

Daniela Ahrens *Hrsg.*

Zwischen Reformeifer und Ernüchterung

Übergänge in beruflichen Lebensläufen



Springer VS

Zwischen Reformeifer und Ernüchterung

Daniela Ahrens (Hrsg.)

Zwischen Reformeifer und Ernüchterung

Übergänge in beruflichen
Lebensläufen

Herausgeber
Dr. Daniela Ahrens
Universität Bremen
Deutschland

ISBN 978-3-658-01295-3
DOI 10.1007/978-3-658-01296-0

ISBN 978-3-658-01296-0 (eBook)

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 2014

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.

Lektorat: Dr. Cori Mackrodt, Daniel Hawig

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

Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen	7
<i>Daniela Ahrens</i>	
Zur Bedeutung und künftigen Entwicklung des Übergangsbereiches – Welche Informationen liefert die integrierte Ausbildungs- berichterstattung (iABE)?	35
<i>Regina Dionisius/Elisabeth M. Krekel</i>	
Ausdifferenzierung von Übergangswegen von der Schule in die Ausbildung. Ergebnisse aus Längsschnittstudien des DJI	55
<i>Birgit Reißig</i>	
Biographische Risiken und schulpädagogische Maßnahmen	75
<i>Jutta Ecarius</i>	
Werkschulen in Bremen – Ergebnisse des ESF-Pilotvorhabens „Entwicklung und Implementation eines Konzepts zur Förderung lernbenachteiligter Jugendlicher durch praxisorientiertes Lernen“	95
<i>Michael Gessler/Kristina Kühn</i>	
„Und Sie bewegt sich doch“ – Das Hamburger Ausbildungsmodell und die Veränderungen im Übergangssystem	121
<i>Stephan Stomporowski</i>	
Zielkonflikte beruflicher Qualifizierung zwischen Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik	145
<i>Dieter Münk</i>	
Das Übergangsgeschehen – ein neues „Dispositiv der Macht“? Bericht über eine Verblüffung	161
<i>Arnulf Bojanowski</i>	

Strukturen – Diskurse – Entscheidungen. Unterschätzte Handlungsmächte in der Umwelt berufsbiographischer Entscheidungen	181
<i>Axel Bolder</i>	
Gut ankommen in der Arbeitswelt – hilft „Kommunale Koordinierung“? ...	199
<i>Wilfried Kruse</i>	
Angaben zu den Autorinnen und Autoren	209

Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen

Daniela Ahrens

„Das Hauptergebnis von Reformen [könnte] im Bedarf für weitere Reformen bestehen.“

(Luhmann 2000, S. 340)

Abstract

Der Beitrag führt in die Thematik des Readers ein. Ebenso wie der Reformeifer nach wie vor ungebrochen ist, wächst die Unzufriedenheit hinsichtlich des Übergangssystems. Aus der Organisationsforschung wissen wir, dass ein wesentliches Resultat von Reformen die Erzeugung eines Bedarfs für weitere Reformen ist, was dazu führt, dass bisherige Reformen als unbefriedigend wahrgenommen werden und gleichzeitig die Ansprüche an zukünftige Reformen wachsen. Angesichts der Vielzahl realisierter Reformen lässt sich daher kaum sagen, dass das Übergangssystem reformresistent ist. Der Beitrag diskutiert, dass nicht die Realisierung von Reformen das Problem ist, dass Scheiternsrisiken weniger im Gegenstandsbereich liegen, als vielmehr reformimmanent sind. Der Beitrag schließt mit der These, dass die Debatte um das Übergangssystem nach Jahrzehnten der Reformierung eine reflexive Wende durchlaufen hat, und die Nebenfolgen vergangener Reformen sowie die Kritik am Übergangssystem in die Betrachtung rücken.

1. Das Übergangssystem als Maßnahmen- und Reformdschungel

Hintergrund dieses Readers ist die Tagung „Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen“, die im Oktober 2012 vom Institut Technik & Bildung der Universität Bremen organisiert wurde. Die Tagung konzentrierte sich auf den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung, da die Erwerbsarbeit nach wie vor als das zentrale Nadelöhr für die individuelle Lebensführung und die gesellschaftliche Positionierung des Einzelnen fungiert. Das so genannte Zwei-Schwellen-Modell, das in den 1970er Jahren formuliert wurde und aufs Engste mit dem Konstrukt der so ge-

nannten Normalbiographie verknüpft ist, offenbart heute zwar seinen industriegesellschaftlichen Bias angesichts verlängerter Übergänge, instabiler Beschäftigungsverhältnisse und des Postulats des lebenslangen Lernens, dennoch ist der Zeitpunkt und die Art des Eintritts in die Arbeitswelt wegweisend für berufliche Lebensläufe und Karriereoptionen. Anlass der Tagung war die Widersprüchlichkeit, die die Diskussion um das Übergangssystem prägt. So können wir hinsichtlich der Frage der Reformierung des Übergangssystems auf eine über drei Jahrzehnte dauernde Geschichte zurückblicken. Gibt man das Stichwort „Reform des Übergangssystems“ bei Google ein, erhält man rund 6000 Treffer.

Wir erleben gegenwärtig die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: Ebenso wie der Reformeifer nach wie vor ungebrochen ist, wächst die Unzufriedenheit hinsichtlich des Übergangssystems. Aus der Organisationsforschung wissen wir, dass ein wesentliches Resultat von Reformen die Erzeugung eines Bedarfs für weitere Reformen ist, was dazu führt, dass bisherige Reformen als unbefriedigend wahrgenommen werden und gleichzeitig die Ansprüche an zukünftige Reformen wachsen (Luhmann 2002, S. 166; Corsi und Esposito 2005, S. 1). Kritische Stimmen richten sich insbesondere an die mangelnde Effektivität, die Intransparenz und die zu hohen Kosten. Der Nationale Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 317) bezifferte die Ausgaben für das Übergangssystem mit 4,3 Milliarden Euro. Damit wird für das Übergangssystem wesentlich mehr ausgegeben als für das gesamte Schulberufssystem (2,8 Milliarden Euro) (Sell 2011). Längst hat sich die Dschungelmetapher im Zusammenhang mit der Kritik am Übergangssystem etabliert, um die unübersichtliche Programm- und Förderlandschaft zu veranschaulichen, der es – so ihre Kritiker – immer weniger gelingt, für die Jugendlichen Übergänge zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem Ausbildungssystem zu ermöglichen bzw. zu fördern. Das Übergangssystem steht nach wie vor unter Reform- und Modernisierungsdruck.

Hinsichtlich der mannigfaltigen Programme, Ansätze und Projekte zur Verbesserung der Übergangssystemproblematik Jugendlicher an der sogenannten „ersten Schwelle“ erscheint Reformismus fast schon als eine Tradition (Corsi 2005, S. 84), in der das Übergangssystem eine „normative Kraft des Faktischen“¹ entfaltet. Als temporäres Unterstützungsangebot für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf geplant, entwickelte sich das Übergangssystem in den vergangenen drei

1 Der Begriff stammt ursprünglich von dem Rechtsgelehrten Georg Jellinek, der ihn in seinem 1885 verfassten Werk „Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ verwendet, um deutlich zu machen, dass (politische) Macht in der Regel auch eine normative Macht nach sich zieht. Die Normativität des Übergangssystems wird insbesondere für jene Jugendliche erfahrbar, die bei ihrer Ausbildungssuche erfolglos bleiben und sich in die vielfältigen institutionellen Übergangsangebote einfädeln (lassen) müssen.

Jahrzehnten zu einer selbstverständlichen Bildungssequenz für immer mehr Jugendliche auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung. Die Reformen und Programme erinnern an die so genannte „Concorde-Falle“. Mit dem Verweis auf die „Concorde-Falle“ werden Entwicklungen angesprochen, deren Scheiternsrisiko hoch ist, aber die entstandene Eigendynamik ein Umsteuern immer unwahrscheinlicher werden lässt.

„Die Kosten der Concorde, des von Briten und Franzosen gemeinsam entwickelten Überschallflugzeugs, stiegen im Lauf der Entwicklung steil an. Schon als erst ein kleiner Teil der ursprünglich geplanten Entwicklungskosten verbraucht waren, stellte sich heraus, dass dieses Unternehmen niemals einen Gewinn abwerfen würde. Trotzdem wurden die englische und französische Regierung immer mehr hineingezogen in das Projekt, das am Ende ein Vielfaches der ursprünglich geplanten Summe kostete. Es wäre billiger gewesen, das Unternehmen mit dem Festziehen der letzten Schraube zu beenden, denn seither hat die Concorde immer nur Verluste gemacht. Aber das Flugzeug war ein Prestigeobjekt geworden und gilt immer noch als etwas, auf das Engländer und Franzosen stolz sein können“ (Mérö 2004, S. 20, zit. n. Reichenbach 2008, S. 55)².

Nun geht es bei den Reformansätzen des Übergangssystems nicht primär um Prestige oder Verlustrechnungen, es sei denn, man subsumiert die Versorgung Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen hierunter, was durchaus ein gewisse Plausibilität hat und vielfach als Legitimationshintergrund für Reformen fungiert. Auch lässt sich kein Stolz ausmachen, aber beim Übergangssystem lässt sich eine gewisse Alternativlosigkeit und Eigengesetzlichkeit, ein „weiter-so“ ungeachtet der Kritik beobachten.

Emblematisch in diesem Zusammenhang auch der Titel „Vom Modellprogramm zur Daueraufgabe“, den das Bundesinstitut für Berufsbildung für seine Dokumentation anlässlich 25 Jahre Benachteiligtenförderung wählte (BIBB 2005). Das so genannte Übergangssystem auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung ist mittlerweile gesellschaftliche Normalität. Eine andere wichtige Etappe der Normalisierung des Übergangssystems markierte der Nationale Bildungsbericht, der 2006 erstmals das Übergangssystem als dritte Säule neben der betrieblichen und vollzeitschulischen Berufsausbildung auswies. Zum beruflichen Übergangssystem zählen nach der Definition des Nationalen Bildungsberichts 2006 all jene

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

2 Nach dem tragischen Absturz der Concorde in Paris im Jahr 2002 wurde der Mythos eines zivilen Überschall-Fliegers im Frühjahr 2003 endgültig beerdigt.

Als eine Maßnahmen- und Bildungsgangform hatte das Übergangssystem zunächst nur eine marginale Bedeutung und umfasste bei seiner Entstehung Anfang der 1970er Jahre im Wesentlichen das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), die eine berufliche Grundbildung vermitteln sollten und aus heutiger Sicht dem Übergangssystem zugerechnet werden können. Die Kultusministerkonferenz bezog sich bei der Verabschiedung der Rahmenvereinbarung für das Berufsgrundbildungsjahr auf den strukturellen Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt. Im Zeitraum von 1967 bis 1975 stieg die Jugendarbeitslosigkeit um über 600 Prozent und bildete im Jahr 1975 mit 17,1 Prozent den größten Anteil an den Arbeitslosen (Brändle 2012, S. 88). In seiner ursprünglichen Konzeption zielte das BGJ darauf ab, das erste Ausbildungsjahr der dualen Berufsausbildung durch eine vollzeitschulische, breit angelegte berufliche Grundbildung in einem von dreizehn definierten Berufsfeldern zu ersetzen. Dieser Anspruch scheiterte jedoch an der mangelnden betrieblichen Akzeptanz.

Mittlerweile gehören zu den Bildungsgängen des Übergangssystems: Berufsfachschulen, die keinen Berufsabschluss vermitteln, berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie Klassen für Berufsschüler ohne Ausbildungsvertrag (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80). Im BGJ befinden sich in erster Linie Jugendliche mit Hauptschulabschluss, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und deren Übergangschancen durch die Vermittlung einer breiten beruflichen Grundbildung verbessert werden sollen. Zudem können Jugendliche zum Teil im BGJ ihren mittleren Schulabschluss nachholen. Die konkrete Ausgestaltung des BGJ variiert jedoch stark innerhalb der jeweiligen Bundesländer. Hervorzuheben ist, dass die Anrechnung des BGJ auf die Dauer der Ausbildung nur noch durch einen gemeinsamen Antrag des Auszubildenden und des Ausbildungsbetriebs möglich ist. Bis zum Jahr 2005 war dies noch durch eine verbindliche Rechtsverordnung auf Bundesebene vorgeschrieben.

Das im Jahr 1980 vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft initiierte Benachteiligtenprogramm kann als Start der Benachteiligtenförderung betrachtet werden. Das Programm war Bestandteil der Bildungsreformen der 1970er Jahre und dem bildungspolitischen Ziel „Berufsausbildung für alle“. Als sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf begann das Programm mit rund 600 Ausbildungsplätzen in außerbetrieblichen Einrichtungen und wurde 1982 um die ausbildungsbegleitenden Hilfen ergänzt, um dadurch Betriebe zu einer Teilnahme zu motivieren. Bereits 1996 verzeichnete man über 70.000 Neuzugänge in diesem Förderangebot, und die Zahl stieg auf rund 100.000 (BIBB 2005, S. 11). Nachdem die Kultusmi-

nisterkonferenz im Jahr 1993 beschloss, Berufsorientierung als verbindlichen Bestandteil der Sekundarstufe I zu integrieren, rückte das allgemeinbildende Schulsystem als weiterer zuständiger Akteur in die Verantwortung bei der Bewältigung der Übergangsproblematik. Im Zeitraum von 2001 bis 2006 wurde das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) durchgeführt. Die Förderschwerpunkte lagen auf der Entwicklung regionaler Kooperationsnetze zwischen Betrieben, Agenturen für Arbeit, Schulen und beruflichen Bildungsträgern sowie auf der Hinwendung zu individuellen Förderangeboten anstelle von standardisierten Maßnahmen.

Die in den 1990er und zu Beginn des 21. Jahrhunderts initiierten Programme und Projekte führten zu einer Ausdifferenzierung des Übergangssystems und eines entsprechenden Markts an Bildungsträgern. Zahlreiche freie Bildungsträger stehen heute in einem Wettbewerb untereinander, um die von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahmen zur Berufsausbildungsvorbereitung durchführen zu können. Das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte „Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung“ zählte auf Bundes- und Landesebene 193 Programme (BMBF 2009, S. 25), wovon alleine fünf Programme in Nordrhein-Westfalen starteten – Projekte auf europäischer Ebene wurden nicht berücksichtigt und würden die Zahl erheblich nach oben treiben. Mitte der 1990er Jahre wurden beispielsweise in Hamburg zehn verschiedene Formen des schulischen Berufsvorbereitungsjahrs implementiert. In anderen Ländern wurde das Berufseinstiegsjahr (BEJ) eingeführt. Die von den Kultusministern der Länder in Auftrag gegebene Expertise zu den Kooperationsstrukturen in der Benachteiligtenförderung zieht das aus heutiger Sicht wenig überraschende ernüchternde Fazit:

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

Das Übergangssystem erfuhr im Zeitraum zwischen Mitte der 1990er Jahre und 2006 einen kontinuierlichen Zuwachs und eine nahezu unkontrollierte, fortschreitende Ausdifferenzierung. Die drei dominierenden Bildungsangebote im Übergangssystem sind: die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB), die Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahre (BVJ/BGJ) der Bundesländer sowie deren teilqualifizierende Bildungsgänge an Berufsfachschulen und Angebote für Schüler ohne Ausbildungsvertrag sowie

die im Rahmen des Ausbildungspakts eingeführten betrieblichen Einstiegsqualifizierungen für Jugendliche (Autorengruppe BIBB und Bertelsmann-Stiftung 2011, S. 6). Der Anteil der Schüler und Schülerinnen im Berufsgrundbildungsjahr ist im Zeitraum von 1992 bis 2007 um 47 und im Berufsvorbereitungsjahr um 67 Prozent gestiegen (Beicht 2009, S. 1f). Im Jahr 2002 wurden erstmals weniger als 600.000 Ausbildungsplatzangebote gezählt. Im Zeitraum zwischen 1992 und 2004 nahmen die Eintritte in berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit um 170 Prozent zu (Busemeyer 2009, S. 29)³. Zwar lässt sich seit 2007 ein Rückgang der Teilnehmer im Übergangssystem aufgrund der sinkenden Schulabsolventenzahlen verzeichnen, aber im Jahr 2011 waren dennoch knapp 50 Prozent der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten ausbildungsreifen Bewerber/-innen erfolglos bei der Ausbildungsplatzsuche (BIBB 2012, S. 63). Die Berufsbildungsberichte 2012 und 2013 verzeichnen für die Jahre 2011 und 2012 knapp 300.000 Jugendliche im Übergangssystem (BMBF 2012, S. 28; BMBF 2013, S. 80)⁴. So ist auch in dem vergleichsweise entspannten Ausbildungsmarkt 2012 die Zahl unversorgter Bewerber um rund 38 Prozent gestiegen (Anhang zur BIBB – Pressemitteilung Nr. 10/2013 vom 14.03.2013).

Wenn von Reformen die Rede ist, spalten sich in der Regel die Meinungen über deren Notwendigkeit in Befürworter und Kritiker. Anders sieht dies bei Reformen des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in die berufliche Ausbildung aus. Die Einsicht in die Notwendigkeit einer Reformierung des sogenannten Übergangssystems ist ebenso unbestritten wie die Reformmotive. Reformansprüche und -anstrengungen adressieren jedoch immer verschiedene Zielsetzungen. Die jeweiligen Programme und Initiativen treten als „Pakete“ auf, die in sich deutliche Widersprüche bergen können. So lässt sich beispielsweise die Reduzierung der Kosten bei gleichzeitiger Verbesserung sozialpädagogischer Förderung kaum in Einklang bringen. Die systemtheoretisch orientierte Reformforschung liefert in diesem Zusammenhang eine Erklärung, warum eine Reformrealisierung immer auch ein Scheiternsrisiko birgt. Folgt man systemtheoretischen Überlegungen, begegnet uns die Gesellschaft als ein in soziale Teilsysteme ausdifferenziertes System, wobei die Gesellschaft selbst „unerreichbar“ bleibt (Baecker 2005, S. 64). Reformen benötigen daher Adressaten für ihre Umsetzung. Als Ort der Umsetzung

3 1998 wurde die Benachteiligtenförderung in das Sozialgesetzbuch III aufgenommen. Seitdem liegt die Zuständigkeit bei der Bundesagentur für Arbeit.

4 Im Jahr 2007 war die Zahl der Neuzugänge im Übergangssystem zwar erstmals seit 2000 rückläufig, hatte aber mit rund einem Drittel (34 Prozent) immer noch einen hohen Anteil und lag über dem Wert Mitte der 1990er Jahre (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 96).

fungiert die Organisationsebene (Baecker 2005, S. 61; Corsi 2005, S. 88)⁵. In den jeweiligen Organisationen werden die Reformziele „heruntergebrochen“ bzw. in Entscheidungsplanungen übersetzt: „Alles muss durch den ‚Engpass‘ der formalen Organisation fließen“ (Corsi 2005, S. 88). In diesem organisationalen Engpass werden die Reformziele konkretisiert, an die organisationale Handlungslogik und deren Interessen angepasst, ausgerichtet und in Entscheidungen umgesetzt. Zum Tragen kommen dabei die jeweiligen Entscheidungsprämissen und organisatorischen Variablen wie etwa Personal, Formen der Kontrolle sowie Bewertungsprozesse, Kompetenzdifferenzierung und finanzielle Ressourcen. Die Folge ist, dass bestimmte Reformziele aufgewertet, andere hingegen vernachlässigt werden. In den Organisationen vollzieht sich somit ein operatives Dekonstruieren von Reformabsichten, was zwar gleichermaßen zu einer Konkretisierung aber auch auf Kosten anderer Reformabsichten geht.

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

Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung sowie die jeweiligen teilsystemspezifischen Handlungslogiken widersetzen sich einer umfassenden Steuerung. Förderale Eigenwilligkeiten bei der Ausgestaltung des Übergangsbereichs tun ihr Übriges, dass die verschiedenen Maßnahmen in ihren Zielstellungen erheblich variieren. Zum Ausdruck kommt dies unter anderem auch in den verschiedenen Funktionsbezeichnungen wie Jugendberufshelfer, Berufseinstiegsbegleiter, Jobpate, Ausbildungsmentor, Berufslotse oder Lernbegleiter. Die Verantwortlichkeiten verstreuen sich auf die Bundes-, Landes- oder Kommunalebene. Auf der Steuerungsebene stoßen Reforminitiativen so schnell an ihre Grenzen angesichts der unterschiedlichen Zuständigkeiten und partikularen Interessen der privaten Bildungsträger, der Berufsschulen, der Arbeitsagentur und der Jugendberufshilfe, um nur einige zu nennen. Damit verbunden sind unterschiedliche rechtliche Regelungen (insbes. Schulgesetzgebung der Länder, SGB II u. III, BBiG). Angesichts dieses Zuständigkeitswirrwarrs ist es daher kaum überraschend, dass das Übergangssystem von Kritikern als „Maßnahmenschungel“ bezeichnet wird und sich selbst die Reformen zur Verbesserung des Übergangssystems kaum noch überblicken lassen. Im Anschluss an Reichenbach lassen sich die verschiedenen Programme und Ansätze einerseits als Indikator für die begrenzte Steuerbarkeit des Übergangssystems begreifen (Reichenbach 2008, S. 57). Andererseits wer-

5 Eine einschlägige Reformforschung existiert nicht. Der Beitrag greift daher auf Ansätze aus der Organisations- und Systemtheorie zurück.

den durch die jeweilige Gewichtung der Reformziele weitere Reformen notwendig, um wieder einen Ausgleich herzustellen, woraufhin wieder Reformbedarf entsteht. Aus der Perspektive der Reformen lässt sich sagen, dass Reformen von Problemen profitieren (Brunsson 2005, S. 10), dass die begrenzte (kommunikative) Reichweite der Reformen im Übergangssystem immer wieder neuen Reformbedarf nach sich zieht.

Dass die Rede vom Übergangs„system“ irreführend ist, ist seiner Sandwich-Position zwischen allgemeinbildendem Schulsystem, beruflicher Bildung und Arbeitsmarkt geschuldet. Es handelt sich nicht um ein strukturiertes Gefüge von Bildungsangeboten. Im Übergangssystem lassen sich daher viele Änderungen beobachten, ohne dass sich strukturell Wesentliches geändert hat. Dieser „Reformdschungel“ war Anlass für die im Jahr 2010 durchgeführte Expertenmonitor-Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bertelsmann Stiftung. Befragt wurden Berufsbildungsfachleute - Personen aus Betrieben, überbetrieblichen Bildungsstätten, Vertreter der Sozialpartner sowie Fachleute aus Schulen, aus der Forschung sowie aus der Verwaltung. Zusätzlich umfasste der Befragtenkreis Jugendliche im ersten Ausbildungsjahr, Jugendliche, die an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilnahmen sowie weitere Jugendliche, die sich nicht eindeutig zuordnen konnten (Autorengruppe BIBB und Bertelsmann-Stiftung 2011). Zur Bewertung lagen 18 Reformvorschläge vor, die aus vergangenen Programmen und Initiativen abgeleitet wurden, wobei die Autoren selbst einräumen, dass auch diese Vorschläge „genauso vielfältig und teilweise widersprüchlich [sind] wie die Diskussionsstränge zur Reform des Übergangsgeschehens“ (Autorengruppe BIBB und Bertelsmann-Stiftung 2011, S. 4) und die empirischen Kenntnisse über das Übergangssystem nach wie vor „lückenhaft“ sind (ebd., S. 5). Das Ergebnis der Befragung zeichnet ein ambivalentes Bild: Die Notwendigkeit des Übergangssystems ist bei den befragten Experten und Jugendlichen ebenso unbestritten, wie dessen Reformierungsbedarf.

Schließlich ist eine Ernüchterung auch hinsichtlich der Arbeitsmarktreformen der Jahre 2002 bis 2004 eingetreten. Im Jahr 2004 wurde das Neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung eingeführt. Die bis dahin vorherrschende Lehrgangsstruktur wurde durch ein Maßnahmenkonzept ersetzt, das den individuellen Ansprüchen der Jugendlichen durch Kompetenzfeststellung, Fallmanagement und einer flexiblen Förderstruktur besser gerecht werden sollte. Ein wesentlicher Reformanspruch der neuen Förderstruktur bestand im Abbau der bisherigen Maßnahmenvielfalt, d. h. der Eindämmung von „Maßnahmenkarrieren“, die dadurch entstanden, dass Jugendliche aufgrund der Versorgungslogik der Arbeitsagentur

von einem Lehrgang auf den nächsten verwiesen wurden (Heisler 2008)⁶. Eine kohärente Förderstruktur konnte sich auch nach den Arbeitsmarktreforemen nicht etablieren – im Gegenteil: nach wie vor kennzeichnet sich das Übergangssystem durch verschiedene Angebotsformate, Zielsetzungen, Zugangsvoraussetzungen und regionale Besonderheiten in der Umsetzung. Dazu kommt, dass durch die neue Förderstruktur der Bundesagentur für Arbeit die Teilnehmerschaft in den verschiedenen Maßnahmen deutlich heterogener und die maximale Förderdauer auf zehn Monate verkürzt wurde. Während in den 1990er Jahren noch jeder Jugendliche, der in einem Beratungsgespräch bei der Bundesagentur für Arbeit sein Interesse für eine Ausbildungsstelle bekundete, als „Bewerber um einen Ausbildungsplatz“ in der Statistik auftauchte, wird im Anschluss an die Hartz-Reformen zwischen „Ratsuchenden“ – ausbildungsplatzinteressierte Jugendliche, denen durch die Bundesagentur für Arbeit noch keine hinreichende Ausbildungsreife attestiert wird - und „Ausbildungsplatzbewerbern“ unterschieden (Busemeyer 2006, S. 159). Diese Art des Sortierens wird jedoch von den Arbeitsagenturen selbst unterlaufen, denn Jahr für Jahr münden noch über 100.000 Jugendliche in berufsvorbereitende Maßnahmen der Arbeitsagenturen oder andere teilqualifizierende Bildungsangebote des Übergangssystems, um dort jene Ausbildungsreife zu erhalten, die ihnen zuvor bescheinigt wurde (Dobischat et al. 2012, S. 54). Ob Jugendliche, die keine Ausbildungsstelle gefunden haben, im Übergangssystem landen, fällt dabei regional sehr unterschiedlich aus. Während in den ostdeutschen Bundesländern die außerbetriebliche Berufsausbildung ausgebaut wurde – bis zu einem Drittel der Ausbildungsplätze im dualen System wurde öffentlich gefördert – werden Jugendliche in den westdeutschen Ländern eher im Übergangssystem „geparkt“ (ebd.).

Auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Übergangssystem gleicht einem Puzzle verschiedener Disziplinen, ohne dass sich ein Gesamtbild zeichnen lässt. Hier stoßen sozialpädagogische Ansätze auf berufspädagogische Überlegungen. Dazu kommen Ansätze aus der (Jugend-)Soziologie und aus der Ungleichheitsforschung, um nur die wesentlichen zu nennen. Für die Berufspädagogik stellte Bojanowski 2006 ernüchternd fest, dass das Übergangssystem und die damit verbundene Benachteiligtenförderung zwar seit den 1990er Jahren relativ unbemerkt zu einer „entscheidenden Sozialisations- und Bildungs-

6 Bis 2004 zählten neben den Förderlehrgängen für Menschen mit Behinderungen im Bereich der Berufsvorbereitung die sogenannten Grundbildungslehrgänge (G-Lehrgänge), die Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE-Lehrgänge) und die tip-Lehrgänge (testen-informieren-probieren) zum Maßnahmenkatalog der Bundesagentur für Arbeit. Die verschiedenen Maßnahmen waren von unterschiedlicher Laufzeit, und reichten von 2 Monaten bis maximal 36 Monate (Heisler 2008, S. 2f.).

instanz“ (Bojanowski 2006, S. 344) für immer mehr Jugendliche geworden ist, ohne dass sich jedoch im Zuge dieser Entwicklung nachhaltige berufspädagogische Konzepte entwickelt hätten. Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) wurde die Berufsausbildungsvorbereitung zwar zum 1. Januar 2003 integraler Bestandteil der Berufsbildung⁷, doch ist Bohlinger in ihrer kritischen Rückschau hinsichtlich der Entwicklung der Benachteiligtenförderung zuzustimmen, dass berufspädagogische Ansätze in erster Linie darum bemüht sind, eine „Anpassung der Betroffenen an das gegebene System“ (Bohlinger 2004, S. 240) zu leisten. Gerade in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt der Fokus auf einer (problemlosen) Integration durch den Beruf. Doch angesichts der wachsenden Heterogenität des Adressatenkreises beruflicher Bildung und dem Wandel der Qualifikationsanforderungen verläuft diese immer weniger problem- und reibungslos. Seitens der Berufspädagogik wird die Übergangsproblematik vor dem Hintergrund des Bezugssystems der dualen Ausbildung betrachtet. Obgleich Bildung ebenso wie Arbeit als zentrale Dimensionen sozialer Ungleichheit fungieren – und gerade beim Überschreiten der Grenze zwischen Erziehung und Arbeit Ungleichheiten sichtbar werden –, mutet es zumindest erstaunlich an, dass der Stellenwert des Übergangssystems in der Berufspädagogik eher in einer „notwendigen Zuwendungspflicht“ (Bohlinger 2004, S. 240) und nicht in der Ausarbeitung eines eigenständigen Theoriefelds liegt. Um die Übergangsthematik stärker in der Berufsbildungsforschung zu verankern, wurde seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Jahr 2009 ein Memorandum „Zur Professionalität des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ (DGfE 2009) verfasst. Impulse für das Memorandum resultierten insbesondere aus den Aktivitäten der Benachteiligtenförderung. Die Autorengruppe warnt vor einer Verfestigung und Verstetigung der gegenwärtigen Strukturen im Übergangssystem angesichts des Missverhältnisses zwischen ökonomischem Aufwand und Erreichung der drei berufspädagogischen Zieldimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Sicherung der Humanressourcen. Durch Programme erreichte Teilerfolge wie etwa die Qualifizierung des pädagogischen Personals reichen, so die Autoren, nicht aus. Sie fordern eine „grundständige Reform“ (ebd., S. 12), die die Verbesserung der ökonomischen und politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Ziel müsse eine bessere Ausgestaltung der Wechselbeziehungen zwischen dem Übergangssystem, dem dualen System, dem Schulberufssys-

7 Im Zuge der sogenannten Hartz-Reformen wurden im Jahr 2003 die berufsvorbereitenden Maßnahmen als Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz integriert (Art. 9, „Zweites Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ vom 30.12.2002) (Busemeyer 2009, S. 158).

tem und dem Erwerbssystem zugunsten einer neuen Systemumwelt in Form eines „Lern-Arbeits-Systems“ (ebd., S. 14) sein. Neben einer stärkeren horizontalen und vertikalen Kooperation der verschiedenen Akteure und Zuständigkeitsebenen (Bund, Länder, Kommunen) wird eine „stärkere Heranziehung der Betriebe für die pädagogische Arbeit im ‚Übergangssystem‘“ (ebd., S. 13) gefordert. Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage nach den Erfolgsaussichten einer solchen „umfassenden Reform“, denn bereits in den 1970er Jahren konstatierte Claus Offe (1975), dass Reformideen weniger am Protest der Wirtschaft scheitern, sondern an der Abhängigkeit der Politik von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Offe konzentrierte sich in seiner Studie auf politisch-administrative Methoden bei der Steuerung des Berufsbildungssystems. Seine These hat auch heute noch Gültigkeit, denn durch die enge Kopplung zwischen Arbeitsmarkt und beruflicher Ausbildung dehnen sich konjunkturelle Schwankungen und strukturelle Verschiebungen auf die Ausbildung aus. Die Stärke der dualen Ausbildung – der Betrieb als Lernort – entpuppt sich gleichzeitig als ihre Schwäche: Betriebe fungieren durch ihre Rekrutierungspraktiken sowie ihre Ausbildungsbereitschaft als das entscheidende Nadelöhr für Jugendliche.

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

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

So informativ sogenannte „Best-Practice“-Projekte und Instrumente auch sein können, lassen sich erfolgreich erprobte Instrumente und Methoden aufgrund des föderalen Systems in Deutschland nicht ohne weiteres bundesweit umsetzen. Damit bleiben viele Programme und Instrumente nach der finanziellen Unterstützung folgenlos.

Überforderungen an die Reformansätze?

Wer sind diese ausbildungslosen Jugendlichen, an denen sich die Reformen letztlich orientieren? In der Geschichte des Übergangssystems ist es bei der Beschreibung der Jugendlichen immer wieder zu semantischen Veränderungen gekommen. Mit der Einführung des Modellprogramms zur Benachteiligtenförderung durch das ehemalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft löste der Benachteiligtenbegriff Begriffe wie „Ungelernte“, „Jungarbeiter“ oder „Randgruppen“ ab und erfuhr im Jahr 1980 seine Verbreitung und wissenschaftliche Verwendung⁸. Als benachteiligte Jugendliche gelten Jugendliche ohne Schulabschluss, Schulverweigerer, Jugendliche mit Jobs in ungelernten Tätigkeiten, Ausbildungsabbrecher sowie Jugendliche in schulischen und außerschulischen berufsbildungsvorbereitenden Maßnahmen. Im Jahr 1998 wurde die gesetzliche Zuständigkeit der Benachteiligtenförderung vom Arbeitsförderungsgesetz und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz in das Sozialgesetzbuch III überführt. In §50 BBiG (Berufsbildungsgesetz) stimmt die Beschreibung des Personenkreises der Berufsausbildungsvorbereitung mit der Bestimmung im SGB III der Benachteiligtenausbildung überein: lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Personen. Mittlerweile ist auch der Begriff „Benachteiligte“ aufgrund seiner pädagogischen Unbestimmtheit und Unschärfe unter Verdacht geraten. An seine Stelle konzentriert sich die Diskussion heute auf ‚Risikojugendliche‘ oder ‚Bildungsverlierer‘. Bis heute ist es nicht gelungen, eine konsensfähige, allgemeingültige Begriffsdefinition benachteiligter Jugendlicher zu formulieren, gleichwohl ihre Existenz unbestritten ist. Dazu kommt, dass es keineswegs eindeutig ist, ob jemand mit einer „Benachteiligung“ bereits belastet ist, wenn er sich als Schulabsolvent um einen Ausbildungsplatz bemüht, oder ob die Benachteiligung dadurch hervorgebracht wird, dass ihm das Überschreiten der Schwelle verwehrt wird⁹. In der Politik orientiert sich der Begriff der Benachteiligung in erster Linie an der Vermittelbarkeit betroffener Jugendlicher in eine Ausbildungsstelle – und damit an der Aufnahmefähigkeit des Ausbildungsmarkts. Als benachteiligt gelten jene, die aus konjunkturellen oder individuellen Gründen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, und durch die Etikettierung als „benachteiligt“ Leistungen von der Bundesagen-

8 Als Jungarbeiter galten jene Personen, die ohne Ausbildung einer Arbeit nachgingen. In den 1950er Jahren lag der Anteil der Jungarbeiter noch bei einem Viertel der Erwerbstätigen (Bojanowski et al. 2004).

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

tur für Arbeit empfangen: „Angesichts einer durch den betrieblichen Lehrstellenmangel in Frage gestellten ‚Normalität‘ des Dualen Systems ist für eine stetig größer werdende Teilgruppe von jungen Menschen eine Berufsausbildung nur noch dadurch zu sichern, dass ihnen das verwaltungsrechtliche wichtige Etikett von ‚Benachteiligten‘ zugeschrieben wird“ (Ulrich 1998, S. 372). Empirisch evident ist, dass längst nicht nur sozial- sondern auch marktbenachteiligte Jugendliche aufgrund des knappen regionalen Lehrstellenangebots im Übergangssystem „landen“ (ebd.). Unabhängig von den unterschiedlichen Zuschreibungen hat sich die Ungelerntenquote bei den 20-29jährigen in den vergangenen 15 Jahren mit 14,6 Prozent - dies sind 1,44 Mio. Personen - kaum verändert (Euler 2012, S. 322). Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch der Anteil der Jugendarbeitslosigkeit im Vergleich zur allgemeinen Arbeitslosigkeit. Zwar ist die duale Ausbildung im internationalen Vergleich immer noch ein wichtiges Erfolgskriterium für die geringe Jugendarbeitslosigkeit, aber inzwischen schneiden Länder mit einem höheren Anteil schulischer Berufsausbildung (Dänemark, Niederlande, Österreich) hier besser ab (Busemeyer 2009, S. 31).

Konnte das Erwerbssystem bis in die 1960er Jahre noch hinreichend An- und Ungelernte (sogenannte Jungarbeiter) integrieren, ist dies mit dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft immer schwieriger geworden. Den Reformbemühungen zur Verbesserung des Übergangs in eine berufliche Ausbildung liegen drei Beobachtungen zugrunde (Baethge 2008): Erstens die steigenden Anforderungen in der Berufsausbildung, die dazu führen, dass Jugendliche mit einem niedrigen oder ohne Schulabschluss immer weniger Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Zweitens die soziale Zusammensetzung der Jugendlichen, und hier insbesondere der steigende Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und drittens die mangelnde Effizienz des Übergangssystems. Dabei legitimieren sich die Reformbemühungen über zwei Erklärungsmuster, die im Folgenden kritisch hinterfragt werden.

Als ein vorherrschendes Erklärungsmuster für das Mismatch zwischen Angebot und Nachfrage dient erstens die Verdrängungsthese, wonach es für gering Qualifizierte immer schwieriger wird, in eine berufliche Ausbildung zu münden. Während in den 1950er und 1960er Jahren noch rund 40 Prozent der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung waren, führt der Abbau von Einfacharbeitsplätzen sowie die steigenden qualifikatorischen Anforderungen in der Arbeitswelt zur Verdrängung niedrig Qualifizierter auf dem Arbeitsmarkt (Solga 2006). Der strukturelle Wandel auf der Angebotsseite erzeugt eine veränderte Nachfrage nach höherwertigen Bildungsabschlüssen. Dieser leistungs- und zertifikatsorientierte Selektionsprozess verdrängt Jugendliche ohne bzw. mit einem

niedrigen Schulabschluss vom Ausbildungsmarkt. Verschärfend kommt hinzu, dass sich der Ausbildungsplatzabbau insbesondere in den Ausbildungsberufen vollzieht, die in erster Linie von Hauptschulabsolventen nachgefragt werden, und damit in Berufen mit geringen Einkommens- und Karriereperspektiven. Wir erleben heute die Situation, dass ein Großteil der Realschulabsolventen und rund ein Viertel der Gymnasiasten eine Berufsausbildung anstreben. Während im Jahr 1970 der Anteil der Hauptschulabsolventen in der alten Bundesrepublik noch bei 79 Prozent lag, war er bis 2006 auf 37 Prozent gesunken. Im Schuljahr 2010/2011 besuchten über ein Drittel der Jugendlichen ein Gymnasium, der Anteil der Realschule lag bei 26 Prozent und der der Hauptschule bei 16 Prozent (Statistisches Bundesamt 2012, S. 12). Der Anteil der Schülerschaft an Gymnasien ist in den letzten zehn Jahren um rund vier Prozent gestiegen. Ohne einen Schulabschluss beendeten im Abgangsjahr 2010 rund 53.100 Schüler ihre Schullaufbahn (Statistisches Bundesamt 2012, S. 34). Dies sind 7 Prozent des Altersjahrganges. Zum Vergleich: Im Jahr 1970 verließen noch über zwei Drittel (68 Prozent) der Schulabgänger die Schule ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss (Kleinert und Jacob 2012, S. 215). Im Jahr 1992 hatte noch jeder dritter Auszubildende einen Hauptschulabschluss.

Die Folge ist ein enormer Verdrängungswettbewerb zu Lasten der verbliebenen Hauptschüler. Die Wertigkeit ihres Schulabschlusses hat sich grundlegend gewandelt: Drei Fünftel der Hauptschulabsolventen und sogar rund ein Viertel der Realschulabsolventen landen zunächst im Übergangssystem (Baethge et al. 2007). Die Zahl der Jugendlichen, die in eine berufsvorbereitende Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit einmündeten, ist im Zeitraum von 1992 bis 2007 um 111 Prozent (von 70.400 auf 148.819) gestiegen (Beicht 2009, S. 1f). Damit einher geht eine deutliche Zunahme der so genannten Altbewerber: Eine Bewerberbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) ergab für das Jahr 2007, dass bei jedem zweiten Bewerber die Erstbewerbung zwei Jahre oder noch länger zurücklag (ebd.).

Die Verdrängungsthese legitimiert sich über das meritokratische Selbstverständnis, wonach alle Jugendlichen prinzipiell die Chance haben, einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben. Das meritokratische Prinzip verspricht allen – ungeachtet ihres Geschlechts und ihrer Herkunft – sich einen angemessenen Platz in der Arbeitswelt erarbeiten zu können. Dieser meritokratische Allokationsmodus dient als Rechtfertigung und Legitimation des Zusammenhangs zwischen individueller Bildungsbeteiligung und -leistung. Das expandierende Übergangssystem sowie die strukturelle Ausbildungslosigkeit junger Erwachsener entlarven den meritokratischen Gedanken jedoch als eine „normative Selbstdefinition“ (Sol-

ga 2005, S. 23) für die Erklärung sozialer Ungleichheiten. Dass Bildungsverläufe in Deutschland vielfach nicht dem meritokratischen Leistungsprinzip folgen, sondern maßgeblich von sozialen und institutionellen Filtern beeinflusst werden, wird vielfach unterschätzt. Zum Tragen kommen hier die nichtintendierten Folgen der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. Die in den 1970er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion geschaffenen neuen Bildungsmöglichkeiten wurden insbesondere von den höheren Schichten genutzt. Die Bildungsreformen im Kontext der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren führten zu einem längeren Verbleib in den Bildungsinstitutionen, gesteigerter Bildungsbeteiligung und einer Zunahme höherer Bildungsabschlüsse. Angestoßen durch Pichts Klage eines „Bildungsnotstands“ (1964) und vor dem Hintergrund des „Sputnik-Schocks“ im Jahre 1957 galt Bildung als zentrale Determinante für wirtschaftliche und individuelle Produktivität. Durch den Ausbau von Bildungseinrichtungen sollten durch die Bildungsinvestitionen der wissenschaftlich-technische Fortschritt, das wirtschaftliche Wachstum und die individuellen Lebensbedingungen verbessert werden. Die Reformdiskussion im Kontext der Bildungsexpansion sendete deutliche Signale hinsichtlich der Notwendigkeit höherer Bildung. Oberstes Ziel der Bildungsreformen der 1960er Jahre war der Abbau von Chancenungerechtigkeit. Es galt, Bildungszugänge so zu gestalten, dass die soziale Herkunft sowie sozialstrukturelle Merkmale der Schüler keinen nachteiligen Einfluss auf die Bildungsbio-graphie haben (Becker 2006). Eine nichtintendierte Folge der Bildungsreform war das soziale „creaming out“ (Solga und Wagner 2001, S. 109), die soziale Entmischung der Hauptschule, in deren Folge die Hauptschule zur „Restschule“ für sozial benachteiligte Schüler wurde. Die Erwartung bzw. das Reformziel der Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre, Bildungskarrieren von klassen- und schichtabhängigen Kriterien zu entkoppeln, konnte nur eingeschränkt erreicht werden. Im Jahr 1971 haben Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron hinsichtlich der Bildungsexpansion daher von der „Illusion der Chancengleichheit“ gesprochen. Rückblickend lässt sich resümieren, dass die Bildungsexpansion zwar zu deutlichen Niveaueffekten, aber hinsichtlich des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulbesuch nur geringe Struktureffekte hatte (Becker 2006, S. 29). Dies haben jüngst erst die Übergangsstudie des BIBB und das Übergangspanel des DJI bestätigt. Beide Studien zeigen zwar, dass die Chancen der Jugendlichen, in eine Ausbildung zu münden, durch eine Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen steigen, aber je mehr Schwellen und Übergänge zu bewältigen sind, desto größer ist die Gefahr der Ausbildungsplatzlosigkeit. Anders gesagt: Der Übergang in eine Ausbildung verlängert sich nicht nur für viele Jugendliche, vielmehr trägt das Übergangssystem selbst zu weiterer Benachtei-