

bwp@ Spezial PH-AT2 | April 2023

Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis

Hrsg. v. Sabine Albert, Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek, Sabine Zenz

Mareike BEER

(Universität Osnabrück)

„Bevor man hinterher da steht und dann irgendwie gar nichts hat“ – Übergänge von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen von der Schule in die Berufsausbildung

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/beer_bwpat-ph-at2.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2023



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

„Bevor man hinterher dasteht und dann irgendwie gar nichts hat“ – Bildungsangebote im Übergangssystem für benachteiligte Jugendliche im deutschsprachigen Raum

Abstract

Bildungsangeboten im Übergang ist gemeinsam, dass sie in erster Linie anderweitig unversorgte Jugendliche mit oft geringen formalen Qualifikationen adressieren. Diese sollen über praktische Tätigkeiten Einblicke in Berufe und Berufsfelder erhalten, außerdem wird den Bildungsangeboten oft eine kompensatorische Funktion zugeschrieben. Im Beitrag werden zunächst wesentliche Bildungsangebote im Übergang von der Sekundarstufe I in den berufsbildenden Bereich im deutschsprachigen Raum vorgestellt. Dabei werden die gesetzlichen Grundlagen in den Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz – auch D-A-CH-Region genannt – dargelegt, bevor ein Überblick über den Forschungsstand gegeben wird. Leitend ist dabei die Frage nach Parallelen, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten im Ländervergleich.

“Before you end up standing there and somehow have nothing“ – Educational opportunities in the transition system in German-speaking countries

Educational offers in transition have in common that they primarily address young people who are not otherwise provided for and who often have low formal qualifications. They are supposed to gain insights into professions and occupational fields through practical activities; educational programs are often seen as having a compensatory function. This article presents the main educational programmes in the transition from lower secondary school to vocational education and training in German-speaking countries. The legal foundations in Germany, Austria, and Switzerland – also known as the D-A-CH region – are presented before an overview of the state of research is given. The guiding principle is the question of parallels, similarities, and special features in a comparison of countries.

Schlüsselwörter: *Übergänge, Berufliche Rehabilitation, Lernbeeinträchtigungen, Statuspassage, Berufsorientierung*

1 Einleitung

Ein erfolgreicher Übergang in betriebliche oder schulische Ausbildung oder die Aufnahme eines Studiums wird als entscheidend für spätere berufliche Chancen betrachtet und hat eine große individualbiographische Bedeutung. Der Übergang in Ausbildung und später in die Erwerbsarbeit markiert zudem das (nahende) Ende der Jugendphase und den Übergang in den Erwachsenenstatus, der wiederum eng mit einer Teilhabe am Arbeitsmarkt verbunden wird.

Übergänge können als Herausforderungen, zugleich jedoch auch als Entwicklungsanlässe interpretiert werden (vgl. Neuenschwander et al. 2012, 58).

Einigen Jugendlichen gelingt der Übergang nur mit Schwierigkeiten und nicht nahtlos im Anschluss an die Sekundarstufe I. Fehlende oder geringwertige Schulabschlüsse, Lernbeeinträchtigungen, Behinderungen, eingeschränkte Kenntnisse der deutschen Sprache oder eine geringe Orientierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie Ausbildungs- und Studienwünsche, für die nur ein geringes Ausbildungs- und Studienplatzangebot besteht sind relevante Größen, die sich individuell negativ auf das erfolgreiche Bewältigen des Übergangs in Ausbildung, Studium und Arbeit auswirken können (vgl. Kohlrausch/Isler 2022, 8; Kranert/Stein/Warmuth 2022, 46ff.; Kölch 2019, 3ff.; Freiling/Krings 2014, 106).

Ein Einblick in die Unterstützungssysteme am Übergang Schule-Berufsausbildung im deutschsprachigen Raum der D-A-CH-Region bietet durch die „relative Ähnlichkeit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme“ (Lindmeier et al. 2019, 11) Ansätze für eine vergleichende Forschungsperspektive. Dabei wird in diesem Beitrag nicht explizit auf Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen und damit nicht rein auf „inklusive Übergänge“ fokussiert, sondern es werden die Strukturen der unterschiedlichen Übergangssysteme aus einer Draufsicht heraus betrachtet. Zunächst werden deshalb die Rahmenbedingungen der Übergangs- und Brückenangebote ergründet, daran anschließend wird ein Schwerpunkt auf die Darstellung des Forschungsstandes zu den Übergängen geringqualifizierter Jugendlicher unter Hinzuziehung von Sekundärdaten gelegt. Ziel ist es, die unterschiedlichen Bildungsangebote im Übergangssystem für benachteiligte Jugendliche im deutschsprachigen Raum zu benennen, zu beschreiben und der Frage nachzugehen, worin sich die Merkmale und Prinzipien des Übergangssystems ähneln und wie sie sich unterscheiden.

2 Übergangsmöglichkeiten für Jugendliche nach dem Besuch des allgemeinbildenden Schulsystems in der D-A-CH-Region

In diesem Kapitel soll zunächst ein grober Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen des Übergangs von Jugendlichen mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen im deutschsprachigen Raum gegeben werden. Diese Angaben werden knapp mit statistischen Daten unterlegt. Daran anschließend wird der aktuelle Forschungsstand referiert.

2.1 Überblick über die Rahmenbedingungen

Österreich, Deutschland und der Schweiz ist gemeinsam, dass sie eine Zusammenarbeit der Sozialpartner für die betrieblich-duale Berufsausbildung bzw. Lehre als Grundlage haben. Bildungszertifikate haben hier eine große Aussagekraft (vgl. Kazepov/Cefalo/Chan 2020, 40). Grundsätzlich kann man das Berufsbildungssystem in den deutschsprachigen Ländern in der Sekundarstufe II – also nach Vollendung der allgemeinen Vollzeitschulpflicht – in die drei Sektoren duale Berufsausbildung, Schulberufssystem und Übergangssystem unterteilen (vgl. Schultheis et al. 2020; zur besonderen Situation in der Schweiz siehe unten). Daneben bestehen höhere, gymnasiale Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, die zum Erwerb der Fachhochschulreife oder der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur bzw. Matura) führen.

Unter dem Oberbegriff Übergangssystem wird eine Reihe von Maßnahmen, Programmen und Bildungsgängen subsumiert, die sich an Minderjährige und junge Erwachsene ohne abgeschlossene Erstausbildung richten. Für diese Bildungsangebote im Übergangssystem gibt es einige charakteristische Merkmale: Sie sind meist von maximal einjähriger Dauer, vermitteln keinen vollqualifizierenden beruflichen Abschluss und ermöglichen oft das Nachholen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Ferner kann ihr Besuch – abhängig von den jeweiligen gesetzlichen Regelungen – der Erfüllung der (Berufs-)Schulpflicht dienen. Sie richten sich oft an ansonsten unversorgte, in der Regel ausbildungssuchende junge Menschen, denen es nicht gelungen ist, im Anschluss an den Besuch einer allgemeinbildenden Schule in der Sekundarstufe I eine duale Ausbildungsstelle oder einen Platz in einer schulischen Ausbildung zu bekommen und die Unterstützung bei der Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung benötigen (vgl. Kohlrausch/Isler 2022, 4f.).

Die Bildungsangebote im Übergangssystem zielen auf eine Verbesserung der Ausbildungschancen ab, ferner dienen sie der Erhöhung der Allgemeinbildung. Die Teilnehmenden sollen über praktische Tätigkeiten Einblicke in Berufe und Berufsfelder erhalten, außerdem ermöglichen viele Bildungsmaßnahmen im Übergangssektor Kontakte zu Betrieben. Vor allem Jugendliche mit geringwertigen oder ohne formale Schulabschlüsse sowie junge Menschen mit (Lern-)Beeinträchtigungen und Behinderungen nehmen deutlich häufiger als andere Gleichaltrige an Bildungsangeboten im Übergangssystem teil (vgl. ebd., 8ff.).

2.1.1 Die Situation in Deutschland

Die Schulpflicht in Deutschland wird in den Bundesländern geregelt, denn Schule ist hier Ländersache. Häufig beträgt die Schulpflicht insgesamt elf Jahre. Ein Großteil der Bundesländer hat eine neunjährige Vollzeitschulpflicht, fünf Bundesländer sehen zehn Pflichtjahre für den Vollzeitbesuch des allgemeinbildenden Schulsystems vor – im Einzelnen sind dies: Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt (vgl. Vossenkuhl 2010, 54). Danach besteht für nahezu alle Jugendlichen eine mindestens einjährige Berufsschulpflicht. Die einzige Ausnahme bildet hier das Bundesland Berlin. Dort wurde 2004 das elfte Pflichtschuljahr in der Sekundarstufe II für Schüler*innen ohne Ausbildungsverhältnis abgeschafft (vgl. ebd., 53; IHK Berlin, o. J.). Jugendliche sind in Berlin nur dann berufsschulpflichtig, wenn sie eine Ausbildung absolvieren oder an einem berufsvorbereitenden Lehrgang teilnehmen (vgl. § 43 Abs. 1 u. 2 Schulgesetz für das Land Berlin). In allen anderen 15 Bundesländern besteht auch für ausbildungssuchende und „unversorgte“ Jugendliche die Pflicht zur Teilnahme an einem berufsschulischen Bildungsangebot. Sie münden dann in das sogenannte Übergangssystem ein (vgl. Kell 2013, 23). In diesem halten die Berufsschulen unterschiedliche Bildungsgänge vor. Sie umfassen rein schulische Bildungsangebote wie das Berufsgrundbildungs- bzw. Berufsvorbereitungsjahr oder die Berufsfachschule, aber auch schulische Bildungsgänge in Teilzeit in Verbindung mit weiteren Lernorten wie Betrieben oder Bildungsträgern (vgl. Kohlrausch/Isler 2022, 4). Vor allem die nicht-vollzeitschulischen Bildungsgänge im Übergangssystem werden oft durch Mittel aus der Arbeitslosenversicherung im Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit finanziert. Als Beispiele für Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit können die Einstiegsqualifizierung (EQ) und die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) genannt werden.

Bildungsgänge des Übergangssystems übernehmen in Deutschland damit eine Überbrückungsfunktion und versorgen Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis (die jedoch mitunter noch berufsschulpflichtig sind) mit einem Bildungsangebot (vgl. Heisler 2005, 2).

Der Integrierten Ausbildungsberichterstattung des Statistischen Bundesamtes zufolge nahmen im Jahr 2020 rund 234.720 junge Menschen nach Abschluss der Sekundarstufe I und der Erfüllung ihrer Vollzeitschulpflicht als sogenannte Anfänger*innen im Ausbildungsgeschehen an Bildungsangeboten im Übergangsbereich teil. Mit 652.150 absolvierten im selben Zeitraum fast dreimal so viele Heranwachsende eine schulische oder duale Berufsausbildung oder eine Ausbildung in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis im mittleren Beamtenstand. 485.883 Jugendliche entschieden sich für einen weiteren Schulbesuch in der Sekundarstufe II mit dem Ziel des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) (vgl. Statistisches Bundesamt Destatis 2021).

Vor allem Jugendliche mit Lernbeeinträchtigung gehen häufig zunächst in Bildungsangebote des Übergangssystems über, bevor sie eine Berufsausbildung aufnehmen. Sie werden in der Regel bereits zu Beginn des letzten Schulbesuchsjahres durch die Reha-Berufsberatungsteams der Bundesagentur für Arbeit kontaktiert. Sie erhalten in diesem Zusammenhang häufig einen sogenannten Reha-Status auf Grundlage des Dritten Sozialgesetzbuchs (SGB III) und bekommen dadurch Zugang zu besonderen Unterstützungsleistungen, finanziert aus den Beiträgen der Arbeitslosenversicherung. Über die Zugänge zu den Unterstützungsleistungen der Bundesagentur für Arbeit entscheiden die Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit auf Grundlage der vorliegenden Unterlagen und nach eigenem Ermessen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018, 12).

Die Ausbildung im Anschluss an die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB), mit der die Jugendlichen auch ihrer Berufsschulpflicht nachkommen, wird für Jugendliche mit Reha-Status oft ebenfalls durch die Bundesagentur für Arbeit unterstützt und von Bildungsträgern begleitet. Dadurch, dass diese Jugendlichen frühzeitig institutionell durch vorbereitende Aktivitäten der Beruflichen Rehabilitation erfasst werden, wird ihr Weg in eine geförderte (Sonder-) Ausbildung vorgeprägt. Dies kann entlastend für die Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten wirken, zugleich wird hierdurch das Gefühl der Abweichung, der Besonderung und des individuellen Förderbedarfs verstärkt und vertieft.

Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und Reha-Status sind nicht verpflichtet, die Angebote der Bundesagentur für Arbeit in Anspruch zu nehmen. Auch ist rein rechtlich keine bestimmte Schulbildung als Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung vorgeschrieben. Personen mit Förderschul- oder auch ganz ohne Schulabschluss können jede duale Berufsausbildung beginnen, sofern sie einen Ausbildungsvertrag mit einem ausbildungsberechtigten Betrieb aufweisen können. Dies ist jedoch statistisch gesehen eher die Ausnahme (vgl. BIBB 2022, 119). Vielmehr ist festzustellen, dass diese Jugendlichen oft gar nicht erst versuchen, sich um reguläre Ausbildungsplätze auf dem freien Ausbildungsmarkt zu bewerben (vgl. Kap. 2.2).

2.1.2 Die Situation in Österreich

Die allgemeine Schulpflicht dauert in Österreich neun Schuljahre und beginnt für Kinder im Alter von sechs Jahren. Zunächst besuchen die Kinder eine Volksschule von vierjähriger Dauer, danach wechseln sie – ähnlich wie in Deutschland – auf die Mittelschule oder in die Unterstufe eines Gymnasiums. Der Schulbesuch hier dauert wiederum vier Jahre. Mit dem Übertritt in die Jahrgangsstufe 9 haben die Jugendlichen unterschiedliche Optionen.

In eine allgemein- oder berufsbildende höhere Schule mit Matura haben nur Jugendliche mit guten Noten in den Hauptfächern Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik Zugang. Im Schuljahr 2020/21 wechselten 26,2 % aller Jugendlichen in die Oberstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), 32,8 % gingen in eine Berufsbildende höhere Schule (BHS) über (vgl. Statistik Austria 2022). Mindestens befriedigende Noten in den genannten Fächern benötigen Jugendliche zum Übertritt in eine Berufsbildende mittlere Schule (BMS, z. B. Handels- oder Fachschule). Diese sind Vollzeitschulen, die nicht zur Matura führen.

Genau wie in Deutschland ist der Zugang zu einer Lehre im dualen Ausbildungssystem in Österreich an keine Voraussetzungen gebunden – auch ohne Schulabschluss können Jugendliche einen Ausbildungsvertrag abschließen und eine Lehre beginnen.

Daneben gibt es in Österreich die polytechnische Schule (PTS, auch Polytechnikum oder kurz „Poly“ genannt). Der Übergang in die Polytechnische Schule steht allen Heranwachsenden unabhängig von ihren bisherigen Noten offen. Die PTS schließt an die achte Schulstufe an und ist von einjähriger Dauer. Die Unterrichtspflicht endet für Jugendliche in Österreich frühestens nach Abschluss der einjährigen Polytechnischen Schule nach Klasse 9. Darüber hinaus wurde in Österreich mit dem Ausbildungspflichtgesetz (APfIG) eine Verpflichtung aller Minderjährigen zu einer Bildung oder Ausbildung auch über die allgemeine Schulpflicht hinaus eingeführt. Das Gesetz trat zum 1. August 2016 in Kraft.

Menschen mit Behinderungen sowie Jugendliche ab 15 Jahren mit Benachteiligungen können in Österreich zudem sogenannte NEBA-Leistungen zur Unterstützung des Übergangs und zur Eingliederung in Ausbildung und Arbeit in Anspruch nehmen. NEBA steht für „Netzwerk Berufliche Assistenz“ und wurde durch den Sozialministeriumservice, einer Behörde des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, gegründet. Dieses ist zentraler Akteur in der Koordination der Projekte und Bildungsangebote in der Beratung, Begleitung und Qualifizierung von benachteiligten, unversorgten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen und zugleich Kostenträger der Maßnahmen. Unter dem Oberbegriff NEBA-Leistungen sind sechs verschiedene Leistungen der Beruflichen Assistenz zusammengefasst, wie etwa das Jugendcoaching, das Programm AusbildungsFit (ehemals Produktionsschule) oder die Berufsausbildungsassistenz. Durch eine Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen oder an einer Maßnahme für Jugendliche mit Assistenzbedarf erfüllen Jugendliche zudem ihre Ausbildungspflicht (vgl. § 4, Abs. 2, Satz 5-6 APfIG). Die NEBA-Leistungen bauen zum Teil aufeinander auf. So ist für die Teilnahme am Programm AusbildungsFit die vorherige Teilnahme an einem Jugendcoaching notwendig,

außerdem ist mit dem AMS der österreichische Arbeitsmarktservice, ein Dienstleistungsunternehmen des öffentlichen Rechts, am Zugangsverfahren beteiligt (vgl. Sozialministeriumservice 2021, 8).

Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen nehmen relativ häufig NEBA-Leistungen in Anspruch. Im Jugendcoaching wiesen im Jahr 2021 28 % aller Teilnehmenden mindestens ein Merkmal der Behinderung oder Beeinträchtigung auf, im Programm AusbildungsFit hatten 49 % alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine oder mehrere Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen und in der Berufsausbildungsassistenz waren 62 % aller Teilnehmenden von Behinderung oder Beeinträchtigung in wenigstens einem Merkmal betroffen (vgl. NEBA 2021).

2.1.3 Die Situation in der Schweiz

Ähnlich wie in Deutschland mit seinen föderalen Strukturen besitzt auch in der Schweiz jeder der 26 Kantone eigene Lehrpläne und Schulsysteme, die sich teilweise stark unterscheiden. Grundsätzlich sind aber auch in der Schweiz die Sektoren berufliche Grundbildung, schulische Grundbildung und Brückenangebote vorzufinden. Eine Vielzahl an Berufen wird in der Schweiz ebenso wie in Österreich und Deutschland im dualen Modell an den Lernorten Betrieb und berufsbildende Schule sowie in einigen Branchen und Berufen ergänzend an einem dritten Lernort (überbetriebliche Kurse) ausgebildet.

In der Schweiz wird die Schule obligatorisch elf Jahre lang besucht. Die Schulpflicht beginnt jedoch für die meisten Kinder – abhängig vom jeweiligen Kanton – bereits mit vier Jahren und mit dem Besuch des Kindergartens als Eingangsstufe der obligatorischen Volksschule. Dadurch endet die Schulzeit für schweizerische Jugendliche nach Abschluss der Klasse 9 und in der Regel im Alter von 15 Jahren. Es gibt darüber hinaus in der Schweiz keine Pflicht zum Besuch einer berufsbildenden Schule oder eines anderen formalen Bildungsangebotes (vgl. Sacchi/Meyer 2016, 9).

Etwa 75 % der Abgänger*innen aus der Sekundarstufe I gehen direkt in ein Bildungsangebot in der zertifizierenden Sekundarstufe II über (vgl. BFS 2016, 31). Von denjenigen unter-20-Jährigen, die sich im Bereich der Sekundarstufe II für die Aufnahme einer mehrjährigen zertifizierenden Ausbildung entschieden, wechselten von 2017 bis zum Jahr 2020 fast zwei Drittel in ein Angebot der Berufsbildung. In der Allgemeinbildung verblieben 34 % der Jugendlichen. Sie besuchten zu 25,5 % gymnasiale Maturitätsschulen, 5,8 % gingen auf Fachmittelschulen (vgl. BFS 2022). Für einen kleinen Teil der schweizerischen Jugendlichen ist hingegen auch nach drei Jahren kein Übergang respektive Eintritt in eine zertifizierende Ausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe I dokumentiert. 2,2 % besuchten eine Übergangsausbildung oder ein Motivationssemester (SEMO), genauso viele gingen weder in die zertifizierende Sekundarstufe II über, noch besuchten sie ein SEMO oder absolvierten eine Übergangsausbildung (vgl. BFS 2022). Sie mündeten gegebenenfalls in eine nicht-zertifizierende Zwischenlösung ein (vgl. BFS 2021).

Damit spielen die Brückenangebote im Übergangssystem auch in der Schweiz eine erhebliche Rolle in den Bildungsbiographien vieler junger Menschen – vor allem für Jugendliche, die in

der Sekundarstufe I einen Bildungsgang mit Grundanforderungen durchlaufen haben (vgl. ebd. und Neuenschwander et al. 2017, 160), da für sie „lediglich die intellektuell am wenigsten anspruchsvollen Ausbildungen direkt zugänglich sind“ (BFS 2016, 12), wie es in einer vom Bundesamt für Statistik der Schweiz herausgegebenen Studie heißt. Die beschriebene geringe Zugänglichkeit besteht formalrechtlich betrachtet jedoch nicht – analog zur Situation in Deutschland und Österreich. Über die Zulassung zur dualen Ausbildung im Lehrbetrieb entscheidet allein der Arbeitgeber mit einem Ausbildungsplatzangebot. Das Vorliegen eines Schulabschlusses oder einer anderen formalen Qualifikation ist auch in der Schweiz keine Zugangsvoraussetzung zur dualen Ausbildung.

Auch in der Schweiz ist für Jugendliche, die nach dem besonderen Lehrplan (vergleichbar mit Bildungsgängen im deutschen Förderschulsystem oder der österreichischen Sonderschule) unterrichtet wurden, ist das Risiko deutlich höher als für andere Gleichaltrige, den Übergang in ein qualifizierendes Bildungsangebot in der Sekundarstufe II nicht zu bewältigen (vgl. BFS 2016, 30). Nur 30 % derer, die vom Anspruchsniveau in der obligatorischen Schule nach dem besonderen Lehrplan unterrichtet wurden, schaffen den nahtlosen Anschluss an zertifizierende Bildungsangebote in der Sekundarstufe II (vgl. BFS 2016, 31). Heranwachsende, denen der Einstieg in eine berufliche Grundbildung aus sozialen oder schulischen Gründen bislang noch nicht gelungen ist oder weil sie noch keine Lehrstelle gefunden haben, können Brückenangebote besuchen. Sie sind jedoch in der Schweiz – anders als in Deutschland oder Österreich – nicht verpflichtet, ein Bildungsangebot in der Sekundarstufe II zu besuchen.

In der Schweiz haben Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen einen Anspruch darauf, von Berufsberater*innen auf sogenannten IV-Stellen, d. h. auf Stellen, die aus der Invalidenversicherung finanziert werden, beim Übergang in Ausbildung und Arbeit begleitet zu werden. Dieser Anspruch ergibt sich aus Artikel 15 des Bundesgesetzes über die Invalidenversicherung IVG. Ebenso haben sie einen Anspruch auf eine Kostenübernahme von Ausbildungskosten bzw. von Kosten der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Art. 16 IVG).

2.1.4 Kurzzusammenfassung zum Ländervergleich Deutschland, Österreich und Schweiz

Die folgenden Abbildungen zeigen die Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Ländervergleich Deutschland, Österreich und Schweiz und damit die Verteilung der Abgänger*innen aus der Sekundarstufe I auf die drei Bildungssektoren Berufsbildung (dual und schulisch mit dem Ziel des Erwerbs eines Berufsabschlusses), gymnasiale Oberstufe (an allgemein- und berufsbildenden Schulen mit dem Ziel des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur bzw. Matura)) und den Übergang ins Übergangssystem. Es wurde entschieden, die Verteilung mithilfe von Sankey-Diagrammen darzustellen. Die mengenproportional breiten Pfeile visualisieren die Übergangsströme in den drei Ländern. Die Darstellung ist als vereinfacht und überblicksartig aufzufassen, da sich die Systeme unterscheiden und der Ländervergleich nicht 1:1 abbildbar ist.

Erläuterung zu den Abkürzungen in den Abbildungen 1 bis 3:

Sek. II: Besuch der Sekundarstufe II
 FH-Reife: Fachhochschulreife
 BHS: berufsbildende höhere Schule
 AHS: allgemeinbildende höhere Schule

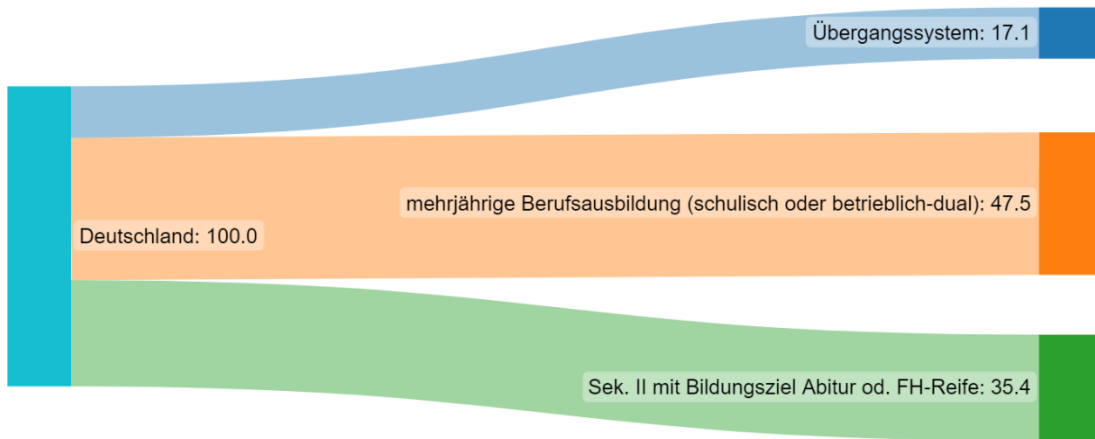


Abbildung 1: Deutschland, Schuljahres-/Ausbildungsbeginn 2020, eigene Darstellung.
 Quelle der Daten: Statistisches Bundesamt Destatis 2021

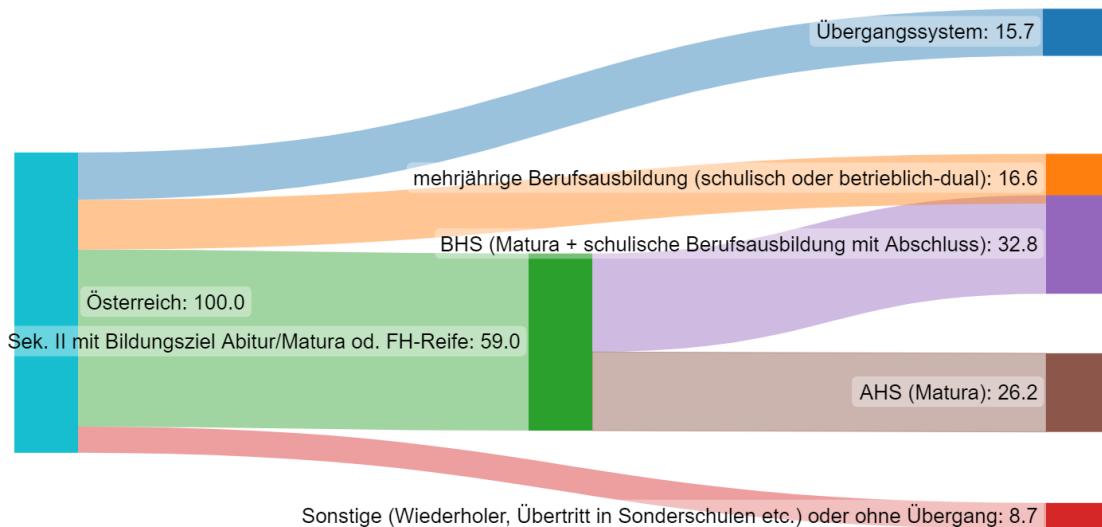


Abbildung 2: Österreich, Schuljahr 2020/2, eigene Darstellung.
 Quelle der Daten: Statistik Austria 2022

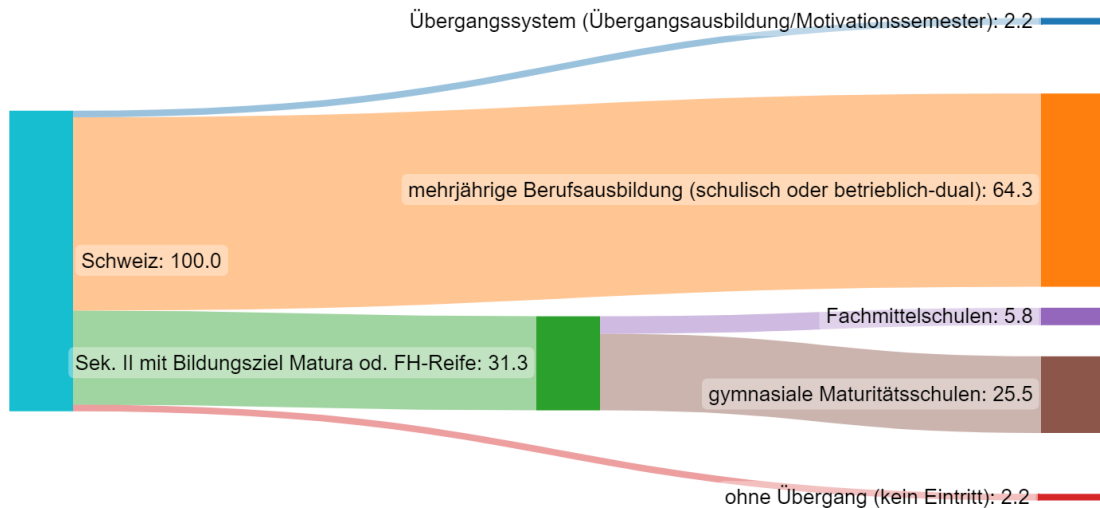


Abbildung 3: Schweiz, Abgänger*innen von 2017 mit Ersteintritt bis 2020 in die jeweiligen Bildungsgänge, eigene Darstellung. Quelle der Daten: BFS 2022, Tabelle G3.1

Der oberste, in blau gestaltete Balken des Flussdiagrammes gibt wieder, wie viele Jugendliche im Anschluss an die Sekundarstufe I in ein Bildungsangebot des Übergangssystems gewechselt sind. Charakteristisch für diese Bildungsangebote sind ihre maximal einjährige Dauer, das mit ihnen verbundene Ziel der Berufsvorbereitung und die Beendigung des Bildungsganges ohne formalen Berufsbildungsabschluss.

Der zweite, orangefarben gestaltete Balken repräsentiert die Übergänge in eine mehrjährige Berufsausbildung. Übergänge in schulische und betrieblich-duale Ausbildungsgänge wurden zusammengefasst. Jugendliche, die diese Bildungsgänge besuchen, erwerben darin einen Berufsabschluss.

Darunter, in grün gestaltet, wird in der Abbildung die Fortsetzung des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II dargestellt. Jugendliche, die sich für diesen Bildungsgang entschieden haben, streben die Allgemeine Hochschulreife (Abitur beziehungsweise Matura) an oder wollen die Fachhochschulreife erwerben. Je nach Schulsystem und angestrebtem Abschluss (Abitur/Matura oder Fachhochschulreife) ist dies sowohl an Gesamtschulen, allgemeinen und beruflichen Gymnasien (D) und gymnasialen Maturitätsschulen (CH) beziehungsweise Allgemeinbildenden höheren Schulen (A) als auch an Berufsbildenden höheren Schulen (A) und Fachmittelschulen (CH) möglich. Diese unterschiedlichen Optionen sind grafisch mit einem lilafarbenen und einem braunen Balken dargestellt.

Der schmale rote Balken in der Grafik bildet proportional die Gruppe von Jugendlichen ab, bei denen statistisch kein Übergang in die Sekundarstufe II erfasst wird – dies sind Klassenwiederholer*innen oder Jugendliche, die das formale Bildungssystem ohne Übergang in die Sekundarstufe II verlassen oder in Sonderschulformen übergehen. Statistisch wird diese letztgenannte Gruppe in Deutschland nicht erfasst respektive abgebildet, weshalb nur die Sankey-Diagramme zu den Übergangsströmen in Österreich und der Schweiz diese abbilden.

Für die Darstellung der Situation in Deutschland wurde der Einteilung der Integrierten Ausbildungsberichterstattung des Statistischen Bundesamtes Destatis in die drei Sektoren Berufsausbildung, Übergangsbereich und Erwerb HZB (Hochschulzugangsberechtigung) gefolgt.

Für die Darstellung der Situation in Österreich wurde entschieden, die polytechnische Schule (PTS) als Bildungsangebot des Übergangssystems zu bewerten. Die PTS weist wesentliche Parallelen von Maßnahmen am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf auf: Sie ist ein Bildungsgang in der Sekundarstufe II von einjähriger Dauer, vermittelt keinen vollqualifizierenden Berufsabschluss, soll die Allgemeinbildung erweitern, eine Berufsgrundbildung vermitteln und durch Berufsorientierung auf das Berufsleben vorbereiten sowie den Übertritt in Lehre und Berufsschule vorbereiten und begleiten (vgl. § 28 SchOG). Die Polytechnische Schule ist für Jugendliche, die die 8. Schulstufe erfolgreich abgeschlossen haben, die 9. Schulstufe. Sie adressiert ausdrücklich Schüler*innen ohne erfolgreichen Abschluss der 8. Schulstufe und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die PTS übernimmt primär die Berufsvorbereitung (vgl. Obermeier/Heinrichs/Prammer 2022, 2) und dient zugleich der Erfüllung der Schul- bzw. Ausbildungspflicht – ansonsten unversorgte Jugendliche müssen dieses Bildungsangebot besuchen. Um Dopplungen in den Teilnahmen mit NEBA-Angeboten wie AusbildungsFit zu vermeiden, wurden für diese Darstellung ausschließlich die Übertritte in der Sekundarstufe II in die Polytechnische Schule hinzugezogen.

Die Angaben zu Übertritten ins Übergangssystem in der Schweiz sind als Schätzungen zu lesen. Da in der Schweiz keine Berufsschulpflicht wie in Deutschland oder eine Ausbildungspflicht bis 18 wie in Österreich besteht, werden Übergänge und Bildungsverläufe an der Schwelle zur Sekundarstufe II statistisch nicht detailliert erfasst (der schweizerische Bildungswissenschaftler Luca Preite spricht in diesem Kontext sogar von einer Verschleierung, vgl. Preite 2019, 385). Auch sind die Veröffentlichungen des BFS dazu nicht ganz aktuell zu nennen. So macht der veröffentlichte Bildungsindikator „Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule – Aktualisierung 2022“ Aussagen zu den Übertritten der Schulabgänger*innen von 2017 (vgl. BFS 2022). Demnach gelang von allen Jugendlichen mit Übergang in die Sekundarstufe II 80,1 % der Jugendlichen ein sofortiger Eintritt in die zertifizierende Sekundarstufe II, 15,2 % der Abgänger*innen von 2017 gelang ein Eintritt in die Sekundarstufe II nach einem Jahr, 4,7 % nach zwei oder drei Jahren, wobei die herangezogene Statistik (vgl. BFS 2022, Tabelle G 5.2) als Gesamtkohorte nur die Jugendlichen mit einem Ersteintritt in die Sekundarstufe II ausweist – für 2,2 % der Jugendlichen ist kein Eintritt in die Sekundarstufe II festzustellen (vgl. Abb. 1 und BFS 2022, Tabelle G 3.1). Folgt man Pool Maag, sprächen die Daten der schweizerischen Bildungsstatistik für „ein gutes Funktionieren des Übergangssystems an der Nahtstelle I“ (Pool Maag 2017, 126), da etwa 95 % der Absolvent*innen innerhalb von zwei Jahren der Übergang in eine zertifizierende Ausbildung gelingt. Jedoch sind die Angebote am Übergang Schule-Ausbildung-Beruf nicht verpflichtend, wenig institutionalisiert und statistisch nicht erfasst. Dennoch ist unstrittig, dass auch in der Schweiz die Zahl der Jugendlichen in Brückenangeboten kontinuierlich steigt, was unter anderem darauf zurückgeführt wird, dass es ein großes Angebot an Zwischenlösungen im Übergang gibt, „dass Zwischenlösungen praktisch in das Regelanangebot des Bildungswesens übergeführt wurden“ (SKBF 2018, 106). In Anbetracht dessen, dass nur 80,1 % der Abgänger*innen der obligatorischen Schule von 2017 sofort in ein zertifi-

zierendes Bildungsangebot in der Sekundarstufe II eingetreten sind, spielen die Bildungsangebote im Übergangsbereich prozentual gesehen trotz der rechtlichen „Freiwilligkeit“ ihres Besuchs in der Schweiz sogar eine erheblich größere Rolle als in Deutschland und Österreich. Das Sankey-Diagramm zur Situation in der Schweiz bildet diesen Umstand nicht ab, sondern visualisiert die Übergänge im Zeitraum von bis zu drei Jahren nach Abschluss der Sekundarstufe I.

Bei der Betrachtung der Analyse für Österreich fällt die hohe Zahl an Übergänge in Bildungsangebote auf, die zur Hochschulzugangsberechtigung (Matura) führen. Im Vergleich zur Schweiz (25,5 %) besuchen mehr als doppelt so viele österreichische Jugendliche (59 %) eine Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) oder eine Berufsbildende höhere Schule (BHS). An letzterer wird jedoch neben der Matura auch eine Berufsausbildung mit staatlichem Abschluss erworben. Dieser wird jedoch nicht im dualen System, sondern schulisch ausgebildet, begleitet durch mehrwöchige Pflichtpraktika in der gewählten Fachrichtung. Dieser Abschluss ersetzt die Lehre und die Lehrabschlussprüfung in bestimmten Berufen. Im Diagramm in grün beziehungsweise lila dargestellt werden diese Jugendlichen einem gymnasialen Bildungsgang zugeordnet. Zugleich müssten die Jugendlichen statistisch jedoch auch als Absolvent*innen einer mehrjährigen beruflichen Ausbildung erfasst werden. Damit stiege die Zahl der österreichischen Schulabgänger*innen, die sich im Anschluss an die Sekundarstufe I für eine (schulische) Berufsausbildung entschließen, auf 49,4 %.

Wie die Bildungsangebote im Übergangssektor in der einschlägigen Forschungsliteratur bewertet und diskutiert werden, wird im Kapitel 2.2 dargestellt.

2.2 Überblick über den Forschungsstand

Der Übergangssektor verfügt in allen drei betrachteten Ländern über den geringsten Institutionalierungsgrad im Vergleich zu anderen (Berufs-)Bildungsangeboten im formalen Bereich. Die vorhandenen Maßnahmen und Bildungsgänge sind vielfältig, in ihrer Dauer und ihren Zielsetzungen unterschiedlich und oft adressieren sie unterschiedliche Zielgruppen. Ungeachtet dessen kann angenommen werden, dass das Einmünden in ein Bildungsangebot im Übergangssektor im Gegensatz zu einem regulären Übergangsmuster individuell als erwartungswidrig empfunden wird (vgl. Neuenschwander et al. 2012, 62).

Jugendliche, denen nach Abschluss der Sekundarstufe I der Übergang in einen vollqualifizierenden Bildungsgang nicht gelingt, werden mit Kessler et al. oftmals als „Überhang einer Kohorte von Schulabgänger*innen modelliert, welche dem Ideal des Direktübertritts in die nachobligatorische, zertifizierende Bildungsstufe – aus welchen Gründen auch immer – nicht entsprechen. Die „Problemgruppen“ werden zugleich vom formal-zertifizierenden Bildungssystem ausgeschlossen und auf nicht formal definierte Bildungspfade abgedrängt“ (Kessler et al. 2021, 303). Oft werden Probleme und Schwierigkeiten am Übergang individualisiert und auf in der Person des Jugendlichen liegende Gründe zurückgeführt – verwiesen werden soll an dieser Stelle nur knapp auf das Narrativ der fehlenden Ausbildungsreife als interessenpolitisch eingesetztes Argument (vgl. hierzu Zenner-Höffkes 2020). Strukturelle Exklusionspraktiken, der Einfluss konjunktureller oder demographischer Entwicklungen oder die soziale Selektivität bleiben bei einer solchen Herangehensweise zu Unrecht unberücksichtigt.

2.2.1 Übergänge geringqualifizierter Jugendlicher nach der Sekundarstufe I in Deutschland

Folgt man Beinke, bewirbt sich nur ein Drittel derer, die die Schule mit einem Förderschulabschluss oder ohne Schulabschluss verlassen, um eine Ausbildung (vgl. Beinke 1992, 50). Ähnliches beschreiben auch Gaupp et al. in ihrer Untersuchung (vgl. Gaupp et al. 2008, 54). Zugleich werden insbesondere Schüler*innen mit festgestellten Förderbedarfen frühzeitig von den Reha-Berater*innen der Bundesagentur für Arbeit begleitet (vgl. de Terra 2018, 133). Diese sind wesentlich an der Entwicklung von Anschlussoptionen für jeden einzelnen Jugendlichen beteiligt.

Jugendliche ohne definiertes Ausbildungsziel und mit nicht ausreichender beruflicher Orientierung nutzen oft auch deshalb Bildungsangebote im Übergangssystem, um sich in der Berufswahlentscheidung sicherer zu werden. Weil (noch) keine Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung bzw. Lehre oder einen Beruf getroffen werden konnte, bietet sich für einige Heranwachsende der Wechsel in ein Übergangs- respektive Brückenangebot im Anschluss an die Sekundarstufe I als akzeptable Option an. Das Zwischen- oder Brückenjahr wird in diesen Fällen individuell als Berufswahlmatorium genutzt, um Zeit für die Berufswahl zu gewinnen, was das Ankerzitat aus dem Titel dieses Beitrages zum Ausdruck bringt. Es stammt aus einem qualitativen, themenzentrierten Interview, das die Autorin mit unterschiedlichen Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen geführt hat. Die Interviewpartner*innen befanden sich zum Zeitpunkt des Gesprächs in einer von der Bundesagentur für Arbeit (Deutschland) geförderten Berufsausbildung für Menschen mit Förderbedarf. Bis auf einen Gesprächsteilnehmer hatten alle vorab an einem Bildungsangebot im Übergangssystem, nämlich der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit, teilgenommen. In den Interviews wurde unter anderem nach der Bewältigung des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und das Übergangssystem gefragt.

Der hier zitierte junge Mann („Marvin“) beschreibt den Übergang in die BvB als Ergebnis eines Beratungsprozesses, mit dem er sich mangels Alternativen arrangiert habe:

„mein Lehrer hat mir das gesagt und mein Schulleiter hat mir das auch noch gesagt. Mit dem hatte ich dann noch ein Gespräch darüber und dann haben die halt gesagt, was dann am Besten wär so, also am Sinnvollsten wär halt ein Jahr Berufsvorbereitung, damit man schon mal weiß, in was für einen Bereich man gerne hingehen möchte, bevor man hinterher da steht und dann irgendwie gar nichts hat.

[...] weil ich wollte ja jetzt auch nicht einfach nur ein Jahr zuhause rumgammeln und die Zeit dann so verschwenden und dann habe ich mich halt dann auch dafür entschlossen, halt, noch ein Jahr diese Berufsvorbereitung zu machen. Damit man schon mal weiß, was für einen in Frage kommt, hinterher, nach der Berufsvorbereitung, welcher Beruf und welcher nicht und so.“

Maßnahmen im Übergangssystem bieten Jugendlichen mitunter einen Ausweg aus einer als problemhaft empfundenen Situation. Zu einer solchen zählt insbesondere das Unversorgt-Sein mit einem weiterführenden Bildungsangebot im Anschluss an die Sekundarstufe I. Möglicherweise liegt dies daran, dass die Bildungsaspirationen junger Menschen von der eigenen Leistungseinschätzung beeinflusst werden (vgl. Schnitzler 2020, 187). Geringqualifizierte Jugendliche sind sensu Lehmkuhl et al. mit Misserfolgen und Demütigungen konfrontiert – ihre Träume sind mit den ökonomischen Ausschlusskriterien am Markt oft nicht vereinbar, so dass

sich diese in Zukunftsängste und das Gefühl sozialer Stigmatisierung verwandeln (vgl. Lehmkuhl et al. 2013, 121). Solga vermutet darum, eine erhöhte Selbstselektion geringqualifizierter Menschen bei Bewerbungen könnte als „Verarbeitungsmodus von Diskreditierungs- und Misserfolgserfahrungen“ (Solga 2005, 123) gesehen werden. Auch Pfahl (2006) und van Essen (2013) beschreiben eindeutige Anzeichen für Selbstselektionsprozesse der Jugendlichen, indem sie sich selbst aus dem Ausbildungssystem ausschließen. Der Verzicht auf die Ausbildungsplatzsuche könne als eine Antizipation ihrer Diskreditierbarkeit und der daraus folgenden Chancenlosigkeit auf dem Ausbildungsmarkt bewertet werden. Dass sich die Heranwachsenden nicht eigeninitiativ um Ausbildungsstellen bewerben, sondern sich relativ passiv in das berufliche Bildungssystem vermitteln lassen, kann mit Pfahl als Stigma-Management angesehen werden (vgl. Pfahl 2006, 143). Es ist außerdem anzunehmen, dass denjenigen, bei denen bereits ein Verfahren der Beruflichen Rehabilitation eingeleitet wurde, sogar aktiv von Gatekeepern von eigeninitiativen Bewerbungen auf offene Ausbildungsstellen des ersten Ausbildungsmarktes abgeraten wird, da angenommen wird, dass Jugendliche mit Förderbedarf ihre Ausbildung höchstwahrscheinlich nur in einer geförderten und pädagogisch begleiteten Form erfolgreich absolvieren können (vgl. Blanck 2019, 179). Dementsprechend spricht Wieland davon, dass benachteiligte und diskriminierte Jugendliche oft an asymmetrischen Interaktionen teilzunehmen, bei denen ihr aktiver Beitrag womöglich nur darin bestehe, das Interaktionsziel zu dulden (vgl. Wieland 2006, 194). Ähnliche Abhängigkeitsverhältnisse identifiziert Koenig in der Beziehung und Interaktion beeinträchtigter Jugendlicher gegenüber ihren Eltern. So würden die Wirkungen von beschützender Bevormundung, von Unterforderungen und reduzierter sozialer Erwartungshaltungen auch im Jugend- und frühen Erwachsenenalter reproduziert (vgl. Koenig 2014, 172), zugleich verhindere oder verzögere dies die Entwicklung einer erwachsenen Identität, zu der auch Ausverhandlungsprozesse sowie Lernerfahrungen zum Umgang mit Risiken gehören (vgl. ebd., 267). Grosch spricht von einer gefühlten Nutzlosigkeit der Jugendlichen (vgl. Grosch 2006, 222). Zudem seien die Jugendlichen häufiger dazu gezwungen, andere Berufe als ihren eigentlichen Wunschberuf zu erlernen und damit eine „Ausbildung zweiter Wahl“ (Walther/Walter/Pohl 2007, 107) zu beginnen. Da aber der Übergang vor allem für Jugendliche mit Reha-Status in Ausbildung und Arbeit durch das Verfahren der Beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit eng begleitet wird, wird ihr Weg in eine geförderte (Sonder-)Ausbildung (etwa in außerbetrieblicher Form) vorgeprägt. Dies kann für die Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten entlastend wirken, zugleich wird hierdurch das Gefühl der Abweichung, der Besonderung und des individuellen Förderbedarfs verstärkt und vertieft.

2.2.2 Übergänge geringqualifizierter Jugendlicher nach der Sekundarstufe I in Österreich

Mit Kazepov et al. kann das österreichische Bildungssystem als ausgeprägt standardisiert, selektiv und differenziert bezeichnet werden (vgl. Kazepov/Cefalo/Chan 2020, 47ff.).

Minderjährige sind in Österreich nach dem Ausbildungspflichtgesetz (APFIG) gesetzlich verpflichtet, an einem (Aus-)Bildungsangebot teilzunehmen. Diese Verpflichtung gilt bis zum Erreichen der Volljährigkeit oder mit dem Abschluss einer Ausbildung von mindestens zweijähriger Dauer. Flecker et al. konstatieren jedoch ein inadäquates oder fehlendes Angebot an schulischer und beruflicher Bildung, die zunehmende Digitalisierung verschärfe die Lage weiter. Stark institutionalisierte Übergänge im Bildungssystem führen aufgrund ihres normativen

Charakters dazu, dass Abweichung als Scheitern empfunden werden kann. Die Jugendlichen mit Übergangsschwierigkeiten erlebten Diskriminierung und Stigmatisierung sowie eine fehlende Anerkennung, zugleich lernten sie, „ihre Aspirationen auf das zu beschränken, was auf Basis ihrer sozialen Position erreichbar ist und Misserfolge nicht auf strukturelle Bedingungen, sondern ihre eigene Leistung zurückzuführen“ (Flecker et al. 2017, 13). Mit den berufsbildenden Schulen, zu denen auch die Polytechnischen Schulen gehören, und dem flächendeckend vorhandenen Angebot an NEBA-Leistungen existieren in Österreich unterschiedliche Bildungsangebote und Anschlussoptionen auch für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen. Doch genau hierin liegt zugleich ein Problem. Insbesondere die polytechnische Schule wird im Regelfall nur von den Jugendlichen besucht, die aufgrund fehlender Bildungszertifikate nirgendwo anders aufgenommen werden. Sie wird als Restschule, Lückenfüller oder als „Notlösung [...], wenn alle anderen Möglichkeiten ausgeschöpft sind“ (Velickovic 2021, 138) bezeichnet. Vielen Eltern sei dieser Schultyp suspekt, schreibt Velickovic (vgl. ebd.), und auch aus den rückläufigen Schüler*innenzahlen lässt sich ableiten, dass das Polytechnikum wenig akzeptiert ist und ihm ein negatives Image anhaftet (vgl. Obermeier/Heinrichs/Prammer 2022, 1; 10), wenngleich Ergebnisse empirischer Studien darauf hindeuten, dass Schüler*innen sich an dieser Schulform wohlfühlen und sich durch dieses Bildungsangebot gut auf den Übergang in eine Lehre vorbereitet fühlen (vgl. ebd., 9).

Durch die Selektion von Jugendlichen am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II findet eine weitere Ausdifferenzierung der Lernenden nach Leistung, aber auch nach sozialer Zugehörigkeit, Bildungsniveau der Eltern sowie nach Kriterien wie Migrationserfahrung oder Beherrschung der Bildungssprache statt – es besteht genau wie in Deutschland oder der Schweiz ein enger Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft und dem Erfolg im Bildungssystem (vgl. Frommberger/Schmees o. J., 3).

Und auch die NEBA-Leistungen, die Jugendliche beim Übergang in den Ausbildungsmarkt und die Arbeitswelt unterstützen sollen, werden überproportional von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Anspruch genommen.

Die Unterstützungsbedarfe allein individuellen Defiziten einzelner Jugendlicher zuzuschreiben, bezeichnen Fasching und Fülöp als verkürzt und vereinfacht und fordern zugleich Präventions- und Interventionsmaßnahmen, mit denen inklusive Ansätze in der Berufsbildung umgesetzt werden (vgl. Fasching/Fülöp 2017, 89f.). Sie kritisieren, dass neben dem hartnäckigen Fortbestand von Klischees und Vorurteilen vor allem Mechanismen institutioneller und struktureller Diskriminierung den Zugang zu unterstützenden Angeboten erschweren. Ferner halten sie fest: „Das nach wie vor stark und frühzeitig segregierende österreichische Schulsystem, die schleppende Umsetzung inklusiver Ansätze, der Mangel an umfassender schulischer Berufsorientierung und weiteren Präventionsmaßnahmen – all diese strukturellen Faktoren verunmöglichen einen nachhaltigen Wandel und lassen sich auch durch die breite Palette an außerschulischen Unterstützungsleistungen nur schwer kompensieren“ (Fasching/Fülöp 2017, 89).

2.2.3 Übergänge geringqualifizierter Jugendlicher nach der Sekundarstufe I in der Schweiz

Der Sektor Brückenangebote wird als historisch gewachsenes Hilfesystem des dualen Modells mit jahrzehntelanger Tradition beschrieben (vgl. Kessler et al., 2021, 308). Gleichwohl sind die

Heranwachsenden nach Abschluss der Klasse 9 nicht verpflichtet, an Angeboten in der Sekundarstufe II teilzunehmen. Bildungspolitisch wird einem Bildungsabschluss der Sekundarstufe II jedoch auch in der Schweiz eine hohe Bedeutung beigemessen – 95 % aller 25-Jährigen sollen, so die im Bildungsbericht der Schweiz formulierte Zielvorgabe, über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen (vgl. SKBF 2018, 86).

Die Bildungsangebote im Übergang, wie etwa sogenannte Vorlehren, Motivationssemester und weitere Zwischenlösungen wie Praktika oder Au-Pair-Tätigkeiten, werden zum Teil öffentlich, zum Teil privatwirtschaftlich organisiert und finanziert. Das Übergangssystem in der Schweiz stellt sich mit Preite (2019, 385) als „ein Konglomerat von öffentlichen sowie (halb-)privaten schulischen, beruflichen und sozialpolitischen Aus-, Nachbildungs- und Aktivierungsmaßnahmen dar“.

Die in der Schweiz vorhandenen Brückenangebote seien vielfältig, auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten und auf den Entwicklungsstand der Jugendlichen abgestimmt, unterstützen beim Berufswahlprozess, bieten Möglichkeiten der schulischen Nachqualifikation und verhindern, dass Jugendliche aus dem Bildungssystem fallen, beschreiben Neuenschwander et al. (vgl. 2017, 152) die Ziele und Vorteile dieser Bildungsangebote. Sie werden vom Bund, dem Kanton oder von privaten Bildungsakteuren angeboten. Beispielhaft ist das ZBA, das Zentrum für Brückenangebote in Basel-Stadt, als ein Anbieter zu nennen. An fünf verschiedenen Standorten können unversorgte Jugendliche in Basel Brückenangebote besuchen. Diese werden in drei unterschiedliche Profile unterschieden. Im schulischen Profil besuchen die Jugendlichen im Umfang von 32 Wochenlektionen an fünf Tagen die Woche den Schulstandort und werden dort im Bereich Grundbildung (Deutsch, Mathematik, Allgemeinbildung, Lernatelier und Sport) und im Schwerpunktbereich Mensch, Organisation und Technik in Bildung und Praxis sowie in einem Wahlpflichtfach unterrichtet. Im kombinierten Profil besuchen die Jugendlichen an zwei Tagen in der Woche die Schule, an drei Tagen sind sie im betrieblichen Praktikum (als sogenannte Vorlehre). Das Brückenangebot im integrativen Profil ist auf eine ein- bis zweijährige Dauer angelegt und richtet sich an Jugendliche, deren Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache unter dem Niveau A2.1 liegen. Sie besuchen an fünf Tagen in der Woche die Schule und sollen ebenfalls auf die Aufnahme einer berufsqualifizierenden Ausbildung vorbereitet werden (vgl. ZBA o. J.).

Zu den Motiven der Brückenangebotsteilnehmenden arbeiten Kessler et al. heraus, dass sich die Jugendlichen nur zu einem geringen Anteil bewusst für den Besuch eines Bildungsangebots im Übergangssystem entschieden hätten – vielmehr seien systemische Gründe wie die frühe und stark determinierende Selektion des schweizerischen Ausbildungssystems für den Besuch eines Brückenangebots ausschlaggebend (vgl. Kessler et al. 2021, 313). Ein weiterer Grund wird im strukturellen Ungleichgewicht zwischen dem Angebot an Ausbildungsstellen und der Nachfrage von Ausbildungssuchenden sowie in der betrieblichen Lehrlingsselektion gesehen – der Übertritt in ein Brückenangebot sei insofern als die unfreiwillige Konsequenz einer erfolglosen Lehrstellensuche zu bewerten (vgl. Sacchi/Meyer 2016, 10ff.). Das Einmünden in irgendein Angebot erscheint den Jugendlichen häufig als die bessere Alternative als nach Erfüllung der Schulpflicht in der Sekundarstufe I ohne eine Anschlusslösung zu verbleiben (vgl. Preite

2019, 394). Junge Menschen mit niedrigen formalen Schulabschlüssen und festgestellten Förderbedarfen haben geringere Chancen, einen nahtlosen Anschluss zu bewerkstelligen, zudem neigen sie auch in der Schweiz dazu, sich selbst aus dem regulären Ausbildungssystem auszuschließen. Sacchi und Meyer vermuten negative Auswirkungen einer erfolglosen Ausbildungsplatzsuche auf die psychischen Ressourcen von Jugendlichen in Hinblick auf Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstwert oder weitere ausbildungsrelevante Selbstkonzepte, denn der Übertritt in ein Brückenangebot sei mit der Erfahrung einer „Einstiegsarbeitslosigkeit“ verbunden (vgl. Sacchi/Meyer 2016, 15).

Brückenangebote erfüllen in gewisser Weise eine Unterbringungs- und Versorgungsfunktion, bieten Tagesstruktur und binden die Jugendlichen weiterhin in irgendeiner Form an formal oder non-formal organisierte Bildung. Den Jugendlichen darin sei gemeinsam, „dass sie in ihren Übergangsgeschichten mit dem bildungssystemischen Paradox einer de facto obligaten, de iure aber nachobligatorischen Ausbildung konfrontiert sind“ (Preite 2018, o. S.). Es werde jedoch absichtlich nicht von einem „System“ gesprochen, sondern man bediene sich Brückenmetaphern, um die prinzipielle Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Angebote an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu betonen, beschreiben Kessler et al. (vgl. 2021, 301) die Situation für die Schweiz, konstatieren aber zugleich ein Steuerungsvakuum und kritisieren in Hinblick auf Bildungsangebote am Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung eine „fehlende Kooperation und gemeinsame Interessenwahrnehmung von Bund und Kantonen in einem Graubereich des Bildungssystems“ (ebd., 302). Bildungszeiten im Übergangssystem werden im dominanten Schweizer Bildungsdiskurs als „verzögerte Übergänge“ (Preite 2019, 385) dargestellt, statistisch nicht explizit ausgewiesen (vgl. Kap. 2.1.4) und damit bleibe die Arbeit im Übergangsbereich eine „Schattenarbeit, (...) die an den Rändern der Berufsbildung systemisch vorausgesetzt wird, zugleich aber verschleiert“ (ebd.) und gesellschaftlich kaum anerkannt werde. Brückenangebote fungieren als Auffangbecken, charakterisieren auch Sacchi und Meyer (vgl. Sacchi/Meyer 2016, 12) die nicht zu einem beruflichen Abschluss führenden Bildungsmaßnahmen und fordern mit Blick auf die Schweiz, „Brückenangebote als systemischen Puffer so weit wie möglich zu reduzieren, indem ein stabiles und ausreichendes Angebot an zertifizierenden Ausbildungsplätzen auf Sekundarstufe II sichergestellt wird (...) – im Bedarfsfall auch außerhalb des marktförmig verfassten Teils des Lehrstellenangebots (z. B. Lehrwerkstätten)“ (Sacchi/Meyer 2016, 33f.).

In Anbetracht der Tatsache, dass etwa 20 % der schweizerischen Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe I zunächst nicht in einen Bildungsgang übergehen, der zu einem formalen und vollqualifizierenden Abschluss führt (vgl. BFS 2022), verwundert es sehr, dass die Brückenangebote im Übergangssystem der Schweiz bislang nicht als eigenständiger Sektor im Berufsbildungssystem betrachtet werden. Dies sei aber dringend geboten, um Veränderungsprozesse auch bildungspolitisch anzustoßen – der Übergangsbereich sollte als Gestaltungsaufgabe betrachtet und wahrgenommen werden, fordern auch Kessler et al. (vgl. 2021, 316).

3 Abschließende Bemerkungen

In den letzten Jahren sind mehrere umfangreiche Publikationen erschienen, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Übergangssektor im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus überblicksartig darstellen. Festzustellen ist jedoch auch hier eher ein Nebeneinander einzelner Beiträge als nationale Länderberichte, die eine vergleichende Betrachtung zwar ermöglichen, aber noch nicht vollziehen. Exemplarisch hierfür sind in erster Linie der Tagungsband „Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung“ (2017), herausgegeben von Fasching, Geppert und Makarova, das zweite Beiheft zur Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* „Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum“, herausgegeben von Lindmeier, Fasching, Lindmeier und Sponholz (2019) und das „Handbuch Inklusion international“ (2021) in Herausgeberschaft von Köpfer, Powell und Zahnd zu nennen. Letztere konstatieren: „Trotz umfassenden vergleichenden Forschungsbemühungen in den letzten Jahrzehnten (...) gibt es viele Wissenslücken zu den Entwicklungen von Unterstützungssystemen wie auch zu den Bestrebungen, inklusive Bildungssysteme zu entwickeln. (...) Damit die aktuellen Grenzen inklusiver Bildung erkannt, verstanden und verändert werden können, sind theoretisch anspruchsvolle und systematische Ländervergleiche von Bildungssystemen (...) entscheidend (...), um den postulierten und angestoßenen Transformationsprozess im Bereich Inklusiver Bildung kritisch zu begleiten und international sowie interkulturell zu vergleichen“ (Köpfer et al. 2021, 17f.).

Das Ziel des Beitrages war es, die unterschiedlichen Bildungsangebote im Übergangssystem für benachteiligte Jugendliche im deutschsprachigen Raum zu identifizieren, zu beschreiben und der Frage nachzugehen, worin sich die Merkmale und Prinzipien des Übergangssystems ähneln und wie sie sich unterscheiden.

Der hier angestellte, knappe und überblicksartige Vergleich der Bildungssysteme und der Bildungsangebote im Übergang von der Sekundarstufe I in Ausbildung und Arbeit im deutschsprachigen Raum hat aufgezeigt, wie sehr sich die Themen und Probleme von (bildungs) benachteiligten Jugendlichen ähneln. Die frühe Selektion am Übergang von der Primarstufe (im Alter von etwa 10 Jahren) auf ein mehrgliedriges Schulsystem und die erneute Auslese am Übergang von der Sekundarstufe I in Bildungsangebote der Sekundarstufe II tragen dazu bei, dass eine soziale Entmischung stattfindet und es Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und niedrigen formalen Bildungsabschlüssen in allen betrachteten Ländern gleich schlecht gelingt, einen nahtlosen Anschluss in ein vollqualifizierendes Bildungsangebot in der Berufsbildung einzumünden. Interessanterweise scheinen bei einer ersten, sehr oberflächlichen und überblicksartigen Betrachtung, die rechtlichen Grundlagen die Bildungsbeteiligung von minderjährigen Jugendlichen wenig zu beeinflussen – so nehmen auch in der Schweiz, in der rechtlich keine Schulbesuchspflicht nach Abschluss der neunten Klasse mehr besteht, Jugendliche ebenso an Brückenangeboten teil wie in Österreich, wo Minderjährige zur (Aus-)Bildungsteilnahme gesetzlich verpflichtet sind. Vor allem in der Schweiz scheinen formale und non-formale Brückenangebote einen hohen Stellenwert zu besitzen, gelingt doch etwa 20 % der Schulabgänger*innen nach der Sekundarstufe I kein unmittelbarer Übergang in die Sekundarstufe II. Die Übergangsstatistiken der Schweiz bilden diesen Umstand jedoch nur ungenau ab, da die

Übergänge für einen Übergangszeitraum von drei Jahren ausgewiesen werden. Eine ebensolche statistische Erfassung der nicht-nahtlosen Übergänge in die (berufs-)qualifizierende Sekundarstufe II wäre jedoch andererseits auch für die Betrachtung der Übergangs- und Berufsbildungssysteme in Deutschland und Österreich hochinteressant und aufschlussreich, da aus einer solchen Betrachtungsweise Rückschlüsse auf das Funktionieren (oder eben das Nicht-Funktionieren) des Übergangssystems gezogen werden könnten.

Denn es bestehen weiterhin, sowohl national als auch im internationalen Vergleich erhebliche Forschungslücken zur Wirksamkeit der unterschiedlichen Angebote im Übergangssystem, was zum einen an einer Untererfassung der Angebote in den statistischen Bildungsdatensätzen der Länder und quantitativ schwer zu erfassenden und darstellbaren bildungsbiografischen Verläufen im Anschluss an den Besuch von Bildungsangeboten im Übergangssystem liegt, zum anderen durch die föderalen oder kantonalen Strukturen in den Ländern erheblich erschwert wird.

Eine vergleichende Forschungsfrage könnte sich mit Bezug auf Walther darauf richten, künftig vertieft unterschiedliche institutionelle Regulierungsweisen in den Blick zu nehmen, qualitativ unterschiedliche Übergangsverläufe zu untersuchen oder sich mit unterschiedlichen Praktiken der Bewältigung und Ausgestaltung von Übergängen befassen (vgl. Walther 2014, 88).

Literatur

Beinke, L. (1992): Chancen Lernbehinderter in der Berufsausbildung. In: Arbeit und Sozialpolitik, 46, H. 11/12, 50-54.

BFS (2016): Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule, Ausgabe 2016. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich, Neuchâtel.

BFS (2021): Übergang in die Sekundarstufe II. Abgängerkohorte. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.19305673.html> (04.07.2022).

BFS (2022): Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule, hrsgg. vom Bundesamt für Statistik. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/uebergange/uebergang-sekii.assetdetail.23487437.html> (07.12.2022)

BIBB (2022): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022_02052022_mit%20Schutz.pdf (30.06.2022).

Blanck, J. (2019): Übergänge nach der Schule als zweite Chance? Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen Lernen. Weinheim.

Bundesagentur für Arbeit (2018): Merkblatt 12. Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben, Nürnberg. Online: https://www.arbeitsagentur.de/datei/Merkblatt-12-Teilhabe_ba015371.pdf (06.07.2022).

de Terra, W. (2018): Das Dilemma des Janusgesichts. Empirische Erkundungen der Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht in Kindheit und Jugend. Bad Heilbrunn.

Fasching, H./Fülöp, Á. (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 79-94.

Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (2017) (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn.

Flecker, J./Jesser, A./Mataloni, B./Pohn-Lauggas, M./Reinprecht, C./Schlechter, M./Schmidt, A./Vogl, S./Wöhler, V./Zartler, U. (2017): Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien. Wien. Online: www.soz.univie.ac.at/forschung/working-papers (05.07.2022).

Freiling, T./Krings, U. (2014): Ausbildungsorientierte Alphabetisierung – Übergänge in Ausbildung für jugendliche funktionale Analphabetinnen und Analphabeten erleichtern. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld, 105-122.

Frommberger, D./Schmees, J. K. (o. J.): Die berufsbildende höhere Schule in Österreich. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/pdf_Durchlaessigkeit/Fallstudie_Oesterreich.pdf (05.07.2022).

Gaupp, N./Großkurth, H./Lex, T. (2008): Münchner Haupt-, Wirtschafts- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung, München. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/564_Schulabsolventenstudie_1.pdf (06.07.2022).

Grosch, A. (2006): Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): ‚Risikobiografien‘. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, 222-236.

Heisler, D. (2005): Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. In: bwp@ Betrieb als Lernort, hrsg. v. Büchter, K./Kipp, M., 1-11. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe9/heisler_bwpat9.pdf (24.02.2023).

IHK Berlin (o. J.): Soll Berlin das 11. Pflichtschuljahr wieder einführen? Online: <https://www.ihk.de/berlin/politische-positionen-und-statistiken-channel/pol-positionen-im-ueberblick/bildung-fachkraefte-arbeitsmarkt/neuer-inhalt11-pflichtschuljahr-wieder-einfuehren--4112928> (06.07.2022).

Kazepov, Y./Cefalo, R./Chan, R. (2020): Die verschiedenen Wege nach der Pflichtschule. Österreich im Vergleich. In: Flecker, J./Wöhler, V./Rieder, I. (Hrsg.): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen, 33-58.

Kell, A. (2013): Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: bwp@ Spezial 6: Hochschultage Berufliche Bildung 2013, hrsg. v. Brucherseiger, M./Münk, D./Walter, M., 1-34. Online: https://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf (23.02.2023).

Kessler, S./Kamm, C./Dernbach-Stolz, S. (2021): Das Schweizer Übergangssystem im Schatten der vielbeachteten Berufsbildung. In: Dernbach-Stolz, S./Eigenmann, P./Kamm, C./Kessler, S.: Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Wiesbaden, 297-320.

Kölch, M. (2019): Berufswelt und Familie: Einflussfaktor für die Entwicklung Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Fegert, J./Resch, F./Plener, P./Kaess, M./Döpfner, M./Konrad, K./Legenbauer, T. (Hrsg.): Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Berlin/Heidelberg, 1-8.

Koenig, U. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden.

Köpfer, A./Powell, J. J. W./Zahnd, R. (2021): Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: Köpfer, A./Powell, J. J. W./Zahnd, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international/International Handbook of Inclusive Education: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung/Global, National and Local Perspectives. Opladen/Berlin/Toronto, 11-42.

Kohlrausch, B./Islertas, Z. (2022): Das Übergangssystem – Übergänge mit System? In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 1-17.

Kranert, H.-W./Stein, R./Warmuth, M. (2022): Dropout in der Beruflichen Rehabilitation. Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung. Bielefeld.

Lehmkuhl, K./Schmidt, G./Schöler, C. (2013): „Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul.“ Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In: Maier, M. S./Vogel, Th. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 115-130.

Lindmeier, C./Fasching, H./Lindmeier, B./Sponholz, D. (2019): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim/Basel.

NEBA (2021): NEBA-Angebote 2021. Datasheet. Online: https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2022/03/NEBA_Datasheet_2021_Gesamt.pdf (01.07.2022).

Neuenschwander, M./Frey, S./Nägele, C. (2017): Brückenangebote nach dem 9. Schuljahr – Effekte von Geschlecht, sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 149-162.

Neuenschwander, M./Gerber, M./Frank, N./ Rottermann, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden.

Obermeier, R./Heinrichs, K./Prammer, W. (2022): Die Polytechnische Schule – Ein unterschätzter Schultyp? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung der PTS durch Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern. In: R&E-SOURCE. Online Journal for Research and Education, 9 H. 2/Ausgabe 18. Online: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1086> (24.02.2023).

Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): ‚Risikobiografien‘. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, 141-156.

Pool Maag, S. (2017): „Man muss es einfach finden, bei jedem ist es etwas anders“ – Förderliche Bedingungen für inklusive Ausbildungen im ersten Arbeitsmarkt. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 125-136.

Preite, L. (2018): Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Übergangsausbildungen und private berufliche Grundbildungen in der Schweiz. Zürich. Online: <http://hdl.handle.net/11654/26780> (04.07.2022).

Preite, L. (2019): Jugendliche Handlungsfähigkeit wider die Praktiken des Cooling-Out: Eine Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangsregime. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39, H. 4, 384-399.

Sacchi, S./Meyer, T. (2016): Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? In: Swiss Journal of Sociology, 41, H. 1, 9-39.

SBFI (2022): Berufsbildung in der Schweiz Fakten und Zahlen 2022. Bern.

Schnitzler, A. (2020): Die Veränderung von Bildungsaspirationen am Ende der Schulzeit. Einflüsse und Wechselwirkungen des Berufsorientierungsprozesses. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster; New York, 185-197.

Schultheis, K./Sell, S./Becher, L. (2020): Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Einleitung. Bonn. Online: <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/325324/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-einleitung/> (29.06.2022).

SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau. Online: https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf (05.07.2022).

Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen.

Sozialministeriumservice (2021): NEBA-Broschüre Ausbildungsfit. „Wir machen Jugendliche ausbildungsfit“. Wien.

Statistik Austria (2022): Übertritte und Bildungsverläufe im Schulsystem. Online: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/uebertritte-und-bildungsverlaeufe-im-schulsystem> (03.07.2022).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/integrierte-ausbildungsberichterstattung-5211201207005> (03.07.2022).

van Essen, F. (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden.

Velikovic, B. (2021): Notlösung PTS: Die Polytechnische Schule: letzte oder gute Wahl? In: #schuleverantworten. Führungskultur_innovation_autonomie, 1, H. 2, 138-142.

Vossenkühl, A. (2010): (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland. In: BWP, 39, H. 6, 53-54.

Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographien und Cooling-Out. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München, 97-127.

Walther, A. (2014): Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A.: Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/Basel, 78-103.

ZBA (o. J.): Unser Angebot. Online: <https://www.zba-basel.ch/Unser%20Angebot> (6.7.2022).

Zenner-Höffkes, L. (2020): Das Klagelied vom schlechten Bewerber. Historische Wurzeln und aktuelle Bezüge der Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife in Deutschland und England im Vergleich. Wiesbaden.

Zitieren dieses Beitrags

Beer, M. (2023): „Bevor man hinterher da steht und dann irgendwie gar nichts hat“ – Übergänge von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen von der Schule in die Berufsausbildung. In: *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*, hrsg. v. Albert, S./Heinrichs, K./Hotarek, I./Zenz, S., 1-22. Online: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/beer_bwpat-ph-at2.pdf (19.04.2023).

Die Autorin



MAREIKE BEER, MA

Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaften,
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück

mareike.beer@uni-osnabrueck.de

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/>