigte und/oder sozial benachteiligte Jugendliche beim Übergang in Ausbildung zu unterstützen, fördert die Bundesagentur für Arbeit (BA) die Ausbildungsaufnahme benachteiligter junger Menschen schon seit Jahrzehnten. Neben anderen Maßnahmen dient dazu vor allem das Angebot Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen (BvB). Der Grundgedanke dieser BvB-Fördermaßnahmen geht davon aus, dass eine verbesserte Bildungsausstattung den Jugendlichen den Übergang ins Erwerbsleben erleichtert und damit Folgekosten durch häufige und lange Arbeitslosigkeit vermieden werden. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) beinhalten nach dem 2006 aktualisierten Fachkonzept BvB sowohl die Förderung der Allgemein-

¹ Die Autorin dankt Britta Matthes sowie den anonymen Gutachtern dieser Zeitschrift für ihre Unterstützung und hilfreichen Kommentare.