

Maja S. Maier
Thomas Vogel *Hrsg.*

Übergänge in eine neue Arbeitswelt?

Blinde Flecke der Debatte zum
Übergangssystem Schule-Beruf



Springer VS

Übergänge in eine neue Arbeitswelt?

Maja S. Maier • Thomas Vogel (Hrsg.)

Übergänge in eine neue Arbeitswelt?

Blinde Flecke der Debatte zum
Übergangssystem Schule-Beruf

Herausgeber

Dr. Maja S. Maier
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Deutschland

Prof. Dr. habil. Thomas Vogel
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Deutschland

ISBN 978-3-531-19344-1

ISBN 978-3-531-19345-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-19345-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf	9
<i>Maja S. Maier/Thomas Vogel</i>	

I

Kontinuität und Wandel des Übergangs Schule/Beruf

Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion	27
<i>Karin Büchter</i>	
Deklassierende Dispositive. Zur kulturgeschichtlichen Dimension des zeitgenössischen Übergangsgeschehens	49
<i>Martin Koch/Arnulf Bojanowski</i>	
Die Reformdebatte zum Übergang Schule/Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen	69
<i>Friederike Frieling, Joachim Gerd Ulrich</i>	
Komplexitätserfassung statt Komplexitätsreduktion? Ein governanceanalytisches Programm zur Analyse des „Übergangssystems“ als „regionales Übergangsregime“	95
<i>Arnd Kierchhoff/Martin Heinrich</i>	

II

Übergänge zwischen Bewältigungsproblematik und Gestaltungschance

„Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul.“ – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen	115
<i>Kirsten Lehmkuhl/Guido Schmidt/Cornelia Schöler</i>	
Übergangsprobleme benachteiligter Jugendlicher von der Schule ins Berufsleben unter Genderperspektive	131
<i>Sylvia Buchen</i>	
Habitus sozialer Unbestimmtheit. Lebensführungen und Positionierungen junger Erwachsener unter den Bedingungen der Prekarisierung	149
<i>Susanne Völker</i>	
Lebensgestaltungen ohne Erwerbsarbeit	167
<i>Kirsten Puhr</i>	

III

Pädagogische Praktiken am Übergang und die Rolle der Betriebe

Lernen und Disziplinieren. Die Rolle des Lernorts Betrieb im Unterricht der dualisierten Berufsvorbereitung	187
<i>Marc Thielen</i>	
„Schule ist Schrott“ – Jugendliche Selbstbehauptung und pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Aktivierungspolitik und der Pädagogik am Übergang	203
<i>Maja S. Maier</i>	
Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind	225
<i>Bettina Kohlrausch</i>	

Ethnisierung von ‚Ausbildungsfähigkeit‘ – ein Fall sozialer Schließung in der Migrationsgesellschaft	245
<i>Ulrike Hormel</i>	

IV

Entwürfe einer Pädagogik des Übergangs

Von der Berufs- zur „Übergangspädagogik“? Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt	271
<i>Thomas Vogel</i>	
Pädagogik des Übergangs	295
<i>Frank Elster</i>	
Inklusion, demographischer Wandel und Übergangssystem – Blinde Flecke in der Debatte zu veränderten Übergangschancen gering qualifizierter Jugendlicher	307
<i>Anna Niggles-Gellrich/Christian Schmidt</i>	
Riskante Übergangsprozesse. Bildungs- und bewältigungstheoretische Überlegungen	323
<i>Wolfgang Mack</i>	
Angaben zu den Autorinnen und Autoren	333

Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf

Maja S. Maier/Thomas Vogel

Aktuelle Problembeschreibungen zum Themenfeld „Übergang Schule/Beruf“ nehmen zum einen auf die in ungleichheitstheoretischen Untersuchungen identifizierten ‚Risikofaktoren‘ beim Übergang von der Schule in den Ausbildungsmarkt Bezug; zum anderen werden unter der Perspektive mangelnder ‚Ausbildungsreife‘ die Kompetenzdefizite von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz beschrieben und darauf abgestimmte Maßnahmen entwickelt und dokumentiert. In den Blick genommen werden in beiden Fällen die Jugendlichen selbst, ihre schulischen Leistungen, ihre berufsbezogenen Kompetenzen, ihre sozialen Ressourcen etc. Mit diesem Fokus geht jedoch eine Verkürzung der Perspektive einher, bei der die Ursachen von Übergangsproblemen den Betroffenen selbst zugeschrieben werden und die strukturellen, bildungs- und arbeitspolitischen und ökonomischen Bedingungen, die die Problematik des Übergangs von der Schule in den Beruf (und den Übergang als solchen!) hervorgebracht haben und weiter hervorbringen, zugleich außen vor bleiben. Die verkürzte Perspektive führt folglich zur Ausblendung der gesellschaftlichen Dimensionen der ‚Übergangsproblematik‘. Diese Ausblendung zeigt sich im öffentlich-politischen Diskurs (z. B. Bundesministerium 2012-1, Bertelsmannstiftung 2011) ebenso wie in manchen Problembeschreibungen der pädagogischen Disziplinen.

Mit dem Bild der „blinden Flecke“¹ richtet sich der vorliegende Band darauf, Beiträge zu versammeln, in denen bei der Analyse des Übergangsgeschehens Aspekte herausgearbeitet werden, die in der Debatte zum Übergang Schule/Beruf bislang nicht oder kaum zur Kenntnis genommen wurden. Zu einem großen Teil resultieren die blinden Flecke der Debatte daraus, dass die strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt und die neoliberal ausgerichtete politische Regulierung des Arbeitsmarktes nicht bzw. nur in affirmativer Weise berücksichtigt werden.

1 In der Humanbiologie bezeichnet der blinde Fleck im Auge einen Punkt, in dem der Sehnerv das Auge verlässt und somit für den Menschen in diesem Punkt ein Teil des Sehbildes fehlt. Weshalb wir den blinden Fleck nicht bemerken, obwohl er relativ groß ist, liegt daran, dass er sich in jedem unserer zwei Augen an einer anderen Position befindet. Durch die Kreativität des menschlichen Gehirns wird die Fehlstelle im Bild ergänzt und ausgeglichen.

Blinde Flecke ergeben sich aber auch aus den jeweils spezifischen disziplinären Perspektiven, die, indem sie einen Aspekt hervorheben, andere vernachlässigen.

Interdisziplinär konzipiert, liefert der Band insofern eine Zusammenschau unterschiedlicher Problembeschreibungen zu den „Übergängen in eine neue Arbeitswelt“, die von den Autorinnen und Autoren aus Pädagogik und Soziologie herausgearbeitet und reflektiert werden.

Entlang dieser gemeinsamen Fragestellung werden einleitend die Eckpunkte des fundamentalen Veränderungsprozesses der Arbeitsgesellschaft skizziert, bevor drei dominante Diskussionsfelder der aktuellen Übergangsforschung und ihre Problembeschreibungen umrissen werden. An ihnen zeigen sich erste blinde Flecke der Debatte. Manche Beiträge des Bandes greifen diese auf, manche Beiträge verfolgen Fragestellungen, die darüber hinaus gehen oder bislang in der Debatte noch gar nicht vorkommen.

1. Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitsgesellschaft

Der Wandel der Arbeitsgesellschaft wird von technologischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen getragen, die sich mehr oder weniger stark gegenseitig beeinflussen. Vier sogenannte „Megatrends“ sind festzustellen, zwischen denen ein Spannungsfeld von unterschiedlichen, ungleichzeitigen, widersprüchlichen und komplexen Entwicklungen besteht:

- Internationalisierung/ Europäisierung/ Globalisierung,
- Informations-/Wissensgesellschaft,
- Wandel der Arbeitsgesellschaft und
- Individualisierung/Differenzierung/Pluralisierung (vgl. Rützel und Faßhauer 1999, S. 4).

Erst im Zusammenwirken erzeugen diese Trends eine zunehmende (globale) Vernetzung der Wirtschaft, eine Beschleunigung insbesondere der Produktionsprozesse sowie insgesamt eine wachsende Ausdifferenzierung und Flexibilisierung sozialer Strukturen. Besonders der Einzug der Informations- und Kommunikationstechnologien in die industrielle Produktion änderte schon in den 1980er Jahren die Strukturen und Organisationsformen der Arbeit. Routinetätigkeiten wurden automatisiert; gleichzeitig ermöglichten die neuen Technologien eine flexiblere Gestaltung von Fertigungsprozessen. Neue informatisierte Produktionskonzepte erlaubten eine Flexibilisierung der Arbeitszeit, Teamarbeit, die Re-Integration von Hilfs- und Hauptfunktionen sowie die Etablierung flacher Hierarchien in den Unternehmensorganisationen (vgl. Klauer 1998, S. 37). Durch rechnerge-

stützte Produktionskonzepte wie dem der „Fertigungsinsel“ und des „Flexiblen Fertigungssystems“ ergaben sich zugleich betriebsinterne Dezentralisierungen (vgl. Dehnbostel und Peters 1991, S. 17). Eine wesentliche Folge dieser Umstrukturierungen war die (Rück-)Verlagerung von Verantwortung und Kompetenzen aus den Planungs- und Konstruktionsabteilungen in den unmittelbaren Produktionsprozess. Die Zusammenfassung zuvor getrennter Einzelfunktionen wie beispielsweise dispositive Aufgaben aus der Arbeitsvorbereitung, Berücksichtigung materialwirtschaftlicher Probleme, Einbeziehung verschiedener Fertigungsverfahren bis hin zur Qualitätskontrolle erfordert es stärker als zuvor, dass die Beschäftigten über die Fähigkeit zur Planung, Ausführung und Kontrolle ganzheitlicher Aufgabenstellungen im Rahmen von Teamarbeit verfügen.

Durch die zunehmende internationale Arbeitsteilung, die mit einer Spezialisierung auf unterschiedliche Bereiche im Produktions- und Dienstleistungssektor einhergeht, ergab sich außerdem eine verstärkte internationale Konkurrenz. Die nationalen Volkswirtschaften und Unternehmen reagierten mit Flexibilitäts- und Effizienzsteigerungen. Alle Bereiche, insbesondere der kostenintensive Personalbereich einschließlich dem der beruflichen Ausbildung, wurden auf Einsparmöglichkeiten hin untersucht. Produziert wird entsprechend der ökonomischen Vorgaben dort, wo das Lohnniveau bei entsprechender Qualifikation am günstigsten ist. Während viele Unternehmen in den entwickelten Industriestaaten dadurch einen großen Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften entwickelt haben, ist die Binnennachfrage nach gering qualifizierten Arbeitnehmern hier in den letzten Jahren zurückgegangen. Dies wirkt sich insbesondere auf die Chancen der Jugendlichen mit niederen Schulabschlüssen nachteilig aus.

Um den durch den internationalen Wettbewerb gesteigerten Flexibilitätsanforderungen zu genügen, wurden außerdem zeitraubende Abstimmungs- und Umstellungsprozesse im Rahmen hierarchischer und stark arbeitsteiliger, formalistischer Organisationsstrukturen als kontraproduktiv identifiziert und zunehmend sogenannte „Selbstorganisationsstrukturen“ als Lösung idealisiert (Ribolits 1997, S. 130). Diese Entwicklungen zusammengenommen, haben demnach nicht nur zu Strukturveränderungen, sondern auch zu veränderten Qualifikationsanforderungen geführt und wirken sich somit auf das Bildungssystem aus. Experten sprechen zusammenfassend in diesem Zusammenhang von fünf Komplexen des Wandels (vgl. Mayer 2000, S. 383f.), die das Verhältnis von Erwerbsarbeit und Wissen entscheidend verändern:

- Wandel des Wissens: Der sich beschleunigende Wandel in der Arbeitswelt erfordert einen permanenten Anpassungsprozess der nachgefragten Fertigkeiten und Kompetenzen.

- Wandel der Verknüpfung zwischen Ausbildung, Wissen und Arbeitsmarktzugang: Traditionelle „Formen der Modernisierung und Vermittlung des Wissens in der Form berufsfachlicher (...) Kompetenzbündel“ (ebd., S. 384) entsprechen immer weniger den auf dem Markt nachgefragten Qualifikationen.
- Wandel des Verhältnisses von Wissensstrukturen und der Organisation von Arbeit: „[D]ie herkömmliche berufliche Arbeitsteilung in der Form fachlich spezialisierter und hierarchisch organisierter innerbetrieblicher Arbeitsprozesse“ erscheint immer weniger geeignet, „den Effizienzkriterien moderner funktionaler und prozessorientierter Produktions- und Arbeitsabläufe“ (ebd.) zu begegnen.
- Verlust des lebenslangen Berufs: Der rasche Wandel des Wissens lässt immer weniger eine „berufskontinuierliche Erwerbsbiographie“ zu und entwertet dadurch tendenziell berufliche Erstausbildungen sowie die „motiv- und sinnstiftende subjektive Bindung an eine stabile Berufsidentität“ (ebd.).
- Lebenslanges Lernen: Beruflich verwertbares Wissen verliert auf Grund der Beschleunigung von Neuerungsprozessen in zunehmend kürzerer Zeit an Aktualität. Diese Entwicklung erzeugt die Notwendigkeit einer permanenten Fort- und Weiterbildung und löst „das alte starre Lebensverlaufsschema von Ausbildung, Erwerbsarbeit und Ruhestand“ auf. (ebd.)

Es lässt sich konstatieren, dass die ökonomisch, technisch und arbeitsorganisatorisch bedingten Entwicklungen zu einer „Verflüssigung“ der Arbeits- und Bildungsstrukturen geführt haben. Der Übergang von der Schule in den Beruf ist davon insofern betroffen, als eine einmal abgeschlossene Ausbildung nicht länger den Einstieg in ein kontinuierliches und dauerhaftes Erwerbsarbeitsverhältnis garantiert.

In Europa haben sich die skizzierten Entwicklungen bekanntlich darin niedergeschlagen, dass in den unterschiedlichen Politikbereichen Programme vereinbart wurden mit dem Ziel, die Staatengemeinschaft zu einem wettbewerbsfähigen gemeinsamen Bildungs- und Wirtschaftsraum zu machen. Innerhalb der Bildungswissenschaften wurden die Reformen des Bildungssystems (u. a. Qualitätsentwicklung, Output-Orientierung, Bildungsstandards, Dezentralisierung von Steuerung) hinsichtlich ihrer neuen Möglichkeiten, Probleme und Grenzen kontrovers diskutiert. Demgegenüber werden die ebenfalls auf die europäische Zielsetzung rekurrierenden wirtschafts-, arbeits- und sozialpolitischen Umstrukturierungen aus dem Jahre 2003 (Agenda 2010) hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Folgen seltener in den Blick genommen. Dabei wirkt sich der vielzitierte ‚Umbau des Sozialstaats‘ auf den Übergang von der Schule in den Beruf in (mindestens) zweierlei Hinsicht direkt aus: erstens wurden die institutionellen Kon-

troll- und Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Beziehern von Sozialleistungen – darunter fallen auch viele der Jugendlichen im Übergangsbereich – erweitert; zweitens wurden für alle so genannten „Arbeitsfähigen“ Fördermaßnahmen installiert. Das produktive Zusammenwirken von Kontrolle und Förderung wurde dabei mit der Rede vom „Fördern und Fordern“ – bis in die Bildungsinstitutionen hinein – beschworen.

Die bildungspolitischen Folgen der nationalstaatlichen Arbeitspolitik lassen sich an dieser Stelle nicht umfassend aufklären. Angemerkt seien in diesem Zusammenhang jedoch die Tendenz zu einer stärkeren Gewichtung der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen, die Legitimierung von rein ökonomischen Begründungen der Investition in Bildung und schließlich, die Durchsetzung einer auf individuelle Aktivierung setzenden Arbeits- und Ausbildungs politik, in deren Sog nicht zuletzt auch die (sozial-)pädagogischen Fördermaßnahmen von Jugendlichen am Übergang geraten sind.

2. Dominante Diskussionsfelder zum Übergang Schule/Beruf

Der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung oder direkt in das Arbeitsleben ist in den vergangenen 20 Jahren zunehmend problematisch geworden. In dieser Zeit entwickelte sich eine ausdifferenzierte Landschaft an Maßnahmen, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei individuellen Schwierigkeiten der Einmündung in die Arbeitswelt helfen sollten. Bund, Länder, Kommunen, die Wirtschaft und zahlreiche karitative Einrichtungen mühten sich – allerdings mit bescheidenem Erfolg: Auf dem Höhepunkt der Entwicklung im Jahr 2005 mündeten über 50 % der Schulabgänger, die vergeblich einen Ausbildungsplatz suchten, in das so genannte Übergangssystem ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102). Die aktuellen Daten belegen zwar eine kontinuierliche Verringerung der absoluten Zahl von 417.647 Jugendlichen, die noch 2005 im Übergangsbereich verblieben waren. Dennoch sind es auch im Jahr 2011 noch 294.294 Jugendliche (Bundesministerium 2012-1, S. 28). Aufgrund der demografischen Entwicklung und der Konjunktorentwicklung scheint das Problem schon fast überwunden. Einzelne Experten gehen sogar davon aus, dass sich die Situation umkehren könnte: Aus einem Mangel an Ausbildungsplätzen würde in den nächsten Jahren ein Mangel an Fachkräften.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es sich angesichts der antizipierten positiven Entwicklung eigentlich noch „lohnt“, sich grundlegender mit der Übergangsproblematik von der Schule in den Beruf beziehungsweise in die Arbeitswelt auseinanderzusetzen. Dass es dafür gute Argumente gibt, zeigt eine

etwas detailliertere Betrachtung: So mag die Wirtschaft zukünftig mehr Jugendlichen eine Ausbildung im dualen System anbieten und der Nachfrageüberhang nach Ausbildungsplätzen demografisch bedingt etwas zurückgehen, aber zum einen gehen auch die unterschiedlichen offiziellen Szenarien davon aus, dass das Übergangssystem bestehen bleiben wird. Prognostiziert wird je nach Schätzungskonzept eine Anzahl von 100.000 bis 230.000 Jugendlichen, mit denen im Übergangsbereich zu rechnen sei (Bundesministerium 2012-1, S. 30). Zum anderen zeigen die aktuellen Übergangsquoten der Einmündung in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis, dass mit einer dualen Ausbildung allein der Übergang in die Arbeitswelt noch nicht geschafft ist: 33,9% der Auszubildenden wurden 2010 nach erfolgreicher Beendigung ihrer dualen Ausbildung arbeitslos (Bundesministerium 2012-2, S. 265). Die Übergangsproblematik scheint sich – zumindest in manchen Bereichen – lediglich auf die zweite Schwelle des Übergangs zwischen Berufsausbildung und Einmündung in ein Arbeitsverhältnis zu verschieben. Vieles deutet sogar darauf hin, dass sich die Phase der erwerbsbiografischen Unsicherheit auf die gesamte Lebensspanne ausdehnt, so dass sich der/die Einzelne auf zahlreiche erwerbsarbeitsbezogene Übergänge einstellen müssen.

Zu unterscheiden sind drei Diskussionsfelder, in denen je unterschiedliche Aspekte des heutigen Übergangsgeschehens problematisiert werden: erstens der Nutzen und die Effektivität der Übergangsmaßnahmen; zweitens die Benachteiligung bestimmter Gruppen von Jugendlichen am Übergang und drittens die Gestaltung der Bildungsangebote am Übergang. Die knappe Skizze aller drei Diskussionsfelder soll einer Konturierung der „blinden Flecke“ der Debatte dienen.

Übergänge ohne System?

In vielen Problembeschreibungen des Übergangssystems dominieren die Begriffe „Maßnahmedschungel“ und „Maßnahmekarrieren“. Problematisiert wird damit die Unübersichtlichkeit und fehlende Koordinierung von berufsvorbereitenden und teilqualifizierenden Maßnahmen einerseits und die daraus resultierende teils wiederholte Teilnahme von Jugendlichen an denselben oder ähnlichen Maßnahmen. Die fehlende Steuerung der Qualifizierungswege am Übergang und der Verlust von ‚Zeit‘ und ‚Geld‘ werden beklagt. Eine Umstellung des Steuerungsmodus, der die Koordination der Maßnahmen auf der regionalen Ebene vorsieht („Regionales oder Kommunales Übergangsmanagement“) gilt mittlerweile als vielversprechende Lösungsstrategie. Die Akteure sollen sich vor Ort vernetzen, um in gemeinsamer Absprache die Qualität der Maßnahmen am Übergang zu verbessern. Neben den Schwierigkeiten, die sich bei einem Steuerungshandeln, dass auf Koordination und Kooperation abzielt, immer ergeben, tritt die Frage in

den Vordergrund, welche Maßnahmen überhaupt zum so genannten „Übergangssystem“ gezählt werden sollen.

Davon, dass die Maßnahmen am Übergang überhaupt den Charakter eines „Systems“ haben, also der Übergang von der Schule in den Beruf im Rahmen einer systematisch aufgebauten und aufeinander verweisenden institutionalisierten Maßnahmenabfolge vollzogen wird, kann eigentlich keine Rede sein. Bereits die unterschiedlichen Definitionen des „Übergangssystems“ deuten darauf hin, dass es sich hier um ein Konglomerat von zusammenhangslosen und kaum auf eine einheitliche Zielsetzung ausgerichteten Bildungsinitiativen handelt. Bei Bathge, Solga und Wieck (2007) wird das Übergangssystem beispielsweise als Zusammenfassung aller Qualifizierungsmaßnahmen am Übergang von der Schule in den Beruf verstanden, die unterhalb eines anerkannten Berufsabschlusses abschließen, also auch Berufs- und Berufsfachschulen sowie Berufsvorbereitende Maßnahmen wie BVB, BVJ, BGJ. In den Nationalen Bildungsberichten wird das Übergangssystem neben dem dualen System und dem Schulberufssystem als eigenständiges Teilsystem der beruflichen Bildung aufgefasst (z. B. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 20), „das berufsvorbereitende Kompetenzen unterschiedlicher Art vermittelt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 101). Im kommunalen Übergangmanagement werden unter der Begrifflichkeit „Lokales Übergangssystem“ demgegenüber alle Maßnahmen des Unterstützungssystems am Übergang verstanden, die vor Ort angeboten werden. Dazu gehören auch Berufsorientierungsmaßnahmen, die bereits in der Schule, in der Sekundarstufe I, aber auch in der Sekundarstufe II ansetzen und Maßnahmen, die die Berufsausbildung unterstützen (Kruse 2010, S. 12-13).

Welche der unterschiedlichen Definitionen des „Übergangssystems“ präferiert wird, mag zunächst beliebig erscheinen. Für die Problembeschreibungen ist es jedoch folgenreich, ob in der Definition des Gegenstandes systematisierungsbezogene, bildungszertifikatsbezogene oder zeitliche Dimensionen des Übergangs in den Vordergrund gerückt werden. Bezogen auf die Definition „unterhalb der Berufsausbildung“ geraten beispielsweise Bildungsungleichheiten in den Blick, bei einer Ausweitung des Begriffs auf die Zeit des Übergangs wird die regionale Optimierung im Sinne einer „ganzheitlichen Mobilisierung der Bildungspotenziale“ vor Ort zum Maßstab (Kruse 2010, S. 13), bei systematisierungsbezogenen Definitionen wiederum, wie sie in der Publikation „Übergänge mit System“ der Bertelsmannstiftung 2011 vorgelegt wird, liegt der Fokus auf der Forderung nach standardisierten institutionellen Verfahrensweisen.

Einzelne Beiträge des vorliegenden Bandes arbeiten sich in unterschiedlicher Weise an ihrem Verständnis des Übergangs, des Übergangssystems und des Ge-

schehens am Übergang ab. Dabei eröffnen die verschiedenen Perspektiven Einblicke in unterschiedliche Problemzusammenhänge und blinde Flecke der Debatte zum Übergang.

Bildungsungleichheit am Übergang?

Die Forschungen zu sozialer Ungleichheit im Hinblick auf den Übergang von der Schule in den Beruf stellen bislang besonders stark auf die „Besonderheiten“ einzelner Gruppen von Jugendlichen in Übergangsmaßnahmen ab. Angeschlossen wird – wie bereits erwähnt – häufig an die in der PISA-Studie grundlegende Begrifflichkeit der „Risikoschüler“. Gemeint ist die Gruppe der Jugendlichen, die bei den Leistungstests nur eine niedrige bzw. die unterste Stufe der verwendeten Kompetenzskalen erreicht hat und die entlang statistischer Variablen wie ‚sozio-ökonomischer Status‘, ‚Geschlecht‘, ‚Migrationshintergrund‘ beschrieben werden kann. Bezogen auf die Beschreibung der Jugendlichen in Übergangsmaßnahmen werden anhand dieser Merkmale „Risikofaktoren“ identifiziert, die individuelle Übergangsschwierigkeiten befördern könnten. Dabei bleibt die Unterscheidung zwischen „Kompetenzarmut“ und „Zertifikatsarmut“ (vgl. Powell und Solga 2006), die am Übergang eine zentrale Größe darstellt, weitgehend unreflektiert. Denn Schulabschlüsse werden für den Zugang zu einer Ausbildungsstelle weder zwingend benötigt, noch garantieren sie dem einzelnen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz. In Übergangsmaßnahmen finden sich demzufolge Jugendliche, die sich in ihren Abschlüssen, Notendurchschnitten, Kompetenzen und vermeintlichen „Risikofaktoren“ stark unterscheiden. Verallgemeinernde Aussagen über die Jugendlichen im Übergangsbereich erweisen sich daher in dreierlei Hinsicht als problematisch:

Erstens wird angenommen, dass schwache Schulleistungen auf geringe Kompetenzen und – weiter gedacht – auf ein geringes kognitives Vermögen schließen lassen. Und dies obwohl die Schulentwicklungsforschung und auch PISA zeigen, dass die Schulwahl/Schulempfehlungen selbst schon soziale Ungleichheiten reproduzieren und infolge dessen die besuchte Schulform und die erzielten Noten nur wenig Aufschluss über Kompetenzen oder gar Potenziale geben. In der Debatte zum Übergang taucht dieser Aspekt nicht mehr auf, im Gegenteil: die Jugendlichen scheinen die Legitimität schulischer Selektionsmechanismen eher zu bestätigen.

Zweitens wird davon ausgegangen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf ähnlichen Selektionsmechanismen folgt wie die Schule – sich demzufolge „schlechte Schüler“ im Übergangssystem finden. Dabei werden Marktlogik und die Einstellungskriterien der Betriebe implizit als kontinuierlich an die Logik der Schule anschließend betrachtet und kaum auf ihre Eigenständigkeit hin analysiert:

Jugendliche, die familiär eingebunden sind, junge Mütter, Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen, Krankheiten oder mit besonderen äußeren Merkmalen, Jugendliche, die (egal aus welchen Gründen) nicht mobil sind, Jugendliche, die ‚unrealistische‘ Berufswünsche haben, Jugendliche, die geschlechtsuntypische Berufswünsche haben – sie entsprechen häufig nicht den Marktkriterien und finden sich im Übergangssystem, während sie im schulischen Kontext keine Probleme haben (dürften). Die Annahme einer strukturellen Analogie von schulischen Übergängen und dem Übergang Schule/Beruf verhindert es jedoch, die Besonderheit des Übergangs von der Schule – als einer auf Gleichbehandlung verpflichteten gesellschaftlichen Institution – in den Betrieb, d.h. einem privatwirtschaftlichen, auf Produktivität und Wachstum konzentrierten Wirtschaftsunternehmen, zu erfassen. Ebenso unausgeleuchtet bleibt auch, ob durch die intensive Bearbeitung des Übergangs an der ersten Schwelle – beispielsweise durch Fehlqualifizierungen – die Probleme nur auf die „zweite Schwelle“ der Einmündung in den Arbeitsmarkt verschoben werden (Spies und Tredop 2006, S. 13).

Drittens entfaltet der Benachteiligungsdiskurs selbst stigmatisierende Wirkungen. Benachteiligung als Sammelbegriff für „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“ (Kruse 2010, S. 66) oder für „Risikogruppen“² zu verwenden, impliziert, dass Benachteiligung individualisiert bzw. als in einer biografischen Konstellation begründet verstanden wird. Die Definition von Benachteiligung als „biografisches Risiko der Nichtanschlussfähigkeit“, das nicht länger nur Randgruppen betrifft, sondern potentiell in die Mitte der Gesellschaft gelangt (ebd., S. 11), mag als theoretische Konzeption einleuchten; für eine Analyse von gesellschaftlichen Prozessen, die die Benachteiligung Einzelner hervorbringen, greift eine solche ‚Biografisierung‘ von Benachteiligung jedoch zu kurz. Indem Jugendliche im Übergangssystem anhand von potentiellen Risikofaktoren als „Benachteiligte“ klassifiziert werden, lässt sich zwar die Notwendigkeit präventiver Behandlung, Begleitung, Betreuung und Kontrolle begründen, die benachteiligenden Strukturen und Prozesse bleiben dann jedoch ein blinder Fleck.

Einzelne Beiträge des Bandes entfalten Forschungsperspektiven, mit denen sich Prozesse der Benachteiligung genauer erklären lassen, liefern Beschreibungen von Benachteiligungserfahrungen von Jugendlichen im Übergangssystem und rekonstruieren Argumentations- und Erklärungsmuster aus Wissenschaft und Praxis, die – oftmals entgegen der ursprünglichen Intention – eine Stigmatisierung der Jugendlichen reproduzieren.

2 Laut Berufsbildungsbericht 2012 zählen zu den Risikogruppen „Altbewerber und Altbewerberinnen, Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie sozial benachteiligte, lernbeeinträchtigte und behinderte Jugendliche“ (Bundesministerium 2012-1, S. 41).

Übergänge als pädagogische Problemstellung?

Das Übergangssystem wird aus pädagogischer Perspektive in zweierlei Hinsicht problematisiert: einerseits wird kritisch markiert, dass sich seit dem Ausbau des Übergangssystems in den 1990er Jahren zunehmend auch Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss finden, die aufgrund der schlechten konjunkturellen Lage keinen Ausbildungsplatz gefunden haben; andererseits wird darauf hingewiesen, dass die Lernbedingungen im Übergangssystem aufgrund der sozialen Konstellation von lernschwachen, verhaltensauffälligen und in Multiproblemfamilien aufwachsenden Jugendlichen als schlecht eingeschätzt werden müssen. Reformvorschläge changieren daher zwischen der – disziplinar jeweils in Variation formulierten – Forderung nach einer stärkeren Selektion, um tatsächlich unterstützungsbedürftige Jugendlichen besser fördern zu können und der Forderung nach der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems (auch) am Übergang, um soziale Teilhabemöglichkeiten für alle zu ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund werden die Schulbildung und die duale Ausbildung im Hinblick auf ihre Leistungen für einen gelingenden Übergang analysiert, mit dem Ergebnis, dass Allgemein- und Berufsbildung stärker verzahnt (Praktika, Vernetzung durch Schulpartnerschaften mit Unternehmen, Modularisierung der dualen Ausbildung) und mit einer pädagogischen Begleitung des Übergangs („Joblotsen“, Mentorenprogramme) verbunden werden sollen. Der Übergang wird dabei implizit oder explizit als ein Prozess konzipiert, der pädagogisch begleitet und gesteuert werden kann. Im Fokus der pädagogischen Perspektive steht demnach mittlerweile weniger die äußere Strukturierung der Berufseinmündung, wie sie beispielsweise in sozialisationstheoretischen Konzepten der „Statuspassage“ oder „Entwicklungsaufgaben“ hervorgehoben werden, sondern die „Selbstorganisationspotentiale“ des Individuums (Karl und Schröer 2006, S. 46). In disziplinärer Hinsicht mag diese Entwicklung begrüßenswert sein, in gesellschaftlicher Hinsicht geht damit zumindest die Gefahr der Reproduktion und Legitimation sozialer Ungleichheit einher (vgl. ebd.).

Die Beiträge des Bandes nehmen zur Möglichkeit und Form pädagogischer Gestaltung von Übergängen unterschiedliche Perspektiven ein; einige analysieren laufende Maßnahmen in kritischer Absicht, andere entwickeln eine eigenständige Position zu einer Pädagogik am Übergang oder einer „Übergangspädagogik“ im Rahmen einer sich verändernden Arbeitswelt.

3. Zu den einzelnen Beiträgen³

Die im ersten Teil versammelten Beiträge widmen sich den weitgehend offenen Fragen, welche Kontinuitäten sich bezüglich der Übergangsproblematik rekonstruieren lassen, wie der Wandel respektive die Beständigkeit im gesellschaftlichen Umgang mit dieser Problematik beschrieben werden kann und welche Forschungsprogramme sich dafür eignen, die aktuellen Veränderungen des Übergangssystem zu analysieren. *Karin Büchter* rekonstruiert in ihrem grundlegenden Beitrag die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel der Übergangsproblematik und positioniert sich dabei in der berufsbildungswissenschaftlichen Diskussion: Es wird herausgearbeitet, dass trotz andauernder Forderungen und Reformbemühungen kaum Verbesserungen der „Ungelerntenbildung“ zu verzeichnen sind – nicht zuletzt, weil sozialpolitische Motive traditionell vor allem auf die Entpolitisierung der Ungelernten zielten. *Martin Koch und Arnulf Bojanowski* rekonstruieren die (hier: kultur-)geschichtliche Dimension des Übergangsgeschehens als „Deklassierungsmuster“ unterschiedlicher arbeitgesellschaftlicher Formationen. Dass Deklassierung nicht allein durch ökonomisch fundierte Machtgefälle erklärt werden kann, diskutieren die Autoren an Foucaults, Poulantzas und Bourdieus macht-, staats- und klassentheoretischen Überlegungen und schlagen als Perspektive den Leitbegriff der „deklassierenden Dispositive“ vor. *Friederike Frieling und Joachim Gerd Ulrich* untersuchen den – möglichen Wandel – des Übergangssystem anhand einer Befragung von Bildungsexperten unterschiedlicher Organisationszugehörigkeit. Es wird aufgezeigt, dass die Reformdebatte von den divergierenden organisationsbezogenen Interessen und Einflusspotenzialen der verschiedenen Akteure bestimmt wird und sich nur nachrangig an den Interessen der Jugendlichen orientiert. Um Einflusspotenziale unterschiedlicher Akteure im Übergangssystem geht es auch im Beitrag von *Arnd Kierchhoff und Martin Heinrich*: Verbindet sich mit der Strategie einer „Regionalisierung des Übergangsmanagements“ die Hoffnung, dass das von Unübersichtlichkeit gekennzeichnete Übergangssystem an die jeweiligen Bedingungen vor Ort besser angepasst und dadurch optimiert werden kann, so führt die Kooperation unterschiedlicher Akteure zu einer Komplexitätssteigerung. Die Autoren entwickeln unter dem Leitbegriff des „regionalen Übergangsregimes“ eine governance-analytische Perspektive, die es ermöglicht, Spezifika und Gemeinsamkeiten regionaler Steuerung zu rekonstruieren.

Die Beiträge im zweiten Teil positionieren sich zu der Frage, inwieweit der Übergang Schule-Beruf als Bewältigungsproblematik verstanden werden muss oder inwieweit Übergänge zugleich auch Gestaltungschancen bieten. *Lehmkuhl*,

3 An dieser Stelle möchten wir Nicola Ankenbauer ganz herzlich für inhaltliche Anregungen und ein ausgesprochen sorgfältiges Lektorat danken.

Schmidt und Schöler beleuchten die aus pädagogischer Perspektive fatalen Konsequenzen der strukturellen und diskursiven Rahmungen des Übergangssystems, die sich darin zeigen, dass den Jugendlichen mit geringen Chancen auf eine Ausbildungsstelle selbst die Verantwortung für ihre Situation aufgebürdet wird. Der Beitrag von *Sylvia Buchen* betrachtet den berufsbildenden Bereich, zu dem der Zugang mit einem niederen Schulabschluss möglich ist, mit Blick auf seine ver-geschlechtlichte Struktur. Problematisiert wird, dass sich die Bewältigung individueller Übergangprobleme bei jungen Frauen und Männern auf traditionelle Geschlechterrollenmuster stützt und damit in verschärfter Form zur Reproduktion von Geschlechterungleichheit beiträgt. *Susanne Völker* befasst sich mit den Aneignungspraktiken prekär Beschäftigter im Einzelhandel. Dabei zeigt sich, wie diese ihre Situation als Chance umdeuten, solche Formen der Selbstverwirklichung und der sozialen Einbindung zu entwickeln, die ihren individuellen Un-abhängigkeits- und Autonomiebedürfnissen entsprechen. *Kirsten Puhr* formuliert in ihrem Beitrag den Entwurf einer allgemeinen – und an die Übergangsproblematiken von Jugendlichen, die Förder- oder Sonderschulen besuchen, anschließenden – Kritik an einer erwerbsarbeitsbezogenen Lebensführung. Vor dem Hintergrund der jüngeren Entwicklungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt gewinnt die Idee eines Lebens ohne Erwerbsarbeit neue Aktualität.

Die Beiträge im dritten Teil des Bandes beleuchten das Übergangssystem im Hinblick auf konkrete bildungshinderliche pädagogische Praktiken bzw. Ungleichheit reproduzierende Mechanismen am Übergang. Dabei stehen in den ersten beiden Beiträgen die Bildungsangebote selbst, in den beiden darauf folgenden die Rolle der Betriebe im Zentrum. *Marc Thielen* konkretisiert im Zuge einer ethnografischen Analyse die schulischen Praktiken zur Herstellung von Ausbildungsfähigkeit in der dualisierten Berufsvorbereitung. Dabei wird deutlich, dass der Betrieb im Sinne einer Legitimierung institutioneller schulischer Regeln und Sanktionierung von Unterrichtsstörungen funktionalisiert wird. Problematisiert wird die konzeptionell-didaktische Leerstelle im Hinblick auf Bedeutung und Gestaltung von Schule in der dualisierten Berufsvorbereitung. Auch *Maja S. Maier* geht es um pädagogische Praktiken: Paradoxien und bildungshinderliche Effekte, die sich in pädagogischen Praktiken und kollektiven Deutungen der teilnehmenden Jugendlichen rekonstruieren lassen, werden auf die Konzeption der Berufsvorbereitungsmaßnahmen (BvB) der Agentur für Arbeit rückbezogen. Als notwendig erachtet wird eine erziehungswissenschaftliche Reflexion von aktivierungspolitisch fundierten Bildungsmaßnahmen. Im Beitrag von *Ulrike Hormel* wird der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung als Prozess sozialer Schließung in den Blick genommen. Während üblicherweise angenom-

men wird, dass sich am Übergang in die Berufsausbildung die schulische Selektionslogik schlicht fortsetzt, wird anhand der Daten zu Jugendlichen mit Migrationsgeschichte aufgezeigt, dass diese im Zuge der Etablierung des Konzepts der ‚Ausbildungsreife‘ in besonderer Weise von Prozessen sozialer Schließung betroffen sind, Ausbildungsreife also demnach der ‚Ethnisierung‘ unterliegt. Der Beitrag von *Bettina Kohlrausch* widmet sich ebenfalls der Rolle der Betriebe beim Übergang: Welche innerbetrieblichen Abläufe und Überlegungen die Rekrutierungsprozesse strukturieren und welche Bedeutung sie für die Einstellung bzw. Ausgrenzung von Hauptschüler/inne/n haben, wird anhand der Ergebnisse einer Betriebsbefragung aufgezeigt: Schulische Zertifikate spielen bei der betrieblichen Einschätzung der Ausbildungsseignung von Bewerber/inne/n mit Hauptschulabschluss demnach eine eher untergeordnete Rolle. Sozialkompetenzen, Praktika oder elterliche Unterstützung sind die Ressourcen, die das „Manko Hauptschulabschluss“ kompensieren helfen.

In den Beiträgen des vierten Teils werden angesichts des fundamentalen gesellschaftlichen Wandels in Wirtschaft und Arbeitswelt Eckpunkte eines zukunftsorientierten pädagogischen Diskurses zu Übergängen und Qualifikationsmustern entwickelt. *Thomas Vogel* beschreibt vor dem Hintergrund der sich in den letzten Jahrzehnten zuspitzenden Krise der Arbeitsgesellschaft die Entstehung prekärer Beschäftigungsverhältnisse und deren biografische Auswirkungen. Auf dieser Grundlage stellt er die Frage, vor welchen Aufgaben eine berufsbezogene Pädagogik steht – will sie ihre Konturen nicht allein an einem an der Bildung von Humankapital orientierten Konzept verlieren. Aus einer poststrukturalistischen Perspektive versucht er zentrale Eckpunkte einer neu zu justierenden ‚Übergangspädagogik‘ zu entwickeln. Im Beitrag von *Frank Elster* wird ausgehend davon, dass die aktuellen auf Systematisierung und Verschlinkung zielenden Reformvorschläge keine pädagogischen Bezugspunkte aufweisen, dafür plädiert, eine pädagogisch begründete Struktur des Übergangs Schule-Beruf zu entwerfen. Dem folgend wäre nicht eine Reduzierung, sondern eine Vervielfältigung der Angebote am Übergang angezeigt, deren vorderstes Ziel nicht der schnellstmögliche Eintritt in die Erwerbsarbeit, sondern die Gewährleistung von Erfahrungsräumen wäre, in denen Jugendliche Anerkennung und Wertschätzung erfahren. *Anna Niggel-Gellrich* und *Christian Schmidt* verdeutlichen in ihrem Beitrag, dass die in Folge der demografischen Entwicklung erhoffte Bedeutungsabnahme des Übergangssystems sich nicht einlösen lässt, sondern dessen mangelnde (soziale) Integrationsfähigkeit in verschärfter Form zu Tage treten wird. Mit Bezugnahme auf einen (sonder-)schulpädagogischen und soziologischen Inklusionsbegriff entfalten die Autoren pädagogische und didaktische Desiderata des Übergangssystems. Im

Beitrag von *Wolfgang Mack* wird das Übergangssystem als eine der Schule folgende Sozialisationsinstanz, die – wie diese – auf Bildungsverläufe einwirkt und spezifische (teils problematische) Bewältigungsmuster begünstigt, in den Blick genommen. Bildungstheoretisch reflektiert, lässt sich erkennen, dass die Angebote am Übergang den Jugendlichen Möglichkeiten der Differenzerfahrung und damit der Bearbeitung bisheriger Erfahrungen enthalten sollten. Ein Fokus auf den – subjektiv negativ besetzten – Erwerb und Nachweis formaler Qualifikationen erwiese sich in dieser Perspektive daher nicht als zielführend.

Beim Lesen der Beiträge wird man nicht nur feststellen, dass es in der Debatte zum Übergang von der Schule in den Beruf eine Vielzahl an unterschiedlichen blinden Flecken gibt. Anschaulich wird auch, dass jeder einzelne Beitrag mit seiner spezifischen Perspektive eines oder mehrere Problemfelder aufzudecken vermag, die bisher kaum beleuchtet wurden und als Impuls für die zukünftige Forschung zum und die Praxis am Übergang dienen können.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012) Bildung in Deutschland 2012 http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf
- Baethge M, Solga H, Wieck M (2007) Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Beck U (1986) Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011) Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2012-1): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2012-2) Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn/Berlin.
- Dehnbostel P, Peters S (Hrsg.) (1991) Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.
- Klauder W (1998) Welche Bildung braucht die Zukunft? In: Glaser, H und Lindenmann, R (Hrsg.) Arbeit in der Krise – von der Notwendigkeit des Umdenkens. Cadolzburg: ars vivendi verlag. S. 34-42.
- Mayer K U (2000) Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kock J, Offe C (Hrsg.) (2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt und New York, Campus. S. 383-409.
- Ribolits E (1997) Die Arbeit hoch – Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Postfordismus. 2. durchges. und erg. Aufl. München und Wien.

- Rützel J, Faßhauer U (1999) Lehrerbildung für berufliche Schulen – Professionalisierung und Reformvarianten. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Seelze, 53 Jg. August 1999. S. 3-7.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006) Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>
- Kruse W & Expertengruppe (2010) Jugend: von der Schule in die Arbeitswelt: Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer
- Spies A, Tredop D (Hrsg.) (2006) „Risikobiografien“: benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karl U, Schroer W (2006): Fördern und Fordern – sozialpädagogische Herausforderungen angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. In: Spies A, Tredop D (Hrsg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-56
- Solga H, Powell, J W (2006) Gebildet – Ungebildet. In: Lessenich S, Nullmeier F. (Hrsg.) Das gespaltene Deutschland. Frankfurt/Main: Campus, S. 175-190

I
Kontinuität und Wandel
des Übergangs Schule/Beruf

Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion

Karin Büchter

1. Einleitung

1960 schreibt Heinrich Abel: „In allen Entwicklungsstadien der Berufsschule ist die Beschulung der Jugendlichen ohne anerkannte Lehr- und Anlernverhältnisse als besonders vordringlich bezeichnet und die jeweils gegebene Form ihrer Erziehung als unbefriedigend empfunden worden“ (1960, S. 219). Der Autor belegt dies anhand kommentierter Literaturnachweise aus den Jahren von 1910 bis 1960. Auf der Grundlage ihrer „Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten“ weisen Martin Kipp und Horst Biermann (1989) für den Zeitraum von 1869 bis 1969 die Kontinuität der „Ungelerntenfrage in der Berufsbildungspolitik“ (S. 8) nach. Fest steht in der berufspädagogischen Diskussion, dass die Berufsschule in Deutschland seit ihren Anfängen einerseits die Aufgaben der beruflichen Ausbildung für Lehrlinge, andererseits die der Aufbewahrung bzw. Vorbereitung für „Ungelernte“, „Jungarbeiter“ oder „benachteiligte Jugendliche“ hatte (vgl. Stomporowski 2007; Eckert 2007). Beide Aufgaben hatten in der Geschichte der Berufsschule wenig Berührung: „Alle Indikatoren weisen darauf hin, dass berufsbildende Schulen weder von ihrem Selbstverständnis noch von der Kompetenz ihres Personals her hinreichend für die Aufgaben [der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher] gerüstet sind“ (Bojanowski und Niemeyer 2009, S. 27). Solche Hinweise führen zurück zur Frage Abels (1960): „Warum die Jugendlichen ohne Lehrverhältnis von Anfang an die Stiefkinder der Berufsschule waren und geblieben sind, präziser zu der schon 1920 gestellten und unterschiedlich beantworteten Frage, ob diese Jugendlichen in der überkommenen Berufsschule echte Hilfe für die Daseinsbewältigung, für ihre berufliche und menschliche Förderung finden können“ (S. 220).

Auf die aktuelle Situation Jugendlicher in berufsbildenden Schulen des Übergangssystems und auf die Tatsache, dass den meisten „die Erreichung des von allen

gesellschaftlichen Gruppen postulierten bildungspolitischen Ziels einer ‚Berufsausbildung für alle‘ nicht [gelingt]“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009, S. 9), soll hier nicht weiter eingegangen werden. Bemerkenswert ist nur, dass sich dieser Zustand trotz zahlreicher Förderprogrammatiken, Forschungsinvestitionen und praktischer Initiativen, die es ohne Zweifel spätestens seit der Benachteiligtenförderung der 1980er Jahre in der beruflichen Bildung gibt (vgl. Eckert 2007), so hartnäckig hält.

Die Paradoxie, dass sich nämlich einerseits an dem Sachverhalt, dass Jugendliche nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule keinen Ausbildungsplatz bekommen und mit unbefriedigenden Ressourcen, Kapazitäten und Erfolgen schulisch versorgt werden, nichts geändert hat, dass es andererseits aber aufgrund von politischen Entscheidungen, fortlaufenden Initiativen und Bemühungen von Interessengruppen und einzelnen Akteuren im Laufe des zurück liegenden Jahrhunderts etliche Reformen gegeben hat, ist bislang noch weitgehend ein blinder Fleck in der berufspädagogischen Diskussion geblieben.

Wie kommt es zu der Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel dazu, dass Benachteiligung von Jugendlichen nach der allgemeinbildenden Schule durch Institutionen, Strukturen, Entscheidungsprozesse und Deutungsmechanismen reproduziert wird, dass bürokratische Hürden, zur Verfügung stehende Ressourcen und Kapazitäten, Selektionsprozesse und nicht zuletzt auch (implizite) Theorien oder Menschenbilder über von Ausbildung ausgeschlossenen Jugendlichen dazu beitragen, dass es in jeder Generation immer wieder neue Jugendliche gibt, denen der Zugang zur Ausbildung verschlossen bleibt, während gleichzeitig seit über dreißig Jahren eine nicht mehr überschaubare Anzahl an mitunter hoch bezahlten Konzepten, Modellen, Empfehlungen vorliegt, die die Integration Jugendlicher ohne Ausbildungsvertrag zum Ziel haben? Ist es so, dass der Wandel nur in der Kontinuität dazu dient, die Kontinuität erträglich zu machen oder sie zu verschleiern, damit sie weiter existieren kann?

Im folgenden Beitrag soll anhand eines Rückblicks auf die Entwicklung berufsschulischer Bildung Jugendlicher ohne Ausbildungsvertrag in der Zeit von den 1920er bis in die 1970er Jahre nach Kontinuität und Wandel gefragt werden.

2. Vorlauf im 19. Jahrhundert: Bildungsprivilegien und die Fortbildungsschule als Abgrenzung nach unten

„Ungelernte‘ gab es zu allen Zeiten. Diesen Tatbestand muß man immer wieder in Erinnerung rufen, um nicht der irrigen Vorstellung zu erliegen, erst mit der industriellen Entwicklung sei ein Teil der Jugend ohne berufliche Ausbildung in den

Arbeitsprozeß eingetreten. Jahrhundertlang wurden große Teile der Bevölkerung als nicht zunftfähig von handwerklicher Berufsausbildung ausgegrenzt“ (Kipp und Biermann 1989, S. 3). Die aufklärerische Zunftkritik seit dem 17. Jahrhundert, die „Transformierung der geburtsständischen in eine berufsständische Gesellschaft“ (Stratmann 1993, S. 30), durch die persönliche Chancen nicht mehr von Herkunft, sondern von Bildungs- und beruflichen Leistungen abhängig gemacht werden sollten, sowie die daran anknüpfenden Diskussionen um Wahlmöglichkeiten bei der Übernahme eines Berufs (vgl. ebd.) bedeuteten nicht automatisch „eine edukative Öffnung der Gesellschaft, oder anders formuliert: Modernisierung der Produktion hat nicht notwendigerweise und quasi von sich aus eine Liberalisierung aller Bereiche zur Folge“ (ebd. S. 35). Vielmehr bestand das Interesse gesellschaftlich privilegierter oder aufstrebender Gruppen im Sinne ihrer eigenen Statuswahrung darin, die geöffneten Zugänge zu Bildung und Beruf zu kontrollieren und gegebenenfalls zu schließen (vgl. Vondung 1976). Die oberen Stufen der durch sie konstituierten und reproduzierten hierarchisch gegliederten Sozialstruktur, die nur über bestimmte Leistungszertifikate, hohes Einkommen, Besitz und soziale Beziehungen erreichbar sein sollten, setzte untere Stufen voraus, auf denen diejenigen gehalten werden mussten, die über all diese Nachweise und Vermögen nicht verfügten bzw. denen diese verwehrt blieben (vgl. Geißler 2011). Bildung und Beruf galten von nun an als wichtige Voraussetzungen für den sozialen Aufstieg, gleichzeitig wurden sie zu zentralen Schleusen bei der Verteilung von Chancen bzw. bei der Besetzung besser situierter Positionen. Entsprechend wurde die Ausdifferenzierung des Bildungswesens sowie die in ihm verankerten Mechanismen der Bildungszuteilung an den verschiedenen Übergängen mit dem Leistungsprinzip (vgl. Offe 1970) legitimiert, wodurch Bildung immer mehr „zum Instrument der Gegenauflärung“ und „Klassen- und Schichtdifferenzierung“ (Friedeburg 1997, S. 117f.) wurde. Besonders deutlich wurde das Bemühen, die hierarchische Sozialstruktur über Bildung zu reproduzieren, als im 19. Jahrhundert das Berechtigungswesen als formalisierte Legitimation von Zugangsverweigerung im Bildungswesen steuernd bei der Verteilung von Bildungschancen und -zugängen wirksam wurde (vgl. Behrend 1929; Kell 1982). Es entsprach weitgehend den sozialen Status- und Abgrenzungsinteressen der Obrigkeit und des Bildungsbürgertums sowie deren Vorstellung einer sozialen Ordnung. Im Zusammenhang mit der Berechtigungspolitik im Bildungswesen erfolgte nach „meritokratischer Logik“ (Lutz 1979) auch die Bürokratisierung der Selektion, Rekrutierung und Allokation auf dem beruflich gegliederten Arbeitsmarkt. Struktur, Verteilungslogik, Zugänge und Ausgrenzungen im Bildungswesen gingen immer mehr mit denen auf dem Arbeitsmarkt Hand in Hand. Bildung, Beruf und damit

auch berufliche Bildung reproduzierten die Gliederung des Bildungswesens, des Arbeitsmarktes, der Betriebe und damit der gesamten Sozialstruktur. Dementsprechend umfasste das Bildungswesen Ende des 19. Jahrhunderts verschiedene Schulformen, die drei Komplexen zugeordnet werden konnten: Gymnasien und Universitäten für das höhere finanzstarke Bürgertum (vgl. Friedeburg 1989, S. 140), die „mittlere Bürgerschule“ (ebd., S. 142) bzw. Real- und Fachschulen für das mittlere Bürgertum, Volks-, Bauern-, Armen-, Industrie- und Fortbildungsschulen für die „unterständigen und ungebildeten Massen“ (Blankertz 1982, S. 185) und schließlich daneben bzw. darin eingebunden verschiedene Klassenformen für Jugendliche ohne Schulabschluss oder ohne Lehrvertrag, wie beispielsweise die sog. „Tagelöhnerklassen“ oder „ungelernte Klassen der gewerblichen Fortbildungsschule“ (vgl. Abel 1960, S. 223). Zwar stieg im Laufe des 19. Jahrhunderts das Bildungsniveau in Deutschland an, das Bildungswesen gab also „mehr Menschen zwischen 1870 und 1914 eine Chance, als dies in anderen westeuropäischen Ländern der Fall war“ (Heydorn 1980, S. 228), auch differenzierten sich verschiedene Bildungseinrichtungen weiter aus, dennoch blieb Bildung Sache des bürgerlichen Milieus, während „soziale Kontrolle und Disziplinierung [...] in sozial-integrativ-kontrollierender Absicht für die Unterschichten geplant und realisiert [wurde]“ (Tenorth 2000, S. 168). Der Sinn der Schule lag demnach auch darin, eine große Masse der Bevölkerung zu entpolitisieren und ihnen einen durch eigene Leistung erlangten Platz in der Gesellschaft zuzuweisen. Das Bürgertum im 19. Jahrhundert sah die Schulen vor allem als Stätten zur „Vererbung von Status und Privilegien“ (ebd., S. 159).

Auch die Fortbildungsschulen, Vorläufer der Berufsschulen, nahmen quantitativ zu. Ein wesentlicher Anstoß hierfür war die Gewerbeförderung seit Ende des 19. Jahrhunderts und die technische Entwicklung im Zuge der Industrialisierung. Genauso entscheidend aber war die Bedeutung der Fortbildungsschule bei der Schließung der „großen Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung“ (Pache 1893, S. 300) und der „Integration der proletarischen und kleinbürgerlichen Jugend in den bürgerlichen Nationalstaat“ (Greinert 2003, S. 42). Die Jugendlichen in den Fortbildungsschulen kamen zu einem überwiegenden Anteil aus unteren, allenfalls mittleren sozialen Schichten. Sie waren Arbeiter-, Handwerkerkinder oder Kinder niedriger Angestellter. Sie schafften es höchstens bis zur Volksschule („Volksschulentlassene“) und wurden als „bildungsunlustige Leute“ (Pache 1893, S. 300) bezeichnet.

Aus der Perspektive des in die Universitäten strebenden Bildungsbürgertums waren Fortbildungsschulen Versorgungseinrichtungen für Jugendliche unterer oder wenig privilegierter Bevölkerungsschichten und damit eine bildungs-

politische Entlastung im Zuge steigender Bildungsaspiration. Denn so konnte sicher gestellt werden, dass die „Positionen des höheren Beamtentums weiterhin den Söhnen des deutschen Bildungsbürgertums vorbehalten“ (Greinert 2003, S. 54) blieben. Das Interesse daran, diejenigen Jugendlichen, die weder Zugang zur höheren Bildung, noch einen Lehrvertrag hatten, empor kommen zu lassen, war also weitgehend gering. So ist denn auch „die Genese der Ungelernten-Berufsschule [...] zureichend nur mit den Faktoren zu erklären, die den Obrigkeitsstaat veranlaßten, seinen eigenen Bestand durch politische Erziehung der Arbeiterklasse zu sichern“ (Kipp und Biermann 1989, S. 8).

3. 1920er Jahre: Bildungspolitischer Aufbruch und Pazifizierung der Ungelernten

Nach dem Ersten Weltkrieg galt für die verschiedenen politischen Interessengruppen Erziehung und Bildung zunächst als Hoffnungsträger für die Bewältigung der Krise, den Aufbau eines neuen Staates und einer neuen nationalen Identität (vgl. Langewiesche und Tenorth 1989, S. 1)

Die Verfassung der Weimarer Republik sah mit dem Artikel 146 vor, dass es Pflicht und Aufgabe der Regierungen des Reiches und der Länder sein soll, dafür zu sorgen, dass das niedere, mittlere und höhere Schulwesen „organisch aufgebaut“ ist, außerdem sollten „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend [sein]“. Die Grenzen der daran angeknüpften bildungspolitischen Vorhaben wurden jedoch recht bald offensichtlich, denn eine generelle Umsetzung dieses Artikels, der nur Bestandteil eines Rahmengesetzes war, scheiterte, und zwar nicht nur an den spezifischen Auslegungen der Länder und den von ihnen dafür zur Verfügung gestellten unterschiedlichen Ressourcen, sondern vor allem auch an den interessenpolitischen Gewichtungen von Bildungsfragen auf der Reichsebene. Ende der 1920er Jahre konnte festgehalten werden, dass von Kindern, „sofern sie der Arbeiterschicht angehören, doch nur 17% in die höhere Schule [Realschule und Gymnasien] übertreten, daß es also heute noch nicht gelingt, den Begabungen aus unbemittelten Schichten tatsächlich den Aufstieg zu ermöglichen“ (Bäumer 1930, S. 38).

Dennoch waren die 1920er Jahre das Jahrzehnt, in dem die öffentliche und publizistische Aufmerksamkeit gegenüber Erziehung und Bildung ein bis dahin nicht gekanntes Ausmaß hatte. Dabei ging es nicht mehr nur um Erziehung und Bildung von Kindern in Familie und Schule, sondern auch um die für Erwach-

sene, Beschäftigte, Arbeitslose, „Krüppel“ sowie für Jugendliche mit und ohne Lehrvertrag (vgl. Büchter 2010). In einer Reihe an Veröffentlichungen wurde somit auch die Ungelerntenfrage thematisiert (vgl. Abel 1935, S. 16). Unterstützt durch das zu dieser Zeit sich entfaltende Publikations- und Medienwesen konnte dieses Thema auf verschiedene Weise an die Öffentlichkeit gebracht werden. In Form von Reportagen in Tageszeitschriften oder Vereins-/ Verbandsorganen kam die Situation der arbeitslosen Jugendlichen in die öffentliche Diskussion. Auch in einzelnen Büchern und Romanen wurde das Thema, häufig mit kulturpessimistischem Unterton, aufgenommen. Hinzu kam wissenschaftliche Literatur, begünstigt durch die sich entwickelnden soziologischen, sozialpädagogischen, psychologischen Disziplinen und jugendkundlichen Forschungsschwerpunkten mit ihren einschlägigen Publikationen von soziographischen Rekonstruktionen, über sozialpädagogische Unterstützung, den psychischen Zustand und dessen Folgen für Jugendliche. „Neben den umfassenden wissenschaftlichen Abhandlungen [...] finden sich in den einschlägigen Zeitschriften zerstreut sehr wertvolle Mitteilungen beobachteter Zusammenhänge, statistische Feststellungen und kleinere Versuche einer ordnenden und deutenden Schau arbeitsloser Jugend“ (ebd., S. 17).

Einhergehend mit dieser publizistischen Hinwendung drang das Thema der Ungelerntenbeschulung zunehmend auch in die berufsbildungspolitische Diskussion. „Die bildungspolitische Aufbruchstimmung der Weimarer Republik brachte auch hinsichtlich der Ungelerntenfrage revolutionäre Forderungen“ (Kipp und Biermann 1989, S. 14). Gewerkschaften, Lehrerverbände bzw. der Deutsche Verein für Berufsschulwesen, Wohlfahrtsverbände, Organisationen der Arbeiterjugend, Schulreformer sowie Vertreter der Schulbürokratie und einzelne sozial Engagierte setzten sich mit der Gestaltung berufsschulischer Bildung arbeitsloser Jugendlicher auseinander. Angesichts ihrer hohen Anzahl, ihres unsicheren Status auf dem Arbeitsmarkt und der Sorge um die soziale Integration und Erziehung jugendlicher Arbeiter und ungelernter Arbeitsloser erkannten Schulverwaltungen und Lehrer hier einen großen Handlungsbedarf: „Es gilt als ein glückliches Omen, daß große Volksbildner die Zeichen der Zeit verstanden und in Wort und Schrift die Hand auf diese offene Wunde unserer Zeit gelegt haben“ (Erben 1929, S. 170). Direktoren und Lehrer der bereits vor dem Ersten Weltkrieg in einigen Großstädten institutionalisierten Arbeiterschulen – „das Schmerzkind unseres beruflichen Schulwesens“ (Siemens 1926, S. 157) – forderten ihren weiteren Ausbau. Sozialdemokraten, Gewerkschaften und der Bund Entschiedener Schulreformer setzten sich für einen höheren Verbindlichkeitsgrad der Ungelerntenbeschulung ein. Gerade von den Schulreformern kam massiver Protest gegen die Marginalisierung der Ungelerntenbeschulung: „Das öffentliche Interesse muss sich dieser

Schule und ihren Schulen zuwenden. Reichs- oder landesgesetzliche Regelungen müssen hier Wandel schaffen. Gegen die heutigen unerträglichen Zustände erhebt der ‚Bund Entschiedener Schulreformer‘ schärfsten Protest!“ (Oestreich 1929, S. 190) Auch wenn der Bund Entschiedener Schulreformer und die Arbeiterbewegung ihre Vorstellungen zur ‚Bildung für alle‘ nicht durchsetzen konnten und die Frage der Beschulung Ungelernter innerhalb der Diskussion um das gesamte Bildungswesen kaum sichtbar war, zeigte sich dennoch auf praktischer Ebene ein „beachtliches pädagogisches Leben, wenn Lehrer und Leiter im Bewußtsein ihrer Verpflichtung gegenüber einer vom Leben benachteiligten Schicht ihre erzieherische Aufgabe ernst nahmen“ (Abel 1960, S. 223).

Die schulischen Angebote, die es bereits vor den 1920er Jahren für Ungelernte gab, wurden ergänzt. Inzwischen existierten neben Fachklassen für Un- und Angelernte Berufsgruppenklassen, selbstständige Schulen für Ungelernte, wie die Arbeiterschulen, Werkunterricht, Werkkurse (vgl. Erben 1929; Schult 1931). Insgesamt kursierte eine Vielzahl an Bezeichnungen für Ungelernten- oder Jungarbeiterschulen und zahlreiche pädagogische Initiativen, die im Handbuch von Barth et al. (1928) gewürdigt werden. Zumindest dem Anspruch nach zielte der Unterricht für Ungelernte an der Berufsschule auf „leibliche Tüchtigkeit“, „seelische Tüchtigkeit“ und „gesellschaftliche Tüchtigkeit“ (Barth 1928, S. 161f.). „Aufgabe der Berufsschule im Hinblick auf das allgemeine Bildungsziel ist es, dass sie den Ungelernten planmäßig einführt in die Arbeitsgebiete, in denen sich sein künftiges Leben abspielen wird [...], in ihm Kenntnisse und Fähigkeiten entwickelt, die ihm seine Arbeit erleichtern und ihn zu planvollem, überlegtem Handeln erziehen“ (ebd., S. 165).

Inwieweit es im Einzelnen tatsächlich um Qualifizierung und Öffnung von Zugängen zu besserer Bildung und Beschäftigung ging bzw. überhaupt gehen konnte, kann empirisch nicht eindeutig belegt werden. Anhand der Quellen fällt aber auf, dass es bei der Auseinandersetzung mit der Ungelerntenfrage auch um Pazifizierung dieser Jugendlichen ging. In der Öffentlichkeit bestand die Befürchtung, dass das „stetige [...] Anwachsen der Ungelerntenmassen“ (Erben 1929, S. 170) ein neuer politischer „Machtfaktor“ (ebd.) werden könnte, und auch, dass die „Bildungshöhe [der Ungelernten] das geistig-sittliche Leben unseres Volkes wesentlich mitbestimmt“ (ebd.). Deshalb wurde es zu einer dringlichen sozialpolitischen und pädagogischen Aufgabe erklärt, sich der „bildungslosen ‚Massenseele‘“ (ebd.) anzunehmen. So zielten „fast alle Konzepte [zur Beschulung Ungelernter] darauf, die Schüler mit ihrem sozial niederen Status zu versöhnen“ (Kipp und Biermann 1989, S. 35). In seiner Dissertation schrieb Abel (1935) rückblickend hierzu: „In den Versuchen und Vorschlägen wird ein Gedanke lebendig,