

Übergänge: Schule – Berufsausbildung – Hochschule – Arbeitsmarkt

1. Die Bedeutung der Übergangsproblematik für das Bildungswesen

Das Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2008 konzentriert sich auf die Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I. Damit richtet der Bildungsbericht den Blick darauf, welche Wege junge Menschen nach dem Ende ihrer allgemeinbildenden Schulzeit nehmen.

Im folgenden Kapitel werden auf der Grundlage der in den Kapiteln **C** bis **G** bereits betrachteten Übergänge jene von der allgemeinbildenden Schule in das System der beruflichen Ausbildung, in die Hochschule oder in den Arbeitsmarkt, die Übergänge von der beruflichen Ausbildung in den Arbeitsmarkt oder die Hochschule sowie von der Hochschule in den Arbeitsmarkt systematisch analysiert. Besondere Aufmerksamkeit wird in diesem Kapitel den Übergangsverläufen geschenkt. Das ist möglich, weil für die Analysen in diesem Kapitel weitere Datenquellen und nicht ausschließlich – wie in den vorangehenden Abschnitten – Indikatoren genutzt werden können.

Die Bedeutung der Übergangsprozesse ergibt sich aus den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen, aus der hohen Relevanz für die Steuerung des Bildungssystems und aus den wachsenden Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung der individuellen Bildungsbiografien.

Bereits im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde im deutschsprachigen Raum – nicht zuletzt infolge der deutlichen Unterscheidung zwischen Allgemein- und Berufsausbildung – eine ausgeprägte Ausdifferenzierung und Segmentierung des allgemeinbildenden Schulwesens, der beruflichen Bildung und der Hochschulen angelegt. Diese Segmentierung, die im Laufe der Zeit – mit ihrer institutionellen Abschottung der Bereiche untereinander – kaum abgeschwächt wurde, ist verbunden mit einer im Vergleich zu anderen Staaten größeren Anzahl institutioneller Gelenk- und Übergangsstellen.

Die institutionelle Abschottung findet ihren Ausdruck in rechtlichen Regelungen, in der Finanzierung, in strukturellen Besonderheiten, in den Curricula und ihrer Entwicklung sowie in Status und Professionalität des jeweiligen Personals der Institutionen. Trotz vielfältiger Reformbemühungen, die jeweils die Teilsysteme betrafen, selten jedoch übergreifenden Charakter aufwiesen, ist die institutionelle Trennung nie aufgehoben worden. Vor dem Hintergrund des sektoralen Wirtschaftswandels und steigender Qualifikationsanforderungen einerseits und der strukturellen Veränderungen des beruflichen Ausbildungssystems mit der zunehmenden Heterogenität der um Ausbildung nachfragenden Jugendlichen andererseits vergrößern sich die Passungsprobleme zwischen dem schulischen und beruflichen Bildungssystem sowie zwischen diesen beiden und der Hochschule.

Innerhalb der letzten beiden Dekaden sind zunehmend veränderte Übergangsverläufe zu beobachten, die von Instabilität und Vielfalt geprägt sind. Sie sind zum einen bedingt durch die Entwicklungen des Ausbildungsplatzangebots mit einer seit Jahren anhaltenden Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage. Zum anderen werden Friktionen am Übergang in eine berufliche Ausbildung durch Passungsprobleme zwischen den abgebenden Bildungs- und aufnehmenden Ausbildungsinstitutionen verstärkt. Darüber hinaus begünstigen ausgedehnte Such- und Orientierungsphasen der Jugendlichen (z.B. Praktika, Freiwilliges, Soziales oder Ökologisches Jahr) und die wachsende Vielfalt institutionalisierter Angebote eine Individualisierung der Übergänge.

Vor diesem Hintergrund verdienen die Übergänge nach Beendigung des Sekundarbereichs I aus drei Perspektiven besondere Aufmerksamkeit:

- Aus einer gesellschaftlichen Perspektive stellen sich vorrangig solche Fragen wie: Inwieweit entsprechen die Ergebnisse der Übergangsprozesse den Anforderungen des Arbeitsmarktes? Wie wirken sich demografisch bedingte und wirtschaftlich verursachte Überhänge auf der Nachfragerseite des Ausbildungsstellenmarkts und Strukturveränderungen des Arbeitsmarktes sowie Reformen in den Hochschulen auf die Übergangsprozesse innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt aus?
- Weiter ist aus einer institutionellen wie aus einer individuellen Perspektive zu fragen, ob die Wege durch die Teilsysteme optimal organisiert sind, vor allem hinsichtlich des Einsatzes von materiellen, zeitlichen und personellen Ressourcen.
- Schließlich ist aus der Steuerungsperspektive der Frage nachzugehen, ob die in der Vergangenheit beobachtete und weiter anhaltende Ausweitung der institutionellen Gelenkstellen im Bildungs- und Ausbildungssystem mit der damit verbundenen Vermehrung von Entscheidungssituationen nicht zu einer Verschärfung von Benachteiligungen einzelner Gruppen der Gesellschaft beiträgt, insbesondere zu einer Verfestigung sozialer Ungleichheit. Inwieweit können die institutionell möglichen Wege tatsächlich auch von den verschiedenen Gruppen von Jugendlichen genutzt werden? Für politische Gestaltung ist daher vor allem die Frage relevant, wie Passungsprobleme bei den Übergängen gelöst sowie damit verbundenen Benachteiligungen entgegengewirkt werden können.

Zunächst wird die institutionelle Struktur der Übergänge im Anschluss an die allgemeinbildende Schule beschrieben (**H2**). Danach werden die Übergangsverläufe aus der allgemeinbildenden Schule in das System der beruflichen Ausbildung behandelt (**H3**). Daran schließt sich ein Abschnitt mit der Analyse der Übergänge aus allgemeinbildenden Bildungswegen und aus solchen der beruflichen Ausbildung in die Hochschulen an (**H4**). Schließlich werden Übergänge aus den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungswegen in den Arbeitsmarkt und von diesem zurück in das Bildungssystem untersucht (**H5**). Im letzten Abschnitt werden – gestützt auf die Analysen der Abschnitte **H3** bis **H5** – bildungspolitische Problemlagen und Gestaltungserfordernisse herausgearbeitet (**H6**).

2. Übergänge im Bildungswesen

Nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule sehen sich die Jugendlichen einem breiten Spektrum von weiteren Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber. Im Wesentlichen haben sich drei typische Übergangswege etabliert:

- aus der Schule in den berufsausbildenden Teil des Sekundarbereichs II, also in eine duale Ausbildung oder in das Schulberufssystem, zum Teil über den Umweg des beruflichen Übergangssystems oder weiterführender allgemeiner Bildungsprogramme, und anschließend in den Arbeitsmarkt;
- aus der Schule nach dem Erwerb einer Fachhochschul- oder allgemeinen Hochschulreife in ein Studium (an einer Fachhochschule oder Universität) oder in eine berufliche Ausbildung und im Anschluss daran in den Arbeitsmarkt;
- aus der Schule direkt in den Arbeitsmarkt, teilweise mit einem Zwischenstadium im beruflichen Übergangssystem.

Das Spektrum möglicher Bildungswege nach Beendigung des Sekundarbereichs I hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark ausgeweitet und ausdifferenziert. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die Vielfalt der institutionellen Angebote und die damit verbundenen Übergangsoptionen bis zum Eintritt in eine berufliche Ausbildung oder bis zur Aufnahme eines Studiums sowie der sich daran anschließenden Übergänge in den Arbeitsmarkt darzustellen. Die nachfolgende Grafik (**Abb. H2-1**) gibt einen Überblick über zentrale Übergänge, ausgehend vom jeweils erreichten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Für Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss ergeben sich nach dem Verlassen der Schule im Wesentlichen vier Möglichkeiten des Übergangs: (1) die direkte Einmündung in den Arbeitsmarkt bzw. in Nichterwerbstätigkeit, (2) die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung im dualen System, (3) die Einmündung in eine der vielfältigen Maßnahmen des Übergangssystems, die jeweils mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Funktionen, curricularen Schwerpunktsetzungen und Zeitdauern verbunden sind und schließlich (4) der Übergang in allgemeinbildende Programme mit dem Ziel, den Hauptschulabschluss zu erwerben. Ob die Jugendlichen ohne Schulabschluss direkt in den Arbeitsmarkt (als Erwerbstätige, Praktikanten oder Arbeitslose) oder in anderweitige Betätigungsfelder übergehen, hängt von der Anzahl der absolvierten Schuljahre und damit der Erfüllung der Schulpflicht ab.

Für die Absolventen mit Hauptschulabschluss steht ein ähnliches Spektrum an Übergangsmöglichkeiten zur Verfügung wie für die Abgänger ohne Schulabschluss, allerdings erweitert um eine größere Bandbreite an Optionen im Übergangssystem und in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Neben der Möglichkeit, zunächst einen höheren, in diesem Fall Mittleren Schulabschluss zu erlangen, stehen darüber hinaus – nach Ländern variierend – einige Berufe des Schulberufssystems dieser Gruppe offen. Die dabei geltenden Regelungen bezüglich der Eingangsvoraussetzungen sind hoch differenziert und unterscheiden sich – ähnlich wie das Angebot selbst – zwischen den Ländern. Insgesamt betrachtet erweitern sich durch die Angebote im Schulberufssystem die Übergangsmöglichkeiten, gleichwohl stehen auch dort nur eingeschränkte Berufsoptionen den Absolventen mit Hauptschulabschluss offen (**Abb. H2-1**).

Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss haben in der Regel breite Wahlmöglichkeiten im Bereich dualer Ausbildungsangebote, vollzeitschulischer Ausbildungen sowie in der Fortsetzung des Bildungswegs zur Erlangung der Fachhochschul- und allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife. Im Vergleich zu den Abgängern

Vier wesentliche Übergangsoptionen für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ...

... mehr Optionen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss

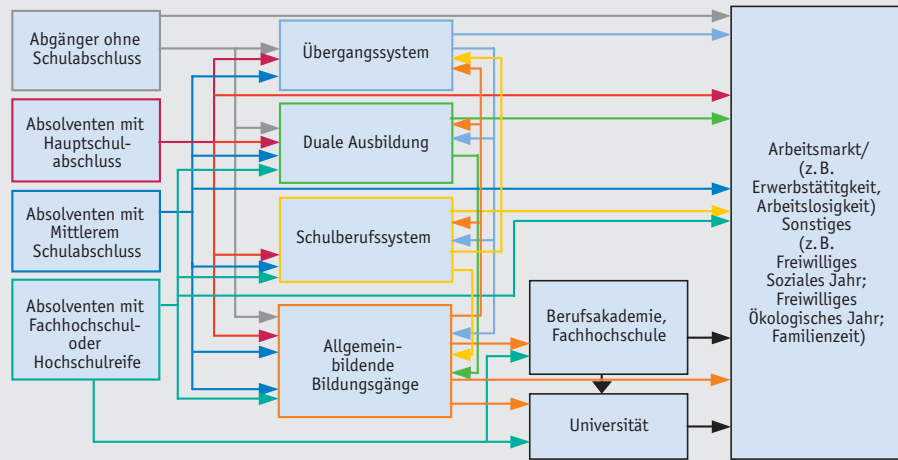
Breite Wahlmöglichkeiten für Jugendliche mit Mittlerem Schulabschluss

ohne Schulabschluss oder den Absolventen mit Hauptschulabschluss stehen den Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss formal sämtliche Berufe des Schulberufssystems offen. Ebenso besteht die Möglichkeit, direkt nach Beendigung der Schule in den Arbeitsmarkt einzutreten. Auch die Angebote des Übergangssystems können von den Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss genutzt werden.

Alle Optionen für Jugendliche mit Hochschulreife

Absolventen mit Fachhochschul- und allgemeiner Hochschulreife haben vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf den weiteren Bildungs- und Ausbildungsverlauf (**Abb. H2-1**). Der Hauptweg dieser Absolventen führt – meist ohne Umweg und Warteschleife – direkt in ein Studium. Dabei können sie die Studienangebote der Berufsakademien und der Hochschulen nutzen. Ferner stehen ihnen höchst attraktive Ausbildungsberufe des dualen Systems mit guten Arbeitsmarktaussichten und Weiterentwicklungsmöglichkeiten innerhalb betrieblicher Karrieresysteme offen (vgl. **E4**). Weiterhin können sie auch auf das gesamte Spektrum an Berufen des Schulberufssystems zurückgreifen. Die direkte Einmündung in den Arbeitsmarkt oder in anderweitige Angebote wie Freiwilligendienste (vgl. **D5**) stellt eine weitere Möglichkeit des Übergangs dar.

Abb. H2-1: Übergangsmöglichkeiten* für Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule



* Bei den Angeboten für Jugendliche, die nicht erfolgreich in eine Ausbildung nach Verlassen bzw. Abschluss der Schule einmünden konnten, wird unterschieden zwischen allgemeinbildenden Bildungsgängen, an denen ein allgemeiner Schulabschluss erworben werden kann, und den Angeboten des Übergangssystems, die der Berufs(ausbildungs)vorbereitung dienen und deren Inhalte optional auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden können.



3. Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung

Die im Berufsausbildungskapitel dargestellte Struktur des Übergangs in die Berufsausbildung (vgl. E1) ist im Folgenden genauer nach dem Verlauf der Übergänge mit Blick darauf zu betrachten, welche Übergangsverläufe für die Absolventen unterschiedlicher allgemeinbildender Schulen sich beobachten lassen und welche beruflichen Chancen und Risiken sich für welche Gruppen von Jugendlichen dabei ergeben. Ein besonderes Augenmerk ist auf die Funktionsweise der unterschiedlichen Maßnahmetypen des Übergangssystems zu richten: inwieweit sie Jugendlichen tatsächlich einen Übergang in eine qualifizierte Ausbildung eröffnen oder ob der Überbrückungscharakter im Sinne einer Warteschleife im Vordergrund steht.

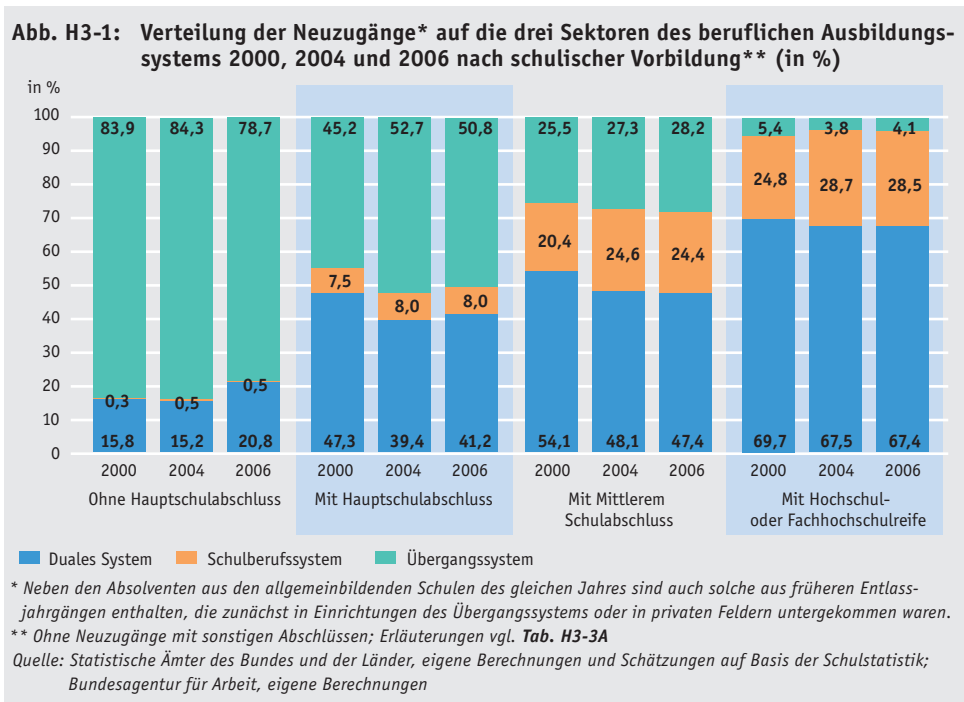
3.1 Sozialstrukturelle Aspekte der Übergänge

Seit dem Jahr 2000 hat sich ein stabiles Muster der Verteilung der Neuzugänge, die auch Abgänge und Absolventen früherer Schuljahrgänge einschließen (vgl. E1), zur beruflichen Bildung unterhalb der Hochschulebene – duales, Schulberufs- und Übergangssystem – nach schulischer Vorbildung durchgesetzt, das als Ausdruck anhaltender Übergangsschwierigkeiten interpretiert werden kann. Es erfuhr in den sechs Jahren des Beobachtungszeitraums nur geringfügige Veränderungen, die sich 2006 in einer leichten Verbesserung für die untersten Qualifikationsgruppen der Jugendlichen mit und ohne Abschluss äußerten. Nach schulischer Vorbildung stellt sich die Situation wie folgt dar (Abb. H3-1):

**Anhaltende
Übergangsschwierigkeiten**

- Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss unter den Neuzugängen zur Ausbildung hat etwa ein Fünftel (2006) die Chance, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erhalten. Das Schulberufssystem ist ihnen in diesem Zeitraum ganz verschlossen. Vier Fünftel müssen eine Qualifizierungsmöglichkeit im Übergangssystem wahrnehmen.
- Absolventen mit Hauptschulabschluss erreichen zu zwei Fünfteln einen Platz im dualen System, während über alle Jahre hinweg gerade 8% von ihnen in eine Ausbildung im Schulberufssystem einmünden. Gut die Hälfte mündet zunächst in das Übergangssystem ein.
- Selbst bei den Neuzugängen mit Mittlerem Schulabschluss machen sich nicht unerhebliche Übergangsprobleme bemerkbar. Von ihnen muss – mit leicht steigender Tendenz zwischen 2000 und 2006 – über ein Viertel mit einer Qualifizierungsmaßnahme im Übergangssystem vorliebnehmen. Der Anteil, der im dualen System seine Ausbildung beginnt, bewegt sich um 50%, ein weiteres Viertel absolviert eine Ausbildung im Schulberufssystem.
- Dass sich die Schulabsolventen mit Hoch- oder Fachhochschulreife, die eine Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene beginnen, praktisch nur zwischen dualer Ausbildung mit gut zwei Dritteln und Schulberufssystem (etwa ein Drittel) aufteilen, spricht für die starke Marktposition dieser höchsten Qualifikationsgruppe des allgemeinbildenden Schulwesens.

Da unter den Neuzugängen auch Absolventen früherer Entlassjahrgänge enthalten sind, liegt die Quote der Absolventen des jeweils aktuellen Jahres niedriger. Nach der repräsentativen Schulabgängerbefragung des BIBB belief sich 2006 der Anteil von Absolventen mit Hauptschulabschluss, die im gleichen Jahr in eine duale Aus-



Eine große Anzahl von Jugendlichen kann ihr bevorzugtes Ausbildungsinteresse nicht verwirklichen

bildung einmündeten, auf 40%, bei Absolventen mit Mittlerem Abschluss auf 36%, mit Hoch- und Fachhochschulreife auf 21%. Die Quoten sind nicht zuletzt deswegen aufschlussreich, weil nach der gleichen Untersuchung 70% der Haupt- und 57% der Realschüler im Frühling desselben Jahres den Wunsch nach einer dualen Ausbildung bekundet hatten.¹ In den Zahlen wird sichtbar, wie viele Jugendliche gegenwärtig ihren primären Ausbildungswunsch nicht unmittelbar im Anschluss an die Schule verwirklichen können.²

Immer weniger Jugendliche aus bildungsfernen Gruppen kommen in eine duale Ausbildung

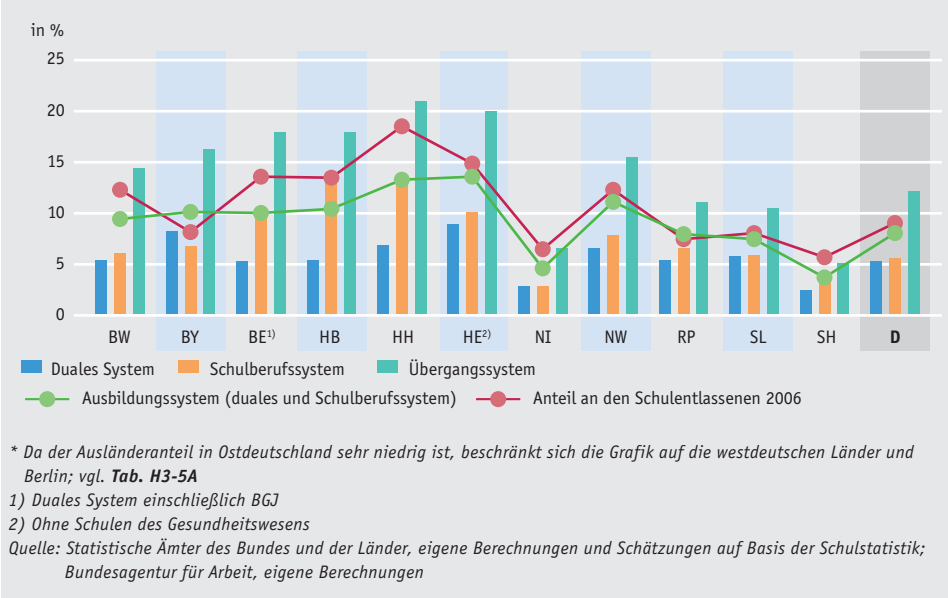
Umgekehrt, von der Zusammensetzung der unterschiedlichen Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung betrachtet, bedeuten die Einmündungsquoten, dass – wie bereits in den Vorjahren – im dualen System annähernd zwei Drittel, im Schulberufssystem sogar über vier Fünftel der Ausbildungsstellen mit Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem oder höherem Schulabschluss besetzt waren und nur noch ein Drittel bzw. knapp ein Sechstel (Schulberufssystem) von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Hauptschulabschluss eingenommen wurden (Tab. H3-12web). Sowohl die Einmündungsquoten der Schulabsolventen als auch die Zusammensetzung der Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung (vgl. E4) zeigen, dass das duale System eine seiner traditionell großen Stärken, Kinder aus den bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich zu integrieren, tendenziell einbüßt. Demgegenüber haben die Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss oder Hochschulreife ihre Ausbildungsoptionen halten bzw. noch ausbauen können.

Die Situation ausländischer Jugendlicher

Beim Übergang wirkt sich neben der schulischen Vorbildung auch die Zugehörigkeit zu ethnischen bzw. kulturellen Gruppierungen aus. In einer Langzeitbetrachtung ist diese nur nach dem Ausländerstatus^M zu verfolgen, d. h., dass die Richtung getroffen, die Größenordnung der Probleme aber untergewichtet wird.

¹ Vgl. Berufsbildungsbericht 2007, S. 61
² Vgl. auch BIBB-Report 2/07 und 1/07



Abb. H3-2: Anteil von Neuzugängen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2006 in ausgewählten Ländern*


Aktuell stellt sich die Verteilung der ausländischen Jugendlichen unter den Neuzugängen zur beruflichen Bildung wesentlich ungünstiger dar als die der deutschen Ausbildungsanfänger. Verteilt sich die Gesamtheit der Neuzugänge zu 43,5% auf die duale Ausbildung, zu knapp 17% auf das Schulberufs- und zu 40% auf das Übergangssystem (vgl. Abb. E1-1), so sind die entsprechenden Werte für ausländische Jugendliche 28%, 11,5% und gut 60% (Tab. H3-4A). Dies bedeutet auch, dass sie im vollqualifizierenden (dualen und schulischen) Berufsausbildungssystem deutlich unter-, im Übergangssystem stark überrepräsentiert sind (Abb. H3-2).

Die reduzierten Chancen auf eine qualifizierte Ausbildung verteilen sich regional sehr unterschiedlich. Bei den Ländern mit hohen Ausländeranteilen an den Schulentlassenen – dies sind mit jeweils über 12% die Stadtstaaten sowie als Flächenländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg – sind die Chancen für ausländische Jugendliche am schlechtesten (Tab. H3-5A). Da Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg mehr großstädtische Zentren als etwa Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz besitzen, liegt es nahe, die Hauptrisikozonen für die Ausbildungsversorgung junger Ausländer mit dem Agglomerationstyp großstädtisches Ballungszentrum verbunden zu sehen (vgl. E2).

Dem aktuellen Zustand liegt eine längerfristige Entwicklung zugrunde, in der sich ein Abwärtstrend der Ausbildungsteilhabe junger Ausländer manifestiert. Es zeigt sich, wie in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren, in denen ab 1986/87 das betriebliche Ausbildungsplatzangebot die Nachfrage überstieg, der Ausländeranteil an den Auszubildenden bis 1994 ziemlich kontinuierlich anstieg, um dann ab 1995 kontinuierlich von einem Bestand von 8 auf 4% abzufallen (Abb. H3-8A). Diese Entwicklung verdeckt beträchtliche branchenspezifische Unterschiede.

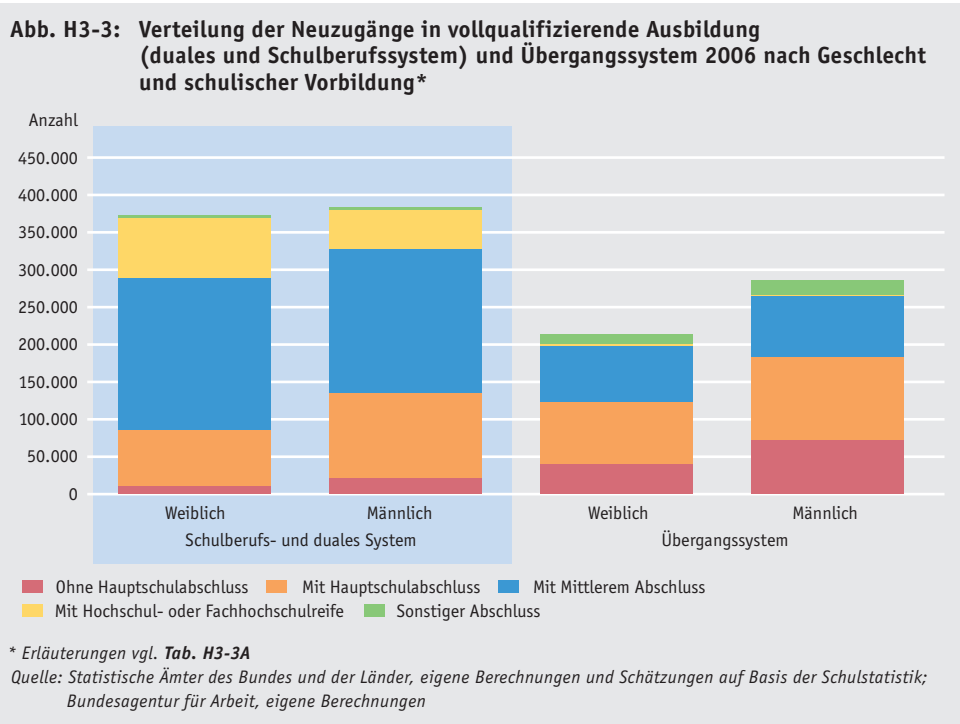
Geschlechtsspezifische Differenzen

Bei den geschlechtsspezifischen Disparitäten im Übergang kommt es in einer langfristigen Perspektive zu einer Angleichung bei den vollqualifizierenden Ausbildungsgängen, mit einer überproportionalen Repräsentanz der Männer im dualen System und der Frauen im Schulberufssystem (Abb. H3-3, Abb. H3-9A).

Hauptrisiken für ausländische Jugendliche liegen in großstädtischen Ballungszentren

Ausländeranteil differiert stark zwischen den Ausbildungsbereichen

Stabiles Muster geschlechtsspezifischer Verteilung der Neuzugänge



Im Vergleich zu den Frauen gestaltet sich der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für junge Männer deutlich schwieriger. Mit leicht steigender Tendenz liegt der Männeranteil am Übergangssystem 2006 bei über 57% (**Abb. H3-9A**). Die größeren Unsicherheiten der männlichen Schulabsolventen und -abgänger zeigen sich auch darin, dass sie in allen Maßnahmetypen die Mehrheit stellen, am stärksten bei den eher weniger spezifischen Maßnahmetypen wie den berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA (59%), dem Berufsvorbereitungsjahr (61%) oder den sonstigen Bildungsgängen (61%); am ehesten nähern sich die Anteile beider Geschlechter bei den ein- und zweijährigen Berufsfachschulen an (**Tab. H3-6A**).

Erhöhte Scheiternsrisiken von Jungen und jungen Männern

Die geschlechtsspezifischen Disparitäten beim Übergang in die Berufsausbildung decken eine Konstellation auf, die in dem öffentlichen Geschlechterdiskurs der letzten Jahrzehnte, der auf die Ausbildungsbenachteiligung der Mädchen und jungen Frauen ausgerichtet war, kaum thematisiert worden ist. Diese neue Konstellation zeigt sich in den erhöhten Scheiternsrisiken von Jungen und jungen Männern im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Ausbildung und betrifft vor allem Jungen aus dem unteren schulischen Vorbildungsniveau, insbesondere noch einmal diejenigen mit Migrationshintergrund (**Abb. H3-3**).

Die neue Konstellation geschlechtsspezifischer Disparität scheint an drei Strukturentwicklungstendenzen gebunden zu sein, die sich im letzten Jahrzehnt durchgesetzt haben und in den vorhergehenden Abschnitten beschrieben worden sind (vgl. **B, D** und **E**): an die relative Verschlechterung des durchschnittlichen Bildungsniveaus von Jungen im Vergleich mit Mädchen, an die langfristige Rückläufigkeit der gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk, die traditionell die große Ausbildungsdomäne für Jungen waren, und an die Herausbildung großstädtischer Ballungszentren mit einer vorherrschenden Dienstleistungsökonomie, die in der Regel weniger vollqualifizierende Ausbildungsplätze im mittleren Bereich vorhält.

3.2 Verläufe von Übergängen für Abgänger und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen³

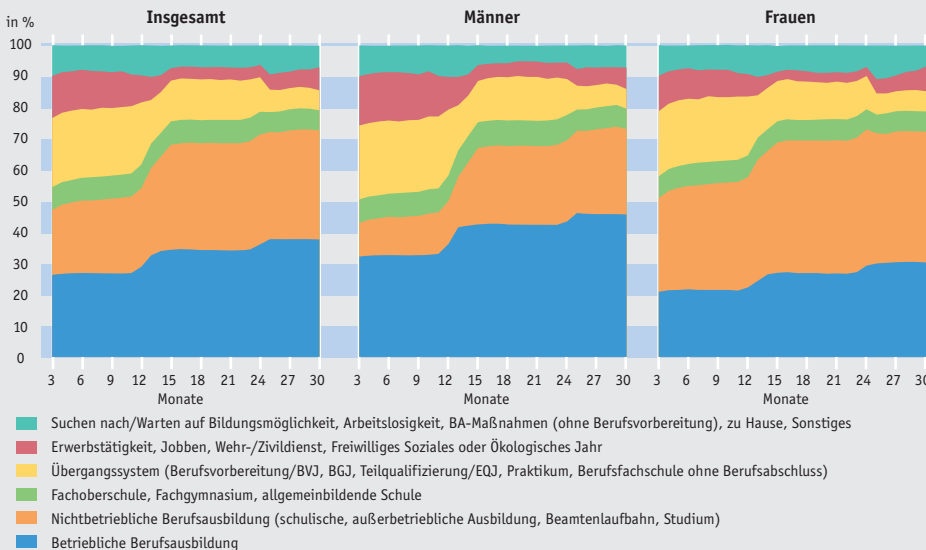
Die Übergänge aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung haben für große Teile der Schulentlassenen in den letzten Jahren eine beträchtliche zeitliche Ausdehnung erfahren, die nach Schulabschlüssen stark differiert. Die Ausbildungsverläufe in den ersten 30 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule zeigen, bezogen auf die Gesamtheit der Jugendlichen, dass sechs Monate nach Verlassen der Schule gut ein Viertel (27%) in eine betriebliche und etwas weniger (23%) in eine nicht betriebliche schulische Ausbildung (einschließlich Studium) eingemündet waren.

Nach 12 Monaten zeigt sich eine deutliche Veränderung. Jeweils 34% befinden sich nach 18 Monaten in betrieblichen bzw. nicht betrieblichen Ausbildungsgängen. Nach zweieinhalb Jahren steigen diese Anteil auf 38 bzw. 35%. Damit befinden sich nach zweieinhalb Jahren fast drei Viertel aller Schulabgänger und -absolventen (73%) in einer vollqualifizierenden Ausbildung (Abb. H3-4).

Umgekehrt heißt das auch, dass gut ein Viertel (27%) nicht in einer Ausbildung angekommen war. Gegenüber der Ausgangssituation drei Monate nach Verlassen der Schule, wo dieser Anteil bei über der Hälfte der Jugendlichen gelegen hatte, ist das eine deutliche Verringerung, aber immer noch keine zu vernachlässigende Größe. Diese Gruppe unterteilt sich in vier Teilpopulationen: Die größte von ihnen ist die im Übergangssystem, die von knapp einem Viertel in der Ausgangssituation auf 13% nach 18 und 6% nach 30 Monaten zurückgeht. Eine zweite Teilgruppe (zunächst 13%) bilden die Jugendlichen, die nach der Schule direkt in Erwerbstätigkeit drängen oder Wehr-/Zivildienst oder Vergleichbares ableisten; diese Gruppe verringert sich ebenfalls erheblich (auf 7%). Von ihrem Umfang her gleich bleibt über den Zeitraum von zweieinhalb Jahren die dritte Teilgruppe derjenigen, die nach dem ersten allgemein-

Knapp drei Viertel der Schulabgänger nach zweieinhalb Jahren in Ausbildung

Abb. H3-4: Statusverteilung in den ersten 30 Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – nach Geschlecht (in %)



Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die das allgemeinbildende Schulsystem (erstmalig) ab 2002 verlassen und zum Befragungszeitraum (Sommer 2006) bereits 30 Monate „erlebt“ hatten (ungewichtete Fallzahlen: n=1.942).
Quelle: BIBB-Übergangstudie

³ Die folgenden Abschnitte basieren auf Daten der BIBB-Übergangsstudie 2006: Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung – Ergänzende Analysen für den zweiten nationalen Bildungsbericht zum Schwerpunktthema „Übergänge zwischen Bildung – Ausbildung – Hochschule und Arbeitsmarkt“ auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006, Arbeitspapier – Bonn, S. 49

bildenden Schulabschluss eine weitere Bildungskarriere in einer Fachoberschule, einem Fachgymnasium oder einer weiteren allgemeinbildenden Schule anschließen (7%), und die vierte Teilgruppe (etwa 7%), die noch nach einer Ausbildungsmöglichkeit sucht, in Arbeitslosigkeit oder zu Hause ist.

Deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den Übergangsverläufen

Der wesentliche Unterschied in den Übergangsverläufen zwischen den Geschlechtern liegt darin, dass von den männlichen Schulabsolventen und -abgängern deutlich mehr (33%) als von den jungen Frauen (22%) nach sechs Monaten in die duale Ausbildung eingemündet sind, von den Frauen sich dagegen 33% in einer nicht betrieblichen Ausbildung (einschließlich Studium) befinden, die von den Männern nur zu 12% frequentiert werden. Von den männlichen Jugendlichen befindet sich drei Monate nach Schulende die Hälfte im Übergangssystem, in Erwerbsarbeit, Wehr- oder Zivildienst, in Arbeitslosigkeit oder auf der Suche nach Ausbildung gegenüber zwei Fünfteln bei den jungen Frauen. Da diese Situation bei ihnen auch etwas länger andauert, verweist das erneut die größeren Übergangsschwierigkeiten der männlichen Jugendlichen (**Abb. H3-4** und **Tab. H3-7A**).

Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung (betriebliche und vollzeitschulische) nach schulischer Vorbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund

Nach Schulende haben die Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss die weitest niedrigen Übergangsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung. Erst nach 13 Monaten erreicht die Hälfte von ihnen einen Ausbildungsplatz, während dies für Absolventen mit Mittlerem Abschluss bereits nach 3, für solche mit Hoch- oder Fachhochschulreife nach 4 Monaten der Fall ist, was bei Letzteren auf längere, individuell begründete Suchphasen bzw. Wehr- oder Zivildienst zurückzuführen ist. Bei diesen zeigt sich ab dem neunten Monat ihre privilegierte Verlaufsdynamik. Nach zweieinhalb Jahren haben 95% von ihnen eine vollqualifizierende Ausbildung begonnen, beim mittleren Segment sind es 77%, bei denjenigen mit oder ohne Hauptschulabschluss zum gleichen Zeitpunkt 69% (**Abb. H3-10A**).

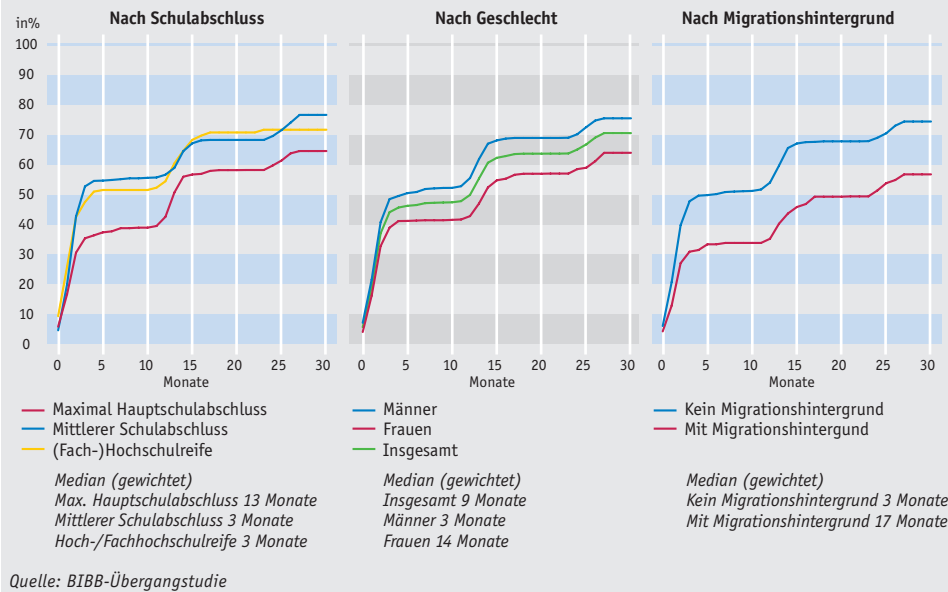
Bei der betrieblichen Berufsausbildung sieht die Entwicklungsdynamik der Einmündungswahrscheinlichkeit im Verhältnis zwischen unterer und mittlerer Vorbildungsgruppe ähnlich aus wie bei der Gesamtheit vollqualifizierender Ausbildungen: Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss finden zur Hälfte erst nach 13, Jugendliche mit mindestens Mittlerem Abschluss bereits nach 3 Monaten einen Ausbildungsplatz. Nach 18 Monaten können die Jugendlichen mit oder ohne Hauptschulabschluss ihren Anteil auf 60%, die mit mittlerem und höherem Abschluss auf 70% steigern. Umgekehrt heißt das auch, dass im ersten Fall auch nach anderthalb Jahren zwei Fünftel von denen, die eine betriebliche Ausbildung anstrebten, noch in keiner eingemündet sind. Bei den Jugendlichen mit Mittlerem Abschluss lag dieser Anteil bei 30% (**Abb. H3-5**).

Junge Frauen waren bei der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung sowohl in der Schnelligkeit als auch im Niveau der Erreichungswahrscheinlichkeit nach zweieinhalb Jahren ungünstiger gestellt. Bei ihnen liegt die Einmündungswahrscheinlichkeit zu diesem Zeitpunkt bei zwei Dritteln, bei den jungen Männern immerhin bei fast vier Fünfteln (**Abb. H3-5**). Insofern bleibt die duale Ausbildung im Übergangsprozess immer noch mehr Domäne der Männer.

Jugendliche mit Migrationshintergrund: erheblich längere und weniger erfolgreiche Übergänge in duale Ausbildung

Obwohl bei Schulende Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleich häufig eine betriebliche Ausbildung anstrebten, verliefen die Übergangsprozesse für Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Dauer und Erfolgsniveau sehr viel ungünstiger: 50% von ihnen erreichten erst nach 17 Monaten – ohne Migrationshintergrund nach 3 Monaten – einen Ausbildungsplatz. Nach zweieinhalb Jahren lag bei ihnen die Übergangsquote bei 60%, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund

Abb. H3-5: Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche Berufsausbildung – Jugendliche, die bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine betriebliche Ausbildung suchten (Kumulierte Einmündungsfunktion) M (in%)⁴



bei 77% (Abb. H3-5). Die Unterschiede nach Migrationshintergrund bleiben auch unter Kontrolle des Bildungs- und Erwerbsstatus bestehen.⁵

Insgesamt bleibt bei der vollzeitschulischen Berufsausbildung (hier ohne Studium) das Gesamtniveau der Einmündung deutlich unter dem der betrieblichen Ausbildung, da 6 Monate nach Schulende erst 25%, nach 18 Monaten 35% und nach 30 Monaten 45% derjenigen, die eine solche Ausbildung anstrebten, sie auch begonnen hatten (Abb. H3-6). Dies kann zum Teil daran liegen, dass einige Schulberufe den Mittleren Abschluss oder das Erreichen des 18. Lebensjahres voraussetzen. Dass allerdings nach zweieinhalb Jahren erst 45% derjenigen, die bei Schulende eine schulische Berufsausbildung anstrebten, diese auch erreichten, ist damit allein nicht mehr erklärbar.

Übergangsprozesse von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss

Da die bisher präsentierten Daten die Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss als die Gruppe ausweisen, die die größten Schwierigkeiten des Übergangs haben, lohnt ein genauerer Blick auf die Übergangsprozesse dieser Jugendlichen. Die berufsbiografischen Verläufe in den zweieinhalb Jahren nach Schulende lassen sich in drei große Typen gliedern (Abb. H3-7):

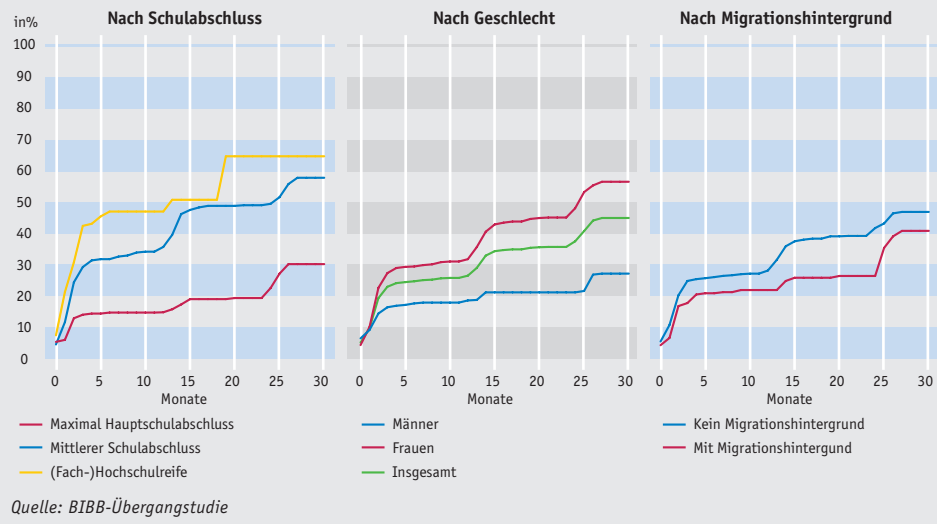
- Den ersten Verlaufstyp bilden jene gut zwei Fünftel (43%), die sechs Monate nach Schulabschluss in eine betriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung eingemündet sind. Diese Jugendlichen haben eine stabile Entwicklung, nur wenige von ihnen brechen die Ausbildung ab, wobei aus der betrieblichen Ausbildung weniger ausscheiden als aus der schulischen (Tab. H3-8A). Nach 18 Monaten vergrößert sich diese Gruppe durch Zugänge vor allem aus dem Übergangssystem um etwa 14%, bis zum 30. Monat noch einmal um 3% auf letztlich drei Fünftel.

Zwei Fünftel der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss mit stabilem Ausbildungsverlauf

⁴ Der Median ist definiert durch den Zeitpunkt, an dem 50% einer Population den Zielpunkt einer Entwicklung, hier Einmündung in Ausbildung, erreicht haben. In der Grafik ist er durch den Punkt erkennbar, an dem die 50%-Linie die jeweilige Kurve schneidet.

⁵ Vgl. Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2008): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen in Zeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes – Bielefeld (in Vorbereitung)*

Abb. H3-6: Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine Ausbildung in einem Schulberuf – Jugendliche, die bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine schulische Ausbildung suchten (in %)



- Die zweite, am Ausgangszeitpunkt nur wenig kleinere Gruppe (38%) repräsentiert die Teilnehmer am Übergangssystem. ^M Nur einer Minderheit von ihnen (33%) gelingt nach 18 Monaten der Wechsel in eine vollqualifizierende Ausbildung, am wenigstens denen, die eine Berufsfachschule ohne Abschluss besuchen: Über die Hälfte ist auch nach 18 Monaten noch im Übergangssystem, am meisten die Berufsfachschüler, was mit der häufig 2-jährigen Dauer vieler Berufsfachschulen ohne Abschluss zusammenhängen mag. Bis zum 30. Monat gelangt noch ein Teil dieser Jugendlichen in eine vollqualifizierende Ausbildung, sodass schließlich rund die Hälfte eingemündet ist. Die Verläufe dieser Gruppe gleichen einer Odyssee durch verschiedene Maßnahmen des Übergangssystems (Tab. H3-8A). Dies wird auch durch das DJI-Übergangspanel mit einer reinen Hauptschulabgängerpopulation des Entlassjahrgangs 2004 bestätigt, in dem besonders deutlich die schwierige Übergangssituation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar wird (Abb. H3-13web).
- Die dritte Gruppe, knapp ein Fünftel (19%), umfasst jene, die zu Hause geblieben bzw. arbeitslos sind oder die direkt in Erwerbsarbeit oder eine andere Tätigkeit gegangen sind. Von dieser Gruppe ist nur ein kleiner Anteil (33%) in eine vollqualifizierende Ausbildung übergegangen, noch weniger ins Übergangssystem. Sie beweist über die zweieinhalb Jahre hinweg ein erhebliches Maß an Immobilität (Abb. H3-7, Tab. H3-8A).

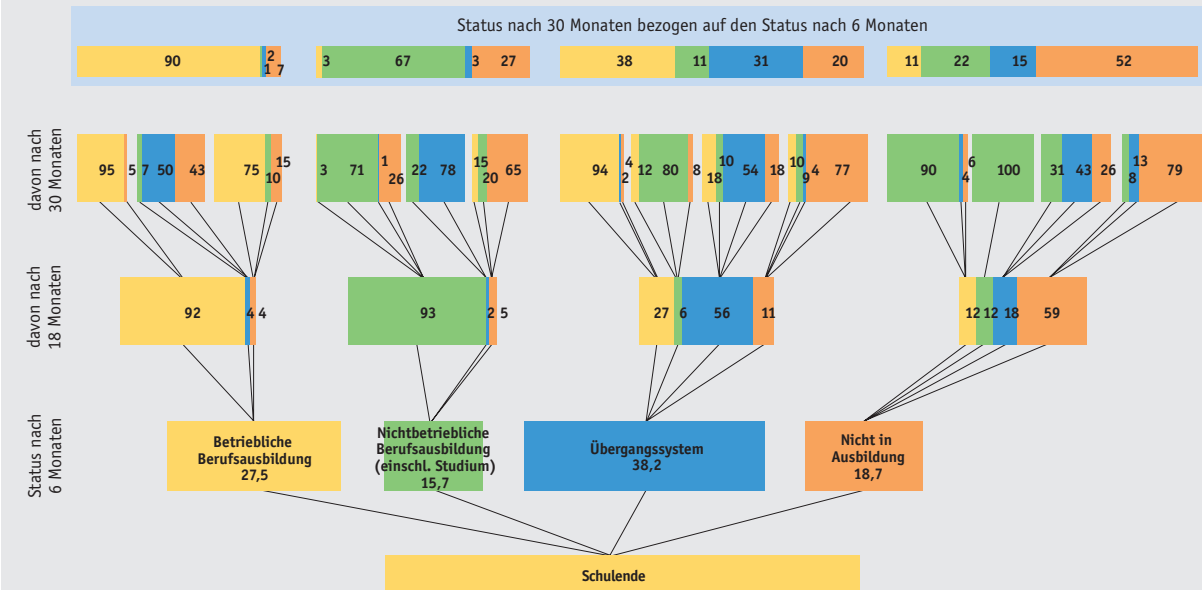
Aus der Sozialstrukturanalyse und der Verlaufsbeachtung der Übergangsprozesse ergibt sich:

Probleme des Übergangssystems kumulieren bei Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss

- Die Probleme des Übergangssystems an der Schwelle vom Sekundarbereich I zur beruflichen Ausbildung sind vor allem Probleme der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss, auch wenn diese Schwierigkeiten ebenso für Absolventen mit Mittlerem Abschluss nicht zu vernachlässigen sind.
- Die Einmündungsprozesse dauern relativ lange und sind für größere Anteile von Jugendlichen selbst anderthalb Jahre nach Schulende immer noch nicht von Erfolg gekrönt. Hierbei sehen Dauer und Erfolgsquote der Einmündung beim Schulberufssystem deutlich ungünstiger als beim dualen System aus. Es besteht dringender Klärungsbedarf hinsichtlich der Übergangsprozesse in vollzeitschulische Ausbildung.

H
3

Abb. H3-7: Übergangsstationen von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss 6, 18 und 30 Monate nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems (in %)



- Die Phase des Übergangs in eine Ausbildung hat sich für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss zeitlich besonders stark ausgedehnt und verzögert für die Mehrheit dieser Jugendlichen den Eintritt in Beschäftigung bis über das 20. Lebensjahr hinaus.
- Eine stabile und von Kontinuität gekennzeichnete Übergangsphase von der Schule in den Arbeitsmarkt haben von denjenigen mit und ohne Hauptschulabschluss jene zwei Fünftel, die unmittelbar nach Schulende eine vollqualifizierende Berufsausbildung beginnen können.
- Auf weiteren Handlungsbedarf verweist der Sachverhalt, dass zweieinhalb Jahre nach Schulende zwei Fünftel der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss ohne qualifizierende Ausbildung sind, 6,4% sich immer noch im Übergangssystem aufhalten und ein Viertel in unqualifizierter Arbeit, arbeits- oder erwerbslos ist.
- Wenig befriedigend gelöst erscheint das Problem der beruflichen Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sowohl bezogen auf die deutlich niedrigere Repräsentanz in den vollqualifizierenden Ausbildungen als auch auf die im Vergleich mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sehr lange Dauer des Übergangs (Abb. H3-13web).

Zuspitzung der Probleme bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund



3.3 Zur Effektivität des Übergangssystems

Das Übergangssystem, in dem sich rund zwei Fünftel der Neuzugänge befinden, ist durch eine Vielzahl von Organisationsformen gekennzeichnet. Damit ist allerdings nicht die Gesamtheit der staatlichen oder privaten Aktivitäten zur Steuerung der Übergänge erschöpft. Es existiert eine Fülle von kommunalen und regionalen Aktivitäten, zum Teil in Kooperation mit Schulen und freien Trägern, die Jugendliche beim Übergang in Ausbildung oder Arbeit unterstützen⁶ und zu denen es Fallstudien oder

⁶ Vgl. Linten, M./Prüstel, S. (2007): Auswahlbibliografie „Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle“ – Bonn

Evaluationen gibt. Auf diese vielfältigen Maßnahmen wie auch auf berufsvorbereitende oder die Berufswahl unterstützende Aktivitäten⁷ in den allgemeinbildenden Schulen wird im Folgenden nicht eingegangen, sondern nur auf die Maßnahmen des Übergangssystems nach Ende des Sekundarbereichs I.

Zwei institutionelle Haupttypen von Übergangsmaßnahmen

Diese Maßnahmen lassen sich nach institutioneller Trägerschaft und Interventionsmodus in zwei Typen gliedern:

- die schulischen Maßnahmen, die sich im Wesentlichen als Bildungsangebote verstehen, in der Verantwortung der Bildungsadministrationen liegen und wenig mit dem Arbeitsmarkt und nur begrenzt – allenfalls im Falle von BGJ und BVJ – etwas mit der dualen Ausbildung zu tun haben;
- die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA), die die Maßnahmen im arbeitsmarktpolitischen Zusammenhang finanziert und steuert. Eine systematische Verbindung zu vorher von der Maßnahmeklientel besuchten Schulen und später angestrebten Ausbildungsgängen fehlt bisher, wenn man von der Beratungs- und Vermittlungsfunktion für Ausbildungsstellenbewerber absieht. Zum Arbeitsmarktkontext zu zählen ist auch die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), die im Rahmen des Ausbildungspakts zwischen Bundesregierung und deutscher Wirtschaft entwickelt worden ist und 2006 knapp 5% der Maßnahmeteilnehmer des Übergangssystems aufgenommen hat.

Hoher öffentlicher Mitteleinsatz und ...

Für die in diesen beiden Typen zusammengefassten Übergangsmaßnahmen werden jährlich beträchtliche Mittel der öffentlichen Hand⁸ eingesetzt (Tab. H3-1).

... große politische Aufmerksamkeit für Übergangsprobleme, aber ...

Angesichts des Mitteleinsatzes und der Vielfalt der Maßnahmen im Übergangssystem scheint das Problem nicht darin zu liegen, dass den Schwierigkeiten des Übergangs in die Berufsausbildung zu wenig politische Aufmerksamkeit gewidmet würde. Man kann im Gegenteil feststellen, dass auf den unterschiedlichen Ebenen politischen Handelns – Kommunen, Länder, Bund – eine Fülle von Übergangsaktivi-

Tab. H3-1: Teilnehmer und öffentliche Ausgaben* in ausgewählten Maßnahmen des Übergangssystems 2005 und 2006

Maßnahmetypen	2005			2006		
	Ausgaben	Teilnehmer	Ausgaben je Teilnehmer/Jahr	Ausgaben	Teilnehmer	Ausgaben je Teilnehmer/Jahr
	in Euro	Anzahl	in Euro	in Euro	Anzahl	in Euro
BvB (BA) ¹⁾	770.758.104	115.724	6.660	680.889.135	110.778	6.146
EQJ (Bund)	40.150.561	18.751	2.441	69.423.027	22.793	3.046
Berufsfachschulen ²⁾ (1-/2-jährig, BVJ & BGJ)	1.934.097.00	333.465	5.800	1.900.201.800	327.621	5.800

* Die Mittel beziehen sich auf das jeweilige Haushaltsjahr, die Ausbildungsplätze beziehen sich auf das Schuljahr 2005/2006 bzw. 2006/2007. Enthalten ist: Förderung der Bund-Länder-Programme Ost, Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (nur Mittel), Förderung von Lehrgängen der überbetrieblichen beruflichen Bildung im Handwerk, Jobstarter (Programmstart: 2006), STARegio, Berufsausbildungsbeihilfe zur Unterstützung betrieblicher und überbetrieblicher Berufsausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen und Förderung der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen für benachteiligte Jugendliche, wobei sich die Zahl der geförderten Auszubildenden auf den jeweiligen Jahresendbestand bezieht.

1) Enthalten sind die Lehrgangskosten und Berufsausbildungsbeihilfen für behinderte und nicht behinderte Teilnehmer an nicht behindertenspezifischen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

2) Geschätzte Kosten (Durchschnittskosten pro Berufsfachschüler 2005: 5.800 Euro, multipliziert mit Teilnehmerzahl)

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Bildungsbericht 2006, eigene Berechnungen

⁷ Vgl. Nagy, G./Köller, O./Heckhausen, J. (2005): Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung: wer die Sorgen scheut, wird von ihnen ereilt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 37 (2005), H. 3, S. 156-167

⁸ Nicht enthalten sind hier die Aufwendungen der Kommunen für ihre Programme zum Übergangmanagement.

⁹ Vgl. Linten, M.; Prüstel, S. (2007): a. a. O.

täten entwickelt worden ist.⁹ Infrage steht die Effektivität der Maßnahmen und des Ressourceneinsatzes. Der beste Maßstab für Effektivität wären die in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen. Da diese nicht gemessen werden, sind als Annäherung Merkmale wie durch die Maßnahmen erworbene Abschlüsse, Verbleib der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme (vor allem Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung) und – übergreifend für die Effizienz des gesamten Übergangssystems – die Dauer des Übergangs in qualifizierte Ausbildung heranzuziehen.

Die an äußeren Outputs orientierten Merkmale werden den Maßnahmen und Aktivitäten insofern nicht gerecht, als sie nur unmittelbare Effekte und nicht mögliche nachhaltige Wirkungen auf individuelle Dispositionen, Verhaltensweisen und Wissenszuwächse messen. Eines der ganz großen Probleme des Übergangssystems liegt in der begrenzten Transparenz über die in ihm ablaufenden Lernprozesse. Unter dem Vorbehalt mangelnder Transparenz, gerechtfertigt aber durch das Ziel, dass es um die Schaffung von Übergängen vor allem in Ausbildung und/oder weitere allgemeinbildende Abschlüsse geht, wird über die genannten Output-Merkmale berichtet.

... mangelnde
Transparenz über
Lernprozesse
und Effekte der
Übergangsmaß-
nahmen

Tab. H3-2: Verbleib von Absolventen des Übergangssystems im dritten und im fünfzehnten Monat nach Abschluss des Bildungsganges (in %)

	Art des Bildungsgangs			
	Berufs- vorbereitung	Berufs- grundbil- dung	Berufs- fachschule	Total
Fallzahlen (ungewichtet)	270	203	501	
Verbleibsstatus	in %			
Verbleib im dritten Monat nach Abschluss des Bildungsganges				
Betriebliche Berufsausbildung	29	37	31	32
Sonstige Berufsausbildung, Studium	21	11	11	15
Allgemeinbildende Schule, FOS, Fachgymnasium	2	1	10	5
Übergangssystem, Maßnahme, Praktikum	22	22	12	18
Arbeit, Jobben	5	5	8	6
Arbeitslos, -suchend, Warten auf Bildungsmöglichkeiten	8	11	9	9
Sonstiges	2	2	5	5
Zensiert ¹⁾ ohne Angabe	8	10	15	11
Verbleib im fünfzehnten Monat nach Abschluss des Bildungsganges				
Betriebliche Berufsausbildung	27	41	34	33
Sonstige Berufsausbildung, Studium	24	10	13	16
Allgemeinbildende Schule, FOS, Fachgymnasium	2	1	7	4
Übergangssystem, Maßnahme, Praktikum	14	8	3	8
Arbeit, Jobben	5	5	7	6
Arbeitslos, -suchend, Warten auf Bildungsmöglichkeiten	4	3	3	4
Sonstiges	1	1	2	1
Zensiert, ohne Angabe	22	31	31	28

1) Unvollständige Monatsangaben

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

9 Vgl. Linten, M.; Prüstel, S. (2007): a. a. O.

50% von Absolventen der zentralen Übergangsmaßnahmen münden in vollqualifizierende Berufsausbildung ein

Nach der BIBB-Übergangsstudie befinden sich aus den großen Maßnahmetypen des Übergangssystems – Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung und Berufsfachschule – jeweils zwei Fünftel bis knapp die Hälfte der erfolgreichen Absolventen in einer betrieblichen oder sonstigen vollqualifizierenden Berufsausbildung (**Tab. H3-2**). Der Rest der Absolventen, aus denen bereits 20% Maßnahmeteilnehmer herausgerechnet sind, die die Maßnahme abgebrochen haben, verteilt sich auf Verbleib im Übergangssystem (größter Anteil), Erwerbsarbeit oder Arbeitslosigkeit und auf eine größere Gruppe, über deren Verbleib keine Angaben vorliegen (**Tab. H3-2**).

Ein Abbruch von Maßnahmen ist nicht einfach als Misserfolg zu verbuchen, da es sich auch um den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung handeln kann. Im Falle der BIBB-Übergangsstudie gilt das für etwa 40% der Abbrecher.¹⁰

Andere Evaluationsstudien aus dem Zeitraum, den die BIBB-Studie umfasst, kommen zu niedrigeren Anteilen der Maßnahmeteilnehmer, die in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden (**Abb. H3-11A**).¹¹ Allerdings handelt es sich hierbei vorwiegend um über die Bundesagentur für Arbeit organisierte Maßnahmen. Eine Ausnahme bildet die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), die aber unter besonderen Bedingungen des Engagements von Unternehmen steht.¹²

Vor dem Hintergrund der hier präsentierten Daten fällt die Bewertung des Übergangssystems eher kritisch aus: Zwar gelingt es, mit viel Zeit- und Personaleinsatz etwa der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Übergangssystem eine qualifizierende Ausbildungsperspektive zu vermitteln. Auf der anderen Seite steht der nicht erfolgreiche Teil derjenigen, für die aller Zeit- und Lernaufwand vergeblich bleibt.

Die Gründe für die Schwächen des Übergangssystems sind vielfältig und komplex. Sie liegen in dem schwer aufzuklärenden Zusammenspiel von Angebotsstrukturen im Ausbildungsmarkt und individuellen Hintergrundmerkmalen der kognitiven, motivationalen und sozialen Kompetenzen Jugendlicher. Einzelne Modellversuche im Bereich berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen¹³ wie auch die EQJ-Evaluation betonen immer wieder, dass eine große Betriebsnähe von Maßnahmen die Vermittlungsquote in betriebliche Ausbildung steigern könne. Hier handelt es sich freilich – einschließlich EQJ – um Modellversuche, die immer unter der Voraussetzung hohen Mitteleinsatzes stehen, ein starkes Engagement der Betriebe erfordern, nur einen kurzfristigen Effekt messen, unklar lassen, wieweit Mitnahme- und Klebeeffekte eine Rolle spielen – und deswegen offenlassen, wieweit sie ein in die Fläche umsetzbares generelles Konzept zur Organisation des Übergangssystems abgeben.

¹⁰ Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): a. a. O., S. 49

¹¹ INBAS (Hrsg.) (2006): *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Berichte und Materialien Band 15*, Offenbach; Christe, G. (2006): *Bewertung von Integrationserfolgen Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen*. INBAS (Hrsg.): *Berichte und Materialien Band 14*, Offenbach; Komm, U.; Pilz, M. (2005): *Teilqualifizierende Berufsfachschulen: Für Jugendliche eine Warteschleife oder eine Hilfe beim Einstieg in den Beruf?* In: *Wirtschaft und Erziehung*. H. 4, S. 128–138; Rützel, J. et al. (2008): *Modellprojekt „Evaluation des vollschulischen Berufsgrundbildungsjahres in Hessen“*. 3. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Institut für Qualitätsentwicklung – Darmstadt; weitere Literatur siehe Auswahlbibliografie von Linten M./Prüstel S. (2007), a. a. O.

¹² Becker, C. et al. (2007): *Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher – EQJ-Programm*. 6. Zwischenbericht der Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH (GIB) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin

¹³ Vgl. Christe, G. (2006): a. a. O.; vgl. Rützel, J. et al. (2008): a. a. O.

M Methodische Erläuterungen

BIBB-Übergangsstudie

Die BIBB-Übergangsstudie ist eine in 2006 durchgeführte telefonische Befragung mit einer repräsentativen Stichprobe von 7.230 auswertbaren Interviews. Die Grundgesamtheit der Untersuchung bilden die Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 mit Wohnsitz in Deutschland. Die Jugendlichen wurden retrospektiv über ihren bisherigen Bildungs- und Erwerbsverlauf befragt.

Ausländerstatus, Migrationshintergrund

Für Langzeitbetrachtungen muss auf die Kategorie Ausländer zurückgegriffen werden. Nach der Definition der BIBB-Übergangsstudie liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder Deutsch nicht als erste Sprache erlernt wurde oder der Befragte keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

Kumulierte Einmündungsfunktion

Hier wurden nur die Schulentlassjahrgänge 2002 und 2005 berücksichtigt. Die Schätzung erfolgte mit der Kaplan-Meier-Methode. Hierbei wurden alternative Ausbildungsmaßnahmen außerhalb des Zielsystems (dazu zählen an dieser Stelle schulische Berufsausbildung, Beamtenausbildung, Studium) als „konkurrierende Ereignisse“ definiert. Die entsprechenden Fälle wurden als „zensierte Beobachtungen“ behandelt, und die rechnerische Beobachtungsdauer wurde auf den Zeitraum zwischen Schulende und dem Beginn der alternativen Ausbildung verkürzt.

Übergangssystem

Im Vergleich zur Definition in **E1** werden dem Übergangssystem in der BIBB-Übergangsstudie neben Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Einstiegsqualifizierung Jugendlicher und Berufsfachschulen ohne Abschluss auch Teilqualifizierung und Praktikum zugeordnet.

4. Übergänge in die Hochschule

Hochschulzugang und Hochschulzulassung wirken sich unmittelbar nicht nur auf das Hochschulsystem aus, sondern auch auf den akademischen Arbeitsmarkt und das Beschäftigungssystem aus. Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist von strategischer Bedeutung nicht nur für die Studierendenzahl, sondern auch für das spätere Angebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften.

4.1 Veränderte Wege zu Studienberechtigung und Studium

Entkopplung von Studienberechtigung und Studienaufnahme

Eine zunehmend größere Vielfalt von Bildungswegen führt heute bis zu einer Studienberechtigung. So können die allgemeine Hochschulreife wie die Fachhochschulreife an mehreren Schultypen innerhalb des Sekundarbereichs II erworben werden (vgl. **D7**, **Tab. H4-4web**). Zugleich steht Studienberechtigten^M eine größere Zahl von Optionen offen – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Hochschulsystems. Insbesondere ein Teil der Angebote außerhalb von Hochschulen (z.B. Berufsakademien) weist dabei eine hohe Attraktivität auf. Die Varianz und Variabilität in Bildungsbiografien hat deutlich zugenommen, sodass sich der Erwerb einer Studienberechtigung und die Studienentscheidung bis zu einem gewissen Maße entkoppelt haben.

Ein Viertel der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung

17% der Studienberechtigten des Jahres 2006 verfügten bereits über eine vor oder mit der Studienberechtigung erworbene abgeschlossene Berufsausbildung.¹⁴ Dies traf ebenfalls für ein Viertel der im Wintersemester 2005/06 neu Eingeschriebenen zu, auch wenn diese Kombination von Abitur, abgeschlossener Berufsausbildung und Studium gegenüber den 1990er Jahren wieder seltener geworden ist.¹⁵ In jedem Fall handelt es sich um eine Größenordnung, vor allem in den davon vorrangig betroffenen Fächern, die Fragen an die Studienorganisation aufwirft, zum Beispiel nach erweiterten Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren oder Möglichkeiten eines Studiums neben dem Beruf.

4.2 Übergangsquoten^M

Sinkende Übergangsquote ins Studium

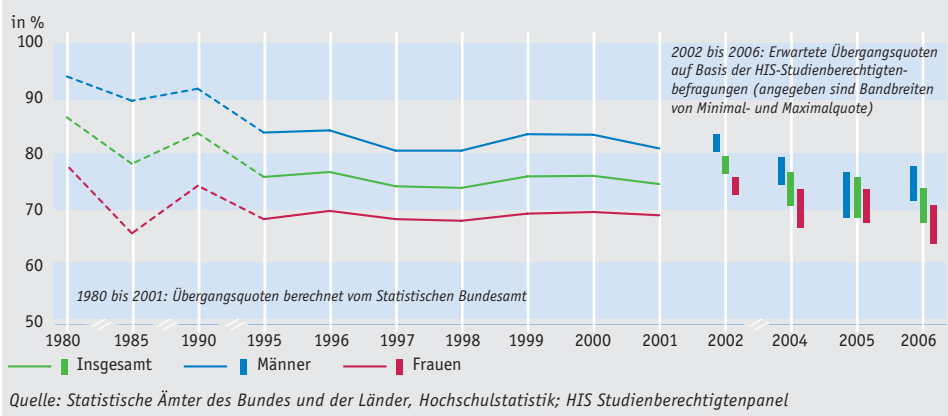
Seit Jahren steigt die Zahl der Studienberechtigten kontinuierlich an, wobei die parallel anwachsende Studienberechtigtenquote^M zeigt, dass diese Zunahme nicht nur auf einen demografischen Effekt, sondern auch auf einen Beteiligungseffekt zurückzuführen ist (**Tab. H4-1A**). Trotz einer zunehmenden Zahl von Studienberechtigten ist die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger (vgl. **F1**) in den letzten Jahren rückläufig gewesen und liegt trotz des leichten Anstiegs im Jahr 2007 unter dem Höchststand des Jahres 2003, was auf stagnierende bzw. sinkende Übergangsquoten zurückzuführen ist: Etwa ein Viertel der Studienberechtigten – mit zunehmender Tendenz in den letzten Jahrgängen – nimmt kein Studium auf (**Abb. H4-1**, **Tab. H4-2A**). Ein rückläufiges oder stagnierendes Studierinteresse kann unterschiedliche Ursachen haben. Es zeichnet sich jedoch mehr und mehr ab, dass der Wettbewerb zwischen Hochschule und beruflicher Ausbildung um dieselbe Personengruppe schärfer wird. So vermehren sich im Bereich der beruflichen Ausbildung insbesondere solche Ausbildungsgänge, die durch Kombination von betrieblicher Ausbildung, Studium und Weiterbildung auch für Studienberechtigte hochattraktiv sind.¹⁶

¹⁴ Vgl. Heine, C./Spangenberg, H./Willich, J. (2008): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. HIS Forum Hochschule 4/2008 – Hannover, S. 98

¹⁵ Vgl. Heine, C./Kerst, C./Sommer, D. (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. HIS Forum Hochschule 1/2007 – Hannover, S. 70

¹⁶ Vgl. den Bericht der BLK (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Band 110 – Bonn

Abb. H4-1: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabsolventinnen und Schulabsolventen von 1980 bis 2006 nach Geschlecht (in %)



Höhe und Entwicklung der Übergangsquoten variieren für verschiedene Gruppen unter den Studienberechtigten. Hieraus lassen sich Hinweise gewinnen, welche Gruppen unter den Studienberechtigten noch stärker für ein Studium mobilisiert werden können. So nehmen studienberechtigte Frauen traditionell seltener ein Studium auf (**Abb. H4-1, Tab. H4-2A**), auch wenn sie aufgrund ihres hohen Anteils unter den Studienberechtigten seit einigen Jahren etwa die Hälfte der Studienanfänger stellen (vgl. **F1**). Auch Studienberechtigte mit Fachhochschulreife weisen eine deutlich unterdurchschnittliche Übergangsquote auf (**Tab. H4-2A**). Dass unter den Studienberechtigten gerade der Anteil derjenigen zunimmt, die bislang eine niedrigere Studierbereitschaft zeigten, hat zu einer sinkenden Übergangsquote beigetragen.

4.3 Soziale Selektivität beim Übergang in die Hochschule

Die Chance, ein Hochschulstudium zu beginnen, variiert immer noch sehr stark mit der sozialen Herkunft und der Bildungsherkunft der Studienberechtigten. Diese unterschiedlichen Chancen spiegeln in erster Linie Selektionsprozesse, die vor dem Übergang in die Hochschule stattgefunden haben.¹⁷ Bei Studienberechtigten handelt es sich um eine Personengruppe, die bereits an mehreren Übergangsschwellen vorgefiltert wurde, an denen sich sozialgruppenspezifische Beteiligungsmuster ausgebildet und verstärkt haben. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Differenzierung entlang dem Merkmal Hochschulabschluss der Eltern/des Vaters bedeutsam ist (**Abb. H4-2**).

So nehmen von den Kindern aus einer Beamtenfamilie, in denen der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt, nahezu alle ein Studium auf (95%, Basis ist der Studienanfängerjahrgang 2005), während die Beteiligungsquote bei Beamtenkindern ohne akademisch qualifizierten Vater bei nur 37% liegt (**Abb. H4-2**). Auch bei den Selbstständigen und Angestellten zeigt sich dieser klare Unterschied je nach Bildungsstatus der Eltern/des Vaters. Am unteren Rand der Bildungsbeteiligung liegen die Arbeiterkinder mit einer Beteiligungsquote von nur 17%. Der Befund einer geringeren Übergangsquote von Kindern aus nichtakademischen Elternhäusern bleibt insgesamt über die Jahre stabil (**Tab. H4-7web**).

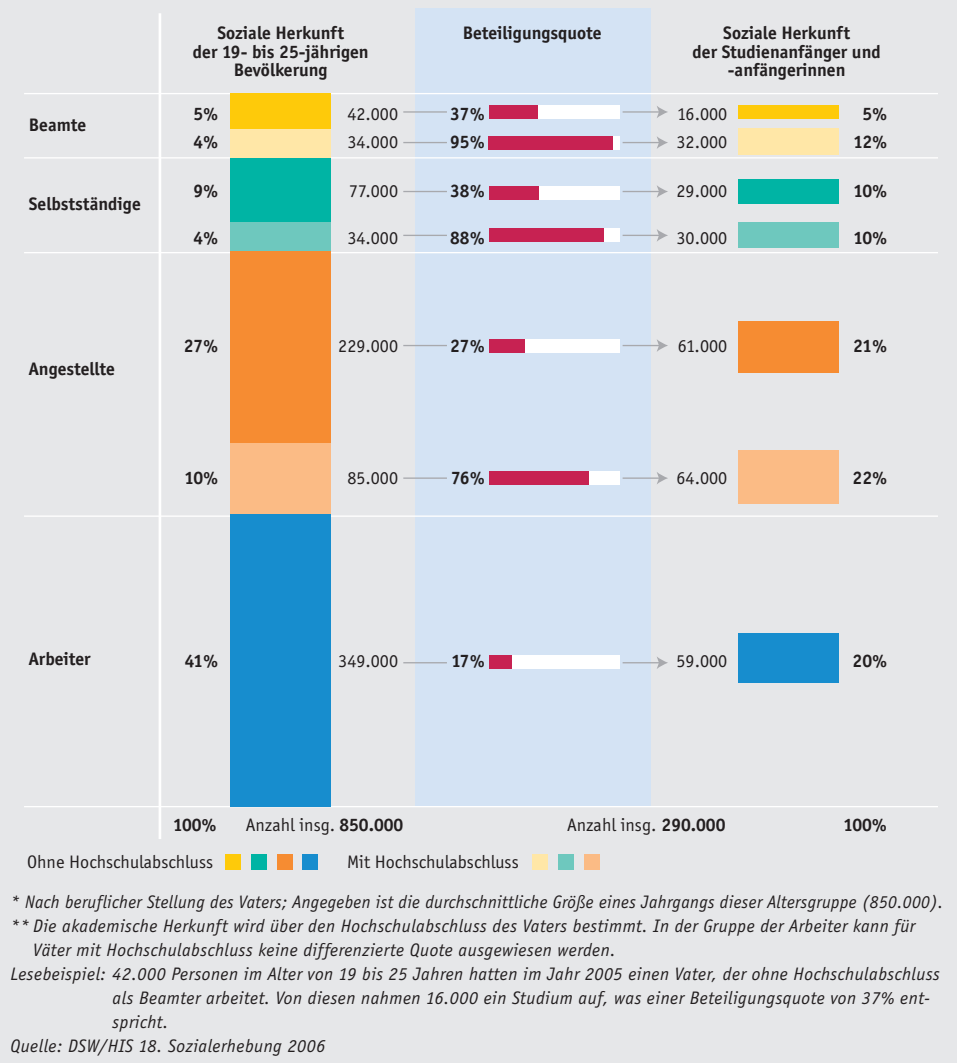
Untersuchungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Schichten oder Haushalten, in denen kein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, bereits in der gymnasialen Oberstufe seltener das Interesse entwickeln, ein

Hochschulabschluss im Elternhaus als entscheidendes Merkmal für Studienaufnahme

Höheres Studieninteresse bei Kindern aus Familien mit Hochschulabschluss eines Elternteils

¹⁷ Dazu Isserstedt, W./Middendorff, E./Fabian, G./Wolter, A. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – Bonn/Berlin, S. 61–116

Abb. H4-2: Beteiligung an der Hochschulbildung 2005 nach sozialer Herkunft* und akademischer Herkunft (nur Deutsche, absolut und in %)**



Studium aufzunehmen,¹⁸ und sich dann auch tatsächlich seltener für ein Studium entscheiden. Zwar setzen Studienberechtigte einen ausgeprägten Studienwunsch weitgehend unabhängig von ihrer Bildungsherkunft um. Verbleiben jedoch Unsicherheiten bezüglich einer Studienaufnahme oder wird ein Studium nur als mögliche Alternative betrachtet, machen sich die Effekte der Bildungsherkunft deutlich bemerkbar: Studienberechtigte aus einem akademischen Elternhaus entscheiden sich dann etwa doppelt so häufig doch noch für ein Studium wie andere.¹⁹

Bildungsherkunft und Abschlussnote wirken auf die Studienaufnahme

An der Schwelle zur Hochschule wirken Effekte der Herkunft zusammen mit weiteren Faktoren auf die Chancen der Studienaufnahme ein. Dies lässt sich in multivariaten Analysen bestätigen.²⁰ Erwartungsgemäß fördern vor allem gute Abschlussnoten und eine weitgehend unproblematisch verlaufene Schulzeit in der Oberstufe die Aufnahme eines Studiums, wobei beides wiederum nicht unabhängig von sozialen

18 Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem – Wiesbaden
 19 Heine, C./Willich, J. (2006): Studienberechtigte 2005. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. HIS Forum Hochschule 6/2006 – Hannover, S. 37
 20 Vgl. Heine, C./Spangenberg, H./Sommer, D. (2006): Studienberechtigte 2004. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. HIS Kurzinformation A5/2006 – Hannover, S. 26–32

Herkunftsmerkmalen ist. Aber auch die Bildungsaspirationen des Elternhauses und die damit verbundenen Vorstellungen über den weiteren Werdegang der Jugendlichen variieren.²¹ In Familien, in denen ein Elternteil oder beide bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, hat die Studienaufnahme der Kinder auch die Funktion, den erreichten familiären Bildungsstatus zu erhalten. Deshalb tendieren diese Studienberechtigten auch bei schlechteren Noten häufiger zu einem Studium (**Abb. H4-6A**).

4.4 Nachschulische Bildungswege

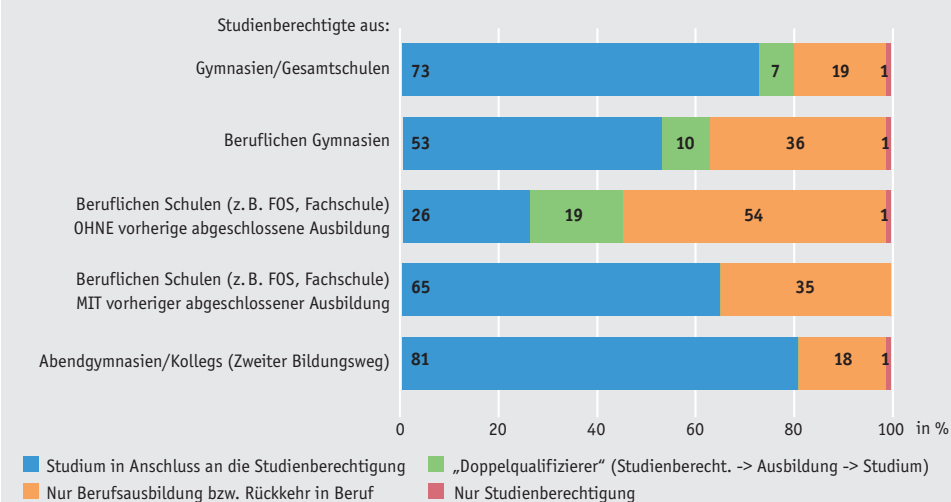
Studienberechtigte sind keine homogene Gruppe, sondern schlagen – beeinflusst u. a. durch die verschiedenen Wege zur Studienberechtigung – vielfältige nachschulische Werdegänge ein. Mehr als die Hälfte der Studienberechtigten des Jahrgangs 2002 hat bis Ende 2005 allein auf ein Hochschulstudium gesetzt (**Tab. H4-6web**). Im Vergleich zu den 1990er Jahren hat dieser direkte und ausschließliche Weg über die Hochschule zugenommen, was vor allem auf weniger Doppelqualifizierungen (Berufsausbildung nach dem Erwerb der Studienberechtigung und anschließende Studienaufnahme) zurückzuführen ist. Den Weg einer Doppelqualifizierung schlagen mit 8% nur noch wenige Studienberechtigte ein.

**Vielfältige
nachschulische
Werdegänge**

Weitere 10% studieren, nachdem sie bereits eine Berufsausbildung vor oder mit der Studienberechtigung abgeschlossen haben. Ihr Anteil ist gegenüber den 1990er Jahren gesunken. Betrachtet man alle, die eine berufliche Ausbildung und ein Hochschulstudium miteinander kombinieren, so hat ihr Anteil zwar abgenommen, ist aber mit 17% beim Jahrgang 2002 immer noch recht groß. Die Kumulation mehrerer Bildungssequenzen mag unter Erfahrungs- und Kompetenzaspekten produktiv sein, unter dem Aspekt zeitlicher Ressourcen stellt sich hier allerdings die Frage nach neuen Anerkennungs- und Verknüpfungsmöglichkeiten.

Studierbereitschaft und Übergangsquote zur Hochschule variieren mit der Institution, an der die Studienberechtigung erworben wurde; gerade die neuen berufsbezogenen Wege weisen eine niedrigere Quote auf (**Abb. H4-3** sowie **Tab. H4-6web**).

Abb. H4-3: Angestrebte Bildungswege der Studienberechtigten* des Jahrgangs 2002 nach Art der besuchten Schule (in %)



* Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002, 3,5 Jahre nach dem Schulabgang (n = 6.787)

Quelle: HIS Studienberechtigtenpanel 2002

²¹ Zur Bedeutung dieser sogenannten primären und sekundären Effekte bei Übergangentscheidungen vgl. Maaz, K. et al. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2006, S. 299–327

Studienberechtigung nicht als wichtiges Ziel, sondern als zusätzliche Option

Absolventinnen und Absolventen der nicht in allen Ländern vorhandenen Berufs- oder Fachgymnasien finden sich überdurchschnittlich häufig an Berufsakademien²² (Abb. H4-7web). Nach dem Verlassen einer beruflichen Schule steht die Studienberechtigung als Ziel häufig gar nicht im Vordergrund, sondern bildet eine zusätzliche Option, die allerdings nur von einem Teil der Absolventen genutzt wird (Abb. H4-3, Tab. H4-6web, Abb. H4-7web). Hier liegen noch erhebliche Potenziale für eine zusätzliche Studiennachfrage.

Der eingeschlagene Bildungsweg, nicht zuletzt geprägt durch die elterliche Ausbildung²³, schlägt sich deutlich in der Wahl des Studienfaches nieder. Fachliche Schwerpunktsetzungen in der Schulzeit, etwa die Wahl des fachgymnasialen Zweiges oder der Leistungskurse, aber auch die Schulleistungen beeinflussen die spätere Studienfachwahl entscheidend.²⁴ So wirkt sich das relativ geringe Interesse an Chemie und Physik in der Oberstufe der Gymnasien²⁵ nachteilig für die Nachfrage nach den Ingenieur- und Naturwissenschaften aus. Einen engen Zusammenhang gibt es auch zwischen der Fachrichtung einer abgeschlossenen Berufsausbildung und dem studierten Fach.

4.5 Individuelle Unsicherheiten und Probleme beim Übergang in die Hochschule

Der Übergang in die Hochschule ist sowohl in individueller als auch in institutioneller Perspektive mit einer Reihe von Allokationsproblemen verbunden. Die grundsätzliche Studienentscheidung, die Wahl des Studienfaches (und des damit verbundenen Berufsfeldes), der Hochschule und des Hochschultyps erfolgen weithin unter Informationsdefiziten, Orientierungsproblemen und Unsicherheiten – mit der Folge häufiger Fehlentscheidungen, die dann teilweise während des Studiums wieder korrigiert werden (vgl. F4). Auch die Hochschulen stehen vor einer Reihe von Allokationsproblemen: Sie müssen z.B. bemüht sein, ihre Studienplätze auszulasten und die aus ihrer Sicht „geeigneten“ Studierenden zu identifizieren.

Reform der Hochschulen erhöht Entscheidungsunsicherheit

Zurzeit kommen zu solchen, seit Langem bekannten und vermutlich nicht gänzlich vermeidbaren Allokationsproblemen weitere hinzu, die durch den institutionellen Wandel der Hochschulen und den tief greifenden Reformprozess ausgelöst oder verstärkt werden. Studienberechtigte (und ihre Ratgeber) können sich angesichts der Studienstrukturreform weniger auf Erfahrungswerte der Vergangenheit verlassen, sondern müssen Entscheidungen in einer Situation erhöhter Unsicherheit treffen. Momentan bestehen aufseiten der Studienberechtigten noch vielfältige Unklarheiten über die beruflichen Perspektiven, die durch einen Bachelorabschluss eröffnet werden, sowie über die Chance, in ein Masterstudium übergehen zu können, die wiederum für eine große Mehrheit der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Bachelorstudiengängen eine hohe Bedeutung hat. Diese Entscheidungsunsicherheiten werden dadurch noch vergrößert, dass es innerhalb des Berufsausbildungssystems vermehrt attraktive Angebote für Studienberechtigte gibt.

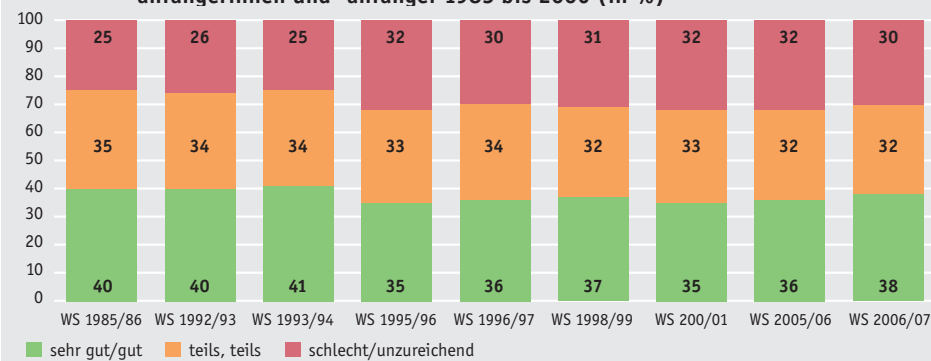
²² Vgl. auch Watermann, R./Maaz, K. (2004): *Studierneigung bei Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien*. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg – Opladen*, S. 403–450

²³ Vgl. Multrus, F. (2006): *Fachtraditionen bei Studierenden. Studienwahl und elterliche Fachrichtung*. Universität Konstanz. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 47 – Konstanz

²⁴ Vgl. dazu Watermann/Maaz (2004): a. a. O.; Nagy, G. (2005): *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Dissertation an der FU Berlin – Berlin

²⁵ Nur etwa 10% der Abiturienten der Jahrgänge bis 2004 hatten einen Leistungskurs in Physik oder Chemie, für fast 90% waren diese Fächer keine Prüfungsfächer; vgl. Egeln, J./Heine, C. (2007): *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Studien zum Innovationssystem Deutschlands Nr. 06-2007 – Berlin*, S. 14 (www.technologische-leistungsfahigkeit.de/pub/sdi-06-07.pdf, Zugriff am 07.09.2007)

Abb. H4-4: Einschätzung der schulischen Vorbereitung auf das Studium durch Studienanfängerinnen und -anfänger 1985 bis 2006 (in %)



Quelle: HIS Studienanfängerbefragung

Angesichts einer tendenziell stärkeren vertikalen Differenzierung des Hochschulsystems sowie der zunehmenden fachlichen Konzentration und Profilbildung wird zukünftig die Wahl der Hochschule eine weichenstellende Bedeutung gewinnen. Diese Entwicklung erhöht die Anforderungen, die mit der Studienentscheidung verbunden sind.

Auch in der Einschätzung der individuellen Vorbereitung und Leistungsfähigkeit gegenüber den fachlichen wie überfachlichen Anforderungen eines Studiums liegt ein Unsicherheitspotenzial. Die Einschätzung von Hochschullehrenden²⁶, die eigene Wahrnehmung von Studienberechtigten, die Messung der Leistungsfähigkeit in Bereichen, die für den Studienerfolg zentral sind²⁷, sowie Untersuchungen zur Vorbereitung auf das wissenschaftliche Arbeiten führen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die schulische Vorbereitung auf das Studium Defizite aufweist, Schule und Studium nicht genügend aufeinander abgestimmt sind.²⁸ Insgesamt wird die schulische Vorbereitung auf das Studium von den Studienanfängern über die vergangenen 20 Jahre hinweg überwiegend und mit bemerkenswerter Konstanz kritisch gesehen (Abb. H4-4).

Studienberechtigte oft nicht hinreichend auf Anforderungen des Studiums vorbereitet

4.6 Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschule

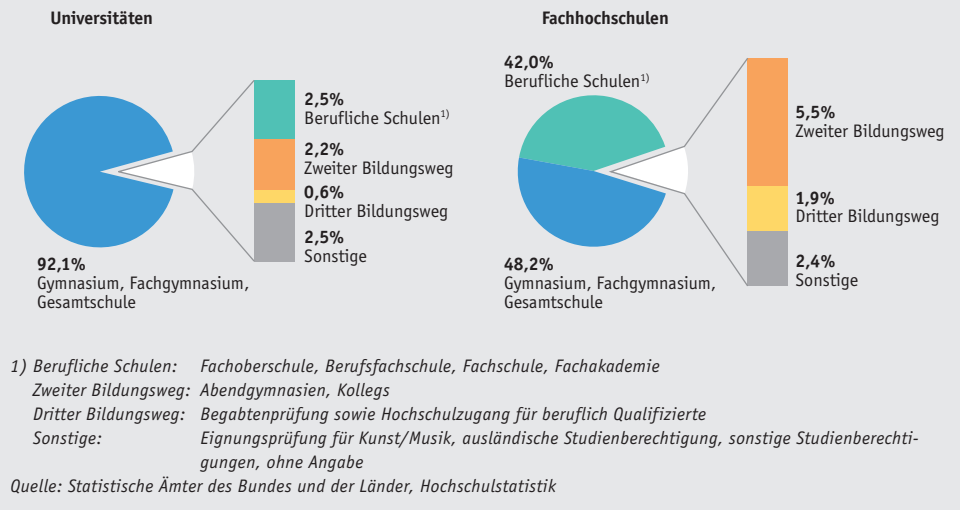
Zugang und Zulassung zu den Hochschulen sind in Deutschland insbesondere im Bereich der Universitäten nach wie vor in erster Linie vom Erwerb einer schulischen Studienberechtigung abhängig. In den letzten Jahren ist die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule – insbesondere für qualifizierte Berufstätige, die nicht über eine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen – im Zusammenhang mit der Suche nach neuen Nachfragepotenzialen, angesichts einer relativ niedrigen Absolventenquote und eines hohen Fachkräftebedarfs wieder stärker in den Blick des bildungspolitischen Interesses geraten. Dabei spielt auch eine Rolle, dass die historisch gewachsene Legitimation für die Bindung des Hochschulzugangs an das Abitur – die Annahme, Berufsausbildung und Berufstätigkeit könnten aufgrund fehlender Allgemeinbildung nicht für ein Hochschulstudium qualifizieren – angesichts des Strukturwandels, der veränderten Anforderungsprofile

²⁶ Vgl. Kazemzadeh, F./Minks, K.-H./Nigmann, R. (1987): „Studierfähigkeit“ – eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität – Hannover; Konegen-Grenier, C. (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang – Köln

²⁷ Vgl. Köller, O./Baumert, J. (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B26, S. 12–19

²⁸ Vgl. Trautwein, U./Lütke, O. (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, O. u. a. (Hrsg.): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg – Opladen*, S. 339

Abb. H4-5: Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger an Universitäten und Fachhochschulen im Wintersemester 2006/07 nach Art der Studienberechtigung (in %)



und Qualität beruflicher Ausbildung brüchig geworden ist. Im Blick auf die sich hier – insbesondere unter Einschluss der beruflichen Weiterbildung in ihrer ganzen Vielfalt – abzeichnende tendenzielle Höherqualifizierung in vielen modernen Berufsfeldern außerhalb des akademischen Spektrums lässt sich die herkömmliche Differenzierung zwischen dem studienvorbereitenden Monopol des Gymnasiums und dem weitgehenden Ausschluss der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom Hochschulzugang nicht mehr aufrechterhalten.

**Unübersichtliche
Zugangswege
für beruflich
qualifizierte
Studien-
anfänger**

Schulrechtlich geregelte Angebote für Berufstätige (wie zum Beispiel das Abendgymnasium und das Kolleg, zusammenfassend als *Zweiter Bildungsweg* bezeichnet) sind von hochschulrechtlichen Regelungen der Zulassung von Berufstätigen zu unterscheiden. Seit etwa 1990 haben alle Länder im Einzelnen sehr unterschiedlich ausgestaltete Verfahren für den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Bewerber ohne schulische Studienberechtigung eingeführt; in einzelnen Ländern bestehen sogar mehrere Wege nebeneinander. Diese häufig unter dem Begriff des *dritten Bildungsweges* zusammengefassten Möglichkeiten zeichnen sich insgesamt durch eine hohe Regelungsvielfalt und geringe Transparenz aus. Zulassungsprüfungen stehen neben Einstufungsprüfungen, Formen eines Studiums auf Probe, Anerkennung der Meisterprüfung als Zugangsberechtigung und anderen Varianten.²⁹ Zusätzlich gibt es noch die durch KMK-Vereinbarung geregelte Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen.³⁰ Die quantitative Nutzung dieser verschiedenen Wege hält sich in sehr engen Grenzen. In einigen EU-Staaten liegt der Anteil nicht traditioneller Studierender mehr als doppelt so hoch wie in Deutschland.³¹

**Zugangswege zur
Hochschule für
Berufstätige werden
nur selten genutzt**

Unter den Zugangswegen zum Hochschulstudium dominiert im Universitätsbereich mit einem Anteil von über 90% der Studienanfängerinnen und -anfänger nach wie vor eindeutig das Abitur. Die in den Ländern vorhandenen verschiedenen Sonderzugangswege für Berufstätige kommen hier gerade einmal auf 0,6% und sind damit nur von marginaler Bedeutung (**Abb. H4-5, Tab. H4-3A**). Im Fachhochschulbereich

²⁹ KMK (2006): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (Stand: Februar 2006) – Bonn (www.kmk.org/hschule/Synopse2006.pdf, Zugriff am 28.01.2008)

³⁰ Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.05.1982 in der Fassung vom 20.09.2007

³¹ Vgl. EUROSTUDENT report 2005, S. 36 f. (www.his.de/abt2/ab21/Eurostudent/report2005/Downloads/Synopsis%20of%20Indicators/SY)

stehen das Abitur und die verschiedenen Formen der Fachhochschulreife (durch Abschluss einer Fachoberschule oder Fachschule) etwa gleichgewichtig nebeneinander. Der Zugangsweg für Berufstätige ohne formale Hochschulreife kommt zwar auf einen etwas höheren Anteil als an den Universitäten, aber er fällt auch hier mit knapp 2% sehr niedrig aus. Ein Drittel dieser Studienanfänger ist unter 25, mehr als die Hälfte zwischen 25 und 39 Jahren alt; etwa 60% sind Männer. Die am häufigsten gewählten Fächergruppen sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften (**Tab. H4-9web**). Auch auf dem Weg über eine Fachschule (z.B. Techniker- oder Meisterschulen, ohne Berufsfachschulen) kommen mit 0,1% im Universitätsbereich und 1,6% im Fachhochschulbereich nur wenige Berufstätige in ein Studium.

Die Gründe für diese geringen Anteilswerte beruhen nicht allein auf der Intransparenz und fehlenden Flexibilität der Zulassungsverfahren. Im internationalen Vergleich zeichnet sich Deutschland durch ein Angebotsdefizit an flexiblen Studienformen zum Beispiel durch berufsbegleitendes Teilzeitstudium oder durch Fernstudium aus.³² Auch Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung beruflicher Leistungen unter Einschluss der Weiterbildung auf Hochschulzugang oder Hochschulstudium sind in Deutschland noch unterentwickelt, obgleich gemäß KMK-Beschluss aus dem Jahre 2002 bis zu 50% der Anforderungen eines Studiums durch Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten erbracht werden können.³³ Durch ein Modellversuchsprogramm des Bundes werden gegenwärtig qualitätsgesicherte lernergebnisorientierte Verfahren zur Anrechnung solcher Leistungen speziell aus der beruflichen Fort- und Weiterbildung entwickelt, erprobt und evaluiert.³⁴ Dem Thema Durchlässigkeit kommt insbesondere unter dem Aspekt der Implementation von Strukturen lebenslangen Lernens eine große Bedeutung zu, da die Absolventinnen und Absolventen solcher Bildungswege mit Blick auf den kumulativen Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen geradezu paradigmatisch für lebenslange Lernprozesse sind. Eine stärkere Öffnung des Zugangs und des Studiums für diese Personengruppe wäre ein geeigneter Weg, im Interesse einer höheren Anfänger- und Absolventenquote ein zusätzliches Qualifikationspotenzial zu erschließen.

³² Vgl. Schuetze, H.-G./Slowey, M. (Eds.) (2001): *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* – London

³³ Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002

³⁴ Nähere Informationen dazu unter <http://ankom.his.de/>

M Methodische Erläuterungen

Studienberechtigte

Als Studienberechtigte werden zusammenfassend die Schulabgänger eines Jahres bezeichnet, die mit ihrem Abschlusszeugnis die allgemeine Hochschulreife (das Abitur), die fachgebundene Hochschulreife, die Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Fachhochschulreife erworben haben.

Übergangsquote in die Hochschule

Die Übergangsquote in die Hochschule bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium aufnehmen, unabhängig vom Zeitpunkt der Studienaufnahme und dem erfolgreichen Studienabschluss. Aufgrund des eventuell verzögert aufgenommenen Studiums müssen zwei Verfahren zur Berechnung der Quote verwendet werden, um zeitnahe Aussagen treffen zu können.

Nach dem Verfahren des Statistischen Bundesamts wird die Zahl der Studienanfänger (einschließlich derer an Verwaltungsfachhochschulen), die einem Studienberechtigtenjahrgang angehören, über mehrere Jahre addiert und dann als Anteilswert berechnet. Diese Vorgehensweise liefert Quoten, die erst nach fünf Jahren annähernd vollständig verfügbar sind. Die ausgewiesenen Quoten für die Jahrgänge bis 2001 wurden nach diesem Verfahren berechnet.

Das HIS-Verfahren zur Berechnung einer Bruttostudierquote (ohne Studierende an Verwaltungsfachhochschulen) hingegen beruht auf schriftlichen Befragungen von Studienberechtigten sechs Monate sowie dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss. Es handelt sich somit um ein Verfahren, das empirische wie prognostische Komponenten enthält. Mit ihm kann eine Minimal- oder Kernquote (Studium bereits aufgenommen oder sicher geplant) und eine Maximalquote (Kernquote plus Studium wahrscheinlich) der Studienaufnahme berechnet werden.

Studienberechtigtenquote

Die Studienberechtigtenquote bezieht die Zahl der Studienberechtigten eines Jahres auf die Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 21 Jahren. Als Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe wird der Durchschnitt der letzten drei Jahrgänge zugrunde gelegt.

Beteiligungsqote

Beteiligungsqoten werden berechnet, indem die Bildungsteilnehmer eines bestimmten Bildungsbereichs (z.B. der Hochschule) in Bezug gesetzt werden zur Gesamtgruppe des jeweiligen Alters (vgl. **A1**). Dabei können Beteiligungsqoten auch für Teilgruppen, etwa nach der Bildung der Eltern, bestimmt werden. Ein Beispiel verdeutlicht das: Im Jahr 2005 hatten 82% der 19- bis unter 24-Jährigen Deutschen einen Vater ohne Hochschulabschluss. Von ihnen nahmen 23% ein Hochschulstudium auf. Dieser Anteilswert bezeichnet die Beteiligungsqote dieser Gruppe. Von den 18% mit einem akademisch qualifizierten Vater waren es 83%, die in ein Hochschulstudium übergingen (Isserstedt, W. et al. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – Bonn/Berlin, S. 107).

Multivariate Analysen des Bildungsverhaltens

In multivariaten Analysen werden verschiedene Einflussfaktoren (Variablen) auf Entscheidungsverhalten gleichzeitig analysiert, wodurch die wechselseitige Bedingtheit der Faktoren kontrolliert werden kann.

5 Übergänge in den Arbeitsmarkt

5.1 Zur Einmündung aus Berufsausbildung und Hochschule in den Arbeitsmarkt

In der Einmündung in den Arbeitsmarkt wird deutlich, inwieweit das Angebot von Absolventen aus unterschiedlichen Fach- und Ausbildungsrichtungen die Qualifikationsnachfrage auf dem Arbeitsmarkt trifft, wo Passungsprobleme, die bis zu einem gewissen Grad unvermeidbar sind, eskalieren und wo deutliche *mismatches* auftreten. Auch die berufliche Mobilität unterschiedlicher Ausbildungsgänge steht mit zur Debatte.

Der Arbeitsmarkt in Deutschland ist heute immer noch bis zu einem gewissen Grad nach großen qualifikationsspezifischen Beschäftigungssegmenten strukturiert. So existieren die Segmente der un- bzw. gering qualifizierten Tätigkeiten, das berufsfachliche mittlere und das Hochqualifiziertensegment professioneller Tätigkeiten. Die Segmente sind sowohl intern weiter differenziert, was Merkmale wie Beschäftigungsstabilität, Einkommen, Fachlichkeit der Tätigkeit u. a. angeht, als auch extern nach diesen Merkmalen im Verhältnis zueinander zunehmend fließend. Weil die in- und externe Varianz nach Beschäftigungstypen und Angebot-Nachfrage-Konjunkturen wechseln, sind auch die vom Arbeitsmarkt auf das Bildungssystem ausgehenden Signale Veränderungen unterworfen. Man kann davon ausgehen, dass die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt in kurz-, vor allem aber mittelfristiger Perspektive Ausbildungsentscheidungen und Studienwahl beeinflussen. So werden im Hochschulbereich zyklische Schwankungen der Studiennachfrage in einigen Fachrichtungen u. a. durch die Rückwirkungen der Übergänge in den Arbeitsmarkt verstärkt oder ausgelöst.

Bezogen auf die großen Qualifikationssegmente der mittleren (dualen und schulischen) Ausbildungsabsolventen auf der einen und der Hochschulabsolventen auf der anderen Seite werden die interne und die externe Varianz der Einmündungsprozesse für diese beiden großen Gruppen deutlich (vgl. 5.2 und 5.3). Hierbei wird versucht, den Einmündungsprozess in Arbeitsmarkt und Beschäftigung auch in mehreren Zeitintervallen abzubilden, sodass nicht nur der Übergang unmittelbar nach Beendigung der jeweiligen Ausbildung ins Blickfeld gerät. Im Folgenden werden zunächst die Einmündungsprozesse der Absolventen des Berufsausbildungssystems unterhalb der Hochschulebene (vgl. 5.2), dann die Übergänge der Hochschulabsolventen (vgl. 5.3) analysiert.

5.2 Übergänge aus der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt

Stärke des deutschen Ausbildungssystems bisher: Relativ glatte Übergänge in Beschäftigung

Leichte Tendenz zum Rückgang der Übernahmequoten

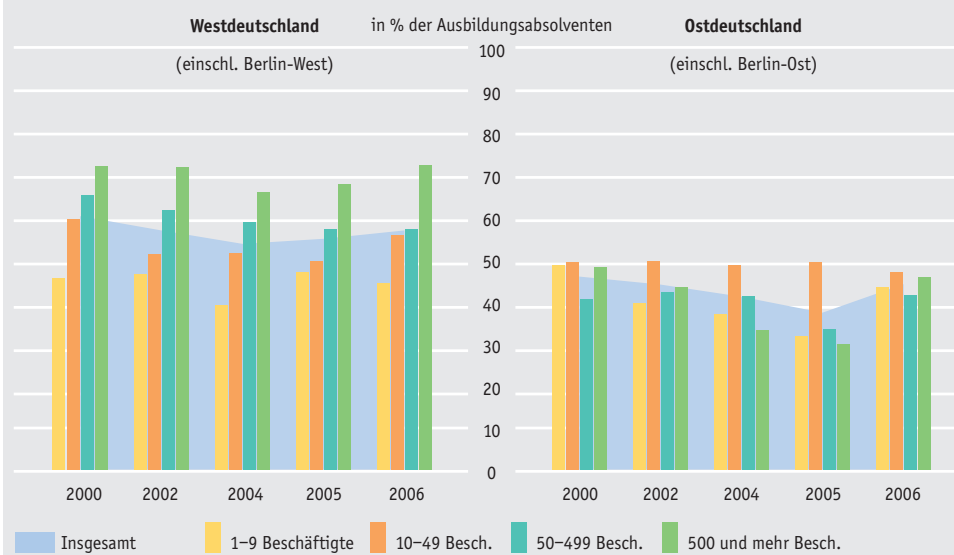
Starke branchenspezifische Differenzen bei Übernahmequoten

Relativ friktionsfreie Übergänge von der Ausbildung in Beschäftigung gehören traditionell – insbesondere im Vergleich mit anderen Ländern – zu den Stärken des deutschen Berufsausbildungssystems. Diese Stärke wurzelt in einer industriellen Ökonomie, die auf Qualitätsproduktion und auf eine enge Verzahnung von Ausbildung und Beschäftigung setzt. Die Strategie der internen Arbeitsmärkte führte dazu, dass die Auszubildenden in den Kernsektoren der Wirtschaft eine relativ große Sicherheit besaßen, von ihren Ausbildungsbetrieben nach Ende der Ausbildung in eine – nach Möglichkeit ausbildungsadäquate – Berufstätigkeit übernommen zu werden.

Diese Sicherheit ist in den letzten Jahren fragiler geworden, wie zum Beispiel an den Übernahmequoten, die nur für die duale Ausbildung ausgewiesen werden, deutlich wird. Zwischen 2000 und 2006 gehen die Übernahmequoten zunächst bis 2004 im Westen um 6 Prozentpunkte, im Osten um 9 Prozentpunkte zurück, um dann bis 2006 im Westen auf 57%, im Osten auf 44% wieder anzusteigen (**Abb. H5.2-1**). In den ostdeutschen Ländern werden damit nur gut zwei Fünftel der dualen Ausbildungsabsolventen übernommen. Ein Grund für die niedrige Quote mag in dem relativ großen Anteil der dualen außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse im Osten liegen.

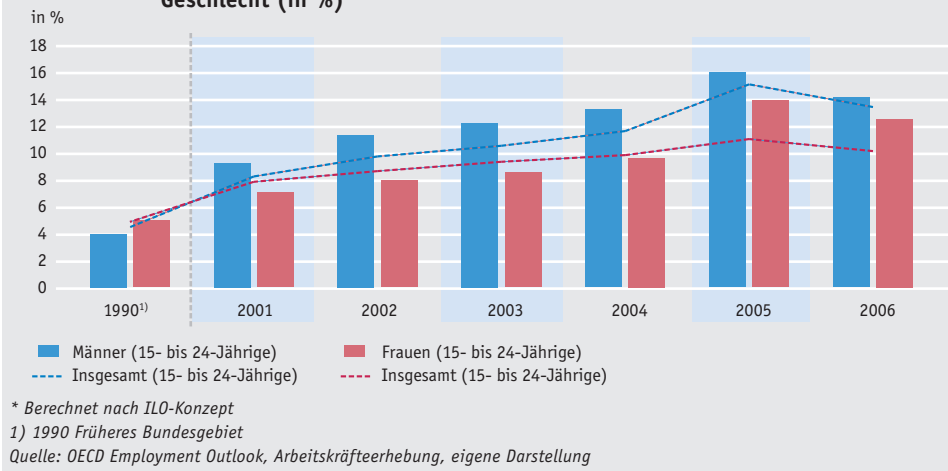
Der leichte Wiederanstieg bis 2006 lässt sich vermutlich auf den beginnenden Wirtschaftsaufschwung zurückführen. Die Durchschnittsquote verdeckt in beiden Regionen erhebliche branchenspezifische Differenzen (**Tab. H5.2-2A**). Die höchsten Übernahmequoten im Westen finden sich bei den traditionellen industriellen Mitbestimmungsbranchen sowie im Kredit- und Versicherungsgewerbe (über 80%), die niedrigsten in einigen Dienstleistungsbranchen. Im Osten haben die Jugendlichen jeweils bei den gleichen vier Branchen wie im Westen sowohl die größten als auch die geringsten Übernahmekancen. Nach Betriebsgrößenklassen zeigen sich die stärksten West-Ost-Disparitäten bei den Großbetrieben, bei denen im Westen noch fast sieben Zehntel, im Osten aber noch nicht einmal die Hälfte der Auszubildenden eine Übernahmekance haben.

Abb. H5.2-1: Übernahmequoten der Betriebe in % der Absolventinnen und Absolventen 2000 bis 2006 in West- und Ostdeutschland nach Betriebsgröße



Quelle: IAB-Betriebspanel, eigene Berechnungen

Abb. H5.2-2: Arbeitslosenquoten* 1990 und 2001 bis 2006 nach Altersgruppen und Geschlecht (in %)



Rückläufige Übernahmequoten erhöhen nicht allein die Unsicherheit für die Ausbildungsabsolventen beim Übergang in Beschäftigung. Sie reduzieren auch eine der Hauptstärken und -attraktivitäten des dualen Systems. Ob die Entwicklung seit 2004/05 als Trendwende begriffen werden kann, wird weiter zu beobachten sein.

Mit hohen Übernahmequoten waren vergleichsweise niedrige Arbeitslosenquoten für die Jugendlichen verbunden. Niedrige Jugendarbeitslosenquoten wurden als eine weitere Stärke des deutschen Berufsausbildungssystems und sowohl ökonomisch als auch sozial als wesentlicher komparativer Vorteil gegenüber anderen Ländern mit eher schulisch organisierter Berufsausbildung angesehen. Seit längerem zeigt sich, dass auch diese Stärke ins Wanken geraten ist. Zum einen ist die Sucharbeitslosigkeit der Absolventen des dualen Systems direkt nach Ende der Ausbildung seit 2000 stark angestiegen³⁵ und erreicht 2005 ca. 36% der erfolgreichen Ausbildungsabsolventen (Tab. H5.2-3A). Zum anderen steigt bereits seit Anfang der 1990er Jahre die Jugendarbeitslosenquote kontinuierlich bis 2005, fällt aber 2006 parallel zur allgemeinen Arbeitslosenquote geringfügig (Abb. H5.2-2).

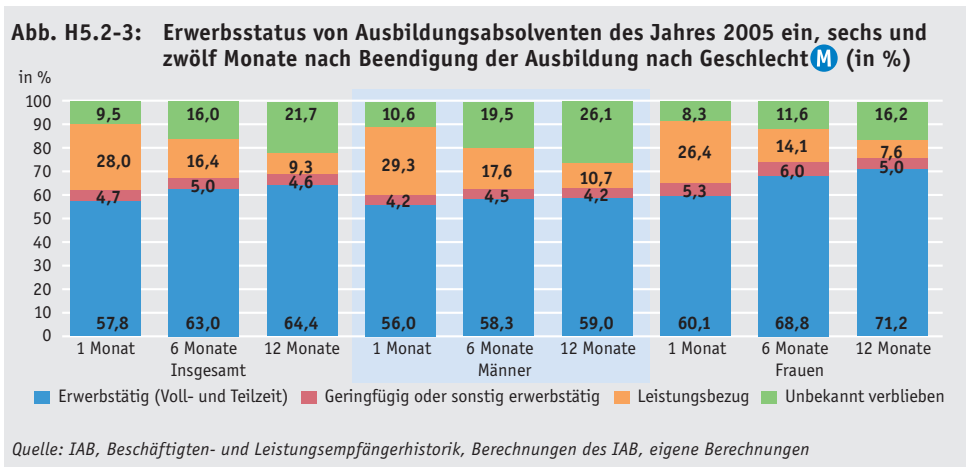
Zwei Sachverhalte sind an der Entwicklung der Arbeitslosenquote besonders auffällig und können einen sozial weitreichenden Wandel am Arbeitsmarkt zuungunsten der Jugendlichen signalisieren: Zum einen entwickeln sich die allgemeine Arbeitslosenquote (15- bis 64-Jährige) und die Jugendarbeitslosenquote (15- bis 24-Jährige) seit 2000 in der Weise auseinander, dass die Jugendarbeitslosenquote über der allgemeinen liegt und sich die Schere zwischen beiden bis 2005 geöffnet hat. Zum anderen übersteigt die Arbeitslosenquote der jungen Männer die der jungen Frauen stetig, 2003 und 2004 um etwa 4 Prozentpunkte, während die Relation zu Anfang der 1990er Jahre noch umgekehrt war.

Ein Blick auf die Erwerbsverläufe im ersten Jahr nach Ausbildungsabschluss zeigt die Dynamik in der Arbeitsmarkteinmündung von erfolgreichen Ausbildungsabsolventen. Nach einem Monat sind knapp sechs Zehntel von ihnen (58%) in eine Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit eingemündet, während drei Zehntel (28%) arbeitslos gemeldet sind, bei einem Zehntel ist der Verbleib nicht bekannt. Nach einem halben Jahr hat sich die Erwerbstätigenquote auf 63% erhöht, die Arbeitslosenquote ist auf 16% gesunken; nach einem Jahr ist nur noch ein geringfügiger Anstieg der Erwerbstätigenquote, aber ein beträchtlicher Rückgang der Arbeitslosenquote (auf 9%)

Steigende Jugendarbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeitsrisiko von Jugendlichen höher als von Erwachsenen

³⁵ Vgl. Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch – Berlin*



zu verzeichnen (Abb. H5.2-3, Tab. H5.2-4A).³⁶ Über alle drei Zeitpunkte hinweg liegt die Erwerbstätigenquote der Männer deutlich, nach 6 und 12 Monaten über 10 Prozentpunkte niedriger als die der Frauen. Wieweit dies echte Übergangsschwierigkeiten signalisiert oder auf das Ausscheiden eines Teils der jungen Männer aus der Erwerbstätigkeit zwecks Wehr- oder Zivildienst zurückgeht, muss offenbleiben. Freilich deuten die höheren Arbeitslosenquoten auf größere Übergangsschwierigkeiten der jungen Männer hin.

Kaum Differenzen zwischen deutschen und ausländischen Ausbildungsabsolventen beim Übergang in Beschäftigung

Die Verlaufsmuster variieren nicht nur nach Geschlecht, sondern auch nach Staatsangehörigkeit und – vor allem – nach Berufen bzw. Berufsfeldern. Die Differenzen nach Staatsangehörigkeit, die nach einem Monat bei der Erwerbstätigenquote noch sechs Prozentpunkte (Deutsche 58%, Ausländer 52%) ausmachen, haben sich nach einem Jahr auf nur noch einen Prozentpunkt reduziert (Tab. H5.2-5A). Im Vergleich mit den großen Schwierigkeiten, die jugendliche Ausländer bzw. solche mit Migrationshintergrund beim Übergang an der ersten Schwelle beim Einstieg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung hatten, wirken die Differenzen zwischen Deutschen und Ausländern im Übergang ins Erwerbsleben relativ moderat. Wenn Ausländer die Hürde Ausbildung genommen haben, scheint ihr Übergang in den Arbeitsmarkt einfacher und weitgehend analog dem von Deutschen zu verlaufen.

Starke Differenzen nach Ausbildungsberufen: Signal für Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beschäftigung

Differenzen im Einmündungsprozess nach Berufen sagen nicht allein etwas aus über die Chancen junger Menschen aus unterschiedlichen Berufen, nach erfolgreicher Ausbildung relativ friktionsfrei im Erwerbsleben Fuß zu fassen. Sie signalisieren auch Passungsprobleme zwischen Ausbildungsangeboten und Nachfrage nach beruflichen Qualifikationen am Arbeitsmarkt. Bereits beim unmittelbaren Übergang, einen Monat nach Ausbildungsabschluss, sind die berufsspezifischen Differenzen in der Erwerbstätigkeit so groß, dass man von einer Polarisierung sprechen kann. Sie schwanken zwischen 78% Erwerbstätigen bei den Bank- und Versicherungskaufleuten und 34% bei Malern und Tischlern. Am positiven Pol stehen neben qualifizierten Angestelltentätigkeiten die klassischen Facharbeitertätigkeiten der industriellen Metall- und Elektroberufe, bei denen die Einmündungsquote bei oder oberhalb von zwei Dritteln der Ausbildungsabsolventen liegt (Tab. H5.2-1). Den negativen Pol der Einmündungsskala, an dem Berufe mit einem Einmündungsanteil von einem Drittel bis zwei Fünfteln versammelt sind, bilden vor allem handwerkliche Berufe der Bau- und Ausbautätigkeiten, der Kfz-Instandhaltung und der Gastronomie (Köche). Niedrige Einmündungsquoten korrespondieren mit hohen Arbeitslosenquoten.

³⁶ Ab dem sechsten Monat wächst bei den Männern die Kategorie „unbekannt verblieben“ relativ stark an (20 bzw. 26% nach 12 Monaten), was im Wesentlichen auf Wehr- oder Zivildienst zurückzuführen ist.

Tab. H5.2-1: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 einen Monat und zwölf Monate nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen^M

Berufsgruppe	Nach 1 Monat					Nach 12 Monaten				
	Insgesamt	Davon				Insgesamt	Davon			
		Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	Leistungsbezug	Unbekannt verblieben		Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	Leistungsbezug	Unbekannt verblieben
Anzahl	in %				Anzahl	in %				
Metallverformer (spanend)	3.650	76,7	2,5	15,2	5,5	3.650	76,6	1,8	6,5	15,0
Schlosser, Werkzeugmacher	20.971	68,0	2,8	22,1	7,2	20.971	67,1	3,0	8,9	20,9
Kraftfahrzeuginstandsetzer	16.304	40,8	5,5	43,3	10,4	16.304	51,5	4,8	14,2	29,5
Elektriker	21.383	63,4	3,4	24,5	8,8	21.383	59,0	4,2	8,3	28,6
Nahrungsmittelhandwerk	6.123	49,0	5,5	32,8	12,8	6.123	56,8	4,9	12,2	26,1
Köche	8.408	34,7	7,1	42,1	16,2	8.408	46,6	5,3	14,0	34,1
Maurer und Zimmerleute	7.816	45,3	3,7	38,3	12,6	7.816	50,4	3,3	15,8	30,5
Maler und Tischler	15.626	34,1	4,6	45,6	15,6	15.626	46,3	4,7	16,7	32,3
Groß- und Einzelhandelskaufleute	31.882	58,6	5,9	26,7	8,7	31.882	66,3	5,7	10,0	18,0
Bank-, Versicherungskaufleute	15.002	78,1	2,6	13,4	5,8	15.002	74,2	3,6	3,8	18,4
Rechnungskaufleute u. Ä.	62.978	63,6	4,9	24,8	6,7	62.978	69,6	4,8	8,3	17,3
Krankenpflegekräfte u. Ä.	18.196	57,0	2,9	31,1	9,0	18.196	81,8	2,4	3,2	12,6
Körperpflege	9.474	51,8	6,2	28,5	13,5	9.474	66,0	5,9	8,7	19,5
Insgesamt (ausgewählte Berufe)	237.813	57,9	4,5	28,5	9,1	237.813	64,6	4,4	9,4	21,6

Quelle: IAB, Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss hat sich die Schere zwischen günstigen und wenig günstigen Berufen zwar ein wenig verengt, die Tendenz aber ist gleich geblieben. Immer noch weisen die handwerklichen Berufe (jetzt einschließlich Nahrungsmittelhandwerk) die niedrigsten Beschäftigten- und die höchsten Arbeitslosenquoten auf. Da der Rückgang der Arbeitslosenquote bei diesen Berufen mehr als doppelt so groß ist wie der Zuwachs an Beschäftigung, kann man schließen, dass ein beträchtlicher Teil des Rückgangs der Arbeitslosigkeit in diesen Berufsfeldern auf das periodische Ausscheiden von – vor allem männlichen – Jugendlichen aus dem Arbeitsmarkt wegen Wehr- oder Zivildienst oder auch durch Selbstständigkeit zu erklären ist.³⁷

Neben dem Erwerbsstatus gibt auch die Adäquanz der Beschäftigung zur Ausbildung Auskunft darüber, wie gut eine Ausbildung am Arbeitsmarkt beruflich zu verwerten ist. Die Ausbildungsadäquanz^M ist auf der fachlichen Ebene dadurch definiert, ob die Beschäftigung im gleichen Berufsfeld – nicht unbedingt gleichen Beruf³⁸ – wie der Ausbildungsberuf liegt.³⁹ Insgesamt sind nach einem Jahr ein Drittel aller Ausbildungsabsolventen nicht ausbildungsadäquat beschäftigt, dabei deutlich mehr Männer (40%) als Frauen (26%). Auch junge Ausländer sind häufiger ausbildungs-inadäquat beschäftigt als deutsche Jugendliche (38 zu 33%) (**Abb. H5.2-4**).

Bei der Ausbildungsadäquanz kommt es zu gravierenden Unterschieden zwischen den Berufen (**Abb. H5.2-5**). Hier warten unter den geprüften Berufen vor allem die handwerklichen Berufe der Bau- und Ausbauberufe sowie der Kfz-Instandsetzung und ein Teil der industriellen Metallberufe (Schlosser, Werkzeugmacher) mit überdurchschnittlichen Quoten inadäquater Tätigkeit auf, während die kaufmännischen

Schwierigere Einmündungsprozesse im Handwerk

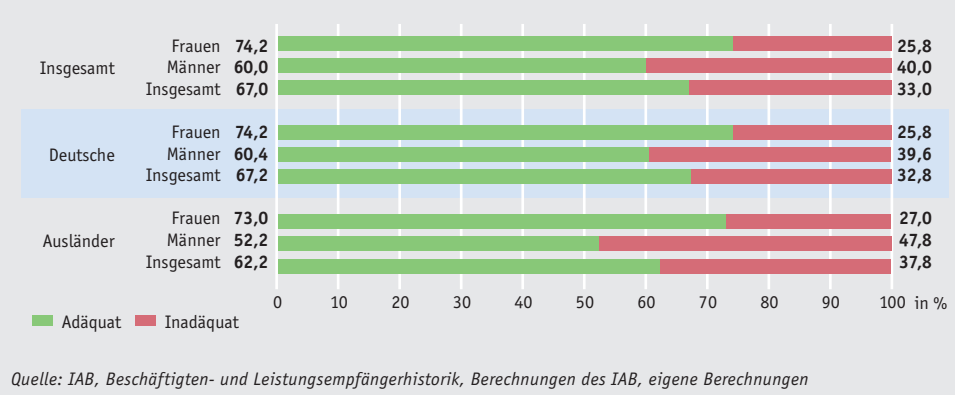
Ein Drittel der Absolventen nicht ausbildungsadäquat beschäftigt

³⁷ Beleg dafür mag die nach einem Jahr stark angestiegene Quote der Kategorie „unbekannt verblieben“ auf bis zu 30% vor allem bei den traditionell von Männern dominierten Berufen sein.

³⁸ Von der Berufssystematik her gesehen handelt es sich statistisch um die Differenz zwischen dem Zweisteller und dem Drei- bzw. Viersteller in der Berufsklassifikation.

³⁹ Hier wird ein Begriff von Ausbildungsadäquanz verwendet, der nicht auf subjektiver Einschätzung wie in H5.3 basiert, sondern auf der Differenz zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf.

Abb. H5.2-4: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (in %)



und pflegerischen Ausbildungsabsolventen sehr viel häufiger im gleichen Berufsfeld eingemündet sind. Aus diesen beruflichen Differenzen erklärt sich auch der geschlechtsspezifische Unterschied im Ausmaß ausbildungsentsprechender Tätigkeiten: die beruflichen Differenzen verlaufen – mit Ausnahme von Köchen und Kaufleuten des Kreditgewerbes – entlang der Demarkationslinie zwischen eher männer- oder eher frauendominierten Berufen. Die Ausbildungsadäquanz sinkt noch mehr, wenn man statt des Berufsfeldes den spezifischen Beruf heranzieht (Tab. 5.2-7web).

Hohe Anforderungen an die berufliche Flexibilität Jugendlicher durch Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beschäftigung

Beide Sachverhalte, zum einen längere Suchphasen und gestiegene Arbeitslosigkeit für einen Teil von Ausbildungsabsolventen, zum anderen ein Drittel nicht ausbildungsadäquat Beschäftigter, sind hervorstechende Merkmale für Schwierigkeiten im Übergang von Ausbildung in Beschäftigung, die den Jugendlichen berufliche Flexibilität und hohe Anpassungsleistungen abverlangen. Beide Sachverhalte zeugen aber auch von beträchtlichen Passungsproblemen zwischen Ausbildungsstrukturen und Arbeitsmarktnachfrage, die mit dem tradierten Selbstbild des deutschen Ausbildungssystems als einer Institution, für die aufgrund der engen Marktbindung der

Abb. H5.2-5: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)

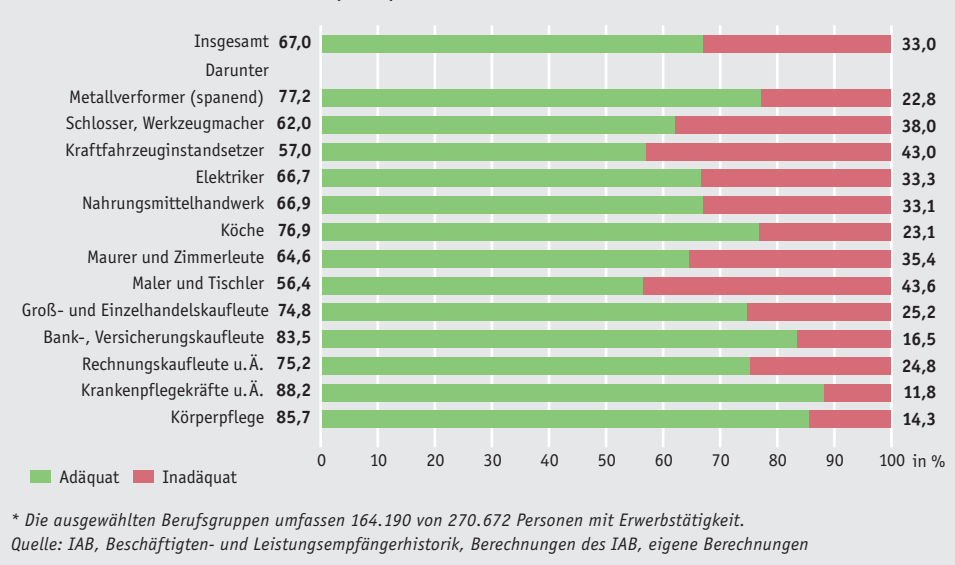
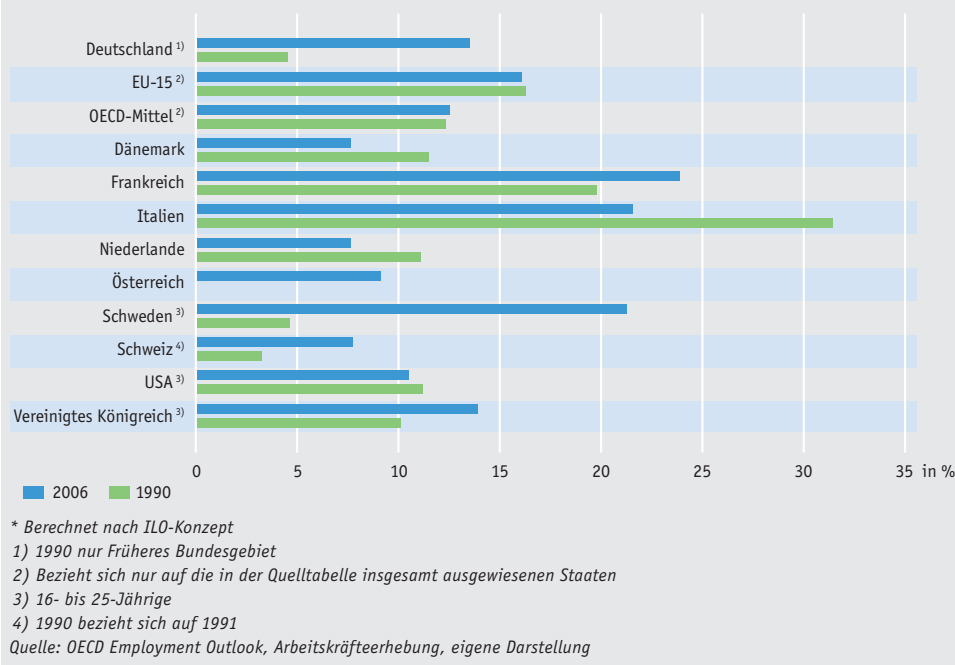


Abb. H5.2-6: Jugendarbeitslosenquoten* (15- bis 24-Jährige) 1990 und 2006 nach ausgewählten Staaten (in %)



Ausbildung relativ friktionsfreie Übergänge in Beschäftigung charakteristisch sind, nicht übereinstimmt.

Auch im internationalen Vergleich büßt die deutsche Ausbildung einen Teil ihres komparativen Vorteils beim Arbeitsmarktübergang ein. Bei einem Teil der Vergleichsstaaten verläuft die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit seit Anfang der 1990er Jahre umgekehrt zu Deutschland, d.h., die Jugendarbeitslosenquoten nehmen ab. Dies gilt insbesondere für kleine Staaten wie Dänemark und Niederlande, aber auch für die USA (Abb. H5.2-6). Gegenüber anderen Staaten (Frankreich, Italien, Vereinigtes Königreich) ist der Vorteil Deutschlands deutlich geringer geworden, sodass sich die deutsche Jugendarbeitslosenquote 2006 dem Durchschnitt der EU-15-Staaten annähert und bereits oberhalb des OECD-Mittels liegt. Diese Entwicklung ist nicht allein mit dem deutschen Vereinigungsprozess erklärbar (Abb. H5.2-2).

Einbußen an komparativen Vorteilen des deutschen Ausbildungssystems gegenüber anderen Staaten

M Methodische Erläuterungen

Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005

In der Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik des IAB wird nicht direkt erfasst, ob ein Auszubildender seine Ausbildung erfolgreich abschließt. Näherungsweise wurde hier als Absolvent aufgenommen, wer erstmalig mindestens 700 Tage lang als Auszubildender (Personengruppe 102 oder 142) gemeldet war. Dabei wurden Betriebswechsel und Unterbrechungen von bis zu 14 Tagen zugelassen. Zudem durfte die Person im Jahr 2005 höchstens 27 Jahre alt gewesen sein.

Ausgewählte Berufsgruppen

Folgende Berufe wurden nach der Klassifikation der Bundesagentur für Arbeit den Berufsgruppen zugeordnet: Metallverformer (spanend): 22, Schlosser, Werkzeugmacher: 27, 29, Kraftfahrzeuginstandsetzer: 281, Elektriker: 31, 321, Nahrungsmittelhandwerk: 39, 40, Köche: 411, Maurer und Zimmerleute: 44, 45, Maler und Tischler: 50, 51, Groß- und Einzelhandelskaufleute: 681, 682, Bank-, Versicherungskaufleute: 69, Rechnungskaufleute u. Ä.: 77, 78, Krankenpflegekräfte u. Ä.: 853, 854, Körperpflege: 90.

Hauptbeschäftigung

Lag für einen Zeitraum mehr als eine Meldung vor (Mehrfachbeschäftigung, Beschäftigung mit gleichzeitigem Leistungsbezug), wurde das Hauptbeschäftigungsverhältnis ausgewählt; Kriterien hierfür waren Nichtgeringfügigkeit, Entgelt, Dauer. Einer Ausbildungsmeldung wurde aber immer Vorrang vor allen anderen Informationen gegeben.

Fachliche Ausbildungsadäquanz

Fachadäquanz liegt hier vor, wenn der ausgeübte Beruf dem Ausbildungsberuf entspricht, berechnet auf Basis der ersten beiden Stellen der Berufsordnung.

5.3 Übergänge aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt

Der volkswirtschaftliche Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist in den vergangenen Dekaden kontinuierlich gestiegen und wird voraussichtlich weiter steigen.⁴⁰ Mittel- und langfristig sind die Arbeitsmarktaussichten für Hochschulabsolventen überwiegend gut (vgl. I2). Ihre qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote liegt seit 1975 stets unter 5%. Nach 1993 haben sich die Arbeitslosenquoten für Personen mit und ohne Hochschulabschluss auseinander entwickelt. Betrug die Arbeitslosenquote 2005 insgesamt 11,8%, so lag sie für Hochschulabsolventen bei nur 4,1%.⁴¹

Die Berufschancen und -perspektiven für junge Hochschulabsolventinnen und -absolventen unterscheiden sich erheblich nach der gewählten Fachrichtung, die oft mit einem spezifischen Arbeitsmarkt- und Tätigkeitssegment verknüpft ist, sowie den zum Zeitpunkt des Studienabschlusses jeweils vorherrschenden konjunkturellen Bedingungen und der Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes, die wiederum auch von Schwankungen in der Absolventenzahl beeinflusst wird. Die immer noch weitverbreiteten pessimistischen Szenarien der Akademikerbeschäftigung haben sich bislang nicht bestätigt, jedenfalls nicht generell. Ein temporärer *mismatch*, zyklische Schwankungen zwischen Angebot und Bedarf lassen sich jedoch schon seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder nachweisen.⁴² Deshalb bleibt trotz der überdurchschnittlich guten Arbeitsmarkt- und Karrierechancen für Hochschulabsolventen auf dem Wege zu einer entsprechenden Position ein je nach Fachrichtung unterschiedlicher Anteil zurück, der gezwungen ist, individuelle Anpassungs- und Übergangsstrategien zu entwickeln.

**Ziel: bessere
Berufsvorbereitung
durch die Studien-
strukturreform**

In Deutschland wird mit der Studienstrukturreform auch beabsichtigt, das Verhältnis zwischen Studium und Beruf neu zu gestalten. Mit den neuen Studiengängen soll eine bessere Passung mit den Anforderungen in den verschiedenen Berufsfeldern erreicht werden. In der herkömmlichen Studienorganisation stand die Vermittlung fachlichen Wissens im Rahmen vier- und mehrjähriger Studiengänge im Zentrum, wobei die faktischen Studienzeiten oft weit oberhalb der Regelstudiendauer lagen (vgl. F4). Durch die Reform wird es nun nicht nur eine Stufung der Hochschulabschlüsse geben, sondern auch kürzere Studienprogramme. In welchem Maße die neuen Bachelorabschlüsse tatsächlich im Sinne der angestrebten *employability* berufsqualifizierend sind, welche Optionen sich für Absolventen bieten, die keinen Master anschließen, und ob es Anzeichen für eine Verdrängung von Absolventen beruflicher Ausbildungen durch Hochschulabsolventen (oder umgekehrt) gibt, sind empirisch zurzeit noch weitgehend offene Fragen.

Verläufe nach dem ersten Studienabschluss

Nicht für alle Hochschulabsolventinnen und -absolventen gestaltet sich der Übergang mehr oder weniger reibungslos und führt schnell in eine Erwerbstätigkeit. Für einen Teil verläuft die Zeit nach dem Studienabschluss problematisch (**Abb. H5.3-1, Tab H5.3-1A**).

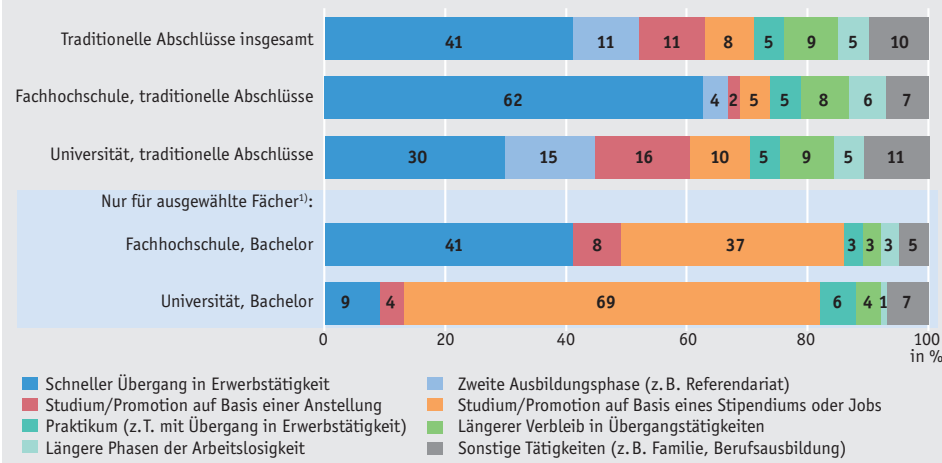
Am Beispiel des Absolventenjahrgangs 2005 können die vielfältigen Verläufe dargestellt und zu typischen Mustern zusammengefasst werden (**Abb. H5.3-1**). Dieser Jahrgang ist deshalb besonders interessant, weil hier erstmals für eine Reihe wichtiger Fachrichtungen auch die Übergänge nach dem Bachelorabschluss untersucht werden konnten.

⁴⁰ Vgl. Bonin, H. et al. (2007): *Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. IZA Research Report Nr. 9 – Bonn*

⁴¹ Vgl. Reinberg, A./Hummel, M. (2007): *Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht Nr. 18/2007 – Nürnberg*

⁴² Vgl. Titze, H. (1990): *Der Akademikerzyklus – Göttingen*

Abb. H5.3-1: Übergangsmuster* von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2005 für Bachelor- und traditionelle Abschlüsse nach Art der besuchten Hochschule (in %)**



* Übergangstypen auf Basis einer Sequenzanalyse der ersten 9 Monate nach Studienabschluss

** Traditionelle Abschlüsse: Diplom, Magister, Staatsexamen

1) Vgl. Anmerkungen zu **Tab. H5.3-1A**

Quelle: HIS Absolventenpanel 2005

Etwa 70% der Absolventinnen und Absolventen dieses Jahrgangs (ohne diejenigen mit Bachelorabschluss) zeigen einen glatten Übergang: Sie münden schnell in eine Erwerbstätigkeit bzw. eine zweite Ausbildungsphase (z. B. ein Referendariat) ein oder nehmen ein weiteres Studium bzw. eine Promotion auf, auch wenn Letzteres durchaus eine Ausweichstrategie bei schlechten Arbeitsmarktbedingungen sein kann. Die Verläufe nach einem Universitätsabschluss unterscheiden sich von denen nach einem Fachhochschulstudium, vor allem in der Bedeutung der Promotion und des Referendariats. Auch in den Fachrichtungen sind die Übergangsmuster sehr unterschiedlich (**Tab. H5.3-1A**). So finden sich Promovenden, die über eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle verfügen, hauptsächlich in den Natur- und Ingenieurwissenschaften.

Eher problematisch verlaufende Übergänge zeigen sich vor allem in den Sprach-, Kultur-, und Sozialwissenschaften sowie in der Erziehungswissenschaft nach einem Diplom- oder Magisterabschluss. Hier muss ein Teil der Absolventinnen und Absolventen entweder längere Phasen der Erwerbslosigkeit überstehen oder zunächst einfache Jobs oder kleinere Werkaufträge übernehmen oder mit einem Praktikum überbrücken. Letzteres ist unter Hochschulabsolventen und -absolventinnen nicht so häufig wie die publizistische Diskussion um eine *Generation Praktikum* das nahegelegt hatte, zumal die Hälfte der Praktika nicht länger als drei Monate dauert und etwa drei Viertel der Praktikanten anschließend eine Erwerbstätigkeit aufnehmen.⁴³ Ein Praktikum kann daher als eine wichtige Option der Berufsfindung in der Zeit unmittelbar nach dem Studienabschluss angesehen werden.

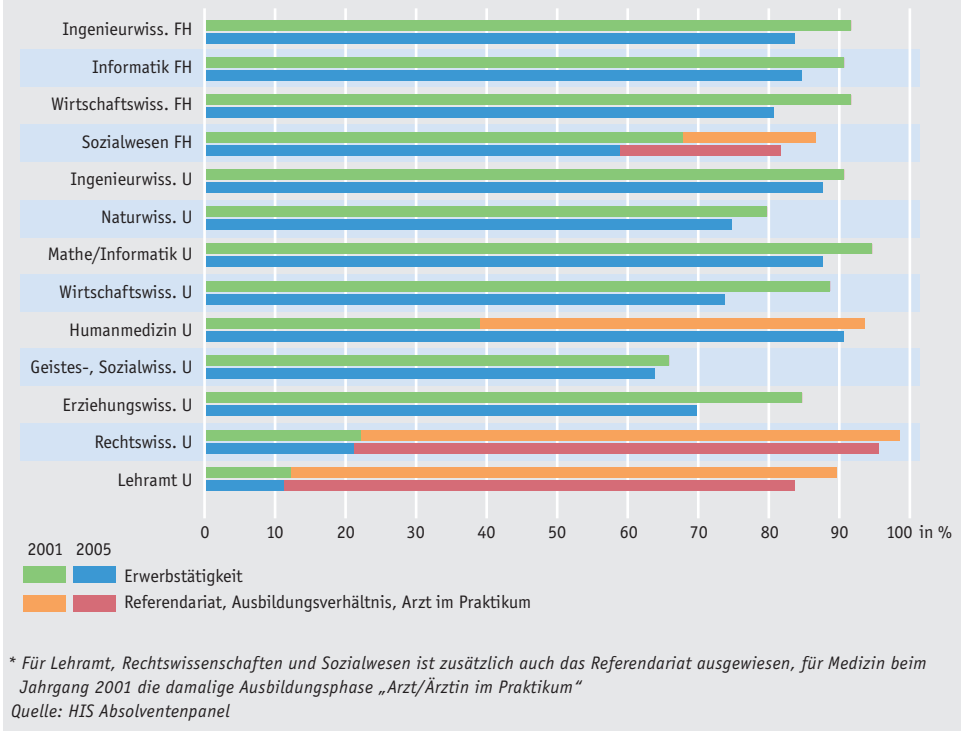
Viele Bachelorabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2005 gingen bereits kurz nach dem ersten Abschluss in ein Masterstudium über. Allerdings unterscheiden sich Bachelors aus Universitäten und Fachhochschulen dabei deutlich (**Abb. H5.3-1**). Etwa zwei Drittel der Universitätsbachelor setzten das Studium in einem Masterstudiengang fort, vor allem in den Ingenieur- und Naturwissenschaften

„Generation Praktikum“: nur wenige Absolventen betroffen

Zwei Drittel der Bachelors aus Universitäten gehen ins Masterstudium über

43 Vgl. Briedis, K. (2007): *Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen*. HIS-Projektbericht – Hannover

Abb. H5.3-2: Anteil erwerbstätiger Hochschulabsolventinnen und -absolventen* 2001 und 2005 etwa ein Jahr nach dem Studienabschluss nach ausgewählten Fachrichtungen (in %)



(Abb. H5.3-6web). Dabei steht die Verbesserung der Berufschancen im Vordergrund, da Skepsis gegenüber den Berufsaussichten mit einem Bachelorabschluss weitverbreitet ist.⁴⁴ Diese hohe Übergangsquote in ein Masterstudium, welche die ersten Jahrgänge von Bachelorabsolventen kennzeichnete, spiegelt die noch geringe Zahl an Bachelorabsolventen bei gleichzeitig hohem Angebot an Studienplätzen in Masterstudiengängen. Der Übergang der Bachelorabsolventen in ein Masterstudium scheint bislang nur wenig vom sozialen Hintergrund beeinflusst zu werden.⁴⁵ Der Finanzierung des Masterstudiums (vgl. F3) wird dabei in Zukunft eine wichtige Rolle zukommen.

Ein Jahr nach dem Abschluss etwa 80% erwerbstätig, nach fünf Jahren etwa 90%

Die mitunter schwierige Zeit nach dem Studienabschluss bedeutet jedoch nicht, dass auch mittel- und langfristig für einen größeren Teil eine prekäre Situation besteht. Insgesamt haben, mit fachspezifischen Unterschieden, ca. ein Jahr nach dem Studienabschluss etwa 80% der Absolventinnen und Absolventen eine Erwerbstätigkeit aufgenommen oder befinden sich im Referendariat (Abb. 5.3-2, Tab. H5.3-5web), ungefähr 5% sind arbeitslos. Weitere ca. 15% üben andere Tätigkeiten aus; ein großer Teil dieser Gruppe befindet sich in einem weiteren Studium oder einer Promotion. Fünf Jahre nach dem Studienabschluss reicht die Erwerbstätigenquote dann an 90% heran. Zu diesem Zeitpunkt zeigen auch die Tätigkeitsmuster derjenigen, die nach dem Studienabschluss zunächst ein Referendariat absolvieren müssen, keine Auffälligkeiten im Beschäftigungsstatus (Tab. H5.3-5web)

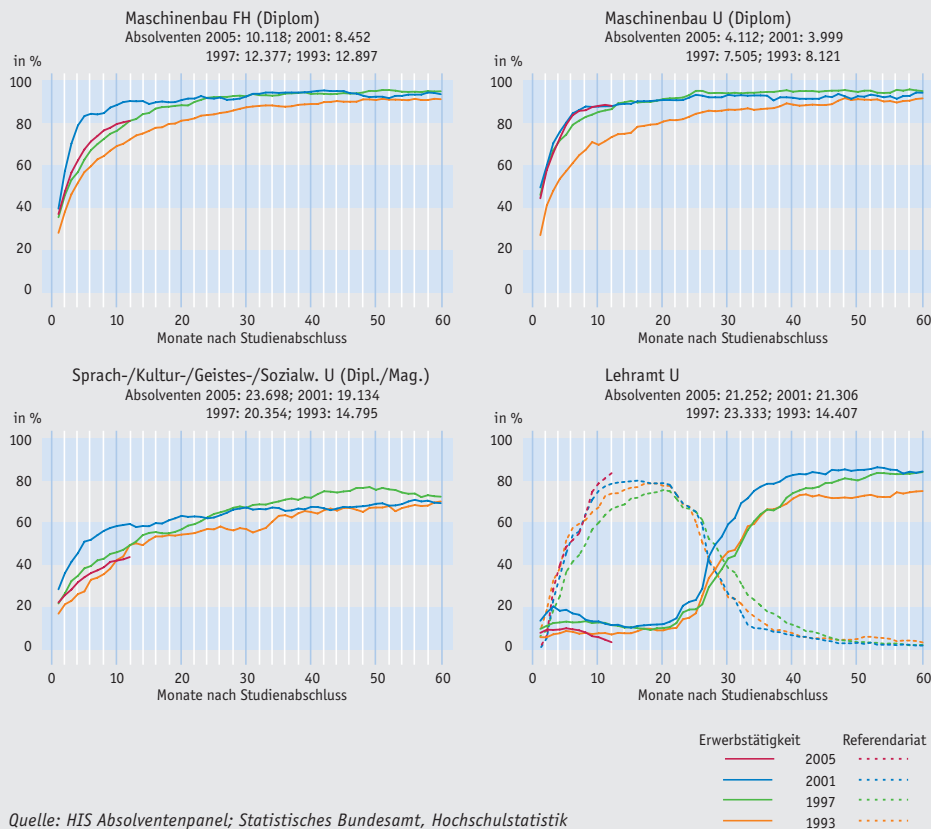
Nicht nur die kurzfristigen Übergangsmuster und -verläufe nach dem Studium, sondern auch die langfristigen Arbeitsmarkt- und Karriereaussichten werden durch zwei Faktoren entscheidend geprägt: erstens durch das studierte Fach und die mit den

44 Vgl. Briedis, K. (2007): *Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005 – Hannover*, S. 97
 45 Auch unter Kontrolle des studierten Faches sowie weiterer Einflussfaktoren wie Geschlecht oder Abschlussnote

Fächern variierende Zuordnung von Qualifikation und Beschäftigung sowie zweitens durch die zum Zeitpunkt des Studienabschlusses vorhandenen Arbeitsmarktbedingungen. Dabei spielt das studierte Fach insofern die zentrale Rolle, als es unterschiedliche Typen des Arbeitsmarktbezuges in den Fächern gibt.⁴⁶ Fachrichtungen der klassischen Professionen (Medizin, Lehramt, Jura) führen auf relativ klar definierte berufliche Felder, für die der Zugang zum Teil rechtlich geregelt ist und die den Nachweis staatlicher Prüfungen und Zertifikate erfordern. Hier gibt es häufig nach dem Referendariat eine zweite Schwelle, an der sich erst entscheidet, wie die weitere Laufbahn verläuft. Auch für viele Fachrichtungen aus den Ingenieur-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften, die überwiegend in Tätigkeiten in der privaten Wirtschaft führen, sind die beruflichen Tätigkeiten und Einsatzfelder meist relativ klar definiert und bekannt. In diesen Bereichen entstehen Probleme vor allem dann, wenn sich die entsprechenden Teilarbeitsmärkte verengen, wie es etwa bei den Lehrern in den 1980er und 1990er Jahren oder bei den Ingenieuren in den Jahren nach 1993 der Fall war. In Fachrichtungen, die auf unscharf konturierte Berufsfelder hinführen oder in denen die fachlich einschlägigen Arbeitsmärkte (etwa in der Wissenschaft oder in Kultureinrichtungen) deutlich kleiner sind als das Angebot an Absolventen und Absolventinnen, müssen diese häufiger mit Übergangs- und Arbeitsmarktproblemen rechnen. Dennoch sind, wiederum in Abhängigkeit von der konjunkturellen Lage,

Studierte Fachrichtung für Übergangsverläufe entscheidend

Abb. H5.3-3: Erwerbstätige Hochschulabsolventinnen und -absolventen verschiedener Jahrgänge in ausgewählten Fachrichtungen, bis 60 Monate nach Studienabschluss (in %)



⁴⁶ Der unterschiedliche Arbeitsmarktbezug bestimmt die Auswahl der in diesem Abschnitt betrachteten Fachrichtungen, die jeweils einem der Typen angehören. Vgl. dazu Teichler, U. (2002): Hochschulbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung – Opladen, S. 366f.

auch Geistes-, Kultur- oder Sozialwissenschaftler mit einigem zeitlichen Abstand zum Studium durchaus erfolgreich bei der Suche nach einer Stelle, auf der sie ihre speziellen Kompetenzen einbringen können (Tab. H5.3-5web), wobei neben objektiven Merkmalen auch subjektive Einschätzungen und Zufriedenheit als Zeichen erfolgreicher Einmündung berücksichtigt werden sollten.⁴⁷

Der Kohortenvergleich zeigt die durch konjunkturelle wie strukturelle Faktoren beeinflusste unterschiedliche Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen und -absolventinnen der verschiedenen Fachrichtungen (Abb. H5.3-2, Abb. H5.3-3, Abb. H5.3-7web). Der Abschlussjahrgang 2005⁴⁸ weist einige Anzeichen eines im Kohortenvergleich weniger gelungenen Übergangs auf: Der Anteil der Personen, die sich selbst als nicht adäquat beschäftigt sehen, liegt gegenüber früheren Jahrgängen vergleichsweise hoch (Tab. H5.3-9web), ebenso der Anteil derjenigen, die als einfache Angestellte arbeiten. Insgesamt gingen weniger Absolventen in eine Erwerbstätigkeit über (Abb. H5.3-2). Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass diese Absolventen und Absolventinnen noch zu einem Zeitpunkt vor der aktuellen Erholung am Arbeitsmarkt ins Berufsleben starteten.

Auch Hochschulabsolventen mit sinkendem Einkommen und befristeter Tätigkeit konfrontiert

Auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen konnten sich in der jüngeren Vergangenheit bestimmten Trends auf dem Arbeitsmarkt wie sinkenden Einkommen und einer Zunahme unsicherer Arbeitsverhältnisse nicht entziehen. So nimmt der Anteil derjenigen, die nach einem Jahr bereits eine unbefristete Vollzeitstelle gefunden haben, beim Jahrgang 2005 deutlich ab. Ebenso muss dieser Jahrgang in fast allen Fachrichtungen niedrigere Einkommen hinnehmen als der Vergleichsjahrgang 2001 (Tab. H5.3-10web).

Nach fünf Jahren bereits deutliche Geschlechterunterschiede in der Berufseinmündung sichtbar

Insgesamt konsolidiert sich die Erwerbssituation der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den ersten fünf Jahren nach dem Studienabschluss. Auch problematische Übergangssituationen, etwa durch längeren Verbleib in Übergangsjobs, entspannen sich in der Regel nach einigen Jahren (Tab. H5.3-5web). Fünf Jahre nach Studienabschluss zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die zum einen auf die unterschiedliche Fachwahl, zum anderen auf die auch bei Hochschulabsolventen geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familiengründungsphase zurückgehen (Tab. H5.3-2A). Frauen sind dann deutlich häufiger vorübergehend nicht (mehr) erwerbstätig oder befinden sich auf Teilzeitstellen.

Nicht zuletzt trägt auch die regionale Mobilität der Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu ihren guten Arbeitsmarktaussichten bei. Ein Jahr nach dem Studienabschluss sind nur noch etwa zwei Drittel von ihnen in dem Land tätig, in dem sie ihren Abschluss erworben haben. Besondere Anziehungskraft entwickeln die süddeutschen Länder, während aus Ostdeutschland vergleichsweise viele Absolventen abwandern (Tab. H5.3-4A, Tab. H5.-3-11web).⁴⁹

Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt

Für den Erfolg der Studienstrukturreform wird es auch entscheidend sein, welche Chancen Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt erhalten, die kein Masterstudium anschließen. Das erklärte hochschulpolitische Ziel besteht darin, den Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss zu etablieren. Vom Arbeitsmarkt kommen bislang widersprüchliche Signale: Während die Großunternehmen den Bachelorabsolventen bereits frühzeitig Einstiegsoptionen anboten, taten sich kleinere Firmen, denen der Abschluss zunächst unbekannt war, schwerer. Auch die

⁴⁷ Vgl. Falk, S./Reimer, M. (2007): *Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: der Berufseinstieg und „frühe“ Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen*. Beiträge zur Hochschulforschung, 1/2007, S. 34–70

⁴⁸ Neuere Daten liegen noch nicht vor.

⁴⁹ Vgl. Minks, K.-H./Fabian, G. (2007): *Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventen – Hannover* (www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007-12-12_Vortrag_Minks_Fabian_Dresden.pdf)

Kariereaussichten werden unterschiedlich beurteilt. Skeptische Stimmen kommen unter anderem aus den freien Berufen. Die Situation im öffentlichen Sektor ist zurzeit noch unklar.

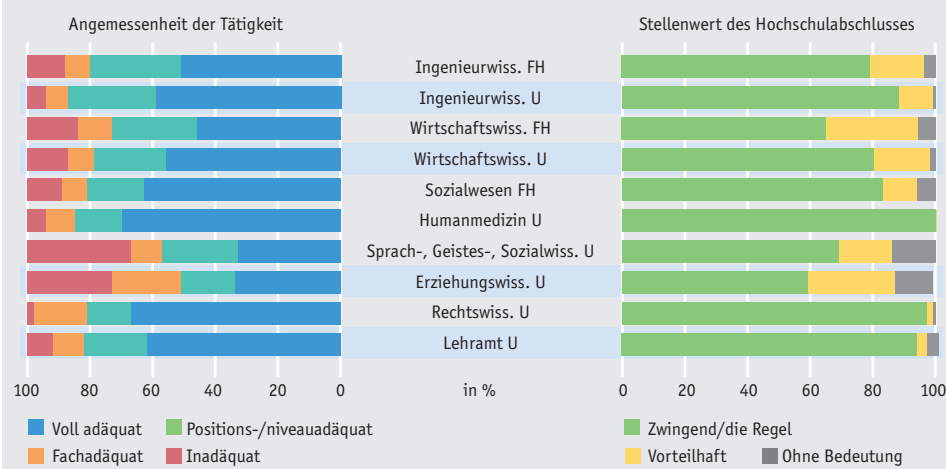
Allerdings ist bisher ein großer Teil derjenigen mit einem Bachelorabschluss durch den Wechsel ins Masterstudium noch gar nicht am Arbeitsmarkt in Erscheinung getreten (**Abb. H5.3-1**). Erste Analysen zeigen jedoch, dass sich ihre Beschäftigungsperspektiven nach Fachrichtungen unterscheiden. So können sich Bachelorabsolventen aus Fachhochschulen mit Abschlüssen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften im Großen und Ganzen in ähnlichen beruflichen Positionen platzieren wie nach einem Fachhochschuldiplom. Anders sieht es hingegen bei jenen Fächern wie den Geistes- und Sozialwissenschaften aus, die ohnehin schon traditionell am Arbeitsmarkt auf Schwierigkeiten stoßen. Bei ihnen zeichnet sich ein noch etwas problematischerer Berufseinstieg ab als bei Absolventinnen und Absolventen mit einem traditionellen Abschluss in einem dieser Fächer (**Tab. F5.3-7web**).⁵⁰ Insgesamt bleibt jedoch die weitere Entwicklung abzuwarten, wenn die Zahl der Bachelorabsolventinnen und -absolventen deutlich zunehmen wird und die anderen Abschlüsse langsam entfallen.

Nach Bachelorabschluss in Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften gute Arbeitsmarktchancen

Angemessenheit der Beschäftigung

Im deutschen Beschäftigungssystem sind erreichte Abschlüsse und Zertifikate für die Zuweisung beruflicher Positionen von zentraler Bedeutung. Dies führt gleichsam umgekehrt zu der Erwartung, mit einem Titel auch eine entsprechende Position zu finden. Die Bildungsexpansion hat jedoch nicht nur zu einem Wachstum im Angebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften geführt, sondern sie geht auch mit einem qualitativen Wandel in den Tätigkeitsfeldern und beruflichen Anforderungen einher, der teilweise das Resultat eines veränderten Angebots ist, teilweise davon unabhängiger berufsstruktureller Veränderungen, die zu einer Höherqualifizierung führen. Damit gehen auch Veränderungen in den Erwartungen an eine angemessene berufliche Tätigkeit einher, die sich auf die Wahrnehmung der Adäquanz auswirken.

Abb. H5.3-4: Angemessenheit der Tätigkeit^M und Stellenwert des Hochschulabschlusses für die berufliche Tätigkeit fünf Jahre nach dem Studienabschluss 2001 für ausgewählte Fachrichtungen (in %)



Quelle: HIS Absolventenpanel 2007

⁵⁰ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Befragung der frühen Bachelorjahrgänge 2002 und 2003, vgl. Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): *Der Bachelor als Sprungbrett? Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium*, HIS Kurzinformation A4/2005 – Hannover

Die verfügbaren empirischen Ergebnisse weisen aus, dass es zwar – stark abhängig vom gewählten Studienfach – durchaus zu unterwertiger, nicht qualifikationsangemessener Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen kommt, dies aber weder die dominante Perspektive für sie darstellt noch die Entwicklung der Arbeitsmärkte bestimmt.

Nach fünf Jahren etwa ein Drittel in Leitungspositionen angekommen

Fünf Jahre nach Studienabschluss zeigt sich, dass etwa knapp ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen eine (mittlere) Leitungsposition einnimmt (**Tab. H5.3-6web**). Ein weiteres Drittel ist als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte bzw. Beamte tätig. Kleinere Anteile sind als qualifizierte Angestellte oder Selbstständige tätig. Dabei bestätigen sich die erwarteten Unterschiede in den Fachrichtungen (**Tab. H5.3-6web**). Immerhin drei Viertel der Absolventen und Absolventinnen aus Fachhochschulen und mehr als 80% derjenigen mit einem universitären Abschluss sind nach fünf Jahren auf einer Position angelangt, in der ein Hochschulabschluss zwingend erforderlich oder der Regelfall ist. Nur jeder Zwanzigste arbeitet hingegen auf einer Stelle, in der ein Hochschulabschluss keine Bedeutung hat (**Abb. H5.3-4, Tab. H5.3-8web**). Auch im internationalen Vergleich waren deutsche Hochschulabsolventen des Abschlussjahrgangs 1999/2000 überdurchschnittlich häufig der Ansicht, dass bereits für ihre erste Stelle ein Hochschulabschluss die angemessene Voraussetzung darstellt (**Tab. H5.3-3A**).

Etwa jeder Achte nicht adäquat beschäftigt

Dieses Bild trübt sich ein, wenn insgesamt die Angemessenheit der Tätigkeit betrachtet wird. Die Adäquanz von Qualifikation und Beschäftigung kann von verschiedenen Kriterien und Erwartungen her sehr unterschiedlich eingeschätzt werden, sodass der Begriff der Adäquanz eher ein mehrdimensionales Konzept beschreibt, innerhalb dessen Aufgaben-, Positions- oder Fachadäquanz zu unterscheiden sind. Immerhin etwa jeder achte Hochschulabsolvent des Jahrgangs 2001 bezeichnet sich auch fünf Jahre nach seinem Studienabschluss noch als inadäquat beschäftigt, ein weiteres Zehntel ist lediglich auf dem eigenen Fachgebiet tätig, sieht sich aber im Hinblick auf die berufliche Position und das Niveau der Arbeitsaufgaben unterfordert. Auch hier ist wieder das gewählte Studienfach bedeutsam (**Abb. H5.3-4, Tab. H5.3-9web**).

M Methodische Erläuterungen

Angemessenheit der beruflichen Tätigkeiten

Tätigkeitsangemessenheit oder -adäquanz ist ein multidimensionales Konzept, das die fachliche Angemessenheit, die Angemessenheit der beruflichen Position sowie das Niveau der zu bewältigenden Arbeitsaufgaben gleichermaßen berücksichtigt. Die drei Dimensionen werden jeweils auf einer fünfstufigen Skala bewertet und zu vier Typen verdichtet: (1) Vollständig adäquat Beschäftigte sind in jeder Hinsicht angemessen beschäftigt, (2) inadäquat Beschäftigte in keiner der drei Dimensionen. Daneben gibt es die beiden Mischtypen: (3) vorwiegend positions- bzw. niveuadäquat Beschäftigte, die z.B. eine Leitungsposition wahrnehmen, deren Bezug zur fachlichen Qualifikation dadurch aber gelockert wurde, sowie (4) vorwiegend fachadäquat Eingesetzte, deren fachliche Basis zwar gefragt ist, die aber ihrer Selbstwahrnehmung nach (noch) keine entsprechende Stellung in der Positionsrangfolge einnehmen.

6. Übergänge: Problemlagen und Herausforderungen

In den vorangehenden Abschnitten wurden Übergangsprozesse auf dem Weg aus dem Sekundarbereich I der allgemeinbildenden Schule bis hin zur Einmündung in den Arbeitsmarkt dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen analysiert. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Problemlagen unter den Perspektiven

- Durchlässigkeit und Mobilität,
- soziale und migrationsbedingte Ungleichheiten sowie
- Veränderungen der Wertigkeit von Abschlüssen

zusammengefasst. Diese Darstellung mündet in der Formulierung von Herausforderungen, denen sich Bildungspolitik und -praxis bei der Gestaltung der Übergänge im deutschen Bildungswesen gegenübersehen.

6.1 Durchlässigkeit und Mobilität

Durchlässigkeit als systemische Qualität liegt im Potenzial eines Bildungssystems, seinen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Übergänge zwischen unterschiedlich weit führenden sowie unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswegen zu ermöglichen und sie dadurch davor zu bewahren, in Sackgassen zu enden. Durchlässigkeit stellt – indem sie auch eine Korrekturmöglichkeit für vorangehende Fehlallokationen bietet – eine wichtige Voraussetzung für die Mobilität der Individuen dar. Als Prozessqualität ist Mobilität dann gegeben, wenn die Bildungsteilnehmer das vom Bildungssystem eröffnete Durchlässigkeitspotenzial auch tatsächlich nutzen. Dass Durchlässigkeit beim Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung ebenso wie beim Übergang aus der Schule in die Hochschule im deutschen Bildungswesen stark eingeschränkt und dass eine darauf gegründete Mobilität begrenzt gegeben ist, konnten die Analysen zum Eintritt in die Berufsausbildung im Anschluss an die Pflichtschulzeit und die zum Eintritt in die Hochschule zeigen.

Von denjenigen mit und ohne Hauptschulabschluss befanden sich sechs Monate nach Schulabschluss etwa zwei Fünftel und auch dreißig Monate danach erst etwa drei Fünftel in einer vollqualifizierenden Ausbildung des dualen Systems oder des Schulberufssystem. Für jene 27% der Abgänger und Absolventen aus der Schule, die sich nach zweieinhalb Jahren immer noch nicht in einer beruflichen Ausbildung befinden, bieten Schul- und Berufsausbildung keine oder nur sehr geringe Korrekturmöglichkeiten, nicht erreichte Abschlüsse nachzuholen und den Anschluss an eine qualifizierende und zukunftsfähige Berufsausbildung zu finden. Für diesen Teil der jungen Menschen ist das Durchlässigkeitspotenzial des Bildungs- und Ausbildungssystems zu schwach entwickelt, ist Mobilität kaum gegeben. Zwar bestehen für Abgänger ohne und Absolventen mit Hauptschulabschluss durchaus Möglichkeiten des nachträglichen Erwerbs von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Auch werden ihnen im Übergangssystem Angebote zu beruflichen Teilqualifikationen gemacht, allerdings nur wenig transparente und mit begrenzten Anrechten auf Anerkennung.

Hinsichtlich der jungen Erwachsenen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, bietet sich ein anderes Bild: Einerseits sind die schulischen Wege zum Erwerb der Hochschulreife vielfältiger geworden, andererseits sind die nicht schulischen Zugänge zu den Hochschulen eher schmale Pfade als deutlich ausgebaute Wege. Unter all denen, die die allgemeine Hochschulreife erwerben, hat derzeit rund ein Viertel diese außerhalb der traditionellen Gymnasien erlangt – 14% an Fach-

gymnasien, Berufsgymnasien oder vergleichbaren Einrichtungen und 10% an nicht gymnasialen, allgemeinbildenden Schulen (wie den Gesamtschulen und den Schulen des Zweiten Bildungsweges). Die Relativierung der Monopolstellung der Gymnasien bei der Vergabe der Hochschulreife, die in dieser Entkopplung von Schularten und Abschlüssen zum Ausdruck kommt, und die damit verbundene Durchlässigkeit mit ihren Korrekturpotenzialen für Fehlallokationen ist aber nicht begleitet von quantitativ bedeutsamen Möglichkeiten beruflich qualifizierter Bewerber, ohne schulisch vergebene Zugangsberechtigung an einer Hochschule zu studieren. Nur 1,9% der Studienanfänger an Fachhochschulen und sogar nur 0,6% an Universitäten nehmen ihr Studium ohne eine formale Hochschulreife auf. Hier erweist sich das Hochschulsystem gegenüber dem Berufsausbildungssystem als nahezu undurchlässig.

6.2 Soziale und migrationsbedingte Ungleichheiten

Ungleichheiten bei der Teilhabe an Bildung und – mit dadurch verursacht – bei der Partizipation in der Gesellschaft entstehen und verschärfen sich an den Gelenkstellen von Bildungsverläufen, also an institutionellen und systemischen Schnittstellen. Die in den unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege – sei es im Sinne selbst getroffener Wahlakte, sei es in Gestalt mehr oder weniger erduldeten äußerer Mangellagen – führen zu Disparitäten. Die Analyse der Übergänge aus den allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Bildung und in die Hochschulen zeigt, dass der von den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien für Deutschland als besonders ausgeprägt herausgearbeitete Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch in diesen Phasen der Bildungsbiografien fort dauert, ja zum Teil noch verstärkt wird.

Mit Blick auf den Übergang in die berufliche Bildung kann festgestellt werden, dass bei stark segmentierten Systemen, wie sie in Deutschland besonders im Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsausbildung vorliegen, große soziale Selektionsprozesse zu beobachten sind. Dies wird besonders am Beispiel der Ausbildungswege junger Menschen ohne und mit Hauptschulabschluss, von denen ein hoher Anteil am Ende der Schulzeit große Schwächen im Bereich kognitiver Kompetenzen aufweist, deutlich. Für diese Gruppe, die überwiegend aus sozial schwachen Familien mit und ohne Migrationshintergrund zusammengesetzt ist, gilt, dass – wenn man die Neuzugänge zur Ausbildung betrachtet – von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss nur ein Sechstel bis ein Fünftel und von denen mit einem Hauptschulabschluss zwei Fünftel einen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten. Der stark mit der sozialen Herkunft gekoppelte Weg in einen Hauptschulbildungsgang präjudiziert für einen großen Teil dieser jungen Menschen langwierige Übergänge in Ausbildung oder Ausbildungslosigkeit. Die Selektivität des allgemeinbildenden Schulsystems wird also beim Übergang in die Berufsausbildung nicht abgeschwächt, sondern fortgeführt.

Auch beim Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in die Hochschulen lassen sich soziale Selektionsprozesse feststellen. In der Gruppe der ohnedies bereits stark sozial ausgelesenen Studienberechtigten unterscheiden sich die jungen Erwachsenen bei der Studienaufnahme in Abhängigkeit von ihrer Herkunft: Von denen, die ihre Studienberechtigung erworben haben, nehmen die jungen Erwachsenen aus akademischen Elternhäusern weit häufiger als die aus nicht akademischen Elternhäusern ein Studium auf.

6.3 Veränderungen der Wertigkeit von Abschlüssen

Unterschiedliche Schulabschlüsse sind mit unterschiedlichen Optionen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbunden. Sie bestimmen die Erwerbschancen und die beruflichen Entwicklungswege. Ihnen kommt somit für spätere Berufs- und Erwerbschancen sowie in Bezug auf Berufsprestige und Einkommen eine Allokationsfunktion zu. Im Zusammenspiel der Auswirkungen der Bildungsexpansion und der mit ihr einhergehenden Verteilung der Schulabschlüsse mit den veränderten Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem hat sich die Wertigkeit der Bildungsabschlüsse verschoben. Während auf der einen Seite der Wert des Hauptschulabschlusses zugunsten des Mittleren Abschlusses unübersehbar abgenommen hat, hat sich der Wert der Studienberechtigung (Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife) durch die Erweiterung der mit ihr verbundenen Optionen deutlich erhöht.

Die Tatsache, dass etwa ein Drittel der Ausbildungsplätze im dualen System und ein Sechstel der Plätze im Schulberufssystem von Absolventen mit und ohne Hauptschulabschluss eingenommen werden (die Übrigen verfügen über den Mittleren Schulabschluss oder über eine Studienberechtigung), verweist darauf, dass das duale System eine seiner früheren Stärken, Heranwachsende aus den bildungsschwächeren Gruppen durch die berufliche Ausbildung zu integrieren, zu verlieren droht.

Die starke Präsenz der Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem Abschluss oder mit einer der Hochschulberechtigungen in der dualen Ausbildung und im Schulberufssystem macht zugleich deutlich, dass diese Gruppen ihre Ausbildungsoptionen halten, zum Teil auch noch ausweiten konnten. Das steht in engem Zusammenhang mit den gestiegenen Anforderungen in einigen Ausbildungsberufen. Ganz besonders für die Schulabsolventen mit einer Studienberechtigung gilt, dass ihnen der in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegene Bedarf an Hochschulabsolventen, sofern sie ein Studium aufnehmen und erfolgreich abschließen, bei allen fachspezifischen Unterschieden insgesamt gute bis sehr gute Beschäftigungs- und auch Einkommensperspektiven bietet. Diese Feststellung wird auch dadurch gestützt, dass Praktikumsphasen für die Berufseinmündung von Hochschulabsolventen weit weniger bedeutsam als vermutet sind.

6.4 Herausforderungen

Die hier präsentierten Analysen der Übergänge im System von Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung sowie dem Arbeitsmarkt führen zu einer generellen Feststellung: Hinsichtlich der Übergänge bietet das deutsche Bildungswesen bestimmten Gruppen von Jugendlichen nicht zu unterschätzende Vorteile. Andere Gruppen, vor allem Leistungsschwächere und Jugendliche mit ungünstigem sozialen Hintergrund oder Migrationshintergrund, werden bei den Übergängen eher benachteiligt, bzw. bereits bestehende Benachteiligungen verschärfen sich in den Übergangsprozessen trotz vielfältiger Anstrengungen der verschiedenen Träger von Maßnahmen. Angesichts dieser Benachteiligungen, der langen Dauer der Übergangsprozesse sowie begrenzter Einmündungsquoten in eine Ausbildung stellt sich die Frage nach der Effektivität des Übergangssystems. Unter Rückgriff auf den in Politik und Fachwelt geführten Diskurs gilt es, den sichtbar gewordenen Herausforderungen strategisch zu begegnen, indem mindestens zu den folgenden zentralen Problemen Lösungen gesucht werden:

- *Behebung von institutionellen Koordinierungsdefiziten:* Die Gestaltung der Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in Berufsausbildung und Hochschule und von dort in den Arbeitsmarkt ist nicht zuletzt deswegen so kompliziert, weil in den Übergängen Institutionen der Bildung und der Ausbildung bzw. des Arbeitsmarktes involviert sind, die grundlegend unterschiedlichen Steuerungs- und Organisationsprinzipien folgen. Die schulischen Allgemein- und Berufsausbildungseinrichtungen unterliegen der Steuerung durch staatliche Politik; die betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen des dualen Systems und die Übergänge in den Arbeitsmarkt folgen eher einer Marktlogik sowie einer korporatistischen Steuerung. Die unterschiedlichen Steuerungslogiken können zu institutioneller Desorganisation führen und verlangen eine deutlich bessere Koordinierung. Die damit verbundenen Abstimmungsprobleme können nicht allein von der Bildungspolitik gelöst werden; sie erfordern vielmehr das Zusammenwirken von Akteuren des Arbeitsmarktes und der Bildungspolitik.
- *Effektiverer und effizienterer Umgang mit den Ressourcen Zeit und Geld:* Die Übergänge aus den allgemeinbildenden Schulen in qualifizierte Ausbildung außerhalb der Hochschulen ist für einen Großteil der Ausbildungsinteressenten durch mehr oder weniger lange Aufenthalte im Übergangssystem geprägt. Die Maßnahmen, an denen sie dort teilnehmen, erweisen sich für den Teil, der das System ohne berufliche Anschlussperspektive wieder verlässt, als ineffektiv. Für diese Personen sind solche Maßnahmen, weil sie ein hohes Maß an Ressourcen binden, auch ineffizient. Der Blick auf die Fülle der Maßnahmen – sowohl solcher des Schulsystems als auch solcher der Bundesagentur für Arbeit und anderer Träger – macht deutlich, dass das zentrale Problem weder darin zu liegen scheint, dass den Schwierigkeiten des Übergangs in die Berufsausbildung zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet würde, noch darin, dass zu wenig Mittel eingesetzt würden. Entscheidend ist vielmehr, die Maßnahmen des Übergangssystems mit den vorgängigen und nachfolgenden Schul- und Ausbildungseinrichtungen zu verknüpfen, damit konzeptionell besser zu strukturieren, transparenter und besser nutzbar zu machen.
- *Gestaltung der Übergänge auch als pädagogische Herausforderung:* Junge Menschen auf Übergangsentscheidungen gut vorzubereiten und sie bei der Bewältigung des eingeschlagenen Bildungsweges pädagogisch zu begleiten und zu unterstützen, ist auch eine wichtige pädagogische Herausforderung an das Bildungssystem und der in ihm Tätigen. Auf die Bewältigung dieser Aufgabe müssen Lehrer und Lehrerinnen, Aus-

bilder und Ausbilderinnen sowie Lehrende in den Hochschulen gezielter als bisher vorbereitet werden. Dazu reichen die üblichen Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen nicht aus. Lehrende bedürfen einer hoch entwickelten eigenen Beratungsexpertise und zugleich der Unterstützung durch professionelle Berater. Im Vordergrund sollten dabei Formen der Professionalisierung und Beratung im täglichen Prozess der Arbeit stehen (Coaching u.Ä.). Lehrende benötigen zudem genauere Kenntnisse der jeweils vor- und nachgelagerten Bildungs- und Ausbildungsstufen und der jeweiligen Anschlussmöglichkeiten. Schließlich müssen sie stärker ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass letztlich sie für eine pädagogisch optimale Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem Verantwortung tragen. Erforderlich sind darüber hinaus curriculare Arrangements, die durch eine bessere Abstimmung und Vernetzung der Curricula zwischen den Bildungsbereichen und -gängen Passungsprobleme bei den Übergängen weiter mindern. Auch unter diesem Aspekt ist der Weg, institutionelle Netzwerke zu schaffen und die Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen verschiedener Stufen und Gänge weiterzuentwickeln, konsequent fortzusetzen. In den letzten Jahren ist bereits eine Vielzahl von spezifischen Förderprogrammen und Initiativen entstanden, um Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und der Planung des eigenen Bildungs- und Ausbildungswegs zu unterstützen und um zusätzliche Ausbildungs- und Beschäftigungspotenziale im Rahmen von betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung zu erschließen. Die dabei meist auf regionaler Ebene oder im Rahmen spezifischer, zielgruppenbezogener Förderprogramme angesiedelten Angebote sind mit ihren institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie ihren je spezifischen curricular-didaktischen Konzeptionen, pädagogischen Angeboten und Betreuungsleistungen noch gezielter auf die aufgezeigten Verlaufsmuster der Jugendlichen zuzuschneiden. Besondere Aufmerksamkeit ist künftig auch der Berufsorientierung, nicht nur in bestimmten, sondern in allen Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens, zu schenken.

- *Veränderung der bisherigen Steuerung, die zum Ausschluss nicht geringer Teile von Jugendlichen führt:* In der Gruppe der Jugendlichen, die am Ende der beschriebenen Übergangsprozesse ohne eine qualifizierte Ausbildung verbleiben, dominieren die jungen Menschen, die aus sozial schwachen Familien stammen, die einen Migrationshintergrund aufweisen und die in strukturell schwachen Regionen aufwachsen. Die Probleme, mit denen diese jungen Erwachsenen sich bei ihrem Durchgang durch den *Bildungs- und Ausbildungsparcours* auseinandersetzen müssen, erwachsen sowohl aus strukturellen Diskrepanzen zwischen Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen als auch aus kognitiven, motivationalen und verhaltensbezogenen Defiziten von Abgängern und Absolventen allgemeinbildender Schulen. Beide Ursachendimensionen verschmelzen in der Realität, ohne dass entscheidbar ist, was eher Marktversagen und was eher echtem Förderungsbedarf von Schulabsolventen zuzuschreiben ist. Unbeschadet der ungeklärten Verursachungsanteile verweist der Ausschluss eines großen Teils junger Menschen aus einem Leben, in dem Erwerbsarbeit und Lernphasen eine wenn auch häufig von Unsicherheiten geprägte, dauerhafte Perspektive bilden, auf die Notwendigkeit zum Umsteuern sowohl in der vorbereitenden allgemeinen Schulbildung wie auch in der Verbreiterung der Angebote zukunftsfähiger Berufsausbildungsplätze durch einen weiteren Ausbau des Schulberufssystems und der dualen Ausbildung und durch die Optimierung des Übergangssystems mit dem Ziel einer Erhöhung der Anschlussfähigkeit. Insgesamt geht es um eine deutliche Verbesserung der Passung zwischen den Bereichen des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems und dem Beschäftigungssystem.

