

# *Krisensymptom Übergangssystem*

Die nachlassende soziale  
Inklusionsfähigkeit  
beruflicher Bildung

Berufsbildung, Arbeit und Innovation  
Dissertationen/Habilitationen

Christian Schmidt

# *Krisensymptom Übergangssystem*

**Die nachlassende soziale  
Inklusionsfähigkeit  
beruflicher Bildung**



## **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

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

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –  
Dissertationen/Habilitationen, Band 22

### **Geschäftsführende Herausgeber**

Klaus Jenewein, Magdeburg  
Peter Röben, Heidelberg  
Georg Spöttl, Bremen

### **Wissenschaftlicher Beirat**

Rolf Arnold, Kaiserslautern  
Arnulf Bojanowski, Hannover  
Friedhelm Eicker, Rostock  
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd  
Martin Fischer, Karlsruhe  
Marianne Friese, Gießen  
Philipp Gonon, Zürich  
Richard Huisinga, Siegen  
Manuela Niethammer, Dresden  
Jörg-Peter Pahl, Dresden  
Günther Pätzold, Dortmund  
Karin Rebmann, Oldenburg  
Tade Tramm, Hamburg  
Thomas Vollmer, Hamburg

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.  
Zugl.: Dissertation, Universität Duisburg-Essen Jahr 2011

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen als Dissertation vor.  
Gutachter: Prof. Dr. Dieter Münk (Erstgutachter), Prof. Dr. Josef Rützel (Zweitgutachter)  
Das Kolloquium fand am 13.10.2011 statt.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2011  
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-4953-3  
Bestell-Nr. 6004242

Dieses Buch ist auch als E-Book unter der ISBN 978-3-7639-4954-0 oder der Bestell-Nr. 6004242w erhältlich.

*für Manuela*

## Danksagung

Im Folgenden möchte ich mich bei allen bedanken, die mich in der Zeit meiner Promotion begleitet und unterstützt haben.

Hervorheben möchte ich Herrn Prof. Dr. Dieter Münk. Sein fachlicher Rat sowie die Unterstützung beim eigenverantwortlichen Arbeiten hatten einen entscheidenden Anteil am Erfolg des Promotionsvorhabens. Ebenfalls habe ich stark von wissenschaftlichem Rat und von der Unterstützung durch Herrn Prof. Dr. Josef Rützel und Frau Prof. Dr. Sandra Bohlinger profitiert. Darüber hinaus waren meine KollegInnen Marcel Walter und Sonja Splittstößer eine große Hilfe, sowohl bei der Reflexion von Struktur und Inhalt als auch durch ihre Hilfe in der Korrekturphase.

Außerdem möchte ich meine Eltern und meine Schwester hervorheben, die zentral am Gelingen der Dissertation beteiligt waren. Vor allem ihre Ermunterungen, ihre Hilfe in der Korrekturphase und ihr neutraler Blick auf die Inhalte trugen maßgeblich dazu bei, dass die Arbeit erfolgreich abgeschlossen wurde.

Mein größter Dank gebührt Manuela, welche die Phasen der aufgrund der Dissertation nicht gemeinsam verbrachten Feierabende und Samstage, der Urlaube, die zwar örtlich weit vom Alltag entfernt, meinerseits aber gedanklich eng an der Dissertation und deren als defizitär wahrgenommenen Fortschritt verhaftet blieben, nicht zum Anlass fundamentaler Kritik eines solchen Dissertationsvorhabens genommen hat, sondern im Gegenteil von Anfang an von einer erfolgreichen Arbeit überzeugt war.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	13
<b>2</b>	<b>Das Übergangssystem: Krisensymptom der dualen Ausbildung?</b>	21
2.1	Strukturelle Probleme beruflicher Bildung .....	21
2.1.1	Beruf und Berufsausbildung .....	22
2.1.2	Diversifizierte Qualitätsproduktion und Facharbeit .....	24
2.1.3	Erfahrungswissen und systematisches Wissen .....	27
2.1.4	Die Entgrenzung des Fachwissens .....	29
2.2	Ausbildungsstellenmarkt und Übergangssystem .....	32
2.2.1	Koinzidenz zwischen Arbeits- und Ausbildungsmarkt .....	37
2.2.2	Die Entwicklung der Schülerzahlen im Übergangssystem .....	40
2.2.3	Prognosen zur Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes und des Übergangssystems .....	43
2.3	Strukturelle Probleme der Hauptschule .....	47
2.3.1	Auswirkungen der Bildungsexpansion .....	49
2.3.2	Leistungsunterschiede nach Schulformen .....	51
2.3.3	Der Trend zur zweigliedrigen Sekundarstufe .....	52
2.4	Die Normalbiografie als Referenzrahmen gelungener Integration .....	54
2.4.1	Destandardisierung und Individualisierung .....	55
2.4.2	Normalarbeitsverhältnis oder Patchwork-Biografie? .....	57
2.4.3	„Cooling-out“ im Übergang .....	62
2.5	Fazit: Der Weg von der Hauptschule in Erwerbsarbeit als „prekäres Trajekt“	64
<b>3</b>	<b>Genese und Entwicklung des Übergangssystems an den beruflichen Schulen</b> .....	67
3.1	Die doppelte Aufgabe sozialer Inklusion: Berufliche Erstausbildung und Bildung der Jugendlichen ohne Zugang zum Beruf .....	67
3.2	Berufliche Grundbildung: Vom zentralen Element beruflicher Bildungsreform zur Berufsvorbereitung im Übergangssystem .....	71
3.2.1	Der Widerstand der Betriebe und Gewerkschaften .....	73
3.2.2	Die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres als Auffangbecken .....	75
3.2.3	Das Berufsgrundbildungsjahr als gescheiterte Schulform .....	76
3.3	Die zweijährige Berufsfachschule: vom vollschulischen Qualifizierungsangebot zur teilnehmerstärksten Schulform des Übergangssystems .....	79
3.4	Das Berufsvorbereitungsjahr zwischen Defizitorientierung und Sozialpädagogik .....	82
3.5	Das Übergangssystem an beruflichen Schulen im Jahr 2010 .....	85

<b>4</b>	<b>Das Übergangssystem als Instrument der Abgangsselektion</b>	<b>89</b>
4.1	Selektionsprozesse am Ausbildungsstellenmarkt	89
4.2	Zuweisungsprozesse zu den Schulformen und Maßnahmen des Übergangssystems	94
4.3	Selektionsprozesse an der zweiten Schwelle	99
<b>5</b>	<b>Übergänge in und aus dem Übergangssystem</b>	<b>103</b>
5.1	Empirische Studien zum Übergang in berufliche Ausbildung	105
5.2	Übergänge in berufliche Ausbildung	112
5.2.1	Verbleib im Anschluss an die allgemeinbildende Schule	112
5.2.2	Verbleib im Anschluss an eine Schulform oder Maßnahme des Übergangssystems	113
5.2.3	Übergangsmuster und der Einfluss des Bildungsabschlusses	114
5.2.4	Studien zu einzelnen Schulformen und Teilbereichen	116
5.2.5	Interpretation der Übergangsquoten	118
<b>6</b>	<b>Benachteiligtengruppen im Übergangssystem</b>	<b>125</b>
6.1	Genderspezifische Aspekte des Übergangssystems	125
6.1.1	Gender und Ausbildungsberuf	127
6.1.2	Genderspezifische Übergänge im Anschluss an die allgemeinbildende Schule	129
6.1.3	Genderspezifische Übergänge im Anschluss an das Übergangssystem	130
6.2	Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergangssystem	137
6.2.1	Übergangsquoten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund	139
6.2.2	Einstellungen und Bildungsaspirationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang	143
6.3	Regionale Herkunft und Übergangssystem	150
6.4	Soziale Schicht und Übergangssystem	153
<b>7</b>	<b>Professionalisierung des pädagogischen Personals im Übergangssystem und Diskurse zur Reform der Gewerbe- und Handelslehrausbildung</b>	<b>157</b>
7.1	Das pädagogische Personal im Übergangssystem	157
7.2	Die Debatte um Modelle der BerufsschullehrerInnenbildung zwischen Berufs(feld)wissenschaft, Fachorientierung und Bologna-Reform	160
7.3	Kompetenz und Professionsanforderungen und Konzepte der Professionalisierung für das Übergangssystem an den Hochschulstandorten	165

<b>8</b>	<b>Strukturalternativen zwischen europäischen Kernberufen, Stärkung vollzeitschulischer Ausbildung und Modularisierung</b>	<b>169</b>
8.1	Ausbau der dualen Ausbildung durch Stärkung des „betrieblich-beruflichen Bildungstyps“	171
8.1.1	Zentrale Reformideen des Konzepts der Stärkung des „betrieblich-beruflichen Bildungstyps“	172
8.1.2	Das Konzept der Stärkung des „betrieblich-beruflichen Bildungstyps“ vor dem Hintergrund der Strukturprobleme des Übergangssystems	175
8.2	Ausbau vollschulischer beruflicher Ausbildung als Reformmodell	182
8.2.1	Zentrale Reformideen des Konzepts eines Ausbaus vollschulischer beruflicher Ausbildung	182
8.2.2	Das Konzept des Ausbaus vollschulischer beruflicher Ausbildung vor dem Hintergrund der Strukturprobleme des Übergangssystems	187
8.3	Flexibilisierung durch Modularisierung als Reformmodell	192
8.3.1	Zentrale Reformideen des Konzepts einer Modularisierung beruflicher Bildung	192
8.3.2	Das Konzept der Flexibilisierung beruflicher Bildung durch Modularisierung vor dem Hintergrund der Strukturprobleme des Übergangssystems	198
8.4	Kommunales Übergangsmanagement und zweijährige Berufsausbildung in Einfachberufen	203
<b>9</b>	<b>Übergangssystem und nachlassende soziale Inklusion: Bewertung aus berufspädagogischer Perspektive und Forschungsdesiderate</b>	<b>209</b>
9.1	Das Ende der Prosperitätskonstellation dualer Ausbildung	209
9.2	Die Krise der sozialintegrativen Funktion beruflicher Bildung	211
9.3	Die Grenzen aktueller struktureller Reformvorhaben	217
9.4	Reform ohne Inklusionsprogramm?	219
9.5	Forschungsdesiderate zum Übergangssystem	223
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>227</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>257</b>





## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b>	Besetzung der Berufsfelder. . . . .	146
<b>Abb. 2</b>	Ziele für die Zeit nach dem BGJ. . . . .	147
<b>Abb. 3</b>	Angestrebter Schulabschluss nach Migrationshintergrund. . . . .	148



## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1</b>	Empirische Studien zu Übergängen in berufliche Ausbildung . . . . .	107
<b>Tab. 2</b>	Übergänge nach dem BGJ bzw. der zweijährigen BFS . . . . .	117
<b>Tab. 3</b>	Anzahl der Schüler pro Klasse, die in eine verkürzte Ausbildung übergehen	118
<b>Tab. 4</b>	Abgänge aus dem Übergangssystem nach der BIBB-Übergangsstudie und dem DJI-Übergangspanel . . . . .	120
<b>Tab. 5</b>	Korrelationen zwischen Frauenanteil und Einschätzung zum Übergang in Ausbildung . . . . .	133
<b>Tab. 6</b>	Ergebnisse der Clusteranalyse . . . . .	135
<b>Tab. 7</b>	Konzeption des BGJ nach Berufsfeld . . . . .	136



# 1 Einleitung

Die strukturelle Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland und vor allem die hohe Anzahl von Jugendlichen, die von den allgemeinbildenden Schulen abgehen und ohne Zugang zu beruflicher Ausbildung verbleiben, werden seit geraumer Zeit als krisenhafte Entwicklung interpretiert (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007: 20ff.; Greinert 2007b). In der aktuellen Diskussion um Entwicklungstendenzen der beruflichen Bildung in Deutschland werden Schulformen und Maßnahmen, welche jene Jugendliche, die von den allgemeinbildenden Schulen abgehen und ohne Ausbildungsvertrag verbleiben aufnehmen, unter dem Begriff „Übergangssystem“ zusammengefasst (z. B. Sektion BWP in der DGfE 2009: 10ff.). Im Nationalen Bildungsbericht wird innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems zwischen dualer Ausbildung, vollschulischer Ausbildung und Übergangssystem unterschieden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79). Dem Übergangssystem zuzurechnen sind nach der Definition des Konsortiums Bildungsberichterstattung all jene Bildungsgänge und Maßnahmen, die nicht zum allgemeinbildenden Schulsystem gehören, Jugendliche ohne Ausbildung aufnehmen und selbst keinen berufsbildenden Abschluss vermitteln (vgl. ebd.). Der Begriff bezeichnet somit ein Segment des deutschen Berufsbildungssystems, das weder der dualen noch der vollschulischen Berufsausbildung zuzurechnen ist und definiert dieses Segment zum einen über das, was es nicht leistet (Vermittlung eines zertifizierten und am Arbeitsmarkt anerkannten beruflichen Abschlusses) und zum anderen über das, was es leisten soll (Übergänge in Ausbildung fördern). Indem es auf berufsvorbereitende Aufgaben reduziert ist und keine marktgängigen beruflichen Bildungszertifikate vermittelt, ist das Übergangssystem der regulären beruflichen Ausbildung vorgelagert. Eine arbeitsmarktrelevante Funktion hat dieser Teilbereich des beruflichen Bildungssystems also nur dann, wenn es Jugendlichen im Anschluss gelingt, in eine reguläre Ausbildung überzugehen und diese erfolgreich zu absolvieren.

Der Begriff Übergangssystem benennt also einen Bereich institutionalisierter Bildungsgänge, der in einem Zwischenraum zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung angesiedelt ist. Die berufliche Bildung der Jugendlichen im Übergangssystem hat dabei weder einen eindeutigen bildungstheoretischen Bezugspunkt noch eine abgrenzbare und aufeinander bezogene Schul- bzw. Bildungsstruktur (vgl. Stomporowski 2007: 1). Gegenüber artverwandten Begriffen wie „Schulformen und Maßnahmen für Benachteiligte“ oder „berufsvorbereitende Maßnahmen“ bzw. „Berufsvorbereitung“ legt die Bezeichnung „Übergangssystem“ den Fokus auf ein vordringliches Ziel pädagogischen und politischen Handelns in diesem Bereich, nämlich den Übergang in eine „reguläre“ duale oder vollschulische Ausbildung (vgl. Kutscha 2004; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79ff.).

Damit verdeutlicht der Begriff „Übergangssystem“ im Vergleich zu den anderen zweierlei: erstens, dass eine große Zahl von Jugendlichen nach der allgemeinbildenden Schulzeit nicht direkt in eine reguläre Ausbildung übergehen kann und in einem vorgelagerten Segment von Bildungseinrichtungen aufgefangen werden muss. Zweitens, dass die Integration in qualifizierte Arbeit im deutschen Berufsbildungssystem nur über eine reguläre Ausbildung gelingen kann und ein dieser Ausbildung vorgelagerter Teilbereich auf kompensatorische und berufsvorbereitende Funktionen beschränkt bleibt. Bildungsziele wie der Kompetenzerwerb im Bereich beruflicher Grundbildung treten dagegen in den Hintergrund. Damit grenzt sich der Begriff von Vorstellungen ab, die vollzeitschulische Schulformen an beruflichen Schulen als notwendige Ergänzung des dualen Systems mit eigenständigen Bildungszielen ansehen (vgl. Greinert 2006: 36). Die systematische Dreiteilung des Berufsbildungssystems in duale Ausbildung, Schulberufssystem und Übergangssystem erscheint daher sinnvoll.

Der Begriff „Übergangssystem“ kann allerdings gerade aufgrund der hier nahe gelegten Vermutung, es läge ein System vor, welches Übergänge schafft, durchaus kritisiert werden (vgl. Münk 2008: 31). Zunächst, weil Bildungsgänge und Maßnahmen zusammengefasst werden, welche in unterschiedlichen Institutionen angesiedelt sind (vgl. Greinert 2007a), auf unterschiedlichen politischen Ebenen gesteuert und somit auch in unterschiedlichen Rechtsquellen kodifiziert werden. Nicht zuletzt sind die Maßnahmen und Schulformen unterschiedlichen geschichtlichen Ursprungs und resultieren aus sehr unterschiedlichen, teils sogar widersprüchlichen gesellschafts-, wirtschafts-, sozial- und bildungspolitischen Diskussionen der 60er und 70er Jahre (vgl. Kutscha 2004: 165). Damit bleibt offen, ob dieses Bündel von Schulformen und Maßnahmen wirklich aufeinander abgestimmt Jugendlichen systematisch den Übergang in reguläre Ausbildung ermöglicht.

So finden sich auf der einen Seite vollschulische Bildungsgänge an beruflichen Schulen, deren Inhalte auf der Ebene der Bundesländer inhaltlich bestimmt und rechtlich geregelt werden. Diese Bildungsgänge können unter dem Aspekt der geschichtlichen Entwicklung dahingehend unterschieden werden, dass einige entwickelt wurden, um Jugendliche ohne Ausbildung vollschulisch an beruflichen Schulen allgemeinbildend kompensatorisch zu unterrichten (wie das Berufsvorbereitungsjahr), während andere ihren Ursprung in der vollschulischen Vermittlung einer beruflichen Grundbildung an beruflichen Schulen hatten, um Qualitätsproblemen in der betrieblichen Ausbildung entgegenzusteuern, eine Berufswahl zu eröffnen und bildungsreformerische Ziele einer wissenschaftsorientierten Berufsbildung zu ermöglichen. Hierzu sind das Berufsgrundbildungsjahr und die Berufsfachschulen zu zählen (vgl. Schmidt/Galetzka 2006; Deutscher Bildungsrat 1970: 182ff.).

Auf der anderen Seite ist ein Großteil der Jugendlichen im Übergangssystem in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (im Folgenden BA) zu finden. Diese

Maßnahmen sind rechtlich im Sozialgesetzbuch verankert und somit Ergebnis von Bundespolitik (vgl. Dressel/Plicht 2006: 48ff.). Der Weg in eine berufsvorbereitende Maßnahme der BA führt zunächst über eine Berufsberatung, die durch die BA selbst durchgeführt wird. Dabei werden die Jugendlichen dahingehend beurteilt, ob sie ausbildungsreif sind oder mit Hilfe einer berufsvorbereitenden Maßnahme die Ausbildungsreife erreichen können (vgl. ebd.). Die Maßnahmen selbst sind zielgruppenübergreifenden Qualifizierungsebenen zugeordnet. Einige Maßnahmen sollen Berufsorientierung und Berufswahl fördern, auf der nächsten Stufe werden berufliche Grundfertigkeiten oder eine berufs- und betriebsorientierte Qualifizierung vermittelt (vgl. Beicht 2009: 2). Die Konzeption dieser Maßnahmen wird von der Bundesagentur für Arbeit geleistet, welche die Maßnahmen von freien Bildungsträgern durchführen lässt. Darüber hinaus existieren eine Vielzahl kommunaler Angebote und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit für Jugendliche ohne Ausbildung, welche theoretisch dem Übergangssystem zuzurechnen sind und sich durch ein noch höheres Maß institutioneller Zersplitterung auszeichnen. Es kann also festgehalten werden, dass das Übergangssystem unter institutionellen, organisatorischen, didaktischen und curricularen Gesichtspunkten eben gerade kein einheitliches System darstellt.

So merkt auch Bosch an: „Von einem Übergangs-System' kann übrigens keinesfalls gesprochen werden. Es handelt sich eher um eine Vielzahl unübersichtlicher Maßnahmen mit ganz unterschiedlichen Finanziers, die schlecht aufeinander abgestimmt sind. Zum Teil holen Jugendliche die fehlende Allgemeinbildung nach, zum Teil werden sie auf unterschiedliche Berufsfelder vorbereitet oder auch nur in Warteschleifen geparkt“ (Bosch 2009: 54).

Auch bezüglich des Ziels des Übergangs in reguläre Ausbildung findet man in der Fachdiskussion überwiegend kritische Einschätzungen. Eine Vielzahl von Studien belegt, dass einzelne Maßnahmen und Schulformen des Übergangssystems nur in sehr geringem Maße solche Übergänge in reguläre Ausbildung ermöglichen (siehe Kap. 5). Greinert bezeichnet daher auch den Begriff „Übergangssystem“ als eine Verlegenheitsbezeichnung für einen Dschungel von Warteschleifen, die lediglich eine explizite Parkfunktion für die offizielle Berufsbildungspolitik einnehmen (vgl. Greinert 2007b: 2).

Darüber hinaus verdeckt der Fokus auf den Verbleib in regulärer Ausbildung, der durch den Begriff „Übergangssystem“ evoziert wird, dass vor allem vor dem Hintergrund sich individualisierender Lebensläufe und einer Entwertung von Wissensbeständen bei gleichzeitigem Zwang zu lebenslangem Lernen die Zielperspektive „reguläre Ausbildung“ allein keine hinreichende Bedingung sozialer Integration und ausreichender Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit als nächste Etappe im Lebenslauf mehr darstellen kann (vgl. Heinz 2009). Aus einer am Individuum und an dessen Lebenslagen orientierten Betrachtungsweise erscheint es höchst unklar, ob für ei-



nen gering qualifizierten Jugendlichen der Übergang in irgendeine Art Ausbildung subjektiv als Erfolg gesehen wird und langfristig sozial inklusive Effekte zeitigt (vgl. Stauber/Walther 1999).

In den konzeptionellen Grundlagen zum nationalen Bildungsbericht nennen die Autoren drei normativ-funktionale Bezugspunkte, die der Bildungsberichterstattung als heuristische Interpretationsfolie zur Funktionalität der Teilbereiche des Bildungssystems zugrunde liegen. Moderne Bildungssysteme sollen demnach zur Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft beitragen, gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit gewährleisten und die Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit in Sinne einer Autonomie ermöglichen (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003: 14ff.).

Dabei zielt der Bezugspunkt „Sicherung der Humanressourcen“ zunächst auf der volkswirtschaftlichen Ebene darauf ab, den qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf zu decken, der von den Arbeitgebern bzw. den Qualifikationsanforderungen im Arbeitsprozess definiert wird. Auf individueller Ebene verweist er auf Bedürfnisse der Erwerbstätigen zur Sicherung und Verbesserung ihrer Beschäftigungschancen und zielt auf arbeitsmarktrelevanten Kompetenzerwerb (vgl. ebd.: 16f.).

Beim Aspekt „Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ steht das zuletzt durch die PISA-Studien explizierte Faktum im Vordergrund, dass Bildungsinstitutionen gesellschaftliche Teilhabechancen und sozialen Status zuteilen und im Besonderen das deutsche Bildungssystem hierbei einen geringen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit leistet (vgl. ebd.: 18). Gleichzeitig spielte die Frage nach Bildungsgerechtigkeit gerade in der deutschen bildungspolitischen Diskussion seit der Bildungsexpansion eine prominente Rolle (vgl. Dahrendorf 1965; Geißler 2006). Vor allem bezogen auf die berufliche Bildung spitzt sich die Inklusions- bzw. Exklusionsproblematik auf zwei Personengruppen zu: zum einen auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, zum anderen auf Jugendliche mit „niedrigen“ Schulabschlüssen.

Der Aspekt „Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit“ bezieht sich auf das Vermögen des Individuums, „sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten. Ihre spezifische Ausprägung und ihre aktuelle soziale Bedeutung erhält die Kategorie der Selbstregulation durch Prozesse gesellschaftlichen Wandels mit zeitlich kürzeren (Anpassungs-) Geschwindigkeiten und zunehmender Radikalität, durch die sich unsere Gesellschaft von früheren unterscheidet“ (Baethge/Buss/Lanfer 2003: 15).

Der mit „Übergangssystem“ benannte Teilbereich beruflicher Bildung erscheint unter allen drei normativ-funktionalen Bezugspunkten problematisch, da die Schulfor-

men und Maßnahmen in diesem Bereich innerhalb der Dreiteilung Übergangssystem – duale Ausbildung – vollschulische Ausbildung jeweils nur vorbereitend wirken und Kompetenzaufbau sowie die Herausbildung der „individuellen Regulationsfähigkeit“ bzw. die Erlangung „beruflicher Handlungskompetenz“ erst in der regulären dualen oder vollschulischen Ausbildung zum Abschluss kommen.

Dabei bleibt unklar, ob bei einer Abgangsselektion im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in solche Jugendliche, welche in Ausbildung übergehen und solche, welche im Übergangssystem verbleiben, eine Herstellung von Chancengleichheit überhaupt möglich ist. Dies ist unter anderem deshalb von besonderer Brisanz, da viele Schulformen des Übergangssystems an beruflichen Schulen – wie z. B. das Berufsgrundbildungsjahr – aus der in den 1960er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion entstandenen Diskussion um Chancengleichheit und der Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung erst hervorgegangen sind (vgl. Schmidt/Galetzka 2006).

Dobischat, Milolaza und Stender merken hierzu an: „Die ehemals traditionelle Stärke des dualen Systems, ein breites Spektrum verschiedener Ausbildungsberufe anzubieten, das den unterschiedlichen Begabungsniveaus der Schulabgänger gerecht wird und so auch Kinder aus bildungsschwächeren Familien über die Ausbildung beruflich integriert, verliert durch die zunehmenden Selektionsprozesse an Bedeutung und könnte sich weiter zum selektiven Restprogramm mit negativen Folgen für niedrige Schulabschlüsse entwickeln“ (dies. 2009: 129).

Letztendlich wird also das Anwachsen des Übergangssystems zu einem Krisensymptom für den Aspekt „Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ durch berufliche Bildung. Dobischat, Milolaza und Stender problematisieren den Übergang des beruflichen Bildungssystems von einem sozial inkludierenden Teil des deutschen Bildungssystems, welcher gerade Jugendlichen mit niedrigen allgemeinbildenden Schulabschlüssen eine Chance zur „Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit“ neben oder im Anschluss der allgemeinbildenden Beschulung bietet, hin zu einem selektiven Teil des deutschen Bildungssystems, in dem Ausbildungschancen nach Vorbildung gestaffelt ermöglicht werden oder eben nicht (vgl. dies. 2009).

Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe wurden nach dem zweiten Weltkrieg durch die relative Vollbeschäftigung der männlichen Erwerbspersonen gefördert. Institutionen des Bildungssystems beeinflussen maßgeblich die Chancen auf gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe (vgl. Kronauer 2007: 4). In Deutschland stellt das berufliche Bildungssystem die entscheidende Bildungsinstitution für Jugendliche ohne Hochschulzugang dar, welche die Chancen am Arbeitsmarkt nachhaltig steuert. Innerhalb der Rahmenbedingungen der durch Vollbeschäftigung gekennzeichneten Nachkriegsprosperität war die duale Ausbildung Teil eines Settings sozialer

Institutionen, die über die Integration in den Arbeitsmarkt soziale Inklusion ermöglichen.

Seit der Wiederkehr und der strukturellen Verfestigung hoher Erwerbslosigkeit werden Prozesse sozialer Exklusion wahrgenommen und diskutiert. Soziale Exklusion wird verstanden als zunehmende Prekarität in der Erwerbsarbeit, die für eine wachsende Gruppe der Bevölkerung zur Realität wird, und mit welcher der Verlust an sozialen Teilhabemöglichkeiten einhergeht (vgl. Kronauer 2010: 44f.). Der Begriff der sozialen Exklusion beschreibt dabei sowohl die Prozesse, die Menschen in eine soziale Randständigkeit bringen, als auch den Zustand, sozial exkludiert, also vom Zugang zu den für die soziale Teilhabe zentralen Ressourcen ausgeschlossen und bezüglich des Arbeitsmarktes „überflüssig“ zu sein. „Weniger der Ausschluss aus Institutionen als die Ausgestaltung der Institutionen selbst – wenn Sie so wollen: die Ausgestaltung der institutionellen *Inklusion* – ist heute für den Verlust von realer Teilhabe entscheidend. Diese paradoxe Gleichzeitigkeit des ‚Draußen‘ und ‚Draußen‘ ist auch und gerade für das Bildungssystem charakteristisch. Es verspricht Aufstiegsmöglichkeiten für alle, die guten Willens, sprich: leistungsbereit sind“ (Kronauer 2007: 10).

Bei Jugendlichen an der Schwelle zwischen Bildungsphase und Erwerbsphase fällt der blockierte Zugang zu gesellschaftlichem Status zusammen mit der Phase der Identitätsfindung. „Keinen gesellschaftlich anerkannten Ort einnehmen zu können, bedeutet für Jugendliche, die davon betroffen sind, Erfahrungen des Zurückbleibens, der Missachtung und der Scheiterns“ (Kronauer 2010: 159).

Da die duale Ausbildung traditionell als Institution galt, welche den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Erwerbstätigkeit in vielerlei Hinsicht „sozial inklusiv“ gestaltete und einem Großteil der Jugendlichen ohne Hochschulzugang eine große Anzahl möglicher beruflicher Ausbildungsberufe mit unterschiedlichem Anspruchsniveau bot, die dennoch alle den Zugang zu qualifizierter Facharbeit vorsahen (vgl. Dobischat/Stender/Milolaza 2009: 129) – ein bestimmter allgemeinbildender Abschluss ist formal bei den dualen Ausbildungsgängen kein Zugangskriterium – , deutet die Existenz eines „Übergangssystems“ für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag darauf hin, dass die soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Ausbildung nachlässt. Die hohe Anzahl von Jugendlichen ohne Zugang zu beruflicher Ausbildung und die Existenz des Übergangssystems an sich stellen Krisensymptome hinsichtlich der sozialen Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung dar.

Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Strukturbrüche, Widersprüche und sozialpolitischen Probleme will diese Arbeit das Verhältnis von institutioneller Inklusion und Exklusion durch das berufliche Bildungssystem und das Übergangssystem innerhalb des beruflichen Bildungssystems untersuchen. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, ob das Übergangssystem die nachlassende soziale Inklusions-

fähigkeit beruflicher Ausbildung wieder herstellen kann oder selbst zu sozialer Exklusion beiträgt.

Empirische Studien zum Übergang waren lange Zeit lediglich auf der Ebene einzelner Maßnahmen und Schulformen verfügbar, dabei oft regional beschränkt und auf eine kurzfristige Verbleibsperspektive im Anschluss an die Schulform oder Maßnahme ausgerichtet. Das quantitative Ausmaß des Problems war somit nicht einmal annähernd bestimmbar. Erst in jüngster Zeit erlauben empirische Studien, das Übergangsgeschehen auf das gesamte Bundesgebiet und den Großteil der Maßnahmen und Schulformen bezogen quantitativ nachzuvollziehen. Hier sind vor allem die BIBB-Übergangsstudie und das DJI-Übergangspanel hervorzuheben (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2008; Gaupp et. al. 2008).

Die vorliegende Arbeit will vor diesem Hintergrund untersuchen:

- ob das Übergangssystem tatsächlich einen Teilbereich beruflicher Bildung darstellt, der systematisch Übergänge in eine reguläre Ausbildung ermöglicht. Dabei wird auch der Frage nachgegangen,
- ob das Übergangssystem die Übergangschancen der in der dualen Ausbildung benachteiligten Personengruppen (z. B. junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund) nachhaltig verbessern kann. Auf dieser Basis soll letztendlich eine Aussage darüber getroffen werden,
- inwiefern der Versuch einer sozialen Inklusion benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung und anschließend Erwerbsarbeit über kompensatorische Maßnahmen außerhalb des Regelsystems ein tragfähiges institutionelles Arrangement darstellt.

Um diese Fragestellungen angemessen verstehen zu können, muss im Vorgriff geklärt werden:

- warum sich gerade an die berufliche Ausbildung in Deutschland neben der Qualifizierung der von der Wirtschaft benötigten Arbeitskraft der Anspruch richtet, möglichst großen Anteilen eines Schulabgangsjahrgangs einen mittelfristig relativ bruchlosen Übergang in Erwerbsarbeit zu ermöglichen,
- warum die berufliche Ausbildung diesen Anspruch nicht mehr erfüllt, so dass ein unter strukturellen Aspekten ursprünglich nicht systematisch geplanter Bildungsbereich entsteht sowie
- ob und inwieweit das Übergangssystem die verloren gegangene umfassende Inklusionsfähigkeit wiederherstellen kann.

Bezüglich des letzten Punktes ist zu berücksichtigen, dass aktuell Strukturalternativen diskutiert werden, welche zum Ziel haben, die Integrationschancen für Jugend-

liche im Übergangssystem nachhaltig zu erhöhen. Hier können drei Ansätze unterschieden werden. Zum einen existieren Konzepte, welche über eine Stärkung des betrieblich-beruflichen Bildungstyps eine Attraktivitätssteigerung dualer Ausbildung erreichen wollen und sich über eine Erhöhung der Ausbildungsstellen auch eine Verbesserung der Chancen für Jugendliche erhoffen, die momentan nicht in Ausbildung übergehen können (vgl. Spöttl et. al. 2009). Zum anderen wird als Reformperspektive eine Stärkung vollschulischer Ausbildungsgänge diskutiert (vgl. Dobischat/Milolaza/Stender 2009). Und drittens wird die Reformoption einer Modularisierung beruflicher Bildung propagiert, um die Integrationsprobleme dualer Ausbildung, die sich in der Existenz des Übergangssystems manifestieren, zu lösen (vgl. Euler/Severing 2006).

Diese Fragestellungen werden im Folgenden zum einen theoretisch erschlossen, in dem geklärt wird, inwieweit Strukturprobleme der am Berufsbegriff orientierten dualen Ausbildung und ein zurückgehendes Angebot an Ausbildungsstellen die Entstehung des Übergangssystems bedingen und welche Möglichkeiten der Integration Jugendlicher im Übergangssystem unter einer durch eben diese Strukturprobleme gekennzeichneten dualen Ausbildung bestehen.

Des Weiteren wird das Übergangssystem in seiner historisch-systematischen Entwicklung analysiert, um die institutionelle Zersplitterung dieses Teilbereichs beruflicher Bildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussionen zu verstehen, die zur Einführung der Schulformen des Übergangssystems führten.

Außerdem sollen die theoretischen Annahmen zur Inklusionsfähigkeit des Übergangssystems unter den strukturellen Problemen dualer Ausbildung anhand aktueller empirischer Forschungsergebnisse überprüft werden. Auch werden die genannten, in der aktuellen Fachdiskussion formulierten strukturellen Alternativen verglichen, diskutiert und dahingehend bewertet, welche dieser Reformmodelle bezüglich der sozialinklusiven Funktion beruflicher Bildung vorteilhaft erscheinen.

In der vorliegenden Arbeit finden wiederholt die Begriffe „reguläre Ausbildung“, „duale Ausbildung“ und „vollschulische Ausbildung“ Verwendung. Unter dualer Ausbildung werden die sich auf einen Ausbildungsvertrag gründenden und an den Lernorten Ausbildungsbetrieb sowie Berufsschule verankerten Formen beruflicher Bildung verstanden. Vollschulische Ausbildung bezeichnen die an lediglich einem Lernort verankerten Ausbildungsformen nach BBiG sowie im Gesundheits- und sozialpflegerischen Bereich, welche eine zertifizierte und staatlich anerkannte berufliche Ausbildung vermitteln. Reguläre Ausbildung meint im Folgenden die Gesamtheit aller dualen oder vollschulischen Ausbildungsformen, welche eine zertifizierte und am Arbeitsmarkt anerkannte berufliche Ausbildung vermitteln.

## 2 Das Übergangssystem: Krisensymptom der dualen Ausbildung?

Die Übergangsprobleme Jugendlicher im pädagogischen „Zwischenraum“ zwischen Allgemeinbildung und regulärer beruflicher Bildung stellen das zentrale Krisensymptom der dualen Ausbildung dar (vgl. Stomporowski 2007). Dies wird deutlich durch den Stellenwert, den dieses Thema aktuell in der Fachdiskussion einnimmt. Eine große Zahl von Dissertationen und neuerer Publikationen befasst sich mit diesem Thema (vgl. Schmidt 2009; Schumann 2006; Zimmer/Dehnbostel 2009).

Der Anspruch, große Anteile eines Schulabgangsjahrgangs durch berufliche Bildung zu qualifizieren und sozial zu integrieren, trifft auf ein Ausbildungsplatzangebot, welches dies gerade nicht (mehr) ermöglicht. Die Abkopplung des Übergangsbereichs ergibt sich also einerseits aus einer Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen und andererseits aus der Tatsache, dass von Jugendlichen ohne Hochschulzugang lediglich im dualen System und den vollschulischen Ausbildungen reguläre berufliche Qualifikationen erworben werden können. Im Folgenden werden die strukturellen Probleme beruflicher Bildung in ihren Auswirkungen auf das Übergangssystem und dessen mögliches Integrationspotential dargestellt.

### 2.1 Strukturelle Probleme beruflicher Bildung

Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland gilt traditionell innerhalb Deutschlands und auch international als Erfolgsmodell, weil es großen Teilen der Jugend einen qualifizierten Berufsabschluss vermittelt, sie beruflich und betrieblich sozialisiert und die deutsche Wirtschaft mit einem großen Reservoir qualifizierter Facharbeiter versorgt (vgl. Lipsmeier 1996; Culpepper 1999: 1ff.). Nicht zuletzt soll es den relativ bruchlosen Übergang von der Schule in den Beruf ermöglichen und ging daher lange Zeit einher mit einer im EU-Vergleich geringen Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79; Baethge 2004b: 14). Die duale Ausbildung erreichte diese Erfolge als beruflich organisierte und auf Facharbeit bezogene Ausbildungsform, die eng auf die spezifische Ausprägung der Industriegesellschaft in Deutschland bezogen war (vgl. Baethge 2006). Strukturwandel und Ungleichgewichte am Ausbildungsstellenmarkt lassen in neuerer Zeit strukturelle Probleme in der dualen Ausbildung offen zu Tage treten, die mit der beruflichen Verfasstheit dieser Ausbildungsform und der damit verbundenen Funktion sozialer Integration junger Menschen in Arbeit und Gesellschaft zusammenhängen (vgl. Zimmer 2009).

Der Strukturwandel in Deutschland hin zu einer Wissensgesellschaft mit zunehmender Dienstleistungsorientierung und steigenden Qualifikationsanforderungen ist in

vielen Studien und Untersuchungen vor allem des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) bestätigt worden (vgl. Tessaring 1994; Dostal 2000; Reinberg/Hummel 2002; Reinberg 1999; Gehrke/Frietsch 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 22f.). In Bezug auf die qualitativen Veränderungen der Facharbeit ist dabei vor allem strittig, inwieweit durch sie lediglich berufliche Kompetenzen fachübergreifend erweitert werden und eine „neue“ bzw. „moderne Beruflichkeit“ entsteht (vgl. Schumann 2003: 5; Kutscha 1992) oder ob Beruflichkeit als Strukturprinzip aufgrund der veränderten Qualifikationsanforderungen erodiert (vgl. Baethge 2004a: 340ff.).

### 2.1.1 Beruf und Berufsausbildung

Der Berufsbegriff als zentrale Kategorie von Arbeit sowie der Organisation der dualen Ausbildung bezieht sich auf jene Qualifikationen, die nötig sind, um einen entsprechenden Beruf auszuführen, auf die institutionelle Einbettung der als Beruf bezeichneten Erwerbsarbeit und auf Formen der Statuszuweisung und Sozialisation. Die Berufsausbildung vermittelt den Erwerbstätigen eine über die konkreten betrieblichen Anforderungen hinausgehende Qualifikation und ermöglicht somit über die Einzelbetriebe hinausgehende Stabilität (vgl. Geißler/Orthey 1998: 169). Darüber hinaus wird der Berufsbegriff in der Fachliteratur nicht einheitlich interpretiert. Je nach Erkenntnisinteresse und theoretischer bzw. disziplinärer Herangehensweise rücken bei den einschlägigen Autoren unterschiedliche Aspekte des Berufsbegriffs in den Vordergrund.

Greinert definiert den Kern der Beruflichkeit als „eine spezifische Kombination von Arbeit, Qualifikation und Erwerb“ (Greinert 1995: 154), also mit dem Fokus auf die Qualifikationsfunktion des Berufsbegriffs innerhalb des Erwerbssystems. Der Betrachtungsweise des Zusammenhangs von Beruf, Berufsausbildung und ökonomischen Rahmenbedingungen liegt dagegen bei Baethge ein Verständnis der Kategorie Beruf zugrunde, das einen bestimmten Modus der Sozialisation und Gesellschaftsintegration fokussiert und den Beruf als sozialstrukturelle Kategorie fasst. Damit grenzt er sich ab von einem Berufsbegriff, der den Beruf in erster Linie als Qualifikationskategorie definiert (vgl. Baethge 2004a: 336). Für Baethge stellt der Beruf in erster Linie einen Modus der Sozialisation dar, „bei dem die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten in praktischen Erfahrungszusammenhängen seiner Anwendung und seiner sozialen Verortung eingebunden ist, so dass der Lernende/ Auszubildende nicht allein die Anschauung der Arbeitsprozesse hat, in denen das, was er lernt, angewandt wird, sondern sich ihm auch ein sozialer Raum seiner Berufstätigkeit erschließt“ (Baethge 2004a: 336).

Fürstenberg interpretiert den Berufsbegriff nicht nur als „qualitativ bestimmtes Funktionsbündel, als Erwerbspotential oder als gesellschaftlich sanktioniertes Regelsystem“ (Fürstenberg 2000: 18), sondern darüber hinaus unter einem sozialkul-

turellen Ansatz „aus Sicht der Betroffenen vor allem auch als verpflichtende Lebensform“ (ebd.).

Offensichtlich ist also, dass der Berufsbegriff eine Strukturierung fachlicher Anforderungen einer bestimmten Form von Erwerbsarbeit leistet. Um einen bestimmten Beruf auszuüben, muss man bestimmte fachliche Qualifikationen besitzen und berufliche Bildung muss eben diese Qualifikationen vermitteln. Auf der anderen Seite umfasst der Berufsbegriff aber auch bestimmte Formen der Statuszuweisung, der sozialen Sicherung und der Sozialisation in betriebliche Zusammenhänge und somit der Vergesellschaftung des Individuums. Verbunden mit dem ausgeübten Beruf sind ein anerkannter Status des Berufsträgers (vgl. Fürstenberg 2000: 105) mit entsprechend höherer Entlohnung gegenüber den Ungelernten sowie begrenzte Aufstiegspektiven innerhalb der betrieblichen Hierarchie (vgl. Baethge 2004a: 339).

Die Berufskategorie ist in diesem Verständnis eine vorindustrielle Form der gesellschaftlichen Integration und berufliche Ausbildung eine vorindustrielle Qualifizierungsform des Handwerks, welche für die industrielle Produktion übernommen wurde (vgl. Müllges 1979: 18ff.; Zimmer 2009: 7ff.). Während also in den meisten europäischen Ländern im Zuge von Industrialisierung und später fordistischer Massenproduktion mittelalterliche Berufs- und Handwerksstrukturen und -privilegien verschwanden, wurde in Deutschland der Beruf modernisiert (vgl. Stauber/Walther 1999: 27; Greinert 2007a: 37ff.). Ein zünftlerisch-handwerkliches und damit arbeits- und betriebsintegriertes Ausbildungssystem wurde in ein industrielles transformiert. Die „private, betriebsbezogene Form ergänzte staatliche Initiative durch obligatorischen Unterricht an öffentlichen Berufsschulen und schuf das berufsständisch organisierte duale System beruflicher Bildung“ (v. Friedeburg 1989: 12).

Dadurch wurde im Zuge der Industrialisierung ein Zufluss von Fachkompetenz aus dem Handwerk in die Industrie gesichert und es konnten sich dort Kernbelegschaften aus Facharbeitern herausbilden (vgl. Baethge 2004b: 14). Dabei war es im Zuge der Industrialisierung Deutschlands zunächst fast ausschließlich die Produktionsmittelindustrie, gekennzeichnet durch die Merkmale eines hohen Technisierungsgrades, überdurchschnittlicher Betriebsgrößen und großzügiger Kapitalausstattung, die eine industrietypische Lehrlingsausbildung entwickelte (vgl. Greinert 2007a: 74f.).

Die duale Ausbildung orientiert sich somit am Herstellungsprozess und übt neben der fachlichen Qualifizierung den Beruf betreffende Normen und Handlungsorientierungen ein (vgl. Lipsmeier 1996: 6). Mit der aufkommenden Industrialisierung und der damit einhergehenden Stärkung von Sozialdemokratie und Gewerkschaften soll das duale System dem Bedarf gesellschaftlicher Stabilität durch Integration in Arbeit und berufliche Normen Rechnung tragen (vgl. ebd.: 4). Die aus diesem Prozess hervorgehenden Facharbeiter und Angestellten sind mit spezifischen Privi-



legien ausgestattet, die im Fall des Meisterstatus und des damit verbundenen Ausbildungsrechts die Gewerbefreiheit einschränken (vgl. Stauber/Walther 1999: 28). Zweck beruflicher Organisation von Arbeit ist also die soziale Inklusion von Facharbeitern auch durch Schließung des Arbeitsmarktes. Sie stellt somit auch eine Inklusionsstrategie der Konfliktvermeidung und Konsensherstellung dar, mit dem Ziel der Verhinderung der Entwertung einmal erworbener Qualifikationen (vgl. Ostner 1997: 76ff.).

### 2.1.2 Diversifizierte Qualitätsproduktion und Facharbeit

Die an der Beruflichkeit orientierte duale Ausbildung erscheint zunächst wenig funktional, da mit Industrialisierung und Massenfertigung in der spezifischen Organisationsform des Taylorismus typischerweise Prozesse der Dequalifizierung einhergehen, die handwerkliche Fähigkeiten und Berufe entwerten. Bereits früh wurden allerdings Thesen der Requalifizierung vertreten, welche auf Berufsbilder bezugnehmende und über einfache Produktionstätigkeiten hinausgehende Anforderungskategorien in der industriellen Produktion erkannten (vgl. Fürstenberg 2000: 14). Die Übernahme des Berufsprinzips in die industrielle Fertigung begründet sich für Baethge daher durch den besonderen Entwicklungspfad in der industriellen Produktion in Deutschland. Dieser wird in Anlehnung an Aberhauser als „diversifizierte Qualitätsproduktion“ charakterisiert (vgl. Baethge 2006: 22). Diese Produktionsweise setzt auf eine relativ wissensintensive Qualitätsproduktion. Vor allem in der elektrotechnischen und chemischen Industrie sowie dem Maschinenbau wurde und wird die Wertschöpfung über den Absatz hochpreisiger Produkte auf den Weltmärkten realisiert. Diese Art der Produktion war und ist abhängig vom Arbeitstypus des Facharbeiters, der über die Fähigkeit zu einfachen Produktionstätigkeiten hinausgehend eine berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat (vgl. ebd.). Über die Facharbeit finden die Berufskategorie und die duale Form der Berufsausbildung als Facharbeiterausbildung Eingang in die industrielle Produktion (Baethge/Solga/Wieck 2007: 18). Diese Form der Ausbildung bedeutet neben der fachlichen Qualifizierung auch eine umfassende Sozialisation in das ökonomische und soziale System des Betriebs (vgl. Baethge 2004b: 14). Für das Produktionssystem der Industrie entsteht nach Greinert eine Arbeitsorganisation mit drei Ebenen: die Facharbeiterebene als Basis, die Meisterebene und die Ingenieurebene. Mit dem Ausbau der handwerklichen Ausbildung zu einem industriespezifischen Berufsbildungsmodell zu Anfang des 20. Jahrhunderts durch eigene Lehrwerkstätten und Facharbeiterprofile etabliert sich somit das handwerkliche Ausbildungsmodell als betriebliche Lehre (vgl. Greinert 1995: 170).

Lipsmeier charakterisiert die sozioökonomischen Randbedingungen für eine funktionierende duale Ausbildung in der Industriegesellschaft folgendermaßen:

1. Tendenzielle Vollbeschäftigung oder zumindest eine geringe Arbeitslosenquote, die der Konjunktur zugeschrieben werden kann und keine strukturellen Erklärungsansätze evoziert.
2. Ein industrielles Berufsgefüge mit starken Beschäftigungsanteilen auf der Facharbeiterebene und eine entsprechende Dominanz des Produktionssektors in Bezug auf die Verteilung der Erwerbstätigen.
3. Eine Massenwirkung des dualen Ausbildungssystems mit Ausbildungsquoten von weit mehr als der Hälfte eines Altersjahrgangs und der Durchsetzung der dualen Ausbildung über das gesamte Berufsspektrum<sup>1</sup>.
4. Die Bereitschaft privater Unternehmen, betriebliche Ausbildungsplätze anzubieten.
5. Ein Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern welches zur Folge hat, dass große Teile der Jugend über den Hauptschulabschluss in die betriebliche Lehre übergehen und die Möglichkeit eines betrieblichen Aufstiegs auf der Basis einer abgeschlossenen Berufsausbildung besteht (vgl. Lipsmeier 1996: 5f.).

Die Bereitschaft der Betriebe zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen ist demnach in erster Linie unter der Voraussetzung annähernder Vollbeschäftigung gegeben. Sie erklärt sich über die Möglichkeit, auf die Berufsausbildung Einfluss zu nehmen und zum Teil über die Einsetzbarkeit der Auszubildenden in der betrieblichen Produktion (vgl. ebd.)

Die handwerkliche Ausbildung als vorindustrielles Konzept wurde also erfolgreich in die deutsche Form der industriellen Qualitätsproduktion integriert und bildete unter mehreren Aspekten ein funktionales institutionelles Arrangement. Unter dem Aspekt der Qualifizierung lieferte es für diese Produktionsform die „für lange Zeit im Durchschnitt am besten qualifizierte Erwerbsbevölkerung der Welt“ (Baethge 2004b: 14). Darüber hinaus stellten Beruflichkeit und berufliche Ausbildung eine Form der sozialen Integration breiter Bevölkerungsschichten in die Industriegesellschaft dar. Berufsprinzip und berufliche Facharbeit prägten auch das Normalarbeitsverhältnis als gesellschaftliche Norm und das „System der sozialen Sicherung mit seiner Orientierung an Beruflichkeit und Dauerbeschäftigung“ (Greinert 2007a: 163).

Hier wird allerdings bereits ein Widerspruch deutlich. Zum einen erreicht das Berufsprinzip seine inkludierende Wirkung durch die besondere Stellung der Fachar-

---

1 Also auch über den Produktionssektor hinaus im tertiären Sektor

beit gegenüber ungelernten bzw. Anlernertätigkeiten und steht somit gerade nicht für alle Arbeitnehmer offen. Dem Angebot an qualifizierter Facharbeit stand in der Industriegesellschaft auch ein ausreichendes Angebot an unqualifizierter Industriearbeit zur Seite. Heute orientiert sich jedoch der Anspruch, möglichst vielen Jugendlichen eine Ausbildung zu ermöglichen, weniger am realen Bedarf qualifizierter Fachkräfte sondern in erster Linie an der Tatsache, dass ohne eine abgeschlossene Ausbildung dauerhafte Integration in Erwerbsarbeit kaum noch möglich erscheint. Das Problem wird in dem Moment manifest, in dem die Nachfrage nach unqualifizierter Arbeit aufgrund des technologischen Wandels und aufgrund von Globalisierungsprozessen dramatisch und dauerhaft zurückgeht (vgl. Reinberg 1999; Antoni et. al. 2007).

Durch den strukturellen Wandel von der Industriegesellschaft hin zu einer stärker dienstleistungs- und wissenschaftsorientierten Arbeitswelt mit entsprechend erweiterten Qualifikationsanforderungen geraten letztendlich auch die Strukturen der dualen Berufsausbildung in ihrer spezifischen Einbettung in die industriegesellschaftlichen Modi der Produktion und Arbeitsorganisation unter Veränderungsdruck. Die Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung sind nun geprägt durch eine dauerhaft hohe Arbeitslosigkeit, die in Deutschland mit einem Abbau von Ausbildungsplätzen einhergeht (vgl. Lipsmeier 1996: 6). Das Bildungswahlverhalten von Schülern und Eltern erfährt einen Umbruch, der die Hauptschule marginalisiert. Betrieblicher Nachwuchs wird bei Aufstiegspositionen vermehrt aus den Absolventen höherer Bildungsgänge rekrutiert, was zum Teil als Ende des Facharbeiteraufstiegs gewertet wird (vgl. ebd.: 8). Somit wird der Facharbeiterstatus für Jugendliche mit geringeren allgemeinbildenden Abschlüssen zunehmend schwieriger erreichbar. Gleichzeitig verringern sich die Möglichkeiten, im Status des Un- oder Angelernten dauerhaft beschäftigt zu werden.

So verliert nach Münk Berufshandeln „wesentliche Teile seines Erklärungs- und Definitionsgehalts, wenn die Dynamik der vielfältigen Dimensionen des gesellschaftlichen Wandels gerade in der Arbeitswelt reines berufliches Vollzugshandeln abwertet und im Gegenzug in zunehmend größerem Umfang Problemlösungshandeln einfordert“ (Münk 2002: 210). Auch Geißler und Orthey kommen zu dem Schluss, dass die Verschiebung von eher handwerklich-materialorientierten zu technisch-funktionalen Tätigkeitsinhalten die Beruflichkeit der Facharbeit aushöhle. Der rasche Wandel von Arbeits- und Qualifikationsinhalten machten den Status des (Industrie-)Meisters überflüssig. Anstatt des (aus-)gelernten Berufs bedürfe es Qualifikations-Collagen mit Anschluss an das lebenslange Lernen (vgl. Geißler/Orthey 1998: 177f.). Die typisch deutsche Berufsordnung geriete durch die Entfesselung des internationalen Wettbewerbs und die europäische Integration einerseits und innerbetriebliche Rationalisierungsprozesse andererseits ins Wanken (ebd. 179ff.).