

Martin Baethge

Übergangssystem: Institutionelle Heterogenität als Effektivitätsbarriere in der Berufsbildung

1 Zu Begriff und Phänomenologie des Übergangssystems

Es mag auf den ersten Blick wie ein terminologischer Kunstgriff erschienen sein, mit dem der erste nationale Bildungsbericht („Bildung in Deutschland“) 2006 auf ein zentrales Problem des Bildungswesens in der Bundesrepublik aufmerksam gemacht und eine bis heute andauernde Debatte in Politik und Wissenschaft ausgelöst hat: Indem die Autoren/in des Berichts alle schulischen und nicht-schulischen Angebote freier Träger zur berufs- bzw. ausbildungsvorbereitenden Bildung für Jugendliche nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule unter die Kategorie „Übergangssystem“ subsumierten und als Sektor der Berufsausbildung unterhalb der Hochschule betrachteten, wurde die Größenordnung der Probleme des Übergangs von der Allgemeinbildung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung überhaupt erst sichtbar. Bis dato waren die jetzt zusammengefassten Maßnahmetypen in der Berufsbildungsberichterstattung einzeln aufgeführt oder, sofern es sich um schulische Angebote handelte, der „schulischen Berufsausbildung“ zugeordnet.¹

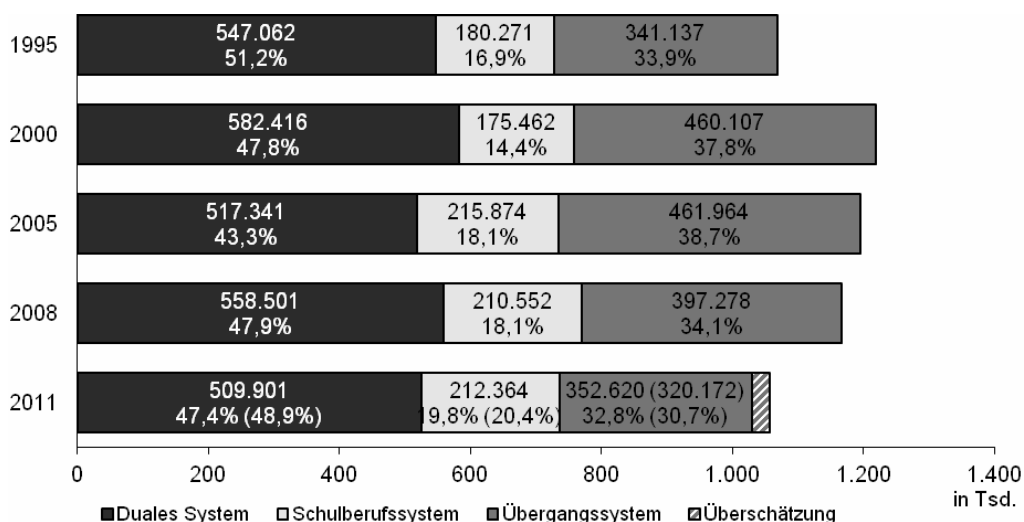
Aber die begriffliche Entscheidung des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006) ist alles andere als ein Kunstgriff. Sie rückt die unterschiedliche Wertigkeit und biografische Perspektive verschiedenartiger Berufsbildungsformen in den Blick: Während die duale Berufsausbildung zu einem anerkannten Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerkordnung (HwO) in Verantwortung von Betrieben und Berufsschulen und das Schulberufssystem, der zweite Ausbildungssektor, zu einem gesetzlich (nach Landesrecht) anerkannten Beruf in Verantwortung eines schulischen Ausbildungsträgers führt, sind die im Übergangssystem zusammengefassten Maßnahmetypen (vgl. Abb. 2) zunächst dadurch gekennzeichnet, dass sie keinen arbeitsmarktwirksamen Berufs- oder Qualifikationsabschluss vermitteln, sondern ihre Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie jeweils unterschiedliche Qualifikationen und Kompetenzen zur Verbesserung der Chancen von Jugendlichen zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung vermitteln sollen, wozu auch das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses zählen kann.²

Die neue Systematisierung der Berufsausbildung mit den drei Sektoren duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem machte auf den bildungspolitisch brisanten und weder in der Wissenschaft noch in der Politik bis dahin systematisch aufgegriffenen Sachverhalt aufmerksam, dass sich im Laufe der letzten Jahrzehnte zwischen allgemeinbildendem Schulabschluss und Eintritt in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt ein neuer institutionell heterogener und in seinen Ziel-

1 Vgl. Krüger, H., Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung, in: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.), Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin 2004, S. 141 (145); dort findet sich eine ähnliche Sektorenaufgliederung wie im Bildungsbericht, ohne dass sie allerdings das, was sie etwas euphemistisch als „Chancenverbesserungssystem“ und „indirekten Bezug zu Allgemeinbildung und Arbeitsmarkt“ bezeichnet, so weit ausdifferenziert wie der Bildungsbericht.

2 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Bildung in Deutschland, S. 79.

Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995 bis 2011*



* Werte sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet; Aufgrund von Rundungen kann es zu Abweichungen bei der Summenbildung kommen; Übergangssystem einschließlich Doppelzählungen; vgl. Methodische Erläuterungen E1 und Erläuterungen bei Tab. E1-1A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und -teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers

setzungen und Curricula diffuser Bildungsbereich³ herausgebildet hat, in den jährlich zeitweise doppelt so viele Jugendliche einmünden wie in das Schulberufssystem (vgl. Abb. 1) und darin mit unklarer Berufsperspektive unbestimmte Zeit verweilen.

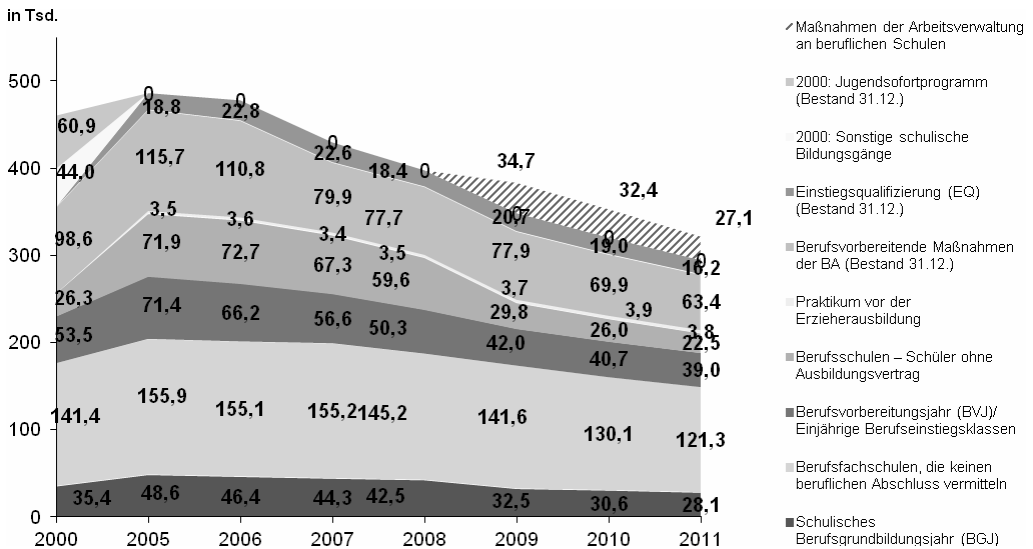
Der Sachverhalt unsicherer oder prekärer Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung ist weit älter als der Terminus Übergangssystem. Bereits vor dem Jahr 1995, von dem an bis in die Gegenwart hinein immer ein Drittel oder mehr der Neuzugänge zur beruflichen Bildung zunächst in Maßnahmen des Übergangssystems einmündeten (Abb. 1), gab es größere Anteile von Schulabsolventen, die in Berufsfachschulen ohne Abschluss oder berufsvorbereitenden Maßnahmen den Start in ihre Ausbildungskarriere begonnen haben;⁴ mangels einer einheitlichen Statistik sind sie damals noch nicht zur Gesamtheit der Jugendlichen, die eine Ausbildung anstreben, in Beziehung gesetzt worden.

Für die letzten anderthalb Jahrzehnte zeigt sich, dass die größtenteils demografisch bedingten Schwankungen in den Neuzugängen überproportional stark durch das Übergangssystem kanalisiert worden sind: Das gilt für den Anstieg der Neuzugänge im Zeitraum von 1995 bis 2005

3 Kutscha, G., Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher, in: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.), a.a.O. (Anm. 1), S. 164 (165).

4 Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C., Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin 2003, S. 40 ff.

Abb. 2: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 2000*, 2005 bis 2011 (in Tsd.)



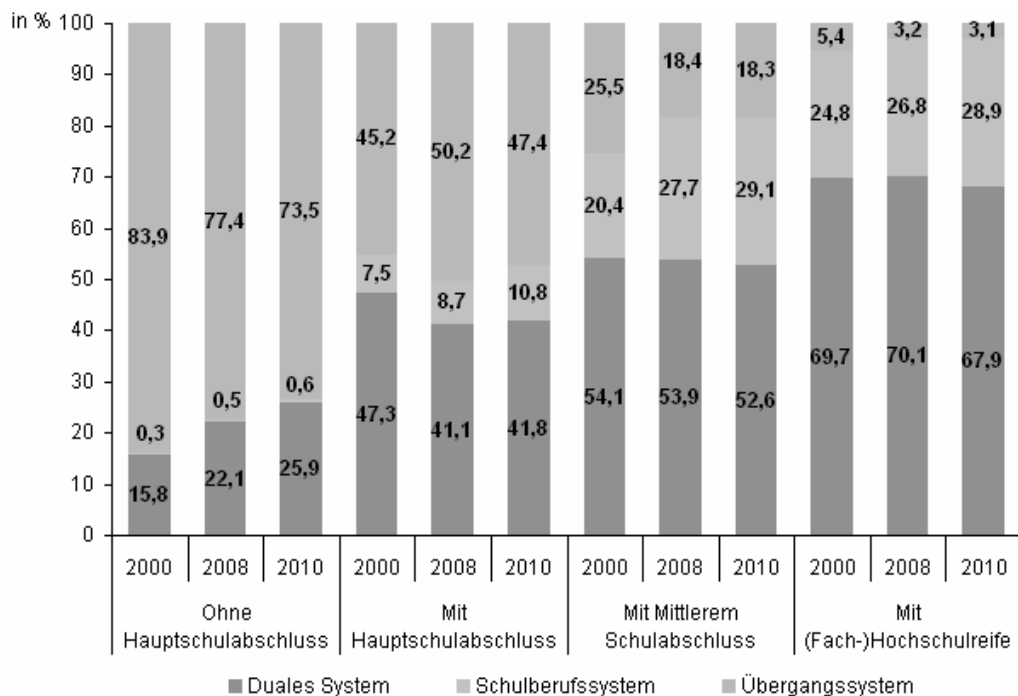
Anmerkungen: Die Vergleichbarkeit mit Zahlen vor 2005 ist eingeschränkt. Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA enthalten bis 2006 auch Reha-Maßnahmen, der Rückgang 2007 um gut 30.000 Personen ist statistisch bedingt. 2010 ausgewiesene „Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen“ sind bis 2008 in den Kategorien „Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag“ und „Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Einjährige Berufseinstiegsklassen“ enthalten. Teilweise sind die Werte auf ein Vielfaches von drei gerundet.*2000 ohne Einstiegsqualifizierung (EQ) und Praktikum vor Erzieherausbildung, mit Jugendsofortprogramm und sonstige schulische Bildungsgänge

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB –Trägerschaft des Teilnehmers

ebenso wie für den Rückgang ab 2007.⁵ Expansion und Kontraktion des Neuzugangsvolumens zu beiden voll qualifizierenden Ausbildungssektoren halten sich in überschaubaren Grenzen und spiegeln nur begrenzt die Nachfragedynamik. Offensichtlich war bisher die Elastizität weder des dualen noch des Schulberufssystems gegenüber Nachfrageschwankungen groß genug, um eine steigende Nachfrage angemessen aufzufangen. Hier wird die Pufferfunktion des Übergangssystems deutlich, die bei sinkender Nachfrage auch Zahl und Anteil des Übergangssystems an den Neuzugängen überproportional zurückgehen lässt (Abb. 1). Setzt man voraus, dass sich das Leistungsniveau von Schulabsolventen nicht binnen weniger Jahre gravierend zum Guten oder zum Schlechten hin verändert, so machen die dargestellten Schwankungen in den Teilnehmerzahlen des Übergangssystem deutlich, dass entgegen eines Teils der öffentlichen Debatte es nicht vordringlich kognitive oder Verhaltensschwächen der Jugendlichen sind, sondern zu einem erheblichen Teil eine mangelnde Elastizität des Ausbildungsangebots nach oben ist, die die Größe des Übergangssystems mit ausmacht.

5 Die Zahlen der Neuzugänge spiegeln in etwa die Bewegungen der Schulabsolventenzahlen nach Jahrgängen, wobei in den letzten Jahren die Zahl der Neuzugänge zur beruflichen Bildung die der Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen übersteigt; der Grund liegt in der aufgestauten Altnachfrage (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, 2010 und 2012, Indikatoren D7 und E1).

Abb. 3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2000, 2008 und 2010*



* Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; 2000 enthält zusätzliche Maßnahmen der BA; vgl. Methodische Erläuterungen zu E1

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von

Die Dynamik innerhalb des Übergangssystems vollzieht sich im letzten Jahrzehnt bei den einzelnen Maßnahmetypen sehr unterschiedlich. Gegenüber dem Höhepunkt der Ausdehnung des Übergangssystems in 2005 hat die Zahl der Neuzugänge im Durchschnitt aller Maßnahmen um etwa 30 % abgenommen (Abb. 1). Bei den einzelnen Maßnahmetypen liegen die Berufsfachschulen als größtes Maßnahmesegment in der Rückläufigkeit der Neuzugänge mit 22 % deutlich unter diesem Wert, was als Anhaltspunkt dafür gewertet werden kann, dass ihr Besuch weniger stark von Ausbildungsmarktkrisen beeinflusst wird und zu größeren Teilen anderen Beweggründen folgt. Auf der anderen Seite nehmen die Zahlen der übrigen schulischen Übergangsmaßnahmen (BVJ: - 45 %; BGJ: - 42 %; Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag: - 69 %) ebenso überproportional ab wie die BVB-Maßnahme der BA (- 45 %) (vgl. Abb. 2). Man kann daraus schließen, dass bei ihnen in der Regel der Bezug zu den Konjunkturen des Ausbildungsmarktes größer ist. Bei den BVB-Maßnahmen der BA scheinen auch Gründe eine Rolle zu spielen, die auf einen Strategiewechsel in der Förderpolitik der BA zurückgehen: zieht man die seit 2008 ausgewiesenen Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen hinzu (vgl. Abb. 2), reduziert sich die Quote der Übergangsaktivitäten der BA seit 2005 nur um 22 %.

Die Sozialstruktur des Übergangssystems ist nur begrenzt rekonstruierbar, da Daten zum sozioökonomischen Hintergrund der Familien, aus denen die Jugendlichen des Übergangssystems

kommen, nicht erhoben werden. So muss man sich auf das formale schulische Bildungsniveau, Geschlecht und Region beschränken. Die Anteile an den einzelnen Schulabsolventenkategorien, die im Übergangssystem münden, lassen sich mit gebührender Vorsicht als Näherungswerte (Proxis) für sozialstrukturelle Zugehörigkeit interpretieren.

Nach schulischen Bildungsniveaus zeigt die Teilnehmerstruktur im Übergangssystem im letzten Jahrzehnt eine hohe Konstanz: Es sind vor allem die Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss, die nach Beendigung der Schulzeit zunächst eine Qualifizierungsmöglichkeit im Übergangssystem wahrnehmen müssen. Bei den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss erreicht auch aktuell nur jeder Vierte eine voll qualifizierende Ausbildung vor allem im dualen System, von den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss erreichen zwei Fünftel direkt nach Schulabschluss einen dualen Ausbildungsplatz und ein Zehntel eine Ausbildung im Schulberufssystem, die Hälfte startet die Berufskarriere in einer Maßnahme des Übergangssystems. Selbst von den Absolventen und Absolventinnen mit mittlerem Abschluss münden ein Fünftel im Übergangsbereich, die Hälfte im dualen und drei Zehntel im Schulberufssystem. Jugendliche mit Hochschulreife, die eine Berufsausbildung unterhalb der Hochschule anstreben, haben kaum Schwierigkeiten, direkt einen Ausbildungsplatz im dualen oder Schulberufssystem zu erhalten, sie erweisen sich als die Gewinner im mittleren Berufsbildungsbereich⁶. Solange noch eine größere Anzahl von Jugendlichen aus früheren Schulentlassjahrgängen auf dem Ausbildungsmarkt nach einer Stelle sucht (sogenannte Altnachfrage), muss man davon ausgehen, dass die Quote derjenigen Absolventen des jeweils aktuellen Jahrs, die eine voll qualifizierende Ausbildung beginnen, niedriger ist, als in Abbildung 3 ausgewiesen.⁷

Da das Verteilungsmuster nach schulischer Vorbildung im Übergangssystem über den Zehn-Jahreszeitraum trotz wechselnder Konjunktur auf dem Güter- und Arbeitsmarkt, trotz auch eines beträchtlichen Rückgangs der absoluten Zahl der Population des Übergangssystems – zwischen 2000 und 2011 um 140.000 bzw. etwa ein Drittel (vgl. Abb. 1) –, und wechselnder Stärke der Schulentlassjahrgänge, aus denen sich die Ausbildungsnachfrage speist, relativ stabil bleibt, müssen wichtige Ursachen für das Übergangssystem auch jenseits von Konjunktur und Größe der Nachfrage liegen. Andere sozialstrukturelle Merkmale wie Geschlecht und Migrationsstatus kovariieren zu stark mit dem Schulniveau, als dass sie die Erklärungslücke schließen könnten: Die größeren Schwierigkeiten, die junge Männer beim Übergang in eine Ausbildung haben, zeigt sich darin, dass sie drei Fünftel, junge Frauen nur zwei Fünftel der Population des Übergangssystems stellen und dass sie in allen Maßnahmetypen die Mehrheit bilden.⁸ Der Migrationshintergrund ist im Langzeitvergleich in der Berufsbildungsstatistik nur über das Merkmal Staatsangehörigkeit darzustellen. Während die Quote der deutschen Jugendlichen am Übergangssystem bei knapp drei Zehnteln liegt, ist jeder zweite ausländische Jugendliche bei den Neuzugängen zur Berufsbildung im Übergangssystem; entsprechend höher ist ihre Repräsentanz auch nach den unterschiedlichen Schulabschlussniveaus.⁹ Auch dieses Verteilungsmuster ist über die letzten Jahre relativ stabil geblieben, auch wenn sich die Quote der im Übergangssystem einmündenden Jugendlichen bei den ausländischen Neuzugängen zur Berufsbildung seit 2006 um neun Prozentpunkte auf 51 % verringert hat.

6 Vgl. Baethge, M., Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung, in: Krüger, H.-H./Raabe-Kleeberg, U./Kramer, P.-T./Budde, J. (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited, Wiesbaden 2010, S. 275 (282 ff.).

7 Vgl. die Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Grundlage der repräsentativen Schulabgängerbefragung 2006; Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 2007, S. 61.

8 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 159 f.; 322.

9 Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 276.

Die Sozialstruktur des Übergangssystems weist über die Übergangsproblematik hinaus auf den veränderten gesellschaftlichen Stellenwert von Schulabschlüssen für den Eintritt in Ausbildung und Arbeitsmarkt, der sich in den letzten Jahrzehnten auch als das negative Ergebnis des spezifischen Verlaufs der Bildungsexpansion in Deutschland begreifen lässt. Die bis heute geltende rechtliche Zugangsfreiheit zur dualen Ausbildung öffnete lange Zeit den Kindern (vor allem Jungen) aus bildungsfüreren Schichten eine Facharbeiter- oder Fachangestelltenausbildung mit der ihr entsprechenden Arbeitsmarktkarriere und konnte so als ein zweiter Bildungsmechanismus zur Stabilisierung einer Mittelschichtgesellschaft wirken – neben dem „Königsweg“ des Gymnasiums zur Hochschulreife. Diese Stärke des Hauptsektors des deutschen Berufsbildungswesens des dualen Systems, scheint sich in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr zu verflüchtigen. Die Schwierigkeiten, eine voll qualifizierende (z. B. duale) Ausbildung zu erreichen, vor denen im letzten Jahrzehnt eine Mehrheit der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss steht und für die ihr Verweilen im Übergangssystem Ausdruck ist, treffen vor allem die unteren sozialen Schichten, sofern man die unteren Schulabschlüsse schwerpunktmäßig mit ihnen verbindet, was nach der Forschung zu sozialen Disparitäten im Bildungswesen legitim erscheint.¹⁰ Der Blick in die entgegengesetzte Richtung komplettiert das Bild: Nicht allein dass Jugendliche mit mittlerem Abschluss und Hochschulreife im Durchschnitt deutlich problemschwächere Übergänge haben, wenn sie sich für eine Ausbildung im mittleren Berufsbildungssektor entscheiden (Abb. 3): in beiden voll qualifizierenden Ausbildungssektoren stellen sie aktuell vier Fünftel der Auszubildenden, die Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss noch ein Fünftel,¹¹ und das bei letzteren nach deutlich schwierigeren und längeren Übergangspassagen und obwohl sie über drei Zehntel der Schulabsolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung stellen.¹²

2 Begrenzte Effektivität des Übergangssystems: eine Bedingung seiner Konstanz

Normalerweise würde man annehmen, dass Erfolg eine zentrale Bedingung für den Bestand von Organisationen und Institutionen ist. Im Fall des Übergangssystems könnte es umgekehrt sein, dass ein Teil seiner Größenordnung und Dauerhaftigkeit auf den begrenzten Erfolg zurückzuführen ist, darauf dass Jugendliche nach Absolvieren einer Übergangsmaßnahme nicht in eine voll qualifizierende Ausbildung, sondern in eine weitere Maßnahme übergehen. Selbst solche Feststellungen stehen unter dem Vorbehalt, dass über die Effektivität des Übergangssystems, obwohl es aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, wenig Transparenz herrscht.¹³

Den Erfolg des Übergangssystems zu messen, ist aus mehreren Gründen schwierig, wenn nicht unmöglich: Zum einen gibt es bei der Heterogenität der Maßnahmetypen weder einen einheitlichen

10 Vgl. Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U., *Genese sozialer Ungerechtigkeit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?*, in: Krüger, H.-H./Raabe-Kleeberg, U./Kramer, P.-T./Budde, J. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited*, Wiesbaden 2010, S. 69 ff.; mit dieser Feststellung ist zunächst nur ein Sachverhalt konstatiert, noch nichts darüber gesagt, „wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen“ (Maaz u. a., ebenda).

11 Vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 303.

12 Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 95 f.

13 Baethge, M./Baethge-Kinsky, V., *Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW, Göttingen und Düsseldorf 2012*, S. 19 f.; Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, *Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf*, Mannheim 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 167; Kupka, P./Wolters, M., *Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven*, Nürnberg 2010, S. 4.

Maßstab für Erfolg der Teilnahme noch eine Instanz, die die individuellen Übergangsverläufe und ihre Ergebnisse erfasste; von dem als Verlaufsuntersuchung angelegten nationalen Bildungspanel (NEPS) kann man hier zum Teil Abhilfe erwarten. Zum anderen erscheint es auch grundsätzlich kaum möglich, die Effektivität von Übergangsmaßnahmen und/oder -verläufen zuverlässig zu ermitteln. Weder ist für Effekte die Eindeutigkeit der Zuschreibbarkeit zur jeweiligen Maßnahme gesichert noch ist geklärt, in welcher Zeitdimension Erfolge erfasst werden sollen – unmittelbar nach Ende der Maßnahme oder im weiteren Verlauf der Berufs- und Arbeitsmarktbiografie der Maßnahmeteilnehmer. Der zuverlässigste Erfolgsmaßstab wäre eine Messung des in einer Maßnahme erworbenen Kompetenzzuwachses der Teilnehmer. Da solche Messungen aus unterschiedlichen Gründen nicht durchführbar erscheinen, bleibt jede Effektivitätsanalyse auf Ersatzindikatoren wie zertifizierte z. B. allgemeinbildende Abschlüsse, Abbrüche oder Vermittlungen in Ausbildung angewiesen, die aber nur für jeweils einzelne Maßnahmetypen erfassbar sind.¹⁴

Gemessen an dem Kriterium der Vermittlung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung ist die Effektivität der Maßnahmetypen begrenzt. Nach der BIBB-Übergangsstudie von Beicht/Friedrich/Ulrich aus dem Jahre 2008¹⁵, die bisher noch die umfassendste Auskunft über die Rolle des Übergangssystems im Vermittlungsprozess gibt, ist etwa die Hälfte der Teilnehmer/innen an Maßnahmen des Übergangssystems, die am Ende ihrer Schulzeit eine Ausbildung anstrebten, drei Monate nach Abschluss der Maßnahme in eine voll qualifizierende Berufsausbildung eingemündet, zwölf Monate nach Abschluss etwa zwei Drittel.¹⁶ Andere Evaluationsstudien von Übergangsmaßnahmen kommen in Bezug auf Einmündungsquoten zu noch niedrigeren Quoten.¹⁷

Auch bei dem anderen Ziel berufsvorbereitender Maßnahmen, der Verbesserung der kognitiven und allgemeinbildenden Fähigkeiten, sind die Resultate nicht überzeugender, soweit man diese am erklärten institutionellen Ziel der nachträglichen Vermittlung des Hauptschulabschlusses misst. Eine aktuelle Analyse in Nordrhein-Westfalen kommt zu dem Ergebnis, dass insgesamt kaum ein Fünftel (19 %) der Berufsschüler in Klassen des Übergangssystems, die 2009/10 ohne Hauptschulabschluss in die Berufsschule eingetreten waren, den Hauptschulabschluss erreichten. Besonders schlecht schnitten die Teilzeitklassen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag (KSOB-TZ) ab, die mit BVB-Maßnahmen der BA oder einem Werkstattjahr kombiniert waren.¹⁸

3 Institutionelle Passungsprobleme als Ursache für Genese und relative Stabilität des Übergangssystems

Die sich im Übergangssystem ausdrückenden Schwierigkeiten des Berufsstarts verweisen auf Passungsprobleme zwischen den Institutionen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung. Bei den Übergangsproblemen sind zwei miteinander verbundene Fragen klärungsbedürftig: zum einen die

14 Solchen Indikatoren entgehen Effekte individueller Befindlichkeits- und Verhaltensstabilisierung, die sich mit Teilnahme an Maßnahmen verbinden können, oder auch die Vermeidung von sozialem Abgleiten, worauf *Beicht et al.* (*Beicht, M./Friedrich, M./Ulrich, J. G.*, Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen, Bielefeld 2008, S. 304 f.) hinweisen.

15 S. Anm. 14.

16 *Beicht et al.* 2008, S. 307; zu beachten bleibt, dass sich die Analyse nur auf Jugendliche bezog, die am Ende ihrer Schulzeit eine berufliche Ausbildung anstrebten, und dass auch die 20 % Abbrecher der Maßnahme nicht einberechnet wurden.

17 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 319.

18 Vgl. *Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.*, a.a.O. (Anm. 13), S. 19 f.

Frage nach den Ursachen zur Entstehung des Übergangssystems, zum anderen die nach den Ursachen für seine Expansion, Stabilität und begrenzte Effektivität.

Passungsprobleme in diesem Bereich können unterschiedlich begründet sein: Sie können auf Missverhältnissen („Mismatches“) zwischen individuellen beruflichen Neigungen und ihnen nicht entsprechenden Ausbildungsangeboten oder auf generellen quantitativen Marktungleichgewichten zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage beruhen. Sie können aber auch auf institutionellen Divergenzen in den kognitiven Schemata, Leistungserwartungen und tatsächlichen Lernprozessen zwischen den an Bildung und Ausbildung beteiligten Einrichtungen zurückgehen. Angesichts der Größenordnung des Übergangssystems können „Mismatches“ zwischen individuellen Aspirationen und Angeboten in Einzelfällen zwar immer wieder wirksam sein, aber nicht gut als generelle Erklärung für die anhaltenden Übergangsschwierigkeiten dienen. Für das erste Jahrzehnt dieses Jahrhunderts wird ein Großteil der Expansion durch Marktungleichgewichte erklärbar, die dadurch entstanden sind, dass die Nachfrage demografisch bedingt angestiegen ist, ohne dass dem eine entsprechende Erhöhung des Ausbildungsangebots im dualen und im Schulberufssystem gefolgt wäre (vgl. Abb. 1). Die begrenzte Flexibilität auf der Angebotsseite nach oben hat in der Geschichte der Berufsausbildung immer wieder zu erheblichen Marktungleichgewichten geführt.¹⁹

Da das Übergangssystem bereits vor wie auch nach dem vor allem demografisch bedingten Anstieg der Ausbildungsnachfrage hohe Teilnehmerzahlen hatte und wieder hat (Abb. 1), müssen andere Faktoren als die Marktkräfte dessen Genese und Fortdauer begründen. Hier kommt die These von institutionellen Passungsproblemen als Ergebnis historisch gewachsener wechselseitiger Abschottungen der Einrichtungen der Allgemeinbildung und der Berufsausbildung ins Spiel. Die These hat eher den logischen Status einer Heuristik als einer empirisch an statischen Daten ausgewiesenen detaillierten Feststellung. Zugrunde liegt ihr der Sachverhalt, dass im Gegensatz zu vielen anderen Ländern mit ähnlichem sozio-ökonomischen Entwicklungsstand in Deutschland das allgemeinbildende Schulwesen und die Berufsausbildung von ihren Anfängen her unterschiedlichen institutionellen Entwicklungspfaden gefolgt sind. Dieses „Bildungsschema“ (Baethge²⁰) wirkt bis heute in den Zielen, Curricula und Instruktionsformen der unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen nach. Das äußert sich u. a. darin, dass erst sehr langsam Elemente der Berufsorientierung und -vorbereitung in die allgemeinbildenden Schulen Eingang finden und umgekehrt allgemeinbildende Inhalte wenig Platz in der betrieblichen Ausbildung als Hauptteil der dualen Ausbildung erhalten.²¹

Institutionelle Barrieren sind schwer zu durchbrechen, weil ihnen jeweils spezifische und in der Regel nicht miteinander kompatible institutionelle Ordnungen zugrunde liegen. Institutionen lassen sich in Anlehnung an Lepsius²² als auf Dauer gestellte Handlungsräume verstehen, die durch eine konstitutive und in Verhaltensnormen konkretisierte Leitidee bestimmt sind und die die Verhaltensorientierungen und das Verhalten der in ihnen agierenden Mitglieder und Nutzer prägen.

19 Vgl. Baethge, M., Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 2008, S. 541 (553 ff.).

20 Baethge, M., Das deutsche Bildungs-Schema, in: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hrsg.), Bildung-Lernen, Göttingen 2007, S. 93 ff.

21 Historisch betrachtet mag die institutionelle Abschottung der Bildungs- und Ausbildungsbereiche solange weniger problematisch gewesen sein, wie die kognitiven und verhaltensmäßigen Voraussetzungen für Berufsausbildung begrenzt und die Arbeits- und Ausbildungsmärkte relativ überschaubar waren. Je komplexer die Beschäftigungs- und auch die Bildungsstrukturen werden, desto mehr können institutionelle Abschottungen zu Passungsproblemen führen.

22 Lepsius, R.M., Institutionenanalyse und Institutionenpolitik, in: Nedelmann, B. (Hrsg.), Politische Institutionen im Wandel, Wiesbaden 1995, S. 392 ff.

Was institutionelle Ordnung im Bildungswesen meint, lässt sich an der Gegenüberstellung von allgemeinbildenden Schulen und dualer Berufsausbildung als der in Deutschland dominierenden Form der Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene einsichtig machen.

Die in Übersicht 1 idealtypisch formulierten Merkmale müssen hier nicht im Einzelnen ausbuchstabiert werden, um die Größe der Distanz beider Institutionentypen sichtbar werden zu lassen und einsichtig zu machen, dass diese über Jahrhunderte gewachsenen Normen und Handlungsformen nicht einfach zu überspringen und durch neue zu ersetzen sind, zumal ihnen auch aktuell immer noch eine funktionale Bedeutung zukommt: Es wäre beispielsweise verkürzt, der Allgemeinbildung in den Haupt- und Realschulen die Leitidee und Zielperspektive beruflicher Handlungskompetenz und Arbeitsmarktfähigkeit zugrunde zu legen. Ebenso wenig zuträglich für das Bildungsniveau der Bevölkerung wäre es sicherlich, die allgemeinbildenden Schulen einem privaten Finanzierungssystem zu unterwerfen. Auf der anderen Seite könnten funktionale Vorteile eines schnellen Mitvollzugs des ökonomisch-technischen Wandels verloren gehen, wenn man die Berufsausbildung insgesamt verschulen und bürokratischer Kontrolle zuweisen wollte.

Übersicht 1: *Institutionelle Ordnungen von allgemeinbildender Schule und dualer Berufsausbildung*

Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen	Allgemeinbildende Schule	duale Berufsbildung
Leitidee (Dominante Zielperspektive)	gebildete Persönlichkeit/ individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenz
Normative Bezugspunkte für Lernzieldefinition und Curricula	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/ Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts)Kontrolle	staatliche (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
Status des Lernenden	Schüler	Auszubildende(r) im Arbeitsverhältnis
Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse	praxisenthalten (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
Personal	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht- bis semi-professionell private Arbeitsverträge

Allerdings geht es um Erhöhung institutioneller Durchlässigkeit und Verschränkung. Selbst dieses scheint schwierig genug, weil institutionelle Ordnungen nicht allein abstrakte Organisationsregeln konstituieren, sondern immer zugleich auch relativ dauerhafte Interessen, Verhaltensroutinen, professionelle Orientierungen und Machtpositionen begründen, die aufzugeben oft den Mitgliedern von Institutionen schwer fällt. Auch aus diesem Grund scheinen inkrementelle Reformaktivitäten, wie man sie in den letzten Jahren als bevorzugte Lösungsstrategien für Übergangsschwierigkeiten beobachten kann, fast unvermeidlich. Zu diesen Aktivitäten zählen die Verstärkung von betrieblichen Praktikumsphasen in den Sekundarstufen I – Abschlussklassen, Verstärkung von

Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen, individuelle Beratung und Betreuung von Jugendlichen im Übergangsprozess und eine Fülle anderer Aktivitäten, die nach Ländern und Kommunen variieren. Dies alles sind Schritte, um die institutionellen Barrieren zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung abzutragen, sie zumindest durchlässiger zu machen. Sie zielen vor allem auf den schulischen Bereich oder setzen beim einzelnen Jugendlichen an. Ob sie genügen, um die Passungsprobleme nachhaltig zu lösen, oder ob dazu nicht eine grundlegender ansetzende Curriculumrevision sowohl in der Oberstufe der Sekundarstufe I als auch in der Berufsausbildung im ersten Ausbildungsjahr angesagt wäre, ist eine offene Frage.

4 Das System, das keines ist: institutionelle Heterogenität im Übergangssektor

Die Frage nach Größe und begrenzter Effektivität des Übergangssystems (s. Abschnitt 2) führt zu den Passungsproblemen innerhalb des Übergangsbereichs sowie zwischen diesem und den vollqualifizierenden Berufsbildungssystemen. Unter der Prämisse, dass ein Teil der Größe des Übergangssystems daraus resultiert, dass Jugendliche nach Absolvieren einer Maßnahme nicht in ein Ausbildungsverhältnis vermittelt werden können, sondern eine weitere Maßnahme, gegebenenfalls auch mehrere besuchen, ist auf den inneren Zusammenhang der Maßnahmetypen zu blicken. In einem eher diffusen Sinn sind sie mehr oder weniger alle auf ähnliche Zielsetzungen hin ausgerichtet: die persönlichen Voraussetzungen von Schulabgängern für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung zu verbessern und ihnen den Übergang zu ermöglichen, wozu eine Erhöhung ihrer kognitiven und sozialen Kompetenzen, berufsorientierende praktische Erfahrungen sowie eine Stärkung ihrer Ausbildungsmotivation dienen sollen. Obwohl sich solche Zielformulierungen in fast allen Programmen finden lassen, ergibt sich daraus keine institutionelle Gemeinsamkeit, die für das Konglomerat von Übergangsmaßnahmen die Bezeichnung Übergangssystem rechtfertigte. Sofern sich ein System dadurch auszeichnet, dass seine einzelnen Elemente oder Subsysteme zwar unterschiedliche Beiträge zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels, der Funktionsfähigkeit des Systems als Ganzes, leisten, aber dies unter gleichen regulativen Normierungen (z. B. Ausbildungsordnungen im Berufsbildungssystem) und koordiniert tun, ist das Übergangssystem kein System, sondern ein Konglomerat von Maßnahmetypen, die jeweils eigenen institutionellen Regeln und Logiken folgen. Insofern ist der Sprachgebrauch „Übergangssystem“ gegenwärtig nur metaphorisch zu verstehen, und Begriffe wie Übergangsbereich (Sprachregelung des Berufsbildungsberichts) oder Übergangssektor sind treffender.

Ein Blick auf die einzelnen Maßnahmetypen des Übergangssektors zeigt das Ausmaß der institutionellen Heterogenität. Selbst wenn die überwiegende Zahl der Maßnahmen schulisch organisiert ist, bedeutet das nicht automatisch einheitliche Regelungen. Für jeden schulischen Maßnahmetyp gelten unterschiedliche Organisationsprinzipien, Curricula und Regelungen nach den Schulgesetzen und Verordnungen der 16 Bundesländer, deren Unterschiedlichkeit bisweilen bereits bei der Bezeichnung der Maßnahme beginnt.

- *Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)*: Von seinem historischen Ursprung her war das BGJ als erstes Jahr einer dualen Berufsausbildung konzipiert, das eine breit auf Berufsfeldebene angelegte Grundbildung für einen Beruf vermitteln sollte.²³ Ein Jahrzehnte langer, zu-

23 Vgl. Kell, A., Berufsgrundbildung, in: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.), Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 1983, Bd. 9.2, S. 161 ff.

meist vergeblicher Kampf um die Anerkennung des BGJ als erstes Ausbildungsjahr ließ – mit Ausnahme weniger Bundesländer –, das BGJ mehr und mehr die Funktion annehmen, Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, eine berufliche Grundbildung zur Verbesserung ihrer Übergangschancen zu vermitteln und eventuell auch einen besseren allgemeinbildenden Abschluss über eine Zusatzprüfung zu erreichen.

- *Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)*: Das BVJ variiert in seinen Zielsetzungen zwischen den Ländern von einer stärkeren Akzentuierung der Vertiefung von Allgemeinbildung und Berufsorientierung (Brandenburg) bis zu einer stärkeren Betonung der Ausbildungsvorbereitung (Bremen). Es wird an Berufsschulen/-kollegs durchgeführt.²⁴
- *Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BVB)* werden von der Bundesagentur für Arbeit (BA) nach SGB III (§ 61) mit dem Ziel der Eingliederung in Ausbildung, d. h. Vorbereitung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung (§ 51 SGB III), oder wenn eine Ausbildung nicht erreichbar ist, in Beschäftigung finanziert und mit Hilfe von freien Trägern realisiert. Adressat sind Jugendliche, die ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, ohne Ausbildung sind und in der Regel das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Im Rahmen ihres neuen Fachkonzepts vom November 2009 hat die BA einen umfangreichen Kriterienkatalog für eine auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtete Durchführung aufgestellt.²⁵
- *Einstiegsqualifizierung (EQ)* soll jungen Menschen mit Vermittlungsschwierigkeiten den Einstieg in eine Berufsausbildung erleichtern, indem Arbeitgebern für 6 bis 12 Monate eine finanzielle Unterstützung für die Einstellung gezahlt wird (nach § 235b SGB III).
- *Ein- und zweijährige Berufsfachschulen, die keinen Berufsabschluss vermitteln*, bilden den nach Teilnehmerzahl größten Maßnahmetyp im Übergangssystem. Sie sind Einrichtungen nach Landesrecht und variieren sehr stark nach „schulverwaltungsrechtlichen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer“.²⁶ Ihre Lehr- und Ausbildungsprogramme beziehen sich weniger auf allgemeine Ausbildungsvorbereitung als vielmehr auf berufs- bzw. berufsfeldspezifische Grund- bis Teilausbildung in verschiedenen Ausbildungsfeldern: kaufmännischen, gewerblich-technischen, hauswirtschaftlichen oder sozialen. Die in den mindestens einjährigen Berufsfachschulen erbrachten Leistungen können auf Ausbildungen angerechnet werden, müssen es aber nicht. Darüber hinaus kann in Berufsfachschulen ein erweiterter Schulabschluss (Hauptschule oder mittlerer Abschluss) erworben werden. Die Adressatengruppe setzt sich vor allem aus Schulabsolventen mit Abschluss zusammen.
- *Berufsschulen/Klassen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag* können ihre Herkunft aus der Tradition der „Jungarbeiterklassen“, die als Teilzeitbeschulung für Jugendliche ohne Ausbildung zur Erfüllung ihrer Schulpflicht eingerichtet waren, bis heute noch nicht ganz abschütteln. In ihnen sollen – vor allem bildungsbenachteiligten – Jugendlichen Möglichkeiten der Berufsvorbereitung und des Nachholens eines Hauptschulabschlusses gegeben werden, was nur in begrenztem Ausmaß gelingt, da oft sowohl die Lernmotivation der Jugendlichen als auch für die Lehrkräfte die Bedingungen für pädagogisches Arbeiten beschränkt sind.²⁷

24 Vgl. Schroeder, J./Thielen, M., Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung, Stuttgart 2009.

25 Bundesagentur für Arbeit, Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III, 2009.

26 Kutscha, G., Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher, in: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C., (Hrsg.) a.a.O. (Anm. 1), S. 164 (168).

27 Baethge/Baethge-Kinsky (Anm. 13), S. 19 ff.

Institutionelle Heterogenität im Bildungswesen muss nicht per se dysfunktional sein – dann nämlich nicht, wenn die Differenzen in den institutionellen settings aus den Bedürfnisstrukturen der Nutzer der Bildungseinrichtungen begründet sind. Ist das nicht der Fall, kann institutionelle Heterogenität leicht zu Diffusion, Redundanz und Verzögerung führen. Dieser Fall scheint beim Übergangssektor vorzuliegen, wo die einzelnen Maßnahmetypen nicht nach jeweils spezifischen Bedürfnissen junger Menschen konstruiert sind, sondern im Alltag – nicht unbedingt von der Intention und Widmung her – unspezifisch mehr oder weniger auf ähnliche Bedürfniskonstellationen und Situationen zielen. Indem sie dies häufig unkoordiniert, bisweilen sogar konkurrierend tun, tritt dann auch hier leicht das ein, was Brosi vor Jahren mit Blick auf repräsentative Daten zu Berufsbildungsverläufen mit dem Hinweis konstatiert hat, „dass das Zusammenspiel der verschiedenen Teilsysteme in der Bildung für einen nicht unbeträchtlichen Teil der Jugendlichen nicht funktioniert“.²⁸ Die Konsequenz davon ist Redundanz, da die in einem Maßnahmetyp erbrachten Leistungen im anderen nicht anerkannt werden, Intransparenz, Zeitverlust für Jugendliche, damit auch Ineffizienz des Systems als Ganzes. Es könnte sein, dass das Institutionengefüge des Übergangssektors insofern im Ansatz Konstruktionsmängel mit sich herumträgt, als einzelne Maßnahmetypen zu sehr an Institutionen angedockt sind, die im Kern auf andere Aufgaben hin als auf Bewältigung von Übergangsproblemen institutionalisiert worden sind. Dies gilt vor allem für die berufsschulisch organisierten Übergangsmaßnahmen. Bei den BVB-Maßnahmen der BA ist immer wieder gefragt worden, ob die Vergaberichtlinien und Ausschreibungsmodalitäten eine nachhaltige Institutionalisierung der Übergangsförderung nicht eher hinderten als absicherten.

5 Perspektiven zur Re-Institutionalisierung des Übergangssektors

Die gegenwärtige Praxis zur Lösung der Übergangsprobleme gibt Anlass genug, den institutionellen Rahmen, in dem sich diese Praxis vollzieht, zu überdenken. Wenn die hier verfolgte Annahme richtig ist, dass es unterschiedliche institutionelle „Mismatches“ sind, die die Übergangsprobleme zu großen Teilen sowohl hervorgerufen als auch stabilisiert haben, machen punktuelle ad-hoc-Maßnahmen nur begrenzt Sinn und ist zu fragen, wie der Übergangssektor re-institutionalisiert werden kann, so dass aus ihm wirklich ein systemischer Zusammenhang wird. „Re-institutionalisiert“, d. h. Umgestaltung auf Basis des vorfindlichen Institutionengefüges, deswegen, weil man neue Institutionen nicht aus dem Boden stampfen und vorhandene nicht einfach fallen lassen kann. Institutionen umzugestalten, erweist sich oft nicht als einfacher als neue zu schaffen, weil man dabei schnell auf alle eingeschliffenen Denkweisen und Organisationsroutinen stoßen kann, die Institutionen stabil und (innovations-avers) halten. Zu ihrer Überwindung bedarf es guter Argumente und Kriterien. Zu beantworten ist zunächst die Frage, von wo her Re-Institutionalisierung von Bildungseinrichtungen zu denken ist.

Folgt man der Lernerfolgsvorschung, dann entscheidet sich für Lernmotivation und -zuwächse bei Jugendlichen fast alles auf der Prozessebene der Ausbildung und des Lernens. Selbst wenn in der Realität Organisation und Ablauf von Prozessen kaum voneinander zu trennen sind, macht es Sinn, analytisch die Merkmale der Ablaufdynamik in den Vordergrund zu stellen und die institutionellen Merkmale der Organisation als Handlungsvoraussetzungen auf sie zu beziehen. Es sind vor allem drei Dimensionen, die die Qualität der Prozesssteuerung und des Prozessablaufs wesentlich beeinflussen: eine klar strukturierte und möglichst störungsfreie Unterrichtsdurchführung

28 Vgl. Brosi, W., Anmerkungen zur Verfügbarkeit von Statistiken im Bereich der beruflichen Bildung als Basis für eine umfassende Bildungsberichterstattung, in: Baethge, M./Buss, K.P./Lanfer, C. (Hrsg.), a.a.O. (Anm. 1), S. 103 (108).

rung, ein unterstützendes und schülerorientiertes Interaktionsverhalten von Lehrern/Ausbildern und ein offenes Sozialklima, schließlich kognitive Aktivierung durch heraus-, aber nicht überfordernde Aufgaben und einen diskursiven Umgang mit Fehlern.²⁹

Was in der „educational effectiveness“-Forschung vor allem für allgemeinbildende Schulen nachgewiesen worden ist, wird durch aktuelle Untersuchungen zur Berufsvorbereitung von Jugendlichen in Maßnahmen und Schulklassen des Übergangssystems bestätigt. Gerade bei Jugendlichen mit besonderem Lernförderbedarf hängen Lernmotivation und überhaupt Lernbeteiligung entscheidend davon ab, dass es Ausbildern und anderen Lehrkräften gelingt, auf die individuellen Lern- und Verhaltensprobleme der Jugendlichen einzugehen und eine vertrauensvolle Interaktion aufzubauen, die auch persönliche Schwierigkeiten mit einbezieht; dass sie einen halbwegs ungestörten und konfliktarmen Unterricht im Rahmen eines auf Kontinuität angelegten Gruppen-/Klassenverbundes sicherstellen können, der nicht immer wieder durch Absentismus und hohe Fluktuation bei den Schülern (vor allem aus trägergestützten Maßnahmen BVB, Werkstattjahr) konterkariert wird; und dass schließlich Lernziele eindeutig und transparent für die Jugendlichen definiert und in ihnen nachvollziehbaren Lernschritten theoretischer und praktischer Unterweisung umgesetzt sind.³⁰

Die Möglichkeiten zu einer solchen Prozessgestaltung, die besonders für die künftige Kerngruppe von Jugendlichen mit Übergangsschwierigkeiten, die aus der jeweiligen Bildungsbiografie und dem sozialen Hintergrund, nicht aus Marktungleichgewichten herrühren, besonders wichtig ist, sind an eine Reihe organisatorischer und institutioneller Bedingungen geknüpft: komplexe Professionalität des Lehr- und Ausbildungspersonals, zu der neben fachlichen Fähigkeiten vor allem sozialpädagogische und psychologisch-diagnostische Kompetenzen zählen, kleine Gruppengrößen, die individuelle Ansprache und Lernorganisation möglich machen; klare und transparente Normierung der Ausbildungsziele bei gleichzeitiger Flexibilität des Lerntempos; institutionen übergreifende Kooperation zwischen den beteiligten Lernorten.³¹

In diesem Sinn hat jede Form von Re-Institutionalisierung des Übergangssektors von den Prozessen auszugehen, die zu bewältigen sind, und nicht von den verfügbaren institutionellen Ressourcen, wie es heute zumeist geschieht. Von Prozessen auszugehen heißt auch, die ganze Prozesskette des Übergangs in den Blick zu nehmen – von der allgemeinbildenden Schule bis zu den Betrieben, die die Jugendlichen ausbilden sollen, und dementsprechend unterschiedliche Akteursgruppen, politische Resorts und/oder Ebenen sowie verschiedenartige Institutionentypen zusammenbringen.

Verf. : Prof. Dr. Martin Baethge, Soziologisches Forschungsinstitut SOFI, Friedländer Weg 31, 37085 Göttingen, E-Mail: Martin.Baethge@sofi.uni-goettingen.de

29 Vgl. Creemers, B. P. M./Kyriakides, L., *The Dynamics of Educational Effectiveness*, London - New York 2008; Klieme, E./Steinert, B./Hochweber, J., Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse, in: Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*, Münster 2010, S. 231 ff.

30 Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky, a.a.O. (Anm. 13), S. 39 ff.

31 Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky, a.a.O. (Anm. 13), S. 59 ff.