

**Oldenburger Studien zur Europäisierung und zur transnationalen Regulierung  
(ISSN: 1866-8798)**

**Ausgewählte Abschlussarbeiten**

**ST 2023/3**

# Gründe für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem

Max Garrelts

## Abstract

Diese Masterarbeit mit dem Titel „Gründe für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem“ greift ein wichtiges bildungssoziologisches Thema auf, nämlich das Scheitern von Schüler\*innen im beruflichen Übergangssystem. Dabei wird unter anderem folgender Frage nachgegangen: *„Welche Gründe können für das Scheitern der jungen Menschen im Übergangsbereich verantwortlich gemacht werden?“*. Die Brisanz dieser Frage ergibt sich aus der Tatsache, dass dieses Übergangssystem inoffiziell als Auffangbecken für Jugendliche gilt, die durch verschiedene Faktoren bedingt, im Rahmen ihrer schulischen Vergangenheit und im Rahmen ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz als gescheitert gelten. Die übergeordnete Untersuchungsfrage der Arbeit zielt daher auf die Paradoxie von Exklusion in einem inklusiven System ab: *„Warum scheitern Schülerinnen und Schüler im beruflichen Übergangssystem?“*. Einem System, welches den jeweiligen Jugendlichen eigentlich ein Minimum an beruflicher und schulischer Qualifizierung bieten sollte. Die langfristigen biographischen Folgen dieses wiederholten Scheiterns zu Beginn der beruflichen Karriere gilt es zwingend zu verhindern. Denn drohende Arbeitslosigkeit, geringere Entlohnungsaussichten und prekäre Jobs sind sowohl aus Sicht des Individuums als auch der gesamten Gesellschaft nicht erstrebenswert. Auf der Suche nach den Gründen für die gegenwärtig defizitäre Lage im Übergangsbereich geht diese Arbeit den individuellen und insbesondere den strukturellen Ursachen des schulischen Scheiterns nach. Das methodische Vorgehen basiert auf vier Experteninterviews, die mit Lehrkräften aus diesem Bereich der beruflichen Bildung geführt wurden. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse dieser Interviews wird deutlich, dass die Gründe vielfältig und nicht selten miteinander verwoben sind. Neben wichtigen Faktoren auf Seiten der individuellen Gründe, wie einem prekären Elternhaus, dem teilweise mangelhaften Sprachniveau, den individuellen Bildungshistorien und den drastischen Mängeln an schulischen Kompetenzen der Allgemeinbildung, konnten auch auf Seiten der strukturellen Aspekte diverse Defizite ausgemacht werden. Dazu zählen unter anderem Mängel am Bildungssystem, Fehler in der Bildungs- und Migrationspolitik oder hohe Heterogenität in den Klassen. Das Ergebnis dieser Arbeit bündelt die Vielzahl an Ursachen und hält fest, dass insgesamt die Kombination aus strukturellen Einflussfaktoren und individuellen Gründen zum schulischen Scheitern der Schüler\*innen im Übergangsbereich führt.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>IV</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>IV</b>
<b>1 Einführung zu Tragweite und Auswirkungen schulischen Scheiterns</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Schulisches Scheitern im Kontext des beruflichen Übergangssystems</b> .....	<b>3</b>
2.1 Das berufliche Übergangssystem .....	3
2.2 Scheitern im Bildungssystem.....	6
2.2.1 <i>Individuelle Gründe</i> für schulisches Scheitern .....	10
2.2.2 <i>Strukturelle Gründe</i> für das Scheitern .....	14
2.3 Zahlen zum Scheitern im Übergangsbereich.....	19
2.4 Forschungslücke .....	21
<b>3 Fokussierung auf die strukturellen Gründe</b> .....	<b>22</b>
<b>4 Das qualitative Forschungsdesign</b> .....	<b>26</b>
<b>5 Ergebnispräsentation und Diskussion</b> .....	<b>35</b>
5.1 Übergeordnete Antworthäufigkeiten.....	35
5.2 Die Bedeutung der individuellen Gründe für das Scheitern .....	37
5.3 Der Einfluss struktureller Gründe auf das Scheitern .....	59
<b>6 Fazit und Ausblick</b> .....	<b>87</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>90</b>
<b>Anhang A: Die Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems</b> .....	<b>104</b>
<b>Anhang B: Leitfadengestütztes Experteninterview Pretest</b> .....	<b>111</b>
<b>Anhang C: Überarbeiteter Interviewleitfaden</b> .....	<b>114</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

BA	Bundesagentur für Arbeit
BES	Berufseinstiegsschule
BFS	Berufsfachschulen
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BOJ	Berufsorientierungsjahr
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsgänge
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
EQ	Betriebliche Einstiegsqualifizierung der BA

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Ablaufmodell deduktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2000) .....	30
Abbildung 2: Gründe für das Scheitern – Anwothhäufigkeiten .....	36
Abbildung 3: Individuelle Gründe – Anwothhäufigkeiten .....	37
Abbildung 4: Strukturelle Gründe – Anwothhäufigkeiten .....	60
Abbildung 5: Übersicht Berufseinstiegsschule nach NLQ NiBiS (2020) .....	104

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Kodierleitfaden .....	31
Tabelle 2: Relevanz der Ergebnisse (individuelle Gründe).....	58
Tabelle 3: Relevanz der Ergebnisse (strukturelle Gründe).....	84

## 1 Einführung zu Tragweite und Auswirkungen schulischen Scheiterns

„Jeder junge Mensch ohne Schulabschluss ist einer zu viel. Qualifikatorische Vergeudung kann sich Deutschland angesichts der heraufziehenden demographisch bedingten Verknappung nicht leisten“ (Klemm 2023, S. 21). Diese düstere Prognose im Kontext des Fachkräftemangels basiert auf Erkenntnissen zum Phänomen des Scheiterns in der Schule und den daraus resultierenden Auswirkungen auf den nationalen Arbeitsmarkt. Der Begriff des Fachkräftemangels ist aus den wirtschafts- und bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre nicht mehr wegzudenken und obwohl dieser in erster Linie eine Folge des demographischen Wandels ist, spielen mangelnde Qualifikationen des Nachwuchses bei zeitgleich steigenden Qualifikationsanforderungen eine ebenfalls wichtige Rolle (vgl. Heidemann 2012, S. 3; Burstedde & Werner 2023; Schultz 2021). In einer Veröffentlichung des Instituts für Wirtschaft aus dem Jahr 2005 wird vor einer mangelnden Ausbildungsreife auf Grund eines defizitären schulischen Unterstützungssystems und einer mangelhaften Evaluationskultur gewarnt (vgl. Klein 2005, S. 1; Boussard 2013, S. 79 f.). Demnach verließen zu dieser Zeit jährlich rund 220.000 Schüler\*innen die allgemeinbildenden Schulen, ohne über eine ausreichende Ausbildungsreife bzw. teilweise nicht mal einen Schulabschluss zu verfügen. Die finanzielle Prognose gemäß diesen Daten lautet, dass durch erforderliche nachschulische Maßnahmen, wie sie im Übergangsbereich durchgeführt werden, jährlich Kosten in Höhe von rund 3,4 Milliarden Euro die Bundesagentur für Arbeit, den Bundeshaushalt und die privaten Ausbildungsbetriebe belasten. Hinzu kommen weitere Kosten, die dann entstehen, wenn Schüler\*innen in Folge von Klassenwiederholungen länger in der Schule verbleiben müssen. Diese zusätzlichen Kosten, die sich nicht eindeutig berechnen lassen, resultieren aus Einnahmen- und Steuerausfällen, die durch den verspäteten Arbeitsmarkteintritt der Jugendlichen entstehen.

Über die reinen Kosten hinaus wird die Relevanz des Scheiterns für die jungen Menschen und letztendlich auch die Gesellschaft klar ersichtlich, wenn die daraus resultierenden Auswirkungen am Arbeitsmarkt betrachtet werden. Denn immer dann, wenn ein Abbruch im Werdegang eines Menschen eine endgültige und alternativlose Entscheidung ist, führt dies dazu, dass diese Person womöglich jahrzehntelang als un- oder angelernte Arbeitskraft arbeiten muss. Man spricht dabei von sogenannten nicht formal qualifizierten Personen (nfQ) (vgl. Gottsleben 1987, S. 1). Damit gehen oftmals hohe Arbeitslosigkeit, geringe Entlohnung und prekäre Jobs einher. Die Chancen auf eine erfolgreiche Zukunft am Arbeitsmarkt sind mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung deutlich höher als bei Personen ohne Berufsabschluss (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021a, S. 9). Für die Betroffenen bedeutet das deutlich schlechtere berufliche Zukunftsaussichten. Außerdem verdienen sie im Durchschnitt deutlich weniger Geld als Beschäftigte mit Berufsausbildung. Die Gesellschaft kann es sich im Rahmen des Fachkräftemangels und der demographisch bedingten Verknappung nicht leisten, diese Personen durch das Raster fallen zu lassen (vgl. Klemm 2023, S. 21). Auch auf den

Ebenen der Psychologie und der Sozialisation kann festgehalten werden, dass junge Menschen insbesondere im Alter zwischen 13 und 18 Jahren lebenswichtige Entwicklungsschübe durchlaufen (vgl. Bojanowski 2009). In dieser Phase werden zentrale Weichen für das weitere Berufsleben gestellt, die vor allem die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung betreffen. Insgesamt lässt sich sagen, dass der Schulerfolg einen gravierenden Einfluss auf die Sozial- und Statuschancen eines jungen Individuums hat, der somit von gesellschaftlicher und sozialpolitischer Relevanz ist (vgl. Hurrelmann & Wolf 1986, S. 327; Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 26). Es kann festgehalten werden, dass Bildung als zentraler Kern des Humankapitals von unschätzbarem Wert ist, denn sie ist eine unabdingbare Ressource für individuelle Wohlfahrt und essenzielle Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt und daran anknüpfende Einkommenschancen (vgl. Stamm 2012, S. 26). Ziel der Gesellschaft muss folglich sein, und das deckt sich mit den Absichten dieser Forschungsarbeit, dass die Reduktion der Quote nicht formal qualifizierter junger Erwachsener vorangetrieben wird, um für sie die Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern.

Nachdem die Relevanz erfolgreicher, nachhaltiger Bildung und adäquater Ausbildungsreife sowohl für die nationale Gesellschaft, die überregionale Wirtschaft und nicht zuletzt für die jungen betroffenen Menschen selbst herausgestellt werden konnte, gilt es im Rahmen dieser Arbeit den Gründen für das Scheitern, speziell im beruflichen Übergangsbereich, nachzugehen. Gründe für das Scheitern in der Schule, insbesondere in der Allgemeinbildung, werden zwar in der Fachliteratur bereits diskutiert, aber eine spezialisierte und an die besonderen Begebenheiten des Übergangssystems angepasste Erklärung für das Scheitern fehlt aktuell noch (vgl. Sandring 2013). Da empirische Erkenntnisse in diesem Kontext potenzielle Handlungsoptionen zur Eindämmung der aufgeführten Nachteile für Individuen und Gesellschaft hervorbringen und somit einen wertvollen Beitrag zu einer besseren Situation der Berufsgrundbildung leisten könnten, stellt sich für diese Forschungsarbeit folgende Forschungsfrage: *Warum scheitern Schülerinnen und Schüler im beruflichen Übergangssystem?* Einem System, welches ursprünglich insbesondere für Benachteiligte geschaffen wurde, das als Bindeglied zwischen Allgemeinbildung und dualer Berufsausbildung fungiert und den jeweiligen Jugendlichen eigentlich ein Minimum an beruflicher und schulischer Qualifizierung bieten sollte. Mit dieser Forschungsfrage gehen zusätzliche Fragen einher: Können *strukturelle Anpassungen* am Übergangssystem oder am Unterrichtsgeschehen zu einer Veränderung der gegenwärtigen Situation führen und die Erfolgsquote in diesem Bereich der Berufsbildung verbessern? Oder sind in erster Linie *individuelle Faktoren* sowohl auf Seiten der Schülerschaft als auch der Lehrkräfte für das Scheitern im Übergangssystem verantwortlich zu machen? Auf dieser Grundlage wird ein eigener theoretischer Ansatz entwickelt, der dann in Form von Interviews an den Expert\*innen auf diesem Gebiet erprobt wird: den Lehrkräften - den Personen, die tagtäglich im beruflichen Übergangssystem tätig sind.

Um der Forschungsfrage und den damit verbundenen theoretischen Ansätzen strukturiert und schrittweise nachzugehen, verfolgt diese Arbeit eine brückenähnliche Gliederung, wel-

che die problematische Ausgangslage mit dem erhofften Fazit verbindet. Nachdem in der *Einleitung* die vorliegende Problematik hergeleitet und die daraus resultierende Forschungsfrage aufgestellt wurde, schließt sich im *zweiten Kapitel* der Stand der Debatte an. Dort wird anhand der bereits vorliegenden Forschungsergebnisse, der verfügbaren empirischen Studien und der gängigen theoretischen Konzepte auf diesem Gebiet die Forschungslücke herausgearbeitet. Die übergeordneten Themen dieses zweiten Abschnittes bilden auf der einen Seite die Besonderheiten des beruflichen Übergangssystems und auf der anderen Seite das generelle Phänomen des Scheiterns ab. Im *dritten Kapitel* schließt dann der eigene theoretische Ansatz an, aus dem sich die Hypothesen und Leitfragen für das weitere wissenschaftliche Vorgehen entwickeln. Hinter dem eigenen Ansatz verbirgt sich ein besonderes Interesse an der Bedeutung der Gründe für das Scheitern, die auf die Rahmenbedingungen des Systems zurückzuführen sind. Der eigene Ansatz steht also unter dem Oberbegriff der *strukturellen Gründe*. Das methodische Vorgehen zur Erhebung der erforderlichen Daten wird dann im anschließenden *vierten Kapitel* ausführlich definiert. Dort werden als Erhebungsinstrument das semistrukturierte Interview, die Operationalisierung des eigenen theoretischen Ansatzes und der darauf basierende Interviewleitfaden vorgestellt. Die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse der durchgeführten Interviews erfolgen im *fünften Kapitel*. Dabei werden die transkribierten Interviews anhand der im *dritten Kapitel* aufgestellten Hypothesen und Leitfragen analysiert. Im *sechsten Kapitel* wird dann im Rahmen des *Fazits*, eine Antwort auf die Forschungsfrage angestrebt. Der nachfolgende Abschnitt beschäftigt sich zunächst mit der Vorstellung der Merkmale und Besonderheiten des beruflichen Übergangssystems.

## **2 Schulisches Scheitern im Kontext des beruflichen Übergangssystems**

### **2.1 Das berufliche Übergangssystem**

Bevor das Phänomen des schulischen Scheiterns grundlegend analysiert werden kann, gilt es zunächst das berufliche Übergangssystem, welches in Deutschland kein offizielles und zusammenhängendes Konstrukt von Bildungsgängen ist, sondern ein Bündel von verschiedenen Maßnahmen und Programmen, zu definieren (vgl. Maier 2021; Ulrich 2008, S. 2; Solga & Weiß 2015, S. 5). Dieses System soll in erster Linie für Schüler\*innen ohne erfolgreichen Schulabschluss den Übergang von der Allgemeinbildung zum beruflichen Ausbildungssystem ermöglichen. Demnach ist das berufliche Übergangssystem, neben dem dualen System und dem Schulberufssystem, eine der drei Säulen des beruflichen Ausbildungssystems Deutschlands (vgl. Kühnlein 2008, S. 52; Euler & Nickolaus 2018, S. 528; Peinemann 2019, S. 20). Auch wenn die Grenzen des Übergangssektors nicht eindeutig abgesteckt sind, wird diese säulenbasierte Dreiteilung auf höchster politischer Ebene vom Bundestag festgehalten (vgl. Deutscher Bundestag 2020, S. 4). Das Ziel des beruflichen Übergangssystems, teilweise auch

Übergangsbereich genannt, lautet, die Qualifikationen und Zugangsvoraussetzungen der entsprechenden Schülerschaft ohne Ausbildungsplatz zu verbessern, um dadurch eine langfristige Vermittlung zwischen diesen Personen und dem dualen System zu gewährleisten (vgl. Maier 2021; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Das bedeutet, dass junge Menschen ohne einen Schulabschluss mit Hilfe der angebotenen Maßnahmen dennoch auf eine duale Berufsausbildung vorbereitet werden sollen. Dies gilt ebenso für junge Menschen, die auf dem Papier zwar über einen Schulabschluss verfügen, aber trotzdem gravierende Bildungslücken vorweisen. Dies kann zu einer Inkompatibilität mit dem Ausbildungssystem führen. Insgesamt spricht man synonym von fehlender Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit oder Ausbildungseignung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 12). In diesem Kontext sind junge Schüler\*innen gemeint, die in irgendeiner Form Defizite aufweisen, die eine Ausbildung zu diesem Zeitpunkt für den Betrieb schwierig oder gar unmöglich machen (vgl. Eberhard & Ulrich 2013, S. 50). Dabei kann es sich beispielsweise um mündliche oder schriftliche Ausdrucksfähigkeit, schulische Basiskenntnisse, das äußere Erscheinungsbild und andere physische Merkmale handeln. Die gravierendsten Defizite liegen allerdings häufig im Leistungs- und Sozialverhalten.

Da das berufliche Übergangssystem häufig über eine sehr heterogene Schülerschaft verfügt, die nicht selten eine eingeschränkte Bildungshistorie mitbringt oder einen unmittelbaren Migrationshintergrund aufweist, wird dieses System oftmals, inoffiziell, als Auffangbecken bezeichnet (vgl. Weiß 2015, S. 11). Doch auch wenn der Ruf teilweise negativ behaftet ist, blickt der Übergangsbereich auf eine lange Vergangenheit zurück. Das heutige Übergangssystem ist das Resultat einer langen bildungspolitischen Entwicklung, die ihren Ursprung vor mittlerweile rund vierzig Jahren in der Benachteiligtenförderung gefunden hat (vgl. Kohl & Kramer 2008, S. 5; Neß 2007, S. 123; Weiß 2019, S. 2). Diese ging zu Beginn der 1980er Jahre auf die Idee zurück, dass junge Menschen, die individuelle Schwierigkeiten am Ausbildungsmarkt hatten, eine besondere Förderung erhalten. Mit deren Hilfe sollte ihnen der Eintritt in eine Berufsausbildung erleichtert werden (vgl. Kohl & Kramer 2008, S. 5). Ursprünglich war jene Initiative für Jugendliche ohne Schulabschluss, Sonderschüler\*innen und junge Migrant\*innen bestimmt. Für letztere bestanden außerdem bereits Ende der 1970er Jahre erste Einrichtungen für berufsvorbereitende Maßnahmen mit einem Schwerpunkt in handlungsorientierter Sprachförderung. In diesem zeitlichen Rahmen der frühen Benachteiligtenförderung konnte noch nicht von einem offiziellen System gesprochen werden, sondern eher von vereinzelt Maßnahmen, die überwiegend in überbetrieblichen Ausbildungsstätten und unter Beaufsichtigung von Lehrkräften und sozialpädagogischer Begleitung stattfanden (vgl. Koch 2005, S. 18 ff.). Nachdem diese Maßnahmen seit 1980 eingesetzt wurden, konnten sie aufgrund ihres großen Erfolgs im Jahr 1986 in das offizielle Regelinstrumentarium der damaligen Bundesanstalt für Arbeit aufgenommen und bis in die 1990er Jahre weitergeführt werden. In dieser folgenden Dekade sorgte dann ein zunehmender Ausbildungsplatzmangel dafür, dass diese Maßnahmen der Benachteiligtenförderung nicht mehr nur für individuell, sondern auch für marktbenachteiligte Jugendliche geöffnet wurde (vgl. Kohl & Kramer 2008,

S. 6; Kühnlein 2008, S. 51). Nachdem in den 1990er Jahren Angebot und Nachfrage der Ausbildungsplätze ausgeglichen waren, wandelte sich dieses Bild ab dem Jahr 2002 und es entstand ein deutlicher Nachfrageüberhang von teilweise 30.000 jungen Menschen ohne Ausbildungsplatz (vgl. Statista 2022). Dieser Trend hielt sich einige Jahre bevor er sich seit dem Jahr 2008 zu einem Angebotsüberschuss wandelte. Neben der sich wandelnden Anzahl an Ausbildungsplätzen spielte unter anderem auch die zunehmende Tertiärisierung eine Rolle, die zum Beispiel dafür sorgte, dass ein Rückgang offener Stellen in der Baubranche mit einer Zunahme von Dienstleistungsstellen einherging. Da die Lehrstellen für Bau- und Baunebenberufe insbesondere bei jungen Menschen mit Hauptschulabschluss nachgefragt wurden und neue Lehrstellen der IT- und Medienbranche dagegen eher für Absolvent\*innen höherer Schulformen zugeschnitten sind, kam es zu dieser marktbedingten Situation (vgl. Granato & Ulrich 2014, S. 211). Im Zuge des Ungleichgewichts des Ausbildungsmarktes zu Beginn des Jahrtausends, stieg die Anzahl der Teilnehmer\*innen im Übergangssystem bis 2004 auf zwischenzeitlich rund 550.000 (vgl. Maier 2021). Dies war bis zum heutigen Tag der höchste Stand im Hinblick auf die Teilnehmer\*innen dieses Systems. Die Tragweite dieser Situation wird zusätzlich verdeutlicht, wenn man bedenkt, dass zeitgleich mit rund 530.000 Teilnehmer\*innen sogar weniger Menschen im klassischen dualen Ausbildungssystem zu verzeichnen waren (vgl. Maier 2021). In den ersten Jahren des neuen Jahrtausends entstand außerdem der heute üblicherweise verwendete Begriff des Übergangssystems bzw. Übergangsmagements, der dem Umstand geschuldet ist, dass das marktbedingte Ungleichgewicht zwischen Nachfrage und Angebot im gesamten Übergangsbereich zwischen der Schule und dem Ausbildungsgeschehen ein solches System erforderlich machte (vgl. Kohl & Kramer 2008, S. 6). Diese Erkenntnis beruhte bereits auf drei Reformbeschlüssen aus dem Jahr 1999, die hervorbrachten, dass das bis dato noch als Benachteiligtenförderung bezeichnete System langfristig und systematisch in das Regelwerk des Berufsbildungsrechts einzubinden sei (vgl. Neß 2007, S. 123; Kühnlein 2008, S. 51). Weitere Reformprojekte, die das Übergangssystem zu dem machten, was es heute ist, sind in den Jahren 2004 und 2005 auf den Weg gebracht worden und sie basieren auf dem Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs (2004), der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (2005), dem neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2004) und den Reformen im Rahmen der Hartz-IV-Gesetze (2005) (vgl. Dahme & Kühnlein 2006, S. 7).

Nach der Hochphase des beruflichen Übergangssystems zu Beginn des Jahrtausends, das sowohl auf individuellen als auch auf marktbedingten Faktoren beruhte, ging die Zahl der Teilnehmerinnen in dieser *Warteschleife* für eine Berufsausbildung im dualen System ab dem Jahr 2007 wieder stark zurück (vgl. Maier 2021). Seit dem Jahr 2014 pendelt die Zahl der Anfänger\*innen im Übergangssystem zwischen 250.000 und 300.000 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 152). Im Jahr 2020 sank die Anzahl der Teilnehmenden auf rund 234.000, um dann im Jahr 2021 nochmals um rund drei Prozent auf 228.100 zu sinken (vgl. BIBB 2022, S. 10). Diese Entwicklungen sind unter anderem auf eine wieder verbesserte Ausbildungsmarktlage und auf eine seit 2007 immer geringer werdende Zahl von

Schulabgänger\*innen aus allgemeinbildenden Schulen zurückzuführen (vgl. Maier 2021; Statista 2022). Im Langzeitvergleich hat sich also die marktbedingte Hochphase des beruflichen Übergangssystems wieder gelegt und die Teilnehmer\*innen sind wieder mehrheitlich auf Grund individueller und persönlicher Faktoren Teil des Systems. Zu den entscheidenden Faktoren für eine Teilnahme am Übergangsbereich zählen seitdem wieder vermehrt niedrige Schulabschlüsse und eine prekäre soziale Herkunft (vgl. Granato & Ulrich 2014, S. 211). So unterschiedlich wie die Gründe für eine Teilnahme an den Maßnahmen des Übergangssystems sind, so unterschiedlich sind auch die Maßnahmen selbst, die zwar verschiedene Zielsetzungen und Ansätze verfolgen, aber insgesamt eine definitorische Gemeinsamkeit vorweisen: Definieren lassen sich diese unterschiedlichen (Aus-)Bildungsangebote als Programme, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen oder nicht direkt zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung abzielen und sogar zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79; Neß 2007, S. 13, Braun & Rießig 2012, S. 12). Bestehen tut dieses System unter anderem aus den gängigen Berufsfachschulen (BFS), einjährigen Berufseinstiegsschulen (BES), Einstiegsqualifizierungen (EQ) oder berufsvorbereitenden Bildungsgängen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Maier 2021; Ulrich 2008, S. 2). Je nach Bundesland gibt es außerdem noch das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das unter Umständen bereits auf eine anschließende duale Berufsausbildung angerechnet werden kann.

Wie unterschiedlich die einzelnen Maßnahmen konzipiert sind und welche Besonderheiten sie mit sich bringen, wird ausführlich in Anhang A dargelegt, da es denkbar ist, dass die Gründe für das Scheitern von der jeweiligen Maßnahme abhängig sind.

## **2.2 Scheitern im Bildungssystem**

Die Gründe für das Scheitern im Kontext von Schule und Berufsbildung im Allgemeinen können generell vielseitig und auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen sein. Welche Gründe speziell für das berufliche Übergangssystem zum Tragen kommen, gilt es in dieser Arbeit herauszufinden. Um sich den angestrebten Erkenntnissen auf inhaltlicher Ebene anzunähern, werden in diesem Kapitel neben dem Bezug zum Übergangssystem auch schulformübergreifende und vereinzelte schulformspezifische Phänomene des Scheiterns auf Grundlage bestehender Literatur und Studien erörtert. Bevor die schulformübergreifenden Ausprägungen des Scheiterns in den Abschnitten 2.2.1 und 2.2.2 ausgeführt werden, folgen zunächst einige Eckdaten, die das Übergangssystem und das Phänomen des Scheiterns vereinen.

Im Bildungssystem geht es immer auch um Selektion und Selektion bedeutet Scheitern (vgl. Luhmann 1991, S. 35). Doch dieses Phänomen des Scheiterns im Bildungssystem ist ein allgegenwärtiges und schwerwiegendes Thema auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher

Ebene, das sich anhand aktueller Zahlen verdeutlichen lässt. Im Jahr 2021 verließen laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung bundesweit rund 47.500 Menschen die allgemeinbildenden Schulen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erworben zu haben. Doch damit nicht genug, denn im Anschluss an die Allgemeinbildung geht das Leben dieser jungen Menschen in der langfristig bedeutsamen, beruflichen Orientierung weiter und sie laufen durch ihre ungenügende Bildungshistorie Gefahr, dass sie in der modernen Arbeitswelt abgehängt werden. Das liegt weder im Interesse der jungen Menschen noch der wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands (vgl. Lepper & Hollenbach-Biele 2023; Klemm 2023, S. 21). In Anbetracht der Tatsache, dass der Nachwuchsmangel eine anhaltende Sorge darstellt, denken Experten aus der Politik und der Wirtschaft vermehrt darüber nach, wie sie benachteiligte Jugendliche langfristig für die Berufsausbildung gewinnen können (vgl. Eberhard & Ulrich 2013, S. 60). Viele dieser Personen finden sich im Anschluss an die Allgemeinbildung allerdings in berufsvorbereitenden oder berufsgrundbildenden Maßnahmen wieder statt in einer dualen Berufsausbildung - sie landen also im beruflichen Übergangssystem (vgl. BIBB 2020, S. 88; Maier 2021). Das berufliche Übergangssystem, das oftmals in Artikeln und Diskussionen negativ konnotiert und nicht selten als *Auffangbecken* oder *Notlösung* betitelt wird, umfasst Maßnahmen, die keinen anerkannten Ausbildungsabschluss zur Folge haben, sondern lediglich zur Vorbereitung auf eine solche Berufsausbildung dienen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Dies hat zur Folge, dass sich in diesem Bereich überdurchschnittlich viele junge Menschen ohne Schulabschluss und mit nur geringer Qualifikation sammeln (vgl. BIBB 2020, S. 88). Doch auch in diesem System kann man scheitern, was in dieser Arbeit von übergeordneter Bedeutung ist und sowohl den abrupten *Abbruch* als auch das vollständige, aber nicht erfolgreiche, Absolvieren eines Schulbesuches oder einer anderen Bildungsmaßnahme umfasst (vgl. BIBB 2010, S. 92). Eine Studie aus dem Jahr 2015 konnte substantielle Abbruchquoten im Übergangssystem und regelmäßige Verstöße gegen die Anwesenheitspflicht feststellen (vgl. Seeber & Nickolaus 2015, S. 26). Die übergreifende Quote, der nicht erfolgreichen Teilnehmer\*innen in diesem Bündel von Maßnahmen des gesamten Übergangsbereiches, lag im Jahr 2020 bei ganzen 14 % aller dort Teilnehmenden (vgl. BIBB 2020, S. 297). Einzelne Maßnahmen und Regionen des weitgefächerten Übergangsbereiches weisen noch viel gravierendere Abbruchquoten auf, die insbesondere in den Bereichen Berufseinstiegsjahr (BEJ) und Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bei über 25 % lagen (vgl. Seeber & Nickolaus 2015, S. 36). Diese Zahlen sind von gravierender Tragweite, wenn man bedenkt, dass damit jährlich zigtausende junge Menschen gescheitert aus einem System hervorgehen, dass ursprünglich das Scheitern von Benachteiligten verhindern sollte.

Die Teilnehmerzahlen im beruflichen Übergangsbereich sind in den letzten Jahren zwar rückläufig, aber bedingt durch die nach wie vor hohe Anzahl von eingeschriebenen Schüler\*innen in diesem Bereich lässt sich erahnen, welche Auswirkungen diese Ansammlung junger gering qualifizierter Menschen für die Gesellschaft haben kann, wenn diese langfristig nicht erfolgreich an die duale Berufsausbildung weitervermittelt werden können (vgl. Neß 2007, S. 23). So waren im Jahr 2019 über 255.000 junge Menschen offiziell neu im berufli-

chen Übergangssystem zu verzeichnen, was in etwa 13 % der Neuzugänge des absoluten Ausbildungsgeschehens entspricht, das die Berufsausbildung, den Erwerb der Hochschulreife und das Studium in diesem Jahr umfasst (vgl. BIBB 2020, S. 88). Anhand dieser großen Teilnehmerzahlen des Übergangsbereiches werden die Tragweite und die Bedeutung des Scheiterns in diesem Teilsystem deutlich.

Bevor nun im weiteren Verlauf der Arbeit die möglichen Gründe für das Scheitern zusammengetragen werden, gilt es noch die sprachliche Verwendung der Begriffe *Scheitern* und *Abbruch* für diese Arbeit zu definieren. Dies ist erforderlich, da in der zugrundeliegenden Literatur und den Datenmaterialien diverse Begriffe mit teilweise unterschiedlichen Bedeutungen genutzt werden. Der Begriff des *Scheiterns* ist in dieser Arbeit von übergeordneter Bedeutung und umfasst sowohl den abrupten *Abbruch* als auch das vollständige Absolvieren einer Schule oder einer anderen Bildungsmaßnahme, ohne dass jedoch ein entsprechender Abschluss erzielt wird. Bei letzterem spricht man landläufig vom *Sitzenbleiben*, also davon, dass die Klasse bzw. die Maßnahme wiederholt werden muss, da die Leistungen nicht ausgereicht haben. Von *Abbruch* ist demnach immer die Rede, wenn Schüler\*innen im laufenden Schuljahr vorzeitig aus dem Schul- bzw. Maßnahmenbetrieb ausscheiden. Dazu zählen zum Beispiel der Schulabsentismus und die Schulverweigerung. Im Kontext von Ausbildung oder ausbildungsähnlichen Schulformen gilt es außerdem noch zwischen *vorzeitigen Vertragslösungen* und *Ausbildungsabbrüchen* zu unterscheiden, da bei Vertragsauflösungen nicht eindeutig gesagt werden kann, dass diese Person die Ausbildung tatsächlich abgebrochen oder einfach eine alternative Laufbahn eingeschlagen hat (vgl. BIBB 2022, S. 138). Da die Berufsbildungsstatistik und die allgemein verfügbare Datenlage es nicht zulassen, zwischen solchen Phänomenen zu differenzieren, wird in dieser Arbeit grundsätzlich und übergreifend vom *Scheitern* gesprochen. Diese Begrifflichkeit umfasst hier also, gemäß der ursprünglichen Bedeutung aus dem Wörterbuch des Dudens, sämtliche Phänomene, bei denen ein angestrebtes Bildungsziel nicht bzw. ohne den erhofften Erfolg erreicht werden konnte. In wissenschaftlichen Ausarbeitungen zu diesem Themengebiet variieren die vielfältigen Definitionen allerdings je nach Ausrichtung des Forschungsvorhabens.

In der internationalen Diskussion wird für das Scheitern im Kontext von Schule der Begriff *Dropout* verwendet, der ebenfalls sowohl das vorzeitige Ausscheiden aus dem Schulbetrieb als auch das Verlassen der Schule ohne Abschluss beinhaltet (vgl. Stamm 2007, S. 2; Henneemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 26 f.). Neben diesem Begriff existiert außerdem der eher in Großbritannien verwendete Ausdruck *Early Leavers* (vgl. Stamm 2007, S. 2). Von dieser Begrifflichkeit müssen die zuvor bereits erwähnten Begriffe des Ausbildungsabbruches und der Vertragslösung abgegrenzt werden, die in der deutschen Literatur häufig Verwendung finden. Sofern Ausbildungsverträge aus dem dualen Berufsbildungssystem vor Ablauf der im Berufsausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit gelöst werden, spricht man von Vertragslösungen (vgl. BIBB o. J.). Die Besonderheit bei dieser Ausdrucksweise ist, dass eine Vertragslösung nicht zwingend auch einen endgültigen Abbruch der Berufsausbildung nach

sich ziehen muss. Aus statistischer Sicht wird erst dann von einem Ausbildungsabbruch gesprochen, wenn die Person ohne Alternative aus dem Verhältnis ausscheidet, während Vertragslösungen auch Betriebs- oder Berufswechsel innerhalb des dualen Systems beinhalten können. Diese begriffliche Spitzfindigkeit lässt sich ebenfalls auf das berufliche Übergangssystem und andere Schulformen übertragen. Die statistische Erfassung der individuellen Entscheidungen stellt allerdings übergreifend ein Problem dar, da die Werdegänge der jungen Menschen nicht transparent und institutionsübergreifend erfasst werden können. Ein weiteres oft genutztes Synonym für Scheitern im deutschsprachigen Raum ist das Schulversagen, dass laut Sander (1988, S. 337) politisch-gesellschaftlich sogar gewollt sei, um dem gesellschaftlich angestrebten Leistungssystem durch leistungsabhängige Auslese Legitimation zu verleihen. Diese Aussage muss allerdings im historischen Kontext kritisch beäugt werden, da die damalige Lage am Arbeitsmarkt nicht mit den heutigen Entwicklungen des demographischen Wandels und des Fachkräftemangels verglichen werden kann. Weitere Autor\*innen befassten sich seitdem ebenfalls mit dem Phänomen des Scheiterns in Schule und Ausbildung. Sandring (2013, S. 13 f.) grenzt Schulversagen etwa von Schulabsentismus und Schulverweigerung ab, da sie in ihrer Arbeit das Schulversagen einzig und allein von Klassenwiederholungen erforscht. Freiwillige Klassenwiederholungen fallen dabei aus ihrer Betrachtung heraus, da ein solches Phänomen auf einer selbst gewählten Entscheidung basiert, die sich ihrer Meinung nach von der harten, institutionellen Zuweisung von Versagen bei Nichtversetzung unterscheidet. Diese Sichtweise wird ebenso von Tupaika (2003, S. 13) eingenommen und beschränkt sich bei der Verwendung des Wortes Schulversagen auf das gesetzlich definierte schulische Weiterkommen. Sie unterscheidet wiederum zwischen einem administrativen bzw. formalen und einem schülerspezifischen Schulversagen. Auf formaler Ebene kann von Schulversagen gesprochen werden, wenn die Schüler\*innen eine nicht mehr tolerierbare Diskrepanz zwischen den curricular gesetzten Vorgaben und der tatsächlich gelieferten Leistung aufweisen. Vom schülerspezifischen Schulversagen in seinen vielfältigen Erscheinungsformen oder auch Symptomen spricht sie dann, wenn Lernstörungen oder Verhaltensstörungen vorliegen, die nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen. Schulversagen ist demnach nicht nur auf Defizite der betroffenen Schüler\*innen zurückzuführen, sondern auf mehrere Ebenen von Umwelteinflüssen, die im Kontext dieser Arbeit analysiert werden müssen (vgl. Gerber 2008, S. 163). Die von Gerber und Tupaika aufgeworfene Differenzierung kann auf dieses Forschungsvorhaben insofern übertragen werden, als dass die Zielsetzung in dieser Arbeit lautet, die verschiedenen Gründe für das Scheitern im Übergangsbereich herauszustellen. Demnach können diese voraussichtlich auch von struktureller oder individueller Natur sein. In den folgenden Abschnitten werden die beiden übergeordneten Ursachen vorgestellt, wobei deutlich wird, dass trotz der Zweiteilung diverse Wechselwirkungen zwischen den identifizierbaren Faktoren existieren.

### 2.2.1 *Individuelle Gründe* für schulisches Scheitern

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt erläutert wurde, verfolgt diese Arbeit den Ansatz, dass sich die Gründe für das schulische Scheitern in zwei Bereiche unterteilen lassen. Dieses Kapitel widmet sich zunächst den in der Literatur gängigsten Faktoren, die Einfluss auf schulisches Scheitern nehmen. Die Rede ist von individuellen Gründen für das Scheitern in der Schule. Individuelle Gründe sind im Rahmen dieser Arbeit all diejenigen, die entweder in direktem Zusammenhang mit der betroffenen Person und dessen Hintergrund stehen oder die vom Individuum direkt beeinflussbar wären. Sie stellen das Gegenstück zu den strukturellen Gründen dar, die in Kapitel 2.2.2 erläutert werden. In den folgenden Unterpunkten werden zunächst die bisher bekannten Einflussfaktoren für schulisches Scheitern aus der Literatur ausführlich aufgelistet. Sofern es anhand der Literatur möglich ist, erfolgt dies im direkten Kontext des Übergangsbereiches. In einigen Fällen liegen allerdings keine stichhaltigen Erkenntnisse aus diesem Forschungsbereich vor, weshalb an diesen Stellen auf schulförmübergreifende Hinweise zurückgegriffen wird, die sich auf den Übergangsbereich übertragen lassen.

#### *Sozioökonomischer Hintergrund und Elternhaus*

Individuelle Gründe für das Scheitern von jungen Menschen sind in den meisten Fällen gleichzusetzen mit sozioökonomischen Gründen, denn der vermeintlich wichtigste Faktor für das Scheitern in der Schule ist auf den sozioökonomischen Status der Betroffenen zurückzuführen (vgl. Michlits 2015). Diese Erkenntnis basiert auf den internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU, die belegen konnten, dass insbesondere in Deutschland die Bildungschancen und der Bildungserfolg stark von der sozialen Herkunft abhängig sind (vgl. Blaeschke 2021). Dahinter verbergen sich verschiedene soziale und wirtschaftliche Lebensumstände, in denen sich die betroffene Person bzw. die dazugehörige Familie befinden. Von größter Bedeutung sind der Bildungsstand, das persönliche Umfeld, der Wohnort, das finanzielle Vermögen der Person selbst oder seiner Eltern, die Staatsbürgerschaft und ob man mit Geschwistern aufgewachsen ist (vgl. DIW o. J.). Doch die familiäre Situation im Elternhaus befindet sich seit Jahrzehnten in einem rasanten Wandel. Das führt dazu, dass die traditionelle Familienstruktur mit nur einem vollzeitbeschäftigten Elternteil oftmals der Vergangenheit angehört (vgl. Christe, Jankofsky & Quest 1996, S. 41). Für die Kinder bedeutet das häufig, dass sie unter familiären und emotionalen Versorgungslücken, sozialer Isolation und in den schlimmsten Fällen unter Verwahrlosung leiden. In der Realität sind die jungen Menschen aus benachteiligten Milieus auch nicht selten vorbelastet mit Delinquenz der Eltern, Alkohol- und Drogenkonsum, psychischen Störungen, gewalttätiger Konfliktregelung durch autoritären Erziehungsstil, chronische Krankheiten, finanzielle Probleme und häufige Umzüge (vgl. Hillenbrand & Ricking 2011, S. 158). Eine zusätzliche Sichtweise auf die Zusammenhänge von Scheitern in der Schule und die familiären Hintergründe lieferten Havermanns, Bottermann und Matthijs (2015, S. 115), indem sie nachweisen konnten, dass Kinder aus Haushalten mit geschiedenen Elternteilen geringere Chancen auf einen hochwertigen Bildungsabschluss

haben. Diese Erkenntnisse basieren auf bestehenden Forschungen, die in der Vergangenheit bereits ähnliche Ergebnisse erzielen konnten (vgl. Amato 2001, S. 355). Insgesamt kann konstatiert werden, dass Kinder aus bedürftigen Familien eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, dass sie schlechtere Bildungsabschlüsse erzielen (vgl. McLanahan 2009, S.111 f.). Im Rahmen der Euroguidance-Fachtagung zum übergeordneten Thema des Schulabbruchs wurde festgehalten, dass die strukturellen und systemischen Faktoren des Scheiterns, wie zu frühe Selektion, schlechtere Schullaufbahneempfehlungen und andere negative Zuschreibungspraktiken insbesondere im Hinblick auf Kinder aus schwächeren sozioökonomischen Milieus eine wichtige Rolle spielen (vgl. Michlits 2015). Auch die Europäische Kommission (2011, S. 4) unterstreicht, dass schulisches Scheitern eng mit sozialer Benachteiligung und einem Umfeld mit niedrigem Bildungsstand verknüpft ist. Dadurch wird ersichtlich, wie eng die strukturellen und die individuellen Gründe verzahnt sind und wie schwierig eine exakte Differenzierung der beiden Ursachen vorzunehmen ist. Diese Verzahnung beschreibt auch Fraundorfer (2021) indem sie die grundlegende Ursache zunächst in individuellen Faktoren vermutet, die allerdings im Laufe der Zeit durch mangelnde institutionelle Unterstützung verschleppt werden und dadurch eine Mischung beider Ursachen ergeben.

#### *Migrationshintergrund, Migrationspolitik, Sprachniveau und Peer-Group*

Die bereits im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Hintergründen aufgeführte Bedeutung der Staatsbürgerschaft spielt die zweitgrößte Rolle, wenn es um das Phänomen des Scheiterns in der Schule geht (vgl. Blaeschke 2021; Michlits 2015). Wenn es um schulischen Erfolg geht, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund trotz einiger Lichtblicke immer noch in einer benachteiligten Situation (vgl. Benner 2018, S. 44). Dies hängt nicht selten damit zusammen, dass die jungen Menschen mit Migrationshintergrund häufig aus sozial und wirtschaftlich benachteiligten Milieus stammen und oftmals zeitgleich mit sprachlichen Herausforderungen zu kämpfen haben, wodurch erneut eine Vermischung der Ursachen vorliegt (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 4). Die Bedeutung der Staatsangehörigkeit und des Migrationshintergrundes der Schüler\*innen spiegelt sich auch in den Zahlen zu schulischem Scheitern wider (vgl. Klemm 2023, S. 26). Von den 15- bis 18-jährigen Hauptschulabsolvent\*innen im Jahr 2020 sind lediglich 4,6 % der Betroffenen mit deutscher Staatsbürgerschaft ohne Schulabschluss geblieben, während dagegen 13,4 % der Schüler\*innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft auch ohne Hauptschulabschluss entlassen wurden. Diese Tendenz knüpft dann direkt im Bereich des beruflichen Übergangssystems an, wo mit 32 % im gesamten Vergleich des Ausbildungsgeschehens der mit Abstand höchste Wert ausländischer Teilnehmer\*innen verzeichnet wird (vgl. BIBB 2020, S. 88). Insbesondere im Berufsvorbereitungsjahr bzw. einjährigen Berufseinstiegsklassen (49,6 %) und in der Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (35,6 %) sind viele Teilnehmer\*innen von einem ausländischen Hintergrund geprägt (vgl. BMBF 2022, S. 29). Anhand des Einflussfaktors Migrationshintergrund wird erneut die Verschmelzung von individuellen und strukturellen Gründen für das Scheitern deutlich, denn neben der individuellen Eigenschaft der Herkunft einer Per-

son spielt auch der politische und bildungspolitische Umgang mit Migrant\*innen eine entscheidende Rolle. Sämtliche politische Maßnahmen, die Geflüchtete und Menschen mit Migrationshintergrund im Kontext von Schule betreffen, sind daher der strukturellen Seite zuzuordnen. Dies wird unter dem Begriff *Migrationspolitik* verbucht. Seit Beginn des deutlichen Anstiegs der Zuwanderung durch Schutzsuchende im Jahr 2015 steigt auch die Zahl der ausländischen Teilnehmer\*innen im deutschen Übergangsbereich (vgl. Dionisius, Matthes & Neises 2018, S.16 f.). Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Geflüchteten mit unzureichenden Deutschkenntnissen in den meisten Bundesländern in der Berufseinstiegsschule, dem ehemaligen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), beschult wurden. Diese Klassen, die dem Übergangsbereich zugehörig sind, sind auch bekannt als SPRINT-Klassen, Sprachförderklassen, Willkommensklassen oder Berufsvorbereitungsjahr Sprache und gehen auf eine bewusste Migrationspolitik im Bildungsbereich zurück. Wenn man sich unter Berücksichtigung dieser Informationen vor Augen führt, dass der Einfluss von Peers, also den Menschen, mit denen man sich umgibt, eine ebenfalls entscheidende Rolle beim Schulerfolg spielt, wird deutlich, dass die gezielte Ballung von Menschen mit ungenügenden Deutschkenntnissen und schwachem sozioökonomischen Hintergrund große Gefahren birgt (vgl. Hillenbrand & Ricking 2011, S. 160). Denn unabhängig vom Migrationshintergrund ist es erwiesen, dass sich junge Menschen auch von ihrem persönlichen Umfeld leiten lassen und dass dadurch unter Umständen auch der Schulerfolg leidet. Die Jugendlichen, die häufig auf den Rückhalt der eigenen Familie verzichten müssen, sozialisieren sich selbst und orientieren sich dabei an informellen Jugendkulturen, Cliquen und Szenen, die beliebig gewechselt und ausgetauscht werden können (vgl. Christe, Jankofsky & Quest 1996, S. 42). Das kann dann langfristig zu einem hohen Maß von Unverbindlichkeit führen. Die Gefahr des Scheiterns in der Schule steigt um ein Vielfaches, wenn junge Menschen Kontakte zu Freunden mit bereits mangelhaftem und von der Norm abweichendem Verhalten in der Schule pflegen (vgl. Wagner 2007). Ein weiterer wichtiger Faktor im Kontext von schulischem Erfolg ist das Sprachniveau, dass zwar häufig an einen Migrationshintergrund gekoppelt ist, aber längst nicht immer (vgl. Geis-Thöne & Anger 2018). Insgesamt sinkt die Rechtschreibkompetenz von deutschen Schüler\*innen in den letzten Jahren, was von Ausbildungsbetrieben und Schulen zunehmend bemängelt wird (vgl. Kuhn 2021). Und dass, obwohl Sprache als Schlüssel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zum Bildungserwerb und zur Weitergabe von Wissen gilt (vgl. Helbock 2012, S. 1). Wo der Wissenserwerb auf Grund von sprachlichen Barrieren auf der Strecke bleibt, ist dann häufig auch das Scheitern der betroffenen Jugendlichen in der Schule nicht mehr auszuschließen

#### *Bildungshistorie/Vorwissen, Perspektive/Motivation*

Eine weitere denkbare individuelle Ursache für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem beruht möglicherweise auf der bereits erwähnten Bildungshistorie der betroffenen Schüler\*innen. Es kann festgehalten werden, dass überwiegend junge Menschen mit und ohne Hauptschulabschluss ins Übergangssystem einmünden und dass diese bereits zu die-

sem Zeitpunkt nur eine wenig vielversprechende Perspektive auf einen anschließenden Übergang ins duale System haben (vgl. Neß 2007, S. 21; BIBB 2020, S. 88). In diesem Zusammenhang gilt es außerdem als erwiesen, dass sich schulische Defizite, die junge Schüler\*innen in der allgemeinen Schullaufbahn an den Tag gelegt haben, im Übergangssystem nicht verschwinden (vgl. Sandring 2013, S. 23). Ganz im Gegenteil, es wird erwartet, dass sich die individuellen Probleme der jungen Menschen in der Schule dort fortsetzen und teilweise sogar noch verschärfen, wodurch ihr schulischer Erfolg nachhaltig beeinträchtigt wird. Diese Erkenntnis zur Perspektivlosigkeit, die auf einer langjährigen Unterdrückung eines gesunden Selbstbewusstseins basiert, deckt sich ebenfalls mit den Beobachtungen von Wellgraf (2014, S. 319), der den Umgang mit vielen Hauptschüler\*innen als Verachtung betitelt. Denn anschließend an die oftmals demotivierende Hauptschulzeit erwartet viele Hauptschüler\*innen eine ebenso wenig vielversprechende Zeit im Übergangssystem oder in der beruflichen Zukunft. Diese resultiert nicht nur aus der geringeren schulischen Qualifikation, sondern auch aus der beeinträchtigten Selbstwahrnehmung und dem verminderten Selbstwertgefühl, welche sich in Vorstellungsgesprächen, Prüfungssituationen im Bewerbungsprozess oder in weiterführenden Schulen, wie dem Übergangsbereich, negativ bemerkbar machen können. In diesem Kontext spielt aber auch die Quote der jungen Menschen eine wichtige Rolle, die ihre allgemeinbildende Schulzeit ohne offiziellen Schulabschluss hinter sich lassen. Waren es zu Beginn des Jahrtausends noch rund 3,7 % der 15- bis 20-Jährigen, sind es von 2011 bis 2021 jährlich relativ konstant bis zu 6,2 % ohne Schulabschluss in dieser Altersgruppe (vgl. Neß 2007, S. 20; Lepper & Hollenbach-Biele 2023). Als Schlussfolgerung käme hier in Frage, dass diese bereits in der allgemeinbildenden Schule abgehängten Schüler\*innen kaum kompensierbare Qualifikationsdefizite vorweisen, die sich dann ebenfalls im beruflichen Übergangssystem negativ auf ihre Leistung niederschlagen (vgl. Neß 2007, S. 20). Dieser Ansicht ist ebenso Andrea Fraundorfer vom österreichischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021), die als eine der Hauptursachen von frühzeitigem Schul- und Ausbildungsabbruch bereits länger andauernde Probleme in Bezug auf Lernerfolg, Kompetenzerwerb und Motivation sieht. Auch Hennemann, Hagen und Hillenbrand (2010, S. 32) sind der Auffassung, dass endgültiges Scheitern in der Schule das Ergebnis eines langwierigen Prozesses der Abkopplung von der Schule ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in der Wissenschaft Einigkeit herrscht, was die Bedeutung individueller Faktoren für das Scheitern angeht. Sowohl die Bildungshistorie und die Motivation der Schüler\*innen als auch der Migrationshintergrund und allen voran die sozioökonomischen Hintergründe spielen gewichtige Rollen im Hinblick auf das Scheitern. Doch über diese einstimmigen Erkenntnisse hinaus, deuten diverse Stimmen darauf hin, dass neben den individuellen auch strukturelle Gründe eine entscheidende Rolle spielen.

### 2.2.2 Strukturelle Gründe für das Scheitern

Nach den individuellen Gründen für schulisches Scheitern widmet sich dieses Kapitel nun den strukturellen Gründen und bezieht sich dabei in erster Linie auf das berufliche Übergangssystem. Da wissenschaftliche Erkenntnisse zum Scheitern im beruflichen Übergangssystem allerdings nur in geringem Ausmaß vorliegen, werden dabei auch schulformübergreifende Erkenntnisse berücksichtigt, sofern diese auf den Übergangsbereich anwendbar sind. Wenn in dieser Arbeit von strukturellen Gründen die Rede ist, sind institutionelle und systemische Gründe miteingeschlossen, da sie aus Sicht des Individuums allesamt extern zu verorten und nicht selbstständig beeinflussbar sind. Die folgende Auflistung enthält die primären strukturellen Einflussfaktoren, die derzeit in der Fachliteratur diskutiert werden.

#### *Bildungssystem*

Im Kontext des schulischen Scheiterns spielen überwiegend bildungsbedingte Faktoren, wie unausgereifte Schulkonzeption, unkoordinierte Lehrplangestaltung, fehlende frühkindliche Erziehung oder der Lehrkräftemangel eine Rolle (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 5–7; Hillenbrand & Ricking 2011, S. 160). Außerdem können die systemischen Faktoren der frühen Selektion, schlechter Schullaufbahneempfehlungen und negativer Zuschreibungspraktiken aufgeführt werden (vgl. Michlits 2015). An erster Stelle der strukturellen Gründe steht die Schule als institutionelle Einrichtung, die wiederum diverse veränderbare und unveränderbare Aspekte vorweisen kann (vgl. Hillenbrand & Ricking 2011, S. 160). Entscheidend ist dabei die veränderbare Qualität des schulischen Angebots. Hohe Qualität von Schule und Unterricht kann anhand von verschiedenen Merkmalen gemessen werden, die sich in sechs Qualitätsbereiche unterteilen lassen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, S. 4). Der Qualitätsbereich 1 basiert auf verbindlichen Vorgaben, wie dem Schulgesetz, Verordnungen, Erlassen, Lehrplänen oder Vereinbarungen der KMK. Der darauf aufbauende zweite Bereich umfasst das Lehren und Lernen in Form von idealerweise kompetenzorientiertem Unterricht. Dabei rücken die Lernentwicklung und die Förderung jeder und jedes Einzelnen in den Vordergrund. Des Weiteren spielen die Leitung und Organisation der jeweiligen Schule eine tragende Rolle, da sie die pädagogische Ausrichtung der Einrichtung in der täglichen Praxis beeinflussen. Im vierten Qualitätsbereich sind die Ziele und Strategien der Schulentwicklung zu nennen, die durch Personalentwicklungsmaßnahmen, Fort- und Weiterbildungen sowie förderliche Arbeitsbedingungen vorangebracht werden können. Ebenfalls von entscheidender Bedeutung ist, dass im fünften Bereich aufgeführte Bildungsangebot, das Grundlage für einen umfassenden und an die Bedürfnisse der Schüler\*innen angepassten Kompetenzaufbau ist. Der sechste und letzte Qualitätsbereich steht für Zusammenarbeit, einen wertschätzenden Umgang zwischen allen Akteuren und der Einbindung der Schule in das Lebens- und Berufsumfeld, damit die Schule als Lern- und Lebensraum wahrgenommen wird. Was in der Theorie das optimale Bild von Schulqualität ausmacht, ist in der Praxis nicht selbstverständlich erreichbar und oftmals kann die angestrebte Qualität nicht erreicht werden (vgl. Anger & Plünnecke 2022, S. 8). Die Studie Bildungsmonitor konnte zwischen 2013

und 2022 große Verschlechterungen im Bereich der Schulqualität feststellen, was Einfluss auf die strukturellen Gründe des Scheiterns haben könnte. Die Institution Schule nimmt darüber hinaus auch indirekt Einfluss auf den Schulerfolg durch unveränderbare Faktoren, wie die geographische Lage (vgl. Hillenbrand & Ricking 2011, S. 160). Dabei spielt es eine Rolle, ob die Schule eher im ländlichen oder städtischen Umfeld angesiedelt ist, ob das soziale Gefüge des Einzugsgebietes Besonderheiten aufweist oder polarisierende Einrichtungen, wie etwa große Einkaufszentren oder andere für Schüler\*innen attraktive Ziele, in unmittelbarer Nähe zu verorten sind. Solche Umweltfaktoren können die Schüler\*innen durch ihre Anziehungskraft oder ihr Ablenkungspotenzial vom erfolgreichen Besuch der Schule ablenken. Als ein weiterer struktureller Grund kann die unzureichende oder zu spät erfolgte Unterstützung der Jugendlichen genannt werden, die bei adäquatem Einsatz und intensiver Durchführung beginnende Lern- und Laufbahnprobleme frühzeitig erkennen und gegebenenfalls beheben könnte (vgl. Fraundorfer 2021). Doch nicht nur die Unterstützung auf inhaltlicher Ebene hat einen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl und die Partizipation der Schüler\*innen, die durch diese Eigenschaften einem geringeren Risiko von Schulabsentismus ausgeliefert sind (vgl. Kastirke & Ricking 2004, S. 229). Das Stichwort in diesem Zusammenhang lautet Integration. Die Schüler\*innen können durch Schulaktivitäten außerhalb des Unterrichts, die vorwiegend an kleineren Schulen gelebt werden, eine aktive und mit der Schule verbundene Rolle einnehmen und dadurch die Identifikation mit ihr verbessern. Beispiele dafür können AG's jeglicher Art, Schülercafes oder Schülergärten sein. Es wird ersichtlich, dass neben den pädagogischen Konzepten auch die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen von großer Bedeutung ist (vgl. Boussard 2013, S. 81). Insgesamt umfasst das Bildungssystem eine Vielzahl von Teilaspekten, die in ihren einzelnen Ausprägungen einen Einfluss auf die Qualität von Schule und somit auch auf den schulischen Erfolg der Schüler\*innen nehmen.

#### *Praxisbezug, Unübersichtlichkeit des Systems und Budget/Finanzielle Gründe*

Doch nicht nur die Einbeziehung der Schüler\*innen in den schulischen Alltag ist erforderlich, sondern auch der Bezug zur praktischen Realität. Sofern solch praktische Erfahrungen nicht in das schulische Geschehen integriert werden, fehlt den Maßnahmen teilweise der erforderliche Bezug zur Realität. Boussard (2013, S. 82) fordert an dieser Stelle eine bessere Vernetzung von Schule und Wirtschaft, die in erster Linie durch politisches Handeln herbeigeführt werden sollte. Doch auch die Wirtschaft selbst würde sich im Rahmen der Bekämpfung des Fachkräftemangels einen Gefallen tun, wenn sie eine stärkere Vernetzung der überwiegend theoretischen Maßnahmen des Übergangsbereiches und der wirtschaftlichen Praxis forcieren würde. Im Rahmen von fehlender Vernetzung zwischen Schule und der beruflichen Praxis fallen weitere erfolgshemmende Aspekte auf, die häufig aus den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen resultieren (vgl. Boussard 2013, S. 80). Denn der Alltag der jungen Schüler\*innen wird zum Beispiel von häufigen Schulreformen, der Abwertung des Hauptschulabschlusses und höheren Anforderungen im Beruf begleitet. Dieser stetige Wandel erschwert folglich auch ein daran adäquat angepasstes Bildungssystem, aber

er darf nicht dazu führen, dass die jungen Menschen dadurch abgehängt werden. Ein Problem in diesem Kontext ist die Unübersichtlichkeit der diversen angebotenen Bildungsmaßnahmen des Übergangsbereiches (vgl. Neises 2018; Weiß 2019, S. 1). Diese geht auf eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungsangebote, Schulformen und Projekte zurück, die wiederum unter der Leitung diverser Auftraggeber und Träger stehen. Es ist gar die Rede von einem Förder- und Maßnahmenwuschel (vgl. Ahrens 2014, S. 14). Kritisch wurde in diesem Kontext angemerkt, dass die hohe innersystemische Komplexität auch auf die vielen Veränderungen in diesem System und auf teilweise gescheiterte Reformen zurückzuführen ist (vgl. Fingerle & Kell 1990, S. 314). Die dadurch entstehenden Schnittstellen zwischen beruflicher Orientierung, Berufsvorbereitung und Ausbildung bergen zeitgleich auch Gefahrenpotenzial dafür, dass junge Menschen dazwischen verloren gehen. Boussard (2013, S. 80) spricht davon, dass die jungen Menschen in einer der vielen, nicht aufeinander abgestimmten, berufsvorbereitenden Maßnahmen geparkt werden. Um diese unübersichtliche Lage in den Griff zu bekommen, müssen im Gegenzug zwangsläufig Berufsorientierung und Berufsberatung als Lösungen herangezogen werden. Denn eine qualitativ hochwertige und praxisorientierte schulische Berufsorientierung könnte in diesem Hinblick eine wichtige Rolle spielen (vgl. DGB 2022, S. 8). Doch der DGB-Ausbildungsreport (2022, S. 8) beschreibt ebenfalls, dass eine solche Berufsorientierung und -beratung in den allgemeinbildenden Schulen nur mangelhaft, bis gar nicht stattfindet. Noch wünschenswerter wäre sogar eine weiterentwickelte und lebensbegleitende Berufsberatung, die sich an der Lebenswelt der jungen Menschen orientiert und neben pädagogischer auch sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen beinhaltet. Eine realistische Umsetzung dessen ist allerdings nicht zweifelsfrei ersichtlich (vgl. DGB 2022, S. 8; Boussard 2013, S. 81).

Doch nicht nur die Maßnahmen selbst sind teilweise nicht gut aufeinander abgestimmt, sondern auch die dahinterliegenden politischen Instanzen greifen nicht immer ineinander. Und daraus entsteht ein weiteres strukturelles Problem: die Konkurrenz um das Budget. Boussard (2013, S. 81) schildert diese Problematik am Beispiel des Saarlandes, in dem drei Ministerien auf Bundes- und Landesebene um die Verwaltung von Förder- und Unterstützungsangeboten für jugendliche ohne Ausbildungsplatz ringen. Dabei geht es um Töpfe des europäischen Sozialfonds, der viel Geld für berufsvorbereitende Maßnahmen ausschüttet. Insgesamt ist die Informationsdichte zu Kämpfen um Budgets im Übergangsbereich zwar begrenzt, aber sobald öffentliche Gelder über dem schulischen Erfolg der jungen Individuen stehen sollten, ist dies zu hinterfragen.

### *Stigmatisierung/Ruf des Übergangssystems*

Ein weiteres strukturelles Thema ist die Außenwahrnehmung der Schüler\*innen, die im schlimmsten Fall mit fehlender Anerkennung, Vorurteilen, Diskriminierung einhergeht (vgl. Havermans, Botterman & Matthijs 2015, S. 116). Es gibt drei Formen der Anerkennung bzw. Wertschätzung: die emotionale, die rechtliche und die soziale Wertschätzung (vgl. Honneth 1992). Im Hinblick auf Hauptschüler\*innen, die langfristig die größte Gruppe von Teilneh-

menden im Übergangsbereich bilden, kommt es oftmals in allen drei Formen zu Einschränkungen der Anerkennung, was sich in sozialer Geringschätzung und kultureller Herabwürdigung äußert, die nicht selten auch noch von prekären familiären Verhältnissen und/oder fehlender deutscher Staatsbürgerschaft begleitet wird (vgl. Wellgraf 2014, S. 318). Auswirkungen dieser Nichtanerkennung können sogar als eine Art der Unterdrückung gesehen werden und dadurch Identitätsverletzungen nach sich ziehen. Scham, Neid, Wut und Angst sind Gefühlslagen, die sich langfristig auf den Identitätsbildungsprozess niederschlagen. Die im Rahmen der Identitätsbildung wichtigen Errungenschaften des Selbstbewusstseins, der Selbstachtung, des Selbstvertrauens und der eigenen Selbstwahrnehmung werden dadurch erschwert und nicht selten verleugnet sich die Betroffenen nach außen hin sogar selbst, damit sie deshalb nicht negativ stigmatisiert und damit verbunden nicht benachteiligt werden. Bereits der Beginn der Hauptschulzeit wirkt oftmals schon wie eine Art persönliche Niederlage für die Schüler\*innen – ein Gefühl der Degradierung, da viele der Schüler\*innen eigentlich gar nicht dort sein wollen und sich durch Fremdzureisung übergeben fühlen. Die Folge ist eine geringere Schulzufriedenheit. Viele der Betroffenen fühlen sich dabei fremd- und fehlgesteuert statt selbstmotiviert (vgl. Wellgraf 2014, S. 319). Aus dieser Fremdsteuerung und der gesellschaftlichen Diskreditierung kann dann resultieren, dass die Schüler\*innen sich nicht selten in ihrer Würde verletzt fühlen. Sollten solche Fälle vorliegen, besteht die Gefahr, dass die negativen Erinnerungen in das nachfolgende Übergangssystem verschleppt werden. Erste Ansätze dieser Problematik der vorbelasteten Bildungshistorie mancher Schüler\*innen finden sich auch in den später anschließenden individuellen Gründen für das Scheitern in der Schule wieder.

### *Gleichberechtigung/Geschlecht*

Wenn es um das Scheitern in der Schule geht, ist eine weitere strukturelle Auffälligkeit, dass mit rund 60 % überwiegend junge Männer scheitern (vgl. Sandring 2013, S. 19). Im Hinblick auf die Teilnehmenden am beruflichen Übergangssystem steigert sich die Quote nochmal auf knapp 62 % (vgl. Klemm 2023, S. 26; BIBB 2020, S. 88). Diese geschlechterspezifischen Unterschiede sind keine Neuheit, sondern lassen sich bereits seit dem Beginn der statistischen Erfassung belegen (vgl. Hoffmann 2010, S. 14). Fakt ist: Je niedriger qualifizierend die Schulform ist, desto höher ist der Jungenanteil – dies gilt auch für das berufliche Übergangssystem (vgl. BMFSFJ 2022; Maier 2021). Doch warum junge Männer in ihrer schulischen Laufbahn häufiger scheitern als ihre weiblichen Mitschülerinnen ist in der Literatur umstritten und nicht abschließend erforscht. Es existiert sogar ein offizielles Schriftstück des Deutschen Bundestages (2016, S. 5), das sich dieser kontroversen Frage annimmt. Auf der einen Seite gibt es Stimmen, die das tendenziell häufigere Scheitern auf Seiten der Jungen darauf zurückführen, dass es mehr Lehrerinnen statt Lehrer gibt, die diese Jungen auf Grund des anderen Geschlechts benachteiligen (vgl. Diefenbach 2010, S. 246; Deutscher Bundestag 2016, S. 5; Hollstein 2009). Sie vermuten eine geschlechterabhängige Diskriminierung im Unterricht. Diese Meinung bezweifeln weitere Autor\*innen und halten dagegen, dass es

dafür keine empirische Evidenz gäbe und dass die Gründe eher in einem besseren Lern- und Sozialverhalten der Mädchen zu finden seien (vgl. Hannover & Ollrogge 2021). Ein anderer Erklärungsansatz rückt die Einstellungen zum Lernen in den Mittelpunkt, die bei Jungen häufiger negativ konnotiert ist und dadurch für geringeren schulischen Erfolg sorgt (vgl. Barz et al. 2010, S. 95 f.). Es wird vermutet, dass Lernschwierigkeiten und Schulumüdigkeit, die vermehrt bei Jungen auftreten, langfristig zu Schulabbrüchen führen können (vgl. Budde 2013, S. 128). Ein weiterer denkbarer Aspekt im Kontext des Geschlechts ist die sogenannte hegemoniale Männlichkeit (vgl. Budde 2013, S. 129). Bei dieser Betrachtungsweise spielt die traditionelle Rolle des Mannes als Familienernährer eine besondere Bedeutung. Wenn sich also erste Anzeichen von Schulversagen breit machen, kann es dazu kommen, dass sich junge Männer offensiv hinter dem Schutzschild der männlichen Rolle verstecken. Lernbedarf zu äußern, wird dabei als Schwäche gedeutet, das Lernen an die weibliche Rolle verwiesen und dadurch Lernen im Allgemeinen abgewertet. Die übertriebene Inszenierung von Männlichkeit kann dann manchmal als einziger Ausweg zur Selbstbehauptung gesehen werden. Da es in der Literatur allerdings keine eindeutige Begründung für die geschlechterspezifische Ungleichheit gibt, bleibt nur festzuhalten, dass das Geschlecht immerhin ein Indikator für schulischen Erfolg oder Misserfolg darstellt. Möglicherweise darauf basierend, herrschen im Ausbildungsgeschehen außerdem auffällige Verhältnisse im Hinblick auf die Gleichberechtigung im Allgemeinen. So ist bekannt, dass die Ausbildungsbeteiligungsquote ausländischer Jugendlicher im Vergleich zu deutschen Jugendlichen nur etwa halb so hoch ist (vgl. Diehl, Friedrich & Hall 2009, S. 49). Diese ungleichen Verhältnisse liegen insbesondere bei jungen Männern ausländischer Herkunft vor, die insgesamt deutlich schlechtere Chancen haben einen Ausbildungsplatz zu finden als vergleichbare Jugendliche mit deutscher Herkunft (vgl. Diehl, Friedrich & Hall 2009, S. 48). Und selbst wenn diese Jugendlichen einen Ausbildungsplatz erhalten haben, können sie nur halb so oft in ihrem angestrebten Wunschberuf ausgebildet werden, wie deutsche Jugendliche. Das deutet darauf hin, dass sie bereits zu Beginn ihrer beruflichen Karriere Kompromisse eingehen müssen, die sich langfristig auf die Zufriedenheit niederschlagen könnten.

### *Heterogenität*

Eine weitere Hürde ist die Diversität der Lerngruppen, die sich nicht selten negativ auf den schulischen Erfolg einzelner Schüler\*innen niederschlägt. Diese angesprochene Diversität wird in der Fachliteratur *Heterogenität* genannt und umfasst in diesem Kontext weit mehr als soziokulturelle Unterschiede, wie Geschlecht, Alter, Ethnie, Nationalität, Milieu oder Beeinträchtigungen (vgl. Budde 2018, S. 12; Trautmann & Wischer 2011, S. 38 ff.). Im Umfeld Schule zählen nämlich außerdem lern- und leistungsbezogene Verschiedenheit zu diesem Begriff. Diese Unterschiede können sich beispielsweise in einer Bandbreite von Begabungen, Potenzialen, Interessen und Erfahrungen widerspiegeln (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S. 13; Trautmann & Wischer 2011, S. 40). Auf den Schulkontext bezogenen, können diese Heterogenitätsmerkmale um Arbeitsverhalten, Lernmotivation, Lerntempo, Leseverhalten, Lerntyp oder auch Persönlichkeitsmerkmale, wie Schüchternheit und Offenheit ergänzt werden (vgl. Trautmann & Wischer 2011, S. 41). An-

hand dieser Aufzählung von Heterogenitätsmerkmalen wird ersichtlich, wie vielfältig und komplex diese Thematik ist. Aus diesem Grunde wird im Rahmen der Berücksichtigung der Merkmale in der Fachliteratur zunächst der Denkanstoß gesetzt, dass gar nicht immer alle davon berücksichtigt werden können und dass eine Fokussierung der wichtigsten Merkmale erfolgen muss. Demnach muss Heterogenität nicht zwangsläufig zu einer erhöhten Gefahr des schulischen Scheiterns führen, doch um Heterogenität im Unterricht umfassend zu berücksichtigen und die richtigen Schlüsse zu ziehen, gilt es mehrere Schritte zu gehen, die sowohl von der Einstellung der Lehrkraft als auch den gegebenen Rahmenbedingungen beeinflusst werden (vgl. Trautmann & Wischer 2011, S. 107). Ob eine Lehrkraft in der Heterogenität also eine Belastung oder eine Bereicherung und Chance sieht, entscheidet maßgeblich über den Lernerfolg. In diese Sichtweise spielt außerdem die Perspektive mit hinein, ob man die Lernenden anhand ihrer Schwächen oder doch anhand ihrer Stärken bemisst (vgl. Wucke o. J.). Doch nur wenn eine Lehrkraft auch über den möglichen gestalterischen Spielraum, die nötigen didaktisch-methodischen Kompetenzen, genügend Zeit und zusätzliche pädagogische Unterstützung verfügen kann, ist das kritische Thema der Heterogenität in den Griff zu bekommen (vgl. Prediger & Aufschnaiter 2017). Zweifelsohne ist große Heterogenität in Klassengruppen im Kontext von Misserfolg ein Thema (vgl. Helmke 2013, S. 34).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass strukturelle Gründe auf politische und institutionelle Entscheidungen und Gegebenheiten zurückzuführen sind, die sich erheblich auf das schulische Leistungspotenzial junger Menschen niederschlagen können. Allerdings bestehen neben diesen Ursachen auch diverse individuelle Gründe für schulisches Scheitern, die auch nicht selten Überschneidungen zu den strukturellen aufweisen (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 31). Boussard (2013, S. 92) fasst abschließend zusammen, dass sowohl die individuellen Defizite, Einstellungen und Interessen als auch die strukturellen und systemischen Rahmenbedingungen zu der vorherrschenden Passungsproblematik zwischen jungen Menschen und ihrem schulischen und beruflichen Erfolg führen. Daher ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, dass diese Fehlentwicklung mit Hilfe zielführender Konzepte und neuer Strategien korrigiert wird. Diese Erkenntnis wird in den Hypothesen in Kapitel 3 aufgegriffen und bildet dadurch die Grundlage für diese Forschungsarbeit. Doch bevor Lösungsansätze, explizit für den Übergangsbereich, gefunden werden können, gilt es im Folgenden herauszufinden, welche Besonderheiten das berufliche Übergangssystem im Hinblick auf das schulische Scheitern vorweist.

### **2.3 Zahlen zum Scheitern im Übergangsbereich**

Um das Scheitern im Kontext von Schule und Ausbildung greifbar zu machen, ist es erforderlich einen Vergleich zwischen den Programmen des beruflichen Übergangssystems und den alternativen Bildungsgängen zu ziehen. Um die Zahlen zum beruflichen Übergangsbereich also richtig einordnen zu können, hilft es einen Blick auf den *Statistischen Bericht Allgemeinbildende Schulen* vom statistischen Bundesamt (2022) zu werfen. Demnach gingen in Deutschland im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 47.490 junge Menschen ohne einen Haupt-

schulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulwesen heraus. Das entspricht einem Anteil von 6,2 % aller Schüler\*innen, die in diesem Zeitraum aus den nachfolgenden Schulformen ausgeschult wurden. Der größte Anteil dieser gescheiterten jungen Menschen stammt mit 2,9 % aus den Förderschulen. Des Weiteren verließen ohne Erfolg 1,2 % die integrierten Gesamtschulen, 0,2 % die Gymnasien, 0,2 % die Realschulen, 0,8 % die Schularten mit mehreren Bildungsgängen und 0,9 % die Hauptschulen. Auffällig ist außerdem, dass mit 7,5 % eines Jahrganges mehr junge Männer ohne Hauptschulabschluss abgehen als junge Frauen, von denen nur 4,9 % erfolglos bleiben. Ergänzt werden diese Zahlen der schulisch Gescheiterten um die Zahlen der Wiederholer\*innen in der Allgemeinbildung. Schulformübergreifend liegt die Quote der Wiederholer\*innen bei den allgemeinbildenden Schulen bei 1,3 % für den Primarbereich, 2,8 % für den Sekundarbereich I und 2,6 % für den Sekundarbereich II. Auch in dieser Statistik schneiden die jungen Männer mit 1,3 % (Primarbereich), 3,2 % (Sekundarbereich I) und 3,1 % (Sekundarbereich II) gegenüber den Quoten der jungen Frauen etwas schlechter ab. Insgesamt lässt sich auf Grundlage dieser Zahlen festhalten, dass das Scheitern in den allgemeinbildenden Schulen noch einen deutlich geringeren Stellenwert erreicht, als dies im beruflichen Übergangsbereich zu verzeichnen ist. Zur Gegenüberstellung liefert der Datenreport zum Bildungsbericht aus dem Jahr 2010 (vgl. BIBB 2010, S. 92) deutlich schlechtere Werte was die Abbruchzahlen im beruflichen Übergangssystem betrifft. Beispielfür das gesamte Übergangssystem werden hier die Zahlen des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ), der Berufsvorbereitung (BvB) und der Berufsfachschulen (BFS) genannt. Im BGJ beendeten 12 % der Lernenden vorzeitig ihren Besuch, im Kontext der BvB waren es 18 % und in den BFS waren es sogar 22 %. Insgesamt halten Euler und Nickolaus (2018, S. 535) fest, dass im Übergangsbereich übergreifend deutlich mehr als 10 % der Schüler\*innen am Ende der Maßnahmen erfolglos bleiben. Dabei schließen sie alternative Einschätzungen von Gaupp, Grosskurth & Lex (2008), Nickolaus et al. (2018) und Méliani, Mokhonko & Nickolaus (2019) mit ein, die sogar eher von 18 % (Méliani, Mokhonko & Nickolaus) bis 29 % (Gaupp, Grosskurth & Lex) ausgehen. Dadurch hebt sich das Phänomen des Scheiterns im Übergangsbereich nochmal deutlich von der Allgemeinbildung ab. Dabei ist zu beachten, dass diese Quoten zwar generell auf Schüler\*innen bezogen sind, die am Ende der Maßnahmen ohne Abschluss oder weiterführende Qualifizierung dastehen, dass aber teilweise auch Schüler\*innen zu diesen Angaben zählen, die in ein freiwilliges soziales Jahr oder die Bundeswehr einmünden (Euler & Nickolaus 2018, S. 535). Umfassende Erkenntnisse und Zahlen zum Scheitern im Übergangsbereich sind insgesamt überschaubar, die vorhandenen Zahlen verdeutlichen dennoch, dass das Scheitern in diesem Bereich von ernstzunehmendem Ausmaß ist. Ebenfalls überschaubar sind die bisherigen Forschungsergebnisse zum Übergangssystem und den dort vorherrschenden Einflussfaktoren auf das Scheitern. Die daraus resultierende Forschungslücke wird im nächsten Abschnitt dargelegt.

## 2.4 Forschungslücke

Es liegen zwar einige empirische Forschungsarbeiten vor, die generelle Gründe und Faktoren über Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im allgemeinen Schulwesen thematisieren, allerdings mangelt es an spezifischen Gründen für das Scheitern im Übergangssystem (vgl. Sandring 2013). Im Hinblick auf deutschsprachige Veröffentlichungen ist die verfügbare Literatur zum Thema Schulabbruch und Dropout zur langfristigen Prävention dieser Phänomene noch seltener (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 27; Stamm 2006, S. 323 f.). Und obwohl die zuständigen Ministerien in der politischen Landschaft das allgemeingültige Phänomen des Scheiterns in der Schule als ein ernstzunehmendes Problem definiert haben, liegen im deutschsprachigen Raum kaum wissenschaftliche Erkenntnisse zu dieser Thematik vor (vgl. Hillenbrand & Ricking 2011, S. 156). Eberhard und Ulrich (2013, S. 60) haben zudem festgehalten, dass immer noch gesicherte Erkenntnisse darüber fehlen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten den Jugendlichen einen erfolgreichen Einstieg in eine Lehre verschaffen könnten. Des Weiteren beanstanden sie, dass die Diskussion über die mangelnde Ausbildungsreife der jungen Menschen, als Grund für die Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt, interessenpolitisch unterschiedlich genutzt wird, sodass nicht erkennbar ist, wie groß das Problem der mangelnden Ausbildungsfähigkeit tatsächlich ist. In diesem Kontext bildet sich bereits heraus, dass die Gründe für schulisches Scheitern beim Übergang von der Schule zur Ausbildung divers sein können. Auf der einen Seite spielt oftmals die mangelnde Ausbildungsfähigkeit der jungen Menschen eine Rolle, was als individuelle Begründung für das Scheitern angesehen werden kann. Auf der anderen Seite belegen offizielle Zahlen und Daten der Bundesagentur für Arbeit, dass die Ausbildungschancen auch wesentlich von den regionalen Ausbildungsmarktverhältnissen und der Struktur des regionalen Ausbildungsstellenangebotes abhängen (vgl. Eberhard & Ulrich 2013, S. 57; Boussard 2013, S. 79 f.). Eberhard (2012, S. 36) unterstrich diesbezüglich auch, dass die systemisch-institutionellen Rahmenbedingungen eine Lücke in der Übergangsforschung darstellen. Diese Einschätzungen legen den Grundstein dieses Forschungsvorhabens. Die Relevanz dieser Arbeit basiert außerdem auf der Tatsache, dass Veröffentlichungen mit validen Befunden zum Berufs- und Übergangssystem generell überschaubar sind und daher eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser Thematik erforderlich ist (vgl. Neß 2007, S. 19). Frank Neises (2018) unterstrich eine notwendige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Maßnahmen und der Wirkung des Übergangsbereiches, da diese bisher wenig erforscht wurden. Er führt insbesondere die Fülle an unübersichtlichen Maßnahmen auf, die es für Betroffene und Außenstehende erschwert die Qualität des Übergangssystems zu erfassen. Insgesamt fehlen theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Typologien im Hinblick auf das Übergangssystem und seine Beteiligten (vgl. Bojanowski 2009). Bojanowski führt weiter aus, dass von einer Krise in der Einstellung zu schulischem Lernen gesprochen werden kann, bei der Schulunlust und Schulabsentismus als Probleme auftauchen. Auch im Hinblick auf die Auswirkungen von Migrationshintergründen im Übergangsbereich mangelt es an empirischen Erkenntnissen (vgl. Christe 2011, S. 38). Und nicht nur in der Fachliteratur wird weiterer For-

schungsbedarf eingefordert, denn auch in der allgemeinen Presse wird der Anstieg der Schulabbrecher\*innen kritisch mitverfolgt (vgl. Martus 2020). Sogar im Bereich der Eliteschulen für Sportnachwuchs ist das Problem des sogenannten Dropouts angekommen, wo nun ebenfalls nach zusätzlicher Forschung gerufen wird (vgl. Baron-Thiene 2014, S. 130). Demnach sind das Interesse und die Besorgnis über die Problematik des schulischen Scheiterns auch in der breiten Bevölkerung angekommen. Auf Grundlage der angeprangerten Missstände und der Relevanz dieser Forschungsthematik für die betroffenen Individuen, die Wirtschaft und die Gesellschaft ist die weiterführende Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit erforderlich. Auf welcher Grundlage und mit welchem eigenen Ansatz diese Auseinandersetzung erfolgen soll, wird anhand des folgenden Kapitels verdeutlicht.

### **3 Fokussierung auf die strukturellen Gründe**

Wie aus Kapitel 2.2 hervorging, können die Gründe für schulisches Scheitern vielseitig sein und mitunter Wechselwirkungen unterliegen. Die bestehende Literatur, die sich mit dem Phänomen des Scheiterns in seinen unterschiedlichen Ausprägungen beschäftigt hat, lieferte sowohl individuelle Gründe, also Gründe, die auf das betroffene Individuum zurückzuführen sind, als auch strukturelle Gründe, welche aus dem schulischen System und den damit verbundenen Gegebenheiten hervorgehen. Oftmals vermischen sich Aspekte dieser beiden Gruppen von Ursachen, weshalb die zugrundeliegenden literarischen Werke und öffentlichen Einschätzungen überwiegend keine Unterscheidung zwischen individuellen und strukturellen Gründen vornehmen. Allerdings gab es im Kontext anderer Schulformen bereits erste Untersuchungen, die diese Zweiteilung der Gründe für schulisches Scheitern, wenn auch teilweise unter anderer Bezeichnung, fokussiert haben. So unterschied Tupaika (2003, S. 13) im Kontext der allgemeinbildenden Schulformen zwischen administrativem bzw. formalem Schulversagen auf der einen Seite und einem schülerspezifischen Schulversagen auf der anderen Seite. Steib (2020, S. 103 f.) teilte auf Grundlage der Einschätzungen von Eberhard sogar in drei Kapitalarten, die den schulischen Erfolg beeinflussen: das personale Kapital, das soziale Kapital und das institutionelle Kapital. Boussard (2013, S. 92 f.) hielt wiederum fest, dass sowohl individuelle als auch strukturelle bzw. systemische Rahmenbedingungen zu einer Passungsproblematik zwischen jungen Menschen und dem erfolgreichen Eintritt in das berufliche Leben stehen würden. Wenn auch mit verschiedenem Vokabular, so deuten all diese Einschätzungen darauf hin, dass im Kontext von schulischem Scheitern mindestens zwei Felder von Einflussfaktoren eine Rolle spielen. Diese werden in dieser Arbeit zum einen als individuelle und zum anderen als strukturelle Gründe definiert. Diese beiden Überbegriffe und die dazugehörigen Aspekte treten als Störfaktoren in der Instanz zwischen den jungen Menschen und dem beruflichen Leben auf. Dieses zwischengeschaltete berufliche Übergangssystem als Bindeglied zwischen gescheiterten Jugendlichen aus dem allgemeinbildenden System und der beruflichen Ausbildung, wurde bisher nicht ausführlich auf die Gründe des Scheiterns innerhalb der angebotenen Bildungsmaßnahmen untersucht und wird des-

halb neben den individuellen und strukturellen Gründen in den Fokus dieses Forschungsvorhabens genommen. Die Frage nach der jeweiligen Bedeutung der beiden übergeordneten Störfaktoren (individuell oder strukturell) schließt sich der oben genannten Fokussierung an und lenkt ein zusätzliches Augenmerk auf die bisher weniger erforschten strukturellen Gründe. Erste interessante Erkenntnisse aus einer Befragung in den USA, dass aus Sicht der Schüler\*innen mehr als drei Viertel der Befragten schulbezogene Faktoren als Gründe für ihr Scheitern nannten, bestärken diesen Ansatz, der in der deutschsprachigen Literatur bisher vernachlässigt wurde (vgl. Catterall 1998, S. 18). Dies ist noch kein Beleg dafür, dass die strukturellen und systemischen Gründe auch in Deutschland die individuellen Aspekte überwiegen, aber es ist wenigstens ein Hinweis darauf, dass diese Perspektive noch ausführlicher zu betrachten sei. Doch was verbirgt sich eigentlich hinter der Begrifflichkeit der *strukturellen Gründe* für das Scheitern? Struktur steht per Definition für den Aufbau oder die Gliederung einer Sache. In diesem Fall handelt es sich um den Aufbau des beruflichen Übergangssystems. Laut Duden umfasst die Struktur die Anordnung sämtlicher Teile eines Ganzen, die wechselseitig voneinander abhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Im Kontext des Scheiterns im beruflichen Übergangssystem sind dies die in Kapitel 2.2.2 aufgeführten Aspekte und Teilaspekte. Sie alle können einzeln oder in verschiedenen Kombinationen zum Scheitern in diesem System führen. Um nur einige Streitpunkte der öffentlichen Diskussionen über das Schulsystem aufzuführen, lassen sich Ungerechtigkeit, fehlende innersystemische Kooperation, von Finanzen abhängige Missstände, mangelnde Reformbereitschaft und inadäquater Umgang mit der Migrationsgesellschaft nennen. Neben der Öffentlichkeit und der Presse sind diese und ähnliche Themen natürlich auch in der Wissenschaft seit Jahrzehnten präsent, weshalb systemischer Handlungsbedarf ebenfalls seit langem besteht (vgl. Christe, Jankofsky & Quest 1996, S. 39). Die bereits vor Jahren aufgestellten Forderungen nach Reformvorschlägen des Schulsystems, curricularen Änderungen und einer Verbesserung der Schulqualität wurden allerdings nur teilweise oder halbherzig von der Politik behandelt oder es wurde die Passungsproblematik lediglich auf einen Mangel an Ausbildungsplätzen geschoben. Christe, Jankofsky und Quest (1996, S. 41) haben schon damals gemahnt, dass die Schule ihre Schulversager teilweise selbst produziert. Stamm (2012, S. 42) führt im Kontext der Drop-Out-Forschung ebenfalls auf, dass zunehmend auch die in der Verantwortung der jeweiligen Schule liegenden Faktoren Fälle des Scheiterns provozieren können. Sie forderte bereits eine auf die Institution zentrierte Perspektive bei der Drop-out-Forschung ein. Diese Perspektive wurde von Rumberger (1995, S. 583 f.) bereits im Jahr 1995 eingenommen, der festgehalten hat, dass sämtliche Faktoren, die in der institutionellen Struktur zu verorten sind und zu einem Schulabbruch führen, auch als Push-out definiert werden können. Auch Eberhard (2012, S. 22) forderte, dass im Rahmen einer strukturierten Analyse der Gründe für das Scheitern, zwingend auch die systemischen und institutionellen Ursachen berücksichtigt werden müssten. Andere Quellen behaupten sogar, dass die Verantwortlichen des Schulsystems bewusst die Schuld für Schulversagen und Scheitern den Familien und Individuen in die Schuhe schieben, um von eigenen systemischen Beschwerden abzulenken

(vgl. Müller 2013, S. 34; Weiß 2019, S. 2). Dass sogar die Auflösung des beruflichen Übergangssystems als denkbare Option herangezogen wurde, zeigt auf, dass gravierende Missstände in diesem System denkbar sind (vgl. Steib 2020, S. 457). Insgesamt ist die Kritik am Bildungssystem allgemein wahrlich kein Einzelfall: Wer bei Google *Kritik am Schulsystem* eingibt, stößt auf rund 450.000 Ergebnisse und unzählige Zeitungsartikel und Internetbeiträge, die Missstände und Probleme am System anprangern. Titel wie, *Deutsches Schulsystem – Das Durchfallen fällt durch*, behandeln sogar exakt die Problematik des schulischen Scheiterns und hinterfragen dabei im Vergleich zu internationalen Vergleichswerten das deutsche Bildungssystem (vgl. Munzinger 2020). Einige stichhaltige Hinweise auf einen bisher womöglich unterschätzten Stellenwert der strukturellen Gründe für das Scheitern gibt es also. Doch fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse auf diesem Gebiet fehlen. Die Schuld am Scheitern nur eindimensional und ohne die Bedeutung der individuellen Faktoren zu betrachten, wäre allerdings nicht der Realität entsprechend und würde die umfangreichen Ergebnisse bisheriger Forschungen auf der individuellen Ebene ignorieren. Die Perspektive aber doch einmal vermehrt auf das System selbst zu werfen, verspricht in jedem Fall zusätzliche Erkenntnisse zur Vermeidung von schulischem Scheitern. Deshalb setzt diese Forschungsarbeit an diesem strukturellen Ansatz an und versucht die Bedeutung von systemischen Missständen im Vergleich zu individuellen Gründen des Scheiterns verstärkt herauszustellen. Da sich im Rahmen der Recherche zum beruflichen Übergangssystem herausstellte, dass sich dieses System in diversen Facetten von anderen schulischen Institutionen in Deutschland unterscheidet, wurde in Betracht gezogen, dass die klare Unterscheidung zwischen individuellen und strukturellen Gründen insbesondere für dieses System vorteilhaft sein könnte. Diese Einschätzung ist darauf zurückzuführen, dass das berufliche Übergangssystem aus diversen unterschiedlichen Teilsystemen besteht (*Unübersichtlichkeit des Systems*), stark von Migrationsthemen betroffen ist (*Migrationspolitik*), von einer besonders gemischten und heterogenen Schülerschaft frequentiert wird (*Heterogenität*) und in der Öffentlichkeit bereits als Auffangbecken tituliert wurde (*Stigmatisierung/Ruf des Übergangssystems*). Des Weiteren blickt der berufliche Übergangsbereich im Vergleich zu den anderen allgemeinbildenden Schulformen auf eine deutlich kürzere Vergangenheit zurück und wurde zusätzlich dazu mit einer Vielzahl an Reformen konfrontiert. Darüber hinaus weist dieses System eine auffällig hohe Quote des schulischen Scheiterns auf, was in der Summe die Vermutung nahelegt, dass Bestandteile dieses Systems besonders ausschlaggebend für diesen Missstand sein könnten. Diese Arbeit verfolgt daher den bisher wenig erforschten Ansatz, ob im beruflichen Übergangsbereich möglicherweise die strukturellen Gründe überwiegen. Aus dieser Annahme resultieren die folgenden Hypothesen **H1** und **H2**. Die Hypothese **H1** besagt, dass eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen des Übergangsbereiches eine Senkung der Quote des schulischen Scheiterns in diesem Bereich nach sich ziehen würde.

**H1) Je besser die strukturellen Rahmenbedingungen des beruflichen Übergangssystems sind, desto geringer ist die Quote des schulischen Scheiterns in diesem Bereich.**

Um dieser Hypothese in den Interviews nachzugehen, wurde die folgende Leitfrage erstellt: *Gibt es strukturelle und systemische Missstände, die im Hinblick auf den schulischen Erfolg im Übergangsbereich problematisch sind?* Diese Leitfrage und die weiteren optionalen Vertiefungsfragen (siehe Anhang C) zielen darauf ab, dass sich die Lehrkräfte bewusst mit dem System beschäftigen, in dem sie sich tagtäglich bewegen, und dieses kritisch hinterfragen. Zum Ende des Interviews folgt dann eine weitere Leitfrage, die die befragten Lehrkräfte in die fiktive Situation versetzt, dass sie mögliche Missstände des Systems zum besseren verändern dürften, um dadurch ein weiteres Mal kritische Perspektiven auf das System zu eröffnen: *Stellen Sie sich vor, Sie hätten es in der Hand was Veränderungen und Optimierungen dieses Systems angeht. Welche strukturellen Änderungen am System würden Ihrer Meinung nach zu einer Verbesserung der Erfolgsquote im beruflichen Übergangssystem führen?*

Nachdem die Hypothese **H1** den Fokus lediglich auf die strukturellen Gründe gelegt hat, die individuellen Gründe aber auf Grundlage der weitreichenden Literatur dennoch nicht von der Hand zu weisen sind, beinhaltet die Hypothese **H2** beide Ansätze und vergleicht diese miteinander.

**H2) Im beruflichen Übergangssystem überwiegen die strukturellen gegenüber den individuellen Gründen im Hinblick auf das Scheitern von Lernenden.**

Um diese Gegenüberstellung durchführen zu können, ist es erforderlich, dass zunächst eine offene Leitfrage die Einschätzungen zum Scheitern im Übergangsbereich eröffnet: *Welche Gründe können für das Scheitern der jungen Menschen im Übergangsbereich verantwortlich gemacht werden?* Diese Frage soll gewährleisten, dass die Lehrkräfte eine ungetrübte Darstellung ihrer Sicht der Dinge offenbaren, ohne dass vorher durch die Gesprächsführung und die Interviewsituation eine ungewollte Manipulation vorgenommen wird.

Außerdem ist für die Gegenüberstellung eine gezielte Thematisierung der individuellen Gründe für das Scheitern, mit Hilfe einer Leitfrage und zusätzlichen Vertiefungsfragen, zu gewährleisten: *Gibt es individuelle Gründe, also Gründe, die auf die betroffenen Schüler\*innen zurückzuführen sind, die schulisches Scheitern nach sich ziehen?* Um eine abschließende Gewichtung der beiden übergeordneten Felder von Einflussfaktoren und somit eine Beantwortung der Hypothese **H2** vornehmen zu können, schließt das Interview mit einer Leitfrage, die genau diese Entscheidung fokussiert: *Nachdem wir nun sowohl über individuelle als auch strukturelle Gründe für das Scheitern gesprochen haben: Gibt es Ihrer Meinung nach eine der beiden Gruppen von Ursachen, die im Hinblick auf das schulische Scheitern schwerer wiegt? Wenn ja, welche der beiden und warum?*

Die gegenläufige Nullhypothese **H0** verfolgt dagegen den mehrheitlich priorisierten Ansatz der Literatur, dass die individuellen Gründe für das schulische Scheitern überwiegen. Sie wird ebenfalls durch die Leitfragen der Hypothese **H2** überprüft.

**H0) Je besser die individuellen Kompetenzen von Schüler\*innen ausgeprägt sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns im Übergangsbereich.**

Um den eigenen Ansatz und die Annahme, dass die strukturellen die individuellen Gründe überwiegen könnten, fundiert verfolgen zu können, ist es allerdings erforderlich zunächst grundlegende Erkenntnisse zu beiden Einflussfaktoren zu sammeln. Um beide Seiten des schulischen Scheiterns miteinander vergleichen zu können, werden daher sowohl die individuellen als auch die strukturellen Gründe für das Scheitern im Rahmen dieser Arbeit intensiv analysiert. Sollte sich die oben genannte Annahme im Verlauf der Arbeit als richtig erweisen, dann könnten im Idealfall Handlungsempfehlungen zu systemischen Änderungen an die zuständigen Bereiche der Politik und die übergeordnete Lehre gerichtet werden. Im besten Fall könnten solche Erkenntnisse für eine langfristige Verbesserung der Situation des Scheiterns im Übergangsbereich sorgen. Die Relevanz der Forschung auf diesem Gebiet ergibt sich daraus, dass eine potenzielle Senkung von gescheiterten Schüler\*innen in diesem Schulsystem positive Folgen sowohl für die betroffenen Schüler\*innen als auch die Fachkräfteproblematik hätte. In beiden Fällen wäre dies ein Zugewinn für die Gesellschaft. Wie dieses Forschungsvorhaben die angestrebten Ziele erreichen will, wird das methodische Vorgehen im kommenden Abschnitt darlegen.

#### **4 Das qualitative Forschungsdesign**

Nachdem nun bereits die Forschungsfrage, das damit verbundene Erkenntnisinteresse und die zugrundeliegenden Hypothesen ausformuliert wurden, stellt dieses Kapitel die Beschreibung des methodischen Vorgehens dar. Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine qualitative Forschung. Der gesamte Forschungsprozess lässt sich dabei in drei Ebenen unterteilen (vgl. Akremi 2019, S. 314). Forschungsfrage, Erkenntnisinteresse und Hypothesen gehören bereits zur ersten Ebene. Darüber hinaus umfasst diese Ebene die Datenerhebung, die mittels einer Primärerhebung durchgeführt wird. Dabei handelt es sich in diesem Fall um ein leitfadengestütztes Interview, genau genommen um ein problemzentriertes und semistrukturiertes Interview (vgl. Kohlbrunn o. J.). Dabei wird auf freie Antwortmöglichkeiten Wert gelegt, die aus einem vorrangig beschreibenden und argumentierenden Darstellungsmodus resultieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 127). Außerdem ist es erstrebenswert, dass die allgemeinen Prinzipien der Gesprächsführung beachtet werden und dass die befragte Person immer noch vor dem Leitfaden im Fokus steht. Insgesamt unterscheidet sich das Interviewgespräch allerdings deutlich von einem Alltagsgespräch, da der Inhalt der Konversation durch den Forschungsgegenstand und den Interviewleitfaden bestimmt und der Ablauf systematisiert wird (vgl. Hug & Poscheschnik 2015, S. 100). Dennoch bieten sich ausreichend Möglichkeiten Rück- und Vertiefungsfragen zu stellen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 357). Diese hohe Spontanität verlangt der interviewenden Person höchste Konzentration ab. Da sich der Gesprächsverlauf durch Vorwegnahme einzelner Aspekte anders als geplant abzeichnen kann, muss die Reihenfolge der Fragen gegebenenfalls spontan angepasst werden (vgl. Husy et al. 2013, S. 225 f.). Zu betonen ist auch, dass keine komplett anonyme Gesprächsatmosphäre zwischen den Gesprächspartner\*innen geschaffen werden kann, da zwischen-

menschliche und nonverbale Kommunikation und soziale Interaktion stattfinden. Diese Situation kann die Antworten im Hinblick auf Offenheit und Ehrlichkeit durchaus beeinflussen. Die persönliche Gesprächskonstellation unter vier Augen erschafft allerdings auch eine vertrauensvolle Atmosphäre, die das Erlangen von subjektiven Überlegungen und Einstellungen erst möglich macht (vgl. Roos & Leutwyler 2017, S. 227). Die Erkenntnisse aus den Interviews sind außerdem nie objektiv, sondern stets subjektiv, da sie sich immer auf die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Interviewpartner\*innen beschränken.

Um die Qualität der vier angestrebten, leitfadengestützten Interviews zu prüfen, wird im Vorfeld im Rahmen eines Pretests ein zusätzliches Interview außerhalb der Datenerhebung geführt. Mögliche Verständnisschwierigkeiten und sonstige Probleme im Ablauf werden dabei vorsorglich getestet (vgl. Weichbold 2019, S. 349).

### *Pretest*

Dieser Testlauf fand am 05.06.2023 an der BBS Ammerland mit einer Lehrkraft statt, die in ihrer beruflichen Karriere bereits im beruflichen Übergangssystem tätig war. Aus Gründen der Anonymität wird das Transkript dieses Testlaufes im Anhang C mit dem Titel *Pretest Herr P.* aufgeführt. Dank der Durchführung des Pretests konnten sowohl einige bereits inhaltlich interessante Informationen als auch wertvolle Erkenntnisse für die Durchführung der nachfolgenden offiziellen Interviews gezogen werden. Aus den Erfahrungen des Testlaufes resultierte eine Überarbeitung des Interviewleitfadens und eine optimierte Gesprächsführung für die offiziellen Interviews. Diesbezüglich finden sich unter Anhang B der ursprüngliche Interviewleitfaden und unter Anhang C die überarbeitete und somit finale Version wieder. Zunächst konnte im Ablauf des Interviews festgestellt werden, dass die Reihenfolge der Fragen, insbesondere im ersten Drittel des Interviews, für Verwirrung sorgte. Das lag daran, dass zunächst Fragen zur Erfahrung im beruflichen Übergangssystem gestellt wurden, bevor anschließend schulformübergreifende Fragen und dann wieder spezielle Fragen zum Übergangsbereich folgten. Die Fragenreihenfolge wurde daraufhin so geändert, dass zunächst allgemeine Fragen zum Scheitern in der Schule gestellt werden, bevor der Bezug zum beruflichen Übergangssystem hergestellt wird. Grundsätzlich konnte außerdem festgestellt werden, dass es im Sinne der Forschungsarbeit ist, wenn Fragen kurz, knapp und ohne viele Zusatzinformationen gestellt werden. Dies wurde an den Stellen deutlich, wo einer Frage im Pretest eine kurze inhaltliche Beschreibung vorausging, die dann anschließend dazu führte, dass sich die Antwort fast ausschließlich an diesen Randinformationen orientierte. Offene Fragen führten wiederum zu neutralen und unvoreingenommenen Antworten. Aus diesem Grund wurde der Interviewleitfaden nach der Auswertung des Pretests ausführlich überarbeitet, sodass die Fragen kürzer, präziser und ohne zusätzliche und potenziell manipulierende Zusatzinformationen gestellt werden. So wurde etwa in Leitfrage F6 ursprünglich bereits in der Fragestellung vorgegriffen, dass es gravierende Missstände gäbe. Dies lenkte die Antwort bereits in eine klare Richtung. Daher wurde die Frage nachträglich umformuliert, um überhaupt erstmal zu erfragen, ob denn Missstände aus Sicht der Lehrkraft existieren. Des

Weiteren konnten unbeabsichtigte Dopplungen im Fragenkatalog beseitigt werden. Eine weitere wichtige Erkenntnis des Testlaufes war, dass die Fragen des Interviewleitfadens zwar ein solides Grundgerüst bilden, spontane Vertiefungsfragen aber unerlässlich sind, um eindeutige Erkenntnisse zu erlangen. Und diese spontan produzierten Erzählungen haben laut Helfferich (2011, S. 180) höchste Priorität. Insgesamt erwies sich die Durchführung des Pretests als wertvoll, da erst mit Hilfe der dort gesammelten Erkenntnisse der finale Interviewleitfaden konzipiert werden konnte. Dieser Leitfaden und die dazugehörige Durchführung der Interviews werden im folgenden Abschnitt erläutert.

### *Interviewleitfaden und Durchführung der Interviews*

Der konzipierte Basis-Interviewleitfaden befindet sich im Anhang B und umfasst die festgelegten Leitfragen sowie weitere darauf aufbauende Vertiefungsfragen. Grundsätzlich werden die Antworten der Interviewpartner\*innen anonymisiert, damit diese ohne Bedenken möglicherweise kontroverse Kritik am Übergangssystem äußern können. Diese Information wird zu Beginn des Interviews vom Interviewenden verkündet und in gleichem Zuge das Einverständnis eingeholt, dass das Interview als Grundlage für diese Masterarbeit verwendet werden darf. Die 8 Leitfragen sind weitestgehend offen formuliert, um die Antworten nicht zu sehr durch die Fragen vorzugeben. Allerdings sind an einigen Stellen weiterführende Fragen aufgenommen worden, um gewährleisten zu können, dass in jedem Fall verwertbare Aussagen zu den aufgestellten Hypothesen getätigt werden. In der Konzeption wurde folglich für jeden Themenkomplex eine offene Erzählaufforderung und Meinungsabfrage formuliert, um anschließend mit weiteren Nachfragen vertiefende Informationen zu erlangen (vgl. Helfferich 2011, S. 185). Dadurch wurden bei der Erstellung des Leitfadens bereits erste Kategorien berücksichtigt, die im späteren Auswertungsprozess zum Tragen kommen. Chronologisch gesehen, werden zunächst mit den Fragen F1 und F2 Informationen zur Person, ihrer bisherigen Laufbahn, den gesammelten Erfahrungen und der Einschätzung von schulischem Scheitern gesammelt. Diese offenen Eingangsfragen haben einen bewussten narrativen Charakter, um dem/der Interviewpartner\*in zunächst die Möglichkeit zu geben, dass sie sich auf das Gespräch einstellen und mit der Thematik vertraut machen können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Saar 2009, S. 128). Im weiteren Verlauf wird zunehmend von offenen und allgemeinen Fragen zu spezifischeren Fragen übergeleitet. Dadurch soll das Thema zunächst plausibel eingeleitet werden, bevor die Aussagen dann im Verlauf spezifiziert werden können. Insgesamt lässt sich das Interview in die zwei Teile *individuelle* und *strukturelle Gründe* unterteilen. Dazu dienen die Fragen F3 – F6, von denen F4 und F6 diverse potenzielle Nachfragen zur Beantwortung der Hypothesen beinhalten. Die Fragen F7 und F8 schließen das Interview mit einer Gewichtung zwischen individuellen und strukturellen Gründen und einer Frage nach Verbesserungsvorschlägen oder Handlungsempfehlungen ab. Daraus können gegebenenfalls weitere Schlüsse auf die Gründe des Scheiterns gezogen werden.

Die Durchführung der Interviews findet nach Abschluss des Pretests sowie in Absprache mit den Lehrkräften, der Schulleitung und der Abteilungsleiterin der zu befragenden, freiwilligen

Lehrkräfte im Zeitraum des Monats Juni 2023 an der BBS Ammerland statt. Durchgeführt und mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, werden die Interviews vom Autor dieser Arbeit selbst. Da es sich bei der BBS Ammerland um eine Bündelschule handelt, werden dort neben dem dualen Ausbildungssystem diverse Teil- und Vollzeitschulformen angeboten (vgl. BBS Ammerland 2022). Die gesamte Schülerschaft von ca. 3800 Schülerinnen und Schülern unterteilt sich in rund 2670 Auszubildende und etwa 1000 Lernende in beruflichen Vollzeitschulformen. Im Hinblick auf das berufliche Übergangssystem bietet die BBS Ammerland die Klassen 1 und 2 der Berufseinstiegsschule, die einjährige Berufsfachschule, die zweijährige berufsqualifizierende Berufsfachschule und die dreijährige berufsqualifizierende Berufsfachschule jeweils in diversen Fachrichtungen an. Da die Schule eine besondere Kooperation mit dem Bau-ABC Rostrup pflegt, arbeiten die technischen Abteilungen der beiden Institutionen eng miteinander und daraus resultiert ein umfangreiches technisches Angebot auch im Rahmen des Übergangsbereiches. Neben dem breiten technischen Angebot verfügt die Berufseinstiegsschule außerdem über spezielle Sprachförderklassen. Die Entscheidung, im Rahmen der Interviews nur Lehrkräfte einer Schule zu befragen, basiert auf dem *Most Similar Systems Design* (MSSD), das auf Przeworski und Teune zurückgeht (vgl. Pickel 2007, S. 376). Das MSSD ist das Gegenstück zum *Most Different Systems Design* (MDSD) und zeichnet sich dadurch aus, dass Untersuchungsgegenstände, in diesem Fall die Interviewpartner\*innen, so ausgewählt werden, dass sie in möglichst gleichen oder sehr ähnlichen Rahmenbedingungen tätig sind und unterrichten (vgl. ILS 2018, S. 13). Der Kontakt zu diesen Lehrkräften wird nach Absprache und auf Grundlage einer Empfehlung durch die zuständige Koordinatorin der BBS Ammerland hergestellt. Es wird dabei bewusst darauf geachtet, dass keine Lehrkräfte ausgewählt werden, zu denen ein persönlicher Bezug vorliegt, um eine mögliche Voreingenommenheit zu vermeiden. Gezielt werden Gesprächspersonen ausgewählt, die sich in den unabhängigen Variablen so ähnlich wie möglich sind, während sie bei den abhängigen Variablen aber ausreichend Variationen vorweisen können (vgl. Pierre 2005, S. 446 f.). Die unabhängige Variable bildet im Interview die regionale und schulformspezifische Auswahl der Lehrkräfte. Bei ihnen handelt es sich also allesamt um Lehrkräfte, die an der BBS Ammerland im Übergangsbereich eingesetzt werden und ähnliche Bildungsmaßnahmen betreuen. Die abhängige Variable, also die zu erklärende Variable, umfasst die möglichen Gründe für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem, also die strukturellen und individuellen Ursachen, die in Kapitel 2.2 erläutert wurden. Ziel, der mit dem MSSD durchgeführten Untersuchung, ist es, Aussagen über die Auswirkungen der unabhängigen Variablen zu treffen (vgl. ILS 2018, S. 13; Lütz & Schmitt 2018). Man nennt dieses Vorgehen auch Differenzmethode (vgl. Lütz & Schmitt 2018). Resultat des *Most Similar Systems Design* und allgemein der qualitativen Vorgehensweise ist allerdings, dass aufgrund der bewusst gewählten Stichprobe, keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden können und somit auch keine robuste Kausalität erlangt werden wird. Das liegt daran, dass die Stichproben qualitativer Arbeiten generell deutlich kleiner sind als bei quantitativer Forschung, da ihre Repräsentativität nicht so bedeutend ist und es in erster Linie um den individuellen Informationsge-

halt der einzelnen Interviews geht (vgl. Roos & Leutwyler 2017, S. 191). Die Durchführung der Interviews erfolgt an Orten, die von den zu interviewenden Lehrkräften ausgewählt werden, damit sich diese wohlfühlen können. In jedem Fall sollten die Rahmenbedingungen aber mindestens eine ungestörte Aufmerksamkeit und eine gute Akustik vorweisen, damit eine reibungslose Tonbandaufnahme gewährleistet werden kann (vgl. Helfferich 2011, S. 177).

### *Vorgehen bei der Datenauswertung*

Mit diesem Schritt ist die erste Ebene der Stichprobenziehung abgeschlossen und in der zweiten Ebene folgt die Datenauswertung. Diese Datenauswertung erfolgt mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019, S. 633–648). Diese Form der Textanalyse zeichnet sich durch die kategoriengeleitete und strikt regelgeleitete Vorgehensweise aus, die dazu führt, dass die Ergebnisse transparent und intersubjektiv überprüfbar sind (vgl. Mayring 2022, S. 53; Mayring & Fenzl 2019, S. 633). In Abbildung 1 wird das methodische Vorgehen, insbesondere im Hinblick auf die deduktive Kategorienbildung, nochmal grafisch dargestellt. Die darin enthaltene theoriegeleitete Festlegung der Strukturierungsdimensionen geht auf die Erkenntnisse aus Kapitel 2.2 zurück, wo die Gründe für das schulische Scheitern im Allgemeinen herausgearbeitet wurden.

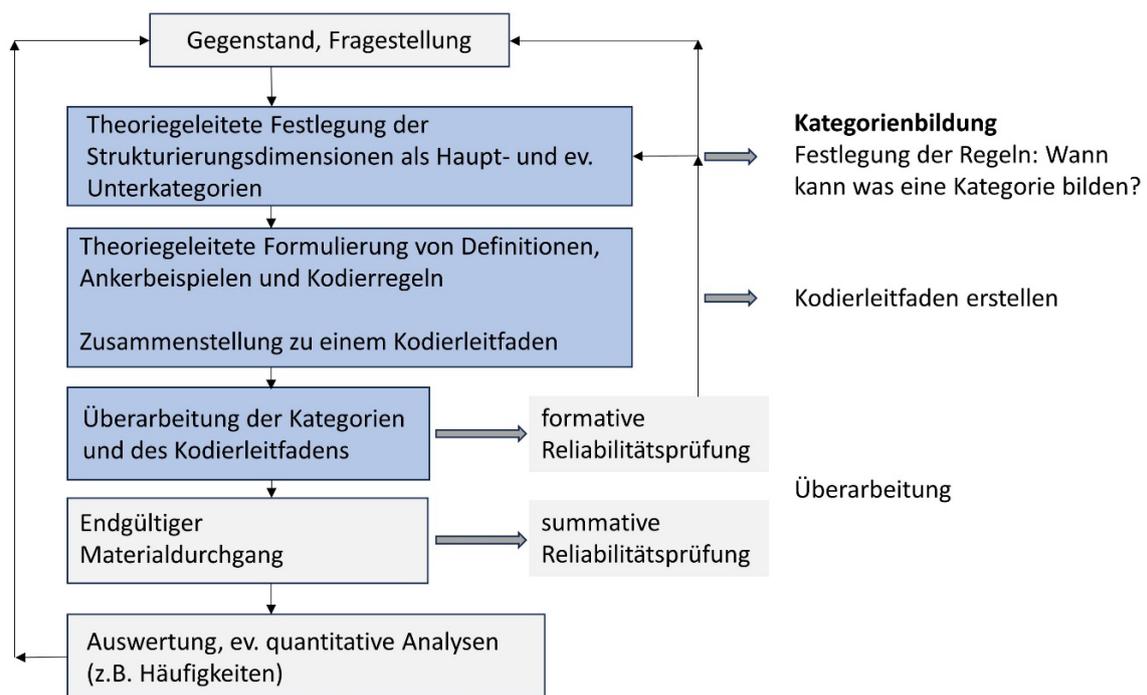


Abbildung 1: Ablaufmodell deduktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2000)

Demnach wird in dieser Arbeit auf das deduktive Verfahren gesetzt, da die Kategorien bereits im Vorfeld aus der Literatur abgeleitet werden konnten (vgl. Mayring 2022, S. 97). Für die Kategorienbildung konnte als Regel festgelegt werden, dass eine Kategorie dann gebildet werden kann, wenn mehrere unabhängige Quellen einen inhaltlich übereinstimmenden, plausiblen und auf das berufliche Übergangssystem übertragbaren Grund für das schulische Scheitern liefern konnten. Sollten sich im Laufe der weiteren Forschung, der Kategorienan-

wendung und der Auswertung allerdings neue Kategorien aufzutun, können diese nachträglich ergänzt oder zusammengefasst werden. In solchen Fällen spricht man dann von einem induktiven Vorgehen. Im Rahmen der ausführlichen Literaturrecherche konnten bereits erste Kategorien skizziert werden, die sich im weiteren Verlauf der Arbeit in die beiden übergeordneten Haupt-Kategorien *Individuelle Gründe* und *Strukturelle Gründe* unterteilen ließen. Diese Zweiteilung der Gründe für schulisches Scheitern basiert auf dem eigenen Ansatz dieser Forschungsarbeit. Auf Basis der deduktiven Vorgehensweise konnten folgende Kategorien als Kodierungen, auch Codes genannt, aus der aktuellen wissenschaftlichen Literatur abgeleitet werden. Dies bildet die Grundlage für die spätere Auswertung mit der MAXQDA-Software. An übergeordneter Stelle stehen die Haupt-Kategorien *Individuelle Gründe* und *Strukturelle Gründe*. Diese Haupt-Kategorien werden dann um diverse Dimensionen (Subcodes) ergänzt. Auf Seiten der *Individuellen Gründe (K1)* folgen: *sozioökonomischer Hintergrund (K1.1)*, *Elternhaus (K1.2)*, *Peer-Group (K1.3)*, *Migrationshintergrund (K1.4)*, *Sprachniveau (K1.5)*, *Bildungshistorie/Vorwissen (K1.6)*. Die *Strukturellen Gründe* werden durch folgende Subcodes vervollständigt: *Heterogenität (K2.1)*, *Unübersichtlichkeit des Systems (K2.2)*, *Stigmatisierung/Ruf des Übergangsbereiches (K2.3)*, *Migrationspolitik (K2.4)*, *Bildungssystem (K2.5)*, *Gleichberechtigung/Geschlecht (K2.6)*, *Praxisbezug (K2.7)*. Wie Abbildung 2 offenbart, steht nach der Kategorienbildung die Erstellung eines detaillierten Kodierleitfadens an, der Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierungsregeln enthält. Der nachfolgende Kodierleitfaden in tabellarischer Form beinhaltet diese Regularien, die der Auswertung der geführten Interviews als Grundlage dienen.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierungsregeln
<b>K1: Individuelle Gründe</b>			
<i>K1.1: sozioökonomischer Hintergrund</i>	Insbesondere finanzielle Aspekte: Haushaltseinkommen, Wohnsituation, Wohnort, Bildungsstand der Eltern, Beruf der Eltern, Ausstattung mit Lernmaterial	„Wie gerade schon gesagt, wenn sie aus so einem Elternhaus kommen, was bildungsfern zu nennen ist, dann ist für den einzelnen natürlich schwieriger ranzukommen...“ (4/135–136)	Sofern finanzielle Faktoren oder die Bildung der Eltern auf Seiten des Schülers/der Schülerin den schulischen Erfolg beeinflussen
<i>K1.2: Elternhaus</i>	Insbesondere emotionale Aspekte: Beziehung zu den Eltern, Urvertrauen, familiäres Zusammenleben, Familienstruktur, Fürsorge	„Es gibt ja Schüler, die schon höchst eigenständig agieren, aber es gibt auch Schüler die diesen Betreuungsaufwand auch nötig haben [...]. Das hat ja auch mit dem Alter zu tun dann, würde ich aber auch als wichtig erachten.“ (Pretest/142–149)	Sofern mindestens einer der Aspekte der Definition den schulischen Erfolg behindert. Ist abzugrenzen von den sozioökonomischen Hintergründen
<i>K1.3: Peer-Group</i>	Freundeskreis oder Mitschüler*innen, Wortführer*innen, Meinungsführer*innen, Gruppendynamiken im Unterricht	„Und das vermischt sich dann und das ist dann eine ganz ungute Mischung und das heißt, die kommen hier schon an "Boah, Schule. Brauchen wir nicht, wollen wir nicht. Leistung gilt nichts". Und so beflügeln sich diese Schüler schon alle gegenseitig.“ (2/145–148)	Wenn mindestens einer der Aspekte der Definition den schulischen Erfolg beeinflussen
<i>K1.4: Migrationshintergrund</i>	Persönliche Gründe, die auf Migration und Herkunft zurückzuführen sind: Kulturelle Besonderheiten und Unterschiede im Schulkontext, landestypische Einstellungen zur Schule, Religiöse Auffälligkeiten im schulischen Miteinander	„Migrationshintergrund muss ja nicht unbedingt bedeuten, dass der oder diejenige die Sprache gar nicht oder schlecht spricht. Ist natürlich häufig der Fall, da habe ich sowohl Beispiele, wo ich sage: Ok, da würde ich dem Schüler unterstellen, dass er diese Karte bzw. diesen Joker zieht, aber ich habe auch genug Schüler erlebt, die das einfach wahnsinnig akribisch umgesetzt haben bzw. die Chance genutzt haben, die sie hier haben im berufli-	Sofern mindestens ein Aspekt der Definition den schulischen Erfolg beeinträchtigt und eindeutig auf einen Migrationshintergrund zurückzuführen ist. Ist abzugrenzen von den politischen Aspekten (K2.4) im Hinblick auf Migration

		chen System, in der Berufsschule Einzelhandel zum Beispiel.“ (Pretest/155–161)	
<i>K1.5: Sprachniveau</i>	Sowohl sprachliche Einschränkungen, die auf Migration zurückzuführen sind als auch generelle Defizite im Sprachgebrauch. Lese- und Rechtschreibdefizite. Mangelnde Ausdrucksfähigkeit	„Nun ist es aber auch so, dass in den schwächeren Schulformen häufig ja auch differenziert wird und wenn dann Fragen, Arbeiten, Klausuren so gestellt werden, dass man eine Differenzierung drin hat oder vielleicht auch die Fragestellungen so halt stellt, dass sie leichter zu beantworten sind für die Schüler, die die Sprache noch nicht so gut sprechen - ja so kann man dem ja auch ein bisschen entgegenwirken. Ob es dann gemacht wird und wie das stattfindet, steht wieder auf einem anderen Zettel.“ (Pretest/168–174)	Wenn mindestens ein Aspekt der Definition zu einer Beeinträchtigung des schulischen Erfolges führt. Vorsicht: Klare Trennung zwischen Migrationshintergrund bzw. es kann bei einer Aussage auch auf beide Kategorien zurückzuführen sein
<i>K1.6: Bildungshistorie /Vorwissen</i>	Mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten, fehlende Schulbildung, persönliche Erfahrungen, fehlende Allgemeinbildung, fachspezifisches Hintergrundwissen fehlt, mangelhafte Mathematik- und Deutschkenntnisse	„Ich denke stark. Erfahrungen, die die Schüler mit anderen Lehrkräften gemacht haben, sei es zwischenmenschlicher Natur oder Noten, die sie bekommen. Ich glaube das kennt jeder, wenn man etwas macht, was nicht gut ist und das immer wiederholt und das Feedback bekommt, welches vielleicht nicht ideal formuliert ist, dann ist es schon schwierig sich da zu motivieren.“ (Pretest/182–186)	Wenn mindestens einer der Aspekte der Definition zu einer Beeinträchtigung des schulischen Erfolges führt
<i>K1.7: Perspektive /Motivation</i>	Fehlende Zukunftsaussichten, mangelnde Perspektive, geringe Motivation, Antriebslosigkeit, Desinteresse	„Um die Schüler optimal zu erreichen und zu motivieren, sollte man da glaube ich auch Stichwort Feedback reflektieren. Diese Chance dann nutzen, also kann ich auch glaube ich bestätigen, dass dieser Aspekt wichtig ist.“ (Pretest/186–188)	Wenn mindestens ein Aspekt der Definition zu einer Beeinträchtigung des schulischen Erfolges führt. Vorsicht: Muss von Auswirkungen der Peer-Group abgegrenzt werden können
<i>K1.8: Gesundheitliche Probleme, persönliche Situation</i>	Psychische und physische Beschwerden, Angstzustände, Depressionen, altersbedingte Besonderheiten (Pubertät), gesundheitliche Leiden	„Dann die schwierige Phase in der die jungen Menschen gerade stehen. Also ich nenne es mal zum Teil Spätpubertät.“ (4/77–78)	Wenn mindestens ein Aspekt physischer oder psychischer Beschwerden den schulischen Erfolg beeinträchtigt
<b>K2: Strukturelle Gründe</b>			
<i>K2.1: Heterogenität</i>	Heterogenes Klassengefüge, unterschiedliche Leistungsniveaus, unterschiedliche Vorbildung, verschiedene Charaktere, unterschiedliche Motivation, ungleiche Klassen	„Aber auch da hast du natürlich viele Schüler, die du gar nicht erreichst, die gar nicht da sind oder nur körperlich da sind. Und da ist es natürlich total schwierig. Und im Gegensatz dazu sind da natürlich auch Schüler da, die wollen gerne, aber können halt einfach nicht so gut.“ (Pretest/256–259)	Wenn der schulische Erfolg einzelner unter der Heterogenität der Klasse leidet; Wenn die Unterrichtsqualität unter der Heterogenität der Klasse leidet,
<i>K2.2: Unübersichtlichkeit des Systems</i>	Vielzahl an verschiedenen Bildungsmaßnahmen, unzureichende Beratung, Schulform und Schüler*in passen nicht ideal zueinander, undurchsichtige Zukunftsaussichten, Orientierungsprobleme	„Also ich sehe das größte Problem in der mangelnden Zusammenarbeit zwischen den Systemen, also zwischen den Berufsbildenden Systemen auf der einen Seite und dem allgemeinbildenden System auf der anderen Seite.“ (1/225–227)	Wenn der schulische Erfolg der Schüler*innen durch mindestens einen der Aspekte der Definition negativ beeinflusst wird
<i>K2.3: Stigmatisierung/Ruf des Übergangsbereiches</i>	Schlechter Ruf des Übergangsbereiches, fehlende Anerkennung, Verachtung, mangelnde Wertschätzung, Mobbing, Ausgrenzung, Vorurteile, schlechte Meinung gegenüber der Schulform	„Es führt zu Motivation, meiner Meinung nach. Wertschätzung, Anerkennung und Motivation würde ich da auf ein Podest setzen. Ich denke das macht viel aus [...]. Und gerade Schüler, die vielleicht schon oft gescheitert sind, die schon eine Story erlebt haben, die vielleicht auch im Elternhaus keine Frühförderung erfahren haben, die häufig negatives Feedback bekommen haben, wenn sie denn Feedback bekommen haben, glaube ich ist das ganz ganz wichtig.“ (Pretest/312–317)	Wenn die Motivation und daran gekoppelt die Leistung der Schüler*innen unter der Meinung und dem Ruf des Übergangssystems leidet. Wenn eine Stigmatisierung der betroffenen Schüler*innen einsetzt und diese negativ belastet
<i>K2.4: Migrationspolitik</i>	Systemische Gründe, die im Kontext von Migration auftreten: Fehlende Angebote für Geflüchtete, unausgereifte Schulkonzeption für	„Nein, da sind wir nicht drauf vorbereitet. Sage ich Ihnen ganz ehrlich. Dadurch, dass ich hier auch Sprachlerner unterrichte, ich habe auch schon Fortbildungen gemacht in diesem Bereich, also Deutsch als Zweitsprache, und	Wenn die Schulqualität und der Erfolg der Schüler*innen durch mindestens einen Aspekt der Definition negativ beeinflusst wird. Expliziter

	Schüler*innen aus anderen Ländern/Kulturen, fehlende Fortbildungen für diese Situationen, mangelnde Sprachlernkonzepte, defizitärer systematischer Umgang mit Geflüchteten in der Schule	da wird immer darauf hingewiesen, dass gerade in Klassenarbeiten auch Aufgaben einfacher formuliert werden müssen.“ (2/454–457) „Also ich glaube, eigentlich bräuchte jeder einen Paten. Also, die kann man nicht einfach auf unser System loslassen, weil unser System gar nicht darauf vorbereitet ist.“ (2/468–470)	Bezug zu politischen Vorgaben im Zusammenhang mit Migration und andere systemische Hürden für Geflüchtete und Schüler*innen mit Migrationshintergrund
<i>K2.5: Bildungssystem</i>	Systemische Gründe: realitätsferme Lehrplangestaltung, unpassende Schulformen, fehlende Schulformen, unzureichender Umfang der schulischen Maßnahmen, zu wenig Lehrkräfte, mangelnde Ausstattung, zu große Lerngruppen	„Aber wir sind hier auch in einem trägen System, was häufig ein bisschen Zeit braucht für solche Entscheidungen [...]“ (Pretest/352–354) „Aber das habe ich auch klar schon gesagt: kleinere Lerngruppen, doppelte Besetzung von Lehrkräften, wenn die Lerngruppe zu groß ist.“ (Pretest/410–412)	Wenn das schulische System mit mindestens einer seiner Gegebenheiten und Rahmenbedingungen den Erfolg einzelner Schüler*innen negativ beeinträchtigt
<i>K2.6: Gleichberechtigung /Geschlecht</i>	Ungleiche Behandlung der Geschlechter, geschlechtsabhängige Unterschiede im Schulsystem, Inklusion, variable Leistungsanforderungen	„Also das ist schon, da gibt es große Unterschiede. Und manchmal finde ich auch, ja es sind im Grunde gerade die Jungs, die die Benachteiligten in unserem System sind. Ja, das kann man nicht anders sagen.“ (2/502–504)	Wenn Schüler*innen unter mindestens einem dieser Aspekte der Definition im Hinblick auf ihren schulischen Erfolg benachteiligt werden
<i>K2.7: Praxisbezug</i>	Praxisbezogener Unterricht, Vernetzung von Schule und beruflicher Praxis, Vernetzung von Schule und Betrieben, Praktika, Praxisunterricht, Kooperationen von Schule und Wirtschaft	„[...] es gibt ja hier, ob es dann so passend sein wird, ja doch, es gibt hier eine Schülerfirma, wo halt zumindest versucht wird, das zu simulieren. Lernbüro machen die glaube ich auch. Ob das dann wirklich so die Praxis widerspiegelt, würde ich dann auch hinterfragen, aber zumindest so die Hinführung dahin.“ (Pretest/378–382)	Wenn mangelnder Praxisbezug dem Erfolg von den Schüler*innen in mindestens einem Punkt der Definition im Wege steht
<i>K2.8: Schulregeln</i>	Verbote, Einschränkungen, Vorgaben, Regeln, Verhaltensregeln	„Gehört zur strukturellen Veränderung des Systems auch die Handynutzung? Ich habe das schon ganz oft gesagt. Also am liebsten hätte ich an dieser Schule unten eine riesige Schrankwand mit kleinen Fächern, die alle offen sind, wenn die Schüler in die Schule kommen, das Handy wird reingelegt, Fach wird geschlossen und die springen automatisch am Ende der Schulzeit wieder auf.“ (2/585–589)	Wenn die schulische Leistung durch offizielle Regeln und schulinterne Gesetze verbessert werden könnte
<i>K2.9: Budget /Finanzielle Gründe</i>	Mangelnde finanzielle Ressourcen, Vergabe von Budgets nach Klassenanzahl und Klassengröße, Klassenzuweisung von Schüler*innen nicht nach persönlicher Qualifikation sondern nach Bedarf der Schule	„Finanzielle Mittel, Räumlichkeiten sind so das drumherum. Was wir hier schon in einem ziemlich guten Maße haben, was ich so erlebe.“ (Pretest/411–413)	Wenn mindestens ein Aspekt der Definition den schulischen Erfolg der Schüler*innen negativ beeinflusst. Budget kann hier zwei Bedeutungen haben: Fehlende finanzielle Mittel oder Budget als Drucksituation im Kontext von Klassengrößen und Schulplanung

Tabelle 1: Kodierleitfaden

Ziel ist es, die gesamten transkribierten Interviews mit Hilfe der MAXQDA-Software nach diesen Kategorien und dem dazugehörigen Kodierleitfaden zu durchforsten. Auf Grundlage der daraus entstehenden Datensammlung wird anschließend die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse durchgeführt. Im Rahmen der Auswertung werden keine Ausschlusskriterien festgelegt, da diese Forschung auf die individuellen Einschätzungen und die Expertise der Lehrkräfte Rücksicht nimmt und dabei jede Form der Beurteilung ernsthaft in die Auswahl einschließt. Dennoch werden Antwort-Häufigkeiten herausgestellt. Die Auswertung geht dann systematisch nach den Antworthäufigkeiten vor. Unter den vier Interviews wer-

den dann die Aussagen inhaltlich verglichen und diese außerdem mit den theoriebasierten Erwartungen aus Kapitel 2.2 abgeglichen. Sofern unerwartete Dimensionen in den Interviews aufkommen, werden diese nachträglich in das Kategoriensystem eingepflegt. Dadurch können gegebenenfalls sämtliche Kategorien im Laufe der Auswertung überarbeitet werden. Diese Vorgehensweise nennt man auch Rückkopplungsschleife (vgl. Mayring 2000).

Klare Regeln gelten ebenfalls für die Transkription der Interviews, die im Folgenden vorgestellt werden. Transkripte können den komplexen Situationen eines Interviews nicht vollumfänglich gerecht werden und sind somit als eine Reduktion der Wirklichkeit anzusehen. Dennoch gilt es die Interviewtexte bestmöglich in eine schriftliche Form zu bringen (vgl. Misoch 2019, S. 265; Dresing & Pehl 2018, S. 723). Daraus folgt ein sorgfältiger Umgang mit den erhobenen Daten bei der Transkription. Da es sich hier nicht um ein kognitives Interview handelt, wird im Rahmen der Transkription der Interviews eine Glättung der Antworten vorgenommen. Das bedeutet, dass auf spezielle Kennzeichnungen bei Gestik, Mimik oder Stimm- lautstärke verzichtet wird, da diese Informationen keinen Mehrwert im Hinblick auf die Auswertung der Interviews liefern würden. Ziel dieser Arbeit ist schließlich die Darstellung von Fakten, Erfahrungen und Meinungen durch die ausgewählten Expert\*innen. Dennoch gelten für die Transkription klare Regeln. Das Gesagte wird wortwörtlich wiedergegeben und nur in besonderen Ausnahmefällen durch grammatikalische Korrekturen ergänzt, wenn die Lesbarkeit und das Verständnis darunter zu leiden drohen. Des Weiteren werden Füllwörter, wie „ähm“ oder „hmm“ weggelassen, damit ein optimaler Lesefluss gewährleistet werden kann. Sollten einzelne Passagen unverständlich sein, werden diese durch Punkte markiert (...). Im Transkript werden sämtliche Fragen vom Interviewenden durch ein **I** angekündigt, während die Antworten der Befragten mit einem **B** erkenntlich gemacht werden. Zwecks besserer Orientierung bei Zitationen einzelner Passagen, werden sämtliche Transkripte mit Zeilenangaben im Anhang aufgeführt. Die Interviews werden in chronologischer Reihenfolge mit den Ziffern 1 bis 4 gekennzeichnet. Im Falle von Ankerbeispielen wird der O-Ton als Zitat wiedergegeben und mit Hilfe einer Klammer zunächst die Interviewnummer und anschließend die Zeilenangabe vermerkt.

Im Rahmen der Transkription konnten erwartungsgemäß noch einige zusätzliche Kategorien induktiv herausgefiltert und anschließend in der Datenauswertung berücksichtigt werden. Dazu zählen *Schulregeln (K2.8)* und *Budget/Finanzielle Gründe (K2.9)* auf der *Strukturellen Seite* und *Perspektive/Motivation (K1.7)* sowie *Gesundheitliche Probleme/Persönliche Situation (K1.8)* auf Seiten der *Individuellen Gründe*. Diese, induktiv, aus den Interviews entnommenen Kategorien wurden bereits nachträglich in den Kodierleitfaden eingepflegt. Nachdem die Durchführung der Interviews, die anschließende Transkription und die vorläufige Finalisierung des Kodierleitfadens abgeschlossen sind, steht die ausführliche Auswertung des Materials anhand der festgelegten Kategorien an. Dazu werden die in MAXQDA verfassten Transkripte akribisch analysiert und einzelne Textpassagen den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Mit Hilfe dieses Vorgehens lassen sich die komplexen qualitativen Daten ordnen

und kategorisieren, um dadurch letztendlich Erkenntnisse über die Gründe für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem zu erlangen. Mit der vollständigen Datenauswertung endet die zweite Ebene des qualitativen Vorgehens und es folgt die dritte und letzte Ebene, die Datenpräsentation (vgl. Akremi 2019, S. 314). Innerhalb dieses Schrittes werden die Ergebnisse zusammengetragen, veranschaulichend dargestellt, grafisch aufbereitet und dann unter Zuhilfenahme der gängigen Literatur diskutiert. Dieser dritte Schritt folgt im anschließenden Ergebnis- und Diskussionskapitel.

## **5 Ergebnispräsentation und Diskussion**

### **5.1 Übergeordnete Antworthäufigkeiten**

Im Folgenden werden die gesammelten Ergebnisse unter Berücksichtigung der herausgearbeiteten Theorie vorgestellt, interpretiert und diskutiert. Diese Auswertung erfolgt anhand einer strukturierten Vorgehensweise, die sich zunächst an den übergeordneten quantitativen Antworthäufigkeiten orientiert, bevor im Anschluss in zwei separaten Abschnitten die Ergebnisse zu den individuellen und den strukturellen Gründen ausführlich im Fließtext analysiert werden. Dabei werden Schritt für Schritt die fokussierten Unterkategorien betrachtet und mit Hilfe von ausgewählten Interviewpassagen und den Erkenntnissen aus der Literatur diskutiert. Die Stichprobe ist zwar nicht als repräsentativ anzusehen, wodurch keine eindeutigen Kausalzusammenhänge hergestellt werden können, aber dennoch wird versucht mit Hilfe der gesammelten Ergebnisse und der zugrundeliegenden Literatur ein Abbild der Gründe für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem zu skizzieren. Im Rahmen der durchgeführten Interviews haben sich die Interviewpartner\*innen auf Grundlage ihrer subjektiven Wahrnehmung zu der übergeordneten Thematik des Scheiterns im Übergangsbereich geäußert. Daraus resultierten teilweise unterschiedliche Sichtweisen auf die Problematik, die mitunter schwierig zu kategorisieren waren. Insgesamt konnten dank des Kodierleitfadens aber dennoch sämtliche erkenntnisreichen Aussagen den einzelnen Unterkategorien zugeordnet werden, die dann unter den beiden Oberkategorien zusammengefasst wurden.

Die Abbildung 2 zeigt zunächst die reinen Antworthäufigkeiten auf, die die Kodierung im Anschluss an die Transkription zu Tage gefördert hat. Dabei wurden insgesamt 201 Interviewpassagen ausgewählt und den entsprechenden Kategorien zugeordnet. In 102 Fällen konnten Aussagen auf Seiten der individuellen Gründe verzeichnet werden, wodurch ein minimales Ungleichgewicht bei den Antworthäufigkeiten gegenüber den 99 getätigten Aussagen auf Seiten der strukturellen Gründe zustande kommt. Einige dieser Passagen wurden auf Grund ihres inhaltlichen Umfangs und ihrer Mehrdeutigkeit mehreren Kategorien zugeordnet. Dies führt aus quantitativer Sicht zu Mehrfachzählungen, was darauf schließen lässt, dass die Gesamtanzahl valider Antworten etwas unter der Summe von 201 lag. Andererseits haben Mehrfachnennungen und deckungsgleiche Angaben innerhalb eines Interviews auch

dazu geführt, dass die Zahlen teilweise zusätzlich erhöht wurden, ohne dass dabei zusätzliche Erkenntnisse generiert werden konnten. Lediglich die Aussagekraft dieser Beiträge wurde dadurch verstärkt wahrgenommen.

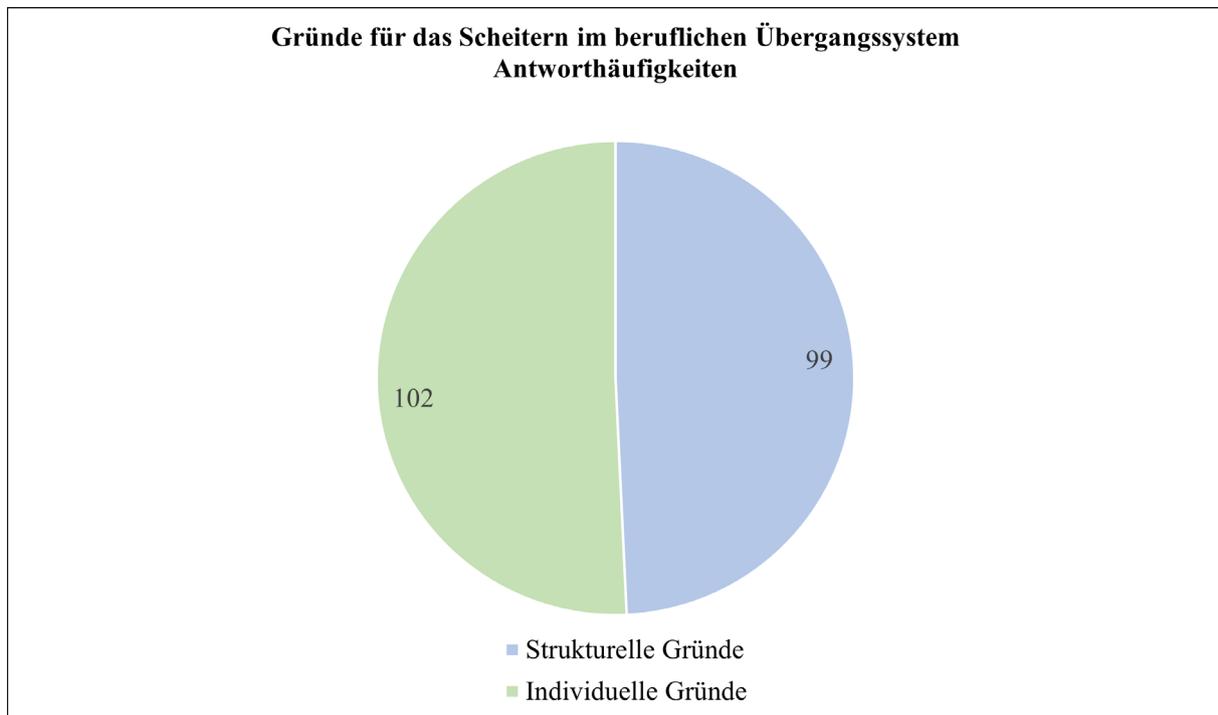


Abbildung 2: Gründe für das Scheitern - Antworthäufigkeiten

Dies deckt sich mit der in Kapitel 2.2 erlangten Erkenntnis, dass die beiden Oberkategorien *Individuelle Gründe* und *strukturelle Gründe* sowie die dazugehörigen Unterkategorien in einigen Fällen inhaltliche Überschneidungen und Wechselwirkungen aufweisen können (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 31). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn sich etwa die Kategorien *Migrationspolitik* (strukturell) und *Sprachniveau* (individuell) gegenseitig beeinflussen oder ähnliche Auswirkungen haben. Weitere Überschneidungen innerhalb der beiden jeweiligen Oberkategorien sind natürlich auch möglich, wie zum Beispiel bei den Punkten *Sprachniveau* und *Bildungshistorie/Vorwissen*, die sich nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Anzahl der Antworten auf beiden Seiten in quantitativer Hinsicht fast ausgewogen ist. Diese quantitative Feststellung liefert im Rahmen der Auswertung allerdings noch keine eindeutigen Ergebnisse, da sich anhand dessen nicht ableiten lässt, ob eine der beiden Oberkategorien stärker ins Gewicht fällt, was das Scheitern im beruflichen Übergangssystem angeht. Diese Zahlen sollen zunächst nur einen groben Überblick über das Antwortverhalten der Interviewpartner\*innen verschaffen. Um Aussagen darüber treffen zu können, welche der beiden Kategorien tatsächlich schwerwiegender ist und welche Gründe aus Sicht der befragten Lehrkräfte eher in Betracht gezogen werden, müssen die Aussagen näher beleuchtet werden und in qualitativer Hinsicht ausgewertet werden. Diese qualitative Auswertung der Ergebnisse erfolgt im folgenden Abschnitt zunächst anhand der individuellen Gründe für das Scheitern, bevor in Kapitel 5.3 die Bedeutung der strukturellen Gründe ins Auge gefasst wird.

## 5.2 Die Bedeutung der individuellen Gründe für das Scheitern

Die individuellen Gründe, also die Einflussfaktoren, die dem Individuum direkt zugeordnet werden können, wurden in Kapitel 2.2.1 ausdifferenziert. Die daraus resultierenden Unterkategorien bildeten in Form des Kodierleitfadens das Gerüst für die Auswertung der gesammelten Ergebnisse. Auf Grundlage, der in MAXQDA codierten Antwortpassagen, konnten die 102 getätigten Aussagen auf Seiten der individuellen Gründe den jeweiligen Unterkategorien zugeordnet werden, was in Abbildung 3 grafisch aufbereitet wurde.

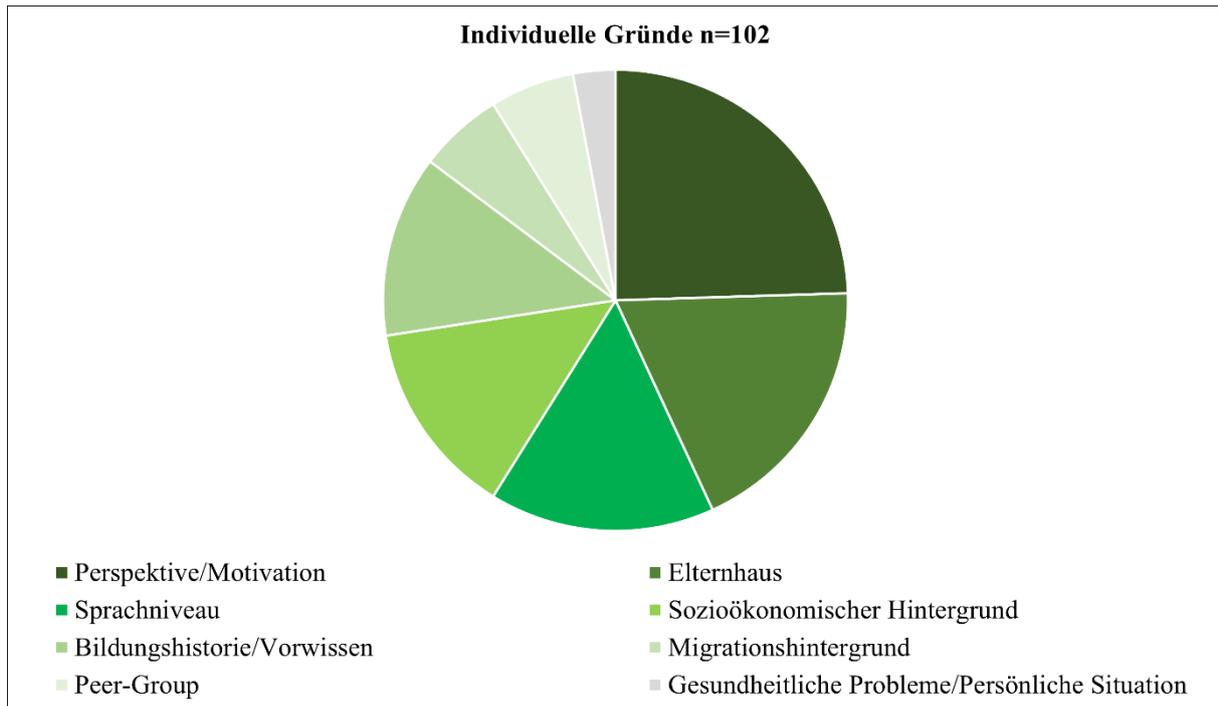


Abbildung 3: Individuelle Gründe - Antworthäufigkeiten

Die Vorgehensweise in diesem Ergebniskapitel gliedert sich in Reihenfolge der Antworthäufigkeiten innerhalb dieser Oberkategorie, wie sie in der Abbildung 3 dargestellt werden. Auf den ersten Blick fallen einige Unterkategorien, wie *Perspektive/Motivation*, *Elternhaus*, *Sprachniveau*, *Sozioökonomischer Hintergrund* und *Bildungshistorie/Vorwissen* auf, die in den Interviews relativ häufig genannt wurden. Im Uhrzeigersinn der Nennungshäufigkeiten werden nun die dahinterliegenden Ankerzitate vorgestellt, verglichen und diskutiert. Ob sich die ersten quantitativen Eindrücke auch in qualitativer Hinsicht bestätigen lassen, wird sich im Folgenden zeigen.

### *Perspektive/Motivation*

Mit 25 Antworten, die zum Thema *Perspektive/Motivation* gegeben wurden, liegt dieser Aspekt im Hinblick auf die individuellen Gründe an erster Stelle und auch im gesamten Vergleich hat nur der Aspekt *Bildungssystem* auf Seiten der strukturellen Gründe mit 30 Antworten eine noch höhere Anzahl vorzuweisen. Interessanterweise zählt diese Unterkategorie zu denen, die erst nach der Durchführung des Pretests und der Interviews nachträglich dem Kodierleitfaden hinzugefügt wurden. Das liegt vermutlich daran, dass insbesondere der As-

pekt der Motivation in der Literatur häufig nur als Resultat anderer ursprünglicherer Gründe genannt wurde (vgl. Fraundorfer 2021; Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 32). Falk-Frühbrodt (o. J.) fasst zusammen, dass fehlende (intrinsische) Motivation oftmals eine Folge davon ist, dass die jungen Menschen in ihrer Vergangenheit noch nicht die nötigen positiven Erfahrungen mit Lernen und Lernerfolg machen konnten. Das kann wiederum vielfältige Hintergründe haben und sich mit anderen Ursachen überschneiden. Sie hält deshalb fest, dass Motivation nicht vorausgesetzt werden kann, sondern eng an Perspektiven und hoffnungsvolle Zukunftsaussichten gekoppelt sind. Auch die Art des Unterrichts, das Bildungssystem und der Praxisbezug spielen ihrer Meinung nach eine entscheidende Rolle. Diese Meinung wurde auch im zweiten Interview vertreten:

„Ja, die gibt es, weil die Schüler in der Berufsfachschule oft nicht unbedingt da sind, weil sie sich das ausgesucht haben, sondern vielleicht weil sie irgendwie durch Zufall dort hingekommen sind. Also sie müssen irgendwie ein Jahr überbrücken. Da ist natürlich die Motivation eine ganz andere. Also es geht oft, gerade in der Berufsfachschule, darum einfach irgendwie darum ein Jahr zu überbrücken und mit welcher Motivation sitzt ein Schüler dann da - mit keiner großen.“  
(2/54–59)

Der Kern dieser Aussage beschreibt schließlich, dass die Lebensläufe mancher jungen Menschen nicht auf eigenständig getroffenen Entscheidungen basieren, sondern häufig auf strukturellen Rahmenbedingungen, die sie zu gewissen Zwischenstopps zwingen. Eine ähnliche Aussage bestärkt diese Ansicht.

„Die sehen das als eine Art Zwang, weil die Eltern entweder kein Geld mehr bekommen und so schickt man sie zur Schule, weil sie noch nicht volljährig sind und dann merkt man, wenn Leute dazu gezwungen werden und keine Lust haben, dann kann man sich anstrengen, wie man will, dann wird es aber nicht funktionieren. Und wenn man Pech hat, dann ziehen sie anderen auch noch mit runter.“  
(3/565–569)

Demnach ist nicht nur der Mangel an Wahlmöglichkeiten, sondern auch der Druck aus dem *Elternhaus* ein Faktor. Sowohl die Bedeutung des *Elternhauses* als auch der Einfluss von *Peers* werden in dieser Aussage miteinander verwoben. Diese Überschneidungen bleiben im Hinblick auf die Unterkategorie *Perspektive/Motivation* bestehen und werden unter anderem auch im folgenden Kommentar genannt. Erneut mit einer Überschneidung zum Elternhaus.

„Wenn ich dieses familiäre Umfeld nicht habe, indem ich immer mal darüber rede, was mal aus mir werden könnte und was ich für Interessen habe, also mich keiner groß fragt, dann komme ich natürlich in so eine Berufsfachschule, wo ich auch kein Ziel habe. Ein Ziel ist immer ganz wichtig, wenn man weiß, wo man hinwill und diese Schüler schwimmen einfach irgendwie. Die schwimmen durch das Leben.“ (2/79–83)

Sowohl die Perspektive als auch die Motivation leiden darunter, wenn im familiären Umfeld nicht über die Zukunft oder mögliche Interessen der Jugendlichen gesprochen wird. Die Ansätze können vielseitig sein, doch insgesamt lässt sich festhalten, dass Kommunikation zwischen den Eltern und den Kindern und ein Mindestmaß an Interesse und Fürsorge erhebliche Auswirkungen auf die Motivation dieser jungen Menschen haben können (vgl. Steiner 2018). Kommunikation, soziale Interaktion und der Austausch im *Elternhaus* sind eine Seite dieses Aspektes, doch auf der anderen Seite gibt es auch noch die *sozioökonomischen Hintergründe*, die ebenfalls Einfluss auf die *Perspektive* und die *Motivation* nehmen. Ein Begriff aus der jüngsten Literatur vereint diese beiden Seiten: Wohlstandsverwahrlosung. Dieses Phänomen beschreibt einen Zustand emotionaler Vernachlässigung von Kindern in finanziell gut situierten Haushalten (vgl. Müller 2009, S. 67). Zwar gibt es eindeutige wissenschaftliche Befunde, die belegen, dass der sozioökonomische Hintergrund eines jungen Menschen maßgeblichen Einfluss auf den schulischen und beruflichen Erfolg hat, aber trotzdem ist Wohlstand allein noch kein Garant für Motivation und Erfolg (vgl. OECD 2018). Denn Wohlstand kann sich in bestimmten Fällen auch negativ auswirken und dieser Zustand wurde in den geführten Interviews sogar mehrfach als Grund für Demotivation genannt.

„Ja, also zum einen bin ich der Meinung, es geht den Schülern einfach viel zu gut. Sie werden von zu Hause gut versorgt, haben zu Hause eventuell nachmittags bis spät in die Nacht sitzen und spielen dürfen. Also Eltern nehmen da eigentlich gar keinen großen Einfluss darauf.“ (2/268–271)

In solchen Fällen sind nicht finanzielle Mängel ausschlaggebend, sondern emotionale Engpässe, die sich bei den Kindern in ungestilltem Drang nach Zuneigung und Geborgenheit äußern (vgl. Niebler 2023). Und eine Folge dieses Phänomens kann trotz normaler oder gar überdurchschnittlicher Intelligenz zunächst Demotivation und langfristig auch Schulversagen sein.

„Ja, absolut. "Ja, wo soll ich denn hin? Oder wo möchte ich denn hin, wenn ich doch zu Hause alles habe und wenn ich in der Schule warm und trocken sitze. Wenn ich mein Handy habe und das bestimmt ja meine Welt. Was habe ich für eine Motivation mich hier weg zu bewegen." Ich habe sogar Schüler die mir ganz offen und ehrlich sagen: "Ne, eine Ausbildung will ich eigentlich gar nicht machen. Dann muss ich ja arbeiten". Und deswegen entscheiden sich auch so viele für die Berufsfachschule. Die sind dann durch mit ihrer Schullaufbahn und sagen "Ne, also arbeiten das will ich ja gar nicht. Da muss ich ja ganz früh aufstehen. Da muss ich ja jeden Tag da sein. Also ne, dann lieber Schule. Schule fand ich zwar auch nie so toll, aber das ist dann das geringere Übel." Ja, ich glaube, den jungen Menschen geht es zu gut.“ (2/279–288)

Selbstverständlich kann aber auch das Gegenteil eines wohlhabenden Elternhauses negative Auswirkungen auf die jungen Menschen haben, nämlich dann, wenn die Eltern von der Sozi-

alihilfe des Staates oder auf Grund prekärer Arbeitsverhältnisse leben und dadurch die Perspektive der jungen Menschen bereits früh eingetrübt wird.

„Und viele anderen wollen auch gar nichts werden, da sie das von ihren Eltern so vorgelebt bekommen. Sie bekommen Geld vom Staat und man kommt so halbwegs über die Runden.“ (3/77–79)

Diese Aussage spiegelt erneut die gängige Erkenntnis wider, die auch im OECD-Bericht festgehalten wurde, dass die Kinder in den meisten Fällen ähnliche Lebensläufe wie ihre Eltern vorweisen. Frei nach dem Sprichwort – der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Welche Gefahr aus einer zunehmenden Demotivation von Schüler\*innen auf Seiten der Lehrkräfte resultieren kann, offenbart sich im folgenden Kommentar.

„Man kann so viele Matheschleifen machen, wie man will, wenn die Jugendlichen gerade etwas anderes im Kopf haben und das nicht mitgehen, dann ist die Schleife umsonst, dann kann man sie auch nochmal gehen, das bringt dann nichts.“ (4/87–90)

Denn Resignation und Frust, bedingt durch Lernunlust der Schüler\*innen, kann auch auf Seiten der Lehrkräfte auftreten und wurde im Rahmen einer Lehrkräftebefragung als einer der wichtigsten Gründe genannt (vgl. Finetti 2010). Nicht zuletzt daran wird wieder ersichtlich, dass individuelle Gründe und strukturelle Probleme häufig eng bei einander liegen.

„Es ist im Prinzip so, dass dieses Scheitern häufig daran liegt, dass es in dieser Lebensphase für den einzelnen gerade überhaupt nicht passt zur Schule zu gehen. Das würde ich sagen. Da kann das System meinetwegen noch besser sein, natürlich hat das System auch Schwierigkeiten und Defizite, aber es passt in dem Moment nicht.“ (4/479–483)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die *Perspektive* und die *Motivation* junger Menschen im beruflichen Übergangssystem eine große Rolle spielen, wenn es um das schulische Scheitern geht. Die Ursachen können dabei sehr vielseitig sein. Manche Fälle von Demotivation sind außerdem auf das *Bildungssystem* zurückzuführen, dass zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlich beleuchtet werden wird, andere Fälle von Demotivation färben sogar auf das System ab. Doch die meisten Fälle von Perspektivlosigkeit und Resignation bleiben laut Aussage der Interviewpartner\*innen dennoch individueller Natur, die in vielen Fällen auf *sozio-ökonomische Gründe* und das *Elternhaus* zurückzuführen sind.

### *Elternhaus*

Die Rolle des Elternhauses wurde bereits im vorigen Abschnitt teilweise thematisiert und liegt bei den Antworthäufigkeiten auf dem zweiten Platz der individuellen Gründe des Scheiterns im Übergangsbereich. Diese Erkenntnis kommt nicht unerwartet, denn sie entspricht in jedem Fall auch der Einschätzung der Wissenschaft, die die Rolle der Eltern im Kontext von schulischem Scheitern ebenfalls an eine der führenden Positionen stellt (vgl. Linde & Linde-Leimer 2014, S. 127). Das *Elternhaus* steht in dieser Arbeit für die emotionale Bindung zu den

Eltern und das innerfamiliäre Zusammenleben (vgl. Christe, Jankofsky & Quest 1996, S. 41). Doch die traditionelle Familie hat sich stark gewandelt, wodurch heutige Paarbeziehungen und Familien, in denen Kinder leben, häufiger auseinanderbrechen (vgl. Huinink 2009). Wenn Kinder unter einer Scheidung der Eltern leiden müssen, beeinträchtigt dies häufig auch ihren schulischen Erfolg.

„Was nach der Schule passiert und was die Zukunft angeht, dafür sind natürlich die Eltern zuständig. Viele kommen aus Elternhäusern, wo nur noch die Mutter oder der Vater vorhanden ist, oder sie kommen aus einem Heim. Da können die Eltern häufig auch nicht mit einem eigenen positiven Beispiel vorangehen und glänzen. Da sind schon sehr viele mit Schicksalsschlägen, sodass es insgesamt kaum intakte Familien in der Schulform gibt.“ (3/133–138)

Ablenkungen und andere Störfaktoren, bedingt durch Scheidung oder andere familiäre Komplikationen, verhindern ein adäquates Lernverhalten der jungen Menschen und sorgen dadurch langfristig auch für ein häufigeres Scheitern dieser Kinder in der schulischen Laufbahn (vgl. Humberg 2010, S. 26). Diese Problematik schlägt sich auch auf den Unterricht und den Umgang mit den betroffenen Schüler\*innen nieder.

„Sicher. Im Übergangssystem muss man viel kleinschrittiger arbeiten. Man muss viel mehr auf die Persönlichkeit des Schülers eingehen, denn das geht dort meistens einher. Und im beruflichen Übergang haben die Schüler meistens persönliche Schwierigkeiten, auf die man auch noch eingehen muss, während in der beruflichen Teilzeit sowas meistens nicht so zum Tragen kommt.“ (4/44–48)

Aus Sicht der Interviewpartner\*innen herrscht große Einigkeit, wenn es um die Bedeutung eines stabilen *Elternhauses* geht. Dies spiegelt sich in den nachfolgenden Antworten wieder, die nahezu identisch sind.

„Das lenkt ab. Sie haben nicht die Möglichkeiten so zu lernen, wie sie es eigentlich müssten. Sie haben zu Hause nicht den Rückhalt, das muss man auch so sehen, dass da niemand mit ihnen lernt und dass der Blick dort nicht so da ist auf Schule, weil andere Probleme vorherrschen.“ (4/109–112)

„Also ich glaube das hat einmal stark mit dem familiären Umfeld zu tun. Also aus was für Familien die Schüler kommen. Ich habe Schüler, die aus Familien kommen, wo die Eltern getrennt sind, wo die Eltern in Schichten arbeiten und sich auch nicht groß kümmern können. Diese Schüler haben dann natürlich auch schon 9 bis 10 Jahre hinter sich, wo einfach sich nie groß gekümmert wurde. Wo die auch nicht groß aufgefangen wurden. Das finde ich ganz wichtig.“ (2/68–73)

„Weil mein Unterricht durch Nebenschauplätze immer wieder unterbrochen wird. Dem gebe ich natürlich auch Raum, weil gerade im Übergangsbereich die Schülerinnen und Schüler natürlich mit Problemen zu uns in den Unterricht

kommen und sich nicht zu jeder Zeit und jeder Stunde auf den Unterricht und auf die Inhalte konzentrieren können.“ (1/44–47)

Anhand dieser fast deckungsgleichen Aussagen und der übereinstimmenden Einschätzungen aus Studien und der dazugehörigen Literatur liegt die Bedeutung des *Elternhauses* ohne Zweifel auf den oberen Plätzen, wenn es um das Scheitern im beruflichen Übergangssystem geht. Eine Umfrage unter Eltern hat sogar ergeben, dass diese „mangelndes Interesse mancher Eltern, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen“ tatsächlich sogar selbst als den Hauptgrund für schulisches Scheitern der Kinder wahrnehmen (vgl. Preuß 2013). Die folgende Aussage rundet den Wert emotionaler Bindung zwischen den Eltern und den Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem eindrücklich ab.

„Ja. Nein, das sieht man auch. Schüler die dann sehr früh aus dem Elternhaus sich entfernt haben, egal ob jetzt rein faktisch oder einfach emotional. Die haben eher Schwierigkeiten im Unterricht das Jahr durchzustehen als Schüler die von zu Hause Unterstützung haben. Also materiell und auch emotional. Die haben es viel einfacher, die gehen da ganz anders mit. Man sieht es an der Butterbrotdose sage ich immer. Schüler, die gar nichts mithaben zu essen, das ist meistens schon ein Indiz, um zu sehen, wie das Elternhaus aussieht. Oder die haben eine vollgefüllte Butterbrotdose und auch ein Getränk dabei, dann weiß man schon, dass sich da jemand kümmert, dass der Junge oder das Mädels morgens aufsteht.“ (4/121–128)

Insbesondere die Beschreibung der Butterbrotdose und die damit verbundene These, dass die Schüler\*innen mit vollgefüllter Brotdose über einen stabileren familiären Rückhalt verfügen als andere Schüler\*innen ohne Proviant verbildlichen die Tragweite von emotionalem und sozialem Hintergrund im *Elternhaus* (vgl. Cremer 2016). Von dem Tenor der durchgeführten Interviews hebt sich lediglich eine Position noch etwas ab und stuft die Bedeutung des *Elternhauses* und die damit verbundene Tragweite noch höher ein als die anderen.

„Ja, das Elternhaus, also viele Schülerinnen und Schüler, die gerade im Übergangsbereich sind, also Berufseinstiegsklasse 1 und 2, das zeigt mir meine langjährige Erfahrung durch Befragung der Schüler welchen Hintergrund sie familiär haben, zeigt das immer wieder, dass viele Schülerinnen und Schüler gar keine intakte Familie im Hintergrund haben. Sondern entweder der Vater oder die Mutter alleinerziehend sind und sie sich, wenn sie Alleinverdiener sind, sich um den Job kümmern müssen und ihre Kinder oder ihr Kind mehr oder weniger sich selbst überlassen oder und so nebenbei laufen. Das sehe ich als Hauptgrund, warum Schülerinnen und Schüler sich auch hier im Unterricht nicht konzentrieren können, weil sie mit ihren Problemen und mit ihren Ängsten, ja viele entwickeln ja auch Ängste mittlerweile und das wird auch immer mehr, gerade im Übergangsbereich. Da sehen wir in den letzten Jahren immer mehr Schülerinnen und Schüler, die mit Angststörungen zu uns kommen. Dass die mit ihren Ängsten und

mit ihren Problemen, gerade in der Zeit so zwischen 15 und 17-18, in der Zeit sind sie ja gerade in der Pubertät und dann versuchen sie sich natürlich auch selbst zu finden bzw. ihre Identität zu suchen und dann zu festigen. Da kommt eins zum anderen. Das ist ganz ganz schwierig und das ist sehr vielschichtig und unwahrscheinlich kompliziert mitunter.“ (1/69–84)

In dieser Aussage vereint sich die emotionale Komponente des *Elternhauses* zwar schon mit dem weiteren Ansatz *Gesundheitliche Aspekte/Persönliche Situation*, aber dennoch verdeutlicht sie, welche Folgen ein instabiler häuslicher Background auf den Unterricht, den Schulalltag und die schulische Leistungsfähigkeit der jungen Menschen haben kann. Und mit einer weiteren zusätzlichen Aussage wird sogar noch die Brücke zum *Bildungssystem* geschlagen, was erneut die Vernetzung und Überschneidung der Kategorien unterstreicht. Besondere Herausforderungen durch auffällige und hilfsbedürftige Schüler\*innen erfordern schließlich auch besondere pädagogische Handlungen, die im schulischen Alltag nicht immer zu gewährleisten sind.

„Ja, die besondere Herausforderung mit den Schülerinnen und Schülern ist, dass ich eigentlich gar keine richtige Ausbildung habe, was Psychiatrie oder was Psychologie angeht, was Soziologie angeht. Ich bin ja eigentlich nur ausgebildet als "Fachpraxislehrer" bzw. als Fachtheorielehrer in unterschiedlichen Bereichen. Aber wir sind ja im Studium und Referendariat gar nicht darauf vorbereitet worden, entsprechend reagieren zu können, wenn Schülerinnen und Schüler nicht den Inhalten folgen können, weil sie mit ihren Gedanken woanders sind, weil sie Probleme zu Hause haben im Elternhaus etc.“ (1/53–59)

Da diese verschärfte und sehr kritisch reflektierende Haltung gegenüber dem *Elternhaus* und den damit einhergehenden Herausforderungen für den schulischen Unterricht im Vergleich zu den anderen Interviews besonders heraussticht, ist davon auszugehen, dass dabei auch die subjektive Wahrnehmung der sich äussernden Lehrkraft eine Rolle spielt. Doch auch wenn die Einschätzungen der anderen befragten Lehrkräfte nicht genau so alarmierend wirken, ist festzuhalten, dass die Auswirkungen eines instabilen und teilweise sogar toxischen Elternhauses ausgesprochen weitreichend sein können. Insgesamt deuten die Aussagen der Lehrkräfte darauf hin, dass der emotionale Rückhalt einer intakten Familie von sehr großer Bedeutung ist, wenn es um den schulischen Erfolg der Jugendlichen geht.

### *Sprachniveau*

Häufig abhängig vom *Elternhaus* ist auch das *Sprachniveau* der Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem, das von den Interviewpartner\*innen in 16 Fällen als Grund für das Scheitern genannt wurde und somit auf dem dritten Platz der individuellen Gründe liegt. Auch diese Einschätzung kommt nicht unerwartet, da die Sprache der Schlüssel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zum Bildungserwerb und zur Weitergabe von Wissen ist (vgl. Helbock 2012, S. 1).

„Ja, das ist eine Schlüsselqualifikation. Die Sprache ist der Schlüssel zu allem und ohne Sprache ist auch Mathematik nicht möglich. Also manche können das ganz gut überbrücken, wenn sie in Mathe gut sind, aber die Sprache nicht können, aber im Endeffekt scheitern sie trotzdem, weil es trotzdem nicht reicht. Die Sprache ist der Schlüssel zu allem. Sonst brauchen wir gar nicht anfangen. Das ist so.“ (4/197–201)

Auch in dieser Hinsicht herrscht Einigkeit unter den befragten Lehrkräften, die sich allesamt mit einem häufig mangelhaften Sprachniveau konfrontiert sehen. Auch in der gängigen Presse finden sich immer wieder Artikel, die einen Sprachverfall diagnostizieren und von negativen Auswirkungen auf die Bildung junger Menschen berichten (vgl. Cords 2019; Skolow 2021; Schenk, Spiewak & Otto 2019). Dabei geht es natürlich in erster Linie um das Fach Deutsch, doch die Auswirkungen von mangelhafter Sprache schlagen sich zwangsläufig in jedem anderen Fach ebenso nieder.

„Ja, also wie gesagt, ich kann ja immer nur für das Fach Englisch sprechen, allerdings auch für das Fach Deutsch, weil ich im Englischen auch Mediationen schreiben lasse, vom Englischen ins Deutsche und ich beobachte gerade, dass die Deutsche Sprache gerade verschwindet. Also Subjekt, Prädikat, Objekt - was ist das? Sätze verlaufen im Leeren. Ja, natürlich, wenn ich mich sprachlich nicht mehr ausdrücken kann, dann kann ich das nicht nur nicht im Fach Deutsch, sondern natürlich auch in allen anderen Fächern nicht. Also die deutsche Sprache spielt da eine große Rolle.“ (2/167–173)

Demnach leiden auch Fächer wie Mathematik oder Englisch unter Defiziten im Sprachgebrauch, da der Unterricht und die allgemeine Wissensvermittlung beeinträchtigt werden. Die Folgen sind ein verlangsamtes Unterrichtstempo und Frustration der Lehrkräfte, die den curricularen Vorgaben dadurch hinterherhängen (vgl. Skolow 2021).

„Ja, wie gesagt, wir haben dann, was die Sprachdefizite angeht, da haben wir Leute drin, die verstehen kein einziges Wort, das ist dann ja der komplette Wahnsinn, bis dahin, dass manche nicht sinnennehmend lesen können. Da kann man dann nochmal wieder versuchen nachzuarbeiten. Das macht dann ja auch Spaß, aber wenn dann die Sprache gar nicht da ist, dann ist das auch für uns frustrierend, weil wir dann an diesen Schülern ganz vorbeiarbeiten und die gar nicht mitnehmen können.“ (4/205–210)

Doch Sprache ist nicht nur der Schlüssel zu Bildung und sozialer Interaktion, sondern auch zur Integration und damit wird erneut eine Überschneidung der Kategorien verdeutlicht (vgl. Riedl 2017, S. 21). Das *Sprachniveau* überschneidet sich nämlich auch mit den Aspekten *Migrationspolitik* und *Migrationshintergrund*. Herr Geis-Thöne (2018) vom Institut der deutschen Wirtschaft stellt fest, dass Schüler mit Migrationshintergrund in schulischen Leistungsvergleichen oft schlechtere Ergebnisse erzielen als deutsche Kinder. Als wesentliche Ursache nennt er unter anderem Sprachdefizite. Doch die Schuld sucht er nicht in erster Linie bei den

Schüler\*innen selbst, sondern fordert, dass Staat und Schulen für noch bessere Förderangebote von Geflüchteten sorgen müssen. In den Interviews wurde die Sprache ebenfalls häufig in Kombination mit Migration genannt.

„Das ist sprachlicher Natur, gerade bei den Schülerinnen und Schülern, die ich jetzt gerade angesprochen habe, ist die Sprache der Schlüssel, der alle Türen öffnet. Ich habe das gerade letztes Jahr festgestellt, da waren auch welche dabei, Schüler aus diesen SPRINT-Klassen, die dann sich haben gehen lassen. Die also zwar das Ziel vor Augen hatten, aber nicht so diszipliniert waren und auch nicht vielleicht in etwa diesen Familienhintergrund hatten, die sind dann auch gescheitert und haben den Abschluss nicht geschafft. Gibt es also auch.“ (1/165–170)

Eine weitere, zusätzliche Überschneidung wurde im folgenden Interview deutlich, dass sich auf eine spezielle Klasse für Geflüchtete aus der Ukraine bezog. Daraus lässt sich erneut ableiten, dass auch die bereits thematisierte *Perspektive* und die *Motivation* der Schüler\*innen einen Einfluss auf andere Kategorien, in diesem Fall das *Sprachniveau*, nehmen kann.

„Ohne Sprache geht gar nichts. Das versuchen wir vom ersten Tag an den Leuten zu vermitteln, dass man ohne Sprache in Deutschland nicht weit kommt. Das ist leider so. Und ich sage mal bei ukrainischen Schülern ist es etwas schwieriger, weil die meisten in Deutschland sind und warten bis es halbwegs friedlich oder sicher ist, wieder in der Ukraine zu leben. Die sehen diese Notwendigkeit nicht die Sprache zu erlernen.“ (3/193–197)

Abschließend kann zum *Sprachniveau* gesagt werden, dass dieses eine Schlüsselrolle darstellt, wenn es um erfolgreiche Bildung geht. In jedem Interview wurden mangelnde Sprachkenntnisse als Grund für das Scheitern speziell im beruflichen Übergangsbereich genannt, da diese Bildungsmaßnahmen häufig stark von jungen Menschen mit Migrationshintergrund frequentiert werden (vgl. Daase 2012, S. 18). Obwohl die Kategorie *Sprachniveau* rein quantitativ nur in 16 Antworten genannt wurde, deuten verwendete Ausdrücke, wie „Schlüsselqualifikation“, „Ohne Sprache geht gar nichts“, „Die deutsche Sprache spielt eine große Rolle“ oder „Sprache, der Schlüssel, der alle Türen öffnet“ darauf hin, dass diese Kategorie in der Gesamtheit besonders schwer gewichtet werden muss. Stimmen aus der Wissenschaft und den Interviews fordern deshalb vermehrte und angepasste Sprachförderangebote, die unter die Kategorie *Migrationspolitik* fallen und somit im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch thematisiert werden.

### *Sozioökonomischer Hintergrund*

An vierter Stelle der individuellen Gründe steht mit 16 Antworten der *sozioökonomische Hintergrund*. Innerhalb dieser Antworten kam es zu auffällig vielen doppeldeutigen Aussagen und Überschneidungen mit anderen Kategorien. Da sich diese Kategorie auf die Merkmale „Bildung der Eltern“, „Einkommen der Eltern“, „Wohnsituation“ und „Wohnort“ beschränkt, grenzt sie sich per Definition schon von der Kategorie *Elternhaus* und den damit verbunde-

nen emotionalen und sozialen Aspekten ab (vgl. DIW Berlin o. J.; OECD 2016, S. 221). Aus wissenschaftlicher Sicht deutet alles darauf hin, dass der Bildungsgrad der Eltern erhebliche Auswirkungen auf den schulischen Erfolg der Schüler\*innen hat. Eine Studie hat erwiesen, dass insbesondere die Kinder mit bildungsfernen Elternteilen aus schulischer Sicht stärker beeinträchtigt sind als Kinder aus höher gebildeten Elternhäusern (vgl. Osel 2015). Demnach ist auch das Bildungsniveau der Eltern ein Indiz für den schulischen Erfolg der Kinder. Denn nicht zuletzt auf Grund der Kompetenzen der Eltern und ob diese in der Lage sind ihre Kinder auf dem schulischen Werdegang zu unterstützen, werden die Weichen für den schulischen Erfolg des Nachwuchses gestellt (vgl. Geis-Thöne 2018). Dies hängt zum einen auch mit der *Bildungshistorie* und dem schulischen *Vorwissen* der Schüler\*innen zusammen, ist zum anderen aber auch auf außerschulische Aktivitäten, wie Theater- oder Museumsbesuche, zurückzuführen, die in solchen Familien tendenziell weniger stattfinden (vgl. DIW Berlin 2006). Da es sich im Kontext des beruflichen Übergangssystems überwiegend um Jugendliche aus bildungsferneren Haushalten handelt, liegt die Vermutung nahe, dass sich diese Einschätzung in den Interviews bestätigt (vgl. Osel 2015). Eine Aussage aus dem vierten Interview bestätigt diese Annahme.

„Wie gerade schon gesagt, wenn sie aus so einem Elternhaus kommen, was bildungsfern zu nennen ist, dann ist für den einzelnen natürlich schwieriger ranzukommen...“ (4/135–136)

Allerdings wurde dieser Ansatz in den Interviews erstaunlich selten verfolgt. Auch die dafür vorgesehenen Vertiefungsfragen konnten keine weiteren Einschätzungen hervorbringen. Doch auch wenn sich die getätigten Antworten zu den monetären und bildungsbedingten Gründen im Rahmen halten, gibt es noch weitere Aussagen, die *den sozioökonomischen Hintergrund* dennoch ins Auge fassen.

„Ja, die hat eine herausragende Bedeutung, das muss man so sehen. In dem Übergangssystem Berufseinstiegsklasse, Berufsfachschule, Berufsvorbereitungsjahr sehen wir ja das da, wir sind hier im Ammerland ja eine recht privilegierte Region, man sieht aber, dass in diesen Schulformen häufig die Schüler aus bildungsferneren Schichten ankommen. Und die Haushaltssituation, das sehen wir ja auch, wir haben ja auch Kontakt dazu, da wir auch Fahrkarten ausstellen müssen, die Bücherausleihe, da bekommen wir dann ziemlich schnell mit, dass da der Anteil an Hartz-4-Empfängern deutlich höher ist als in anderen Teilzeitklassen zum Beispiel. Da haben wir das nicht. Das ist so.“ (4/98–105)

Diese Aussage lässt erahnen, dass finanzielle und bildungsbedingte Aspekte der Familien auf der einen Seite eine Ursache dafür sein können, dass diese Schüler\*innen überhaupt erst im beruflichen Übergangssystem landen und auf der anderen Seite verbirgt sich dahinter, dass sich diese familiären Missstände auch auf gewisse Teile des schulischen Alltags auswirken. Die Schüler\*innen sehen sich dann mit Hürden konfrontiert, die vom eigentlichen Bildungserwerb ablenken können. Das Institut der deutschen Wirtschaft hat feststellen können, dass

finanzielle Armut und Bildungsarmut oftmals einhergehen und dass Jugendliche, die in finanziell schwierigen Verhältnissen leben öfter die Schule abbrechen als anderswo (vgl. Geis-Thöne 2018). Doch nicht nur die elterliche Unterstützung bei schulischen Aufgaben kommt in solchen Familien zu kurz, sondern auch die Auslebung der jungen Menschen bei kostenpflichtigen Freizeitaktivitäten, die für den Sozialisationsprozess und den Kontakt zur Peer-Group wichtig sind (vgl. Andresen 2022).

„Spielt eine große Rolle meiner Meinung nach, denn wir sehen ja auch anhand der Schülerdaten und anhand unserer eigenen Umfragen, die wir als Klassenlehrer im Übergangsbereich machen und so ein bisschen abklopfen, wer ist der Verdiener oder gibt es einen Alleinverdiener oder gibt es zwei Verdiener in der Familie. Wie ist die Betreuung zu Hause geregelt. Daran können wir schon feststellen, dass die Möglichkeiten oder die Teilhabe an vielschichtigen Freizeitangeboten oder an unterschiedlichen Bildungsangeboten, die neben der Schule laufen, dass die, wenn nicht genügend Geld zu Hause zur Verfügung ist, dass die schon begrenzt sind.“ (1/91–97)

Nachdem die vorherigen Aussagen direkte oder indirekte Auswirkungen finanzieller Faktoren auf das schulische Leistungsvermögen aufzeigten, deutet das nächste Zitat erneut darauf hin, dass auch die *Motivation* und die *Perspektive* mit dem finanziellen Hintergrund der Kinder vernetzt sein können. Dies ist laut Faltermeier (2009, S. 26) das Ergebnis von elternabhängiger Leistungsmotivation, die langfristig auch zu einer messbaren Notenverschlechterung führen kann. In diesem speziellen Fall allerdings nicht auf Grund fehlender finanzieller Mittel, sondern wegen finanziellen Wohlstandes.

„Also es gab natürlich auch Fälle, wo Eltern auch ein großes Einkommen beziehungsweise überdurchschnittliches Einkommen hatten. Und wenn die Kinder natürlich dann alles bekommen, was sie haben wollen und sie sogar schon etwas verhätschelt wurden, dann sagen sie: "Warum soll denn aus mir was werden. Ich habe doch Eltern und bekomme doch alles, was ich will. Also mache ich einfach diesen Abschluss, damit die mich in Ruhe lassen und ich einfach irgendwie halbwegs was habe".“ (3/106–111)

Da diese Aussage allerdings einen Einzelfall darstellt und die Anzahl der Jugendlichen mit solidem finanziellem Hintergrund im Übergangsbereich statistisch gesehen gering sein dürfte, kann dieser Grund für das Scheitern nicht besonders schwer gewichtet werden.

In Summe unterstreichen die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte die bereits seit Jahren bekannte Problematik, dass insbesondere in Deutschland gute und erfolgreiche Bildung oft an die soziale Herkunft gekoppelt ist (vgl. Geis-Thöne 2018). Allerdings zählen einige Überschneidungen mit anderen Kategorien und teilweise eher weniger aussagekräftige Feststellungen zu dieser Kategorie. Das deutet darauf hin, dass der sozioökonomische Hintergrund aus Sicht der Lehrkräfte und im Gegensatz zum wissenschaftlichen Stand der Forschung nur von mittelmäßiger Bedeutung ist, wenn es um das Scheitern im Übergangsbereich geht.

### *Bildungshistorie/Vorwissen*

Mit 13 Antworten folgt auf dem fünften Platz der meistgenannten individuellen Kategorien die *Bildungshistorie* bzw. das *Vorwissen*, die bereits bei den vorhergehenden Aspekten des *Sprachniveaus* und des *sozioökonomischen Hintergrundes* involviert waren. Ebenfalls eng verbunden mit der Kategorie ist das *Bildungssystem* auf der strukturellen Seite. In beiden Fällen kann es zu Überschneidungen kommen, wobei die *Bildungshistorie* und das *Vorwissen* auf die persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen bezogen sind und das *Bildungssystem* auf die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems. Das übergeordnete Ziel der beruflichen Bildung, dessen Vorreiter der Übergangsbereich ist, ist die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Nickolaus et al. 2010, S. 73 f.). Doch die Literatur hat bereits glaubhaft deutlich gemacht, dass die vorhandenen Kompetenzen bzw. die nicht vorhandenen Kompetenzen erheblichen Einfluss darauf nehmen, ob das Erreichen dieses Zieles in weiterführenden Schulformen, wie dem Übergangsbereich, gelingt (vgl. Sandring 2013, S. 23; Neß 2007, S. 21). Diese Einschätzung teilten auch die interviewten Lehrkräfte und berichten von großen Schwierigkeiten mit den Schüler\*innen, wenn diese aus schulischer Sicht nur wenige Kompetenzen aus ihrer Allgemeinbildung mitbringen.

„Ja, also klar. Vorwissen, wenn sie aus diesen Schulformen kommen und das ist ja klar, sie kommen nur in das Übergangssystem, weil sie keinen Hauptschulabschluss erlangen konnten. Und dieses Vorwissen, wenn das nicht da ist, dann wird es schwer, da sie diese acht oder neun Jahre Frustration erlebt haben, ihnen dann innerhalb von einem Jahr den Weg aufzuzeigen.“ (4/172–175)

„Ja, genau. Richtig. Genau. Es ist natürlich auch so, dass dieses Übergangssystem ein Auffangbecken ist von sehr vielen Defiziten. Also es geht ja jetzt nicht nur um Mathe und Deutsch, sondern es geht auch um Sprache und so weiter. Da fehlt es ja auch. Und dann hat man so viele Defizite, die man nicht gleichzeitig bearbeiten kann. Wenn man jetzt wirklich sagen könnte, dass es nur an Mathe und Deutsch läge, dann könnte man diesen Stundenteil dafür einfach erhöhen und dann würde es funktionieren, aber es ist die Sprache an sich, dann ist es emotional und sozial, wo es Probleme gibt, wo man sehr viel erst gearbeitet werden muss, bevor es überhaupt an das Fachliche gehen kann. Also das man überhaupt erstmal die Ausbildungsreife heranbringen kann, also Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Berichtschrift führen, Mappen führen, ein Buch dabei zu haben.“ (4/182–191)

Die hier beschriebene Fülle an Herausforderungen vor denen die Schüler\*innen und die Lehrkräfte stehen, bekräftigen, wie schwer es für alle Beteiligten im beruflichen Übergangssystem ist. Eine Studie des ifo-Instituts hat im Jahr 2022 herausgefunden, dass das Leistungsniveau bereits in den Grundschulen drastisch gesunken ist und dass sich dieser instabile Bildungsgrundstein langfristig negativ in den Schullaufbahnen dieser Kinder bemerkbar machen könnte (vgl. Gust, Hanushek & Woessmann 2022, S. 3). Ohne Intervention durch die zuständigen Bildungsbehörden und eine Verbesserung des Bildungssystems befürchten die

Autoren, dass diese Lernrückstände nicht so einfach wieder verschwinden. Verbunden mit den vorliegenden Defiziten ist nicht selten Frustration und Resignation auf Seiten der Schüler\*innen. Und im Kontext von schulischer Frustration weisen Schmitz und Voreck (2011, S. 356) darauf hin, dass dies einen Teufelskreis nach sich ziehen kann, bei dem frustrierte Schüler\*innen zu innerlich gekündigten und desengagierten Schüler\*innen werden können und andersherum. Dies wurde in den Interviews teilweise bestätigt.

„Das Zweite ist dann auch die schulische Laufbahn, die diese Schüler schon hinter sich haben. Die war auch nicht unbedingt von Erfolg geprägt. Ich hatte jetzt in meiner jetzigen Berufsfachschule, das ist wirklich ein extremes Beispiel, da haben sich vier Schüler damit gerühmt aus der wirklich berühmtberühmtesten Klasse der Oberschule Friedrichsfehn zu kommen und dass da die Lehrer schon große Probleme mit ihnen hatten und dass man sich darauf einstellen könne, dass es dann genau so wäre.“ (2/73–78)

Wissensdefizite ziehen also weitere Wissenslücken nach sich und enden nicht selten in Frustration und Resignation, doch wie sich diese Spirale aufhalten lässt, ist die entscheidende Frage. Auch in den Interviews wurde diese Thematik aufgegriffen. Dabei wurde ebenfalls das bestehende *Bildungssystem* kritisch hinterfragt.

„Und ganz ehrlich, ich würde gerne noch einen Schritt früher anfangen, weil ich die Oberschule als großes Problem ansehe. Also die Zubringerschule. Ich habe immer das Gefühl, seit es die reine Realschule nicht mehr gibt, hat sich die Schülerschaft stark verändert, also wissenstechnisch. Die bringen also längst nicht mehr so viel Vorwissen mit, als auch vom Verhalten her.“ (2/127–131)

„Also und manchmal frage ich mich wirklich, wenn Schüler zu mir kommen, auch in der 11. Klasse Fachoberschule "Wo wart ihr in den letzten 10 Jahren?" Also wo waren die? Saßen die nur da und es ist irgendwie nur durchgeknallt, was die da gehört haben. Oder, ich weiß nicht, was die an der Oberschule machen. Das würde mich mal interessieren.“ (2/173–177)

Mit dieser Kritik ist diese Lehrkraft nicht allein. Kritische Stimmen gab es bereits zur Einführung der Oberschulen im Jahr 2011 und bis heute ebbt diese Meinung mancherorts nicht ab (vgl. Koch 2011; Hermann 2018). Neben den Oberschulen wird ebenso das Vorgängermodell, die Hauptschule, beäugt. Insbesondere diese Schulformen, von denen die meisten Schüler\*innen im Übergangsbereich kommen, leiden laut der Gewerkschaft der Lehrkräfte unter Lehrermangel und verfügen über zu wenige Sozialpädagog\*innen (vgl. Hermann 2018). In Bremen drohen einige der Oberschulen, drastisch ausgedrückt, zu „Restschulen“ zu werden. Zwar ist nur wenig Literatur zu dieser Thematik verfügbar, jedoch bestätigt die folgende Aussage unabhängig davon dieselbe Problematik.

„Naja, die Bedeutung ist natürlich besonders groß, aber ich frage mich manchmal, wenn die Schülerinnen und Schüler zu uns ins Übergangssystem kommen,

die kommen ja in der Regel aus der Oberschule oder früher der Hauptschule, also mit einem Hauptschulabschluss, entweder mit einem schlechten Hauptschulabschluss, schlechter als 3,5 in Englisch, Mathe und Deutsch oder sie kommen mit gar keinem Abschluss. Diejenigen, die mit gar keinem Abschluss kommen, das ist klar, die versuchen dann in dem Jahr ihren Hauptschulabschluss nachzuholen. Aber ich frage mich manchmal, bei den Schülerinnen und Schülern, die schon mit einem Abschluss kommen und uns das Zeugnis vorlegen und wir dann die Zensuren lesen und sehen und dann feststellen in dem ersten Halbjahr, wie sind die in dem allgemeinbildenden Bereich, Hauptschule und Oberschule, wie sind die zu diesen Zensuren gekommen? Da stelle ich mir wirklich die Frage, wie ist das zustande gekommen? Sind die einfach durchgewunken worden? Oder haben die dieses Teilziel Hauptschulabschluss erreicht und versuchen jetzt im Übergangsbereich sich nochmal eine schöne Zeit zu machen? Ist schwierig zu beantworten, weiß ich nicht. Ich möchte da auch niemandem irgendetwas unterstellen.“ (1/178–191)

Unabhängig von der Einschätzung, dass die Jugendlichen mit erheblichen Wissenslücken in den Übergangsbereich einmünden, sind sich die Lehrkräfte einig, dass eine Aufarbeitung dieser Defizite im Rahmen der ein- bis zweijährigen Bildungsmaßnahmen nicht möglich ist.

„Aber auch Englisch ist zu nennen, neben Deutsch und Mathematik. Da sind dann noch Defizite, die eigentlich auch in einem Jahr nicht aufzuarbeiten sind. Das geht nicht, wenn sie mit schlechten Noten in den Kernfächern aus dem allgemeinbildenden Bereich zu uns kommen, können wir innerhalb eines Jahres diese Defizite nicht aufarbeiten. Das geht gar nicht. Die haben ja schon 10 Jahre in Anführungszeichen "nichts gemacht". Oder fünf Jahre nicht gemacht, wenn man von der fünften bis zur zehnten Klasse ausgeht. Wenn die 5 Jahre nichts gemacht haben oder nicht erfolgreich waren in den Bereichen. Wie sollen wir dann in einem Jahr die Defizite aufarbeiten. Das geht gar nicht.“ (1/467–474)

Abschließend kann festgehalten werden, dass nach Ansicht der interviewten Lehrkräfte bei ihren Schüler\*innen ein drastischer Mangel an schulischen Kompetenzen der Allgemeinbildung vorliegt. Ihrer Einschätzung nach können die Defizite, die sie teilweise auch dem defizitären *Bildungssystem* zuschreiben, kaum aufgefangen werden. Trotz der überschaubaren Anzahl von Antworten wird diese Kategorie auf Grund der inhaltlich schwerwiegenden Bedeutung der *Bildungshistorie* und des *Vorwissens* dennoch hoch eingestuft.

### *Migrationshintergrund*

Die nächste Kategorie, *Migrationshintergrund*, wurde im Rahmen der Interviews in sechs Aussagen genannt und ist somit rein quantitativ von gemäßiger Bedeutung für das Scheitern im Übergangsbereich. Die Anzahl der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im be-

ruflichen Übergangsbereich ist statistisch gesehen überdurchschnittlich hoch (vgl. BiBB 2020, S. 88). Das konnte auch von den Lehrkräften bestätigt werden.

„Puh, das weiß ich nicht, ob ich das quantifizieren kann. Weiß ich nicht. Wir sehen aber klar, der Anteil am Migrationshintergrund in diesen Übergangsklassen ist höher als in den Teilzeitklassen. Ganz klar. Also ich kann es jetzt nur für den Bereich Bautechnik sagen, aber da ist es höher. Und es wird natürlich der Schulabschluss wird dann von Anfang an nicht da sein und dann landet man natürlich in dieser Übergangsgeschichte. Aber quantifizieren kann ich es so nicht. Das ist nur mein Eindruck.“ (4/149–154)

Doch ob der Migrationshintergrund auch ein Grund für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem ist, konnte keinem Interview entnommen werden. Allerdings waren sich die Lehrkräfte einig, dass nicht unbedingt der Migrationshintergrund im Allgemeinen negative Auswirkungen auf den schulischen Erfolg hat, sondern eher die Zugehörigkeit zu bestimmten Kulturen. Der Vergleich zwischen den vorhandenen Kulturen bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund wurde mehrfach aufgeführt.

„Hmmm, schwer. Weiß ich nicht. Also der Eindruck war, aber das ist jetzt eine subjektive Einschätzung, dass damals in den 2000ern als die Russland-Deutschen kamen, dass dort sehr zielstrebig an das Schulsystem herangegangen wurde, während wir jetzt, wenn wir das jetzt sehen, ich sage mal mit dem arabischen Raum, da habe ich den Eindruck, wie gesagt, ganz vorsichtig formuliert, dass da dieses Schulsystem oder der Schulabschluss nicht diesen Stellenwert hat, wie damals in den 2000er bzw. Nuller-Jahren für die Russland-Deutschen. Die waren schon sehr zielstrebig muss ich sagen.“ (4/160–166)

Dieser Vergleich bezieht sich in erster Linie auf die ehemaligen „Russland-Deutschen“ und die heutigen Schüler\*innen, ohne dass dabei auf die aktuellen Kulturen eingegangen wurde. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass sämtliche Interviewpartner\*innen nur ungern oder mit einiger Bedenkzeit auf die Fragen zu Migrationshintergrund geantwortet haben, was darauf hindeuten lässt, dass sie bei Aussagen zu dieser Thematik besonders vorsichtig und bedacht antworten wollten. Alle betonten außerdem, dass sie keine Vorurteile schüren wollen und dass es schwierig sei, darauf eindeutige Antworten zu finden. Dennoch blieb es nicht dabei und in zwei weiteren Interviews wurden auch Unterschiede zwischen aktuell vertretenen Gruppierungen und Kulturen genannt.

„Hmm, das hört sich jetzt ein bisschen heftig an, aber ich glaube es kommt auf den Kulturkreis an. Also ich habe schon alles erlebt. Also und es kommt natürlich auch immer auf das Individuum an, weil ich habe, eigentlich von allen Kulturkreisen Leute gehabt, die super motiviert waren, die vorankommen wollten, die auch erfolgreich waren. Ich habe auch von vielen Kulturkreisen schon Leute gehabt, die ja, das war für die hier eher so Pillepalle. "Ich gehe jetzt mal zur Schule". Das war eher so ein bisschen gönnerhaft. "Ich bin ja jetzt hier bei Ihnen." Al-

so es kommt, na, ich möchte jetzt hier nicht unbedingt Nationalitäten nennen, aber es ist schon eher der arabischstämmige Kreis auch, wo das glaube ich auch nicht so viel gilt, also Schule. Das ist dann eher, ich möchte jetzt hier auch keine Vorurteile ausbreiten, aber ich habe schon alles erlebt eigentlich.“ (2/215–224)

Dieser Kommentar spiegelt zwar die subjektive Wahrnehmung einer Lehrkraft wider, deutet aber erneut auf Unterschiede zwischen den Nationen hin. In der Literatur gibt es nur wenige Forschungen zu dieser Thematik, doch das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) konnte 2015 für Schüler\*innen der Jahrgangsstufe 9 herausfinden, dass türkischstämmige Schüler\*innen gegenüber anderen Nationen teilweise einen Lernrückstand von bis zu zwei Jahren hätten (vgl. Stanat et al. 2015, S. 467). Diese Studie förderte außerdem zutage, dass Jugendliche mit mindestens einem Elternteil aus der ehemaligen Sowjetunion hingegen keine Abweichungen vom Kompetenzmittelwert gegenüber den Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund vorweisen (vgl. Stanat et al. 2015, S. 456). Diese Erkenntnisse unterstützen die subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte und deuten darauf hin, dass es tatsächlich gewisse Unterschiede zwischen den kulturellen Hintergründen im schulischen Raum gibt.

„Also wenn ich jetzt vergleiche: ukrainischen Schüler mit einem afghanischen oder syrischen Schüler. Die sind natürlich ganz unterschiedlich. Das Schulsystem aus der Ukraine ist ja ähnlich zu unserem. Man sagt ja auch, dass die schulsozialisiert sind. Die wissen was es bedeutet Ordnung zu halten, also eine Mappe zu führen und dass man Hausaufgaben macht, was es bedeutet Hausaufgaben zu machen. Also sie wissen, was selbstorganisiertes Lernen ist. Ich will natürlich die syrischen oder afghanischen Schüler nicht schlecht darstellen, aber die Schule funktioniert dort ganz anders. Und dementsprechend muss man denen auch von Anfang an zeigen, was es bedeutet eine Mappe zu führen und einfach nur Ordnung zu halten. Solchen simplen Aufgaben. Was es bedeutet Hausaufgaben zu machen und warum macht man Hausaufgaben. Oder es gibt auch Beispiele, wo die Schüler, ich sage mal die muslimischen Schüler, keine Fragen stellen. Das war für mich neu, dass ich die Leute gefragt habe und dann hieß es, dass man den Lehrer nicht fragen dürfe. Man darf nur Antworten, wenn man gefragt wird. Und wenn man Schüler fragt, ob sie Fragen haben, dann sagt keiner was. Und dann denkt man, die haben es verstanden, obwohl sie es nicht verstanden haben. Das muss man bei denen natürlich aus den Köpfen rauskriegen. Das dauert natürlich, aber dann funktioniert es auch. Das dauert halt ein bisschen länger. Das ganze Schulsystem muss man denen beibringen. Nicht nur die Sprache Deutsch, sondern wie funktioniert Schule. Was bedeutet überhaupt Schule? Was bedeutet pünktlich zu sein? Was bedeutet es um halb 8 hier zu sein?“ (3/168–186)

Ein interessanter Einwurf zur Thematik des *Migrationshintergrundes* wurde in Interview 1 getätigt, der außerdem auf eine Überschneidung zu den Kategorien *Elternhaus*, *Sprachni-*

*veau* und *Perspektive/Motivation* hindeutet. Und zwar wurde hier berichtet, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwar häufig sprachliche Defizite vorweisen, die aber durch ein intaktes Elternhaus und stabile familiäre Verhältnisse kompensiert werden können. Die Lehrkraft vergleicht diese Schüler\*innen mit ihren deutschen Mitschüler\*innen und verweist darauf, dass die letzteren dagegen häufig aus sehr zerrütteten und instabilen Elternhäusern kommen. Demnach gleichen sich aus Sicht der Lehrkraft die persönlichen Herausforderungen und Hürden jedes/jeder Einzelnen gegeneinander aus, sodass am Ende keine generalisierbare Aussage über die Bedeutung des Migrationshintergrundes getroffen werden kann.

„Schwierig zu beantworten. Wir haben ja jetzt sein zwei Jahren im Berufseinstiegsbereich in der Klasse 2, weil ich das auch live mitbekommen haben, haben wir eine sogenannte Mix-Klasse. Da sind also Schülerinnen und Schüler mit deutscher Nationalität und auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Eigentlich ist es nicht zweigeteilt, sondern dreigeteilt. Also deutsche Schüler, dann Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten und dritten Generation und seit zwei Jahren haben wir auch Schülerinnen und Schüler dabei, die aus den sogenannten SPRINT-Klassen kommen. Also Sprechlern- und Integrationsklassen, die vielleicht ein maximal zwei Jahre hier bei uns die Schule schon besucht haben. Der deutschen Sprachen zwar mächtig sind, aber immer noch Defizite haben. Und die nehmen regulär am Schulunterricht der Klasse 2 teil und im Moment haben wir bei uns im Bereich Wirtschaft, haben wir 5 Schüler\*innen, 5 von 18 Schüler\*innen, haben wir aus diesem SPRINT-Bereich. Die kommen aus Afghanistan und aus Syrien. Ihre Muttersprache ist Arabisch bzw. Farsi und die kommen gut klar. Die kommen aber auch deshalb gut klar, weil sie diszipliniert sind und weil sie ein klares Ziel vor Augen haben. Sie wollen den Hauptschulabschluss schaffen. Das haben die Schüler mit der deutschen Nationalität natürlich auch vor Augen, aber die haben entsprechend, ich sage mal eine andere Motivation. Die haben zwar die Motivation das Ziel zu erreichen, aber wie gesagt, das Elternhaus im Hintergrund ist nicht intakt. Die sind sich selbst überlassen und bei den Schüler\*innen, die aus den ehemaligen SPRINT-Klassen kommen, die haben tatsächlich ein intaktes Familienleben. Vater und Mutter sind zwar zu Hause, aber die sind in einem ganz anderen Kulturkreis aufgewachsen und haben eine ganz andere Einstellung zum Schulsystem und zum Lernen. Also die schaffen das auch. Also die 5 Schüler\*innen, die bei uns jetzt sind in der Klasse 2, ich habe ja den Notenschnitt ungefähr im Kopf, die werden alle den Schulabschluss schaffen. Und das finde ich besonders schön, dass die das schaffen, denn das ist eine Bestätigung für sie und die werden auch ihren Weg gehen.“ (1/137–160)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die erste Aussage mit den statistischen Einschätzungen deckt und somit bestätigt, dass der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshin-

tergrund im Übergangsbereich überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Maier 2021; BiBB 2020, S. 88). Die sich anschließenden Aussagen werfen einen überraschenden Vergleich zwischen den unterschiedlichen Kulturen und deren Einstellungen zum Lernen auf, die im Rahmen der vorhergehenden Recherche nicht zu erwarten waren. Dennoch herrschte unter den Lehrkräften große Einigkeit, dass sich die Herkunft und die Kultur auf den schulischen Erfolg niederschlagen. Eine Studie konnte feststellen, dass türkischstämmige Schüler\*innen in der Schule schlechter abschnitten als jugendliche Nachkommen von Migrant\*innen aus der ehemaligen Sowjetunion und dass es daneben weitere Unterschiede zwischen den Nationalitäten geben kann (vgl. Stanat et al. 2015, S. 456). In der Literatur hieß es außerdem, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals einer erheblichen Benachteiligung im schulischen Alltag ausgesetzt sind und dass dadurch auch der erreichte Schulerfolg leidet (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 17). Abschließend deutete die letzte Aussage allerdings darauf hin, dass im Übergangsbereich die Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund nicht unbedingt schlechter abschneiden. Dies widerspricht zwar gängigen Einschätzungen der Statistik, lässt aber vermuten, dass sich der Migrationshintergrund zwar in anderen Schulformen bemerkbar macht und für negative Selektierung und geringeren Erfolg sorgt, während er im Übergangsbereich aber keine schwerwiegende Rolle spielt. Da dies in erster Linie auf das *Elternhaus* zurückgeführt und in lediglich einer Aussage aufgefunden werden konnte, kann eine verallgemeinernde Erkenntnis hier nicht getroffen werden.

### *Peer-Group*

Mit ebenfalls sechs Antworten fiel die Kategorie *Peer-Group* ins Gewicht. Die Antworten bezogen sich in erster Linie auf gruppenspezifische Effekte im Klassenraum und das schulische Umfeld. Aussagen zu außerschulischen Einflüssen von Freund\*innen der Schüler\*innen auf das Scheitern im Übergangsbereich konnten allerdings nicht aufgenommen werden. Die zugrundeliegende Literatur von Hillenbrand und Ricking (2011, S. 160) ging davon aus, dass der Einfluss von Peers, also den Menschen mit denen sich junge Schüler\*innen umgeben, eine entscheidende Rolle beim Schulerfolg spielt. Für den schulischen Raum konnten die Interviewpartner\*innen diese Einschätzung bestätigen.

„Also die, die vielleicht noch aus einem einigermaßen gesetzten Elternhaus kommen, müssen die anderen auffangen, die halt nicht dieses Glück hatten so ein Elternhaus zu haben. Und das vermischt sich dann und das ist dann eine ganz ungute Mischung und das heißt, die kommen hier schon an "Boah, Schule. Brauchen wir nicht, wollen wir nicht. Leistung gilt nichts". Und so beflügeln sich diese Schüler schon alle gegenseitig. Also wenn ich keinen habe der sagt: "Mensch, komm mal her. Das ist ja eine super Leistung". Das ist ja genauso, als wenn ich Volleyball spiele. Wenn ich mit einem guten Volleyball-Team spiele, spiele ich immer besser, als wenn ich da so Schlappofanten habe. Da spiele ich schlecht. Und so ist es also, ich habe auch auf der Grundschule meiner Kinder gesehen. Da

haben die einen die anderen irgendwie noch mitgezogen. "Ist doch toll - Schule". Aber dann schweben die so in ihrem Saft irgendwie. Also ich glaube, das spielt schon einen sehr großen Hintergrund." (2/143–154)

Diese Antwort trifft zwar den Geist der Integrierten Gesamtschulen und der Inklusion, zeigt allerdings auch auf, dass dafür ein ausgewogen heterogenes Umfeld mit motivierten und leistungsorientierten Schüler\*innen notwendig ist, die schwächere Schüler\*innen mitziehen können und wollen. Weitere Aussagen schließen sich dieser Einschätzung an, lenken den Fokus allerdings noch mehr auf die Geschicke der Lehrkraft, die gruppendynamischen Effekte zu lenken.

„Dann die Gruppendynamischen Aspekte. Die sind dann immer in einer neuen Gruppe, haben schon Erfahrungen und Frustrationserfahrungen, kommen dann zusammen mit anderen die Frustrationserfahrungen gesammelt haben in eine Klasse und dann wird es spannend. Dann geht es halt darum, ob man diese Frustrationserfahrungen in positive Energie umgewandelt und die Klasse läuft mit oder überwiegt diese Frustration und sie gerät aus den Fugen, aus der Bahn. Also dass es dann in die andere Richtung geht. Das ist immer so diese Gruppendynamik, da ist es sehr wichtig, wie die Klasse gerade funktioniert. Wenn man zwei oder drei dabei hat, die vorangehen und die Stimmung in Leistung ummünzen, dann laufen die anderen von alleine mit und die Stimmung und die Leistungsbereitschaft ist dann ganz anders.“ (4/78–87)

Diese Lehrkraft setzt beim Umgang mit Gruppenkonstellationen im schulischen Alltag auf ein gutes Miteinander und ein gutes Gespür für solche Tendenzen, die aus seiner Sicht nur durch persönliche Nähe zu den Schüler\*innen zu erlangen sind.

„..., aber wir als Lehrkräfte sehen ja nur diese Gruppendynamik und da muss man wirklich sagen, dass diese Gruppendynamik kippt, wie die Waage gerade schwingt. Ist da ein überwiegender Teil leistungsbereit, dann kippt es komplett, dann ist die ganze Klasse plötzlich leistungsbereit, bis auf ein paar Wenige, aber dieses Pendel muss erst in die richtige Richtung laufen. Das ist dann das spannende daran. Und da geht es halt darum herauszufinden, wer da gerade der Wortführer ist. Wer ist der Wortführer? Wer sagt gerade "Das ist jetzt was oder es ist nichts, was da vorne abläuft"? Dieses Pendel muss man immer versuchen in die richtige Richtung zu drücken. Und das geht auch nur durch eine gewisse Nähe zu den Schülern. Das geht nicht ohne persönliche Nähe. Das funktioniert nicht. Das brauchen die auch und das fordern die auch ein.“ (4/136–145)

Den Einfluss von Mitschüler\*innen und Freund\*innen auf den schulischen Erfolg nehmen alle befragten Lehrkräfte wahr und nennen teils didaktische und pädagogische Ansätze, wie mit solchen Situationen umgegangen werden kann. Diese Herangehensweisen gehen allerdings oftmals mit Ansätzen einher, die auch im Kontext von Heterogenität empfohlen werden. An dieser Stelle wird eine Überschneidung der Kategorien *Peer-Group* und *Heterogeni-*

tät ersichtlich. Erste Lösungsansätze, die auch in der Literatur zum Umgang mit Heterogenität auftauchen, werden im folgenden Ausschnitt benannt (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S. 63 f.)

„Allein wenn man schon die Sitzordnung verändert, oder Gruppenarbeiten einbaut in seinen Unterricht. So kann man etwa Stärkere mit Schwächeren zusammenarbeiten lassen. Das ist schon eine gute Idee, sage ich mal. Das bringt schon etwas. Das merkt man. Und wenn Leute auf einem gleichen Niveau oder sich noch von früher kennen und dann im Unterricht nur Quatsch machen, das wirkt sich dann sehr negativ aus. Deswegen kann man das auch steuern. Und das merkt man dann auch. Und wenn das dann funktioniert und wenn die Schüler das dann auch selber verstanden haben, dass das einen guten Einfluss auf sie hat, dann schnallen die das.“ (3/150–158)

Die Bedeutung der *Peer-Group* im Kontext von schulischem Scheitern scheint bei den Aussagen der Interviewpartner\*innen unbestritten. Lediglich der Umgang damit variiert leicht zwischen den unterschiedlichen Lehrkräften. Bedingt durch die Tatsache, dass meist direkte Lösungsansätze mitgenannt werden, macht sich insgesamt aber der Eindruck breit, dass der Umgang mit der *Peer-Group* eine machbare Herausforderung darstellt, die im Kontext von schulischem Scheitern nicht so schwer gewichtet werden muss, wie andere Kategorien.

#### *Gesundheitliche Probleme/Persönliche Situation*

An letzter Stelle der individuellen Gründe stehen mit drei Antworten die *Gesundheitlichen Probleme* und die *Persönliche Situation* der Schüler\*innen. Diese Kategorie wurde erst im Verlauf der Auswertung induktiv ergänzt, da eine gewisse Relevanz dieser Thematik aus den Interviews hervorging. Auch wenn es nur wenige Aussagen dazu gab, sollen diese Erkenntnisse nicht unberücksichtigt bleiben, wenn es um das schulische Scheitern im Übergangsbereich geht. So berichtet eine Lehrkraft davon, dass ein Grund für das Scheitern der aktuelle Lebensabschnitt – die pubertäre Phase sei.

„Dann die schwierige Phase in der die jungen Menschen gerade stehen. Also ich nenne es mal zum Teil Spätpubertät.“ (4/77–78)

Laut Jürgens (2017) nimmt die Leistungsfähigkeit in der Pubertät allerdings nicht ab, sondern sogar deutlich zu. Dies ist laut Hirnforschung darauf zurückzuführen, dass das Hirn in dieser Phase einen letzten großen Umbau durchlebt (vgl. Largo & Czernin 2017, S. 9). Die abnehmende Leistung in dieser Zeit ist also nicht das Problem, sondern die Rahmenbedingungen, die dazu führen, sind es. Die betroffenen Jugendlichen haben oftmals Schwierigkeiten abzuschätzen, wie das eigene Handeln nach außen wirkt und auch negatives Feedback kann zu Unverständnis und Gegenreaktionen führen (vgl. Jürgens 2017). Er fordert explizit ein schulisches Umfeld und Rahmenbedingungen, die an diese pubertären Besonderheiten angepasst sind. Die Lehrkraft sieht das anders und schiebt die Verantwortung in erster Linie auf die

Jugendlichen und deren aktuelle Lebensphase. Dennoch räumt sie ein, dass gegebenenfalls Optimierungen am *Bildungssystem* helfen könnten.

„Es ist im Prinzip so, dass dieses Scheitern häufig daran liegt, dass es in dieser Lebensphase für den einzelnen gerade überhaupt nicht passt zur Schule zu gehen. Das würde ich sagen. Da kann das System meinetwegen noch besser sein, natürlich hat das System auch Schwierigkeiten und Defizite, aber es passt in dem Moment nicht. Denn eigentlich muss man in diesem System nicht scheitern, aber es passt für den Einzelnen gerade einfach nicht rein. Das sind so große und eklantante andere Schwierigkeiten wichtiger und dann ist das eigentlich der Hauptgrund, weshalb der Schüler scheitert.“ (4/480–486)

Unabhängig von der *persönlichen Situation*, in der sich viele der jungen Schüler\*innen befinden, führt eine weitere Lehrkraft *gesundheitliche Probleme* als weiteren Grund für das Scheitern an. Diese Aussage kommt nicht unerwartet, denn wenn man sich mit dieser Altersphase auseinandersetzt, findet man schnell heraus, dass Angstzustände zu den häufigsten psychischen Störungen dieser Altersgruppe zählen (vgl. Bilz 2016, S. 366). Auslöser für die Ängste können vielfältig sein. Auseinandersetzungen mit schulischen Leistungsanforderungen, Erlangung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern, Entscheidungen bezüglich der Berufswahl, Übernahme von Geschlechterrollen, Beziehungen zu Gleichaltrigen und einige mehr zählen zu den Auslösern von Ängsten bei den jungen Schüler\*innen (vgl. Bilz 2016, S. 366).

„Joar, das sind die gesundheitlichen Gründe eventuell. Psychische Probleme oder dass sie mit Angststörungen zu uns kommen oder dass sie während der Zeit sogar Angststörungen entwickeln, das kann ja auch passieren. Und das passiert auch immer mal wieder, dass sie quasi gesund zu uns kommen und im Laufe des Schuljahres irgendwelche Ängste oder vielleicht sogar Zwangsstörungen entwickeln. Das habe ich in den letzten Jahren auch immer mal wieder beobachtet. Also der gesundheitliche Aspekt spielt schon eine große Rolle.“ (1/210–215)

Auffällig ist bei diesen Aussagen, dass sie alle an unterschiedlichen Punkten der persönlichen Situation ansetzen und dass dies vermutlich auch auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen ist. Demnach können keine allgemeingültigen Schlüsse daraus gezogen werden. Die größte Erkenntnis dieser Kategorie dürfte allerdings darin liegen, dass neben den ganzen quantifizierbaren und literarisch gestützten Gründen für das Scheitern auch noch unberechenbare und sehr individuelle Hürden eine Rolle bei schulischem Scheitern spielen können.

Um abschließend die Bedeutung der individuellen Gründe für das Scheitern einordnen zu können, werden im Folgenden die aufgestellten Hypothesen herangezogen und anhand der bisher gesammelten Ergebnisse überprüft. Da die Hypothesen **H1** und **H2** den direkten Vergleich zu den strukturellen Gründen beinhalten, ist eine abschließende Beurteilung an dieser Stelle noch nicht möglich. Die Nullhypothese **H0**, „Je besser die individuellen Kompetenzen von Schüler\*innen ausgeprägt sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns im Übergangsbereich“, kann anhand der gesammelten Erkenntnisse dagegen durchaus

schon beurteilt werden. Diesbezüglich gilt es zunächst die Bedeutung der Hypothese auf Grundlage der bisherigen Ergebnisse zu erläutern. So hat sich unter anderem herausgestellt, dass neben den individuellen Kompetenzen (*Sprachniveau* und *Bildungshistorie/Vorwissen*) vor allem individuelle Überzeugungen (*Perspektive/Motivation*), persönliche Hintergründe (*Elternhaus*, *Sozioökonomischer Hintergrund* und *Migrationshintergrund*) von enormer Bedeutung sind. Außerdem haben sich mit den Kategorien *Peer-Group* und *Gesundheitliche Probleme/Persönliche Situation* noch weitere Störfaktoren ausmachen lassen, die ebenfalls Einfluss auf das schulische Scheitern nehmen können. Es hat sich also herauskristallisiert, dass individuelle Kompetenzen zwar von großer Bedeutung für das Scheitern im Übergangsbereich sind, diese aber in vielen Fällen maßgeblich von anderen Einflussfaktoren tangiert und von äußeren Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Demnach muss die gewählte Formulierung in der Hypothese **H0** auch unter Berücksichtigung dieser vielfältigen Gründe beurteilt werden. Zur abschließenden Bewertung stehen nun die reinen Antworthäufigkeiten (quantitativ) und die interpretierten Aussagen (qualitativ) zur Verfügung. Der Fokus bei der Beurteilung liegt im Rahmen dieser qualitativen Forschungsarbeit zwangsläufig auf der inhaltsbezogenen (qualitativen) Einstufung der Relevanz, die in der nachfolgenden Tabelle links zu sehen ist. Auf der rechten Seite finden sich die Kategorien nach den reinen Antworthäufigkeiten zum Vergleich wieder.

Relevanz	Qualitativ	Quantitativ
Hoch	Sprachniveau	Perspektive/Motivation
	Bildungshistorie/Vorwissen	Elternhaus
	Elternhaus	Sprachniveau
	Perspektive/Motivation	Sozioökonomischer Hintergrund
Mittel	Sozioökonomischer Hintergrund	Bildungshistorie/Vorwissen
	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund
Niedrig	Gesundheitliche Probleme/ Persönliche Situation	Peer-Group
	Peer-Group	Gesundheitliche Probleme/ Persönliche Situation

Tabelle 2: Relevanz der Ergebnisse (individuelle Gründe)

Nach dem Vergleich der Einschätzungen der Lehrkräfte, dem Abgleich mit der Literatur und der Interpretation der Aussagen bildet sich das oben festgelegte Ranking der individuellen Gründe nach ihrer Relevanz absteigend für das schulische Scheitern im beruflichen Übergangsbereich. An erster Stelle stehen, wie ursprünglich in der Hypothese **H0** formuliert, die reinen kompetenzbezogenen Kategorien *Sprachniveau* und *Bildungshistorie/Vorwissen*. Diese Einstufung geht auf die große Einigkeit der interviewten Lehrkräfte und deren eindeutige Gewichtung dieser Aspekte zurück. Aussagen wie „Sprache ist alles“ oder „Die Sprache ist

der Schlüssel zu allem“, unterstreichen diese Einschätzung. Weitere umfangreiche Aussagen zur Bedeutung der *Bildungshistorie* und dem *Vorwissen* der Schüler\*innen, welche gravierende Kritik an der allgemeinen Vorbildung beinhalteten, begründen auch diese Einstufung. Ebenfalls von hoher Relevanz sind die Kategorien *Elternhaus* und *Perspektive/Motivation*. Auffällig dabei war, dass die Lehrkräfte beide Kategorien deshalb als besonders problematisch eingestuft haben, weil ihnen die Handlungsmöglichkeiten fehlen, diese Probleme zu entschärfen und diesen konstruktiv zu begegnen. Sie fühlten sich insbesondere bei jenen beiden Faktoren machtlos und resigniert. Die Kategorien des *sozioökonomischen Hintergrundes* und des *Migrationshintergrundes* sind von mittelmäßiger Bedeutung. Die negativen Auswirkungen eines schwachen *sozioökonomischen Hintergrundes* wurden zwar zur Sprache gebracht, die resultierende Bedeutung allerdings relativiert. Im Rahmen des *Migrationshintergrundes* wurde deutlich, dass das Aufkommen von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund in diesen Schulformen zwar hoch sei, aber dennoch keine spürbaren Auffälligkeiten im Hinblick auf das Scheitern zu verzeichnen sind. In diesem Kontext wird sogar eher nochmal die Bedeutung des *Elternhauses*, unabhängig vom Migrationshintergrund, bestärkt. Von niedriger Relevanz waren abschließend die Gründe *Gesundheitliche Probleme/Persönliche Situation* und *Peer-Group*. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die gesundheitlichen und persönlichen Aspekte nur ausgesprochen selten genannt werden und eher sporadisch auftauchen. Die Effekte der *Peer-Group* werden wiederum einstimmig bestätigt, aber direkt wieder relativiert, da die pädagogischen und didaktischen Ansätze so fortgeschritten sind, dass diese Thematik im Unterricht nur eine nebensächliche Rolle spielt.

Folge dieser Einstufungen ist, dass sich die Nullhypothese bei einseitiger Betrachtung der Ergebnisse aus Sicht der individuellen Gründe bestätigt. Dies deutet darauf hin, dass die Bedeutung der individuellen Faktoren, insbesondere der individuellen Kompetenzen der Schüler\*innen, für das Scheitern im Übergangsbereich gravierend ist. Allerdings tauchen bei der Auswertung der individuellen Kategorien eindeutige Anzeichen auf. Die Kompetenzen der Schüler\*innen werden von weiteren individuellen und strukturellen Faktoren beeinflusst. Um also ein mehrdimensionales Ergebnis und ein abschließendes Fazit ziehen zu können, werden im kommenden Abschnitt zunächst die strukturellen Gründe für das Scheitern unter Berücksichtigung der Interviews unter die Lupe genommen.

### 5.3 Der Einfluss struktureller Gründe auf das Scheitern

In den Interviews wurden insgesamt 99 Antworten gegeben, die sich im Rahmen der Kodierung den strukturellen Gründen zuordnen ließen. Im vorherigen Abschnitt wird bereits deutlich, dass sich einige Antworten verschiedenen Kategorien zuordnen lassen und somit auch Überschneidungen zwischen den beiden Oberkategorien auftauchen. Um solche Überschneidungen aus verschiedenen Perspektiven analysieren und deren Bedeutung adäquat einordnen zu können, wird im Folgenden nach dem gleichen Auswertungs-Schema vorge-

gangen. Im Mittelpunkt stehen dabei immer der Bezug zur Forschungsfrage und die Beantwortung der aufgestellten Hypothesen **H1** und **H2**. Da diese Hypothesen jeweils beide Oberkategorien beinhalten, werden erst im Laufe dieses Kapitels, mit Hilfe von Querverweisen und Vergleichen mit den bisherigen Ergebnissen, Schlüsse gezogen und Antworten gefunden werden können. Dazu werden die einzelnen Kategorien mit Hilfe der getätigten Interviewaussagen und passender wissenschaftlicher Literatur diskutiert und interpretiert. In Abbildung 4 werden die quantitativen Antworthäufigkeiten grafisch dargestellt und die Auswertung der Kategorien wird erneut im Uhrzeigersinn erfolgen.

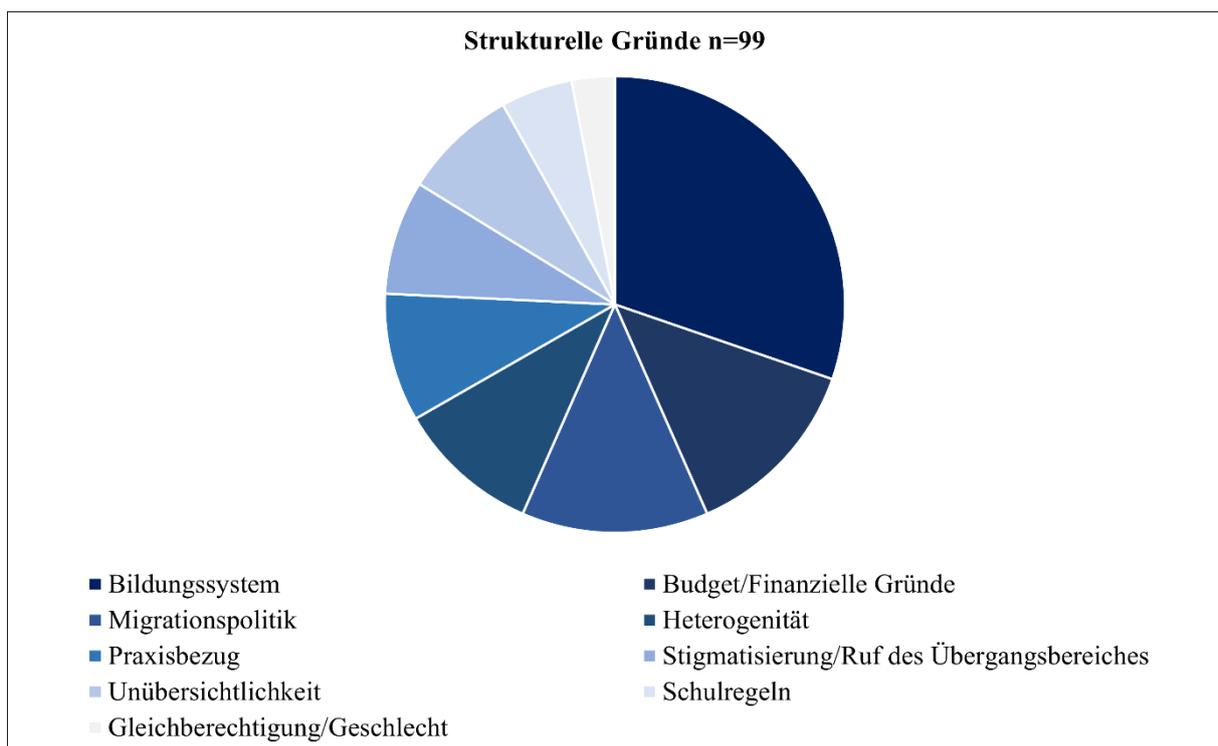


Abbildung 4: Strukturelle Gründe – Antworthäufigkeiten

#### *Bildungssystem*

Mit dreißig Antworten ist dieser Aspekt kategorienübergreifend am häufigsten genannt worden und vereint laut Kodierleitfaden sämtliche Gründe für das Scheitern, die auf das Schulsystem zurückzuführen sind. Die hohe Anzahl an Kodierungen resultiert zudem aus einer hohen Anzahl an Überschneidungen und Mehrfachzuweisungen. Das *Bildungssystem* liefert diverse Knotenpunkte zu anderen Unterkategorien, insbesondere zur *Migrationspolitik* und dem *Budget* bzw. den *finanziellen Gründen*. Das liegt daran, dass das *Bildungssystem* im allgemeinen Sprachgebrauch meist stellvertretend für sämtliche Rahmenbedingungen verwendet wird. Da das Anliegen dieser Arbeit allerdings eine feingliedrige Analyse der verschiedenen Gründe für das Scheitern verfolgt, werden einzelne Bestandteile des Bildungssystems, wie eben die *Migrationspolitik*, gesondert kategorisiert. Zu den Aspekten, die sich klar dem *Bildungssystem* zuordnen lassen, zählen etwa die Themen Lehrermangel, Klassengröße, Curriculum oder Verzahnung der Schulformen.

Im öffentlichen Diskurs wird oft Kritik an den gegenwärtigen Lehrplänen unterschiedlicher Schulformen laut, die über mehr alltags- und zukunftsorientierte Inhalte verfügen sollten (vgl. Gottfried 2021; Hillenbrand & Ricking 2011, S. 160). Ähnliche Äußerungen bleiben im Rahmen der Interviews weitestgehend aus. Lediglich eine Lehrkraft hat die Lehrpläne des Übergangsbereiches angesprochen.

„Lehrplan, ja, beim Lehrplan würde ich schon sagen, dass man noch ein Tacken mehr in die Praxis gehen könnte.“ (4/448–449)

Demnach muss davon ausgegangen werden, dass dieser Ansatz lediglich von geringer Bedeutung ist. Deutlich schwerer fällt dagegen die Verzahnung und Kooperation von allgemeinbildender Schule und dem beruflichen Übergangssystem ins Gewicht. Bereits im Kontext der *Bildungshistorie* bzw. des *Vorwissens*, wo klare Kritik an den systemischen Strukturen geäußert wird, deutet sich an, dass die schulische Vergangenheit der Schüler\*innen im Übergangsbereich großen Einfluss auf deren Erfolg hat. Dementsprechend werden auch in dieser Kategorie Mängel an der Allgemeinbildung und den dafür vorgesehenen Schulformen und deren Konzeptionierung laut (vgl. Hermann 2018).

„Ich denke schon. Also ich habe jetzt gehört zum Beispiel. Wir wollen ja bei uns die Fachoberschule abschaffen, ich weiß nicht, ob sie das schon gehört haben. Da soll ja dieses Dual+ eingerichtet werden. Das wir uns alle wundern, warum wir jetzt die Berufsorientierung übernehmen sollen. Weil das müsste ja eigentlich vorher stattfinden. Und ich vermute mal, dass die an der Zubringerschule so viel damit zu tun haben, die Schüler also einigermaßen voranzubringen, dass die dafür dann gar keine Zeit mehr haben. Ich kann es nur erahnen. Also ich kenne jetzt, wobei doch. Ich kenne eine Kollegin, die ist an der Oberschule und die sagte auch: "Seit es diese Oberschule gibt, hat sich wirklich sehr viel verändert. Einfach auch vom Sozialverhalten." Also die haben viel mehr damit zu tun die Klasse überhaupt zu bändigen. Und das ist ja schonmal ein Riesenschritt, denn man möchte ja eigentlich unterrichten. Man möchte ja sein Fach unterrichten. Und ich vermute mal, da kommen die gar nicht so viel dazu.“ (2/200–210)

Doch neben den modernen Herausforderungen in allgemeinbildenden Schulformen, wie der Oberschule, wird von den Lehrkräften die fehlende Verzahnung und Kooperation zwischen den einzelnen Instanzen der Bildung beanstandet. Den Aussagen lässt sich entnehmen, dass vorliegende Herausforderungen, wie beim Sozialverhalten oder der Berufsorientierung, gar nicht das größte Problem darstellen, sondern dass die mangelnde Kooperation die Problematik zusätzlich verschärft.

„Ja, problematisch dahingehend, dass wir im Prinzip die Schülerinnen und Schüler aus dem allgemeinbildenden Bereich bekommen, dass wir gar nicht wissen, wo wir anknüpfen können. Also ich sehe das größte Problem in der mangelnden Zusammenarbeit zwischen den Systemen, also zwischen den Berufsbildenden Systemen auf der einen Seite und dem allgemeinbildenden System auf der ande-

ren Seite. Es gibt ja Kooperationen, die bei uns hier stattfinden, Kooperationen zwischen Förderschulen. In der Vergangenheitskooperation zwischen uns und den Hauptschulen bzw. den Oberschulen. Diese Kooperationen gibt es, aber das ist so ein zartes Pflänzchen, das im Prinzip erst seit ein paar Jahren existiert. Da gibt es noch unwahrscheinlich viel Nachholbedarf und da muss eigentlich auch mehr Energie reingesteckt werden. Damit mit man mit den Kollegen aus dem allgemeinbildenden Bereich besser zusammenarbeitet. Es gibt Verbindungen, aber die sind aus meiner Sicht nicht ausreichend. Es müsste viel mehr Verbindungen und viel mehr Kooperation geben.“ (1/225–234)

Das Kooperation innerhalb der beteiligten Institutionen beruflicher Bildung gegeben sein sollte, gilt in der Literatur als unstrittig (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2005, S. 2). Doch ob diese und die Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Bildung tatsächlich vorherrschen, ist fragwürdig (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2005, S. 18). Die Forschung auf diesem Gebiet ist zwar nicht neu, wird aber dennoch als defizitär beschrieben. Insgesamt kann von einem Fehlen einer institutionellen Kopplung zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung gesprochen werden (vgl. Richter & Baethge 2017, S. 291).

„Im Grunde, ich weiß nicht, ob sie darauf hinauswollen, aber im Grunde müsste eine ganz andere Verzahnung stattfinden. Also das da viel mehr Austausch ist zwischen uns als Berufsbildender Schule und allgemeinbildender Schule, denke ich. Und ich habe das Gefühl, die reichen ihre Schüler immer nur weiter, so "Hauptsache, weiter gehts".“ (2/177–180)

Die Aussagen der Lehrkräfte unterstützen diese wissenschaftlichen Einschätzungen, was als klare Kritik am derzeitigen Bildungssystem und der mangelnden Kooperation der Teilsysteme interpretiert werden kann. Weitere Kritik äußern die Lehrkräfte an der Unterrichtssituation in manchen Klassen des Übergangsbereiches und beschweren sich über zu viele Schüler\*innen pro Klasse.

„Und 18 Schülerinnen und Schüler sind einfach zu viel. Mit den Problemen, die die Schüler\*innen hier mit in die Schule bringen und mit dem sozioökonomischen Hintergrund, den wir gerade schon besprochen haben, sind 18 Schülerinnen und Schüler in der Klasse 2 viel zu viel. Da kann man natürlich als Koordinator oder als Schulleiter sagen, dass man da im Fachpraxis-Bereich die Kollegen doppelt steckt, damit sich das dann halt entsprechend halbiert. Das wird immer mal wieder versucht, aber es scheitert in der Regel in den letzten Jahren immer wieder. Ich habe, als ich 2003 hier angefangen habe, habe ich das erlebt, dass das gut geklappt hat, dass Kollegen doppelt gesteckt worden sind in diesen Klassen. Die waren aber auch längst nicht so groß und sind mit der Zeit immer größer geworden.“ (1/244–252)

Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es ebenfalls Hinweise, die darauf hindeuten, dass geringere Schülerzahlen in einer Klasse die Wahrscheinlichkeit reduzieren, dass eine Jahrgangsstufe

wiederholt werden muss (vgl. Bach & Sievert 2018, S. 471). Dies trifft insbesondere auf Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und schwachem sozioökonomischem Hintergrund zu, die zu hohen Anteilen im Übergangsbereich zu verorten sind (vgl. Mosteller 1995, S. 113). Hier muss erwähnt werden, dass beide Studien in erster Linie Schüler\*innen der unteren allgemeinbildenden Schulformen ins Visier nehmen. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass kleinere Klassen den Lernerfolg steigern würden (vgl. Wößmann 2005, S. 14). Die Lehrkräfte sind sich jedenfalls einig, dass Unterricht in den großen und herausfordernden Klassen des Übergangsbereiches nicht optimal geführt werden kann.

„Ne. Angemessen nicht. Das geht leider nicht, aus den schon genannten Gründen. Zu große Klassen. Ein Lehrer mit 18 oder mit 20 Schüler\*innen im Fachpraxis- oder auch im Theorieunterricht. Das wird einfach nichts, das ist einfach nicht möglich.“ (1/444–446)

Eine Möglichkeit, um die Klassengrößen zu verringern, ist der Einsatz zusätzlicher Lehrkräfte. Doch in Zeiten des Lehrermangels kommt diese Forderung einer Utopie gleich. Die befragten Lehrkräfte sind sich auch bei dieser Thematik mehr als einig und berichten von diversen Herausforderungen, die aus dem Mangel an Lehrkräften resultieren. Ein an die Stärken und Schwächen der Schüler\*innen angepasster Unterricht ist unter den aktuellen Umständen beispielsweise nicht möglich.

„Nein, würde ich sagen. Nicht in dem Maße in dem es eigentlich müsste. Wir haben ja so einen Lehrermangel, wodurch die Stunden so weit runtergekürzt wurden, dass das eigentlich zu wenig ist. Das ist kaum zu schaffen. Jetzt ganz allgemein.“ (4/412–414)

Um diese Lücken in der Unterrichtsabdeckung zu füllen, bräuchte es neben zusätzlichen Lehrkräften zusätzliches Engagement der vorhandenen Lehrkräfte über ihre eigentlichen Verpflichtungen hinaus. Doch diese Einstellung lässt teilweise zu wünschen übrig.

„Aber da mangelt es an Lehrkräften, die bereit wären, das zu machen und es mangelt an Geld. Die Ausstattung an dieser Schule ist zwar vorhanden, aber es mangelt einfach am Kollegium. Und es mangelt an der Einsicht und an der Motivation der Kolleg\*innen das mitzutragen.“ (1/503–505)

Andere Aussagen unterstützen diese Einschätzung und ergänzen, dass der Lehrkräftemangel sowohl eine Überbelastung des Lehrpersonals und Unterrichtsausfall für die Schüler\*innen nach sich zieht.

„Also nicht immer ist es machbar. Es ist für die Lehrkraft immer mit zusätzlicher Arbeit verbunden. Und leider kann man nicht zwei Lehrkräfte zeitgleich in einer Klasse einsetzen. Das schafft man nicht. Wir schaffen es noch nicht mal komplett alles abzudecken. Wenn jetzt ein paar Leute krank werden, dann bricht schon alles zusammen. Das merkt man schon. Bei uns zum Beispiel in der Sprachlernklasse, wenn da ein Fachpraxislehrer krank ist oder krank wird, die unterrichten

meistens den ganzen Tag in der Klasse, dann fällt der Unterricht aus. Das geht nicht.“ (3/475–481)

Der Unterrichtsausfall wird in solchen Fällen dadurch verschärft, dass es bei Ausfall spezieller Fachpraxislehrer\*innen noch schwieriger wird, diese adäquat zu ersetzen. Der Ausfall ist in solchen Fällen sehr umfangreich.

„Ja, das kann man nicht auffangen. Wenn das jetzt zwei Stunden sind, dann kann man sie in eine andere Klasse schicken, aber wenn es Fachpraxis ist, dann bleibt die Klasse einfach zu Hause. Und wenn Kollegen längere Zeit krank sind, dann dauert es halt länger.“ (3/485–487)

Unterrichtsausfall als Resultat des Lehrkräftemangels wird hier als allgegenwärtiges Problem des Übergangsbereiches genannt. Diese Problematik gilt neben dem Übergangsbereich schulformübergreifend und sorgt für einen geringeren Lernerfolg der Schüler\*innen. Das hat eine Langzeitstudie von der ZEIT und Statista aus dem Jahr 2018 ergeben (vgl. Hamann, Venohr & Stahnke 2018). Demnach liegt der deutschlandweite Durchschnitt beim Unterrichtsausfall bei 5 %. Weitere 5 % des Unterrichts werden vertreten und das oftmals mit geringerer Unterrichtsqualität. Die Folgen sind eine mangelbehaftete Vermittlung des Stoffes und damit schlechtere Chancen für die betroffenen Schüler\*innen auf einen erfolgreichen Abschluss. Die Äußerungen zum Lehrkräftemangel als Bestandteil der Mängel des Bildungssystems werden durch folgende Aussage abgerundet, die bereits die Brücke zur Ausbildungsqualität der Lehrkräfte schlägt.

„Aber das Problem, wie in ganz Deutschland, ist, dass es nicht genug Lehrer gibt. Und wenn man jetzt nicht unbedingt Lehrer aus dem Bereich da einsetzt, dann werden sie auch in Schwierigkeiten kommen. Denn allein die Tatsache, dass man mit den Schülern so umgehen kann, wie mit anderen und dass man von ihnen nicht so viel erwarten kann. Es gibt Kollegen, die regen sich direkt so viel auf, wenn die Schüler irgendwas nicht verstehen oder sonst irgendwas. Da muss man in gewisser Weise sensibel in den Klassen sein. Klar.“ (3/389–394)

Im Rahmen der Auswertung des *Elternhauses* konnte bereits festgehalten werden, dass das Bildungssystem und die dazugehörige Ausbildung von Lehrkräften Mängel aufweisen, wenn es um besonders anspruchsvolle pädagogische Situationen geht. Dies wird an dieser Stelle neben dem akuten Lehrkräftemangel erneut als Grund für unterrichtliche Hürden genannt. Weitere Aussagen unterschiedlicher Lehrkräfte bekräftigen eine defizitäre und unangepasste Lehrkräfteausbildung für die besonderen Herausforderungen im beruflichen Übergangssystem.

„Aber gerade für die Schülerinnen und Schüler, die aus nicht intakten Familien kommen, wäre das besser, wenn sie mehr pädagogische Unterstützung hätten. Zusätzliche pädagogische Unterstützung müsste her.“ (1/518–520)

Diese Aussage zeigt bereits den Bedarf an zusätzlicher pädagogischer Unterstützung auf. Das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung kritisiert in diesem Kontext, dass das Lehramts-Studium an vielen Universitäten keine eigenständige Disziplin mit klarem Pädagogikbezug darstellt, sondern dass die Studierenden oftmals zusammen mit den anderen fachwissenschaftlichen Kommiliton\*innen zusammen im Hörsaal sitzen (vgl. Anders 2020). Das hat zwar eine höhere fachliche Qualifikation zur Folge, die allerdings auf Kosten der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen geht. Eine andere Lehrkraft bestätigt diese Einschätzung und verweist darauf, dass ihre eigene Ausbildung die Bewältigung spezieller und sozialpädagogischer Herausforderungen nicht gewährleistet.

„Ja, die besondere Herausforderung mit den Schülerinnen und Schülern ist, dass ich eigentlich gar keine richtige Ausbildung habe, was Psychiatrie oder was Psychologie angeht, was Soziologie angeht. Ich bin ja eigentlich nur ausgebildet als "Fachpraxislehrer" bzw. als Fachtheorielehrer in unterschiedlichen Bereichen. Aber wir sind ja im Studium und Referendariat gar nicht darauf vorbereitet worden, entsprechend reagieren zu können, wenn Schülerinnen und Schüler nicht den Inhalten folgen können, weil sie mit ihren Gedanken woanders sind, weil sie Probleme zu Hause haben im Elternhaus etc.“ (1/53–59)

An dieser Stelle wird erneut die Komplexität der gesamten Problematik des Scheiterns deutlich, da sich verschiedene Aspekte aus beiden Oberkategorien vermischen. Verschiedene und individuelle Ursachen führen dann im Unterricht zu Verzögerungen, die die Lehrkraft mit ihrem Knowhow nicht immer verhindern kann.

„Störungen. Erhebliche Unterrichtsstörungen. Und wenn ich ein oder zwei Stunden plane und die durchführen möchte, dann habe ich also Unterrichtsstoff für zwei Stunden. Dieser Stoff reicht aber locker für vier oder sechs Stunden. Und das ist schon bedenklich, wenn ich vom Stoff immer wieder runtergehen muss und als Sozialpädagoge arbeiten muss. Dafür habe ich gar nicht die Ausbildung.“ (1/273–277)

Eine weitere Lehrkraft fordert für solche unterrichtlichen Herausforderungen zusätzliches geschultes Personal als Unterstützung, verweist aber direkt darauf, dass solche Maßnahmen in diesem System nicht vorgesehen bzw. nicht realisierbar sind.

„Und wenn jetzt spezielle Schüler dabei sind, geht es leider nicht, dass da jetzt noch eine zusätzliche Lehrkraft oder Sozialarbeiter mit in die Klasse gesteckt werden. Das geht nicht. Dafür haben wir keine Möglichkeiten.“ (3/540–542)

Diese Aussage zum Umgang mit pädagogisch anspruchsvollen Schüler\*innen wurde im Kontext von hohen Kosten und einem mangelnden finanziellen Budget im Bildungssystem getätigt. Passend dazu schließt sich dieser finanzielle Aspekt im kommenden Abschnitt an. Auch wenn eine eindeutige Zuordnung von Aussagen zur Kategorie, *Bildungssystem*, durch die vielen Überschneidungen erschwert wird, lässt sich abschließend sagen, dass diese Kategorie

nicht nur auf quantitativer, sondern ebenso auf qualitativer Ebene von enormer Bedeutung für das schulische Scheitern ist. Allein die multiplen Probleme und die vielseitigen weiteren Aspekte, die diese Kategorie birgt und aufwirft, sorgen dafür, dass das *Bildungssystem* auf struktureller Seite von größter Relevanz für das Scheitern im Übergangsbereich ist.

### *Budget/Finanzielle Gründe*

An zweiter Stelle und mit einigen Schnittpunkten zum *Bildungssystem* steht diese Kategorie mit 13 zugeordneten Aussagen. Wenn auf nationaler und internationaler Ebene über Bildung gesprochen wird, sind die zugrundeliegenden Bildungsausgaben häufig ein wichtiger Bestandteil der Diskussion. Seit 2005 haben sich die Bildungsausgaben in Deutschland insgesamt um rund 86 Milliarden gesteigert, aber gemessen am Bruttoinlandsprodukt entsprechen die Ausgaben unverändert nur rund 4,7 % dessen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Im Vergleich zu einigen anderen Ländern, insbesondere den skandinavischen Staaten, liegt das deutsche Budget für Bildung allerdings nur im Mittelfeld. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Lehrkräfte in diversen Passagen auf mangelnde finanzielle Ressourcen im schulischen Kontext verweisen, die das schulische Scheitern verstärken. So fordert eine Lehrkraft zusätzliche finanzielle Mittel, um damit das Schul- und Unterrichtsgeschehen zum Positiven zu verändern.

„Man konnte im Rahmen verschiedener Projekte auch mal Sozialarbeiter aus anderen Schulen hierherholen. Dann sind die in die Klassen als zweite Lehrkraft rein und haben sich mit einzelnen Schülern beschäftigt. Das war schon ein großer Schritt nach vorne. Aber das ist mit Kosten und allem verbunden, das geht nicht.“  
(3/547–550)

Auf die Frage, ob zusätzliche finanzielle Mittel zur Aufstockung von geschultem Personal hilfreich wären, wird eindeutig geantwortet.

„Ja, wenn das möglich wäre, na klar. Das würde schon was bringen, na klar! Aber die Realität sieht leider nicht so aus und das wird sich auch so schnell nicht ändern.“ (3/590–591)

Doch die Vermutung, dass neben fehlendem Personal noch andere Faktoren, wie zum Beispiel technische Ausstattung, von Bedeutung wären, wird in keinem Interview bestätigt. Zwei Lehrkräfte berichten sogar von einer guten technischen Ausstattung.

„Also wir sind ja hier im Ammerland privilegiert, das muss ich wirklich sagen, also was Klassengröße angeht, was Ausstattung angeht und so weiter, da können wir uns wirklich nicht beschweren.“ (4/446–448)

„Also im Übergangsbereich bei uns an der Schule sind wir technisch gut ausgestattet. Da gibt es eigentlich keine Probleme.“ (1/240–241)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich die Folgen nicht ausreichender finanzieller Mittel im Fall der BBS Ammerland lediglich auf fehlendes Lehrpersonal beschränken. Die Besonder-

heit an dieser Kategorie ist allerdings, dass sie in zwei Richtungen ausschlaggebend sein kann. Neben den mangelnden finanziellen Ressourcen, die sich negativ auf die Unterrichtsqualität auswirken können, sind auch andere, vom Budget abhängige, Faktoren von Bedeutung. Gemeint ist das Budget, welches einer Schule zur Verfügung gestellt wird, wenn es eine neue Klasse einrichtet und sich dabei an die entsprechenden Vorgaben, wie etwa die Klassengröße, hält. So konnten die Lehrkräfte berichten, dass manche Schüler\*innen nicht gemäß ihren Interessen und Wünschen eingeschult werden, sondern so, dass budgetgebundene Vorgaben des Systems erfüllt werden. Dazu gehören die Erfüllung von statistischen Vorgaben und Schülerzahlen.

„Wenn es zu wenige Anmeldungen für eine Klasse gibt, dann wird sie entweder nicht angeboten oder es wird zusammengelegt. Wie zum Beispiel Bautechnik und Friseurtechnik, was eigentlich überhaupt nicht zusammenpasst. Aber dann muss man irgendwie das ganze auffangen.“ (3/498–502)

Eine andere Lehrkraft unterstreicht diese Einschätzung und kritisiert, dass die Schüler\*innen auch unabhängig von ihren Qualifikationen und ohne die nötige Selektion an der Schule angenommen werden, damit die Schülerzahlen und das damit verbundene Budget höher ausfallen.

„Absolut! Jeder wird aufgefangen. Jeder darf nochmal. Und, ich weiß nicht, ob ich das hier sagen darf: das ist natürlich eine Budgetfrage. Denn immer zum November hin haben wir ja die Statistik und wir gucken, wie viele Schüler wir haben. Und das mit dem Budget, das finde ich unmöglich. Das ist im Grunde ja auch ein strukturelles Problem. Weil dadurch natürlich die Schulen alle Schüler nehmen, die sie kriegen können, damit sie eine möglichst hohe Schülerzahl vorweisen können.“ (2/306–311)

Abgerundet wird diese Kritik an strukturellen Vorgaben, in diesem Fall in Form von Budgetierung, durch die folgende Aussage. Sie stellt abwägend fest, dass pädagogische Nachteile die ökonomischen Vorteile überwiegen.

„Und wie gesagt in Klasse 2 müssen 18 Schülerinnen und Schüler vorhanden sein. Das hat was mit dem Budget und Zuweisungen von Geldern zu tun. Das ist zwar ökonomisch sinnvoll, aber pädagogisch inakzeptabel. Ich kann nicht eine Kollegin oder einen Kollegen mit 18 Schüler\*innen in dem Bereich alleine lassen. Das geht einfach nicht. Da werde ich den Schüler\*innen nicht gerecht und den Kolleg\*innen werde ich auch nicht gerecht, weil die irgendwann, wenn sie das über Jahre machen, ausgebrannt sind und sagen: Ich habe da keinen Bock mehr drauf - ich mache das nicht mehr. Mir steht das bis hier oben.“ (1/252–259)

Diese Aussagen bestätigen die vage Vermutung aus Kapitel 2.2.2, dass innersystemische Konflikte um Gelder und Budgetierungsfragen einen Einfluss auf das schulische Wohl der Schüler\*innen haben. Abschließend lässt sich sagen, dass finanzielle Rahmenbedingungen

und der streng vorgegebene Umgang mit Budgets eine durchaus hohe Relevanz darstellen, wenn es um das Scheitern im Übergangsbereich geht. Die Lehrkräfte berichten insbesondere davon, dass fehlende finanzielle Budgets zu Engpässen im Kollegium führen, die sich wiederum negativ auf die Unterrichtsqualität und den Schulerfolg der Schüler\*innen auswirken. Außerdem leidet der Unterricht aus pädagogischer Sicht unter den willkürlichen Schülerverteilungen auf die Fachbereiche und den, ökonomisch bedingten, groß angelegten Klassen.

### *Migrationspolitik*

Mit 13 zugeordneten Aussagen liegt die *Migrationspolitik* ebenfalls auf dem zweiten Platz der quantitativ wichtigsten strukturellen Gründe für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem. Auffällig ist, dass in keiner anderen Kategorie so umfangreiche Antworten gegeben wurden, wie in dieser. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass dieser Aspekt auch qualitativ von großer Bedeutung für das Phänomen des Scheiterns sein kann. Auf die Frage, ob die deutsche Migrationspolitik und die daran gekoppelten schulischen Maßnahmen auf die Migrationswellen der letzten Jahre vorbereitet waren, werden eindeutige und alarmierende Antworten gegeben.

„Nein, also das Übergangssystem ist da gar nicht darauf vorbereitet. Wir haben ja jetzt seit der Syrien-Krise vermehrt Schülerinnen und Schüler, die aus Syrien kommen. Dann hatten wir im letzten Jahr das Problem in Afghanistan. Das kann man anhand der Schülerzahlen und der Nationalitäten, die zu uns kommen, kann man das ganz klar registrieren. Also zunächst einmal kamen die Schüler\*innen aus dem Bereich Syrien, jetzt Afghanistan. Zunehmend kommen jetzt auch Schülerinnen und Schüler aus dem afrikanischen Bereich. Aus dem Sudan, von der Elfenbeinküste, aus Eritrea habe ich welche dabei. Aus dem Libanon sind ab und zu mal welche. Also wir sind eine bunte Mischung mittlerweile. Und der Übergangsbereich ist darauf nicht vorbereitet, der ist gar nicht darauf vorbereitet. Wir sind von zwei Jahren an dieser Schule damit mit einer Sprachlern- und Integrationsklasse (SPRINT), das waren glaube ich zehn Schüler\*innen aus unterschiedlichen Ländern aus dem Nahen Osten. Und mittlerweile haben wir sechs SPRINT-Klassen. Sechs! Und die Kollegin, die das ganze koordiniert, die Kollegin, die mit der übergeordneten Koordinatorin den Bereich so ein bisschen zu ordnen und zu strukturieren, die macht zwar das, was sie möglicherweise machen kann. Aber die oder die beiden sind damit insgesamt überfordert. Es müssten eigentlich noch zwei Leute mit dazukommen, die ihr entsprechend auch Arbeit abnehmen, um das Ganze in Bahnen zu lenken, wo man dann sagen kann, dass dort vernünftig gearbeitet wird. Ich möchte jetzt nicht sagen, dass hier nicht vernünftig gearbeitet wird, aber ich sage es mal so: "Hier wird das Chaos so ein bisschen geordnet. Oder wir versuchen das Chaos so ein bisschen zu ordnen und das Chaos so ein bisschen zu verwalten." Man kann das besser machen, aber dafür brauchen wir mehr Lehrer und dafür brauchen wir mehr Klassenräume, die wir auch nicht

haben. Und solange das nicht gegeben ist, ist das nur so ein Verwalten des Chaos.“ (1/389–410)

Auch hier finden sich wieder Parallelen zum *Bildungssystem* und zum *Budget* für Lehrkräfte wieder. Spätestens, wenn man bedenkt, dass laut der Autorengruppe des Bildungsberichts (2016, S. 176) 60 % aller jungen asiatischen Migrant\*innen und sogar 70 % aller afrikanischen Migrant\*innen in das Übergangssystem einmünden, wird deutlich, dass die *Migrationspolitik* eine große Verantwortung gegenüber diesen Menschen und der deutschen Gesellschaft trägt. Die Berichte der Lehrkräfte über die schwierige Migrationssituation im Übergangssystem liefern erhebliche Missstände zu Tage. Zeitgleich wird wieder die Bedeutung des *Sprachniveaus* unterstrichen, die sich in vielen Facetten der *Migrationspolitik* widerspiegelt. Demnach stellt der Spracherwerb eine der größten Herausforderungen dieser Kategorie dar.

„Also mir fallen da Gründe jetzt beim Sprachlernen ein. Das System sieht vor, dass Sprachlerner spätestens nach zwei Jahren in eine Regelklasse gehen oder in die Ausbildung gehen. Und dass, obwohl es schon Studien gibt, wo man sagt, dass Spracherwerb im Schnitt fünf Jahre dauert. Also um selbstständig in Deutschland leben zu können, ohne auf jemanden angewiesen zu sein. Also nach zwei Jahren geht es nicht. Es gibt natürlich Leute, die es nach zwei Jahren schaffen und die dann aber wirklich gerade nur so durch die Ausbildung kommen. Gerade nur so. Und da sind schon die sage ich mal Stolpersteine. Oder wenn die Leute jetzt aus Afghanistan oder Syrien, auch wenn die Abschlüsse haben, diese hier aber nicht anerkannt werden, dann müssen sie diesen Weg gehen: Sprachlernklassen, EQJ oder irgendeine Klasse, wo man einen Abschluss macht. Und erst wenn die zwei oder drei Jahre rum sind, haben sie keinen Anspruch mehr diese Klasse zu besuchen, also Sprachlernklassen. Dann müssen sie in die Ausbildung gehen. Und wenn sie dann daran scheitern, dann wiederholen sie entweder oder suchen sich einen anderen Beruf. Da sind sie so in einem Kreislauf. Da gibt es keine passenden Kurse im Stundenplan. Höchstens freiwillig nach der Schule noch. Aber da heißt es vom System, dass der Spracherwerb abgeschlossen ist. Das ist aber unmöglich. Das geht nicht. Und dann brechen die von allein ab, da sie merken, dass sie nicht vorankommen. Allein schon, für wie viele deutsche Schüler diese Fachsprache schon zu schwierig ist. Und man kann nicht einem Schüler oder Schülerin mit Migrationshintergrund, die erst zwei oder drei Jahre in Deutschland sind, ein Buch vor die Nase legen mit Fachsprache. Kann man schon, wird aber nicht funktionieren und dann merkt man bei der ersten Klassenarbeit, wo dann die ganzen Fünfen und Sechsen rauskommen, dass die Schüler selber keine Lust mehr haben. Wie gesagt, man kann es wiederholen, aber ich kann verstehen, dass die Motivation dann weg ist. Also da fängt es schon an.“ (3/294–316)

Die hier beispielhaft beschriebene Spirale des Scheiterns geht in erster Linie auf fehlende schulische Angebote und die daraus resultierenden Defizite in der Sprache zurück. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview vertieft die Lehrkraft diesen Aspekt und beschreibt die Ursprünge der aktuellen Sprachlernklassen. Dem lässt sich entnehmen, dass die aktuelle Institution eher einer unkontrollierten Entwicklung als einer systematisch konzipierten Schulform entspricht.

„Das ist ja aus dem Projekt SPRINT entstanden. Das war ja keine Schulform, sondern nur für ein Jahr ausgelegt und dann war so ein Nachfolgeprojekt SPRINT-Dual und dann hat man sich auf diese zwei Jahre irgendwie verständigt. Obwohl man sich da entweder nicht erkundigt hat, wie viele Jahre man tatsächlich braucht. Das ist es ja. Und dann greift das eine nicht in das andere. Die wollen die Leute so schnell wie möglich in die Ausbildung schicken, aber sie können ja nicht so schnell die Sprache lernen. Das geht nicht. Wir versuchen zwar alles und natürlich gibt es da Erfolge, aber für die breite Masse ist das nichts. Und dann sind wir nach zwei Jahren irgendwo, keine Ahnung, dass sie irgendwelche Nebenjobs machen müssen oder sie arbeiten irgendwo schwarz. Das ist leider so. Eine Ausbildung kann man sich nur schwer denken.“ (3/439–448)

Die aufgezeigten Szenarien von Nebenjobs und Schwarzarbeit als Resultat mangelnder schulischer Angebote sind klare Hinweise auf eine Korrelation von Migrationspolitik und schulischem Scheitern. Dass junge Menschen mit Migrationshintergrund oftmals als Bildungsverlierer\*innen dastehen und von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, gilt in der Literatur ebenfalls als unumstritten (vgl. Dallmann & Kristen 2021). Die Gründe dafür können vielseitig sein, aber Einigkeit herrscht ebenfalls in der Hinsicht, dass es die wesentliche Aufgabe der Politik ist, herkunftsbedingte Nachteile in der Schule zu kompensieren (vgl. Jungkamp & Pfafferott 2019). Ideen und Anregungen haben die Lehrkräfte in mehreren Passagen gegeben, aber Hoffnung auf politische Veränderungen hält sich bei den Lehrkräften in Grenzen.

„Ja, also die Politik an sich und das Schulsystem an sich sind ja von dieser Problematik überrollt worden. Und es müsste eigentlich einen Aktionsplan geben. Die Kommunen sind ja von der jetzigen Bundesregierung im Stich gelassen worden mit dem Problem. Das sieht man ja anhand der Diskussion - wo sollen die Geflüchteten hin? Wo sollen sie untergebracht werden und wie sollen sie untergebracht werden? Und wie sollen sie dann anschließend ins gesellschaftliche System integriert werden? Das ist im Prinzip im Moment genauso wie bei uns in der Schule. Das Chaos wird verwaltet, aber ich sehe da keine richtige Stringenz in dem Bereich. Leider. Es fehlt das Geld, es fehlen die Leute. Und das wird auch die nächsten Jahre so bleiben, aber damit schaffen wir uns unnötig viele Probleme.“ (1/415–423)

Es klang bereits aus Antworten heraus, dass die Dauer, die für einen Spracherwerb bei Geflüchteten erforderlich wäre, mit zwei Jahren deutlich zu kurz sei. Dieser Ansicht schließt sich

auch die folgende Aussage an und fordert eine zusätzliche schulische Instanz, die ganz gezielt für diese Schüler\*innen implementiert werden müsste.

„Es müsste eigentlich noch etwas zwischen die Sprachlernklassen und dann die Ausbildung geschaltet werden. Da muss noch etwas längeres, also ein längerer Block dazwischen. Also man kann nicht direkt von einer Sprachlernklasse in die Ausbildung wechseln. Selbst die Berufsfachschule ist dann noch zu schwer im Grunde. Also da müsste man nochmal näher hingucken: was kann man diesen Leuten anbieten damit die dann erfolgreich auch weiter wandern können.“  
(2/250–255)

Es deutet sich immer wieder an, dass die gesammelten Ergebnisse zum *Sprachniveau* von weitreichender Bedeutung sind - auch im Kontext von *Migrationspolitik* und Integration. Sprachförderung ermöglicht sowohl den Zugang zum Arbeitsmarkt als auch die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen (vgl. Rhode & Stitteneder 2018, S. 88). Auch auf wissenschaftlicher Ebene mündet diese Erkenntnis in der Forderung nach Maßnahmen zum Spracherwerb (vgl. Geis-Thöne & Anger 2018). Diese Meinung wird ebenfalls mehrfach von den interviewten Lehrkräften vertreten, was den Bedarf an einer zeitlichen Ausweitung der Sprachlernklassen oder einer zusätzlichen Instanz für Geflüchtete mit Sprachdefiziten nochmal Nachdruck verleiht.

„Die Geflüchteten kommen dann danach, nach diesem Jahr oder nach diesem Spracherwerb, so nenne ich es mal, dann kommen sie in die Berufsvorbereitung bzw. Berufseinstiegsschule zu mir, wo ich dann erstmalig Kontakt zu denen habe. Also meistens haben die ein Jahr durchlaufen, aber dieses Jahr, gut manchmal auch ein oder zwei Jahre, ist meistens nicht ausreichend, um dann überhaupt die Berufseinstiegsschule zu schaffen.“ (4/374–379)

„Ja, es muss viel länger dauern. Also zwei Jahre sind einfach zu wenig. Das ist sogar der Idealfall, man versucht immer ein bisschen hinzudrehen, dass man den Leuten noch irgendwie ein drittes Jahr ermöglicht, aber das geht auch nicht immer. Und das bringt vielen dann auch nichts. Wenn die schon nicht mal in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind, dann sind die schonmal im ersten Jahr nur damit beschäftigt, wie man schreibt und liest und irgendwas lernt.“ (3/321–326)

Außerdem werden weitere kreative Ideen zur Entschärfung dieser sprachlichen Problematik genannt. In diesem Fall mit Bezug zum Bauwesen und einer Forderung nach mehr *Praxisbezug* und zusätzlicher Sprachbildung.

„Die Zeit ist zu kurz, ja. Genau. Also um eine Ausbildung zu machen, wäre es eigentlich sinnvoll, dass die erst zwei oder drei Jahre arbeiten würden auf dem Bau, dann würden sie dort gleich mit der Fachsprache konfrontiert und sie wüssten dann auch genau, wovon man spricht, wenn man dann später in diesem Baubereich qualifizieren möchte. Das wäre einfacher. Und dann müsste natürlich

parallel dazu eine Sprachbildung stattfinden und dann sollten sie zur Schule kommen, um ihre Ausbildung zu machen. Das wäre eigentlich der bessere Weg, würde ich sagen.“ (4/392–398)

Der Tenor ist einstimmig: die migrationspolitischen Entscheidungen auf schulischer Ebene stellen keine Adäquate Lösung für die Geflüchteten und deren erfolgreiche Integration dar. Die folgende Antwort einer Lehrkraft rundet diese Thematik ab und verweist auf eine weitere kreative Idee zur Verbesserung der Situation.

„Nein, da sind wir nicht drauf vorbereitet. Sage ich Ihnen ganz ehrlich. Dadurch, dass ich hier auch Sprachlerner unterrichte, ich habe auch schon Fortbildungen gemacht in diesem Bereich, also Deutsch als Zweitsprache, und da wird immer darauf hingewiesen, dass gerade in Klassenarbeiten auch Aufgaben einfacher formuliert werden müssen. Und weil die Schüler, die könnten die Frage beantworten, wenn sie in einem einfachen Deutsch gefragt würden, aber, und da weiß ich halt nicht um die Motivation vieler Kollegen, die einfach sagen "Ich habe da schon so viel zu tun", "Ich habe doch schon mit Verwaltung und diesem und jenem und Klassenbuch und Klassengeschehen und was nicht noch zu tun, ich kann nicht noch meine ganzen Klassenarbeiten umgestalten". Also wir sind da nicht drauf vorbereitet. Und im Grunde müsste diesen Schülern eine ganz andere Hilfe an die Hand gegeben werden, [...] Also ich glaube, eigentlich bräuchte jeder einen Paten. Also, die kann man nicht einfach auf unser System loslassen, weil unser System gar nicht darauf vorbereitet ist.“ (2/454–470)

Ob neue Modelle mit vorgeschaltetem Praxisanteil oder ein Patenprogramm vielversprechend und in der Realität umsetzbar wären, ist fraglich und nicht Bestandteil dieser Arbeit. Die Ideenvielfalt der Lehrkräfte zeugt aber von einem großen Bedarf an migrationspolitischen Veränderungen im Übergangsbereich. Resignation und Überforderung der Lehrkräfte mit den sprachlichen Herausforderungen werden sogar noch durch die tieferliegende Heterogenität der Leistungsniveaus verstärkt. Es wird erneut darauf verwiesen, dass die Potenziale von vielen Geflüchteten und Schüler\*innen mit Migrationshintergrund auf Grund sprachlicher Defizite nicht entfaltet werden können.

„Wir sehen es ja. Das ist ja wirklich ein Querschnitt, da sitzen dann ja eigentlich auch Leute drin, die vom geistigen Vermögen her, also vom mathematischen oder sonstigen Vermögen her, locker diese gewerblich-technische Ausbildung machen könnten. Das scheitert aber, weil sie nicht in der Lage sind die Sprache zu erwerben innerhalb dieser ein oder zwei Jahre. Und das ist eigentlich schade.“ (4/384–388)

Bevor die angesprochene Heterogenität der Schüler\*innen im kommenden Abschnitt thematisiert wird, kann zunächst Bilanz gezogen werden, was die Bedeutung der *Migrationspolitik* für das Scheitern im Übergangsbereich betrifft. Abschließend und im Vergleich mit der Kategorie *Budget/finanzielle Gründe*, der ebenfalls 13 Aussagen zugeordnet werden konnten,

überwiegt die Migrationspolitik in qualitativer Hinsicht leicht. Das liegt daran, dass die Migrationspolitik einen großen Teil der Schüler\*innen im Übergangsbereich betrifft und laut den Lehrkräften großen Einfluss auf das schulische Scheitern nimmt. Dies ist in erster Linie wieder auf die *Sprache* zurückzuführen, die sich mit der *Migrationspolitik* stark überschneidet. Insgesamt kann die Relevanz dieser Thematik im Kontext schulischen Scheiterns als sehr hoch eingestuft werden, da die Lehrkräfte einstimmig, umfassend und sehr kritisch über vorliegende Missstände berichteten.

### *Heterogenität*

Im letzten Zitat des vorherigen Abschnitts wurde bereits die Heterogenität als ein Grund für das Scheitern im Übergangsbereich von einer Lehrkraft aufgeführt. In Summe wurden zehn Aussagen dieser Kategorie zugeordnet, wodurch sie auf dem vierten Platz der strukturellen Gründe liegt. Heterogenität ist ein Aspekt, der in der Bildungswissenschaft bereits viel erforscht wurde und schulformübergreifend als Hürde schulischen Erfolges feststeht (vgl. Budde 2018, S. 12; Trautmann & Wischer 2011, S. 378 ff.). Bevor die Einschätzungen zu dieser Thematik von den Lehrkräften eingeholt werden konnten, gilt es zunächst im Rahmen der Interviews herauszufinden, wie groß die Heterogenität in den Bildungsmaßnahmen des Übergangsbereiches überhaupt ist.

„Puhh, Heterogenität ist groß, würde ich sehr großschreiben. Ich würde fast sagen, über ein Drittel der Schüler\*innen und Schüler kommen aus nicht intakten Familien. Vater oder Mutter alleinerziehend. Ein Drittel anteilig Sprachlerner oder Migrationshintergrund. Und das letzte Drittel, das sind Schülerinnen und Schüler, die hier in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. So würde ich das skizzieren wollen.“ (1/265–269)

Diese erste Aussage bestätigt die Erwartungen, die auch statistischen Ergebnissen entsprechen, und ordnet die Heterogenität der Schülerschaft im Übergangsbereich sehr hoch ein (vgl. Maier 2021). Diese Lehrkraft berichtet explizit von den wirtschaftsbezogenen Bildungsmaßnahmen. Eine Lehrkraft aus dem Baubereich liefert ähnliche Informationen und unterstreicht damit die vorhergehende Einschätzung.

„Ja, gut wir sind im Baubereich, da haben wir natürlich erstmal mehr Jungs als Mädels, das ist klar. Aber dann von den Fähigkeiten her oder von der Bevölkerung her, muss man ja auch sagen, wir haben von bis alles dabei. Wir haben Leute da sitzen, die sind gerade geflüchtet und sollen dann schon mit ins Übergangssystem, sprechen kaum die Sprache sind aber sonst ganz pfiffig und müssten dort eigentlich gar nicht rein, sondern sind nur dort nur wegen der mangelhaften Sprache. Und wir haben natürlich auch Leute da drinsitzen, die wirklich nur noch ihre Schulpflicht erfüllen wollen und eigentlich nur noch raus wollen. Wir haben aber auch Leute da drin, die das feste Ziel im Kopf haben ihren Hauptschulabschluss zu machen und dann in diesem Bereich eine Lehre anzufangen. Das ist so

breit gefächert, dass man da gar nicht weiß, wo man anfangen soll und wo man aufhören soll.“ (4/292–301)

Die in jeglicher Hinsicht große Vielfalt ist laut diesen Antworten eine Herausforderung für den Unterricht in solchen Klassen. Auch hier werden außerdem Überschneidungen zu den Einflussfaktoren *Migrationshintergrund*, *Sprachniveau*, *Migrationspolitik*, *Bildungshistorie/Vorwissen* und *Bildungssystem* sichtbar. Welche Auswirkungen *Heterogenität* auf den Unterricht haben kann, verdeutlichen die folgenden Beschreibungen.

„Das kann ich jetzt so nicht sagen, aber die Unterrichtsqualität, die leidet, denn wir waren ja gerade bei diesem Heterogenitätsbereich, die leidet oft unter dieser Heterogenität. Also das ist dann also eigentlich eher: Wie viel Vorwissen bringen die Schüler mit? Also gerade jetzt wieder im Fach Englisch, da habe ich einige die sind wirklich schon ganz gut. Einige sind so mittel und dann gibt es ganz viele ganz Schwache. Das heißt, ich muss mich natürlich immer irgendwo im unteren Bereich orientieren, damit ich die ganz Schwachen nicht verliere.“ (2/368–373)

Die Unterrichtsqualität leidet unter den verschiedenen Leistungsniveaus und führt dazu, dass Nebenschauplätze und Defizite bei inhaltlichem Grundlagenwissen vom eigentlichen Unterrichtsinhalt ablenken.

„Ich würde sagen, das ist eher negativ. Denn wir verbringen hier ganz viel Zeit damit, erstmal nur die Basics zu vermitteln, also erstmal alles auf eine Richtung zu drücken und erstmal zu sagen, was sie hier erwartet und was sie machen und können müssen. Und dann sind auch ganz viele persönliche Sachen, die sich daraus ergeben, dass es so heterogen ist, die dann so konträr laufen, dass man im Prinzip erst die Schwierigkeiten der einzelnen Schüler lösen muss, bevor man überhaupt mit dem eigentlichen Unterricht anfangen kann. Und das wird dadurch ja nur noch schwieriger und nimmt immer mehr Zeit in Anspruch.“ (4/310–316)

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit festgehalten werden konnte, spielt vielfältige Heterogenität im Kontext von schulischem Misserfolg eine große Rolle (vgl. Helmke 2013, S. 34). Die Aussagen der Lehrkräfte unterstreichen das. Sie berichten überwiegend von Schwierigkeiten und Herausforderungen, die auf heterogene Klassengemeinschaften zurückgehen. Allerdings dramatisieren sie diese Situation nicht übermäßig, weshalb die Relevanz dieser Kategorie, im Hinblick auf das Scheitern im Übergangsbereich, insgesamt als mittelmäßig bis hoch eingeschätzt wird.

### *Praxisbezug*

Mit neun Aussagen zum Praxisbezug liegt diese Kategorie nur knapp hinter der Heterogenität auf dem fünften Platz der strukturellen Gründe für das Scheitern. In Kapitel 2.2.2 wurde festgehalten, dass insbesondere schulische Maßnahmen des Übergangssystems einen Bezug zur praktischen Realität haben sollten (vgl. Bousard 2013, S. 82). Im Rahmen der Interviews

wurde diese Einschätzung geteilt und darauf verwiesen, dass hoher *Praxisbezug* nicht nur hilfreich bei der Aneignung von Wissen ist, sondern auch zu einer erhöhten *Motivation* bei den Schüler\*innen führt.

„Ja, das auf jeden Fall! Das denke ich auf jeden Fall. Kommt aber auch immer wieder auf die Lehrkräfte an, kann ich mir vorstellen. Aber das denke ich auf jeden Fall, dass das für eine Motivation sorgt. Und da erkennen die Schüler dann auch, ob das das Richtige für sie ist oder nicht. Dann machen sie halt doch was anderes.“ (2/559–562)

Dass die *Motivation* der Schüler\*innen von großer Wichtigkeit für den schulischen Lernerfolg ist, wurde bereits im Kontext der individuellen Einflussfaktoren deutlich. Es kann allerdings festgestellt werden, dass die Lehrkräfte mit dem Anteil des *Praxisbezugs* im Übergangsbereich keineswegs unzufrieden sind.

„Das würde ich sagen, ja. Der Praxisanteil ist sehr hoch und das finde ich eigentlich gut. Schüler, wie gesagt, haben ja in der Regel eine sehr hohe Frustration, was Theorie angeht und wenn dann Praxis dazukommt, anhand dessen man, was lernen kann, dann finde ich das gut. Und der Anteil ist eigentlich sehr hoch. Der ist hoch, ja.“ (4/420–423)

Nach einiger Überlegung wurde dann allerdings nachträglich noch hinzugefügt, dass der bereits vorhandene *Praxisbezug* gerne noch weiter ausgebaut werden könnte. Zusätzliche Praktika hätten den Vorteil, dass die jungen Schüler\*innen wertvolle Kontakte zu den Betrieben knüpfen und weitere Einblicke in die berufliche Realität erhalten könnten.

„Ja, na gut. Es ist natürlich die Werkstattgeschichte. Es ist natürlich nicht die Baugeschichte. Da würde ich mir schon eher wünschen, dass da die Praktika noch mehr erhöht werden. Wir haben ja zwei schulische Praktika jeweils. Aber da würde ich mir eigentlich wünschen, dass auch ein drittes oder viertes Praktikum, ich rege das auch immer an, in den Ferien gemacht wird. Dafür brauchen nicht die ganzen Ferien genommen werden, aber eine Woche nochmal in den Betrieb zu gehen, um dann dort auch Kontakte zu knüpfen und dann auch mal alles in der Realität zu sehen, wie es dann richtig abgeht, das fände ich schon gut. Das könnte auch eigentlich sofort erhöht werden.“ (4/429–436)

Trotz dieser leisen Forderung nach weiterer praktischer Vernetzung zwischen Schule und beruflicher Praxis, sind sich die Lehrkräfte überwiegend einig, dass der Übergangsbereich in dieser Hinsicht schon gut aufgestellt ist.

„Also die Fachpraxiskollegen sind gut vernetzt. Wenn ich jetzt Schüler habe, die in einen speziellen Bereich reinschnuppern, dann weiß ich genau welchen Kollegen ich fragen muss. Denn die kennen die Leute und dann gehen die Schüler in den entsprechenden Betrieb. Aus meiner Klasse waren nur drei Jungs, die ein Praktikum machen wollten, die wollten im Bereich Metall was machen und dann

hat das ganz schnell funktioniert. Und sie haben ein gutes Praktikum abgeschlossen und im nächsten Jahr geht es dann in die Einstiegsqualifizierung. Das hat schon gut funktioniert.“ (3/523–529)

Dieses Beispiel unterstreicht erneut die Bedeutung von Praktika für beide Parteien im Hinblick auf eine mögliche Ausbildung im Anschluss an die Maßnahme des Übergangssystems. An dieser Stelle ist allerdings zu erwähnen, dass die positiven Rückmeldungen zum Praxisbezug überwiegend im Kontext der technisch handwerklichen Berufe getätigt wurden. Diese Maßnahmen beinhalten im Gegensatz zu den kaufmännischen Schulformen des Übergangsbereiches häufig praktischen Fachunterricht in den schuleigenen Werkstätten.

„Ich bin ja wie gesagt drüben und ich habe einen Kollegen, der Fachpraxislehrer ist, die Schüler haben ja sogar drei Tage Fachpraxis. Und das ist in der Regel auch sehr schön zu beobachten, weil sie, weil die Schüler sich da ganz unterschiedlich geben. Also wenn ich von einem Schüler im Fach Englisch, nachdem ich meine Beurteilung abgegeben habe und sage "Der sitzt nur da und macht gar nichts, der bearbeitet nicht ein Arbeitsblatt", dann sagt mein Fachpraxiskollege "Was? Der ist bei mir super. Der hat bei mir eine 1. Der hilft jedem". Ja, dann erlebt dieser Lehrer einen ganz anderen Schüler als ich. Ja, im Grunde, das ist für Sie vielleicht interessant, muss da vielleicht in diesem beruflichen Übergangsbereich noch viel mehr Fachpraxis rein. Weil die ja immer sehr dafür sind, dass die Hauptfächer müssen weitergemacht werden, weil es natürlich auch wichtig ist, aber Englisch zum Beispiel, hmm, das brauchen die dann ja oft für ihren Sekundarabschluss. Dafür brauchen de natürlich auch Englisch, aber sonst im Beruf natürlich nicht so sehr.“ (2/542–554)

Abgerundet wird die Thematik durch diese Aussage, die erneut den Einfluss von praktischen Bestandteilen des Unterrichts auf die Lernmotivation der Schüler\*innen unterstreicht und abschließend darauf hindeutet, dass der Praxisbezug, aus Sicht der Lehrkräfte an der BBS Ammerland, bereits ein gutes Niveau erreicht hat. Unabhängig von der gegenwärtig positiven Situation ist auf Grund der Antworten davon auszugehen, dass *Praxisbezug* generell von mittelmäßiger Relevanz für den schulischen Erfolg ist.

### *Stigmatisierung/Ruf des Übergangsbereiches*

Den sechsten Platz der meistgenannten Kategorien auf Seiten der strukturellen Gründe teilt sich die Kategorie *Stigmatisierung/Ruf des Übergangssystems* mit der *Unübersichtlichkeit*. Beiden wurden jeweils acht Antworten zugeordnet. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der aktuellen Theorie dieses Themenbereiches lieferten interessante und zeitgleich alarmierende Ergebnisse im Kontext der Außenwahrnehmung und *Stigmatisierung* von Hauptschüler\*innen (vgl. Wellgraf 2014, S. 318). Ob diese Zustände, die teilweise sogar von Verachtung geprägt sind, auch für die Schüler\*innen des Übergangsbereiches zutreffen, die ja oftmals eine Vergangenheit in der Hauptschule hatten, gilt es im Rahmen der Interviews herauszu-

finden. Dass die *Bildungshistorie* und die damit verbundenen Erfahrungen mit Vorurteilen und Stigmata Auswirkungen auf den Übergangsbereich haben, konnte zügig bestätigt werden.

„Ja, natürlich, das macht was mit dem Selbstbild. Sie wissen ja auch grob wo sie sind und in welchem Bereich sie aufgenommen wurden. Sie haben ja die Frustration, dass sie entweder den Hauptschulabschluss nicht haben oder dass sie keine Ausbildungsstelle bekommen haben und dass sie dann dafür wieder zur Schule müssen, was sie eigentlich überhaupt nicht wollen. Sie wollen ja häufig gar nicht mehr zur Schule. Und das dann das Selbstbild darunter leidet ist klar. Das muss dann erst aufgebaut werden.“ (4/345–350)

Diese Lehrkraft hat das Gefühl, dass das Umfeld der betroffenen Schüler\*innen ein teilweise negativ behaftetes Bild vom Übergangsbereich hat und dass diese Perspektive auch auf deren Selbstbild und Selbstwert übertragen werden kann.

„Also tendenziell wird dann schon gesagt, dass die Schüler ja noch gar nicht richtig in der Ausbildung seien und das wird dann doch eher abwertend und negativ dargestellt oder darüber wahrgenommen wird.“ (4/338–340)

Dass der Ruf des Übergangssystems nicht den besten Charakter hat, schlägt sich auch in der folgenden Aussage nieder. Allerdings schwingen Zweifel mit, ob sich das Umfeld der Schüler\*innen und die Öffentlichkeit tatsächlich solche Gedanken zu dem doch eher unbekanntem schulischen Konstrukt des Übergangsbereiches machen.

Ja, ich würde sagen eher einen schlechten Ruf. Es gilt halt nicht viel. Es gilt nichts, weil man ja schon, also Berufsfachschule besucht man ja, weil man keinen Ausbildungsplatz bekommen hat. Also im Grunde. Und wenn man sich das überlegt, dass es draußen Ausbildungsplätze en masse gibt, das heißt im Grunde trägt man das wie so einen Schild vor sich her "Naja, ich habe keinen Ausbildungsplatz bekommen oder ich hatte keine Motivation mir einen Ausbildungsplatz zu suchen". Ich weiß nicht, inwieweit die Menschen sich mit unserem Berufsbildungssystem auskennen, ob die das so wissen. Manche die sagen ja auch "Ach, Berufsfachschule?". Die wissen nicht genau, was das ist, aber für mich jetzt, die ich mich auskenne, ist es letztendlich auch schon ein kleines Scheitern. (2/396–404)

Dem widerspricht eine andere Lehrkraft vorsichtig und geht davon aus, dass der Allgemeinheit durchaus bewusst ist, dass die Teilnehmer\*innen des Übergangssystems die Hauptschule erfolglos hinter sich gelassen haben.

„Ich kann mir aber vorstellen, dass aber schon in etwa die Vorstellung vorherrscht: "Das sind ja die Schülerinnen und Schüler, die keinen Hauptschulabschluss haben oder ihren Hauptschulabschluss verbessern wollen". Also ich glaube, dass das in der Öffentlichkeit durchgesickert ist.“ (1/330–332)

Des Weiteren vermutet diese Lehrkraft, dass eine Kombination aus fehlendem *Vorwissen* und mangelnder öffentlicher Akzeptanz zu *Perspektivlosigkeit* und geringer *Motivation* führen kann. Sie schließt ebenfalls Aspekte des Scheiterns, wie einen Schulabbruch nicht aus.

„Aber ich kann mir schon vorstellen, dass diejenigen, die nicht so gefestigt sind, also charakterlich und die auch ihr Ziel nicht so stringent verfolgen können, aus unterschiedlichen Gründen, dass die mitunter dann während ihrer Zeit im Übergangsbereich, dass die dann mitunter auch sagen: "Das bringt ja eh nichts. Ich kann mein Ziel ja sowieso nicht erreichen, aus den und den Gründen. Und Akzeptanz in der Öffentlichkeit habe ich sowieso nicht und für mich bleiben dann letztlich die Berufe über, die schlecht bezahlt sind und in der Öffentlichkeit nicht anerkannt sind oder nur gering anerkannt sind." (1/343–349)

Gegenüber den zwar verhaltenen, aber einstimmigen Einschätzungen zur Bedeutung von Stigmatisierung und dem Ruf des Übergangssystems widerspricht eine andere Lehrkraft diesen Aussagen teilweise. Sie verweist darauf, dass ihr keine negativen Beispiele von Benachteiligung und Erniedrigung durch einen schlechten Ruf bekannt sind und dass das Übergangssystem grundsätzlich eine gute Sache ist.

„Also ich würde jetzt nicht sagen, dass die Schüler zwangsläufig benachteiligt sind. Also man kann mittlerweile teilweise auch ohne Abschluss in die Ausbildung gehen. Nur wie gesagt, weil ich überwiegend in dem Bereich bin, habe ich nicht so den direkten Kontakt zu anderen, wo ich sagen könnte, dass dort über die gelacht wird oder irgendwie hergezogen. Und außerdem würde ich sogar sagen, dass das Übergangssystem eine gute Sache ist, weil den Schülern eine Möglichkeit gegeben wird, doch noch irgendwie einen Hauptschulabschluss zu erlangen oder sogar noch in die Ausbildung zu gehen. Also mehr würde ich jetzt nicht sagen.“ (3/403–409)

Nachdem in der Theorie wissenschaftliche Befunde zum Ruf der Hauptschule, die von gravierendem Ausmaß waren, als Grundlage für Annahmen dieser Arbeit herangezogen wurden, ergab sich daraus die Vermutung, dass dies ebenso für den Übergangsbereich gelten könnte (vgl. Wellgraf 2014, S. 318; Havermanns, Bottermann & Matthijs 2015, S. 116). Diese Erwartungen konnten sich im Rahmen der Interviews nicht bestätigen. Zwar äußern die Lehrkräfte, dass der Ruf des Übergangsbereiches bei Schüler\*innen und der Öffentlichkeit nicht unbefleckt ist, aber von erniedrigenden Ausmaßen ist bei weitem nicht die Rede. Auf Grund der eher verhaltenen Aussagen zu dieser Thematik und der Tatsache, dass eine Lehrkraft sogar von einem guten Status berichtete, wird die Relevanz dieser Kategorie im Kontext schulischen Scheiterns nur mittelmäßig bis gering eingestuft.

### *Unübersichtlichkeit*

Gleichauf mit *Stigmatisierung/Ruf des Übergangsbereiches* liegt mit acht Aussagen die Kategorie *Unübersichtlichkeit*, die auf problematische Feststellungen aus der Theorie zurückzu-

führen ist. So wird in der Literatur zum beruflichen Übergangssystem von einer Unübersichtlichkeit der diversen angebotenen Maßnahmen und teilweise sogar von einem Förder- und Maßnahmenschubel gesprochen (vgl. Neises 2018; Weiß 2019, S. 1; Ahrens 2014, S. 14). Die Autor\*innen verweisen darauf, dass durch die hohe innersystemische Komplexität dieses Bildungsbereiches Schnittstellen entstehen, zwischen denen junge Menschen verloren gehen (vgl. Fingerle & Kell 1990, S. 314). Aspekte, die damit zusammenhängen sind Überforderung, eingeschränkte Berufsorientierung und *Perspektivlosigkeit*. Im Rahmen der Interviews wurde zusätzlich deutlich, dass auch eine Überschneidung zur vorhergehenden Kategorie vorliegt.

„Also erstmal würde ich sagen, dass von der Außenwirkung her sehr viele Leute gar nicht wissen, wo oder in welchem Bereich der Berufsschule die Person gerade ist. Das ist so. Für die heißt es nur "Der oder die geht gerade zur Berufsschule". Das ist das eine.“ (4/322–324)

Wie die Auswertung der Antworten von *Stigmatisierung/Ruf des Übergangssystems* ergeben konnte, wissen laut den Lehrkräften viele Menschen gar nicht genau über den Übergangsbereich Bescheid. Das spricht zwar dafür, dass die Schüler\*innen dieser Bildungsmaßnahmen dadurch weniger von *Stigmatisierung* betroffen sind, deutet aber zeitgleich auf die *Unübersichtlichkeit* des Systems und auf Unwissenheit der Betroffenen hin. Sowohl von außen als auch von innen betrachtet, birgt das Bündel an Bildungsmaßnahmen einige Herausforderungen.

„Ja, und natürlich auch die Wahlmöglichkeiten. Der Schüler weiß gar nicht wo er sich gerade befindet, beziehungsweise wo er im System gerade verortet ist. Man erkennt es daran, dass man immer wieder sagen muss, was die Schüler nach der aktuellen Schulform machen können und welche Optionen sie noch haben. Man muss Ihnen teilweise sogar ihr eigenes Ziel aufzeigen, damit sie etwas verfolgen können. Das ist für den Schüler auch völlig unübersichtlich. Für den Schüler kommt an, dass er danach noch wieder in sämtliche Richtungen gehen kann, aber das Ziel sieht er jetzt in dem Sinne nicht, weil er dann häufig denkt, dass er im Falle des Scheiterns einfach noch diesen oder jenen Bereich nochmal machen kann. Das ist für ihn natürlich so, dass es immer auch was mit Ausweichmöglichkeiten und Vermeidung zu tun hat.“ (4/253–262)

Berufliche Orientierung, die ein Bestandteil des Übergangsbereiches sein sollte, wird durch die Vielzahl der Möglichkeiten und die Komplexität des Systems erschwert. Die folgende Aussage ist ein Beleg dafür, dass nicht mal die Lehrkräfte einen umfassenden Überblick über die unterschiedlichen Bildungsangebote haben und dadurch auch in ihrer Beratungsfunktion nur eingeschränkt handeln können.

„Bestimmt, denn sogar ich kenne ich mich so gut aus. Wo jetzt welche Schule und welche Form existiert. Da würde ich zustimmen. Wenn man sich natürlich auskennt mit den ganzen Schulformen, dann kann man den Schülern auch besser

sagen, welchen Weg sie einschlagen sollten. Also, wenn mich jetzt jemand fragt, welche Schulform er im Anschluss machen könnte, würde ich überfragt sein.“ (3/372–376)

Die Lehrkraft erweitert dieses Eingeständnis sogar noch und vermutet, dass das System ebenfalls für die Schüler\*innen verwirrend ist.

„Da gibt es ja diese Schule und dann diese Schule und wenn du diesen Abschluss hast, dann kannst du diesen Abschluss machen. Das ist schon etwas verwirrend auch für die Schüler.“ (3/382–383)

Ob diese Verwirrung bzw. *Unübersichtlichkeit* aber auch einen negativen Einfluss auf den schulischen Erfolg mit sich bringt, wird in den Interviews nur in einer Aussage angedeutet.

„Ja, da würde ich sagen, im Übergangsbereich haben wir eine kleine Zerfledderung des Systems. Wir gehen von Sprachlernklassen über die Berufsvorbereitung in die Berufseinstiegsklasse und dann in die Berufsfachschule. Und diese Zerfledderung, nicht nur, dass sie dort, natürlich Step by Step, immer mehr Qualifikationen aneignen sollen, was ja von der Idee her gut ist, aber das bedeutet auch, dass es immer eine neue Klasse ist und dass es immer neue Lehrkräfte und neue Fachbücher gibt. Also ist es für die Schüler immer wieder eine neue Herausforderung. Und gerade bei Schülern, die von der Persönlichkeit her nicht so gefestigt sind, ist das immer eine Hürde, die sie nicht mitgehen können. Sie scheitern dann häufig. Auf welcher Stufe auch immer, ob nun in der Berufseinstiegsklasse oder Berufsfachschule oder davor schon. Das ist für die dann irgendwann, also die Frage kommt dann häufig: "Wie lange oder ab wann ist denn meine Schulpflicht erfüllt". Das ist es dann häufig, damit es nicht noch weitergehen soll. Und wenn man da eine stringendere Linie durchbringen könnte und sagen würde, dass es immer mit einem Lehrer weiter geht in die nächste Stufe, wenn es denn in der Klasse harmoniert und es läuft. Das wäre für die Schüler einfacher. Wenn die wüssten, dass sie das hier zwei oder drei Jahre machen müssen, damit sie dort hinkommen, wo sie hinwollen. Das wäre einfacher, glaube ich.“ (4/230–245)

In dieser Aussage wird nicht direkt die *Unübersichtlichkeit* als Faktor für schulisches Scheitern genannt. Stattdessen beschreibt die Lehrkraft aber, dass bedingt durch die vielen wechselnden Angebote, die manche Schüler\*innen durchlaufen, auch mehrere Klassenwechsel die Folge sein können. Diese wechselnden Lernumgebungen können sich dann in zweiter Instanz auf den schulischen Erfolg auswirken. Auf Grund der Tatsache, dass nur zwei Lehrkräfte Äußerungen zur *Unübersichtlichkeit* des Übergangsbereiches getätigt haben und diese dann nur begrenzt als Einflussfaktor für schulisches Scheitern verantwortlich gemacht werden können, wird die Relevanz dieser Kategorie eher niedrig eingestuft.

### *Schulregeln*

An vorletzter Stelle steht mit fünf Antworten, die im laufenden Arbeitsprozess induktiv eingerichtete, strukturelle Kategorie *Schulregeln*. Im Stand der Forschung konnten keine vergleichbaren Indizien ausfindig gemacht werden, die darauf hindeuten, dass das Thema Schulregeln einen relevanten Einfluss auf den schulischen Erfolg nimmt. Bei der Durchführung der Interviews äußerte sich aber eine Lehrkraft so deutlich zu dieser Thematik, dass eine Ergänzung um diese Kategorie vorgenommen wurde. Sie beschreibt in erster Linie negative, unterrichtsstörende und lernerfolgsmindernde Unterrichtssituationen, die auf die Nutzung des Handys zurückzuführen sind.

„Ein weiterer Grund ist wirklich im Moment das Handy. Also ganz ganz auffällig. Das war vor Corona auch schon so, während Corona wurde es schlimmer und jetzt ist es wirklich sichtbar. Das Handy ist eigentlich der größte Feind der Lehrer, sage ich mal.“ (2/83–87)

Die Lehrkraft stellt zunächst fest, dass eine übermäßige Nutzung und eine gefühlte Abhängigkeit der Schüler\*innen vom Smartphone Hürden für den schulischen Erfolg darstellen. Die digitale Ablenkung durch die Handys wird explizit als größtes Problem genannt.

„Ich würde sagen, die digitale Ablenkung. Das ist noch ein Thema, wo ich wirklich sagen würde, dass das so eklatant mehr geworden ist im Vergleich zu früher. Diese digitale Ablenkung, gerade in den Bereich, es wird zwar immer propagiert, dass wir noch digitaler werden wollen, aber wenn die Schlüsselqualifikationen erst gar nicht da sind, brauchen wir auch noch nicht digital zu werden. Und das ist das Problem dabei. Die sind dadurch dann abgelenkt und die Schüler haben permanent den Drang auf das Handy zu gucken, auch zwischendurch und immer erreichbar zu sein. Das lenkt ab und das ist gerade für diese Schüler besonders schwer.“ (4/217–223)

Aus den genannten Gründen fordert sie ein rigoroses Verbot für Handys in der Schule. Damit widerspricht sie der Meinung vieler Verfechter\*innen von Digitalisierung und technischem Fortschritt (vgl. Feibel 2023; Kuhn 2019). Diese Stimmen setzen auf einen liberalen Umgang mit technischen Hilfsmitteln, um zukunftsorientierten Unterricht zu gewährleisten.

„Gehört zur strukturellen Veränderung des Systems auch die Handynutzung? Ich habe das schon ganz oft gesagt. Also am liebsten hätte ich an dieser Schule unten eine riesige Schrankwand mit kleinen Fächern, die alle offen sind, wenn die Schüler in die Schule kommen, das Handy wird reingelegt, Fach wird geschlossen und die springen automatisch am Ende der Schulzeit wieder auf. Ich glaube, wir hätten eine komplett veränderte Schülerschaft. Die Schüler würden sich auch wieder miteinander unterhalten. Es wäre ein ganz anderes Schulleben. Die Schüler würden ganz anders im Unterricht sitzen. Ein Schüler hat das neulich sogar zu mir gesagt: "Meine Wohngruppe hat mir heute verboten mein Handy mitzunehmen.“

Ist die Zeit schon um? Oh! Ich habe ja heute richtig gut mitgemacht". Der war richtig erstaunt von sich, weil der kann Englisch aber er macht halt nie mit und sitzt dann doch irgendwie lieber am Handy. Dass die Zeit schnell umging und das es Spaß gemacht, das hat er da gemerkt. Dieses Schlagwort Digitalisierung geht mir mittlerweile eigentlich nur noch auf den Keks, weil alle meinen, wir müssen noch mehr und noch weiter. Und ich finde wir müssen eigentlich eher zurück. Also Handy weg und totales Verbot.“ (2/585–598)

Doch trotz der Befürworter\*innen von Handynutzung in der Schule, überschneiden sich ihre Aussagen mit aktuellen wissenschaftlichen Befunden, die die übermäßige Nutzung des Smartphones als Ursache für Lernrückstände von bis zu einem Jahr verantwortlich machen (vgl. Hattie 2023, S. 396). Die Hattie-Studie „Visible Learning“ beschäftigt sich seit Jahren mit Einflussfaktoren auf Lern- und Unterrichtsfortschritte und konnte nun bestätigen, dass diese digitalen Medien als Risikoquelle für schulisches Scheitern eingeordnet werden müssen (vgl. Zierer 2022). Ihre Forderungen nach klaren Regeln und Verboten im Hinblick auf die Handynutzung in der Schule erweitert die Lehrkraft noch um weitere Regularien.

„Ja, die Schule, die müsste den Schülern eigentlich mal die rote Karte zeigen, aber das passiert nicht. Ich habe Schüler in meiner jetzigen Berufsfachschulklasse, die haben sich wirklich, man kann fast sagen, ein Jahr danebenbenommen, haben null am Unterricht teilgenommen, haben überhaupt kein Interesse gezeigt. Haben eher oft dann den Unterricht verlassen, oder sind gar nicht erst gekommen, oder sind früher gegangen. Das ist auch beliebtes Mittel einfach früher zu gehen und sich abzumelden. Und ja, die dürfen jetzt wiederholen. Also wo ich mich frage: "Wir machen uns als Schule unglaublich und lächerlich vor solchen Schülern, weil letztendlich müsste man ihnen sagen: Nein, so geht es nicht. Der Steuerzahler zahlt die Schule und die Lehrer für euch. Und sie dürfen jetzt aber wiederholen. Und das kann eigentlich nicht sein.“ (2/293–302)

„Und vielleicht auch mal wieder ein bisschen weg von diesem ganzen Kuschelkurs. Also mehr Konsequenz, was natürlich auch an vielen Kollegen liegt, die nicht bereit sind, sich da noch mehr aufzureiben.“ (2/598–599)

Insgesamt lassen diese Aussagen darauf hindeuten, dass zusätzliche Regeln in der Schule die Unterrichtsqualität verbessern könnten. Es ist allerdings herauszustellen, dass die Aussagen lediglich von einer Lehrkraft stammen und somit sehr subjektiv sind. Es lässt sich festhalten, dass übermäßiger Konsum von digitalen Medien zwar auf Kosten des Lernerfolges gehen kann, dass dies aber noch nicht als klarer Grund für strenge Verbote von Handys in der Schule gesehen werden darf. Abschließend wird der Kategorie *Schulregeln* eine geringe Relevanz für das schulische Scheitern zugeordnet.

### *Gleichberechtigung/Geschlecht*

Zu guter Letzt folgt die Kategorie *Gleichberechtigung/Geschlecht*, die in lediglich drei Aussagen zur Sprache kam. Dies stellt eine Überraschung dar, denn in der Theorie gab es diverse Anhaltspunkte dafür, dass das Geschlecht von durchaus relevanter Bedeutung für den schulischen Erfolg sein könnte (vgl. Diefenbach 2010, S. 246; Deutscher Bundestag 2016, S. 5). Statistisch überwiegen bei den Jugendlichen, die in der Schule scheitern, mit etwa 60 % die männlichen Schüler (vgl. Klemm 2023, S. 26). Doch die Lehrkräfte berichten trotz expliziter Nachfrage nicht von einer besonderen Auffälligkeit dieses Phänomens. Lediglich eine Lehrkraft unterstützt die Annahme, dass männliche Schüler eher von schulischem Scheitern betroffen sind, und führt dies auf strukturelle Missstände zurück.

„Puhhh, ja natürlich. Aber das setzt ja schon viel früher an. Das setzt ja schon in der Grundschule an. Ich glaube, dass, ich habe nun selber ja drei Söhne und ich glaube, dass Mädchen für unser Schulsystem einfach viel, also die kommen da viel leichter mit zurecht als Jungs, das ist einfach so. Das fängt in der Grundschule schon an, wo dann die Jungs einfach nochmal drei Runden mehr über den Hof rennen müssen, bevor sie dann wieder brav in der Reihe sitzen. Und ich hatte nur, meine Jungs sind nur irgendwo gerannt und haben irgendwo mit Stöckern gespielt. Und ich hätte mir gewünscht, dass die mal irgendwie mal sitzen und malen. Und Mädchen sind da ja einfach ganz anders aufgestellt. Die setzen sich gerne mal hin und malen und machen gerne irgendwas schön. Also wenn ich meine Schüler vergleiche, genau ich habe ja auch die Zahnmedizinischen Fachangestellten, aber immer nur ein Jahr. Die haben dann ihre ganzen bunten Stifte und alles wird unterstrichen und alles wird sauber geschrieben. Und wenn man dann mal so einen männlichen Schüler dabei hat, der das auch macht, dann denkt man dann "Wow". Also das ist schon, da gibt es große Unterschiede. Und manchmal finde ich auch, ja es sind im Grunde gerade die Jungs, die die Benachteiligten in unserem System sind. Ja, das kann man nicht anders sagen.“ (2/490–504)

Diese subjektive Einschätzung der Situation für männliche Schüler setzt ihrer Meinung nach bereits in der Grundschule an und knüpft in Teilen an aktuelle Diskussionen um eine starke Feminisierung von Schule an. In Deutschland gibt es mehr Lehrerinnen als Lehrer und ob dies einen Einfluss auf das Lernverhalten und den Umgang im Unterricht nimmt, wird öffentlich regelmäßig diskutiert. Diese Lehrkraft sieht sich verpflichtet für die männlichen Schüler Partei zu ergreifen, um mögliche Ungleichbehandlungen vorzubeugen.

„Also da könnte ich Ihnen noch mehr zu erzählen. Also obwohl ich eine Frau bin, habe ich inzwischen immer das Gefühl, ich muss irgendwie für die Männer Partei ergreifen. Das ist schon komisch. Also nicht für die Männer, sondern eher für die Jungs. Männer können sich selber helfen, aber die Jungs nicht.“ (2/531–534)

Ähnlich wie in der vorhergehenden Kategorie deutet die Tatsache, dass sich nur eine Lehrkraft kritisch zu diesem Thema geäußert hat, darauf hin, dass die Einflüsse des *Geschlechts* bzw. mangelnder *Gleichberechtigung* im Kontext des Scheiterns im Übergangsbereich lediglich von geringer Bedeutung sind. Da sich jene Einschätzungen der einzelnen Lehrkraft allerdings mit diversen wissenschaftlichen und öffentlichen Meinungen überschneidet, wird diese Kategorie dennoch von etwas höherer Relevanz eingestuft als die *Schulregeln*.

Nachdem nun sowohl die Ergebnisse zu den individuellen als auch den strukturellen Gründen für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem ausgewertet wurden, können abschließend die beiden noch offenen Hypothesen **H1** und **H2** überprüft werden. **H1** lautet: *Je besser die strukturellen Rahmenbedingungen des beruflichen Übergangssystems sind, desto geringer ist die Quote des schulischen Scheiterns in diesem Bereich*. Diese Hypothese basiert noch nicht auf einem Vergleich der beiden Oberkategorien, sondern betrachtet isoliert die Gesamtheit der strukturellen Gründe. Um die Überprüfung der Hypothese abschließend gewährleisten zu können, werden zunächst die gesammelten Ergebnisse der strukturellen Kategorien zusammengefasst. Wie bereits bei den individuellen Gründen konnten die einzelnen Unterkategorien der Relevanz nach eingeordnet werden. Die Einstufungen der Kategorien können der Tabelle 3 entnommen werden. Daraus ergibt sich, dass das *Bildungssystem* mit seinen diversen Facetten und Überschneidungen zu anderen Kategorien auf dieser Seite den größten Einfluss auf das schulische Scheitern im Übergangsbereich nimmt.

Relevanz	Qualitativ	Quantitativ
Hoch	Bildungssystem	Bildungssystem
	Migrationspolitik	Budget/Finanzielle Gründe
	Budget/Finanzielle Gründe	Migrationspolitik
	Heterogenität	Heterogenität
Mittel	Praxisbezug	Praxisbezug
	Stigmatisierung/ Ruf des Übergangsbereiches	Stigmatisierung/ Ruf des Übergangsbereiches
Niedrig	Unübersichtlichkeit	Unübersichtlichkeit
	Gleichberechtigung/Geschlecht	Schulregeln
	Schulregeln	Gleichberechtigung/Geschlecht

Tabelle 3: Relevanz der Ergebnisse (strukturelle Gründe)

Eng verwoben mit der individuellen Kategorie *Sprachniveau* ist zudem die defizitäre *Migrationspolitik* auf struktureller Seite maßgeblich am Misserfolg junger Menschen im Übergangsbereich beteiligt. Zusätzliche Fördermaßnahmen und Zusatzangebote würden zu größerem schulischen Erfolg führen können. Doch neben solchen Angeboten mangelt es außerdem an Lehrpersonal, dass auf Missstände im *Budget* und auf *finanzielle Gründe* zurückzuführen ist. Außerdem weist das Übergangssystem eine hohe *Heterogenität* in der Schülerschaft auf, die den Lernerfolg und die Unterrichtsqualität ebenfalls beeinträchtigen. Im Kontext des *Praxis-*

*bezugs* kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte die Bedeutung hoch einstufen, allerdings ebenfalls darauf verweisen, dass die aktuellen Zustände diesbezüglich bereits zufriedenstellend sind. Im Kontext von *Stigmatisierung* und *Ruf des Übergangsbereiches* kommt zur Geltung, dass der aktuelle Ruf unterschiedlich eingeschätzt und dessen Bedeutung ebenfalls unterschiedlich eingeordnet wurde. Im Rahmen der *Unübersichtlichkeit* herrscht wiederum Einigkeit darüber, dass das Übergangssystem deutliche Mängel in dieser Hinsicht aufweist. Die Relevanz für das Scheitern kann aber nur niedrig eingestuft werden. Ebenfalls geringen Einfluss lieferten die selten genannten Kategorien *Gleichberechtigung/Geschlecht* und *Schulregeln*, die beide eher auf subjektiven und einzelnen Meinungen basieren. Insbesondere die Ergebnisse zu den als hochrelevant eingestuften Kategorien können belegen, dass die Zahlen des schulischen Scheiterns in diesem Bereich durch verbesserte Rahmenbedingungen verringert werden könnten. Ein verbessertes Bildungssystem, zusätzliche Sprach- und Förderprogramme für Geflüchtete und zusätzliche finanzielle Mittel könnten laut Einschätzungen der Lehrkräfte im Kontext von schulischem Erfolg einiges bewirken. Dementsprechend kann die Hypothese **H1** bestätigt werden.

Nachdem nun sowohl die Nullhypothese **H0** als auch die Hypothese **H1** bestätigt werden konnten, stellt sich abschließend die Frage, welche der beiden Oberkategorien von größerer Bedeutung für das schulische Scheitern ist. Diese Gegenüberstellung der Oberkategorien beinhaltet die Hypothese **H2**, die da lautet: *Im beruflichen Übergangssystem überwiegen die strukturellen gegenüber den individuellen Gründen im Hinblick auf das Scheitern von Lernenden.* Um die Bewertung dieser Hypothese zusätzlich zu fundieren, wurde in jedem Interview zum Abschluss die Frage gestellt, welche der beiden Oberkategorien aus der Sicht der Lehrkraft von größerer Bedeutung sind und warum. Auf Grundlage der bereits gesammelten Erkenntnisse und den Antworten zu dieser Frage kann nun die Hypothese **H2** abschließend überprüft werden. Aus quantitativer Sicht überwog, wenn auch nur leicht, die Anzahl der Antworten zu den individuellen Gründen. Die Ergebnisse zu den individuellen Gründen, die in Tabelle 2 dargestellt wurden, lieferten die Erkenntnis, dass jede der Kategorien in irgendeiner Form einen direkten und relevanten Einfluss auf schulisches Scheitern hat. Dieser direkte Bezug konnte im Rahmen der strukturellen Gründe nicht so eindeutig nachgewiesen werden. Die abschließenden Einschätzungen der Lehrkräfte zur Relevanz beider Oberkategorien ergaben ebenfalls, dass die individuellen Gründe im Vergleich zu den strukturellen leicht überwiegen. Im ersten Interview wurde dies insbesondere auf die Bedeutung der *sozioökonomischen Hintergründe* zurückgeführt.

„Also aus Sicht der Schule, ich bin ja Vertreter der Schule, würde ich natürlich sagen, dass die individuellen Gründe überwiegen. Auf Grund der sozioökonomischen Gründe würde ich sagen, dass das schwerer wiegt aus meinem Blickwinkel.“ (1/487–489)

Im zweiten Interview wurde die *Motivation*, als Bestandteil der individuellen Gründe, in den Fokus gerückt. Auch wenn hier ebenfalls die individuellen Gründe überwiegen, zog die Lehr-

kraft in Betracht, dass die teilweise schwache *Motivation* der Schüler\*innen ebenso ein Resultat der Wechselwirkungen zwischen den beiden Oberkategorien sein könnte. Eine abschließende Entscheidung zwischen den beiden Oberkategorien ließ sie daher aus.

„Ich weiß nicht, was schwerer wiegt. Das ist einfach eine ganz ungute Kombination. Also ich glaube beides zusammen. Aber ich glaube schwerer wiegt letztendlich ja immer die eigene Motivation. Also selbst wenn ich in ein System komme, das nicht optimal ist, aber wenn ich ein Ziel habe und weiß, wo ich hin will, dann werde ich mich auch in diesem System irgendwie durchbeißen und werde meinen Weg verfolgen. Wenn ich diese Motivation nicht habe, dann kann ich das beste System haben. Auf der anderen Seite kommt es natürlich auch darauf an, dass ich vielleicht auch unmotiviert irgendwo ankomme und fühle mich dann gut aufgehoben und entdecke eine ganz neue Welt und gewinne dadurch Motivation. Das kann natürlich auch sein. Das weiß ich nicht, das bleibt offen.“ (2/571–579)

Von einer Kombination aus beiden übergeordneten Gründen spricht auch die dritte Lehrkraft. Sie kommt allerdings zu dem Schluss, dass letztendlich wieder die persönliche *Motivation* der Schüler\*innen über Erfolg oder Misserfolg bestimmt.

„Ich glaube, dass ist eine Kombination aus beidem. Das wird, so wie ich es eben schon sagte, es ist nicht möglich für alle irgendwie eine Musterlösung zu finden. Das müsste natürlich irgendwie angepasst werden, aber man kann nicht anpassen, weil es immer wieder etwas Neues gibt. Es gibt dieses System Berufseinstiegsschule schon länger und im Großen und Ganzen funktioniert das. Aber es werden natürlich immer wieder welche auf der Strecke bleiben. Aber ich denke, nicht weil das System an ihnen versagt, sondern weil es manche einfach nicht wollen. Die sehen das als eine Art Zwang, weil die Eltern entweder kein Geld mehr bekommen und so schickt man sie zur Schule, weil sie noch nicht volljährig sind und dann merkt man, wenn Leute dazu gezwungen werden und keine Lust haben, dann kann man sich anstrengen, wie man will, dann wird es aber nicht funktionieren. Und wenn man Pech hat, dann ziehen sie anderen auch noch mit runter. Also würde ich sagen, dass es eine Kombination aus beidem ist, aber eher im Bereich der Berufseinstiegsschule gibt es auch viele Leute, die jetzt aus zerrütteten Familien kommen und mit diesen Problemen schon in die Schule kommen.“ (3/559–572)

Auch im vierten Interview wurden die strukturellen Defizite und Schwierigkeiten berücksichtigt, aber dennoch kam die Lehrkraft zu dem Schluss, dass am Ende doch die Einstellung und die individuellen Faktoren schwerer wiegen.

„Schwierige Frage, aber ich würde sagen, doch von der Tendenz her, wo es dann auch immer herkommt, das ist die individuelle Seite. So wie der Schüler gerade aufgebauscht beziehungsweise aufgestellt ist. Es ist im Prinzip so, dass dieses

Scheitern häufig daran liegt, dass es in dieser Lebensphase für den einzelnen gerade überhaupt nicht passt zur Schule zu gehen. Das würde ich sagen. Da kann das System meiner Meinung nach noch besser sein, natürlich hat das System auch Schwierigkeiten und Defizite, aber es passt in dem Moment nicht. Denn eigentlich muss man in diesem System nicht scheitern, aber es passt für den Einzelnen gerade einfach nicht rein. Das sind so große und eklatante andere Schwierigkeiten wichtiger und dann ist das eigentlich der Hauptgrund, weshalb der Schüler scheitert.“ (4/478–486)

Die Kernaussage der vier interviewten Lehrkräfte lautet somit: auch wenn das System nicht optimal ist, muss man darin nicht zwangsläufig scheitern. In Summe bedeutet dies, dass die Hypothese **H2** nicht bestätigt werden kann. Nach Einschätzung der Lehrkräfte gibt es zwar diverse Missstände auf struktureller Seite, deren Einflüsse auf das schulische Scheitern nachweisbar sind, doch ausschlaggebend sind ihrer Meinung nach die individuellen Einflussfaktoren. Mit diesen Ergebnissen wird im folgenden Fazit der Forschungsarbeit die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet.

## 6 Fazit und Ausblick

Eine düstere Prognose bezüglich der zukünftigen Wirtschaftslage Deutschlands, die vom Fachkräftemangel und demographischem Wandel geprägt ist, bildete den Ausgangspunkt für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Scheiterns. Auf der Grundlage, dass jede schulisch gescheiterte Person im Kontext dieser drohenden Wirtschaftslage eine zu viel ist, entwickelte sich das Ziel, die Gründe für das Scheitern im beruflichen Übergangssystem zu analysieren. Da dieses System das Bindeglied zwischen Schüler\*innen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss auf der einen und dem beruflichem Bildungssystem auf der anderen Seite darstellt, kann es im Hinblick auf die Eindämmung der Prognose als bedeutendes Element angesehen werden. Das darin verborgene Potenzial basiert auf den hohen Schülerzahlen, die jährlich in den Übergangsbereich einmünden. Es resultierte eine Fokussierung auf folgende zentrale Frage: *Warum scheitern Schülerinnen und Schüler im beruflichen Übergangssystem?* Der Stand der Forschung bot keine aussagekräftigen Erkenntnisse, die sich ausschließlich auf das berufliche Übergangssystem bezogen, wodurch sich eine gravierende Forschungslücke auftat. Aus diesem Grund wurden Forschungsergebnisse und Beobachtungen zum schulischen Scheitern aus anderen Bildungsformen herangezogen, um eine Basis für die vorliegende Arbeit zu schaffen. Diese schulformübergreifenden Einflussfaktoren auf das Scheitern ließen sich im begrifflichen Kontext dieser Forschung überwiegend auf der Seite der *individuellen Gründe* einordnen. Dabei handelte es sich in erster Linie um *sozioökonomische Hintergründe*, die für das Scheitern junger Menschen in der Schule verantwortlich zu machen sind. Da die Literatur neben diesen vorwiegend *individuellen Gründen* zusätzlich noch Hinweise auf systemische Missstände andeutete, folgte eine Zweiteilung der Einflussfaktoren in *individuelle* und *strukturelle Gründe*. Im Rahmen des qualitativen Vorge-

hens dieses Forschungsvorhabens wurden beide Oberkategorien charakterisiert und miteinander verglichen und dabei ein besonderes Augenmerk auf die bisher wenig erforschten *strukturellen Rahmenbedingungen* gelegt.

Die Ergebnisse der Forschung konnten zunächst die Einschätzungen aus der Literatur in Bezug auf die Bedeutung der *individuellen Gründe* stützen. Auch wenn die Tragweite der *sozio-ökonomischen Hintergründe* von den Lehrkräften eine lediglich mittelmäßige Bedeutung zugesprochen bekam, lieferten die Aussagen umfangreiche Hinweise darauf, dass die verschiedenen Aspekte der *individuellen Gründe* insgesamt großen Einfluss auf das Scheitern junger Menschen nehmen. An erster Stelle standen Defizite im Bereich des *Sprachniveaus*, die nicht nur im Kontext von Migration eine bedeutende Stellung beim Scheitern junger Menschen im Übergangsbereich einnehmen. Von ebenfalls großer Bedeutung waren die Faktoren des mangelnden *Vorwissens* bzw. einer lückenbehafteten *Bildungshistorie*. Solche Lücken im Allgemeinwissen färben auch auf die Leistungen im Übergangsbereich ab und lassen sich nur schwer aufarbeiten. Schwierigkeiten im *Elternhaus* schlagen sich laut Aussagen der Lehrkräfte ebenfalls häufig negativ auf den schulischen Erfolg der Jugendlichen nieder. Des Weiteren berichteten sie von leichten Schwierigkeiten bei Schüler\*innen mit *Migrationshintergrund*. Zwar von geringer Bedeutung aber dennoch relevant waren *gesundheitliche Probleme* bzw. die *persönliche Situation* der Schüler\*innen und die Einflüsse der *Peer-Group*. Alles in allem führten diese Einschätzungen dazu, dass die aufgestellte Nullhypothese **H0** bestätigt werden konnte.

Über diese Erkenntnisse hinaus ergab sich allerdings, dass neben den *individuellen* auch die *strukturellen Gründe* weitgreifende negative Auswirkungen auf den schulischen Erfolg der Schüler\*innen im Übergangsbereich haben können. Die Bedeutung der *strukturellen Gründe* spielt trotz leichter qualitativer Abstufung dennoch eine entscheidende Rolle im Hinblick auf das Scheitern im Übergangsbereich. Dies ist in erster Linie auf Mängel am *Bildungssystem* zurückzuführen. Eine defizitäre Ausrichtung der *Migrationspolitik* im Schulkontext ist laut den Lehrkräften ebenfalls von entscheidender Bedeutung. Dabei wurden vor allem das unvollendete Konzept und die kurze Dauer der Sprachförderung bemängelt. Des Weiteren sind Fälle des Scheiterns im Übergangsbereich teilweise auf *finanzielle Gründe* und *Budgetprobleme* zurückzuführen. Starke *Heterogenität* in vielen Klassen erschwert die erfolgreiche Beschulung der Schüler\*innen zusätzlich. Von mittelmäßiger Bedeutung wurden der *Praxisbezug* und die *Stigmatisierung bzw. der Ruf des Übergangsbereiches* eingeordnet. Wobei an dieser Stelle angemerkt wurde, dass der Praxisbezug im Übergangsbereich bereits zufriedenstellend sei. Die *Unübersichtlichkeit des Systems*, *fehlende Gleichberechtigung* bzw. *Auswirkungen des Geschlechts* und zu *lockere Schulregeln* wurden zwar ebenfalls genannt, konnten aber nur mit niedriger Relevanz für das Scheitern eingestuft werden. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schlussfolgern, dass insbesondere zusätzliche finanzielle Mittel zur Vergrößerung des Lehrkräftepools sowie eine überarbeitete Konzeption der schulischen und sprachlichen Angebote vielversprechende Maßnahmen zur Verbesserung der strukturellen Situation

darstellen könnten. Anhand dieser Schlussfolgerungen konnte die Hypothese **H1** bestätigt werden, die einen Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und schulischem Erfolg vermutete.

Aus rein quantitativer Sicht der Antworthäufigkeiten deutete sich zunächst fast ein Gleichgewicht der beiden Oberkategorien an. Doch nach ausführlicher, qualitativer Auswertung der Interviews zeichnete sich ab, dass die *individuellen Gründe* gegenüber den *strukturellen Einflussfaktoren* insgesamt leicht überwiegen, wenn es um das Scheitern im Übergangsbereich geht. Die in Hypothese **H2** integrierte Annahme, dass die Bedeutung der *strukturellen* gegenüber den *individuellen* Gründen im Kontext des Scheiterns schwerer wiegt, konnte somit nicht bestätigt werden. Die interviewten Lehrkräfte äußerten sich überwiegend einstimmig zu dieser Gegenüberstellung und machten deutlich, dass insbesondere Einflussfaktoren, wie *Sprachniveau, individuelles Vorwissen, Elternhaus, Motivation* und *sozioökonomischer Hintergrund* von etwas größerer Bedeutung sind als die Aspekte der strukturellen Gründe.

Diese Einschätzungen deckten sich weitestgehend mit dem zuvor recherchierten Stand der Forschung. Über diese Erkenntnis hinaus konnte allerdings festgestellt werden, dass diverse Wechselwirkungen, sowohl zwischen den beiden Oberkategorien (*strukturell* und *individuell*) als auch innerhalb der untergeordneten Kategorien bestehen. In diesem Zuge muss zudem erwähnt werden, dass die Tendenz zu den *individuellen Gründen* nur leicht ausfällt.

Als abschließende Antwort auf die Forschungsfrage ist festzuhalten, dass eine *Kombination* aus *strukturellen Einflussfaktoren* und *individuellen Gründen* zum schulischen Scheitern der Schüler\*innen im Übergangsbereich führt. Die Forschungsfrage konnte somit beantwortet und dadurch auch das Ziel der Arbeit erreicht werden. Bedingt durch die Komplexität der Einflussfaktoren und die Verzahnungen untereinander muss allerdings kritisch vermerkt werden, dass eine Bestimmung der schwerwiegendsten und einflussreichsten Kategorien nur vage formuliert werden konnte. Demnach stößt diese Arbeit an ihre Grenzen und wirft neue Fragen auf. Dies ist unter anderem auf die qualitative Vorgehensweise und die überschaubare Anzahl an Interviewpartner\*innen zurückzuführen, die im Hinblick auf allgemeingültige Schlussfolgerungen limitiert sind. So stellt sich anschließend etwa die Frage, ob andere Lehrkräfte an anderen Schulen des Übergangsbereiches ähnliche Einschätzungen vertreten. Durch die Bereitstellung der Interviewleitfäden und die transparente Beschreibung der Datenerhebung kann gewährleistet werden, dass in der Zukunft andere Autor\*innen die Forschung auf diesem Gebiet weiter vorantreiben können. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die Schüler\*innen des Übergangsbereiches zu einer ähnlichen Einschätzung kommen oder, ob sie andere Gründe für das Scheitern in Betracht ziehen würden. Auf Grundlage der gesammelten Ergebnisse dieser Arbeit wäre es von großem wissenschaftlichem Interesse, jener Frage im Rahmen einer quantitativen Umfrage, unter Schüler\*innen im beruflichen Übergangssystem, nachzugehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vielseitigen und komplexen Gründe für das schulische Scheitern, aus Sicht der Lehrkräfte im beruflichen Übergangssystem, tendenziell eher bei den Schülerinnen und Schülern und deren Umfeld als beim System zu suchen sind. Dennoch wurde die, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und den zugrundeliegenden Annahmen dieser Arbeit, aufgestellte Vermutung bestärkt, dass strukturelle Veränderungen des beruflichen Übergangssystems positive Auswirkungen auf den schulischen Erfolg der Schüler\*innen haben können.

## Literaturverzeichnis

- Ahrens, D. (2014). Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen. In D. Ahrens (Hrsg.), *Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen*, S. 7–34. Wiesbaden: Springer.
- Akreml, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur, J. Blasius & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 313–331. Wiesbaden: Springer.
- Amato, P. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355–370.
- Anders, F. (2020). *Lehramtsstudium. Was läuft schief in der Lehrerbildung?* URL: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-laeuft-schief-in-der-lehrerausbildung/> [01.08.2023].
- Andresen, S. (2022). *Kinderarmut. Wenn das Geld nicht einmal für eine Woche Urlaub reicht.* URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/kinderarmut-sabine-andresen-100.html> [27.07.2023].
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2022). *INSM-Bildungsmonitor 2022. Bildungschancen sichern, Herausforderungen der Digitalisierung meistern.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: wbv.
- Bach, M. & Sievert, S. (2018). Kleinere Grundschulklassen können zu besseren Leistungen von SchülerInnen führen. *DIW-Wochenbericht*, 22(2018), 465–472.
- Baron-Thiene, A. (2014). *Das Dropout-Phänomen. Eine Untersuchung an Eliteschulen des Sports in Sachsen.* Leipzig: Universität Leipzig.
- Barz, H., Baum, D., Cerci, M., Göddertz, N. & Raidt, T. (2010). Kulturelle Bildungsarmut und Wertewandel. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, S. 95–121. Wiesbaden: VS.

- Benner, I. (2018). *Bildungsbenachteiligung und Bildungsanlässe am Übergang Schule-Beruf. Eine Studie mit Fokus auf Bildung, Geschlecht und soziale Herkunft*. Leverkusen: Budrich.
- Berufsbildende Schulen Ammerland (BBS Ammerland) (Hrsg.) (2022). *Schulbroschüre. Bildungsangebot Schuljahr 2023/2024*. <https://www.bbs-ammerland.de/index.php/angebot.html> [30.05.2023].
- Bilz, L. (2016). Ängste bei Schülerinnen und Schülern. Prävention und Intervention im schulischen Kontext. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.), S. 365–386. Wiesbaden: Springer.
- Blaeschke, H.-W. F. F. (2021). *Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler*. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bildung/329670/der-soziooekonomische-status-der-schuelerinnen-und-schueler/> [23.05.2023].
- Bojanowski, A. (2009). *Das „Übergangssystem“ – eine Herausforderung für Wissenschaft und Politik*. URL: [file:///C:/Users/Max/Downloads/PPP\\_Bojanowski\\_MK-Kongress\\_08\\_2009.pdf](file:///C:/Users/Max/Downloads/PPP_Bojanowski_MK-Kongress_08_2009.pdf) [10.05.2023].
- Boussard, K. J. (2013). Jugendliche und Leistung: Probleme und Lösungen. In W. Appel & B. Michel-Dittgen (Hrsg.), *Digital Natives*, S. 79–93. Wiesbaden: Springer.
- Braun, F. & Rießig, B. (2012). Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem*, S. 91–105. Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2013). Geschlechtsaspekte am Übergang von der Schule in den Beruf. In W. Appel & B. Michel-Dittgen (Hrsg.), *Digital Natives*, S. 119–134. Wiesbaden: Springer.
- Budde, J. (2018). *Heterogenität in Schule und Unterricht*. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht/> [18.07.2023].
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Düsseldorf: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2021a). *Zahlt sich Bildung aus? Der Arbeitsmarkt mit und ohne Berufsausbildung*. Düsseldorf: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2021b). *Information für Jugendliche. Dein Praktikum zur Ausbildung. Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ)*. URL: <file:///C:/Users/fsj/Downloads/1533760196181.pdf> [29.04.2023].
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2022). *Werde fit für deine Ausbildung. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)*. URL: [https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok\\_ba035470.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba035470.pdf) [02.05.2023].

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (o. J.). *Vertragslösung / Ausbildungsabbruch*. URL: <https://www.bibb.de/de/699.php> [22.05.2023].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2010). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (o. J.). *Qualifikationssuche*. URL: <https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/qualifikationen-neu/de/Berufsvorbereitende-Bildungsmassnahmen-BvB.html> [02.05.2023].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. Berlin/Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2022). *Anteil von Frauen und Männern an Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen nach Ländern*. URL: <https://www.daten.bmfsfj.de/daten/daten/anteil-von-frauen-und-maennern-an-absolventinnen-und-absolventen-mit-hauptschulabschluss-aus-allgemeinbildenden-schulen-nach-laendern-131692> [25.05.2023].
- Burstedde, A. & Werner, D. (2023). *Fachkräftemangel – keine einfache Lösung durch höhere Löhne*. URL: <https://www.iwkoeln.de/studien/alexander-burstedde-dirk-werner-fachkraeftemangel-keine-einfache-loesung-durch-hoehere-loehne.html> [17.04.2023].
- Catterall, J. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302–333.
- Christe, G., Jankofsky, B. & Quest, T. (1996). *Schulversagen und Übergangssystem in der Bundesrepublik. Eine Übersicht über Auswirkungen des Schulversagens und Maßnahmen der Intervention von Schule und Übergangssystem 1985 bis 1995* (2. Aufl.). Oldenburg: Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe.
- Christe, G. (2011). *Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Cords, S. (2019). *Verkommt die deutsche Sprache?* URL: <https://www.dw.com/de/vom-vermeintlichen-verfall-der-deutschen-sprache/a-51142692> [26.07.2023].
- Cremer, G. (2016). *Armut in Deutschland. Wer ist arm? Was läuft schief? Wie können wir handeln?* München: C. H. Beck.

- Daase, A. (2012). Mehrsprachigkeit im Übergangsbereich. Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren! *BWP*, 2(2012), 18–21.
- Dahme, H.-J. & Kühnlein, G. (2006). *Die Erprobung der neuen arbeitsmarktpolitischen Instrumente zur beruflichen Integration von Jugendlichen – Projektantrag*. Dortmund/Magdeburg: Hans Böckler Stiftung.
- Dallmann, J. & Kristen, C. (2021). *Ethnische Bildungsungleichheiten*. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/211879/ethnische-bildungsungleichheiten/> [01.08.2023].
- Deutscher Bildungsserver (Hrsg.) (2001). *Berufsvorbereitungsjahr*. URL: [https://www.bildungsserver.de/glossarbegriff.html?glossarbegriffe\\_id=116](https://www.bildungsserver.de/glossarbegriff.html?glossarbegriffe_id=116) [24.04.2023].
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2016). *Benachteiligung von Jungen im Bildungswesen. WD 8 – 3000 – 068/15*. URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/425874/5725ee3d66fd28d983f7c3617f611a6d/wd-8-068-15-pdf-data.pdf> [25.05.2023].
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2020). *Zugangsvoraussetzungen zur beruflichen Bildung in Deutschland. WD 8 – 3000 – 040/20*. URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/710756/51d1f079c72becf8d3c97d462a13ca9e/WD-8-040-20-pdf-data.pdf> [22.05.2023].
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hrsg.) (2022). *Der Ausbildungsreport 2022*. Berlin: DGB.
- Deutsche Industrie- und Handelskammern (DIHK) (Hrsg.) (2022). *Einstiegsqualifizierung mit IHK-Zertifikat. Azubi auf Probe*. Berlin: DIHK.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (Hrsg.) (2006). *Kinder aus bildungsfernen Haushalten scheitern häufiger am Gymnasium*. URL: [https://www.diw.de/de/diw\\_01.c.60468.de/kinder\\_aus\\_bildungsfernen\\_haushalten\\_scheitern\\_haeufiger\\_am\\_gymnasium.html](https://www.diw.de/de/diw_01.c.60468.de/kinder_aus_bildungsfernen_haushalten_scheitern_haeufiger_am_gymnasium.html) [27.07.2023].
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (Hrsg.) (o. J.). *Sozioökonomischer Hintergrund*. URL: [https://www.diw.de/de/diw\\_01.c.617177.de/presse/glossar/soziooekonomischer\\_hintergrund.html](https://www.diw.de/de/diw_01.c.617177.de/presse/glossar/soziooekonomischer_hintergrund.html) [23.05.2023].
- Diefenbach, H. (2010). Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, S. 245–271. Wiesbaden: VS.
- Diehl, C., Friedrich, M. & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 48–67.
- Dionisius, R., Matthes, S. & Neises, F. (2018). *Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in Berufsausbildung? Welche Hinweise liefern amtliche Statistiken?* Bonn: BIBB.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Dresing und Pehl Eigenverlag.
- Eberhard, V. (2012). *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Bonn: Bertelsmann.
- Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2013). Mangelnde Ausbildungsreife – ein umstrittenes Thema. In W. Appel & B. Michel-Dittgen (Hrsg.), *Digital Natives*, S. 49–61. Wiesbaden: Springer.
- Euler, D. & Nickolaus, R. (2018). Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4(114), S. 527–547.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2011). *Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bekämpfung des Schulabbruchs – ein wichtiger Beitrag zur Agenda Europa 2020*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Falk-Frühbrodt, C. (o. J.). *Keine Lust! Was tun, wenn Schüler schlecht motiviert sind?* URL: <https://www.iflw.de/blog/lerntherapie-lerntherapeut/keine-lust-was-tun-wenn-schueler-schlecht-motiviert-sind/> [25.07.2023].
- Faltermeier, J. (2009). *Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Feibel, T. (2023). *Medienexperte gegen Verbot von Handys an Schulen*. URL: <https://www1.wdr.de/nachrichten/kinder-jugendliche-smartphone-nutzung-100.html> [04.08.2023].
- Finetti, M. (2010). *Lehrer als Risikogruppe. Nah am Burnout*. URL: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-als-risikogruppe-nah-am-burnout-1.563043> [25.07.2023].
- Fingerle, K. & Kell, A. (1990). Berufsbildung als System? In K. Harney & G. Pätzold (Hrsg.), *Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann*, S. 305–330. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Fraundorfer, A. (2021). *Frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbruch*. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/schulabbruch.html> [23.05.2023].
- Gaupp, N., Grosskurth, H. & Lex, T. (2008). *Münchener Haupt-, Wirtschafts- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsbildung. Bericht zur Basiserhebung der Münchner Schulabsolventenstudie*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Geis-Thöne, W. (2018). *Arme Eltern, schlechte Schüler*. URL: <https://www.iwd.de/artikel/arme-eltern-schlechte-schueler-298680/> [27.07.2023].

- Geis-Thöne, W. & Anger, C. (2018). *Die Sprache ist der Schlüssel zur Integration*. URL: <https://www.iwd.de/artikel/die-sprache-ist-der-schlüssel-zur-integration-414706/> [26.07.2023].
- Gerber, A. (2008). Wer verursacht Schulversagen? In I. Wallimann (Hrsg.), *Sozialpolitik nach Verursacherprinzip. Beispiele der Anwendung aus Arbeit, Gesundheit, Sucht, Schule und Wohnen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Gottfried, T. (2021). *Grundlegend reformieren – aber wie?* URL: <https://www.sueddeutsche.de/kolumne/lehrplaene-in-der-schule-grundlegend-reformieren-aber-wie-1.5397224> [31.07.2023].
- Gottsleben, V. (1987). *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Randgruppe in der zertifizierten Arbeitsgesellschaft?* Stuttgart: Kohlhammer.
- Granato, M. & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft, 24/2014*, S. 205–233.
- Gust, S., Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2022). *Global Universal Basic Skills: Current Deficits and Implications for World Development*. München: CESifo.
- Hamann, G., Venohr, S. & Stahnke, J. (2018). *So viele Schulstunden fallen bundesweit aus*. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-10/unterrichtsausfall-schule-bildung-studie-eltern> [01.08.2023].
- Hannover, B. & Ollrogge, K. (2021). *Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern*. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/315992/bildungsungleichheiten-zwischen-den-geschlechtern/> [25.05.2023].
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of over 2.100 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Tayler & Francis.
- Havermans, N., Bottermann, S. & Matthijs, K. (2015). Kinder in Gefahr: Die Auswirkungen der sozioökonomischen Herkunft und der Auflösung der Familien auf die schulischen Leistungen von Kindern und die vermittelnde Rolle familiärer Bindungen. In Europarat (Hrsg.), *Perspectives On Youth. Verbundenheit und Abkopplung* (2. Aufl.). Straßburg: Europarat.
- Heidemann, W. (2012). *Zukünftiger Qualifikations- und Fachkräftebedarf. Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten. Ein Überblick*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Helbock, M. (2012). *Sprachbarriere vermindert Lernerfolg, Bildungschancen und gutes Miteinander. Schulentwicklung durch Sprachförderung*. URL: <https://www.lsr-vbg.gv.at/wordpress/wp-content/uploads/2012/02/Sprachbarriere-vermindert-Lernerfolge3.pdf> [26.07.2023].
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2(13), 34–37.
- Hennemann, T., Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule. Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2(2010), 26–47.
- Hermann, K. (2018). *Gewerkschaft kritisiert Oberschulen*. URL: <https://www.weser-kurier.de/bremen/gewerkschaft-kritisiert-oberschulen-doc7e3r1wv8ixf1ibiux7cv> [27.07.2023].
- Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(2), 153–172.
- Hoffmann, S. (2010). *Schulabbrecher in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Hollstein, M. (2009). *Warum Jungen in der Schule Problemfälle werden*. URL: <https://www.welt.de/politik/bildung/article3336003/Warum-Jungen-in-der-Schule-Problemfaelle-werden.html> [25.05.2023].
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Berlin: Suhrkamp.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (2. Aufl.). München/Tübingen: UVK.
- Huinink, J. (2009). *Wandel der Familienentwicklung: Ursachen und Folgen*. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/familie-und-familienpolitik-301/8036/wandel-der-familienentwicklung-ursachen-und-folgen/> [25.07.2023].
- Humberg, J. (2010). *Scheidung ohne Tränen? Auswirkungen elterlicher Trennung auf das Sozialverhalten der Kinder*. Hamburg: Diplomica.
- Hurrelmann, K. & Wolf, H. K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim: Juventa.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung (ILS) (Hrsg.) (2018). *International vergleichende Stadtforschung. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Praxis im ILS*. Dortmund: ILS.
- Jungkamp, B. & Pfafferott, M. (2019). *Migrationshintergrund – eine Bildungsbenachteiligung?* URL: <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/migrationshintergrund-eine-bildungsbenachteiligung> [01.08.2023].

- Jürgens, E. (2017). „Entschulungsprojekte“ für konstruktiven Umgang mit Pubertät. URL: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/entschulungsprojekte-fuer-konstruktiven-umgang-mit-pubertaet> [29.07.2023].
- Kastirke, N. & Ricking, H. (2004). Involvement bei schulaversivem Verhalten. In M. Wittrock & B. Lütgenau (Hrsg.), *Wege zur Partizipation*, S. 229–249. Oldenburg: DIZ.
- Klein, H. E. (2005). Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft*, 4(2005), 1–17.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klenk, J. (o. J.). *Berufgrundbildungsjahr (BGJ)*. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/berufgrundbildungsjahr-bgj-30239> [06.05.2023].
- Koch, H. (2005). Die berufliche Benachteiligtenförderung: Aufbruch vor 25 Jahren. In BIBB (Hrsg.), *25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Dokumentation der Fachtagung 27./28. September 2005 in Bonn*, 18–26. Bonn: BIBB.
- Koch, L. (2011). *Die Kritik an der Oberschule bleibt*. URL: <https://www.abendblatt.de/region/article107976760/Die-Kritik-an-der-Oberschule-bleibt.html> [27.07.2023].
- Kohl, M. & Kramer, M. (2008). Berufliche Lehr-/Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft. Arbeitsorientierte Grundbildung und Berufsvorbereitung – Entwicklungstendenzen und Schnittmengen sich annähernder Arbeitsfelder. *bwp@*, 14, 1–20.
- Kohlbrunn, Y. (o. J.). *Leitfadengestütztes Interview*. URL: <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-erhebungsmethoden/qualitative-interviewforschung/unterschiedliche-formen-qualitativer-interviews/leitfadengestuetztes-interview/> [09.02.2023].
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuhn, A. (2019). *Eltern wollen Handyverbot in der Schule*. URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/eltern-wollen-handyverbot-in-der-schule/> [04.08.2023].
- Kuhn, A. (2021). *Wie ist es um die Rechtschreibung bei Schülern bestellt?* URL: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/rechtschreibung-an-schulen-rueckt-in-den-fokus/> [26.07.2023].
- Kühnlein, G. & Klein, B. (2006). *Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQJ). Erste Erfahrungen in der Region „Westfälisches Ruhrgebiet“*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- Kühnlein, G. (2008). Das berufliche Übergangssystem. Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik. *BWP*, 1(2008), 51–55.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (1991). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule*. Berlin/Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2022a). *Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen*. Berlin/Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2022b). *Vollzeitschulische Ausbildung an Berufsfachschulen*. URL: <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/schulische-berufsausbildung.html> [27.04.2023].
- Kursportal Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2021). *Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)*. URL: <https://sh.kursportal.info/k1001602761> [06.05.2023].
- Largo, R. H. & Czernin, M. (2017). *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. München: Piper.
- Lepper, C. & Hollenbach-Biele, N. (2023). *Anteil der Jugendlichen ohne Schulabschluss seit zehn Jahren auf hohem Niveau*. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/maerz/anteil-der-jugendlichen-ohne-schulabschluss-seit-zehn-jahren-auf-hohem-niveau> [04.04.2023].
- Linde, S. & Linde-Leimer, K. (2014). „...damit niemand rausfällt!“ *Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch* (2. Aufl.). Wien: Blickpunkt Identität.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 19–40.
- Lütz, S. & Schmitt, M. (2018). *Forschungsdesign für wissenschaftliche Haus- und Masterarbeiten*. URL: <https://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/magov/wp-content/uploads/sites/18/2017/03/MA-Modul2-3-ForschungsdesignwissenschaftlicheArbeiten.pdf> [26.05.2023].
- Maier, T. (2021). *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem*. URL: <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/332647/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-uebergangssystem/> [31.01.2023].
- Martus, T. (2020). *Warum scheitern so viele Schüler?* URL: <https://www.pressreader.com/germany/thuringer-allgemeine-gotha/20200826/281689732192889> [19.07.2023].
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, J. Blasius & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 633–648. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. URL: [https://www.mherzog.com/HOME/3\\_Forschungsmeth/Qualitative%20Inhaltsanalyse.pdf](https://www.mherzog.com/HOME/3_Forschungsmeth/Qualitative%20Inhaltsanalyse.pdf) [04.07.2023].

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- McLanahan, S. (2009). Fragile Families and the Reproduction of Poverty. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 621(1), 111–131.
- Méliani, K., Mokhonko, S. & Nickolaus, R. (2019). *Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Michlits, R. (2015). *Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch: Strukturelle Ursachen und die Rolle der Bildungs- und Berufsberatung*. URL: [https://www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20151104\\_OTS0026/bildungsbenachteiligung-und-schulabbruch-strukturelle-ursachen-und-die-rolle-der-bildungs-und-berufsberatung-bild](https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20151104_OTS0026/bildungsbenachteiligung-und-schulabbruch-strukturelle-ursachen-und-die-rolle-der-bildungs-und-berufsberatung-bild) [2305.2023].
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung Sachsen-Anhalt (MASGG) (Hrsg.) (o. J.). *Berufsvorbereitungsjahr*. URL: <https://ms.sachsen-anhalt.de/themen/familie/familienratgeber/familie-mit-erwachsenen-kindern/arbeit-und-finanzen/berufsvorbereitungsjahr> [27.04.2023].
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. *The Future of Children*, 5(2), 113–127.
- Munzinger, P. (2020). *Deutsches Schulsystem – Das Durchfallen fällt durch*. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/deutsches-schulsystem-das-durchfallen-faellt-durch-1.5049027> [20.07.2023].
- Müller, T. (2009). *Innere Armut: Kinder und Jugendliche zwischen Mangel und Überfluss*. Wiesbaden: VS.
- Müller, G. (2013). *Was ist S(s)uld? Internalisierung gesellschaftlicher Schuldkonstruktionen und Entwicklung des Schuldempfindens bei Gewaltstraftätern*. Münster: LIT.
- Neises, F. (2018). *Der Übergangsbereich in der Berufsbildung – ungewollte Warteschleife oder „Chancenverbesserungssystem“?* URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174631/der-uebergangsbereich-in-der-berufsbildung-ungewollte-warteschleife-oder-chancenverbesserungssystem/> [10.05.2023].
- Neß, H. (2007). *Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung. Daten und Argumente zum Übergangssystem*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H. & Tramm, H. (2010). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart: utb.
- Nickolaus, R., Behrendt, S., Gauch, S., Windaus, A. & Seeber, S. (2018). *Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten*

- eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114, S. 109–140.
- Niebler, T. (2023). *Wohlstandsverwahrlosung bei Kindern – Symptome & Folgen*. URL: <https://blog.lebensbruecke.de/start/wohlstandsverwahrlosung> [25.07.2023].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021). *Die Berufsfachschule*. URL: [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere\\_schulen/berufsbildende\\_schulen/berufsfachschule/die-berufsfachschulen-6478.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/berufsbildende_schulen/berufsfachschule/die-berufsfachschulen-6478.html) [27.04.2023].
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ NiBiS) (Hrsg.) (2020). *Übersicht über die Berufseinstiegsschule*. URL: [https://www.nibis.de/berufseinstiegsschule\\_2381](https://www.nibis.de/berufseinstiegsschule_2381) [24.04.2023].
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2016). *„Sozioökonomischer Status, Schülerleistungen und Einstellungen gegenüber Naturwissenschaften“*. Paris: OECD.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2018). *PISA Chancengleichheit: Barrierenabbau für Soziale Mobilität*. Paris: OECD.
- Osel, J. (2015). *Schule und Scheidung. Doppelt getroffen*. URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-und-scheidung-doppelt-getroffen-1.2695292> [25.07.2023].
- Peinemann, K. (2019). *Professionelle Handlungsstrategien von Lehrkräften im Handlungsfeld „Berufsorientierung und Übergangssystem“*. Eine regionale Untersuchung der Berufsvorbereitenden Bildungsgänge an Beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock: Universität Rostock.
- Pickel, G. (2007). Adam Przeworski/Henry Teune, *The Logic of Comparative Social Inquiry*, Mallabr 1970. In S. Kailitz (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Politikwissenschaft*, S. 375–378. Wiesbaden: VS.
- Pierre, J. (2005). Comparative Urban Governance: Uncovering Complex Causalities. *Urban Affairs Review*, 40(4), 446–462.
- Prediger, S. & Aufschnaiter, von C. (2017). Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen aus fachdidaktischer Perspektive: Fachspezifische Anforderungs- und Lernstufungen berücksichtigen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, 291–308. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Preuß, R. (2013). *Studie zu Bildungschancen. Die Eltern sind schuld*. URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/studie-zu-bildungschancen-die-eltern-sind-schuld-1.1658294> [25.07.2023].

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rhode, C. & Stitteneder, T. (2018). Ifo Migrationsmonitor: Integration von Geflüchteten – Schlüsselfaktor Spracherwerb. *Ifo Schnelldienst*, 12(71), 88–92.
- Richter, M. & Baethge, M. (2017). Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor. *Die deutsche Schule*, 109(2017), 291–307.
- Riedl, A. (2017). Berufliche Bildung in Deutschland: System, migrationsbedingte Herausforderungen und pädagogische Aufgaben. In B. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (13–28). Münster: Waxmann.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.
- Sander, A. (1988). Schulversagen aus ökosystemischer Sicht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 57, 335–341.
- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer.
- Schenk, A., Spiewak, M. & Otto, J. (2019). *Sprachdefizite. Sprachlos in der Schule*. URL: <https://www.zeit.de/2019/34/sprachdefizite-vorschulpflicht-carsten-linnemann-einschulung> [26.07.2023].
- Schild, H. (2020). *Ausbildungsinitiative Kreis Wesel. Die Brücke in die Berufsausbildung*. URL: [https://rp-online.de/nrw/staedte/wesel/einstiegsqualifizierung-die-bruecke-in-die-berufsausbildung\\_aid-52905613](https://rp-online.de/nrw/staedte/wesel/einstiegsqualifizierung-die-bruecke-in-die-berufsausbildung_aid-52905613) [29.04.2023].
- Schmitz, E. & Voreck, P. (2011). *Einsatz und Rückzug an Schulen: Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern*. Wiesbaden: VS.
- Schultz, S. U. (2021). *Fachkräftemangel in deutschen Unternehmen größer als erwartet*. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2021/november/fachkraeftemangel-in-deutschen-unternehmen-groesser-als-erwartet> [17.04.2023].
- Schuß, E., Christ, A., Eberhard, V., Heinecke, M. & Neuber-Pohl, C. (2021). *Bildungs- und Berufsorientierungsangebote für ausbildungsinteressierte Jugendliche während der Corona-Pandemie. Empirische Analysen auf Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2018 und 2020*. Bonn: BIBB.
- Seeber, S. & Nickolaus, R. (2015). *Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.

- Skolow, A. (2021). *Tag der Muttersprache. Deutschkenntnisse an Schulen sinken: Wie gehen Lehrer damit um?* URL: <https://www.stern.de/panorama/deutschkenntnisse-an-schulen-sinken--wie-gehen-lehrer-damit-um--30379854.html> [26.07.2023].
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Solga, H. & Weiß, R. (2015). Vorwort. In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Spiegel (Hrsg.) (1983). „Kannze nur Kanalarbeiter werden“. *Die Misere der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik: Das Berufsgrundbildungsjahr*. URL: <https://www.spiegel.de/politik/kannze-nur-kanalarbeiter-werden-a-a625988b-0002-0001-0000-000014020721> [06.05.2023].
- Stamm, M. (2006). Schulabbrecher oder: Wer bricht hier denn was ab? *Unsere Jugend*, 58, S. 323–332.
- Stamm, M. (2007). *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. URL: <https://margritstamm.ch/dokumente/online-publikationen/205-die-zukunft-verlieren-schulabbrecher-in-unserem-bildungssystem-2007/file.html> [07.05.2023].
- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (2015). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Statista (Hrsg.) (2022). *Anzahl der angebotenen Ausbildungsplätze und der Bewerber\*innen in Deutschland von 1992 bis 2021*. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2042/umfrage/angebot-und-nachfrage-auf-dem-ausbildungsmarkt/> [22.05.2023].
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (Hrsg.) (2020). *Basistabelle öffentliche Gesamtausgaben für Bildung*. URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Internationales/Thema/Tabellen/Basistabelle\\_BildAusg.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Internationales/Thema/Tabellen/Basistabelle_BildAusg.html) [31.07.2023].
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (Hrsg.) (2023). *Integrierte Ausbildungsberichterstattung – Vorläufige Ergebnisse. Berichtsjahr 2022*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steib, C. (2020). *Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der BRD*. Bielefeld: wbv.
- Steiner, C. (2018). *Motivation: keinen Bock auf Schule*. URL: <https://www.magazinschule.de/magazin/motivation-keinen-bock-auf-schule/> [25.07.2023].
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.

- Tupaika, J. (2003). *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ulrich, J. G. (2008). Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwp@, Spezial(4)*, 1–21.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Wagner, M. (2007). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim/München: Juventa.
- Weichbold, M. (2019). Pretest. In N. Baur, J. Blasius & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 349–356. Wiesbaden: Springer.
- Weiß, R. (2015). Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick. In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weiß, U. (2019). *Jenseits des Scheiterns. Anerkennungsstrategien Jugendlicher im Berufsgrundbildungsjahr*. Wiesbaden: Springer.
- Wellgraf, S. (2014). Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*, S. 317–330. Wiesbaden: Springer.
- Witte, K.-H. (1976). Rahmenthema: Berufliche Grundbildung. Einführung des Berufsgrundbildungsjahres – Akt oder Prozess? *BWP*, 2(1976), 1.
- Wößmann, L. (2005). Kleinere Klassen = bessere Leistungen? *ifo Schnelldienst 17(2005)*, 6–15.
- Wucke, K. (o. J.). *Heterogenität. „Bildung für alle!“ – Heterogenität im Klassenzimmer und die Sensibilisierung für Inklusion*. URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/einstieg-lehramt-heterogenitt> [18.07.2023].
- Zierer, K. (2022). *Gefährliche Ablenkung durch Handys*. URL: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/schueler-studie-smartphone-1.5514323> [04.08.2023].
- Zlatkin-Troitschanskaia (2005). Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen und Lernorten in der beruflichen Bildung – eine multidisziplinäre Betrachtung. *Bildungsforschung*, 2(2005), 1–26.

## Anhang A: Die Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems

### Berufseinstiegsschulen

Seit 2020 gibt es in Niedersachsen die Berufseinstiegsschule (BES), die in die Klassen 1 und 2 aufgeteilt wird und die bisherigen Schulformen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), teilweise auch Berufsorientierungsjahr (BOJ) genannt, und Berufseinstiegsklasse (BEK) ersetzt (vgl. NLQ NiBiS 2020). Bis zum Schuljahr 2020/2021 stand das Berufsvorbereitungsjahr für eine individuelle Förderung der Teilnehmenden und zielte darauf ab, dass die persönlichen schulischen Defizite aufge bessert und mit Hilfe fachpraktischen Unterrichts die Einstiegschancen in eine berufliche Ausbildung verbessert werden (vgl. Deutscher Bildungsserver 2001). Außerdem konnte unter bestimmten Voraussetzungen der Hauptschulabschluss nachgeholt und die häufig noch verbleibende Schulpflicht erfüllt werden, wenn die Schüler\*innen zuvor die allgemeinbildende Schule ohne Erfolg beendet oder gar abgebrochen haben (vgl. MASGG Sachsen-Anhalt o. J.). Die bisherige Berufseinstiegsklasse (BEK) zielte dagegen in erster Linie auf letzteres ab, verfolgte also das kollektive Klassenziel den Hauptschulabschluss zu erreichen bzw. diesen zu verbessern, um damit ebenfalls die Chancen am Ausbildungsmarkt zu erhöhen (vgl. NLQ NiBiS 2020).

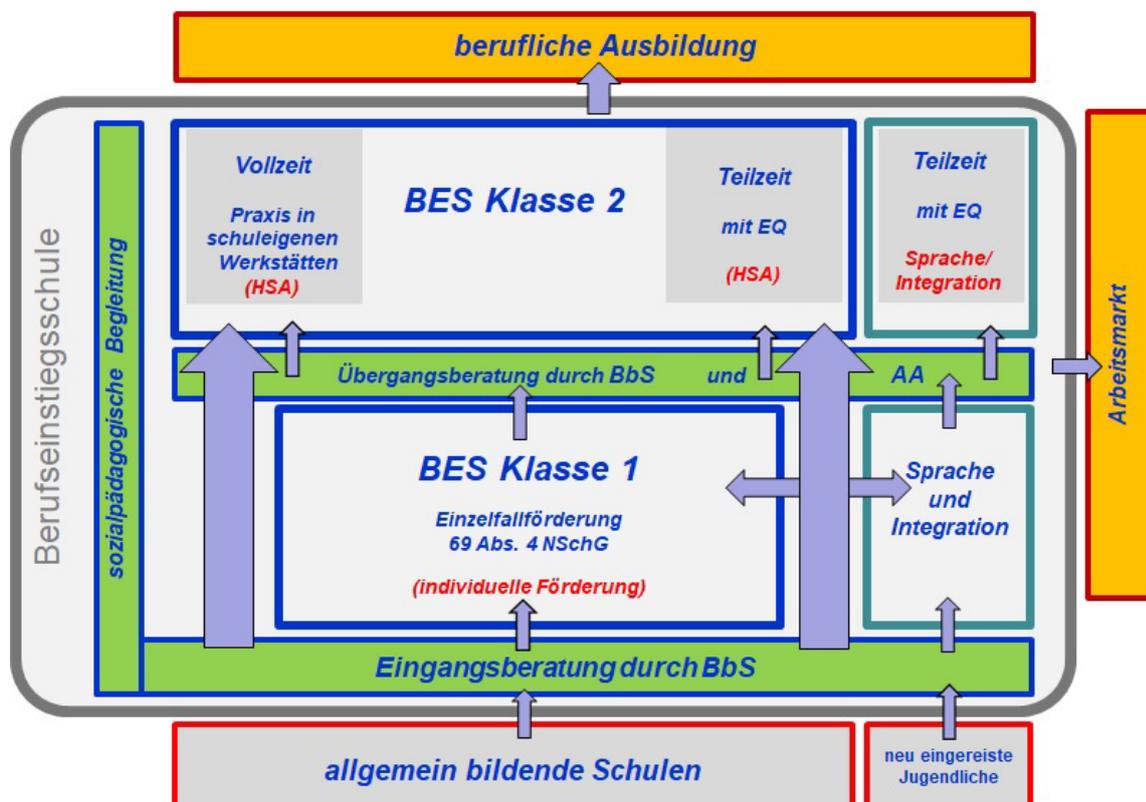


Abbildung 5: Übersicht Berufseinstiegsschule nach NLQ NiBiS 2020

Seit dem Schuljahr 2020/2021 ersetzt nun die Berufseinstiegsschule (BES) diese beiden Schulformen des beruflichen Übergangssystems. Die erste Klasse der BES entspricht nun dem BVJ und die zweite Klasse verkörpert jetzt die ehemalige BEK. Darüber hinaus bestehen in dieser neuen Schulform weiterhin die Möglichkeiten der Aufnahme junger Menschen mit

besonderem Sprachförderbedarf sowie von Schüler\*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Die in diesem Kontext auftauchenden und die allgemeinen organisatorischen Besonderheiten bildet die obige Abbildung anschaulich ab. Im Gegensatz zu manch anderer Maßnahme des Übergangsbereiches weist die Berufseinstiegsschule noch hohe Teilnehmerzahlen auf und konnte im langfristigen Vergleich gegenüber 2005 sogar einen Zuwachs verzeichnen. Zwar können die zwischenzeitlich erreichten Rekordzahlen von neuen Teilnehmenden aus dem Jahr 2016 mit über 100.000 nicht gehalten werden, aber dennoch begannen im Jahr 2022 über 65.000 junge Menschen diese Maßnahme (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Im Jahr 2005 waren es dagegen nur 58.432 Anfänger\*innen, die damals allerdings noch im Berufsvorbereitungsjahr gemeldet waren.

### *Berufsfachschulen*

Mit am weitesten verbreitet und bundesweit existent sind die Berufsfachschulen (BFS), die das Ziel verfolgen, dass die Schüler\*innen die entsprechenden Grundlagen für den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz erlangen und vertiefen, ihnen berufliche Grundqualifikationen für einen oder mehrere Ausbildungsberufe an die Hand gegeben werden oder sie sogar in vereinzelt Fällen einen Berufsabschluss erlangen können (vgl. KMK 2022a, S. 3). Solche Berufsabschlüsse sind überwiegend im Gesundheitswesen angesiedelt und umfassen unter anderem die bundesrechtlich geregelten Berufe wie Hebammen, Logopädie, Ergo- und Physiotherapie (vgl. BMBF & KMK o. J.; Niedersächsisches Kultusministerium 2021). Darüber hinaus gibt es, abhängig von den Regularien der einzelnen Länder, noch weitere vollwertige Berufe, die im Rahmen der Berufsfachschule erworben werden können. Im Kontext des beruflichen Übergangssystems, welches per Definition den direkten Erwerb eines vollwertigen Berufsabschlusses ausschließt, beschränkt sich diese Arbeit ausschließlich auf die Bildungsgänge der Berufsfachschulen, die lediglich eine berufliche Grundbildung vermitteln (vgl. KMK 2022b, S. 4). Diese Bildungsgänge dauern ein oder zwei Jahre. Im Rahmen der einjährigen Berufsfachschule, die in diversen Fachbereichen besucht werden kann, ist mindestens ein erfolgreicher Sekundarabschluss I erforderlich. Die Fachbereiche sind vielfältig und umfassen von der Agrarwirtschaft, über Elektro- und Fahrzeugtechnik bis hin zu Körperpflege und Floristik diverse fachbezogene Möglichkeiten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021). Nach erfolgreichem Abschluss des ersten Jahres der Berufsfachschule besteht theoretisch die Möglichkeit in das zweite Ausbildungsjahr einer entsprechenden dualen Berufsausbildung einzutreten. Schüler\*innen die das erste Jahr erfolgreich mit einem Schnitt besser als 3,0 absolviert haben, besteht außerdem die Möglichkeit in das zweite Jahr der Berufsfachschule überzugehen, die nach erfolgreicher Absolvierung einen höheren Schulabschluss, wie den Realschulabschluss oder sogar den erweiterten Sekundarabschluss I, verspricht. Diese zweite Klasse umfasst allerdings nur noch die Fachrichtungen Agrarwirtschaft, Ernährung, Hauswirtschaft und Pflege, Technik, Wirtschaft und Sozialpädagogik (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021). Den erfolgreichen Absolvent\*innen des zweiten Jahres der Berufsfachschule steht anschließend theoretisch ebenfalls ein Einstieg in das zweite Lehrjahr einer

Berufsausbildung offen, sofern der Betrieb dieser Handhabung zustimmt. Die Nachfrage nach den Berufsfachschulen wird anhand der Zahlen der Integrierten Ausbildungsberichterstattung des Statistischen Bundesamtes deutlich, die belegen, dass die Anzahl der jährlich hinzukommenden Teilnehmenden dieser Maßnahme seit nun fast zwanzig Jahren ungebrochen ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Im Jahr 2005 waren es insgesamt zwar noch über 110.000 junge Menschen, die in die Berufsfachschule einmündeten, aber auch im Jahr 2022 waren es immerhin noch rund 90.000 jährliche Anfänger\*innen. Hervorzuheben ist hier, dass die Zahlen für die erste, nicht anrechenbare Klasse von ehemals 29.106 Schüler\*innen auf über 41.000 angestiegen sind. Dagegen sind die Zahlen der zweiten, als Grundbildung auf eine mögliche Berufsausbildung anrechenbaren, Klassen von 58.706 auf 48.994 Schüler\*innen gesunken.

#### *Betriebliche Einstiegsqualifizierungen (EQ)*

Neben den genannten Maßnahmen besteht im Kontext des Übergangssystems außerdem die Chance an einer Einstiegsqualifizierung (EQ) teilzunehmen, die für ein sozialversicherungspflichtiges betriebliches Langzeitpraktikum steht (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021b). Diese Maßnahme dient ebenfalls der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit und ist stark an den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe orientiert. Sie wurde im Jahr 2004 speziell für ausbildungssuchende Jugendliche und junge Erwachsene mit abgeschlossener Schulausbildung geschaffen, die eingeschränkte Vermittlungsperspektiven am Ausbildungsmarkt vorweisen (vgl. Kühnlein & Klein 2006, S. 7). Außerdem werden solche jungen Menschen angesprochen, die noch nicht in vollem Maße über die notwendige Ausbildungsfähigkeit verfügen. Der Hintergrund dieser Maßnahme ist, dass sowohl die Unternehmen als auch die Betriebe sich zunächst einen Eindruck vom Gegenüber verschaffen können, bevor ein verbindliches Ausbildungsverhältnis eingegangen wird (vgl. Schild 2020). Denn eine direkte Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis ist das angestrebte Ziel beider Parteien. Grundlage der Einstiegsqualifizierung ist ein offizieller Praktikumsvertrag, ein sozialversicherter Status, eine monatliche Praktikumsvergütung, ein Zeugnis vom Betrieb und auf Antrag auch ein Zertifikat der zuständigen Kammer (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021b). Sollten der Betrieb und die Kammer im Anschluss an eine EQ zustimmen, kann eine Berufsausbildung auf Grundlage der bereits im Praktikum erworbenen Kenntnisse verkürzt werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021b; Kühnlein & Klein 2006, S. 7). In besonderen Fällen kann außerdem eine weiterentwickelte Form namens Einstiegsqualifizierung Plus (EQ Plus) realisiert werden, bei der lernschwächere Jugendliche ausbildungsbegleitende Hilfen der Arbeitsagenturen in Anspruch nehmen können (vgl. DIHK 2022). Erste Zahlen aus dem Jahr nach der Einführung der Einstiegsqualifizierungen liefern durchwachsene Erkenntnisse. Bundesweit konnten laut Bundesagentur für Arbeit mit ca. 31.300 Plätzen sogar mehr Plätze bereitgestellt werden, als ursprünglich geplant waren (vgl. Kühnlein & Klein 2006, S. 12). Von den zunächst etwa 17.100 besetzten Stellen konnten im Sommer des Jahres nur

noch 13.000 bis maximal 14.000 besetzt bleiben, was einer Abbruchquote von rund 20 % entspricht.

Kritik an den Zahlen zu dieser und weiteren Maßnahmen kommt ebenfalls von Kühnlein und Klein (2006, S. 11) auf, die bemängeln, dass die tatsächlichen Ausbildungsleistungen der Wirtschaft durch die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit nicht transparent und zuverlässig darstellen können, wie viele Absolvent\*innen solcher Einstiegsqualifizierungen tatsächlich erfolgreich in ein Ausbildungsverhältnis übergehen, da nicht jedes Verhältnis gemeldet wird bzw. gemeldet werden muss. Bestandteile der kritischen Begutachtung sind dabei: Probleme bei der Überprüfbarkeit des Ausbildungsplatzversprechens, Zweifel an der erhofften Wirkung von Einstiegsqualifizierungen und konzeptionellen Mängeln bei den Qualifizierungsbausteinen (vgl. Kühnlein und Klein 2006, S. 13). Hintergrund dieser Kritik an den Einstiegsqualifizierungen ist die Angst vor der Schaffung weiterer Warteschleifen für junge Menschen auf ihrem Weg zur ausgebildeten Fachkraft und außerdem der Einsatz dieser Praktikant\*innen als billige Arbeitskräfte. Bis heute sank die Nachfrage nach der Einstiegsqualifizierung konstant auf ein Rekordtief von nur noch 4570 neu Angetretenen und zählt somit endgültig nicht mehr zu den vielversprechenden Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems (vgl. Statistisches Bundesamt 2023).

#### *Berufsvorbereitende Bildungsgänge (BvB)*

Eine weitere Option des Übergangssystems sind die von der Bundesagentur für Arbeit angebotenen und von privaten Bildungsträgern durchgeführten Berufsvorbereitenden Bildungsgänge (BvB), die Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erleichtern sollen (vgl. BMBF & KMK o. J.; Bundesagentur für Arbeit 2022). Die Zielgruppe dieser Maßnahme sind junge Menschen, die zwar ihre Schulpflicht absolvieren, aber noch keinen Ausbildungsplatz finden konnten. Im Rahmen dieser Berufsvorbereitung werden von regionalen Bildungsträgern theoretische Inhalte vermittelt, praktische Erfahrungen können in den Räumen und Werkstätten dieser Einrichtungen erworben werden und mehrere Praktika in verschiedenen Berufen und Betrieben verschaffen den Teilnehmenden einen Überblick über die möglichen zukünftigen Optionen am Ausbildungsmarkt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022). Im Idealfall können im Rahmen dieser Praktika ebenfalls erste Kontakte zu den ausbildenden Unternehmen geknüpft werden. Diese Maßnahme variiert in seiner Laufzeit meistens zwischen sechs und zwölf Monaten. Die Dauer hängt davon ab, ob neben einer Übergangsqualifizierung auch noch der Erwerb eines Hauptschulabschlusses angestrebt wird. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass diese Maßnahme nach erfolgreicher Absolvierung auch mit einem Qualifizierungsbaustein oder gar einem Ausbildungsbaustein zertifiziert wird (vgl. BMBF & KMK o. J.). Die Beliebtheit dieser Berufsvorbereitenden Bildungsgänge nimmt allerdings seit Jahren stetig ab und hat sich seit 2005 von knapp 92.000 neuen Teilnehmenden bis zum Jahr 2022 auf lediglich 19.000 Lernende reduziert (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Somit zählt auch diese Maßnahme zu den Verlierern der Angebote des beruflichen Übergangssystems.

### *Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)*

Eine der ältesten Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems ist das Berufsgrundbildungsjahr, welches bereits seit Mitte der 1970er Jahre praktiziert wird (vgl. KMK 1991, S. 4; Spiegel 1983). Die damalige Grundidee dieser Maßnahme trägt sich weitestgehend bis heute. Wie der Name bereits vermuten lässt, gilt es eine fachtheoretische und fachpraktische Grundbildung auf Berufsfeldbreite zu erlangen, um damit anschließend in ein berufliches Ausbildungsverhältnis übergehen zu können und dort fachlich besser aufgestellt zu sein (vgl. Klenk o. J.). Über die fachbezogenen Inhalte hinaus, erfolgt eine Vertiefung der Allgemeinbildung. Insgesamt steht die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz über allem, um potenzielle Arbeitssituationen im Berufsfeld bewältigen zu können (vgl. Kursportal Schleswig-Holstein 2021). Die Aufnahmevoraussetzungen des BGJ basieren auf einer erfüllten Vollzeitschulpflicht. Sofern diese ohne einen erfolgreichen allgemeinbildenden Abschluss beendet wurde, kann ein solcher Abschluss im Rahmen der Maßnahme errungen werden. Das BGJ dauert immer ein Jahr und wird je nach Bundesland und Berufsfeld entweder in beruflichen Vollzeitschulen mit entsprechenden Praxiswerkstätten oder in der dualen Berufsbildung durchgeführt. Berufsfelder umspannen berufliche Tätigkeiten, die thematische Überschneidungen aufweisen und daher in der Grundbildung gebündelt unterrichtet werden können. Dazu zählen beispielsweise Agrarwirtschaft, Körperpflege, Holztechnik oder Gesundheit als übergeordnete Felder (vgl. Spiegel 1983). Eine geschichtliche Besonderheit des Berufsgrundbildungsjahres wurde bereits im Jahr 1972 von der Bundesregierung angestoßen und im Jahr 1978 endgültig verabschiedet, wonach die ausbildenden Betriebe verpflichtet waren, dass sie erfolgreichen Absolvent\*innen des BGJ diese Maßnahme ganz oder wenigstens teilweise auf die Ausbildungsdauer anrechnen mussten (vgl. Witte 1976, S. 1). Nach einigen Jahrzehnten der Uneinigkeit zwischen den Arbeitgebern und den Gewerkschaften bezüglich dieser Regelung beendete das Berufsbildungsreformgesetz vom 01.08.2009 die Vorgaben. Seitdem ist eine Anrechnung der des Berufsgrundbildungsjahres nur noch mit der Zustimmung des Ausbildungsbetriebes möglich. Eine weitere Besonderheit des BGJ ist, dass der Männeranteil mit 80,3 % maßnahmenübergreifend der höchste im Übergangsbereich ist (vgl. BMBF 2022, S. 29). Ähnlich wie die Einstiegsqualifizierung (EQ) und die Berufsvorbereitenden Bildungsgänge (BvB) sinkt die Nachfrage nach dieser Maßnahme seit einigen Jahren kontinuierlich ab. Das vollzeitschulische Berufsgrundbildungsjahr hatte im Jahr 2005 noch 48.581 Anfänger\*innen zu verzeichnen, konnte im Jahr 2022 mit rund 4.500 neuen Teilnehmenden allerdings nur noch einen Bruchteil davon aufweisen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023).

Kritik am Berufsgrundbildungsjahr wird von Weiß (2015, S. 10) laut, der das ursprüngliche Ziel dieser Maßnahme „ein gemeinsames theoretisches Fundament der Berufsbildung zu schaffen, die Berufsbildung damit breiter aufzustellen und die Anschlussfähigkeit an weiterführende Ausbildungsmöglichkeiten zu verbessern“ als verfehlt ansieht. Er sagt, dass weder die Wirtschaft dieses Konzept angemessen mitgetragen hätte noch habe sich die curriculare

Strukturierung bewährt. Das Ergebnis dieser Entwicklung des BGJ sei ein weiteres Auffangbecken für junge Menschen, die es nicht geschafft haben in einen anerkannten schulischen oder dualen Bildungsgang aufgenommen zu werden.

Bezüglich aller genannten Teilnehmerzahlen der verschiedenen Maßnahmen des Übergangsbereiches muss gesagt werden, dass die Interpretation der Zahlen mit Vorsicht vorgenommen wird und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass auf diesem gesamten Bildungsgebiet in den letzten Jahrzehnten diverse Reformen durchgeführt wurden. Die Vergleichbarkeit von, durch Reformen stark veränderte, Maßnahmen, die aber über die Jahre unverändert am Namen festhalten, wirkt demnach an der ein oder anderen Stelle verzerrend. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens ist dies allerdings von nachrangiger Bedeutung, da es in erster Linie um die aktuellen Zahlen des Scheiterns und Abbruchquoten der heute vertretenen Maßnahmen geht, die im Folgenden vorgestellt werden. Die im Anschluss präsentierten Zahlen basieren auf der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2020, die von Schuß et al. aufbereitet wurden (2021, S. 22–23). Erfolg und Nichterfolg von Jugendlichen im Schulkontext hängt, wie bereits in Kapitel 2.2.1 beschrieben, von diversen individuellen Faktoren ab. Doch daneben gibt es im beruflichen Übergangsbereich Auffälligkeiten, die von den angebotenen Maßnahmen selbst abhängig sind. In dieser Hinsicht gibt es eine besonders auffällige Maßnahme, die die mit Abstand höchste Abbruchquote des Übergangssystems vorweist: die Einstiegsqualifizierung der BA (EQ). Von allen neuen Teilnehmer\*innen brechen mit 35,7 % mehr als ein Drittel diese Maßnahme vorzeitig wieder ab. Damit ist die Einstiegsqualifizierung nicht nur die unattraktivste Option im Übergangsbereich, sondern auch die mit der höchsten Abbruchquote. Auffällig ist, dass unter den Abbrecher\*innen diejenigen ohne einen Schulabschluss mit 47,4 % den höchsten Anteil darstellen. Junge Menschen mit Studienberechtigung, die eine Einstiegsqualifizierung absolvieren, brechen dagegen nur in 20 % der Fälle ab. Genau im Schnitt liegen mit 35,1 % und 33,3 % die Teilnehmenden mit Hauptschulabschluss und mittlerer Reife. Im Hinblick auf die Nationalität und den Migrationshintergrund gibt es in diesem Fall keine Auffälligkeiten.

An zweiter Stelle, was die Abbruchquote angeht, stehen nach der Einstiegsqualifizierung die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB). Im Jahr 2020 brachen 18,7 % der Teilnehmer\*innen vorzeitig ab. Im Hinblick auf die Bildungshintergründe sind in diesem Fall keine Besonderheiten festzustellen und auch die Herkunft der betroffenen Jugendlichen spielte keine außergewöhnliche Rolle. Es kann lediglich festgehalten werden, dass mit 20,5 % zu 15,4 % etwas häufiger von jungen Menschen mit Migrationshintergrund ein Abbruch vollzogen wurde als von den Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund.

Anschließend wartet eine zusammengefasste Abbruchquote für das BVJ, die BES, das BGJ und das BOJ. Hier konnte die BA/BIBB-Bewerberbefragung die geringste Abbruchquote vorfinden, da im Vergleich zu den bisher genannten Quoten nur 15,9 % der Teilnehmer\*innen in diesen Maßnahmen abbrechen. An dieser Stelle ist allerdings wieder hervorzuheben, dass

33,3 % der Studienberechtigten vorzeitig abgebrochen haben und 24,5 % der Teilnehmenden ohne Schulabschluss.

Im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragung aus dem Jahr 2020 gibt es keine weiteren Angaben zu den Abbruchquoten der Berufsfachschule, die den größten Teil des Übergangsbereiches ausmacht. Deshalb muss für diesen Bereich auf ältere Daten aus dem Jahr 2010 zurückgegriffen werden, die im Datenreport zum damaligen Berufsbildungsbericht erschienen sind (vgl. BIBB 2010). Damals lag die Abbruchquote in der Berufsfachschule bei bemerkenswert hohen 22 %. Spezifischere Angaben zu Bildungs- oder Migrationshintergrund wurden dort nicht gemacht.

## **Anhang B: Leitfadengestütztes Experteninterview Pretest**

Sehr geehrte Frau/Sehr geehrter Herr ..., ich begrüße Sie herzlich zu diesem Interview und bedanke mich bereits im Vorfeld für Ihre Teilnahme. Bevor wir nun in die Thematik einsteigen, bitte ich Sie um die Zustimmung, dass dieses Interview zu Forschungszwecken aufgenommen werden und im weiteren Verlauf in einer anonymisierten Form als Grundlage für meine Masterarbeit verwendet werden darf. Stimmen Sie dem zu?

Zunächst möchte ich Ihnen einige Fragen zu ihrer beruflichen Tätigkeit stellen.

### **Einstieg:**

**F1)** Als Lehrkraft an den berufsbildenden Schulen unterrichten Sie ja unter anderem auch im beruflichen Übergangssystem.

- In welchen Bereichen dieses Systems wurden Sie bisher eingesetzt?
- Inwiefern unterscheidet sich aus Ihrer Sicht das Übergangssystem von den anderen Bildungsgängen im Bereich der Berufsbildung?

**F2)** Was sind die besonderen Herausforderungen im Unterricht im beruflichen Übergangssystem?

- Können Sie bestimmte herausfordernde Situationen schildern, die Ihnen nachhaltig in Erinnerung geblieben sind? -> Erste Frage wurde zu F2 hochgeschoben und zweite Frage wurde gestrichen. Doppelt

### **Hauptteil:**

**F3)** Im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit steht das berufliche Übergangssystem. Zunächst aber eine ganz allgemeine Frage:

- Wann würden Sie davon sprechen, dass ein junger Mensch in der Schule gescheitert ist?
- Wie sieht dementsprechend schulischer Erfolg für Sie aus?

**F4)** Kommen wir nun direkt auf die Situation im beruflichen Übergangssystem zu sprechen.

In diesem Rahmen stellt sich die übergeordnete Frage:

- Welche Gründe können für das Scheitern der jungen Menschen im Übergangsbereich verantwortlich gemacht werden?

**F5) Individuelle Gründe:**

- Welche Rolle spielt der sozioökonomische Hintergrund? (Vermögen der Eltern, Wohnort, Bildungsstand, private Umfeld, Freundeskreis)
- Welche Bedeutung haben das Vertrauen und die Beziehung zu den Eltern?
- Welchen Einfluss hat ein Migrationshintergrund auf den schulischen Erfolg?
- Damit teilweise verwoben: Welche Rolle spielt das Sprachniveau der Schüler\*innen?
- Welche Bedeutung hat die individuelle Bildungshistorie der jungen Menschen? (Erfahrungen mit Schule, bisher erworbene Kompetenzen)
- Welche anderen individuellen Gründe können für das Scheitern der Schüler\*innen im Übergangsbereich in Frage kommen?
- Gibt es Ihrer Meinung nach weitere individuelle Gründe für das Scheitern im Übergangsbereich?

**F6)** Könnten die Fälle von gescheiterten Jugendlichen im Übergangssystem auch auf **strukturelle Gründe** im Schulsystem zurückzuführen sein?

- Welche strukturellen und systemischen Missstände erscheinen im Übergangsbereich hinderlich?

Vertiefend dazu möchte ich Ihnen noch einige Fragen zu diesen **strukturellen Gründen** stellen:

- Wie setzt sich die Schülerschaft in diesen Klassen zusammen? (Heterogenität)
- Kann im Übergangsbereich also von großer Heterogenität in der Schülerschaft gesprochen werden? (Heterogenität)
- Welche Auswirkungen hat diese Heterogenität auf den Erfolg der Schüler\*innen?

Das Übergangssystem umfasst eine Vielzahl an Übergangsmaßnahmen, mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Fachbereichen.

- Leidet Ihrer Meinung nach die Schulqualität unter der Unübersichtlichkeit des Übergangsbereiches?
- Wie steht es Ihrer Meinung nach insgesamt um die Schulqualität des Übergangsbereiches?

Kommen wir zur Wirkung des Übergangsbereiches auf die Außenwelt:

- Welchen Ruf hat das Übergangssystem sowohl bei den Schüler\*innen, möglichen Ausbildungsbetrieben als auch der Gesellschaft?

- Mangelt es dementsprechend an Anerkennung gegenüber diesen jungen Menschen?
- Wie wirkt sich das auf den schulischen Erfolg der Schüler\*innen aus?
- Wie nehmen Sie die Verbindung zwischen Schüler\*innen und der Schule wahr? Kann man von einer Identifikation bzw. einem Zugehörigkeitsgefühl sprechen?

Ein weiteres bekanntes Phänomen ist, dass das berufliche Übergangssystem oftmals auch als erste **Anlaufstation für Geflüchtete** fungiert.

- Sind die Bildungsangebote des Übergangssystems auf diese zusätzliche Herausforderung durch geflüchtete Menschen vorbereitet oder kommt es deshalb zu Einschränkungen beim Lernerfolg der Lernenden?

Wie steht es Allgemein um die Gleichberechtigung in den Bildungsmaßnahmen des Übergangsbereiches:

- Gibt es im Hinblick auf das Geschlecht besondere Auffälligkeiten, was den schulischen Erfolg angeht? Wenn ja, worauf ist das zurückzuführen?
- Können die Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler im schulischen Alltag angemessen gefordert und gefördert werden?

Abschließend zu den strukturellen Gründen für das Scheitern im beruflichen Übergangsbereich stellt sich noch die Frage des Praxisbezugs.

- Weist dieses System den notwendigen Praxisbezug auf?
- Kann also von einer umfangreichen Vernetzung zwischen Schule und beruflicher Praxis gesprochen werden, die den Schüler\*innen vielversprechende Zukunftsaussichten vermittelt?
- Gibt es Ihrer Meinung nach noch weitere strukturelle Gründe für das Scheitern im Übergangsbereich?

### **Schluss:**

**F7)** Nachdem wir nun sowohl über individuelle als auch strukturelle Gründe für das Scheitern gesprochen haben: Gibt es Ihrer Meinung nach eine der beiden Gruppen von Ursachen, die im Hinblick auf das schulische Scheitern schwerer wiegt? Wenn ja, welche der beiden und warum?

**F8)** Stellen Sie sich vor, Sie hätten es in der Hand was Veränderungen und Optimierungen dieses Systems angeht. Welche strukturellen Änderungen am System würden Ihrer Meinung nach zu einer Verbesserung der Erfolgsquote im beruflichen Übergangssystem führen?

Ich bedanke mich herzlich für dieses Interview und die damit verbundenen hilfreichen Einblicke in das berufliche Übergangssystem. Auf Wiedersehen.

## **Anhang C: Überarbeiteter Interviewleitfaden**

Sehr geehrte Frau/Sehr geehrter Herr ..., ich begrüße Sie herzlich zu diesem Interview und bedanke mich bereits im Vorfeld für Ihre Teilnahme. Bevor wir nun in die Thematik einsteigen, bitte ich Sie um die Zustimmung, dass dieses Interview zu Forschungszwecken aufgenommen werden und im weiteren Verlauf in einer anonymisierten Form als Grundlage für meine Masterarbeit verwendet werden darf. Stimmen Sie dem zu?

Zunächst möchte ich Ihnen einige Fragen zu ihrer beruflichen Tätigkeit und den damit verbundenen Erfahrungen stellen.

### **Einstieg:**

**F1)** Im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit steht das berufliche Übergangssystem. Zunächst aber eine ganz allgemeine Frage:

- Wann würden Sie davon sprechen, dass ein junger Mensch in der Schule gescheitert ist?
- Wie sieht dementsprechend schulischer Erfolg für Sie aus?

**F2)** Als Lehrkraft an den berufsbildenden Schulen unterrichten Sie ja unter anderem auch im beruflichen Übergangssystem.

- In welchen Bereichen dieses Systems wurden Sie bisher eingesetzt?
- Inwiefern unterscheidet sich Ihr Unterricht im Übergangssystem vom Unterricht in anderen Bildungsgängen?
- Was sind die besonderen Herausforderungen im Unterricht im beruflichen Übergangssystem?

### **Hauptteil:**

Nachdem wir bisher über Ihre berufliche Tätigkeit und Ihre allgemeinen Einschätzungen zum Scheitern gesprochen haben, kommen wir nun explizit auf das Scheitern im beruflichen Übergangssystem zu sprechen.

**F3)** In diesem Rahmen stellt sich die übergeordnete Frage:

- Welche Gründe können für das Scheitern der jungen Menschen im Übergangsbereich verantwortlich gemacht werden?

**F4) Individuelle Gründe:**

- Welche Rolle spielt der sozioökonomische Hintergrund? (Haushaltseinkommen, Beruf der Eltern, Bildung der Eltern, Wohnsituation)
- Welche Bedeutung haben das Vertrauen und die Beziehung zu den Eltern?
- Welchen Einfluss hat der Freundeskreis auf den schulischen Erfolg der Schüler\*innen? (Peer-Group)
- Welchen Einfluss hat ein Migrationshintergrund auf den schulischen Erfolg?
- Damit teilweise verwoben: Welche Rolle spielt das Sprachniveau der Schüler\*innen?
- Welche Bedeutung hat die individuelle Bildungshistorie der jungen Menschen? (Erfahrungen mit Schule, bisher erworbene Kompetenzen)
- Gibt es Ihrer Meinung nach weitere individuelle Gründe für das Scheitern im Übergangsbereich?

**F5)** Eventuell könnten die Fälle von gescheiterten Jugendlichen im Übergangssystem allerdings auch auf **strukturelle Gründe** im Schulsystem zurückzuführen sein.

- Gibt es strukturelle und systemische Missstände, die im Hinblick auf den schulischen Erfolg im Übergangsbereich problematisch sind? (Technische Ausstattung, räumliche Situation, Klassengröße, Lehrplan, Konzept der Bildungsmaßnahme)

**F6)** Vertiefend dazu möchte ich Ihnen noch einige Fragen zu diesen **strukturellen Gründen** stellen:

- Wie setzt sich die Schülerschaft in diesen Klassen zusammen? (Heterogenität)
- Kann im Übergangsbereich also von großer Heterogenität in der Schülerschaft gesprochen werden? (Heterogenität)
- Welche Auswirkungen hat diese Heterogenität auf den Erfolg der Schüler\*innen?

Das Übergangssystem umfasst eine Vielzahl an Übergangsmaßnahmen, mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Fachbereichen.

- Leidet Ihrer Meinung nach die Schulqualität unter der Unübersichtlichkeit des Übergangsbereiches?
- Wie steht es Ihrer Meinung nach insgesamt um die Schulqualität des Übergangsbereiches?

Kommen wir zur Wirkung des Übergangsbereiches auf die Außenwelt:

- Welchen Ruf hat das Übergangssystem sowohl bei den Schüler\*innen, möglichen Ausbildungsbetrieben als auch der Gesellschaft?
- Mangelt es dementsprechend an Anerkennung gegenüber diesen jungen Menschen?
- Wie wirkt sich das auf den schulischen Erfolg der Schüler\*innen aus?
- Wie nehmen Sie die Verbindung zwischen den Schüler\*innen und der Schule wahr? Kann man von einer Identifikation bzw. einem Zugehörigkeitsgefühl sprechen?

Ein weiteres bekanntes Phänomen ist, dass das berufliche Übergangssystem oftmals auch als erste **Anlaufstation für Geflüchtete** fungiert.

- Sind die Bildungsangebote des Übergangssystems auf diese zusätzliche Herausforderung durch geflüchtete Menschen vorbereitet oder kommt es deshalb zu Einschränkungen beim Lernerfolg der Lernenden?

Wie steht es Allgemein um die Gleichberechtigung in den Bildungsmaßnahmen des Übergangsbereiches:

- Gibt es im Hinblick auf das Geschlecht besondere Auffälligkeiten, was den schulischen Erfolg angeht? Wenn ja, worauf ist das zurückzuführen?
- Können die Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler im schulischen Alltag angemessen gefordert und gefördert werden?

Abschließend zu den strukturellen Gründen für das Scheitern im beruflichen Übergangsbereich stellt sich noch die Frage des Praxisbezugs.

- Weist dieses System den notwendigen Praxisbezug auf?
- Kann also von einer umfangreichen Vernetzung zwischen Schule und beruflicher Praxis gesprochen werden, die den Schüler\*innen vielversprechende Zukunftsaussichten vermittelt?
- Gibt es Ihrer Meinung nach noch weitere strukturelle Gründe für das Scheitern im Übergangsbereich?

### **Schluss:**

**F7)** Nachdem wir nun sowohl über individuelle als auch strukturelle Gründe für das Scheitern gesprochen haben: Gibt es Ihrer Meinung nach eine der beiden Gruppen von Ursachen, die im Hinblick auf das schulische Scheitern schwerer wiegt? Wenn ja, welche der beiden und warum?

**F8)** Stellen Sie sich vor, Sie hätten es in der Hand was Veränderungen und Optimierungen dieses Systems angeht. Welche strukturellen Änderungen am System würden Ihrer Meinung nach zu einer Verbesserung der Erfolgsquote im beruflichen Übergangssystem führen?

Ich bedanke mich herzlich für dieses Interview und die damit verbundenen hilfreichen Einblicke in das berufliche Übergangssystem. Auf Wiedersehen.



