
Direkter oder verzögerter Übertritt?

Das letzte Schuljahr zwischen Aspiration und Realisierung

Albert Dügge

Zusammenfassung

Jugendliche können ihren Übergang in die postobligatorische Ausbildung zeitlich mitgestalten. Während einige direkt und ohne Verzögerung in eine nachobligatorische Ausbildung eintreten, bevorzugen andere mehr Zeit für den Übergang. Die vorliegende Studie fokussiert auf Jugendliche, die trotz Direktaspiration verzögert übertreten. Es wird untersucht, inwiefern bei jenen, die einen direkten Übertritt anstreben, Merkmale des Leistungs- und Selbstsystems bzw. des Systems der sozialen Bezugnahme mit der tatsächlichen Umsetzung eines direkten oder verzögerten Anschlusses zusammenhängen. Aus einer laufenden Studie zur Bildungsmobilität (TIDES-Studie) liegen hierzu für den Kanton Basel-Stadt/CH entsprechende Daten vor. Analysiert wurden die Angaben von Jugendlichen aus den beiden Leistungszügen „Grundanforderungen“ bzw. „erweiterte Anforderungen“ der Sekundarstufe I (N=375). Es zeigte sich, dass bei Lernenden, die das Niveau mit erweiterten Anforderungen absolvieren, das kognitive Fähigkeitspotenzial und die am Ende der achten Klasse erreichte Deutschnote mit der Umsetzung einer Direktaspiration zusammenhängen. Alle anderen Merkmale, wie beispielsweise die Selbstwirksamkeit (Selbstsystem) oder die erfahrene Anerkennung von Eltern oder Lehrpersonen (soziales Bezugssystem), waren nicht mit der Realisierung einer Direktaspiration assoziiert. Bei der Abteilung mit Grundanforderungen zeigten sich keine substanziellen Zusammenhänge zwischen den untersuchten Merkmalen und der Umsetzung der Absicht, direkt in ein Anschlussangebot zu wechseln. Die Befunde werden mit Blick auf bildungssystemische und merkmalspezifische Aspekte genauso diskutiert, wie sie auf der Folie der Berufswahlpraxis reflektiert werden.

Schlagworte

Übergang in die berufliche Ausbildung; Berufswahl; Berufswunsch/Berufseralisierung; Lokaler Ausbildungskontext

1 Direkter oder verzögerter Übertritt? Das letzte Schuljahr zwischen Aspiration und Realisierung

Gegen Ende der obligatorischen Schule planen die Heranwachsenden ihre nachobligatorische Ausbildung (Dreher & Dreher, 1985; Häfeli, Neuenschwander & Schumann, 2015; Stoll, Vanotti & Schreiber, 2011; Dügge & Kinder, 2013). Dabei können sie nicht nur Ausbildungsinhalte oder Ausbildungsarten wählen, sondern auch den Übergang zeitlich mitgestalten. Möglich ist beispielsweise, dass sie einen Anschluss ohne zeitlichen Unterbruch anstreben, also direkt übertreten, oder den Übergang zeitlich dehnen und damit einen verzögerten Übergang bevorzugen. Direkte Pfade leiten nahtlos in weiterführende und in aller Regel zertifizierende Angebote über, verzögerte Wege führen über so genannte Übergangsausbildungen (Zwischenlösungen)¹ und münden in Bildungsangebote, die gegenwärtig von 20 bis 25 Prozent der Lernenden gewählt werden (Landert & Eberle, 2015; BFS, 2016). Diese Angebote scheinen hauptsächlich die Förderung und Unterstützung von Jugendlichen im Blick zu haben, also beispielsweise die Kompensation allfälliger schulischer oder allgemeiner Berufswahldefizite (vgl. z. B. Häfeli & Schellenberg, 2009; BBG, 2002, Art. 12; Ratschinski & Struck, 2012; Bayard Walpen, 2013). Damit zielen Übergangsausbildungen inhaltlich auf die Förderung positiver Entwicklungswege im schulbezogenen Leistungs- bzw. berufswahlbezogenen Selbstsystem sowie auf das berufswahlrelevante, soziale Bezugssystem von Heranwachsenden (vgl. z. B. Dederling, 2002; Stoll et al., 2011; Unterburger, 2012; Fend, 2003). In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand bzw. von der Zielfokussierung kann es sich für einige vergleichsweise früh abzeichnen, verzögert einzusteigen. Für andere kristallisiert sich diese Möglichkeit vielleicht erst später heraus, allenfalls während des letzten Schuljahres und möglicherweise abweichend von ihrem ursprünglichen Wunsch, die berufliche Ausbildung direkt an die obligatorische Schulzeit anzuschliessen. Thematisch ist die vorliegende Untersuchung in diesem Feld situiert. Sie nimmt

1 Hierzu zählen beispielsweise so genannte 10. Schuljahre, Zentren für Brückenangebote oder Motivationssemester (vgl. Landert & Eberle, 2015). Rechtlich sind diese Angebote im Artikel 12 des Berufsbildungsgesetzes abgestützt, BBG, 2002 (2016), Art. 12.

Jugendliche in den Blick, die am Ende der achten Klasse eine direkte Anschlusslösung anstreben und diese ein Jahr später umsetzen bzw. fokussiert jene, die trotz Direktaspiration verzögert übertreten. Konkret wird die Frage untersucht, inwiefern bei Lernenden, die ein Jahr vor dem Übertritt einen direkten Anschlussweg anstreben, Merkmale des Leistungs-, des Selbstsystems bzw. des Systems der sozialen Bezugnahme mit der Realisierung eines direkten oder verzögerten Anschlusses zusammenhängen. Zunächst werden die Mittelwerte der untersuchten Merkmale zwischen den Direktumsetzenden und den verzögert Einsteigenden verglichen. Anschliessend zeigen regressionsanalytische Modellierungen Zusammenhänge zwischen Merkmalsausprägungen von Heranwachsenden und einer direkt oder indirekt realisierten Umsetzung einer Direktaspiration. Erwartet wird, dass die Befunde bestehendes Wissen zur berufswahlspezifischen Bedeutung des letzten Schuljahres erweitern und damit vorliegende längsschnittlich angelegte Übergangsstudien inhaltlich ausdifferenzieren (vgl. z. B. Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer & Stalder, 2011; BFS. 2016).

2 Direkte oder verzögerte Übergänge: Balancen zwischen Norm und Gestaltungsfreiheit

Die Entscheidung, direkt oder verzögert in die nachobligatorische Ausbildung einzusteigen, kann unterschiedlich beurteilt werden. Gelten direkte Anschlüsse als anzustrebende Normalverläufe, erscheinen verzögerte Übergänge als davon abweichende und damit zu korrigierende Wege. Wird jedoch die Berufswahlfreiheit als Kriterium definiert, löst sich die Differenz zwischen Norm und Abweichung weitgehend auf. Berufswahlfreiheit identifiziert sämtliche, den Heranwachsenden offenstehenden Anschlussoptionen als gleichberechtigt und damit als frei wählbare Angebote, ohne eine normative Aufladung von direkten oder indirekten Anschlüssen. Zwischen dem erstgenannten, eher sozionormativ ausgerichteten Idealkonzept und dem zweitgenannten, eher die individuelle Handlungsfreiheit gewichtenden Freiheitskonzept, vermittelt der Fokus auf die Zielrealisierung als weitere Perspektive. Steht berufliche Gestaltungsfreiheit im Zentrum, und damit die Frage, inwiefern eine direkte oder zeitlich verzögerte Anschlusslösung dazu dient, das angestrebte Ausbildungsziel an einen möglichst auf dieses Ziel hinführenden Anfang zu binden, kann ein angestrebter und umgesetzter Direktanschluss der erforderliche und angemessene Weg sein. Genauso gut kann die Realisierung einer direkten Anschlussaspiration aber auch ein kritischer Weg sein, weil in die Direktumsetzung vielleicht grundlegende Aspekte der beruflichen Orientierung

nicht ausreichend eingeflossen sind. In diesem Fall ist die Realisierung eines angestrebten Direkteinstiegs vielleicht ein zusätzlicher Schritt im Übergangsprozess, der bestehende Ideen nicht nur festigen, sondern auch destabilisieren kann. Unter dieser Bedingung ermöglichen reale Arbeitserfahrungen vielleicht erst zu erkennen, inwiefern die berufliche Eignung und das inhaltliche Interesse tatsächlich mit der zu erfüllenden Tätigkeit übereinstimmen. So betrachtet repräsentieren direkte Einstiege zeit- und realitätsnah geplante Umsetzungen einer veränderungsoffenen Ausbildungsabsicht.

Ähnlich wie die Realisierung einer Direktaspiration kann sich die Nichtrealisierung einer direkten Anschlussaspiration als produktiver Prozess oder als kritischer Verlauf erweisen. Produktiv – und damit gelingend – ist sie vielleicht dann, wenn sie hilft, eine angestrebte Ausbildung erreichen zu können, die im Moment noch nicht realisierbar ist, ein Jahr später aber mit höherer Wahrscheinlichkeit erreicht werden kann. In diesem Fall liegt allenfalls der Zeitpunkt der Entscheidung ungünstig, weil vielleicht zwischen der zeitlichen Taktung der Berufswahlphase, dem Berufswahlprozess selbst und den individuellen Entwicklungsverläufen Ungleichzeitigkeiten herrschen, deren Koordination wiederum Zeit erfordert (vgl. z. B. Dügge, 2009). Unter dieser Perspektive gesteht ein verzögerter Einstieg der Berufswahl jene Zeiträume zu, die sie für ein möglichst gelingendes Ergebnis einfordert. Dies schliesst Optimierungsabsichten ein, also bspw. verzögerte Einstiege, die Heranwachsende dazu nutzen, um aus persönlichen Voraussetzungen bzw. vorhandenen Ausbildungsangeboten einen möglichst hohen Ausbildungswert zu generieren. Hierzu gehören Jugendliche, die gute Qualifikationen möglichst gewinnend spezifizieren und beispielsweise inhaltlich weiterentwickeln möchten. Es sind Ausbildungsoptimierende, die um den Wert der Ausbildung und um ihren eigenen Arbeitswert wissen und mit diesem auf dem Ausbildungsmarkt bewusst umgehen (vgl. auch Shell, 2015). Verzögerte Einstiege können sich aber auch als kritische Wege erweisen, weil sie beispielsweise inhaltlich nicht zielführend genutzt werden. In diesem Fall dienen sie Lernenden oft als Warteräume, in denen sie berufswahlbezogene Aktivitäten nur am Rande voranbringen, so dass ihre Berufswahlentwicklung nur wenig vorankommt. Dies kann mit mangelnder Selbstwirksamkeit oder mit der Überzeugung einhergehen, handlungsohnmächtig zu sein und bei den Lernenden zusehends das Gefühl von Inaktivität und Abkopplung auslösen (Dügge, 2009; Grundmann, 2010). Diese unterschiedlichen Bewertungs- und Begründungszusammenhänge von direkten oder verzögerten Übertritten zeigen, dass die Wirkzusammenhänge entweder direkt oder verzögert einzusteigen, differenziert zu betrachten sind. Hierzu kann die Klärung der vorliegenden Forschungsfrage dienen, also zu erfahren, inwiefern bei Lernenden, die ein Jahr vor dem Übertritt einen direkten

Anschlussweg anstreben, übertrittrelevante Merkmale mit der tatsächlichen Realisierung eines direkten Anschlusses zusammenhängen.

3 Theoretische Einbettung und Modell

Mit der Frage, direkt oder verzögert überzutreten, setzen sich Jugendliche in aller Regel handlungsplanend, handlungsumsetzend und ergebnisreflektierend auseinander (Düggeli & Kinder, 2013). In diese Prozessfacetten fließen mit Selbstwirksamkeit oder Leistungsfähigkeit Merkmale ein, die nicht nur die konkrete Anschlusswahl beeinflussen können, sondern auch als handlungsbezogene Aspekte in unterschiedlicher Weise in berufs- oder laufbahntheoretischen Modellierungen Eingang gefunden haben. So beispielsweise in einem von Herzog, Neuenschwander & Wannak (2006) als Phasenkonzeption vorgestellten Konzept. Hinter den darin beschriebenen Phasen, also beispielsweise hinter der „Konkretisierung der Berufsorientierung“ oder der „Suche nach einem Ausbildungsplatz“, stehen Prozessschritte des Handelns als zentrale Elemente der Berufswahl. Genauso zentral sind handlungsbezogene Prozessschritte aber auch in Modellen, die eine Selbstentwicklung durch die Berufswahl fokussieren, und zwar durch die Auseinandersetzung mit der Berufs- und Karrieregestaltung (Super, 1994; Savickas, 2005), oder durch den Aufbau einer Berufswahlkompetenz insgesamt (Ratschinski et al., 2012). Selbstbezogene Merkmale sind aber nicht alleinige Bezugsgrößen für die Frage, ob jemand eher einen direkten oder indirekten Anschluss wählt. Ebenso zentral sind fachliche Leistungen und damit Aspekte des Leistungssystems sowie Merkmale des sozialen Bezugssystems (vgl. z. B. Fend, 2003, vgl. Abb. 1).

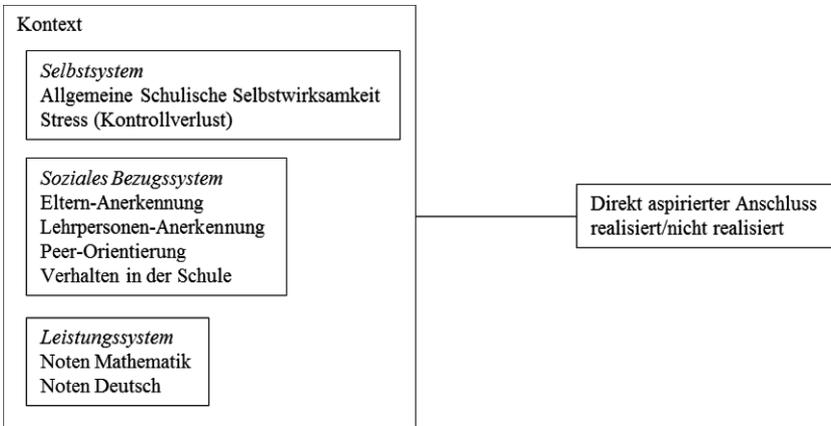


Abb. 1 Modellierung: Prozessdimensionen der Berufswahl und Anschlussrealisierung

Noten, im obigen Modell als Merkmale des schulischen Leistungssystems verortet, zählen zu den Kriterien mit grundlegender Bedeutung beim Übertritt in die postobligatorische Ausbildung (z. B. Moser, 2004). Reichen diese beispielsweise für eine angestrebte Ausbildung nicht aus, könnten sich Heranwachsende für eine Übergangsausbildung entscheiden und beabsichtigen, bestehende Lern- oder Wissenslücken aufzufüllen. Verzögerte Übertritte können aber auch durch selbstbezogene Aspekte verursacht werden, also beispielsweise durch eine gering ausgeprägte Selbstwirksamkeit oder durch ein hohes Stressempfinden, das Lernenden im Kontext der Berufswahl widerfahren kann, weil sie spezifische Kontrollverlusterfahrungen gemacht haben. Während eine geringe schulische Selbstwirksamkeit Lernenden erschweren kann, Handlungsanfänge zu initiieren oder Handlungsvollzüge mit Blick auf ein zu erreichendes Ziel durchzuhalten, könnte ein daraus resultierendes Stressempfinden Handlungssohnmacht hervorrufen (vgl. z. B. Flammer, 1990; Seligman, 1979). Ergänzend dazu erweitern Aspekte des sozialen Bezugssystems das Selbst- bzw. Leistungssystem. So spielt im Entwicklungskontext von Jugendlichen beispielsweise die Gleichaltrigengruppe eine zentrale Rolle. Mit Blick auf die Berufswahl ist diese Gruppe aber auch kritisch zu betrachten, weil sich ein hoher sozialer Partizipationsdruck auch ungünstig auf die Berufssuche auswirken könnte, beispielsweise weil Lernende dadurch davon abgehalten werden, ausreichend Zeit für ihre Berufswahlaktivitäten zu investieren. Soziale Erfahrungen machen Lernende aber auch, wenn sie beispielsweise von Lehrpersonen oder von den eigenen Eltern Anerkennung erfahren. Wenig Anerkennung kann als ungünstige Voraussetzung

gelten, sich im zielorientierten Handeln positiv zu erfahren. Ganz im Gegensatz zu der Erfahrung, als Mensch grundsätzlich angenommen und damit anerkannt zu sein (vgl. z. B. Wischmann, 2010; Häfeli & Schellenberg, 2009; Marty, Hirschi, Jungo, Jungo & Zihlmann, 2011). Diese hier kurz zu den drei Bezugssystemen erwähnten Merkmale bilden den inhaltlichen Kern der vorliegenden Untersuchung.

4 Untersuchung

Zur Klärung der Frage, inwiefern bei Jugendlichen mit direkter Anschlussaspiration, Merkmale des Leistungs-, und des Selbstsystems bzw. des Systems der sozialen Bezugnahme mit der tatsächlichen Realisierung eines direkten Anschlusses zusammenhängen, wurden Daten aus der laufenden TIDES-Studie (Transitions in Different Educational Systems, 2012-2017) herangezogen.² Diese Untersuchung analysiert die strukturelle Offenheit von Bildungssystemen bzw. die Nutzung von Durchlässigkeit beim Übergang in die postobligatorische Ausbildung in Deutschland (Baden-Württemberg) und der Schweiz (Basel-Stadt; Deutschfreiburg). Für Basel-Stadt stehen auf dieser Grundlage für die 8. und ein Jahr später für die 9. Klassenstufe Vollerhebungen zur Verfügung. Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf die beiden niveaugestufen Schultypen (Weiterbildungsschule) der letzten beiden Schuljahre vor dem Übertritt. Das Niveau A (Abteilung A) der Weiterbildungsschule ist auf den Erwerb von Grundfertigkeiten ausgerichtet, das Niveau E (Abteilung E) strebt den Erwerb von erweiterten Fertigkeiten an. Da der Übertritt ins Gymnasium zum Erhebungszeitpunkt bereits erfolgt ist, steht für die Lernenden des Gymnasiums am Ende der neunten Klasse kein strukturell gegebener Übertritt an. Aus diesem Grund werden sie in den folgenden Analysen nicht berücksichtigt.

2 TIDES ist eine in Deutschland und der Schweiz durchgeführte Studie zur Analyse von struktureller Durchlässigkeit in unterschiedlichen Bildungssystemen (<http://www.tides-study.ch/>). Sie wird vom Schweizerischen Nationalfonds und der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt.

5 Stichprobe

Herangezogen wurden die Daten aller Lernenden der Weiterbildungsschule (Abteilungen A bzw. E), die am Ende der achten Klasse einen direkten Übertritt anstreben und von denen die gewählte Anschlusslösung (direkt oder verzögert) am Ende der neunten Klasse bekannt war (offizielle Schulabgangstatistik ED Basel-Stadt, $N=375$). Von diesen Jugendlichen wurden soziostrukturelle und eine Reihe psychometrischer Merkmale am Ende der achten Klasse erfasst, so dass eine regressionsanalytische Modellierung mit Blick auf den definitiven Übertritt am Ende der 9. Klasse möglich wurde. Insgesamt haben 179 ihre Direktaspiration realisiert (47.7%). 196 sind, entgegen ihrer Absicht, verzögert in die postobligatorische Ausbildung eingetreten (52.3%). Bezogen auf die beiden Schultypen, ist dieses Bild nicht homogen. In der A-Abteilung (Grundanforderungen) realisieren 30 (25.2%) die Direktaspiration und 89 (74.8%) treten in ein Übergangsangebot ein. In der E-Abteilung (erweiterte Anforderungen) setzen mit 159 (56.8%) im Vergleich zu 121 (43.2%) mehr Jugendliche ihre Direktaspiration um. Wird zusätzlich das Geschlecht berücksichtigt, gibt es in der A-Abteilung 9 (30%) Frauen bzw. 21 (70%) Männer, die einen aspirierten Direktanschluss realisieren. In dieser Gruppe treten, trotz direkter Aspiration, 40 (48.8%) Frauen bzw. 42 (51.2%) Männer verzögert in die nachobligatorische Ausbildung ein. In der E-Abteilung realisieren 86 (55.5%) Frauen und 69 (44.5%) Männer eine Direktaspiration, während in dieser Gruppe 64 (55.2%) Frauen bzw. 52 (44.8%) Männer verzögert übertreten, auch wenn sie einen direkten Anschluss angestrebt haben. Über beide Gruppen hinweg betrachtet, realisieren 96 (53.6%) junge Frauen bzw. 83 (46.4%) junge Männer eine Direktaspiration. 106 (54.1%) heranwachsende Frauen setzen die Absicht, direkt überzutreten, nicht um, bei den Männern sind dies 90 (45.9%).

6 Gruppenvergleiche: Mittelwerte

Der Blick auf die am Ende der achten Klasse erfassten Merkmale zeigt in der A-Abteilung keine nennenswerten Differenzen zwischen Jugendlichen mit direkter oder verzögerter Umsetzung der Direktaspiration. Auf der Basis der vorliegenden Daten kann also nicht davon ausgegangen werden, dass jene, die einen direkten Übergang anstreben, ein Jahr vor dem Übertritt beispielsweise über bessere Noten verfügen als ihre Mitlernenden mit nicht-realisierte Direktaspiration (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Mittelwertvergleiche der untersuchten Merkmale zwischen den Gruppen mit realisierter bzw. nicht realisierter Direktanschlussaspiration; getrennt nach Abteilungen (Niveaustufen)

Variablen	A-Abteilung					E-Abteilung				
	Aspiration nicht reali- siert		Aspiration realisiert		t-test	Aspiration nicht reali- siert		Aspiration realisiert		t-test
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
<i>Kontrollvariablen</i>										
Sozioökono- mischer Status (HISEI)	37.25	12.06	39.46	13.01	-.85	43.27	15.70	47.51	16.39	-2.18**
Kognitive Fähigkeit (KFT)	14.42	4.66	14.68	5.37	-.25	16.60	4.97	18.74	4.04	-3.86**
<i>Leistung</i>										
Note Deutsch	4.23	.70	4.29	.61	-.42	4.33	.55	4.58	.53	-3.8**
Note Mathe- matik	3.86	.93	4.14	.95	-1.40	4.09	.73	4.43	.78	-3.67**
<i>Selbst</i>										
Allg. schulische Selbstwirksam- keit	2.88	.46	2.95	.41	-.74	2.91	.47	3.07	.41	-3.08**
Stresswahrneh- mung (Kon- trollverlust)	1.51	1.03	1.65	1.20	-.62	1.86	.95	1.65	.99	1.76
<i>Soziales Bezugssystem</i>										
Anerkennung der Eltern	4.17	.80	4.11	.81	.37	4.19	.81	4.28	.66	-1.06
Anerkennung der Lehrper- sonen	4.00	.98	3.93	.76	.36	3.87	.91	3.87	.76	.03
Extreme Peer- Orientierung	1.64	.97	1.57	1.04	.33	1.49	1.03	1.29	.93	1.65
Negatives Verhalten in der Schule	3.25	.60	3.22	.55	.23	3.34	.54	3.40	.51	-.86

Anmerkungen *p<.05. **p<.01

HISEI= Indikator für den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie; KFT = Kognitiver Fähigkeitstest

Auch zeigt sich beispielsweise keine höhere Selbstwirksamkeit, bzw. berichten die Lernenden auch nicht über mehr erfahrene Anerkennung seitens ihrer Eltern oder ihrer Lehrpersonen. Gleichzeitig sind sie nicht weniger stark extremer Peer-orientierung ausgesetzt bzw. finden sich zwischen diesen beiden Gruppen keine nennenswerten Unterschiede bezüglich ihres kognitiven Fähigkeitspotentials. Ebenso zeigen sich keine statistisch relevanten Unterschiede hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status⁴ ihrer Herkunftsfamilien oder mit Blick auf das Ausmass des auf Grund von Kontrollverlust erfahrenen Stresses. Und auch bezüglich negativer Verhaltensweisen in der Schule, unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht bedeutsam voneinander.

Bei den Lernenden der E-Abteilung (erweiterte Anforderungen), präsentiert sich das Bild etwas anders. Hier verfügen die Direktaspirierenden mit realisierter Aspiration über ein höheres kognitives Fähigkeitspotential und über einen signifikant höheren sozioökonomischen Status ihrer Herkunftsfamilien. Lernende, die eine Direktaspiration realisieren, haben zudem ein Jahr vor dem Übertritt bessere Noten in Deutsch und Mathematik und weisen höhere Werte bezüglich der allgemeinen schulischen Selbstwirksamkeitserwartung aus. Die Mittelwerte der anderen Merkmale unterscheiden sich auch bei Lernenden dieser Abteilung nicht bedeutsam.

7 Prädiktionsmodelle

Hinsichtlich der Frage, inwiefern bei Lernenden, die einen direkten Anschluss anstreben, Zusammenhänge zwischen übertrittsrelevanten Merkmalen und der Umsetzung oder Nichtrealisierung ihrer direkten Anschlussaspiration bestehen, lassen sich bei der A- bzw. E- Abteilung unterschiedliche Muster erkennen (vgl. Tab. 2). Bei den Lernenden der Stufe mit Grundanforderungen (A-Abteilung) zeigen sich auf allen untersuchten Merkmalen keine statistisch abgesicherten Zusammenhänge (vgl. Modell A2). Selbst wenn in dieser Gruppe ausschliesslich das Geschlecht, der sozioökonomische Status und das kognitive Potential betrachtet werden, sind die Befunde statistisch nicht bedeutsam (vgl. Modell A1). Bezogen auf die E-Abteilung, also auf die Stufe mit erweiterten Anforderungen, erweist sich das kognitive Potential und die Deutschnote als bedeutsam dafür, die Absicht umzusetzen, direkt in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II überzutreten (vgl. Modell E2). Die kognitive Fähigkeit ist auch dann bedeutsam, wenn sie separat mit dem sozioökonomischen Status der Familie und dem Geschlecht betrachtet wird (vgl. Modell E1). Für Lernende, die den Übergang aus der Stufe mit erweiterten Anforderungen heraus gestalten, tragen also das ein Jahr vor dem Übertritt erfasste kognitive Leistungspotential sowie

die Deutschnote dazu bei, einen erwünschten, direkten Anschluss zu realisieren. Bei Lernenden, welche die Schulstufe mit Grundanforderungen absolvieren, zeigt sich dieser Effekt nicht. Bei ihnen erweist sich auch kein anderes der erfassten Merkmale als bedeutsam, einen aspirierten Direktanschluss zu realisieren.

Tab. 2 Regressionsanalytische Zusammenhänge zwischen den erfassten Merkmalen und der Realisierung oder Verzögerung einer direkten Übertrittspirations

Variablen	A-Abteilung				E-Abteilung			
	Modell A1		Modell A2		Modell E1		Modell E2	
	B	SE B	B	SE B	B	SE B	B	SE B
<i>Kontrollvariablen</i>								
Geschlecht	.78	.46	.75	.52	-.08	.26	-.03	.30
Sozioökonomischer Status (HISEI)	.02	.02	.01	.02	.01	.00	.01	.01
Kognitive Fähigkeit (KFT)	.02	.04	-.00	.05	.10	.03	*	.08 .03 *
<i>Leistung</i>								
Note Deutsch			-.20	.41			.78	.27 *
Note Mathematik			.33	.27			.32	.20
<i>Selbst</i>								
Allgemeine schulische Selbstwirksamkeit			.06	.65			.70	.37
Stresswahrnehmung (Kontrollverlust)			.19	.22			-.10	.15
<i>Soziales Bezugssystem</i>								
Anerkennung der Eltern			-.07	.31			-.07	.21
Anerkennung der Lehrpersonen			-.05	.28			-.24	.18
Extreme Peer-Orientierung			-.15	.28			-.21	.15
Negatives Verhalten in der Schule			-.20	.45			-.06	.30
Pseudo R ²	.05		.09		.08		.20	

Anmerkungen * $p < .05$

Referenzkategorie = direkter Übertritt

HISEI= Indikator für den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie; KFT = Kognitiver Fähigkeitstest

8 Interpretation

Besonders interessant ist, dass sich bei Direktaspirierenden des Niveaus mit Grundanforderungen (A-Abteilung) kein statistisch abgesicherter Zusammenhang hinsichtlich der Leistungsaspekte (Noten) zeigt. Leistungsdefizite, die sich beispielsweise in ungenügenden Noten ausdrücken, werden oft als Grund für zeitlich verzögerte Einstiege genannt (vgl. Abschnitt 1). Vorliegend konnte dieser Effekt jedoch zumindest für diese Abteilung nicht gefunden werden. Zieht man zusätzlich in Betracht, dass in der A-Abteilung das niedrigste Anforderungsniveau besteht, könnten die Lernenden möglicherweise einer Art „negativem Kumulationseffekt“ ausgesetzt sein, der sich formal aus dem besuchten Schulniveau und inhaltlich aus den in diesem Anforderungsniveau erbrachten Leistungsmass (Noten) zusammensetzt (Solga, 2002). Vielleicht muss mit Blick auf die Noten aber auch darauf hingewiesen werden, dass die ein Semester später erhaltenen Noten ebenfalls für den Übergangsprozess ausschlaggebend sein könnten, also Leistungsmasse, die hier noch keinen Eingang gefunden haben. Und ebenso gilt es im Kontext des Leistungsaspekts von Lernenden dieser Abteilung darüber nachzudenken, inwiefern die Aspirationen auf der Folie eines in Basel-Stadt differenziert ausgebauten Übergangssystems zu lesen sind. So steht den Lernenden am Übergang eine Vielzahl von Ausbildungsmöglichkeiten dieses Systems zur Verfügung. Sie können also vielfältige Angebote wählen, um beispielsweise allfällige Defizite aufarbeiten oder angestrebte Entwicklungswege initiieren zu können.

Bei den Lernenden der E-Abteilung hingegen scheinen das kognitive Fähigkeitenpotential und die Deutschnote bereits ein Jahr vor dem Übertritt die Umsetzung einer direkten Aspiration zu begünstigen. Analog zum bereits erwähnten „negativen Kumulationseffekt“ für Lernende der A-Abteilung könnte hier umgekehrt von einem „positiven Kumulationseffekt“ mit entsprechender Signalwirkung gesprochen werden (vgl. hierzu auch Keller & Moser, 2013). Weitere hier analysierte Merkmale fallen aber auch bei den Lernenden dieser Abteilung nicht ins Gewicht. Weder die allgemeine schulische Selbstwirksamkeitserwartung noch beispielsweise die von Eltern oder Lehrpersonen erfahrene Anerkennung oder auch der gegebenenfalls durch die Wahrnehmung von Kontrollverlust erfahrene Stress beeinflussen eine direkte oder indirekte Umsetzung einer Direktaspiration systematisch.

Vergleicht man nun die Befunde zwischen den beiden Abteilungen, zeigt sich relativ deutlich, dass die untersuchten Merkmale zur Erklärung einer direkten oder verzögerten Realisierung bei direkter Anschlussaspiration insgesamt nur begrenzt bedeutsam sind. Ebenfalls scheint die auf der Sekundarstufe I besuchte Abteilung im Kontext von direkt oder verzögert realisierten Anschlüssen bei einer Direktaspiration nicht unterschätzt werden zu dürfen. Somit lässt sich darüber

nachdenken, ob eine Art Abkopplung und/oder Stigmatisierung der Lernenden dieses Schultyps generell besteht, die sich bei Heranwachsenden der Abteilung mit Grundanforderungen zusätzlich verschärft. Und nicht zuletzt machen die Ergebnisse deutlich, dass viele der Merkmale, von denen im Allgemeinen davon ausgegangen wird, dass sie wichtig für eine gelingende Berufswahl und damit übertrittsrelevant sind, unter diesem analytischen Blick nur als wenig bedeutsam erweisen. Welche anderen Faktoren oder allfälligen Interaktionseffekte zwischen ihnen eine Rolle spielen könnten oder ob auch situationsbezogene Aspekte mitmodelliert werden, ist offen, bleibt allenfalls ein thematischer Aspekt der nachfolgenden Diskussion.

9 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse werden abschliessend unter einer forschungs- bzw. praxisorientierten Perspektive diskutiert. Dies erfolgt zunächst mit Blick auf eine föderale Bildungssteuerung, wie sie für die Schweiz grundlegend ist. Anschliessend erfolgt ein Fokus auf konkrete Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge, so dass die handelnden Individuen besonders betrachtet werden. Eine dritte Perspektive versucht schliesslich, die Befunde hinsichtlich der Handlungspraxis von unterstützenden Personen zu verorten, beispielsweise von Lehr- oder Berufsberatungspersonen.

Die bildungssystemische Einordnung der Ergebnisse hat primär im Kontext des Referenzsystems zu erfolgen, in dem die Daten erhoben wurden. Es gilt also, die Wahl von Anschlussangeboten im Rahmen kantonaler Bildungssysteme zu betrachten. Wird eine systemübergreifende Einordnung angestrebt, sind auch solche Kriterien zu definieren. Inwiefern dies im schweizerischen Bildungskontext jedoch gelingt, ist eine offene Frage, die aber, je nach Erkenntnisabsicht von weiterführenden Untersuchungen, neu zu diskutieren ist. Ebenso gilt unter einem systemischen Fokus, dass Lernende bei diesem Übergang von einem obligatorischen und kantonale implementierten Schulsystem in ein nachobligatorisches Ausbildungssystem wechseln. Dies eröffnet ihnen beispielsweise die Möglichkeit, nicht nur die Ausbildungsart zu wählen, sondern auch den Ausbildungsort. Dieser kann ohne weiteres ausserhalb des Kantons liegen, in dem Lernende ihre obligatorische Schulzeit absolviert haben. Somit lassen sich die vorliegenden Befunde auch auf der Folie eines Zusammenspiels von obligatorischen und an kantonale Steuerungen gebundene Ausbildungen und einem frei spielenden, postobligatorischen Ausbildungssystem reflektieren. Inwiefern also die Wahl oder die Vergabe einer Lehrstelle mit dem während der obligatorischen Schulzeit besuchten Schulsystem zusammenhängt,

ist eine wichtige Frage mit Blick auf direkte oder indirekte Übertritte. Während sich also systematisch Aspekte für die einen als hilfreich erweisen können, eine Direktaspiration zu realisieren, könnte für andere die Umsetzung eines direkten Anschlusswunsches deshalb erschwert sein, weil sie die obligatorische Schulzeit in einem anderen Bildungssystem absolviert haben. Vielleicht ist es unter dieser Bedingung angezeigt, eine Ausbildungsregion als Ganzes in den Blick zu nehmen, und zwar auch auf der Volksschulstufe.

An diesen Gedanken schliesst der zweite Diskussionspunkt an. Er stellt die untersuchten Merkmale mit spezifischem Blick auf kantonale Bildungssysteme ins Zentrum. Reflektiert wird die Frage, inwiefern die untersuchten Merkmale in allen Schulsystemen ähnlich relevant sind, bzw. inwiefern nicht systemspezifische Gewichtungen angezeigt wären. Vielleicht sind für Lernende aus Basel-Stadt andere Merkmale bedeutsam, damit sie eine Direktaspiration realisieren können, als beispielsweise für Lernende eines anderen Kantons. Und denkbar ist auf Grund der eher geringen Effekte zudem, dass die erfassten Merkmale den Bereich so genannter übergangsrelevanter Merkmale zu wenig ausreichend abdecken. Gerade mit Blick auf den konkreten Handlungsbezug und damit hinsichtlich konkreter Berufswahlerfahrungen werden hier eher wenig Aspekte berücksichtigt. Übergangsrelevante Merkmale sind also auch in ihrer situationsbezogenen und damit kontextuellen Bedeutung zu erfassen, so wie sie auch in ihrer phasenbezogenen Wichtigkeit einzubeziehen sind. So belegen beispielsweise schulische Noten in aller Regel über ein Semester hinweg, allenfalls sogar darüber hinausgehend, die erbrachten Leistungen. Das Stressempfinden hingegen ist vielleicht eher an konkrete Situationen gebunden, auch wenn es zweifelsohne Belastungen durch permanentes Stressempfinden gibt. Solche konkreten Handlungserfahrungen in ihrem Zeitbezug sind im Kontext der Realisierung eines direkten oder verzögerten Übergangs bei einer Direktaspiration möglichst einzubeziehen.

Abschliessend und noch etwas stärker auf die Berufswahlpraxis bezogen, werden die vorliegenden Befunde bzw. die dazu vorgenommenen Interpretations- und Diskussionsansätze bezüglich der Unterstützung von Jugendlichen im Berufswahlprozess betrachtet. Wenn die Berufswahlbegleitung auf eine möglichst optimale Einmündung in die Berufsausbildung zielt, kann dies bedeuten, gemeinsam mit Heranwachsenden den Zeitpunkt zu identifizieren, wann es beispielsweise sinnvoll ist, einem aspirierten Direktanschluss einen verzögerten Einstieg vorzuziehen, möglichst unter gleichzeitiger Kompensation von allfällig bestehenden Defiziten. Wenn aber davon auszugehen ist, dass Defizite im Leistungssystem nur wenig wahrscheinlich aufgeholt werden können, weil der Abstand zwischen Anforderung und individuellen Möglichkeiten als sehr gross erscheint, ist vielleicht ein Abweichen von einem angestrebten Direktanschluss nur wenig erfolgswahrscheinlich und

damit nicht zielführend. Vielmehr könnte sich dann ein Wechsel ins Übergangssystem als Aufschub erweisen, der ein Jahr später zu der ernüchternden Einsicht führt, dass das angestrebte Ziel doch nicht realisiert werden kann. Solche Verläufe könnten psychische Belastungen auslösen oder verstärken, so dass vielleicht ein Direktanschluss der angemessenere und von weniger Risiken behaftete Weg wäre. Und auch bezüglich der hier untersuchten inhaltlichen Aspekte des Leistungs- bzw. Selbstbereichs bzw. des sozialen Bezugssystems, muss mit Blick auf die strukturell gegebenen Möglichkeiten differenziert werden. Während beispielsweise Anerkennungsfacetten situationsübergreifend und als Grundlage zwischenmenschlicher Begegnungen schlechthin gelebt werden, müssen vielleicht Leistungsmerkmale oder Wirksamkeitsaspekte stärker im Verhältnis von Aspiration, Handlungserfahrungen und real möglicher Umsetzungswahrscheinlichkeit betrachtet werden. Je nachdem deutet dieses Verhältnis darauf hin, eine direkte Anschlussaspiration durchzuhalten. Genauso gut kann dieses Verhältnis aber auch darauf verweisen, den geplanten Berufswahlweg zeitlich zu dehnen und ein Übergangsangebot zu wählen. Dabei ist jedoch wichtig zu sehen, dass ein Entscheid für mehr Zeit nicht gleichzeitig heisst, sich weniger aktiv im Berufswahlprozess zu engagieren. Auch wenn es angemessen ist, einen verzögerten Einstieg zu realisieren, gibt es beispielsweise wenig Gründe dafür, keine Schnupperlehren zu absolvieren oder keine Bewerbungstrainings oder individuelle Fähigkeitsanalysen zu machen. Ohne situatives Handeln brechen für Heranwachsende oft grundlegende Möglichkeiten weg, zentrale Bereiche ihrer Berufswahl- oder Laufbahngestaltungskompetenz zu entwickeln.

Literatur

- BBG Berufsbildungsgesetz (2002). Stand 1. Januar 2016, Art. 12.
- Bayard Walpen, S. (2013). *Obligatorischer Schulabschluss. Wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung*. Zürich: Seismo.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (2011). *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.
- BFS (2016). *Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Ausgabe 2016*. Neuchâtel: BFS.
- Dederling, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17-31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). 'Entwicklungsaufgabe' – theoretisches Konzept und Forschungsprogramm. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: Edition Psychologie.
- Dügge, A., & Kinder, K. (2013). Ich traue mich schon und kann das auch: Jugendliche bewältigen Berufswahlbesorgnisse mit ihren Lehrpersonen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S.211-219). Münster: Waxmann.
- Dügge, A. (2009). *Ressourcenförderung im Berufswahlunterricht / Interventionsstudie mit Lernenden der Sekundarstufe I, Niveau Grundanforderungen*. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit / Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Berlin: Huber.
- Grundmann, M. (2010). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131-141). Münster: Waxmann.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Häfeli, K., Neuenschwander, M., & Schumann, S. (Hrsg.). (2015). *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Keller, F., & Moser, U. (2013). *Schullaufbahnen und Bildungserfolg. Auswirkungen von Schullaufbahnen und Schulsystem auf den Übertritt ins Berufsleben*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Landert, C. & Eberli, D. (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht*. Zürich: Sozialforschung, Evaluation, Konzepte.
- Marty, R., Hirschi, A., Jungo, D., Jungo, M., & Zihlmann, R. (2011). *Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft*. Bern: SDBB Verlag.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: hep Verlag AG.
- Ratschinski, G., & Struck, P. (2012). Die entwicklungspsychologischen Grundlagen der Ausbildungsreife. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box. Übergangssystem* (S.171-182). Münster, New York: Waxmann.

- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken New Jersey: Wiley.
- Seligman, M. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Shell (Hrsg.) (2015). *Jugend 2015: 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. Main: Fisher Verlag.
- Solga, H. (2002). Stigmatization by Negative Selection'. Explaining Less-Educated People's Decreasing Employment Opportunities. *European Sociological Review*, 18(2), 159-178.
- Stoll, F., Vannotti, M., & Schreiber, M. (2011). *Einstieg in die Berufswelt. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Berufswahl – eine empirische Studie*. Glarus/Chur: Rüegger Verlag.
- Super, D. E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere- Entwicklung* (S. 211-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Unterburger, S. (2012). *Berufswahlreife. Übersicht zur Theorienlage und Entwicklung eines Messinstruments*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden. VS Verlag.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

