

Editorial

RALF TENBERG

Berufsfachschüler in Hessen – soziodemografische Daten aus einer Pilotstudie

I. Ausgangspunkt (Umstellung der Berufsfachschule in Hessen)

Der demographische Wandel wird in den kommenden Jahrzehnten gesamtgesellschaftliche Veränderungen nach sich ziehen, die aktuell zwar absehbar sind, jedoch im Hinblick auf das enorme Ausmaß der Verschiebung der Altersschichtung unserer Bevölkerung und die Vielfalt der damit korrespondierenden Wirkungsbereiche nur bedingt eingeschätzt werden können. Ein davon zentral betroffener Bereich ist unser Beschäftigungssystem und damit gekoppelt das Berufsbildungssystem. Die höchste Altersgruppe der Bevölkerung wird sich in den kommenden Jahren von den hoch produktiven Jahren zwischen 40 und 50 hin zu einem Durchschnittsalter von 70 verschieben. Die Anzahl der Menschen, welche die Schulen verlassen, um sich auf einen Beruf vorzubereiten, wird auf etwa die Hälfte zurück gehen, von aktuell ca. 500.000 auf 250.000. Berufsbildungspolitisch ergeben sich daraus zwei zentrale Problemräume:

(1) Sowohl der Ausbildungsbereich (dual, schulisch und außerschulisch) als auch der tertiäre Bildungssektor (Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten) werden erheblich schrumpfen. (2) Die Wirtschaft wird in allen Bereichen und Ebenen zunehmend weniger Fachkräfte finden.

Zu (1): Aus staatlicher Sicht ist dies zunächst eine gute Nachricht, denn Bildung ist teuer. Trotzdem stehen ernst zu nehmende Probleme an, denn ein struktureller Rückbau spart zunächst kaum, sondern verursacht vielmehr Umstellungskosten. Um dies optimal zu gestalten, sind vielfältige Schritte in einem sehr komplexen Bezugsraum zu vollziehen, wobei viele Unwägbarkeiten akzeptiert werden müssen und zudem eine hohe Verantwortung gegenüber den jungen Menschen, die hier betroffen sind, besteht. Eine weitere Erschwernis wird hier durch die Gesamtträgheit des Systems bedingt, zum einen durch materielle Aspekte wie Gebäude und Ausstattungen von Bildungseinrichtungen¹, aber auch durch personelle Aspekte, da hier ein hoher Prozentsatz der Beschäftigten verbeamtet ist.

1 Hoher Unterhalts-, aber auch Aktualisierungskosten bedingen jetzt schon Standortschließungen.

Zu (2): Der zunehmende Fachkräftemangel wird sich sowohl auf die Ausbildung als auch auf die Rekrutierung von MitarbeiterInnen auswirken. Viele der für die Betriebe relevanten Parameter (Anzahl, Bildungsstand, Einschlägigkeit, Motivation ...) der BewerberInnen für eine Ausbildung oder Anstellung werden sich absehbar verschlechtern. Sinkende Ausbildungszahlen und als Konsequenz sinkende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe werden folgen. In der Industrie stehen dann Standortverlagerungen an, das Handwerk, dem diese Option nicht zur Verfügung steht, könnte dies zumindest in einzelnen Sparten an die Existenzgrenze führen. Ähnliches ist im Dienstleistungssektor bzw. im öffentlichen Dienst zu erwarten, unabhängig, ob die Stellen von HochschulabsolventInnen besetzt werden sollen, oder von AbsolventInnen einer Berufsausbildung.

Bundesweit werden daher seit einigen Jahren Überlegungen darüber angestellt, den demographischen Wandel berufsbildungspolitisch zu antizipieren und ihm durch entsprechende strukturelle Maßnahmen entgegen zu wirken. Je nach Bundesland werden hier sehr unterschiedliche Strategien verfolgt. Das Bundesland Hessen erprobt – den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz folgend – diesbezüglich u. a. eine Modifikation der zweijährigen Berufsfachschule.

Die Berufsfachschule entstand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als sich sog. Handelsschulen als berufliche Vollzeitschulen für die kaufmännische Erstausbildung (PAHL, 2009, 67) etablierten. Diesem Beispiel folgten andere Ansätze, in hauswirtschaftlichen, sozialen und nach und nach auch gewerblich-technischen Domänen. In diesen Vorläufern der heutigen Berufsfachschulen wurden zwei zentrale Bildungsintentionen nebeneinander in unterschiedlicher Gewichtung fokussiert: (a) eine berufliche Erstausbildung oder die Vorbereitung darauf und (b) das Nachholen von Bildungsabschlüssen. In beiden Fällen wurde neben beruflichen Inhalten auch Allgemeinbildung vermittelt. Dies hat bis zum heutigen Tage Bestand, jedoch in zunehmend umgekehrter Fokussierung. Seit den 1980er-Jahren versteht sich die zweijährige Berufsfachschule überwiegend im Sinne von (b), also als Institution zur Nachholung des Mittleren Bildungsabschlusses für gute HauptschülerInnen. Über das letzte Jahrzehnt kam jedoch noch eine weitere Facette (c) hinzu: die „temporäre Unterbringung“ nach der Hauptschule. In der Zeit des Ausbildungsplatzmangels im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts etablierte sich die zweijährige Berufsfachschule zunehmend als einer jener „Warteschleifenbereiche“, in welchen Jugendliche nach Verlassen der allgemein bildenden Schulen eintreten, um dort über mehrere Jahre, ohne direkten Anschluss in die berufliche oder tertiäre Bildung, zu verbleiben². Diese „Zweckentfremdung“ der zweijährigen Berufsfachschule erscheint gegenüber den beiden Grundintentionen defizitär, vor allem im Hinblick auf deren zuletzt entwickelten Anspruch eines aufstiegsorientierten Segments mit deutlich allgemein bildender Ausrichtung³. Für die Schulleitungen, insbesondere aber die Lehrerschaft an den zweijährigen Berufsfachschulen ergaben sich aus dieser Heterogenität hinsichtlich der Kompetenzen aber auch der Intentionen der SchülerInnen in den zurück liegenden Jahren zunehmende Probleme.

Einhergehend mit der zunehmenden „Warteschleifenfunktion“ hat sich das Niveau der Schülerschaft der zweijährigen Berufsfachschule erkennbar abgesenkt.

2 Von 1992–2007 stieg „die Zahl der Schüler/-innen im [...] im ersten Schuljahr von Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, um 72% (von 110.252 auf 189.892). (BIBB, 2009, 3)

3 2009 stellt das BIBB fest, dass die teilqualifizierenden Berufsfachschule deutschlandweit nur noch ca. 50% der SchülerInnen zu einem Mittleren Bildungsabschluss bringen (14).

Dies erfolgte durchaus innerhalb des Rahmens der bestehenden Zugangsrichtlinien, da mehr und mehr HauptschülerInnen keinen anderen Weg als die zweijährige Berufsfachschule sahen, „temporär unterzukommen“, diese jedoch entweder kaum motiviert oder nur zum Teil befähigt waren, die erforderlichen Leistungen zu erbringen. Diese SchülerInnen hätten lieber direkt eine Ausbildung angetreten, bekamen jedoch keinen Ausbildungsplatz. Durch die relativ einseitige Ausrichtung der zweijährigen Berufsfachschule als „Nachhol-Realschule“ begeben sie sich damit aber in einen Bildungsprozess, den sie an sich nicht wollen und dem sie auch kaum gewachsen sein können⁴. Dieser – je nach regionalem Ausbildungsplatzmangel – mehr oder weniger ausgeprägte Misfit wirkt sich an den Berufsfachschulen inzwischen deutschlandweit als kultureller Wandel aus. Je geringer ausgeprägt der Warteschleifen-Aspekt am jeweiligen Standort ist, desto mehr prägen leistungsfähige SchülerInnen den schulischen Alltag und vice versa. Der ohnehin schwierige Aufstieg vom Hauptschulniveau auf Realschulniveau erfordert jedoch eine Kultur des Lernens mit hohem Leistungsanspruch, die aktuell an den zweijährigen Berufsfachschulen nur noch bedingt gewährleistet werden kann. Umgekehrt erfordert eine Ausbildungsvorbereitungs-Schule eine Kultur der individuellen Zuwendung mit Berufsorientierung, welche sich angesichts der Leistungsorientierung der zweijährigen Berufsfachschule und deren curricularer Basis kaum entwickeln kann.

Ein weiterer Aspekt, das bisherige Konzept der zweijährigen Berufsfachschule in Frage zu stellen, ist deren nachlassende Vermittlungs-Effektivität. Bis in die späten 1990er-Jahre war der dort erworbene Mittlere Bildungsabschluss ein Garant für einen (zumeist hochwertigen) Ausbildungsplatz oder einen weiteren Bildungsaufstieg in das tertiäre System. Nicht nur die Eindrücke der Schulen und Schuladministration, sondern auch diesbezügliche Erhebungen bestätigten für das zurückliegende Jahrzehnt, dass der an einer zweijährigen Berufsfachschule erworbene Mittlere Bildungsabschluss die Wahrscheinlichkeit eines schnellen Eintritts in eine Ausbildung nicht mehr in dem Maße erhöht, wie erwartet. GEIER und BRAUN (2014, 178) stellen beispielsweise in einer Repräsentativ-Studie von 2009 fest, dass die berufsschulischen Vorbereitungsformate „Berufsvorbereitungsjahr“ (BVJ) und „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ (BvB) mit jeweils 38,7% und 40,8% mehr AbsolventInnen in Ausbildung bringen, als alle aktuellen Berufsfachschul-Formate (1-, 2- und 3-jährige Berufsfachschule) zusammen mit 36,3%. 15,2% ihrer AbsolventInnen gehen dieser Studie gemäß sogar wieder in eine Berufsfachschule zurück, 6,3% gehen in ungelernte Arbeit, unversorgt bleiben 13,9%. Angesichts der verbleibenden 12,6% Jugendlicher, die letztlich an Schulen mit dem Ziel der Hochschulreife gehen, und der Tatsache, dass hier nochmals 50% Dropout anzunehmen sind, bevor eine Hochschule erreicht wird, wird die Schulart deutlich in Frage gestellt. GEIER und BRAUN (2014, 184) merken an, dass drei Viertel der HauptschülerInnen, die an die Berufsfachschule gehen, zwar innerhalb von 3 Jahren einen Mittleren Bildungsabschluss erworben haben, jedoch „ein Eintritt in Ausbildung in fast der Hälfte der Fälle nur über weitere, häufig problematische Zwischenschritte erfolgt. In einem Viertel der Fälle gelingt im Untersuchungszeitraum der Einstieg in eine Ausbildung überhaupt nicht. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie das in der Berufsfachschule erworbene Kapital „Mittlerer Bildungsabschluss“ nicht oder

4 Etwa vergleichbar mit RealschulabsolventInnen, die aufgrund von Notenproblemen keine Wunsch-Ausbildung bekommen und dann „erst mal auf die FOS gehen“.

nur unzureichend nutzen können, oder dass der Besuch der Berufsfachschule für ihre Bildungs- und Ausbildungsbiographie gar zum Risikofaktor wird“ (ebd.).

Ursachen für dieses Phänomen können in einer defizitären Vorbereitung durch die Berufsfachschule auf den Ausbildungsmarkt aber auch in einer Entwertung des dort erworbenen Abschlusses liegen. Beides ist durchaus plausibel.

Die Entscheidung der Hessischen Schuladministration, die zweijährige Berufsfachschule zu reformieren, stützt sich somit auf mehrere bedeutsame Trends der zurückliegenden Jahre:

Die Schülerschaft der zweijährigen Berufsfachschule wurde leistungsschwächer und heterogener. Der ehemalige „Königsweg“ zum Mittleren Bildungsabschluss ist schleichend in ein Ausbildungsvorbereitungsformat übergegangen, ohne dass dem jedoch bislang strukturell und didaktisch an den Schulen Rechnung getragen wurde. Zudem hat sich an den Schulen ein kultureller Wandel vollzogen, der weder den SchülerInnen gerecht wird, die einen Mittleren Bildungsabschluss erreichen können, noch jenen, die zur Akquise eines Ausbildungsplatzes befähigt werden müssten. Der an der Berufsfachschule erworbene Mittlere Bildungsabschluss ist letztlich auch kein Garant mehr, für einen sicheren Zugang zum Ausbildungsstellenmarkt.

Die Wirtschaft sieht sich angesichts des demographischen Wandels mit einem zunehmenden und dabei erheblichen Fachkräftemangel in den kommenden Jahren konfrontiert. Aktuelle diesbezügliche Reaktionen in den Betrieben belaufen sich auf eine generelle Aufwertung des Bestandspersonals, mit dem Ziel, dieses besser und länger im Beruf zu halten, auf eine qualitative und quantitative Ausweitung der Personalakquise weit über die regionalen Strukturen hinaus, aber auch auf eine Intensivierung des Ausbildungsbereichs. Dieses Ankurbeln der „Nachwuchssicherung“ erfolgt jedoch überwiegend bei den Großbetrieben. Sie verstärken ihr Ausbildungsmarketing und passen ihre Recruiting-Prozesse an. Zudem erhöhen sie ihr Engagement in vielfältigen Zusatzprogrammen, wie z. B. durch Unterstützungs- und Förderprogramme für Auszubildende in einfacheren Berufen oder durch den Ausbau dualer Studiengänge als Hybrid-Ansätze zwischen Ausbildung und Studium. Die Bewerberauswahl wird zunehmend nicht mehr im Sinne einer „Besten-Auslese“ vollzogen, sondern als Suche nach den Geeignetsten. Wurde ehemals ein Dropout von Auszubildenden während und nach der Ausbildung zwischen 10% und 20% durchaus gewünscht, wird inzwischen viel investiert, um Ausbildungsabbrüche generell zu verhindern und die ausgebildeten FacharbeiterInnen und Fachangestellte in den Betrieben zu halten. Dort, wo all diese Bemühungen nicht zu den erwünschten Ergebnissen führen, also Facharbeit zunehmend schwerer zu gewährleisten ist, werden Standorte verlagert.

Für die Klein- und Kleinstbetriebe, insbesondere im Handwerk, sind solche Ansätze der großen Unternehmen kaum möglich. Ihre Auszubildenden werden über traditionelle Wege aus der unmittelbaren Region rekrutiert – Maßnahmen dies zu verbessern oder andere flankierende Zusatzmaßnahmen sind hier personell und finanziell kaum umsetzbar. Zudem sind Handwerksberufe (mit Ausnahmen) gegenüber Industrierufen inzwischen deutlich unattraktiver, was mit rationalen Aspekten wie Arbeitszeiten und -bedingungen, aber auch mit irrationalen Aspekten wie dem gesellschaftlichen Ansehen oder dem medialen Außenbild von Handwerksberufen zusammen hängt. Folge ist eine jetzt schon konstant nachlassende Zahl von BewerberInnen im Handwerk und damit einhergehend eine deutliche Absenkung des schulischen Bildungsstands dieser Jugendlichen, mit deutlichen Defiziten in personalen

und sozialen Belangen. Somit geraten vor allem jene Bereiche unserer Wirtschaft unter Druck, die nicht die Attraktivität von Weltkonzernen aufweisen können und zudem nicht in der Lage sind, mit Standortwechseln auf den Fachkräftemangel zu reagieren. Besonders fatal sind hier zwei Entwicklungen: 1. zeigt sich in den dünner werdenden Altersjahrgängen angesichts des Wechsels von einem „Anbietermarkt“ auf einen „Bewerbermarkt“ bei den Ausbildungsplätzen eine zunehmende generelle Skepsis gegenüber dem beruflichen Ausbildungsweg. Die duale Ausbildung wird insbesondere von den schwächeren Schulabgängern nicht als attraktiv wahrgenommen und teilweise sogar – ohne rationale Alternativen eines Zugangs zum Beschäftigungssystem – abgelehnt. Dies erklärt u. a., warum das Übergangssystem trotz des deutlichen Ausbildungsplatzüberangebots kaum zurück gegangen ist. 2. Viele klein- und mittelständischen Betriebe sehen sich kaum noch in der Lage, Jugendliche mit unterdurchschnittlichen Schulnoten und Defiziten in Arbeits- und Sozialverhalten anzunehmen und bilden nicht mehr aus, was mit erheblichen Folgen in der regionalen Ausbildungsinfrastruktur einhergeht. Neu eingestellt werden stattdessen Arbeitskräfte ohne bzw. mit nur informell erworbenen Berufskompetenzen aus dem In- und Ausland, was letztlich einer Aushöhlung des dualen Ausbildungssystems gleich kommt. Damit verändern sich auch die Arbeitsverteilungen und mit ihnen die Arbeitsweisen. Arbeitsstrukturierung wird genutzt, wo es möglich ist, zudem müssen neue Wege der Qualitätssicherung implementiert werden. Ob Restaurant-Küche oder Hochbaustelle – das Verhältnis zwischen Fachpersonal und Personal ohne Ausbildungsabschluss hat vielerorts absolute Grenzen erreicht.

Daher waren es insbesondere die Kammern und Dachverbände des Handwerks, die in den letzten Jahren Alarm schlugen, um diesem Erosionsprozess konsequent entgegenzuwirken. Ein besonderer „Dorn im Auge“ war und ist hier der Berufsvorbereitungsbereich, denn dort befinden sich viele Jugendliche, die in den klein- und mittelständischen Betrieben ausgebildet und angestellt werden könnten. Um hier Präsenz zu zeigen, werden seit Ende der 1990er-Jahre Praktikumsplätze für die schulische Ausbildungsvorbereitung (BGJ, BVB, etc.) bereitgestellt, für die außerschulische Ausbildungsvorbereitung (Maßnahmen der Bildungsträger) werden Konzepte wie z. B. die sog. Qualifikationsbausteine umgesetzt, die eine (Teil-)Anerkennung in Praxiszugängen erworbener Berufskompetenzen ermöglichen. Die BerufsfachschülerInnen wurden und werden mit diesen Ansätzen aber nicht erreicht. Rein quantitativ ist dies jedoch inzwischen die größte Gruppe des Übergangsbereichs. Der gesamte schulische Ausbildungsvorbereitungsbereich (34.300 BGJ und 54.716 BVJ) umfasst ca. 90.000 SchülerInnen (BIBB, 2011). Dem gegenüber stehen bundesweit ca. 500.000 BerufsfachschülerInnen, wovon sich etwa die Hälfte in der zweijährigen Form befindet. Daher war insbesondere das Handwerk im hessischen Wirtschaftsraum an einer Reform der zweijährigen Berufsfachschule interessiert, um so weitere Jugendliche aus den Warteschleifen in ihre Ausbildungsbetriebe zu bringen.

Sowohl aus schulischer als auch aus betrieblicher Perspektive sprach Einiges für eine Reform der zweijährigen Berufsfachschule⁵. Die Schulen waren daran interessiert, eine für deren Administration, Lehrerschaft und Schülerschaft gleichermaßen unbefriedigende Situation zu verbessern, die in hohem Maße mit der

5 Die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz hatten diesbezüglich in den zurückliegenden Jahren reagiert (SCHMIDT, WALTER, 2008, TENBERG, 2011).

Heterogenität der SchülerInnen zusammenhängt. Die Wirtschaft und insbesondere das Handwerk waren daran interessiert, ein umfassendes „Reservoir“ potenzieller Auszubildender zu erreichen. Wenn es gelingen würde, dass eine reformierte zweijährige Berufsfachschule die beiden Grundanliegen ihrer aktuellen Schülerschaft, also Ausbildungsvorbereitung und Erreichen des Mittleren Bildungsabschlusses, in einem sinnvollen und handhabbaren Nebeneinander oder möglicherweise sogar in einem produktiven Miteinander integriert, könnte man die schulische Situation verbessern und dabei auch den Bedarfen der Wirtschaft nachkommen. Sowohl jene BerufsfachschülerInnen, die den Mittleren Bildungsabschluss nicht schaffen können, als auch jene BerufsfachschülerInnen, welche den Mittleren Bildungsabschluss erreichen, kämen früher auf den Ausbildungsstellenmarkt. Eine verbesserte Berufsorientierung wäre dabei letztlich keine Innovation für das „Format Berufsfachschule“, sondern vielmehr ein Korrektiv. Diese Perspektive war und ist leitend im aktuellen Ansatz einer gestuften zweijährigen Berufsfachschule in Hessen.

II. Pilotansatz einer gestuften zweijährigen Berufsfachschule

Mit Beginn des Schuljahres 2013/14 wurde an 3 Berufsfachschulen in Hessen ein Pilotansatz implementiert, der folgenden Prämissen unterliegt:

1. Unterteilung der 2 Jahre in 2 Stufen mit unterschiedlicher Akzentuierung: Stufe 1 adressiert primär eine Ausbildungsvorbereitung und soll unmittelbar in eine Berufsausbildung führen. Stufe 2 adressiert primär den Mittleren Bildungsabschluss und soll über diesen in eine Berufsausbildung führen oder an eine Schule, die zu einem Abschluss mit Hochschulzugangsberechtigung führt.
2. Verstärkte Berufsorientierung in der Stufe 1 mit komplexen Informations- und Wahlmöglichkeiten in berufsnahe Kontexten, Projektarbeiten und Betriebspraktika.
3. Umfassende Differenzierung in den allgemeinbildenden Fächern auf Basis eingangsdagnostischer Zugänge zur Handhabung hochindividueller Kompetenzdefizite: Auflösung fester Klassenverbände zu Gunsten leistungsdifferenzierter, dabei aber durchlässiger Gruppen.
4. Schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit Aspekten der Ausbildungsreife in der Stufe 1 durch übergreifende Bezugsgruppenstunden für persönliche Anliegen der SchülerInnen, deren Lern-, Arbeits- und Kommunikationsverhalten sowie die Bewerbungsvorbereitung.
5. Ausbau des Zeugnisses der Stufe 1 zu einem Portfolio, um die individuelle Informationssituation bei Bewerbungen zu verbessern, aber auch um die neu adressierte Ausbildungsvorbereitung aufzuwerten und mit einer konkreten Unterlage zu hinterlegen.
6. Schwerpunktverlagerung in der Stufe 2 auf den Mittleren Bildungsabschluss durch Reduktion berufsbezogener Anteile, Erhöhung allgemein bildender Anteile und Rücknahme der Leistungsdifferenzierung.

Nähere Informationen über den genauen Ansatz der zweijährigen Berufsfachschule gibt es in der Veröffentlichung „Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule“ in Hessen“ in der Fachzeitschrift *Die berufsbildende Schule* 66/2014. Speziell über die unterschiedlichen Ansätze der Leistungsfeststellung in diesem Schulversuch berichtet

der Aufsatz „Kompetenzerfassung in der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“ Hessen“ in der Fachzeitschrift Berufsbildung 146/2014 (s. Lit. Verz.).

Eine der Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung bzw. Beratung der Pilotstudie (Arbeitsbereich Technikdidaktik TU Darmstadt) ist die Absicherung einer datengestützten Weiterentwicklung des Ansatzes. Dazu erfolgen eine Reihe von evaluatorischen Zugängen und – in besonders bedeutsamen Teilsegmenten – wissenschaftlich hinterlegte Zugänge. Das Evaluationskonzept ist als fortlaufender Monitor angelegt, dessen Daten aus den regelmäßigen Befragungen aller Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitungspersonen, Qualitätsbeauftragten, Wirtschaftspartnern) stammen. Dabei werden sowohl standardisierte (Fragebogen mit Rating-Skalen) als auch offene Befragungsformen (Interviews und Workshops) angewandt. Insbesondere die offenen Zugänge sind dabei bewusst reflexiv angelegt, so dass sich im fortlaufenden Evaluationsvorgang Informationsgewinnung, -verarbeitung und -umsetzung kurzzyklisch verschränken. Die theoretisch und empirisch abgestützten Zugänge beziehen sich 1. auf die leistungsbezogenen Wirkungen der Differenzierungskonzepte, 2. auf die Implementierung von Kompetenzmatrizen zur Leistungsbewertung, 3. auf die motivationalen und emotionalen Effekte der Akzentuierung sozial-kommunikativer Kompetenzen, 4. auf die motivationalen und emotionalen Effekte der Auflösung der Klassenverbände und 5. auf die Entwicklung der Ausbildungsreife der BerufsfachschülerInnen. Erste explorative Befunde dazu liegen vor, können jedoch angesichts der hohen Veränderungsdynamik in den diversen Konzepten an den drei beteiligten Schulen bislang nur als Anfangsergebnisse in einem fortlaufenden Design-Prozess eingestuft werden.

Um sowohl der fortlaufenden Evaluation als auch den wissenschaftlichen Zugängen ein möglichst genaues Bild über die Adressaten dieser Pilotstudie zur Verfügung zu stellen, wird in jedem Schuljahr fortlaufend ein soziodemographischer Querschnitt erhoben und gesichert.

III. Soziodemographische Erhebung in der gestuften zweijährigen Berufsfachschule

Der Begriff „Soziodemographie“ bezieht sich generell auf die gezielte Abbildung einer Sozialstruktur, also die systematische und kriteriengestützte Darstellung von Personenmerkmalen innerhalb spezifischer Bevölkerungsquerschnitte. GEISLER (2011, 17) weist hierbei darauf hin, dass der Begriff der Sozialstruktur zwar häufig verwendet, jedoch selten genauer definiert wird. Daher folgen aktuelle Sozialstrukturanalysen häufig einem impliziten Paradigma, in dem sie eine der folg. Akzentuierungen aufweisen:

1. den Bezug der Teile mit dem gesellschaftlichen Ganzen
2. die Wirkungszusammenhänge der sozialen Kräfte
3. die Gesamtheit der Normen- und Wertgefüge, sozialen Rollen und Gebilde
4. die Wechselbeziehungen zwischen Teilbereichen der Gesellschaft (ebd.)

„Bei der konkreten Arbeit mit dem Begriff stellt sich dann dem/der SozialstrukturanalytikerIn das Problem der Auswahl: Welche Teilbereiche sind für ihn relevant? Welche Wirkungszusammenhänge, welche Wechselbeziehungen sind so bedeutsam, dass sie ins Zentrum der Analyse gerückt werden?“ (ebd.)

Diese Überlegungen erfolgten hier vor dem Gesamthintergrund der Pilotstudie, also der Modifikation eines schwerpunktmäßig allgemeinen Bildungsformats in ein nunmehr schwerpunktmäßig ausbildungsvorbereitendes Bildungsformat als Reaktion auf zunehmende Grund- und Leistungsdefizite innerhalb der Schülerschaft. Dabei ergaben sich folgende Grunddimensionen:

- A) Physiologische Basisdaten (Alter, Geschlecht) als Basisinformationen, welche für die grundlegende Beschreibung der Bezugsgruppe unabdingbar sind.
- B) Daten zu Schulabschlüssen (höchster Schulabschluss, Alter dabei, Durchschnittsnote) zur Überprüfung der Grundannahme einer bildungsschwachen Kohorte.
- C) Persönliche Perspektiven (Planung für den Anschluss an die Berufsfachschule, Wunschberuf) als entwicklungsintendierte Items, davon ausgehend, dass sich im Zuge der Einführung einer gestuften Berufsfachschule die zentrale Bildungsintention der Schülerschaft über die 3 Versuchsjahre vom Mittleren Bildungsabschluss auf den Erwerb eines Ausbildungsplatzes verschieben wird.
- D) Migrationshintergrund (Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Herkunft der Eltern, Muttersprache) zur Überprüfung der Grundannahme eines überproportional hohen Migrationshintergrunds der Schülerschaft und deren Differenzierung.
- E) Soziales Kapital (Kindergartenbesuch, Bildungsstand der Eltern, Ausbildung, Berufe und Berufstätigkeit der Eltern, familiäres Zusammenleben, familiäre Bewertung von Schulabschluss und Ausbildung) als bildungsrelevante Zusatzinformationen zu den Zugängen aus B (Schulabschlüsse) und D (Migrationshintergrund).
- F) Bildungsmotivation (Gründe für Berufsfachschul-Besuch, Priorität eines Ausbildungsplatzes) zur Feststellung der Schul- und Ausbildungsmotivation.
- G) Perspektivische Eigenverantwortlichkeit (individuenbezogene, wirtschaftliche und peerbezogene Bedeutung eines Berufs) zur Erschließung des berufsbezogenen Reifegrades der Eigenverantwortlichkeit der SchülerInnen.

Somit ergeben sich – neben den grundlegenden Basisinformationen aus A und dem Veränderungsparameter aus C – 2 Hauptbereiche der Analyse:

1. Individuelle Bildungspositionierung der SchülerInnen aus formalen Abschlüssen, biografischen und kontextualen Faktoren (B, D und E)
2. Affektive Haltungen der SchülerInnen im aktuellen Bildungsabschnitt (F, G).

Da das Instrument keine Gegenüberstellung von Variablen bzw. keine Aufklärung von Varianzen intendiert, sondern rein deskriptiv ausgerichtet ist, wurden keine Ausgangshypothesen formuliert und auch keine inferenzstatistischen Berechnungen durchgeführt.

Die Erhebung fand als Vollbefragung in allen Schulen und Klassen in Papierform an den drei Pilotschulen im Frühjahr 2014 statt (Tabelle 1). Der Gesamtrücklauf lag mit $n=193$ bei 98,3%. Als problematisch zeigten sich zum einen erkennbare Fehlaussagen der SchülerInnen⁶, zum anderen teilweise hohe Missing-Data-Quoten. Daher sollen die folgenden Ergebnisse generell im Sinne von Trendaussagen, nicht jedoch empirisch tragfähiger Befunden verstanden werden.

6 Durch Gegenüberstellung der Grunddaten und Schulabschlüsse mit den exakten Schuldaten.

Tab. 1: Verteilung der Kohorte auf die drei Pilot-Berufsfachschulen

	weiblich	männlich	gesamt
Schule 1	13	72	85
Schule 2	49	8	57
Schule 3	32	19	51
gesamt	94	99	193

Schule 1 befindet sich im Großraum Frankfurt, ist in ihrer berufsschulischen Grundausrichtung gewerblich-technisch, verfügt aber auch – neben der 2-jährigen Berufsfachschule – über eine Fachoberschule, eine Technikerschule und ein berufliches Gymnasium. Zudem werden verschiedene Bildungsgänge in der Berufsvorbereitung in Vollzeitform angeboten. Mit knapp 3.000 SchülerInnen und ca. 130 Lehrpersonen kann sie als großes Berufsbildungszentrum mit starker Fachprofilierung beschrieben werden.

Schule 2 befindet sich in einer mittelgroßen Stadt in Osthessen, mit einer Adressierung der Berufsfelder Agrarwirtschaft, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Gesundheit und Körperpflege. Mit 1750 SchülerInnen und ca. 120 Lehrpersonen handelt es sich ebenfalls um ein großes Berufsbildungszentrum mit starker Fachprofilierung. Neben verschiedenen Berufsfachschulen werden dort als Vollzeitschulen die Fachoberschule, das berufliche Gymnasium und eine Fachschule für Wirtschaft angeboten.

Schule 3 ist deutlich kleiner als die Schulen 1 und 2, befindet sich in einer ländlich geprägten Region in Nordhessen und adressiert verschiedenste Ausbildungsbereiche im gesamten beruflichen Spektrum in Wirtschaft und Verwaltung. Zudem gibt es dort eine Fachoberschule, mehrere Berufsfachschulen und auch einen vollzeitschulischen Berufsvorbereitungsbereich.

1. Alter und Schulabschluss

Schulübergreifend finden sich in etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler, wobei sich an der gewerblich orientierten Schule 1 erwartungskonform ein deutlicher Männerüberhang (84,7%) gegenüber der auf den Gesundheitsbereich ausgerichteten Schule 2 (14% männlich) und der wirtschaftlich und hauswirtschaftlich orientierten Schule 3 (37,3% männlich) zeigt. 70% der SchülerInnen war zum Zeitpunkt der Befragung entweder 16 oder 17 Jahre alt, ca. $\frac{3}{4}$ der SchülerInnen (76,2%) waren minderjährig. 22,3% der SchülerInnen lagen zwischen 18 und 20 Jahren, drei der SchülerInnen waren älter als 20 (1,5%). Dieses Altersspektrum ist zunächst erwartungskonform und korrespondiert moderat mit dem Altersspektrum eines 1. Ausbildungsjahres im hier abgedeckten Berufsspektrum⁷. Ebenfalls damit moderat korrespondierend sind die Befunde zum Alter beim allgemeinbildenden Schulabschluss, denn diesen haben 81% der Befragten mit 14, 15 oder 16 Jahren erworben,

⁷ In der Studie von DIETRICH (2007, 83) ergibt sich das Durchschnittsalter 18,8 in einem breit angelegten Querschnitt über die BVB-SchülerInnen der Bundesrepublik Deutschland. Der hier vorliegende Gesamtdurchschnitt von 16,1 liegt somit deutlich unter dem BVB-Sektor (Schulische berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen).

mit 17 Jahren sind es 14%, lediglich 5% erreichten den Hauptschulabschluss erst nach ihrer Volljährigkeit. Damit ist davon auszugehen, dass die hier einbezogenen BerufsfachschülerInnen bislang kaum sog. Warteschleifen durchlaufen haben, also im Regelfall zwischen allgemein bildendem Abschluss und Berufsfachschule keine anderen Bildungsinstanzen durchlaufen haben. In einer Gegenüberstellung des Alters, des Schulabschlusses und des aktuellen Alters ergibt sich für alle drei Schulen eine durchschnittliche Diskrepanz von 1 Jahr, welche dem durchlaufenen Berufsfachschul-Jahr entspricht (Alter 1 15,5a, Alter 2 16,5a). Bzgl. der erreichten Schulabschlüsse gibt es leichte Diskrepanzen zwischen den Pilotschulen (Tabelle 2). Während an der Schule 1 92,9% der SchülerInnen über einen Qualifizierenden Hauptschulabschluss verfügt und in Schule 2 84,2% der SchülerInnen, sind es in Schule 3 nur knapp über 70%. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sich in Schule 3 aktuell 30% SchülerInnen in der zweijährigen Berufsfachschule befinden, die dazu bislang keine Berechtigung hatten. In Schule 1 hingegen beläuft sich diese Quote auf knapp 7%, in Schule 2 auf etwas mehr als 15%.

Tab. 2: Quoten der Schulabschlüsse nach Pilotschulen

Hauptschulabschluss in %	Schule 1	Schule 2	Schule 3
ohne Qualifizierenden Abschluss	7,1	15,8	29,6
mit Qualifizierendem Abschluss	92,9	84,2	70,4

Damit kann im Hinblick auf die Befunde zu Alter und Schulabschlüssen die Verortung der Berufsfachschule im Übergangsbereich nur bedingt bestätigt werden. Das teilweise schon fortgeschrittene Alter eines nicht unbedeutenden Schüler-Prozentsatzes spricht dafür, ebenso die 15% bzw. 30% SchülerInnen ohne Qualifizierenden Hauptschulabschluss in den Schulen 3 und 2. Dagegen spricht jedoch das – verglichen mit Ausbildungsjahrgängen – relativ identische Altersspektrum und die hohe Quote von SchülerInnen mit Qualifizierendem Hauptschulabschluss in der Schule 1. Damit wird unterstrichen, dass der aktuelle Zugang auf zweijährige Berufsfachschulen nicht nur von individuellen, sondern durchaus von regionalen Faktoren abhängig ist.

2. Perspektiven

37,8% der Kohorte möchten nach der Berufsfachschule eine Berufsausbildung im Dualen System beginnen, 15,1% eine schulische Berufsausbildung, 22,8% planen eine Fortsetzung der Schule an einer Fachoberschule und immerhin 23,3% geben an, sich diesbezüglich noch nicht festgelegt zu haben. 1% der Befragten findet sich in der Kategorie „Sonstiges“, z. B. mit einer Bundeswehr-Karriere. Ordnet man die konkreten Ausbildungsvorstellungen den einzelnen Schulen zu, zeigt sich ein schlüssiges Bild: dort wo Gesundheit und Soziales adressiert werden, dominiert die Perspektive einer schulischen Ausbildung, dort wo Wirtschaft und Gewerbe adressiert werden, die einer dualen Ausbildung. Damit wird deutlich, dass die Schülerschaft zu über 50% konkret ausbildungsorientiert und auch fokussiert ist und die Berufsfachschule ihnen dazu entweder die formale (Gesundheitsberufe) bzw. betrieblich erwünschte Ausgangsvoraussetzung in Form eines mittleren Bildungs-

abschlusses erreichbar machen soll. Einen Bildungsaufstieg in Richtung tertiäres System intendieren (mit Einbezug potenzieller „Unentschlossener“) immer noch $\frac{1}{4}$ der SchülerInnen. Die 23,3%, welche sich noch nicht entschieden haben, teilen sich absehbar in zwei sehr unterschiedliche Hauptgruppen: a. Jene, die binär orientiert sind und die die in den beiden anstehenden Schuljahren aufkommenden Optionen abwarten wollen; kommt ein interessantes Ausbildungsangebot, greifen sie zu, ist dies nicht der Fall, wollen sie auf die Fachoberschule. b. Jene, die desorientiert sind und bislang keine konkrete Berufsorientierung vollzogen haben, dabei jedoch zu leistungsschwach sind, um einen sicheren Übertritt an die FOS sowie deren Bestehen antizipieren zu können. Vor allem die Gruppe b. erscheint problematisch, wobei die Studie leider keine prozentualen Aussagen zu dieser Teilmenge zulässt. Nach Rücksprache mit Schulleitungen und langjährigen Lehrpersonen in diesem Bildungssektor, ist dies eine normale, relativ zeitstabile Schichtung, die kaum auf Veränderungen hindeutet und die den Effekt der Hinzunahme von SchülerInnen ohne Qualifizierenden Bildungsabschluss übersteigen würde. Selbst wenn man die Gruppe der „Unentschlossenen“ zur Hälfte der problematischen Ausprägung b. zuordnen würde, ergäben sich lediglich etwas mehr als 10% an SchülerInnen, die in ihrer Berufsorientierung große Unterstützung benötigen. Dem kann das neue Konzept der gestuften zweijährigen Berufsfachschule absehbar sicher gerecht werden.

Diesem schulübergreifend relativ konsistenten Bild, bezogen auf die generellen Bildungsperspektiven, steht ein sehr inkonsistentes Bild hinsichtlich konkreter Berufsvorstellungen gegenüber: Befragt wurden unabhängig voneinander der konkrete Berufswunsch und dessen Adressierung an der jeweiligen Schule. Dabei mussten wiederum Unschärfen in den Befunden in Kauf genommen werden, da die Befragten teilweise nur Berufsfelder oder Branchen nannten oder aber „triviale“ Berufsbezeichnungen, die nicht konform zu den aktuell gültigen bzw. gebräuchlichen Berufsbezeichnungen sind. Trotzdem wird deutlich, dass hier zwischen den drei Schulen große Unterschiede vorliegen:

An der Schule 1 findet sich der höchste Anteil von Jugendlichen mit Wunschberuf im Bereich des Berufsfachschul-Schwerpunkts (52%) und der niedrigste Prozentsatz an SchülerInnen ohne berufliche Vorstellungen (39%). Gegenteilig dazu stellt sich die Situation an Schule 3 dar: nur 40% der Befragten konnten einen Wunschberuf nennen; von diesen Berufen lagen nur 15% im beruflich adressierten Spektrum der Schule. Dazwischen liegt die Schule 2 mit 43% ohne berufl. Vorstellungen und 51% fachlicher Abdeckung.

Tab. 3: Konkrete Berufsvorstellungen der SchülerInnen an den Pilotschulen und deren Abdeckung durch die schulischen Berufsspektren

Berufswunsch in %	Schule 1	Schule 2	Schule 3
konkret	61	57	40
Schulbezogen einschlägig	52	51	15

Die große Diskrepanz liegt hier in der Passung, eine geringere in der dezidierten Berufsorientierung. Erstes lässt sich wahrscheinlich wiederum regional erklären, da in Schule 1 mit der Nähe zu Offenbach und dem Großraum Frankfurt deutlich mehr Wahlmöglichkeiten für andere Berufsfachschulen als in Schule 2 und insbesondere in der Region von Schule 3 vorliegen. Das grundlegende Berufsorientierungsproblem

muss diesbezüglich unabhängig sein. Der vorliegende Zugang erlaubt jedoch keine differenzierteren Aussagen dazu.

Insgesamt beeindruckend ist das Gesamtspektrum der genannten Ausbildungsberufe. Von 91 SchülerInnen wurden immerhin insgesamt 40 (mehr oder weniger) einschlägige Berufe angeführt:

- 11 KFZ-MechatronikerIn (5,7%)
- 9 ElektronikerIn (4,7%)
- 7 Medizinische/r Fachangestellte/r (3,6%)
- 6 PolizistIn (3,1%)
- 5 ErzieherIn (2,6%)
- 4 Gesundheits- und KrankenpflegerIn (2,1%)
- 3 Bürokaufmann/frau, Einzelhandelskaufmann/frau, IndustriemechanikerIn, NotfallsanitäterIn (bis 2014: RettungsassistentIn), AltenpflegerIn (1,6%)
- 2 Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r, PhysiotherapeutIn, ChemikantIn, Verwaltungsfachangestellte/r, MediengestalterIn (1%)
- 1 VeranstaltungstechnikerIn, SchreinerIn, IT-SystemelektronikerIn, FachinformatikerIn, FluggerätbauerIn, MetallbauerIn, Maschinen- und AnlagenführerIn, VerfahrenstechnikerIn, AnlagenmechanikerIn, TriebwerkmechanikerIn, FachlageristIn, Sport- und Fitnesskauffrau/mann, IT-Systemkauffrau/mann, Kauffrau/mann für Bürokommunikation, SoldatIn, GefängniswärterIn, StreetworkerIn, SozialpädagogeIn, LaborantIn, ArzneimittelchemikerIn, PharmakantIn, Hebamme, Medizinische/r Sektions- und Präparationsassistent/in, Medizinisch Technische/r Assistent/in (0,5%).

Hinzu kamen akademische Berufe im Sinne von Fernzielen mit 3 Nennungen bei Ärztin/Arzt sowie IngenieurIn, 2 Nennungen bei ArchitektIn und je 1 Nennung bei OrthopädIn und LehrerIn.

Zusammengefasst haben somit von 193 SchülerInnen 101 einen konkreten Wunschberuf geäußert, wobei 40 einschlägige Berufe aus dem Ausbildungsspektrum genannt wurden und 5 Berufe mit akademischen Anforderungen. Dieser erfreuliche Befund kann in zwei sehr unterschiedliche Richtungen interpretiert werden: in einer konzeptskleptischen Ausrichtung könnte man annehmen, dass die Berufsfachschul-SchülerInnen beruflich deutlich konkreter positioniert sind, als bislang angenommen, in einer konzept-optimistischen Ausrichtung könnte man dies schon als einen Effekt der im 1. Halbjahr der gestuften Berufsfachschule geleisteten Berufsorientierungsarbeit einschätzen. Der vorausgehend referierte Befund, der einen deutlichen Vorsprung der Schule 1 belegt, würde die optimistische Position unterstützen, da dort diesbezüglich mit dem längsten Vorlauf und der höchsten Intensität gearbeitet wird. Um dies näher zu klären, wird im kommenden Schuljahr das Panel mit einer Eingangsbefragung weitergeführt.

3. Migrationshintergrund

Übergreifend geben 77% der Befragten an, die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen. Zwischen den Standorten liegen jedoch erhebliche Diskrepanzen vor: in Schule 1 und in Schule 3 liegt diese Quote bei ca. 60%, in Schule 2 bei 86%.

Insgesamt verteilen sich 31% der nicht-deutschen Staatsangehörigen (Migrations-Kriterium A) auf wenige Staaten: mit 10% dominiert die Türkei, dahinter Italien

und Afghanistan mit je 5 %, 3 % für die Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und dann noch 9 % für sonstige Staaten (Russland, Kasachstan, Marokko, ...).

Für die Feststellung eines Migrationshintergrundes hat sich die Staatsangehörigkeit jedoch als ungenügendes Kriterium erwiesen, da die Integrationsprozesse der Zuwanderer in Deutschland nicht nach einer Generation abgeschlossen sind. Soll mit dieser Kategorie eine Gruppe von Menschen bestimmt werden, die mit Problemen gesellschaftlicher Integration konfrontiert sind, hat sich im Bildungsbereich die Definition der Autorengruppe Bildungsberichterstattung etabliert. „Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit“ (2014, IX).

Im Kontrast zu den knappen 30 % an SchülerInnen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit sind lediglich 16 SchülerInnen (ca. 8 %) außerhalb Deutschlands geboren. Jedoch geben 57 % der Befragten an, mindestens ein nicht aus Deutschland stammendes Elternteil zu haben. Wendet man die Definition der Autorengruppe Bildungsberichterstattung an, ergibt sich für die 3 Schulen folg. Bild (Tabelle 4):

Tab. 4: Migrationshintergrund an den drei Pilotschulen

Quoten in % (gerundet)	Schule 1	Schule 2	Schule 3
Nicht deutsche Staatsangehörige	40	14	40
SchülerInnen mit Migrationshintergrund	65	39	65

In Schule 2 liegt wiederum eine moderate Quote von ca. 39 % vor, in den Schulen 1 und 3 einer deutlich höhere Quote von ca. 65 %. Die repräsentativen Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie von 2011 belegen eine Migrationshintergrund-Quote bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss von 37 % (EBERHARD, et al. 2011, 38). Schule 2 liegt damit etwa im gesamtdeutschen Durchschnitt, die Schulen 1 und 3 deutlich darüber. Diese Konstellation wird über die von den Befragten genannten häuslich gesprochenen Sprachen bestätigt: Die SchülerInnen aus Schule 2 sprechen zu 71,9 % ausschließlich deutsch, die SchülerInnen an der Schule 1 zu 49,4 % und die SchülerInnen aus Schule 3 zu 49,2 %.

Damit ergeben sich im Hinblick auf den Migrationshintergrund zwei deutlich unterschiedliche schulische Konstellationen: An der Schule 2 überwiegen moderat die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, an den beiden anderen Schulen dominieren deutlich die SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Als Ursachen könnten hier regionale Faktoren ebenso eine Rolle spielen, wie individuelle Selektionsprozesse durch die beruflichen Grundausrichtungen der einzelnen Schulen.

Unabhängig davon muss hier zusammenfassend festgestellt werden, dass die zweijährige Berufsfachschule eine geringe Quote an dezidierten Migranten, jedoch eine sehr hohe Quote an SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweist. In Gegenüberstellung dieser Zahlen mit jenen der „Zulieferschulen“ zeigt sich eine deutliche Kluft: gemäß dem hessischen Integrationsmonitor von 2013 lag die Quote der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Jahrgang 2011/12 an Hauptschulen bei 29,8 % gegenüber 70,2 % Deutscher SchülerInnen (HESSISCHES MINISTERIUM DER JUSTIZ, 161). Dies deutet darauf hin, dass sich HauptschulabgängerInnen ohne Migrationshintergrund deutlich häufiger für andere Bildungswege als die zweijährige Berufsfachschule entscheiden (s. dazu auch SCHUMANN, 2005, 98). Verglichen mit

Formaten der Ausbildungsvorbereitung wird diese Quote wiederum bestätigt. SCHMIDT stellt mit Verweis auf den Berufsbildungsbericht von 2006 fest, dass der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Übergangssystem überproportional hoch ist (2011, 79)⁸. Ausgehend vom migrationsbezogenen Schülerprofil wäre die zweijährige Berufsfachschule in Hessen demnach dem Übergangssystem zuzuordnen.

4. Soziales Kapital:

Begriff und Konzept sog. sozialen Kapitals werden auf die Ansätze von BOURDIEU (1983) zurückgeführt. Diese wurden in den Folgejahrzehnten von namhaften Soziologen wie PUTNAM (1995) oder COLEMAN (1996) weitergeführt, aber auch modifiziert. Generell wird soziales Kapital als eine bedeutsame individuelle Ressource festgestellt, die dem Menschen – neben monetärem Kapital (Geld), Humankapital (Status) oder symbolischem Kapital (Ansehen) – Möglichkeiten, Chancen, Freiräume und Sicherheit gewährleistet. Im Zusammenhang mit Bildungsprozessen wird dem sozialen Kapital in Industriegesellschaften eine hohe Wirksamkeit beigemessen. In einer Bilanzierung empirischer Zugänge stellt HAUG (1997) eine Reihe von Beziehungen zwischen Bildungs- und Berufsaspekten und sozialem Kapital fest, dabei wird soziales Kapital überwiegend als unabhängige Variable (UV) verwendet. Soziales Kapital erweist sich als bedeutsamer Prädiktor für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern, Erwerb von Humankapital, Chancen einer Stellenfindung, Prestige einer gefundenen Stelle, Berufsstatus und Einkommen (ders. 25–26). Damit ist dem sozialen Kapital summarisch eine Schlüsselrolle im Aufbau der anderen Arten von Kapital beizumessen. In der Verwendung als abhängige Variable werden demografische und sozioökonomische Komponenten als Prädiktoren für soziales Kapital nachgewiesen (ebd. 26). Das bedeutet, dass das soziale Kapital sowohl als Indikator als auch als Prädiktor für den aktuellen bzw. potenziellen gesellschaftlichen Status eines Menschen in unserer Gesellschaft gelten kann. Beide Aspekte sind für die Erforschung der gestuften zweijährigen Berufsfachschule relevant, da so – unabhängig von familialem Kontext und Bildungsbiografie – eine dynamische Kenngröße für den sozio-ökonomischen Status der Jugendlichen erhoben wird, die mit Außendaten verglichen und im Panel weiter verfolgt werden kann.

In die Erhebung des sozialen Kapitals gehen Daten über den Kindergartenbesuch, den Bildungsstand der Eltern, Ausbildung, Berufe und Berufstätigkeit der Eltern, das familiäre Zusammenleben, die Umzugshäufigkeit sowie die familiäre Bewertung von Schulabschluss und Ausbildung ein (Tabelle 5).

Die Quote von SchülerInnen mit Kindergarten-Biografie liegt zwischen 85% (Schulen 3 und 1) und 90% (Schule 2). Schließt man „echte“ MigrantInnen aus der Erhebung aus, liegt die Quote bei allen 3 Schulen über 90%. Auch bezüglich der elterlichen Schulabschlüsse zeigen sich kaum relevante Unterschiede über die drei Schulen, wobei hier fast $\frac{1}{4}$ der Befragten das Kreuz bei „weiß ich nicht“ setzte. Die Hälfte der SchülerInnen stellte fest, dass ihre Eltern über einen Haupt- oder Realschulabschluss verfügen (Mütter 49,8%, Väter 49,2%). Ohne Schulabschluss

8 SCHUMANN, (2005a) stellt in einer Studie in außerbetrieblichen Maßnahmen der Stadt Berlin eine Quote von 34% bereits als deutlich erhöht gegenüber ehemaligen BerufsschülerInnen fest, wobei davon auszugehen ist, dass die von ihm angewandten Parameter für die Feststellung eines Migrationshintergrunds deutlicher eingegrenzt sind, als die hier umgesetzten.

Tab. 5: Hauptparameter des sozialen Kapitals nach Pilotschulen; Vergleichsdaten a) Statistisches Bundesamt b) BIBB-Übergangsstudie c) Berufsbildungsbericht 2014

Soziales Kapital (%-Quoten)	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Vergleich
Kein Kindergartenbesuch	15	10	15	10 ^{a)}
Mütter ohne Schulabschluss	12,1	11,6	11,9	2 ^{a)}
Väter ohne Schulabschluss	10,3	9,2	9,6	
Mütter ohne Berufsausbildung	45	25	45	13,5 ^{c)}
Väter ohne Berufsausbildung	28	20	28	
Familien ohne Einkommen	15	14	19	12 ^{b)}
Alleinerziehung	35	34	35	
Mehr als 2 Geschwister	13,0	22,3	33,1	10,5 ^{a)}
Mehr als 3 Wohnortwechsel	24,8	15,8	29,0	
Ausbildungsplatz für die Eltern „nicht wichtig“/„egal“	9,4	8,0	0	
Mittlerer Bildungsabschluss für die Eltern „nicht wichtig“/„egal“	7,1	5,3	4,0	

sind 11,9% der Mütter und 9,8% der Väter (ausschließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund), über ein Abitur verfügen 8,3% der Mütter und 11,4% der Väter. Das statistische Bundesamt stellt für den Bevölkerungsgesamtquerschnitt in der Alterskohorte zwischen 30-40 Jahren folgende Konstellationen für 2012 fest: Ohne Abschluss 2%, Hauptschulabschluss 23%, Mittlerer Bildungsabschluss 33% und Hochschulzugangsberechtigung 44%⁹. Unter der (relativ tragfähigen) Annahme, dass die elterlichen Abschlüsse der 25% Missing-Data¹⁰ eher im unteren Sektor (Hauptschulabschluss/kein Abschluss) liegen, ergibt sich damit eine erwartungskonforme Konstellation für die Eltern Jugendlicher aus dem Übergangssektor mit (geschätzt) 20% ohne Abschluss, 45% mit Hauptschulabschluss, 25% mit Realchulabschluss und 10% Hochschulzugangsberechtigung.

Noch höher war die Missing-Data-Quote bei der Frage nach dem elterlichen beruflichen Ausbildungsstand: bei den Vätern liegt sie bei 31% und bei den Müttern bei 36%. Damit kann den dazu vorliegenden Daten keine Tragfähigkeit zugesprochen werden. Die Gründe für diese Unkenntnis können weit gestreut sein (unklares Konzept von Ausbildung, widersprüchliche Informationen, eigenes Desinteresse, elterliche Vermeidung, ...) und sind daher weder erschließbar noch (wie bei den Schulabschlüssen) substituierbar. Generell zeichnet sich jedoch ab, dass die elterliche Beruflichkeit innerhalb der befragten Kohorte und speziell in dieser Teilgruppe keinen hohen Stellenwert in innerfamiliären Kommunikationsprozessen haben kann. Aus den fragmentierten Daten stellen sich die Schulen in Schule 1 und Schule 3 merkbar schwächer dar, als die Schule 2. Dort verfügen bei den Müttern nur ca. 25% über keine Ausbildung, bei den Vätern ca. 20%. Bei den beiden anderen

9 Die repräsentativen Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie von 2011 zeigen folgende Konstellation für HauptschulabgängerInnen: Beide Eltern ohne Schulabschluss 15%, mindestens eines der Elternteile verfügt über einen nicht akademischen Abschluss 69%, mindestens ein Elternteil verfügt über einen akademischen Abschluss 9% (EBERHARD, et al. 2011, 38).

10 Ankreuzen des Feldes „kann ich nicht sagen“ oder fehlendes Kreuz

Schulen sind dies 45 % (Mütter) und 28 % (Väter). Umgekehrt verhält es sich bei den Berufsausbildungen: Die SchülerInnen der Schule 2 stellen diesbezüglich bei den Müttern eine Quote von ca. 70 % fest, bei den Vätern von ca. 80 %. An den Schulen 3 und 1 liegen diese bei ca. 50 % (Mütter) und 60 % (Väter).

Bei der Klärung der Berufstätigkeit der Eltern lag die Missing-Data-Quote im Gesamtdatensatz unter 10 %¹¹. Daher konnten sie mit dem Verfahren der Multiplen Imputation ersetzt werden. Somit liegen – im Gegensatz zu den beiden vorausgehenden Parametern – hier relativ zuverlässige Befunde vor. Der Gesamtanteil der berufstätigen Mütter beläuft sich auf 60 %, jener der Väter auf 80 %. Beide Aspekte zusammengeführt ergeben, dass in 54 % der Familien sowohl Vater als auch Mutter beschäftigt sind, in 24 % nur die Väter, in 6 % nur die Mütter (überwiegend allein erziehende). Immerhin 16 % der Familien sind ohne eigenes Einkommen¹². Schulspezifische Differenzen ergaben sich nur bei den Müttern, was wiederum weitgehend mit den Alleinerziehenden zusammen hängt.

57 % der SchülerInnen lebt mit beiden Elternteilen in einem Haushalt, etwas mehr als ein Drittel (34 %) nur mit einem Elternteil und 9 % der SchülerInnen gaben an, ohne ihre Eltern zu leben. Diese Untergruppe mit eigenem Haushalt liegt im oberen Alterssegment (20, 22, 23 und 24 Jahre). Diese durchaus markante Konstellation zeigt sich im (von den Alleinlebenden bereinigten) Schulvergleich relativ stabil: Mit 18 von 53 SchülerInnen liegt die Alleinerziehenden-Quote in Schule 2 bei 34 %, in Schule 3 (15 von 43) und in Schule 1 (28 von 79) bei 35 %. Diese Quote ist sehr hoch, gegenüber einem gesamtgesellschaftlich Durchschnitt an Alleinerziehenden von 19,9 % (STATISTISCHES BUNDESAMT, Daten von 2012).

Durchschnittlich lebt ein/e SchülerIn aus der Kohorte mit 1,8 Geschwistern zusammen. Dabei sind 15 % der SchülerInnen das einzige Kind im Haushalt, 2/3 der Kohorte nennen ein (39,9 %) oder zwei Geschwister (24,4 %), etwas mehr als 10 % geben mehr als drei Geschwister im Haushalt an. Die höchste Anzahl an genannten Geschwistern beträgt 12. Bei 15 der 20 SchülerInnen mit mehr als 3 Geschwistern im Haushalt (5 Kinder in der Familie und mehr) liegt ein Migrationshintergrund (75 %) vor. Bei den SchülerInnen mit mehr als 5 Geschwistern (7 Kinder in der Familie und mehr) sind es 83 %. Schließt man die 10 % Großfamilien (5 Kinder und mehr) aus, ergibt sich eine durchschnittliche familiäre Größenkonstellation von 2,2 Kindern. Beides, sowohl Gesamtgröße als auch Verteilung ist gegenläufig zum aktuellen Gesamtquerschnitt in Deutschland, in welchem es fast schon so viele Einzelkinder wie Kinder mit einem Geschwisterkind gibt. Für 2012 stellt das statistische Bundesamt fest, dass sich 12.662.000 Kinder auf 8.061.000 Familien verteilen, wobei 4.310.000 als Einzelkinder aufwachsen, 5.802.000 zu zweit und 2.550.000 Kinder zu dritt und mehr. Daraus ergibt sich eine Gesamtquote von 1,6 Kinder/Familie, also eine durchaus markante Differenz gegenüber unserer (von Extremsituationen bereinigten) Kohorte von 0,6 %. Relevante schulspezifische Unterschiede konnten bei diesem Parameter nicht festgestellt werden.

Häufige Wohnortwechsel sind (in mitteleuropäischen Gesellschaften) zunächst ein Indikator für mangelnde Konstanz im Berufs- und Erwerbsgefüge der Eltern,

11 Wobei sich dies nur selten aus Unkenntnis begründete, sondern überwiegend aus familiären Situationen mit alleinerziehenden Eltern.

12 Die repräsentativen Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie von 2011 belegen eine Quote für Familien ohne Erwerbseinkommen bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss von 12 % (EBERHARD, et al. 2011, 38).

was in höheren Bildungsschichten eine durchaus positive Konnotation hat (Aufstieg durch Standortwechsel), in niedrigen hingegen überwiegend negativ konnotiert ist (eingetretene oder drohende Arbeitslosigkeit). Darüber hinaus bedeuten sie speziell für Kinder in jedem Fall Brüche in deren schulischen und peerbezogenen Strukturen und Ressourcen. Daher muss davon ausgegangen werden, dass mit der Anzahl vollzogener Umzüge im unteren Bildungssektor sowohl die beruflich-wirtschaftlichen Probleme einer Familie korrelieren als auch die altersbezogene Kontaktinfrastruktur eines Jugendlichen, insbesondere deren Grundsubstanz, welche in hohem Maße generativ (also langfristig) bedingt ist. Von den hier befragten SchülerInnen leben nur noch 21,8% an ihrem Geburtsort. 23,3% sind in ihrem Leben 1 mal, 17,6% 2 mal, 14,0% 3 mal, 14% 4 mal 5,7% 5 mal und restlich 3,5% mehr als 5 mal umgezogen (2 SchülerInnen stellen 10 Umzüge fest). Schulspezifische Vergleiche führen hierbei zu keinen relevanten Differenzen. Insgesamt ist in der Kohorte eine sehr hohe Wohnortfluktuation festzustellen und damit deren absehbare „Begleitscheinungen“ – neben Einschnitten in den persönlichen Altersgruppenbeziehungen – in Form von Integrations- und Anschlusschwierigkeiten an den Schulen sowie Problemen in der beruflichen Orientierung.

Als letzten bedeutsamen Aspekt in der Erhebung des sozialen Kapitals der BerufsfachschülerInnen der Pilotstudie wurde die Bedeutungsbeimessung der Eltern bezüglich des Erreichens einer Ausbildung und des Mittleren Bildungsabschlusses erfragt. Diesem Aspekt sind generell unmittelbare Motivationswirkungen auf das Bildungsverhalten der Jugendlichen und deren Engagement in der Ausbildungsplatzsuche beizumessen. Mittelbar muss sie als Parameter einer familieninternen Kultur verstanden werden, welche die Jugendlichen anhaltend umgibt und ihre Bewertung der Zielperspektiven „Ausbildungsplatz“ und „Mittlerer Bildungsabschluss“ erheblich determiniert.

Hier zeigen sich moderat positiv zu bewertende Befunde, die im Schulvergleich kaum divergieren: Auf die Frage „Wie wichtig ist für Ihre Eltern, dass Sie einen Ausbildungsplatz bekommen?“ wurde zu 77,7% mit „sehr wichtig“ geantwortet und zu 16,8% mit „wichtig“. Auf die Frage „Wie Wichtig ist für Ihre Eltern, dass Sie den mittleren Schulabschluss („Realschulabschluss“) schaffen?“ wurde zu 63,3% mit „sehr wichtig“ geantwortet und zu 31,0% mit „wichtig“. Trotzdem muss eine Quote von 5,5% bzw. 5,3% in den Antwortkategorien „nicht so wichtig“ und „ist ihnen egal“ durchaus ernst genommen werden, da in diesen Fällen die SchülerInnen davon ausgehen, dass sie von ihren Eltern an der Berufsfachschule letztlich nur „untergebracht“ werden. Zudem wird durch die immerhin 13,7% Differenz zwischen den „sehr wichtig“ Bewertungen von „Erreichen eines Ausbildungsplatzes“ und „Erreichen eines Mittleren Bildungsabschlusses“ deutlich, dass dem Schulabschluss mehrheitlich nur eine instrumentelle Bedeutung für die Akquise eines guten Ausbildungsplatzes beigemessen wird.

Zusammenfassend zeigt sich ein durchaus prekäres Gesamt-Profil hinsichtlich des sozialen Kapitals der BerufsfachschülerInnen. Dabei können nur beim Parameter der elterlichen Berufsniveaus signifikante Unterschiede zwischen den Schulen festgestellt werden: an den Schulen 1 und 3 liegt eine deutlich höhere Quote an ungelerten Tätigkeiten bei den Eltern vor (45% Mütter, 28% Väter), als in Schule 2 (25% Mütter, 20% Väter). Unabhängig davon ist auch eine Quote von mehr als 20% ungelerner Eltern bezeichnend für die Gesamtkohorte, die in den elterlichen Schulabschlüssen, in den Familiengrößen, in den Arbeitslosenquoten

und dem Prozentsatz Alleinerziehender bzw. „Patchwork-Haushalte“ deutlich über dem gesamtgesellschaftlichen Querschnitt liegt. Hinzu kommen eine hohe Quote an Wohnortwechseln und immerhin über 5 % der Eltern, die den Zielperspektiven der zweijährigen Berufsfachschule kaum Bedeutung beimessen.

5. Bildungsmotivation

Die Bildungsmotivation ist generell ein maßgeblicher Prädiktor für den Erfolg in Bildungsprozessen. Relativ undifferenziert sollte diesbezüglich mit einem Item festgestellt werden, ob die SchülerInnen dezidiert einen produktiven Schritt in ihrer Bildungsbiografie mit der zweijährigen Berufsfachschule anstreben, oder ob sie sich dort – mangels besserer Alternativen – eher „temporär unterbringen“ wollen.

Tab. 6: Bildungsmotivation nach Schulen

Warum haben Sie sich dazu entschieden, die Berufsfachschule zu besuchen (in%)	Schule 1	Schule 2	Schule 3
„weil ich aktuell keine andere sinnvolle Möglichkeit sehe“	19,5	9,3	3,9

Hierbei ergaben sich im Schulvergleich durchaus Unterschiede: Mit einer Quote von 19,5% bei der Antwort „weil ich aktuell keine andere sinnvolle Möglichkeit sehe“ auf die Frage „Warum haben Sie sich dazu entschieden, die Berufsfachschule zu besuchen?“, zeigt sich fast 1/5 der Schüler von Schule 1 als bedingt bildungsmotiviert. In Schule 2 finden sich diesbezüglich 9,3%, in Schule 3 sind es nur 3,9%.

Tab. 7: Stellenwert eines aktuellen Angebots einer Ausbildungsstelle

Wenn Sie aktuell ein attraktives Ausbildungsangebot bekämen, würden Sie es annehmen und die Berufsfachschule verlassen (in %)	Schule 1	Schule 2	Schule 3
„ja“	80,3	61,4	64,1

Im darauf folgenden Item wurde die Priorität von Schule versus Ausbildung thematisiert: Auf die Frage „Wenn Sie aktuell ein attraktives Ausbildungsangebot bekämen, würden Sie es annehmen und die Berufsfachschule verlassen?“ antworten die SchülerInnen von Schule 1 zu 80,3% mit „Ja“, die SchülerInnen der Schule 3 zu 64,1% und die SchülerInnen der Schule 2 mit 61,4%, also genau gegensätzlich zum vorausgehenden Item¹³, was dessen ernüchternde Aussage speziell für die Schule 1 wiederum relativiert. Insgesamt kann von einer guten Bildungs- und Ausbildungsmotivation in der befragten Kohorte ausgegangen werden, da schulübergreifend über 90% der Befragten den Weg über die zweijährige Berufsfachschule als „den besten Schritt in eine gute berufliche Zukunft“ einschätzen.

13 Diese Mittelwerte sind jedoch auf Grund erheblicher Missing-Data-Quoten zu relativieren.

6. Perspektivische Eigenverantwortlichkeit

Die beiden Items zur „perspektivischen Eigenverantwortlichkeit“ sind experimentell angelegt, da es diesbezüglich bislang keine dezidierte Theorie oder elaborierte Instrumente gibt¹⁴. Erfragt werden soll mit ihnen in erster Linie die persönliche Reife im Hinblick auf die anstehende berufliche Entwicklung. Dazu wurde zunächst gefragt, welche Bedeutung die SchülerInnen dem Erlernen eines Berufs aktuell beimessen.

Tab. 8: Perspektivische Eigenverantwortlichkeit nach Schulen

Welche Bedeutung hat für Sie das Erlernen eines Berufes? (in %)	Schule 1	Schule 2	Schule 3
„das ist sicher wichtig, wird aber gerne auch überbewertet“	18,8	23,0	17,8
„momentan ist das nebensächlich – ich bin jung, und will erst einmal leben“	16,3	6,5	2,2
Summe aus beiden Kategorien	35,1	29,5	20,0

Immerhin 57,9% der Befragten antworten hier mit der Feststellung, dass man nur mit einem guten Beruf Halt im Leben finden könne. Hinzu kommen 10,8%, die mit der zweijährigen Berufsfachschule nicht eine Ausbildung, sondern ein Studium intendieren. Dass sich damit fast 1/3 der Befragten hier tendenziell unreifen Aussagen anschließt, stimmt nachdenklich, denn 21,1% der SchülerInnen sind der Meinung, dass die Bedeutung eines guten Berufs überbewertet würde, 10,2% stellen fest, dies sei „momentan nebensächlich“, man „sei jung und wolle erst einmal leben“. In der darauf folgenden Frage nach der Einschätzung der persönlichen finanziellen Perspektiven wird einer erfolgreichen Berufsausbildung diesbezüglich in hohem Maße Bedeutung beigemessen (87,6%). 10,7% der Befragten sind der Meinung, dass man auch ohne Ausbildungsberuf „mit gutem Zupacken“ entsprechend Geld verdienen könne, lediglich 3 SchülerInnen sehen Hartz4 als tragfähige finanzielle Perspektive.

Somit kann von einer deutlichen Mehrheit innerhalb der Schülerschaft ausgegangen werden, die „den Ernst der Lage“ weitgehend erkannt hat und die zweijährige Berufsfachschule als wichtige Brücke in eine sichere Existenz begriffen hat. Trotzdem müssen jene 21,1% ernst genommen werden, welche die Bedeutung eines Berufs tatsächlich als überbewertet einschätzen, denn – objektiv betrachtet – können sie nur über eine Ausbildung das Präkariat verlassen.

14 Bei der Suche nach diesbezüglich geeigneten Instrumenten wurden Ansätze aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (z. B. Überprüfung der Eigenverantwortung als Trait, BIERHOF et al. 2005) einbezogen, sowie Ansätze aus der Motivationspsychologie (z. B. allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, SCHWARZER, JERUSALEM, 1995). In keinem Ansatz wurde eine konsistente Skala gefunden, welche den spezifischen Aspekt einer auf die basale berufliche Entwicklung ausgerichtete Eigenverantwortlichkeit adressiert.

IV. Zusammenfassung und Diskussion:

Ausgehend von den Vorselektionsprozessen bzw. Zugangswegen der zweijährigen Berufsfachschule in Hessen war in der vorliegenden Erhebung eine Schülergruppe zu erwarten, die deutlich unterhalb dem gesamtgesellschaftlichen Durchschnitt liegt. Diese Annahme wurde weitgehend bestätigt und mit markanten Zahlen hinterlegt. Schon im Altersquerschnitt zeigt sich, dass hier zwar die Mehrzahl an SchülerInnen (81 %) in einem für den Übergang an der sog. I. Schwelle¹⁵ relevanten Alterssektor zwischen 14 und 16 Jahren liegt, dabei jedoch auch 19 % an BerufsfachschülerInnen verzeichnet werden, die deutlich darüber liegen. Zudem befinden sich mit knapp 20 % SchülerInnen ohne Qualifizierenden Hauptschulabschluss eine durchaus relevante Menge an Jugendlichen an den Hessischen zweijährigen Berufsfachschulen, die dafür bislang keinen Zugang hatten und denen – bezogen auf das Erreichen eines Mittleren Bildungsabschlusses – kaum Chancen eingeräumt werden können. Die von den SchülerInnen des Pilotversuchs geäußerten generellen Bildungsperspektiven sind als realistisch einzuschätzen und entsprechen in etwa dem, was prozentual von einer aktuellen Berufsfachschul-Kohorte erreicht werden kann. Im direkten Bezug auf einen konkreten Wunschberuf zeigt sich jedoch eine Diskrepanz, die mit den regionalen Strukturen zu korrespondieren scheint. Dort, wo viele schulische Optionen vorliegen, ist die Passungsquote zwischen Wunschberuf und Berufsfachschul-Schwerpunkt deutlich besser, als in Regionen mit weniger Optionen. Unabhängig davon zeigt sich bei der Frage nach dem konkreten Wunschberuf eine erfreulich hohe Vielfalt in den weitgehend einschlägigen Berufsnennungen, was (zumindest teilweise) schon als einen Effekt der verstärkten Ausbildungsvorbereitung im neuen Konzept einer gestuften Berufsfachschule eingeschätzt werden könnte. Erwartungskonform befinden sich an allen Pilotschulen überdurchschnittlich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Mit Quoten zwischen 39 % und 65 % liegt dies deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt und auch um 10 % über dem Durchschnitt Hessischer Hauptschulen. Hinsichtlich des sozialen Kapitals der Berufsfachschul-Schülerkohorte zeigen sich übergreifend ein weit unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Eltern und hohe Quoten an Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil (über 1/3) sowie an Familien ohne Erwerbseinkommen (16 %). Der Durchschnittswert von 2,2 Kindern pro Familie weist zudem auf deutlich größere Familien als im gesellschaftlichen Durchschnitt (1,6 Kinder) hin, was im Hinblick auf die in diesem gesellschaftlichen Ausschnitt absehbare wirtschaftliche Schwäche der Familien einen Belastungsfaktor darstellt. Ein weiteres Indiz für Defizite im sozialen Kapital der BerufsfachschülerInnen ist die überdurchschnittliche Zahl an durchlaufenen Wohnortwechseln. Trotz dieses vergleichsweise geringen sozialen Kapitals, wird dem Erreichen der Bildungsziele der Berufsfachschule in den meisten Familien große Bedeutung beigemessen. Auch die Bildungs- und Ausbildungsmotivation der SchülerInnen selbst ist gut ausgeprägt, was für deren perspektivische Eigenverantwortlichkeit nur bedingt zutrifft. Mit über 20 % Äußerungen, welche darauf hindeuten, dass der Ernst der aktuellen Lebenssituation nicht oder nur bedingt erkannt wird, wird eine nicht unerhebliche Menge an Jugendlichen erkennbar, für deren Besuch der zweijährigen Berufsfachschule, insbesondere aber auch für die damit zusammenhängende Akquise eines Ausbildungsplatzes kaum Energie, Stringenz und Ausdauer erwartet werden können.

15 I. Schwelle: Übergang Schule – Ausbildung, II. Schwelle Übergang Ausbildung – Berufstätigkeit.

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110. Band, Heft 4 (2014) – © Franz Steiner Verlag, Stuttgart

Urheberrechtlich geschütztes Material. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitungen in elektronischen Systemen.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2014

Wenn im betrieblichen Bezugsraum von Ausbildungsreife gesprochen wird, sind nur zum Teil Arbeitsfähigkeit und -motivation gemeint bzw. die so häufig beklagten allgemeinen Basisdefizite in Sprache, Lesen, Schreiben und Rechnen. Demgegenüber werden seit längerem zunehmend Reifedefizite beklagt. TENBERG und GERKHARDT führen 2009 aus einer Befragung von Betrieben und Experten aus dem Ausbildungsvorbereitungsbereich eine Reihe von Aussagen an, welche dies bestätigen. Sie stellen zusammenfassend fest: „Ein von LehrerInnen, AbnehmerInnen [Verantwortliche der Praktikumsbetriebe] und externen ExpertInnen gleichermaßen akzentuierter Aspekt ist die fehlende Ernsthaftigkeit bei den Jugendlichen. Sowohl im Vorfeld als auch innerhalb und außerhalb der einzelnen Bildungsprozesse scheint vielen Jugendlichen der Ernst ihrer persönlichen Situation nicht klar zu sein. Dies hängt zunächst mit deren generellen Erziehungsdefiziten zusammen sowie sozialer bzw. gesellschaftlicher Unreife und einem gering ausgeprägten (Eigen-) Verantwortungsbewusstsein. Hinzu kommen häufig defizitär verarbeitete Erfahrungen aus der Schullaufbahn. Hier könnten Desensibilisierungen gegenüber Noten und Bemängelungen, viele Negativ-Modelle, Schwäche bzw. Unwirksamkeit schulischer Ordnungsmittel, wie auch Schwächen und Grenzen von LehrerInnen eine wesentliche Rolle spielen. Zudem zeigt sich häufig ein Fatalismus, der aus der Spanne zwischen ihren Ansprüchen und Erwartungen an ihr zukünftiges Leben und den geringen, für sie erkennbaren Chancen diesen gerecht zu werden, entsteht“ (ders. 31–32). Ob die bisherigen konzeptionellen Modifikationen der gestuften Berufsfachschule genügen, um derartige Defizite in der Berufsreife zu beheben, bleibt abzuwarten.

Im internen Vergleich der drei Pilotschulen ergeben sich klare Vorteile für die Schule 2. Dort liegen die Kindergarten-Quote der SchülerInnen sowie die Quote der Haushalte ohne Einkommen nahe beim gesamtgesellschaftlichen Durchschnitt. Auch ist die Migrations-Quote dort am geringsten, der Bildungsabschluss der Eltern im Durchschnitt deutlich höher und deren Ungelernten-Quote signifikant geringer als bei den beiden anderen Schulen. Damit ist davon auszugehen, dass die zweijährige Berufsfachschule in Schule 2 (noch) mit AdressatInnen des Profils der zurückliegenden 10–20 Jahre arbeitet, an den beiden anderen Schulen jedoch zu einem erheblichen Teil SchülerInnen unterrichtet werden, die dem Sektor des Übergangsystems zuzuordnen sind. Es wird deutlich, dass der schulische Wandel im Sektor der zweijährigen Berufsfachschule durch regionale Faktoren wie Sozial-, Infra- und Wirtschaftsstruktur sowie Schulsituation, aber auch durch die fachliche Ausrichtung der Einzelschulen beeinflusst wird. Dies zeigt sich in den vorliegenden Befunden an den großen Unterschieden in der schulischen Quote von SchülerInnen ohne Qualifizierenden Hauptschulabschluss, aber auch an Migrationshintergrund und sozialem Kapital der SchülerInnen. Da die Gesundheitsberufe durch ihre hohen Zugangsanforderungen an dem allgemein bildenden Schulabschluss im Gesamtfeld der zweijährigen Berufsfachschule keinen hohen quantitativen Anteil aufweisen, ist zu befürchten, dass das Beispiel der Schule 2 eher eine Ausnahme beschreibt.

Durch die hier eingebrachten Daten kann der eingangs beschriebene Grundansatz einer gestuften Berufsfachschule zunächst bestätigt werden, denn dieser versteht sich im Kern als Versuch, die Ausbildungsvorbereitung in der zweijährigen Berufsfachschule möglichst produktiv zu akzentuieren, ohne dabei die allgemeinbildende Perspektive zu vernachlässigen. Ob bzw. inwiefern dies gelingt, werden

die kommenden Jahre und die dabei noch anstehenden empirischen Zugänge zeigen. Über das zurückliegende erste Versuchsjahr hat sich in den Gesprächen auf Fortbildungen und Tagungen die Integration von Ausbildungsvorbereitung und Hinführung auf einen Mittleren Bildungsabschluss als große Herausforderung erwiesen. Trotz umfassender und aufwändiger Differenzierungsmaßnahmen sowie einer Neu-Implementierung sozial-kommunikativer und persönlichkeitsbezogener Bildungssegmente erweisen sich ganz alltägliche Dinge wie z. B. Fragen der Fairness in der Notengebung bei leistungsdifferenzierten Lerngruppen oder der Konfiguration und Bemessung von Zeugnis-Leistungen bzgl. des Übergangs in die Stufe 2 als schwierig. Wie in jedem Schulversuch unterliegt dabei das Lehrpersonal hohen Belastungen: durch den erheblichen Zusatzaufwand in der Unterrichtsvorbereitung und den kompetenzorientierten Prüfungen, durch die intensive Auseinandersetzung mit den überfachlichen Kompetenzen, durch die anhaltenden Konzeptmodifikationen im Zuge der formativen Evaluation, etc. Hinzu kommt die große Verantwortung für diese Schülergruppe, nicht zuletzt im Hinblick auf die Entscheidung, welcher Bildungsweg im Einzelfall der optimale (passend und dabei zeitsparend) ist: ein unmittelbarer Weg in eine erreichbare Berufsausbildung oder der mittelbare Weg über den Mittleren Bildungsabschluss.

Erste Erfolge zeigen sich in einer Austrittsquote von ca. 15% über alle Schulen in Ausbildungsstellen innerhalb des 1. Jahres. Damit wird auch deutlich, dass der Erfolg der zweijährigen Berufsfachschule nicht nur von den Schulen abhängt, sondern in hohem Maße auch von den Betrieben. Bislang signalisieren Industrie und insbesondere Handwerk Interesse – ihre Partizipation, insbesondere in Form von Verbindlichkeiten – hat jedoch durchaus „Luft nach oben“.

Ein erster Zugang auf die Spezifika der Adressaten der zweijährigen Berufsfachschule wurde mit dieser Studie vorgenommen, er kann dort jedoch nur bedingt als tragfähige Datenbasis genutzt werden. Unabhängig davon sind dies Daten, die weit über den Bezugsraum der Berufsfachschule hinausgehen, insbesondere in der Verschränkung bildungsbezogener und migrationsbezogener Daten mit Parametern des sozialen Kapitals. Ein Novum stellt dabei die Adressierung einer perspektivischen Eigenverantwortlichkeit dar. Sie erweist sich hier als unabhängig gegenüber den Befunden zur Bildungsmotivation dieser Jugendlichen und könnte in weiteren Studien als Prädiktor für ein erfolgreiches und vor allem zeitiges Überwinden der I. und II. beruflichen Schwelle genutzt werden. Alle hier neu eingebrachten individuellen Parameter könnten eine erhebliche Bereicherung für die aktuellen Monitore, welche sich mit dem Übergangssystem befassen, leisten, denn diese sind weitgehend auf externale Faktoren ausgerichtet.

Angesichts der nicht unerheblichen methodischen Schwächen des hier vorgenommenen Zugangs gilt es nun, das vorliegende Instrumentarium weiter zu entwickeln, zum einen, um die Unsicherheitsquoten durch potenzielle Falsch-Einträge und Missing-Data zu reduzieren, zum anderen, um die hier adressierten Kategorien genauer zu beleuchten und dem deutlich gewordenen Bedarf an Differenzierungen gerecht zu werden. Zudem müssen möglichst bald Vergleichsdaten in typischen Übergangs-Formaten wie z. B. dem BVJ, aber auch in der zweijährigen Berufsfachschule anderer Bundesländer eingebracht werden, unter Berücksichtigung der hier schon identifizierten Kontrollvariablen. So können wertvolle Instrumente, Datensätze und Längsschnitte entstehen, die uns in den anstehenden umfassenden Veränderungsprozessen der beruflichen Bildung im demografischen Wandel sehr hilfreich sein werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. WBV-Verlag.
- Bergmann, B./Tenberg, R. (2014): Kompetenzerfassung in der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“ Hessen. In: *berufsbildung* 146 (2014) 9, S. 9–12.
- Bergmann, B./Tenberg, R. (2014): Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule“ in Hessen. *Die berufsbildende Schule* 66(2014)4, S. 135–139.
- BIBB (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bundesinstitut für Berufliche Bildung.
- Bierhoff, H.W./Wegge, J./Bipp, T./Kleinbeck, U./Attig-Grabosch, C./Schulz, S. (2005): Entwicklung eines Fragebogens zur Messung von Eigenverantwortung oder: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4 (1), Hogrefe Verlag, Göttingen 2005, S. 4–18
- BMBF (2014): Berufsbildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: R. Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, Soziale Welt Sonderband 2, S.183–198.
- Coleman J. (1996): The Loss of Social Capital and Its Impact on Schools. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, S. 99–105.
- Dietrich, H. (2010): Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In: D. Münk/C. Schmidt/J. Rützel (Hg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 68–92.
- Eberhard, V./Beicht, U./Krewerth, A./Ulrich J.G. (2011): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. BIBB/Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 142.
- Geißler, R. (2011): *Die Sozialstruktur Deutschlands: Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Hessisches Ministerium der Justiz (2013): *Integration nach Maß – Der Hessische Integrationsmonitor 2013*. Veröffentlichung des Staatsministeriums.
- Münk, Dieter (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: D. Münk./J. Rützel/C. Schmidt (Hg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31–52.
- Putnam, R.D. (1995): Bowling alone. America's Declining Social Capital. In: *Journal of Democracy* 6/1 S.65–78.
- Schmidt, C. (2011): Migrant/-innen im Übergangssystem: Bildungsaspirationen am Beispiel des Berufsgrundbildungsjahres Hessen. In: Granato, M.; Münk, D.; Weiß, R. (Hg.): *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*. Bielefeld, S. 79–87.
- Schmidt, C./Walter, M. (2008): Teilzertifizierung von Qualifikationen als Chance für benachteiligte Jugendliche. Die teilqualifizierende Berufsfachschule in Rheinland-Pfalz. In: *Berufsbildung*, 62/112, 11–13.
- Schumann, S. (2005): *Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung. Eine Untersuchung zu diskontinuierlichen und nichtlinearen Bildungsverläufen*. Dissertationsschrift. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schumann, S. (2005a): *Übergangsprozesse von Absolventen nichtbetrieblicher Ausbildungsgänge unter besonderer Berücksichtigung der Aufnahme einer Zweitausbildung*. In: *Bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2.

- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In: J. Weinman/S. Wright/M. Johnston (Hrsg.): Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs. Windsor, UK: NFER-NELSON, S. 35–37
- Tenberg, R. (2011): Perspektive Berufsabschluss: Stärken-Schwächen-Analyse im Rahmen eines BMBF-Programms zur Förderung der Berufsausbildungsvorbereitung. In: R. Nickolaus,/Pätzold, G. (Hg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung, ZBW 2011, Beiheft 25, S. 229–248.
- Tenberg, R./Gerkhardt, M. (2009): Abschlussbericht zur Stärken-Schwächen-Analyse über die schulische Berufsausbildungsvorbereitung im Kreis Herford. Interne Studie im Rahmen des BMBF-Programms „Perspektive Berufsabschluss“.