

Micheel, Brigitte; Stöbe-Blossey, Sybille

**Research Report**

## Doppeljahrgang - Quo vadis? Übergangsverläufe des Abiturjahrgangs 2013

IAQ-Report, No. 2017-03

**Provided in Cooperation with:**

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

*Suggested Citation:* Micheel, Brigitte; Stöbe-Blossey, Sybille (2017) : Doppeljahrgang - Quo vadis? Übergangsverläufe des Abiturjahrgangs 2013, IAQ-Report, No. 2017-03, Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Duisburg, <https://doi.org/10.17185/dupublico/45743>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/301532>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

## **Doppeljahrgang – Quo vadis?**

Micheel, Brigitte; Stöbe-Blossey, Sybille

In: IAQ-Report / 2017-03

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: <https://doi.org/10.17185/duepublico/45743>

URN: <urn:nbn:de:hbz:464-20180321-142220-4>

Link: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de:443/servlets/DocumentServlet?id=45743>

## Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation

Brigitte Micheel / Sybille Stöbe-Blossey

### Doppeljahrgang – Quo vadis?

### Übergangsverläufe des Abiturjahrgangs 2013

2017

03

#### Auf den Punkt ...

- Zwischen den Übergangsverläufen und Zukunftsperspektiven von jungen Menschen, die ihr Abitur in einem acht- oder neunjährigen Bildungsgang erworben haben, lassen sich in der Befragung keine Unterschiede identifizieren.
- Kritik am G8-Modell wird in der Befragung vor allem mit einer erhöhten zeitlichen Belastung während der Schulzeit begründet. Diese Problematik wird allerdings von ehemaligen G9er/inne/n wesentlich ausgeprägter vorgetragen als von den G8er/inne/n selbst.
- Negativ wird der bisherige Bildungsweg nach dem Abitur vor allem von Befragten bewertet, die ihre aktuelle Studien- oder Ausbildungssituation als unbefriedigend empfinden. Die zusätzlichen Erfahrungen durch „Umwege“ werden hingegen überwiegend positiv betrachtet.
- Die Kommunikation mit den Eltern spielt für den Prozess der Orientierung eine große Rolle. Finanzielle Restriktionen sind weniger für die grundsätzliche Entscheidung für oder gegen ein Studium von Bedeutung als für die Auswahlmöglichkeiten, die vor allem durch hohe Wohnkosten beschränkt werden.
- Die Berufs- und Studienorientierung in der Oberstufe ist ausbaufähig. Dabei kommt es vor allem darauf an, Konzepte zu entwickeln, die den individuell sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht werden.

## 1 Einleitung

Im Sommer 2013 hat der sogenannte Doppeljahrgang in Nordrhein-Westfalen sein Abitur gemacht. Erfuhr diese besondere Situation im Vorfeld viel Aufmerksamkeit, ist es inzwischen sehr still geworden um die Abiturient/inn/en, die 2012/13 im letzten Jahrgang des neunjährigen Gymnasiums („G9“) und gleichzeitig im ersten Jahrgang des achtjährigen Gymnasiums („G8“) ihr Reifezeugnis erhalten haben. Zwar wird in der Öffentlichkeit vehement über die Vor- und Nachteile von „G8“ und „G9“ diskutiert (vgl. zusammenfassend Kühn et al. 2013); die Frage nach dem weiteren Verlauf des Bildungsweges der Abiturient/inn/en wird dabei jedoch kaum berücksichtigt. Um dieser Frage nachzugehen, wurden im Studienjahr 2015/16 in einem Lehrforschungsprojekt des Studiengangs Politikwissenschaft der Universität Duisburg-Essen Interviews mit 68 Absolvent/inn/en des Doppeljahrgangs geführt.

Die Bildungsbiografie eines jeden Individuums ist von Übergängen gekennzeichnet (Schröer et al. 2013) – bspw. vom Kindergarten in die Schule, zwischen verschiedenen Schulformen, von der Schule in eine Ausbildung oder in ein Studium. In den letzten Jahren ist in der Bildungspolitik das Bewusstsein dafür gestiegen, dass diese Übergänge ein kritischer Faktor im Lebensverlauf sind. Ihre Begleitung ist damit zunehmend in den Blick gerückt. Dabei richtete sich der Fokus vor allem auf Schüler/innen, die die Schule nach der Mittelstufe – mit oder ohne Abschluss – verlassen, und weniger auf Fragen des Übergangs nach dem Abitur. Jedoch ergibt sich auch für Abiturient/inn/en mit dem Erreichen der Hochschulreife eine Situation, in der sie schwierige Entscheidungen für ihren weiteren Bildungs- und Lebensweg treffen müssen und die darum von Unsicherheiten gekennzeichnet ist. Das Abitur bietet ihnen dabei vielfältige Möglichkeiten – duale oder vollzeitschulische berufliche Ausbildungen oder ein Studium an Universitäten oder Fachhochschulen, wobei sich das Spektrum durch die Einführung inhaltlich und formal höchst unterschiedlich strukturierter Bachelor-Studiengänge deutlich erweitert hat.

Nicht nur aufgrund der geschilderten Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten (und damit auch Entscheidungsnotwendigkeiten) ist davon auszugehen, dass auch die Übergänge nach dem Abitur keineswegs so bruchlos verlaufen, wie viele dies zu denken scheinen. Auch Abiturient/inn/en geraten immer öfter in „Warteschleifen“ und können ihre Ausbildungs- und Studienwünsche (bspw. angesichts gestiegener NC-Werte) nicht oder erst mit zeitlicher Verzögerung realisieren. Am Beispiel des Doppeljahrgangs 2012/13 wird die Problematik besonders deutlich: In einer Befragung, die im Frühjahr 2013, also kurz vor dem Abitur durchgeführt wurde, schätzten fast 80% der befragten Abiturient/inn/en angesichts der durch den Doppeljahrgang bedingten hohen Absolventenzahlen ihre Perspektiven im Vergleich zu früheren Jahrgängen als schlechter oder viel schlechter ein (Stöbe-Blossey 2013:15). Insofern ist die erneute Befragung von Schüler/inn/en des Doppeljahrgangs in zweifacher Hinsicht interessant: Sie bietet zum einen die

Möglichkeit, Erkenntnisse über Übergangsstrategien und -verläufe in einer besonders schwierigen Situation zu generieren, zum anderen ermöglicht sie einen Vergleich zwischen G8- und G9-Absolvent/inn/en unter ansonsten gleichen Bedingungen.

Wo sind sie also geblieben, die Schüler/innen des Doppeljahrgangs? Was hat ihre Entscheidungen beeinflusst? Sind die persönlichen Bildungswege von Kontinuität oder von Abbrüchen oder Wechsel gekennzeichnet? Sind die Abiturient/inn/en im Rückblick zufrieden mit ihren Entscheidungen? Wie bewerten die Betroffenen selbst im Rückblick G8 oder G9?

## 2 Die Befragungsgruppe: Herkunft und Bildungswege nach dem Abitur

Insgesamt liegen der Auswertung 68 Einzelinterviews mit Absolvent/inn/en des doppelten Abiturjahrgangs in NRW 2013 zugrunde. Jede/r der 17 Teilnehmer/innen des Lehrforschungsprojekts führte im Februar/März 2016 – also knapp drei Jahre nach dem Abitur des Doppeljahrgangs – je vier Interviews mit selbst ausgewählten Gesprächspartner/inne/n durch. Die Auswertungsergebnisse sind darum nicht repräsentativ, geben aber einen Einblick in die subjektiven Sichtweisen der Befragten und in Begründungszusammenhänge.<sup>1</sup>

Zunächst erfolgt ein kurzer Überblick über die Zusammensetzung der Befragungsgruppe: Von allen Befragten haben nur 19 Schüler/innen ihr Abitur im G8-Bildungsgang gemacht, 49 hingegen in neun Jahren. Diese Ungleichverteilung ist zum Teil zufällig bedingt, zum Teil aber dadurch beeinflusst, dass Schüler/innen – alternativ zum „klassischen“ gymnasialen Weg – ihr Abitur nach wie vor in neun Jahren erwerben können: So gibt es in der Befragungsgruppe zehn ehemalige Gesamtschüler/inne/n, sechs haben vor der gymnasialen Oberstufe eine Realschule besucht, und drei haben ihr Abitur am Berufskolleg gemacht. Am Gymnasium haben damit also nur 30 Befragte den vor 2013 üblichen neunjährigen Bildungsgang absolviert.

Die Geschlechterverteilung der Befragten fällt mit 37 männlichen Personen (54%) und 31 weiblichen Interviewpartnern (46%) annähernd ausgeglichen aus. 20 ehemalige Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund (das heißt, sie selbst oder mindestens ein Elternteil sind im Ausland geboren). Ein Blick auf die Bildungsabschlüsse der Eltern zeigt, dass der familiäre Hintergrund der Befragten heterogen ist (Tabelle 1). Während bei den Abiturient/-inn/-en ohne Migrationshintergrund in drei Vierteln der

<sup>1</sup> Wörtliche Zitate werden in der Darstellung durch Kursivdruck gekennzeichnet. Um eine vollständige Anonymisierung zu gewährleisten, wurden die Identifikationsnummern der einzelnen Interviews entfernt.

Familien mindestens ein Elternteil über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss verfügt, gilt dies bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund für weniger als die Hälfte.

**Tabelle 1: Bildungshintergrund der Familie**

Höchster Berufsabschluss	Mindestens ein Elternteil verfügt über einen ...			beide Elternteile ohne Berufsabschluss	Gesamt
	Universitätsabschluss	Fachhochschulabschluss	anderen Berufsabschluss		
<b>Gesamt</b>	25	17	22	44	68
<b>ohne Migrationshintergrund</b>	17	13	10	0	40
<b>mit Migrationshintergrund</b>	8	4	12	4	28

Quelle: eigene Darstellung

In der Befragungsgruppe finden sich 54 Personen, die zum Befragungszeitpunkt einem Studium nachgehen, davon je vier an einer Fachhochschule, im dualen Studium oder an unterschiedlichen Hochschulen im Ausland, die Übrigen an Universitäten in Deutschland. Elf Befragte befinden sich in einer Ausbildung, einer arbeitet bereits im erlernten Beruf und zwei weitere sind als Zeitsoldaten bei der Bundeswehr.

Über die Hälfte der Befragten (37) hat unmittelbar nach dem Abitur ein Studium aufgenommen und führt seitdem den begonnenen Studiengang fort. Weitere neun Befragte haben zwar direkt nach dem Abitur angefangen zu studieren, aber seitdem entweder das Studienfach gewechselt (6) oder stattdessen mit einer Ausbildung begonnen (3); ein Wechsel von einer Ausbildung in ein Studium ist unter den Befragten nicht vorgekommen. Nur zwei Befragte sind direkt nach dem Abitur in eine duale Ausbildung gewechselt, die einer der beiden zum Befragungszeitpunkt bereits erfolgreich abgeschlossen hat. Er ist inzwischen berufstätig. Ein weiterer Befragter hat sich nach dem Abitur zum Dienst bei der Bundeswehr verpflichtet, der zum Befragungszeitpunkt noch andauert.

19 Befragte haben erst später mit einem Studium oder einer Ausbildung begonnen. Direkt nach dem Abitur findet sich in dieser Gruppe ein breites Spektrum an Aktivitäten: Freiwilliges Soziales Jahr, Bundesfreiwilligendienst, Bundeswehr, Vorpraktika oder Betriebspraktika, Auslandsaufenthalte, Jobben oder Warten auf einen Studienplatz. Im Anschluss an diese Phase hat sich ein Befragter bei der Bundeswehr verpflichtet, vier haben eine Ausbildung begonnen und 14 ein Studium aufgenommen. Drei aus dieser Gruppe haben zwischenzeitlich das Studium abgebrochen und machen zum Befragungszeitpunkt eine Ausbildung; ein Studienfachwechsel kam nicht vor.

### 3 Gründe für die Wahl des Bildungswegs

Die Gründe für die Wahl des Bildungswegs sind individuell sehr unterschiedlich; bei den meisten Gesprächspartner/inne/n wurden die getroffenen Entscheidungen durch mehrere Faktoren beeinflusst. Der Wunsch zu studieren steht dabei häufig im Vordergrund; der Trend zur Akademisierung und die seit Jahren steigenden Studienanfängerzahlen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:126f.) spiegeln sich in den Orientierungen der Abiturient/inn/en: *„Ich wollte direkt studieren. Ich hatte nur diese Erwartung, irgendwas im wirtschaftlichen Bereich“*, sagt eine Befragte; ein weiterer Befragter berichtet: *„Also der Wunsch war es zu studieren, und sonst hatte ich nicht so wirklich Wünsche oder Erwartungen. Ich wusste auch lange Zeit nicht genau, was ich machen soll und viele Möglichkeiten hatte ich auch nicht wegen meinem Schnitt.“* Einige bedauern allerdings im Rückblick, dass sie sich vorher nicht besser informiert hatten.

Nur ein Teil derjenigen, die studieren wollten, spricht in diesem Zusammenhang von einem konkreten beruflichen Ziel. Man habe einen bestimmten Studiengang gewählt, weil man sich bspw. für Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Geschichte, Wirtschaft oder Sozialwissenschaften interessierte. Die Entscheidung für ein Studium bedeutet also nicht unbedingt, dass damit (schon) eine bestimmte Berufsperspektive verbunden wird. *„Eigentlich habe ich mich erst mal nur für das Fach interessiert und über die Berufsmöglichkeiten habe ich mich erst mal gar nicht schlau gemacht.“* Sechs Befragte erzählen, dass dieses fachliche Interesse durch einen ihrer Leistungskurse geweckt wurde: *„Ich hatte im Abitur SoWi-LK und in dem Bereich SoWi hat mich am meisten dieser soziologische Bereich interessiert und deswegen habe ich mich auch dafür entschieden, Soziologie zu studieren“*. Für einige weitere ehemalige Schüler/innen spielten Gespräche mit den jeweiligen Fachlehrer/inne/n eine Rolle. Hier zeigt sich, dass Differenzierungen und Wahlmöglichkeiten in der Oberstufe für die individuelle Berufsorientierung durchaus relevant sind.

Die Motive für die Wahl des Bildungsweges, die von einigen ergänzend erläutert werden, sind höchst unterschiedlich. So begründet eine Befragte ihren Wunsch nach einem Medizinstudium (unter anderem) damit, dass ihr Onkel in Somalia aufgrund mangelnder medizinischer Versorgung gestorben sei; eine Befragte hat durch den Umgang mit ihren jüngeren Geschwistern festgestellt, dass sie gut mit Kindern umgehen kann, und sich deshalb für ein Lehramtsstudium entschieden. Für einige Befragte war der Anwendungsbezug ihres Studiengangs wichtig, für andere der Wunsch, etwas mit Menschen zu machen, mehrfach erwähnt wird auch das Interesse an kreativer Tätigkeit. Das Interesse an Sport führte in einem Fall zu einem Sportstudium, in einem zweiten zur Verpflichtung bei der Bundeswehr, um *„Sport mit Arbeit zu verbinden“*, ein dritter hat ein wirtschaftliches Studium aufgenommen, um später im Sportmanagement zu arbeiten und um sich auf dem Weg dahin aber gleichzeitig ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten offen zu halten.



Einige Befragte konnten aufgrund des Numerus Clausus nicht oder nicht sofort das gewünschte Studium aufnehmen – ein Problem, das vor allem den Studienwunsch „Medizin“ oder „Psychologie“ betrifft. Mit dieser Situation gingen sie unterschiedlich um: Zwei Befragte haben eine Krankenpflegeausbildung aufgenommen, um ihre Chancen für einen Medizin-Studienplatz zu verbessern, wobei eine der beiden mit dieser Wartezeit sehr unzufrieden ist, während der andere die Ausbildung sehr gut findet. Eine Befragte versucht ihr Berufsziel, als Therapeutin zu arbeiten, anstelle des Psychologie-Studiums über ein Pädagogik-Studium zu erreichen; andere haben sich für ein gänzlich anderes Studium entschieden.

Einige begründen ihre Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium damit, dass sie ihren „Traumberuf“ ergreifen möchten. Neben den angesprochenen Beispielen „Medizin“ und „Psychologie“ wird hier ein breites Spektrum an Berufen genannt, bspw. Ingenieurwesen, Lehramt oder Polizei. Zehn Befragte betonten ausdrücklich, dass sie dies „schon immer“ oder „schon sehr lange“ gewusst hätten: *„Also ich wollte schon seit der dritten Klasse Medizin studieren.“* Ein anderer Befragter berichtet: *„Ich wusste auf jeden Fall, dass ich unbedingt zur Polizei möchte, das war von vorneherein klar.“* Dass man sich vor dem Abitur schon sehr sicher im Hinblick auf den weiteren Weg fühlte, ist allerdings keine Garantie dafür, dass dieser Weg auch der richtige war: In dieser Gruppe finden sich auch mehrere Befragte, die inzwischen das Studienfach gewechselt haben oder mit ihrem Studium unzufrieden sind.

Bei denjenigen, die sich nicht für einen direkten Übergang entschieden haben, werden unterschiedliche Gründe angeführt – Abwechslung zwischen Abitur und weiterem Bildungsweg, Überbrückung der Wartezeit und Erhöhung der Chancen für den Wunschstudienplatz, ein soziales Jahr als Erprobung, ob man wirklich in diesem Bereich arbeiten wolle (wobei eine Befragte daraus die Folgerung gezogen hat, dass sie *„doch nichts Soziales machen will“*). Die naheliegende Annahme, dass G8er/innen, die bei ihrem Abitur im Durchschnitt ein Jahr jünger waren, das „gewonnene“ Jahr häufiger für eine „Zwischenstation“ nutzen, bestätigt sich in dieser Befragung nicht. Auch in der quantitativen Befragung, in der die damaligen Schüler/innen im Frühjahr 2013 kurz vor ihrem Abitur nach ihren Plänen gefragt worden waren, hatten sich diesbezüglich keine Unterschiede gezeigt (Stöbe-Blossey 2013).

Einige Befragte verbinden ihre inhaltlichen Interessen mit Motiven der Arbeitsplatzsicherheit und des Einkommens (*„Ich wollte vor allem mit Kindern arbeiten, ich wollte einen Job haben, in dem man finanziell abgesichert ist und wo man auch die Chance hat aufzusteigen.“*), einige andere stellen diese Aspekte in den Vordergrund: Ein Befragter, der ein duales Studium in der öffentlichen Verwaltung macht, sagt: *„Meine beiden Eltern sind ja auch Beamte.“* und weist dabei auf die Versorgungssicherheit hin. Ein junger Mann begründet seine Verpflichtung als Zeitsoldat bei der Bundeswehr damit, dass



man da „halt als Berufsanfänger relativ gutes Geld“ verdiene. Ein anderer wünscht sich „einen gut bezahlten Job (...) in einer etablierten großen Firma.“ Beide heben gleichzeitig auch Interesse und Neigung hervor: Während der zweite von seinem Interesse am Fach Mathematik spricht, sagt der erste, dass er sich „Universität oder irgendwelche Bürojobs“ nicht vorstellen könne.

Die Bedeutung finanzieller Faktoren ist nicht nur für das Berufsziel, sondern auch für die Finanzierung der Ausbildung relevant. Hier wurden die Befragten nach der Rolle der Eltern<sup>2</sup> gefragt, wobei sich zeigt, dass bei fast allen Befragten zu Hause Gespräche über die Berufswahl stattgefunden haben: „Ja, wir haben oft genug darüber gesprochen und sie fanden meinen Weg in Ordnung, solange ich das mache, was mir Spaß macht. Ihnen war es wichtig, dass ich das mache, was mir liegt und was mich interessiert.“ Dabei haben die Eltern die Wahl des Bildungsweges nicht unbedingt direkt beeinflusst, sondern fungierten in den meisten Fällen – wenn auch unterschiedlich intensiv – eher als Ratgeber und Unterstützer: „Meine Eltern haben mir eigentlich immer die freie Entscheidung gegeben. Was ich machen möchte, kann ich machen.“ Kaum ein Befragter berichtet von Konflikten, auch wenn es zum Teil unterschiedliche Auffassungen gab: „Meine Eltern waren am Anfang nicht besonders begeistert davon und haben das dann aber akzeptiert, weil es aber meine Meinung war.“

Immerhin ein knappes Fünftel der Befragten begründet die Berufs- oder Studienentscheidung dennoch mehr oder weniger direkt mit dem Beruf der Mutter oder des Vaters. „Mein Vater hat mich sehr beeinflusst, der ist ja auch Polizist. Ich glaube, da wollte ich in seine Fußstapfen treten.“ Ein Student der Betriebswirtschaft sagt, dass „ein paar Familienmitglieder (...) auch diesem Weg gefolgt“ sind und folgert: „Das war dann halt auch ein Grund für mich.“ Ein anderer Befragter berichtet: „Das stand auf jeden Fall schon länger etwas auf der Debatte, dass ich dasselbe wie mein Vater studiere; der hat Maschinenbauingenieur studiert und ist jetzt in einem großen Unternehmen beschäftigt und das war auf jeden Fall auch mein Ziel.“ Begründet werden diese Entscheidungen zum Teil auch damit, dass man über die Familie den Beruf kennengelernt hat und nun weiß, was einen im Berufsbild erwartet: „Mama ist Lehrerin, von daher weiß ich ein bisschen, was man machen muss.“ Ein Befragter, der eine Ausbildung als Maler und Lackierer gemacht hat, sagt, dass es „von vornherein klar“ war, dass er die Firma des Vaters übernehmen würde.

---

<sup>2</sup> Bei der Darstellung wird teilweise auf die Hausarbeiten der Studierenden zurückgegriffen; dies wird bei den jeweiligen Themenschwerpunkten entsprechend gekennzeichnet. Zur Rolle der Eltern vgl. die Arbeit von Leah Knittel.

Deutlich häufiger wird allerdings eine eher indirekte Vorbildfunktion der Eltern angegeben, nämlich bezüglich vermittelter Werte und der Lebensgestaltung. Eltern werden im Übergangsprozess von ihren Kindern also oft weniger als berufliches Leitbild, sondern als Vorbild für das Leben, das sie führen, wahrgenommen. So antwortet eine Befragte auf die Frage nach der Vorbildfunktion ihrer Eltern: „Ja auf jeden Fall. Meine Mutter hat mir ganz viele Werte mit auf den Weg gegeben: wie gesagt Emanzipation, dann einmal Streben nach Bildung, nach Selbstständigkeit, Weltoffenheit.“ Viele Befragte geben an, dass ihre Eltern ihnen den Wert von Bildung vermittelt, ihr *„Leben gemeistert“* hätten und ihnen Werte wie Leistungsbereitschaft, Verlässlichkeit und Engagement vorgelebt hätten – man könnte zusammenfassen: Viele Eltern haben den Jugendlichen wichtige Schlüsselkompetenzen vermittelt.

Auch wenn Abiturient/inn/en, die aus einer Familie kommen, in der mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt, eine höhere Studierneigung aufweisen als andere (Asdonk/Bornkessel 2011:11<sup>3</sup>), zeigt sich in der Befragung, dass die These, dass vor allem Kinder aus „Akademiker-Haushalten“ ein Studium wählen, die Komplexität der Entscheidungsgründe nicht abbildet. Zwar spielt dieser Aspekt für einen Teil der Jugendlichen eine Rolle (*„Schon wichtig, weil beide Elternteile Akademiker waren und man hatte auch das Ziel, in die Richtung zu gehen.“*) – mehrfach zeigt sich jedoch auch, dass Eltern ihre Kinder zum Studium motivieren, weil sie selbst diese Möglichkeit nicht hatten: *„Die haben mich auch in meiner Entscheidung bestärkt, ich solle studieren gehen. Die haben ja beide nicht studiert, deswegen war es für die auch schön zu sehen, dass ich dann angefangen hab zu studieren und damit auch zurechtkomme.“* Besonders häufig findet sich diese Konstellation bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund.<sup>4</sup> Von den 28 Befragten mit Migrationshintergrund hat lediglich eine Person eine duale Ausbildung begonnen. Alle anderen studieren an einer Universität oder einer Fachhochschule – obwohl der Anteil derjenigen, die aus einem „Akademiker-Haushalt“ stammen, in dieser Gruppe wesentlich kleiner ist als bei den Befragten ohne Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 1). Es bestätigt sich also, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund, wenn sie ihr Abitur erworben haben, eine leicht überdurchschnittlich höhere Studierneigung aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:179f.). Der geringe Stellenwert der dualen Ausbildung in dieser Gruppe ist zum einen dadurch begründet, dass dieser *„deutsche Sonderweg“* (Bosch 2010:39) bei zugewanderten Familien weniger etabliert ist, zum anderen findet sich der Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder die Bildungschancen nutzen, die sie selbst nicht hatten, in der Befragung nicht nur, aber besonders häufig bei Familien mit Migrationshintergrund: *„Meine Eltern wollten von Anfang an, dass ich studiere (...) und mehr erreiche als sie.“*

3 Zum Einfluss von Herkunftseffekten vgl. die Arbeit von Vincent Thul.

4 Speziell zur Rolle von Eltern mit Migrationshintergrund vgl. die Arbeit von Sedef Satir.

Was die finanzielle Situation der Eltern betrifft, so findet sich in der Befragung nur ein Beispiel dafür, dass finanzielle Restriktionen zu einer Entscheidung gegen ein Studium geführt haben: Ein Befragter begründet seine Entscheidung für eine Ausbildung als Sozialversicherungsfachangestellter damit, dass er *„schnell mein eigenes Geld verdienen wollte, weil meine Eltern halt kein Studium finanzieren können.“* Mehrheitlich haben finanzielle Gründe die Befragten jedoch nicht vom Studium abgehalten, unabhängig davon, welche Berufsabschlüsse die Eltern haben. Bei einem Teil der Befragten liegt der Grund darin, dass die Eltern das Studium finanzieren können und wollen – was für viele Jugendliche so selbstverständlich zu sein scheint, dass sie sagen, Finanzen hätten bei ihrer Entscheidung keine Rolle gespielt. Viele verweisen jedoch auch darauf, dass sie durch BAFÖG und durch Nebenjobs die Möglichkeit haben, ihr Studium weitgehend selbst zu finanzieren. Jedoch zeigt sich in vielen Interviews, dass finanzielle Faktoren zwar nur selten die Entscheidung „Studium ja oder nein“ bestimmen, aber bei der Wahl des Studiums eine Einschränkung der Möglichkeiten mit sich bringen können. Zwei Befragte, die für ihr Wunschstudium in die Niederlande gegangen sind, geben an, dass sie sich dies nur leisten können, weil ihre Eltern in der Lage sind, die Studiengebühren zu finanzieren. Eine andere Befragte macht eine Ausbildung zur Logopädin, nachdem sie ein Studium der Germanistik und Linguistik abgebrochen hat. Ihr Musiklehrer hatte ihr empfohlen, Musik zu studieren. Dass sie dies nicht realisiert hat, hat auch finanzielle Gründe, weil *„ich leider nicht vor zehn Jahren schon die Kohle hatte, die beste Gesangslehrerin mir zu suchen (...). Hätte ich das gehabt, hätte ich, glaube ich, jetzt auch angefangen, Musik zu studieren.“*

Sehr häufig werden finanzielle Faktoren im Hinblick auf die Wahl des Studienortes angesprochen. Einige Befragte geben an, dass sie in der Nähe des Wohnortes der Familie studieren, weil sie keine eigene Wohnung finanzieren können: *„Dass ich zum Beispiel nicht wegziehen wollte, weil das finanziell eine Last gewesen wäre.“*; antwortet eine Befragte auf die Frage nach der Bedeutung finanzieller Faktoren; ein anderer berichtet, dass er an der Fachhochschule am Wohnort der Eltern studiert: *„Ich komme aus einer Arbeiterfamilie und das Problem war, wenn ich studieren gehen wollte, hätte ich kaum Unterstützung finanziell bekommen.“* Andere sagen, dass sie Studienplatzangebote in „teuren“ Städten wie Köln und München abgelehnt hätten. Dass die Beschränkung bei der Wahl des Studienortes auch dazu führen kann, dass der Zugang zum gewünschten Fach verwehrt bleibt oder zumindest erschwert wird, zeigt das Beispiel eines Studenten, der Politikwissenschaft studiert, aber eigentlich eine Schauspielausbildung machen wollte. Er könne es sich finanziell nicht leisten, in eine andere Stadt zu ziehen (*„Ich muss also durch Pendeln dahin kommen.“*), und daher käme von den verschiedenen staatlichen Schauspielschulen nur eine in Betracht. Soziale Ungleichheit manifestiert sich somit weniger stark bei der Entscheidung zwischen Studium und Ausbildung als bei der Auswahl des Studienortes bzw. Studienfachs.

## 4 Zufriedenheit mit dem bisherigen Bildungsweg

Die meisten Befragten erklären, dass sie mit ihrem bisherigen Weg seit dem Abitur zufrieden oder sehr zufrieden sind.<sup>5</sup> Mehrheitlich begründen sie dies damit, dass ihnen ihr aktueller Bildungsgang gefällt (*„Weil mir die Seminare Spaß machen. Weil mir die Arbeit in der Schule Spaß macht und ich bis jetzt auch ziemlich gut durchgekommen bin.“*) und dass sich ihre Erwartungen erfüllt haben (*„Ja, hat alles so geklappt, wie ich wollte.“*). Andere verweisen darauf, dass sie ihren *„Wunschstudienplatz bekommen“* haben oder ihren *„Traumberuf erlernen“* können. Auch das Sozialleben spielt eine Rolle: *„Och ja, im Großen und Ganzen ist das schon ganz in Ordnung. (...) Mein Sozialleben, das sich gut vereinen lässt mit dem Studium und ich mit beidem gut zurechtkomme.“*

Diejenigen, die nicht sofort nach dem Abitur eine Ausbildung oder ein Studium aufgenommen haben, bewerten die Erfahrungen, die sie mit ihren *„Zwischenstationen“* gemacht haben, nahezu durchweg positiv. *„Das FSJ hat mir sehr viel gebracht, vor allem persönlich. Meine soziale Kompetenz wurde dadurch stärker ausgeprägt und mit meiner Ausbildung bin ich auch zufrieden.“* Die Bundeswehr, so ein anderer, sei eine *„gute Abwechslung“* gewesen. Eine Befragte nennt als Hauptgrund für ihre Zufriedenheit, dass sie *„noch ins Ausland gegangen“* sei, eine andere erläutert, sie sei sehr zufrieden, weil sie Sachen ausprobiert habe und dies für sie eine wegweisende Funktion hinsichtlich ihres weiteren Bildungsverlaufs hatte: *„Ich habe gemerkt, dass das Studium mir nicht so liegt, und dann sofort den Ausbildungsplatz bekommen, und hab jetzt dort den Umgang mit Menschen, kann die Erfahrungen aus meinem FSJ damit verknüpfen und irgendwie habe ich so das Gefühl, dass das alles so sein sollte, wie es jetzt gekommen ist.“* Wie sich an diesem Beispiel zeigt, führt der Abbruch eines Studiums nicht unbedingt dazu, dass junge Menschen mit ihrem Weg unzufrieden sind – im Gegenteil: Einige nennen sogar genau diese Erfahrungen als Grund für ihre Zufriedenheit: *„Also ich bin unglaublich froh, dass ich den Studiengang Architektur so auch angetreten habe, weil ich dadurch auch abwägen konnte, ob es jetzt was für mich ist oder nicht. Also ich denke einfach, hätte ich es nicht gemacht, dann hätte ich mir auch immer Vorwürfe oder ähnliches gemacht, vielleicht wäre Architektur doch etwas für mich.“*

Interessant sind vor allem die Gründe, die die neun Befragten anführen, die nicht zufrieden sind. Der Abbruch des Studiums spielt hier nur in einem Fall eine Rolle: Eine Befragte, die ebenfalls ein Architekturstudium abgebrochen hat, bezeichnet das Studium und eine nachfolgende Phase des Jobbens als *„zwei Jahre, die ich verloren hab und die man nicht zurückholen kann“*. Allerdings ergänzt sie im Hinblick auf ihr aktuelles Studium der Innenarchitektur, dass sich nun *„alles zum Guten“* gewendet habe. In der Tat

<sup>5</sup> Zur Analyse der Zufriedenheit vgl. die Arbeit von Pinar Balaban.

scheint ein nicht zufriedenstellendes Studium häufiger ein Grund für Unzufriedenheit zu sein als der Abbruch. Eine Befragte bezeichnet sich vor allem deshalb als weniger zufrieden, weil sie ihr Studium nicht abgebrochen hat: *„Weniger zufrieden, (...) weil ich nicht zu 100% sicher war, ob ich das studieren möchte und weil es mir einfach auch nicht liegt und ich nicht den Mut hatte, das abzubrechen.“*; eine andere sagt, dass ihr *„das Studium nicht gefällt“* und ihr nur das Auslandsjahr positive Erfahrungen gebracht habe. Weniger zufrieden äußern sich auch zwei bereits erwähnte Befragte, die bislang nicht die Möglichkeit hatten, das gewünschte Studium – in einem Fall Medizin, im anderen Fall Schauspiel – aufzunehmen.

Andere sehen ihre aktuelle Situation eher selbstkritisch und bedauern mangelnde Leistungen: *„Ja, weil ich halt noch nicht viele Klausuren geschrieben hab und weil ich das Studium am Anfang nicht ernst genommen hab, nicht oft hingegangen bin und deswegen jetzt Rückstand habe, deswegen bin ich nicht so zufrieden.“* Ein anderer Befragter meint: *„Also von dem, was ich an sich bisher halt erreicht habe, mit dem abgebrochenem Studium und dem langsamen Fortschreiten des jetzigen Studiums bin ich irgendwo nicht wirklich zufrieden. (...). Also ja schon relativ unzufrieden an sich von der Leistung her.“* Er ergänzt, es wäre besser gewesen, wenn er sich *„in der Schulzeit (...) ein bisschen mehr gekümmert hätte, welchen Weg ich gehen will.“* Eine weitere Befragte, der ihr Studium nicht gefällt, bedauert ebenfalls ihr mangelndes Engagement während der Schulzeit: *„Ja, ich hätte mir mehr Zeit nehmen sollen mit der Auswahl von meinem Studium. Ich hätte halt in der Schulzeit auch schon mehr mich informieren müssen. (...) Das war halt nach dem Abi in sehr kurzer Zeit. Man hatte nicht viele Tage, um sich zu bewerben für die Studienplätze und das war dann doch alles sehr unter Druck und man hat sich halt zu früh eingeschrieben, denke ich.“* Auch wenn angesichts der geringen Zahl an Befragten, die mit ihrem Bildungsweg weniger zufrieden sind, keine gesicherte Schlussfolgerung abgeleitet werden kann, so deutet sich anhand der für die eigene Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit genannten Gründe an, dass es nicht immer der „gerade“ Weg ist, der zum Ziel führt: „Zwischenstationen“ zwischen Schule und weiterem Bildungsweg werden nahezu durchweg als positiv bewertet, und die Weiterführung eines „ungeliebten“ Bildungsgangs scheint eher ein Grund für Unzufriedenheit zu sein als ein Abbruch, der oft als Grundlage für einen gelungenen Wechsel aufgefasst wird.

## 5 Studien- und Berufsorientierung: Angebote der Schule

Die meisten Schulen führen in der Oberstufe Angebote zur Berufs- und Studienorientierung durch.<sup>6</sup> Nur zehn Befragte geben an, dass es an ihrer Schule keine derartigen Angebote gegeben habe: *„Ich weiß nicht, ich hab das mal von ein paar anderen gehört gehabt, aber bei uns gab es so etwas nicht.“* Einige der Befragten bedauern dies (*„Leider*

<sup>6</sup> Zur Berufs- und Studienorientierung vgl. die Arbeit von Yevgen Lozynskyy.



gar nicht, wir mussten uns um alles selber kümmern.“); bei anderen bleibt offen, ob es tatsächlich keine Angebote gab oder ob diese nicht in Erinnerung geblieben sind („Nichts, an was ich mich erinnern kann.“). Etwa die Hälfte der Befragten berichtet von einer Unterstützung durch die Arbeitsagentur. Gemessen an der Anzahl und Wahrnehmung der Angebote wird der Berufsorientierungsprozess in den Schulen somit stark von der Bundesagentur für Arbeit geprägt. Die Berufsberater/innen haben auf Informationsveranstaltungen „verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, die man nach dem Abitur machen kann“, individuelle Beratungsgespräche angeboten („Die kamen und dann hatte man sogar einen 20-minütigen Termin (...), ein eigenes Gespräch“) und Berufseignungstests durchgeführt („Wir (...) waren (...) bei der Arbeitsagentur und haben dort Eignungstests gemacht.“). Dabei sollten die Teilnehmer ihre „Interessen“ sowie „Stärken und Schwächen“ herausfinden.

Des Weiteren haben Schulen für die angehenden Abiturient/inn/en Besuche von Universitäten oder Berufsmessen sowie Informationstage an den Schulen organisiert. So sind sogenannte Uni-Tage mit 13 Nennungen das am zweithäufigsten genannte Angebot im Berufsorientierungsprozess in der Sekundarstufe II: „Wir hatten einen Tag der offenen Tür an den Unis. Da sind wir mit der Klasse hingegangen. Konnten uns dann ein paar Fächer angucken. So Schnuppertag.“ Ähnlich häufig (12 Nennungen) wurde von Kontakten zu Unternehmen, bspw. durch Messen, berichtet: „Wir hatten (...) Messen, wo dann halt Leute wie so Aussteller von verschiedenen Berufen kamen und wir uns eben die ganzen Berufsfelder angucken konnten.“ Darüber hinaus erzählen einige Befragte von verschiedenen schulinternen Angeboten zur Berufsorientierung: So gab es Angebote „von den Lehrern, so AG-mäßig (...), eine ganze Woche lang“, „Seminare“ und „Projektwochen“.

Praktika werden auf die Frage nach den Angeboten zur Berufsorientierung nur selten erwähnt, wahrscheinlich deshalb, weil sie oft bereits in der Sekundarstufe I oder zu Beginn der Oberstufe abgeleistet wurden und somit zum Zeitpunkt der Entscheidung schon länger zurücklagen. Bei anderen Fragen wird nämlich deutlich, dass viele Schüler/innen Praktika gemacht haben und diese in manchen Fällen auch einen erheblichen Einfluss auf die Wahl des Bildungswegs hatten: Ein Befragter berichtet, dass er aufgrund des Praktikums zur Polizei gegangen ist („Und da habe ich gesehen, dass das eigentlich ein sehr abwechslungsreicher Beruf ist.“); eine andere gibt an, dass „durch ein Schulpraktikum in einer Kanzlei“ für sie „schon lange feststand, dass sie Jura studieren wollte“; ein weiterer macht eine Ausbildung als Krankenpfleger, denn er hatte „durch ein längeres Praktikum die Chance, in diesen Beruf hinein zu schnuppern“.

Zehn der 58 Befragten, die von Orientierungsangeboten in der Oberstufe ihrer Schule berichten, haben an diesen Angeboten nicht teilgenommen. Einige Interviewte, die die Angebote nicht genutzt haben, erklären das mit der Tatsache, dass sie schon im Voraus wussten, welchen beruflichen Weg sie einschlagen werden: „Ich habe das nicht für

*nötig gehalten, da ich mir schon sicher war, was ich machen wollte.“* Andere sahen aufgrund von familiärer Unterstützung keine Notwendigkeit, die Angebote wahrzunehmen: *„Nein, meine Eltern haben mich unterstützt.“* Andere wiederum geben zu, dass ihnen die Motivation fehlte: *„Ich will nicht unbedingt Faulheit sagen. Vielleicht habe ich das noch nicht so geschätzt damals, das, was angeboten wurde, und mir gesagt, das bringt mir sowieso nichts.“* Dabei lässt sich feststellen, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Nutzung von schulischen Angeboten zur Berufsorientierung gibt: Die weiblichen Befragten haben die schulischen Orientierungsangebote etwa doppelt so häufig genutzt wie ihre männlichen Mitschüler. Dieser Befund mag angesichts der geringen Anzahl an Interviews zufällig bedingt sein, passt aber zu einem Ergebnis, das sich bei der Evaluation der Berufs- und Studienorientierung im Rahmen des nordrhein-westfälischen Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (MAIS 2012) zeigte: Mädchen werden durch die Orientierungsangebote tendenziell besser erreicht als Jungen und ziehen einen höheren Nutzen daraus (Stöbe-Blossey et al. 2016:63).

An vielen Schulen gehörten die Angebote allerdings zum Pflichtprogramm – was offenkundig nicht von allen Schüler/inne/n positiv bewertet wurde. Dies verdeutlichen Aussagen wie *„wir mussten alle mitmachen“* und *„zwangsweise ja“*. Etwa die Hälfte derjenigen, die an schulischen Angeboten teilgenommen haben, findet sie im Rückblick nicht nützlich; ein knappes Viertel kommt zu einer gemischten Bewertung und für ein gutes Viertel waren die Angebote hilfreich. Die mittleren Bewertungen beziehen sich auf unterschiedliche Bewertungen verschiedener Angebote, oder es handelt sich um allgemeine Aussagen (*„Na ja, so mittel“*).

Vor allem Veranstaltungen, die in Kooperation mit Unternehmen und Universitäten verwirklicht wurden, werden positiv gesehen. *„Ich war sehr zufrieden, weil es schon eine erste Erfahrung mit der Universität war. War ein guter Einblick.“* Auch Besuche von Vorlesungen werden von einigen als hilfreich hervorgehoben: *„Also ich war zufrieden und es hat die Wahl des Studienfaches eher gestärkt.“* Bei den Uni-Tagen entstanden auch Kontakte zwischen Schüler/inne/n und Student/inn/en: *„Ja, ich habe mit einer Studentin geredet, die das studiert, was ich jetzt mache, und das fand ich hilfreich, weil ganz viele Fragen nur durch Leute beantwortet werden können, die das gerade studieren. Und wenn man Fragen hat, die so spezifisch sind, ist das hilfreich.“* Andere hingegen kritisieren die Organisation: *„Den Uni-Tag fand ich nicht gut, weil ein Tag – also die paar Stunden, die wir da waren, nicht ausgereicht haben, um die Abläufe der Universität kennenzulernen und man halt auch wenig Vorlesungen besuchen konnte. Um genau zu sein, durften oder konnten wir nur zwei besuchen. Und dann war das zeitlich so gelegt, dass ich nicht die besuchen konnte, die ich wollte.“* Auch Veranstaltungen, die in Kooperation zwischen den Schulen und privaten Betrieben entstanden, werden oftmals als gut bewertet: *„Also ich war bei dem Unternehmenstag, und das war schon cool eigentlich, weil die einem voll viele Fragen beantworten konnten und man einen ganz guten Überblick bekommen hat, was*



*es alles so gibt.“ Andere meinen, der Unternehmenstag sei zwar „interessant“ gewesen, „aber war nichts für mich dabei“. Betriebserkundungen werden oft positiv aufgefasst: „Mit den Einblicken von den Personen, die den Beruf selber ausüben, das war unglaublich effektiv.“*

Die Angebote der Arbeitsagentur werden von einem Teil der Befragten eher negativ betrachtet. *„Nein, viel gebracht hat mir das ehrlich gesagt nicht, war danach genau so schlau wie vorher.“* Im Wesentlichen erklären die Absolvent/inn/en dies mit zwei Argumenten: Die einen haben sich bereits für einen Weg entschieden: *„Ich wusste vorher eigentlich, was ich machen will, und der hat mir nichts Neues gesagt.“* Die anderen waren unsicher und konnten auch durch die Berufsberatung nicht zu einer Entscheidung finden: *„Und der Berufsberater hat mir persönlich jetzt auch nicht viel gebracht, weil ich damals selber noch nicht wirklich wusste, was ich machen will, und ich dann denke, dass ein fremder Mensch mir nicht wirklich helfen kann.“* Einige kritisieren auch die Qualität der Beratung. Vor allem Eignungstests werden oft als ineffektiv empfunden: *„Das war alles ziemlich oberflächlich. Die Frau hat (...) eigentlich nur aufgeschrieben, was ich ihr so an Interessen und so genannt habe und hat dann daraus eine Mindmap gemacht.“* Manche Befragte fühlen sich auch falsch beraten: *„Na ja das, was mir erzählt worden ist, entsprach nicht wirklich der Wahrheit. Zum Beispiel habe ich meinen Wunsch geäußert, dass ich gerne Medizin studieren möchte und da hieß es, nee, da brauchen Sie einen NC von 1,0. Es gibt so viele verschiedene Möglichkeiten, wie man (...) mit einem NC (...) von 1,3 oder 1,4 noch einen Platz kriegen kann.“*

Während einige Befragte, die schon wussten, in welche Richtung sie gehen wollten, erst gar nicht an Angeboten teilgenommen haben oder diese als sinnlos empfanden, sehen andere die Beratung gerade deshalb als besonders nützlich an, weil sie dadurch sinnvolle Detailinformationen zu ihrem angestrebten Weg erhalten haben: *„Ich wusste eigentlich schon, dass ich das machen will, aber man wusste ja nicht, welche Möglichkeiten einem noch so alle offen stehen. Es gibt ja auch Ausbildungen für diesen Beruf (...) und darüber habe ich mit dem gesprochen hauptsächlich.“* Einige Befragte berichten auch, dass sie aus dem Angebotsspektrum der Schule eine gezielte Auswahl getroffen haben. So sagt ein Absolvent, der sich früh für Jura interessierte, er habe *„auch mal auf freiwillige Angebote verzichtet. Ein Beratungsgespräch hatte ich zum Beispiel nicht. Aber ich habe solche Termine dann genutzt, um mehr über das Jurastudium oder Berufe in die Richtung zu erfahren.“* Diese Informationen waren im Rückblick für ihn sehr wertvoll. Es gibt auch Befragte, die durch die schulischen Angebote erst ihren weiteren Weg gefunden haben: *„Ich fand die Messe mit den Studiengängen sehr hilfreich, da habe ich das gefunden, was ich jetzt mache.“* Einige Befragte forderten die Schulen auf, mehr Unterstützung anzubieten: *„Ich hätte mir eigentlich auch noch mehr gewünscht an so Angeboten von der Schule aus.“* Einige Absolvent/inn/en hätten rückblickend gern mehr Informationen über die Universitäten erhalten: *„Also ich finde in Bezug auf das Studium könnte die Schule mehr aufklären und auch öfter mal zur Uni gehen.“*

Neben den Beratungsangeboten – oder stattdessen – gibt es an vielen Schulen eine Unterstützung durch einzelne Lehrer/innen. Davon berichten immerhin etwa 40% der Befragten. Teilweise waren das Unterhaltungen („wenn man mit dem Lehrer draußen gesprochen hat“), wobei solche Gespräche mit „zwei bis drei Lehrern, zu denen man dann einen engeren Kontakt hatte“, oft zu „Tipps“ oder „Empfehlungen“ führten. Einige Befragte erzählen, dass sie konkrete Unterstützung erhalten haben: *„Ich habe mich mit Lehrern darüber unterhalten, was ich später machen könnte. Ich habe von ihnen Beratungsangebote bekommen, in welche Richtung ich später gehen könnte und wo ich studieren kann.“* Eine Befragte sagt, dass ihr diese Unterstützung vor allem deshalb besonders wichtig war, *„weil es Lehrer waren, denen ich vertraut habe“*. Dabei agieren die einzelnen Lehrkräfte offensichtlich unterschiedlich. Beratung, so ein Befragter, *„gab es auf jeden Fall, jetzt auch nicht von jedem Lehrer, sondern ein paar Lehrer haben mich auch privat direkt angesprochen und mir Unterstützung angeboten“*. Die angebotene Unterstützung durch die Lehrkräfte hatte also oftmals einen eher informellen Charakter: *„Mit Frau H. konnte man über alles reden.“* Darüber hinaus fungieren Lehrer/innen auch als Bindeglied zwischen den offiziellen Unterstützungsangeboten und den Schüler/inne/n. Lehrer/innen machten die Abiturient/inn/en auch auf die offiziellen Unterstützungsangebote aufmerksam: *„Unser Stufenkoordinator war ziemlich engagiert. Er hat uns oft darauf hingewiesen, dass wir diese ganzen Chancen zur Orientierung nutzen sollten.“*

Insgesamt zeigt sich erstens, dass die schulischen Unterstützungsstrukturen höchst unterschiedlich ausgeprägt sind – sowohl bezogen auf organisierte Angebote als auch auf das persönliche Engagement der einzelnen Lehrkräfte. Zweitens wird deutlich, dass es einen erheblichen Bedarf an quantitativer und vor allem qualitativer Weiterentwicklung der Studien- und Berufsorientierung in der Oberstufe gibt. Dabei ist drittens zu berücksichtigen, dass der Bedarf der Schüler/innen individuell sehr unterschiedlich ist. Wer bereits eine mehr oder weniger klare Vorstellung über den künftigen Bildungs- und Berufsweg hat, braucht andere und vor allem fachspezifischer ausgerichtete Angebote als Jugendliche, die eine erste Orientierung suchen. Insofern sollten Schulen weniger ein Standardprogramm für alle anbieten, als vielmehr eine Art Baukastensystem aufbauen, aus dem die Schüler/innen nach ihrem individuellen Bedarf Angebote auswählen können. Die Schule – und dabei vor allem die einzelne Lehrkraft – kann dabei vor allem eine Lotsenfunktion wahrnehmen und die Jugendlichen auf für ihren individuellen Bedarf passende Angebote aufmerksam machen.

## 6 G8 oder G9? – Erfahrungen im Doppeljahrgang

Knapp drei Viertel der Befragten sind der Meinung, dass ein neunjähriger Bildungsgang bis zum Abitur besser sei als ein achtjähriger; zehn Befragte geben G8 den Vorzug, sechs sind unentschieden.<sup>7</sup> Der hohe Anteil an Befürworter/inne/n des G9-Modells ist zum Teil dadurch zu erklären, dass G9-Absolvent/inn/en in der Befragungsgruppe etwa 2,5mal so oft vertreten sind wie G8-Absolvent/inn/en. Offenkundig besteht unter den ehemaligen G9er/inne/n ein hohes Maß an Konsens darüber, dass „ihr“ Modell das bessere ist: Während nämlich fast alle befragten G9-Absolvent/inn/en auch nachträglich den neunjährigen Bildungsgang befürworten, trifft dies bei den G8er/inne/n mit neun Befragten nur auf knapp die Hälfte zu; zwei sind unentschieden; acht Personen geben G8 den Vorzug.

In der eigenen Wahrnehmung der Abiturient/inn/en gibt es also offenkundig die Tendenz, das Modell zu bevorzugen, das man selbst erlebt hat. Von den G9er/inne/n würden nur zwei das G8-Modell bevorzugen. Als Grund wird angeführt, dass man *„früher mit dem Studium beginnen kann und mit dem Abi schon durch ist“*, und *„vom Stoff her“* sei es auch machbar. Ein anderer Befragter ergänzt, dass es für die volkswirtschaftliche Entwicklung besser sei, wenn *„der Nachwuchs früher mit dem Studium fertig“* sei. Als Gründe für die Befürwortung von G9 werden mehrheitlich die Vorteile eines zusätzlichen Jahres aufgezeigt. Dabei spielt die Zeit zum Lernen eine große Rolle: *„Weil man mehr Zeit hat für den gleichen Stoff und so besser lernen kann.“* Daneben kritisieren mehrere Befragte fehlende Freizeit im G8-Modell (*„Auf jeden Fall G9, wir hatten viel mehr Freizeit!“*), wobei es vor allem G9er/innen sind, die darauf hinweisen, dass die G8er/innen zu viel Stress hatten. Das eigene Modell wird demgegenüber positiv gesehen: *„Auf jeden Fall G9, habe ich gute Erfahrungen mit gemacht. Man hatte kaum Stress und kam relativ leicht durch das Abitur.“* Darüber hinaus sind einige der Meinung, dass die G8er/innen bei ihrem Abitur zu jung für weitreichende Entscheidungen seien und es ihnen an Erfahrung fehle – wobei manche allerdings einschränken, dass dieses Problem auch bei G9er/inne/n bestehe: *„Ich finde, das Alter ist zu jung, um eine Entscheidung treffen zu können. Wobei ich sagen muss, dass G9 auch noch zu jung ist.“*

Die G8-Befürworter/innen führen vor allem an, dass das Sparen eines Jahres nützlich sein kann. Einerseits sei man früher fertig, andererseits könnte man das Jahr auch immer noch dazu nutzen, um sich zu orientieren und gegebenenfalls noch einmal anders zu entscheiden. Insgesamt betrachtet, scheint der Stressfaktor aus der Sicht der (ehemaligen) Schüler/innen jedoch entscheidender zu sein als die Vorteile des G8-Modells. Von den beiden G8er/inne/n, die unentschieden sind, erklärt einer, er habe *„sich keine Gedanken darüber gemacht“*, eine andere sieht Vor- und Nachteile beider Modelle: *„Ich*

<sup>7</sup> Zu den Unterschieden zwischen G8 und G9 und der Bewertung des Doppeljahrgangs vgl. die Arbeit von Philipp Hackstein.

*würde G9 bevorzugen, da in meinen Augen das Einführungsjahr, also die 11. Klasse, viel gebracht hat, andererseits hat man mit G8 den Vorteil, dass man noch ein bisschen Zeit hat, wann man mit dem Studium anfangen kann, und man dadurch vielleicht noch etwas mehr Zeit hat, ins Ausland zu gehen.“*

Drei G8er/innen, die nachträglich G9 bevorzugt hätten, haben sich in der Oberstufe überfordert gefühlt. Einer begründet dies damit, dass die G9er/innen bessere Stundenpläne hätten, ein anderer verweist auf die zusätzliche Zeit, die diese für den Lernstoff gehabt hätten, ein dritter spricht die Besonderheiten des Doppeljahrgangs an und meint, *„dass die G8er/innen nicht auf demselben Niveau waren wie die G9er/innen in mehreren Kursen und Fächern“*. Auch wenn nur wenige ehemalige Schüler/innen im Rückblick sagen, dass sie überfordert waren, deuten die Ergebnisse der Befragung darauf hin, dass dieses Problem bei den G8er/inne/n stärker ausgeprägt war als bei den G9er/inne/n. Bei letzteren waren es ebenfalls nur drei Befragte, die von einer Überforderung berichten, wobei diese drei dies spezifischer mit ihrer individuellen Situation begründen, etwa, weil sie vor dem Eintritt in die Oberstufe auf der Realschule gewesen waren oder weil sie Schwierigkeiten in bestimmten Fächern hatten.

Der Verweis auf die fehlende Freizeit durch G8 spielt bei den G8er/inne/n selbst eine geringere Rolle als bei den G9er/inne/n. Eine Befragte meint, sie hätte lieber G9 gehabt, *„weil wir wirklich viel mehr Stoff durchzuarbeiten hatten. G9 wäre da bestimmt entspannter gewesen.“* Ein anderer begründet seine Zeitprobleme vor allem mit seinen sportlichen Aktivitäten: *„Ich hatte das Problem, dass ich viel lernen musste in meiner Freizeit, um im Unterricht mitzukommen. Dann kam noch der Sport dazu. (...) es war schon sehr stressig. (...) ich habe im letzten Jahr den Sport etwas vernachlässigt, um mich auf meine Abiturprüfungen zu konzentrieren, und hatte danach mehr Freizeit.“*

Häufiger wird deutlich, dass einige G8er/innen sich selbst als zu jung empfanden: Die G9er/innen seien *„weiter“* gewesen; eine andere Befragte hätte G9 bevorzugt, *„einfach, damit man ein Jahr mehr Zeit hat und noch länger zuhause wohnen kann“*; eine weitere ist derselben Meinung, *„weil ich mit 17 Abi gemacht habe. Das war auf jeden Fall zu früh“*. Ein Befragter hebt vor allem Probleme in der Ausbildung hervor: *„Ich war 18, als ich aus der Schule entlassen wurde, und ich habe ja zum Beispiel im Außendienst angefangen, die Ausbildung, und ich war einfach viel zu jung für Ausbildung. Du wirst ja gar nicht ernst genommen.“*

Bei der Frage danach, ob man einen besonderen Leistungsdruck gespürt habe, weil man Teil des Doppeljahrgangs war, gibt es hingegen keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Insgesamt bejaht ein gutes Viertel der Befragten diese Frage – die Betroffenen selbst haben das Problem also mehrheitlich als weniger gravierend empfunden, als dies in der öffentlichen Diskussion zum Ausdruck kam. Diejenigen Absolvent/inn/en, die von erhöhtem Leistungsdruck sprechen, begründen dies vor allem mit der Sorge,

dass eine doppelt so große Schülerschaft in das Studium oder in die Ausbildung drängen würde und sich dementsprechend der Zugang erschweren könnte. Einige Lehrer/innen, so mehrere Befragte, hätten diese Sorge gesteigert, indem sie immer wieder auf die Problematik des Doppeljahrgangs hingewiesen hätten. Der empfundene Leistungsdruck war also weniger durch die Frage „G8 oder G9“ bedingt, sondern durch die besondere Situation des doppelten Abiturjahrgangs. Gut zwei Fünftel der befragten G8er/innen sind der Meinung, dass die Tatsache, dem Doppeljahrgang angehört zu haben, Auswirkungen auf die Studien- und Berufswahl hatte; bei den G9er/innen trifft dies auf ein gutes Viertel zu. Ein G8er gab an, auf das FSJ ausgewichen zu sein: *„Direkt auf die Entscheidung jetzt nicht. Das einzige, worauf es sich ausgewirkt hat, war halt, dass ich ein FSJ gemacht hab, um das eine Jahr, was die G9er mir voraushatten, nachzuholen und um diesen Belastungen der Unis und Ausbildungsstellen, der Doppelbelastung aus dem Weg zu gehen.“* Im Allgemeinen liegen die von den Befragten angeführten Gründe, ähnlich wie bezüglich des Leistungsdrucks, hauptsächlich im Doppeljahrgang selbst, weil eine Überlastung des Studien- und Ausbildungssystems befürchtet wurde.

Bei der Frage, ob es Schwierigkeiten gab, die persönlichen Wünsche zu realisieren, lässt sich kein Unterschied zwischen G8er/innen/n und G9er/innen/n feststellen. In beiden Gruppen trifft dies bei etwa einem Drittel zu. Als Begründung werden durchgängig die Studienplatzsuche und die höheren NCs in unterschiedlichen Studiengängen angeführt: *„Es gab halt diese Welle vom Doppeljahrgang und an den Unis sind die NCs hochgegangen.“* Kein/e G8er/in meint, dass man aufgrund der zwölfjährigen Schullaufbahn Probleme hatte, seine Wünsche zu realisieren. Bezüglich der späteren beruflichen Perspektiven sehen gut zwei Drittel der Befragten keine Unterschiede zwischen G8er/innen/n und G9er/innen/n oder sind der Meinung, dass es bei beiden Modellen Vor- und Nachteile gibt. *„Weil es im Endeffekt im Leben auf die Person selbst ankommt, schätze ich mal, nicht auf ein Jahr mehr oder weniger. Ich kann auch G9 gemacht haben und bin dann in den Augen vieler ‚reifer‘ oder ich habe G8 gemacht und bin dann in den Augen anderer leistungsbereiter. Alles hat seine Vor- und Nachteile.“* Bei denjenigen, die Unterschiede vermuten, sieht jeweils die deutliche Mehrheit das eigene Modell im Vorteil. Zur Begründung für die Vorteile der G8er/innen wird durchgängig das zusätzliche zur Verfügung stehende Jahr erwähnt, welches einerseits zur Orientierung und andererseits für einen schnelleren Berufseinstieg genutzt werden kann. Für G9 führen die Absolvent/innen vor allem das Argument an, dass ein Jahr mehr Schule als vorteilhaft für die Reife der Person betrachtet werden kann: *„Ich denke, es ist schwieriger, in bestimmte Berufe zu kommen, wenn man G8 gemacht hat, weil bei der Bank war es so, dass sie eher reifere Mitarbeiter wollen, da diese Produkte anbieten müssen.“* Die meisten allerdings sind der Auffassung, dass persönliche Reife eher vom Individuum abhängt als von der Länge der Schulzeit: *„Das hat eher was mit der Person zu tun.“*



Betrachtet man das Übergangsverhalten und die eingeschlagenen Bildungswege, so lassen sich keine Unterschiede zwischen G8er/inne/n und G9er/inne/n identifizieren. Die G8er/innen haben ähnlich häufig direkt ein Studium oder eine Ausbildung angefangen wie die G9er/innen; ein Wechsel des Bildungsgangs kommt bei ihnen in der Befragungsgruppe sogar anteilig seltener vor. Auch hier bestätigt sich das Bild aus der quantitativen Befragung vor dem Abitur, bei der bezüglich der Zukunftsplanungen und -erwartungen keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden konnten (Stöbe-Blossey 2013). Aus den hier vorgestellten Befragungsergebnissen lassen sich keine Anhaltspunkte dafür entnehmen, dass die G8er/innen generell schlechter auf ihren weiteren Weg vorbereitet waren oder ihn weniger erfolgreich verfolgen konnten. Dies entspricht im Übrigen den Ergebnissen einer empirischen Erhebung zur Studierfähigkeit, bei der die Befürchtungen einer Benachteiligung der G8er/innen ebenso wenig bestätigt werden konnten (Kühn 2014).

## 7 Fazit

Die ehemaligen G8-Schüler/innen des Doppeljahrgangs haben mehrheitlich für sich selbst keine besonderen Nachteile aus der kürzeren Schulzeit wahrgenommen. Die meisten von ihnen haben weder unter einem besonderen Leistungsdruck gelitten, noch haben sie sich überfordert gefühlt. Probleme einer geringeren persönlichen Reife werden zwar von einigen empfunden (und noch häufiger von Älteren vermutet), aber nicht als Hindernis für den Erfolg des weiteren Bildungs- und Berufsweg betrachtet. Kritisiert werden vor allem fehlende Freizeit und zu wenig Zeit zum Lernen, allerdings stärker von G9-Absolvent/inn/en als von G8er/inne/n selbst, von denen viele auch Vorteile des verkürzten Bildungsgangs sehen. Insgesamt betrachten die G8er/innen ihren Bildungsgang selbst also wesentlich weniger problematisch, als dies durch die ehemaligen G9er/innen formuliert wird.

Allerdings zeigt die Befragung deutlich, dass unabhängig von G8 oder G9 die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg sehr komplex ist und an junge Erwachsene hohe Anforderungen stellt. Dabei gilt es nicht nur die eigenen beruflichen Interessen herauszufinden, sondern gleichzeitig auch die persönlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die individuell sehr verschieden sind. Dazu gehören die eigenen schulischen Leistungen und die damit verbundenen Möglichkeiten genauso wie die finanziellen Möglichkeiten der Familie. Die Phase der Entscheidungsfindung des Übergangs verläuft nicht immer ganz reibungslos und führte bei einigen zu Enttäuschungen. Hier zeigt sich ein vielfältiger Bedarf für die (sowohl qualitative als auch quantitative) Weiterentwicklung der Angebote von Schulen, Berufsberatung und Hochschulen, wobei die individuell sehr unterschiedlichen Bedarfe der Schüler/innen berücksichtigt werden müssen. Diskussionen über die Anschlussperspektiven der Abiturient/inn/en und über geeignete Konzepte zur Vorbereitung und Begleitung des Übergangs dürften demnach von größerer Dringlichkeit sein als die Debatte über G8 oder G9.

## Literatur

**Asdonk, Jupp / Bornkessel, Philipp**, 2011: Einleitung: Der Übergang Schule – Hochschule. In: Bornkessel, Philipp / Asdonk, Jupp (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 9–17

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung**, 2016: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verl.

**Bosch, Gerhard** 2010: Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: Bosch, Gerhard / Krone, Sirikit / Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 37–61

**Kühn, Svenja Mareike**, 2014: Sind 12 Schuljahre ausreichend für den Zugang zur Hochschule? Der doppelte Abiturjahrgang aus empirischer Perspektive. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (3), S. 8–33

**Kühn, Svenja Mareike / van Ackeren, Isabell / Bellenberg, Gabriele / Reintjes, Christian / im Brahm, Grit**, 2013: Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE 16 (1), S. 115–136

**Schröer, Wolfgang / Stauber, Barbara / Walther, Andreas / Böhnisch, Lothar / Lenz, Karl (Hrsg.)**, 2013: Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel

**Stöbe-Blossey, Sybille / Brussig, Martin / Kirsch, Johannes / Ratermann, Monique / Boockmann, Bernhard / Nielen, Sebastian / Puhe, Henry / Kleinemeier, Rita**, 2016: Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule–Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation. Forschungsbericht zur Implementierung der Berufs- und Studienorientierung im Landesvorhaben. Forschungsteam IAQ, IAW und SOKO. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [Volltext](#)

**Stöbe-Blossey, Sybille**, 2013: Übergänge nach dem Abitur Perspektiven von Schülerinnen und Schülern am Beispiel des „Doppeljahrgangs“ in Nordrhein-Westfalen. Internet-Dokument. Duisburg: Inst. Arbeit und Qualifikation. IAQ-Report, Nr. 2013-06 [Volltext](#)



## Die Autorinnen:



**Dr. Brigitte Micheel**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsabteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel

Kontakt: [brigitte.micheel@uni-due.de](mailto:brigitte.micheel@uni-due.de)



**Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey**

Leiterin der Forschungsabteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel

Kontakt: [sybille.stoebe-blossey@uni-due.de](mailto:sybille.stoebe-blossey@uni-due.de)

IAQ-Report 2017-03

Redaktionsschluss: 22.03.2017

Institut Arbeit und Qualifikation  
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften  
Universität Duisburg-Essen  
47048 Duisburg

**Redaktion:**

Claudia Braczko  
[claudia.braczko@uni-due.de](mailto:claudia.braczko@uni-due.de)

Thomas Haipeter  
[thomas.haipeter@uni-due.de](mailto:thomas.haipeter@uni-due.de)

**IAQ im Internet**

<http://www.iaq.uni-due.de/>

**IAQ-Reports:**

<http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/>

Über das Erscheinen des IAQ-Reports informieren wir über eine Mailingliste: <http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/newsletter.php>

Der IAQ-Report (ISSN 1864-0486) erscheint seit 2007 in unregelmäßiger Folge als ausschließlich elektronische Publikation. Der Bezug ist kostenlos.