

**Hochschultage Berufliche Bildung 2025:
Nachhaltig – Digital – Chancengerecht.
Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf**

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

Hrsg. v. **Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle
Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Jörg A. MEIER & Cortina GENTNER

(Hochschule Magdeburg & Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung der
Freien und Hansestadt Hamburg)

**Übergang Schule Beruf. Desiderata und Handlungs-
anforderungen für eine nachhaltige vorberufliche Förderung**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2025/meier_gentner_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2026

Übergang Schule Beruf. Desiderata und Handlungsanforderungen für eine nachhaltige vorberufliche Förderung

Abstract

Das deutsche Bildungssystem ist durch eine starke soziale Selektion geprägt, wie seit der PISA-Studie 2000 wiederholt bestätigt wurde. Zahlreiche Programme und Initiativen im Übergang von Schule – Beruf zielen auf eine bessere Verzahnung und individuelle Förderung ab, doch der Anteil der Jugendlichen im sogenannten „Übergangssektor“ bleibt weiterhin hoch. Für eine nachhaltige Verbesserung wird ein systematischer und pädagogisch gestalteter Übergangsbereich gefordert, der individuelle Kompetenzen anerkennt und flexible Bildungswege ermöglicht. Für eine Chancenverbesserung der jungen Menschen sollte ein eigenständiges Bildungssegment mit vernetzter, pädagogischer Begleitung und Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren gestaltet werden. Dabei könnten Produktionsschulen eine relevante Rolle einnehmen.

Transition from School to Work. Desiderata and Action Requirements for Sustainable Pre-Vocational Support

The German education system is characterised by strong social selection, as has been repeatedly confirmed since the 2000 PISA study. Numerous programs and initiatives in the transition from school to work aim for better integration and individualized support, but the proportion of young people in the so-called "transition sector" remains high. For sustainable improvement, a systematic and pedagogically designed transition sector is needed that recognizes individual competencies and enables flexible educational pathways. To improve opportunities for young people, an independent educational segment should be created with connected, pedagogical support and cooperation between school and non-school actors. Production Schools could play a relevant role in this.

Schlüsselwörter: *PISA-Schock, Produktionsschule, Übergang Schule – Beruf, Chancenverbesserung für junge Menschen*

1 Das deutsche Bildungssystem: Viel Selektion und wenig Erfolg

Das Bildungssystem in Deutschland steht seit langem in der Kritik, insbesondere dessen starke selektive Wirkung. Diese Kritik war bereits lange als eine Art Unbehagen artikuliert, auch mangels genauerer empirischer Daten. Spätestens mit den Ergebnissen der ersten sog. „PISA-Studie“ im Jahr 2000 zeigte sich der Bedarf, in Deutschland einen genaueren Blick auf das bestehende Bildungssystem zu werfen. Der Spiegel titelte seinerzeit: „Dumm gelaufen. Die neue deutsche Bildungskatastrophe“ (DER SPIEGEL 20/2002 vom 13.05.2002).

Seit Dezember 2001 sind zwei Hauptbefunde der PISA-Studie bekannt. Der erste Befund, dass Schüler:innen an deutschen Schulen im Alter von 15 Jahren signifikant schlechter lesen können als viele Gleichaltrige anderer Länder, hat die deutsche Öffentlichkeit schockiert und hektische Reformaktivitäten ausgelöst. Der zweite Befund, dass es in keinem anderen Land einen so starken Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung der Familie und dem Schulerfolg der Kinder dieser Familien gibt, hat vergleichsweise weniger schockiert und auch zu weniger hektischen oder gar keinen wirksamen Reformen geführt.

Erstaunlich, dass der „PISA-Schock“ so wenig nachhaltige öffentliche Aufmerksamkeit, so wenig öffentlichen Druck erzeugt hat. Der Aufschrei, den man angesichts der gesellschaftlichen Folgen hätte erwarten können, blieb aus. Klaus Klemm sieht einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Betroffenen und dem öffentlichen Bewusstsein für das Problem der sozialen Segregation im deutschen Bildungswesen: „Diejenigen, so lässt sich feststellen, die in der Gesellschaft am stärksten benachteiligt werden, zeigen sich an den politischen Prozessen, die zu ihrer Benachteiligung beitragen und die sie abbauen könnten, am wenigsten interessiert.“ (Klemm, 2005).

Nachdem nun mit IGLU 2006 (vgl. Bos u. a., 2007 sowie 2008) und PISA 3 im Dezember 2007 erneut bestätigt wurde, dass sich an diesem Befund nichts Grundlegendes geändert hat, ist eine schärfere Konturierung des Problems notwendig. PISA bestätigt erneut die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems. In jedem Staat gibt es einen Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und der sozialen Herkunft – das zeigen die internationalen Vergleichsstudien. Die Studien zeigen jedoch auch, dass dieser Zusammenhang in keinem der beteiligten OECD-Länder so eng wie in Deutschland ist (OECD, 2001, 2004).

Die Befunde aus den PISA-Folgestudien sind hinlänglich zitiert und rezipiert, so etwa diese: Im internationalen Vergleich sind die deutschen Schüler:innen in den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften schlechter als der Durchschnitt. Ebenfalls hinreichend wiederholt bestätigen nationale und internationale Schulleistungsstudien, dass es in Deutschland einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, der schulischen Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg gibt: Schüler:innen aus Elternhäusern mit einem höheren sozioökonomischen Status haben in ihrer Schulkarriere bessere Zugangschancen zu Bildung und größere Lernerfolge, sie erreichen durchschnittlich bessere Leistungen und höhere Bildungsabschlüsse als Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Familien (Wübben Bildungsstiftung, 2024).

Nun hat sich an diesen Ergebnissen mit dem aktuellen PISA 2022 wenig geändert, wie die PISA-Studie 2022 zeigt. Und täglich grüßt das Murmeltier: Immer noch müssen wir herkunftsbezogene Ungleichheiten bei den mathematischen Kompetenzen feststellen, die sich in PISA 2022 in allen OECD-Mitgliedstaaten zeigen (OECD, 2023). Diese herkunftsbezogenen Disparitäten sind im internationalen Vergleich für Deutschland stark ausgeprägt. In allen getesteten Bereichen finden sich deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Aber vor allem finden sich Unterschiede aufgrund der sozialen und ethnischen Herkunft der Schüler:innen.

Zwar wiesen zwischenzeitlich – in den Jahren nach dem „PISA-Schock“ – die von PISA gemessenen Leistungen der Fünfzehnjährigen in Mathematik und in den Naturwissenschaften

sowie die Lesekompetenz in den Jahren bis 2012 (Mathematik und Naturwissenschaften) und bis 2015 (Lesen) Steigerungen auf (vgl. Klieme u. a., 2010; OECD, 2016), diese fielen aber mit dem aktuellen Wert für das Jahr 2022 sogar noch hinter die Ausgangszahlen zurück (vgl. mittelwertbezogene Darstellung der Jahre 2000 bis 2022 in: OECD 2023). Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede in den Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen 2000 und 2018 lediglich tendenziell geringer ausfallen. Es wird aber gleichzeitig anhand der Datenlage ersichtlich, dass „(...) in diesem Zeitraum zwei gegenläufige Entwicklungen stattfinden: Während zwischen 2000 und 2009 die herkunftsspezifischen Unterschiede stark abnehmen und mit einer veränderten Bildungsbeteiligung zusammenhängen, nehmen die Unterschiede bis 2018 wieder zu.“ (Maaz & Lörz, 2024, S. 25).

Die Ergebnisse des Nationalen Bildungsmonitorings (IQB) zeigen mit dem IQB-BILDUNGS-TREND 2021 (vgl. Stanat u. a., 2022) einen ähnlichen Verlauf, wonach wieder eine deutliche Zunahme der „Risikoschüler:innen“ ab dem Jahr 2016 registriert wird. Maaz und Dumont (2019, S. 312) weisen in ihrer Zusammenstellung auf die Schereneffekte im vielgliedrigen Sekundarschulsystem hin. Am Beispiel der Mathematikleistung zeigt sich über die Jahrgangsstufen 7 bis 10, abhängig von der Schulart, bei Gymnasien die intensivste Leistungssteigerung. Dieser Graph verliert an Steigung über die weiteren Schularten in der Reihenfolge: Real-, Gesamt- und Hauptschule. Als Ursachen des Schereneffektes führt das Autor:innenteam zunächst „differentielle Lernraten“ an. Damit ist gemeint, dass Unterschiede im Vorwissen, Unterstützungsmöglichkeiten in den Familien und in der sozialen Umwelt in den Peergroups zu unterschiedlich großen Lernfortschritten führen. Stärker noch wirken sich die vom Autor:innenteam so bezeichneten „Kompositionseffekte“ und „institutionelle Unterschiede“ aus. Bei den Kompositionseffekten kann sich die unterschiedliche Zusammensetzung einer Klasse nach Leistung, sozialen, kulturellen und lernbiografischen Aspekten auf die Interaktionsprozesse zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sowie auf die Schüler:innen untereinander auswirken und damit auf den Unterricht und auf die Lernkultur. Die institutionellen Unterschiede liegen dabei auf der Hand: Einen relevanten Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler:innen haben unterschiedliche Lehrpläne, Stundentafeln sowie Lehrer:innenkompetenzen und Unterrichtskulturen.

Nationale Bildungsberichte wie "Bildung in Deutschland" und Bildungsstudien wie PISA, IGLU, TIMSS und Co. zeigen immer wieder auf, dass die soziale Herkunft von Schüler:innen einen erheblichen Einfluss auf deren Bildungserfolg hat. Das Ergebnis: Heranwachsende aus sozial benachteiligten Familien schneiden in Leistungstests in Mathematik oder Lesen im Durchschnitt schlechter ab und besuchen seltener ein Gymnasium als Kinder und Jugendliche aus privilegierten Verhältnissen. Diese Kluft zeigt sich trotz verschiedener Bildungsreformen für die vergangenen Jahrzehnte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

Weiterhin besteht in Deutschland eine enge Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Bildungserfolg. Der Abbau sozialer Ungleichheiten in den Schullaufbahnen bleibt eine große Herausforderung. Der erreichte Bildungsabschluss der Eltern beeinflusst nach wie vor die Bildungs- und Erwerbsbeteiligung junger Erwachsener.

2 Übergangssystem – Übergangsektor – Übergänge mit System?

Damit zeigt sich auch eine fortgesetzte Selektion am Übergang Schule – Beruf. Die Chancen im allgemeinbildenden Schulsystem und damit für den individuellen Schulerfolg sind stark nach der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund strukturiert (Solga & Menze, 2013). Die ungleichen Chancen im allgemeinbildenden Schulsystem werden beim Übergang ins Berufsbildungssystem fortgeschrieben (s. u. a. Protsch & Dieckhoff, 2011). Bei der Bildungsteilhabe ist zu konstatieren, dass (auch) das deutsche Ausbildungssystem weiter stark selektierend wirkt: Mit seinem weitgehend marktgesteuerten Zugang bestehen weiterhin überdurchschnittlich gute Chancen für Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen und guten Schulzeugnissen. Markante Ergebnisse finden sich u.a. dazu auch in der Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 178, Abb. E1-2).

Es zeigen sich weiterhin deutliche soziale Ungleichheiten junger Menschen in Abhängigkeit von z. B. der Region des Aufwachsens, der Schulbildung, dem Geschlecht, der sozioökonomischen Herkunft sowie Migrationserfahrungen.

Nach einschlägiger Definition sind diese Angebote am Übergang Schule – Beruf dadurch gekennzeichnet, dass sie unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen und zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Vielmehr sollen diese Angebote individuell die Kompetenzen der Jugendlichen verbessern, eine Ausbildung oder eine Beschäftigung aufzunehmen teilweise wird auch ermöglicht, einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79 sowie Maier, 2021).

Im ersten Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ im Jahr 2006 wird in Bezug auf diesen Übergangssektor drastisch eine „Fehlversorgung“ im Ausbildungssystem von über 36 Prozent in einem Jahrgang konstatiert (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2020, S. 125, Abb. E1-1). Zunächst noch als sog. „Übergangssystem“ titulierte, wurde diese unzutreffende Benennung dann rasch geändert. In den folgenden Berichten wird dann die Bezeichnung „Übergangssektor Schule – Beruf“ verwendet: Aufgrund der institutionellen Heterogenität und fehlenden Koordinierung zwischen den Maßnahmetypen, so der korrigierende Hinweis der Autorengruppe bereits im dritten Bericht, ist die gewählte Formulierung „Übergangssystem“ unzutreffend. Stattdessen kann eher von einem „Sektor“ gesprochen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 95).

In Reaktion auf diesen ersten nationalen Bildungsbericht empfahl im Jahr 2007 der Innovationskreis berufliche Bildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Programme beziehungsweise Angebote durch ein verbessertes Übergangsmanagement zu bündeln und zu koordinieren – statt die Angebotspalette zu erweitern. Im Jahr 2009 begann das Bundesbildungsministerium damit, diesen Übergangsbereich neu zu strukturieren und effizienter zu gestalten. Zum Beispiel wurden Ansätze zum Ausbau der frühzeitigen Berufsorientierung in der Schule, eine bessere Verzahnung von Schule, Übergangssektor und Berufsausbildung entwickelt.

Dieser sog. „Übergangssektor“ umfasst mit den Maßnahmen in Länderverantwortung sowie im Verantwortungsbereich der Bundesagentur für Arbeit mehr als 120 Bildungsgänge und über 320 Förderprogramme (BIBB, 2022, S. 23).

Hier und im Folgenden soll der Begriff „Übergangsbereich“ eingeführt und genutzt werden, um den Übergangssektor mit seinen Angeboten für Jugendliche und junge Menschen am Übergang Schule – Beruf und seinen Implikationen zu umfassen.

Die Diskussionen über die Situation dieses so beschriebenen „Übergangsbereichs“ und die zweckmäßige Gestaltung der Übergänge aus dem Bildungssystem in die Berufsbildung nahmen seit diesem Zeitpunkt breiten Raum ein. Ebenso wenig mangelte es nicht an Vorschlägen und Forderungen zur Reform dieses Übergangsbereichs (vgl. u. a. Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung, 2011; Euler & Severing, 2011; ZDH, 2012; Empfehlung, 2011). Sie reichten von der Abschaffung der berufsvorbereitenden Maßnahmen bis zur Organisation einer teil- oder vollqualifizierenden Berufsausbildung durch überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen im Rahmen des Konzepts „DualPlus“ (Bundestags-Drucksache, 17/9586, S. 2).

Der BIBB-Hauptausschuss forderte im Jahre 2011 Bund und Länder auf, *„die Angebotsvielfalt am Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung zu sichten mit dem Ziel, diese zu reduzieren, zu bündeln und besser aufeinander abzustimmen sowie die vorhandenen Instrumente zu schärfen“* (vgl. Empfehlung, 2011). Vorrang sollte hier die Integration in eine vollwertige Berufsausbildung haben. Übergangsmaßnahmen sollten sich auf junge Menschen mit schlechten Startchancen konzentrieren und das Ziel verfolgen, eine abschlussbezogene Berufsausbildung anzuschließen.

Im Juni 2011 setzte die Kultusministerkonferenz die „Reform des Übergangssystems“ auf die Tagesordnung. Nach 2010 fanden sich zahlreiche Bundes- und Landesprogramme zur Optimierung des Übergangssystems und Initiativen, wie zum Beispiel „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung (2011), das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ mit der Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ (RÜM) des BMBF oder das 2010 gegründete „Arbeitsbündnis Jugend und Beruf“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit, das bundesweit die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren der Rechtskreise des Zweiten, Dritten und Achten Buches Sozialgesetzbuch verbessern sollte. Rechtskreisübergreifend waren hier also die Träger und Akteure im Recht der Grundsicherung (SGB II), im Recht der Arbeitsförderung (SGB III) und der (Kinder- und) Jugendhilfe (SGB VIII) angesprochen und involviert. In einigen Bundesländern erfolgte eine konsequente Neustrukturierung des so genannten Übergangssektors.

Mit der maßgeblich von Euler und Severing (2011, S. 17) entwickelten Initiative „Übergänge mit System“ wurden drei zentrale Postulate für die Gestaltung der Konzepte und der Angebote am Übergang von der Schule in den Beruf formuliert:

- Eine Reform muss den heterogenen Bedingungen der Jugendlichen gerecht werden.
- Die curriculare Ausrichtung muss sich an der beruflichen Handlungsfähigkeit (Ausbildungsberuf) orientieren.
- (Betriebliche) Wertschöpfungsprozesse sollen (dabei) auch erfahrbar werden.

An der Reforminitiative der Bertelsmann-Stiftung beteiligten sich acht Bundesländer (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Hol-

stein und Hamburg). Unter Rückgriff auf das Leitbild „Ausbildung 2015“ sollte die „... *unüberschaubare Vielfalt von Projekten und Maßnahmen in der Sekundarstufe II auf zwei Grundtypen ...*“ reduziert werden (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 17). Als Ziel wurde formuliert, „... *dass Übergangsmaßnahmen [...] systematisch und ohne Zeitverlust auf das Erreichen einer qualifizierten Berufsausbildung hinführen sollen.*“ (Euler & Reemtsma-Theis, 2010, S. 5; Herbert & Severing, 2010, S. 5).

Die dabei bestehenden Herausforderungen blieben fortbestehen: Der quantitative Umfang im so genannten „Übergangssektor“ ist relativ stabil und über die Jahre relevant, d. h. innerhalb der Jahrgangskohorten der Neuzugänge im Ausbildungssystem liegt er durchweg über einem Viertel – im Jahr 2005 waren es sogar 36 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 167).

Die Zahl derjenigen Jugendlichen, die in den Übergangsbereich einmündeten, war 2023 im Vergleich zu 2008 um gut 100.000 niedriger; das Niveau mit rund 250.000 Personen ist immer noch beträchtlich. Dabei ist eine stärkere Konzentration auf junge Menschen ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss festzustellen. Sie haben von 21 Prozent (2013) auf 33 Prozent (2023) zugenommen. Erheblich gestiegen ist auch der Anteil junger Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, nämlich von 14 Prozent auf 39 Prozent. Obwohl der Anteil von jungen Menschen mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss von 49 Prozent auf 38 Prozent zurückgegangen ist, gelingt trotzdem damit jährlich fast 100.000 Hauptschüler:innen kein direkter Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020 sowie 2024). Und: Nur zwei Drittel der Jugendlichen im Übergangsbereich schafften innerhalb von drei Jahren den Übergang in eine Ausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

Angesichts der demografischen Veränderungen und des sich weiter verschärfenden Fachkräftemangels wird aktuell auch die Diskussion um die Jugend als „begehrte Ressource“ geführt. Ein (solches) Gefühl einer „begehrten Generation“ kommt aber nur bei einem Teil der Jugendlichen an. Tatsächlich münden – weiterhin – jährlich überwiegend mehr als 25 Prozent der Zugewanderten im Berufsbildungssystem in den sog. „Übergangssektor“ (eindrücklich in der Übersicht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 177, Abb. E1-1). Bei den jungen Menschen zeigt sich eher eine Vielfalt an Wegen in Ausbildung oder Beschäftigung. Seltener wird hingegen eine Normalbiografie mit einem „geordneten Ablauf“ von Schule – Ausbildung – Arbeit. Im Gegensatz dazu steht die gesellschaftliche Erwartung sowie der Wunsch nach einer „Normalbiografie“ (siehe auch aktuelle Untersuchungsergebnisse bei Buck, 2024, S. 250).

In der Übergangsbefragung der Fachkräfte gehen die Bertelsmann Stiftung und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2025, S. 6) von einem anwachsenden Fachkräftebedarf (Fachkräftemangel) aus und davon, dass die Zahl der jungen Menschen ohne Berufsabschluss in Deutschland jährlich steigt.

Laut Aussagen der Fachkräfte in dieser Befragung könnten fast zwei Drittel der jungen Menschen im Übergangssektor sofort eine Ausbildung aufnehmen, wenn sie einen Ausbildungsplatz bekämen. Etwa die Hälfte davon mit Unterstützung. Tatsächlich bewerten die Fachkräfte die individuelle Begleitung wichtiger als die Qualität beziehungsweise die Art der Maßnahme.

Auch weisen die Fachkräfte auf erschwerte Arbeitsbedingungen hin und wünschen sich mehr Ressourcen bei der und für die Arbeit mit den jungen Menschen (Bertelsmann Stiftung / Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2025, S. 7).

Zentral bleibt die Frage nach der Wirksamkeit und auch nach der „Messbarkeit“ von Angeboten im Übergangsbereich. Und es bleiben auch die Fragen danach, ob durch die Maßnahmen etwa nur das Fehlen geeigneter Ausbildungsmöglichkeiten kaschiert werden soll und ob auf diese Weise junge Menschen tatsächlich also in nicht wirksamen Maßnahmen eher „geparkt“ werden (Bertelsmann Stiftung / Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2025, S. 7).

Insgesamt kommen die Autor:innen der Übergangsbefragung der Fachkräfte zu dem Fazit: *„Je individueller die Begleitung und Unterstützung am Übergang ist, desto besser werden die Übergangs- und Ausbildungschancen.“* Die Ausbildung ist durch mehr individuelle Förderung und Begleitung vor und während der Ausbildung sowie durch Flexibilisierung des Ausbildungssystems zu stärken. Auch sollten die Regelungen des Gesetzes zur Ausbildungsgarantie bekannter gemacht werden und es sollte kritisch beobachtet werden, ob die Garantie so wirken kann wie vom Gesetz beabsichtigt (Bertelsmann Stiftung / Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2025, S. 5).

3 Daueraufgabe Übergangsbereich: Reaktionen auch der Bildungspolitik

Was wurde unternommen, um die Herausforderungen im Übergangsbereich anzugehen? Im Folgenden sollen einige beispielgebende Initiativen und Umsetzungen vorgestellt werden.

Die „Initiative Bildungsketten – von der Schule in den Beruf“ wurde im Jahr 2010 vom BMBF ins Leben gerufen. Sie stellt ein zentrales Kooperationsmodell des Bundes, der Bundesagentur für Arbeit und der Länder in einer föderalen Bildungslandschaft dar. Sie umfasst nicht allein die finanzielle Unterstützung des Bundes, sondern will eine systematische Veränderung und eine Stärkung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens. Die Aktivitäten und Programme von BMBF, BMS und BA mit den Ländern werden aufeinander abgestimmt. Dabei besteht eine ganzheitliche Förderphilosophie: „Prävention statt Reparatur“ durch Unterstützung von der Schule über den Übergangsbereich bis zum Ende der Ausbildung. Die Begleitstruktur und Programme der Initiative Bildungsketten umfasst die Servicestelle Bildungsketten im BIBB, die Koordinierungsstelle Ausbildung und Migration (KAUSA), das Berufsorientierungsprogramm (BOP) und das Programm „berufliche Orientierung für Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung“ (BOF plus), sowie die Servicestelle Jugendberufsagentur im BIBB.

Die Initiative ging dabei von folgenden Prämissen aus: Die Maßnahmen im Übergangsbereich sollten praxisnah und zielorientiert zu einer berufsqualifizierenden Ausbildung führen. Die Qualifikation und die Kompetenzen der Jugendlichen sollten systematisch erweitert werden. Jugendliche sollten ohne Einschränkung zwischen verschiedenen Bildungsgängen wechseln können. Und am Ende einer Fördermaßnahme sollte eine konkrete Anschlussperspektive stehen. In den einzelnen Bundesländern und mit regionalen Schwerpunkten sind unterschiedliche Maßnahmen und Angebote konzipiert worden. In vier Bundesländern sind in den Vereinbarungen zu Bildungsketten auch Produktionsschulen erwähnt – ab dem Jahr 2021: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein.

So werden beispielsweise in der „Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ des Landes Mecklenburg-Vorpommern Produktionsschulen explizit als ein Instrument am Übergang Schule – Beruf, „Übergangssystem“ und ein Bildungsweg in den Beruf für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen verortet. (Zukunftsbündnis Mecklenburg- Vorpommern 2019, Anlage 2).

Der Bildungserfolg soll künftig von der sozialen Herkunft entkoppelt werden und so soll für mehr Chancengerechtigkeit gesorgt werden. Wie auch schon bei der Initiative Bildungsketten als Philosophie beschrieben, soll es um Veränderungen gehen und auf ein gestärktes, leistungsfähiges Bildungswesen hingewirkt werden. Das „Startchancen-Programm“ wurde zum Schuljahr 2024/25 mit einer Laufzeit von zehn Jahren eingerichtet. Der Bund stellt für das Programm bis zu 1 Milliarde Euro jährlich zusätzlich zur Verfügung. Die Länder beteiligen sich in gleichem Umfang. Insgesamt werden somit – über einen Verlauf von zehn Jahren – 20 Milliarden Euro investiert. Mit dem Ziel, dort zu unterstützen, wo die Herausforderungen am größten sind. Die Gelder werden deshalb bedarfsgerecht an Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler:innen verteilt.

Dabei liegt bei den Schüler:innen der Schwerpunkt auf der Stärkung der Basiskompetenzen, d. h. auf den Grundkompetenzen in Deutsch und Mathematik. Die Zahl der Schüler:innen die die Mindeststandards in Mathematik und Deutsch verfehlen, soll bis zum Ende der Programmlaufzeit an den Startchancen-Schulen halbiert werden. Außerdem sollen die Kinder und Jugendlichen zu demokratischer Teilhabe befähigt und in ihren sozio-emotionalen Kompetenzen gestärkt werden. Mit der Stärkung von drei Säulen sollen diese Veränderungen erreicht werden: die Säule eins umfasst die Schulgebäude. Es geht um moderne, inklusive und nachhaltige Lernräume. In der Säule zwei sollen passende Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung realisiert werden. Die Säule drei repräsentiert das Personal, gestärkt werden multiprofessionelle Teams. Dieser Teil des Programms umfasst auch die Berufsorientierung: Dazu zählen die Beratung und Unterstützung der Schüler:innen, eine lernförderliche Elternarbeit, die Entwicklung einer positiven Schulkultur sowie die Stärkung Betroffener bei der Inanspruchnahme staatlicher Leistungen (siehe auch: Zugang und Übersicht bei Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2024).

Für die berufliche Bildung im Übergangssystem konstatiert die „Arbeitsgruppe 9 + 1“ (hierbei handelt es sich um eine interdisziplinär ausgerichtete Arbeitsgruppe, die Impulse für die Diskussion um die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung wissenschaftsbasiert entwickelt), dass direkte Übergänge aus der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung für einen stabil vorhandenen Anteil junger Menschen verschlossen sind. Sie werden stattdessen in die heterogenen Angebote des Übergangssystems geführt. (Nur) durch ein verbessertes, chancengerechtes System in der beruflichen Bildung kann ein so aufgewertetes, dann tatsächlich auch als solches zu bezeichnendes „Übergangssystem“ ein sinnvoller Zwischenschritt in die berufliche Ausbildung werden (Arbeitsgruppe 9 + 1, 2022, S. 21).

Ein tatsächlich als solches Übergangssystem dienendes, institutionalisiertes Angebot einer Berufsvorbereitung – dann ausdrücklich eben auch mit den derzeit nicht stattfindenden Qualifizierungsnachweisen, um die erlangten Kompetenzen zu dokumentieren und zu zertifizieren,

wäre gedanklich und systematisch der schlüssige und naheliegende Schritt, wenn festzustellen ist, dass stabil ein Viertel aller, die in einen der drei Sektoren des Berufsbildungssystems einmünden, offenbar genau eines solchen Angebotes bedarf.

In den „Thesen für eine bessere Berufsausbildung“ legen die Autor:innen dieser Arbeitsgruppe eine Bestandsaufnahme vor. Danach ist der Übergangsbereich ein bedeutsamer Sektor des beruflichen Bildungssystems. Es werden verschiedene Zuschreibungen benannt, wie beispielsweise ein „Chancenverbesserungssystem“ (bei Krüger, 2004) oder auch, etwas ernüchternder, die Verortung als „Parallelsystem“ (bei Solga, 2004). Zu den Funktionen wird mit Beicht (2009) auf das Nachholen oder Verbessern von Schulabschlüssen hingewiesen oder als zeitliche Überbrückung – beispielsweise zusammen mit einer unmittelbaren Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung –, oder auch zur Herstellung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Die Wirkungen bewerten die Autor:innen in ihren Thesen unterschiedlich, da auch Zugänge in Ausbildung (doch) realisiert werden. Der Blick auf mögliche Chancenverbesserungen wird allerdings durch negative Konnotationen eher versperrt. Insgesamt erschweren die Vielfalt und die Unübersichtlichkeit der Angebote in diesem Übergangsegment eine passgenaue Vermittlung und die Einbindung in eine berufliche Ausbildung. Dies ruft unmittelbar nach dem Auf- und Ausbau von Strukturen für ein regionales Übergangsmanagement (Arbeitsgruppe 9 + 1, 2022, S. 22-24).

Damit wird vorgeschlagen, die Übergänge von der schulischen in die berufliche Bildung tatsächlich als ein System zur Verbesserung von Möglichkeiten (Chancenverbesserungssystem) auszugestalten. Die Schritte in einem solchen Übergangssystem sollen insbesondere an dem individuellen Potenzial ausgerichtet sein (siehe auch: Bildungskettenprogramm). Die Akzeptanz eines Übergangssystems soll durch Dualisierung gestärkt werden. Individuelle Lernfortschritte im Übergang sollen sichtbar gemacht und der jeweilige Erfolg in den Maßnahmen systematisch evaluiert werden (Modularisierung, Lernfortschrittsrabatte, unterjährige Wechsel in Ausbildung). Mithin schließt dieser Vorschlagsreigen damit, das regionale Übergangsmanagement weiter auszubauen und weiter die Entwicklung von Jugendberufsagenturen zu unterstützen (Arbeitsgruppe 9 + 1, 2022, S. 25 f.).

Die Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ (2021) konstatiert: „Insgesamt sind eine klare Strukturierung, Systematisierung, Koordinierung und Transparenz des Übergangssektors nicht zu erkennen, ...“ (Bundestags-Drucksache, 19/30950, S. 122). Sie fasst in ihrem Bericht diese Ausgangssituation ebenfalls so zusammen und wiederholt: Der so bezeichnete Übergangssektor besteht aus einer kaum überschaubaren Anzahl an Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich: 42 Bundesprogramme, 280 Länderprogramme, 125 schulische Bildungsgänge und zusätzlich die Regelinstrumente im SGB II, III und VIII. Es fehlt nicht an Förderinitiativen und -programmen, sondern an der Instrumentierung. Die Förderung muss klar strukturiert sein, so die Kommission in Ihrem Bericht weiter, um Jugendlichen transparente und stringente Wege in die Berufsausbildung zu zeigen. Dazu müssen Doppelstrukturen und Förderlücken vermieden werden. Es muss eine kohärente Förderstruktur im Übergang von der Schule zum Beruf bestehen. Betreuungslücken sind in der gesamten Übergangszeit zu vermeiden. Und es muss eine individuelle Förderung sichergestellt sein, die sich am Bedarf der Jugendlichen ausrichtet (Bundestags-Drucksache, 19/30950, S. 122).

Enggruber & Neises (2023, S. 4) sprechen aktuell von über 300 Programmen in Bund und Ländern am Übergang Schule-Beruf. In den Ländern finden sich auch schulische Bildungsgänge, die keinen vollqualifizierenden Abschluss ermöglichen.

In dem Bericht werden von der Kommission im Kapitel fünf unter der Hauptüberschrift „Berufsausbildungsvorbereitung“ als „Bildungsangebot für spezifische Zielgruppen“ neben der Einstiegsqualifizierung (EQ) die Produktionsschulen benannt und dazu das Good-Practice-Beispiel der Produktionsschulen in Hamburg beschrieben (Bundestags-Drucksache, 19/30950, S. 119, 448 (Anhang 1)). Ein Teil der Kommission empfiehlt eine Prüfung, um dieses Konzept als bundesweites Regelangebot zu verstetigen (Bundestags-Drucksache, 19/30950, S. 146). Produktionsschulen seien als niedrigschwellige Bildungsangebote (schulverweigernde, junge Menschen mit Fluchthintergrund, Heranwachsende mit besonderem Förderbedarf) ebenso erforderlich, wie solche, die stärker in den betrieblichen Kontext eingebunden sind (bspw. Einstiegsqualifizierung), um allen jungen Menschen individuelle Wege in den Beruf zu eröffnen. Zu diskutieren wäre hier, ob das pädagogische Konzept Produktionsschulen (Lernen an Kundenaufträgen in betriebsähnlichen Strukturen) in diesem Sinne nicht überfrachtet würde.

4 Produktionsschulen und (die ihr zugewiesene Rolle im) Übergangsbereich

Produktionsschulen als integraler und anerkannter Teil der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung? Lassen sich Produktionsschulen – und produktionsorientierte Angebote in Jugendwerkstätten – als Angebot in der „Berufsausbildungsvorbereitung“ (§ 1 Abs. 2 und Kapitel 4 (§§ 68 ff.) Berufsbildungsgesetz (BBiG) kodifizieren? Tatsächlich besteht bereits ein entsprechendes Regelungswerk: Die Umsetzung erfolgt nach dem Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz“ der Bundesagentur für Arbeit (2012) und u. a. auch mit sog. Qualifizierungsbausteinen (§ 69 BBiG i.V. m. der BAVBVO)). Die sog. „BvB-Pro“ ergänzt als eigenes Fachkonzept die bestehenden Fachkonzepte der Berufsvorbereitung nach den §§ 51 ff. SGB III, die als BvB 1-3 benannt sind (Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 5, 9).

Diese spezifische Umsetzung in der Ausbildungsvorbereitung weist Herausforderungen auf, bietet aber auch Möglichkeiten. So ist beispielsweise für die BvB-Pro eine hälftige Finanzierung durch sogenannte Dritte vorgesehen. Das sind in der Regel die Länder. Das entlastet den erforderlichen Mittelaufwand unmittelbar um bis zu 50 Prozent. Oder andersherum gerechnet beziehungsweise gesprochen: Mit dem gleichen planerischen Mittelansatz lassen sich auf diesem Weg etwa die doppelte Zahl an Teilnehmenden beziehungsweise an Plätzen in den Angeboten bereitstellen und finanzieren. Dies bedeutet aber zugleich, sich mit der Bundesagentur ins Benehmen zu setzen und sich u. U. auch den einschlägigen BA-(Vergabe)verfahren auszusetzen. In dem Fall müssen sich die Länder also möglichst klar konturiert mit ihren Vorstellungen und Programmvorgaben einbringen.

Die auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes geltende Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO) sieht vor, erlangte vorberufliche Kompetenzen in einem Zeugnis zu bestätigen (Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit ...). Dabei sollen allein zunächst die *Grundlagen für den Erwerb berufli-*

cher Handlungsfähigkeit vermittelt werden (§ 1 Abs. 2, § 69 Abs. 1 BBiG) – also ausdrücklich nicht Teile der Berufsausbildung. Auf diese Weise soll eine klare Abtrennung von der Berufsausbildung und der Vermittlung der *beruflichen Handlungsfähigkeit* (§ 1 Abs. 3 BBiG) sichergestellt sein. Ausdrücklich soll „keine modularisierte (berufliche) Ausbildung“ stattfinden.

Der Runde Tisch zur Einführung von Produktionsschulen in den sogenannten Neuen Ländern konstituierte sich im Juni 2008 auf Initiative des seinerzeitigen Beauftragten für die Neuen Länder, Bundesminister für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, Wolfgang Tiefensee. Schon früh leitete dieses Bund-Länder-Gremium die Frage nach der Entwicklung eines zentralen „rechtsförmigen Programmsatzes“ ein, mit dem das pädagogische Konzept der Produktionsschulen kodifiziert werden kann. Neben grundlegenden Expertisen zur Praxis der Produktionsschulen wurden Überlegungen zur rechtlichen Kodifikation und damit auch der finanziellen Verortung von Produktionsschulen entwickelt und diskutiert. Vor der Förderkulisse, zu der u. a. die (Schul)Gesetzgebung der Länder, bundesgesetzliche Grundlagen (BBiG) sowie die Sozialgesetzgebung zählen, wurde etwa eine Neujustierung der Instrumente von SGB II, III und VIII inkl. Kooperation im sog. Übergangssystem diskutiert – weg von rechtlicher Leistungskonkurrenz und Kompetenz-/ Zuständigkeitsdiversität, um den Förder- und „Maßnahmedschungel“ zu überwinden.

Ein zentraler Beitrag fokussiert die Regelungsgrundlagen für Produktionsschulen im Recht der Grundsicherung (SGB II) bzw. im Recht der Arbeitsförderung (SGB III). Darin wurden Hinweise auf die sog. Einstiegsqualifizierung (EQ), die „Aktivierung“ und auch auf die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB, untergesetzlich über das Fachkonzept) entwickelt und auch die seinerzeitigen sog. Arbeitsgelegenheiten (AgH) in der Entgeltvariante, erörtert (Meier & Lütje, 2011). Und es wurde auf der Basis der damals als „Neues Fachkonzept“ bezeichneten BvB ein Entwurf für ein „Fachkonzept Produktionsschule“ erarbeitet. Für eine praktische Realisierung wurden die entsprechenden Umsetzungsvorschläge ergänzend entwickelt und vorgelegt. Dies löste seinerzeit intensive Diskussionen aus, denn in der Tat war damit das sprichwörtlich „dickste Brett angebohrt“. Unter Beteiligung der Praxis, insbesondere auch des Bundesverbandes der Produktionsschulen (BVPS), wurde damit die Herausforderung gemeinsam angegangen, mit der Affinität von Produktionsschulen und BvB eine „produktionsschulspezifische Berufs(ausbildungs)vorbereitung“ zu modellieren.

Zu den besonderen Herausforderungen zählten seinerzeit Fragen danach, wie etwa ein Produktionsschulgeld mit der Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) in Einklang zu bringen ist. Auch weitere konstitutive und die Pädagogik der Produktionsschule zentral definierende Elemente, wie etwa Produktionserlöse, Beirat, Kompetenzentwicklung und -dokumentation, Individualisierung, Ländermit- und Hauptverantwortlichkeiten waren regulatorisch so einzupassen, dass sie keine Störungen für die bestehenden Regelungskreise bedeuteten. Denn die in einem alimentativen Selbstverständnis gefangenen Förderregelungen der Ausbildungsbeihilfe und auch in der Grundsicherung (Fehlbedarfsfinanzierung) sehen derlei pädagogische Motivations- und Stärkungselemente schlicht nicht vor.

Aus diesem so entwickelten „Fachkonzept Produktionsschule“ des Runden Tisches, der mit der Hinzunahme und Erweiterung um weitere Bundesländer nun als "Runder Tisch Produktions-

schulen und produktionsorientierte Angebote in Jugendwerkstätten" firmiert, entstand die Grundlage für die „BvB-Pro“: Zunächst sollten mit der Gesetzesinitiative des Bundesrates Produktionsschulen in der BvB im Recht der Arbeitsförderung (SGB III) ergänzt werden (Bundesrats-Drucksache, 313/11). Das Ergebnis der parlamentarischen Befassung war dann: Die Länderinitiative im Rahmen des Artikelgesetzes zur sog. „Instrumentenreform“ (2011) führte zur Protokollerklärung der Bundesregierung als Grundlage und „Geburtsurkunde“ für die BvB-Pro:

Die Bundesregierung stimmt mit den Ländern in der Einschätzung überein, dass die Bundesagentur für Arbeit bei der Umsetzung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen im Sinne größerer Flexibilität passgenauere Lösungen vor Ort erarbeiten sollte. Dies gilt für **Produktionsschulen** und Jugendwerkstätten gleichermaßen wie für vergleichbare Angebote auf Landesebene. Die Bundesregierung ist mit den **Ländern** im **"Runden Tisch Produktionsschulen"** in einem konstruktiven Dialog. Zudem wurde eine Arbeitsgruppe zu Fragen der Förderung von Jugendwerkstätten gebildet. Die Bundesregierung sagt verbindlich zu, auf eine dem Anliegen der Länder entsprechende Anpassung des **Fachkonzeptes** der Bundesagentur für Arbeit zeitnah hinzuwirken. (Bundesrat-Plenarprotokoll, 890, S. 562 (eigene Hervorhebungen))

Im weiteren Prozess entstand somit aus dem „Fachkonzept Produktionsschule“ des Runden Tisches als Basis und Vorlage das Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)“, das von der Bundesagentur für Arbeit am 20. November 2012 veröffentlicht wurde. Dieses Fachkonzept BvB-Pro ist der eigenen Beschreibung nach eine weitere berufsvorbereitende Alternative neben den betrieblichen Einstiegsqualifizierungen (§ 54a SGB III) und den Standard-BvB (Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 – 3) (Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 3). Umsetzungen finden sich in den Bundesländern – beispielsweise im „Werkstattjahr“ in Nordrhein-Westfalen mit derzeit 493 Plätzen BvB-Pro (SGB III). Die Freie und Hansestadt Hamburg bietet hingegen die BvB-Pro seit 2024/2025 nicht mehr an.

Obgleich Produktionsschulen in Deutschland auf langjährige Erfahrungen und auch Erfolge blicken können, haben sie zunächst (noch) keinen festen Platz in der deutschen Bildungslandschaft. Die rechtliche und finanzielle Situation von Produktionsschulen ist derzeit (noch weitgehend) unverbindlich und uneinheitlich. Die bestehende Produktionsschullandschaft in Deutschland ist (noch) relativ unübersichtlich und gekennzeichnet von einer **Vielfalt der Bezeichnungen**, einer **Verschiedenartigkeit der Konzepte**, dahinterstehenden (Träger)Philosophien und auch übergeordneten Programmlogiken von Förder- und Geldgebern. Deutsche Produktionsschulen finanzieren sich in aller Regel aus mehreren Quellen:

Die folgende Übersicht „Länderzuordnungen“ bietet einen Gesamtüberblick:

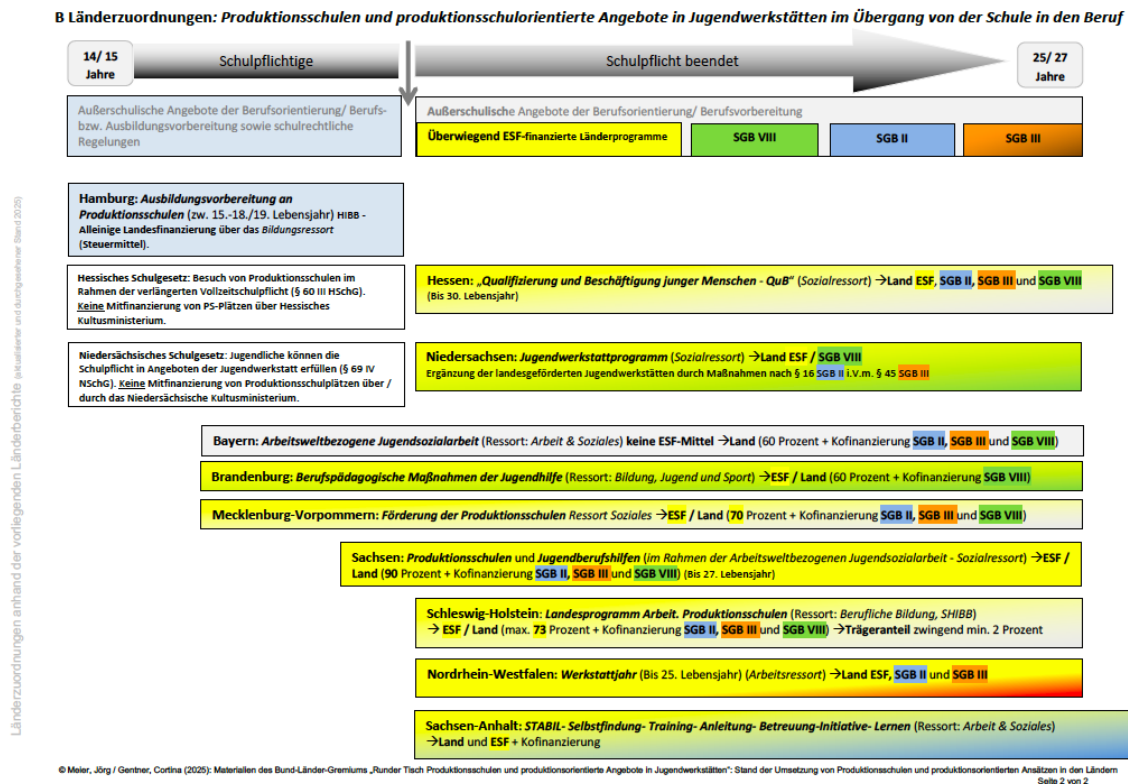


Abbildung 1: Länderzuordnungen. Zur Verortung von Produktionsschulen und Jugendwerkstätten in den Ländern
(Quelle: ÜBERSICHT LANDESUMSETZUNGEN PS ... 2025/2)

In der Übersicht ist markant sichtbar gemacht, nach Farben unterschieden, die (derzeit noch) starke Bindung der Landesprogramme an die ESF-Finanzierung (gelb) u. a. im Freistaat Sachsen, in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und auch in Brandenburg. Die weiteren Finanzierungsgrundlagen ergeben sich aus den Regelungskreisen der Grundsicherung (SGB II), des Rechts der Arbeitsförderung (SGB III) sowie der Jugendhilfe (SGB VIII). Wobei das Landesprogramm in Brandenburg sehr konsequent nach Regelungen der Jugendhilfe figuriert ist (grün). Für Nordrhein-Westfalen ist deutlich sichtbar die relevante Umsetzung der BvB-Pro (aktuell mit 493 Plätzen, s. o.) nach dem SGB III (rot).

Der Freistaat Bayern hat sich über eine jahrzehntelange Tradition arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit in Jugendwerkstätten vor einigen Jahren von der ESF-Finanzierung emanzipiert. Dort werden für das Landesprogramm keine ESF-Mittel mehr eingesetzt. Dieser Weg, den der Freistaat Bayern gegangen ist, ist – nicht zuletzt auch mit wechselnden Bedingungen in der ESF-Vergabeförderung – perspektivisch ebenfalls für andere Landesprogramme einschlägig. Nicht zuletzt gilt zudem bei ESF-Finanzierungen grundsätzlich, dass sie nicht als Regel- oder Ersatzfinanzierung für laufende Aufgaben fungieren sollen.

Für die regelhafte Einführung der Produktionsschulen in der Freien und Hansestadt Hamburg galt von Beginn an ein eigenständiges Programm. Sie ist nicht Schule im Sinne des Hamburgi-

schen Schulgesetzes, aber doch Berufsvorbereitungsangebot für Schulpflichtige, die aus Anlass und für die Dauer der Tätigkeit in der Produktionsschule in ihrer Schulpflicht befreit sind. Finanziert werden diese Plätze in den Produktionsschulen vollständig – wie die Berufsvorbereitungsschule auch – allein und unabhängig aus Steuermitteln des Landes (Gentner, 2011; Gentner & Meier, 2025).

Die Länderübersichten mit relevanten Materialien und Ordnungsgrundlagen werden regelmäßig aktualisiert und auf der Seite des Runden Tisches (derzeit noch von der Freien und Hansestadt Hamburg bereitgestellt) veröffentlicht:

<https://www.uebergangschuleberuf.de/schmoekerkasten/produktionsschulen/bundesweit/>.

Produktionsschulen bilden bundesweit für einen überwiegenden Teil von Jugendlichen und jungen Menschen, die eine solche Produktionsschule besuchen, eine stabile Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt und stellen so insbesondere ein alternatives, wirkungsvolles Modell zur Berufsorientierung und -vorbereitung dar.

Die Positionierung und Stabilisierung von Produktionsschulen zwischen den verschiedenen sozialen Systemen bzw. im Geflecht von Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sowie die entsprechende finanzielle, juristische und professionelle Verankerung bilden seit den 1990er Jahren Kernpunkte in der Produktionsschuldiskussion.

Die Produktionsschulforschung, -politik und vor allem die Praxis der Produktionsschulen hat im Sinne einer Stabilisierung und Bewährung des Konzeptes Produktionsschule zwischen diesen beiden Aspekten – Sicherung strukturell-materieller Voraussetzungen einerseits und pädagogische Grundlegung und Gestaltung der Produktionsschularbeit andererseits – zu vermitteln; im Optimalfall so, dass dabei der erste Orientierungspunkt immer das Pädagogische ist. Zentral bleibt dabei die Frage, „auf welche Weise ökonomisch produktive Arbeit für Bildung und Erziehung ausgeschöpft werden kann“ (Hurtienne, 1970, S. 102), und zwar nicht beliebig, sondern im Sinne der Verbesserung sozialer und beruflicher Chancen und der Selbstverwirklichung der Jugendlichen.

5 Schlussfolgerungen und Diskussion

Was kann nun aus diesen Ergebnissen und Einsichten folgen? The same procedure as every year? Oder: Täglich grüßt das Murmeltier?

Naheliegend – und das auch nicht erst seit Neuestem – wären doch ad hoc diese Schlussfolgerungen: Entweder ein wirklich *systematisierter* und kohärenter *Übergang*, mithin eine Übergangsgestaltung, die die Erfordernisse, Bedürfnisse und Entwicklungen der jungen Menschen in den Blick nimmt und die Dokumentation und Zertifizierung der von ihnen erworbenen Kompetenzen (sozialer, personaler und auch fachlich-methodischer) tatsächlich anerkennt. Oder wäre stattdessen – noch grundsätzlicher – schlicht die *Abschaffung* eines uneffektiven, nur als Übergangssektor bezeichneten, tatsächlich aber überwiegend unentwickelten Sondersystems zu fordern?

Es gilt, den Übergangsbereich nicht als dauerhaftes (ungeliebtes) Provisorium wahrzunehmen und als Indikator für eine (weiter) nachlassende Integrationsleistung (Übergangssektor als kom-

pensatorischer Reparaturbetrieb zwischen zwei reformbedürftigen Bildungsbereichen) zu deuten, sondern vielmehr als Bildungssegment, das geeignet wäre, zur Chancenverbesserung der Jugendlichen beizutragen.

Bleibt ein solcher Übergangsbereich weiterhin unentwickelt, unsystematisch uninstitutionalisiert, ohne eigene pädagogische Gestalt, quasi entstanden allein als „Platzhalter“ für einen nicht anschlussfähigen Raum zwischen den Systemen der Ausbildung, dann bleibt dieses Defizit etabliert.

Ein abgestimmter, kohärenter Übergangsbereich bindet die verschiedenen Programme sowie die unterschiedlichen Akteure ein. Ein Rahmenkonzept für eine echte Reform des Übergangssystems Schule – Beruf müsste eine Vernetzung der Angebote an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Sekundarstufe I sowie die Bündelung der schulischen und außerschulischen Bildungsangebote vorsehen, das die Berufsorientierung, die Berufs- und Ausbildungsvorbereitung, die Beratung und Ausbildungsvermittlung besser verzahnt und anschlussfähige Übergänge zwischen ihnen gestaltet sowie die Einführung einer anrechnungsfähigen Qualifizierung integriert (Modularisierung, Flexibilisierung von Berufswegen sowie lebensbegleitendes Lernen).

Zu wünschen bleiben für eine solche Entwicklung handlungsanfordernde emanzipierte und emanzipierende „Entwicklungsräume“ für die Lebensphasen. Bei diesen Übergängen von der Schule in den Beruf sollte es vornehmlich pädagogisch darauf ankommen, ein Bildungssegment zu kreieren und zu realisieren, in dem die jungen Menschen in ihren eigenen Entwicklungen gestärkt werden. Zwischen und in den Bildungssegmenten sollte eine kontinuierliche (sozial-)pädagogische Begleitung sichergestellt sein. Dazu könnte sich Bildungspolitik noch intensiver mit anderen Politikfeldern (Soziales, Jugend, Familie, Migration u. a.) vernetzen und die Beiträge anderer gesellschaftlicher Bereiche systematischer mit den im Bildungssystem möglichen Maßnahmen verbinden. Schulische und außerschulische (trägergestützte) Angebote sollten in einem solchermaßen figurierten Raum gleichgewichtig agieren und regional abgestimmt und koordiniert rechtskreisübergreifend kooperieren. Dies umfasst auch eine entsprechend emanzipierte wechselseitige Anerkennung und Wertschätzung sowie regelhafte und auskömmliche Finanzierung der alternativen, adressatenbezogenen Angebote und Konzepte in einem solchen Übergangs-/Entwicklungsbereich.

Eine (Berufs-)Bildungsforschung hat dann auch die Chance, emanzipiert die Bildungs- und Entwicklungsbereiche statt eines unpopulären Übergangsbereiches in den Blick zu nehmen, um mehr valides Grundlagen- und auch Handlungswissen zu generieren. Dies bietet auch die Möglichkeit, sich nicht allein bzw. vorrangig auf Abschlüsse und eine „Ausbildungsautomatik (schon) nach Klasse 10“ zu fixieren (Individualisierung der Passungsprobleme mit der Wirtschaft/den Ausbildungsbetrieben – Verwertungsorientierung), sondern auch individuelle Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse, individuelle Bildungsprozesse und flexible Bildungswege anerkennen und ihnen entsprechen zu können. Es ginge dann eher darum, kompetenzorientiert Entwicklungen zu dokumentieren und zu zertifizieren, statt vordergründig auf die Nachholung des (ersten) Schulabschlusses festgelegt zu sein. Auch ergäben sich berufs- und sozial-

pädagogische Freiräume, um Kompetenzen zu entwickeln und auch, um "Problemlagen" gemeinsam mit den Jugendlichen anzugehen.

Literatur

Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022). Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere* (hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung), Heft 235. Barbara Budrich.

Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011). Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. BIBB.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Beruflicher Bildung*. wbv.

Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). BIBB Report 11/2009, Verlag Barbara Budrich.

Bertelsmann Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2025). *Jugendliche im Übergangssektor. Eine Befragung von Fachkräften*. Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann-Stiftung (2011). *Übergänge mit System. Rahmenkonzept für die Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Bertelsmann Stiftung.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G. Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G. Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Waxmann.

Buck, P. (2024). *Diskontinuität und Scheitern im Übergang Schule – Beruf. Zur Persistenz ‚normalbiografischer‘ Konstruktionen von benachteiligten Jugendlichen* (Reihe Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 74, Diss. Universität Duisburg-Essen). wbv.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2012). *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)* vom 20.11.2012. https://www-arbeitsagentur.de/datei/dok_ba029565.pdf

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2022). *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB 1 bis 3* – Neufassung April 2022 vom 29.4.2022.

https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmassnahmen-bvb1-3_ba036685.pdf

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, BiBB.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024). *Startchancenprogramm*. https://www.bmfr.bund.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html

Bundesrat – Plenarprotokoll 890 (2011). *Stenografischer Bericht 890. Sitzung*, Freitag, den 25. November 2011, Bundesanzeiger.

Bundesrats-Drucksache 313/11 vom 27.5.2011. *Gesetzentwurf der Bundesregierung Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt*, Bundesanzeiger.

Bundestags-Drucksache 17/9586 vom 9.5.2012. *Mit DualPlus mehr Jugendlichen und Betrieben die Teilnahme an der dualen Ausbildung ermöglichen. Antrag der Abgeordneten Kai Gehring u. a. und der Fraktion Bündnis90/ Die Grünen*, Bundesanzeiger

Bundestags-Drucksache 19/30950 vom 22.6.2021. *Unterrichtung der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*, Bundesanzeiger.

Der Spiegel Nr. 20/2002 vom 13.05.2002. *Dumm gelaufen. Die neue deutsche Bildungskatastrophe*: Spiegel- Rudolf Augstein.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. 17. Juni 2011. In *Bundesanzeiger* Nr. 101 vom 8. Juni 2011, S. 2454.

Enggruber, R. & Neises, F. (2023). Jugendberufsagenturen als regionale Gestalterinnen der Ausbildungsgarantie – empirische Einblicke. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): *BiBB Report 2/2023*, Barbara Budrich.

Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (2010). *Übergänge mit System. Länderstudie Nordrhein-Westfalen*, Bertelsmann-Stiftung.

Euler, D. & Severing, E. (2011). Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. Die gemeinsamen Leitlinien für eine Reform des Übergangssystems. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*, Bertelsmann-Stiftung.

Gentner, C. (2011). Das Hamburger Produktionsschulprogramm: Produktionsschulen in freier Trägerschaft im System der schulischen Berufsvorbereitung. In C. Gentner (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 04* (S. 1–12).

Gentner, C. (2013). Produktionsschule – ein Übergang mit System. In A. Fischer & D. Frommberger (Hrsg.), *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Aus sichten. Berufli-*

che Bildung und zukünftige Entwicklung (Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6, S. 155–184). Schneider.

Gentner, C. & Meier, J. (2025). Produktionsschulen: Noch nicht Betrieb, aber auch nicht mehr Schule. Historische Zugänge zur Konzeption der Produktionsschule. *Mitarbeit* (Nr. 28) – Zeitschrift des Museums für Arbeit, 38–41.

Herbert, H. & Severing, E. (2010). *Übergänge mit System. Länderstudie Hamburg*. Bertelsmann-Stiftung, Bertelsmann-Stiftung.

Hurtienne, G. (1970). Die Produktionsschule – ein umstrittener pädagogischer Begriff. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule*. (66. Band, Heft 2, S. 81–102). Steiner.

Klemm, K. (2005). Kellerkinder auf dem Abstellgleis. In H. Avenarius (Hrsg.), *Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen*. München (S. 137–148). Luchterhand.

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bertelsmann.

Krüger, H. (2004). Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsbildung, In M. Baethge, K.P. Buss & C. Lanfer (Hrsg.), *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen* (S. 141–164). BMBF.

Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz & J. Schrader (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 299–332) Klinkhardt.

Maaz, K. & Lörz, M. (2024). 20 Jahre PISA: Soziale Bildungsungleichheit im Fokus Haben die sozialen Ungleichheiten in den Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen 2000 und 2018 zu- oder abgenommen? Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung.

Maier, T. (2021). *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Meier, J. & Lütje, M. (2011). Produktionsschulen im SGB III und SGB II profilieren – mögliche rechtliche Grundlagen für Produktionsschulen In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik* (S. 75–84). Waxmann.

Meier, J., Gentner, C. & Bojanowski, A. (Hrsg.) (2011). *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik*. Waxmann.

OECD (2001) (Hrsg.). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OECD.

OECD (2004) (Hrsg.). *Education at a Glance OECD Indicators*. OECD.

OECD (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume I. Analysis*. OECD.

OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, wbv.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do*. OECD.

OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, PISA*, wbv.

Protsch, P. & Dieckhoff, M. (2011). What Matters in the Transition from School to Vocational Training in Germany. Educational Credentials, Cognitive Abilities or Personality?. In *European Societies* (the official journal of the European Sociological Association) (Vol. 13, No. 1, S. 69–91). Routledge.

Solga, H. (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – die Übergangsbiographien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In S. Hillmert & K. U. Mayer (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland* (S. 39–64). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solga, H. & Menze, L. (2013). Der Zugang zur Ausbildung. Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? *WSI-Mitteilungen*, Jg. 66, 1/2013, Schwerpunkttheft „Von Insidern und Outsidern. Zur Integrationsfähigkeit des Berufsbildungssystems“, 5–14, Bund-Verlag.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.

Übersicht Landesumsetzungen Produktionsschulen (PSn) einordnend systematisch und nach Schulpflicht – Visualisierung für den Runden Tisch Produktionsschule (2025/2).

https://www.uebergangschuleberuf.de/wp-content/uploads/2025/02/Verortung-von-Produktionsschulen-in-Deutschland_Aktualisierung-Stand-2025-2-16.pdf

Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO) vom 16. Juli 2003 (BGBl. I S. 1472).

Wübben-Bildungstiftung gGmbH (2024). *Woher und Wohin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg – Zentrale Ergebnisse der Schulleistungstudien*, Wübben.

ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks. Zielgruppenorientierte Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf. Berlin 2012

Zukunftsbündnis Mecklenburg-Vorpommern (2019). *Landeskonzept für den Übergang von der Schule in den Beruf* – Stand 24.6.2019.

https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/dateien/bildungskettenvereinbarung_ab2021_mv_anlage2.pdf?blob=publicationFile&v=4

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Meier, J.& Gentner, C. (2026). Übergang Schule Beruf. Desiderata und Handlungsanforderungen für eine nachhaltige vorberufliche Förderung. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegas, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–20).
https://www.bwpat.de/ht2025/meier_gentner_ht2025.pdf

Die Autor:innen



Prof. Dr. JÖRG A. MEIER

Hochschule Magdeburg

Breitscheidstr. 2, 39114 Magdeburg

joerg.meier@h2.de

www.h2.de



Dr. CORTINA GENTNER

Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg

Winterhuder Weg 29, 22085 Hamburg

cortina.gentner@bsfb.hamburg.de

<https://www.hamburg.de/politik-und-verwaltung/behoerden/bsfb>