

Und täglich grüßt das Murmeltier ... Reformen im Übergangssystem¹

KURZFASSUNG: Der Beitrag widmet sich den Reformen im Übergangssystem. Dabei stehen nicht die konkreten Reforminhalte und -ziele im Vordergrund, sondern die Frage, inwiefern die Reformen selbst zu einer nicht mehr weiter hinterfragten Routine werden. Aus systemtheoretischer Perspektive liegt eine wesentliche Funktion von Reformen in der Erzeugung weiterer Reformen. Eine derartige Betrachtungsweise begreift das Nichterreichen von Reformzielen nicht als ein Scheitern, sondern als ein reforminhärentes Phänomen. Der Fokus verschiebt sich damit auf die Eigendynamik von Reformen. Ziel des Beitrags ist es, den Reformdiskurs selbst zu betrachten, um die Persistenz der Reformanstrengungen im Übergangssystem aufzubrechen.

ABSTRACT: The article deals with the reforms of the transitional system. However, it does not include the concrete reform contents or primary targets. Instead, it raises the question – to what extent do the reforms themselves becoming an unquestioned routine? From a system theoretical perspective, there lies an essential function of reforms within the generation of further reforms. This way of looking at things doesn't recognise non-achievement as failure, but rather as an inherent phenomenon of reform. Consequently, the focus shifts to the momentum of reforms. The aim of the article, is to examine the reform discourse itself, in order to breakup the persistence of the reform efforts in the transitional system.

1. Einleitung

In der amerikanischen Filmkomödie „Und täglich grüßt das Murmeltier“ aus dem Jahr 1993 durchlebt der Hauptdarsteller Phil Connors (gespielt von Bill Murray) eine Zeitschleife. Er erlebt denselben Tag immer wieder aufs Neue. Bald weiß er, was der Tag an Ereignissen bringt. Aus der Zeitschleife kommt der Protagonist erst heraus, nachdem er sein Wissen um die Ereignisse reflektiert und seine Handlungsmuster ändert. Die Parallele zu diesem Film drängt sich bei der Betrachtung der Debatte um das Übergangssystem auf. Spätestens zum Sommer jedes Jahres, wenn das Bundesinstitut für Berufsbildung die aktuellen Zahlen des Ausbildungsmarkts veröffentlicht, beschleicht einen dieses Gefühl des „täglich grüßt das Murmeltier“. Nach wie vor münden zu viele Jugendliche in das Übergangssystem. Die Berufsbildungsberichte 2012 und 2013 verzeichnen für die Jahre 2011 und 2012 knapp 300.000 Jugendliche im Übergangssystem (BMBF 2012, 28; BMBF 2013, 80). Knapp ein Drittel der Jugendlichen landet nach wie vor nach Beendigung der allgemein bildenden Schule im Übergangssystem (BMBF 2013, 30). Selbst im vergleichsweise entspannten Ausbildungsmarkt 2012 ist die Zahl unversorgter Bewerber um rund 38 % gestiegen (Anhang zur BIBB – Pressemitteilung Nr. 10/2013 vom 14.03.2013). Dazu kommen noch jene Jugendlichen, die aus der Statistik herausfallen. So ist der Anteil derjenigen ausbildungsplatzlosen Jugendlichen, die keine Hilfe mehr bei der

1 Für die konstruktiven und hilfreichen Anmerkungen der Gutachter bei der Fertigstellung des Beitrags möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Bundesagentur für Arbeit nachfragen und für die somit keine Vermittlungsanstrengungen mehr unternommen werden, 2012 im Vergleich zum Vorjahr auf 16 % leicht gestiegen – und dies trotz eines relativ entspannten Ausbildungsmarkts. Darüber hinaus liegt der Anteil der Ungelernten seit Jahren bei rund 14 % und knapp 8 % eines Jahrgangs verlassen die Schule ohne einen Abschluss.

Die Parallele zu dem amerikanischen Spielfilm drängt sich deshalb auf, weil diese Zahlen mit jahrzehntelangen Reformanstrengungen im Übergangssystem einhergehen. Wir können mittlerweile auf eine über drei Jahrzehnte dauernde Geschichte hinsichtlich der Reformierung des Übergangssystems zurückblicken, ohne dass die Kritik an der mangelnden Effektivität und Effizienz verstummt wäre. Längst hat sich die Dschungelmetapher im Zusammenhang mit der Kritik am Übergangssystem etabliert, um die unübersichtliche Programm- und Förderlandschaft zu veranschaulichen, der es – so ihre Kritiker – immer weniger gelingt, für die Jugendlichen Übergänge zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem Ausbildungssystem zu fördern.

Die Vielzahl an Programmen und Initiativen signalisieren gleichermaßen ein wachsendes Problembewusstsein und eine Unsicherheit im systematischen Zugriff des Übergangsbereichs. Die im Jahr 2010 durchgeführte Expertenmonitor-Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bertelsmann Stiftung belegt gleichermaßen die Notwendigkeit des Übergangssystems als auch die Unzufriedenheit mit dessen Verlauf. Befragt wurden Berufsbildungsfachleute Personen aus Betrieben, überbetrieblichen Bildungsstätten, Vertreter der Sozialpartner sowie Fachleute aus Schulen, aus der Forschung sowie aus der Verwaltung. Zusätzlich umfasste der Befragtenkreis Jugendliche im ersten Ausbildungsjahr, Jugendliche, die an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilnahmen sowie weitere Jugendliche, die sich nicht eindeutig zuordnen konnten (AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN-STIFTUNG 2011). Zur Bewertung lagen 18 Reformvorschläge vor, die aus vergangenen Programmen und Initiativen abgeleitet wurden, wobei die Autoren selbst einräumen, dass auch diese Vorschläge „genauso vielfältig und teilweise widersprüchlich [sind] wie die Diskussionsstränge zur Reform des Übergangsgeschehens“ (AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN-STIFTUNG 2011, 4) und die empirischen Kenntnisse über das Übergangssystem nach wie vor „lückenhaft“ sind (ebd., 5). Das Ergebnis der Befragung zeichnet ein ambivalentes Bild: Die Notwendigkeit des Übergangssystems ist bei den befragten Experten und Jugendlichen ebenso unbestritten, wie dessen Reformierungsbedarf. Trotz zahlreicher und mannigfaltiger Programme auf Bundes- und Länderebene bleibt die Persistenz der Übergangsprobleme erstaunlich. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass es hier nicht um eine pauschale Kritik am Übergangssystem geht. Dagegen sprechen die belegbaren positiven Effekte des Übergangssystems (BEICHT 2009)². Im Beitrag geht es vielmehr um die Frage, warum das Übergangssystem trotz kontinuierlicher Reformanstrengungen seine Problemhaftigkeit nicht einbüßt. Notwendig hierfür ist ein Perspektivenwechsel: Nicht der Gegenstand der Reformen, sondern die Reform als eine geplante Veränderungsstrategie leitet dabei die Betrachtung. Im Anschluss an organisationstheoretische Überlegungen wird aufgezeigt, dass ein wesentliches Ergebnis von Reformen im Bedarf für weitere Reformen liegt (LUHMANN 2000). Im Zuge der schon mehr als drei Jahrzehnte andauernden Strategien, Maßnahmen und Programmen, die Übergangsprobleme zu überwinden, lässt

2 De positiven Effekte beziehen sich insbesondere auf den Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses durch die Teilnahme an Bildungsgängen des Übergangssystems (BEICHT 2009).

sich hinsichtlich des Übergangssystems kaum von einer Reformmüdigkeit sprechen. Im Gegenteil: Die verschiedenen Programme haben vielmehr dazu geführt, dass das Übergangssystem reflexiv wird, d. h. das Übergangssystem selbst rückt in den Fokus der Betrachtung. Die Debatte um das Übergangssystem hat nach Jahrzehnten der Reformierung eine reflexive Wende durchlaufen. Die vielfach empirisch belegte Kritik am Übergangssystem – Unübersichtlichkeit, mangelnde Effizienz, zu hohe Kosten, Stigmatisierung von ausbildungsplatzlosen Jugendlichen – wird selbst zum Gegenstand der Reformen. In den Vordergrund rücken die Nebenfolgen vergangener Reformen sowie die strukturellen Rahmenbedingungen (NICKOLAUS 2012). Ziel des Beitrages ist es, den Fokus auf die Funktion von Reformen und die gesellschaftliche Verfasstheit des Übergangsbereichs zu richten.

2. Übergangsprobleme

Spätestens nachdem der Nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2006 berufsvorbereitende und teilqualifizierende Bildungsgänge angesichts ihrer expansiven quantitativen Bedeutung als „Übergangssystem“ neben der betrieblichen und vollzeitschulischen Ausbildung als dritten Sektor des Ausbildungssystems auswies, wurde der anfänglich formulierte Anspruch eines temporären Instruments zur Förderung benachteiligter Jugendlicher obsolet. Obgleich Übergänge ein integraler Bestandteil aller Gesellschaften – auch von Stammesgesellschaften – sind, spielt der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die berufliche Ausbildung in Deutschland eine besondere Rolle. Die sogenannte „erste Schwelle“, respektive ihr Zeitpunkt, besitzt für den qualifikationsorientierten Arbeitsmarkt in Deutschland nach wie vor eine „strategische Schlüsselrolle“ (KONIEZKA 2005, 281) hinsichtlich der Zuweisung von Lebenschancen, denn: Erwerbsarbeit ist ein System, „das Menschen vergesellschaftet, indem es sie mit Einkommen und entsprechenden Konsumchancen ausstattet, aber auch indem es sie mit systematischen Aufgaben konfrontiert und ihre Kompetenz fordert, ihren Alltag regelhaft strukturiert, sie in soziale Beziehungen – Kooperationen ebenso wie Konflikt und Abhängigkeit – einbindet, ihnen einen gesellschaftlichen Ort anweist und ihre Identität prägt“ (KOHLE 1990, 338).

Derzeitige Diskussionen um die Erosion der Normalerwerbsbiographie, der Entkopplung von beruflicher Erstausbildung und nachfolgender Erwerbstätigkeit dahingehend zu interpretieren, dass ein mögliches Ende des Berufs bevorstehe, unterschätzen den zentralen Stellenwert beruflicher Ausbildung für die persönliche Entwicklung. Das Fehlen einer Berufsausbildung erhöht das Risiko von Arbeitslosigkeit sowie materieller Mindestversorgung und gesellschaftlicher Exklusion erheblich. Ungeachtet der strukturellen Krisen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt und des steigenden Stellenwerts außerschulischen Lernens bleibt im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in Deutschland die berufsförmige Erwerbsarbeit das zentrale Nadelöhr für die individuelle Lebensführung und die gesellschaftliche Positionierung des Einzelnen (AHRENS/SPÖTTL 2012). Es ist daher wenig erstaunlich, dass dem Übergang in die Berufsbildung besondere bildungspolitische Aufmerksamkeit gewidmet wird. Das Übergangssystem erfuhr im Zeitraum zwischen Mitte der 1990er Jahre und 2006 einen kontinuierlichen Zuwachs und eine fortschreitende Ausdifferenzierung. Zum beruflichen Übergangssystem zählen nach der Definition des Nationalen Bildungsberichts 2006 all jene

„(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 79).

Zu den Bildungsgänge des Übergangssystems gehören mittlerweile: Berufsfachschulen, die keinen Berufsabschluss vermitteln, berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie Klassen für Berufsschüler ohne Ausbildungsvertrag (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 80). Im BGJ befinden sich in erster Linie Jugendliche mit Hauptschulabschluss, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und deren Übergangschancen durch die Vermittlung einer breiten beruflichen Grundbildung verbessert werden sollen. Zudem können Jugendliche zum Teil im BGJ ihren mittleren Schulabschluss nachholen. Der Anteil der Schüler und Schülerinnen im Berufsgrundbildungsjahr ist im Zeitraum von 1992 bis 2007 um 47 und im Berufsvorbereitungsjahr um 67 % gestiegen (BEICHT 2009, 1f). Die konkrete Ausgestaltung des BGJ variiert jedoch stark innerhalb der jeweiligen Bundesländer.

Die Ausdifferenzierung des Übergangssystems bei gleichzeitiger Intransparenz – Kritiker sprechen von einem „bunten Durcheinander von Konzepten und Kursen“ (HILGER/SEVERING 2010, 96) wirft die Frage auf, inwieweit die verschiedenen institutionellen Gelenkstellen zu einer Verschärfung und Verfestigung – und damit nicht wie intendiert zu einer Kompensation – sozialer Ungleichheit führen. Aus individueller Perspektive zeigt sich, dass das Übergangs„versprechen“ vielfach nicht eingelöst werden kann. Die Folge ist, dass sich Übergangsverläufe der Jugendlichen vielfach durch Instabilität und Unsicherheit kennzeichnen. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der repräsentativen Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus dem Jahr 2006 hinsichtlich der Wirksamkeit der Übergangsmaßnahmen (BEICHT et al. 2008): Die Studie zieht das ernüchternde Fazit, dass für Jugendliche mit einem mittleren Abschluss die Teilnahme an Übergangsmaßnahmen keinen nachweisbaren Effekt auf die erfolgreiche Einmündung in eine berufliche Ausbildung hat – unabhängig davon, ob die Maßnahme vorzeitig abgebrochen oder bis zum Ende besucht wurde (BEICHT 2009, 10). Ein ähnliches Ergebnis ergab die BIBB-Studie (2006) „Bildungswege und Berufsbiografie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an allgemeinbildende Schulen“: danach gelingt rund einem Viertel der Jugendlichen auch nach 30 Monaten nicht die Integration in das Ausbildungssystem. Diese institutionalisierten Übergangs- und Ausgrenzungsrisiken werden für die Jugendlichen insbesondere dann erfahrbar, wenn sie sich als so genannte „Altbewerber“ um einen Ausbildungsplatz bewerben. Beispielsweise waren im Jahr 2008, als die Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem im Vergleich zum Jahr 2005 rückläufig war und die Absolventenzahlen aus den allgemeinbildenden Schulen aufgrund des demographischen Wandels deutlich zu sinken begannen, mehr als die Hälfte der Bewerber Altbewerber (KRÜGER-CHARLÉ 2010). Dazu kommt, dass sich die Funktionen verlagern: Mehr und mehr Jugendliche absolvieren im Übergangssystem einen allgemein bildenden Schulabschluss.

Im Jahr 2002 wurden erstmals weniger als 600.000 Ausbildungsplatzangebote gezählt. Im Zeitraum zwischen 1992 und 2004 nahmen die Eintritte in berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit um 170 % zu (BUSEMEYER 2009, 29). Zwar lässt sich seit 2007 ein Rückgang der Teilnehmer im Übergangssystems

aufgrund der sinkenden Schulabsolventenzahlen verzeichnen, aber noch im Jahr 2011 waren knapp 50 % der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten ausbildungsreifen Bewerber/-innen erfolglos bei der Ausbildungsplatzsuche (BIBB 2012, 63). Hoffnungen, dass sich im Zuge der demographischen Entwicklung und damit einher gehenden sinkenden Schulabsolventenzahlen die Übergangsprobleme von selbst erledigen, werden durch die Ergebnisse der integrierten Ausbildungsberichterstattung zunichte gemacht (DIONISUS/KREKEL 2014). Auch der Nationale Bildungsbericht 2010 geht davon aus, dass im Jahr 2025 noch mit rund 238.000 Jugendliche im Übergangssystem zu rechnen ist, die mit jährlichen Kosten von rund 3,3 Mrd. € einhergehen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, 313).

3. Reformroutinen

Als eine Maßnahmen- und Bildungsgangform hatte das Übergangssystem zunächst nur eine marginale Bedeutung und umfasste bei seiner Entstehung Anfang der 1970er Jahre im Wesentlichen das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), die eine berufliche Grundbildung vermitteln sollten und aus heutiger Sicht dem Übergangssystem zugerechnet werden können. Die Kultusministerkonferenz bezog sich bei der Verabschiedung der Rahmenvereinbarung für das Berufsgrundbildungsjahr auf den strukturellen Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt. Im Zeitraum von 1967 bis 1975 stieg die Jugendarbeitslosigkeit um über 600 % und bildete im Jahr 1975 mit 17,1 % den größten Anteil an den Arbeitslosen (BRÄNDLE 2012, 88). In seiner ursprünglichen Konzeption zielte das BGJ darauf ab, das erste Ausbildungsjahr der dualen Berufsausbildung durch eine vollzeitschulische, breit angelegte berufliche Grundbildung in einem von dreizehn definierten Berufsfeldern zu ersetzen. Dieser Anspruch scheiterte jedoch an der mangelnden betrieblichen Akzeptanz. Das im Jahr 1980 vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft initiierte Benachteiligtenprogramm kann als Start der Förderung des Übergangsbereichs betrachtet werden. Das Programm war Bestandteil der Bildungsreformen der 1970er Jahre und dem bildungspolitischen Ziel „Berufsausbildung für alle“. Als sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf begann das Programm mit rund 600 Ausbildungsplätzen in außerbetrieblichen Einrichtungen und wurde 1982 um die ausbildungsbegleitenden Hilfen ergänzt, um dadurch Betriebe zu einer Teilnahme zu motivieren. Bereits 1996 verzeichnete man über 70.000 Neuzugänge in diesem Förderangebot. Nachdem die Kultusministerkonferenz im Jahr 1993 beschloss, Berufsorientierung als verbindlichen Bestandteil der Sekundarstufe I zu integrieren, rückte das allgemeinbildende Schulsystem als weiterer zuständiger Akteur in die Verantwortung bei der Bewältigung der Übergangsproblematik. Im Zeitraum von 2001 bis 2006 wurde das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) durchgeführt. Die Förderschwerpunkte lagen auf der Entwicklung regionaler Kooperationsnetze zwischen Betrieben, Agenturen für Arbeit, Schulen und beruflichen Bildungsträgern sowie die Hinwendung zu individuellen Förderangeboten anstelle von standardisierten Maßnahmen.

Die in den 1990er und zu Beginn des 21. Jahrhunderts initiierten Programme und Projekte führten zu einer Ausdifferenzierung des Übergangssystems und eines entsprechenden Markts an Bildungsträgern. Zahlreiche freie Bildungsträger stehen

mittlerweile in einem Wettbewerb untereinander, um die von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahmen zur Berufsausbildungsvorbereitung durchführen zu können. Wenn zunehmend mehr Organisationen auf die Existenz des Übergangssystems angewiesen sind, drängt sich die Vermutung auf, dass die Übergangsprobleme zunehmend verwaltet werden (vgl. Ahrens 2014; Vogel 2013). Das im Auftrag Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte „Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung“ zählte auf Bundes- und Landesebene 193 Programme (BMBF 2009, 25) – Projekte auf europäischer Ebene wurden nicht berücksichtigt und würden die Zahl erheblich nach oben treiben. Mitte der 1990er Jahre wurden beispielsweise in Hamburg zehn verschiedene Formen des schulischen Berufsvorbereitungsjahrs implementiert. In anderen Ländern wurde das Berufseinstiegsjahr (BEJ) eingeführt. Die von den Kultusministern der Länder in Auftrag gegebene Expertise zu den Kooperationsstrukturen in der Benachteiligtenförderung zieht das aus heutiger Sicht wenig überraschende Fazit:

„Trotz Versuchen, die Einzelinitiativen zu Programmen zu bündeln und die Landschaft der Benachteiligtenförderung zu strukturieren, lässt die Übersichtlichkeit der Förderstrukturen immer noch zu wünschen übrig. So haben wir an keiner Stelle einen umfassenden, schnellen Zugang über die Maßnahmen finden können“ (BLK 2006, 87).

Die Schwierigkeit einer Bündelung der unterschiedlichen Programme und Reformansätze geht einher mit sich überschneidenden Reformzielen. Dabei überlappen sich Ansätze, die das Übergangssystem in seiner Brückenfunktion verbessern wollen mit Ansätzen, die eher systemisch angelegt sind und das Übergangssystem als dritte Säule neben betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildung verstehen. Ernüchternd ist, dass es im Nationalen Bildungsbericht als nicht möglich gesehen wird, die Vielfalt der institutionellen Angebote und damit einhergehenden Übergangsoptionen darzustellen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, 155).³ Lediglich das 2009 erschienene „Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hatte den Maßnahmenbeschwung zum Gegenstand seiner Untersuchung. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass „Ressourcen verpuffen“ und die Förderprogramme zum Teil an den Bedürfnissen der Jugendlichen vorbeigehen bzw. die „betroffenen Jugendlichen stärker in die Gestaltung ihres Förderprozesses“ (BMBF 2009, 5) einzubeziehen sind. Liegt diese Intransparenz und Unübersichtlichkeit an der von Dieter Euler in die Diskussion gebrachte „Strategie des ‚lauthals‘ Schweigens“, d. h. der lauten Programmatik im Grundsätzlichen bei gleichzeitiger Problemverlagerung im Operativen“ (EULER 2011, 322)? Läuft die Allgegenwärtigkeit diagnostizierter Übergangsprobleme Gefahr der Veralltäglichsung als „Gerede“? Emblematisch in diesem Zusammenhang der Titel „Vom Modellprogramm zur Daueraufgabe“, den das Bundesinstitut für Berufsbildung für seine Dokumentation anlässlich 25 Jahre Benachteiligtenförderung wählte (BIBB 2005). Das so genannte Übergangsproblem auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung ist mittlerweile gesellschaftliche Normalität und hat sich als ein „fester,

- 3 Eine Analyse von Übergangsmustern im Rahmen des Sofortprogramms gegen Jugendarbeitslosigkeit (JUMP) zeigte zudem, dass die Zuordnung Jugendlicher zu einzelnen Maßnahmen vielfach beliebig ausfällt und Sackgassen hervorruft. So besuchten Jugendliche beispielsweise bis zu fünf Mal hintereinander die Maßnahme „Nachholen des Hauptschulabschlusses“ (KOHLEBAUM 2012, 602).

auch quantitativ relevanter Bestandteil des Bildungssystems“ (BOLDER et al. 2012, 12) etabliert.

Der diesjährige Berufsbildungsbericht benennt die „Passungsprobleme am Ausbildungsstellenmarkt“ als eine der zentralen Herausforderungen der nächsten Jahre (BMBF 2013, 24). Auffällig ist, dass hier nicht mehr von „Übergangs“- sondern von „Passungs“-problemen gesprochen wird. Begründet wird dies damit, dass wir derzeit Zeugen der Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit werden: Während einerseits Betriebe über wachsende Probleme bei der Besetzung ihrer Ausbildungsstellen klagen, bleiben andererseits nach wie vor zu viele Jugendliche erfolglos bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz. Diese semantische Verschiebung signalisiert, dass die Bewältigung der Übergangsprobleme längst nicht mehr nur die Jugendlichen adressiert, sondern auch aus betrieblicher Sicht an Aktualität gewinnt.

Hinsichtlich der mannigfaltigen Programme, Ansätze und Projekte zur Verbesserung der Übergangssituation Jugendlicher an der sogenannten „ersten Schwelle“ erscheint Reformismus rückblickend fast schon als eine Tradition (CORSI 2005, 84), in der das Übergangssystem eine „normative Kraft des Faktischen“⁴ entfalten konnte. Als temporäres Unterstützungsangebot für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf geplant, entwickelte sich das Übergangssystem in den vergangenen drei Jahrzehnten zu einer selbstverständlichen Bildungssequenz für immer mehr Jugendliche auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung. Die Reformen und Programme erinnern an die so genannte „Concorde-Falle“. Mit dem Verweis auf die „Concorde-Falle“ werden Entwicklungen angesprochen, deren Scheiternsrisiko hoch ist, aber die entstandene Eigendynamik ein Umsteuern immer unwahrscheinlicher werden lässt.

„Die Kosten der Concorde, des von Briten und Franzosen gemeinsam entwickelten Überschallflugzeugs, stiegen im Lauf der Entwicklung steil an. Schon als erst ein kleiner Teil der ursprünglich geplanten Entwicklungskosten verbraucht waren, stellte sich heraus, dass dieses Unternehmen niemals einen Gewinn abwerfen würde. Trotzdem wurden die englische und französische Regierung immer mehr hineingezogen in das Projekt, das am Ende ein Vielfaches der ursprünglich geplanten Summe kostete. Es wäre billiger gewesen, das Unternehmen mit dem Festziehen der letzten Schraube zu beenden, denn seither hat die Concorde immer nur Verluste gemacht. Aber das Flugzeug war ein Prestigeobjekt geworden und gilt immer noch als etwas, auf das Engländer und Franzosen stolz sein können“ (MÉRÖ 2004, 20, zit. n. REICHENBACH 2008, 55)⁵.

Die Entwicklung der Concorde entfaltete eine Alternativlosigkeit und Eigengesetzlichkeit, die sich auch in der Bewältigung der Übergangssituation beobachten lässt. Zwar geht es bei den Reformansätzen des Übergangssystems nicht um Prestige oder Verlustrechnungen⁶, aber auch hier scheint selbst bei strittigen Reformansätzen

- 4 Der Begriff stammt ursprünglich von dem Rechtsgelehrten Georg Jellinek, der ihn in seinem 1885 verfassten Werk „Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ verwendet, um deutlich zu machen, dass (politische) Macht in der Regel auch eine normative Macht nach sich zieht. Die Normativität des Übergangssystems wird insbesondere für jene Jugendliche erfahrbar, die bei ihrer Ausbildungssuche erfolglos bleiben und sich in die vielfältigen institutionellen Übergangsangebote einfädeln (lassen) müssen.
- 5 Nach dem tragischen Absturz der Concorde in Paris im Jahr 2002 wurde der Mythos eines zivilen Überschall-Fliegers im Frühjahr 2003 endgültig beerdigt.
- 6 Es sei denn, man subsumiert die Versorgung Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen hierunter, was durchaus eine gewisse Plausibilität hat und vielfach als Legitimationshintergrund für Reformen fungiert.

ein Umkehren nicht möglich. Ein Beispiel liefert das Konstrukt der Ausbildungsreife, das von vielen Betrieben ins Spiel gebracht wird, um zu legitimieren, warum sie Ausbildungsplatzstellen unbesetzt lassen. Im Auftrag der Hans Böckler Stiftung erstellten die Autoren DOBISCHAT, KÜHNLEIN und SCHURGATZ (2012) eine Expertise zum Konstrukt Ausbildungsreife. Unter Berücksichtigung von Studien der Berufsbildungsforschung, der Jugendsoziologie und der psychologischen Intelligenzforschung kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass der Begriff „Ausbildungsreife“ als Spielball unterschiedlicher Interessen fungiert, wenn es darum geht, Reformen im Übergangssystem zu initiieren.

„Durch die Kritik an der ‚Ausbildungsreife‘ vieler Jugendlicher werden Strukturprobleme des Ausbildungssystems pädagogisiert und interessenpolitisch zur Legitimation des Status Quo auf dem Lehrstellenmarkt eingesetzt. So variiert das Konstrukt Ausbildungsreife je nach Berufsfeld und Branche. Gleichzeitig werden damit bildungspolitisch fragwürdige staatliche Intervention und Institutionen wie das berufliche Übergangssystem legitimiert. Aus diesem Grund wird eine Trennung von Jugendlichen nach dem Kriterium ‚Ausbildungsreife‘ als ‚bildungs- und sozialpolitisch skandalös‘ (DOBISCHAT et al. 2012, 4) bewertet.

Obwohl der Begriff der Ausbildungsreife angesichts seiner Unschärfe einer wissenschaftlichen Operationalisierung nicht standhält, hält er sich hartnäckig als Unterscheidungsmerkmal in der (berufs-)bildungspolitischen Debatte um Reformen zum Übergangssystem. So dient er etwa bei der jüngsten Reforminitiative „Übergänge mit System“ der Bertelsmann-Stiftung (2010), an der sich bis zum Jahr 2011 neben der Bundesagentur für Arbeit bereits neun Bundesländer beteiligten, als ein zentrales Unterscheidungsprinzip. Anspruch dieser Initiative ist es, den vielfach beklagten Maßnahmenbeschwung zu systematisieren und zu reduzieren. Hierzu wird der Übergangsbereich zwischen Schule und Arbeitswelt anhand der Unterscheidung zwischen ausbildungsreifen und nicht ausbildungsreifen Jugendlichen durch zwei Pfade bzw. „Grundtypen“ systematisiert. Diese Grundtypen orientieren sich an den Ordnungsgrundlagen der dualen Ausbildung: Ausbildungsreife aber nicht vermittelte Jugendliche sollen Ausbildungsinhalte vermittelt werden, während noch nicht ausbildungsreifen Jugendlichen neben einer individuellen Förderung eine verbindliche Perspektive eines Ausbildungsabschlusses aufgezeigt werden soll. Das Konstrukt „Ausbildungsreife“ fungiert bei dieser Reforminitiative als Selektionskriterium. Hier begegnet einem das „tradierte Dilemma der berufsbildungspolitischen Diskussion“ (SELL 2011, 294): Im Spannungsfeld einer ‚reinen‘ Betriebsorientierung im Sinne eines gewachsenen dualen Systems versus einer ‚Verschulung‘ der Berufsausbildung als Alternative hierzu wird der vollzeitschulischen und außerbetrieblichen Berufsausbildung nur eine subsidiäre Bedeutung, eine „Rest-Auffangfunktionalität“ (EBD., 296) zugeschrieben.

Zwei folgenreiche Aspekte sind in diesem Zusammenhang hervorzuheben: Erstens die defizitäre Bestimmung der Ausbildungsreife, die sich beispielsweise in der Definition des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ zeigt. Danach bestimmt sich Ausbildungsreife über zu geringe schulische Basiskonntenisse, unzureichende Lernmotivation, und die fehlende Fähigkeit von Jugendlichen, „ihre eigenen Bedürfnisse und berufsbedeutsamen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (zu kennen) und diese mit wesentlichen Aspekten und Anforderungen von Berufen in Beziehung setzen (zu können)“ (SOLGA et al. 2012, 1). Aus dem Blick geraten dabei vielfach die Jugendlichen selbst bzw. tauchen in der Debatte in erster Linie in der Form eines „Jugendproblem-Diskurs“ (GRIESE/MANSEL 2003,

11) auf. Dass bei der Ausbildungsplatzsuche askriptive Merkmale wie Geschlecht, ethnischer und sozialer Hintergrund diskriminierend wirken, wird durch die Debatte um Ausbildungsreife überlagert. Die Folge ist zweitens die individuelle Zuschreibung der Ausbildungslosigkeit. Mit der Individualisierung der Übergangsprobleme gerät das institutionelle Gefüge des Übergangssystems selbst als Ursachenzuschreibung in den Hintergrund. Durch die Betonung der Selbstverantwortung der Jugendlichen beugen die bildungspolitischen Akteure einem Scheitern ihrer Reformansätze vor (BRÄNDLE 2012, 214).

Die systemtheoretisch orientierte Organisationsforschung liefert in diesem Zusammenhang eine Erklärung, warum eine Reformrealisierung immer auch ein Scheiternsrisiko birgt. Aus der Organisationsforschung wissen wir, dass ein wesentliches Resultat von Reformen die Erzeugung eines Bedarfs für weitere Reformen ist, was dazu führt, dass bisherige Reformen als unbefriedigend wahrgenommen werden und gleichzeitig die Ansprüche an zukünftige Reformen wachsen (LUHMANN 2002, 166; CORSI/ESPOSITO 2005, 1). Wenn von Reformen die Rede ist, spalten sich in der Regel die Meinungen über deren Notwendigkeit in Befürworter und Kritiker. Anders sieht dies aus bei Reformen des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in die berufliche Ausbildung. Die Einsicht in die Notwendigkeit einer Reformierung des sogenannten Übergangssystems ist unbestritten. Die Problematik wird erst in der Umsetzung offensichtlich, da Reformansprüche und -anstrengungen immer verschiedene Zielsetzungen adressieren. Die verschiedenen Programme und Initiativen treten als „Pakete“ auf, die in sich deutliche Widersprüche bergen können. So lässt sich beispielsweise die Reduzierung der Kosten bei gleichzeitiger Verbesserung sozialpädagogischer Förderung kaum in Einklang bringen.

Folgt man systemtheoretischen Überlegungen, begegnet uns die Gesellschaft als ein in soziale Teilsysteme ausdifferenziertes System, wobei die Gesellschaft selbst „unerreichbar“ bleibt (BAECKER 2005:64). Reformen benötigen daher Adressaten für ihre Umsetzung. Als Ort der Umsetzung fungiert die Organisationsebene (EBD., 61; CORSI 2005, 88)⁷. In den jeweiligen Organisationen werden die Reformziele „heruntergebrochen“ bzw. in Entscheidungsplanungen übersetzt: „Alles muss durch den ‚Engpass‘ der formalen Organisation fließen“ (CORSI 2005, 88). In diesem organisationalen Engpass werden die Reformziele konkretisiert, an die organisationale Handlungslogik und deren Interessen angepasst, ausgerichtet und in Entscheidungen umgesetzt. Zum Tragen kommen dabei die jeweiligen Entscheidungsprämissen und organisatorischen Variablen wie etwas Personal, Formen der Kontrolle sowie Bewertungsprozesse, Kompetenzdifferenzierung und finanzielle Ressourcen. Die Folge ist, dass bestimmte Reformziele aufgewertet, andere hingegen vernachlässigt werden. In den Organisationen vollzieht sich ein operatives Dekonstruieren von Reformabsichten, was gleichermaßen zu einer Konkretisierung aber auch auf Kosten anderer Reformabsichten geht. Da Reformen immer in konkreten Organisationen stattfinden, erscheint es lohnenswert, dem Prozess des Reformierens, den Entscheidungsprozessen sowie den „Betroffenen“ von Reformen Aufmerksamkeit zu schenken (KLEIDAT 2011). Angesprochen ist damit eine stärkere Differenzierung der „Reformkommunikation“, denn auf der Organisationsebene erfolgt die inhaltliche

7 Trotz zahlreichen Reformen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen existiert keine einschlägige Reformforschung. Der Beitrag greift daher auf Ansätze aus der Organisations- und Systemtheorie zurück.

Spezifizierung des Reformpakets⁸. So lassen sich beispielsweise Schulen als soziale Organisationen nicht auf curriculare oder pädagogische Fragestellungen reduzieren.

„Keine Schule sieht sich selbst als bloße Didaktik, Selektion, Personal und innere Differenzierung von Lehrstoff oder als flache Hierarchie. Keine Verwaltung würde sich selbst nur als Bürokratie verstehen“ (CORSI 2005, 89).

Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung sowie die jeweiligen teilsystemspezifischen Handlungslogiken widersetzen sich damit einer umfassenden Steuerung. Förderale Eigenwilligkeiten bei der Ausgestaltung des Übergangsbereichs tun ihr Übriges, das die verschiedenen Maßnahmen in ihren Zielstellungen erheblich variieren. Zum Ausdruck kommt dies unter anderem auch in den verschiedenen Funktionsbezeichnungen von Jugendberufshelfer, Berufseinstiegsbegleiter, Jobpate, Ausbildungsmentoren, Berufsflotsen oder Lernbegleiter. Die Verantwortlichkeiten verstreuen sich auf die Bundes-, Landes- oder Kommunalebene. Auf Steuerungsebene stoßen Reforminitiativen so schnell an ihre Grenzen angesichts der unterschiedlichen Zuständigkeiten und partikularen Interessen der privaten Bildungsträger, der Berufsschulen, der Arbeitsagentur und der Jugendberufshilfe, um nur einige zu nennen. Damit verbunden sind unterschiedliche rechtliche Regelungen (insbes. Schulgesetzgebung der Länder, SGB II u. III, BBiG).

Im Anschluss an Reichenbach lassen sich die verschiedenen Programme und Ansätze einerseits als Indikator für die begrenzte Steuerbarkeit des Übergangssystems begreifen (REICHENBACH 2008, 57). Andererseits werden durch die jeweilige Gewichtung der Reformziele weitere Reformen notwendig, um wieder einen Ausgleich herzustellen, woraufhin wieder Reformbedarf entsteht. Aus institutionentheoretischer Perspektive lässt sich sagen, dass Reformen von Problemen profitieren (BRUNSSON 2005, 10), dass die begrenzte (kommunikative) Reichweite der Reformen im Übergangssystem immer wieder neuen Reformbedarf nach sich zieht. So wäre es mit dem heute vorhandenen Wissen undenkbar, ein Benachteiligtenprogramm zu starten wie es 1980 geschah ohne die Beteiligung der allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen. Gerade durch das Nichterreichen vorangegangener Reformen rückten Fragen der Anschlussfähigkeit als neue Reformansprüche in den Vordergrund. Damit verliert das Scheitern von Reformen sein negatives Image und lenkt den Blick auf die Visibilisierungsfunktion von Reformprozessen.

4. Die begrenzte Reichweite von Reformen

Aus systemtheoretischer Perspektive sind „die Reform und ihr Scheitern nur die beiden Seiten einer strukturellen Selbsterkundung der Gesellschaft im Hinblick auf die Ausdifferenzierung und Reichweite der Kommunikation von Entscheidungen [sind]“ (BAECKER 2005, 71). Virulent wird hier die Sandwich-Position des Übergangssystems zwischen allgemeinbildendem Schulsystem, beruflicher Bildung und Arbeitsmarkt. Die Schwierigkeit einer immer wieder geforderten „umfassenden“ Reform (u. a. ALLMENDINGER/HELBIG 2008) ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass sich im Übergangssystem unterschiedliche gesellschaftliche Teilrationalitäten kreuzen,

8 KLEIDATS soziologische Perspektive auf Reformen unterscheidet den Reformbegriff entlang der Differenz von Generalisierung und Spezifizierung anhand der Begriffe „Schema“ und „Diskurs“ sowie „Paket“ und „Inhalt“ (KLEIDAT 2011, 20).

und zwar insbesondere pädagogische und ökonomische. Während das Bildungssystem sich an der Formung des Lebenslaufs orientiert und damit ihre Leistungen an die Person adressiert und nicht daran, die Wirtschaft zufrieden zu stellen, geht es der Wirtschaft in erster Linie um die Förderung betrieblicher Interessen, um Ertragssteigerung und Rentabilität. Adressaten sind hier die Betriebe. Dieses Spannungsfeld zeigt sich auch in der aktuellen medienwirksamen Diskussion um einen Fachkräftemangel. Hier wird ein Bildungsverständnis transportiert, das Bildung auf die Herstellung eines geeigneten Arbeitsvermögens reduziert. Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung und Autonomieentfaltung findet kaum bzw. keine Berücksichtigung. Die Rede vom Übergangssystem ist daher vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ausdifferenzierung nicht nur irreführend, sondern versperrt den Blick auf die Kopplungsprobleme insbesondere pädagogischer und wirtschaftlicher, aber auch politischer Handlungslogiken und Steuerungsansprüchen.

CLAUS OFFE (1975) konstatierte bereits in den 1970er Jahren, dass Reformideen weniger am Protest der Wirtschaft scheitern, sondern an der Abhängigkeit der Politik von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. OFFE konzentrierte sich in seiner Studie auf politisch-administrative Methoden bei der Steuerung des Berufsbildungssystems. Seine These hat auch heute noch Gültigkeit, denn durch die enge Kopplung zwischen Arbeitsmarkt und beruflicher Ausbildung dehnen sich konjunkturelle Schwankungen und strukturelle Verschiebungen auf die Ausbildung aus. Die Stärke der dualen Ausbildung – der Betrieb als Lernort ist gleichzeitig ihre Schwäche: Betriebe fungieren durch ihre Rekrutierungspraktiken sowie ihre Ausbildungsbereitschaft als das entscheidende Nadelöhr für Jugendliche. Die Vormachtstellung der Betriebe und Wirtschaftsverbände wird auch von den Autoren GRANATO und ULRICH (2013) als ein wesentlicher Grund für das Scheitern von Reformen betrachtet. Aufgrund der finanziellen Beteiligung und Verantwortung der Wirtschaft in der dualen Ausbildung erwächst eine Machtposition der Betriebe. „Reformvorschläge zugunsten eines effizienteren Zugangs in Berufsausbildung dürften deshalb nur wenig Realisierungschancen haben, sofern sie den Autonomieanspruch der Wirtschaft einschränken“ (GRANATO/ULRICH 2013, 323). Die Gründung des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ wird als ein Beispiel für die herausgehobene Machtposition der Wirtschaftsverbände bei der Frage des Ausbildungszugangs verstanden, da der Pakt ohne die Gewerkschaften und ohne Verbindung zum Bundesinstitut für Berufsbildung konzipiert wurde. Die Folge ist, dass die Betriebe zwar von öffentlich finanzierten ausbildungsvorbereitenden Instrumenten wie etwa der betrieblichen Einstiegsqualifizierung profitieren ohne jedoch selbst verbindliche Zusagen machen zu müssen. Die Verlautbarung der Wirtschaft jährlich mehrere Zehntausend neue betriebliche Ausbildungsplätze hat damit nur symbolischen Charakter (EBD., 331). GRANATO und ULRICH (2013) sprechen daher Reformvorschlägen, die an den Qualifikationsdefiziten der Jugendlichen ansetzen, größere Realisierungschancen zu gegenüber Reformansätzen, die anknüpfend an das bildungspolitische Postulat „Ausbildung für alle“ niedrighschwelligere Eintrittsmöglichkeiten in die betriebliche Ausbildung fordern.

Wenn die Betrachtung der verschiedenen Reformansätze des Übergangsbereichs vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ausdifferenzierung ihre begrenzte Wirksamkeit erklärt, stellt sich die Frage, ob der „Gegenstand“ der Reformen eventuell mit seiner engen Fokussierung auf die Einmündung in die betriebliche Ausbildung zu kurz greift. Die „Geschichte“ des Übergangssystems zeigt, dass nicht die Realisie-

rung von Reformen das Problem ist. Schwierigkeiten entstehen eher dadurch, dass neue „alte“ Probleme generiert werden, dass das Anspruchsniveau an Reformen steigt und neue Fragen hervorgerufen werden. Hilfreich scheint daher ein Betrachtungswechsel, der die gesellschaftliche Verfasstheit von Übergängen betont.

Die durch die Verrechtlichung des Übergangssystems bereits erfolgte stärkere Vergesellschaftung hat bislang nicht dazu geführt, Übergänge als ein „gesellschaftliches Verhältnis“ (HUISINGA 2011, 156) in den Blick zu rücken. Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) wurde die Berufsausbildungsvorbereitung zwar zum 1. Januar 2003 integraler Bestandteil der Berufsbildung, doch ist BOHLINGER in ihrer kritischen Rückschau hinsichtlich der Entwicklung der Benachteiligtenförderung zuzustimmen, dass berufspädagogische Ansätze in erster Linie darum bemüht sind, eine „Anpassung der Betroffenen an das gegebene System“ (BOHLINGER 2004, 240) zu leisten. Da es sich längst nicht mehr um ein temporäres Konstrukt handelt, sondern um eine auf Dauer gestellte Normalität, wäre eine stärkere gesellschaftliche, sozialstrukturelle Einbettung lohnenswert. „Übergänge“ adressieren gleichermaßen institutionelle und strukturelle Umgebungsbedingungen als auch individuelle Lebensverläufe. Bereits im Jahr 1988 forderte HEINZ ein stärkeres Inbeziehungsetzen sozialstruktureller Entwicklungen und individueller Lebenslaufgestaltung:

„Ohne einen theoretischen Bezugsrahmen, der auf das Wechselverhältnis zwischen sozialen Strukturen und deren Veränderungen einerseits und der Reproduktion und Modifikation sozialer Verhältnisse durch die Handlungsstrategien der Subjekte im Kontext ihrer Biographien zentriert ist, wird die Übergangsforschung weiterhin in quantitativen Umfragen oder Paneluntersuchungen oder qualitative Fallstudien über Berufsfindungsverläufe oder Problemgruppen auseinanderfallen“ (HEINZ 1988, 14 f., zit. nach HUISINGA 2011, 155).

In der empirischen Forschung führen insbesondere außeruniversitäre Einrichtungen auftragsorientierte Praxisforschung im Übergangsbereich durch. Im Vordergrund stehen hier pragmatische Lösungen zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und der Professionalisierung des Bildungspersonals. Dabei handelt es sich vielfach um Gestaltungs- und Evaluationsprojekte, die sich weniger an einer wissenschaftlichen Systematisierung orientieren, sondern an der Realisierung und Überprüfung einer „guten Praxis“. Diese zwar vielfach sehr fruchtbaren Untersuchungen vermögen es kaum, strukturelle Selektionsmechanismen aufzudecken. BÜCHTER konstatiert eine Unausgewogenheit empirischer Forschung:

„Die unter Ergebnisdruck stehenden Auftragsforscher sind dem Dilemma ausgesetzt, dass sie möglichst schnell greifbare Anknüpfungspunkte für ihre Arbeit finden müssen. Dass sie hierbei an vermeintliche individuelle Defizite der Jugendlichen und eine noch nicht ausreichende Professionalität des Personals ansetzen, um ihre Förderkonzeptionen durchzusetzen, reproduziert jedoch (ungewollt) die sozialstrukturell bedingte Ungleichheit“ (BÜCHTER 2011, 191).

So informativ sogenannte „Best-Practice“ Projekte und Instrumente auch sein können, lassen sich erfolgreich erprobte Instrumente und Methoden aufgrund des föderalen Systems in Deutschland nicht ohne weiteres bundesweit umsetzen. Damit bleiben viele Programme und Instrumente nach der finanziellen Unterstützung folgenlos. Die Wechselbeziehungen zwischen strukturellen und individuellen Bedingungen und Möglichkeiten stärker in den Blick zu rücken, wird auch von BUCHMANN und HUISINGA (2013) für die Berufspädagogik vorgeschlagen. Sie empfehlen ein

Forschungsprogramm „Subjektentwicklung und Inklusion im Übergangssystem“. Voraussetzung hierfür sei ein „disziplinäres Selbstverständnis der Berufsbildungsforscherinnen und -forscher“ (EBD., 153). Anspruch der Berufspädagogik müsse es sein, die gesellschafts- und ungleichheitstheoretischen Implikationen der Übergangssystemproblematik herauszuarbeiten. Bislang gleicht die theoretische Auseinandersetzung mit dem Übergangssystem einem Puzzle verschiedener Disziplinen, ohne dass sich ein Gesamtbild zeichnen lässt. Gerade in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt der Fokus auf einer (problemlosen) Integration durch den Beruf. Doch angesichts der wachsenden Heterogenität des Adressatenkreises beruflicher Bildung und dem Wandel der Qualifikationsanforderungen verläuft diese immer weniger problem- und reibungslos.

Seitens der Berufspädagogik wird die Übergangssystemproblematik vor dem Hintergrund des Bezugssystems der dualen Ausbildung betrachtet. Obgleich Bildung ebenso wie Arbeit als zentrale Dimensionen sozialer Ungleichheit fungieren – und gerade beim Überschreiten der Grenze zwischen Erziehung und Arbeit Ungleichheiten sichtbar werden mutet es zumindest erstaunlich an, dass der Stellenwert des Übergangssystems in der Berufspädagogik eher in einer „notwendigen Zuwendungspflicht“ (BOHLINGER 2004, 240) und nicht in der Ausarbeitung eines eigenständigen Theoriefeldes liegt. Um die Übergangsthematik stärker in der Berufsbildungsforschung zu verankern, wurde seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Jahr 2009 ein Memorandum „Zur Professionalität des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ (DGfE 2009) verfasst. Impulse für das Memorandum resultierten insbesondere aus den Aktivitäten der Benachteiligtenförderung. Die Autorengruppe warnt vor einer Verfestigung und Verstetigung der gegenwärtigen Strukturen im Übergangssystem angesichts des Missverhältnisses zwischen ökonomischem Aufwand und Erreichung der drei Zieldimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Sicherung der Humanressourcen. Durch Programme erreichte Teilerfolge wie etwa die Qualifizierung des pädagogischen Personals reichen, so die Autoren, nicht aus. Die wissenschaftliche Theorieproduktion der Berufspädagogik in der Benachteiligtenförderung sei nicht auf eine konsistente Durchdringung dieses Feldes ausgerichtet. „Es scheint berufsbildungspolitisch und wissenschaftlich der Wille zu fehlen, den ‚systemfremden‘ Ansatz der Berufslosigkeit junger Menschen zu erörtern“ (BOJANOWSKI 2006, 351).

5. Fazit und Ausblick

In vormodernen Gesellschaften verband man mit „*Reformatio*“ die Notwendigkeit, in einen vorherigen, als „ursprünglich“ verstandenen und durch Gottes Schöpfung entstandenen Zustand zurückzukehren. Überträgt man diesen Gedanken auf Reformansätze im Übergangssystem, so drängt sich der Gedanke auf, dass Reformen mehr oder weniger explizit darum bemüht sind, dass Übergangssystem obsolet werden zu lassen bzw. nach wie vor der Vorstellung anhängen, dass ein direkter Weg von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung der „eigentlich“ richtige und auch machbare Weg sei. Die normative Leitfigur der Normalbiographie wirkt hier unterschwellig mit. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass längst nicht nur sozial sondern auch marktbenachteiligte Jugendliche im Übergangssystem „landen“: „Selbst wenn alle Jugendlichen ‚ausbildungsreif‘ gewesen

wären, hätte das Ausbildungsplatzangebot nicht ausgereicht“ (ULRICH 2008, 10). Die Probleme beruflicher Integration beschränken sich nicht länger nur auf die „klassische“ Benachteiligtenklientel. Nicht zuletzt die verschiedenen Programme und Reformen haben deutlich gemacht, dass ungleichheitsrelevante Dimensionen wie Geschlecht, ethnischer Hintergrund und Region zentrale Kriterien sind bei der Ausbildungsplatzsuche. Vor diesem Hintergrund scheint einerseits eine stärkere Anbindung an Ungleichheitstheorien lohnenswert, um die Übergangsproblematik stärker gesellschaftstheoretisch einzubetten. Seit dem ersten Berufsbildungsbericht im Jahr 1977 wird zwar alljährlich zum Frühjahr vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn der aktuelle Berufsbildungsbericht veröffentlicht, der weit mehr als einen Überblick über die aktuellen Entwicklungen in der Berufsbildung liefert. Trotz dieses jährlich aktualisierten Detailwissens mangelt es nicht nur an empirischen Daten, und zwar insbesondere hinsichtlich der Bildungsverläufe, sondern auch an einer Theorie, die die gesellschaftliche Verfasstheit von Übergängen erschließt. Andererseits böten diskursanalytische Untersuchungen zur „Reformliteratur“ des Übergangsbereichs Aufschluss über Entscheidungsprozesse und Formen der Respezifizierung von Reformpaketen und deren Operationalisierung. Wenn man Reformen zum Gegenstand der Diskussion macht, besteht die Gefahr, sich entweder positiv oder negativ zu den jeweiligen Reformzielen und -inhalten zu äußern. Der Reformprozess selbst, seine Bedingungen, Legitimationsfiguren sowie partikularen Interessen geraten dabei in den Hintergrund. Diese könnten jedoch aufschlussreiche Informationen über die gesellschaftlichen Randbedingungen liefern, die dazu führen, dass problematische Übergänge nicht nur ungleichheitsrelevante Merkmale aufdecken, sondern auch gesellschaftliche Normalität sind. Lohnenswert erscheint daher das Anknüpfen an Arbeiten der empirischen Diskursforschung (KELLER 2007). Angesprochen sind damit Fragen nach den jeweiligen Deutungsmuster und -schemata, der Art und Weise wie etwa die Übergangsproblematik als spezifischer Sachverhalt konstruiert wird, welche argumentativen und praktischen Strategien zur Durchsetzung der jeweiligen Interessen aktualisiert werden. Damit ließe sich beispielsweise aufdecken, wann und wie welche Strategien Bedeutungshoheit gewinnen, welche Regelwerke und Maßnahmebündel durch einen Diskurs (re-)produziert werden und wie die jeweiligen Akteure die Jugendlichen adressieren. Ein „Weiter-So“ würde eher Erinnerungen an „Täglich grüßt das Murmeltier“ provozieren.

Literatur

- AHRENS, D. (2014). Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Einleitung. In: AHRENS, D. (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden, 7–35.
- AHRENS, D. & SPÖTTL, G. (2012). Beruflichkeit als biographischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In: BOLDER, A. et al. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag, 87–105.
- ALLMENDINGER, J./HELBIG, M. (2008). Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. *WSI Mitteilungen* 7, 394–400.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN-STIFTUNG (2011). Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_experten-monitor_2010_preprint.pdf. Zugriffen: 26.10.2013
- BAECKER, D. (2005). Die Reform der Gesellschaft. In CORSI, G. & ESPOSITO, E. (Hrsg.), Reform und Innovation in einer unstabilen Gesellschaft. (S. 61–79). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- BAETHGE, M. (2013). Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In KRÜGER, H. et al. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, 277–300.
- BECKER, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folgen der Bildungsexpansion? In HADJAR, A. & BECKER, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, 27–63.
- BEICHT, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB-Report 11. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf)
- BEICHT, U. et al. (Hrsg.) (2008). Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen, Bielefeld
- BOHLINGER, S. (2004). Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (2), 230–241.
- BOJANOWSKI, A. (2006). Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik. In Zeitschrift für Betriebs- und Wirtschaftspädagogik 3, 341–359.
- BOLDER, A. et al. (2012). Beruflichkeit – Ein Kampf der Einzelnen gegen die Institutionen? In DIES. (Hrsg.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag, 7–25.
- BOLDER, A. et al. (2010). Die Fragen der neuen Lebensläufe und die Antworten der Erwachsenenbildung. In Dies. (Hrsg.), Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag, 9–24.
- BRÄNDLE, T. (2012). Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- BRUNSSON, N. (2005). Reform als Routine. In CORSI, G. & ESPOSITO, E. (Hrsg.), Reform und Innovation in einer unstabilen Gesellschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, 9–27
- BÜCHTER, K. (2011). Ausgrenzung durch (Berufs-)Bildung – wie ein sozialstrukturelles Problem pädagogisiert wird und (re-)politisiert werden könnte. In SIECKE, B. & HEISLER, D. (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 184–199.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2013). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, Bonn.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2013): Berufsbildungsbericht 2013: BIBB-Hauptausschuss nimmt Stellung zum Entwurf der Bundesregierung. Pressemitteilung Nr. 10/2013 (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_plus_ergaenzende_Voten_zum_BBB_2013.pdf)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.), (2009). Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bonn/Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2013). Berufsbildungsbericht 2013, Bonn.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) (2006). Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Heft 133
- BUSEMEYER, M. R. (2012). Reformperspektiven der beruflichen Bildung. Reformfall oder Vorzeigemodell. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn
- CORSI, G. & ESPOSITO, E. (2005). Einleitung. In DIES. (Hrsg.), Reform und Innovation in einer unstabilen Gesellschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, 1–9.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (2009). Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein

- DIONISUS, R. & KREKEL, E. (2014). Zur Bedeutung und künftigen Entwicklung des Übergangsbereiches — Welche Informationen liefert die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)? In AHRENS, D. (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden, 35–55.
- DOBISCHAT, R., KÜHNLEIN, G., & SCHURGATZ, R. (2012). Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Ausbildung. Hans Böckler Stiftung Arbeitspapier 189.
- EULER, D. (2011). Lauthals schweigen? — Über den Umgang mit (Ab-)Brüchen und fehlenden Übergängen auf Bildungswegen. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (3), 321–328.
- GRANATO, M. & ULRICH, J. G. (2013). Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 39 (2), 293–313.
- GRIESE, H. M. & MANSEL, J. (2003). Jugendtheoretische Diskurse. In MANSEL, J., GRIESE, H. M. & SCHERR, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, 11–31
- HUISINGA, R. (2011). Berufliche Übergangsforschung und Inklusionspolitik: Anmerkungen zu einem prekären Verhältnis. In SIECKE, B. & HEISLER, D. (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn: Eusl-Verlag, 150–169.
- KELLER, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. Forum Qualitative Sozialforschung 8(2), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>.
- KOHLRAUSCH, B. (2012). Das Übergangssystem – Übergänge mit System? In BAUER, U., BITTLINGMAYER, U. H. & SCHERR, A. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, 595–609.
- KONIETZKA, D. (2005). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In BECKER, R. & LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 2. Aufl., 273–303
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- KRÜGER-CHARLÉ, M. (2010). Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Strukturen, Einschätzungen und Gestaltungsperspektiven. Institut Arbeit und Technik, Forschung Aktuell, Gelsenkirchen (www.iatge.de/forschung-aktuell/2010/fa2010-11.pdf)
- LUHMANN, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- NICKOLAUS, R. (2012). Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1, 5–17.
- SELL, S. (2011). Auswege aus dem Labyrinth des „Übergangssystems“. In HUTHMACHER, C. & HOFFMANN, E. (Hrsg.), Aufstieg durch (Aus-) Bildung. Konrad Adenauer Stiftung. St. Augustin/Berlin, 287–313
- OFFE, C. (1975). Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- REICHENBACH, R. (2008). In der „Concorde-Falle“: Erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen (Eine „Replik“ auf Walter Herzogs Kritik an der Reform. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 1, 53–63
- SOLGA, H., BAAS, M. & KOHLRAUSCH, B. (2012). Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? WZ Brief Bildung vom 19.02.2012, Berlin.
- ULRICH, J. (2008). Jugendliche im Übergangssystem. In: bwp@ Spezial 4

VOGEL, T. (2013). Von der Berufs- zur „Übergangspädagogik“? Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt. In MAIER, M. S. & VOGEL, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Wiesbaden, 271–294.

Anschrift der Autorin: Dr. Daniela Ahrens, Universität Bremen, Institut Technik & Bildung, Am Fallturm 1, 28359 Bremen, dahrens@uni-bremen.de