



Qualifikationsbedarf & Curriculum  
Band 5

Wolf-Dietrich Greinert  
**Erwerbsqualifizierung  
jenseits des Industrialismus**

Zu Geschichte und Reform  
des deutschen Systems  
der Berufsausbildung  
2., grundständig überarbeitete Auflage

*G.A.F.B.-Verlag*

**Die Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum  
wird herausgegeben von:**

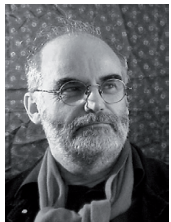


***INGRID LISOP***

Dr. rer. pol.  
Prof. em. für Wirtschaftspädagogik  
Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main

Forschungs- und Publikationsschwerpunkte:

Bildungspolitik, Arbeitsorientierte Psychologie,  
Bildungstheorie und Didaktik, Professionalitäts-  
forschung, spez. Führungspersonalität und  
Personalentwicklung.



***RICHARD HUISINGA***

Dr. phil.  
Prof. für Berufspädagogik an der  
Universität Siegen

Forschungs- und Publikationsschwerpunkte:

Struktur-, Qualifikations- und Curriculumforschung  
mit Organisations- und Personalentwicklung,  
Arbeitsorientierte Bildungstheorie und Didaktik.

## Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus



Wolf-Dietrich Greinert

## **Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus**

Zu Geschichte und Reform des deutschen  
Systems der Berufsbildung

Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung  
Frankfurt am Main 2007

## **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

**ISBN 10**        **3-925070-73-7**  
**ISBN 13**        **978-3-925070-73-0**  
**EAN-Code:**    **9783925070730**

### *Verlag:*

G.A.F.B.  
Gesellschaft zur Förderung  
arbeitsorientierter Forschung und Bildung  
Am Eschbachtal 50  
60437 Frankfurt am Main

Tel.: 06101 – 4 16 42  
Fax: 06101 – 4 77 93  
mail: [gafb.mbh@t-online.de](mailto:gafb.mbh@t-online.de)

### *Herstellung:*

Unidruck Siegen

### *Copyright:*

G.A.F.B.-Verlag

## **Die Reihe**

### **Qualifikationsbedarf und Curriculum**

steht der Forschung, dem Diskurs sowie bildungspolitischen und bildungspraktischen Dialogen als Plattform zur Verfügung.

Wie können unsere Lehrpläne so

- lern- und motivationsfördernd,
- bedarfsgerecht,
- untereinander anschließend sowie
- europatauglich

grundgelegt und aufgebaut werden, dass sie empirischen Fakten wie Bildungszielen und Traditionen solide standhalten, aber auch Zukunftsbelangen gleichwohl flexibel folgen?

Auf diese Fragen antworten Monographien ebenso wie Sammelbände. Es werden historische, empirische, bildungs- und sozialtheoretische Zugriffe präsentiert.

Die Herausgeber laden dazu ein, die Buchreihe auch als Plattform für eigene Publikationen zu nutzen, um das Feld der Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion neu zu bestellen.

Die Herausgeber

*Ingrid Lisop*  
*Richard Huisinga*

Frankfurt und Siegen im Januar 2007

Erst durch die Kraft, das Vergangene zum Leben zu gebrauchen  
und aus dem Geschehenen wieder Geschichte zu machen,  
wird der Mensch zum Menschen.

*Nietzsche, Vom Nutzen und Nachteil der Historie*

In Erinnerung an ein Vierteljahrhundert Berufspädagogik in  
Forschung und Lehre an der Technischen Universität Berlin  
1979 bis 2006

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einleitung:</b>	
Das Ende der Industriegesellschaft und die Folgen für Bildung und Berufsqualifikation .....	13
<b><i>Teil I: Geschichte und Traditionsbestände</i></b> .....	23
<b>1. Die ständische Berufsausbildung im Handwerk als vorindu- strielles Grundmuster beruflicher Qualifizierung</b> .....	25
1.1 Mittelalterliches Städtewesen und die Organisation des Handwerks .....	25
1.2 Das traditionelle handwerkliche Sozialisationsmodell .....	30
<b>2. Die Entstehungs- bzw. Protophase des Dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland (1870 – 1920)</b> .....	37
2.1 Zur Problemlage (I): der Niedergang des Handwerks und die Auflösung der handwerklichen Lehre .....	37
2.1.1 Die politische Antwort auf den Niedergang des alten Mittel- standes: die Mittelstandspolitik des Kaiserreiches .....	41
2.1.2 Das Steuerungsinstrument der Restauration: gewerberechtliche Bestimmungen .....	45
2.2 Zur Problemlage (II): die Erziehungslücke zwischen Volks- schulentlassung und Militärdienst .....	50
2.2.1 Die Antwort auf die Lücke in der sekundären Sozialisation: Fortbildungsschule und Jugendpflege .....	54
2.2.2 Steuerungsinstrumente der Fortbildungsschulpolitik: Schul- pflicht und Lehrplan .....	58
2.3 Zum Systemcharakter der Berufsausbildung in Deutschland vor 1918 .....	65

<b>3. Die Konsolidierungsphase dualer Berufsausbildung (1920 – 1970): industrietypische Lehrlingsausbildung und Berufsschule</b> . . . . .	71
3.1 Zwischen Tradition und wissenschaftlicher Rationalität: die Segmentierung der Betriebsausbildung durch die Industrie . . . . .	71
3.1.1 Zur Problemlage (I): duale Wirtschaftsstruktur und die Qualifikationsinteressen der Industrie. . . . .	72
3.1.2 Die Ausbildungs politik der Industrie: vom „tüchtigen Gesellen“ zum Facharbeiter . . . . .	76
3.1.3 Das neue Ausbildungsmodell der Industrie: Berufsausbildung als Bestandteil wissenschaftlicher Betriebsführung. . . . .	81
3.2 Von der Staatsbürgererziehung zur fachtheoretischen Schulung: die Epoche der klassischen Pflichtberufsschule . . . . .	88
3.2.1 Zur Problemlage (II): politischer Umbruch und die Legitimationsskrise der Fortbildungsschule . . . . .	89
3.2.2 Berufsschulpolitik 1920 – 1970: die organisatorische Entfaltung der Pflicht-Berufsschule . . . . .	93
3.2.3 Innerer Ausbau der Berufsschule 1920 – 1970: Entpolitisierung und Verfachlichung . . . . .	102
3.3 Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe: der Kampf um ein Berufsbildungsgesetz . . . . .	108
3.3.1 Zur Problemlage (III): Berufsausbildung als Selbstverwaltungsaufgabe der „Wirtschaft“ . . . . .	108
3.3.2 Die politischen Auseinandersetzungen um ein Berufsbildungsgesetz 1919 bis 1969: der lange Marsch . . . . .	113
3.4 Zum Systemcharakter der dualen Berufsausbildung 1970 – die gescheiterte Integration . . . . .	117

---

<b>4.</b>	<b>Die Ausbauphase des Dualen Systems der Berufsausbildung (ab 1970): Bildungsreform und Rationalisierung</b> . . . . .	123
4.1	Die „deutsche Bildungskatastrophe“: Voraussetzungen und Triebkräfte der großen Bildungsreform 1965 bis 1975 . . . . .	123
4.2	Die „vergessene Majorität“: Berufsbildungsreform in den siebziger Jahren . . . . .	128
4.3	Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung (I): das Beispiel Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen . . . . .	140
4.4	Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung (II): das Beispiel "Oberstufenzentren" in Berlin . . . . .	149
	<b><i>Teil II: Qualifikationskrise und Transformation des Ausbildungssystems</i></b> . . . . .	159
<b>1.</b>	<b>Das Ende der Industriegesellschaft und die Krise des „Deutschen Systems“ der Berufsausbildung</b> . . . . .	161
1.1	Die Dimension der Krise: temporäre Gleichgewichtsstörung oder fortgeschrittene Strukturkrise? . . . . .	164
1.2	Der Zerfall zentraler Institutionen und Regelungsprinzipien: Berufsschule und Finanzierung als Beispiele . . . . .	173
1.3	Verfehlte Stabilisierungsversuche: Bündnis für Arbeit, Ausbildungsakt und neues Berufsbildungsgesetz 2005 . . . . .	179
<b>2.</b>	<b>Ursachen-Analyse I: das veränderte Umfeld</b> . . . . .	191
2.1	Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft: das neue „Vier-Sektoren-Modell“ als Wegweiser? . . . . .	191
2.2	Globalisierung des Wirtschaftshandelns und die Erosion des deutschen Produktionsmodells . . . . .	197
2.3	Entberuflichung oder Krise der Facharbeit ? – Die Ausbildungs-politik vor schwerwiegenden Herausforderungen . . . . .	202

<b>3.</b>	<b>Ursachen-Analyse II: die lastende Tradition</b> . . . . .	209
3.1	Auslaufmodell der Systemsteuerung: der Korporatismus im „deutschen Modell“ . . . . .	209
3.2	„Deutscher Defekt“: der Bildungsföderalismus als Reformbremse. .	216
3.3	Allgemeinbildung versus Berufsbildung: der verfehlte „Sonder- weg“ des deutschen Bildungswesens . . . . .	225
<b>4.</b>	<b>Fazit: Was ist zu tun?</b> . . . . .	233
4.1	Die sozialpolitische Zielperspektive: Berufsausbildung für alle . . . . .	235
4.2	Die bildungspolitische Zielperspektive: Bildungsexpansion und Elitenförderung . . . . .	241
4.3	Schreckensbilder und Vorbilder: die deutsche Berufsbildungs- politik zwischen Markt und Staat . . . . .	247
	<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	265
	<b>Anhang</b> . . . . .	285

## Vorwort

Wie alle westlichen Industriegesellschaften hat sich in der Bundesrepublik in den letzten dreißig Jahren ein grundlegender Wandlungsprozeß vollzogen, dessen Ende noch nicht abzusehen ist. Sichtbar und bis zu einem gewissen Grade erfahrbar für den Einzelnen wird dieser Wandel in krisenhaften Entwicklungen, die seit Mitte der siebziger Jahre Politik und Öffentlichkeit gleichermaßen beschäftigen, wie die anhaltende Wirtschafts- bzw. Wachstumskrise, die Massenarbeitslosigkeit, die steigende Staatsverschuldung und die Erosion traditioneller bürgerlicher Kultur- und Wertebestände. Kritische Historiker und Sozialwissenschaftler sprechen von einem „Wandel historischen Ausmaßes“; sie konstatieren eine Auflösung der klassischen Moderne, d.h. der Industriegesellschaft, deren Denk- und Handlungsmuster die deutsche Geschichte mehr als einhundertfünfzig Jahre lang geprägt haben, und von denen sich zu lösen, den Deutschen offensichtlich so schwer fällt. Eine grundlegende Reform der gesellschaftlichen Subsysteme erscheint unausweichlich.

Seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts geht es jedoch nicht mehr um Anpassung und Optimierung der gesellschaftlichen Strukturen bzw. der differenzierten Subsysteme des modernen Sozialstaates, es geht vielmehr – nach kritischer Überprüfung des Verhältnisses von weiter zu verfolgenden positiv besetzten Zielen und traditionellen Organisationsbeständen – um den konstruktiven Umbau, um eine innovative und zukunftsfähige Transformation zentraler sozialer, ökonomischer und kultureller Funktionsbereiche in unserem Staat.

Wir versuchen dies in der vorliegenden Untersuchung am Beispiel der beruflichen Bildung – der nicht-akademischen beruflichen Breitenqualifizierung – zu zeigen, eines zentralen Teiles unserer spezifischen nationalen Arbeitskultur, der sicherlich die gleiche öffentliche Aufmerksamkeit verdient wie das Gesundheits-, Renten- oder Steuersystem. Die indes feststellbare verbreitete und langanhaltende geringe Wertschätzung dieses Bereichs unseres Qualifizierungssystems bildet eine nicht unwichtige Ausprägung des deutschen „Sonderweges“ und damit einen schwer aufzulösenden Bestandteil der fort-

wirkenden Ideologie von „Bildung und Kultur“. Doch dies darf uns nicht hindern, durch Publikationen wie diese immer wieder auf die soziale, ökonomische und pädagogische Relevanz der beruflich-realistischen Bildung hinzuweisen – auf ihren Basis-Charakter für eine demokratische Gesellschaft – und der verantwortlichen Politik als notwendigen und lohnenden Gegenstand aktiver Gestaltung anzuempfehlen.

Ich danke allen, insbesondere der Kollegin Rita Meyer, die das Manuskript meines Buches gelesen und mit Anregungen zu Korrekturen und Ergänzungen des Textes beigetragen haben. Weiterhin gilt mein Dank der Kollegin Ingrid Lisop und dem Kollegen Richard Huisinga sowie ihrem Verlag, die die Drucklegung eines sachlich sperrigen und politisch kritischen Buches ermöglicht haben.

Berlin-Charlottenburg,  
im September 2006

*Wolf-Dietrich Greinert*

## Einleitung

### **Das Ende der Industriegesellschaft und die Folgen für Bildung und berufliche Qualifikation**

Schon Ende der vierziger Jahre des 20. Jahrhunderts verkündete *Jean Fourastié*, der französische Sozialwissenschaftler, das Ende des Industriezeitalters. Sein berühmtes Buch „Le grand espoir du XXe siècle“ verheißt den baldigen Übergang in eine „tertiäre Zivilisation“ als neuer Epoche der Wirtschaftsgeschichte, die er in allen Industrieländern unaufhaltsam in gleicher Richtung vorrücken sieht (vgl. Fourastié 1949/1954). Die tertiäre Zivilisationsepoche trägt dabei Züge eines goldenen Zeitalters: die Bedürfnisstruktur der Gesellschaft verlagert sich von materialen Gütern auf komplexe Dienstleistungen wie Bildung, Beratung, Pflege oder Kommunikation. Die Berufsstruktur verschiebt sich in Richtung hochqualifizierter Tätigkeiten und vorwiegend intellektueller Arbeit. Entsprechend diesem qualifikatorischen up-grading erfahren Inhalt und Struktur des Bildungs- und Ausbildungswesens wesentliche Veränderungsimpulse.

Diese optimistischen Prognosen für das Ende des 20. Jahrhunderts haben sich als ausgesprochen brüchig erwiesen: Fourastié irrte sich sowohl hinsichtlich des Fortschrittstempos als auch in Bezug auf die Folgen für die Beschäftigungsstruktur und die sozialen Verhältnisse. Das Zeitalter tertiärer Zivilisation ist heute eher charakterisiert durch Massenarbeitslosigkeit, meist bescheiden entlohnte Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich, wachsende Polarisierung der Einkommensverhältnisse und erodierende soziale Sicherungssysteme. Der Weg in die Dienstleistungsgesellschaft erweist sich bislang, selbst für das 21. Jahrhundert, weniger als „die große Hoffnung“, sondern eher als eine spezifisch tertiäre Krise.

Diese Krise bewegt allerdings hauptsächlich die alten, klassischen Industriestaaten. Insofern ist die Feststellung vom „Ende der Industriegesellschaft“ zu präzisieren, genauer: zu relativieren. Weltweit ist die Industriebeschäftigung in den letzten zehn Jahren nämlich gestiegen, etwa um 16 Prozent, so daß heute rund 600 Millionen Menschen in den Fabriken dieser Erde beschäftigt

sind. Global betrachtet erlebt die Industriegesellschaft also eher eine neue Blütezeit. Die Deindustrialisierung in den alten Industriestaaten Europas und Nordamerikas kann quasi als die Kehrseite dieses globalen Trends betrachtet werden. Am weitesten fortgeschritten erscheint sie in den USA, wo in den fünfziger Jahren noch 35 Prozent der Beschäftigten in der Industrie arbeiten. Ende der Sechziger war diese Quote schon auf 32 Prozent gefallen, in den Achtzigern auf unter 20 Prozent. Heute sind lediglich nur noch 11 Prozent der arbeitenden Bevölkerung der USA in der Industrie tätig (vgl. Der Spiegel Nr. 37/2006, S. 54).

Doch bleiben wir bei unserer Situation in Europa: Die komplexen Ursachen für die Fehleinschätzungen Fourastiés sollen hier nicht erörtert werden (vgl. dazu Baethge/Wilkens 2001, S. 10ff.). Was die vorliegende Untersuchung in den Blick nehmen und analytisch klären soll, ist nur ein Aspekt der von Fourastié prognostizierten Entwicklung, nämlich *die Veränderung der Berufsausbildung für die breite Schicht der abhängigen Arbeitskräfte*. Die Nachzeichnung des historischen Verlaufsmusters dieser wenig beachteten, jedoch gleichwohl sozialpolitisch wichtigen Thematik, dient jedoch nicht der Verfolgung nostalgischer Interessen; historische Analysen liefern in der Regel auch Verstehens-, Interpretations- und Orientierungshilfen für den konstruktiven Umgang mit den aktuellen Herausforderungen, in diesem Fall mit der notwendigen Reform der beruflichen Bildung. Kurz gesagt: wer die Dimensionen der Zukunft ausleuchten will, tut gut daran, sich der Vergangenheit zu vergewissern.

Wir beschränken uns bei diesem Vorhaben auf die deutsche Situation mit gelegentlichen Ausblicken auf den europäischen Entwicklungstrend. Die Untersuchung beginnt daher mit der Darstellung und Analyse des vorindustriellen Modells der Berufsausbildung, der *ständischen Handwerkererziehung mittelalterlicher Provenienz*, das sich in Deutschland im Gegensatz zu nahezu allen anderen europäischen Staaten weiterwirkend als „Leitbild“ für die nicht-akademische berufliche Breitenausbildung seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durchzusetzen vermochte (vgl. Stütz 1969). Einen Schwerpunkt unserer Untersuchung bildet die *Darstellung des komplexen Prozesses der Anpassung dieses traditionell orientierten Ausbildungsmusters an das Produktionsmodell des Industrialismus*. Im Verlauf der zweiten – industriellen – Entwicklungsphase erreichte die deutsche Form der Berufsausbildung sozusagen ihre

---

systemspezifisch einmalige und auch optimale Ausprägung, die eine Zeit lang international verbreitet große Anerkennung verbuchen konnte.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der sog. „*Krise des Dualen Systems*“, unbestreitbaren Fehlfunktionen und Erosionserscheinungen, die unser berufliches Qualifizierungsmodell seit geraumer Zeit beeinträchtigen, und den aktuellen ausbildungspolitischen Versuchen, diese zu überwinden. Die kritische Analyse der ursächlichen Grundlagen der Krise und der Stabilisierungsversuche der Berufsbildungspolitik verlangt in ihrem Zusammenhang als Maßstab logischerweise eine sorgfältig begründete Zielperspektive für eine zukunftsfähige Transformation des „deutschen“ Systems der Berufsausbildung, die den gewandelten technischen, ökonomischen und sozialen Verhältnissen Rechnung trägt, einer Zivilisationsepoche jenseits des Industrialismus.

## I.

Die Entwicklungsgeschichte des Dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland ist von mir schon in den vergangenen Jahrzehnten in mehreren Büchern mehr oder weniger umfangreich abgehandelt worden, zuletzt in der dritten Auflage der Untersuchung „Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion“ (1998). Diese Untersuchung ist inzwischen vergriffen, so daß augenblicklich keine Gesamtdarstellung der Genese des Dualen Systems auf dem Markt zu haben ist. Der Versuch, hier schnelle Abhilfe zu schaffen, hat bei der Konzeption der vorliegenden Veröffentlichung folglich auch eine gewisse Rolle gespielt. Die in der 98er-Untersuchung vorgestellte Fassung der Historiographie des Dualen Systems der Berufsausbildung ist auf den aktuellen Stand der Forschung gebracht, bezüglich der inhaltlichen Reichweite etwas verändert, vor allem aber in den Rahmen eines aktuellen Deutungsmusters gestellt worden.

Natürlich erhebt unsere Darstellung, auch soweit sie vorzugsweise historisch angelegt ist, den Anspruch, „theoriegeleitet“ zu sein. Ich habe historische Forschung nie anders verstanden und schon mit meiner Dissertation den Versuch unternommen, diesen Anspruch substantiell und methodisch einzulösen (vgl. Greinert 1975). Daß das dort vertretene theoretische Konzept sich an der „Kritischen Theorie der Frankfurter Schule“ orientiert haben soll (vgl.

Horlebein 2002, S. 33), das hat allerdings bei mir einige Überraschung ausgelöst. Wie sich in der Einleitung unschwer nachlesen läßt (vgl. S. 14), habe ich mich bemüht, ein *eigenes Modell* in der Form einer „kritisch bereinigten“ Fassung der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie Wenigerscher Provenienz zu entwerfen und in der Untersuchung als Leitlinie zu verfolgen.

Daß dabei eine historische Entwicklungsgeschichte der Berufsschule herausgekommen ist, deren Grundtendenz sich eher *gegen die Emanzipationsinteressen* der breiten Schicht der berufstätigen Jugendlichen gerichtet zeigte – und leider bis heute nahezu unverändert fort dauert – verdankt die Untersuchung also nicht der Orientierung an einer umstrittenen Gesellschaftstheorie sondern der naheliegenden Verfolgung einer spezifisch pädagogischen Perspektive, nämlich dem Begriffs- und Deutungsmuster der Lehrplantheorie von *Erich Weniger*. Das primäre Ziel der Untersuchung war anfangs nämlich lediglich die Nachzeichnung der Entstehung des Faches „Politische Bildung“ an der Berufsschule.

Trotzdem, dieser „theoretische Ansatz“ war eher ein Notbehelf. Einen reflektierten wissenschaftlichen Zugang zu meinem Problem fand ich erst in der Untersuchung „Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik“ von *Claus Offe* aus dem Jahre 1975. Der Soziologe stellte ein „kritisch-funktionalistisches“ Erklärungsmodell vor, das gleichzeitig auf den Entwicklungsaspekt sozialer Strukturen bzw. Institutionen und auf deren funktionale Dimension anwendbar erscheint, ein Deutungsmuster, wonach ich bei der Aufnahme der Arbeit an meiner Dissertation im Bereich erziehungswissenschaftlicher Literatur vergeblich gesucht hatte.

Im Mittelpunkt dieses Denkmodells, mit dessen Hilfe Offe eine kritische Analyse der bis 1974 abgelaufenen Berufsbildungsreform vornimmt, steht die Überlegung, wie eine auf diesen Gegenstandsbereich bezogene Veränderungspolitik überhaupt entsteht, aufgrund welcher Mechanismen sich gesellschaftliche Strukturen und Institutionen wandeln. Dabei geht Offe, in Absetzung von politisch-wissenschaftlichen „Theorien“, die Thematisierung und Verlauf spezifischer Politiken mit der Durchsetzung von Interessen erklären wollen, davon aus, daß Politikentwicklung auf „objektive Problemlagen“

---

reagiert, in deren Horizont sich Interessenauseinandersetzungen überhaupt erst abspielen können.

Um diese Differenz deutlich werden zu lassen, benutzt Offe einen zweistufigen Interessenbegriff: er unterscheidet zwischen gesellschaftlichen Interessen, aus deren Verfolgung sich objektive Problemlagen ergeben – z.B. das privatautonome Handeln von Unternehmern – und solchen, die bei der politischen Bearbeitung der so entstandenen Probleme mitwirken bzw. mitwirken wollen. Nur die an zweiter Stelle genannten Interessen organisieren sich auf der Ebene manifester Ziele; die Eigentümlichkeit der ersteren besteht dagegen darin, daß ihre kontinuierliche Verfolgung Probleme eher als unerwünschtes aber unausweichliches Nebenresultat *erzeugt*. Ob diese „latenten Funktionen“ (Merton) bestimmter Interessenverfolgung als problematisch aufgefaßt und zum Gegenstand politischer Bearbeitung gemacht werden, darüber entscheidet in erster Linie die Beschaffenheit des Systems von staatlichen Regeln und Organisationen.

Das Zustandekommen einer spezifischen Strategie von Politik bildet sich nach diesem Deutungsmuster auf einer dritten Analyseebene ab, die Offe mit der Bezeichnung „politische Steuerungsmethoden“ kennzeichnet, eine Kategorie also, die den politischen Lösungsrahmen im engeren Sinne markiert. Hier geht es darum, welches politische Instrumentarium von Staat und Verwaltung letztlich zum Einsatz gebracht wird, und wie die Betroffenen auf diese Eingriffe reagieren.

Begreift man die Schaffung von Bildungsinstitutionen und -strukturen als *Instrumente zur Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme* und ihre organisatorische wie curriculare Gestalt als Ergebnis komplexer Politikverläufe, so erscheint es nur logisch, das von C. Offe entwickelte Analysemodell als Leitlinie für unsere Untersuchung einzusetzen, bei der es sowohl den kurzfristigen wie langfristigen Wandel der beruflichen Breitenausbildung in einem Industriestaat zu beschreiben und zu deuten gilt, der sich im Übergang zu einer post-industriellen Wirtschaftsstruktur befindet.

## II.

„Was sich ereignen kann, hängt ab von den Beständen.“ Diese Feststellung *Niklas Luhmanns* (vgl. Derselbe 1970, S. 115) könnte als Motto über der vorgelegten Untersuchung stehen. Berufsausbildungssysteme markieren zwar immer auch eine spezifische Antwort auf wechselnde technische, sozio-ökonomische und politische Problemlagen, indes *unterliegt ihr struktureller Veränderungsprozeß offensichtlich einer beträchtlichen traditionsvermittelten Beharrungstendenz*. Die in dieser Studie präsentierte Soziogenese des deutschen Dualen Systems der Berufsbildung kann ohne Zweifel als Musterbeleg für diese Einsicht gelten, und zwar in doppelter Hinsicht: zum einen weist kein anderes Ausbildungssystem eine ähnlich lange, kaum unterbrochene Ausbildungstradition auf wie das deutsche, zum anderen hält wohl auch kein anderes Land so konsequent an den überlieferten Strukturen seines Qualifizierungssystems fest, selbst bei offensichtlich fortgeschrittener Erosion von dessen Bestandsvoraussetzungen.

Als zusammenfassende Erkenntnis aus unserer weitgespannten Untersuchung über die Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland kann man wohl die Einsicht ableiten, die *Ingrid Lisop* erst kürzlich so formuliert hat: „In Deutschland ist – seit der Entstehung der Zünfte im 11./12. Jahrhundert – Berufsausbildung primär ein gesellschafts- und strukturpolitisches Ordnungsmittel. Sie ist kein Medium von Bildung. Ihre Ideologien haben das zwar immer wieder behauptet. Es gibt aber weder empirische noch Plausibilitätsbeweise“ (Lisop 2006, S. 51). Berufsausbildung wurde in der deutschen Vergangenheit und bis heute, wie auch unserer Darstellung deutlich zeigt, von einflußreichen gesellschaftlichen Interessengruppen zur Bearbeitung sehr unterschiedlicher spezifischer Problemlagen immer wieder zu nutzen versucht, nur nicht für das wohl einzig sozialpolitisch und pädagogisch entscheidende Ziel, nämlich den Ausbau der beruflichen Qualifizierung zum allseits akzeptierten Vehikel des sozialen Aufstiegs der sogenannten bildungsfernen Bevölkerungsschichten (vgl.dazu Greinert 2006).

Doch versteht man berufliche Qualifikation eher *primär als einen Produktionsfaktor*, so bleibt festzuhalten, daß auch dieser Faktor und seine Bedeutung für Entwicklung und Funktion einer Volkswirtschaft bislang weithin ver-

---

nachlässigt wurden. Die wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstand Berufsausbildung vorzugsweise ist, hat diesen – in Absetzung von der tatsächlichen Entwicklung – nahezu ausschließlich unter dem Aspekt der Eignung als „Bildungs“prinzip und prägende Kraft bei der Subjektentwicklung verstanden. Für diese offensichtliche Vernachlässigung der ökonomischen Funktion der Arbeitskräftequalifizierung gegenüber den anderen Produktionsfaktoren ist die Wissenschaft allerdings nicht allein verantwortlich. *Burkart Lutz* führt dafür drei wesentlich latente Gründe an (vgl. Lutz 1996):

- (1) Arbeitsmarktlagen haben sich bisher nur strukturell, das heißt ohne Auswirkung kurzfristiger Konjunkturschwankungen sehr langfristig verändert; auf der Nachfrageseite gemäß den großen Wellen des technisch-ökonomischen Fortschritts, auf der Angebotsseite vor allem in der Abfolge von Generationen.
- (2) In den traditionell führenden Industrienationen – England, Frankreich, Deutschland und den USA – hat sich im Zuge der ersten Industriellen Revolution eine sehr stabile Übereinstimmung der angebotenen und der nachgefragten Qualifikationen der Beschäftigten herausgebildet. Da diese Konstellation eher als naturgegeben erschien, blieben die hierzu notwendigen gesellschaftlichen Leistungen nahezu unbeachtet.
- (3) Strukturelle Ungleichgewichte zwischen Beschäftigungs- und Qualifizierungssystem, wenn sie überhaupt auftraten, wurden weitgehend als Folgen von technischen Wandlungsprozessen begriffen, die sich durch schnelle und einfache Anpassungsmaßnahmen ausgleichen ließen.

Erst seit den siebziger Jahren haben vor allem Industriesoziologie und Bildungsökonomie in der Bewertung der strategischen Bedeutung der Arbeitskräftestruktur einer Volkswirtschaft neue Akzente gesetzt. Doch nur sehr langsam setzt sich die Erkenntnis durch, daß *Qualifizierungspotentiale bzw. Berufsausbildungssysteme nicht aus einfachen Reaktionen auf einen jeweils aktuellen Bedarf an spezifisch ausgebildeten Beschäftigten entstanden sind*, sondern in einem hochkomplexen gesellschaftlichen Prozeß, als *integrative Arrangements in nationalen Arbeitskulturen*, die über Generationen hinweg verfestigte Verhaltensmuster voraussetzen. Die Untersuchungen, die sich der

Theorie des „effet sociétal“ bedienen, zeigen in verlässlicher Weise, daß keinerlei „objektive“ Zwänge – seien es technische, sozio-ökonomische oder globale – Arbeitsorganisation und Qualifikationssystem unausweichlich zu abhängigen Variablen zu degradieren vermögen. „Kein Berufsbildungssystem eines Industrielandes kann für sich in Anspruch nehmen, seine Strukturen aus den funktionalen Erfordernissen und der Sachlogik industrieller Qualifikationsanforderungen entwickelt zu haben“ (Georg/Sattel 1992, S. 65).

Ein Aspekt, der bei den soziologisch und wirtschaftswissenschaftlich inspirierten Untersuchungen zu der strategischen Bedeutung der Arbeitskräftestrukturen in einer Volkswirtschaft prinzipiell offenbleibt, ist die *Beschreibung und Analyse der historischen Leistungen, die dazu nötig waren, die ökonomisch langfristig bedeutsamen Arbeitskräftestrukturen zu schaffen und funktionsfähig zu erhalten*. Der erste Teil unserer Untersuchung will genau dies für die deutsche Gesellschaft aufzeigen. Im historischen Rückblick wird sowohl die oben behauptete relative Autonomie der Systementwicklung deutlich als auch die beschränkte Möglichkeit seiner planmäßigen Entwicklung und bewußten Steuerung. Zugleich wird aber auch die Grenze erkennbar, jenseits derer ein rigoroser, politisch gewollter Paradigmenwechsel unausweichlich erscheint.

Diese Grenze ist nach unserer vorliegenden Untersuchung – Ende des ersten Teils – 1973/74 oder eher 1976/77 erreicht. Die letzte etwa zehnjährige Reformära der Bundesrepublik hatte neben Rechts- und administrativem System, Wirtschafts- und Finanzsektor sowie die Sozialpolitik im Wohlfahrtsstaat als letzten Ausläufer von Bildungs- und Wissenschaftspolitik – wie von uns beschrieben – auch die berufliche Bildung erfaßt. Dieser umfassende Reformversuch der sechziger und siebziger Jahre markiert indes auch für die Berufsbildungspolitik – in langer historischer Perspektive und im Rückblick von über dreißig Jahren – „eher den Abschluß, das Ende von etwas (...) als den Neubeginn, den Anfang, den Auftakt einer durch sie geprägten Ära“ – wie dies der Historiker *Paul Nolte* für die damalige Reformpolitik insgesamt heute konstatiert (vgl. Nolte 2006, S. 27ff.).

Nach seiner Analyse war die Reformzeit der 60er und 70er Jahre – die ja bezeichnenderweise *in einer Krise endet* – der Abschluß und die Kulmination der

Gründungsphase der „alten“ Bundesrepublik, und sie war gleichzeitig ein Abschluß der Epoche der „klassischen“ bzw. „organisierten“ Moderne, deren Bogen etwa von der Jahrhundertwende 1900 bis eben in die 60er und 70er Jahre reicht. „Eher von ihrem Ende als von ihrem nicht zufällig diffuseren Beginn her markiert die Reformzeit eine deutliche Zäsur“ (Nolte 2006, S. 45). Dies gilt unseres Erachtens ebenso für den Bereich der beruflichen Bildung.

Wie für die anderen Bereiche bedeutet dies jedoch für die Berufsbildungspolitik nicht, daß die versuchten und ja auch teilweise realisierten Reformprojekte wirkungslos verpufft und damit bedeutungslos gewesen wären; die obige Sichtweise bestärkt indes die Einsicht, daß die damals verfolgten Strategien und Konzepte sowie die eingesetzten Instrumente „verbrannt“, das heißt für eine notwendige Neuauflage reformerischer Aktivitäten nicht mehr brauchbar sind. Gefordert für eine neuerliche Berufsbildungsreform sind heute prinzipiell andere Reformziele, verfolgt mit anderen Mitteln: nicht die Verbesserung bzw. weitere Optimierung des Berufsbildungssystems steht auf der Agenda, sondern sein kreativer Umbau, seine konstruktive Transformation. Davon handelt der zweite Teil unserer Untersuchung.

Die Diskussion darüber, *welche zeitliche Stabilität dem „deutschen System“ der Berufsausbildung noch zuzumessen ist*, hat zwar inzwischen einen beachtlichen Umfang erreicht, doch es ist nicht zu verkennen, daß diese Diskussion bislang von einer gewissen Schieflage gekennzeichnet ist. Vor allem von den wichtigen und mächtigen berufsbildungspolitischen Akteuren wird sie unmittelbar mit dem Versuch verbunden, eine Antwort im Sinne ihrer Interessenlage durch politischen Einfluß zu erzwingen. Die in diesem Zusammenhang entscheidende Zusatzfrage nach der zukünftigen Funktionstüchtigkeit des Systems wird dabei erst gar nicht gestellt, wie sich an den parlamentarischen Verhandlungen des neuen Berufsbildungsgesetzes zweifelsfrei nachweisen läßt.

Wie es die im zweiten Teil unserer Untersuchung aufgezeigten Veränderungsprozesse im Umfeld des Dualen Systems und ihre Ursachen nahelegen, kann die Zukunftsfähigkeit unseres Ausbildungssystems nicht besonders günstig beurteilt werden. Eines scheint daher gewiß: Bei aller notwendigen Skepsis gegenüber dem Anspruch und den möglichen Folgen umfassender Reform-

konzepte für den Bildungsbereich müssen doch gezielte Eingriffe der Politik angemahnt werden (vgl. Bellmann 2006), um unser Konzept einer demokratischen Arbeitskultur durch ein zukunftsfähiges Modell der Berufsausbildung wirkungsvoll stützen zu können. Niemand behaupte, dies sei angesichts der beobachtbaren sozio-ökonomischen Tendenzen kaum mehr von großer Bedeutung, weil die „Arbeitsgesellschaft“ langsam aber sicher ihre prägende Wirkung verliert. Daß der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht, für diese Devise gab es nach unserer Beobachtung bislang zu keinem Zeitpunkt überzeugende Belege. Wir huldigen ganz im Gegenteil einer Überzeugung, die sich in einem kurzen und einfachen Satz zusammenfassen läßt: *„Eine Gesellschaft, die auf Erwerbsarbeit verzichten will, gibt sich selber und ihre Zukunft preis“* (Nolte 2006, S. 192).

***Teil I: Geschichte und Traditionsbestände***



## 1. Die ständische Berufsausbildung im Handwerk als vorindustrielles Grundmuster beruflicher Qualifizierung

Wie bei keinem anderen beruflichen Ausbildungssystem reichen die Wurzeln des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung bis in die Zeit des Mittelalters zurück. Schon im 11./12. Jahrhundert hatte sich in Europa das erste beruflich orientierte Sozialisationsmodell als *ständische Handwerkererziehung* gefestigt und behielt in einigen europäischen Staaten bis ins frühe 19. Jahrhundert seine dominante Funktion als Grundlage des vorindustriellen Produktionsmodells. Im Falle Deutschlands bildete die Reorganisation dieses Ausbildungsmodells im Zuge der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nicht nur die Grundlage für das System der nicht-akademischen Berufsausbildung überhaupt, die Modernisierung und Transformierung des Modells durch die Industrie im 20. Jahrhundert sicherte diesem Qualifizierungsmodell praktisch seinen Vorbildcharakter bis heute.

### 1.1 Mittelalterliches Städtewesen und die Organisation des Handwerks

Will man die Entstehung des ersten voll entwickelten Modells der Berufsausbildung verständlich machen, so müssen vorweg das *mittelalterliche Städtewesen*, das *städtische Bürgertum* und die *spezifische Organisation des Handwerks* einer kurzen zusammenhängenden historischen Betrachtung unterzogen werden (vgl. Wernet 1961). Ohne die Ausbildung des Städtewesens im Verlaufe des Mittelalters hätte sich in Europa eine ganz andere Produktions- und Qualifikationsstruktur entwickelt, möglicherweise ähnlich derjenigen, wie sie in Rußland bis ins 19. Jahrhundert bestand. Ein wenig entwickeltes Haushandwerk in den bäuerlichen Siedlungen, unfreies Berufshandwerk in Fronhöfen und Klostergütern sowie eine verschwindend geringe Schicht an hochqualifizierten Hofhandwerkern veranschaulichen in diesem Land die Abwesenheit eines freien bürgerlichen Handwerks bis zum Einsatz der Industrialisierung (vgl. Zernack 1994).

Beginnen wir mit der Entstehung der mittelalterlichen Stadt. Es lassen sich im wesentlichen drei verschiedene Gruppierungen von Städten unterscheiden, die im Verlaufe des Hochmittelalters – also im 11. und 12. Jahrhundert –

in Europa zu einem dichten Netz wehrhafter Siedlungen zusammenwachsen. Das sind zunächst die alten Römerstädte, die beispielsweise von der germanischen Bevölkerung zunächst gemieden, dann aber vom letzten Viertel des Jahrtausends an neu aufgebaut und besiedelt wurden, und dank ihrer günstigen Lage in Bezug auf Handel und Verkehr wieder schnell aufblühten. So entwickelten sich zum Beispiel *Köln*, *Basel*, *Straßburg*, *Speyer*, *Mainz* und *Worms* zu Mittelpunkten des politischen und wirtschaftlichen Lebens und nahmen schnell den Rang von Großstädten ein. Berühmt in diesem Zusammenhang wurde die Römerstadt *Trier*, die als älteste Stadt in Deutschland gilt (vgl. auch zum folgenden: Schöller 1967; Stoob 1979; Reulecke 1985).

Als zweite Gruppe lassen sich Städte identifizieren, die etwa ab dem 9. Jahrhundert gegründet wurden. Sie bilden zwar die größte Gruppierung, ein erheblicher Teil von ihnen versank jedoch im Laufe der Zeit (wieder) in die Bedeutungslosigkeit. Diese Städte entwickelten sich meist im Anschluß an befestigte Burgen, bei Klöstern und Bischofsitzen, den mittelalterlichen Zentren kulturellen und politischen Lebens, oder sie verdanken ihre Entstehung besonderen geographischen Gegebenheiten wie zum Beispiel wichtigen Knotenpunkten von Handelswegen oder zentralen Flußübergängen. Hier wären beispielsweise *Frankfurt am Main*, *Berlin* oder *Erfurt* zu nennen.

Schließlich sind als dritte Gruppierung planmäßige Städtegründungen durch die Landesherren zu nennen, die als Stützpunkte für die kolonisatorische Erschließung des Landes gedacht waren. Derartige vor allem im Spätmittelalter entstandenen Städte finden sich indes nicht nur im Osten Deutschlands, auch bei *München* oder *Freiburg im Breisgau* handelt es sich um Gründungen dieser Kategorie. Ende des 13. Jahrhunderts besaß Deutschland schon – mit einigen Ausnahmen wie z.B. *Karlsruhe* – alle wichtigen Städte, die noch heute existieren, eigentlich noch weit mehr, denn im Zuge der Kriege und Verwüstungen in den letzten 700 Jahren sind zahlreiche Städte einfach verschwunden oder haben ihre frühere Bedeutung gänzlich eingebüßt.

Nähere Ausführungen über die politische Verfassung der mittelalterlichen Städte, ihre besonderen Rechte – wie zum Beispiel Marktrecht, Stapelrecht, Steuerprivilegien etc. –, den Burgfrieden als besonderen Schutz sowie ihre sozio-ökonomische Entwicklung sollen hier nicht explizit behandelt werden.

Was in unserem Zusammenhang interessiert, ist die Entstehung und Ausprägung einer besonderen Lebensform in diesen Städten, nämlich des *mittelalterlichen Zunftwesens*, in das sich handwerkliche Berufsausübung und Berufserziehung fest eingefügt zeigen. Bei diesem frühbürgerlichen Sozialmodell handelt es sich um eine einmalige geschichtliche Erscheinung, die ihre spezifischen Lebensgesetze in sich trug. Sie ist oft verherrlicht – am eindrucksvollsten wohl in den „Meistersingern“ von *Richard Wagner* – und mit einem Organismus verglichen worden, da ihr Werden und Aufstieg, ihre Blütezeit und ihr langsamer Verfall quasi einem natürlichen Vorgang gleicht, jeder Verlängerung mit künstlichen Mitteln, jeder Wiederholung bzw. Nachahmung unzugänglich.

Die Entstehung der Zünfte im frühen Mittelalter liegt im Dunkeln. Der Antrieb bzw. das politische Motiv der Berufshandwerker, die von den Fron- und Klosterhöfen in die Städte strömten, sich zu Genossenschaften zusammenzuschließen, ging vermutlich in erster Linie von den politischen Machtverhältnissen in den Städten aus: diese wurden traditionell bestimmt von den Kaufleuten, die, in sog. „Markt-Gilden“ organisiert, das Recht Handel zu treiben, praktisch monopolisiert hatten. Auf der ökonomischen Macht der Kaufleute – zu verdanken vor allem dem lukrativen Fernhandel – basierte auch ihre politische Stellung im gesellschaftlichen System der Städte, wo sie in der Regel als Mitglieder der Räte und Magistrate die städtischen Geschicke weitgehend bestimmten (vgl. Neuland 2004)).

Das Aufkommen und die Stabilisierung der Zünfte lassen sich weitgehend deuten als der mehr oder weniger erfolgreiche Versuch, über genossenschaftliche Zusammenschlüsse das Handwerk im politischen und sozialen Raum der mittelalterlichen Städte zu verankern. Dieser Emanzipationsprozeß ging natürlich nicht ohne massive Auseinandersetzungen zwischen den beiden rivalisierenden Parteien ab, und oft führte er auch nicht zum gewünschten Erfolg. Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß im Süden Deutschlands der Kampf der „Zünftler“ gegen das Patriziat erfolgreicher war als im Norden, wo die alten Kaufmannsgeschlechter in der Regel die erzielten politischen Mitwirkungsrechte dem Handwerk wieder entrissen. Eine Ausnahme in dieser pauschalen Einschätzung bildet ausgerechnet das von *Wagner* als Stadt exemplarischer Handwerkskultur gefeierte *Nürnberg*. Das Handwerk

erreichte hier trotz seiner massiven Präsenz zu keiner Zeit die Teilhabe an der politischen Herrschaft des Patriziats.

Bis zum Jahr 1150 sind Zünfte nur selten in den Städten urkundlich nachgewiesen. Ihre eigentliche Stabilisierungsphase setzt erst danach ein und dauert etwa bis 1300. In dieser Zeit des Hochmittelalters vollendet sich also die zünftige Ausprägung des städtischen Wirtschaftslebens. Nach 1300 setzt dann die Zunftbewegung auch im europäischen Raum kräftig ein. Von Deutschland aus entwickelte sich das Zunftwesen vor allem in den nord-europäischen Staaten, im Süden geben Frankreich, Italien und Spanien das entsprechende Vorbild ab. Dieses faktische Eindringen der Zünfte in das traditionelle Gefüge mittelalterlicher Machtkonstellation zog für diese ganz selbstverständlich auch die Notwendigkeit einer Positionsbestimmung im klassischen politischen Konflikt des Mittelalters nach sich: in der Auseinandersetzung zwischen Kaiser und Papst (vgl. Roth 1981).

Die Zünfte entschieden sich politisch für den Kaiser, vor allem deshalb, weil das Patriziat, das seine politischen Rechte und Privilegien gegenüber den Ansprüchen des Kaisers abzusichern versuchte, durchwegs auf der Seite des Papstes stand. Auf diese Weise ordnet sich das „Jahrhundert der Zunftkämpfe“ – also die Zeit zwischen 1300 und 1400 – in die großen Linien der mittelalterlichen Politik ein. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen war – wie schon gesagt – im Süden und im Norden Deutschlands unterschiedlich, der Osten, beispielsweise Schlesien, fiel selbst hinter die norddeutschen Verhältnisse zurück: Städte und Zünfte blieben hier in der Hand der regierenden Fürsten.

Trotz dieser regionalen Verschiedenheiten entwickelte sich der Grundzug der städtischen Verfassungen nach 1400 allgemein genossenschaftlich: die Zunft war in Europa zur allgemeinen Organisationsform für alle Personenverbände geworden. Im 15. Jahrhundert fand sich praktisch die gesamte Bürgerschaft der Städte in Zünften bzw. zunftähnlichen Organisationen zusammen, angefangen bei den Adligen über die Ärzte, Notare und Schulmeister bis zu den Bettlern, Totengräbern und Prostituierten. Damit war die Zunft (von ahd. *zumft* = das was sich ziemt) zu einer universalen gesellschaftlichen Organi-

---

sationsform in Europa geworden, ein einmaliger gesellschaftlicher Vorgang, der sich in der Geschichte nie und nirgends wiederholt hat.

Das Erstaunliche bei diesem Phänomen war ja, daß die Zünfte keine nach juristischen Grundsätzen entworfenen Zusammenschlüsse waren, denen eine Satzung ganz bestimmte Aufgaben zuwies. Zünfte müssen vielmehr als eine urwüchsige Lebensform von Personen mit gleicher bzw. gleichartiger Berufstätigkeit verstanden werden, die im Grunde alles zu regeln versuchten, was zur Lebensbewältigung irgendwie beitrug. Und dies war nicht wenig: Zünfte regelten also das Wirtschaftsleben in den mittelalterlichen Städten, meist auch das politische sowie auch das religiöse und kulturell-künstlerische. Der Zunftgenosse war voll einbezogen in dieses umfassende Regelwerk: die Zunft regelte seine Berufsausbildung und seine Berufsausübung, indem sie seinen Zugang zur Lehre und seine Zulassung zur selbständigen Geschäftsführung reglementierte. Sie bestimmte sein Einkommen nach dem Prinzip der „bürgerlichen Nahrung“, d.h. eines standesgemäßen Lebensschnitts, und ordnete dem Zunftmitglied die Rollenfacetten seiner gesellschaftlichen Existenz verbindlich zu (vgl. Wissel 1971 - 1985).

Jedoch das Kernstück des handwerklich-zünftlerischen Organisationswesens zielte stets auf die Sicherung einer geordneten Berufsausbildung und einer qualifizierten Berufsausübung. Dies läßt sich besonders an Handwerksorganisationen belegen, die mit ökonomischen und politischen Funktionen nicht das geringste zu tun hatten, wie beispielsweise die Berufsverbände des alten Rom. In der Antike zählten die Handwerker zum Proletariat, als Handarbeit verrichtende unterste Gesellschaftsschicht oft zu den Sklaven. Die antiken Handwerker waren verachtet und von allem politischen Einfluß ausgeschlossen – aber sie kümmerten sich intensiv um die Erziehung und berufliche Qualifizierung ihres Nachwuchses. Der Abstand zum freien, mit zahlreichen Rechten ausgestatteten, ja zeitweise kulturell dominierenden Handwerkerstand des europäischen Mittelalters erscheint zwar übergroß, die zentrale Rolle der Berufserziehung in beiden Handwerkskulturen unterscheidet sich indes nur wenig.

## 1.2 Das traditionelle handwerkliche Sozialisationsmodell

Wenden wir uns also unserem eigentlichen Thema zu, der *handwerklichen Standeserziehung im Mittelalter*, die von konservativen Berufspädagogen in Verkennung ihrer historischen Einmaligkeit gerne als „unwandelbares ordnendes Leitbild jeglicher Erziehung“ gefeiert wurde. Dieses Idealbild kann mit folgendem zentralen Zitat schon stark relativiert werden:

*„Der Meister sol seinen Lehr-Jungen gewissenhaft mit allem Fleiß und gründlich unterrichten, und die Jungen fleißig bey der Arbeit zusehen lassen, wie die Arbeit angegeben und geführet werden müsse ...“* (zit. nach Stratmann 1993, S. 237).

Die mit dem Zitat charakterisierte Form reproduktiven Lernens am Arbeitsplatz beschreibt exemplarisch „den didaktisch geschlossenen Zirkel handwerklich-beruflicher Information“ wie er sich im Rahmen der ständischen Gesellschaft des Mittelalters herausgebildet hatte. Das Zitat spiegelt darüber hinaus das umfassende Erziehungsprinzip der *Imitatio* (von lat. imitari = nachahmen), das als generelle Kategorie ständischer Sozialisationskultur gelten kann. Als Prinzip einer eher statischen Ordnung verkörpert es einen wichtigen Mechanismus von *Tradition* (von lat. traditio = Übergabe, Überlieferung): über das Vorleben und Nachahmen sollen die bewährten Normen des Standes verinnerlicht, die überkommenen Bestände angeeignet und als explizit verpflichtende „Gewohnheit“ weiter vermittelt werden.

Abweichungen von diesem Prozeß der Tradition – selbst in technischen Dingen – waren dabei weder vorgesehen noch erlaubt, da sie ein unerwünschtes Potential von Gefährdung und Risiko in die strikte Geschlossenheit der ständischen Welt hätten einschleusen können.

*„Dem Lehrling eine andere Technik zu vermitteln, als sie der Meister für gut befand, hieß, ihn ‚verführen‘, ihn vom rechten Weg abbringen und zu bösen Dingen verlocken. Anders zu arbeiten als der Meister war abwegig. Dessen Technik – und das bedeutet: dessen technisches Vermögen oder Unvermögen! – galt als normative Größe, der schlicht deshalb zu folgen war, ‚weil ich sein Herr und Meister bin‘, der alles ‚besser ...wissen muß‘“* (Stratmann 1993, S. 232).

Berufliche Tüchtigkeit im Sinne individueller Konkurrenzfähigkeit konnte unter dieser Perspektive nicht das Ziel ständisch-handwerklicher Erziehung sein. Eine möglichst verlässliche Einfügung in den Traditionszusammenhang setzte vielmehr einen möglichst umfassenden Sozialisationsprozeß und eine strenge Zugangsregelung für den Eintritt in den Stand voraus. Das verbindliche Leitbild in diesem Zusammenhang repräsentierte der Meister bzw. der Meistertitel und die damit verbundene „Ehrbarkeit“ als sichtbares Zeichen sozialer Reputation. Die zentralen Vermittlungsagenturen in diesem Prozeß bildeten *Familie und Zunft*.

Die Familie des Lehr-Meisters markierte dabei den engeren Rahmen der ständisch-handwerklichen Erziehung. Bei Eintritt in die Berufsausbildung ging nicht nur die Erziehungsgewalt der Eltern des Lehrlings auf den Meister über, der Lehrling wechselte auch ganz in dessen Lebens- und Tätigkeitssphäre über: er „trat ein in sein Haus“, und das bedeutete enge Mitgliedschaft in der Werkstatt *und* im Haushalt. Der Lehrling war also dem Mitvollzug des Lebensalltages im Meisterhause ganz unterworfen (vgl. Brunner 1968, S. 103ff.).

Das handwerklich-technische wie familiäre Erziehungsverhältnis ist durch unmittelbare Autoritätsausübung, d.h. einen unmittelbar-pädagogischen Bezug zwischen Erzieher und Zögling, geprägt, nicht durch vorwiegend formale Organisationsprinzipien, wie beispielsweise in der Schule oder der (industriellen) Lehrwerkstatt. Die Vermittlung von Fertigkeiten, Kenntnissen sowie berufsspezifischen und sozialen Einstellungen bzw. Verhaltensweisen findet also im direkten persönlichen Umgang von Meister und Lehrling, orientiert am traditionellen Habitus des Berufsstandes, statt. So etwas wie eine Fachsystematik oder ausgeprägte Methodik läßt sich bei dieser Art des Lernens nicht feststellen. Die Person des Meisters in seiner Eigenschaft als Hausvater bzw. Hausherr, Familienoberhaupt, ehrbares Zunftmitglied und *Lehrherr* gibt die alleinige und unmittelbare Zielperspektive der traditionellen Handwerkslehre ab: die *Imitation* seiner beruflich-fachlichen Fähigkeiten und die *Identifikation* mit seinen personalen Kompetenzen definieren das traditionelle Modell beruflichen Lernens.

Den äußeren Rahmen dieses Sozialisationsprozesses bestimmten die in der mittelalterlichen Stadt verankerten Zünfte mit ihrem in der Regel nicht kodifizierten Gewohnheitsrecht. Die Zunft war in umfassender Weise zugleich eine politische, militärische, polizeiliche, kirchliche, gewerbliche und kulturell-gesellige Institution, die als Lebens- und Werkgemeinschaft sowohl bis zu einem gewissen Grade das private Dasein ihrer Mitglieder, wie auch ihre Arbeits-, Werk- und Geschäftsbedingungen normierte (vgl. John 1987). Diese umfassenden Funktionen schlossen – wie schon erwähnt – die Regelung der Nachwuchsrekrutierung und -qualifizierung ganz selbstverständlich ein. In wohl nicht zufälliger Parallele zur Adligen-, Geistlichen- und Gelehrten-erziehung hatten die Zünfte auch einen gestuften Erziehungsgang entwickelt: vom Lehrling über den Gesellen zum Meister, dem Vollgenossen der Zunft – dessen pädagogische wie „ausbildungsmethodische“ Verbindlichkeit bis heute nachwirkt.

*„Das Meisterrecht war die rechtswirksame Bestätigung anerkannt vollendeter Beherrschung sowohl der handwerklichen Fertigkeiten wie der zünftigen Verhaltens- und Lebensweise. Aus der Zunftmitgliedschaft leitete sich – ... – die Befugnis ab, das Handwerk selbständig zu betreiben. Aus beiden ergaben sich Recht und Verpflichtung, durch qualifizierende berufliche Unterweisung die fachliche Tüchtigkeit und durch verantwortungsbewußte Erziehung die korporativ-standesgemäßen Tugenden auf die nachwachsende Generation zu tradieren“ (Stratmann 1967, S. 19).*

So war der ständisch-handwerkliche Sozialisationsprozeß zwar gestuft, er kannte indessen nur einen Qualifikationsnachweis, der durch *eine* Prüfung erworben wurde: den Meistertitel. Bei den sog. „Lehrzeugnissen oder -briefen“ handelte es sich nicht um Gesellenbriefe im heutigen Verständnis, die fachpraktische, fachtheoretische und sonstige berufsrelevante Leistungen bestätigen, nachgewiesen in einem formalen Akt der Examinierung. Die traditionellen Lehrbriefe bestätigen lediglich die Erfüllung des ersten Abschnittes der handwerklichen Ausbildung. Allein wichtig für den weiteren Werdegang der „Ausgelernten“ war die „Freisprechung“ vor „offener Lade“ – der Zunftlade nämlich –, und das bedeutete die rituelle Entlassung „in Ehren“ aus dem Schutzverband des Meisterhaushaltes. Allein diese Freisprechung, nicht der Nachweis spezifischer technischer Berufsqualifikationen,

---

eröffnete dem Lehrling den Zugang zu den Gesellenbruderschaften und damit den Eintritt in die nächste Qualifikationsstufe, die sog. „Wanderjahre“ (vgl. Stratmann 1993, S. 240ff.).

Angesichts dieser Sachlage verwundert es nicht, daß die Zunftordnungen über die Lehre in den einzelnen Berufen keine inhaltlichen, sondern fast ausschließlich formale Vorschriften enthalten. Von zentraler Bedeutung waren strenge und präzise Bestimmungen über den Zugang zur Lehre, letztlich also zu Zunft und Stand. Die Aufnahmebedingungen für Lehrlinge bildeten insofern ein entscheidendes Instrument der Abgrenzung nach außen und zur Sicherung der Geschlossenheit nach innen. In der Regel wurden von Bewerbern um eine Lehrstelle im Handwerk neben der körperlichen und geistigen Eignung der Nachweis der „ehrliehen“, ehelichen und christlichen Geburt verlangt. Mädchen waren genauso vom Zugang zu handwerklichen Berufen ausgeschlossen wie „unehrliche Leute“ – d.h. Abkömmlinge von verachteten Berufen, fahrendes Volk etc. – oder aber „Unfreie“, d.h. Söhne aus grundherrschaftlich gebundenen Schichten.

Streng genommen, hatte indes schon die im Handwerk übliche Berufsausbildung in der zweiten Hälfte des 18. und im gesamten Zeitraum des 19. Jahrhunderts nichts mehr mit dem mittelalterlichen Sozialisationsmodell zu tun. Die politischen Umwandlungen, die sich im Zeitraum von 1500 bis 1800 vollzogen, haben der mittelalterlichen Handwerkskultur unwiderruflich die Grundlagen entzogen, ohne daß es hierfür zunächst einer industriellen Revolution bedurfte. Das staatlich-politische Ordnungsbild änderte sich von Grund auf, besonders nach dem *Dreißigjährigen Kriege* (1618 – 1648), aus dem die Landesfürsten als die eigentlichen Sieger hervorgingen, die ihre Gebiete erweitern und ihre Herrschaft festigen konnten. Die bisher selbständigen Städte wurden in zunehmendem Maße in die Hoheitsgebiete der Einzelstaaten einbezogen, womit dem Handwerk der fest umgrenzte Lebensraum verloren ging. Seine Ausdehnung auch auf ländliche Regionen war unvermeidbar, womit indes die soziale und professionelle Geschlossenheit des Handwerks langsam zerfiel (vgl. dazu Stürmer 1979).

Die neue staatliche Wirtschaftspolitik, der „Merkantilismus“, war von Hause aus keine Handwerkspolitik, sondern Finanz- und Handelspolitik. Ihr oblag die Aufgabe, Geldmittel für das stehende Heer und einen durchrationalisierten Beamtenapparat zu beschaffen und so entwickelte sie sich unter diesem Zwang zu einer Art planvoller Gewerbepolitik. Sie kümmerte sich eher um die Verstärkung des Außenhandels und um die Anlage von „Manufakturen“, großräumige Handwerksbetriebe mit beginnender Technisierung und Rationalisierung der Arbeitsprozesse, die den Übergang vom mittelalterlichen Stadthandwerk zum modernen Fabrikwesen bilden.

Die zweite einschneidende Wirkung der neuen Politik auf das Handwerk ergab sich aus der veränderten Zunftpolitik der absolutistischen Staaten. Ebenso wie die Selbständigkeit der Städte beugten die absoluten Fürsten auch die Unabhängigkeit und Selbstverantwortung der Zünfte unter ihre Botmäßigkeit und versuchten sie in die Verwaltungsordnung ihrer Staaten einzugliedern. Schon im 17. Jahrhundert trat beispielsweise im alten Deutschen Reich der Versuch der Staatsgewalt, die Selbstherrlichkeit der Zünfte drastisch einzuschränken in seine entscheidende Phase. Die merkantilistische Wirtschaftspolitik und zahlreiche „Reichsabschiede“ gegen die überhandnehmenden Mißbräuche im Handwerk, bildeten die Zange, mit deren Hilfe man eine dem absoluten Staat genehme Handwerksordnung im Reiche wiederherzustellen suchte. Doch erst der „Reichsabschied“ von 1731 – der letzte in Sachen Zunftwesen – brachte dadurch, daß er unter Führung Preußens von einigen größeren Staaten strikt exekutiert wurde, erkennbare Ergebnisse. Mit diesem Reichsgesetz endete aber auch in Deutschland *das Zeitalter autonomer Handwerkskultur*. Es gelang allerdings im 18. Jahrhundert nicht, über hauptsächlich gegen Mißbräuche gerichtete Reglementierungen eine funktionsfähige Neugestaltung der Handwerksverhältnisse zu erreichen.

Einen derartigen Anknüpfungspunkt boten erst die im Zuge der napoleonischen Kriege und Eroberungen in Deutschland durchgeführten grundlegenden gesellschaftlichen Reformen. So vor allem die *Einführung der Gewerbe- und Niederlassungsfreiheit* – in Preußen durch das Edikt vom 2. November 1810. Diese Reaktion auf entsprechende Maßnahmen in den von Napoleon besetzten deutschen Gebieten – wie beispielsweise Westfalen – trug indes von vornherein das Signum einer ambivalenten Motivation: der liberale re-

volutionäre Geist, der die französischen Parolen und Aktionen beflügelte, bestimmte bestenfalls in sehr ephemerer Weise die sog. *Hardenbergschen „Reformen“*. Weitestgehend dominiert wurden die Maßnahmen jedenfalls von der Absicht, durch Freisetzung der gesellschaftlichen Kräfte den finanziellen Zusammenbruch Preußens abzuwehren und damit seine politische Existenz zu retten (vgl. Kosellek 1969, S. 68).

Wie wenig gerade die Gewerbefreiheit als eine entscheidende Voraussetzung auf dem Wege zu einer bürgerlich-liberalen Gesellschaft in Deutschland begriffen wurde, zeigt ihr weiteres Schicksal im 19. Jahrhundert. In seiner ersten Hälfte galten in den deutschen Staaten höchst unterschiedliche Gewerbe-gesetze, z.T. schon nach französischem Muster, z.T. noch mit Zunftzwang, z.T. mit Zunftzugehörigkeit auf freiwilliger Basis. Auch Preußen vermochte keine klare Linie in seine Gewerbepolitik zu bringen, ganz im Gegenteil: gerade dieses Land kann als typisches Beispiel dafür angesehen werden, wie stark der Prozeß der Durchsetzung einer fortschrittlichen Wirtschaftsordnung im deutschen Kulturraum immer wieder von Kompromissen gegenüber dem alten Mittelstand, besonders dem Handwerk, bestimmt worden ist.

Schon die *Preußische Gewerbeordnung von 1845*, um deren inhaltliche Ausgestaltung etwa zwanzig Jahre gerungen wurde, schränkte die Gewerbefreiheit gegenüber dem Edikt von 1810 wieder erheblich ein. Die berufsständische Selbstverwaltung des Handwerks in der Form von Innungen und umgewandelter Zünfte erhielt erneut eine gesetzliche Bestätigung, die „Lehr-lingserziehung“ wurde durch offizielle Prüfungen stabilisiert, woraus dem Handwerk gegenüber der Industrie ein erheblicher Konkurrenzvorteil erwuchs (vgl. Schöfer 1981, S. 51ff.). Es fällt nicht schwer, diese Maßnahmen schon als einen „ersten Schritt zum Mittelstandsschutz“ zu interpretieren (vgl. dazu Kosellek 1967, S. 599).

In den 40er Jahren organisierte sich dann auch schrittweise eine stets protestbe-reite politische Interessenvertretung des Handwerks, die im Zuge der Revoluti-on von 1848 erstmals überregionalen Einfluß verbuchen konnte. Der „Allgemeine Handwerker- und Gewerbekongreß“, der parallel zur *Frankfurter Nationalversammlung* tagte, legte sowohl diesem Gremium als auch der *Preußi-schen Nationalversammlung* in Berlin seine „Grundzüge einer allgemeinen

Handwerker- und Gewerbegesetzgebung für Deutschland“ vor, ein Dokument, in dem schlichtweg die weitgehende Wiederherstellung der Handwerkerrechte vergangener Jahrhunderte gefordert wurde (vgl. Simon 1983).

Zumindest in Preußen erzielten diese absurd-anachronistischen „Wünsche“ auch eine politische Wirkung: mit der Verordnung vom 2. Februar 1849 wurde die Gewerbeordnung von 1845 weiter im Interesse des Handwerks entschärft, in erster Linie vor allem deswegen, um weiteren Unruhen und „revolutionären Umtrieben“ beim Handwerk künftig keinen Anlaß mehr zu bieten (vgl. Schöfer 1981, S. 55ff.).

Die entscheidende dritte Phase der deutschen Handwerkerbewegung konzentrierte sich dann schon auf die unmittelbaren sozialen und ökonomischen Folgen der Industriellen Revolution. Sie setzte um das Jahr 1873 ein und markiert eine wesentliche Voraussetzung im Prozeß der Konstituierung des sog. „Dualen Systems“ der Berufsausbildung in Deutschland.

## **2. Die Entstehungs- bzw. Protophase des Dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland (1870 bis 1920)**

In der berufspädagogischen Literatur wird häufig die Ansicht vertreten, daß das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland um 1900 herum entstanden sei (vgl. z. B. Lipsmeier 1978, S. 103). Wie wir in diesem Kapitel zeigen werden, kann dies so nicht ohne weiteres behauptet werden; bestenfalls lassen sich zu diesem Zeitpunkt die Konturen eines solchen Ausbildungssystems erahnen. Charakteristisch für die erste Entwicklungsepoche ist eine eher weitgehend getrennte Herausbildung und Stabilisierung von handwerklicher Betriebslehre und Fortbildungsschule, deren Zusammenwachsen zu einem speziellen Qualifikationsmodell um 1900 zwar von einigen Interessengruppen angestrebt wurde, bis 1920 indes noch lange nicht abgeschlossen erscheint. Ganz im Gegenteil: der Erste Weltkrieg unterbrach die sich beschleunigende Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule und drängte die erst kurzfristig stabilisierte Lehre zugunsten bloßer Anlernung zurück, so daß nach dem Kriege die Befürchtung nicht unberechtigt erschien, die in Deutschland um die Jahrhundertwende eingeleitete Entwicklung zu einem neuen Ausbildungssystem sei schon wieder beendet bzw. gescheitert (vgl. Boehme 1923).

### **2.1 Zur Problemlage (I): der Niedergang des Handwerks und die Auflösung der handwerklichen Lehre**

Das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts ist geprägt von einer säkularen wirtschaftlichen Abschwungphase, die heute allgemein als die "Große Depression" bezeichnet wird (vgl. Rosenberg 1967). Sie folgte 1873 auf die spekulativ überzogenen "Gründerjahre" (1871 - 1873) und brachte drei aufeinanderfolgende Depressionsperioden mit industrieller Tiefkonjunktur, schwerer Stagnation, rapidem Preisverfall und Schrumpfungerscheinungen auf der Mengenseite der Wirtschaft mit sich. Die eigentliche Gründerkrise dauerte zwar nur bis 1879, die von 1882/83 bis 1886 währende Stockung und die von 1890 bis 1895 dauernde dritte Abschwungphase festigten indes die allgemeine Überzeugung, in einer fortwährenden Krisenepoche zu leben. Erst 1895/96

setzte dann ein dauerhafter Aufschwungtrend ein, der – von kurzen Krisen unterbrochen – bis an die Schwelle des Ersten Weltkrieges reichte.

Den ökonomisch langfristig wirkenden Tatbeständen entsprach ein weitgehender Umschwung in der allgemeinen Bewußtseinslage, "ein vorwiegend sorgenvoll und pessimistisch gestimmter, zu ständiger Klage neigender Wirtschaftsgeist; eine Steigerung nunmehr chronisch und massenhaft werdender sozialer Unzufriedenheit und Unruhe; eine Zunahme der ideologischen Dynamik und Aggressivität; ein mit der erschwerten Steigerung der nationalen Realeinkommen verknüpfter, unablässiger, oft hitzig werdender und vielfach mit politischen Mitteln ausgefochtener Streit über ihre Verteilung" (vgl. Rosenberg 1970). Die politische Szene wurde zunehmend bestimmt von einer unverhüllten Verfechtung wirtschaftlicher Interessen und gesellschaftlicher Klassenziele.

Nichtsdestoweniger markiert die Periode der Großen Depression die entscheidende Epochenwende in der Strukturgeschichte des Wirtschaftswachstums in Deutschland, die wichtige soziale und politische Umbrüche zur Folge hatte: dem Durchbruch zur Massenfabrikation und zum Massenverbrauch sowie der geradezu revolutionierenden Erhöhung des Reallohniveaus der Arbeiter seit 1880 entsprachen auf der politischen Seite die Demokratisierung der gesellschaftlichen Fundamente des Parteienwesens und der Eintritt der "Masse" in die Politik. Der traditionelle politische Absentismus der unterbürgerlichen Schichten brach im Verlauf der Großen Depression zusammen; im Jahrzehnt von 1887 - 1898 erfolgte der definitive Durchbruch zur "Vermassung" der Politik (vgl. Nipperdey 1961). Die dauerhafte Politisierung eines erheblichen Teils des alten Mittelstandes (Handwerk, Kleinhandel, Kleinbaurntum) und des zahlenmäßig stark angewachsenen Industrieproletariats – das war das eigentlich spektakuläre Ergebnis dieser widerspruchsvollen historischen Epoche (vgl. Born 1970).

Der endgültige Übergang zum "Massenzeitalter" brachte den alten Mittelstand, insbesondere das Handwerk in massive ökonomisch-existentielle Bedrängnis, so daß beispielsweise Zeitgenossen wie *Marx*, *Bücher*, *Sombart* oder – mit Einschränkungen – auch *Schmoller* glaubten, seinen endgültigen Untergang prophezeien zu können (vgl. Fischer 1976). Der Niedergang des

Handwerks im Verlauf der Großen Depression läßt sich vor allem an der relativen Abnahme der Beschäftigtenzahlen in Kleinbetrieben (1 - 5 Beschäftigte) und an der absoluten Verringerung dieser Betriebe selbst ablesen: waren 1875 noch 60,23 % aller gewerblich Beschäftigten im Kleinhandwerk tätig, so waren es 1882 noch 55,12 % und 1895 nur noch 39,87 % (vgl. Rinneberg 1985, S. 71ff.). Die Anzahl der sog. "Alleinbetriebe" fiel von 1.430.465 im Jahre 1882 auf 1.237.439 im Jahre 1895, d. h. in diesem Zeitraum nahm die Zahl dieser Betriebe im jährlichen Durchschnitt um 14.885 ab (Ebenda, S. 78f.). Im hoch entwickelten Industriegebiet des Regierungsbezirkes Arnsberg war die Anzahl des Personals in Großbetrieben 1895 bereits dreimal so groß wie im Handwerk, in Düsseldorf und Aachen 2.5 - 3fach, in Oppeln und Trier 2.5fach, in Münster, München, Köln, Erfurt, Breslau und Liegnitz 1.5 - 2fach, in Koblenz und in den Bezirken Magdeburg, Merseburg, Potsdam, Frankfurt und Danzig 1.5fach (vgl. Schlüter/Stratmann 1985, S. 8).

Dem ökonomischen Niedergang des Handwerks entsprach die Auflösung seiner traditionellen Ausbildungsform, der Lehre, vor allem seit der *Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes* von 1869, die nach der Reichsgründung für ganz Deutschland Gültigkeit erlangte (vgl. Gewerbeordnung 1869). Schon Anfang der 70er Jahre wurde dieses von liberalem Geist getragene Wirtschaftsgesetz für das Sinken der Ausbildungsqualität, für die zahlreichen Kontraktbrüche der Lehrlinge und für die verbreitete "Lehrlingszüchtereii" des Handwerks ursächlich verantwortlich gemacht (vgl. Die Reform des Lehrlingswesens ... 1875). Die Gewerbeordnung hatte sowohl den Befähigungsnachweis – dort, wo er noch obligatorisch war – beseitigt, als auch die Forderung nach Schriftlichkeit des Lehrvertrages sowie das Ein- und Austragen der Lehrverträge in eine Lehrlingsrolle nicht erfüllt; der Lehrvertrag galt praktisch als Privatvertrag, nur den Regelungen des allgemeinen Vertragsrechts unterworfen. Zudem entfiel das Verbot, kontraktbrüchige Lehrlinge zu beschäftigen, eine Freizügigkeit, die insbesondere konservative Handwerksvertreter besonders verbitterte. Zur genaueren Charakterisierung der Handwerkslehre in den 70er Jahren des neunzehnten Jahrhunderts eignet sich die 1876 veröffentlichte Enquête über die "Verhältnisse der Lehrlinge, Gesellen und Fabrikarbeiter", die auf Beschluß des Bundesrates 1875 durchgeführt worden war (vgl. Ergebnisse ... 1876). Eine Auswertung ergibt für Deutsch-

land ein eher uneinheitliches Bild. *K.-J. Rinneberg* unterscheidet fünf Ausbildungsprofile (vgl. Rinneberg 1985, S. 147ff.):

- (1) Gebiete mit starken zünftlerischen Traditionen und repressivem Ausbildungsverhalten der Lehrmeister (Ost- und Westpreußen, Pommern, Posen, Schlesien);
- (2) Gebiete ohne zünftlerische Traditionen, aber mit der Tendenz zur intensiven Ausbeutung der Lehrlinge (Westfalen, Rheinprovinz, Hessen-Nassau, mitteldeutsche Staatengruppe);
- (3) Durchschnittlich und überdurchschnittlich industrialisierte Gebiete mit stärkeren zünftlerischen Traditionen (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Bremen, Lübeck, Königreich Sachsen);
- (4) Agrarische Gebiete mit einer verhältnismäßig großen Anpassung der Ausbildung an die neuen ökonomischen Strukturen (Hannover, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Schwerin, Mecklenburg-Strelitz, Oldenburg, Waldeck, Schaumburg-Lippe und Lippe, Bayern, Württemberg); und
- (5) Knapp durchschnittlich entwickelte Gebiete mit fehlenden zünftlerischen Ausbildungstraditionen (Baden, Hessen).

Die fünf Ausbildungsprofile unterscheiden sich zum einen besonders hinsichtlich der Tendenz, die Meisterlehre in Übereinstimmung mit den veränderten ökonomischen Strukturen zu bringen, zum anderen weisen sie starke Unterschiede auf hinsichtlich der sozialen Verhaltensweisen der Ausbilder (Meister) gegenüber den Jugendlichen. Konkret hieß das, daß in den ökonomisch besonders rückständigen deutschen Ostgebieten das Handwerk nicht nur starr an den alten Produktionsweisen festhielt, es fanden sich dort auch Lehrlingszüchtereien, lange Lehrzeiten, Zahlung von Lehrgeld, Innungsverträge, Lehrzeugnisse, Vereinbarungen gegen Vertragsbruch ("Reuegeld"), lange Arbeitszeiten, übermäßige Beschäftigung mit ausbildungsfremden Tätigkeiten und Ablehnung der Fortbildungsschule. In besonderem Maße anzutreffen waren dazu die Betonung des Statusunterschiedes zwischen Lehrlingen und Gesellen sowie eine strikte Ablehnung legitimer Berufsinteressen der Jugendlichen (z. B. Wechsel zur Fabrik).

In den durchschnittlich entwickelten Gebieten Baden und Hessen zeigte sich die Lehrlingshaltung des Handwerks dagegen bedarfsgerecht, die Form des

---

Lehrvertrages war weitgehend modernisiert worden, die Lehrzeiten waren verhältnismäßig kurz, Lehrzeugnisse waren unüblich geworden, Maßnahmen zur Verhinderung von Vertragsbrüchen wurden von den Meistern eher abgelehnt. Die Fortbildungsschule wurde von den Lehrmeistern überwiegend positiv eingeschätzt, und für das Eigeninteresse von Jugendlichen zeigten sie relativ viel Verständnis. – Diese Anpassungsbereitschaft des Handwerks an die veränderten Verhältnisse war indes nicht sehr verbreitet; jedenfalls konnte von einem geordneten Lehrlingswesen um 1875 in Deutschland nicht die Rede sein (vgl. Rinneberg 1985, S. 153ff.; Hanf 1985).

### **2.1.1 Die politische Antwort auf den Niedergang des alten Mittelstandes: die Mittelstandspolitik des Kaiserreiches**

Das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland ist nicht das Ergebnis gezielter qualifikationspolitischer Entscheidungen, es ist genaugenommen eher ein Nebenprodukt der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches, jenem großangelegten gesellschaftspolitischen Versuch, den alten Mittelstand – Handwerk, Kleinhandel und Kleinbaurntum – vor der Proletarisierung zu bewahren und in die Phalanx der "staatserhaltenden Kräfte" einzugliedern.

Den Ausgangspunkt der Mittelstandspolitik im Kaiserreich markiert die sog. "Schutzzöllibewegung", die aus den Erfahrungen und Konsequenzen der "Großen Depression" sowie aus dem politischen Niedergang des Liberalismus gespeist wurde. *Bismarck* unterstützte diese Bewegung wohl weniger aus Erwägungen ökonomischer Zweckmäßigkeit; er sah in der Liquidierung der Freihandelspolitik und in der Einführung von Schutzzöllen die Möglichkeit begründet, mit Großgrundbesitz und Schwerindustrie eine politische Zusammenarbeit unter konservativem Vorzeichen zu beginnen, die nach seiner Meinung zur Stabilisierung des neuen Reiches wesentliches beitragen konnte als das vergangene Bündnis mit dem Liberalismus. Dabei äußerte sich die innenpolitische Abkehr von den Liberalen einerseits in der folgenreichen Bildung antiliberaler Mehrheiten in den parlamentarischen Körperschaften nach den Jahren 1878/79, andererseits zielte sie zuweilen auf die demokratische Substanz des neugegründeten Staatswesens.

So verfolgte Bismarck das Projekt eines die "produzierenden Stände" repräsentierenden *Volkswirtschaftsrates*, der – wäre er Wirklichkeit geworden – den demokratisch gewählten Reichstag politisch nicht unerheblich neutralisiert hätte. Dieser geplante Volkswirtschaftsrat, der auch mittelständische Interessen stark berücksichtigen sollte, ist sozusagen ein erster Schritt in Richtung einer aktiven Mittelstandspolitik gewesen. Entscheidend, folgenreicher und charakteristisch für diese Politik sind dann indessen jene Gesetzesvorhaben geworden, die auf eine *Einschränkung der Gewerbefreiheit* abzielten, nämlich die zahlreichen Novellen zur Gewerbeordnung von 1869, deren Ergebnis vor allem eine politische Stabilisierung des Handwerks war (vgl. Winkler 1971 und 1972).

Treibende Kraft bei diesen Novellierungsaktivitäten waren mittelständische Interessenverbände, die – wie schon beschrieben – unter dem Eindruck der materiellen Bedrohung des alten Mittelstandes durch den modernen Kapitalismus zustande gekommen waren. Hatte schon die Einführung der vollen Gewerbefreiheit bei Handwerk und Kleinhandel ökonomisch motivierte Existenzangst ausgelöst, so wurde die langanhaltende Wirtschaftskrise nach 1873 vollends Anlaß zu panikartigen politischen Aktivitäten im Mittelstand (vgl. Winkler 1972, S. 47ff.).

Im Handwerk artikuliert sich das politische Programm der sog. "Mittelstandsbewegung" nach 1873 zunächst in den Forderungen des "Vereins selbständiger Handwerker und Fabrikanten", ein Verband, dessen Gründung die sog. dritte Phase der Handwerkerbewegung einleitet (vgl. Böttger 1893). Man verlangte vom Gesetzgeber die Einführung von Gewerbe- oder Handwerkskammern, von gewerblichen Schiedsgerichten, von obligatorischen Fortbildungsschulen und fachgewerblichen Korporationen (Innungen) sowie mittelstandsfreundliche Reformen auf dem Gebiete der Gefängnisarbeit, der Warenauktion und des Hausierhandels. Die zünftlerische Tendenz dieses Programms erhielt vor allem nach 1878, nach dem zweiten konjunkturellen Einbruch während der Großen Depression, weiteren Auftrieb und kam dann auf der "Allgemeinen Deutschen Handwerkerversammlung" in Magdeburg (1882) voll zum Durchbruch. Die Mehrheit der anwesenden Handwerker sprach sich für die *obligatorische Zwangsinnung* und den *Großen Befähigungsnachweis* (der die Führung eines Handwerksgeschäftes an den Mei-

stertitel bindet) aus, Forderungen, die der auf dem gleichen Kongreß gegründete "Allgemeine Deutsche Handwerkerbund" in den folgenden Jahren durchzusetzen versuchte (vgl. Waentig 1898).

Dieses Programm stieß vor allem bei der Regierung auf große Bedenken, ja Ablehnung, weil man bei Erfüllung solcher Forderungen die wirtschaftliche Expansion gefährdet sah. Starke Kräfte in der Exekutive, vor allem aber im Parlament, waren nach 1878 jedoch von den bis dahin gültigen liberalen Grundsätzen der Wirtschaftspolitik abgerückt und hatten sich eine protektionistische Grundhaltung zu eigen gemacht, die die Unterstützung der mittelständischen Wünsche begünstigte. Allen voran war die *Deutsch-Konservative Partei* auf die Forderungen der Handwerksvertreter eingegangen, weil sie eine Chance sah, im Zeichen sozialökonomischer Krisen ihr Wählerreservoir im gewerblichen Mittelstand stark zu erweitern. Aus ähnlichen Gründen verhielt sich die *Zentrumspartei* positiv zu den Forderungen des Handwerks, dessen berufsständische Ideologie man teilte. Die *Nationalliberalen*, die sich 1879 in ihrer Mehrheit vom Freihandel abgewandt hatten, und die aus wahltaktischen Gründen nicht abgeneigt waren, protektionistische Forderungen zu unterstützen, gaben im entscheidenden Moment gegenüber den nach 1896 stark abgemilderten handwerklichen Forderungen nach (vgl. Linke 1955).

Gegen diese Mehrheit standen im Reichstag nur die *Linksliberalen*, die die Fahne des liberalen *Dogmas* weiter hochhielten und die *Sozialdemokraten*, die davon überzeugt waren, daß der Untergang mittelständischer Existenzen, ihr Absinken in das Proletariat, gemäß der Marxschen Geschichtsphilosophie sowieso nicht zu verhindern sei.

So setzte die Reichstagsmehrheit aus Konservativen, Zentrum und Teilen der Nationalliberalen zwischen 1878 und 1897 – und dann noch einmal 1908 – neben einigen Novellen zum Schutze des Detailhandels eine Reihe von *Gewerberechtsnovellen* durch, die das Maximal-Programm der Handwerkerbewegung zwar nicht voll erfüllten, jedoch eine deutliche Privilegierung des Handwerks im wirtschaftlichen Bereich auf Kosten Dritter – vor allem der Konsumenten – legalisierten (vgl. Winkler 1972, S. 45f.).

Die wichtigste Novelle, das sog. "Handwerkerschutzgesetz" von 1897, ermöglichte zur Wahrnehmung der gemeinsamen Interessen der selbständigen Handwerker die Einrichtung von Handwerkskammern als Körperschaften des öffentlichen Rechts und schuf das Institut der "fakultativen Zwangsinnung". Der *Große Befähigungsnachweis* wurde zwar 1890 vom Reichstag gebilligt, scheiterte jedoch am Einspruch des Bundesrates: er überforderte ganz eindeutig die Kompromißbereitschaft, die die auf ökonomische Expansion eingestellten Kräfte im Kaiserreich den Forderungen des Mittelstandes im Interesse einer Stabilisierung des sozialen und politischen Status quo entgegenzubringen bereit waren. Als ein nicht ganz adäquater Ersatz sozusagen wurde 1908 der *Kleine Befähigungsnachweis* Gesetz: die Ausbildung von Lehrlingen durften fortan nur noch geprüfte Meister besorgen (vgl. Coelsch 1910).

Die Gewerbeordnungs-Novelle von 1897 war indes nicht nur das wichtigste Gesetz des Kaiserreiches im Hinblick auf die Neuorganisation des Handwerks, mit ihr gelang es dem Handwerk gleichfalls, sein traditionelles Ausbildungssystem weitgehend zu restituieren. Die Novelle regelte das Lehrlingswesen grundsätzlich neu: sie enthielt in den Paragraphen 126 - 128 "allgemeine" und in den Paragraphen 129 - 132 "besondere", d. h. nur auf die Lehrlingsausbildung im Handwerk, bezogene Vorschriften, Bestimmungen, die eine langanhaltende Bevorrechtigung des Handwerks in der gewerblichen Berufsausbildung – insbesondere im Prüfungswesen – zementierten, und das handwerkliche Modell der Berufsqualifizierung zum Vorbild der nicht-akademischen Ausbildung in Deutschland überhaupt machten (vgl. Stütz 1969).

Diese Restaurierung des berufsständisch orientierten handwerklichen Ausbildungsmodells, das den Interessen einer Gesellschaft, die sich in der Phase der Hochindustrialisierung befand, so gar nicht angemessen zeigt, war nicht ohne gedankliche Vorarbeit und aktive öffentliche Unterstützung möglich gewesen. In diesem Sinne wirkten mächtige bürgerliche Gruppierungen: neben bestimmten Fraktionen des *Vereins für Sozialpolitik* vor allem der *Evangelisch-soziale Kongreß* und der *Volkverein für das katholische Deutschland*, die wichtigste Vereinigung der katholisch-sozialen Bewegung. Im Jahre 1900 trat noch die *Gesellschaft für soziale Reform* hinzu. Diese Vereine konnten sich nicht nur unmittelbar Gehör bei der Exekutive verschaffen, zur Durchsetzung ihres politischen Willens standen ihnen auch

mächtige politische Parteien – wie beispielsweise das Zentrum – zur Seite (vgl. Göhre 1896; Ritter 1954; Boese 1939).

Der Historiker *H. A. Winkler* hat für die Mittelstandspolitik des Kaiserreiches die treffende Bezeichnung des "innenpolitischen Rückversicherungssystems" geprägt (vgl. Winkler 1972, S. 57ff.). Dieses System "wechselseitiger Rückversicherung der 'staatserhaltenden Kräfte' gegenüber sozialrevolutionären Erschütterungen und parlamentarischer Majorisierung" sieht Winkler charakterisiert durch "die Verflechtung eines sich überparteilich gebenden, nach der Verfassung von parlamentarischen Mehrheiten unabhängigen Staatsapparates mit privilegierten gesellschaftlichen Machtträgern". Die Einbeziehung des gewerblichen Mittelstandes in das System erfolgte angesichts der politischen wie ökonomischen Ohnmacht dieser Schicht durch einen Akt von "Refeudalisierung", d. h. über die Restauration spezifischer ständischer Privilegien und Organisationsformen. Diese ermöglichten Handwerk, Kleinhandel und auch der Landwirtschaft, abseits des kapitalistischen Wettbewerbs eine vorindustrielle, am standesgemäßen Einkommen orientierte, Wirtschaftsgesinnung zu pflegen, förderten aber auch gleichzeitig ein auf konservatives und illiberales Ideengut festgelegtes Bewußtsein dieser Schichten, das die demokratische Entwicklung in Deutschland nicht unwesentlich einträchtigte (vgl. dazu vor allem Winkler 1972).

### **2.1.2 Das Steuerungsinstrument der Restauration: gewerberechtliche Bestimmungen**

Bis 1869 wurde das Gewerberecht in Deutschland von den Einzelstaaten geregelt, die sich in der Frage der Verwirklichung der Gewerbefreiheit sehr unterschiedlich verhalten hatten. Das dadurch entstandene bunte Nebeneinander von strenger Zunftordnung, Konzessionswesen und Gewerbefreiheit mußte erstmals im Rahmen des *Norddeutschen Bundes* (1867) vereinheitlicht werden, dessen Verfassung Freizügigkeit, Niederlassungs- und Berufsausübungsfreiheit garantierte sowie Gewerbeangelegenheiten zur Sache der Bundesgesetzgebung machte (vgl. Schöfer 1981, S. 71ff.).

Die am 21.06.1869 veröffentlichte Gewerbeordnung (GO) des Norddeutschen Bundes, die nach 1871 für das gesamte Deutsche Reich Gültigkeit

bekam, wurde für die Berufsausbildung in Deutschland insofern bedeutsam, als sie das Lehrlingswesen der Verantwortung von Meistern bzw. Fabrikanten unterstellte, ein Prinzip, das bis heute – als sog. „korporatistisches Verfassungselement“ – im Kern erhalten blieb.

Die Befugnis Lehrlinge zu "halten" – nicht etwa auszubilden –, wurde in der GO, die den Höhepunkt liberaler Wirtschaftsgesetzgebung in Deutschland darstellt, nur noch an den Besitz der staatsbürgerlichen Rechte und an die Vorstrafenfreiheit gebunden. Der §115 definiert: "Als Lehrling ist jeder zu betrachten, welcher bei einem Lehrherrn zur Erlernung eines Gewerbes in Arbeit tritt, ohne Unterschied, ob die Erlernung gegen Lehrgeld oder unentgeltliche Hilfsleistung stattfindet oder ob für die Arbeit Lohn gezahlt wird." Der Lehrling ist der "väterlichen Zucht" des Lehrherrn unterworfen, welcher umgekehrt verpflichtet ist, "den Lehrling durch Beschäftigung und Anweisung zum tüchtigen Gesellen auszubilden" (§ 118). Die restlichen Bestimmungen betreffen die Auflösung bzw. Aufhebung des Lehrverhältnisses. Der Lehrling kann ein Zeugnis verlangen; Abschlußprüfungen sind dagegen nicht vorgesehen. Die Aufsicht betreffs Gesundheit und Sittlichkeit der Lehrlinge liegt bei den Behörden, genauso die Entscheidungsbefugnis bei eventuellen Streitigkeiten (vgl. Schöfer 1981, S. 75).

Die sich Anfang der 70er Jahre neu formierende Handwerkerbewegung lehnte diese liberale GO logischerweise als mangelhaft ab, weil sie eine verbindliche Regelung der Organisationsform des Handwerks und die zentrale Frage der Lehrlingsausbildung in der beschriebenen Weise offenhielt, Mißbrauch und Desorganisation nicht einzudämmen, sondern zu befördern versprach. Inwieweit die im vorigen Abschnitt genannten politischen Parteien diese Kritik aufgenommen hatten, zeigte sich 1877, als im Reichstag die Ergebnisse der Enquête über die Verhältnisse der Lehrlinge, Gesellen und Fabrikarbeiter diskutiert wurden. In drei Anträgen wurde eine Revision der Lehrlingsbestimmungen in der GO gefordert, konkret die Schriftlichkeit des Lehrvertrages, ein Zeugnis nach beendeter Lehre, genauere Regelungen für die Lehrzeit, das Lehrgeld, die Probezeit sowie Mittel gegen den verbreiteten Kontraktbruch der Lehrlinge (vgl. Schlüter/Stratmann 1985).

---

Trotz dieser umfangreichen Normierungsvorschläge brachte die Gewerberechtsnovelle vom 17.07.1878 in bezug auf das Lehrlingswesen keine großen Fortschritte. Sie beschäftigte sich zwar ziemlich ausführlich mit diesem Gegenstand (§§126 - 133), doch wurde die Schriftlichkeit des Lehrvertrages nicht verbindlich gemacht, die allgemeine Aufsicht blieb bei den Behörden, die Prüfungsfrage wurde offengelassen. Neu war lediglich die rechtliche Absicherung einer Probezeit, die Verpflichtung des Lehrherrn zur Ausstellung eines Zeugnisses nach Ablauf der Ausbildung und die Bindung des Rückkehranspruches bei Kontraktbrüchigkeit von Lehrlingen an das Vorhandensein eines schriftlichen Lehrvertrages (vgl. Gesetz 1878). Den Konservativen mißfiel an dieser Novelle vor allem, daß sie keine Legitimation für ein Organ zur Kontrolle der Lehrverhältnisse enthielt, weshalb sie 1880 eine Resolution einbrachten, die eine völlige *Neugestaltung des Innungswesens* vorschlug. Die Innungen sollten u. a. das Lehrlingswesen beaufsichtigen, Gesellen- und Meisterprüfungen abhalten dürfen und Fachschulen einrichten und betreiben (vgl. Antrag Seydewitz 1880).

Die Gewerberechtsnovelle vom 18.06.1881 markiert einen qualitativen Sprung in der Handwerkerpolitik des Kaiserreiches. Gemäß den Vorstellungen der Konservativen, die nun sowohl von der Regierung wie der Mehrheit des Reichstages geteilt wurden, leitete diese Novelle die Restauration des Innungswesens ein und verfügte die Übertragung der restlichen Verantwortung für das Lehrlingswesen vom Staat auf private Machtträger – nämlich die Innungen. Seit diesem Zeitpunkt gilt in Deutschland endgültig Berufsausbildung als "Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft", d. h. der Unternehmer und ihrer Interessenorganisationen. Es bedurfte langer und zäher politischer Auseinandersetzungen bis der Staat wenigstens wieder ein Stück seines aufgegebenen Einflusses auf die Berufsausbildung zurückgewinnen konnte.

Im einzelnen erhob die Novelle von 1881 die Innungen nun zu "öffentlich-rechtlichen Korporationen", angenähert der Position der Zünfte vor der Einführung der Gewerbefreiheit, gab ihnen die Rechte einer juristischen Person und erlaubte die Bildung von eigenen Schiedsgerichten. Im Hinblick auf die Organisation der Berufsausbildung im Handwerk wurden die Innungen insbesondere beauftragt:

- mit der näheren "Regelung des Lehrlingswesens und der Fürsorge für die technische, gewerbliche und sittliche Ausbildung der Lehrlinge", und
- mit der Entscheidung von Streitigkeiten zwischen Innungsmitgliedern und ihren Lehrlingen.

Im übrigen wurde den Innungen nahegelegt, Fachschulen einzurichten und zu betreiben sowie Meister- und Gesellenprüfungen zu organisieren und über die Prüfungen Zeugnisse auszustellen (vgl. Gesetz 1881). Mit den Gewerbe-rechtsnovellen vom 8.12.1884, vom 23.04.1886 und vom 6.06.1887 wurde der Kompetenzbereich der Innungen nochmals erweitert, insbesondere wurden sie dazu ermächtigt, auch Nicht-Innungsmitglieder zu den Kosten für die technische und gewerbliche Ausbildung des Nachwuchses heranzuziehen. Vor allem diese Bestimmungen führten in der Folge zu einer immer stärkeren Absetzung der Industrie vom Handwerk in der Frage der Berufsausbildung.

Die Erfolge in der Innungsfrage animierten die Vereinigungen der Handwerkerbewegung, in den 90er Jahren massiv für ihre unerfüllten zentralen Programmpunkte – Erweiterung der Selbstverwaltung, Befähigungsnachweis und Zwangsinnung – zu agitieren. Inwieweit sie damit Einbrüche in die Abwehrfront der Regierung erzielen konnten, zeigen die "Vorschläge für die Organisation des Handwerks und die Regelung des Lehrlingswesens im Handwerk" des Preussischen Handelsministers *von Berlepsch* vom Jahre 1893 (vgl. *Annalen* 1893).

Die Verkoppelung von korporativer Handwerksorganisation und Regelung des Lehrlingswesens wird hier ausdrücklich zum Programm erhoben: "wenngleich äußerlich getrennt, bilden (sie) insofern ein untrennbares Ganzes, als die zweckentsprechende Regelung der Gestaltung des Lehrlingswesens ohne die gleichzeitige Bildung von Organen, denen die Durchführung der gesetzlichen Bestimmungen obliegt, nicht zu erreichen ist." Diesen Vorgaben folgt dann weitgehend das sog. "Handwerkerschutzgesetz", die Gewerbe-rechtsnovelle vom 26.07.1897. Sie markiert die weitestgehende Abänderung der GO seit 1878 und wird vielfach als der *Grundstein des Dualen Systems der Berufsausbildung* in Deutschland angesehen (vgl. Gesetz 1897; Hoffmann 1902).

Die Novelle legitimiert zur Interessenvertretung des Handwerks die Bildung von *Handwerkskammern* (§§ 103ff.), eine neue Einrichtung nach dem Vorbild der Handelskammern, als *Körperschaften öffentlichen Rechts*. Die Aufgaben der neuen Kammern sind insbesondere: (1.) Regelung des Lehrlingswesens, (2.) Überwachung und Durchführung der für die Lehrlingsausbildung geltenden Vorschriften, (3.) Gutachten und Mitteilungen über Handwerksfragen an die Behörden, (4.) Anträge und Jahresberichte im Rahmen dieser Aufgaben, (5.) Bildung von Prüfungsausschüssen für Lehrlinge von Nicht-Innungsmitgliedern, und (6.) Bildung von Berufungsausschüssen für Prüfungsentscheidungen. Handwerkskammern erhalten das Recht, in allen das Handwerk betreffenden Fragen gehört zu werden, und sind den Innungen als Aufsichts- und Beschlußorgane vorgesetzt, d. h. die Beschlüsse der Kammern haben im Zweifelsfalle höhere Rechtskraft als die der Innungen.

Bezüglich der Innungen verfügte die Novelle die Möglichkeit, Handwerker eines Gewerbes bzw. verwandter Gewerbe zu einer Mitgliedschaft zu verpflichten, wenn die Mehrheit der betreffenden Handwerker eines Bezirks für eine Zwangsmitgliedschaft votiert. Mit diesem Institut der "fakultativen Zwangsinnung" war das traditionsnelle Korporationsrecht des Handwerks gesetzlich weitgehend wieder abgesichert, zumal jetzt auch die Bildung von *Innungsverbänden* zugelassen wurde.

Die Bestimmungen über das Lehrlingswesen sind in allgemeine (§§ 126 - 128) und in besondere für Handwerker aufgeteilt (§§ 129 - 133). Während die allgemeinen Vorschriften (für die Industrie) über die schon bestehenden Regelungen kaum hinausgehen, gelten für das Handwerk nun strengere Normen: Ausbilder müssen i. d. R. 24 Jahre alt sein, eine Lehre abgeschlossen oder das Handwerk fünf Jahre selbständig oder als Werkmeister ausgeübt haben. Lehrverträge sind der Innung oder der Kammer einzureichen; die Lehrzeit soll i. d. R. drei Jahre betragen; schriftliche Form des Lehrvertrages und eine Probezeit werden vorgeschrieben. Innungen und Handwerkskammern erhalten in der gewerblichen Berufsausbildung faktisch ein Prüfungsmonopol; für den Meistertitel verfügt das Gesetz einen Titelschutz (vgl. Hoffmann 1902; Schöfer 1981, S. 161ff. ). Der massiv eingeforderte Befähigungsnachweis wird erst 1908 durch eine neuerliche Gewerberechtsnovelle in eingeschränkter Form Realität: das Recht zur Lehrlingsausbildung wird

wieder an den Meisterstatus gebunden (Kleiner Befähigungsnachweis); nicht jedoch das Recht auf das Betreiben eines Handwerksgeschäftes (Großer Befähigungsnachweis) (vgl. Gesetz 1908).

## **2.2 Zur Problemlage (II): die Erziehungslücke zwischen Volksschulentscheidung und Militärdienst**

Die Problemlage, auf die ein qualitativer Sprung in der Fortbildungsschulentwicklung zu Beginn der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts bezogen werden kann, wird von vergleichbaren Bedingungsfaktoren verursacht wie diejenige, die zum Auslöser der Mittelstandspolitik wurde. Die Politisierung des alten Mittelstandes und des wachsenden Industrieproletariats, die durch die Große Depression massiv beschleunigt wurde, stützt sich auf zwei politisch-strukturelle Voraussetzungen, die in den 60er und 70er Jahren Realität geworden waren: (1.) das im Zuge der Reichsgründung von 1871 eingeführte *allgemeine Wahlrecht zum Reichstag* – für Männer ! – und (2.) die institutionelle Formierung der Arbeiterbewegung in Gestalt der *Sozialdemokratie* seit dem Jahre 1864.

Der durch die traditionellen Führungseliten von Dynastien, Adel, Beamtentum und Militär von oben her begründete deutsche Nationalstaat wies alsbald – trotz aller nationalen Begeisterung über den geglückten Zusammenschluß – alle Kennzeichen einer klassengespaltenen Industriegesellschaft auf. Die Konstruktion, ohne allgemeinverbindliche Legitimitätsbasis und ganz abgestellt auf die Sicherung der konservativen preußischen Vorherrschaft, war von Anfang an zu einer politischen Dauerkrise verurteilt, die immer neue Formen und Gestalten annahm (vgl. Rosenberg 1971, S. 11ff.; Wehler 1970 und 1973). Um die politischen und sozialen Spannungen zu überbrücken, verließ sich Bismarck u. a. auf eine Art negative Integration, indem er den Gegensatz zwischen "Reichsfeinden" – Klerikale, Welfen, Polen, Linksliberale, Sozialdemokraten etc. – und reichstreuen Gruppierungen schürte und den permanenten Konflikt zwischen In- und Outgroup nutzte, um wechselnde Mehrheiten für seine Politik zu erhalten. In diesem Verfahren der "sekundären" oder "negativen Integration" sehen zahlreiche Historiker den Kern der Verfassungsrealität des Deutschen Kaiserreiches (vgl. Sauer 1970, S. 435).

Der während der Großen Depression endgültig vollzogene Übergang zum "Massenzeitalter" und die labile Verfassung von Gesellschaft und Politik im neugegründeten Reich bewirkten u. a. die Verschärfung eines Problems, das schon seit der Mitte des 18. Jahrhunderts, verstärkt dann aber nach dem Einsetzen der industriellen Revolution, die Aufmerksamkeit von Staat und Gesellschaft erregt hatte: die unter dem Druck der sich verändernden Produktionsverhältnisse erzwungene Auflösung des Anfang des 18. Jahrhunderts noch weitgehend ständisch gefestigten Gesamterziehungsprozesses ließ im Sozialisationsprozeß vor allem der kleinbürgerlichen und proletarischen männlichen Jugendlichen ein Defizit entstehen. Dieses Defizit machte sich nun – im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – massiv in Gestalt einer Erziehungslücke zwischen dem Volksschulabgang und dem Beginn des Militärdienstes bemerkbar, eine Lücke, die nach verbreiteter Meinung sowohl für die Lockungen moderner Vergnügungen wie für die sozialistisch-revolutionäre Agitation der sich formierenden Arbeiterbewegung eine breite Einbruchsstelle abgab.

Die Erziehungswissenschaft hat diesen Auflösungsprozeß des ständischen Gesamterziehungsprozesses als Strukturwandel der Erziehung beim Übergang von der traditionellen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft beschrieben und gedeutet (vgl. z.B. Titze 1973). Beim Handwerk zeigt sich dieser Strukturwandel als Auflösung der ständischen Welt des "ganzen Hauses", einem Sozialzusammenhang, der zugleich die sittliche, kulturelle, politische und beruflich-fachliche Erziehung der Lehrlinge garantierte (vgl. Stratmann 1967 und 1993). Mit dem durch den Wandel der Produktion in zunehmendem Maße erzwungenen Austritt des Lehrlings aus dem Meisterhause, mit dem Verfall der durch die Zunft garantierten handwerklichen Subkultur mit zunehmender Einführung der Gewerbefreiheit verengt sich dieses umfassende, auf das gesamte Standesleben bezogene Erziehungsverhältnis zu einem auf die gesellschaftlich organisierte Arbeit eingeschränkten Vertrags- bzw. Rechtsverhältnis (vgl. Titze 1973, S. 68). Über dieses reduzierte "Ausbildungsverhältnis", dessen konsequente rechtliche Realisierung erstmals in der Gewerbeordnung von 1869 zu finden ist, war es prinzipiell jedoch nicht mehr möglich – und hierin liegt der eigentliche qualitative Unterschied zur alten Zunftlehre – eine im Sinne sozialer Handlungsorientierung umfassende erzieherische Wirkung auszuüben.

Kirche und Staat hatten seit etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts verbreitet Versuche unternommen, das – hier nur für den handwerklichen Lebenszusammenhang skizzierte – Sozialisationsdefizit bei den Jugendlichen der handarbeitenden Unterschichten mit Hilfe spezieller pädagogischer Institutionen abzubauen bzw. aufzufangen. Doch die in diesem Zusammenhang entstandenen religiösen und gewerblichen Sonntagsschulen (vgl. Thyssen 1954) konnten bei eher nachlässiger Förderung kaum größere Wirkung entfalten. Bei der sozialen und politischen Mobilisierung großer Bevölkerungsmassen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erwiesen sich derartig punktuelle und unstrukturierte Bearbeitungsversuche nun vollends als ungenügend. Die Lücke in der sekundären Sozialisation eines wesentlichen Teils der heranwachsenden Generation war spätestens Ende des Jahrhunderts zu einem nicht mehr übersehbaren, gefährlichen Massenproblem für die bürgerliche Gesellschaft geworden. Wollte man die ideologische Kontrolle über die kleinbürgerliche und proletarische (männliche) Jugend nicht verlieren, so mußte die "große Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung" (Pache 1893) unter allen Umständen institutionell geschlossen, die "große Jugendwüste" – wie der Pädagoge *F. W. Dörpfeld* diesen Tatbestand definierte (vgl. Dörpfeld 1895, S. 42) – mußte beseitigt werden.

Als objektiver Tatbestand läßt sich die skizzierte Problemlage allerdings nur schwer nachweisen. Rein quantitativ betrachtet, stieg die Bevölkerung im Deutschen Reich zwischen 1871 und 1915 von rd. 41,0 Mio auf 67,8 Mio, die der 15- bis unter 20jährigen im gleichen Zeitraum von 3,7 Mio auf 6,6 Mio (vgl. Obendiek 1988; Stratmann 1992). Dies ist zwar ein beachtlicher absoluter Anstieg der als potentiell gefährdet bezeichneten Bevölkerungsgruppe, prozentual schwankt ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung in diesem Zeitraum jedoch nur zwischen 9,1 % und 10,2 %. Von einer problematischen "Verjüngung" der deutschen Bevölkerung zwischen 1871 und 1915 kann also keine Rede sein.

Man muß allerdings berücksichtigen, daß in den sich herausbildenden industriellen Ballungszonen Deutschlands – Rheinland, Sachsen, Berlin, Oberschlesien – aufgrund hoher Zuwanderungsraten die Sozialverhältnisse sich rapide destabilisierten und das Phänomen eines durch Jugendliche verursachten steigenden Potentials gesellschaftlicher Anomie sich weit schärfer

abbildete als im Landesdurchschnitt. Das finstere Bild einer haltlosen, "politisch verwahrlosten" Jugend mit ausgeprägten kriminellen Neigungen taucht jedenfalls in einer unübersehbaren Zahl von zeitgenössischen Zeugnissen auf (vgl. Malmede 1990). Mit dem Beginn der 90er Jahre verengt sich noch die Sicht: es läßt sich eine intensive öffentliche Erörterung des "Jugendlichenproblems" feststellen, die im wesentlichen auf zwei Auslöser zurückzuführen ist: (1.) auf die seit 1882 übliche separate kriminalstatistische Erfassung "jugendlicher Personen" und (2.) auf den großen Bergarbeiterstreik vom Mai 1889 (vgl. dazu Malmede 1990, S. 58).

Laut Reichskriminalstatistik stieg die Jugendkriminalität im fraglichen Zeitraum in der Tat beträchtlich: von 30.662 Straftätern im Jahre 1882 auf 53.389 im Jahr 1913. Allerdings entsprach dieser Anstieg in etwa dem der Erwachsenenkriminalität im gleichen Zeitraum. Auch die spektakuläre Mitwirkung von Jugendlichen am Bergarbeiterstreik 1889 muß aufgrund der tatsächlich erfolgten Verurteilungen relativiert werden. Die bürgerliche Öffentlichkeit bewertete indes Zahlen und Geschehnisse unter der Perspektive eines vermeintlich drohenden Umsturzes durch die deprivilegierten unteren Schichten, d.h. hysterisch.

Aus der historischen Distanz muß man feststellen, daß Jugendkriminalität im Kaiserreich vornehmlich Verhaltensweisen stigmatisierte, "die als Elemente einer proletarischen Sozialkultur angesehen werden können. Hierzu zählen auch Protest- und Organisationsformen, in denen sich die politischen Emanzipationsbestrebungen proletarischer Sozialschichten artikulierten. Aus dem Blickwinkel der definitions- und sanktionsmächtigen Verteidiger der vorherrschenden bürgerlichen Normalität handelte es sich bei diesen Verhaltensweisen, Protest- und Organisationsformen um Normabweichungen, um 'Entartungen', wie es im zeitgenössischen kriminalwissenschaftlichen Sprachgebrauch auch oft hieß" (Malmede 1990, S. 65).

### **2.2.1 Die Antwort auf die Lücke in der sekundären Sozialisation: Fortbildungsschule und Jugendpflege**

Für die politischen, juristischen und pädagogischen Sachwalter des Bürgertums stellte sich die skizzierte Erziehungslücke – ob nun objektiv vorhanden oder nicht – jedenfalls als ein gesellschaftliches Problem dar, das es zu bearbeiten galt. Im Gegensatz zu den Konservativen, deren Haltung in Bildungsfragen traditionell bestimmt wurde vom Motiv ständischer Bildungsbegrenzung, sah das liberale Bürgertum in der Anhebung des Bildungsniveaus der Unterschichten schon seit längerem ein probates Mittel, um ein Ausbrechen der unterbürgerlichen Massen aus dem System der bürgerlichen Sozialordnung zu verhindern. Verschiedene politische und gesellschaftliche Organisationen der besitz- und bildungsbürgerlichen Schichten traten daher verstärkt als Befürworter und Förderer einer pädagogischen Institution auf, die zumindest eine bescheidene Weiterführung des staatlichen Erziehungseinflusses nach der Entlassung aus der Volksschule garantieren sollte: *die Fortbildungsschule*.

Die politische Durchsetzung dieser Schule, die an die Stelle der alten – oft an wechselvolle Existenzbedingungen gebundenen – Sonntagsschule treten sollte, ist im wesentlichen den liberalen Parteien und den liberalen Kräften in der Bürokratie zuzurechnen, ein Umstand, der diese Einrichtung zahlreichen Zeitgenossen als "liberales Experiment" erscheinen ließ (vgl. Greinert 1975a, S. 25ff.). Liberale Fortbildungsschulpolitik und die Beweggründe, die sich mit ihr verbanden, lassen sich z. B. schlüssig am Wollen und Wirken einer bürgerlichen Vereinigung, der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* aufzeigen. Diese Gesellschaft wurde 1871 nach erfolgter Reichsgründung in einer Zeit nationaler Hochstimmung von einer Reihe bürgerlicher Honoratioren ins Leben gerufen mit der Absicht, nach der erkämpften politischen Einheit nun die geistige Einheit des deutschen Volkes zu befördern.

Seit den frühen 70er Jahren stand die Fortbildungsschule im Mittelpunkt der volkspädagogischen Bemühungen der Gesellschaft, der man einen hohen Stellenwert beim gewünschten nationalen Integrationsprozeß zuwies (vgl. dazu „Der Bildungsverein“ Jg. 1871- 1905). Schon 1872 skizzierte die Gesellschaft ein Fortbildungsschulprogramm und regte durch Petitionen die Re-

organisation des Berliner und die staatliche (finanzielle) Unterstützung des preußischen Fortbildungsschulwesens an. 1873 erörterte man die Frage eines Reichsschulgesetzes, das eine Fortbildungsschulpflicht einschließen sollte, seit 1878 betrieb die Gesellschaft eine lebhaftige Agitation für ein preußisches Unterrichtsgesetz, wiederum im Hinblick auf eine umfassende Fortbildungsschulpflicht. Auch inhaltliche Fragen des Fortbildungsschulunterrichts fanden das Interesse der Gesellschaft, der zahlreiche "Fortbildungsschulmänner" (Verwaltungsbeamte, Politiker, Direktoren) angehörten. Vor allem aber regten die Zweigvereine in zahlreichen Kommunen die Einrichtung von Fortbildungsschulen an und unterhielten diese zuweilen mit eigenen Mitteln bis der Fortbestand der Schulen gesichert war.

Die auf Integration zielenden Motive, die diese Aktivitäten trugen, wären nicht zu verurteilen gewesen, wenn sie nicht stark von Ausgrenzungstendenzen und chauvinistischem Pathos durchsetzt gewesen wären. Auch die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung verteidigte militant die bürgerliche Gesellschaftsordnung sowie den konservativen Nationalstaat und bekämpfte die vermeintlichen "Reichsfeinde": Ultramontane, Polen und vor allem die Sozialdemokraten, deren Bestrebungen pauschal als "kulturfeindlich" eingestuft wurden (vgl. Greinert 1975a, S. 26ff.). Die Fortbildungsschule erhielt unter dieser Perspektive ihre klare gesellschaftspolitische Funktion: sie sollte in erster Linie die Integration der kleinbürgerlichen und proletarischen Jugendlichen in den bürgerlichen Nationalstaat fördern, die drohende Proletarisierung der handarbeitenden Unterschicht, insbesondere des alten Mittelstandes, abwenden helfen.

Als Verbündeter der Liberalen in Sachen Fortbildungsschule konnte die liberale Bürokratie in Preußen, insbesondere das *Ministerium für Handel und Gewerbe* gelten, das seit 1884 für diese Schulen zuständig war (vgl. Greinert 1990b). Folgerichtig standen sich seit diesem Jahre im Preußischen Abgeordnetenhaus in der Fortbildungsschulpolitik zwei Gruppierungen mit gegensätzlichen Interessen gegenüber: während die Liberalen, vor allem die *Nationalliberalen*, versuchten, die Handelsverwaltung beim Aufbau einer funktionsfähigen Fortbildungsschule in säkularisierter Form politisch zu unterstützen, waren die Konservativen und das Zentrum darauf aus, diese Bestrebungen schon im Ansatz zu verhindern. Das Bündnis zwischen Libe-

ralen und Handelsverwaltung hatte von 1884 - 1894 mehrere Angriffe auf die Fortbildungsschule abzuwehren, die auf das Verbot des sonntäglichen Zeichenunterrichts zielten, dessen Besuch die Schüler sog. „konstruierender Berufe“ – nach Meinung von Konservativen und Zentrum – vom wichtigeren Gottesdienst abhielt (vgl. Greinert 1990b, S. 184f.). Doch zum Zeichnen war damals nun einmal Tageslicht unverzichtbar!

Der gewichtigere Anlaß zu politischen Auseinandersetzungen zwischen den beiden Parteien war indes der Umstand, daß die Fortbildungsschule keinen Religionsunterricht im Lehrplan aufwies und daß die Geistlichkeit weder bei der Schulaufsicht über diese Schulen noch in den Fortbildungsschulkuratorien berücksichtigt war. Forderungen zur Einführung des Religionsunterrichts in den Fortbildungsschullehrplan wurden daher ab 1884 wiederholt erhoben, jedoch stets abgewehrt. Hinter solchen Marginalien verbarg sich der Anspruch der konservativ-klerikalen Fraktion, die Fortbildungsschule ganz ihrem Einfluß zu unterwerfen. Dies zeigte sich in aller Deutlichkeit im Jahre 1911, als ein Fortbildungsschulgesetz in Preußen zur Beratung anstand (vgl. Grüner 1963).

In der Kommission, die den Gesetzentwurf zu behandeln hatte, konnte die Mehrheit der Konservativen mit Hilfe des Zentrums drei Anträge durchsetzen, deren gesetzliche Festschreibung die liberale Ausrichtung der Fortbildungsschule praktisch liquidiert hätte: die Einführung des obligatorischen Religionsunterrichtes, die Aufnahme der Ortsgeistlichen in die Kuratorien der Fortbildungsschulen und die Mitwirkung des Kultusministeriums bei der Durchführung des Gesetzes. Da die Liberalen im Preußischen Abgeordnetenhaus über keine Mehrheit mehr verfügten, konnten sie lediglich erreichen, daß der (liberale) Handelsminister den Gesetzentwurf als Ganzes zurückzog (Ebenda, S. 400).

Trotz dieser liberalen Schirmherrschaft blieb die Fortbildungsschule von unmittelbaren gesellschaftspolitischen Funktionalisierungsversuchen nicht verschont. So legte 1886 die preußische Regierung dem Abgeordnetenhaus einen Gesetzentwurf vor, der die Fortbildungsschule in das Instrumentarium der Germanisierungspolitik in Westpreußen und Posen einfügte (vgl. Greinert 1975a, S. 33ff.). Sie wurde damit zu einem nicht unwichtigen Be-

standteil der Bismarckschen Polenpolitik. Doch der klassische Gegner, den man durch die Errichtung von Fortbildungsschulen zu treffen hoffte, war ein gefährlicherer "Reichsfeind" in den Augen der Konservativen, nämlich die Sozialdemokratie. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß die Fortbildungsschule bei nicht wenigen Politikern und großen Teilen der Ministerialbürokratie als geeignetes Mittel angesehen wurde, dem "roten Umsturz" direkt entgegenzuwirken (vgl. Greinert 1975a, S. 37).

Offensichtlich war jedoch mit der Fortbildungsschule allein die Erziehungslücke in der sekundären Sozialisation der unterbürgerlichen Schichten nicht zu schließen. Um die Jahrhundertwende versuchte daher der bürgerliche Staat auch den Bereich der Freizeit der arbeitenden Jugend seinem administrativen Zugriff zu unterwerfen. Die ersten Erlasse zur *Jugendpflege* des Preußischen Ministers für Handel und Gewerbe regten die Bildung von Sonntagsheimen für Lehrlinge, Jünglingsvereinen und Volksbibliotheken an. Es gelte, so heißt es zur Kenntnis der Regierungspräsidenten und des Berliner Polizeipräsidenten, "die gewerbliche männliche Jugend tunlichst vor mancherlei Gefahren zu bewahren, die ihr heute drohen, wenn sie sich selbst überlassen bleibt" („Centralblatt“ 1905, S. 770ff.).

Mit einem Erlaß vom 25. Juli 1908 versuchte der Handelsminister die Fortbildungsschule zum organisatorischen Mittelpunkt der Jugendpflege zu machen, doch dieser Versuch mußte angesichts der noch schwachen Position dieser Schule fehlschlagen. Im Jahre 1911 wurde daher die Jugendpflege auf den Kultusminister übertragen und organisatorisch wie finanziell verselbstständigt: es entstanden eigene zentrale Institutionen für die Jugendpflege, und die Mittel für die großzügige Finanzierung spezieller Maßnahmen wurden kräftig aufgestockt (vgl. „Centralblatt“ 1911, S. 276ff.).

Die Fortbildungsschule behielt gleichwohl – bis hinein in die Zeiten der Berufsschule – eine nicht unwichtige Funktion innerhalb der staatlichen Jugendpflege, setzte sich mit ihren diesbezüglichen Aktivitäten allerdings immer mehr in eine krasse Gegenposition zu den objektiven politischen und sozialen Interessen ihrer Schüler (vgl. Verwaltungsberichte ..., II - V). Dies wurde besonders deutlich, als die Jugendpflege in zunehmendem Maße zu einem Kampfinstrument gegen die proletarische Jugendbewegung degenerierte, die

seit 1908 von Sozialdemokratie und Gewerkschaften organisatorisch abgesichert wurde und unter diesem Schutz zu einer Massenbewegung geworden war (vgl. Korn 1922; Zwerschke 1963). Doch zu dieser Zeit – nach 1900 – hatte sich für die weitere Entwicklung der Fortbildungsschule längst ein Programm herausgeschält, das nicht auf die Freizeit der unterbürgerlichen Jugendlichen sondern auf ihre Rolle in der Berufs- und Arbeitswelt zielte.

### **2.2.2 Steuerungsinstrumente der Fortbildungsschulpolitik: Schulpflicht und Lehrplan**

Nahezu exakt auf den Beginn der Großen Depression bezogen, begann 1873 eine Gründungswelle sog. "allgemeiner" Fortbildungsschulen. Sie setzte in Sachsen mit dem Gesetz vom 26.4.73, betreffend das Volksschulwesen, ein, das u. a. eine dreijährige Fortbildungsschulpflicht für männliche Jugendliche dekretierte (vgl. Thyssen 1954, S. 69ff.). Im Jahre 1874 folgten Baden, Hessen, Sachsen-Weimar und Sachsen-Coburg, in den nächsten Jahren eine ganze Reihe weiterer Staaten. Preußen, in dem ein Unterrichts- bzw. Schulgesetz aufgrund des politischen Patts im Abgeordneten- und Herrenhaus nicht zustande zu bringen war, stützte sich bezüglich der Fortbildungsschulpflicht – wie einige andere Staaten auch – auf die §§ 106 und 142 der Reichsgewerbeordnung. Danach *konnten* durch Ortsstatut gewerbliche Lehrlinge und jugendliche Arbeiter zum Besuch der Fortbildungsschule verpflichtet werden, eine Maßnahme, zu der sich i. d. R. aber nur finanziell gut gestellte Gemeinden und Großstädte bereit fanden (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, S. 13ff.). Ab 1874 gewährte das preußische Kultusministerium für die Errichtung und Unterhaltung von Fortbildungsschulen den Gemeinden zwar finanzielle Unterstützung, deren Umfang war indes bis in die 90er Jahre eher kümmerlich und kam zudem vorzugsweise den "reichen" Gemeinden zugute, die auch ohne diese Subvention in der Lage gewesen wären, Fortbildungsschulen zu finanzieren.

Trotzdem markieren die "Grundzüge für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen" vom 17. Juni 1874 nebst Finanzierungserlaß zumindest den Beginn einer stärkeren staatlichen Einflußnahme auf die Gestaltung des Fortbildungsschulwesens in Preußen (vgl. "Centralblatt" 1874, S. 490ff.). Durch

die Bekräftigung der ortsstatutarischen Grundlagen, organisatorisch-inhaltliche Vorgaben und die Verpflichtung der Gemeinden zur Beteiligung an der Finanzierung dieser Schulen wurde erstmals ein fester Rahmen für die "gewerbliche" – in Wirklichkeit jedoch "allgemeine" – Fortbildungsschule abgesteckt, der bezüglich Schulpflicht, Trägerschaft und Finanzierung in den folgenden Jahrzehnten laufend den sich verändernden Verhältnissen angepaßt wurde (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, S. 12ff. und 20ff.). So wurden 1891 die Handelslehrlinge in die Fortbildungsschulpflicht einbezogen, 1900 die weiblichen Handlungsgehilfen und -lehrlinge und 1911 die weiblichen Arbeiter unter 18 Jahren.

Die Fortbildungsschule war insofern eine "allgemeine", als man (1.) mit ihrer Hilfe einen weiteren *allgemeinen* Schulzwang für unterbürgerliche Jugendliche über die Volksschule hinaus durchzusetzen versuchte und als man (2.) die *allgemeinen* Lehrinhalte der Volksschule für sie zum didaktischen Orientierungspunkt machte. Ihr Charakter als unselbständiger Aufbau der Volksschule drückte sich weiterhin darin aus, daß die Fortbildungsschule auf die Gebäude und Räume der Volksschule verwiesen war und auch im wesentlichen auf deren Lehrerschaft (vgl. Thyssen 1954, S. 96ff.).

Wie die preußischen Fortbildungsschülerklasse von 1874, 1884 und 1897 zeigen (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, S. 162f., 164ff. und 168ff.), wurde als Ziel dieser Schule zwar "die Erhöhung der Gewerbstüchtigkeit" proklamiert, was indes nicht viel zu besagen hatte, da man sich von der klassischen Struktur des Volksschullehrplans mit der Ausrichtung auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Realien nicht zu lösen vermochte. Die allgemeine Fortbildungsschule dürfte inhaltlich eher von der gesellschaftspolitischen Funktionalisierung geprägt gewesen sein, die die offizielle Politik und die beschriebenen bürgerlichen Gruppierungen als Erwartung mit ihr verbanden. Dies läßt sich in etwa auch belegen, wenn man die damals gebräuchlichen Fortbildungsschullehrbücher analysiert (vgl. Greinert 1975a, S. 50ff.) und den Umfang der auf spezielles Anstaltsrecht bezogenen Disziplinarstrafen für Fortbildungsschüler ermittelt (vgl. Greinert/Hanf 1981). Die allgemeine Fortbildungsschule, so der Berufspädagoge *H. Blankertz*, "mißbrauchte die pädagogische Verantwortung im Dienste der herrschenden Klassen wie keine andere Schule der Zeit..." (Blankertz 1969, S. 131).

Insofern war die allgemeine Fortbildungsschule ein pädagogisch erfolgloser Indoktrinierungs- und Disziplinierungsversuch, "den Schülern gleichgültig, den Meistern lästig, den Lehrern ein Gegenstand vergeblicher Liebesmühe" wie es *Georg Kerschensteiner*, der bekannteste und erfolgreichste Reformers dieser Schule, drastisch formulierte (Kerschensteiner 1907b, S. 106). Um 1890 bereits mehrten sich die kritischen Stimmen gegenüber der allgemeinen Fortbildungsschule, und es bildeten sich die ersten Zusammenschlüsse und festen Vereine, die eine grundsätzliche Reformierung dieser Schule anstrebten.

Der größte und einflußreichste dieser Verbände war der "Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen", 1892 unter dem Namen "Verein der Lehrer und Freunde der deutschen Fortbildungsschule" gegründet, mit dem tatkräftigen Fortbildungsschulpionier *Oskar Woldemar Pache* aus Leipzig an der Spitze (vgl. Biermann 1990). Pache hatte schon seit etwa 1890 die "fachgewerbliche Ausrichtung der Fortbildungsschule als das rechte Mittel zu ihrer Reform" empfohlen. Er zeigte sich in diesem Punkte stark beeinflusst von dem badischen Gewerbeschuldirektor *Friedrich Rücklin*, der 1888 mit dem Vorschlag einer ganz auf die Bedürfnisse und Interessen des gewerblichen Mittelstandes ausgerichteten "Volksgewerbschule" eine schulpolitische Konzeption vorgelegt hatte, die dank ihrer detailfreudigen Sorgfalt einen großen Einfluß auf die Fortbildungsschulpioniere, -politiker und auch -lehrer ausübte (vgl. Rücklin 1888).

Der "Deutsche Verein", spätestens seit 1896 das zentrale Sammelbecken für alle an der Fortbildungsschule interessierten Stadtverordneten, Bürgermeister, Verwaltungsbeamten, Politiker, Schuldirektoren und Exponenten volkspädagogischer Institutionen, entwickelte sich sehr schnell zum entscheidenden Transmissionsaggregat für die Fortbildungsschulreform (vgl. Greinert 1990b, S. 186ff.). Auf den seit 1896 stattfindenden jährlichen "*Fortbildungsschultagen*" wurden bedeutende Reformsignale für diese Schule gesetzt (vgl. Grüner 1962), das wichtigste auf dem IV. Deutschen Fortbildungsschultag in Frankfurt a. M. im Jahre 1899 mit der entschiedenen Forderung, *daß die Fortbildungsschule aus wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Gründen nach ihrer äußeren wie inneren Organisation eine "Berufsschule" sein müsse*. Die Berufspädagogik hat diesen "Beschuß"

als das "erste Fanal (eines) neuen Bildungs- und Schulgedankens" gefeiert (vgl. z.B. Abel 1963b).

Betrachtet man diesen Vorgang vom politischen Standpunkt aus, so bedeutet das Votum des Deutschen Vereins für eine Umwandlung der allgemeinen Fortbildungsschule in eine beruflich orientierte Schule sein Einschwenken auf die Linie der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches. Schon auf den Fortbildungsschultagen von 1897 und 1898 wurde – mit deutlichem Bezug auf die durch die Gewererechtsnovelle von 1897 veränderte Situation in der Lehrlingsausbildung – versucht, das Verhältnis Handwerk - Fortbildungsschule neu zu bestimmen (vgl. Greinert 1975a, S. 70ff.). Eine didaktisch und organisatorisch reformierte Fortbildungsschule wurde nun als "Faktor der Hilfe" für das Handwerk definiert, als eine Schule, die "einen Kommentar zur Werkstatt" liefern könne, und daher vom Handwerk auch akzeptiert werde.

Die Reden der wichtigen Repräsentanten des Vereins und die gefaßten Beschlüsse auf den Fortbildungsschultagen zeigen, wie weit sich der Verein den gesinnungsmäßigen Voraussetzungen des Sozialprotektionismus angenähert hatte. Die Rettung der Fortbildungsschule bzw. ihre Durchsetzung als eine schulische Ergänzung zur Betriebslehre, so schien es, war nur zum Preis der nahezu totalen Anpassung dieser Schule an die Ausbildungsinteressen des Handwerks zu haben; und das hieß, für die Fortbildungsschule das vorindustriell geprägte ständische Ausbildungsmodell des Handwerks als didaktische Leitlinie zu akzeptieren, eine Hypothek, für deren Abtragung die Berufsschule und die Berufspädagogik noch Jahrzehnte benötigten (vgl. dazu Stütz 1969 und 1970).

Zur endgültigen Durchsetzung dieser vom Deutschen Verein für das Fortbildungsschulwesen propagierten Reformstrategie haben entscheidend die pädagogische Phantasie und das organisatorische Geschick des Münchener Stadtschulrates *Georg Kerschensteiner* beigetragen. Kerschensteiner, dem von seinem Amtsvorgänger u.a. die Aufgabe der Reorganisation des Münchener Fortbildungsschulwesens hinterlassen worden war, gelang zweierlei: erstens konnte er das von den Reformern propagierte eigenständige, beruflich organisierte Fortbildungsschulmodell erstmals in München nach 1900 durchsetzen und zweitens vermochte er eine schlüssige Legitimationsgrundlage für

diese neue Schule zu formulieren, zwei Leistungen, die ihn fast schlagartig zur politischen und geistigen Leitfigur der Fortbildungsschulbewegung werden ließen (vgl. Wehle 1979).

Kerschensteiner beantwortete die um die Jahrhundertwende wieder verstärkt diskutierte Frage, wie (vor allem) die männliche Arbeiterjugend für die bürgerliche Gesellschaft zu gewinnen sei, unkonventionell, aber bündig: *durch Berufserziehung*. In seiner bekannten Schrift "Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend", die verbreitet als die "Gründungs- bzw. Geburtsurkunde der Berufsschule" bezeichnet wird (Abel 1963b, S. 92), entwarf er das politisch-pädagogische Programm einer "Staatsbürgererziehung", deren "Kern- und Angelpunkt" die Reform der Fortbildungsschule bilden sollte, ihre Ausgestaltung zu einer didaktisch am künftigen Beruf der Schüler orientierten Pflichtschule. Erziehung zu Arbeit und Beruf – so der Kern der Berufsschultheorie Kerschensteiners – ist für die "handarbeitende Bevölkerung" zugleich das Medium der politischen Erziehung; nur die Berufserziehung fördert die Entwicklung jener bürgerlichen Tugenden, die als Grundlage aller höheren sittlichen Bildung zu betrachten sind – Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Selbstüberwindung, "die Hingabe an ein tätiges Leben" – und gleichzeitig auch als das Fundament aller wichtigen Staatsbürgertugenden (vgl. Kerschensteiner 1901, S. 15ff.; kritisch: Geißler u.a. 1992).

Nach 1900 wird das Programm der beruflich organisierten Pflichtfortbildungsschule endgültig zur allgemein akzeptierten Leitlinie der Fortbildungsschulpolitik, wenn auch die administrative und praktische Umsetzung der neuen "Bildungsidee" nur langsame Fortschritte machte. Im größten Land des Deutschen Reiches, in Preußen, setzte die Handelsverwaltung – der die Fortbildungsschulen seit dem Jahre 1884 unterstanden – nach 1895 vor allem den pflichtmäßigen Besuch dieser Schulen strikt durch: zwischen 1895 und 1903 fällt der relative Besuch der freiwilligen (Handwerker-)Fortbildungsschulen von rd. 44 % auf 22 % und ist 1911 bei nur 6,31 % angelangt, während in diesem Jahr 93,69 % der rd. 362.000 Schüler *obligatorische* Fortbildungsschulen besuchen (vgl. Harney 1980a, S. 82f.).

Mit administrativem Druck und vermehrten staatlichen Finanzmitteln versuchte das preußische Handelsministerium nach dem Abklingen der wirt-

schaftlichen Depression außerdem ein flächendeckendes Fortbildungsschulprogramm zu realisieren. Das geplante Fortbildungsschulgesetz von 1911, mit dessen Hilfe vor allem die Errichtung von Fortbildungsschulen in Gemeinden über 10.000 Einwohnern und die Besuchspflicht dieser Schulen gesetzlich abgesichert werden sollten, scheiterte zwar, durch eine Gewerbe-rechtsnovelle vom 1.4.1912 konnte indes "auf Anordnung der höheren Ver-waltungsbehörde" die ortsstatutarische Fortbildungsschulpflicht dekretiert werden (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, S. 18ff.).

Die inhaltliche Korrektur der Fortbildungsschule in Preußen verlief etwas langsamer: mit dem Erlaß der "Grundsätze für die Erteilung des Zeichenun-terrichts in gewerblichen Fortbildungsschulen", vom 28. Januar 1907 ging die Verwaltung erstmals in Ansätzen auf den beruflichen Schulgedanken ein – Ausrichtung des Zeichenunterrichts auf den Beruf der Schüler, fachliche Unterrichtsgestaltung und Fachklassenbildung wurden offiziell angeregt (vgl. Grundsätze ... 1907). Den endgültigen Durchbruch zu einem prinzipiell neuen und eigenständigen Curriculum brachten indes erst die "Bestimmungen über die Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher bzw. kaufmännischer Fort-bildungsschulen" vom 1. Juli 1911. Dieser Erlaß – offensichtlich als zentrale Durchführungsverordnung des gescheiterten Gesetzes konzipiert – enthält nun vollständig die neuen bildungstheoretischen, schulorganisatorischen und inhaltlichen Vorstellungen zur Fortbildungsschule wie sie vor allem bei Ker-schensteiner formuliert worden waren (vgl. Bestimmungen ... 1911). Dieser Lehrplan-Erlaß markiert letztlich die Durchsetzung des Berufsprinzips auf dem Verwaltungswege gegen das Fortbildungsschulkonzept der konservativ-klerikalen Gruppierungen und bildet insofern eine entscheidende Weichen-stellung in Richtung Berufsschule.

Die Verknüpfung von Staatsbürger- und Berufserziehung spiegelt sich am vollkommensten in dem neuen Fach "Berufs- und Bürgerkunde" der gewerb-lichen Fortbildungsschule, das die Elemente Fachkunde, Geschäftskunde sowie Bürgerkunde und damit den Kern des späteren Berufsschul-Curriculums, in sich vereinte. Dieses Fach markiert am schlüssigsten das "Rollenmuster aus mittelständischer Berufsidentität und staatstreuer Grund-einstellung", das Liberale und Regierung spätestens seit Mitte der 90er Jahre

als generelles Erziehungsmodell für die Klientel der Fortbildungsschule favorisiert hatten (vgl. Harney 1980a, S. 139ff.).

Den immer noch anhaltenden Streit, welche Triebkräfte der Fortbildungsschule letztendlich ihren Stempel aufgedrückt haben (vgl. Harney/Tenorth 1986; Hasfeld 1996) halten wir für müßig, da in diesem Zusammenhang wieder auseinanderdividiert wird, was explizit als zusammengehörig gedacht werden muß: Berufsausbildung als Medium der politischen Bildung. Ohne Zweifel muß hierbei für das Deutsche Kaiserreich eine ambivalente Zielorientierung konstatiert werden, nämlich berufliche Bildung als Element einer *modernen Wirtschaftspolitik* und gleichzeitig einer *konservativen bis reaktionären Gesellschaftspolitik*. Es handelt sich um die Strategie einer partiellen bzw. defensiven Modernisierung (vgl. dazu Körzel 1996).

Als Zentrum der „technischen Erziehung“ galten bis ins zweite Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts ausschließlich die Fachschulen, und vor allem auf diese richtete sich der Gestaltungswille der Bürokratie. In Preußen beispielsweise bezog man erst nach 1907 die Fortbildungsschulen vorsichtig in diese Überlegungen mit ein (vgl. Schütte 1998). Wenn auch hier das Kultusministerium und das Handelsministerium unterschiedliche Vorstellungen von der inneren Ausrichtung der Fortbildungsschule hatten, so kann doch keine Rede davon sein, daß in diesem Streit das Interesse an Beruf und Qualifikation letztlich den Sieg davongetragen hat. Die „Staatsbürgererziehung“ war alles andere als nur ein „symbolisches Opfer“, das die Berufserziehung dem pädagogischen Zeitgeist gebracht hat (vgl. Harney/Tenorth 1986, S. 107) – die benutzten Lesebücher in den Fortbildungsschulen, die strengen Disziplinarbestimmungen für Fortbildungsschüler und ihre rücksichtslose Anwendung sowie die berüchtigten „Schulreden“ der Fortbildungsschul-Direktoren verströmen eindeutig das Odium des Klassenkampfes (vgl. Greinert 1975a, S. 50ff.; Greinert/Hanf 1981). Entsprechend eindeutig fiel daher das Votum der Sozialdemokratie aus. „Die ganze staatsbürgerliche Erziehung“ – so der bekannte Bildungsexperte der SPD, *Heinrich Schulz* – „ist in ihrem eigentlichen Wesen eine elende Heuchelei“ (Schulz 1911, S. 150).

### 2.3 Zum Systemcharakter der Berufsausbildung in Deutschland vor 1918

Die weitere Entwicklung von Betriebslehre und Pflichtfortbildungsschule wurde durch den Ersten Weltkrieg und den nachfolgenden Zusammenbruch erst einmal unterbrochen. Das Zahlenverhältnis zwischen Gelernten und Ungelernten kehrte sich im Laufe des Krieges zugunsten der letzteren um, und damit war die materielle wie ideologische Basis des neuen Ausbildungsmodells stark erschüttert (vgl. dazu Böhme 1923; Schütte 1992, S. 17ff.). Allerdings, von einem "System" im Sinne eines gegliederten Ganzen, in dem die einzelnen Elemente sinnvoll aufeinander bezogen sind, konnte im Hinblick auf den vor 1914 erreichten Entwicklungsstand der Berufsausbildung in Deutschland nicht die Rede sein. Das gilt zuerst einmal für die erreichte institutionelle Verfassung der beiden *Lernorte* wie für ihre Beziehung zueinander.

- (1) Die *Betriebslehre* hatte lediglich beim Handwerk und bei der Ausbildung der "Handlungsgehilfen" eine einigermaßen einheitliche organisatorische und inhaltliche Struktur, die indes wesentlich von überkommenen Ausbildungstraditionen bestimmt war. Deren Grundlagen waren trotz Mittelstandspolitik und wiederbelebter berufsständischer Ideologie um die Jahrhundertwende so nachhaltig erschüttert, daß sie als soziale und pädagogische Gestaltungskraft kaum noch Bedeutung besaßen. Schlimmer noch stand es um das Fabriklehrlingswesen: hatte sich dieses in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts noch weitgehend an der Handwerkslehre orientiert, so zeigte es gegen Ende des Jahrhunderts erste dramatische Auflösungserscheinungen (vgl. Rinneberg 1985, S. 233ff.), ein quantitativer wie qualitativer Niedergangsprozeß, der auf breiter Front erst in den 20er Jahren des nächsten Jahrhunderts aufgehalten werden konnte.
- (2) Die Fortbildungsschule war – wie gezeigt – nicht unter der Perspektive einer strikt ökonomischen (d. h. auf berufliche Qualifikation bezogenen) Funktionalisierung entstanden, sondern sollte in erster Linie politisch-integrative Aufgaben erfüllen. Erst um die Jahrhundertwende eröffnete sich für diese Schule dann eine echte Konsolidierungschance im Zuge der Mittelstandspolitik. Die Folge: sowohl in bezug auf die Durchsetzung der Schulpflicht als auch der neuen organisatorischen und curricu-

laren Struktur kann die Fortbildungsschule um 1914 nur als eine unfertige Konstruktion betrachtet werden.

Die Fortbildungsschulentwicklung ist gekennzeichnet durch eine relative Eigenständigkeit gegenüber der Betriebslehre – zumindest in ihrer Frühphase. In seiner Arbeit über die preußische Fortbildungsschule versucht *K. Harney* nachzuweisen, daß die verstärkte Förderung dieser Schule in den 90er Jahren verbunden mit der Durchsetzung des Besuchszwanges eher zu erklären sei aus dem Bestreben der preußischen Bürokratie, die Typendifferenzierung preußischer Gewerbeschulen nach unten mit der Fortbildungsschule abzuschließen, d. h. ein System abgestufter Karrieremuster zu schaffen, das indes – aus statusbedingten Gründen – die Klientel der Fortbildungsschule leer ausgehen ließ. Die Besuchsfreiwilligkeit, so Harney, wurde bewußt den über den Fortbildungsschulen rangierenden Fachschulen vorbehalten, während der Besuchszwang als ein Signum der Inferiorität der Fortbildungsschule u. a. dafür gedacht war, die höheren Gewerbeschultypen indirekt aufzuwerten (vgl. dazu Harney 1980a). Dieses Deutungsmuster ist u. E. aufgrund der zugänglichen Quellen nicht zu belegen.

In der vorausgegangenen Darstellung ist deutlich geworden, daß das deutsche Ausbildungssystem auch hinsichtlich seiner historischen Genese als "dual" zu bezeichnen ist: Betriebslehre und Fortbildungsschule wurden von politisch jeweils unterschiedlichen und unabhängig voneinander agierenden Gruppierungen auf ihre Entwicklungsschiene gesetzt; sie markieren, gesellschaftspolitisch betrachtet, zwei gegensätzliche Konzeptionen von Mittelstandspolitik – das konservativ-klerikale Konzept und das liberale (vgl. Greinert 1987, S. 615f.). Der sozusagen systemstiftende Bezug zwischen Betriebslehre und Fortbildungsschule vor dem Ersten Weltkrieg war bestenfalls einseitig: während der vorgesehene Hauptnutznießer der Fortbildungsschule, das Handwerk, diese z. T. mit allem Nachdruck bekämpfte, versuchte sich die Fortbildungsschule den handwerklichen Ausbildungsinteressen – so wie sie von einer überwiegend fachgewerblich nicht qualifizierten Lehrerschaft verstanden wurden – anzupassen (vgl. Greinert 1975a, S. 73f. und 89ff.).

Wie wenig sich noch die Berufsausbildung in Deutschland vor 1918 zu einem "System" verdichtet hatte, zeigt ein kurzer Blick auf den Entwicklungs-

stand der *Funktionselemente*, die ein duales Ausbildungssystem erst wirklich konstituieren, den Ausbildungsmarkt und das Berufsbildungsrecht.

- (1) Einen nach einheitlichen Kriterien definierbaren *Ausbildungsmarkt* gab es vor dem Ersten Weltkrieg nicht. Zwar boten Handwerk, Industrie und Handel Ausbildungsplätze an. Noch 1925 beschäftigten in Preußen Handwerk und Industrie allein 75 Prozent aller Lehrlinge, auf die Sektoren „Handel und Verkehr“ sowie „Landwirtschaft und Forsten“ verteilten sich die restlichen 25 Prozent. Im quantitativ absolut dominierenden gewerblichen Bereich war indes das Ausbildungsangebot kaum vergleichbar. Nach Aussagen des "Zentralverbandes Deutscher Industrieller" wurden in den Fabriken "meist jugendliche Arbeiter und nicht Lehrlinge" gehalten (vgl. Blankertz 1969, S. 123), d. h. gemessen an Ausbildungszeit und -intensität verdiente die industrielle Ausbildung nicht die Bezeichnung "Lehre". Kurzzeitige Anlernung und intensive Nutzung der Arbeitskraft der "Fabriklehrlinge" waren das primäre Charakteristikum industrietypischer Qualifikation vor dem Ersten Weltkrieg.
- (2) Diesem Interesse trug das gesplattene *Berufsbildungsrecht*, wie es in der Gewerberechtsnovelle von 1897 verankert worden war, Rechnung. Schon in der Novelle von 1879 war auf Drängen der Industrie die Lehrlings-Definition wieder gestrichen worden; gegen eine geplante Bestimmung im "Handwerkerschutzgesetz" von 1897, die verhindern sollte, daß jugendliche Arbeiter einfach als "Lehrlinge" bezeichnet wurden, erhoben die Handelskammern massiven Protest, worauf der Passus nicht ins Gesetz aufgenommen wurde (vgl. Blankertz 1969, S. 122ff.). Diese Legaldefinition hätte praktisch eine generelle Ausbildungspflicht für die Betriebe begründet, die jugendliche Arbeiter beschäftigten.

Das Verhalten der Industrie im Zusammenhang mit der Diskussion und Verabschiedung der Gewerberechtsnovelle von 1897 zeigte mit aller Deutlichkeit, daß dieser schon damals wichtigste Wirtschaftsbereich in Deutschland das sich abzeichnende neue Ausbildungsmodell für sich nicht zu akzeptieren gedachte. Die Gründe dafür hat *K.-J.Rinneberg* in seiner Untersuchung zu analysieren versucht. Die Industriebetriebe begriffen damals noch – anders als das Handwerk – Produktion und berufliche Qualifizierung als unvereinbare Gegensätze und waren größtenteils auch davon überzeugt, daß ihre spezi-

fische Arbeitsorganisation „gelernte Arbeiter“ überflüssig mache. Sie wollten andererseits sich die Verfügung über die jugendliche Arbeitskraft durch die Gewerbegesetzgebung nicht noch mehr einschränken lassen und fürchteten auch, zu sehr von qualifizierten, klassenbewußten Arbeitern und Lehrlingen abhängig zu werden. Es widersprach sozusagen der „Würde“ des Fabrikanten, sich zu bestimmten Ausbildungs- und Geldleistungen in einem Lehrvertrag zu verpflichten, „denn eine einmal ausgesprochene Verpflichtung hätte aus dem ‚demütigen‘ oder ‚bescheidenen‘ Jugendlichen einen fordernden Vertragspartner gemacht“ (Rinneberg 1985, S. 239).

Das „deutsche System“ der Berufsausbildung, das sich trotz allem mit den beschriebenen Entscheidungen anbahnte, erscheint im Vergleich zu dem konsequent marktorientierten englischen und dem schulisch ausgerichteten Qualifizierungsmodell in Frankreich, die im 19. Jahrhundert gleichfalls Struktur gewannen, als das Unmodernste, ja Rückständigste. Die Konturen und Inhalte dieses Ausbildungsmodells, so sein erster Historiograph *Heinrich Abel*, wurden zunächst nicht „von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden Kräften bestimmt“ (Abel 1963, S. 42). Doch man darf bei dieser Beurteilung das Wort *zunächst* nicht übersehen. In der folgenden Entwicklungsphase erhielt dieses Modell durch den Einfluß der „Großen Industrie“ doch noch eine moderne Fassung und erweist sich zumindest für die Epoche des „Industrialismus“ als ungemein leistungsfähig und den beiden Konkurrenzmodellen als überlegen. Worin bestehen seine notwendigerweise schon in der Gründungszeit angelegten Entwicklungspotentiale?

Die sich, streng genommen, eher im Rückblick erschließende verblüffende Modernität der deutschen Lösung für ein neues Ausbildungssystem im Zuge der ersten Industriellen Revolution läßt sich – in moderner, systemtheoretisch orientierter Sichtweise – auch so interpretieren: Die Durchbrechung des Dualismus von Staat und Gesellschaft durch den Rückgriff auf feudalistische Organisationsformen und Steuerungskonzepte (die Wiederherstellung intermediärer Instanzen: des Kammer- und Innungssystems), die Berufspädagogen wie *W. Lempert* oder Historiker wie *H. A. Winkler* in der Perspektive klassischer Demokratietheorie kritisieren, läßt sich aus der Theorie-Perspektive funktionaler Systemdifferenzierung als die Herstellung eines weite-

ren „Überschneidungsbereichs zwischen den Sinnsphären und Funktionsorientierungen des politischen und des ökonomischen Teilsystems der Gesellschaft begreifen" (vgl. dazu Schriewer 1986, S. 84). Als entscheidend im Sinne systemtheoretischer Überlegungen muß daher die Frage gelten, ob die Ausdifferenzierung dieses Subsystems eine für die Gesellschaft wichtige Leistung erbringt. Dies kann rückblickend bejaht werden: die restituierten Handwerksorganisationen waren nicht nur daran interessiert, sie waren auch – wie die Zukunft zeigen sollte – in der Lage, den Ausgleich von individuell-partiellem ökonomischem Streben und übergeordneten politischen Gestaltungsaufgaben herzustellen bzw. zu tragen. Dieses Prinzip der „Selbstverwaltung“ übernahm dann auch die Industrie, samt der zugehörigen Ausrichtung der Ausbildung am „Berufsprinzip“.



### **3. Die Konsolidierungsphase dualer Berufsausbildung (1920 - 1970): industrietypische Lehrlingsausbildung und Berufsschule**

In der berufspädagogischen Historiographie ist es üblich, die Abfolge der politischen Systeme in Deutschland – Kaiserreich, Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Bundesrepublik/DDR – auch als Entwicklungsabschnitte des Dualen Systems der Berufsausbildung zu begreifen (vgl. Abel 1963, S. 31ff.; Stratmann/Schlösser 1990). Es ist – wie noch zu zeigen sein wird – sicherlich richtig, eine Zäsur nach dem Ende des Ersten Weltkrieges zu setzen, die weitere Epochalisierung nach politischen Systemen halten wir indes für problematisch, da dies bedeuten würde, daß vorzugsweise politische Determinanten die Entwicklung des Dualen Systems bestimmen bzw. bestimmt haben. Dies trifft mit Sicherheit nicht zu; die Triebkräfte der Entwicklung gilt es vielmehr zu differenzieren: es sind sowohl ökonomische wie gesellschafts- und bildungspolitische, und sie lassen sich u. E. genau auf die zentralen Probleme beziehen, die dem im Kaiserreich ansatzweise gefestigten Ausbildungssystem anhängen: dieses entsprach (1.) nicht den Qualifikationsbedürfnissen der "Großen Industrie" (K. Marx), es ließ sich (2.) nicht einordnen in ein demokratisch orientiertes Erziehungssystem und es war (3.) einseitig den Interessen der Arbeitgeber bzw. der Betriebe unterworfen worden.

#### **3.1 Zwischen Tradition und wissenschaftlicher Rationalität: die Segmentierung der Betriebsausbildung durch die Industrie**

Für die Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung in Deutschland seit den 20er Jahren gilt allgemein als charakteristisch, daß die Industrie in zunehmendem Maße ein eigenes, industrietypisches Modell der Lehrlingsausbildung gegen das Ende des Jahrhunderts wiederbelebte handwerklich-berufständische Konzept durchgesetzt hat (vgl. Schütte 1992, S. 60ff.). Dieser Modernisierungsakt umfaßt indes nur einen geringen Teil des Gesamtsystems; bis heute hat sich für die große Mehrheit der Auszubildenden das antiquierte handwerkliche Ausbildungsmodell – die En-passant-Ausbildung – erhalten. Zum anderen ist festzustellen, daß dieser Modernisierungsprozeß auch nicht die ganze Breite industrieller Ausbildung erfaßt: seine Träger waren vorzugsweise Betriebe der Metall- und Elektroindustrie bzw. der Schwerindu-

strie. Wie lassen sich diese besonderen Entwicklungszüge des Dualen Systems erklären?

### **3.1.1 Zur Problemlage (I): duale Wirtschaftsstruktur und die Qualifikationsinteressen der Industrie**

Was heute vor allem als zentrales ökonomisches Kennzeichen von Entwicklungsländern angesehen wird, der Gegensatz zwischen einem industriell-modernen und einem weitgehend traditionell strukturierten Sektor, läßt sich nach dem Urteil kritischer Wirtschaftshistoriker bis weit ins 20. Jahrhundert hinein auch für die deutsche Volkswirtschaft nachweisen. Entgegen den Prognosen von *Marx*, *Bücher* oder *Sombart* demonstrierte der traditionelle Wirtschaftssektor bis etwa Mitte des 20. Jahrhunderts eine erstaunliche Vitalität und Widerstandskraft. Dem größten Teil der bäuerlichen Betriebe, dem Handwerk, dem Einzelhandel (einschließlich primärer Dienstleistungen) und der Hauswirtschaft gelang es, für ihren Bereich die typischen Merkmale traditionellen Wirtschaftens zu erhalten (vgl. Lutz 1984, S. 104f.), nämlich:

- die überwiegende Orientierung ihrer Leistung an Bedarfsdeckung und nicht an Rentabilität (= Markt),
- die Dominanz von Kleinbetrieben mit familienwirtschaftlicher Ausrichtung, und
- die nachrangige Bedeutung des Lohnarbeitsverhältnisses bei der Nutzung von Arbeitskraft.

Ein wesentliches Merkmal des ökonomischen Dualismus besteht darin, daß der "Stoffwechsel" (Lutz) zwischen den beiden Sektoren auf wenige, klar abgegrenzte Austauschbeziehungen beschränkt ist:

- Der traditionelle Sektor stellt für den modernen industriellen Sektor das wichtigste Arbeitskräftereservoir dar, insbesondere solange, als hier der wesentliche Teil des Bevölkerungsüberschusses hervorgebracht wird.
- Die Lohnarbeiterschaft des industriellen Sektors deckt ihre unmittelbaren Lebensbedürfnisse überwiegend aus Gütern und Leistungen des traditionellen Sektors.

- Die Bezüge der Familien und Betriebe des informellen Sektors aus dem modernen industriellen tragen vorwiegend investiven Charakter (Ausrüstungsgüter bzw. – indirekt – Steuern, Abgaben, die zur Finanzierung öffentlicher Infrastruktur-Maßnahmen verwendet werden).

Nach Meinung des bekannten Sozialwissenschaftlers *Burkart Lutz* begründen diese Austauschbeziehungen samt der sie bestimmenden Verhaltenslogik einen Mechanismus "positiver Rückkoppelung" mit Prosperitätseffekten, der indes in Europa bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges vom primären Impuls wachsender Exporte bzw. von imperialistischer Expansion abhängig war. "In dem Augenblick, in dem die außenwirtschaftliche Expansion dauerhaft zum Stillstand kommt", so Lutz, "begründet der gleiche Mechanismus positiver Rückkoppelung eine ‚Depressionsspirale'" (vgl. Lutz 1984, S. 113 und 174).

Die neuere Wirtschaftsgeschichte betrachtet denn auch für Europa die Zeit zwischen 1914 und 1945/50 als Phase der allgemeinen Stockung der wirtschaftlichen Entwicklung, als lang anhaltende Stagnationsperiode. Diese war in den verschiedenen europäischen Industrieländern nicht überall gleich stark ausgeprägt, sie wurde auch durch die Rüstungskonjunktur der späten 30er Jahre unterbrochen; im Vergleich zu dieser Krisenzeit erlebten jedoch die USA zwischen 1914 und 1930 eine Entwicklung, die sich als ungebrochene Fortsetzung der Prosperität darstellt, die hier wie im Europa vor und nach der Jahrhundertwende bzw. nach Überwindung der "Großen Depression" geherrscht hatte.

Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg – genauer ab den 50er Jahren – konstatiert *B. Lutz* zwei zentrale Komponenten, die die Grundlage für die erstaunliche Prosperitätsentwicklung in den europäischen Industriestaaten bilden: wohlfahrtsstaatliche Politik, insbesondere die Neutralisierung des Lohngesetzes, und – infolge der damit verbundenen Ausschaltung des "Reservearmee"-Mechanismus – die Erschließung und Absorption des traditionellen Wirtschaftssektors durch den industriell-marktwirtschaftlichen. Die Überwindung des Wirtschaftsdualismus stellt sich in dieser Theorie als der tragende Impuls der europäischen Nachkriegsprosperität dar, als Basis von Massenwohlstand und neuer Massenkultur bzw. "neuer Lebensweise" (Lutz).

Allerdings, so *B. Lutz*, haben sich mit dem Verschwinden des traditionellen Sektors Zug um Zug auch die Wachstumsimpulse verringert, im industriell-marktwirtschaftlichen Sektor haben sich im Laufe der Prosperitätsperiode fundamentale Ungleichgewichte und Konfliktpotentiale aufgebaut, und – menschheitsgeschichtliche Leistungen von hohem Wert wurden zerstört, ohne daß dafür auch nur ein einigermaßen gleichwertiger Ersatz gefunden wurde.

Wir sind der Meinung, daß sich mit Hilfe dieses Deutungsmusters wesentliche Züge der Entwicklung des Dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland zwischen 1920 und 1970 – sowie auch darüber hinaus – erklären lassen:

- (1) *Die langanhaltende Stabilität des vormodern-traditionellen handwerklichen Ausbildungsmodells, seine erstaunliche Wiederbelebung nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg sowie seine Vorbildwirkung für zahlreiche andere traditionelle Ausbildungsbereiche.*

Dieses Ausbildungsmodell kann nur unter der Perspektive eines – offensichtlich problematischen – "Kontinuitätsparadigmas" (*Lutz*) industriegesellschaftlicher Entwicklung als "antiquiert" bezeichnet werden, tatsächlich spiegelt es aber die objektiv diskontinuierlichen Wachstums- bzw. Stagnationsphasen der deutschen Wirtschaft, den langanhaltenden Wirtschaftsdualismus wider. Das traditionelle Ausbildungsmodell bildet sozusagen das statische Element im Dualen System der Berufsausbildung auf der Grundlage eines traditionell statischen Wirtschaftssektors: Es blieb lange von entwickelter Technologie und von modernen Ausbildungsmethoden wenig beeinflusst, d.h. Qualifikationsniveau und -vermittlung behielten weitgehend ihren traditionellen Charakter – Lernen von Erfahrungswissen im direkten Arbeitsvollzug.

- (2) *Die relativ langsame Ausgestaltung eines nur schmalen modernen Qualifizierungs-Segments im Dualen System durch die Industrie.*

Neben dem Wirtschaftsdualismus prägte eine zweite Erscheinung die industrielle Entwicklung Deutschlands, die von den Wirtschaftshistorikern mit dem Terminus "Disproportionalitätsthese" umrissen wird (vgl. *Lutz* 1984, S. 72ff.). Gemeint ist die Dominanz der Produktions- und

Investitionsgüter-Industrie in der Wachstumsphase vor dem Ersten Weltkrieg und das Andauern dieser Tendenz in den 20er Jahren – eine nicht unwesentliche Ursache für die Krise von 1929/30. Es läßt sich deutlich zeigen, daß der Modernisierungsprozeß der Berufsausbildung in Deutschland, der Aufbau rational begründeter Ausbildungsformen, fast ausschließlich an Betriebe der Produktionsmittelindustrie gebunden bleibt. Deren typische Merkmale – hoher Technisierungsgrad, überdurchschnittliche Betriebsgrößen, großzügige Kapitalausstattung – sind notwendige Voraussetzungen für ausbildungstechnische Rationalisierungsmaßnahmen. Die Entwicklung industrietypischer Lehrlingsausbildung folgt daher den Konjunkturbewegungen dieser einen industriellen Sparte.

- (3) *Die massive öffentliche Kritik am Dualen Ausbildungssystem um die Wende der 70er Jahre und die umfangreiche Diskussion um eine "Berufsbildungsreform", die das Ende der traditionsbestimmten Berufsausbildung in Deutschland signalisieren.*

Mit der zunehmenden Erschließung und Absorption des traditionellen Wirtschaftssektors durch den industriell-marktwirtschaftlichen im Laufe der westdeutschen Nachkriegs-Prosperitätsperiode traten zum einen die unzureichenden Ausbildungsleistungen des traditionellen Berufsbildungssektors im Hinblick auf gewandelte Qualifikationsanforderungen zutage. Vor allem aber verschwanden mit dem traditionellen Sektor auch seine stabilisierenden Einflüsse auf das Bildungs- und Berufswahlverhalten großer Bevölkerungsgruppen. Die sich durchsetzende Erkenntnis, daß der Zugang zu den privilegierten Positionen in Wirtschaft und Gesellschaft *nicht* über das Duale Berufsausbildungssystem führt, sondern *nur* über Gymnasium und Hochschule, begann schon Anfang der 70er Jahre den Bestand des Dualen Systems zu bedrohen. Weltwirtschaftskrise und Ausbildungskatastrophe – d.h. die bis in die zweite Hälfte der 80er Jahre andauernde Übernachfrage der geburtenstarken Jahrgänge nach Ausbildungsmöglichkeiten – verschoben noch einmal die ungebremste Expansion von Gymnasium und Hochschule. Ab 1993 beginnt dann eine neue Entwicklungsphase des Dualen Systems.

### 3.1.2 Die Ausbildungspolitik der Industrie: vom "tüchtigen Gesellen" zum Facharbeiter

Der in Kapitel 2.7 beschriebene Versuch der Industrie, sich in der Ausbildungsfrage vom Handwerk strikt abzusetzen, nahm in dem Augenblick scharfe Konturen an, als die "besonderen Bestimmungen" der Gewerbe-rechtsnovelle von 1897 über die Gesellenprüfung im April 1901 und der "Kleine Befähigungsnachweis" der Novelle von 1908 in Kraft traten. Zum einen versuchte nun das schwer um seine Existenz kämpfende Handwerk das durch die beiden Novellen fixierte Prüfungsmonopol der Handwerkskamern zu nutzen, um Einfluß auf das industrielle Ausbildungswesen zu gewinnen, zum anderen glaubte es, aus seiner Privilegierung im gewerblichen Ausbildungswesen finanzielle Forderungen an die Industrie ableiten zu können (vgl. Ebert 1984, S. 195ff.; Schütte 1992, S. 17ff.).

Die vor allem zwischen 1907 – Beschluß des Deutschen Handelstages zur Abgrenzung von Fabrik- und Handwerkslehre – und 1910 – Beschlüsse des 12. Handwerks- und Gewerbekammertages zur Teilnahme der Fabriklehrlinge an der Gesellenprüfung – ausgetragenen Kontroversen bildeten den ersten Höhepunkt einer massiven Auseinandersetzung zwischen Handwerk und Industrie in der Berufsausbildungsfrage.

Die von diesen Ansprüchen besonders betroffenen Metall-Industriellen, denen sowieso daran gelegen war, vom "Künstlerschlendrian" (*C. Siemens*) ihrer handwerklich qualifizierten Arbeiter endlich wegzukommen (vgl. Hanf 1987, S. 158), traten 1908 zur Gegenoffensive an. Der *Verein deutscher Maschinenbau-Anstalten* (VDMA) nutzte die Initiative des *Vereins Deutscher Ingenieure* (VDI) zur Gründung eines "Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen" (DATSCH), für sich ein Forum zur Artikulierung seiner Interessen in bezug auf die Gestaltung einer industrietypischen Lehrlingsausbildung zu schaffen. Der DATSCH, der ab 1909 die Lehrlingsausbildung zu einem seiner wichtigen Programmpunkte erhob, avancierte so zur Zentrale der ausbildungspolitischen Interessenvertretung der gesamten deutschen Industrie, eine Position, die er über 30 Jahre lang zu wahren wußte. In seiner Blütezeit gehörten ihm über 50 Organisationen an (vgl. Ebert 1984, S. 221ff; Herkner 2003).

Schon 1911 – in explizitem Bezug auf den Finanzierungsvorstoß des Handwerks *und* den Entwurf eines preußischen Fortbildungsschulgesetzes – präsentierte die 4. Generalversammlung des DATSCH ein eigenständiges Programm für die Entwicklung des industriellen Lehrlingswesens: der erste Teil der Lehre sollte in einer vom Produktionsbetrieb abgetrennten Abteilung stattfinden, unter "geeigneter Leitung" sowie nach einem "Ausbildungsplan"; die theoretische Unterweisung sei – so die unmißverständliche Forderung – möglichst in werkseigenen Schulen durchzuführen. Dies war sowohl eine Absage an die traditionelle Handwerksausbildung wie an die noch nicht etablierte Pflichtfortbildungsschule (vgl. Ebert 1984, S. 226ff.).

Ihre ausbildungspolitischen Auseinandersetzungen konzentrierten Industrie und Handwerk nach dem Ende des Weltkrieges vor allem auf die Prüfungsfrage. Die schon um 1903 ausgebrochenen Streitigkeiten drehten sich vordergründig um den Anspruch der Industrie, für ihre – anders ausgebildeten – Lehrlinge eigene Gesellenprüfungen durchzusetzen. Dahinter verbargen sich indes massive Konflikte zwischen Handels- und Handwerkskammern in bezug auf die Abgrenzung ihrer Einflußsphären.

Obwohl den Handelskammern in Preußen per Gesetz (1870/1897) die Zuständigkeit zur Überwachung der Ausbildung von Jugendlichen zugestanden worden war, nutzten sie diese Möglichkeit vorerst nicht für die gewerbliche Ausbildung. Einige Arbeitgeberverbände, vorweg der mächtige *Verband Berliner Metallindustrieller* hatten daher Anfang der 20er Jahre mit den örtlichen Handwerkskammern Abkommen zur Bildung gemeinsamer Gesellenprüfungsausschüsse geschlossen, doch derartige Kompromißlösungen waren nicht die Regel. Eine Reihe von Industriebetrieben führten werkseigene Prüfungen für ihre Lehrlinge durch, deren fehlende öffentliche Anerkennung sie ab Mitte der 20er Jahre durch Beteiligung der Handelskammern zu stärken versuchten. Daneben setzten sich Verbandsprüfungen – nach Abkommen zwischen Arbeitgeberverbänden und Handelskammern – und auch reine Handelskammerprüfungen langsam durch (vgl. Ebert 1984, S. 301ff.).

Die Staatsverwaltung versuchte bei diesen – z. T. mit Erbitterung geführten – Auseinandersetzungen zu vermitteln, konnte auf diese Weise jedoch keine klaren Verhältnisse schaffen. So kam es, daß der Prüfungsstreit zwischen

Industrie und Handwerk erst von den Nationalsozialisten entschieden wurde. Die prüfungsrechtliche Abgrenzung industrieller Lehrlingsausbildung vom Handwerk wurde ab 1926 wesentlich unterstützt von der ordnungsrechtlichen Arbeit des DATSCH. Dieser hatte sich nach dem Kriege verstärkt der Entwicklung von Lehrgängen und Lehrmitteln zugewandt und 1919 den *ersten Lehrgang für Maschinenschlosser* herausgegeben (vgl. Ebert 1984, S. 328ff.). Die direkte Kooperation mit industriellen Ausbildungsbetrieben – wie AEG, Borsig, MAN, Siemens – führte 1925 zur Gründung des "Arbeitsausschusses für Berufsausbildung" (AfB), dem neben dem DATSCH der *Reichsverband der Deutschen Industrie*, die *Vereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände* und – ab 1926 – auch der *Deutsche Industrie- und Handelstag* (DIHT) angehörten (vgl. Muth 1985, S. 375ff.).

Als vordringliche Aufgabe des AfB definierten seine Mitglieder, eine Abgrenzung und Systematisierung der unüberschaubaren Vielfalt der Industrieberufe vorzunehmen. Aus beschäftigungspolitischen Gründen schien es ratsam, eine horizontale wie vertikale Berufsdifferenzierung einzuführen, die Berufsstatistik zu intensivieren sowie Berufsberatung und Berufsausbildung stärker zu rationalisieren. Mit der definitorischen Unterscheidung von *Facharbeitern*, angelehrten und ungelerten Arbeitern, mit einer inhaltlichen Festlegung der Lehrberufe durch ein *Berufsbild*, sowie mit einheitlichen *Berufsbezeichnungen* und *Ausbildungszeiten* hat der DATSCH im Rahmen des AfB 1926 die erste "Berufsabgrenzung in Metallindustrie, Schiffbau und Chemischer Industrie" vorgenommen (vgl. Heilandt 1926). Dieses Ordnungskonzept wurde in den folgenden Jahren weiterentwickelt, die Ordnungsarbeiten auf weitere Wirtschaftszweige ausgedehnt; parallel dazu wurden Vorkehrungen zur generellen Anwendung dieser "Ordnungsmittel" – Einführung der Lehrlingsrolle und von Einheitslehrverträgen bei den Industrie- und Handelskammern – getroffen (vgl. Benner 1987; Ebert 1984, S. 337ff.).

Eine günstige Konstellation für die Entscheidung des Prüfungstreites ergab sich indes erst 1935: das Wiederaufrüstungsprogramm hatte die Rolle der Industrie gestärkt, das Handwerk war nach der Einführung des "Großen Befähigungsnachweises" im Januar 1935 mit dem eigenen Ausbildungs- und Prüfungswesen beschäftigt, und so konnten die Interessenvertretungen der

Industrie schrittweise die alleinige Zuständigkeit der Industrie- und Handelskammern für die Facharbeiterprüfung sowie deren Gleichstellung mit der handwerklichen Gesellenprüfung durchsetzen (vgl. Kipp 1987, S. 229f.; Pätzold 1980, S. 34ff.). Mit einem Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung betreffend die *Gleichstellung der Facharbeiter- und kaufmännischen Gehilfenprüfung mit der Gesellenprüfung* vom 15. Juni 1938 wurde der Gleichstellungskampf offiziell abgeschlossen. Das Prüfungsmonopol des Handwerks war gebrochen; wichtiger indes war: *das industrielle Ausbildungsmodell hatte sich durchgesetzt, mit dem Facharbeiter war ein neuer Qualifikationstyp – ja eine neue "Sozialfigur" (B. Lutz) – entstanden.*

Neben dem DATSCH wurde für die Konzeption einer eigenständigen Facharbeiterausbildung ab Mitte der 20er Jahre vor allem das "Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung" (DINTA) wichtig (vgl. Seubert 1977, 61ff.; Bunk 1972, S. 204ff.). Das DINTA wurde vom *Verein Deutscher Eisenhüttenleute* im Mai 1925 gegründet, war also ursprünglich eine Einrichtung der Schwerindustrie. Ursächlich für seine Gründung waren vor allem die komplexen Auswirkungen der Rationalisierung in der deutschen Nachkriegs-Industrie. Nach den ersten rein technischen Maßnahmen erkannte man sehr schnell, daß – wollte man die erhofften Ergebnisse erzielen – auch die menschliche Arbeitskraft in den Prozeß mit einbezogen werden mußte.

Die DINTA-Bestrebungen "im Kampf um die Seele unseres Arbeiters" zielten darauf ab, diesem (1.) seine Stellung als Akteur im Produktionsprozeß zurückzuerobern, (2.) die feindselige Oppositionsstellung zwischen Arbeiter und Unternehmer aufzulösen und so (3.) eine "wirtschaftsfriedliche" Arbeiterschaft zu erziehen, die den "schädlichen Klassenkampfgedanken" überwunden hat (vgl. Muth 1985, S. 356 ).

Das wichtigste Mittel, um diese Ziele zu erreichen, war nach Meinung der verantwortlichen DINTA-Akteure die Lehrlingserziehung. Die Verbreitung von Lehrwerkstätten, Werkschulen sowie von Werksjugendpflegemaßnahmen in Industriezweigen, die bis dato keine systematische Berufsausbildung gekannt hatten – Bergbau, industrielles Baugewerbe, Gummi-, Papier- und Zellstoffindustrie sowie die Textilindustrie – gehört zu den großen Verdiensten

des DINTA. Zwischen 1926 und 1928 errichtete das DINTA 71 Lehrwerkstätten und 18 Werkschulen; um 1930 wurden schon 300 Betriebe gezählt, die nach der DINTA-Methode arbeiteten. Dazu gehörten neben der besonderen Organisation der Lehrlingsausbildung die Herausgabe von Werkszeiungen für die Arbeiter, die Arbeit von Werkspflegerinnen, die Einrichtung von Kindergärten, Haushaltungsschulen sowie Alters- und Invaliden-Werken (vgl. Muth 1985, S. 355ff.).

Problematisch am DINTA waren nicht diese umfassenden Aktivitäten sondern deren – mehr oder weniger offenbare – Zielrichtung: die Tendenz zur Werksgemeinschaft mit ihrer Stoßrichtung gegen die Gewerkschaften, die Betonung des "Führerprinzips" für die Arbeit der DINTA-Ingenieure, die Anlehnung der betrieblichen Ausbildungspraxis an militärische Prinzipien und Vorbilder, dies alles deckte sich weitgehend mit der Ideologie des Nationalsozialismus und dient heute als Grundlage für das entschiedene Urteil, das DINTA sei ein Wegbereiter des Totalitarismus gewesen.

Nach dem Januar 1933 gliederte sich das DINTA denn auch schnell und bruchlos in das nationalsozialistische System ein: es wurde schon im Juli 1933 ein selbständiges Institut der NSDAP unterstellten *Deutschen Arbeitsfront* (DAF) und versuchte in der Folgezeit als "Amt für Berufserziehung und Betriebsführung" der DAF diese in ihrem Kampf um die Übernahme der Verantwortung für die gesamte Berufserziehung tatkräftig zu unterstützen (vgl. Seubert 1977, S. 96ff.).

Doch die geplante Übernahme der Berufsausbildung durch die NSDAP mißlang: in hartnäckigen und teilweise dramatischen Auseinandersetzungen gelang es der Unternehmerschaft – repräsentiert durch das Reichswirtschaftsministerium und die weiterbestehenden Kammern –, die schon in der Weimarer Zeit gefestigten Kompetenzen für die Berufsausbildung weiter auszubauen. Exemplarisch in diesem Zusammenhang ist das Schicksal des DATSCH während der Zeit des Nationalsozialismus.

1935 wurde der Ausschuß per Erlaß des Reichswirtschaftsministers zu dessen beratendem Organ in allen Fragen des technischen Schulwesens ernannt; wem die ausschließliche Kompetenz für die Berufsausbildung und -weiter-

bildung zufallen würde, war zu diesem Zeitpunkt noch völlig offen. Die Frage klärte sich erst im Laufe der Durchführung des sog. "Vierjahresplans", Einleitung zur sog. "Wehrwirtschaft", deren Logik die Rolle der Wirtschaft gegenüber der Partei wesentlich stärkte. Die "Doppelarbeit" im Bereich der Berufsausbildung wurde in zunehmendem Maße zugunsten des Reichswirtschaftsministers abgebaut: Ab 1939 koordinierte der Deutsche Ausschuß, umgewandelt in ein "Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe" alle "Maßnahmen der Leistungsertüchtigung" (vgl. Seubert 1977, S. 115).

Zwei Jahre später – im Mai 1941 – wurde das "Amt für Berufserziehung und Betriebsführung" der DAF in das neue Reichsinstitut eingegliedert, das so entstandene "Gemeinschaftsorgan der gewerblichen Wirtschaft und der Deutschen Arbeitsfront" der Dienstaufsicht des Reichswirtschaftsministeriums unterstellt (vgl. Pätzold 1981, S. 191ff.). Damit war die immer wieder geforderte "Zentrale Stelle", von der aus die gesamte Berufserziehung gesteuert werden sollte, geschaffen, aber auch gleichzeitig dem bestimmenden Einfluß "der Wirtschaft" unterworfen. Die Sicherung dieser gegen harte Widerstände gewonnenen Monopolstellung blieb auch nach 1945 – wie in Kapitel 4.3 zu zeigen ist – das zentrale strategische Ziel unternehmerischer Ausbildungspolitik.

### **3.1.3 Das neue Ausbildungsmodell der Industrie: Berufsausbildung als Bestandteil wissenschaftlicher Betriebsführung**

*„Es war einer der genialsten Einfälle des deutschen Kapitalismus, in der take-off-Phase der Industrialisierung im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert ein in seinem Kern zünftlerisch-handwerkliches – und das heißt (...) arbeits- und betriebsintegriertes – Ausbildungssystem in ein industrielles zu transformieren und sich neben dem Zufluss von Fachkompetenz aus dem Handwerk einen eigenen Facharbeiter-, und später auch Fachangestelltenstamm heranzubilden. Dieser Typ von Berufsausbildung sicherte der deutschen Industrie ein Jahrhundert lang einen komparativen Vorteil gegenüber Mitbewerbern am Weltmarkt und schuf die für lange Zeit am besten qualifizierte Erwerbsbevölkerung der Welt.“*

Mit dieser Charakteristik verdeutlicht der Industriesoziologe *Martin Baethge* die besondere Struktur und Funktion des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung und betont gleichzeitig die herausragende Rolle der Industrie in Bezug auf die eigentliche Optimierung des traditionellen Modells (vgl. Baethge 2004, S. 14). – Zur Kennzeichnung industrietypischer Lehrlingsausbildung begnügt man sich im allgemeinen mit dem Stichwort "Lehrwerkstatt". Damit hat man indes nur *ein* Element jenes Ausbildungsmodells erfaßt, das etwa ab Mitte der 20er Jahre neben dem traditionell-handwerklichen Gestalt annimmt. Eine komplette Charakterisierung hat indes drei Dimensionen zu berücksichtigen: die *institutionelle* mit Lehrwerkstatt und Werk-  
schule, die *methodische* mit psychotechnischen Auswahlverfahren, standardisierten Lehrgängen sowie Lehrmitteln und die *berufssystematische* mit den erst von der Industrie entwickelten "Ordnungsmitteln" der betrieblichen Ausbildung *Berufsbild, Ausbildungsplan und Prüfungsanforderungen*.

Die Lehrwerkstatt kann von diesen Struktur-Elementen auf die längste Tradition zurückblicken. In Frankreich als staatliche Einrichtung nach der Revolution entstanden, wurde diese neue Ausbildungsinstitution in Deutschland zuerst von den Staatseisenbahnen seit den 70er Jahren des neunzehnten Jahrhunderts in größerer Zahl erfolgreich erprobt (vgl. Scheven 1894; Schwarze 1918). Die Industrie entdeckte "die Lehrwerkstätte ..." als "... gewerbliche Bildungsanstalt der Zukunft" (Bücher 1877, S. 63) erst relativ spät: im Jahre 1890 eröffnete der Elektro-Großbetrieb Schuckert & Co. in Nürnberg die erste; es folgte der Maschinenbau-Großbetrieb MAN in Augsburg 1892. Daraufhin eröffneten 1895 MAN in Nürnberg, 1898 Borsig und 1903 Siemens & Schuckert in Berlin, 1905 Hartmann & Braun in Frankfurt/Main, 1908 Siemens & Halske in Berlin und im Jahre 1913 Bosch, Stuttgart sowie AEG und Ludwig Loewe, Berlin (vgl. v.Behr 1981, S. 41).

Diese Gründungswelle fällt mit der letzten Konjunkturphase vor dem Ersten Weltkrieg in etwa zusammen (1895-1913). Die Pionierbetriebe der Maschinenbau- und Elektroindustrie hatten ihre Entwicklung zum Großbetrieb abgeschlossen und waren – vor dem Hintergrund einer rasch zunehmenden Nachfrage nach Investitionsgütern – in eine Phase beschleunigten Wachstums eingetreten. Die neuen Größenordnungen erzwangen neue Produktionsmethoden, deren Muster in den USA entwickelt worden waren. Zu den

sog. "amerikanischen Methoden" gehörten: Spezialisierung des Produktionsprogramms, detaillierte Selbstkostenberechnung für die einzelnen Fabrikationsstufen, Leistungsvorgaben und Kontrolle, Normierung austauschbarer Teile und deren Sicherung durch sog. Toleranzlehren ("Passungen"), die als Grundlage für präzise Arbeitsanweisungen dienten (Hanf 1987, S. 161; Wegeleben 1924).

Diese Rationalisierung zielte letzten Endes auf die Ausschaltung des subjektiven Willens der Arbeiter und der subjektiven Bewertung des Arbeitsergebnisses durch die Meister. Individuelle Handarbeit – so der Direktor der Apparat-Fabrik der AEG 1912 – soll im Zuge universeller Konkurrenz abgelöst werden durch das Prinzip anonymer Massenproduktion, deren Erfolg auf schnellem Materialfluß, geringem Materialverbrauch und gleichbleibender Präzision beruht (vgl. Hanf 1987, S. 113; Kipp 1978).

Der Antriebe der Industrie, eine eigene Berufsausbildung zu etablieren, ergab sich nicht nur aus den veränderten Qualifikationsanforderungen, die das Handwerk mit seiner traditionellen Ausbildung nicht mehr erfüllen konnte, möglicherweise entscheidender war, daß ein Großteil der "Künstler-Handwerker" sich den neuen restriktiven Arbeitsbedingungen einfach entzog oder gar – wie bei Siemens in Berlin – dagegen revoltierte (vgl. Kocka 1969). Es ging also darum, sich von den Künstlermechanikern unabhängig zu machen, und an ihre Stelle – nach einem bösen Wort von *Carl Siemens* – "Hausknechte" zu setzen.

Dies versuchte die Industrie vorerst durch eine eigene, auf Drill, Disziplin und Präzision abgestellte Lehrlingsausbildung zu erreichen, bevor das DINTA in den 20er Jahren mit seinen universalistischen Methoden zum Zuge kam. Gab es im Jahre 1912 in Deutschland eben 11 Lehrwerkstätten, so waren es 1919 – nach einer Umfrage des DATSCH – im privatwirtschaftlichen Bereich schon 39. Im Jahre 1926 wurden 175 registriert, von denen 67 der Privatindustrie – meist Metallbetrieben – und 108 den Reichsbahnbetrieben zuzurechnen waren. Gegen Ende der 20er Jahre dürften es dank der massiven Kampagnen des DINTA noch mehr gewesen sein, mit Einbruch der Weltwirtschaftskrise ging die Zahl der Lehrwerkstätten jedoch stark zurück, so daß 1933 noch etwa 170 vorhanden waren (vgl. Muth 1985, S. 336f.).

Nach der nationalsozialistischen Machtergreifung nahm der Ausbau des Lehrwerkstättenwesens einen gewaltigen Aufschwung: das "Sinnbild und Kennzeichen nationalsozialistischer Berufserziehung" vermehrte sich von 170 Einrichtungen im Jahre 1933 über 1550 im Jahre 1937 auf 3304 (!) im Jahre 1940 (vgl. Eichberg 1965, S. 47), eine Zahl, die nach dem Krieg in der Bundesrepublik nicht mehr erreicht wurde. Bei der umfassenden Zählung von 1974 beispielsweise ergab sich eine Zahl von 1.720 Lehrwerkstätten, wobei die Metallbranche mit 1.151 die weitaus größte Zahl stellte.

Zentrales Merkmal industrieller Lehrwerkstättenausbildung ist zweifellos der *Lehrgang*. Lehrgangslernen in der Berufsausbildung bedeutet, daß ganzheitliche Arbeitsvollzüge in Einzeloperationen (z.B. Feilen, Fügen, Pressen, Nieten, Reiben, Biegen, Senken, Bohren, Scheren, Sägen, Messen etc.) zerlegt werden und nach steigendem Schwierigkeitsgrad auf der Basis spezieller Übungsstücke zu Lernsequenzen wieder zusammengefügt werden, die vom Lehrling in vorgegebenen Zeitphasen zu durchlaufen sind (vgl. Wiemann 1989). Pionier eines derartig systematischen beruflich-praktischen Lernens war der Russe *Viktor Della-Vos*, der nach französischem Vorbild auf der Manufakturausstellung in St. Petersburg im Jahre 1870 erstmals einen "Lehrgang Metall" vorstellte. Nach der Weltausstellung in Wien (1873) verbreitete sich die Lehrgangsidee mit außerordentlicher Geschwindigkeit in ganz Europa, ja bis in die USA (vgl. Ploghaus 2003). Die deutsche Industrie ließ sich allerdings mit der Adaption dieser neuen Methode Zeit: erst 1912 entwarf *G. Lippart*, Direktor bei MAN in Nürnberg, die Umrisse einer Lehrgangsausbildung für neun Industrieberufe (vgl. Ebert 1984, S. 329), konnte indes den *Verein Deutscher Maschinenbau-Anstalten* (VDMA) – tatkräftiger Förderer des DATSCH – nicht für eine Weiterverfolgung der Idee gewinnen. So wurde die *Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft* (AEG) in Berlin zum Schrittmacher der Lehrgangsausbildung in Deutschland. Nach 1913 erhielten die 200 Ausbildungsvorschriften und Zeichnungen für die Ausbildung im ersten Lehrjahr in der AEG-Werkschule Brunnenstraße ein normiertes Layout. Der Leiter der AEG-Lehrlingsausbildung, *A. Heilandt*, transportierte diese Form weiter: er übernahm 1918 den Vorsitz der Kommission für Lehrlingsausbildung im DATSCH, und nach geringen Modifikationen wurde der AEG-Lehrgang für Maschinenschlosser im Jahre 1919 der erste offizielle DATSCH-Lehrgang, der schnell Verbreitung fand (vgl. Hanf 1987, S. 175f.).

In den 20er Jahren entstanden dann beim DATSCH die Lehrgänge für Modelltischler, Former, Schmiede, Mechaniker, Werkzeugmacher sowie Dreher, und von den Metallberufen dehnte sich die lehrgangsbezogene Facharbeiterausbildung auf andere Berufsfelder aus. Seit den 30er Jahren wurden für verwandte Berufe gemeinsame *Grundlehrgänge* entwickelt, eine Maßnahme, die nach dem Kriege zum systematisierten Konzept der *Stufenausbildung* führte (vgl. Pätzold 1991/II, Dok. 43ff.). Neben dem DATSCH hat zur Entwicklung und Verbreitung von Lehrgängen vor allem das DINTA beigetragen, das nach 1935 u.a. den berühmt-berüchtigten Grundlehrgang "*Eisen erzieht*" verbreitete, die wohl augenfälligste Verschmelzung von Nazi-Ideologie, Betriebsgemeinschaftsgedanken und Berufserziehung (vgl. Seubert 1993; Wolsing 1977, S. 22ff.).

Die Lehrgänge, vor allem die für Metallberufe, bilden eine der wenigen durchgängig dokumentierbaren Traditionslinien der unmittelbaren Ausbildungspraxis. Institutionell gewendet reicht diese von DATSCH und DINTA über das "Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe" und das "Reichsluftfahrtministerium" bis zur "Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB)" und zum "Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)" (vgl. Ploghaus 2003, S. 229ff.). Mit dem Einsetzen der Berufsbildungshilfe für Entwicklungsländer in den 60er Jahren wurde dieses Ausbildungsmittel dann endgültig über die ganze Welt verbreitet – ein wahrhaft universeller Erfolg deutscher Berufsausbildungspraxis!

Dagegen verlief die allgemeine Durchsetzung von Werkschulen – von Unternehmen eingerichtete und unterhaltene (private) Berufsschulen – recht erfolglos (vgl. Fenger 1968). Sowohl DATSCH wie DINTA unterstützten die Einrichtung von Werkschulen, wobei der DATSCH über seine Zeitschrift "Technische Erziehung" eine regelrechte Werkschulbewegung inszenierte (vgl. Tollkühn 1927). Das Interesse der Industrie an diesen Schulen war zwiespältig: einerseits wollte man möglichst die *gesamte* Lehrlingsausbildung unter Kontrolle haben, andererseits scheute man die hohen Kosten. Schon in der Weltwirtschaftskrise kam daher die Werkschulbewegung weitgehend zum Erliegen, und in seiner umfassenden Denkschrift "Wirtschaft und Schule" von 1932 akzeptierte der *Deutsche Industrie- und Handelstag* praktisch im Namen der Industrie die öffentliche Berufsschule als zweiten

Lernort außerhalb der betrieblichen Verfügungsmacht (vgl. „Schule und Wirtschaft“ 1932).

Im Zeitraum von 1929 bis 1938 sank die Zahl der Werkschulen von 126 auf 38, nach der am 1.04.1942 verfügten generellen Befreiung der Betriebe von den bis dahin üblichen Berufsschulbeiträgen brach die Werkschulbewegung dann endgültig zusammen (vgl. Kipp 1987). In der Bundesrepublik hielt sich nach dem Kriege die Zahl der Werkberufsschulen bei etwa einem Dutzend.

Auf die berufssystematische Ordnungsarbeit des DATSCH im Rahmen des AfB, die 1926 begann, wurde schon hingewiesen (vgl. Kapitel 4.1.2). Der von A. Heilandt in diesem Zusammenhang veröffentlichte Beitrag in der Zeitschrift "Technische Erziehung" enthielt eine Liste mit 53 Lehrberufen der Metallindustrie, des Schiffbaues und der chemischen Industrie, ferner Beispiele für die Bezeichnung und inhaltliche Definition von angelernten und ungelernten Arbeitern (vgl. Pätzold 1980, S. 134ff.).

Dieses Ordnungskonzept, das der DATSCH in den folgenden Jahren weiterentwickelte, erhielt jedoch erst Mitte der 30er Jahre seine endgültige Form. Mit dem 1935 herausgegebenen neuen Einheitslehrvertragsmuster wurde das *Berufsbild* fester Bestandteil des Lehrvertrages (vgl. Pätzold 1980, S. 107ff.), die Durchsetzung von eigenen Facharbeiter- und Gehilfenprüfungen erforderte die Ermittlung und Festlegung von *Prüfungsanforderungen*. 1936 verabschiedete der DATSCH die ersten umfassenden "Leitsätze" für seine Ordnungsarbeit, im gleichen Jahr begann er mit der Entwicklung von *Berufsausbildungsplänen*, die die Umsetzung der in den Berufsbildern nur stichwortartig genannten Fertigkeiten und Kenntnisse in konkrete betriebliche Ausbildungspraxis unterstützen sollten. Das Ordnungssystem wurde schließlich durch die Entwicklung von *Berufseignungsanforderungen* ergänzt, wofür sich 1937 ein besonderer Arbeitsausschuß im DATSCH konstituierte. Mit der Verfolgung dieser Arbeiten setzte sich auch eine spezielle *Methode* bzw. ein *Verfahren* für die Abgrenzung, Systematisierung und Anerkennung von Facharbeiterberufen durch (vgl. Pätzold 1980, S. 175f.; Benner 1977 und 1987).

---

Nach 1945 versuchten die Stellen der alliierten Wirtschaftsverwaltung sofort "die notwendige Einheitlichkeit in der Berufsausbildung des gewerblich tätigen Nachwuchses" zu sichern. Sie wurden dabei unterstützt von den Industrie- und Handelskammern, die sich in sektoralen Zusammenschlüssen darauf einigten, die beruflichen Ordnungsmittel weiterhin anzuwenden und nur Lehrverträge auf der Basis der anerkannten Lehr- und Anlernberufe zu akzeptieren (vgl. Kieslinger o.J.). Am 1. Juli 1947 gründeten die IHKs in Dortmund eine "Arbeitsstelle für gewerbliche Berufserziehung", kurz darauf in München eine solche für die kaufmännische Ausbildung, beides Institutionen, die die Aufgaben des DATSCH weiterführen sollten. Im Jahre 1951 wurden beide Arbeitsstellen zur "Arbeitsstelle für Berufserziehung des DIHT" (Sitz: Bonn) zusammengeführt. Schließlich wurde 1953 die Trägerschaft dieses Instituts, das von da ab unter der Bezeichnung "Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung" (ABB) firmierte, auf eine breitere Basis gestellt: der *Bundesverband der Deutschen Industrie* und die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* traten hinzu (vgl. Ditlmann 1969).

In Organisation, Aufgabe und auch Arbeitsmethode glich die ABB weitgehend dem DATSCH, die wiedergewonnene privatrechtliche Konstruktion stützte dabei den traditionellen Anspruch der Unternehmerschaft, daß Berufsausbildung eine „Angelegenheit der Wirtschaft“ sei (vgl. Krause 1961; Greinert 2003, S. 108ff.).

Abschließend ein kurzer Blick auf das Handwerk: trotz vielfältiger Regelungen in den zahlreichen Novellen zur Gewerbeordnung gab es bis zum Ende der Weimarer Republik keine rechtlich verbindliche Abgrenzung der Handwerke und keine fachlich-inhaltlich geregelte Ordnung der handwerklichen Berufsausbildung. Nachdem der Versuch der Verabschiedung einer "Reichshandwerksordnung" in den 20er Jahren gescheitert war (vgl. Muth 1985, S. 280ff.), gingen die Nationalsozialisten ab 1934 daran, dem Handwerk eine neue – zentralistisch ausgerichtete – Rechtsstruktur zu geben. Mit der Einführung des "Großen Befähigungsnachweises" im Jahre 1935 wurde auch die Berufserziehung im Handwerk weiter ausgebaut und reichseinheitlich geregelt (vgl. Wolsing 1977, S. 397ff.; Pätzold 1980, S. 253ff.). Man begann mit der Ausarbeitung von "Fachlichen Vorschriften" für die Meisterprüfungen,

ab 1937 erfolgte die Formulierung von fachlichen Grundlagen für die Lehrlingsausbildung und die Gesellenprüfungen (vgl. Pätzold 1980, S. 287ff.).

Damit hatte sich das Handwerk den Ordnungsprinzipien industrieller Berufsausbildung weitgehend angenähert, doch ließ diese Angleichung den traditionellen Kern der Handwerksausbildung praktisch unberührt. Das Handwerk hielt weiterhin an seinen rückwärts gewandten Erziehungszielen und an seiner antiquierten Ausbildungspraxis fest, die rational-wissenschaftliche Orientierung, die das industrielle Ausbildungsmodell auszeichnet, blieb der handwerklichen Ausbildung praktisch bis heute fremd.

### **3.2 Von der Staatsbürgererziehung zur fachtheoretischen Schulung: die Epoche der klassischen Pflichtberufsschule**

Als zentrales Datum der Berufsschulgeschichte gilt bis heute die um die Jahrhundertwende einsetzende Ablösung der allgemeinen Fortbildungsschule durch die didaktisch am Beruf orientierte Fortbildungsschule Kerschensteinerscher Prägung. Seit dieser Zeit – folgt man der einschlägigen Literatur (vgl. Thyssen 1954, S. 106ff.; Abel 1963; Blankertz 1969, S. 128ff.) – gewinnt in der deutschen Bildungsgeschichte ein neuer "Bildungs- und Schulgedanke" Gestalt (Abel). Ein Jahrhundertirrtum erfährt sozusagen die fällige Korrektur: der "Beruf als Bildungszentrum" (Blankertz) ist wiederentdeckt nachdem er ein Jahrhundert lang aus den Schulen verbannt war; die Pädagogik kehrt zur Berufserziehung zurück. Diese ausschließlich bildungstheoretisch-didaktische Sichtweise erscheint problematisch, weil unpolitisch. Nicht der Übergang von der allgemeinen Fortbildungsschule zur beruflichen bildet den entscheidenden Wendepunkt der Berufsschulgeschichte, sondern die Ablösung der Fortbildungsschule durch die Berufsschule, ein Prozeß, der nach 1918 zunehmend an Beschleunigung gewinnt.

### 3.2.1 Zur Problemlage (II): politischer Umbruch und die Legitimationskrise der Fortbildungsschule

Einer der "Klassiker" der Berufspädagogik, *Eduard Spranger*, linker Neigungen gewiß unverdächtig (vgl. Stratmann 1988), sah sich 1916, im Rückblick auf "25 Jahre deutscher Erziehungspolitik", genötigt festzustellen, daß die Fortbildungsschule politisch nicht parteilos, daß sie eher "eine parteiische Gegenmaßregel gegen sozialistische Parteibestrebungen" gewesen sei. Die Fortbildungsschule, so Spranger, stammt "in ihrer letzten und reichsten Entfaltungsperiode ... aus dem Umkreis pädagogischer Bestrebungen, die seit 1890 der Sozialdemokratie entgegenwirkten" (Spranger 1916, S. 27).

Worauf Spranger hier anspielt, ist der Versuch des konservativen Obrigkeitsstaates, nach dem offensichtlichen Scheitern des Sozialistengesetzes im Zeichen des "Neuen Kurses" – nach der Thronbesteigung Wilhelms II. – nun die Schule als Herrschaftsmittel gegen die Sozialdemokratie bewußt und geplant einzusetzen. Die berühmt-berüchtigte "Allerhöchste Kabinetts-Ordre" Wilhelms II. vom 1. Mai 1889 eröffnete die neue "nationale" Bildungspolitik sozusagen offiziell: "Schon längere Zeit hat Mich der Gedanke beschäftigt", heißt es da, "die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzutreten. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber ich kann Mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind" („Allerhöchste Ordre ... 1889).

Der Zumutung, als politisches Kampfinstrument eingesetzt zu werden, konnte sich das Gymnasium unter Hinweis auf seine humanistische Bildungstradition

erfolgreich entziehen (vgl. Hoffmann 1970, S. 69ff.), nicht so die Fortbildungsschule, die zumindest bis 1900 weder ein schlüssiges Bildungskonzept noch eine stabile Tradition vorzuweisen hatte. So kam es, daß zahlreiche Fortbildungsschulmänner versuchten, ihrer ungesicherten Institution eine gewisse Legitimation zu verschaffen, indem sie ihre klassenkämpferische Inanspruchnahme ausdrücklich billigten. Der Referent für das Fortbildungsschulwesen in Schleswig berichtete beispielsweise an den preussischen Kultusminister: "Da nun gutgeleitete Fortbildungsschulen ein Hauptmittel sind, um den sozialdemokratischen Bestrebungen entgegenzutreten, so müssen wir es als unsere Pflicht betrachten, die in der Provinz bestehende Fortbildungsschule ... zu erhalten und zu fördern" (Rust 1962, S. 82). In einem Gutachten für den Verein für Sozialpolitik urteilte *Julius Kirchhoff*, Lehrer an der städtischen Fortbildungsschule für Knaben in Leipzig: "Man trifft ... die Sozialdemokratie ins Herz, wenn man das Volk gerade in den unteren Schichten in seiner Bildung hebt – durch Fortbildungsschulen, in denen Zucht und Gesetz geübt, patriotischer Sinn geweckt und gefördert wird... Wer will leugnen, daß die Fortbildungsschule der Ort sei, wo den unheilvollen Lehren der Sozialdemokratie indirekt und direkt entgegengewirkt werden kann?" (Kirchhoff 1879, S. 72f.). Auch *Friedrich Rücklin*, der Fortbildungsschulpionier aus Baden, betrachtete die Fortbildungsschule als das wirksamste Mittel gegen die Sozialdemokratie. Es wäre "ein ruhmloser Untergang", so schrieb er 1890 in einem Artikel, "wenn unser nationales Staatswesen seinem Gegner zum Opfer fiel, ohne (von diesem, W.-D. G.) ... Mittel zu seiner Selbsterhaltung Gebrauch gemacht zu haben" (Rücklin 1890, S. 83).

Man kann dem schon zitierten Verdikt von *Herwig Blankertz* über die allgemeine Fortbildungsschule ohne weiteres zustimmen, daß sie nämlich "die pädagogische Verantwortung im Dienste der herrschenden Klassen (mißbrauchte) wie keine andere Schule der Zeit ..." (Blankertz 169, S. 131). Dies gilt in abgeschwächter Form auch für die berufliche Pflichtfortbildungsschule Kerschensteinerscher Prägung, die ab 1900 Gestalt annahm. Kerschensteiner – und das macht im wesentlichen sein pädagogisches Verdienst aus – bot zwar gegenüber der allgemeinen Fortbildungsschule ein neues Integrationsmodell an: Integration nicht mehr über *normative Indoktrination und Disziplinierung*, sondern soziale Integration der unteren Bevölkerungsschichten über berufliche Qualifikation bzw. *über den Beruf*.

Prinzipiell stand der große Schulreformer jedoch auch fest auf dem Boden des bürgerlichen Nationalstaates, und er teilte im Hinblick auf die Fortbildungsschule die gesinnungsmäßigen Voraussetzungen der Mittelstandspolitik. Daß diese notwendig sei, um die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung zu stabilisieren und der wachsenden Proletarisierung der unteren Bevölkerungsschichten entgegenzuwirken, diese Devise war für Kerschensteiner eine Selbstverständlichkeit. Er hatte lediglich liberalere Vorstellungen von den Methoden und Mitteln dieser Politik als die konservativ-klerikale Reichstagsmehrheit (vgl. Kerschensteiner 1912). Die Sozialdemokratie akzeptierte er als "ehrliche Arbeiterpartei" und befürwortete eine großzügige, von allen politischen Hintergedanken freie Sozialpolitik, eine Alternative zum bürgerlichen Nationalstaat bzw. "Kulturstaat" konnte er jedoch nicht sehen. D. h. die Sozialdemokratie wurde von Kerschensteiner anerkannt, soweit sie sich für die unmittelbaren sozialen und ökonomischen Interessen und Rechte der Arbeiter einsetzte, sie wurde von ihm unnachsichtig bekämpft, soweit sie für eine politische Überwindung des bürgerlich-nationalen Klassenstaates eintrat (vgl. Greinert 1975a, S. 82ff.).

Man kann die Erziehungsrealität der Fortbildungsschule nach 1900 natürlich nicht mehr rekonstruieren, eine Analyse der damals benutzten Schulbücher belegt indes ganz eindeutig, daß diese Schule mit ziemlicher Sicherheit nur eine ganz bescheidene Fachqualifikation vermittelte, dafür jedoch umso handfester die ideologischen Denkmuster der Mittelstandsbewegung transportierte (vgl. Greinert, 1975a, S. 92ff.). Die Symbol- und Identifikationsfigur dieser Ideologie, der selbständige Handwerksmeister, verweist auf ein autoritäres, vordemokratisches Leitbild. *H. A. Winkler* vertritt in seiner Untersuchung "Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus" die These, daß das Handwerk seit jeher autoritäre Familienstruktur, betriebliche Arbeitgeberschaft und obrigkeitstaatliche Mentalität in geradezu idealtypischer Reinheit vermittelte (vgl. Winkler 1972, S. 181). Diese gesellschaftlichen Leitbilder, die in den Fortbildungsschulbüchern ausdauernd und konsequent reproduziert wurden, paßten sich nahtlos in die Staats- und Gesellschaftsstruktur des "autoritären Wohlfahrtsstaates" (Dahrendorf) ein, den das kaiserliche Deutschland darstellte. Dieser Staat war keine Despotie, er war auch ernstlich um die Wohlfahrt seiner Untertanen besorgt; die Bürger durften – innerhalb gewisser Grenzen – reden, auch Wünsche äußern; aber das politi-

sche Handeln blieb den wenigen, dazu Berufenen vorbehalten (vgl. Dahrendorf 1965, S. 73ff.). Die Entfaltung des Untertanen zum vollen Staatsbürger mit allen Rechten dieser Sozialfigur, dies erlaubte dieser Staat nicht, insbesondere nicht den Angehörigen der unterbürgerlichen Schichten – der potentiellen Klientel der Fortbildungsschule.

Die Fortbildungsschule war aufgrund dieser berufsständisch-vorindustriellen und vordemokratischen Grundausrichtung inhaltlich vom sog. "allgemeinen" Bildungswesen völlig isoliert, aufgrund ihrer überwiegend gewerberechtiglichen Legitimation aber auch organisatorisch und berechtigungspolitisch ins Abseits gestellt, d.h. sie war praktisch eine Bildungssackgasse. Mit dem Abschlußzertifikat der Fortbildungsschule erwarben ihre Schüler keinerlei Eintrittsrechte in weitere Schulen oder in Laufbahnen öffentlicher Ämter.

Diese „Bildungsferne“ (*B. Lutz*) ist ein wesentliches Kennzeichen der Fortbildungsschule, ja des deutschen Systems der Berufsausbildung überhaupt. Die strikte Trennung bzw. Abschottung von dem durch Gymnasium und Universität beherrschten Bereich der höheren, akademischen Bildung, die in Deutschland zu einer bis heute gültigen Ausprägung zweier sehr unterschiedlich privilegierter Bildungswege geführt hat, hätte eigentlich schon in der demokratisch verfaßten neuen Republik als ein entscheidender bildungsstruktureller Mangel begriffen werden müssen. In der Tat gab es in den 20er Jahren ansatzweise Überlegungen und konkrete Vorschläge, die Fortbildungsschule in das Gesamtbildungssystem berechtigungspolitisch einzupassen – als „neue Berufsschule“. Doch diese programmatischen Vorstellungen waren nicht geeignet, die schwere Hypothek des 19. Jahrhunderts, das traditionelle Schisma zwischen Allgemein- und Berufsbildung abzulösen, ganz im Gegenteil: die Spaltung verfestigte sich noch weiter (vgl. Greinert 2003, S. 68ff.).

So konnte sich als konsensfähige Entwicklungslinie der „neuen Berufsschule“ lediglich ein Trend durchsetzen, den man als „Entpolitisierung“ bezeichnen kann: die Preisgabe der ideologischen Bekämpfung des Sozialismus angesichts der staatstragenden Funktion von Sozialdemokratie und Gewerkschaften im neuen Staat und die Entfaltung der in der beruflichen Fortbildungsschule schon angelegten berufsfachlichen didaktischen Dimension.

Doch selbst der Versuch der Realisierung dieses eingeschränkten Programms stieß in der Weimarer Zeit auf massive zeitbedingte Schwierigkeiten.

Es blieb daher erst einmal bei der Ausrichtung der Berufsschule als marginalisierte Schule für die handarbeitenden Unterschichten, eine Institution, für die am ehesten das von Bourdieu und Passeron entwickelte Deutungsmuster von staatlicher Schule Geltung beanspruchen kann, nämlich daß ihre gesellschaftliche Funktion vor allem darin besteht, die Ungleichverteilung von Sozialchancen durch die Symbolik von Bildungskarrieren zu entschärfen. Im Durchgang durch die verschiedenen Bildungsinstitutionen soll im Bewußtsein des Individuums soziale Chancenungleichheit als Ergebnis gesellschaftlicher Gewalt verdrängt und umdefiniert werden in den Glauben an individuellen Erfolg bzw. individuelles Versagen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971).

### **3.2.2 Berufsschulpolitik 1920 - 1970: die organisatorische Entfaltung der Pflicht-Berufsschule**

Das hervorstechende Charakteristikum der schulpolitischen Entwicklung in den 20er Jahren ist das Moment ihrer allgemeinen Blockierung. Der "Kampf um die Schule" war zwar sofort nach dem Zusammenbruch zu einem wichtigen Element parteipolitischer Auseinandersetzung geworden, verhärtete sich jedoch schon in den ersten Jahren der jungen Republik zu einem kaum lösba- ren innenpolitischen Problem (vgl. Hohendorf 1954; Schulz 1926; Rosin 1920). Die mehr progressiven Kräfte, die sich vor allem um die *Sozialdemokratie*, die *Demokraten* und den *Deutschen Lehrerverein* gruppierten, vermochten ihre bildungspolitischen Vorstellungen schon in der Nationalversammlung nicht durchzusetzen, wie der sog. "Weimarer Schulkompromiß" zeigt. Genau so wenig gelang es ihnen in der Folgezeit, ihr auf eine Neugestaltung des deutschen Schulwesens im Sinne bürgerlich-liberaler Bildungsvorstellungen abzielendes Programm gegen die geschickt operierende schulpolitische Reaktion unter Führung des *Zentrums* zu behaupten. In Ausübung seiner gesetzgeberischen Rahmenkompetenz erließ das Reich 1920 durch die Nationalversammlung lediglich das Grundschulgesetz, aber schon der Versuch, eine reichsgesetzliche Rahmenregelung im Sinne des Artikels 146,2 der Weimarer Verfassung für die Volksschule zu erreichen, blieb in den folgen-

den Jahren immer wieder im Dickicht innenpolitischer Verwicklungen und finanzieller Schwierigkeiten stecken (vgl. Greinert 2003, S. 68ff.).

Vor diesem Hintergrund sind die Bemühungen zu sehen, die Chance des allgemeinen politischen Umbruchs auch für eine grundlegende Reform der Fortbildungsschule zu nutzen. Die zwischen 1918 und 1920 vorgelegten Reformprogramme setzten auf ein neues Modell der „Nachwuchspflege“. Während jedoch Großindustrie und Preussische Handelsverwaltung unter den Stichworten „Fabriklehre“ und „angepaßte Berufsschule“ eher vorsichtige Schritte der Modernisierung im Auge hatten, propagierten die Freien Gewerkschaften radikalere strukturelle Veränderungen in bezug auf die Berufserziehung (vgl. Schütte 1992, S. 24ff.).

Die Demobilisierungs-Verordnungen von 1918/19 waren der erste Versuch, den kritischen Zustand der Berufsausbildung nach dem Kriege administrativ zu überwinden. Schon im Jahre 1920 setzten dann die Bemühungen ein, für das überkommene, regional sehr unterschiedlich entwickelte Fortbildungsschulwesen eine möglichst umfassende und tragfähige rechtliche Regelung zu erreichen. Ein erster Anlauf in dieser Richtung wurde 1920 auf der "Reichsschulkonferenz" mit Bezug auf den Artikel 145,2 der Weimarer Verfassung unternommen, in dem der Gesetzgeber "mit unmittelbar verpflichtender Rechtswirkung" eine allgemeine Fortbildungsschulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr angeordnet hatte (vgl. Landé 1929; Kümmel 1980, S. 90).

Der Dritte Ausschuß "Berufs- und Fachschulen" der Reichsschulkonferenz verabschiedete daraufhin neben zahlreichen Leitsätzen zur Reform und Förderung der beruflichen Schulen auch einen "Vorschlag für den Entwurf eines Reichsgesetzes über die Berufsschulpflicht", den die Konferenz dem *Reichsministerium des Inneren* zur weiteren Behandlung überwies (vgl. Die Reichsschulkonferenz 1921, S. 714ff.). Der Entwurf sah eine Berufsschulpflicht für *alle* Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr vor, eine jährliche Mindest-Unterrichtszeit von 320 Stunden, eine generelle Verlegung des Unterrichts auf die Tages- bzw. Arbeitszeit und eine Durchführungsfrist für das Gesetz bis zum 1. April 1930. Das Reichsinnenministerium erarbeitete innerhalb kurzer Zeit auf der Grundlage dieses Vorschlags einen eigenen Entwurf,

einen Rahmenentwurf, den es den Ländern zur Begutachtung übersandte. Die Länder – vorab Preußen – blockten jedoch die zügige Behandlung dieses Gegenstandes erst einmal aus finanziellen Erwägungen ab.

Sie wogen dabei die klare Forderung des Artikels 145, eine generelle Berufsschulpflicht einzuführen, gegen einen rein fiskalischen Tatbestand ab: der § 53 des Landessteuergesetzes vom 30. März 1920 bestimmte nämlich, daß alle kostenverursachenden Verträge, Gesetze oder Verwaltungsmaßnahmen des Reiches von diesem auch zu finanzieren seien. Um die Möglichkeit der Beteiligung des Reichs an den Kosten der Durchführung der Berufsschulpflicht nicht aus der Hand zu geben, waren die Finanzminister der Länder daher darauf bedacht, ihr finanzielles Faustpfand zu sichern, d.h. die restlose Durchführung der Fortbildungs-/Berufsschulpflicht in ihren Ländern zu verhindern (vgl. Greinert 1975a, S. 105f.).

Wie schon vor dem Kriege, so stellte folglich auch danach der § 120 der Reichsgewerbeordnung (RGO) die einzige reichseinheitliche Rechtsgrundlage für das Berufsschulwesen dar. Die dort formulierte ortsstatutarische Bestimmung ermächtigte die Gemeinden, für berufstätige Jugendliche – oder für Teile von diesen – den Fortbildungsschulbesuch verpflichtend zu machen, ohne jedoch Ort, Dauer oder tageszeitliche Plazierung des Unterrichts näher zu bestimmen. Die Länder versuchten zwar, dem Fortbildungsschulwesen ein juristisch festes Fundament zu geben, wegen der offenen Beteiligung des Reiches regelten sie indes nur Einzelfragen, so z.B. Preußen im "Gewerbe- und Handelslehrer-Diensteynkommensgesetz" (1921/22) und im "Gesetz, betr. die Erweiterung der Berufs- (Fortbildungs-)Schulpflicht" vom 31. Juli 1923. Im Gesetz von 1921/22 wurde erstmals in Preußen der Terminus "Berufsschule" in einem amtlichen Dokument verwendet, eine landeseinheitliche Einkommensregelung für die Berufsschullehrerschaft verfügt und die Mittelaufbringung für die Berufsschule neu festgesetzt (vgl. Kümmel 1980, S. 97ff.; Muth 1985, S. 483ff.).

Die 20er Jahre markieren für die Entwicklung der Berufsschule eine Transformationsphase, die von gegensätzlichen Tendenzen bestimmt wird (vgl. Schütte 1992, S. 13). Einerseits hatte die Revolution eine Konzeption von Berufserziehung als Perspektive hervorgebracht, die der schulischen Seite

Legitimität dadurch verschaffte, daß diese sich auf die Ergänzung der Lehre konzentrieren sollte. Wenngleich auf der Reichsschulkonferenz die „neue Berufsschule“ bestenfalls als Vision beschworen wurde, herrschte bezüglich ihrer neuen Funktion über alle Interessengruppen hinweg doch Einigkeit: die Berufsschule sollte durch Ergänzung und Vertiefung der beruflichen Ausbildung ihrer Schüler deren leistungsfähige Teilnahme am Arbeitsleben des Volkes fördern. Der Beruf bzw. die Lohnarbeit sollten also den berufspädagogisch-didaktischen Kern des neuen Schulkonzeptes bilden.

Doch schon in der sog. „Stabilisierungskrise“ der Weimarer Republik (1923-1926) bekam die Berufsschule eine ganz andere Aufgabe zugewiesen: sie wurde massiv in die Maßnahmepolitik zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit einbezogen. Im Rahmen der 1918 eingeführten „Erwerbslosenfürsorge“ konnten ab November 1923 jugendliche Arbeitslose, sofern sie älter als 16 Jahre waren, zum Berufsschulbesuch gezwungen werden. Mit dem Erlaß des Reichsarbeitsministers zur beruflichen Betreuung der jugendlichen Erwerbslosen vom 29.11.1926 wurden die Maßnahmen vereinheitlicht und ausgedehnt, so daß nun ausnahmslos alle arbeitslosen Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren in die „beruflichen Bildungsmaßnahmen“ der Berufsschulen sowie anderer Träger aus dem Bereich der privaten und öffentlichen Wohlfahrt einbezogen werden konnten (vgl. Schütte 1992, S. 41ff.).

Im Grunde markiert diese Politik sehr deutlich die Abkehr vom überkommenen Fortbildungsschulmodell und die Hinwendung zu einem Konzept „Berufsschule als öffentliche Pflichtschule“. War die Fortbildungsschule schulrechtlich betrachtet eine Institution, die eher bestimmte Gruppen von Jugendlichen selektiv erfaßte bzw. zum Besuch verpflichtete, so zielen nun die Erlasse des Reichsarbeitsministeriums auf die Gesamtheit der berufstätigen Jugendlichen. Eingeleitet wurde diese Entwicklung von der „Verordnung über die Erweiterung der Fortbildungsschulpflicht für die Zeit der wirtschaftlichen Demobilmachung“ vom 23.03 1919 (vgl. Schütte 1992, S. 34). Mit diesem „Fortschritt“ in der Berufsschulentwicklung verband sich jedoch eine eher belastende Verpflichtung: die Berufsschule hatte sich künftig auch um die sog. „Berufslosen“, d.h. jugendliche Arbeitslose und „Jungarbeiter“ zu kümmern (vgl. dazu Kipp/Biermann 1989).

Die Maßnahmen – u.a. Erweiterung der Berufsschulpflicht und die Durchführung beruflicher und arbeitserzieherischer „Kurse“ in den Berufsschulen – sollten vor allem das Ziel verfolgen, die Arbeitsbereitschaft der jugendlichen Erwerbslosen aufrechtzuerhalten und verderbliche Einflüsse und Versuchungen aus ihrem Umfeld zu neutralisieren. 1926 brachte ein neuerlicher Erlaß des Reichsarbeitsministeriums eine entscheidende inhaltliche Veränderung der wenig beliebten „Kurse“: mit einer programmatischen Festlegung der Maßnahmepolitik auf arbeitsmarktpolitische Optionen wurde ein Modell der Jugendfürsorge durch schulische Berufsausbildung aus der Taufe gehoben, das bis in die heutige Zeit als „Benachteiligtenförderung“ aktuell bleiben sollte.

Die Krise des Jugendarbeits- und Lehrstellenmarktes, die im Winterhalbjahr 1923/24 ihren ersten und 1926 ihren zweiten Höhepunkt erreichte, bescherte der Berufsschule zwar einen erheblichen Zuwachs an neuen Schülern, blockierte jedoch mehr oder weniger ihre anvisierte institutionelle Weiterentwicklung. Die praxisfernen Kurse, die bei den Jugendlichen wenig Lernmotivation freisetzen konnten, und die Einrichtung sog. „Tagesklassen“ – mit bis zu 50 Schülern und 36 Stunden Unterricht pro Woche – bedrohten den berufspädagogischen Kern der Berufsschule, das Prinzip des beruflich bestimmten Unterrichts, und waren geeignet, auch die materielle Basis der neuen Schulkonstruktion zu zerstören.

In den Jahren zwischen 1930 und 1933 kam es zu einer verschärften Wiederholung dieser Konstellation ( vgl. Schütte 1992, S. 175ff.). In den Industrieregionen West- und Mitteldeutschlands, vor allem in Preußen, wurde die durch die Weltwirtschaftskrise induzierte Jugendarbeitslosigkeit wiederum zu einem jugend- und arbeitspolitischen Problem erster Ordnung. Die Betreuung der 14-18jährigen Erwerbslosen fiel wiederum den Berufs- und Fachschulen zu, für die Arbeitslosen über 18 Jahre waren die Arbeitsämter zuständig. Ohne die Mitwirkung der Berufs- und Fachschulen konnten diese ihre geplanten Maßnahmen jedoch nicht durchführen, so daß das Berufs- und Fachschulwesen nach 1930 nahezu vollständig zu einem Instrument der Sozialpolitik degenerierte (vgl. Schütte 1992, S. 196).

Das öffentliche Berufsschulwesen war mit der Wahrnehmung der Doppelaufgabe – Durchführung der Berufsschulpflicht und Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen – sachlich wie personell völlig überfordert. Eine lebensbedrohende Entwicklungskrise der Berufsschule lösten indes erst die radikalen Sparverordnungen der Länder im Zuge der Durchführung der Notverordnungen des Reichspräsidenten ab 1931 aus. Insbesondere die zweite Notverordnung vom Oktober 1932, die das Fachschulwesen aus der Verantwortung des Preußischen Handelsministeriums herausnahm, besiegelte die längst angebahnte Marginalisierung des Berufsschulsystems und damit auch der Berufserziehung. Zudem wurden die Gehälter der Berufsschullehrerschaft gekürzt, der nebenamtliche Unterricht wurde drastisch eingeschränkt, Klassen wurden zusammengelegt, die Unterrichtszeit wurde reduziert, teilweise die Berufsschulpflicht aufgehoben. Anfang der 30er Jahre war die Berufsschule ernsthaft in ihrem Bestand gefährdet; die Klagen der Berufsschullehrerverbände und der Kommunen dokumentieren zumindest einen deutlichen Niedergang. Die Berufsschule – so könnte das Fazit ihrer Entwicklung während der Weimarer Republik lauten – war durch ihre Degradierung als Instrument zur Regulierung des Arbeitsmarktes und der Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral jugendlicher Erwerbsloser während der Stabilisierungskrise (1923-1926) und der Weltwirtschaftskrise (1930-1933) nahezu völlig ins schulpolitische Abseits gedrängt worden.

Der defizitäre Organisationszustand des Berufsschulwesens und die aktuelle Notlage auf dem Arbeitsmarkt (ca. 1,3 Mio jugendliche Arbeitslose) veranlaßten die nationalsozialistischen Machthaber bzw. ihre fachkundigen Sachwalter, sich mit dieser Schule sehr schnell intensiver zu beschäftigen. Begünstigt wurde dies durch die Liquidierung des Kulturföderalismus der Weimarer Republik: am 1. Mai 1934 konstituierte sich per Reichserlaß ein "*Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*", in dem im "Amt für Erziehung" auch eine "Abteilung für berufliches Ausbildungswesen" eingerichtet wurde; hier liefen künftig die Fäden der Berufsschulpolitik zusammen (vgl. Wolsing 1977, S. 569ff.).

Nichtsdestoweniger war die Haltung der Nationalsozialisten zur Berufsschule zwiespältig. Auf der einen Seite realisierten sie zahlreiche Konzepte, die in der Weimarer Zeit über das Diskussions- und/oder Planungsstadium nicht

hinausgekommen waren, und vollendeten so die Konstruktion der klassischen Pflichtberufsschule, auf der anderen Seite versuchten sie diese Schule wieder zu marginalisieren, d.h. – neben der ideologischen Indienstnahme – ihre Verselbständigung gegenüber der "Wirtschaft" rückgängig zu machen, einen Prozeß, der in der Weimarer Zeit zaghaft begonnen hatte (vgl. Kümmel 1980, S. 33ff.; Seubert 1977, S. 119ff.; Wolsing 1977, S. 655ff.). Im großen und ganzen jedoch kann man das Schicksal der Berufsschule im Dritten Reich – ganz im Gegensatz zur betrieblichen Berufsausbildung – mit dem Stichwort "Vernachlässigung" kennzeichnen (vgl. Kipp 1987, S. 236ff.).

Die nachwirkenden Maßnahmen der Nationalsozialisten auf dem Gebiet des beruflichen Schulwesens begannen mit dem "Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 29. Oktober 1937, betr. reichseinheitliche Benennungen im Berufs- und Fachschulwesen". Mit den Gruppenbezeichnungen "Berufsschule", "Berufsfachschule" und "Fachschule" erhielt dieser Lernbereich erstmalig eine verbindliche Rahmengliederung, die die oftmals beklagte "babylonische Benennungswirnis" beendete (vgl. Kümmel 1980, S. 197f.). Am 6. Juli 1938 erfolgte die Verfügung der allgemeinen Berufsschulpflicht mit dem "Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz)". Als vorrangiges Ziel der Machthaber kann dabei gelten, durch Steigerung des Berufsschulbesuchs – 1937 betrug dessen relative Größe etwa 66 Prozent – endlich alle Jugendlichen zum Zwecke ideologischer Beeinflussung und (rüstungs-)wirtschaftlicher Eingliederung zu erfassen. Für die Konsolidierung des Berufsschulwesens hatte diese Maßnahme indes entscheidende Bedeutung: sie markiert daher ein zentrales Datum der Berufsschulgeschichte (vgl. Kümmel 1980, S. 199ff.).

Ebenfalls aus ideologischen Motiven forcierten die Nationalsozialisten den Ausbau des land- und hauswirtschaftlichen Berufsschulwesens: gab es 1926 noch 213.163 landwirtschaftliche Berufsschüler, so hatte sich deren Zahl 1938 auf 543.519 erhöht. Die Zahl der hauswirtschaftlichen Berufsschülerinnen nahm im gleichen Zeitraum von 28.995 auf 170.186 zu (vgl. Kümmel 1980, S.25).

Der Plan eines umfassenden "Reichsberufsschulgesetzes" – von der gleichgeschalteten Berufsschullehrerschaft eifrig gefördert – fand zwar keine Ver-

wirklichung (vgl. Pipke 1938), dafür regelte die nationalsozialistische Verwaltung aber – neben der Schulpflicht – schrittweise entscheidende Fragen des Berufsschulwesens: so 1937 Trägerschaft und Finanzierung sowie die inhaltliche Gestaltung des Berufsschulunterrichtes, 1940 dessen zeitlichen Umfang und die Beschulungspflicht (vgl. Kümmerl 1980, S. 207; Kipp 1987, S. 238ff.). Zusammenfassend läßt sich das vom Reichserziehungsministerium entworfene Reichsberufsschulrecht, dessen endgültige Durchsetzung der Krieg verhinderte, folgendermaßen umreißen: "Dreijährige Berufsschulpflicht mit 8 Wochenstunden Unterricht, Beschulungspflicht der Schulträger, reichseinheitliche Lehrpläne, engste Anlehnung der Berufsschule an die betriebliche Ausbildung, Schulträgerschaft im wesentlichen durch die Stadt- oder Landkreise, Berufsschulbeiräte aus Wirtschaftsvertretern zur Beratung der einzelnen Berufsschulen, Berufsschullehrer als reichsunmittelbare Beamte" (Grüner 1986, S. 651). Damit war schulrechtlich das Modell der klassischen Pflicht-Berufsschule fixiert, wie es dann nach 1945 – unter verändertem politischen Vorzeichen – flächendeckend im Westteil Deutschlands realisiert wurde.

Nach dem Zusammenbruch des Reiches von 1945 wurden zwar einige grundlegende Initiativen für eine überfällige Bildungsreform im besetzten Deutschland entwickelt, beispielsweise die *gemeinsame Kontrollratsinitiative Nr. 54* der Alliierten zum Aufbau einer horizontal gestuften, weniger selektiven Schulstruktur, in die auch die Berufsschule eingeordnet werden sollte (vgl. Grüner 1983b, S. 12ff.); doch die nach den neuen Prinzipien entworfenen Reformansätze der Länder wurden schnell wieder zurückgenommen als sich die Trennung der Westzonen von der sowjetisch besetzten Zone (SBZ) Deutschlands abzeichnete (vgl. dazu Greinert 2003, S. 95ff.). Im Zuge des Rückgriffs auf die alte dreigliedrige Schulstruktur knüpfte man in der Berufsschulpolitik – konzeptionell und personell! – praktisch nahtlos an den in den 20er und 30er Jahren entstandenen Ideen, Regelungen und Strukturen an (vgl. Greinert 2003, S. 95ff.). Das allgemeinbildende Schulwesen mit den Abschlußebenen der „Volksschule“ (8 Klassen), der „Mittelschule“ (10 Klassen) sowie der Gymnasien und Oberrealschulen (13 Klassen) bildete also auch weiterhin das verbindliche Orientierungsmuster der allgemeinen Bildungspolitik, die die Berufsschule als Bestandteil eines nicht-schulischen Ausbildungsmodells eher als randständig zu betrachten gewohnt war.

Die Berufsschulpolitik der neuen Bundesländer – nach der Verfassung wiederum zuständig für Kultur und Bildungswesen – folgte in den Grundzügen dem in der Zeit des Nationalsozialismus konzipierten und in den "Reichsgauen" durchgesetzten "Reichsberufsschulrecht" (Berufsschulpflicht, Berufsschullehrer als Landesbeamte, Unterrichtszeiten, Landkreise und Städte als Schulträger, etc.), die Reflexion über die pädagogische Legitimation und innere Ausgestaltung der Berufsschule knüpfte dagegen erneut bei den von den „Klassikern“ *Georg Kerschensteiner*, *Eduard Spranger* und *Aloys Fischer* entwickelten Ideen an.

Um Berufsschülern – in den 50er Jahren ausschließlich Volksschulabgänger – den Weg zu den Ingenieur- und anderen höheren Fachschulen zu öffnen, wurde indes schon Ende der 40er Jahre die Einrichtung eines „Zweiten Bildungsweges“ gefordert, der dann das große berufspädagogische Thema der 50er Jahre bildete (vgl. Greinert 2003, S. 105ff.). Die ab 1949 realisierte „Berufsaufbauschule“ kam zuerst einmal diesen Forderungen nach und entwickelte sich für einige Jahre zum „konstitutiven Element“ eines Zweiten Bildungsweges, ein relativ erfolgreiches Instrument des sozialen Aufstiegs für berufstätige bzw. sich in Ausbildung befindliche Jugendliche (vgl. Heid 1966; Jungk 1968). Ende der 60er Jahre, nach dem Abdriften der Höheren Fachschulen in den Hochschulsektor verlor sie jedoch sehr schnell ihre Funktion an die neu eingerichtete „Fachoberschule“ (vgl. Grüner 1970).

Große Auseinandersetzungen gab es dagegen um die Einführung eines 9. Pflichtschuljahres. Die Vertreter der Berufsschule forderten das neu einzurichtende Schuljahr als Basisjahr für die nachfolgende Berufsausbildung, als „Gelenkstück“ zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Doch das 9. Schuljahr wurde schließlich der Volksschule zugeschlagen, die mit dieser Erweiterung 1964 zur „Hauptschule“ mutierte. Für die Berufsschule und ihre Lehrer waren die Debatten um das neunte Schuljahr insofern von Bedeutung, als sich in ihrem Rahmen das Konzept eines „Berufsgrundbildungsjahres“ (BGJ) langsam festigte, das dann allerdings erst in den 70er Jahren schulpolitische Realität erlangte (vgl. Röhrs 1971).

Schon vor 1950 stand auch die Neuordnung der Berufsschullehrer-Ausbildung zur Diskussion. Da sich die Ausbildung der „Handelslehrer“

schon vor dem Kriege an wissenschaftlichen Hochschulen fest etabliert hatte, konzentrierte sich die Diskussion vornehmlich auf die Ausbildung der „Gewerbelehrer“, die seit den 20er Jahren in sog. „Berufspädagogischen Instituten“ durchgeführt wurde. Die Verlagerung des Gewerbelehrerstudiums an die Technischen Universitäten wurde dann etwa Mitte der 60er Jahre vollzogen. Sie hatte für die gesamte Berufsschullehrerschaft nicht nur eine standes- und besoldungspolitische Anhebung auf das Niveau von „Studienräten“ – und damit die Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern – zur Folge, sie war auch das Signal für einen quantitativen wie qualitativen Ausbau eines „beruflichen Schulwesens“, von dem die Pflicht-Berufsschule nurmehr den Kern bildete. Moderne Berufsschulbauten mit hochmoderner Ausstattung, spezielle Lehr- und Lernmittel und z.T. völlig neue Organisationsstrukturen vermittelten spätestens ab den 70er Jahren die massiv gewachsene Bedeutung dieses bis dahin wenig beachteten Teiles des öffentlichen Bildungswesens nach außen (vgl. Grüner 1983b, Bd. I und II).

### **3.2.3 Innerer Ausbau der Berufsschule 1920 - 1970: Entpolitisierung und Verfachlichung**

Der Versuch, für die ihrer gesellschaftspolitischen Funktion ledig gewordene Fortbildungsschule nach 1920 eine neue Aufgabenstellung zu fixieren, wurde in der pluralistisch verfaßten jungen Weimarer Republik von unterschiedlichen, miteinander konkurrierenden Kräften unternommen. Neben der Bürokratie lassen sich das Handwerk, später die Industrie und die – standespolitisch organisierte – Berufsschullehrerschaft ausmachen, nicht jedoch die Gewerkschaften. Der gemeinsame Nenner, auf den man sich sehr schnell im Schnittpunkt unterschiedlicher Interessenlagen einigte, war die Betonung der berufsfachlichen Ausrichtung der Berufsschule bei weitgehender Zurückdrängung ihrer ursprünglichen, eher politischen Aufgabe.

Aus der Sicht der Arbeitgeber war diese beabsichtigte Funktionsverschiebung logisch, da sie vollständig ihren Interessen entsprach. Die entsprechenden Forderungen bzw. Vorstellungen des Handwerks kann man aus den Beratungen des preußischen "Gesetz(es), betr. die Erweiterung der Berufs-(Fortbildungs-)Schulpflicht" von 1923 ersehen (vgl. Greinert 1975a, S. 108f.),

die der Industrie aus der DIHT-Denkschrift "Schule und Wirtschaft" von 1932 (vgl. Muth 1985, S. 518). Die Berufsschullehrerschaft befürwortete die vorzugsweise beruflich-fachliche Ausrichtung der Berufsschule vor allem, weil sie sich damit status- und besoldungsmäßig von der Volksschullehrerschaft abzugrenzen bzw. abzusetzen vermochte, und die Berufsschule als eine Schule von spezifischer – in erster Linie ökonomischer – Funktion ausweisen konnte (vgl. Greinert/Hesse 1974). Die Berufsschule als politisch neutrale Stätte beruflich-fachlicher Ertüchtigung, als "Schule der Wirtschaft" entsprach am ehesten den Professionalisierungs-Interessen der Berufsschullehrer und ihrer Verbände.

Die Bürokratie – in Preußen die liberal eingestellte Handelsverwaltung – verteidigte noch am konsequentesten den öffentlich-gesellschaftlichen Anspruch an die Berufsschule, doch die Abwehr der massiven Vereinnahmungsversuche seitens der Arbeitgeber – besonders des Handwerks – sowie der hartnäckigen Besoldungs- und Statusansprüche der Berufsschullehrerverbände beeinträchtigten in den 20er Jahren in nicht unerheblichem Maße die eigentlich notwendige organisatorische und inhaltliche Gestaltungsarbeit. Die entscheidende Beeinträchtigung der Berufsschulentwicklung in den 20er Jahren resultierte allerdings – wie schon beschrieben – aus der verbreiteten Jugendarbeitslosigkeit in der "Stabilisierungskrise" von 1923-1926 und in der Weltwirtschaftskrise (1930-1933). Über alle Interessengruppen hinweg war man sich zwar einig, daß die "neue Berufsschule" der *Förderung der Berufstüchtigkeit* verpflichtet sein sollte, die periodisch anwachsende Zahl der jugendlichen Erwerbslosen im berufsschulpflichtigen Alter zwang indes die Bürokratie, die Berufsschule primär als soziales Auffangbecken zu nutzen – mit den in Kapitel 3.2.2 skizzierten Folgen. Erst nach dem Abflauen der Krise, unter dem zentralistisch-diktatorischen Regime der Nationalsozialisten eröffneten sich für die Bürokratie die gewünschten Gestaltungsspielräume in bezug auf die immer noch wenig gefestigte Schule.

Der inhaltlich-pädagogische Entfaltungsprozeß der Berufsschule vollzog sich seit den 20er Jahren vor allem auf zwei Ebenen: der Ebene der Lehrplankonstruktion und der Ebene der sog. "Bildungstheorie", d.h. der pädagogischen Legitimation. An publizierten Zeugnissen nachvollziehbar wird die curriculare Umgestaltung der Fortbildungs-/Berufsschule – sowohl der gewerblichen

wie der kaufmännischen – ab 1923. In dem für die Berufsschulgeschichte bedeutsamen "Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen", das der für die Berufsschulen zuständige Abteilungsleiter im preußischen Handelsministerium, *Alfred Kühne*, im Auftrag des "Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht" 1923 herausgab (vgl. Kühne 1923), faßt der Berliner Magistratschulrat *E. Haumann* die damalige Konstellation der Berufsschuldidaktik zusammen. Haumann verlegt den Schwerpunkt des Berufsschullehrplans – trotz der noch gültigen Bestimmungen von 1911 – schon eindeutig in Richtung *Fachkunde* bzw. *Handelskunde*. Deren Aufgabe sei es, die "Berufstüchtigkeit" des jungen Menschen zu erhöhen, "die Aneignung von Fachwissen und -können auf einem *eng begrenzten Gebiet zum Zweck der Leistungssteigerung*" (Hervorh. vom Verf.) zu ermöglichen. Die drohende Einseitigkeit einer derartigen Qualifizierung müsse, so Haumann, von der *Berufskunde* aufgefangen werden, die als kulturelles Integrationsfach die "Verflechtung der Berufsarbeit mit dem gesamten wirtschaftlichen und kulturellen Leben" zu leisten habe (Haumann 1923, S. 120ff.).

Den nächsten markanten Akzent in der gewerblichen Berufsschuldidaktik setzte *G. Gagel* mit seinem Fachkundelehrplan *für Maschinenschlosserklassen* von 1928/29 (vgl. Gagel 1929), in dem drei Prinzipien zur Anwendung gelangen, die in der Folgezeit für die Lehrplankonstruktion der Berufsschule – allerdings mit unterschiedlichem Akzent – verbindlich bleiben:

- das Prinzip der Anpassung an den Ausbildungsgang im Betrieb,
- das Prinzip der sachlogischen Anordnung der Unterrichtsinhalte, und
- das Prinzip der "methodischen" Gestaltung des Lehrstoffes, das u.a. die Aufnahmefähigkeit und die Lernvoraussetzungen der Schüler reflektiert.

Gagel kommt auf diese Weise zu sog. "Stoffgruppen", die er auf drei *aufsteigende Fachklassen* (Unter-, Mittel-, Oberstufe) verteilt, und begründet damit auch den Vorrang der *Fachkunde* vor dem Fachzeichnen und dem Fachrechnen. Die nicht nur bei Gagel angelegte strikte Orientierung des Berufsschullehrplans am Ausbildungsprogramm der Betriebe kam dann vor allem in der Zeit des Nationalsozialismus voll zum Durchbruch. Am 6. August 1937 erging ein Erlaß des Reichserziehungsministers, der den inhaltlich-formalen

Rahmen absteckte, nach dem die Berufsschullehrpläne im gesamten Reich umzuarbeiten waren (vgl. Kümmel 1980, S. 208f.). Ein Jahr später wird die Arbeit an den sog. "Reichslehrplänen" in Angriff genommen; beteiligt sind der DATSCH (federführend), die Deutsche Arbeitsfront (DAF) und neben zahlreichen Wirtschaftsverbänden auch die Reichsfachschaft VI (= Berufs- und Fachschulen) des "Nationalsozialistischen Lehrerbundes" (vgl. Kümmel 1980, S. 27f.). Trotz der (wehr)wirtschaftlichen Vereinnahmung der Berufsschule dauerte es noch zwei Jahre, bis am 22. August 1940 die ersten Reichslehrpläne für Maschinenschlosser und Maurer veröffentlicht werden, denen in den darauffolgenden Jahren solche für Tischler, Feinmechaniker, Dreher, Schornsteinfeger und für das KFZ-Gewerbe folgten. Daraufhin kam – wegen des ausufernden Krieges – das Unternehmen weitgehend zum Erliegen.

Kennzeichen der Reichslehrpläne ist die verfügte "inhaltliche und zeitliche Parallelität von betrieblicher und schulischer Ausbildung", die es notwendig erscheinen ließ, die bloße Stoffauflistung zugunsten einer näheren Umschreibung von Tätigkeitsabläufen zu überwinden, eine interessante Vorwegnahme moderner curriculärer Verfahren. Den Ausgangspunkt bildeten dabei die Ordnungsmittel der Betriebsausbildung (Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan etc.), d.h. die Berufsschule geriet in der NS-Zeit in nahezu totale curriculare Abhängigkeit von den Interessen der Betriebe, ihr Bildungsauftrag degenerierte, nach einer griffigen Formulierung von *Otto Monsheimer*, zur "DIN-Pädagogik" (vgl. Monsheimer 1970, S. 73).

Diese didaktische Traditionslinie – enge inhaltliche Anlehnung an die Betriebsausbildung – wurde schon Anfang der 30er Jahre konterkariert durch eine Lehrplankonzeption, die eine weitgehende didaktische Eigenständigkeit für den Fachunterricht an der Berufsschule zu reklamieren suchte. Am "Berufspädagogischen Institut" in Frankfurt/Main – einer der preußischen Ausbildungsstätten für Gewerbelehrer – entwickelten *R. Botsch*, *L. Geißler* und *J. Wissing* die sog. "Frankfurter Methodik", ein Lehrplan- und Unterrichtskonzept, in dem für die mathematisch-naturwissenschaftlich fundierten Fächer fast aller Berufsgruppen erstmals eine geschlossene, eigenständig-berufsschultypische didaktische Lösung vorgelegt wurde (vgl. Pukas 1988, S. 429ff.).

Die *Frankfurter Methodik* entfaltete jedoch erst nach 1945 wieder eine relative Breitenwirkung im Westteil Deutschlands und fand in der "Experimentellen Werkkunde" W. Steins eine interessante Fortentwicklung für den Bereich des Maschinenbaues (vgl. Stein 1965). Auch in den Hessischen Berufsschul-Lehrplänen der 60er Jahre und in den Nordrhein-Westfälischen dieser Zeit findet man die Prinzipien der Frankfurter Methodik berücksichtigt. Diese Berufsschullehrpläne lassen sozusagen die von den Nationalsozialisten unterdrückte Tradition einer wider- bzw. eigenständigen Didaktik wieder aufleben (vgl. Pukas 1988, S. 293ff.); sie markieren u.E. gleichzeitig den Höhepunkt der Lehrplanentwicklung der klassischen Pflichtberufsschule, denn in den 70er und 80er Jahren erfährt die erreichte Autonomie des Berufsschul-Curriculums unter dem bestimmenden Einfluß von Bildungstechnologie und Bürokratisierung wieder eine weitgehende Zurücknahme.

Die "Verfachlichung" der Berufsschule bzw. ihre ökonomische Funktionalisierung im Zeitraum von 1920-1970 könnte man natürlich auch an der ab den 20er Jahren feststellbaren relativen Vernachlässigung des Faches *Gemeinschaftskunde* bzw. *Sozialkunde* demonstrieren (vgl. Greinert 1975a, S. 127ff.), das nur unmittelbar nach Gründung der Bundesrepublik unter dem Stichwort "Neue Bürgerkunde" eine kurze Blütezeit erlebte (vgl. Grüner 1983b, S.4); wichtiger erscheint es jedoch, noch kurz die Entwicklung der eigentümlichen pädagogischen Legitimation zu verfolgen, die sich seit den 20er Jahren mit der Berufsschule verband (vgl. Stütz 1970; Schönharting 1979).

Für die Fortbildungsschule hatte eine primär politische Legitimation noch ausgereicht: Berufserziehung bezieht in der Berufsschultheorie Kerschensteiners ihre Rechtfertigung vorzugsweise aus ihrer Eignung als Mittel der sozialen und politischen Integration. Kerschensteiner hatte allerdings schon erkannt, daß eine derartige Begründung für eine Bildungsinstitution, die in zunehmendem Maße in die Rolle einer allgemeinen öffentlichen Pflichtschule hineinwuchs, nicht ausreichte und versucht, auch eine pädagogische Legitimation für die Fortbildungsschule zu formulieren (vgl. Kerschensteiner 1907a). Nach 1920, als sich die einseitige gesellschaftspolitische Orientierung der Fortbildungs-/Berufsschule nicht länger aufrechterhalten ließ, wurde die Notwendigkeit pädagogischer Legitimierung vollends zum Programm.

Die in diesem Zusammenhang vor allem von dem Universitäts-Pädagogen *Eduard Spranger* formulierte "Berufsbildungstheorie" (vgl. Spranger 1918, 1920 und 1923) knüpfte an der für das deutsche Bildungswesen zentralen neuhumanistischen Bildungsauffassung an. Die Idee der Bildung durch den Beruf, so *Th. Wilhelm* auf dem 9. Deutschen Berufsschultag (1966), "ist gewissermaßen das Äußerste an Modernität, was die neuhumanistischen Ideen herzugeben vermochten" (Wilhelm 1966).

Diese kühne These zielte in großer Geste am wahren Sachverhalt vorbei, und zwar in doppelter Hinsicht: zum einen hat – wie *K. Stratmann* in einem erhellenden Artikel nachgewiesen hat (vgl. Stratmann 1988) – gerade Spranger nie Zweifel darüber aufkommen lassen, daß Berufsbildung für ihn nur *ein Bildungsweg neben anderen ist*, und daß von einer *Gleichwertigkeit* von humanistischer und beruflicher Bildung keine Rede sein kann. Sprangers Gedanken zu bildungspolitisch zentralen Fragen wie soziale Gleichheit, Chancengerechtigkeit oder zum "Problem des Aufstiegs" sind ganz eindeutig von "sozial-defensivem Konservatismus" (Stratmann) geprägt.

Zum anderen muß vor allem das, was eine konservative Berufspädagogik aus den Äußerungen Sprangers ableiten zu können glaubte, als pure Ideologie, als "an der Realität mißlungene Vernunft" (G. Stütz) bezeichnet werden. Daß "der Beruf als das wesentlichste Mittel der Menschwerdung" (Spranger) zu begreifen sei, hieß eben noch lange nicht, daß auch die Berufsschule – wie Gymnasium und Universität – als eine Bildungsinstitution im traditionell humanistischen Sinne zu verstehen wäre. Die Berufsschule blieb genau das, was die Fortbildungsschule gewesen war: eine Bildungssackgasse, abgekoppelt vom allgemeinen Berechtigungs-wesen, Vermittler einer inferioren "Bildungskarriere", die aber auch gar nichts mit der durch Gymnasium und Universität vermittelten akademischen Berufsausbildung und deren "bildender" Wirkung zu tun hatte. Man muß vermuten, daß es dem bürgerlichen Pädagogen Spranger, der seine grundlegenden sozialen und politischen Eindrücke noch im Deutschen Kaiserreich empfangen hatte, gar nicht so sehr um die Aufwertung der nicht-akademischen Berufsausbildung ging, sondern vielmehr um den Versuch, die klassen- bzw. schichtspezifische Spaltung des deutschen Schulwesens in ein privilegiertes "allgemeinbildendes" und ein deprivilegiertes "berufsbildendes" erneut mit einer pädagogischen Legitima-

tion zu versehen. Wenn man es so sehen will, ging es Spranger letztlich um die Abwehr des Bildungs-, und damit sozialen Aufstiegs der unteren Gesellschaftsschichten: während für die Jugendlichen der Oberschicht „humanistische Bildung“ das Mittel ihrer Vergesellschaftung bleiben sollte, bot sich für die Jugendlichen der Unterschicht hierfür die „berufliche Bildung“ an.

Gleichwohl, die "Berufsbildungstheorie" avancierte für die "neue Berufsschule" sehr schnell zum lebensnotwendigen Legitimationskonstrukt, für den sich formierenden Berufsschullehrerstand zum zentralen Element professionellen Selbstverständnisses und für die sich entwickelnde akademische Disziplin "Berufspädagogik" zum beherrschenden Paradigma (vgl. Müllges 1967). Erst Ende der 60er Jahre brach dieses spekulative Legitimations- und „Wissenschafts“system unter dem Druck massiven Ideologieverdachts endgültig zusammen (vgl. Stütz 1970).

### **3.3 Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe: der Kampf um ein Berufsbildungsgesetz**

Als am 1. September 1969 ein "Berufsbildungsgesetz" in der Bundesrepublik in Kraft trat, ging eine Epoche ausbildungspolitischer Auseinandersetzungen zu Ende, die fast auf den Tag genau 50 Jahre gedauert hatte. Diese lange Zeit bedarf der Erklärung. Es handelt sich dabei nämlich nicht einfach um politische Zufallskonstellationen, die ein seit 1920 fälliges Berufsbildungsgesetz bis dahin verhindert hatten. Berufsbildungspolitik, so muß man konstatieren, findet als Mittel der Gesellschaftspolitik in Deutschland auch nach dem Zusammenbruch des konservativen Obrigkeitsstaates ihre Fortsetzung und ist daher von heftigen und langwierigen Interessenkämpfen begleitet.

#### **3.3.1 Zur Problemlage (III): Berufsausbildung als Selbstverwaltungsaufgabe der "Wirtschaft"**

Ein eigenständiges Berufsbildungsrecht findet sich ausschließlich bei dual verfaßten Berufsbildungssystemen, die auf dem *Prinzip berufsformig organisierter Arbeit* basieren. Dieses Recht ist Ausdruck einer gewissen „Bildungsferne“ dualer Berufsausbildung, d.h. es separiert gewissermaßen die berufli-

che Bildung vom System der allgemeinen Schulen, besonders vom Bereich der „höheren Bildung“. Beim Marktmodell, z.B. in den Vereinigten Staaten, erübrigen sich rechtliche Regelungen, einmal aufgrund der Definitionslogik des Marktes, zum anderen aufgrund des wenig ausgeprägten Berufsbezugs gesellschaftlich organisierter Arbeit in diesem Land. Bei bürokratisch bzw. schulisch organisierten Ausbildungssystemen wird Berufsbildung über das allgemeine Bildungsrecht geregelt, wie z.B. in Frankreich.

Generell ist zu konstatieren, daß Berufsbildungsrecht i.d.R. das Ergebnis eines komplizierten politischen Vermittlungsprozesses darstellt, in dem mindestens drei sehr gegensätzliche, teils aber auch sich deckende Interessensphären zu berücksichtigen sind:

- das Interesse des Staates, also des Gesetzgebers selbst,
- das Interesse der Qualifikationsanbieter (Arbeitnehmer), und
- das Interesse der Qualifikationsabnehmer (Arbeitgeber bzw. Betriebe).

Das Interesse des modernen *Sozialstaates* an einer umfassenden und einheitlichen gesetzlichen Regelung der Berufsausbildung ist dreifach motiviert:

(1) *Wirtschaftspolitisch:*

Für das Funktionieren moderner Volkswirtschaften spielt die Versorgung des Beschäftigungssystems mit beruflichen Qualifikationen eine zentrale Rolle. Das Angebot an Berufsqualifikationen muß nicht nur kontinuierlich und zuverlässig erfolgen, es hat auch nach Art und Menge einem sehr differenzierten Bedarf zu entsprechen. Die beiden Hauptprobleme: In modernen Volkswirtschaften findet sich eine komplizierte Qualifikations-Hierarchie (vertikale Berufsgliederung) sowie eine Vielzahl von Spezialisierungen (horizontale Berufsgliederung); zum zweiten zeichnet moderne Volkswirtschaften eine beschleunigte technologische Entwicklung aus, die i.d.R. relativ schnelle Qualifikationsumbrüche im Beschäftigungssystem nach sich zieht.

Der Staat verläßt sich daher heute nicht mehr darauf, daß die einzelnen Berufsgruppen bzw. Wirtschaftszweige aus eigenem Antrieb das Beschäftigungssystem in ausreichender Zahl mit bedarfsgerecht

qualifizierten Arbeitskräften versorgen. Derartige Mechanismen der Selbstregulierung können nur in traditionellen Gesellschaften funktionieren. Zahlreiche moderne Staaten versuchen daher, nicht nur die *Qualifikationsverwertung* sondern auch den *Qualifikationserwerb* universell zu regeln: von der akademischen Ausbildung bis zu den Hilfstätigkeiten, für die man nur eine kurze Anlernzeit benötigt, wird heute nahezu jegliche Berufsausbildung staatlicher Regelung unterworfen bzw. der Versuch dazu gemacht (vgl. Hesse 1972).

(2) *Sozialpolitisch:*

Der Beruf ist heute die entscheidende Erwerbsquelle für alle, und über den Beruf erfährt der einzelne heute hauptsächlich seine Integration in die Gesellschaft und trägt zu deren Gesamtleistung bei. Das Recht, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen, ist in modernen Staaten deshalb zum wichtigen *Grundrecht* geworden (vgl. Heege 1977; Hoffmann 1981). Im modernen Sozialstaat ist es daher notwendig, den freien Zugang zu den Berufen rechtlich abzusichern. Darüber hinaus stellt sich noch eine weitere Aufgabe: es muß durch Gesetz sichergestellt sein, daß bestimmte Gruppen der Gesellschaft ihre strukturell gegebene Marktmacht nicht dazu nutzen, den Qualifikationsprozeß von Jugendlichen vorzugsweise ihren Profitinteressen zu unterwerfen. Lehrlinge bzw. Auszubildende dürfen keine billigen Arbeitskräfte sein!

Umstritten ist die noch weitergehende Forderung, daß der Staat – ähnlich der allgemeinen Schulpflicht – eigentlich jeden Staatsbürger zwingen müßte, eine Berufsausbildung zu absolvieren, bzw. eine berufliche Mindestqualifikation zu erwerben. Zumindest könnte das allgemeine Recht auf eine berufliche Mindestausbildung gesetzlich garantiert werden, wie z.B. in Frankreich.

(3) *Bildungspolitisch:*

Der Beruf ist heute nicht nur die wichtigste Erwerbsquelle und das Medium, über das der einzelne an der Gesellschaft und ihrer Entwicklung partizipiert, Berufsausbildung und -ausübung sind gleichfalls zentrale Voraussetzungen der Persönlichkeitsentwicklung des

Menschen. In der heutigen Arbeitsgesellschaft leitet der einzelne seine Identität im wesentlichen von seiner beruflichen Tätigkeit her, sein Alltagsverhalten, seine Bildungs- und Freizeitinteressen und seine Einstellungen zu Politik und Gesellschaft sind – zumindest noch weitgehend in Europa – eindeutig beruflich geprägt (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 199ff.).

Angesichts dieses Umstandes obliegt es dem Staate sicherzustellen, daß Berufsbildungsprozesse so organisiert werden, daß die Persönlichkeitsentfaltung des Auszubildenden gefördert, zumindest aber nicht behindert wird. Die Reduzierung von Berufsausbildung auf Drill und Abrichtung, die Ausklammerung aller Lehrinhalte, die nicht auf rein technische Qualifizierung zielen, kann weder im Interesse des Einzelnen hingenommen werden noch im Interesse des Staates: dieser ist schließlich auf mündige Bürger angewiesen.

Die *Interessen der Arbeitnehmer* an einer geordneten Berufsausbildung liegen auf der Hand: da der Beruf ihre entscheidende Erwerbsquelle ist, und sie ihre Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt möglichst teuer verkaufen wollen, müssen sie an Regelungen interessiert sein, die ihnen eine qualitativ hochwertige, breit angelegte berufliche Bildung garantieren, deren Verwertungschancen langfristig sicher und nicht betriebsspezifisch begrenzt sind.

Derartige Interessen der Arbeitnehmerschaft werden von den *Gewerkschaften* organisiert und politisch vertreten. Die Gewerkschaften begreifen deshalb Berufsbildungspolitik als einen wichtigen Bestandteil ihrer Gesamtpolitik, die die soziale und materielle Besserstellung der Arbeitnehmer zum Ziele hat sowie ihre Mobilität auf dem Arbeitsmarkt stärkt.

Bei gesetzlichen Regelungen zur Berufsausbildung werden Gewerkschaften daher immer darauf dringen, (1.) an der Durchführung der Berufsausbildung – auch vor Ort – beteiligt zu werden. Sie werden (2.) verlangen, daß der Staat eine aktive Rolle in der Berufsbildungspolitik spielt, und möglichst die *Ausbildungskontrolle* übernimmt. Die Gewerkschaften werden weiterhin dafür eintreten, daß (3.) die Berufsausbildung an Lernorten stattfindet, die ein Höchstmaß an Systematik, theoretischer Fundierung und individueller Förde-

rung versprechen. Gewerkschaftlichem Interesse entspricht es außerdem, daß die Berufsausbildung (4.) nicht einzelbetrieblich, sondern zumindest über öffentlich kontrollierte Fonds finanziert wird, bzw. teilweise staatlicher Verfügung unterliegt.

Das *Interesse der Arbeitgeber bzw. der Betriebe* an der beruflichen Bildung ist zwangsläufig stark von Verwertungsgesichtspunkten bestimmt. Natürlich sind die Unternehmer und Betriebsleiter auch an einer kontinuierlichen Versorgung des Beschäftigungssystems mit gut qualifizierten Arbeitskräften interessiert, dies Interesse artikuliert sich jedoch stark einzelbetrieblich bzw. betriebswirtschaftlich gefärbt. Berufsausbildung ist für die Betriebe insofern vor allem ein *Kostenfaktor*.

Allgemeine Arbeitgeberinteressen in bezug auf die Berufsausbildung zielen daher auch vorzugsweise darauf ab, (1.) die Ausbildungskosten niedrig zu halten bzw. – im Falle der Kleinbetriebe – Berufsausbildung auch unter Ertragsgesichtspunkten betreiben zu können, (2.) über Qualität wie Quantität des Ausbildungsvolumens möglichst frei entscheiden zu können, und (3.) die Ausbildungsergebnisse auch selbst kontrollieren zu können. Berufsbildungsrechtliche Regelungen haben nach verbreiteter Ansicht der Arbeitgeber und ihrer gesellschaftlichen Interessenvertreter lediglich einen allgemeinen Rahmen zu fixieren, in dem die Ausbildung als "Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft" ablaufen kann. Konkretes Berufsbildungsrecht entsteht in diesem Falle weitgehend durch autonome Rechtssetzungsakte der verantwortlichen Unternehmerorganisationen, d.h. der Kammern (vgl. Ipsen 1967; Wentzel 1979).

Ohne Zweifel glich die Verfassung der Berufsausbildung im Deutschland des Kaiserreiches vorzugsweise diesem interessenpolitisch einseitigen "Selbstverwaltungsmodell". Es bildet sozusagen den Einstieg in ein gesellschaftliches Steuerungsmodell, das erst sehr viel später von Politikwissenschaftlern unter der Bezeichnung „Neokorporatismus“ untersucht wurde (vgl. Lehmbruch/Schmitter 1982). In der wissenschaftlichen Literatur wird dieser Begriff inzwischen auf zwei Arten verwendet: einmal für eine Art von Politik, die durch die Delegation staatlicher Autorität an „quasi-öffentliche“ private Instanzen, insbesondere an Interessenorganisationen, charakterisiert ist. Zum anderen wird heute Neokorporatismus im Bereich der industriellen Bezie-

hungen gleichgesetzt mit sog. „dreseitiger“ Wirtschaftspolitik unter Beteiligung starker, monopolistischer, zentralisierter Organisationen von Kapital und Arbeit, deren Handeln vorzugsweise durch indirektes und „förderndes“ Eingreifen des Staates aufeinander abgestimmt wird (vgl. Streeck u.a. 1987, S. 2).

Durch die Gewerbegesetzgebung im Kaiserreich wurde die erste Variante des Neokorporatismus für die Berufsausbildung in Deutschland festgeschrieben, d.h. die Delegation der zentralen Kontroll- und Verwaltungsrechte an private Interessenorganisationen, die Innungen und Kammern, durch den Staat. Die zweite Variante des Konzeptes, die bis heute das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik gleichfalls kennzeichnet, ist ein Ergebnis der zweiten Entwicklungsepoche des Ausbildungssystems und bringt die Gewerkschaften als weiteren Mitgestalter der Berufsausbildung vor allem durch ein umfassendes Berufsbildungsgesetz ins Spiel.

### **3.3.2 Die politischen Auseinandersetzungen um ein Berufsbildungsgesetz 1919 bis 1969: der lange Marsch**

Nachdem im November 1918 die Gewerkschaften von den Arbeitgebern als Tarifpartner anerkannt worden waren, forderten sie folgerichtig auch Mitwirkungsrechte bei der Ausbildung des beruflichen Nachwuchses, so auf dem *10. Kongreß der Gewerkschaften Deutschlands in Nürnberg* (1919). Die sog. "Nürnberger Beschlüsse" zur Regelung des Lehrlingswesens (vgl. Pätzold 1982, S. 49ff.) führten am 3. September 1919 zur Aufnahme von Beratungen einer Studienkommission, bestehend aus Gewerkschaften, Arbeitgebern, Berufspädagogen, Ministerialbeamten und Vertretern der Jugendhilfe, die am 20. und 25. Mai 1920 Grundsätze für die Neuregelung der beruflichen Ausbildung vorlegte.

Die weitere Klärung dieses Gegenstandes wurde dem sozialpolitischen Ausschuß der "Zentralarbeitsgemeinschaft der industriellen und gewerblichen Arbeitgeber und Arbeitnehmer Deutschlands" übertragen, der am 11. Februar 1921 Leitsätze für die "reichseinheitliche Regelung des Lehrlingswesens" annahm (vgl. Pätzold 1982, S. 53f.). Nach diesen Vorgaben sollte *E. Schindler*, Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe, einen Gesetzentwurf erstellen, der die allgemeine Grundlage jeglicher Be-

rufsausbildung im Betrieb und in der Schule regeln sollte. Der bereits 1923 vorgelegte Referentenentwurf führte wegen der allgemeinen politischen und ökonomischen Probleme erst 1927 zu einem offiziellen Gesetzesvorschlag der Reichsregierung (vgl. Pätzold 1982, S. 55ff.).

Der "Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes" suchte u.a. der von gewerkschaftlicher Seite erhobenen Forderung Rechnung zu tragen, daß in einem demokratisch verfaßten Gemeinwesen die berufliche Qualifizierung des Nachwuchses "nicht ausschließlich Sache der Berufe" sein kann, daß vielmehr an ihr "in erheblichem Maße auch der Staat und die Allgemeinheit interessiert sind", so der Reichsarbeitsminister Wissel am 3. Dezember 1929 vor dem Reichstag. Dieser Versuch, Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe gesetzlich zu verankern, rief den einhelligen Widerstand von Handwerk und Industrie hervor, die den politischen Basiskompromiß vom November 1918 längst nicht mehr wahrhaben mochten, die sich aber auch ansonsten in Berufsbildungsfragen eher zerstritten zeigten. Als sichtbarer Ausdruck ihrer Interessen-Allianz zur Abwehr des geplanten Gesetzes kann der 1927 erfolgte Beitritt der handwerklichen Spitzenverbände zum "Arbeitsausschuß für Berufsausbildung (AfB)" gewertet werden, in dessen Rahmen auch sofort umfassende Stellungnahmen und Verbesserungsvorschläge zum Gesetzentwurf erfolgten (vgl. Greinert 1975a, S. 107f.).

Diese Stellungnahmen zu dem nach 1929 im Beratungsgestrüpp des Reichstages hängengebliebenen Gesetzentwurf zeigen schon deutlich die auch danach immer wieder strittigen Fragen auf, über die sich die unterschiedlichen Interessengruppen nicht verständigen konnten:

- die Frage des *Geltungsumfanges des Gesetzes*, d.h. welche Ausbildungsbereiche sollten einbezogen werden? – Handwerk, Industrie, Handel, aber auch Landwirtschaft und Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis?
- die Frage der *Form der Beteiligung der Gewerkschaften* an der Durchführung des Gesetzes (paritätische Ausschüsse, Abgrenzung zur tariflichen Dimension der Ausbildung),
- die Frage der Zuordnung der direkten Geschäftsführungs- und Kontrollaufgaben (Kammern oder Arbeitsämter),

- die Frage der *Beteiligung der Berufsschullehrer an den Prüfungen*, d.h. letztlich die *Einbeziehung der Berufsschule* als mehr oder weniger gleichberechtigte Ausbildungsstätte,
- die Frage der Bestimmung von qualitativen *Mindeststandards für die Ausbildung und die Ausbildungsbetriebe*.

Auch die Nationalsozialisten brachten es nicht fertig, eine Einigung über diese Fragen herbeizuführen. Seit 1933 bereitete das Reichsarbeitsministerium ein "Reichsberufsausbildungsgesetz" vor, das über das Entwurfsstadium nicht hinausgelangte. Am 30. August 1937 legte der Reichswirtschaftsminister – von Hitler explizit beauftragt – einen entsprechenden Entwurf vor, den die *Deutsche Arbeitsfront* (DAF) – fixiert auf die usurpatorische Vereinnahmung der gesamten Berufsausbildung – sofort als völlig indiskutabel ablehnte. Schon im Juni hatte sie einen eigenen Entwurf vorgestellt, der darauf angelegt war, die Verantwortung für die Berufserziehung zu erheblichen Teilen den Organisationen der "Wirtschaft" zu entziehen (vgl. Pätzold 1982, S. 23f. und 76ff.). Die Konfrontation blieb ohne Entscheidung, so daß von 1940 bis 1942 der Jugendrechtsausschuß der *"Akademie für Deutsches Recht"* neuerlich den "Entwurf eines Gesetzes über die Berufserziehung der deutschen Jugend" erarbeitete (vgl. dazu Pätzold 1982, S. 88ff.), der indes aus kriegsbedingten Gründen ebensowenig Gesetzeskraft erlangte wie seine Vorgänger.

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren es wiederum die Gewerkschaften, die erste Forderungen nach einem umfassenden Berufsausbildungsgesetz erhoben, und auch eigene Entwürfe vorlegten (vgl. Pätzold 1982, S. 27f. und 100ff.). Doch die 1953 gegen den Widerstand der amerikanischen Besatzungsmacht und gegen die Bedenken der SPD und der Gewerkschaften verabschiedete *Handwerksordnung* (HWO), die die berufsständische Tradition der handwerklichen Ausbildung praktisch nahtlos fortschrieb, blockierte erst einmal jeglichen Anlauf für umfassende gesetzliche Regelungsversuche. Gleichwohl legten im Jahre 1953 *E. Schindler* den Entwurf für ein Berufsausbildungsgesetz vor, der "Kölner wirtschaftspädagogische Kreis" eine entsprechende Denkschrift. 1955 folgte das "Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung" mit eigenen Vorschlägen (vgl. Pätzold 1982, S. 113ff.; 128ff. und 137ff.).

Erst der Entwurf des *Deutschen Gewerkschaftsbundes* für ein Berufsbildungsgesetz vom Jahre 1959, der der Bundesregierung und dem Bundestag zur weiteren Behandlung zugeleitet wurde (vgl. Pätzold 1982, S. 32f. und 140ff.), brachte wieder Bewegung in die festgefahrenen Fronten. Im Rückgriff auf diesen Entwurf stellte die SPD-Fraktion im Frühjahr 1962 einen Antrag im Bundestag, nach dem die Bundesregierung ersucht werden sollte, dem Bundestag bis zum 1. Oktober 1962 den Entwurf eines Gesetzes zur Berufsausbildung vorzulegen. Trotz Ablenkungsmanöver der FDP beschloß am 27. Juni 1962 das Parlament, die Bundesregierung aufzufordern, bis zum 1. Februar 1963 den Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes auszuarbeiten und dem Bundestag vorzustellen. Doch die Bundesregierung kam diesem Ersuchen nicht nach: am 7. Februar 1964 – also mit einjährigem Verzug – ließ sie durch ihren Wirtschaftsminister vor dem Bundestag verlautbaren, daß ein umfassender Entwurf "angesichts der unerhörten Schwierigkeiten der Materie" noch nicht möglich sei. Der Bundestag nahm diese Erklärung ohne Debatte zur Kenntnis – die Gewerkschaften sprachen vom "schwarzen Freitag" der Berufsbildungsgeschichte!

Am 30. August 1966 legte die SPD-Fraktion, der Vertröstungen der Bundesregierung überdrüssig, einen eigenen Gesetzentwurf vor, der einen konkurrierenden Entwurf der Regierungsparteien nach sich zog. Die erste Lesung der beiden Entwürfe fand am 26. Oktober 1966 statt. Der federführende Ausschuß (*Ausschuß für Arbeit*) beschloß dann am 17. März 1967, vor Eintritt in die Einzelberatungen Sachverständige zu hören, was am 21., 22. und 23. Juni 1967 in Berlin in einem umfänglichen Hearing auch geschah (vgl. Lipsmeier/Greinert 1968).

Vorher schon bestand im Ausschuß Einvernehmen darüber, daß man beide Entwürfe, soweit sie im Sachzusammenhange stehen, zusammen beraten sollte. Die "Große Koalition" von CDU/CSU und SPD beschleunigte dann den Abstimmungsprozeß: am 4. Juni 1969 wurde der "Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes" vom Ausschuß für Arbeit im Bundestag zum Beschluß vorgelegt, der aus dem dritten und achten Abschnitt des SPD-Entwurfs (V/887) und aus dem Entwurf der Fraktionen der CDU/CSU und FDP (V/1009) entstanden war. Dieser Gesetzentwurf gelangte, nachdem die Fraktion der CDU/CSU mit Hilfe der FDP noch einen Antrag durchgesetzt hatte,

---

der weitgehende Sonderregelungen für das Handwerk vorsah, am 12. Juni 1969 im Bundestag zur Verabschiedung. Am 10. Juli stimmte der Bundesrat dem Gesetz zu, und am 14. August 1969 wurde das erste umfassende "*Berufsbildungsgesetz*" (BBiG) Deutschlands verkündet (vgl. Nolte/Röhrs 1979).

### **3.4 Zum Systemcharakter der dualen Berufsausbildung 1970 – die gescheiterte Integration**

Es ist gewiß kein Zufall, daß der Terminus "duales System" für das (west-)deutsche Berufsbildungswesen erst Mitte der 60er Jahre geprägt wurde und sich erst seit den 70er Jahren als allgemein anerkannter Begriff in der Öffentlichkeit durchzusetzen vermochte (vgl. Deutscher Ausschuß, Folge 7/8 1964, S. 131f.). Dieser Tatbestand verdeutlicht, daß mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 – das seit dem 1.09.1990 für das gesamte Deutschland Geltung erhielt – gewissermaßen der Schlußstein des modernen deutschen Berufsbildungssystems gesetzt wurde. Die Notwendigkeit dieses "Schlußsteines" war schon 1919 erkannt worden; er hätte auch sehr viel eher eingefügt werden können. Im Kapitel 3.3.2 ist nachzulesen, warum dieser Versuch nicht gelang.

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 war sofort nach seiner Verabschiedung heftig umstritten (vgl. Nolte/Röhrs 1979); die Kritik und die Meinungsverschiedenheiten zeigten sich zwar größtenteils interessenpolitisch motiviert, bezogen sich indes auch auf die Eignung des Gesetzes als zukunftsfähiges Regelungsmuster für die berufliche Bildung. Diese grundsätzliche Kritik stützte sich vor allem auf den Tatbestand, daß sowohl im Entscheidungsprozeß der Ausschubarbeit als auch in bezug auf die materiellen Regelungen im Gesetz eine "negative Koordination" – d.h. ein nahezu ungebremses Durchschlagen pluralistischer Entscheidungsmodi und Interessen – festzustellen war (vgl. Offe 1975, S. 51ff.; Faulstich 1977). Das BBiG – so der Kern der Kritik – lehne sich zu stark an die von Arbeitgeber-, vor allem von Handwerksverbänden und Gewerkschaften vorgetragene Vorstellungen an. Es schreibe im wesentlichen den status quo der Berufsausbildung fest und eröffne dem Gesetz- bzw. Verordnungsgeber nur sehr geringe auf zukünftige Entwicklungen bezogene Gestaltungsspielräume.

Vor Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 waren die Verhältnisse in der Berufsausbildung durch eine Fülle von Einzelgesetzen und Verordnungen, die auf Bundes- und Landesebene erlassen wurden, geregelt (vgl. Wiemann 1962). Deren wichtigste waren die Gewerbeordnung, die Handwerksordnung, das IHK-Gesetz, das Tarifvertragsgesetz, das Jugendarbeitsschutzgesetz, das Betriebsverfassungsgesetz und relevante Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches. Eine eher „desintegrierte Funktionsweise des Systems staatlicher Organisationsmittel“ (Offe) im Bereich der Berufsausbildung kennzeichnete also das Gesamtbild. Die Desintegration erstreckte sich auf fast alle vorstellbaren Dimensionen der Ausbildung: auf ihre Einbeziehung in das Gesamtbildungssystem, auf staatliche Zuständigkeiten, erfaßte Wirtschaftsbereiche, Normsetzungsbefugnisse, auf das Rechtsverhältnis der „Lehrlinge“ an den beiden Lernorten, die Ausbildungsqualität, die Finanzierungsmodi etc. (vgl. Offe 1975, S. 51f.).

Als politisch logische Aufgabe des Gesetzgebers hätte die *Integration* dieser divergierenden und verstreuten Vorschriften zu einem einheitlichen Lenkungsinstrumentarium für die gesamte Berufsausbildung nahegelegen. Doch genau dafür zeigten sich die Rahmenbedingungen des Entstehungsprozesses als wenig förderlich.

Nachdem eine Antwort der Bundesregierung auf die Forderung des Bundestages nach Vorlage eines Gesetzentwurfes – hauptsächlich wegen ungeklärter Ressortzuständigkeiten – ausgeblieben war, war es 1966 auch nicht die Regierung, die einen Entwurf für ein Berufsbildungsgesetz präsentierte, sondern die Parlaments-Fraktionen. Die beiden Entwürfe von Opposition (SPD) und Regierungsfractionen (CDU/CSU und FDP) folgten indes nicht nur unterschiedlichen Zielsetzungen, sie spiegelten auch eher den traditionell interessenpolitisch fundierten Pluralismus des beruflichen Qualifikationsbereiches als daß sie ihn zu beseitigen bzw. wenigstens zu minimieren versuchten. Der von einer Großen Koalition dann getragene Entscheidungsprozeß, der im Verlauf dreijähriger Ausschubarbeit zum BBiG führte, war daher in seiner Verfahrensweise ebenso von einem geringen Integrationsniveau gekennzeichnet wie die materiellen Regelungen des Gesetzes selbst (vgl. Offe 1975, S. 54ff.).

---

Prüft man wie der Politikwissenschaftler *Claus Offe* in seiner umfangreichen Untersuchung zur „Berufsbildungsreform“ (1975) „die Anpassungskapazität der produzierten Regelungen – gemessen am Kriterium abstrakter ‚Integration‘“, so stößt man auf eine Vielzahl von Lücken und unvollständigen Bestimmungen sowie auf Schutzmechanismen für überkommene Statusrechte, die den Partikularismus des nun so genannten „Dualen Systems“ fortschreiben. Die wichtigsten seien in kürze skizziert:

(1) *Das Gesetz bestätigte die Sonderstellung des Handwerks in der Berufsausbildung.*

Für den quantitativ größten Ausbildungssektor, in dem etwa zwei Drittel der gewerblichen Ausbildungsverträge abgeschlossen werden, wurden die ausbildungsrechtlichen Bestimmungen nicht nur in der Handwerksordnung (HWO) belassen. Um diesen Wirtschaftsbereich vor möglichen Kostenauswirkungen zu schützen, haben für ihn – bei prinzipieller Angleichung der Ausbildungsregelungen in der HWO an das BBiG – spezifische Bestimmungen, die die Ordnung der Berufsbildung (§§ 20-49), die Berufsbildungsausschüsse bei den Kammern (§§ 56-59) und die Strafen bzw. Ordnungswidrigkeiten (§§ 98/99) betreffen, keine Geltung. Diese Ausnahmeregelungen sind eindeutig mittelstandspolitisch motiviert und verschaffen dem Handwerk nicht nur bezüglich seiner „Nachwuchspflege“ weiterhin den seit dem 19. Jahrhundert gewährten Schonraum.

(2) *Das Gesetz isolierte konsequent die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule voneinander.*

Unter Berufung auf die föderalistische Verfassungsstruktur der Bundesrepublik regelte das BBiG ausschließlich die betriebliche Berufsausbildung, die nach § 74, Abs.11 dem Wirtschaftsrecht subsumiert wird, dessen rechtliche Gestaltung dem Bund vorbehalten ist. Das Berufsschulwesen dagegen unterliegt der Gesetzgebungskompetenz der einzelnen Bundesländer. Aus dieser Konstellation ergibt sich auch ein gespaltener Rechtsstatus der Auszubildenden. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt gleichwohl bei den Betrieben bzw. den Kammern; der Berufsschulunterricht ist für die abschließende Facharbeiter- bzw. Gesellenprüfung nur insoweit von Bedeutung, als

er sich auf den „für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff“ bezieht (§ 35 BBiG). Die seit 1904 immer wieder gestellte Forderung von Seiten der Fortbildungs- bzw. Berufsschule, ihr Abschlußzeugnis als theoretischen Teil der Kammerprüfung anzuerkennen – in Österreich z.B. ganz selbstverständliche Praxis –, war damit erst einmal ins rechtspolitische Abseits verwiesen (vgl. Greinert 2001).

- (3) *Die fatale Isolierung von Betriebsausbildung und Berufsschule wurde vom BBiG auch für die didaktische Dimension der Ausbildung festgeschrieben.*

Die Abstimmung des Lehrprogramms beider Lernorte – neuerdings unter dem diffusen Stichwort „Lernortkooperation“ verbreitet diskutiert – wurde praktisch nie zufriedenstellend realisiert (vgl. Lipsmeier 2004). Auch die am 30. Mai 1972 von der Bundesregierung und der KMK als ständiges Verfahren vereinbarte Koordinierung von Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen durfte das föderalistische Prinzip nicht ernstlich tangieren: mittels der geschaffenen Entscheidungsstrukturen kann lediglich eine formal-inhaltliche Abstimmung der Lernortprogramme erreicht werden. Die Entwicklung beruflicher Gesamtcurricula – in der Schweiz ganz selbstverständlich in Absprache von Betrieb und Schule üblich – schließt diese Regelung nicht ein (vgl. dazu Benner/Püttmann 1992).

- (4) *Das Gesetz verstärkte in massiver Weise die korporatistische Grundverfassung der Berufsausbildung.*

Die nun durch das BBiG endgültig sanktionierten Mitwirkungsrechte der Gewerkschaften und die weitgehende Ausschließung anderer Interessengruppen haben die Berufsausbildung in der Bundesrepublik zu einer Sache der sog. „Sozialpartner“ gemacht. Damit war der ersten Variante des Neokorporatismus die zweite hinzugefügt worden, nach der der Staat starke, monopolistische zentralisierte Organisationen von Kapital und Arbeit an seiner Wirtschaftspolitik indirekt und „fördernd“ beteiligt (vgl. Streeck u.a. 1987). Die erste Variante wurde durch das Gesetz in der Weise bestätigt, daß den Kammern als den „zuständigen Stellen“ für die Berufsausbildung nun eine gesetzlich

abgesicherte umfangreiche Aufgabenzuweisung zuteil wurde, die zahlreiche rechtliche Unsicherheiten beseitigte.

- (5) *Im Berufsbildungsgesetz von 1969 wurden zentrale Bereiche der Berufsausbildung offensichtlich ganz bewußt ausgeklammert, d.h. keinen klaren Regelungen unterworfen, so zum Beispiel die Finanzierung der betrieblichen Ausbildung einschließlich der Frage der sog. Ausbildungsvergütungen. Auch über die Festlegung von qualitativen Mindeststandards für die Ausbildungseignung von Betrieben finden sich keine Bestimmungen. Der wichtige Bereich der beruflichen Weiterbildung sowie deren Verhältnis zur Erstausbildung finden im Gesetz keine Behandlung, lediglich für Fortbildung und Umschulung sind Kannbestimmungen in den §§ 46 und 47 vorhanden.*

Diese zentralen Defizite des Berufsbildungsgesetzes von 1969 blieben 35 Jahre lang in ihrer Wirkung praktisch unkorrigiert bestehen. Auch das neue Berufsbildungsgesetz von 2005 verharrt grundsätzlich im Rahmen einer „defensiven Modernisierung“ bei der Beibehaltung dieser der Effizienz des Systems abträglichen Defizite (vgl. dazu Greinert 2005 b).



#### **4. Die Ausbauphase des Dualen Systems der Berufsausbildung (ab 1970): Bildungsreform und Rationalisierung**

Daß mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 eine etwa fünfzigjährige Epoche der Berufsausbildung in (West)Deutschland zu Ende gegangen ist, kann heute, aus einem zeitlichen Abstand von über 35 Jahren, mit guten Gründen behauptet werden. Das Ende der Epoche markiert jedoch nicht so deutlich die nun auch gesetzlich vollzogene Komplettierung des „Dualen Systems“ der Berufsausbildung, eher wird es definiert durch eine neue Problemlage, die Anfang der siebziger Jahre zur bis dahin umfanglichsten öffentlichen Debatte über die Notwendigkeit der Reform des überkommenen Ausbildungssystems und zu zahlreichen bildungspolitischen Maßnahmen in diesem Qualifikationsbereich führten. In welcher Weise läßt sich diese neue Problemlage charakterisieren?

##### **4.1 Die „deutsche Bildungskatastrophe“ – Voraussetzungen und Triebkräfte der großen Bildungsreform 1965 bis 1975**

Noch unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg lassen sich in allen westeuropäischen Ländern Bildungssysteme identifizieren, die in einem langen, etwa 150jährigen Entwicklungsprozeß entstanden waren, und in wesentlichen Merkmalen große Ähnlichkeit aufwiesen. Für etwa 90 Prozent eines Altersjahrganges endete der pflichtmäßige Vollzeit-Schulbesuch mit dem 13./14. Lebensjahr, nur eine Minderheit – die Kinder der privilegierten Oberschichten – besuchte mittlere und höhere Schulen. Ein Teil dieser Schüler – im Studienjahr 1950/51 im westeuropäischen Durchschnitt etwa 5-8 Prozent eines Geburtsjahrganges – nahm danach ein Studium an einer Universität bzw. Hochschule auf, das indes nicht in allen Fällen erfolgreich abgeschlossen wurde. Nur etwa 4-6 Prozent erreichten einen akademischen Grad und traten mit dieser eher formalen Qualifikation in das Erwerbsleben ein (vgl. Lutz 1979).

Seit Anfang der fünfziger Jahre läßt sich feststellen, daß in den westeuropäischen Ländern das Bildungswesen zu expandieren beginnt, d.h. daß vor allem die Indikatoren für die quantitative Ausweitung der „höheren“ Bildungs-

gänge mit zum Teil enormen Zuwachsraten steigen. So wächst beispielsweise der Anteil der Studienanfänger am gleichaltrigen Jahrgang zwischen 1950 und 1970 in der Bundesrepublik von 6,2 auf 15,4 Prozent, in Frankreich von 8,5 auf 28,5 Prozent und in Schweden von 6,0 auf 37,6 Prozent (vgl. Lutz 1979, S. 637). In der Bundesrepublik wird dieser spektakuläre Anstieg des Gymnasial- und Hochschulbesuchs seit Mitte der sechziger Jahre begleitet von einer leidenschaftlichen öffentlichen Debatte über „die deutsche Bildungskatastrophe“, so der Titel einer aufrüttelnden Artikelserie von *Georg Picht*, die dann in Buchform weite Verbreitung fand (vgl. Picht 1964, 1965). Der Autor beschreibt und beklagt in seiner Schrift das Zurückbleiben der Bildungsentwicklung in der Bundesrepublik gegenüber derjenigen in vergleichbaren Industrienationen und interpretiert dieses Versagen der Bildungspolitik als zukunftsbedrohendes Versäumnis für den Wirtschaftsstandort Deutschland, d.h. als nationale Katastrophe.

Die politische Wirkung dieses Buches kann kaum überschätzt werden. Zwar hatte schon ab 1954 der „*Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*“ versucht, den Modernitätsrückstand des deutschen Bildungswesens stärker in das öffentliche Bewußtsein zu rücken, mit dem „Rahmenplan“ und dem Gutachten 7/8 zur Hauptschule und zum beruflichen Bildungsweg waren auch – eher vorsichtige, doch durchaus diskussionswürdige – Vorschläge zu Strukturveränderungen im deutschen Bildungswesen unterbreitet worden (vgl. Deutscher Ausschuß 1959 und 1964), doch eine durchschlagende Wirkung in der Öffentlichkeit wurde damit nicht erzielt. Die an die Gutachten und Empfehlungen des Deutschen Ausschusses sich anschließenden Diskussionen bewegten sich auf den schon bekannten Bahnen: die mit Entscheidungskompetenz ausgestatteten Gruppen beschworen die traditionellen, angeblich so bewährten Positionen, die reformorientierten schmielten an eher halbherzigen, wenig konkreten Alternativkonzepten (vgl. Schorb 1960). Das Verdienst des Deutschen Ausschusses besteht daher wohl auch eher darin, das Bewußtsein für die problematische Struktur des deutschen Bildungswesens und für notwendige Reformen wachgehalten zu haben (vgl. Kuhlmann 1970, S. 108ff.)

Mit den Veröffentlichungen von *Georg Picht* und *Ralf Dahrendorf* – letzterer mit „*Bildung ist Bürgerrecht*“ (1965) – tritt wohl erstmals in der deutschen

Bildungsgeschichte die Tradition hinter dem Bewußtsein der gesellschaftlichen und politischen Funktion des Bildungssystems zurück. Die Grundlage der Argumentation von Picht bilden bildungsökonomische Erkenntnisse: gestützt auf die empirischen Erhebungen und Vergleiche von *Friedrich Edding* – dem Nestor der deutschen Bildungsökonomie – , der OECD und auch der KMK prognostiziert Picht als Folge des Bildungsnotstandes drohende ökonomische Krisen. Anders Dahrendorf, der in seinem Plädoyer für eine konsequente Bildungsreform strikt gesellschaftspolitisch argumentiert. Die Teilnahme an der Leistungsauslese in einer demokratischen Gesellschaft, so Dahrendorf, muß für alle – auch für die bislang benachteiligten Sozial-schichten – gleichermaßen möglich und staatlich gewährleistet sein, da in modernen Gesellschaften der Zugang zu sicheren Erwerbsmöglichkeiten und sozialen Positionen fast allein vom Erwerb spezifischer Qualifikationen und Bildungszertifikaten abhängt.

Beide stimmen indes darin überein, daß das *Gymnasium und seine Lehrer* das entscheidende Bildungsarrangement darstellen, mit dessen Hilfe die notwendige Bildungsexpansion und die eingeforderte soziale Chancengleichheit verwirklicht werden könnten. Beide betonen insofern die *Bedeutung des Abiturs* als die entscheidende Qualifikationsstufe, Picht eher mit quantitativen Erwartungen, Dahrendorf mit eher qualitativen. Für ihn, den politisch engagierten Soziologen, besteht das eigentliche Problem in der Behebung der mangelnden Bildungsbeteiligung der größten sozialen Gruppe, der Arbeiterschicht. – Die strukturellen Veränderungen, die auf Grund der von Picht und Dahrendorf angestoßenen Bildungsdebatte und dem politischen Druck, den sie sehr schnell erzeugte, ab den sechziger Jahren am westdeutschen Bildungswesen vorgenommen worden sind, zielten daher logischerweise in erster Linie auf die Erweiterung des Hochschulzuganges, nichtsdestoweniger geriet Ende der sechziger Jahre auch das Berufsbildungswesen der Bundesrepublik – insbesondere das „Duale System“ – in den Sog der allgemeinen Reformdiskussion. Was die breite Öffentlichkeit in diesem Zusammenhang vermutlich erstmals mit aller Klarheit wahrnahm, war die Existenz zweier sehr unterschiedlich privilegierter Bildungsgänge, von denen der eine auf die *Führungspositionen* in der Gesellschaft vorbereitete, der andere auf die Übernahme *abhängiger Beschäftigung* im System gesellschaftlich organisierter Arbeit.

Die objektiv wirksamen Antriebskräfte der ab den sechziger Jahren in Westdeutschland massiv einsetzenden Bildungsexpansion sind trotz der mitgeteilten Ereignisse nicht ohne weiteres zu bestimmen. Der Soziologe *Burkart Lutz* hat in einem Vortrag auf dem 19. Deutschen Soziologentag im Jahre 1979 versucht, die vorgebrachten, unterschiedlichen Erklärungsversuche für die nachkriegs-europäische Bildungsexpansion auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu überprüfen. Er sah sich dabei gezwungen, sowohl Deutungen zurückzuweisen, die darauf hinausliefen, den Trend zur höheren Bildung auf bewußt geplante demokratische Strategien – Bildung ist ein verfassungsmäßig verbrieftes Recht – oder volkswirtschaftliche Notwendigkeiten – „Zwänge der Kapitalverwertung“ ( Hufner 1970; Altvater/Huisken 1971) – zurückzuführen. Die Aufrufe zur Bildungsreform von Picht und Dahrendorf dürfen also nicht im Sinne einer objektiv-wissenschaftlichen Erklärung der Ursachen für das genommen werden, was sie sicherlich auch mit in Gang gesetzt haben.

Erst fünf Jahre später, in seiner grundlegenden Untersuchung der europäischen Wirtschaftsentwicklung – Titel „Der kurze Traum immerwährender Prosperität“ – hat *Burkart Lutz* dann selbst eine schlüssige Erklärung für die eigentlichen Triebkräfte der europäischen Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg geben können (vgl. Lutz 1984). Die lang andauernde Phase starken Wirtschaftswachstums nach dem Kriege, so Lutz, wurde verursacht von zwei zentralen Komponenten: die gezielte Verfolgung wohlfahrtsstaatlicher Politik, insbesondere die Neutralisierung des Lohngesetzes und die Ausschaltung des sog. „Reservearmee“-Mechanismus. Vor allem letzteres hat die Grundlage traditioneller gesellschaftlicher Orientierungen, den Wirtschaftsdualismus mit seinem Gegensatz zwischen einem industriell-modernen und einem weitgehend traditionell strukturierten Sektor beseitigt. So hat auch in (West)Deutschland die zunehmende Erschließung und Absorption traditionaler Wirtschaftsweisen – in Handwerk, Handel (einschließlich primärer Dienstleistungen), kleinbäuerlichen Betrieben und in der Hauswirtschaft – durch den industriell-marktwirtschaftlichen Sektor im Laufe der Nachkriegs-Prosperitätsperiode u. a. das bis dahin stabile Bildungs- und Berufsbildungsverhalten großer Bevölkerungsgruppen dynamisiert.

Die mit diesem Prozeß verbundene Angleichung der Lebensweise nahezu aller Bevölkerungsgruppen – bislang in der europäischen Geschichte ohne

Beispiel – ließ die verbleibenden Formen und Ursachen ungleicher Lebenslagen und Lebenschancen mit ungewohnter Schärfe ins öffentliche Bewußtsein treten (vgl. Lutz 1979, S. 654ff.): ihre Reduzierung bzw. Legitimierung wurde schnell zu einem zentralen politischen Problem. Nach Meinung von Lutz bot die Reform des traditionellen Bildungswesens, in dem man eine der Hauptursachen für die ungleiche Verteilung von Sozialchancen entdeckt zu haben glaubte, die beste Möglichkeit, die Kritik an der weiter bestehenden sozialen Ungleichheit ohne Gefährdung der etablierten Macht- und Interessenstrukturen abzubauen bzw. zu unterlaufen.

Das Berufsbildungssystem in (West)Deutschland traf diese kritische Durchleuchtung der deutschen Bildungstradition gleich in doppelter Weise: zum einen wurde nun der interessierten Öffentlichkeit bewußt, daß die traditionelle Spaltung des deutschen Bildungswesens in einen „allgemeinbildenden“ und in einen „berufsbildenden“ Teil ein hervorstechendes Signum sozialer Klassenspaltung darstellte. Das alte Verdikt *August Bebels*, „Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden, Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten“ wurde in jenen Jahren wieder zum geflügelten Wort. Die Beseitigung der pädagogischen, organisatorischen und curricularen Unterschiede zwischen den beiden Bildungsbereichen, die „Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung“, geriet zu einer Kernforderung der Bildungsdebatte. Als die Interessengruppe, die solchen Absichten vor allem im Wege stand, hatte man die Unternehmerschaft ausgemacht, die – aus ihrer Interessenlage verständlich – ihre auch von einem eben verabschiedeten „Berufsbildungsgesetz“ (BBiG 1969) nicht wesentlich eingeschränkte Dominanz im Bereich der Berufsausbildung nicht antasten lassen wollte (vgl. dazu Baethge 1970).

Der zweite kritische Einwand gegen das Duale System der Berufsausbildung zielte auf dessen mangelhafte qualifikatorische Leistungsfähigkeit. Der traditionelle Wirtschaftssektor, auf dessen beschränkte technologische und arbeitsorganisatorische Dimension hin das vor und nach 1900 entstandene Ausbildungssystem angelegt war, hatte sich weitgehend verflüchtigt: die technologische wie ökonomische Anpassung des Handwerks, des Handels, der kleinbäuerlichen Landwirtschaft und der Hauswirtschaft an den industriell-marktwirtschaftlichen Sektor erforderte eine anspruchsvollere qualifikato-

rische Ausstattung der dort beschäftigten Arbeitskräfte, die die überkommene Ausbildungspraxis jedoch nicht mehr vermitteln konnte. Sie war, wie zahlreiche empirische Untersuchungen vom Anfang der 70er Jahre belegen, weitgehend zu einem bloßen Ausbeutungsinstrument verkommen (vgl. Stratmann 1973), zu einer defizitären Ausbildungspraxis, gegen die sich u.a. auch die Betroffenen selbst, die Auszubildenden, in einer spontanen und autonomen „Lehrlingsbewegung“ erhoben (vgl. Haug/Maessen 1971; Weiler/Freitag 1971).

Dieser doppelt motivierte Angriff auf das Duale System der Berufsausbildung, dessen Höhepunkt Anfang der siebziger Jahre zu verzeichnen ist, erzeugte einen politischen Druck, dem sich anfangs niemand – auch die Unternehmerschaft nicht – zu widersetzen wagte. Die Folge war eine Fülle von Vorschlägen und Plänen für massive Eingriffe in das etablierte Ausbildungssystem, deren Realisierungschancen indes von der im Jahre 1974 einsetzenden Weltwirtschaftskrise und der drohenden „Ausbildungskatastrophe“ – der stark steigenden Nachfrage nach Ausbildungsplätzen bei eher rückläufigem Angebot – sehr schnell wieder in Frage gestellt wurden (vgl. Offe 1975).

## **4.2 Die „vergessene Majorität“: Berufsbildungsreform in den siebziger Jahren**

„Eine überholte Berufsbildung schafft heute eine Qualifikationslücke für die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft und ein Altersproletariat für das Jahr 2000. Ohne grundlegende Reform der Lehrlingsausbildung bleiben Chancengleichheit und Mündigkeit für die Jugendlichen Illusion.“ Mit einer schmalen Broschüre, die diesen Untertitel trug, versuchte 1970 *Wolfgang Dietrich Winterhager* auf einen Bereich unseres Bildungswesens aufmerksam zu machen, der über der allgemeinen Bildungseuphorie in Vergessenheit zu geraten drohte: *das Lehrlingwesen bzw. der Bereich der Berufsausbildung im sog. „Dualen System“*.

Der *Deutsche Bildungsrat* hatte zwar schon ein Jahr früher eine Empfehlung „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ veröffentlicht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969), und am 1. September 1969 war nach *fünfundfünfzigjährigen* po-

litischen Auseinandersetzungen das „Berufsbildungsgesetz“ (BBiG) in Kraft getreten, das endlich die langanhaltende Rechtsunsicherheit und Rechtszersplitterung in diesem Bereich wenigstens merkbar eindämmte; doch diese letzte Großtat der Großen Koalition von CDU/CSU und SPD war – wie schon gezeigt – nicht dazu geeignet, den in den Jahrzehnten in der Berufsausbildung aufgelaufenen Reformstau zu beseitigen. Insbesondere die Gewerkschaften, die fünfzig Jahre um eine Mitwirkung in der Berufsausbildung gekämpft hatten, zeigten sich von dem Gesetz enttäuscht, weil es weder eine wirklich einheitliche Regelung aller Bereiche der Berufsausbildung noch genügend Anknüpfungsmöglichkeiten für zukunftsweisende Reformen vorsah, vor allem jedoch an der administrativen Zuständigkeit der Kammern – und damit am Einfluß der privaten Unternehmerschaft – für die betriebliche Berufsausbildung keine entscheidenden Abstriche vornahm.

Da auch von anderen vom Gesetz Betroffenen erhebliche Kritik geäußert wurde, übernahm die *sozial-liberale Regierung Brandt* die Berufsausbildung im Rahmen der Bildungspolitik sofort in ihren Katalog der „Inneren Reformen“. Während man jedoch anfangs offenbar annahm, durch eine extensive Ausschöpfung der bestehenden gesetzlichen Möglichkeiten notwendige Verbesserungen realisieren zu können, entschloß man sich später zu energischen Eingriffen: das *zweite Kabinett Brandt* erhob die berufliche Bildung explizit zu einem Reformvorhaben. „Die Chancengleichheit verlangt für die berufliche Bildung den gleichen Rang, wie ihn andere Bildungsbereiche haben“, so der Bundeskanzler in seiner Regierungserklärung vom 18.01.73. „Das Berufsbildungsgesetz muß neu gefaßt werden.“

Die Grundlage für die im Januar angekündigte Neufassung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) legte die Bundesregierung am 15.11.1973 in Form der sog. "Markierungspunkte" vor (Pätzold 1982, S. 241ff.). Den Kern dieses Novellierungskonzeptes bildete eine erhebliche Verstärkung der staatlichen Verantwortung für die Berufsbildung, konkretisiert in der beabsichtigten Übertragung wesentlicher Ausbildungsfunktionen der Kammern auf eine neu zu schaffende Berufsbildungsverwaltung. Diese Behörde sollte insbesondere für die Akkreditierung und Kontrolle der Lernorte – besonders der privaten Betriebe – nach festgelegten Eignungskriterien, für die Erstellung aller Ausbildungsordnungen und für das gesamte Prüfungswesen zuständig werden.

Obwohl der am 20.02.74 präsentierte – nie offiziell veröffentlichte – Referentenentwurf sich entgegen diesen Prinzipien eher an den Strukturen der traditionellen Berufsbildungsverwaltung orientierte, liefen die Unternehmer und ihre Verbündeten einmütig Sturm gegen diesen Novellierungsversuch des BBiG. Die Reaktionen reichten von unterschiedenen Stellungnahmen über offene Androhung von Rechtsbruch, bis hin zu verklausulierten Drohungen, keine Lehrstellen mehr zur Verfügung zu stellen (vgl. Pulte/Vorbrücken 1974, S. 219ff.). Die SPD-FDP-Koalition, politisch schon schwer angeschlagen, wich zurück und verschob die Neufassung des BBiG auf den Herbst; der Regierungswechsel Brandt-Schmidt setzte dann jedoch diesem ersten Anlauf der Berufsbildungspolitik der sozial-liberalen Koalition ein vorzeitiges Ende.

Bei dem Versuch des *ersten Kabinetts Schmidt* die Arbeit an der Novellierung des BBiG wiederaufzunehmen, handelte es sich faktisch um einen ganz neuen Anlauf. Das Abrücken von den "Markierungspunkten" wurde spätestens in den am 7.11.1974 vom *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft* vorgestellten "Leitlinien zur Bildungspolitik" sichtbar (vgl. Leitlinien...1974), die für ein novelliertes BBiG eine Neuregelung der Berufsbildungsverwaltung nach einem Selbstverwaltungs- bzw. Mitbestimmungsmodell und ein überbetriebliches Finanzierungssystem für die Ausbildung ankündigten. Dies letztere Vorhaben, die Kosten für die Berufsausbildung auf alle Betriebe – im Schnitt beteiligen sich nur 20 bis 30 Prozent an der Ausbildung – umzulegen und über einen zentralen Fonds die tatsächlich ausbildenden Betriebe finanziell zu entschädigen, rief den Unternehmerflügel der FDP auf den Plan, deren Exponent im Kabinett – der Bundeswirtschaftsminister, dem auch noch das mitbestimmte Selbstverwaltungsmodell mißfiel – sofort umfangreiche Vorbehalte anzumelden mußte (vgl. Greinert 1975 b).

Steigende Arbeitslosenziffern, insbesondere stark um sich greifende Jugendarbeitslosigkeit, und abflauende Konjunktur im Zuge einer Weltwirtschaftskrise boten Ende 1974 der bis in die Regierung hineinreichenden Front von Gegnern der Berufsbildungsreform genügend Anlässe, die Notwendigkeit der Neufassung des BBiG überhaupt in Frage zu stellen. Am 13.01.1975 erhielt die Bundesregierung die Aufforderung zur Kapitulation in Form eines Briefes, den fünf Unternehmerverbände an den Bundeskanzler gerichtet und in der Öffentlichkeit bekannt gemacht hatten. Die gesellschaft-

lichen Interessenvertreter der Unternehmer unterbreiteten das "Angebot", unter bestimmten Bedingungen – in der Hauptsache Rücknahme bereits in Kraft gesetzter Regelungen zur qualitativen Verbesserung der Ausbildung – bis Ende 1975 "etwa zehn Prozent mehr Lehrstellen" zur Verfügung zu stellen – eine Bezugszahl wurde indes nicht genannt (vgl. "Die berufsbildende Schule" 1975, S. 117ff.). Dieses beispiellose Erpressungsmanöver konnte die unter Handlungszwang stehende Bundesregierung allerdings nicht mehr daran hindern, das Projekt berufliche Bildung nun doch irgendwie zum Abschluß zu bringen.

In mehreren Gesprächen einigten sich die Koalitionspartner SPD und FDP auf die Grundlinien eines Gesetzentwurfes (vgl. Nolte/Röhrs 1979, S. 146ff.), in dem die schon reduzierten Reformansätze auf Drängen der mittelstandsfreundlichen FDP erneut beschnitten wurden: die geplante Finanzierungsregelung wurde bis zur Unkenntlichkeit verwässert, das die Gewerkschaftsinteressen begünstigende Selbstverwaltungsmodell wurde fallengelassen. Das im Entwurf vorgesehene rechtsfähige "Bundesinstitut für Berufsbildung" wurde zur nachgeordneten Behörde degradiert; vor allem aber blieb die entscheidende Position der "zuständigen Stellen" (der Kammern) in der Berufsbildungsverwaltung unangetastet.

Dieser Gesetzentwurf, um den es noch ein Jahr lang vehemente Auseinandersetzungen gab (vgl. Nolte/Röhrs 1979, S. 165ff.), wurde am 9.04.1976 in zweiter und dritter Lesung im Bundestag von den Koalitionsparteien verabschiedet, am 14.05. 1976 jedoch vom Bundesrat, in dem die CDU/CSU die Mehrheit der Stimmen hielt, abgelehnt. Am 30. 06.1976 verabschiedete die Regierungskoalition daraufhin ein nach ihrer Meinung nicht zustimmungspflichtiges "Ausbildungsplatzförderungsgesetz" (APIFG), das nur noch zwei Punkte regelte (vgl. Pätzold 1982, S. 283ff.): (1.) Struktur und Aufgaben eines "Bundesinstituts für Berufsbildung" und (2.) die Erhebung einer Berufsbildungsabgabe von größeren Betrieben im Falle eines nicht ausreichenden Lehrstellenangebots durch Rechtsverordnung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Trotz objektiven Bedarfs wurde auf diese Möglichkeit in den folgenden Jahren nie zurückgegriffen; mit den eindeutigen Empfehlungen der 1970 berufenen "Sachverständigenkommission Kosten

und Finanzierung der beruflichen Bildung" (1974) verband diese "Kompromißlösung" ohnehin nichts mehr.

Das APIFG wurde am 10.12.1980 vom *Bundesverfassungsgericht* für nichtig erklärt, weil bei seiner Verabschiedung die Bundesländer nicht beteiligt worden waren. Das am 2.12.1981 vom Bundestag als Ersatz verabschiedete "Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung (Berufsbildungsförderungsgesetz – BerBiFG)" lehnt sich in wesentlichen Teilen an das kassierte APIFG an, enthält aber keine Finanzierungsregelung mehr (vgl. Pätzold 1982, S. 292ff.). Damit war der zweite Versuch einer Neufassung des Berufsbildungsgesetzes gescheitert. Erst im Jahre 2005 erfolgte eine umfassende Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 1969.

Noch weit dramatischer und verwickelter gestaltete sich die politische Abwehrschlacht gegen die verbindliche Einführung eines *Berufsgrundbildungsjahres* (vgl. Greinert 1984). In seinem 1970 vorgelegten "Strukturplan für das Bildungswesen" hatte der *Deutsche Bildungsrat* die allgemeine Einführung eines Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) vorgeschlagen, für dessen Einbindung in die duale Berufsausbildung im § 29 BBiG die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen worden waren (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 182ff.). Das erste Jahr der Lehre sollte nach den Vorstellungen des Bildungsrates "als ein von der Produktion getrenntes Bildungsjahr" gestaltet werden, eine möglichst umfassende berufliche Grundbildung auf Berufsfeldbreite vermitteln und zugleich die allgemeinen Fächer der Sekundarstufe I fortführen. Das BGJ sollte in öffentlichen wie privaten Bildungsinstitutionen angesiedelt werden können, die pädagogische Verantwortung sollte indes auch bei privater Trägerschaft bei den Schulverwaltungen liegen. Für diese grundlegende Strukturveränderung der Berufsausbildung sprachen gewichtige Gründe: pädagogische und entwicklungspsychologische, qualifikations-, bildungs- und sozialpolitische Argumente (vgl. Greinert 1978), so daß dieses Vorhaben interessenübergreifend sehr schnell zum „berufspädagogischen Reformprojekt Nr. 1“ avancierte.

Bundesregierung und Kultusministerkonferenz hatten mit einer sog. "Anrechnungsverordnung" und der "Rahmenvereinbarung" im Jahre 1972 die Voraussetzungen für die Einführung der neuen Schule und für die Anrech-

nung ihres Besuchs auf die Ausbildungszeit geschaffen, so daß bereits im gleichen Jahr die ersten Bundesländer – z.T. schon mit schulrechtlicher Absicherung – das BGJ als "Grundstufe" der Pflicht-Berufsschule einrichteten (vgl. Greinert/Jungk 1982, S. 9ff.). Die neue Schule wuchs schnell: im Schuljahr 1973/74 zählte das BGJ bereits ca. 12.500 Schüler, zehn Jahre später, im Schuljahr 1983/84, ca. 103.500. Mit der Entspannung auf dem Lehrstellenmarkt gingen indes die Zahlen wieder zurück. Zahlreiche Bundesländer – voran Niedersachsen – waren indes fest entschlossen, das BGJ flächendeckend einzuführen, d.h. das erste Ausbildungsjahr zu verschulen bzw. zu standardisieren.

Die Gewerkschaften favorisierten von vornherein das *schulische* Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/s), weil es bei flächendeckender Einführung zwei Nachteile des dualen Systems zu mindern versprach: (1.) das regional, berufsstrukturell und zeitlich variierende Angebot an Ausbildungsplätzen, und (2.) die von gesellschaftspolitischen Anforderungen nicht beschränkte Rekrutierungs- und Selektionspraxis der privaten Betriebe. Als erklärter Gegner des schulischen BGJ erwiesen sich von Anfang an die Unternehmerverbände, die dem BGJ/s ungeprüft eine "Praxislücke" anzulasten versuchten, die nach ihrer Meinung zur Gefährdung der gesamten Ausbildung führen mußte (vgl. Greinert, 1984, S. 100ff.). Die Abwehrstrategie der Arbeitgeber bzw. der Betriebe gegen das BGJ/s bestand im wesentlichen aus zwei sich ergänzenden ausbildungspolitischen Aktivitäten: (1.) aus einem breit angelegten Versuch der Betriebe, die Anrechnungsverordnung zu unterlaufen und die weitere Ausbildung von BGJ-Absolventen zu verweigern, und (2.) im Gegenzug zur Realisierung des schulischen BGJ ein sog. "kooperatives" BGJ aufzubauen und als Modell durchzusetzen. Die Bildungsverwaltung in den einzelnen Bundesländern, aber auch die Bundesregierung verhielten sich bis auf einzelne Ausnahmen gegenüber dieser Interessenkonstellation eher unentschieden, was die Durchsetzungsmöglichkeiten des Reformvorhabens nicht unbedingt steigerte.

Die Auseinandersetzungen um das BGJ kulminierten in den Jahren 1975 bis 1978, z.B. im sog. "Anrechnungsstreit", den das KFZ-Handwerk vom Zaun brach, oder in den Auseinandersetzungen um die Einführung des BGJ "Metall" in der Region Salzgitter, des ersten flächendeckenden obligatorischen

BGJ in Niedersachsen (vgl. Greinert 1984, S. 98ff.). Der permanente und massive Druck der Arbeitgeber auf die Bundesregierung in Sachen BGJ, der 1975 mit dem sog. "Erpresser-Brief" begonnen hatte, führte letztlich doch zu einem beachtlichen Teilerfolg: im Jahre 1978 wurde die Anrechnungsverordnung gewerbliche Wirtschaft in entscheidenden Punkten geändert. Es erfolgte – vor allem durch Einführung sog. "Schwerpunkte" in wichtigen Berufsfeldern – eine Aufweichung des für das BGJ zentralen Prinzips der berufsfeldbreiten Grundbildung, eine Beschränkung der Anrechnungspraxis und – indirekt, durch Verlängerung der Ausbildungszeiten in wichtigen Berufen – eine Halbierung der Anrechnungsdauer des BGJ (vgl. Anrechnungsverordnung BGJ, 1978).

Daraufhin rückten die Gewerkschaften, insbesondere die IG Metall und die damalige ÖTV, demonstrativ vom "berufspädagogischen Reformprojekt Nr. 1" ab und widmeten sich fortan seiner Demontage. Sie hatten inzwischen begriffen, welche Machtposition in der Berufsausbildung ihnen durch das BBiG zugefallen war und versuchten nun – etwa ab 1976, nach dem Scheitern ihrer Hoffnungen auf ein novelliertes BBiG – Berufsbildungspolitik in direkter Auseinandersetzung mit der Arbeitgeberseite, unter der Perspektive bewußter Zurückdrängung staatlichen Einflusses zu machen (vgl. Greinert 1984, S. 185ff.). Rückblickend läßt sich u. E. behaupten: beim Kampf um das Berufsgrundbildungsjahr spielten die beiden Hauptbeteiligten mit gezinkten Karten, d.h. sie wollten nicht offen sagen, warum sie diese Innovation nicht (mehr) wollten. Jedem Eingeweihten war indes klar, daß die Arbeitgeberverbände letztlich eine schleichende Verstaatlichung der Berufsausbildung befürchteten, die Gewerkschaften ihren Organisationszugriff auf die Jugendlichen und ihren neu erworbenen Einfluß auf die Berufsbildung gefährdet sahen. Es ging in den z.T. mit beispielloser Härte geführten Auseinandersetzungen also gar nicht um die Qualifikations- und Innovationsleistungen des BGJ, es ging in Wahrheit „um die nackte Macht“, wie es *Günter Wiemann*, der Initiator und langjährige Exekutor des Niedersächsischen BGJ-Programms, bündig formulierte (vgl. "Der Spiegel", Nr. 28/1983, S. 122). Das Berufsgrundbildungsjahr kann aus heutiger Sicht, ähnlich wie Zweiter Bildungsweg und Gesamtschule, in die Reihe spektakulärer Reformruinen eingeordnet werden. Aus rein interessenpolitischen Gesichtspunkten wurde in den siebziger Jahren von den Sozialpartnern die Chance einer orga-

---

nisatorischen, didaktischen wie finanziellen Stabilisierung des Dualen Systems verspielt.

Überblickt man die Fülle der auf die Berufsbildung bezogenen Reformvorschläge der 70er Jahre und fragt nach ihrer Realisierung, so kommt man zu dem Schluß, daß nur Teile durchgesetzt werden konnten, die die traditionellen Macht- und Interessenstrukturen unberührt zu lassen versprochen. Im Detail läßt sich dies gut am Schicksal des Berliner Programms der Oberstufenzentren studieren oder am Verlauf des Kollegstufen-Versuchs in Nordrhein-Westfalen, was wir in den folgenden Kapiteln zeigen werden. Während diese schulischen Reformvorhaben einschließlich des Berufsgrundbildungsjahres mehr oder weniger unvollendet geblieben sind, haben sich eine Reihe von betriebspädagogisch orientierten Maßnahmen auf ganzer Breite durchsetzen können. Man kann hier unterscheiden zwischen Innovationen, die durch das 1969 verabschiedete Berufsbildungsgesetz zwingend vorgeschrieben wurden, und solchen, für deren Durchführung das Gesetz die Voraussetzungen schuf. Zur ersten Gruppe zählt die Neuordnung der Kompetenzen in der Berufsbildung: das traditionelle Verfügungsrecht der Kammern mußte weitgehend staatlicher Zuständigkeit für die entscheidenden Rahmenbedingungen der Berufsausbildung weichen. Seit 1973 ist der *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft* (heute: Bundesministerium für Bildung und Forschung) federführend für den Bereich betrieblicher Berufsausbildung; nur die Verantwortung für die Anerkennung der Ausbildungsberufe und den Erlaß von Anrechnungs- und Gleichstellungsverordnungen liegt bei den entsprechenden Fachministern (z.B. Berufe der gewerblichen Wirtschaft: Bundesminister für Wirtschaft). Im einzelnen ist das BMBF zuständig für Novellierungen des BBiG, für berufsbildungspolitische Grundsatzfragen, es ist vorgeetzte Behörde des „Bundesinstituts für Berufsbildung“, und es ist unmittelbar zuständig für den Erlaß von Verordnungen über die berufliche Weiterbildung und die pädagogische Qualifizierung von Betriebsausbildern (vgl. Zuständigkeitsanpassungsgesetz, 1975).

Der einseitige Einfluß der Arbeitgeber auf die Berufsausbildung wurde per Gesetz abgelöst von einem System differenzierter Verantwortung, das gleichwohl die Interessen der Beteiligten nicht voll erfüllte. Bund, Länder und Gewerkschaften, in eingeschränktem Maße auch die Lehrer beruflicher Schulen

wirken auf verschiedenen Ebenen bei Planung, Durchführung und Kontrolle der beruflichen Bildung mit (vgl. BBiG §§54-59; BerBiFG §19). Für die unmittelbare Betriebsebene finden sich entsprechende Regelungen im Betriebsverfassungsgesetz. Seit 1977 hat sich auch die Transparenz des Ausbildungsmarktes in entscheidendem Maße erhöht. Der im BerBiFG vorgeschriebene jährliche Berufsbildungsbericht beschreibt die regionale und sektorale Entwicklung des Angebots an Ausbildungsplätzen sowie die Nachfrage; auch die voraussichtliche Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes der kommenden Jahre wird abgeschätzt. Eine mit dem Bericht verbundene „Berufsbildungsstatistik“ gibt über wichtige Daten und Trends der Berufsausbildung Auskunft.

Für die Erhebung und Aufbereitung derartiger Informationen wurde das „Bundesinstitut für Berufsbildung“ gegründet, das als bundesunmittelbare rechtsfähige Institution darüber hinaus auch noch andere Aufgaben erfüllt, so:

- die Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen nach BBiG oder HWO,
- die Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen,
- die Unterstützung von Planung, Errichtung und Weiterentwicklung Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten,
- die Beratung der Bundesregierung in Fragen der Berufsausbildung,
- die Durchführung von Berufsbildungsforschung nach einem abgestimmten Forschungsprogramm,
- die Führung und Veröffentlichung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe,
- die Prüfung und Anerkennung berufsbildender Fernlehrgänge samt deren Verbesserung durch Forschung und Förderung von Entwicklungsvorhaben, und
- die Mitwirkung an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung (BerBiFG §§6-18).

Der Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikationen von Seiten der Betriebsausbilder (§ 21) und die Anrechnung schulischer bzw. sonstiger nicht-betrieblicher Berufsausbildung auf die Ausbildungszeit (§ 29) sind im BBiG zwar nicht zwingend vorgeschrieben, in beiden Fällen nutzte die Bundesregierung indes die rechtlich bestehende Möglichkeit, per Rechtsverordnung diese wichtigen und daher stark umstrittenen Fragen für eine effektive Berufsausbildung zu klären (vgl. Ausbilder-Eignungsverordnung, 1972). Doch weder die "Ausbildereignungsverordnung" noch die diversen "Anrechnungsverordnungen" für Berufsgrundbildungsjahr und Berufsfachschule konnten das Problem, um das es jeweils ging – im ersten Falle eine verbindliche pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, im zweiten die rechtliche Gleichstellung schulischer Berufsausbildung – wirklich lösen. Diese beiden Regelungsversuche führten nur zu Teilerfolgen.

Es verbleiben als sozusagen originäre und erfolgreiche Reformvorhaben in der Betriebsausbildung der flächendeckende Aufbau Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und der Komplex "Neuordnung der Ausbildungsberufe". § 22 BBiG und § 23 HWO verpflichten diejenigen Betriebe, die ausbilden bzw. ausbilden wollen, aber das Ausbildungsprogramm nicht vollständig anbieten können, ergänzende Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte vorzusehen. Aufgrund dieser gesetzlichen Verpflichtung der Betriebe hat die Bundesregierung von 1973 an erhebliche Förderungsmittel für die Kapazitätsausweitung der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zur Verfügung gestellt. Nach der letzten Bestandsaufnahme sind in den alten Bundesländern etwa 600 Einrichtungen aufgebaut worden, nach der Wiedervereinigung in den neuen Ländern etwa 180. Die ÜBS der alten Länder verfügen über etwa 80.000 Ausbildungsplätze, womit das 1989 vom Bundestag beschlossene Ausbauprogramm von 77.100 Plätzen sich übertroffen zeigt. Das Ausbauprogramm für die ÜBS in den neuen Bundesländern ist noch nicht abgeschlossen. Von den bislang bestehenden Werkstattplätzen wird ein Großteil für die außerbetriebliche Vollausbildung genutzt, eine Notmaßnahme, mit der der aktuelle Lehrstellenmangel in den neuen Ländern gemildert werden soll.

Trotz dieser beeindruckenden Erfolge mit dem ÜBS-Programm bleibt diese ausbildungspolitische Maßnahme weiter umstritten. Dies hängt einmal damit

zusammen, daß die ÜBS trotz fast vollständiger Finanzierung durch die öffentliche Hand keiner öffentlichen Kontrolle unterliegen. Träger der ÜBS sind in erster Linie Wirtschaftsorganisationen – z.B. Kammern, Innungen, Kreishandwerkerschaften etc. – in deren Vermögen das investierte Kapital nach einiger Zeit übergeht, und die eine Mitbestimmung von Seiten der Gewerkschaften und der Berufsschule bislang strikt ablehnen. Die Gewerkschaften betrachten die ÜBS mit Mißtrauen, da diese nach ihrer Meinung nur eine Form verdeckter mittelständisch orientierter Subvention darstellen; das Finanzierungsprinzip des dualen Systems, so ihr Einwand, werde durch sie weiter ausgehöhlt und von partialen Handwerksinteressen werde ihre eigentliche Aufgabe verdrängt (vgl. Greinert 1998, S. 101; Kath 2003).

Während das ÜBS-Programm sich als zwar gewichtiges, aber nicht unbestrittenes Innovations-Projekt präsentiert, wird die Neuordnung der Ausbildungsberufe von allen beteiligten Gruppierungen als unbestritten erfolgreiches Vorzeigeunternehmen begriffen. Dabei war dieses zentrale Vorhaben trotz eindeutiger Vorgaben im BBiG in den siebziger Jahren nur langsam angelaufen. Vorreiter der Neuordnung sollten traditionell die industriellen Metallberufe sein, eine problematische Entscheidung, da sich Gesamtmetall (die Arbeitgebervereinigung) und IG Metall in Ausbildungsfragen seit langen Jahren tief zerstritten zeigten. Die Pervertierung der Stufenausbildung zu einem Instrument verschärfter Selektion und Dequalifizierung, die einseitigen Vorstöße von Gesamtmetall zur Durchsetzung eines "differenzierten Ausbildungsmodells" im Jahre 1976 (vgl. "Handelsblatt", 28.10.1976) und das Scheitern der Novellierung des BBiG, all dies hatte die Entwicklung von konsensfähigen Vorstellungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften massiv behindert.

Erst 1978 fanden Gesamtmetall und IG Metall auf Drängen des Bundeswirtschaftsministeriums zu einer gemeinsamen Position, die in den sog. "Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe" niedergelegt wurde. Im Jahr darauf wurden die industriellen Elektroberufe in das Verfahren einbezogen. Die entscheidenden Auseinandersetzungen um ein neues Ausbildungskonzept – die im BBiG noch als explizites Modernisierungskonzept verankerte Stufenausbildung stand nicht mehr zur Debatte – führten Industrie und Gewerkschaften im Rahmen der Revision der Metallberufe, deren Ausbil-

dungsordnungen z.T. noch aus den 30er und 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts stammten. "Das Konzept von Gesamtmetall war nicht nur an einer Ausbildung in sogenannten Monoberufen orientiert, sondern auch an der Vorstellung eines sich im Zuge des technischen Wandels stark differenzierenden und sich eher vermindernenden Qualifikationsbedarfs. Die betrieblich verwertbare Arbeitsqualifikation war der entscheidende Fixpunkt. Die IG Metall wollte demgegenüber 'Planung und Organisation neuer Ausbildungsgänge verstärkt an der sozialen und ökonomischen Interessenlage von Arbeitnehmern' ausrichten und ging von einer Neukonzeption der Ausbildungsgänge aus, die über den institutionellen Rahmen der Betriebe hinausführte. Ziel der Ausbildung sollte nicht eine enge fachlich-betriebliche Qualifikation, sondern die Befähigung zu beruflicher Mobilität und Flexibilität sein" (Stratmann/Schlösser 1990, S. 259).

Was als Kompromiß bei diesen Auseinandersetzungen herauskam und schließlich rechtlich sanktioniert wurde (vgl. die Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe von 1987), erhielt nicht nur Leitbildcharakter für die folgende Neuordnungspraxis, es berührte auch die Ausbildungsstruktur des Dualen Systems selbst. Das in den siebziger Jahren begonnene Neuordnungsverfahren in den industriellen Metall- und Elektroberufen

- setzte hinsichtlich seines Umfanges neue Maßstäbe: geordnet wurden nicht einzelne Berufe, sondern ganze Berufsfelder; im Falle der Metalltechnik wurden 42 Ausbildungsberufe einbezogen (Benner 1985; Krischok 1985);
- verhalf den neuen Verfahrensregeln zum Durchbruch: das Verfahrensmodell für die "Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenplänen" konnte sich erstmals in einem schwierigen Vorhaben bewähren;
- bekräftigte in diesem Zusammenhang das neue Abstimmungskonzept zwischen den betrieblichen Ausbildungsplänen und den Rahmenplänen der Berufsschule;
- veränderte den bislang üblichen Ausbildungs-Monoberuf in Richtung breitangelegter, flexibler Grundberufe mit gestuftem Qualifizierungsprogramm;

- formuliert für die Berufsausbildung einen neuartigen Qualifikationsbegriff, der fachliche, personale und soziale Kompetenz einschließt und auf eine berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zielt.
- gab einen wesentlichen Anstoß zur Entwicklung ganz neuer betrieblicher Ausbildungsmethoden, die auf die Vermittlung dieser beruflichen Handlungsfähigkeit abzielen (Greinert 1997, S. 136ff.).

Das von den Sozialpartnern mit Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung betriebene Verfahren der Neuschaffung und Modernisierung der Ausbildungsberufe war lange Zeit praktisch die einzige wichtige Innovationstätigkeit im Hinblick auf die Anpassung des Gesamtsystems der Berufsausbildung an die veränderten Verhältnisse. Doch mit dieser bildungspolitischen Aktivität allein war – wie Experten früh zu bedenken gaben – die offensichtliche Erosion des Dualen Systems der Berufsausbildung nicht zu stoppen (vgl. Greinert 1999, S. 132ff.).

### **4.3 Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung (I): das Beispiel Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen**

In seiner langfristig angelegten Gesamtplanung für das Bildungswesen verfolgte der *Deutsche Bildungsrat* ein strategisches Konzept, das zwei zusammenhängende Ziele vorsah: (1.) die Abgrenzung von Schulstufen, also eine verstärkte horizontale Ausrichtung des Gesamtbildungswesens, und (2.) die integrierte Ausgestaltung dieser Stufen, also die Beseitigung der unterschiedlichen Schultypen in den Sekundarstufen I und II. Schon 1969 hatte der Bildungsrat daher die Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen empfohlen, um die Vereinheitlichung der Sekundarstufe I zu befördern, 1974 legte er in einer Empfehlung zu Sekundarstufe II ein „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ vor (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974). In diesem Konzept wurde noch keine bestimmte Schulform konkretisiert, im Teil 4 der Empfehlungen sind lediglich Maßnahmen zur schrittweisen Realisierung des vorgestellten Reformkonzeptes vorgeschlagen. Um die Integrationsversuche von allgemeiner und beruflicher Bildung verstehen zu können, müssen wir etwas näher auf die Ausführungen im „Strukturplan“ von 1970 – also dem bildungspolitischen Gesamtkonzept –

eingehen und auf die Empfehlungen von 1974 zur Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen.

Im Strukturplan wurde die Notwendigkeit der Reform des Bildungswesens, insbesondere die des Sekundarbereichs II, durch den von der Verfassung abgeleiteten Anspruch auf *materiale Chancengleichheit* begründet. Die bestehende Ungleichheit der Bildungschancen ist nach Meinung des Bildungsrates nur dadurch abzubauen, daß Bildung nicht mehr schulorganisatorisch und didaktisch geteilt als Allgemeinbildung und Berufsbildung auftritt, d.h. als wissenschaftsorientierte oder als volkstümliche Bildung, was allerdings auch bedeutet, daß Bildung nicht mehr nach spezifischen Inhalten differenziert werden kann. Genauer: die Vorstellung einer Materialisierung von Allgemeinbildung in bestimmten Fächern – wie bislang im Gymnasium üblich – muß aufgegeben werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 34 und 170).

Der Bildungsrat unterscheidet in seinen Ausführungen daher auch nur zwischen *fachlichen Lernzielen* und *allgemeinen Lernzielen*, wobei sich erstere auf die Inhalte der jeweiligen Fächer beziehen, letztere auf Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen. Integriertes Lernen wird möglich durch das Hinzutreten zweier didaktischer Prinzipien: Wissenschaftsorientierung und Kritik. Die Vermittlung fachlicher Lernziele unter der Perspektive dieser Kriterien soll sicherstellen, daß mit den fachlichen Lernzielen auch gleichzeitig die allgemeinen erreicht werden können (S. 65).

Als spezifisches Problem thematisiert der Strukturplan die traditionelle „duale“ Form der Berufsausbildung in der Bundesrepublik, speziell die konstitutive Dominanz der fachpraktischen Ausbildung in den privaten Betrieben und deren Regulierung durch die Kammern. Da realistischere Weise der Bildungsrat davon ausging, daß der nicht-schulischen Rechtsnormen unterliegende Bereich der Berufsausbildung nur gegen den Willen mächtiger Interessengruppen dem öffentlichen Bildungsrecht unterstellt werden könnte, daß es im übrigen auch gar nicht wünschenswert sei, das „bewährte“ duale Ausbildungsmodell einfach zu verschulen, konnte er im Strukturplan auch keine volle Intergration für die ganze Sekundarstufe II in naher Zukunft empfehlen (vgl. S. 168). Eine solche Empfehlung mit entsprechender Begründung findet

sich erst im Sekundarstufenkonzept von 1974 – ob stark beeinflusst von den Strategen des *Kollegstufenversuchs NRW*, dies muß hier offen bleiben.

Im Sekundarstufenkonzept von 1974 entwickelt der Bildungsrat eine völlig neue Form der institutionellen Koordination aller „Lernorte“ in der Sekundarstufe II, durch die insbesondere das schwierige Problem der Einbeziehung des „Dualen Systems“ einer Lösung zugeführt werden sollte. Nach *Meinung* des Bildungsrates sollte nach diesem Modell die Sekundarstufe II nicht mehr nach *Bildungsinstitutionen* sondern nach *Bildungsgängen* strukturiert werden. Um alle Bildungsgänge nach einem gemeinsamen organisatorischen und didaktischen Konzept gestalten zu können, schlägt der Bildungsrat ein „Lernortverbundsystem“ vor, „das als ein Institut der Kooperation der vier Lernorte zu begründen ist“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 20). Dabei werden als Lernorte *Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb* und das neu zu schaffende „*Studio*“ genannt. Die Institution, in der die vier Lernorte zu einer „kooperativen Organisation“ zusammengefaßt sind, soll nach dem Willen des Bildungsrates „*Kolleg*“ genannt werden.

Das Kolleg ist nach Definition des Bildungsrates kein Lernort, sondern eine die Lernorte übergreifende Institution, die die einzelnen Lernprogramme – bei relativer curricularer Autonomie der einzelnen Lernorte – „nach staatlichen Vorgaben“ aufeinander abzustimmen hat (S. 88). Da das Kolleg als Instanz der gemeinsamen Verantwortung aller Lernort-Träger im eigentlichen Sinne keine staatliche Schule ist, können in diese Konstruktion nach Meinung des Bildungsrates auch die nicht-schulischen Lernorte mit einbezogen werden. Mit diesem schlichten Winkelzug glaubte der Bildungsrat einen realistischen Ansatzpunkt für die schwierige Integration auch der betrieblichen Berufsausbildung gefunden zu haben.

Wenden wir uns nun dem ersten Realisierungsversuch dieses Konzeptes zu. Anfang der siebziger Jahre erschien die allgemeine bildungspolitische Konstellation für die organisatorische wie didaktische Konzeptionierung einer integrierten Sekundarstufe II noch günstig. Die Diskussion des „Strukturplanes für das Bildungswesen“ hatte einen breiten öffentlichen Konsens über die Notwendigkeit radikaler Eingriffe in die Bildungsstrukturen erkennen lassen, der „Bildungsbericht ‘70“ der Bundesregierung orientierte sich in seinen

Aussagen zur Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung praktisch ohne Abstriche an den Prinzipien des Strukturplanes. Doch schon im „Bildungsgesamtplan“ von Bund und Ländern (1973) finden sich Positionen, die das „Ende der öffentlichen Emphase für die Bildungsreform“ (Blankertz) andeuten. Zwar wird in diesem Dokument die „Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ noch angestrebt, „wobei das berufliche Schulwesen neu zu ordnen und auszubauen und die gymnasiale Oberstufe in der geplanten und differenzierenden Form neu zu entwickeln ist“. Zwar wird die „curriculare Abstimmung und Verzahnung von Bildungsgängen im derzeitig allgemeinen und beruflichen Bildungswesen“ noch als Reformprinzip genannt, eine organisatorische „Zusammenfassung der verschiedenen Bildungsgänge und Ausbildungsformen des Sekundarbereichs II“ soll jedoch allenfalls in Modellversuchen erprobt werden (vgl. Bund-Länder-Kommission 1973, S. 30f.).

Diese Formulierungen zeigen, daß offensichtlich nach dem Willen von Ländern *und* Bund für den Sekundarbereich II zunächst einmal „die traditionelle Trennung der beiden Bildungswege (...) festgeschrieben“ werden sollte (Lingelbach 1975, S. 13). Daß noch nicht einmal das Problem der „Gleichwertigkeit“ durchdacht ist, das zeigt der Hinweis auf die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (S. 29), so daß sich folgern läßt, daß im ersten – indes auch letzten – Bildungsgesamtplan der Bundesrepublik das Scheitern der Integrationspolitik im Bildungswesen schon angelegt bzw. vorweggenommen ist: für qualitative Veränderungen sollen langfristige Modellversuche angesetzt werden, gleichzeitig betreibt man jedoch die Expansion mit einem Regelsystem, das dafür ganz ungeeignet erscheint. Offenbar war zumindest der bildungspolitische Konsens zwischen den Parteien schon 1973 aufgekündigt, ein Grund, daß es zur Fortschreibung des *Bildungsgesamtplanes* nicht mehr kam, genausowenig wie zu einer zweiten möglichen Amtsperiode des *Deutschen Bildungsrates* nach 1975. Politikberatung und Bildungsplanung waren in der Bundesrepublik Mitte der siebziger Jahre schon an ihr Ende gekommen.

Das erste Bundesland, das das Konzept des Bildungsrates für eine integrierte Sekundarstufe II organisatorisch und didaktisch zu konkretisieren versuchte, war das Land *Nordrhein-Westfalen*. Am 28. Juli 1970 wurde in einer Regie-

rungerklärung ein Modell „Kollegstufe NW“ angekündigt: „Für das 11. bis 13. Schuljahr“, so heißt es da lapidar, „werden Kollegs eingerichtet, in denen Absolventen der Hauptstufe bei differenziertem Bildungsangebot auf Studium und Beruf vorbereitet werden.“ Im Jahr 1972 legte die 1970 unter dem Vorsitz von *Herwig Blankertz* eingerichtete Planungskommission ihre Empfehlungen vor (vgl. Kollegstufe NW 1972). Sie beginnen mit einer bildungstheoretischen Begründung, in der die Möglichkeit einer inhaltlichen Definition von allgemeiner Bildung angesichts des gesellschaftlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklungsstandes ausgeschlossen wird. Die sog. „Bildungs“inhalte, so im Text, können nicht mehr aus einer Bildungs“theorie“ abgeleitet werden, sie ergeben sich als gesellschaftliche Anforderungen an Schule und Unterricht. Allerdings, und hier erfolgt die klare Anknüpfung an die Überlegungen des Deutschen Bildungsrates, müssen diese Inhalte dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit und Kritik standhalten. Beide Prinzipien vereinigen sich in der Kollegstufe zur „Wissenschaftspropädeutik“ als systematisch zu praktizierendem Hauptthema. Der Wissenschaftsbezug des Unterrichts muß sich bis zu dieser Stufe so verdichtet haben, „daß er nun die für das wissenschaftliche Arbeiten und Erkennen typischen Probleme der Objektivierung und der Abstraktion im Medium der jeweiligen Sachfragen zu seinem Gegenstand machen kann“ (Kollegstufe NW 1972, S. 28).

Das Strukturmodell, das diesen Grundsätzen entsprechen soll, weist die folgenden hauptsächlichen Merkmale auf:

- eine vollkommene organisatorische Integration von gymnasialer Oberstufe und beruflichen Schulen;
- eine radikale Auflösung des Klassenverbandes zugunsten eines differenzierten Kurssystems;
- eine Systematisierung des Lehrangebotes nach drei „Lernbereichen“: Schwerpunktprofil, obligatorischer Bereich und Wahlbereich;
- eine konsequente curriculare Integration aller Bildungsgänge der Kollegschule.

Die Planungskommission hatte beschlossen, über die Vorgaben des Kultusministers und die Überlegungen des Bildungsrates hinaus auch die Teilzeit-Berufsschule in das Programm einzubeziehen, was eine Trimester-Ordnung

für die gesamte Unterrichtsorganisation notwendig machte. Durch „Blokung“ des Teilzeitunterrichts eröffnete sich damit für die Berufsschüler die Möglichkeit, am Vollzeitunterricht der übrigen Kollegiaten teilzunehmen. Die Schwerpunktprofile zeigen sich durch die angestrebten Abschlüsse definiert; der diesbezügliche Unterricht soll 12-16 Wochenstunden betragen (obligatorischer Bereich 6-8, Wahlbereich 6-12 Wochenstunden). Innerhalb der Schwerpunktprofile sind bestimmte Kurskombinationen verbindlich vorgeschrieben, studienbezogene Schwerpunktprofile müssen mindestens 75 Prozent wissenschaftspropädeutische Kurse enthalten, berufsqualifizierende mindestens 20 Prozent. In einer voll ausgebauten Kollegschule sollten die folgenden Abschlüsse erreicht werden können:

- (1.) Studienqualifikation (allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife);
- (2.) Berufsqualifikation (Betriebsausbildung+Berufsschule, Berufsgrundschuljahr+Betriebsausbildung+Berufsschule, Berufsfachschule ein- und zweijährig);
- (3.) Berufsvorbereitung (mit und ohne Sekundarstufenabschluß I);
- (4.) Berufsbefähigende Lehrgänge (an Stelle der bisherigen sog. „Jungarbeiterklassen“, d.h. Klassen für Berufsschulpflichtige ohne Lehrvertrag).

Als Besonderheit der Kollegstufe muß berücksichtigt werden, daß sich aus ihrer organisatorischen und curricularen Anlage die Möglichkeit zum Erwerb sog. „Doppelqualifikationen“ ergibt, d.h. der Erwerb von Hochschulreife und Berufsqualifikation in einem integrierten Bildungsgang. Dieser bis dahin im westdeutschen Bildungssystem nicht mögliche Abschluß der Sekundarstufe II und das letztlich doch ungeklärte Verhältnis der Kollegstufe zum Dualen System der Berufsausbildung, dessen Kern – die Betriebsausbildung – andere Träger-, Rechts- und politische Einflußstrukturen aufweist als das öffentliche Schulwesen, bildeten dann folgerichtig das Einfallstor für die verbreitete Kritik an diesem Modell. Doch 1973 wurde die Planungskommission für ihr Konzept erst einmal ausgezeichnet: *die Pfaff-Stiftung in Rheinland-Pfalz* betonte in ihrer Würdigung, daß die Kommission „die Lösung eines der schwierigsten Probleme unseres Bildungssystems in Angriff genommen hat: die Aufhebung einer zunehmend widersprüchlichen und schädlichen Tren-

nung der allgemeinen studienbezogenen und nicht allgemeinen berufsbezogenen Bildung“ (zit. nach Petry 1987, S. 174).

Nach mehrjähriger Diskussion wurde das Konzept 1976 noch einmal ergänzt und geringfügig verändert; offiziell bekam der Schulversuch nun den Namen „*Kollegschule NW*“. Die erste Kollegschule begann 1977 mit dem Unterricht in integrierten Bildungsgängen. Im Laufe der Jahre nahmen über 30 Schulen am Versuch teil, bis auf einzelne Ausnahmen alles berufliche Schulen. Trotz der feststellbaren Abnahme des allgemeinen Reformwillens in Bezug auf das Bildungswesen trug den Kollegschulversuch zu dieser Zeit noch eine breite Zustimmung. Die Landesparteien signalisierten zumindest Einverständnis mit dem Programm, die CDU allerdings nur in der Perspektive eines Ausbaumodells für die beruflichen Schulen. Auf der Ebene der Schulträger fanden sich Befürworter in der Form unterschiedlicher Koalitionen. Die „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW) und die beiden Berufsschullehrerverbände (VLW und VLBS) unterstützten das Projekt, nur der Philologenverband verhielt sich ablehnend, was dazu führte, daß sich nur zwei Gymnasien am Modellversuch beteiligten. Auch bei den Wirtschaftsverbänden und Kammern ließ sich eine strikt ablehnende Haltung vorerst nicht ausmachen. Der „Landesausschuß für Berufsbildung“, in dem die Sozialpartner paritätisch vertreten sind, sagte der Länderregierung seine Unterstützung bei der Durchführung des Modellversuchs zu (vgl. Petry 1987, S. 180f.).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Diskussion über die Kollegschule von der Konzeptionsphase (1970 – 1977) bis zum Auslaufen der Kollegschul-Sondereinbarung mit der KMK im Jahre 1985 im Lande ohne besondere Schärfe verlief. Von außerhalb war indes schon im Jahre 1972 schroffe Kritik aus dem Lager der Wirtschaftspädagogen zu vernehmen (vgl. Zabeck 1973; dagegen kritisch-zustimmend: Lempert 1972). In einem Referat am 6. Oktober 1972 vor der „Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der deutschen Wirtschaftsgymnasien“ qualifizierte *Jürgen Zabeck* Strukturplan und Kollegstufenmodell als eine „utopische Vision“, „die jedoch nicht wegen ihres Mangels an Rationalität einfach abgetan werden kann“, ihre eigentliche Gefahr liege vielmehr darin, daß sie „eine große politische Sprengkraft“ besitze (S. 456). Damit geriet das Kollegstufenmodell als „Strategie der System-

überwindung“ und „Spielwiese der Neuen Linken“ in den Sog einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung, die im „roten Jahrzehnt“ (1967 bis 1977) der Bundesrepublik vor allem im Bildungsbereich mit besonderer Härte und Erbitterung ausgetragen wurde (vgl. Koenen 2001).

Im Zuge dieser Entwicklung häuften sich nun die Vorbehalte gegenüber dem Kollegstufenmodell. Kurz vor der Landtagswahl 1985 und vor dem Hintergrund der auslaufenden Sondervereinbarung mit der KMK von 1976 traten die alten und die neuen Kritiker mit gesteigerter Entschiedenheit auf den Plan. Trotz anderslautender, positiver Belege durch die wissenschaftliche Begleitung des Kollegstufenversuchs wurden die Praktikabilität des Integrationsansatzes und die Möglichkeit der Doppelqualifizierung massiv angezweifelt und z.T. mit übler Polemik belegt (vgl. Petry 1987, S. 184ff.). Auf der offiziellen politischen Ebene ging es dagegen ganz eindeutig um die Verteidigung der allgemeinen Hochschulreife, des zentralen Berechtigungsnachweises für die akademischen Berufspositionen. Dies zeigen vor allem die entsprechenden Verhandlungen in der KMK, die nach Auskunft von *Ludwig Petry* im Vorfeld einer einvernehmlichen Regelung „zu platzen drohte“ und für deren einzelne Teilnehmer die „Schmerzgrenze“ erreicht war (vgl. Petry 1987, S. 183). Die Auseinandersetzungen der Kultusminister mit der Kollegschule beschränkten sich allerdings nahezu ausschließlich auf die allgemeine Hochschulreife, insbesondere auf die doppeltqualifizierende Form, das Gesamtkonzept dagegen fand ebensowenig Interesse wie die übrigen Abschlüsse und Bildungsgänge. Die KMK empfahl die bundesweite Anerkennung der Doppelqualifizierung mit allgemeiner Hochschulreife lediglich unter der Maßgabe, daß der entsprechende Bildungsgang vier, statt der vorgesehenen drei Jahre dauern sollte.

Der KMK-Beschluß vom 17./18. April 1986, der verbreitet als hart erkämpfter Kompromiß bewertet wird, entfernt sich nicht nur von dem Konsens, die gymnasiale Oberstufe für berufsbezogene Fachrichtungen und Inhalte zu öffnen bzw. offen zu halten, wie er noch in der Vereinbarung von 1972 enthalten war, er markiert darüberhinaus im Rückblick schon das Ende der auf die Sekundarstufe II bezogenen Integrationspolitik in Nordrhein-Westfalen, im Grunde genommen die Absage an jegliche Integrationspolitik auf dieser Stufe. Wir zitieren den Wortlaut:

- „1. Die nordrhein-westfälische Kollegscheule ist ein Versuch, die allgemeine Hochschulreife mit Hilfe berufsbezogener Lehrpläne und Stundentafeln zu erreichen.  
Dieser Weg ist in der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe nicht vorgesehen. Die Kollegscheule ist daher nicht Regelscheule, sondern Schulversuch.
2. Die Abschlüsse der Nordrhein-Westfälischen Kollegscheule werden unter folgenden Bedingungen bis auf weiteres anerkannt:
  - a) Der Umfang des Versuchs wird nicht ausgeweitet.
  - b) Eingangsbedingung für die zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgänge ist die Oberstufenreife.
  - c) Die Möglichkeit der Nachprüfung wird aus der einschlägigen Abiturprüfung gestrichen.
3. Die Kultusminister und -senatoren bekräftigen ihre Absicht einer Fortschreibung der allgemeinen Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Bei dieser Fortschreibung wird auch über die Bildungsgänge und Abschlüsse der Kollegscheule zu entscheiden sein.“

Am 25. November 1997 wurde das „berufsbildende Schulwesen“ in Nordrhein-Westfalen durch das „Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes (Berufskolleggesetz)“ neu geordnet (vgl. GVNW, S.426). In diesem Gesetz wird explizit der eigenständige Wert der beruflichen Bildung betont, und – angesichts der umbruchartigen Veränderungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben – werden umfassende Handlungskompetenz und lebensbegleitendes Lernen als wesentliche Ziele für eine zukunftsorientierte Vorbereitung auf das Berufsleben definiert. Der Paragraph 4e SchVG faßt in der Institution „Berufskolleg“ die bestehenden beruflichen Schulen zu einer organisatorischen und didaktischen Einheit zusammen. Das breite fachliche Angebot ist nach Bildungsgängen geordnet, die ihrerseits nach Berufsfeldern und fachlichen Schwerpunkten gegliedert sind. Eine spezielle „Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg“ bestimmt die verschiedenen Abschlüsse. Die berufsqualifizierenden reichen von der Berufsvorbereitung bis zu beruflichen Weiterbildung, an allgemeinbildenden Schulabschlüssen werden sämtliche Abschlüsse der Sekundarstufen I und II vergeben – vom nachträglichen Hauptschulabschluß bis zur allgemeinen Hochschulreife. Eine Spezialität

bilden die sog. „doppeltqualifizierenden“ Bildungsgänge mit einer Berufsausbildung nach Landesrecht (= Assistentenberufe) und dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 12/2001).

Wie umfassend und flexibel dieses Sekundarschulmodell auch immer sein mag, zwei entscheidende Ziele des ursprünglichen Reformprogramms wurden mit ihm nicht erreicht: die Einbeziehung der gymnasialen Oberstufe in den Verbund und die Ermöglichung einer Doppelqualifizierung auch im Zusammenhang mit den Ausbildungsberufen nach BBiG und HWO, also den Massenberufen im Dualen System der Berufsausbildung. Das bevorstehende „Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule“, das *Herwig Blankertz* 1972, beim Aufbruch in den Kollegstufenversuch, glaubte ausrufen zu können (vgl. Blankertz 1972, S.2) ist also nicht eingetreten. Im Grunde ist das erreicht worden, was die nordrhein-westfälische CDU schon zu Beginn des ehrgeizigen Versuchs als maximal zu erreichendes Ziel anzuerkennen bereit war: *eine Neuordnung des beruflichen Schulwesens*.

#### **4.4 Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung (II): das Beispiel „Oberstufenzentren“ in Berlin**

Berlin war Anfang der sechziger Jahre ein Vorreiter der Gesamtschulentwicklung gewesen, insofern lohnt es sich, den groß angelegten und ehrgeizigen Versuch dieses Stadtstaates zu analysieren, mit dem versucht wurde, auch eine integrierte Sekundarstufe II zu schaffen, die sich sozusagen als das noch fehlende Element einer umfassenden Strukturreform im Bildungswesen verstehen läßt. Dies zeigen schon die begrifflichen Neuschöpfungen „Mittelstufenzentren“ und „Oberstufenzentren“ für die zu schaffenden integrierten Formen von Sekundarstufe I und II (vgl. dazu und dem folgenden Lehmann 1977).

Erste Hinweise auf eine explizite Integrationspolitik im Hinblick auf die Sekundarstufe II finden sich in Berlin im „Schulentwicklungsplan I“ (1970) und in der Regierungserklärung vom 30. April 1971 (vgl. Senator für Schulwesen 1970; Abgeordnetenhaus von Berlin, Drucksache 6/49 vom 30.04.71). Trotz dieser öffentlichen Ankündigungen einer auf Integration zielenden

Bildungsplanung für die Sekundarstufe II dauerte es noch zwei Jahre, bis sich der Berliner Senat endlich entschloß, konkrete Pläne zur Neugestaltung der Oberstufe zu entwickeln. Am 12. September 1972 wurde durch Senatsbeschluß ein *ressortübergreifendes Planungsteam* und ein *Planungsausschuß* für den Bereich der Sekundarstufe II (Oberstufenzentren) eingesetzt. Im „Schulentwicklungsplan II“ von 1973 wurde das Ziel der Integrationspolitik klar bestimmt: berufsgerichtete und studienbezogene Bildungsgänge sind – soweit möglich – zu integrieren (vgl. Senator für Schulwesen 1973, S. 2). Die Begründung dafür lautete: „Der Ausgleich zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen, wie er in dem Bemühen um größere Chancengleichheit deutlich wird, führt schließlich auch zu Reformen in der Oberstufe. Dabei kann die Schule nicht auf einen festen Bildungskanon als Gerüst einer sogenannten Allgemeinbildung zurückgreifen“ (S. 1).

Im Unterschied zu Nordrhein-Westfalen stand das Berliner Unternehmen unter einem enormen Zeitdruck: bis 1982 sollten 22.000 zusätzliche Schülerplätze in der Sekundarstufe II geschaffen werden, was im Grunde nur mit Hilfe eines ausgedehnten Bauprogramms zu bewältigen war. Der Druck entwickelte sich jedoch nicht nur aus einer zu erwartenden demographisch bedingten Übernachtfrage nach Plätzen in der Sek II, die Berliner Politik hatte auch endlich zu ihrem Versprechen gegenüber Arbeitgebern und Gewerkschaften zu stehen, das durch Krieg und Mauerbau nahezu aufgeriebene und bislang vernachlässigte städtische Berufsschulwesen auf einen modernen Entwicklungsstand zu bringen. Die Einlösung dieser Zusage hatte sich schon massiv verzögert. Ein Jahr nach Einsetzung des Planungsteams mußte der Schulsenator zugeben, daß das Planungsverfahren für die Sekundarstufe II „leider spät – zu spät“ in Gang gesetzt worden war (vgl. Abgeordnetenhaus von Berlin Plenarprotokoll 6/58 vom 11.10.73).

Das Planungsverfahren war ursprünglich auf neun Monate veranschlagt worden, doch erst nach zweijähriger Tätigkeit beendete das Planungsteam seine Arbeit im November 1974. Nach der Stellungnahme der einzelnen Senatsverwaltungen und einigen notwendigen Korrekturen veröffentlichte die Senatskanzlei im Herbst 1975 die offizielle Fassung des Planungskonzeptes in Form eines „Abschlußberichtes“ (vgl. Regierender Bürgermeister von Berlin 1975). Die schulgesetzliche Umsetzung der Planungsvorgaben erfolgte im

„12. Schuländerungsgesetz“ von 1975 (vgl. Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 1975, S. 634ff.): die berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren wurden damit – nach dem Vorbild der Gesamtschulen in der Sekundarstufe I – als gleichberechtigte Regelschulen neben die bestehenden Oberschulzweige der Sekundarstufe II gesetzt, bzw. in Konkurrenz zu den traditionellen Schulen installiert.

Die Verlaufsgeschichte des Oberstufenprojektes in Berlin ist, anders als beim Kollegschulversuch in NRW, vor allem durch Eigenheiten des Planungsprozesses selbst beeinflusst worden. Im Hinblick auf die Steuerung der Reform entschied sich der Senat für das Instrumentarium des „Berliner Planungssystems“, das in den Jahren 1970/71 für komplexe, d.h. ressortübergreifende Planungsverfahren im Rahmen der Stadtentwicklung geschaffen worden war. Die drei Ebenen des Planungsprozesses – Zielplanung, Programmplanung, Projektplanung – sollen einen kurzgeschlossenen Informations- und Entscheidungsfluß zwischen den beteiligten Ressorts verbürgen sowie zwischen der politischen und der Verwaltungs-Ebene. Entscheidender Nachteil dieses Verfahrens: die zu programmierenden Innovationsprozesse und ihre Umsetzung folgen nahezu ausschließlich dem „Bürokratie-Modell“ (Max Weber) bzw. einer politisch-administrativen Strategie.

So war das *Planungsteam* von zeitweise beurlaubten Beamten aus der Linie der Verwaltungshierarchie und von Mitarbeitern aus den Stäben der Grundsatzabteilungen der Ressorts besetzt, der *Planungsausschuß*, der die Zwischenentscheidungen zu treffen und die Abstimmung mit der politischen Führung zu gewährleisten hatte, mit leitenden Kräften der Ressorts, Vertretern des Rates der Bürgermeister (= Bezirksebene) und Mitgliedern der zuständigen Ausschüsse des Abgeordnetenhauses. Als Berater ohne Stimmrecht waren Vertreter gesellschaftlich relevanter Gruppierungen vorgesehen sowie zwei Abgesandte des „Landesausschusses für Berufsbildung“ (vgl. Lehmann 1977, S. 123ff.). Eine institutionalisierte wissenschaftsorientierte Assistenz – wie beispielsweise im Kollegschulversuch in NRW – war in Berlin nicht vorgesehen. „Die Bürokratie duldete keinen anderen Herrn neben sich“ – wie schon in Preußen 1816, als die auf Vorschlag von Humboldt und Süvern 1809/10 eingesetzte „Wissenschaftliche Deputation“, „die den

Geist der Wissenschaft in der Sektion zur Geltung bringen“ sollte, von der Administration zur Aufgabe gezwungen wurde (vgl. Matthias 1913, S. 86).

Die einzelnen Phasen der Integration, wie sie im Abschlußbericht des Planungsteams entwickelt worden waren, stellten sich folgendermaßen dar: *Phase I / Konzentration* ist vor allem durch die Errichtung der beruflichen Oberstufenzentren und die Durchführung der Oberstufenreform an Gymnasien gekennzeichnet; *Phase II / Annäherung und Verzahnung* sieht die Entwicklung gemeinsamer Kurse für studien- und berufsqualifizierende Bildungsgänge vor, Abstimmung der Unterrichtsorganisation und Neuordnung der Abschlüsse in der Sekundarstufe II; in *Phase III / Zusammenschluß* sollen dann einheitlich organisierte Kollegs, ein einheitliches Kurssystem und eine einheitliche Verwaltung für die staatlichen und privaten Lernorte in der Sekundarstufe II realisiert sein (vgl. Lehmann 1977, S. 187).

Diese konsequente Verwirklichung des Stufenprinzips in der Struktur des Bildungswesens hätte als Konsequenz die Auflösung des Gymnasiums nach sich gezogen: in der Mittelstufe wäre diese traditionsbeladene Institution Teil der Gesamtschule geworden, in der Sekundarstufe II wäre sie in den Oberstufenzentren aufgegangen. Das Planungsteam hatte diesen Prozeß im Entwurf des Abschlußberichtes eindeutig festgeschrieben, doch die Senatsschulverwaltung war nicht bereit, diese Empfehlung zu übernehmen: in der endgültigen Fassung des Abschlußberichtes wird die Existenz des Gymnasiums nicht mehr in Frage gestellt. Knapp und präzise heißt es da: „Neben den Oberstufenzentren wird es in Berlin (West) weiterhin Gymnasien für Schüler studienbezogener Bildungsgänge geben“ (Abschlußbericht, Nr. 119 und S. 13).

Offensichtlich war der politische Druck von seiten der „gebildeten Oberschicht“ gestiegen. So hatte bereits 1974 die CDU-Fraktion im Berliner Abgeordnetenhaus in einer Stellungnahme mit dem Titel „Chancengerechtigkeit und Freiheit“ gegen die Integrationspläne des Senates Stellung bezogen. „Unter der Zauberformel der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung“, so nicht ohne Polemik, „ist letzthin gemeint, daß jeder Bildungsweg auch zu einer Studienberechtigung führen soll“ (Diepgen 1974, S. 11). Der „Deutsche Philologenverband“ nahm seine Vorstandssitzung in Berlin im November 1976 zum Anlaß, die Kultusminister vor weiteren Verände-

rungen in der Sekundarstufe II zu warnen. Die „überholten und ungeprüften Theorien“ zur Begründung der Stufenschule seien endlich aufzugeben, so die verunsicherten Gymnasialvertreter, die entsprechenden Schulversuche hätten das „heutige funktionierende gegliederte Schulwesen in ein chaotisches Experimentierfeld“ verwandelt, die Einheit des Gymnasiums müsse im Interesse einer erfolgreichen Ausbildung der kommenden Generation erhalten bleiben (zit. nach Lehmann 1977, S. 194).

Der beschriebene Zeitdruck – „Vor den Oberstufenzentren erhebt sich der Schülerberg“, so am 23.04.77 der „Tagesspiegel“ auf Seite 8 –, die im Planungsteam oft beklagte Unbeweglichkeit der Bürokratie, der steigende politische Druck konservativer Provenienz, vor allem aber die deutlichen Absetzbewegungen wichtiger Unterstützerguppen von zentralen Vorhaben – wie im Kapitel 7.2 am Beispiel „Berufsgrundbildungsjahr“ (BGJ) beschrieben – bewirkten, daß immer mehr wichtige innovative Elemente des Berliner Oberstufenprogramms aufgegeben wurden. So die Einführung eines verbindlichen Berufsgrundbildungsjahres für alle Bildungsgänge im OSZ, die Errichtung der „Technisch-Apparativen Zentren“ (TAZ) als neue Lernorte für eine berufspraktische Ausbildung an den OSZ, die allgemeine Durchsetzung des zweiten Berufsschultages oder die Einrichtung von Ergänzungslehrgängen zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife für Absolventen der Fachoberschulen. Eine Fachtagung zum Thema „Oberstufenzentren“ auf den „Hochschultagen Berufliche Bildung ‘84“ in Berlin, auf der wichtige Vertreter der Berliner Bildungsbürokratie sich zum Ergebnis ihres inzwischen in die Jahre gekommenen „Reformprojektes“ äußern konnten, macht allerdings auch deutlich, daß die Senatsschulverwaltung, die den Planungs- und Umsetzungsprozeß dominiert hatte, nicht unbedingt mit großer Überzeugung und massivem Einsatz das sicher nicht leicht zu handhabende Vorhaben gefördert hatte, sonst wäre statt der nachträglichen Diffamierung des ursprünglichen Ansatzes eher ein Bedauern über sein weitgehendes Scheitern fällig gewesen (vgl. Dikau 1985, S. 122f.).

Inbesondere die Aushöhlung des als „Kernstück“ der OSZ-Konzeption geplanten einheitlichen Berufsgrundbildungsjahres hat die anvisierte Integrationsidee letztlich in der Praxis scheitern lassen. Noch 1974 bestand die entscheidende planerische Aufgabe darin, „die Lehrinhalte des Berufsgrundbil-

dungsjahres so zu gestalten, daß es einerseits voll auf eine anschließende Berufsausbildung dieses Berufsfeldes, andererseits jedoch soweit wie möglich auch im Hinblick auf eine allgemeine Hochschulreife bzw. eine Fachhochschulreife angerechnet werden kann“ (zit. nach Dikau 1985, S. 123). Diese Zielformulierung ist klar auf eine echte „Doppelqualifizierung“ ausgerichtet, kein Wunder, daß auch genau an diesem Punkt die Kritik der KMK ansetzte. Bis 1986 war zwar die „Berliner Form eines Beruflichen Gymnasiums“ mit spezifischem Berufsgrundbildungsjahr und beruflichem Prüfungsschwerpunkt, das an einigen der Oberstufenzentren quasi als Ersatz für die nicht gewagte große Lösung eingerichtet wurde, als Schulversuch toleriert worden. Doch danach mußte das BGJ im Berliner Beruflichen Gymnasium wegen des großen berufsorientierten Anteils in der Stundentafel des weitgehend nach Bundesrecht geregelten Lehrprogramms auf Druck der übrigen Bundesländer aufgegeben werden.

Auch der Berliner Integrationsversuch auf der Sekundarstufe II mündet also letztlich nur in eine Neuordnung des beruflichen Schulwesens ein. Die ursprünglich mit ihm verknüpften Ziele sind heute weitgehend vergessen, die damaligen Kontrahenten sind inzwischen in Pension gegangen. Im einzelnen bescherte dieser ehrgeizige Reformversuch dem Westteil der Stadt einen ansehnlichen Kranz moderner bzw. modernisierter Berufsschulzentren und in diesen: neue Berufsfachschulen und Fachoberschulen sowie neun beruflich orientierte Gymnasien, weiterhin berufsbefähigende Lehrgänge für das 10. Schuljahr in Vollzeitform und Übergänge von einer Teilzeitschule (= Pflichtberufsschule) auf Vollzeitlehrgänge im 11. Schuljahr für Jugendliche ohne Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis.

In beiden Fällen – sowohl in Nordrhein-Westfalen wie in Berlin – ist es immerhin gelungen, neue eigene Gymnasialformen im beruflichen Sektor der Sekundarstufe II zu begründen und ihre Anerkennung bundesweit durchzusetzen. Doch eine echte Integration von beruflich-fachlichem und allgemeinem Lernen ist in diesen Oberstufen nicht verwirklicht worden. Es gilt daher heute noch immer das, was der renommierte Bildungsforscher *Friedrich Edding* in seiner Eröffnungsrede auf den „Hochschultagen Berufliche Bildung ‘84“ den damals mehrheitlich noch gläubigen Zuhörern zum Thema Integration glaubte entgegenhalten zu müssen: die beiden etablierten Systeme,

so Edding in seiner nüchternen Analyse, werden sich in vorhersagbarer Zukunft nicht integrieren lassen. „Zuviel steht einer wirklichen Verschmelzung entgegen: die große Verschiedenheit im Wesenskern, die traditionsgebundenen Bestände lehrenden Personals, die Vorstellungen breiter Kreise der Eltern und nicht zuletzt die Machtverhältnisse. Solange die berufliche Bildung noch weit von der Gleichrangigkeit entfernt ist, bedeutet Integration in der Regel, daß sich dabei traditionelle gymnasiale Bildungsmuster durchsetzen“ (vgl. Greinert 1985, S. 31).

Es liegt natürlich nahe, für das Scheitern der großen Projekte der Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren in erster Linie die letztlich nicht aufzubrechenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse verantwortlich zu machen. Daß es „bewußter politischer Planung möglich sein könnte, der Ökonomie des Marktes und der privaten Wirtschaft einen größeren Spielraum zur Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse nach den Bedürfnissen der Menschen nach mehr Wissen und kultureller Teilhabe abringen zu können“, dieser Glaube währte in der Tat nicht lange, genau genommen lediglich von Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre (vgl. Baethge 1983, S. 145). Wir sind indes der Meinung, daß speziell für das Scheitern der Integrationsversuche nicht allein die konservative Gegenmacht verantwortlich zu zeichnen hat, es ist einfach nicht zu übersehen, daß die Integrationskonzepte selbst sich in gefährlichem Maße ideologisch aufgeladen zeigen, d.h. radikal formuliert: daß sie zumindest in einigen wichtigen Facetten „an der Realität mißlungene Vernunft“ (G. Stütz) spiegeln.

Sichtbar wird dies sowohl an zentralen organisatorischen wie didaktischen Konstruktionselementen der Integrationsprojekte. Dazu zwei Beispiele:

- (1) Um den Anspruch der Realisierung von materialer Chancengleichheit aufrechterhalten zu können, ergab sich für die ernsthaften Integrationsversuche als Notwendigkeit die Berücksichtigung der Berufsausbildung im Dualen System, d.h. die Einbeziehung der Ausbildungsberufe nach BBiG und HWO. Da diese Ausbildung in ihrem dominierenden betrieblichen Teil keinen schulrechtlichen Bestimmungen unterliegt, hatte der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan eine Einbeziehung dieses Qualifikationsbereichs in eine integrierte Sekundarstufe II noch für nicht durchsetzbar gehalten.

In den Empfehlungen zur Neustrukturierung der Sekundarstufe II von 1974 versuchte der Bildungsrat überraschenderweise diesem Verzicht durch das Konzept eines „Lernortverbundes“ abzuhelfen: die Lernorte der Sekundarstufe II – Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio – werden zu einer „kooperativen Einheit“, dem „Kolleg“ zusammengefaßt, einer lernortübergreifenden Institution, die – da sie nach Meinung des Bildungsrates keine Schule ist – die Einbeziehung nicht-schulischer Lernorte wie Betrieb oder Lehrwerkstatt erlaubt. Schon die Aufgabenstellung für das Kolleg, nämlich die Lernprogramme der einzelnen Lernorte „nach staatlichen Vorgaben“ aufeinander abzustimmen, verweist indes auf die Brüchigkeit der ganzen Konstruktion. Nicht nur, daß die begriffliche Neuschöpfung „Lernort“ sich bei genauerer Analyse als eine reichlich unausgegrenzte pädagogische Idee herausstellt (vgl. Beck 1984), weit schwerer wiegt, daß mit diesem Konstrukt das eigentliche Problem nicht zu lösen ist. Wie der Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen zeigt, bleibt die offenbar unabhängig gedachte Institution „Kolleg“ – da hätte die Planungskommission schon auf ganz andere Organisationsmuster zurückgreifen müssen (vgl. Greinert 2003, S. 147ff.) – fast wie selbstverständlich nach staatlichem Schulrecht verfaßt; das problematische Spannungsverhältnis zwischen öffentlicher und privater Trägerschaft ist also faktisch nicht aufgehoben. Die „Berufsbildung“ bleibt nach wie vor dem dominierenden Einfluß der privaten Betriebe und ihren gesellschaftlichen Interessenvertretern unterworfen. Berufsausbildung im engeren Sinne nach Kollegstufenmodell beschränkt sich folglich allein auf den Lernort Schule und sog. „Schulberufe“, d.h. Assistentenausbildung.

- (2) Die für die Didaktik der Integrationsversuche zentrale Frage der Herstellung von „Gleichwertigkeit“ gymnasialer und beruflicher Bildungsgänge wird vom Bildungsrat zum einen durch die Liquidierung der Allgemeinbildungsidee, andererseits durch die Ersetzung dieser Normierung durch die Orientierung an fachlichen und allgemeinen Lernzielen zu beantworten versucht. Die allgemeinen Lernziele sollen dabei gegenüber den fachlichen eine kritische Funktion vertreten, d.h. sie sollen von ihnen eine Form der Vermittlung im Lernprozeß

verlangen, durch die sie sich als pädagogisch rechtfertigen können. Dies soll in der Unterrichtspraxis durch die Unterwerfung des fachlichen Lernens unter die – „bildungstheoretischen“ – Kriterien der „Wissenschaftsorientierung“ und der „Kritik“ (vgl. Strukturplan S. 33) geschehen. Beide Kriterien verdichten sich in der Sekundarstufe II zum gymnasialen Anspruch der „Wissenschaftspropädeutik“, so im Konzept des Kollegsulversuchs NW. Der wissenschaftspropädeutische Unterricht soll demnach

- „1. grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend vermitteln; ...
2. wissenschaftliche Attitüden, ohne die wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen unpraktikabel bleiben, bewußtmachen und einüben;
3. den sich jeweils historisch wandelnden Gesellschaftsbezug aller wissenschaftlichen Theorie und Praxis aufdecken, da ohne Korrektur durch gesellschaftstheoretisch fundierte Beurteilungskategorien Wissenschaft prinzipiell jedem Zweck dienen kann beziehungsweise immer nur systemimmanent kritisierbar ist“ (Kollegstufe NW 1972, S. 28f.).

Dem Verzicht der studienbezogenen Bildungsgänge auf den gymnasialen Allgemeinbildungskanon muß nach Meinung der Planungskommission auf der Seite der berufsqualifizierenden Bildungsgänge der Anschluß an Programm und Niveau der Wissenschaftspropädeutik entsprechen. Rechtfertigen läßt sich dies daraus, daß die beruflichen Anforderungen immer stärker von Wissenschaften und wissenschaftlichen Technologien bestimmt werden, so daß auch die Berufsausbildung der Tendenz zur Theoretisierung und Intellektualisierung zu folgen hat. Doch diese für die didaktische Konzeption einer integrierten Sekundarstufe zentrale Voraussetzung – die These von der Konvergenz wissenschaftlichen und beruflichen Lernens – erweist sich bei näherer Prüfung als höchst problematisch. Nicht nur, daß die große Mehrheit der Ausbildungsberufe im Dualen System durch tradierte berufliche Handlungsmuster und nicht durch theoretisch-abstraktes Wissen bestimmt werden, zunehmende Verwissenschaftlichung entwertet auch nicht selten erworbene

Berufsqualifikationen und führt zu einer Polarisierung der Qualifikationsstrukturen (vgl. Kern/Schumann 1970).

Schulisch organisierte Berufsausbildungssysteme – in Frankreich oder Schweden z.B. – zeigen, daß Theoretisierung und Intellektualisierung beruflicher Handlungsmuster sehr schnell an ihre Grenzen stoßen: lediglich bei anspruchsvollen, d.h. vorwiegend theorieorientierten Berufen, gelingt didaktisch die Integration von abstrakt-intellektuellem Lernen und beruflich bestimmten Qualifikationsanforderungen. Bei einfacheren Berufen, die weitgehend auf pragmatischen Handlungsmustern basieren, ist sie bislang in verlässlicher Weise gescheitert. Es bleibt in diesen Fällen bestenfalls, trotz aller pädagogischer Anstrengungen, bei einer bloßen Addition von beruflicher Spezialisierung und einem eher uneinsichtigen, wenn nicht beliebigen „Komplement“ allgemeiner Schulfächer. Hierfür bietet gerade die problematische Entwicklung der Didaktik der deutschen Teilzeit-Berufsschule ein anschauliches Beispiel (vgl. Grüner 1978).

***Teil II: Qualifikationskrise und Transformation  
des Ausbildungssystems***



## 1. Das Ende der Industriegesellschaft und die Krise des "Deutschen Systems" der Berufsausbildung

Anders als England und Frankreich reagierte Deutschland – wie beschrieben – auf den Verfall des vormodernen Produktionsmodells und seines spezifischen Qualifizierungsmusters nicht mit der Entwicklung einer neuen, völlig andersartigen Ausbildungsform, die einer Gesellschaft eigentlich angemessen gewesen wäre, die sich in der Phase der Hochindustrialisierung befand. Die weitgehende Wiederherstellung der traditionellen, im Hochmittelalter entstandenen Form der ständischen Handwerkererziehung, die sich später sogar zum Leitbild der nicht-akademischen Berufsausbildung in Deutschland überhaupt entwickelte (vgl. Stütz 1969), entsprach nicht den Vorstellungen der Träger der Industrialisierung, sie war primär politischen Ursprungs, praktisch ein Nebenprodukt der „Mittelstandspolitik“ des Deutschen Kaiserreiches.

Bei diesem Versuch, die Reste des alten Mittelstandes – Handwerk, Kleinhandel und Kleinbauerntum – vor dem weiteren Absinken ins Proletariat zu bewahren, ging es nicht zuletzt darum, die männlichen Jugendlichen dieser gefährdeten Schicht in verlässlicher Weise in den bürgerlichen Nationalstaat zu integrieren, wobei beruflich-fachliche Qualifizierung eher als Mittel zum Zweck verstanden wurde. Das in diesem Zusammenhang entstandene rückwärts gewandte Ausbildungssystem erhielt seine endgültige Form – wie unsere Untersuchung zeigt – erst in seiner zweiten Entwicklungsphase durch die konsequente Modernisierungspolitik der Industrie. Diese beschränkte sich indes nicht nur auf die Durchsetzung einer zeitgemäßen Ausbildungsverfassung im technisch-organisatorischen Sinne, der Industrie gelang es darüberhinaus, das „Duale System“ als Kern der deutschen Berufsausbildung eng mit der industriellen Arbeitskultur zu verzahnen, das heißt zu einem eigenständigen Produktionsmodell zu gestalten – von ähnlicher Geschlossenheit und Dominanz wie das handwerklich bestimmte des Mittelalters. Einige wichtige Charakteristika dieses Modells seien kurz aufgezeigt:

- (1) Deutscher Industriekapitalismus und deutsches Berufsbildungssystem spiegeln ein stark produktionsorientiertes Wirtschaftsmodell, dessen Kern ein „produktionistisches Arbeitsverständnis“ (Baethge)

bildet, das die Berufe der Dienstleistungsökonomie traditionell als Restkategorie vernachlässigte, selbst dann noch, als Dienstleistungstätigkeiten längst die Mehrheit der Beschäftigungsverhältnisse auch in Deutschland prägten.

- (2) Industrielle und andere „Facharbeit“ bilden die Grundlage einer spezifischen Arbeitsmarktsegmentierung in Deutschland, die durch eine Struktur von „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“ charakterisiert ist. Die Austauschbeziehungen auf diesen Märkten werden von einem System allgemein akzeptierter Zertifikate geregelt, deren Basis eine Tradition professioneller Normen bildet (vgl. Georg/Sattel 1995, S. 127ff.).
- (3) Das Prinzip „Facharbeit“ bestimmt auch vorzugsweise die Arbeitsorganisation in Deutschland, deren typisches Kennzeichen eine relativ flache Hierarchie mit entsprechend reduzierten Kontroll- und Machtfunktionen ist. Fachkompetenz und Berufserfahrung machen Facharbeiter/Fachkräfte von enger Arbeitsanweisung und Kontrolle weitgehend unabhängig. Die prinzipielle Fähigkeit dieses Qualifikationstyps, sich auf wechselnde bzw. veränderte Arbeitsanforderungen einzustellen, verschafft andererseits den Betrieben einen weiten Spielraum beim Personaleinsatz und entlastet sie von kostspieligen Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen.
- (4) Berufsbildungssystem und das Prinzip „Facharbeit“ prägen auch die „arbeitsrechtliche Kultur“ (Mückenberger) bzw. die „Produktionsbeziehungen“ in Deutschland. Ohne weiteres nachvollziehbar erscheint dies im Falle des individuellen Arbeitsrechts, das explizit als „Berufsrecht“ konzipiert und (durch Art. 12 GG) verfassungsrechtlich geschützt ist. Für das kollektive Arbeitsrecht, das die Beziehung zwischen Kapital und Arbeit regelt, lassen sich eher vermittelte Bezüge zum Berufsprinzip ausmachen (vgl. Hesse 1984, S. 80ff.).
- (5) Die deutschen Gewerkschaften – als *ein* Subjekt des kollektiven Arbeitsrechts – die sich im 19. Jahrhundert aus Interessenverbänden von Handwerkern und Facharbeitern entwickelten, orientierten sich lange Zeit bezüglich Organisation und strategischer Handlungsperspektive am Berufsprinzip bzw. an der Kategorie Facharbeit. Ihre

---

heutige starke Position als „Sozialpartner“ der Arbeitgeberverbände leitet sich traditionell von ihrer Massenbasis in der (Groß)Industrie ab, wo sich auch die spezifische deutsche „Betriebsverfassung“ mit ihren Beteiligungsrechten – wozu auch die Mitwirkung an der betrieblichen Berufsausbildung zählt – am besten durchsetzen konnte.

- (6) Berufsprinzip und berufliche Facharbeit prägen auch das – insbesondere für männliche Arbeitnehmer charakteristische – „Normalarbeitsverhältnis“, das im Industrialismus zur „beschäftigungsstrukturellen und gesellschaftlichen Norm geworden ist (betrieblich gebundener Acht-Stunden-Tag, fünf oder sechs Tage die Woche über kontinuierlich 40 oder mehr Erwerbsjahre)“ (Baethge 2001, S. 31).
- (7) Eng verbunden mit diesem Arbeitszeit-Regime in Deutschland zeigt sich das traditionelle System der sozialen Sicherung mit seiner Orientierung an Beruflichkeit und Dauerbeschäftigung. Die große gesellschaftliche Integrationsfunktion des typisch deutschen beruflichen Sozialisationsmodells wurde durch empirische Untersuchungen inzwischen eindrucksvoll bestätigt (vgl. Konietzka 1999).
- (8) Berufliche Facharbeit als Grundlage einer spezifischen „Sozialfigur“ des Industrialismus mit quasi standardisiertem Ausbildungs-, Erwerbs- und Karriereverlauf verweist nicht zuletzt auf unmittelbare Auswirkungen auf die Person des Arbeitenden, auf seine Lebensgestaltung und seine geistig-moralische Entwicklung (vgl. Beck u.a. 1980, S. 199ff.). Zahlreiche empirische Untersuchungen lassen im deutschen Kulturraum eine starke Selbst- und Fremdidentifikation der Arbeitenden mit ihrem Beruf erkennen. Der Beruf ist primäre Quelle des Selbstgefühls sowie der Orientierungsrahmen des Bildes, das die Arbeitenden von sich haben, und mit dem sie sich ihrer Umwelt, d.h. ihren Mitmenschen präsentieren.

### **1.1 Die Dimension der Krise: temporäre Gleichgewichtsstörung oder fortgeschrittene Strukturkrise ?**

Daß das Modell industrieller Arbeitskultur in fortschreitender Auflösung begriffen ist, dafür gibt es zahlreiche Anhaltspunkte, die, als unübersehbare Erosionserscheinungen wahrgenommen, Öffentlichkeit und Politik seit einiger Zeit nachhaltig beschäftigen:

- so das Schrumpfen des Produktionssektors mit dem politisch brisanten Begleitphänomen der massiven und dauerhaften Freisetzung von Arbeitskräften;
- so das unaufhaltsame Vorrücken der Dienstleistungsökonomie, ohne daß diese allerdings bislang – wie erwartet – die Beschäftigungsverluste im Produktionssektor ausgleichen und eine verlässliche Einkommenserwartung befestigen konnte;
- so die schon sehr deutlich wahrnehmbare Dezentralisierung der bislang vertikal hochintegrierten und stark hierarchisch organisierten Groß- und Mittelbetriebe zugunsten wesentlich kleinerer Einheiten;
- so die schon weit fortgeschrittene Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses zugunsten flexiblerer Arbeitsformen (z.B. Telearbeit);
- so der drohende Zusammenbruch der vor allem nach dem „Bismarck-Modell“ – durch Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge – finanzierten sozialen Sicherungssysteme (Altersversorgung, Arbeitslosigkeit, Gesundheit etc.);
- so die Auflösung des Systems der berufsfachlich organisierten Teilarbeitsmärkte mit ihrer Ergänzung durch ein System von Flächentarifverträgen;
- so die Ablösung der traditionellen industriellen Arbeitsorganisation mit ihrem überkommenen Rekrutierungsmuster für die mittlere Qualifikationsebene, dem Facharbeiteraufstieg.

Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Angesichts der aufgezeigten Verklammerung des Dualen Systems der Berufsausbildung mit der industriellen Arbeitskultur in Deutschland dürfte klar sein, daß der skizzierte Erosionsprozeß logischerweise für das gesamte Produktionsmodell gilt, sich also auch auf seiner Qualifikationsseite abbildet. Welche Symptome lassen sich dort aktuell feststellen?

- (1) Das bestimmende Symptom der sogenannten „Krise“ des Dualen Systems, das Politik wie Öffentlichkeit beschäftigt, ist der *Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen* bzw. der Abbau betrieblicher Ausbildungskapazität. Marktschwankungen sind beim deutschen Ausbildungssystem eigentlich aufgrund seiner gemischten Grundstruktur – Marktorientierung und staatlich flankierte Steuerung – keine Besonderheit, doch eben nur dann, wenn es sich um konjunkturell induzierte Bewegungen handelt. Daß es bei der aktuellen Entwicklung nicht nur um eine *Konjunkturkrise* geht sondern gleichzeitig auch um eine *Strukturkrise*, das zeigt ein kritischer Blick auf die letzten 25 Jahre Berufsbildungsgeschichte.

Als Gegenstand der Analyse bieten sich zwei Ausbildungskrisen an, von denen die erste von etwa 1975 bis 1985 dauerte, die zweite seit dem Jahr 1993 deutlich zu erkennen ist. Beginnen wir mit der aktuellen Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt, wie sie für 2005 im Berufsbildungsbericht 2006 beschrieben wird: danach wurden im Jahr 2005 rund 562 800 betriebliche Ausbildungsstellen angeboten, das sind 23 600 weniger als im Jahr zuvor (= -4%). Die Zahl der angeschlossenen Neu-Verträge lag bei 550 180, womit der bisher niedrigste Stand seit der Wiedervereinigung registriert wurde (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 15). Im Verhältnis zur Zahl von 948 200 Abgängern aus allgemeinen Schulen – den potentiellen Nachfragern von Ausbildungsstellen – betrug die Versorgungsquote nur noch 58 Prozent, während sie Anfang der 90er Jahre mit über 70 Prozent noch deutlich darüber gelegen hatte (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 2f. und S. 29).

Der wirkliche Zugang eines Schulentlaßjahrgangs zum Dualen System der Berufsausbildung ist indes aktuell bedeutend geringer – laut neuestem Bericht von KMK und BMBF lag er 2004 bei 43,3 Prozent (vgl.

Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80) – , da bei der Berechnung im Berufsbildungsbericht die sog. „Altbewerber“ – erfolglose Lehrstellenbewerber aus den vorangegangenen Jahren – nicht berücksichtigt sind. Das ganze Ausmaß der Ausbildungsmisere in der Bundesrepublik wird erst deutlich, wenn man die Arbeitslosen- und Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit in die Bedarfsrechnung mit einbezieht. Danach waren – Juli 2005 – insgesamt 629 325 junge Menschen unter 25 Jahren arbeitslos gemeldet, von denen 46,5 Prozent über keine berufliche Ausbildung verfügten. Weiterhin wurden zum gleichen Zeitpunkt 542 166 der genannten Altersgruppe von der Bundesagentur für Arbeit im Rechtskreis des Sozialgesetzbuches III in verschiedenen Programmen – meist von privaten Trägern – gefördert, davon etwa 400 000 in ausbildungsfördernden Maßnahmen im engeren Sinne. Rechnet man zu diesem Nachfragevolumen noch die Schüler/innen der seit 1993 stark expandierenden beruflichen Vollzeitschulen hinzu, so ergibt sich das folgende aktuelle Bild der Nachfrage-Situation in der beruflichen Bildung, wobei etwa noch 300 000 Jugendliche dazugezählt werden müßten, die jegliche Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz aufgegeben haben (vgl. Schur 2006, S. 36ff):

Schüler/innen an berufsbildenden Vollzeitschulen	574.950
Arbeitslose Jugendliche ohne Ausbildung	292.636
Jugendliche in Maßnahmen der BA	542.166
<i>Zwischensumme: Ausbildungsbedarf aus den Vorjahren</i>	<i>1.409.752</i>
Aktuelle Bewerber/innen für das Ausbildungsjahr 2005/06 (Stand: August 2005)	704.500
<b><i>Ausbildungsbedarf insgesamt</i></b>	<b><i>2.114.252</i></b>

Das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen stieg im Rahmen der Bewältigung der ersten Ausbildungskrise bis 1987 kräftig an, ist indes danach durch eine beträchtliche Abwärtsbewegung bis Mitte der 90er Jahre gekennzeichnet, die seitdem mit leichten Ausschlägen nach oben und unten die gleichbleibende Unterversorgung des Ausbildungsstellenmarktes markiert (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 15). Aktuell bieten

---

gerade noch 23 Prozent der Betriebe in der Bundesrepublik Ausbildungsplätze an (vgl. Berufsbildungsbericht 2003, S. 80).

Die Gewißheit, daß es sich bei der gegenwärtigen Ausbildungsmisere in Deutschland eher um eine massive Strukturkrise handelt, ergibt sich insbesondere aus folgenden Beobachtungen:

- Im Gegensatz zur bislang feststellbaren Entwicklung, bei der konjunkturbedingte Ausbildungseinschränkungen im Bereich der Industrie- und Handelskammern stets durch ein erweitertes Angebot an Ausbildungsplätzen im Handwerk kompensiert werden konnten („Schwammfunktion“ des Handwerks), kennzeichnet die gegenwärtige Krise, daß alle Ausbildungsbereiche seit Mitte der 90er Jahre gleichermaßen Ausbildungskapazitäten abbauen. Lediglich berufliche Schulen weiten seither ihre Ausbildungskapazitäten aus (vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3).
- Unterscheidet man nach Branchen und Berufsbereichen, so ist auffällig, daß sowohl in prosperierenden und beschäftigungsstabilen Wirtschaftsbereichen zum Teil dramatische Rückläufigkeiten des Ausbildungsangebotes festzustellen sind (z. B. Kreditgewerbe) als auch in Beschäftigung abbauenden Bereichen (z. B. Güter produzierende Industrie). Das gleiche gilt für zukunftsorientierte Berufe (z.B. industrielle Metall- und Elektroberufe) wie für eher traditionelle (z.B. Bäcker oder Friseur). Die Abnahme des Ausbildungsplatzbestandes erreichte bei diesen Berufen innerhalb eines Jahrzehnts (1987 - 1997) bis über 60 Prozent (vgl. Baethge 2003, S. 538ff.).
- Die Ausbildungsquoten – Anteil der Auszubildenden an allen Beschäftigten – in allen Betriebsgrößenklassen gehen seit 1985 kontinuierlich zurück. Betrug der über alle Betriebe gerechnete Durchschnitt 1987 noch 8,8 Prozent, so war er bis zum Jahre 1999 schon auf 6,3 Prozent gefallen (alte Bundesländer).
- Ein weiteres sicheres Indiz für die Strukturkrise des Berufsausbildungssystems bildet die fortschreitende Verlagerung der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung von den Betrieben auf die öffentlichen Haushalte (Bund, Länder und BA). Damit verliert das Duale System

der Berufsausbildung einen wesentlichen Vorteil, nämlich seine Kostengünstigkeit in Bezug auf die Staatsfinanzen.

- (2) Der Rückgang an betrieblichen Ausbildungsplätzen hat gravierende Folgen für die Mehrzahl der Schulabgänger, die sich traditionellerweise um eine Ausbildung im Dualen System bewerben. Als zentrale Fehlfunktion kann ein scharfer *Verdrängungswettbewerb bei der Besetzung von Ausbildungsstellen* festgestellt werden, bei dem die Ausbildungsstellen je nach Qualität und Arbeitsmarktchancen der Rangordnung allgemeiner Schulabschlüsse entsprechend zur Verteilung kommen. Ein erheblicher Teil der Bewerber mit niedrig eingestuften Schulabschlüssen wird dabei in sog. „Warteschleifen“ – d.h. Maßnahmen der Länder und der Agentur für Arbeit zur „Berufsvorbereitung“ – abgedrängt und blockiert als „Altbewerber“ aus früheren Entlassjahren hohe Anteile der Ausbildungskapazität (vgl. BWP 3/2004, S.11ff.).
- (3) Dieser fatale Mechanismus schiebt Ausbildungsbeginn und Berufseintritt immer weiter hinaus. Das durchschnittliche Eintrittsalter in die duale Berufsausbildung beträgt inzwischen 19,3 Jahre. 59 Prozent aller Ausbildungsverträge wurden 2002 mit jungen Erwachsenen abgeschlossen, die vorher bereits andere Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II durchlaufen hatten. *Im Vergleich zu unseren Nachbarstaaten – z.B. Österreich – beginnt die Berufsausbildung in der Bundesrepublik im Schnitt drei Jahre zu spät*; nach OECD-Standard (ISCO) eigentlich als postsekundäre Erziehung, die normalerweise zur Weiterbildung zählt (Modellrechnung für das Jahr 2002 von *Friedemann Stooß* nach Berufsbildungsbericht, vgl. Pressemitteilung des BLBS vom 19.01.2005). Diese offensichtliche Fehlsteuerung hat nicht nur negative Auswirkungen auf die Sozialkassen, sie verschleiert auch den wahren Umfang der Jugendarbeitslosigkeit, die sich bekanntlich im Kontext dualer Ausbildungssysteme im internationalen Vergleich stets als besonders niedrig erweist. Unter Berücksichtigung der skizzierten „Verspätung“ ist sie in Wirklichkeit doppelt so hoch wie dies die offiziellen Zahlen glauben machen wollen.
- (4) Vor allem aber verstärkt der beschriebene Verdrängungswettbewerb die soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung: das duale Ausbildungssystem ist längst zu einem hochselektiven Programm degeneriert, das für

bildungsschwache Jugendliche kaum noch einen Zugang gewährt. In Berlin z.B. fanden im Jahre 2003 nur noch etwa 12 Prozent der Schulabgänger ohne Abschluß einen betrieblichen Ausbildungsplatz; von den Schulabgängern mit einfachem und erweiterten Hauptschulabschluß sowie Realschulzeugnis mußte sich etwa die Hälfte eine Qualifizierungsmöglichkeit außerhalb des Dualen Systems suchen. Dafür erhielten nahezu 40 Prozent der Schulabgänger mit Hochschul- oder Fachhochschulreife die Möglichkeit, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu besetzen, der beste Ausbildungsqualität und/oder hohe Arbeitsmarktchancen garantierte. Inzwischen haben sich im Dualen System regelrechte „Abiturientenberufe“ herausgebildet, d.h. Ausbildungsberufe mit extrem hohen Anteilen von Studienberechtigten: so zum Beispiel *Kaufmann/frau für audiovisuelle Medien* (76,2 %), *Mediengestalter/in in Bild und Ton* (69,6 %), *Fachinformatiker/in* (47,7 %) oder *Informatikkaufmann/frau* (41,4 %). Im Grunde erfüllt das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik ebenso verlässlich wie das allgemeine Schulwesen eine schichtenspezifische Auslesefunktion (vgl. Greinert/Braun 2005).

- (5) Eine weitere Folge des Ausbildungsstellenmangels ist der forcierte Ausbau vollschulischer Berufsausbildung durch die Bundesländer etwa seit 1993. Wie stark das Duale System in der beruflichen Erstausbildung schon zurückbleibt, zeigt eine kurze *Bilanz der Ausbildungsanfänger* im beruflichen Bereich vom Jahre 2004:

#### ***Duales System***

1. Betriebliche Ausbildungsverträge	518.928
2. Außerbetriebliche Ausbildungsverträge	54.052
<b><i>Summe Duales System</i></b>	<b>572.980</b>

#### ***Vollschulische Ausbildungsgänge***

1. Berufsfachschule in Berufen nach BBiG/HWO	17.033
2. Berufsfachschule vollqualifizierend außerhalb BBiG/HWO	118.202
3. SchülerInnen in Schulen des Gesundheitswesens (1 J.)	46.847
4. Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit)	48.079

5. Berufsfachschule grundbildend (1.J.)	194.966
6. Berufsvorbereitungsjahr an beruflichen Schulen	80.559
7. Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA	164.227
8. SchülerInnen in der Fachoberschule (Klasse 11)	57.494
<b>Summe</b>	<b>727.337</b>

(Quelle: Berufsbildungsbericht 2006, S. 100)

Man könnte aus diesen Zahlen folgern, daß sich in der beruflichen Erstausbildung Deutschlands ein zweites Standbein entwickelt, das die Schwächen des ersten zu kompensieren in der Lage ist. Doch dieser Eindruck täuscht: in der öffentlichen Meinung zeigt sich schulische Berufsausbildung in unserem Lande gegenüber der Ausbildung im Dualen System deutlich abgewertet und wird zudem von den Arbeitgeberverbänden sowie von den Gewerkschaften aus interessenpolitischen Gründen ganz offen diskriminiert, wie ihr Verhalten im Gesetzgebungsverfahren „Berufsbildungsgesetz 2005“ erneut deutlich zeigt. Schulisch-systematische Berufsausbildung gilt nach wie vor als praxisfremd und kostenträchtig; letztlich spielt indes sehr viel mehr eine Rolle, daß die Sozialparteien – anders als im Dualen System – auf sie keinen gesetzlich abgesicherten Einfluß haben.

Die *Berufsfachschulen* sind nicht als ein geplanter Reservemechanismus für das Duale System anzusehen; sie weisen eine eigene längere Entstehungsgeschichte auf und haben sich für Beschäftigungsbereiche und Zielgruppen entwickelt, die von der Industrialisierung nicht oder erst bedeutend später erfaßt wurden. Zu dieser Kategorie von Schulen zählen beispielsweise die Berufsfachschulen für die sog. „Frauenberufe“, hauptsächlich Schulen des Sozial-, Gesundheits- und Pflegebereichs, und die Einrichtungen für künstlerische und Splitterberufe (Edelmetallgestaltung, Schnitzerei, Geigenbau, Keramik/Glas oder Graphik). Eine organisatorische Distanz vom System der handwerklich-industriellen Fachkräfteausbildung zeigen auch die Berufsfachschulen für sog. *Assistentenberufe*.

Die Zahl der Schüler/innen hat in den Berufsfachschulen seit 1993 beträchtlich zugenommen; sie stieg zwischen 1995 und 2000 von 109.000

auf über 167.000, d. h. um über 50 Prozent (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 100 und 399). Da die Steigerung in den neuen Bundesländern weit überproportional ausfiel, ist anzunehmen, daß das Berufsfachschulwesen zumindest tendenziell doch Ausgleichsfunktionen gegenüber dem Dualen System übernehmen wird, auch in den alten Bundesländern. Doch dies hängt von der künftigen Bildungspolitik der Länder ab, die bislang diesen Schulen nur sehr eingeschränkte Aufmerksamkeit zukommen ließen. Auf jeden Fall verbietet sich eine generelle Abwertung schulischer Berufsausbildung gegenüber der dual-betrieblichen; es gibt inzwischen zahlreiche Belege nationaler und internationaler Herkunft, die bezüglich der Qualität dualer und schulischer Berufsausbildung ein differenzierteres Bild nahelegen (vgl. Feller 2001).

- (6) Eine ganz andere Bewertung verdienen die sog. arbeitsmarktpolitischen Instrumente, die von der *Bundesagentur für Arbeit* (BA) vorrangig im Rechtskreis des Sozialgesetzbuches III in der einen oder anderen Form unterhalten werden. Gefördert wurden in diesem Zusammenhange im Jahre 2005 rund 542.100 junge Menschen unter 25 Jahren, darunter knapp 400.000 in sog. „ausbildungsfördernden“ Maßnahmen im engeren Sinne – vulgo „Warteschleifen“: berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen und Berufsausbildung für Benachteiligte und Behinderte. Mit der Durchführung dieser Veranstaltungen beauftragt die BA freie (private) Bildungsträger, die übrige Klientel wird durch diverse Eingliederungsmaßnahmen gefördert, etwa Aktivierungshilfen, beschäftigungsbegleitende Eingliederungshilfen, Einstiegsqualifizierung nach dem Ausbildungspakt, Eingliederungszuschüsse, Überbrückungsgeld und Existenzgründungszuschüsse und – mit steigender Tendenz – Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung, das sind die sog. „Ein-Euro-Jobs“ (Statistik der BA: Beteiligung Jüngerer unter 25 Jahren an wichtigen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten der Bundesagentur für Arbeit, Stand: Juli 2005).

Dieser „Dschungel von Ersatzangeboten für fehlende betriebliche Ausbildungsplätze“ (Schur) ist selbst für Experten inzwischen undurchschaubar geworden. Die politische Praxis, vermeintlich „überschüssige“ jugendliche Arbeitskraft auf diese Weise zu parken – und damit auch noch die Arbeitslosenstatistik zu schönen – hat in Deutschland seit den 20er Jahren

Tradition, wie im historischen Teil unserer Untersuchung nachzulesen ist. Da diese Maßnahmen kaum kontrolliert werden und im Regelfalle auf eine mögliche spätere Berufsausbildung im Dualen System nicht angerechnet werden, produziert dies Verfahren pro Jahr Tausende von „Altbewerbern“, die sich um einen Ausbildungsplatz immer wieder anstellen, doch in der gegenwärtigen konjunkturellen Situation kaum eine Chance haben. So entstehen veritable „Maßnahme-Karrieren“, die indes mit Berufsausbildung wenig zu tun haben.

Im erstmalig erschienenen „indikatorengestützten“ Bericht „Bildung in Deutschland“ wird daher schon eine neuartige Differenzierung des deutschen Berufsausbildungssystems vorgenommen. Es wird unterschieden zwischen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79):

- dem „Dualen System“ der Berufsausbildung nach BBiG und HWO;
- dem „Schulberufssystem“, d.h. die Ausbildung in einem staatlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form; und
- dem sog. „beruflichen Übergangssystem“, eine ganz offensichtlich beschönigende Verlegenheitsbezeichnung für den oben skizzierten Dschungel von „Warteschleifen“.

Dieses Übergangssystem, das institutionell sehr heterogen ist, umfaßt die eigentlichen „Warteschleifen“ – z.B. das Jugendsofortprogramm und die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit – , daneben aber auch eine ganze Reihe von schulischen Einrichtungen der Länder, die zumindest eine Berufsvorbereitung oder eine berufliche Teilausbildung vermitteln. Was die Maßnahmetypen eint, ist der „Tatbestand, daß sie zu keinem qualifizierten beruflichen Abschluß führen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Unsicherheit lassen, ob sie in ein Ausbildungsverhältnis der beiden anderen Sektoren einmünden“ (vgl. ebenda S.81).

Die Aussagen bezüglich der Ursachen der rapiden Ausweitung des „Übergangssystems“ in den letzten zehn Jahren erscheinen wenig eindeutig. Die „Experten“, die in erster Linie die Lerndefizite der Schulabsolventen dafür verantwortlich machen wollen – „nicht ausbildungsfähig“ ! – dürften wohl nur teilweise Recht haben; 1990 zeigte sich das Duale Sy-

stem noch in der Lage, etwa drei Viertel der 16- bis unter 19jährigen aufzunehmen; die eigentliche Ursache für den enormen Schrumpfungsprozeß des Dualen Systems dürfte jedenfalls woanders zu suchen sein.

Das Fazit, das als Ergebnis dieses Kapitels gezogen werden muß, ist bitter: unser System der beruflichen Bildung befindet sich in einer fortschreitenden Strukturkrise; die Aufnahmekapazität des institutionellen Kerns – des Dualen Systems – bleibt seit über zehn Jahren kontinuierlich hinter der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zurück; das Duale System entwickelt sich in zunehmendem Maße zu einem hochselektiven Restprogramm und verweist den größeren Teil der Schulabgänger in staatliche Schulen oder – in unvertretbarer Weise – in die „Fürsorge“ der *Bundesagentur für Arbeit*. Dies alles widerspricht fundamental den Bedingungen, die das Bundesverfassungsgericht in seinem Grundsatzurteil vom 10.12.1980 im Hinblick auf die besondere Grundstruktur des Dualen Systems formuliert hatte: als Gegenleistung für die Übertragung der zentralen Verantwortung für die berufliche Bildung an die Gruppe der Arbeitgeber sei zu fordern, so das Gericht, „daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“ Das gelte „auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgaben nicht mehr ausreichen sollte“ (Benner 1981).

## **1.2 Der Zerfall zentraler Institutionen und Regelungsprinzipien: Berufsschule und Finanzierung als Beispiele**

Als ein Charakteristikum des Dualen Systems der Berufsausbildung gilt – offiziell und auch als definitorische Kategorie –, daß die Ausbildung an zwei Lernorten – Betrieb und Berufsschule – erfolgt. Unsere Berufsschulgeschichte zeigt indes deutlich, daß es sich bei der Fortbildungs-/Berufsschule von Anfang an um eine eher problematische pädagogische Institution handelte, die bis heute eigentlich von zwei Seiten in Frage gestellt wird. Zum einen hat man dieser Schule bislang eine sinnvolle Eingliederung in das Gesamtbildungswesen verweigert, zum anderen konnte sich die Berufsschule als gleichberechtigte Systemkomponente nicht durchsetzen, sie gilt bis heute bestenfalls als „mühsam geduldeter Juniorpartner der betrieblichen Ausbil-

ding“ (Baethge). Die mißlungenen Integrationsversuche der letzten großen Bildungsreform und die rechtliche wie curriculare Isolierung der Berufsschule durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 kennzeichnen hinreichend diese fatale Situation.

Die historische Entwicklungslinie der Berufsschule zeigt eine prekäre Indienstnahme dieser Institution für eher politische Zwecke: gegründet im Deutschen Kaiserreich als ein „Instrument sozialer Kontrolle“ für die unterbürgerlichen männlichen Jugendlichen, degenerierte diese Schule in der Weimarer Zeit zu einer Einrichtung der Regulierung des Arbeitsmarktes und der Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral jugendlicher Erwerbsloser. In der Zeit des Nationalsozialismus konnte sich die Berufsschule politischer Instrumentalisierung besonders schwer entziehen. Ihr quantitativer wie qualitativer Ausbau machte aufgrund der zentralistischen Schulpolitik der Nationalsozialisten zwar erstaunliche Fortschritte, doch diese Entwicklung stand eindeutig unter dem Vorzeichen der „opferbereiten Einordnung“ ihrer Schülerschaft „in die völkische Schicksalsgemeinschaft“ und dem „kämpferischen Einsatz für Volk und Vaterland“.

Nach dem Zweiten Weltkrieg, mehr oder weniger in bewußter Absetzung von den politischen Verstrickungen der Vergangenheit, entwickelte sich die Berufsschule zu einer „niederen Fachschule“ mit Pflichtcharakter. Doch das Berufsbildungsgesetz von 1969, das oft als „Schlußstein“ des deutschen Berufsausbildungssystems bezeichnet wird, verbesserte keineswegs den sog. „Lernortverbund“, d.h. die didaktische Zusammenarbeit von Betrieb und Schule.

Die Berufsschule kann heute fast als Anachronismus betrachtet werden, da ihre zentralen Existenzgrundlagen sich verflüchtigt haben: die traditionelle Klientel dieser Schule bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, die leistungsfähigen Hauptschüler, diese Gruppe existiert nicht mehr. Das schwache Drittel an Absolventen dieser Schule, das heute noch im Dualen System Aufnahme findet, umfaßt im wesentlichen die Hauptverlierer im allgemeinen Bildungswettlauf, die auf die Plätze mit schlechter Ausbildungsqualität und mäßigen Arbeitsmarktchancen angewiesen sind. Die Berufsschulpopulation besteht heute zu etwa 60 Prozent aus jungen Erwachse-

nen – Durchschnittsalter 19,8 Jahre – mit mittleren und höheren Schulabschlüssen. Außerdem ist der Anteil von Jugendlichen ausländischer Herkunft stark angestiegen. Auf diese Heterogenität ihrer neuen Zielgruppen konnte die Berufsschule bis heute organisatorisch nicht in befriedigender Weise eingestellt werden, genau so wenig wie inhaltlich-didaktisch auf die neuen Berufsprofile und Arbeitsorganisationsformen, die sich in der Phase des „digitalen Kapitalismus“ herausbilden.

Das 1996 von der Kultusministerkonferenz für die Berufsschule verordnete „handlungsorientierte“ Lehr-/Lernprogramm, das sich nicht mehr an Fächern sondern an „Lernfeldern“ orientiert, die wiederum auf betriebliche bzw. berufliche Handlungsfelder bezogen sind, kann zwar als Innovation betrachtet werden (vgl. „Berufsbildung“, Heft 81, Juni 2003), stößt indes auf erhebliche Umsetzungsprobleme. Eine Evaluationsstudie der BLK zur Umsetzung und Effizienzsteigerung des neuen Lernkonzeptes hat ergeben, daß die traditionellen institutionellen Voraussetzungen der Berufsschule dieses Programm eher verhindern: die Unterrichtung nach Lernfeldern erfordert erhebliche schulorganisatorische Veränderungen (Aufhebung der Fächerstruktur, der Stundenpläne, der Zeitstruktur, der Raumkonzepte etc.) und eine erhöhte Kooperation der Lehrer. Diese notwendigen Veränderungen haben, so das zentrale Ergebnis der Studie, „unter der alles Handeln normierenden Dominanz der Prüfungen wenig Chancen“ Pätzold 2004, S. 111).

Für die Berufsschule verschärft sich diese Situation noch zusätzlich durch die verbreitete Absicht, neue politische Steuerungsmodelle zu implementieren. Im Vordergrund derartiger Überlegungen rangiert das Konzept, die Berufsschulen in „regionale Kompetenzzentren“ umzustrukturieren, die neben den traditionellen Ausbildungs- auch Weiterbildungsfunktionen erfüllen sowie Innovationstransfers und Technologieberatung für Klein- und Mittelbetriebe wahrnehmen sollen (vgl. Rottmann 2003). Einige Bundesländer haben auf diesem Feld schon Pilotprojekte installiert (vgl. „Berufsbildung“, Heft 78, Dezember 2002). Weitergehend ist die Idee kommunaler/regionaler Netzwerke zwischen Berufsschulen, Betrieben und überbetrieblichen Bildungsanbietern (Innungen, Vereinen, Gewerkschaften, Volkshochschulen etc.), bei denen die traditionellen Abgrenzungen und Zuständigkeiten zugunsten einer „Regulierung von unten“ aufgelöst werden sollten (vgl. Geißler 1996). Nach

einem Gutachten, das die GEW in Auftrag gegeben hat, ist die Privatisierung von Berufsschulen – wie z.B. in Dänemark – für Deutschland nicht verfassungskonform, da die Schulaufsicht zu den staatlichen Hoheitsaufgaben zählt (vgl. Sterzel 2005), was allerdings interpretationsfähig ist (vgl. Greinert, 2001).

Doch die Berufsschule, so hat die historische Analyse gezeigt, ist als Teil unseres Bildungswesens in einer wenig stabilen Position, eigentlich nur noch durch eine überholte Teilzeitschulpflicht gesichert, und deshalb könnte auch eine ganz andere Entwicklung eintreten. Deren Zielrichtung ergäbe sich aus dem sog. „Bologna-Prozeß“, der von den Kultus- und Wissenschaftsministern der Europäischen Union beschlossenen Angleichung der Hochschulstrukturen der Mitgliedsländer. Im Zuge dieses Vorhabens sollen auch in der Bundesrepublik bis zum Ende des Jahrzehnts die vom angelsächsischen Universitätsmodell bekannten Bachelor- und Masterstudiengänge als Regelfall für die akademische Berufsausbildung eingeführt werden.

Nun gehört es zu den gesicherten Erkenntnissen der Systemforscher und -theoretiker, daß bei der Übertragung von Teilelementen eines Systems auf ein anderes bzw. fremdes System, das aufnehmende System sich zwangsläufig früher oder später als Ganzes verändert. Der Grund dafür besteht darin, daß die neuen System-Elemente ihre funktionalen Verbindungen zur verbliebenen Systemstruktur neu definieren müssen und damit auch diese verändern (vgl. Willke 1989). Angesichts dieses relativ verlässlichen Mechanismus‘ empfiehlt es sich darüber Klarheit zu gewinnen, welche Funktion die Bachelor- und Masterstudiengänge bzw. ihre Abschlüsse in ihren Herkunftsländern, den USA und Großbritannien, im Rahmen des beruflichen Qualifizierungssystems erfüllen.

Bis vor etwa 40 Jahren war der Bachelor-Abschluß in den angelsächsischen Ländern noch in etwa mit unserem heutigen Fachhochschulabschluß vergleichbar, der eine Einmündung in eine eher praxisorientierte akademische Berufskarriere ermöglichte. Im Zuge der säkularen Bildungsexpansion erfuhren die „undergraduate studies“ an den angelsächsischen Colleges jedoch eine enorme Ausweitung, so daß heute in Großbritannien knapp die Hälfte

und in den USA über die Hälfte einer Jahrgangs-Kohorte einen Bachelorabschluß erwirbt (vgl. auch zum folgenden Heidegger 2004, S. 60ff.).

Infolge dieser eindrucksvollen quantitativen Ausdehnung erhielt der Bachelorabschluß eine dominierende Stellung auf der Angebotsseite des Arbeitsmarktes, veränderte aber auch qualitativ seine berechtigungspolitische Position: er vermittelt heute in den angelsächsischen Ländern nicht nur den Zugang zu den weiterführenden Masterstudiengängen, sondern auch den Einstieg in all die anspruchsvollen Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsberufe, für die in Deutschland die Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems erfolgt. Würde die Bachelorausbildung in der Bundesrepublik die gleiche systemische Folgewirkung entfalten können wie in den USA und England, dann würde das deutsche System der Berufsausbildung seine lebensnotwendige innovative Spitze einbüßen. Die Ausbildung zum Mechatroniker, Systeminformatiker und Elektroniker, aber auch die zum Industrie-, Bank- oder Versicherungskaufmann würde künftig an Fachhochschulen und Universitäten stattfinden. Die quantitative Dominanz und das gesellschaftliche Ansehen dualer Berufsausbildung wären massiv gefährdet, der Rücksturz des angeblich besten Berufsausbildungsmodells auf seine historische Ausgangssituation wäre programmiert, wenn nicht konstruktive Konzepte für seine Einbindung in flexiblere Strukturen gefunden werden (vgl. dazu Meyer 2006).

Die Berufsschule bietet für die Realisierung dieses Szenarios die geeignete Einbruchsstelle. Der zunehmende Erfolg der „dualen Studiengänge“ an den Fachhochschulen signalisiert wohl oder übel einen Ablösungstrend für die Berufsschule, während die betriebliche Ausbildung in dieser Entwicklung qualitativ aufgewertet wird. Die Fachhochschule vermag – neben einem attraktiven Titel – auch alle die Qualifikationen zu vermitteln, die heute in einer postfordistisch/prozeßhaften Betriebsorganisation neben dem nur im Betrieb erwerbbaaren Erfahrungswissen verlangt werden. Die Berufsschulen mit ihrem diffusen Programm, ihrer traditionellen Unterfinanzierung und ihrem weitgehend fehlausgebildeten Lehrpersonal findet sich dagegen in einer permanenten Defensivstellung.

Aufgrund der beschriebenen institutionellen Verschiebungen in der beruflichen Bildung hat sich vor allem *die Finanzierung der beruflichen Erstausbildung verändert*. Für diesem Bereich mußte die öffentliche Hand (Bund, Länder und BA) im Jahre 2000 bereits 11 Mrd. Euro aufwenden, womit sie vom Finanzierungsvolumen der privaten Betriebe nicht mehr weit entfernt ist (vgl. BWP 2/2003, S. 5ff.). Die einzelbetriebliche Finanzierung der Ausbildungskosten kann eigentlich als ein zentrales Element des Dualen Systems angesehen werden. Bislang haben die Arbeitgeber jeden Versuch einer staatlich regulierten Kollektivfinanzierung – etwa durch eine Fondslösung – strikt abgelehnt. Nur die Bauindustrie konnte sich zu einer entsprechenden Teillösung verstehen (vgl. Bode 1980).

Inwieweit sich die Funktionsfähigkeit des Dualen Systems vom Modus der Finanzierung der Ausbildungskosten abhängig zeigt, läßt sich am Transformationsprozeß studieren, der in den 90er Jahren die Integration des Ausbildungssystems der DDR in das bundesrepublikanische Berufsbildungssystem sicherstellen sollte. Dieses Vorhaben hat sich – wie verbreitet kritisch vermerkt – bestenfalls in Ansätzen, d. h. formal, nicht aber in der Substanz, realisieren lassen. Dies vor allem deshalb, weil spezifische Strukturelemente des westlichen Modells trotz andersartiger bzw. fehlender Voraussetzungen auf die neuen Bundesländer ohne Abstriche übertragen wurden. Dazu gehörte auch das Prinzip der einzelbetrieblichen Finanzierung der Berufsausbildung, das in der DDR aufgrund der planwirtschaftlichen Einbindung der beruflichen Bildung als systemischer Fremdkörper gelten konnte.

Das Ergebnis dieser unflexiblen Anpassungs- bzw. „Gleichschaltungs“politik, die ja nicht nur in diesem Falle zum Zuge kam, „hat sich zu einer schwer abschätzbaren Hypothek für die weitere wirtschaftliche und soziale Entwicklung in den neuen Bundesländern entwickelt“ – so der Soziologe *Martin Baethge*. Bis heute ist die Ausbildungssituation in den neuen Ländern insgesamt gekennzeichnet von einem massiven Auseinanderklaffen von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt. Die durchschnittliche Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen lag im Jahre 2005 bei durchschnittlich 10 Prozent, mit erheblichen regionalspezifischen Disparitäten (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 378/79). Die Wirtschaft der neuen Länder stellt bis heute nur etwa 60 Prozent des Angebotes, und dies lediglich auch nur auf-

grund erheblicher staatlicher Subventionen. Mehr als 40 Prozent der Ausbildungsplätze werden gänzlich über staatliche Programme finanziert (Bund, Länder, Kommunen, BA); zusammenfassend läßt sich ermitteln, daß rund 80 Prozent aller Ausbildungsplätze in den neuen Bundesländern irgendwie steuersubventioniert sind. Diese Ausbildungsstruktur läßt sich natürlich nicht mehr typologisch den kooperativen Ausbildungssystemen – zu denen das Duale System zählt – zuordnen, genau so wenig wie die aktuell vorfindliche in den alten Bundesländern, für die exakte Vergleichszahlen leider nicht ermittelt werden können.

### **1.3 Verfehlte Stabilisierungsversuche: Bündnis für Arbeit, Ausbildungs-pakt und neues Berufsbildungsgesetz 2005**

Wie ihre Vorgängerinnen hat auch die rot/grüne Bundesregierung versucht, mit den ihr im korporatistischen Rahmen des Dualen Systems gegebenen Möglichkeiten eine möglichst glaubwürdige Sicherstellung des Ausbildungsplatzangebotes zu erreichen. Indes, sowohl das „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerb“ wie der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ können letztlich nur als verfehlte politische Initiativen verbucht werden. Beide Abmachungen konnten nicht annähernd sicherstellen, allen Bewerbern einen Ausbildungsplatz zu verschaffen.

Als wichtigste Maßnahme zur Behebung der unübersehbaren Ausbildungs-krise ist daher die – im Koalitionsvertrag von 2002 schon festgeschriebene – Verabschiedung eines neuen Berufsbildungsgesetzes, das vom Bundestag am 27. Januar 2005 in zweiter und dritter Lesung beschlossen wurde, und am 1. April 2005 in Kraft getreten ist. Kritisch betrachtet, hatte der Gesetzgebungsprozeß eigentlich relativ vielversprechend begonnen: Die im Februar 2004 von der Bundesregierung veröffentlichten „*Eckwerte, Reform berufliche Bildung*“ enthielten einige bemerkenswerte Innovationsansätze, u. a. zur bislang nur schlecht funktionierenden Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule, wie in unserem historischen Teil verdeutlicht. Hierzu wird beispielsweise angemerkt, daß die dafür ursächliche *Kompetenzverteilung unserer Verfassung zwischen Bund und Ländern nicht zum Hemmschuh werden dürfe*, sondern eher als Chance begriffen werden müsse

(vgl. S. 4). Außerdem müsse die Bundesregierung gemeinsam mit den Ländern *die Möglichkeiten verbessern, für beruflich Qualifizierte den Zugang zum Hochschulsystem zu erweitern und möglichst zu vereinheitlichen*, eine Forderung, die gleichfalls – wie in den Abschnitten II/4.3 und 4.4 gezeigt – einen zentralen bislang verpaßten Reformeingriff markiert.

Grundsätzlich sei, so unter Punkt B. „Anschluß statt Ausschluß“, nicht hinnehmbar, daß Jugendliche am Anfang ihres Berufslebens auf ein Wiederanspringen der Konjunktur oder in „Warteschleifen“ vertröstet würden. Wenn die Wirtschaft nicht in der Lage sei, ein hinreichendes Ausbildungsstellen-Angebot für jeden Jahrgang sicherzustellen, *musse den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine verlässliche Alternative angeboten werden* (vgl. S. 6). Im Anschluß an diese – auf das Grundsatzurteil des *Bundesverfassungsgerichts* Bezug nehmende – Feststellung wird das Eckwerte-Papier im Hinblick auf zu schaffende gesetzliche Bestimmungen erstaunlich konkret: so tut die Bundesregierung ihre Absicht kund, für Absolventen vollschulischer Berufsausbildungsgänge einen Rechtsanspruch für die Zulassung zur Kammerprüfung gesetzlich festschreiben zu lassen. Dabei sollen nun die Länder über die Anerkennung schulischer Ausbildungsgänge entscheiden, ebenso über die Verwertbarkeit von in beruflichen Schulen erworbener Teilqualifikationen auf eine sich anschließende betriebliche Ausbildung (vgl. S. 6/7). In diesem Zusammenhang fordert die Bundesregierung die Länder auf, ihre vollschulischen Berufsbildungsangebote – soweit noch nicht geschehen – mit weiterführenden Schulabschlüssen zu verknüpfen. Ebenfalls im Eckwerte-Papier finden sich Überlegungen, in welcher Weise die Leistungen in der Berufsschule in den Ausbildungsabschluß-Prüfungen berücksichtigt werden könnten oder wie die Mitwirkung der Schulen bzw. die Kompetenz der Berufsschullehrer in einem (neuen) Gremium für die regionale Berufsbildungskoordination verankert werden könnte (vgl. S. 10f.).

Zusammengenommen deuten diese Absichtserklärungen eine gewisse Bereitschaft an, das Duale System in Richtung schulischer Berufsausbildung behutsam zu öffnen, ein Vorhaben, das sich auch im *Berufsbildungsbericht 2004* in der folgenden Passage angedeutet findet: „Es ist daher erforderlich, die offensichtlich unter den gegenwärtigen Bedingungen nur begrenzt verfügbare Ressource an betrieblicher dualer Ausbildung *um Formen der voll-*

*zeitschulischen beruflichen Qualifizierung mit einem möglichst hohen Praxisbezug zu ergänzen, die auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden.“* Diese angesichts unseres festgefügteten Föderalismus so kühn klingenden Sätze tragen – wie schon beschrieben – im Grunde lediglich der schon offenbaren Realität der massiven Expansion vollschulischer Berufsausbildung Rechnung. Der Bezug auf die eher konjunkturelle Begrenzung solcher Maßnahmen ist indes deutlich zu erkennen.

Im *Gesetzentwurf der Bundesregierung* fand sich diese Öffnungsstrategie gegenüber Formen der vollschulischen Berufsausbildung in zwei Paragraphen – §§ 7 und 43 Abs.2 – konkretisiert. Der § 7 bestimmte folgendes:

*„(1) die Landesregierungen können nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung durch Rechtsverordnung bestimmen, dass der Besuch eines berufsschulischen Bildungsganges oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Auszubildenden ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet wird. Die Ermächtigung kann auf oberste Landesbehörden weiter übertragen werden.*

*(2) Der Antrag auf Anrechnung ist an die zuständige Stelle zu richten. Er kann sich auf Teile des höchstzulässigen Anrechnungszeitraums beschränken.“*

Noch politisch brisanter als diese neue Anrechnungspraxis entpuppte sich der § 43, der an sich nur die Zulassung zur Kammerprüfung regelt. In Absatz 2 verbirgt sich allerdings eine Vorschrift, die beide Sozialpartner unisono als „Systembruch“ klassifizierten. Die entsprechende Passage lautete:

*„Zur Abschlußprüfung ist ferner zuzulassen, wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht. Die Landesregierungen werden ermächtigt, nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung durch Rechtsverordnung zu bestimmen, welche Bildungsgänge die Voraussetzungen des Satzes 1 erfüllen“.*

Paragraph 7 sollte also die bisherige Anrechnungspraxis nach § 29 BBiG ablösen und überträgt die Entscheidung, ob eine Vorbildung in einer beruflichen Schule – also beispielsweise im Berufsgrundbildungsjahr oder in der Berufsfachschule – auf eine sich anschließende Berufsausbildung angerechnet wird, in den Verantwortungsbereich der Länder. Zum anderen soll eine Anrechnung zukünftig vom gemeinsamen Antrag von Auszubildendem und Betrieb abhängen. Die Kammer ist verpflichtet, soweit die Anrechnungsfähigkeit durch landesbehördliche Rechtsverordnung festgestellt worden ist, das verkürzte Ausbildungsverhältnis anzuerkennen.

Der Paragraph 43,2 ermöglichte so den Absolventen schulischer Vollausbildung – ohne Einspruchsrecht der Kammern – die Zulassung zur Berufsabschlußprüfung, womit, wenn auch nicht offiziell, so doch faktisch ein Wettbewerb zwischen betrieblicher und schulischer Berufsausbildung eröffnet würde. Dies liegt indes weder im Interesse der Arbeitgeber, die fürchten, daß nach Rückgang der Übernachfrage nach Ausbildungsplätzen die betriebliche Ausbildung gegenüber der schulischen ins Hintertreffen geraten könnte, noch liegt diese Regelung im Interesse der Gewerkschaften, deren Organisationszugriff auf die Jugendlichen und ihre direkten Mitbestimmungsmöglichkeiten in der betrieblichen Ausbildung bei schulischer Ausbildung vermutlich stark schwinden würden.

Angesichts der zu erwartenden Widerstände der Sozialpartner hatte die Bundesregierung in ihrem Entwurf die Gültigkeit dieser Regelung indes bis zum 31. Juli 2012 begrenzt – bis dahin hoffte man offensichtlich, angesichts zurückgehender Schulentlaßjahrgänge (ab 2007) das Problem fehlender Ausbildungsplätze ausgesessen zu haben. Berechnungen der KMK lassen jedoch erkennen, daß aufgrund des gewaltigen Rückstaus der Altnachfrage erst im Jahre 2015 mit Entlastung zu rechnen ist.

Die §§ 7 und 43,2 im Gesetzentwurf markierten das wichtigste Zugeständnis der Bundesregierung für eine Öffnung des Systems in Richtung schulischer Berufsausbildung. Über die zu erwartenden quantitativen und qualitativen Folgewirkungen kann im Augenblick nur spekuliert werden. Auf jeden Fall ist anzuerkennen, daß die Bundesregierung innerhalb der ihr gegebenen Möglichkeiten auf die geschilderte Tendenz der objektiv feststellbaren Systemveränderung reagiert hat. Ganz anders indes der Gesetz-

geber bzw. die im *Bundestag vertretenen politischen Parteien*: in der ersten Lesung des noch als „Berufsbildungsreformgesetz“ bezeichneten Novellierungsvorhabens. Im Parlament stellten sich sowohl die SPD wie die CDU/CSU und die FDP vehement gegen die Öffnung des Ausbildungssystems in Richtung schulischer Qualifizierung (vgl. Plenarprotokoll 15/135, Deutscher Bundestag).

Diese Debatte ist geprägt durch Formulierungen von grotesker Realitätsausblendung, so beispielsweise wenn der Sprecher der großen Koalitionspartei das Duale System als das „Zusammenspiel reflektierter Arbeitserfahrung in beruflichen Arbeitszusammenhängen und einer darauf bezogenen systematischen Vertiefung und Verallgemeinerung des beruflichen Arbeitsprozeßwissens in der Berufsschule“ charakterisiert, das „immer noch eine Erfolgsstory“ darstelle (vgl. Brase, SPD). Da muß die Opposition doch mithalten: „Die duale Ausbildung ist ein Standortvorteil Deutschlands“, so springt ihm der Sprecher der CDU/CSU bei. „Sie ist eng an der betrieblichen Praxis orientiert und ein idealer Einstieg in die Arbeitswelt“ (Schummer, CDU/CSU). Angesichts der unleugbaren Schwächen, die das „deutsche System“ heute zeigt, fragt man sich unwillkürlich, von welchem Ausbildungssystem hier eigentlich die Rede ist.

Die notwendige Öffnung unseres Berufsausbildungssystems in Richtung schulischer Qualifizierung wird als „Systemwechsel“ gebrandmarkt, den die Bundesregierung angeblich im geplanten Gesetz zu vollziehen gedenkt. Dies werde zwangsläufig zu „nachhaltigen Qualitätsverlusten ..., zusätzlicher Bürokratie, zusätzlichen Kosten ... (und) zu steigender Jugendarbeitslosigkeit führen“ (Dobrindt, CDU/CSU). Es fehle – so der Sprecher der FDP – im Gesetzentwurf „der eindeutige Vorrang der betrieblichen Ausbildung“. Ein Rechtsanspruch auf die Zulassung zur Kammerprüfung von Absolventen vollschulischer Berufsausbildung „sei bedenklich, ... im Hinblick auf die mögliche Abwertung der dualen Ausbildung“ (vgl. Hartmann, FDP). Von einem Trend zur Modernisierung der Berufsbildung durch „Akademisierung und Verschulung“, so der schon zitierte *Abgeordnete Brase* (SPD), vor einem derartigen Systemwechsel, könne er nur warnen. Wer ihn befürworte – beispielsweise „die Wissenschaft“ – betreibe nach seiner Auffassung „Standortschädigung“. Im Deutschen Bundestag jedenfalls, so versichert der Redner

seinen Zuhörern, werde es keine Mehrheit für einen derartigen „Paradigmenwechsel“ (!) geben.

Nach diesen selbstbewußten Ankündigungen verwundert es nicht, daß die von der Bundesregierung als „umfassendste Novellierung“ der rechtlichen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung bezeichnete „Reform“ nahezu geräuschlos über die politische Bühne gegangen ist, d.h. vor allem ohne die üblichen Blockaden zwischen Bundestag und Bundesrat. Im Falle der Berufsbildung begreifen sich die großen Parteien offensichtlich – wie schon 1969 festzustellen war – vor allem als Anwälte spezifischer Sonderinteressen der Sozialpartner, nicht aber als Transmissionsriemen notwendiger politischer Reformstrategien. Sowohl Arbeitgeber wie Gewerkschaften – allerdings nicht die GEW ! – lehnen einmütig eine Stärkung des staatlichen Einflusses in der Berufsausbildung – und folglich auch jede Form schulischer Berufsqualifizierung – ab. Dies traditionelle Bündnis gegen den Staat bewährte sich zum letzten Male in den 70er Jahren bei der Abwehr des *Berufsbildungsjahres*, seine aktuelle Bekräftigung folgt den alten Begründungsmustern. Schon im „*Kommentar: BMBF-Eckwerte zur Reform der beruflichen Bildung*“ des *Deutschen Industrie- und Handelskammertages* (DIHK) wird „die Stärkung vollzeitschulischer Angebote zu Lasten der Betriebe“ strikt abgelehnt. Die unbefristete Zulassung von Absolventen schulischer Ausbildungsgänge zur Kammerprüfung, so der DIHK, würde das Duale System aushöhlen; allenfalls in „konjunkturell schwierigen Zeiten“ könne man vollzeitschulische Angebote in der beruflichen Ausbildung akzeptieren.

Mit gleicher Entschiedenheit formuliert der *Deutsche Gewerkschaftsbund* (DGB) in seiner Stellungnahme zum Referentenentwurf des geplanten Gesetzes (vom 15.06.04) seinen diesbezüglichen Einspruch: „Der Vorschlag, schulische Berufsausbildung der betrieblichen Ausbildung weitgehend oder völlig gleichzustellen, wird von den Gewerkschaften abgelehnt“. Als Begründung für diese Ablehnung wird angeführt, daß die Absolventen außerbetrieblicher Berufsausbildung generell schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten, und daß die beruflichen Schulen unter den gegenwärtigen Bedingungen personell und materiell gar nicht in der Lage seien, die betriebliche Ausbildungslücke zu schließen.

Die interessenbedingte Ablehnung schulischer Berufsausbildung durch die Arbeitgeber ist einfach nachvollziehbar, die der Gewerkschaften ist nicht so ohne weiteres zu verstehen. Sie läßt sich indes mit der Feststellung erklären, daß die Gewerkschaften durch das *Betriebsverfassungsgesetz* über einen direkten Einfluß auf die betriebliche Ausbildung verfügen, der ihnen bei der schulischen Ausbildung versagt bliebe. Außerdem dürfte auch ihr Organisationszugriff auf die Jugendlichen durch steigende schulische Ausbildung weiter schwinden. Generell wäre zu der Position der Sozialpartner zu sagen, daß ihr Vorwurf des „Systembruchs“ durch das neue Gesetz schlicht unglaubwürdig ist, genau so fadenscheinig wie ihre Argumente gegen das (schulische) BGJ in den 70er Jahren: die Bundesregierung versuchte in ihrem Gesetzentwurf lediglich das zu sanktionieren, was sowieso schon Realität ist, nämlich durch staatliche Ersatzfürsorge die schwindende Fähigkeit der Betriebe auszugleichen, für ein ausreichendes Ausbildungsangebot zu sorgen. Diese Notwendigkeit zeigt sich nicht nur konjunkturell verursacht, wie Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften Politik und Öffentlichkeit einzureden versuchen, sondern sie markiert deutlich auch eine strukturell bedingte Schwäche des Dualen Systems, die aktuell vom technischen, sozio-ökonomischen und qualifikatorischen Wandel bloßgelegt wird.

Wenden wir uns der zweiten Abwehrfront gegen die Einführung eines modernen Berufsbildungsrechts in der Bundesrepublik zu: die Auseinandersetzungen über die Überbrückung der föderalistisch begründeten Kompetenzspaltung in der beruflichen Bildung. Diese wurden im Zuge des Gesetzgebungsverfahrens zwischen *Bundesregierung* und *Bundesrat* ausgetragen. Die vom Bundesrat beantragten Gesetzesänderungen (vgl. die Drucksache 587/04) und die „Gegenäußerungen“ der Bundesregierung vermitteln einen ungefähren Eindruck von den unterschiedlichen Vorstellungen zum Grenzverlauf im Berufsbildungsrecht zwischen Bund und Ländern. Doch diese differenzierte juristische Auseinandersetzung ist für den Nicht-Juristen nicht nur schwer nachzuvollziehen, sie ist im Grunde auch wenig interessant, da sie die festgefühten Positionen auch nicht ansatzweise aufzulösen vermag. An der im Grundgesetz verfühten Kompetenzverteilung in der beruflichen Bildung, so jedenfalls die einfache Botschaft der Bundesregierung, wird nicht gerüttelt. Man fragt sich, wie diese abwehrende Haltung so plötzlich

zustande gekommen ist, wo die „Eckwerte“ doch ein gewisses Entgegenkommen signalisierten.

Genau betrachtet, zeigt sich die beschriebene Kompetenzspaltung in der beruflichen Bildung auf zwei Ebenen als dysfunktional: einmal zwischen Bund und Ländern, zum anderen – zumindest innerhalb der meisten Länder – zwischen Bildungs- und Wirtschaftsministerien bzw. -senatsverwaltungen. Das unklare Taktieren der Bundesländer, ihr letztlich resignatives Zurückstellen der anfänglich mit großem Nachdruck vorgebrachten Forderungen „zur Sicherung der Berufsausbildung und Qualifizierung junger Menschen“ (vgl. den Forderungskatalog der KMK vom 14.12.03), ist vornehmlich aus diesem Tatbestand zu erklären. Das politische Übergewicht der Wirtschaftsminister bzw. -senatoren, die sehr direkt dem politischen Druck von Kammern und anderen Arbeitgeberverbänden ausgesetzt sind, beseitigt im Zweifelsfalle dann doch relativ zuverlässig progressive sozialpolitisch und pädagogisch motivierte Forderungen der Bildungsseite, auch – wie noch zu zeigen sein wird – bei diesem Gesetzgebungsverfahren.

In der Anhörung des *Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung* zur Reform des Berufsbildungsgesetzes am 22. September 2004 wurden die unterschiedlichen Positionen der verschiedenen Interessengruppen noch einmal konzentriert vorgestellt. Ob davon die endgültige Fassung beeinflusst werden konnte, darf man zu Recht bezweifeln. Die Resignation der innovativ eingestellten Gruppierungen spiegelt sich beispielhaft in der Stellungnahme der GEW-Vertreterin *Ursula Herdt*. Nach einer Auflistung der zu berücksichtigenden grundsätzlichen Anforderungen an eine wirksame Berufsbildungsreform zieht sie eine wenig positive Schlußbilanz:

*„Der Entwurf für eine BBiG-Novellierung enthält begrüßenswerte Ansätze zur Umsetzung einzelner der hier genannten Reformschritte. Dem notwendigen umfassenden Reformanspruch wird er jedoch nicht gerecht, weil er die – in der Tat schwer zu verändernden – (verfassungs- und gewohnheits-)rechtlichen Besitz- und Traditionsbestände nicht antastet und daher auf die oben geforderten grundsätzlichen Strukturveränderungen verzichtet. Damit bleibt*

*die deutsche Berufsbildungspolitik weiter hinter den Reformanstrengungen anderer europäischer Länder (z.B. der Schweiz) zurück.“*

Die Schlußfassung des neuen Berufsbildungsgesetzes wird bestimmt vom Änderungsantrag der Fraktionen der SPD, der CDU/CSU und des BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, der von einem Entschließungsantrag zum Gesetzentwurf der Bundesregierung begleitet ist (vgl. Drucksache A – 15(17)277). In diesem Dokument wird entgegen den vielfach vorgetragenen kritischen Vorbehalten, zum Beispiel in den „Eckwerten“, dem Gesetzgeber ein rückhaltloses Bekenntnis zum Dualen System nahegelegt:

*„Berufliches Lernen in der betrieblichen Praxis läßt die Auszubildenden in unserem Berufsbildungssystem die technischen, wirtschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen ständig miterleben und mitgestalten und sichert eine bedarfsgerechte an aktuellen Qualifikationsanforderungen orientierte Berufsausbildung. Das macht die Attraktivität des Systems für Jugendliche und Betriebe aus. Die Standards beruflicher Kompetenz, die sich in den letzten Jahrzehnten in einem atemberaubenden Tempo verändert haben, werden den Auszubildenden in der Ausübung konkreter Berufsfunktionen in Betrieben, Praxen und Verwaltungen sowie mit dem Erlernen berufstheoretischer Grundlagen in der Berufsschule vermittelt.“*

Nochmals werden die drei bewährten Grundprinzipien – Verbindung von Lernen im Arbeitsprozeß und in der Schule, die Beruflichkeit der Ausbildung und das Konsensprinzip zwischen Sozialpartnern und Bundesregierung – beschworen, die sozusagen die unveränderliche Basis des Dualen Systems bilden. Das aktuell zu beschließende Gesetz, so wird ganz offen formuliert, solle dazu beitragen, „den Trend zur Verstaatlichung der Berufsausbildung zu stoppen.“

Diesem Ziel dienen vor allem die Veränderungen, die die umstrittenen Paragraphen 7 und 43, also die Anrechnungsbestimmungen für die schulische Berufsausbildung, in der endgültigen Fassung des Gesetzes erfahren haben. Der § 7 lautet nun:

*„(1) Die Landesregierungen können nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung durch Rechtsverordnung bestimmen, daß der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen oder die*

*Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet wird. (...) Die Rechtsverordnung kann vorsehen, daß die Anrechnung eines gemeinsamen Antrags der Auszubildenden und Ausbildenden bedarf.*

*(2) Die Anrechnung nach Absatz 1 bedarf des gemeinsamen Antrags der Auszubildenden und Ausbildenden. Der Antrag ist an die zuständige Stelle zu richten. Er kann sich auf Teile des höchstzulässigen Anrechnungszeitraums beschränken.“*

Hinter dieser merkwürdigen Doppelung abweichender Anerkennungsregeln verbirgt sich eine sog. Befristungsbestimmung. Die Absätze 1 und 2 sind gegenüber der ursprünglichen Fassung so gestaltet, daß sie ein gestuftes Inkrafttreten der in ihnen enthaltenen Bestimmungen ermöglichen. Nach den Bestimmungen des Artikels 8 bleiben die bislang geltenden Anrechnungsverordnungen für das Berufsgrundbildungsjahr und die Berufsfachschulen bis zum Juli 2006 in Kraft. Ab 1. April 2005, dem Zeitpunkt des Inkrafttretens des neuen Gesetzes, können die Länder – unter Beachtung von Geltungsbereich und -dauer der noch gültigen Anrechnungsverordnungen – eigene Anrechnungsverordnungen in Kraft setzen, die bis zum 31. Juli 2009 den Bestimmungen von § 7, Abs. 1 folgen; am 1. August 2009 tritt dann § 7, Abs. 2 in Kraft.

Der § 43, Abs. 2 des Gesetzentwurfs, der von den Arbeitgebern und Gewerkschaften gleichermaßen als systemgefährdend abgelehnt wurde, erhält in seiner endgültigen Fassung folgende Form:

*(2) Zur Abschlußprüfung ist ferner zuzulassen, wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht. Ein Bildungsgang entspricht der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, wenn er*

*1. nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang der jeweiligen Ausbildungsordnung gleichwertig ist,*

2. *systematisch, insbesondere im Rahmen einer sachlichen und zeitlichen Gliederung durchgeführt wird, und*
3. *durch Lernortkooperation einen angemessenen Anteil an praktischer Ausbildung gewährleistet.*

*Die Landesregierungen werden ermächtigt, im Benehmen mit dem Landesausschuß für Berufsbildung durch Rechtsverordnung zu bestimmen, welche Bildungsgänge die Voraussetzungen der Sätze 1 und 2 erfüllen. Die Ermächtigung kann durch Rechtsverordnung auf oberste Landesbehörden weiter übertragen werden.“*

Diese gegenüber dem Gesetzentwurf wesentlich präzisierten Bestimmungen zeigen nun mit wünschenswerter Deutlichkeit die zentrale Absicht des Gesetzgebers, nämlich daß das „Ziel der Gesetzesänderung nicht die Etablierung eines neuen schulischen Berufsbildungssystems ist, sondern die Heranführung des bestehenden schulischen Berufsbildungssystems an das Berufsbildungssystem nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung“ (Änderungsantrag, Drucksache 15/4752, S. 9). Um die länderspezifischen Rechtsakte auch verlässlich kontrollieren zu können, werden sie „an das Benehmen“ mit den *Landesausschüssen für Berufsbildung* geknüpft, wo Arbeitgeber und Gewerkschaften die Mehrheit der stimmberechtigten Mitglieder stellen.

Die finale gesetzliche Absicherung des Prüfungsmonopols der Kammern findet sich im Artikel 8 des Gesetzes. Dieser bestimmt, daß § 43 Abs.2, Satz 3 und 4 – also die Ermächtigung der Länder zu bestimmen, welche schulischen Bildungsgänge die Voraussetzung für die Zulassung zur Kammerprüfung erfüllen – zum 1. August 2011 – also ein Jahr früher als die Bundesregierung sozusagen in vorauseilender Einsicht vorgesehen hatte – außer Kraft gesetzt wird. Ab diesem Zeitpunkt bestimmen also wieder allein die Kammern über die Zulassung.

Spätestens hier begreift der kundige Berufspädagoge: § 7 und § 43,2 zielen in ihrer gewundenen, wenn nicht windigen, Endfassung ausschließlich auf die Beseitigung bzw. wenigstens auf die Verringerung der im Augenblick das Duale System der Berufsausbildung so schwer diskriminierenden „Warteschleifen“. Die notwendige Öffnung unseres Ausbildungssystems in Richtung schulisch-systematischer Qualifizierung soll mit ihrer Hilfe dagegen

möglichst verhindert werden. Es kann bezweifelt werden, ob angesichts dieser Rechtslage die Länder an einem weiteren Ausbau ihrer vollschulischen Berufsausbildung – trotz der weiter steigenden Nachfrage – überhaupt noch ein Interesse haben. Schließlich planen die Länder den Ausbau ihres Bildungswesens nicht spontan, sondern eher langfristig.

Verglichen mit dem *Schweizer Berufsbildungsgesetz*, das am 1. Januar 2004 in Kraft getreten ist, handelt es sich bei diesem zuerst so genannten „Reformgesetz“ vorzugsweise um den – m. E. wenig Erfolg versprechenden – Versuch, einige Instrumente für die aktuelle Krisenbewältigung gesetzlich zu fixieren. Dagegen werden die überkommenen privaten und verfassungsrechtlichen Traditionsbestände, d.h. die korporatistische und föderalistische Grundstruktur des Dualen Systems der beruflichen Bildung zu Lasten anderer Konzepte von erfolgreicher Berufsqualifizierung erneut festgeschrieben. Von wirklicher Reform bzw. *zukunftsfähiger Transformation des Systems* kann – trotz einiger hilfreicher Neuerungen im Gesetz zur praktischen Durchführung der Ausbildung – keine Rede sein.

Was sind die Ursachen für die aufgezeigten Funktionsstörungen und Erosionserscheinungen sowie für den mangelnden Reformwillen?

## 2. Ursachen-Analyse I: das veränderte Umfeld

„Es lassen sich genügend Anhaltspunkte dafür finden, dass der Industrialismus weder als Modell der Betriebs- und Arbeitsorganisation noch als Sozialmodell am Beginn des 21. Jahrhunderts noch sehr funktionsfähig ist“ (Baethge 2001 (a), S. 32). Bedauerlicherweise läßt sich diese Einsicht bislang nur ex negativo beschreiben, das heißt, daß das zu erwartende Modell eines nachindustriellen Arbeits- und Sozialmodells sich aktuell bestenfalls als Verdeutlichung der Funktionsunfähigkeit spezifischer Elemente der Industriegesellschaft behandeln läßt, nicht aber als Zusammenfassung gesicherter Entwicklungstrends. Es geht auch nicht um Ablösung des einen Konzeptes ökonomischer Orientierung und entsprechender Arbeitskultur durch ein anderes, es geht genau genommen um *Transformation*, das heißt, um „ein Projekt der Konsensbildung über die institutionelle Umgestaltung von Arbeit und ihres Verhältnisses zur Lebenswelt in dieser Gesellschaft – schlichter gesagt – darüber, wie wir in Zukunft arbeiten und leben wollen“ (ebenda, S. 28).

### 2.1 Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft: das neue „Vier-Sektoren-Modell“ als Wegweiser?

Die Wandlungsprozesse in Arbeit und Beschäftigung, die in den letzten Jahrzehnten die entwickelten Industrieländer verändert haben, lassen sich am ehesten mit der zusammenfassenden Charakterisierung *Übergang von der Produktionsgesellschaft in eine Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft* kennzeichnen. Der so genannte „tertiäre Sektor“ ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts in nahezu allen entwickelten europäischen Staaten und in den USA zur tragenden Säule der Beschäftigung geworden, im Durchschnitt mit etwa drei Vierteln der Gesamtbeschäftigung.

In den letzten 25 Jahren hat auch Deutschland, dem der Abschied vom Industrialismus ersichtlich schwerer fällt als anderen Ländern, diese Entwicklung nachvollzogen, das heißt, etwa 75 Prozent der Beschäftigten in unserer Republik sind heute mehr oder weniger mit Dienstleistungen befaßt, von traditionellen und produktionsnahen Varianten bis hin zu modernen Spielarten wie der Telearbeit. Die Wirtschaftsexperten sind sich zudem darin einig, daß

neue Arbeitsplätze bzw. eine wesentliche Ausweitung des Beschäftigungsvolumens, die die gegenwärtige hohe Arbeitslosigkeit vermindern könnte, nahezu ausschließlich vom Dienstleistungssektor zu erwarten seien.

Gleichwohl haben sich die Erwartungen Fourastiés bezüglich der qualitativen Entwicklungen von Arbeit, Beschäftigung und Qualifizierung durch das Anwachsen der Dienstleistungsökonomie nicht erfüllt: hoch entlohnte Tätigkeitsbereiche, die gleichzeitig eine hohe Arbeitsplatzsicherheit und eine stabile Berufsentwicklung garantieren, sind bislang kaum entstanden, ganz im Gegenteil: ein Großteil der Dienstleistungstätigkeiten erscheint wenig qualifiziert, wird relativ schlecht bezahlt und weist einen eher instabilen Berufscharakter auf, so daß in der einschlägigen Literatur schon von einem „service proletariat“ die Rede ist.

Als wesentliche positive Eigenschaft des Dienstleistungssektors galt noch in der Perspektive Fourastiés, daß der dritte Sektor massiver Rationalisierung weitgehend unzugänglich sein werde, daß er folglich als Garant eines hohen Beschäftigungsgrades gelten könne. Doch auch diese Annahme erwies sich bald als Irrtum. In den im vorigen Jahrhundert entworfenen Beschäftigungsszenarien für die Dienstleistungsökonomie findet sich schon die Vision gewaltiger Rationalisierungspotentiale für den Handel, die Banken und Versicherungen sowie für die staatlichen Verwaltungen. „Computerberatung in Sozial- und Arbeitsämtern, automatische Zweigstellen von Banken und Sparkassen, Einkauf per Internet, automatische Kassen und andere Folgen der weiteren Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnik sind ... die Topziele betrieblicher Rationalisierer“ bis heute (Oberbeck 2001, S. 72). Die Entwicklungen im Kreditgewerbe und im Einzelhandel in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre zeigen, unter welchen Umständen und in welcher Weise Rationalisierungsstrategien Personalbewirtschaftung und Ausbildung ausgesprochen negativ beeinflussen können (vgl. Baethge 2001(b), S. 90 ff.).

In letzter Zeit mehren sich indes die Zeichen für einen Paradigmenwechsel: die Abkehr von diesen radikalen „Cost-Cutting“- Strategien scheint begonnen zu haben; statt ihrer rücken nunmehr Unternehmenskonzepte in den Vordergrund, die nicht Kostenführerschaft sondern Kundenbindung als ent-

scheidenden Wettbewerbsfaktor betonen. Gestützt wird diese Umorientierung vor allem durch massive Zweifel an der eindimensionalen Vorstellung, daß durch Technisierung und Automatisierung die Produktivität von Dienstleistern nachhaltig verbessert werden könnte. Dafür fehlen bis heute nicht nur die sicheren Belege, es wächst wohl auch die Einsicht, daß die soziale Dimension der Kunden- und Klientenbeziehungen schließlich das ist, was die Dienstleistungsökonomie besonders auszeichnet. Die Standardisierung und – eng verbunden damit – die Entpersonalisierung der Dienstleistungsbeziehungen, die die Unternehmenskonzepte des tertiären Sektors in den letzten 20 Jahren in weiten Bereichen zentral bestimmten, bedürfen nach Meinung zahlreicher Experten eher einer deutlichen Rücknahme statt einer weiteren Intensivierung (vgl. Oberbeck 2001, A. 72ff.).

Doch die Entwicklung im Dienstleistungsbereich verläuft nicht so geradlinig wie lange Zeit im Produktionssektor, sie hängt von einer Vielzahl von Gegebenheiten ab. Nehmen wir einen typischen „Service-Bereich“, das Kraftfahrzeuggewerbe. Hier ist insbesondere zu berücksichtigen, in welcher Weise sich das Automobil technologisch weiterentwickeln wird, und das heißt konkret: welchen Service das „High-Tech-Fahrzeug“ der Zukunft noch benötigt? Wird es dann überhaupt noch entsprechende Servicearbeiten geben? Die Service-Intervalle sind in den letzten Jahrzehnten bedeutend länger geworden; Zündkerzen- und Öl müssen schon bei einigen Modellen erst nach 75.000 Kilometer gewechselt werden; Pkw-Schaltkupplungen sind bereits heute konstruktiv auf die gesamte Lebensdauer des Fahrzeugs ausgelegt; Achsgetriebe verfügen über eine Dauerschmierung, etc. Werden künftig – wie in den USA – nur noch Teile am Automobil von angelernten Kräften ausgewechselt und nichts mehr repariert? Wann kommt das Auto mit verschweißter Motorhaube, ein Wegwerfprodukt wie der PC? Die technischen Lösungen für die Realisierung derartiger Visionen liegen – da kann man ziemlich sicher sein – längst in den Schubladen der Entwicklungsabteilungen der Automobilindustrie (vgl. Micknass 1998, S. 116). Die Entscheidung, ob und wann sie umgesetzt werden, hängt von Einflußfaktoren ab, die heute schon erkennbar sind: Entwicklung des Ölpreises, Umweltgesetzgebung, Konsum- und Mobilitätsverhalten der Verbraucher, etc. Technische Kompetenz reicht für das erfolgreiche Betreiben einer Kfz-Werkstatt schon lange nicht mehr aus. Es geht nicht nur um die Beherrschung des technischen Pro-

duktes Automobil, sondern auch um die kostengünstige Bereitstellung von allerlei Zusatzleistungen, um maßgeschneiderte Beförderung für spezielle Kunden gewährleisten zu können.

Ein weiterer Erkenntnisgewinn in Bezug auf den technischen und beschäftigungsmäßigen Wandel ergibt sich aus einer Abwandlung des Fourastiéschen Drei-Sektoren-Modells in ein Vier-Sektoren-Modell, wie es *Werner Dostal* nach amerikanischem Vorbild entwickelt hat. In diesem Modell werden jene Erwerbstätigen aus den drei traditionellen Sektoren isoliert, die überwiegend mit *Informationsverarbeitung* befaßt sind (vgl. Dostal 2001, S. 54ff.). Sie werden zu einem vierten Sektor aggregiert, der indes durch Zuordnung von Berufen und Tätigkeitsmustern zustande kommt, und daher nach Dostals Vorschlag eher als „Bereich“ bezeichnet werden sollte. Trotz dieser (kleinen) logischen Unschärfe lassen sich weitgehende Folgerungen aus dem „Vier-Sektoren-Modell“ ziehen (vgl. Abbildung, S. 196):

- „Dienstleistungen traditioneller Art haben in den letzten 50 Jahren kaum mehr zusätzliche Beschäftigung gebracht. ( . . . )
- Der Beschäftigungsrückgang in der Produktion erfolgte viel früher und war auch viel dramatischer wenn die Erwerbstätigen mit Informationsaufgaben abgezogen werden. Heute sind weniger als 25 Prozent der Erwerbstätigen in direkten Produktionsaufgaben im Produktionssektor zu finden.
- Trotz leistungsfähiger Informationstechnik ist der Anteil der Erwerbstätigen, die am Arbeitsplatz überwiegend mit Informationen zu tun haben, noch gestiegen. Dies bedeutet, daß der Wachstumseffekt im Bereich der Informationsverarbeitung deutlich stärker war als der Rationalisierungseffekt durch die neuen Informationstechniken“ (Dostal 2001, S. 55).

Diese weitreichende Erkenntnis gibt einen kurzen Blick auf die wirklich zentrale Veränderung im Übergang von der Industriegesellschaft zu einer neuen gesellschaftlichen Formation frei, die *Daniel Bell* in seinem 1973 erschienenen Buch „The Coming of Post-Industrial Society“ systematisch zu erfassen versucht hat. Das „theoretische Wissen“, so Bell, werde die im Industrialismus dominierende Ordnungs- und Entwicklungsprinzipien wie Arbeit

und Kapital als zentrale gesellschaftlich Gestaltungsperspektive verdrängen. Wirtschaft, Politik und Sozialstruktur werden sich in Zukunft um das neue „*axiale Prinzip*“ *theoretisches Wissen* drehen. Darunter sei nun kein der alltäglichen Lebens- und Arbeitspraxis zugeordnetes, unmittelbar anwendbares Handlungswissen gemeint, theoretisches Wissen umfasse vielmehr systematisches, außerhalb der engeren Lebens- und Arbeitswelt erzeugtes Wissen, dessen Entwicklung einer ganz anderen, eigenständigen Logik folge. Theoretisches Wissen entstehe und werde vermittelt an Forschungsstätten, Universitäten und einer Fülle von Schulen, also Institutionen, die sich keinem unmittelbaren Handlungszwang ausgesetzt sehen, und somit anderen Funktionsmustern folgen als auf Erwerbsarbeit ausgerichtete Betriebe, Verwaltungen und sonstige Unternehmen mit Zielen wie optimale Produktivität und Gewinnerzielung.

Abbildung 1: Dreisektorenmodell für Deutschland (ab 1950 nur Westdeutschland)

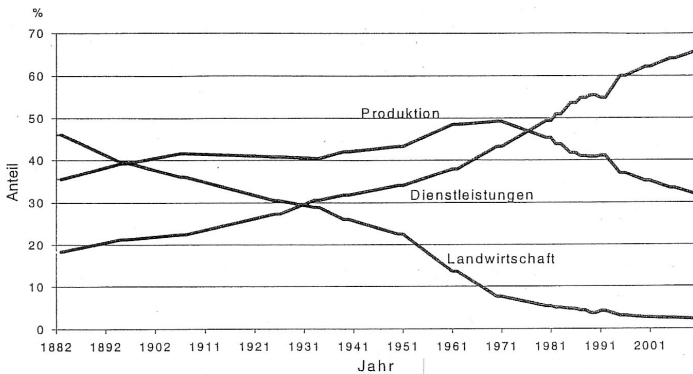
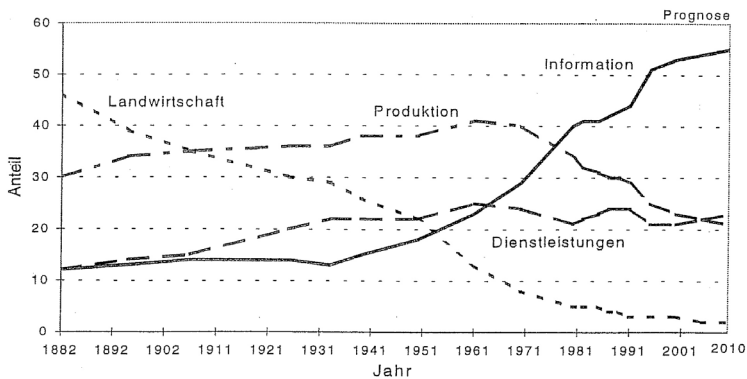


Abbildung 2: Das Vier-,„Sektoren“-Modell 1882 bis 2010



Quelle: Dostal 2001, Seite 49 und 55

Das Fazit der Untersuchung von Bell lautet: „Die nachindustrielle Gesellschaft ist in zweifacher Hinsicht eine Wissensgesellschaft: einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden (oder unmittelbarer gesagt, weil sich auf Grund der zentralen Stellung des *theoretischen* Wissens eine neue Beziehung zwischen Wissenschaft und Technologie herausgebildet hat); und zum anderen, weil die Gesellschaft – wie aus dem aufgewandten höheren Prozentsatz des Bruttosozialprodukts und dem steigenden Anteil der auf diesem Sektor Beschäftigten ersichtlich – immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt“ (Bell 1976, S. 219).

Der Übergang zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, so die verbreitete Expertenmeinung, ist mit einem signifikanten Wandel der qualifikatorischen Grundlagen der Erwerbsarbeit verbunden. Obwohl die Dienstleistungsökonomie eine Vielzahl von Tätigkeitstypen in sich vereinigt, die – anders als die Produktionsberufe – nicht unter einem einheitlichen funktionalen bzw. tätigkeitsstrukturellen Kriterium subsumierbar sind, lassen sich aktuell zumindest zwei spezifische Handlungsmodi erkennen, die für die Erwerbsarbeit im tertiären Sektor strukturbestimmendes Gewicht entwickeln und auch auf andere Wirtschaftssektoren ausstrahlen, nämlich *Kommunikation und Wissen* (vgl. Baethge 2001(b), S. 86). Die Qualität von Qualifizierungssystemen wird schon heute weitgehend davon bestimmt, inwieweit sie in der Lage sind, sich auf diese neuen Anforderungen einzustellen. Dabei ist die allgemeine Anhebung des Qualifikationsniveaus nur ein – nicht einmal sehr sicherer – Gesichtspunkt, entscheidender ist die jeweilige historische Konkretisierung von Kommunikation und Wissen in den bereichsspezifischen Differenzierungen der Dienstleistungsökonomie (vgl. dazu Baethge 2001(b), S. 89f.).

## **2.2 Globalisierung des Wirtschaftshandelns und die Erosion des deutschen Produktionsmodells**

Spätestens seit dem Kriseneinbruch von 1992/93 und dem Abflauen der Vereinigungseuphorie wird in Deutschland ein tiefgreifender industrieller Umbruchprozeß sichtbar, der eigentlich schon in den 80er Jahren begonnen hatte: nach dem endgültigen Auslaufen der wachstumsintensiven Phase des

„Wirtschaftswunders“ in der Nachkriegszeit, mit zunehmenden Sättigungstendenzen auf dem Weltmarkt und steigender Konkurrenz durch neue Hersteller, die mit preisgünstigen Produkten sich anschickten, in die Massenmärkte einzudringen, versuchte die Kernsektion der deutschen Industrie auf diese Herausforderung mit einer Strategie zu reagieren, die sich im wesentlichen auf die drei folgenden Maßnahmen stützte (vgl. Wittke 1991):

- (1) *Differenzierte Qualitätsproduktion*, das heißt Absetzung von den Massenmärkten durch Konzentration auf technisch anspruchsvolle, qualitativ hochwertige, doch auch hochpreisige Produkte, die durch Typen- und Variationsvielfalt auf die gestiegenen spezifischen Kundenwünsche abgestimmt werden sollten. Im Rahmen dieser Zielperspektive konnte die deutsche Industrie ihre eigentlichen Stärken – Qualität, Flexibilität und technische Exzellenz – wirksam ausspielen. Das eigentliche Ziel dieser Strategie war indes, sich unmittelbarer Konkurrenz, und das heißt dem internationalen Wettbewerb, so weit wie möglich zu entziehen.
- (2) *Flexible Automation*, das heißt Produktivitätssteigerung durch eine breitflächige Automatisierung der Produktion. Die 80er Jahre waren die Zeit der Visionen von der CAD/CAM-Koppelung über die CIM-Fabrik bis hin zu Produktionskonzepten, bei denen der menschliche Faktor überhaupt nicht mehr vorkam („menschenleere“ Fabrik). Neue Technologien hatten bislang ungekannte Dimensionen der Automatisierung eröffnet; die Chemie, der Automobilbau und die Elektroindustrie erfuhren in den 80er Jahren in der Bundesrepublik einen massiven Rationalisierungsschub.
- (3) *Neue Produktionskonzepte*, das heißt arbeitsorganisatorische Absicherung der Gesamtstrategie durch „Ent-Taylorisierung“. Die entsprechenden Stichworte lauteten: Rücknahme rigider Arbeitsteilung, Integration von Aufgaben auf dem Niveau neu formulierter anspruchsvoller Produktionsarbeit, Verbreiterung von Qualifikationsprofilen („job-enrichment“). Dieses Konzept von Reprofessionalisierung der Produktionsarbeit konnte ohne große Schwierigkeiten an der deutschen Facharbeitertradition anknüpfen, deren Grundlage – das von der Maschinen- und Elektroindustrie modernisierte Duale

---

System der Berufsausbildung – den Einbruch tayloristischer Arbeitsorganisation in den 20er und dreißiger Jahren konstruktiv verarbeitet hatte.

Der massive Automatisierungsschub in der Fertigung, den alle Industrieländer in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre vollzogen, hat denn auch eine typisch deutsche Variante hervorgebracht, die im wesentlichen dadurch charakterisiert wurde, „daß diese Periode der radikalen Automatisierung , d.h. der starken Ersetzung menschlicher Funktionen durch technische Systeme, mit einer auffällig starken Steigerung des Bewußtseins vieler Betriebsingenieure, Manager und – diesen folgend – akademischer Beobachter für die qualitative Bedeutung der menschlichen Arbeitsleistung und eine wachsende Wertschätzung der besonderen Qualität der lebendigen Arbeit einherging. Die ‚integrierte Arbeitsorganisation‘ wurde als Chance erkannt . . .“ (Kern/Sabel 1994, S. 607). *Horst Kern*, der Göttinger Industriosozologe und *Charles F. Sabel*, der MIT-Professor, sahen den deutschen Facharbeiter in dieser Perspektive sogar als die „Schlüsselfigur des Post-Taylorismus“. Er fungiere sozusagen als eine Art Bindeglied zwischen dem alten tayloristisch-fordistischen und dem neuen post-tayloristischen Produktionsmodell. Als moderner Arbeitertyp gleiche er eher dem „Systemregulierer“, der vor allem in der Lage sein müsse, die Koordinationsprobleme in der integrierten Produktion zu lösen.

In der Konfrontation mit dem leistungsfähigsten Produktionsmodell, dem japanischen, zeigten nun Kern und Sabel allerdings, daß das deutsche berufsbezogene Modell der Produktion bzw. Arbeitsorganisation gegenüber dem japanischen organisationsbasierten Modell in einer Form gefangen ist, die ihre Nutzbarkeit als komparativen Wettbewerbsvorteil einschränkt. „ Einerseits unterfüttert berufliche Kompetenz die Aufgabenintegration und macht sie dadurch erst praktisch möglich. Andererseits verfestigt berufliche Kompetenz ein Denken in Kategorien einer prioritären Zuständigkeit, und es ist eben diese zweite Seite von Kompetenz, die heute die Implementation des Integrationsprinzips auf allen Ebenen der Organisation behindert“ (Kern/Sabel 1999, S. 613).

Kern und Sabel schlagen eine „organisationsbezogene Umpolung“ des deutschen Systems vor, ein Vorhaben, in dem ein innovatives Modell der Berufsausbildung eine Schlüsselfunktion erhalten dürfte. Das post-tayloristische Potential des deutschen berufsbezogenen Modells der Produktion, so die Sozialwissenschaftler, liegt in der Verfügbarkeit von Humanressourcen, „die durch die Fähigkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie durch Polyvalenz der Qualifikationen gekennzeichnet sind“ (Kern/Sabel 1999, S. 620).

In einer radikaleren Perspektive wird die Zukunft des deutschen Produktionsmodells weniger günstig beurteilt. Danach hat der schon erwähnte Kriseneinbruch Anfang der 90er Jahre nicht nur bei anderen Vertretern der Industriosozologie sondern auch bei professionellen Beratern die schon früh geäußerten Zweifel an der spezifischen Ausrichtung des skizzierten Reorganisationsansatzes beträchtlich verstärkt. Daher werden von dieser Seite Korrekturen industrieller Ausrichtung für Deutschland gefordert, die über eine bloße Fortschreibung des Bekannten hinausgehen. Die Kritik reicht von der Abwertung der ursprünglichen Stärken des deutschen Produktionsmodells bis hin zu der resignativen Feststellung, daß schon die 80er Jahre für die deutsche Industrie als „verlorenes Jahrzehnt“ abgebucht werden könnten (vgl. Jürgens/Naschold).

Als Verursacher derartiger Verunsicherung – so z. B. *Wittke* in seiner Analyse – läßt sich unschwer der Weltmarkt ausmachen. „Ausgerechnet mit der zunehmenden Globalisierung ökonomischer Aktivitäten gerät der ‚Exportweltmeister‘ mehr und mehr in Schwierigkeiten, die in den aggregierten Daten (Gesamtexporte) gegenwärtig eher noch verdeckt werden“ (Wittke 1995, S. 113). Die deutsche Industrie sei heute von zwei Seiten aus unter Druck geraten: einerseits eröffne die Transformation der mittel- und osteuropäischen Wirtschaft eine neue Runde der Preiskonkurrenz bei Standardprodukten, andererseits zeige sich die deutsche Industrie in neuen, innovativ ausgerichteten Märkten nur schwach vertreten. Die Erwartung habe sich nicht erfüllt, durch Ausweichen in anspruchsvolle Nischensegmente des Marktes dem globalen Wettbewerb zu entgehen. „Bereits in den 80er Jahren entwickeln sich einige Segmente des Weltmarkts („High-Tech“) dynamischer als andere, wobei die Kernsektoren der deutschen Industrie ihre Stärken überwiegend in

Segmenten mit einer lediglich unterdurchschnittlichen Expansionsdynamik haben. Anders formuliert: Die Struktur der deutschen Industrie entspricht nicht der Struktur des Welthandels mit Industrieprodukten, und diese Disproportion vergrößert sich, wenn der Blick auf die besonders wachstumsstarken Segmente im Welthandel gerichtet wird – beispielsweise die Elektronik“ (Wittke 1995, S. 114; vgl. auch Flassbeck 1996).

Die bewußte Abkopplung von den wachstumsstarken Massenmärkten habe, so Wittke, ein Grundproblem des „deutschen Produktionsmodells“ deutlich werden lassen, nämlich seine Innovationsschwäche. Die deutschen Hersteller haben offensichtlich übersehen, daß seit den 80er Jahren das Kriterium „Innovation“ zur ausschlaggebenden Erfolgskategorie auf dem Weltmarkt geworden sei. Es komme nicht mehr so sehr darauf an, in relativ schneller Abfolge eine große Typen- und Variationsvielfalt auf dem Markt zu präsentieren, entscheidend sei vielmehr, durch radikale Innovation neue Geschäftsfelder erschließen zu können. „Anders als in den 80er Jahren steht nicht nur das *Wie*, sondern auch das *Was* der Produktion zur Disposition. Der Weg industrieller Restrukturierung hängt nicht nur davon ab, wie bestehende Produktionen für existierende Märkte rationalisiert und reorganisiert, sondern ganz wesentlich auch davon, welche Produkte zukünftig für welche Märkte entwickelt und dort auch durchgesetzt werden“ (Wittke 1995, S. 115).

Die geschilderte Situation biete allerdings kaum Anhaltspunkte herauszufinden, wie der Ausgang des konstatierten Umbruchs in der industriellen Produktion aussehen werde, vor allem was das *Was* der Produktion betreffe. Niemand, auch die zahlreichen „Zukunftsforen“ und „Technologie-Räte“ nicht, seien in der Lage vorherzusagen, wie die wachstumsstarken Märkte in 15 bis 20 Jahren aussehen werden. Doch wenn auch die Beantwortung dieser Frage offen bleiben müsse, so ließen sich doch in etwa Implikationen benennen, welche die erwartete Dynamisierung der Rahmenbedingungen für das *Wie* der Produktion haben werde. Zu diesen Implikationen zähle mit Sicherheit auch die Art und Weise der Qualifikation der Arbeitskräfte.

### **2.3 Entberuflichung oder Krise der Facharbeit? – Die Ausbildungspolitik vor schwerwiegenden Herausforderungen**

In der Auseinandersetzung um die „Krise“ des Dualen Systems der Berufsausbildung ist letztlich auch das Berufsprinzip als zentrales Orientierungsmuster für individuelle Qualifizierung, Arbeitsorganisation und den adäquaten Zugang zum Arbeitsmarkt problematisiert worden. Vor allem die Industrie-soziologie hat im Zusammenhang mit der Kritik am deutschen Produktionsmodell starke Bedenken gegen die berufliche Verfaßtheit von Qualifikationsprofilen angesichts einer hochdynamischen Wirtschaft im Übergang zur Informationsgesellschaft vorgebracht. „Die Beruflichkeit des Wissens, gekennzeichnet durch seine jeweils funktionale Perspektive, führe zu strukturbedingten Verständigungsschwierigkeiten, die einen offenen Wissensaustausch im Unternehmen behindere. Gerade im Vergleich mit anderen Ländern und insbesondere gemessen am japanischen Produktionsmodell, das seit Erscheinen der MIT-Studie zu Beginn der neunziger Jahre als die effektivste Organisationsform von Arbeit gilt, wird das Berufsprinzip als ein Wettbewerbsnachteil des deutschen Produktionsmodells diskutiert“ (Meyer 2000, S. 20).

Selbst die Berufs- und Wirtschaftspädagogik betätigt sich – übrigens schon seit den 20er Jahren, der Zeit von *Anna Siemsen* und *Erna Barschak* – mit steigender Intensität an der Infragestellung von Berufsprinzip und Beruflichkeit. Berufswechsel und Arbeitslosigkeit als verbreitete Karrierebrüche, das Verschwinden traditioneller Berufe und der zunehmende Verlust des „Sinnbezugs“ des Berufes, das heißt sein Zurücktreten als dominanter Lebensbezug, lassen nach Meinung zahlreicher Vertreter dieser Disziplinen Beruflichkeit auch als Orientierungsmuster von Bildungs- und Qualifikationsprozessen immer mehr als obsolet erscheinen (vgl. Meyer 2000, S. 24ff.). Auffällig ist allerdings, daß die empirischen Belege für die Berechtigung derartiger Sichtweise sehr dürftig ausfallen (vgl. dazu Konietzka 1999).

Bei genauerer Analyse muß jedenfalls festgestellt werden, daß Industriesoziologie und Berufspädagogik in der Diskussion über die Entberuflichung einem grundlegend abweichenden Argumentationszusammenhang folgen. Während die Industriesoziologie auf die konkreten Veränderungen der Berufsarbeit Bezug nimmt, auf die technologischen und arbeitsorganisatori-

schen Wandlungen in ihrer Folge auf die Berufsarbeit, zielt die Berufspädagogik auf eine rein normative Dimension, nämlich die Eignung des Berufes als „Bildungs“prinzip und prägende Kraft bei der Subjektentwicklung.

Beide Sichtweisen lassen nach *Rita Meyer* wesentliche Aspekte des *Berufsprinzips* außer acht: spätestens seit *Max Weber* kann der Beruf als allgemeines und abstraktes Organisationsprinzip von Arbeit, Erwerb und Qualifikation gelten, als komplexes gesellschaftliches Tauschmuster, das ganz unabhängig von historisch konkretisierten Ausprägungen Gültigkeit beanspruchen kann (vgl. Hesse 1972; Kurtz 2005). Im Rahmen dieses Verständnisses relativieren sich auch die vorgebrachten Argumente der Industriesoziologie und der Berufspädagogik zur „Entberuflichung“.

„Die Kritik am Berufskonzept“ so *Rita Meyer*, „bezieht sich zumeist auf die bestimmte historische Konkretisierung des Berufes im Ausbildungsberuf und im industriellen Facharbeiterberuf.( . . . ) Das Berufskonzept wird weder in seiner theoretischen Komplexität noch in seiner faktischen Bedeutung als hochrangig institutionalisiertes und zudem verfassungsrechtlich geschütztes Organisationsprinzip von Arbeit und Erwerb in Deutschland erfaßt. Diese jeweiligen Verkürzungen des Berufskonzeptes und des Beruflichkeitsprinzips lassen fraglich erscheinen, ob das Stichwort ‚Entberuflichung‘ die Prozesse, die sich in der Wirklichkeit der Arbeitswelt vollziehen, angemessen beschreibt“ (Meyer 2000, S. 30).

Was Industriesoziologie und Berufspädagogik eigentlich meinen wenn sie von Entberuflichung sprechen, bezieht sich genau genommen ausschließlich auf die inhaltliche Dimension des Berufs, nämlich seine *fachliche Ausprägung*. Wird der traditionelle Berufsbegriff als Bezugspunkt der Diskussion begriffen, so ist die Feststellung seiner – allerdings schon lange währenden – Erosion ohne Zweifel zutreffend. Seine bestimmenden Elemente, wie lebenslange Erwerbsperspektive, ausgeprägter Fachbezug, geringe Verfallszeit der erworbenen Qualifikation, spezifischer beruflicher Habitus und soziale Einbindung, diese Merkmale sind neuen, modernen Elementen von Beruflichkeit gewichen, ihre zunehmende Verflüchtigung konnte Berufsprinzip und Beruflichkeit als soziale Organisationsmuster indes nicht ernstlich in Frage stellen. Dies bedeutet nicht, daß der aktuelle berufliche Wandel ohne große

Probleme verliefen, ganz im Gegenteil. Vor allem in Bezug auf die laufend notwendige Anpassung der Qualifikationsmuster steht die Ausbildungspolitik vor schwerwiegenden Herausforderungen.

Die inhaltlich-fachliche Dimension der Ausbildung im Dualen System repräsentiert eine deutsche didaktische Spezialität, der sog. „Ausbildungsberuf“, ein Konstrukt, das „sich einerseits an den Tätigkeits- und Funktionsbereichen von Wirtschaft und Verwaltung und andererseits an berufspädagogischen und berufsbildungspolitischen Vorgaben orientiert“ (Benner 1999, S. 37). Ausbildungsberufe sind ihrer Intention und ihrer Funktion nach also keine Abbilder vorfindlicher Berufstätigkeiten, es handelt sich vielmehr um Qualifikationsbündel, die infolge ihres überbetrieblichen Zuschnitts zu vielfältigen Beschäftigungsoptionen auf dem Niveau von Facharbeiter-, Gesellen- und Fachangestelltenberufen führen.

Auf der Basis gesetzlicher Vorgaben gelten seit 1974 spezifische Kriterien für die Einrichtung, Anerkennung und Modernisierung von Ausbildungsberufen (vgl. Empfehlung betr. Kriterien . . . 1974). Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde der Begriff des „staatlich anerkannten Ausbildungsberufes“ als Rechtsbegriff eingeführt; er steht seitdem im Dualen System im Kontext der beiden zentralen Begriffe „Berufsausbildung“ und „Ausbildungsordnung“. Danach werden Ausbildungsberufe durch spezielle Rechtsverordnungen staatlich anerkannt (Ausnahme: die durch Legaldefinition in der HWO festgelegten handwerklichen Ausbildungsberufe), und durch Ausbildungsordnungen – Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen – fachlich-inhaltlich geregelt (vgl. § 4 BBiG). Die einzelnen Ordnungen werden in einem formal festgeschriebenen standardisierten Prozeß erarbeitet und auf die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule abgestimmt (vgl. Benner 1977). Das Verfahren basiert auf dem Konsensprinzip, das heißt, Arbeitgeber, Gewerkschaften und staatliche Bürokratie sind gleichermaßen beteiligt. Dies sichert zusätzlich die Einbindung des Ausbildungsberufes bzw. seines Abschlusses in tarif- und sozialrechtliche Bestimmungen. Die herausragende Stellung des staatlich anerkannten Ausbildungsberufes zeigt sich auch darin, daß unter 18jährige nur nach dessen Vorschriften ausgebildet werden dürfen (vgl. §4 BBiG).

Die zentrale Funktion des Konstruktes „Ausbildungsberuf“ im Rahmen des unmittelbaren Qualifizierungsprozesses wird im ersten Berufsbildungsgesetz von 1969 noch ausdrücklich definiert: Ausbildungsberufe mit ihren entsprechenden Ordnungen, so explizit formuliert, bilden die „Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung“; sie dienen zudem als Instrument zu deren stetiger „Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung“ (§25 Abs. 1 BBiG).

Doch dieser formal kompliziert geregelte Prozeß ist infolge der Notwendigkeit seiner permanenten Aufrechterhaltung in Zeiten hypo-dynamischer Wirtschaftsentwicklung nur schwer optimal zu gestalten bzw. zu handhaben. Lange Zeit stand die Dauer der einzelnen Ordnungsverfahren im Mittelpunkt der Kritik. Diese hat sich in den letzten Jahren stark beschleunigt, so daß von 1996 bis 2006 insgesamt 44 neue und 230 modernisierte Ausbildungsberufe in Kraft getreten sind (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 34 und S. 134ff.). Doch die Annahme, daß die Entwicklung und Anpassung möglichst vieler Ausbildungsberufe das richtige Mittel sei, um Betriebe für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu gewinnen, hat sich nicht erfüllt. Eher hat die Hektik der letzten Jahre zu Qualitätsverlust und heterogenen Strategieansätzen bei den Neuordnungsverfahren geführt (vgl. z. B. die Stellungnahme der Arbeitnehmer im Berufsbildungsbericht 2006, S. 34f.).

So ist es bislang nicht gelungen, das im Verhältnis zum Arbeitsmarkt gravierende Mißverhältnis von Ausbildungsberufen des Dienstleistungssektors und des Sektors „Güterproduktion und Wartung“ zu beseitigen. Die Zahl der Ausbildungsberufe im Bereich Produktion und Dienstleistung verhält sich wie 75 zu 25, während sich die Beschäftigten in beiden Sektoren etwa genau umgekehrt verteilen ( vgl. Berufsbildungsbericht 1989; Stooß 1997). Weiterhin wurden bewährte Ordnungsprinzipien aus interessenpolitischen Gründen zur Disposition gestellt: die neu geschaffenen Informations- und Telekommunikationsberufe (IT-Berufe), die in weniger als zwei Jahren entwickelt und 1997 als Ausbildungsberufe anerkannt wurden, können keinem traditionellen Berufsfeld zugeordnet werden; außerdem überschneiden sie sich nicht unerheblich mit Berufen des Berufsfeldes Elektrotechnik. Für dieses Berufsfeld wurden ohne Vorhandensein objektiven Bedarfs zwei neue Ausbildungsberufe eingerichtet, genauso wie im Berufsfeld Metalltechnik der „Fer-

tigungsmechaniker“ nur auf Drängen der Automobilindustrie neben dem universal konzipierten „Mechatroniker“ geschaffen wurde (vgl. Rauner 1998, S. 17f.).

„In der Summe“ so zieht *F. Rauner* ein vorläufiges Fazit, „sind diese Neuordnungsverfahren und die daraus resultierenden neuen Berufe unterschiedlichsten Reformkonzepten oder auch nur Brancheninteressen verpflichtet. Ein übergeordnetes Reformkonzept ist für die Neuordnung und Weiterentwicklung der Berufe nicht auszumachen.“ (Rauner 1998, S. 18). Die Gewerkschaften fordern daher in ihrer Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 2006 „Zeit für einen Paradigmenwechsel, der etwas mehr Ruhe und Überlegtheit in die Neuordnungsaktivitäten bringt“. Ein Vorlauf von einem Jahr für alle diese Verfahren sei notwendig, „Sicherung der Qualität“ habe in Zukunft den Vorrang zu erhalten (S. 19.f.).

Vorschläge für die konzeptionelle Umgestaltung der Ausbildungsberufe, für ihre „Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung“ gibt es – vor allem auf bestimmte Tätigkeits- bzw. Berufsfelder bezogen – eine ganze Reihe (vgl. z. B. Pahl/Petersen 1998). Die grundlegenden Schwierigkeiten, die in derartigen Überlegungen bzw. Vorschlägen überwunden, das heißt zu konzeptionellen Lösungen führen sollen, beziehen sich in erster Linie auf folgende Bedingungsfelder:

- (1) *Auf die Notwendigkeit, eine neue Beruflichkeit zu definieren, die es einerseits erlaubt, die Vorzüge des traditionellen Berufskonzeptes zu erhalten, andererseits dieses „zugleich so zu transformieren, daß es sowohl den Strukturwandel im Handwerk unterstützt als auch den Bedingungen hoher Flexibilität im Produktions- und Dienstleistungssektor genügt“* (Rauner 1998, S. 22). Die entsprechenden Maßnahmen, die dazu zu ergreifen wären, konkretisieren sich in Überlegungen zu einer „Struktur offener dynamischer Berufsbilder“, einer limitierten Zahl von „Kernberufen“ oder „Basis-Berufen“ mit ergänzenden „Zusatzqualifikationen“ und/oder standardisierten „Modulen“ im Rahmen beruflicher Fortbildung. Ergebnis derartiger Modelle wären flexible Berufsbilder mit einem „Kernbereich“ (50 bis 60 %), der

berufsfeld- und berufsbezogene Inhalte umfaßt, einem „regional-spezifischen Anwendungsbereich“ von 20 bis 30 Prozent sowie einem „Integrationsbereich“ (20 bis 30 %), der auf das arbeits- und betriebsbezogene Zusammenhangwissen sowie auf eine geschäfts-prozeßorientierte betriebliche Organisationsentwicklung abzielt (vgl. Heidegger 1998).

Derartige Berufsbilder „zeichnen sich durch eine abstraktere, der konkreten Materialität enthobene wissensbasierte Fachlichkeit aus, deren Grundlage nicht mehr der Umgang mit einem Material, sondern dienstleistungsbezogene und nicht selten virtuelle Vorgänge sind, die sich aber gleichwohl in konkreten Arbeitsprozessen materialisieren“ (Meyer 2006). Die neuen IT-Berufe und auch die Ausbildungsberufe im Medienbereich kommen solchen offenen Berufsbildern schon recht nahe.

- (2) *Auf die Notwendigkeit, die Angebotsseite des Ausbildungsmarktes auch für industrielle und gewerbliche Fachkräftequalifikation als attraktiv und damit funktionstüchtig zu erhalten.* Seit rund zwei Jahrzehnten sind hier Entwicklungstendenzen auszumachen, die zu einer grundlegenden Veränderung der Situation der Facharbeit, ja zu ihrem Verschwinden, führen könnten. Ohne grundlegende Eingriffe in die Ausbildung, die Einsatzformen und die Berufsperspektiven der hier tätigen Arbeitskräfte, so Lutz, wird sich auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt für industrielle und gewerbliche Fachkräfte eine wachsende strukturelle Diskrepanz von Angebot und objektivem Bedarf herausbilden.

*Burkart Lutz* hat die Verursachungskette dieser prekären Tendenz aufgezeigt und kritisch analysiert (vgl. Lutz 1996, s. 126ff.). Danach stehen Massenwohlstand und neue Lebensformen als zentrales Ergebnis der gesellschaftlichen Nachkriegsentwicklung als Auslöser am Anfang. Die strikte Trennung von „Volk“ und sog. „gebildeten Ständen“ hat sich aufgelöst, Volk als geschlossenes Sozialmilieu mit stark verhaltensprägender Kraft, das sich traditionell darauf verwiesen sah, seinen Unterhalt mit körperlicher bzw. „praktischer“ Arbeit zu verdienen, gibt es nicht mehr. Eine erstaunliche, in der Ge-

schichte noch nie dagewesene Verbesserung der materiellen Lebensverhältnisse, umfassender Wertewandel und ein gewaltiger Schub von Ent-Traditionalisierung, in dessen Verlauf es unter anderem zu einer tiefgreifenden Veränderung des Bildungs- und Berufswahlverhaltens kam, haben seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts die unaufhaltsame Expansion der weiterführenden Bildungseinrichtungen in den westlichen Industrieländern und in Japan befördert.

In den meisten europäischen Industrienationen – und auch in Japan – hat diese Expansion weiterführender Bildung sehr schnell den Niedergang des Systems berufspraktischer Ausbildung nach sich gezogen. Das deutsche Berufsausbildungsmodell hingegen hat bislang den Drang nach höheren allgemeinen Bildungsabschlüssen absorbiert, das heißt die Klientel-Struktur des Systems hat sich zugunsten von Auszubildenden mit mittlerern und höheren Schulabschlüssen verändert, allerdings nicht zum Vorteil aller Berufs- bzw. Wirtschaftsbereiche. Für die Zukunft – und das bedeutet schon mit dem Abflauen der demographisch bedingten Übernachfrage nach Ausbildungsplätzen – schließt Lutz auf eine rapide Verschlechterung der quantitativen wie qualitativen Rekrutierungsmöglichkeiten von Auszubildenden für industrielle und gewerbliche Berufe (vgl. Lutz 1996, S. 130f.).

Die tiefgreifenden Folgen eines derartigen Einbruchs für die Ausbildung, den Berufsweg und das spezielle Leistungsprofil des technischen Personals in Industrie und Handwerk sind nicht schwer zu prophezeien: es wird – und bestimmte andere Triebkräfte, über die noch zu reden sein wird, unterstützen diese Entwicklung – zu einer allgemeinen Verschulung und Verwissenschaftlichung der technischen Berufe kommen; der schon jetzt massiv beeinträchtigte „Facharbeiteraufstieg“, ein großer komparativer Wettbewerbsvorteil des deutschen Produktionsmodells, wird gänzlich zum Erliegen kommen; als Ablösung des Facharbeiters werden auch in der deutschen Industrie und im deutschen Handwerk künftig nur noch Arbeitskräfte auf der Operationsebene zur Verfügung stehen, die bestenfalls über einige „skills“ verfügen, berufliche Teilqualifikationen, die in kurzen Phasen eines modularisierten „Competency-Based Training“ vermittelt wurden.

### 3. Ursachen-Analyse II: die lastende Tradition

Von den drei klassischen Ausbildungsformen, die in Europa nach dem Verfall des handwerklichen Produktionsmodells unter dem Einfluß des Industrialisierungsprozesses entstanden sind, ist das deutsche das am meisten der Tradition verpflichtete. Das gilt insbesondere unter der Perspektive, daß sich auch die Industrie bei der Konstruktion eines ihren Qualifikationsinteressen entsprechenden Ausbildungsmodells dieser Tradition nicht verweigerte. Doch Glaube an historische Sinnhaftigkeit nötigt zur Vorsicht, denn – wie *Friedrich Nietzsche* in seiner berühmten Abhandlung „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ zu bedenken gibt – wenn dieser Glaube „ungebändigt waltet und alle Konsequenzen zieht, (dann) entwurzelt (er) die Zukunft, weil er die Illusionen zerstört und den bestehenden Dingen ihre Atmosphäre nimmt, in der sie allein leben können“ (vgl. Nietzsche 1955, S. 153). Tradition kann also unter Umständen auch zur Falle, zur Last werden. Die Gefahr der „Entwurzelung der Zukunft“ ist eine relativ gute Metapher für die problematische Rolle, die die beiden wichtigsten Traditionsbestände des Dualen Systems heute spielen: der Korporatismus seiner Verfassung und der Bildungsföderalismus der Bundesrepublik.

#### 3.1 Auslaufmodell der Systemsteuerung: der Korporatismus im „deutschen Modell“

Die im historischen Teil der Untersuchung dokumentierte starke Beteiligung der Sozialparteien an der Regelung der Berufsausbildung in der Bundesrepublik bedeutet nicht, daß die Berufsbildung der breiten Bevölkerungsmehrheit nicht als öffentliche Aufgabe angesehen werden kann. Der Staat kann seiner Verantwortung bei der Regelung kollektiver Aufgaben auf verschiedene Weise gerecht werden, von denen die direkte staatlich-bürokratische Variante nur eine ist. Die andere besteht in der Übertragung öffentlicher Verantwortung auf andere Akteure wie große, gut organisierte Interessengruppen, die in eine enge Verbundenheit mit dem Staat einbezogen werden.

Diese Form der Lösung von Problemen der Regierbarkeit in modernen, demokratischen Gesellschaften wurde von der Politikwissenschaft Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts unter dem Begriff „Neokorporatismus“ untersucht (vgl. Schmitter/Lehmbruch 1979; Lehmbruch/

Schmitter 1982). In der wissenschaftlichen Literatur findet sich dieser Begriff in doppelter Weise verwendet, zum einen bezeichnet er eine Art von Politik, „die durch die Delegation staatlicher Autorität an ‚quasi-öffentliche‘ private Instanzen, insbesondere an Interessenorganisationen, charakterisiert ist“ (Streeck u.a. 1987, S. 2). Zum anderen wird Neokorporatismus im Bereich der industriellen Beziehungen gleichgesetzt mit „dreiseitiger“ Wirtschaftspolitik „unter Beteiligung starker, monopolistischer, zentralisierter Organisationen von Kapital und Arbeit, deren Handeln vorzugsweise durch indirektes und ‚förderndes‘ Eingreifen des Staates aufeinander abgestimmt wird“ (ebenda).

Im Falle der Steuerung des Berufsausbildungssystems in der Bundesrepublik gelten beide Varianten des Konzeptes, wie gezeigt, gleichermaßen. Die Übertragung von staatlicher Autorität, zuerst auf die Kammern und Innungen des Handwerks, markiert sozusagen einen wichtigen Grundbaustein des Systems, das Modell der Konsenspolitik von Staat, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften in Sachen Berufsbildung wurde durch das „Berufsbildungsgesetz“ von 1969 und das „Betriebsverfassungsgesetz“ von 1972 offiziell besiegelt. Man kann also in Bezug auf das Duale System zwischen einer traditionellen und einer modernen Variante des Korporatismus unterscheiden. In dieser spezifischen Regelungsstruktur stellt das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland nun in der Tat weltweit ein Unikat dar.

Dieses politische Steuerungsmodell – dessen Grundstruktur auf Seite 212 nochmals zusammenhängend dargestellt ist – hat etwa einhundert Jahre lang ganz wesentlich zur Erfolgsgeschichte des Dualen Systems beigetragen. Es gewinnt seine Stärke hauptsächlich aus der personellen Verflochtenheit der Hauptakteursgruppen auf den verschiedenen Ebenen, ein Umstand, der das System in seinen Reaktionen in doppelter Weise flexibel macht: „Zum einen geraten Informationen über Veränderungen in den betrieblichen Arbeitsanforderungen schnell auf die Normierungsebene der Gestaltung von Ausbildungsordnungen. Zum anderen können feed-backs über die Praktikabilität von Ausbildungsnormen in die Gesetzgebungs- und Verordnungsebene auf der Bundesebene transferiert werden“. Die korporatistischen Akteure können sich also praktisch über alle Ebenen hinweg schnell abstimmen und auf allen Ebenen der politischen Entscheidungen und der praktischen Durchführung der Berufsausbildung Einfluß nehmen (Baethge 2006, S. 438).

Die aktuelle Ausbildungskrise läßt nun allerdings begründbare Zweifel daran aufkommen, ob dieses Steuerungsmodell noch wirklich funktionsfähig ist. Der Göttinger Soziologe *Martin Baethge* ist in einer umfangreichen Untersuchung, deren Argumentation wir uns im folgenden zu eigen machen wollen, dieser Frage nachgegangen (vgl. Baethge 2006). Als zentrales Beurteilungskriterium für die gegenwärtige Leistungsfähigkeit des korporatistischen Steuerungsmodells wählt Baethge eine vergleichende Betrachtung der Krisenbewältigungsversuche in den beiden Ausbildungskrisen von 1975 bis 1985 und in der noch anhaltenden seit 1993. Die Unterschiede in der Krisenbewältigung in den beiden Phasen, so der Autor, seien gravierend, auch wenn die Lösung in der ersten Phase nicht als optimal angesehen werden könne. Zum einen konnte in keinem Jahr ein Angebot erzielt werden, das für die Jugendlichen wirkliche Wahlmöglichkeiten zuließ, zum anderen mußte die öffentliche Hand mit erheblichem Mitteleinsatz die Lücken im Ausbildungsangebot durch Subventionen auszugleichen versuchen.

Völlig anders als im Jahrzehnt von 1975 bis 1985, so Baethge, stelle sich die Situation in der gegenwärtigen Ausbildungskrise dar: der statistische Vergleich deute nun eindeutig auf eine Strukturkrise hin, für deren Bewältigung weder Apelle der Politik noch korporatistisch inspirierte Förderpakete – „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerb“, „Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ – noch die Androhung eines Umlagefinanzierungs-Gesetzes ausreichen. In der ersten Krise erfolgte eine bis dahin einmalige Ausweitung des Lehrstellenangebotes, obwohl die Unternehmen keinen entsprechenden Fachkräftebedarf zu verzeichnen hatten. „Die Ausweitung kann als gelungenes Beispiel korporatistischer Mehr-Ebenen-Politik begriffen werden, bei der die Unternehmensebene ein sehr starkes Gewicht hatte und bei der Unternehmens- und Verbandsebene ein gemeinsames Fundament an Überzeugung vom deutschen Entwicklungspfad verband. Die Ausweitung des Ausbildungsplatzangebotes folgte – . . . – dem Interesse am Erhalt einer kooperativen betrieblichen Produktionsverfassung, deren qualifikatorisches Rückgrat Facharbeiter und Fachangestellte waren. Auf sie waren beide Seiten vereidigt, und an ihrem Erhalt beide, Management wie Betriebsräte, Arbeitgeber wie Gewerkschaften, in gleicher Weise interessiert und ließen sich die Sache etwas kosten“ (Baethge 2006, S. 440).

## Das Korporatismus-Modell im deutschen Berufsbildungssystem

### Bundesebene

Zentrales Organ korporatistischer Politikberatung und Entscheidungsvorbereitung auf Bundesebene ist der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Der Hauptausschuss berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung, kann eine Stellungnahme zum jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht abgeben und wirkt bei der Verabschiedung von Ausbildungsordnungen und dem Forschungsprogramm des Bundesinstituts mit. Der Hauptausschuss ist viertel bzw. drittelparitätisch aus Vertretern der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und der öffentlichen Hand besetzt (je 16 Beauftragte von Arbeitgebern und Gewerkschaften sowie der Länder und fünf des Bundes [mit 16 Stimmen]).<sup>5</sup>

Der Einfluss der großen organisierten Sozialparteien wäre unterschätzt, wenn man ihn auf der Bundesebene nur auf diese formalisierten Funktionen nach BBiG beschränkte. Da Arbeitgeber- bzw. Unternehmensverbände und Gewerkschaften als die gesellschaftlich mächtigsten Interessengruppen durch ihre Dachorganisationen in vielfältiger Weise im Vorfeld von Gesetzesinitiativen und in den parlamentarischen Anhörungen aktiv werden und publizistisch auf die Öffentlichkeit einwirken, ist ihr politisches Gewicht deutlich höher.

### Regionale Ebene

Auf regionaler Ebene wirken die Interessenorganisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern an der Gestaltung der Berufsbildung in den Landesausschüssen für Berufsbildung und in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern mit. Von hier können sie über die Politik des Landesministeriums oder über die Dachverbände der Kammern auch auf die nationale Ebene einwirken.

Die Landesausschüsse sind drittelparitätisch besetzt, sie sollen die Landesregierung in Berufsbildungsfragen beraten (z.B. bei der Abstimmung von betrieblichen Ausbildungsordnungen mit schulischen Rahmenlehrplänen).

Die Berufsbildungsausschüsse der Kammern sind drittelparitätisch besetzt (je sechs Vertreter der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Lehrer an berufsbildenden Schulen – diese allerdings nur mit beratender Stimme). Die Berufsbildungsausschüsse sind in allen Angelegenheiten der beruflichen Bildung auf Kammerebene zu unterrichten und zu hören und haben die von einer Kammer zu erfassenden Regelungen für die Durchführung der Ausbildung zu beschließen. Dies trifft vor allem die Kontrolle und Beratung der Betriebe bei der Durchführung der Ausbildung. Ein besonders wichtiges Aufgabenfeld ist darüber hinaus die Abstimmung zwischen der betrieblichen und der schulischen Berufsbildung. Auf der regionalen Ebene stehen vor allem Aufgaben in der Durchführung der Ausbildung an.

### Betriebliche Ebene

Nach den Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes von 1972 und des Mitbestimmungsgesetzes von 1976 können Betriebsräte darüber mitbestimmen, wie die Berufsbildung im Betrieb durchgeführt wird. Auch wenn sie kein formalisiertes Mitbestimmungsrecht über die Errichtung und Ausstattung betrieblicher Aus- und Weiterbildungseinrichtungen besitzen, können sie auf diese Fragen Einfluss nehmen, da in der Regel über die Wichtigkeit einer qualitativ guten Berufsausbildung zumindest in den größeren Unternehmen in der Vergangenheit hohes Einvernehmen zwischen Personalmanagement und Arbeitnehmervertretung herrschte. Darüber, Ausbildungsleistungen auch oberhalb der als Mindestanforderungen für die Betriebe fungierenden Ausbildungsordnungen zu erbringen, ist es bisher selten zu ernsthaften Konflikten gekommen, da das Management im Interesse eines guten Fachkräftpentials und flexiblen Arbeitskräfteeinsatzes oft die Ausbildungsqualität fördert. Was die Quantität der Ausbildungsplätze und auch den Aufwand für Weiterbildung angeht, ist die Situation in den Unternehmen nach unseren eigenen empirischen Erhebungen im letzten Jahrzehnt eher kritischer geworden.

5 Im novellierten Gesetz von 2005 ist das Gremium auf jeweils acht Beauftragte und fünf des Bundes verkleinert.

Der Versuch der Politik, durch spezifische Zweck-Bündnisse mit den Sozialparteien und freiwilligen Übereinkommen mit den Arbeitgebern den Korporatismus in der Berufsausbildung neu zu beflügeln hat bislang zu keinen bemerkenswerten Ergebnissen geführt, ganz im Gegenteil: „Die Politik, die auf den Ausbildungspakt gesetzt hat, steht vor einem Scherbenhaufen“. Die übergroße Mehrzahl der Betriebe – nämlich nach einer Untersuchung des *Instituts der deutschen Wirtschaft* 71 Prozent – bleibt von dem Pakt völlig unbeeinflusst, was nach Meinung der Gewerkschaften zeigt, wie gering der Einfluß von Kammern und Arbeitgeberverbänden auf die Betriebe ist (Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer; Berufsbildungsbericht 2006, S. 31).

Als Hauptursache für die geringe Durchschlagskraft korporatistischer Politik bei der Lösung der aktuellen Ausbildungskrise sieht auch *M. Baethge* in seiner Untersuchung „die geringere Handlungskapazität der korporativen Akteure“, die „auf strukturbedingte Machtverluste beider großer Tarifparteien und auch auf Legitimationseinbußen des deutschen Kapitalismus-Modells bei den Arbeitgebern zurückzuführen“ ist. Diese Verluste haben etwas „mit Wandlungstendenzen in den Steuerungsprinzipien von Unternehmen, dem Wiedererstarken des Neoliberalismus in der Politik und mit sektoralen Strukturverschiebungen hin zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie zu tun“ (Baethge 2006, S 443).

Die beschriebene zunehmende strukturelle Schwächung des Korporatismus in der Berufsbildungspolitik ist vor allem auf Wandlungstendenzen in den betrieblichen Governance-Strukturen zurückzuführen. Als Stichworte für diese Entwicklung können zum Beispiel „Einführung von Marktprinzipien innerhalb der Unternehmen“, „neues Kostenmanagement“ oder „global sourcing“ gelten. Eine Folge dieser veränderten Unternehmenssteuerung ist eine zunehmende „bedarfsgerechte“ Ausbildungsplanung („Bildungs-Controlling“). Diese kostenorientierte Form der Ausbildung bietet für soziale Gesichtspunkte, die in der ersten Krise noch eine gewichtige Rolle gespielt hatten, keinen Spielraum mehr. Berufsausbildung ist für die Betriebe immer mehr ein möglichst knapp zu kalkulierender Kostenfaktor.

Den gegenwärtig feststellbaren Wandel der Betriebs- und Arbeitsorganisation, vor allem ihre zunehmende Prozeßorientierung haben wir in den Kapiteln

II/2.2 und 2.3. schon knapp thematisiert. Als Konsequenz derartiger Umstellungen ergibt sich die wachsende Einsicht bei den Betrieben, daß das „deutsche System“, die dual verfaßte Berufsausbildung, nicht mehr als „Königsweg der Nachwuchsrekrutierung“ (Baethge) betrachtet werden kann bzw. muß. Besonders Betriebe, die unter den Bedingungen beschleunigter Innovation arbeiten, neigen immer mehr dazu, strategische Positionen auf der mittleren Ebene mit Fachhochschulabsolventen statt mit aufgestiegenen Facharbeitern zu besetzen, da sie sich von ersteren mehr theoretisches Wissen und analytisches Denkvermögen erwarten. Die Ausbildungs- und Karrierewege dieser neuen „Systemregulierer“ liegen indes außerhalb des korporatistischen Einflußbereiches.

Am leichtesten sind wohl die Folgen abzuschätzen, die vom Vorrücken der Dienstleistungsgesellschaft ausgehen. Das Duale System der Berufsausbildung, so hat unsere historische Darstellung gezeigt, ist trotz seiner handwerklichen Herkunft ein lupenreines industrielles Ausbildungsmodell. Seinen Kern bildet ein „produktionistisches Arbeitsverständnis“ (Baethge), das heißt, nicht nur seine berufspädagogischen Gestaltungsprinzipien und seine politisch-administrative Organisation sind letztlich von der Industrie geprägt, mehr noch bestimmen seine typischen funktionalen Verbindungen zu den verschiedenen Subsystemen der Industriegesellschaft seinen spezifischen Charakter (vgl. Greinert 2001). Für den Dienstleistungssektor hat das Duale System nie die Bedeutung gehabt wie für den industriellen und gewerblichen, und ganz folgerichtig wird selbst heute noch mehr für den Produktionssektor ausgebildet als für die absolut dominierende Dienstleistungsökonomie. Es kommt hinzu, daß ein wichtiger Akteur des Korporatismus, die Gewerkschaften, sich mit dem Dienstleistungssektor immer sehr schwer getan haben. Die entsprechenden Organisationserfolge blieben in den Unternehmen beschränkt; wohl auch weil die Dienstleistungsökonomie eine Vielzahl von Tätigkeitstypen vereinigt, die – anders als die Produktionsberufe – kaum unter einheitlichen Kriterien zu subsumieren sind. Diese Eigenheit hatte sowohl Folgen für die Gewerkschaftsorganisation wie für die Berufsausbildung.

Wenn es noch eines aktuellen Beleges für die inzwischen problematische Funktion des Korporatismus im Dualen System bedurft hätte, so wurde die-

ser mit der Verabschiedung des neuen „Berufsbildungsgesetzes 2005“ erbracht. Ausbildungspolitisch betrachtet, handelt es sich bei diesem Gesetz quasi um den Beweis dafür, daß der Verfall der korporativen Steuerung der Berufsausbildung längst eine neue Stufe – nämlich die offener Dysfunktionalität – erreicht hat: der Korporatismus dient den Sozialparteien inzwischen vorzugsweise als wirksames Blockade-Instrument zur Verhinderung der notwendigen Reform unseres Berufsbildungssystems. Das Bündnis zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und den großen Parteien, dessen reaktionärer Charakter sich in der ersten Lesung des Gesetzes mit wünschenswerter Deutlichkeit enthüllt, soll die notwendige Öffnung des Ausbildungssystems in Richtung schulbezogener Varianten verhindern. Die Analyse im Kapitel 1.3 des zweiten Teils unserer Untersuchung zeigt, daß für das gesetzlich erneut bestätigte Mehr-Ebenen-Modell des Korporatismus der dualen Ausbildungsform nun ein Monopol angestrebt wird; auch die bisher einer eigenen Tradition folgenden schulischen Ausbildungsformen sollen künftig strikt nach den Ausbildungsordnungen des Dualen Systems ausgerichtet werden. Weil Arbeitgeber und Gewerkschaften ihren durch den Korporatismus festgeschriebenen Einfluß nicht in schulischen Einrichtungen der beruflichen Bildung geltend machen können, versuchen sie mit allen Mitteln die sich anbahnende polyvalente Entwicklung unseres Berufsbildungssystems zu sabotieren und damit einer Veränderung des Bildungssystems überhaupt entgegenzuarbeiten.

Die vorgesehenen Befristungsregelungen, die Verankerung der Betriebsausbildung als verbindliche Norm auch für schulische Berufsqualifizierung im § 43, 2 sowie die Ausschaltung der Länder im Zulassungsverfahren zur Kammerprüfung im Jahre 2011 gehen im Grunde von der Erwartung aus, daß sich nach dem Abflauen der hohen Ausbildungsplatz-Nachfrage jenseits des Jahres 2007 die alte heile Bildungswelt des Industrialismus in Deutschland mit ihrer charakteristischen Trennung von Allgemein- und Berufsbildung wieder herstellen wird. Die Wahrscheinlichkeit, daß dieser an partikularen Interessen, nicht aber an rationaler Einsicht orientierte Wunsch auch in Erfüllung gehen könnte, tendiert allerdings gegen Null. Die moderne Wissens-, Kommunikations- und Dienstleistungsgesellschaft, in die wir im Zeitalter der Globalisierung hineinzuwachsen gezwungen sind, funktioniert nicht nach den Spielregeln des „deutschen Systems“.

### **3.2 „Deutscher Defekt“: der Bildungsföderalismus als Reformbremse**

Die offensichtliche Reformunfähigkeit bundesrepublikanischer Politik zeigt sich gleichermaßen im Hinblick auf die zweite historische Hypothek, deren Folgelasten das dual bestimmte Ausbildungssystem bis heute nicht abtragen konnte: die des deutschen Bildungsföderalismus. Wie der Korporatismus ist der Föderalismus quasi ein Bestandteil des Fundamentes des Dualen Systems, dessen zweiter Pfeiler, die Fortbildungsschule/Berufsschule traditionell – bis auf eine kurze Unterbrechung während des Dritten Reiches – rechtlich und verwaltungsmäßig den Ländern unterstand bzw. untersteht. Aus dieser Kombination zweier vergangenheitsorientierter Steuerungsmuster für ein eigentlich auf Zukunft programmiertes Berufsausbildungssystem ergaben und ergeben sich fast automatisch spezifische Probleme. Im folgenden soll die Entwicklung einiger zentraler Problemlagen gezeigt werden, deren politische Bearbeitung die besonderen Schwierigkeiten föderaler Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung Deutschlands zeigt.

Die geteilte rechtliche und administrative Zuständigkeit für die beiden Lernorte Betrieb und Schule, die – wie der Korporatismus – ein quasi selbstverständliches Erbe der Tradition bildet, war in der Protophase des dualen Ausbildungssystems wenig problematisch, denn das Lernen an den beiden Lernorten blieb erst einmal bestimmt von der jeweiligen Vorläuferinstitution: die Ausbildung im Handwerksbetrieb orientierte sich weiterhin inhaltlich und methodisch am Imitations- und Identifikationslernen in den überlieferten Berufen; die Fortbildungsschule, insbesondere die allgemeine, folgte dagegen didaktisch dem Lehrplan und der Methode der Volksschule.

Diese Trennung spiegelte sich in den unterschiedlichen gesetzlichen Vorschriften für die beiden Lernorte: die betriebliche Ausbildung regelte die zentralstaatlich verantwortete Gewerbeordnung, den begleitenden Schulunterricht normierten entsprechende Schulgesetze der Länder. Eine Ausnahme bildete – wie in Kapitel I/2.6 beschrieben – u.a. Preußen, das sich auf Paragraphen der Gewerbeordnung stützte, die eine durch Ortsstatut verfügte Fortbildungspflicht erlaubten. Die nach Kerschensteiners und Paches Reformvorstellungen begründete und beförderte Ausrichtung der Fortbildungsschule an der betrieblichen Berufsausbildung zielte indes, bewußt oder unbewußt, auf die

Einrichtung eines *Lernsystems* und begründete damit u.a. die Notwendigkeit einer didaktisch geregelten „Lernortkooperation“, das heißt einer inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung der Lernprozesse in Betrieb und Schule.

Ein dazu benötigter allgemeiner Ordnungsrahmen hatte sich indes bis zum Ersten Weltkrieg, der ersten massiven Zäsur in der Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule, nicht ergeben. Der Entwicklungsstand des Fortbildungsschulwesens in den einzelnen Ländern war Anfang der 20er Jahre uneinheitlich und kaum vergleichbar. Und trotz der gesetzgeberischen Rahmenkompetenz des Reiches für das Schulwesen in der *Weimarer Verfassung* gelang es, wie in Kapitel I/3.2.2 beschrieben, nicht, die dort in Artikel 145, Absatz 2 „mit unmittelbar verpflichtender Rechtswirkung“ vorgesehene allgemeine Fortbildungsschulpflicht zu verwirklichen. Die Schaffung eines länderübergreifenden verpflichtenden Rechtsrahmens für die Berufsschule fiel daher den Nationalsozialisten zu. Diese versuchten darüberhinaus mit den sog. „Reichslehrplänen“ eine erste – eher gewaltsame – Abstimmung zwischen betrieblicher und begleitender schulischer Ausbildung zu erreichen. Die didaktische Integration von Praxis (Betrieb) und Theorie (Berufsschule) war auf diese Weise jedenfalls nicht zu realisieren. So blieb auch im Berufsschulwesen der Nachkriegszeit die Lernortkooperation vorerst ein ungelöstes Problem.

Die neuen Bundesländer wurden nach dem Grundgesetz nun allein verantwortlich für ihr Bildungswesen und versuchten, dessen Einheitlichkeit über die Einrichtung einer ständigen Konferenz ihrer Kultusminister bzw. -senatoren zu wahren. Bei der Berufsschule hielten sie sich weitgehend an den von den Nationalsozialisten geschaffenen rechtlichen Rahmen, ließen indes die Zusammenarbeit von Betrieb und ausbildungsbegleitender Schule mehr oder weniger bewußt offen. Eine Wende in dieser Frage der Lernortkooperation brachte erst das „Berufsbildungsgesetz“ von 1969, das in konsequenter Auslegung des vorgegebenen Bildungsföderalismus die beiden Lernorte rechtlich und auch didaktisch isolierte.

Das BBiG von 1969, das verbreitet als der „Schlußstein“ des Dualen Systems der Berufsausbildung bezeichnet wird – verwies nicht nur die Repräsentanten der Berufsschule auf eine marginale Stellung bei der Mitwirkung in der Berufsausbildung, es wertete – unter Hinweis auf die verfassungsrechtliche

Situation – auch den Lernort Berufsschule beträchtlich ab. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung, so das Gesetz, liegt bei den Betrieben bzw. bei den „zuständigen Stellen“, den Kammern; der Berufsschulunterricht ist nach § 35 für die abschließende Prüfung nur insoweit von Bedeutung, als er sich auf den „für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff“ bezieht. Die Berufsabschlußprüfung ist eine reine Kammerprüfung. In diesem gesetzlich fixierten Tatbestand kommt die durch den Bildungsföderalismus verursachte problematische Stellung der Berufsschule besonders klar zum Ausdruck: sie ist weder ein integraler Bestandteil des Bildungswesens, noch ein gleichberechtigter Partner in einem als „dual“ apostrophierten Ausbildungssystem.

Die rechtliche Isolierung von Betriebsausbildung und Berufsschule hatte natürlich Folgen bezüglich der Lernortkooperation: diese konnte unter solchen Bedingungen bestenfalls zu einer „Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestivkraft“ werden (Lipsmeier 2004). Daran sollte auch das am 30. Mai 1972 von den *Bundesministern für Arbeit und Sozialordnung, Wirtschaft und Finanzen und Bildung und Wissenschaft sowie den Kultusministern bzw. -senatoren der Länder* unterzeichnete „Gemeinsame Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder“ nichts ändern.

Das Neue an dieser Verwaltungsvereinbarung bestand vor allem darin, „daß trotz und unbeschadet der gegebenen rechtlich unterschiedlichen Zuständigkeiten für die betriebliche und schulische Berufsausbildung Einvernehmen zwischen Bund und Ländern erzielt wurde über Prinzipien und einzurichtende Gremien, die eine Koordination berufsbildungspolitischer Entscheidungen und die Abstimmung der Pläne für die betriebliche und schulische Berufsausbildung ermöglichen“ (Benner/Püttmann 1992, S.12). Nach 20jährigem Bestehen dieser Regelung (1992) waren abgestimmte Ausbildungs- und Rahmenpläne für 253 Berufe entwickelt worden, in denen 96 Prozent der Auszubildenden qualifiziert wurden. Auf den ersten Blick vermittelt also das Jubiläumsjahr einen vollen Erfolg dieses „im Zuge des kooperativen Föderalismus“ getroffenen Abkommens (vgl. Benner/ Püttmann 1992, ebda.).

Doch mit der Umsetzung des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls durften gleichwohl die Kompetenzen von Bund und Ländern nicht berührt werden, d.h. die herrschende Verfassungsinterpretation der getrennten Ordnungskompetenzen für die betriebliche und schulische Berufsausbildung ließ lediglich eine inhaltlich-formale Abstimmung der Lernprogramme zu. Die Entwicklung eines umfassenden Gesamtcurriculums für beide Lernorte – wie z. B. trotz Kulturautonomie der Kantone in der Schweiz üblich – erlaubt das Gemeinsame Ergebnisprotokoll nicht. In der Praxis bedeutet dies: eine Abstimmung der Ausbildung von Betrieb und Schule „vor Ort“ ist zwar nicht verboten, jedoch auch nicht ausdrücklich gefordert, was zur Folge hat, daß sie in der Regel unterbleibt. Damit bleibt aber auch die „Lernortkooperation“ in der deutschen Variante des Dualen Systems – trotz zahlreicher teurer Modellversuche – weiterhin ein ungelöstes Problem (vgl. dazu Euler 2004).

Die Schuld dafür trifft jedoch kaum den Bund: im Rahmen der Verhandlungen über das Gemeinsame Ergebnisprotokoll wurde auch die Frage erörtert, ob nicht ein gemeinsames Curriculum-Institut die Abstimmungsprobleme zwischen Bund und Ländern lösen könnte. Konkret stellte sich dann diese Frage als das *Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung* 1976 in das *Bundesinstitut für Berufsbildung* umgewandelt wurde und ihm u.a. die gesetzliche Aufgabe zufiel, Ausbildungsordnungen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang machte der Bund den Ländern offiziell das Angebot, das BiBB in dieser Funktion als Bund-Länder-Institut einzurichten. Nach langen Verhandlungen lehnten die Länder diese historische Chance, über die verfassungsmäßig gesetzten Grenzen hinweg einen Kooperationsversuch in Richtung Gesamt-Curriculum in der dualen Ausbildung zu starten, ab.

Eine weit engere und kompliziertere Zusammenarbeit in Sachen Berufsbildung zwischen Bund und Ländern ergab sich aus dem bis dahin anspruchsvollsten Versuch einer qualitativen Veränderung des Dualen Systems, nämlich ein sog. „Berufsbildungsjahr“ in der Bundesrepublik verbindlich und flächendeckend einzuführen. Die besondere Schwierigkeit bei der Einführung des BGJ bestand darin, daß in diesem Falle für eine Schule zwei verschiedene Verordnungsgeber zuständig wurden: die Trägerschaft und der allgemeine Teil des Lehrplans fielen unter die Kompetenz der Länder, für die berufsqualifizierenden Anteile des Curriculums war der Bund zuständig.

*Bundesregierung* und *Kultusministerkonferenz* schufen mit sog. „Anrechnungsverordnungen“ und einer sog. „Rahmenvereinbarung“ ab dem Jahre 1972 relativ schnell die notwendigen Voraussetzungen für die Implementation der neuen Schule und für die verbindliche Anrechnung ihres Besuchs auf die nachfolgende betriebliche Ausbildung, so daß die ersten Bundesländer noch im gleichen Jahr das BGJ als „Grundstufe“ der Pflichtberufsschule installieren konnten.

Die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres ist trotz dieser anfänglich erfolgreichen Zusammenarbeit von Bund und Ländern gescheitert, einerseits an der mangelnden Bereitschaft des Bundes, die Länder in der kritischen Phase dieses Vorhabens tatkräftig zu unterstützen. Im *Bundesministerium für Wirtschaft* stand man vor allem dem schulischen BGJ von Anfang an skeptisch gegenüber, und so gab die Bundesregierung 1978 dem starken Druck der Arbeitgeber nach und schränkte die Anrechnungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft in entscheidenden Punkten ein. Dies beförderte allerdings eine fatale Interessenallianz der Sozialparteien, die nun plötzlich allerlei Mängel am BGJ entdeckten, in Wahrheit indes ihre im BBiG zementierte Machtposition in der Berufsausbildung durch Einrichtung schulischer Varianten der Ausbildung nicht geschmälert sehen wollten.

Das Bündnis kam bezeichnenderweise erst zustande, als die Gewerkschaften nicht mehr darauf hoffen konnten, daß die damalige *Sozialliberale Koalition* das Berufsbildungsgesetz von 1969 im Sinne gewerkschaftlicher Forderungen novellieren würde. Inwieweit durch diese Verfestigung des Bündnisses der Sozialparteien auch eine generelle Reform der beruflichen Bildung behindert wurde, das zeigte sich dann bei einer weiteren Reformidee des *Deutschen Bildungsrates*, nämlich bei seinem Versuch, die Sekundarstufe II im Hinblick auf die Realisierung materialer Chancengleichheit neu zu ordnen, was nichts anderes bedeutete, als die unterschiedliche Privilegierung allgemeiner und beruflicher Ausbildungsgänge in dieser Schulstufe zu beseitigen, zumindest aber deutlich zu vermindern.

Als spezifische Hürde für ein derartiges Vorhaben thematisiert – wie in Kapitel I/4.3 beschrieben – der *Strukturplan für das Bildungswesen* von 1970 die traditionelle „duale“ Form der Berufsausbildung in der Bundesrepublik,

speziell die Dominanz der fachpraktischen Ausbildung in den privaten Betrieben und deren Regulierung durch die Kammern. Dabei ging der Bildungsrat realistisch von der Annahme aus, daß der keinen schulischen Rechtsnormen unterliegende Bereich der betrieblichen Berufsausbildung *nur gegen den Willen mächtiger Interessengruppen* dem öffentlichen Bildungsrecht unterstellt werden könnte, daß es im übrigen aber auch gar nicht wünschenswert sei, das „bewährte duale Ausbildungsmodell“ einfach zu verschulen. Daher konnte und wollte der Bildungsrat im Strukturplan auch keine volle Integration für die ganze Sekundarstufe II in naher Zukunft empfehlen.

Was den Bildungsrat letztlich bewogen hat, dann 1974 doch noch einen Lösungsvorschlag für das schwierige Integrationsproblem der Sekundarstufe II vorzulegen, wissen wir nicht. Für einen derartigen Sinneswandel sprach allenfalls der Wunsch einer Gruppe von Reformern um den Erziehungswissenschaftler *Herwig Blankertz*, die in Nordrhein-Westfalen einen konkreten Schulversuch zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in Gang setzen wollten.

Ein derartiges Vorhaben, das Berufsbildungssystem mittels der schwächeren Säule des Dualen Systems, die Schule – und das hieß eigentlich über die Veränderung der Sekundarstufe II eines einzigen Bundeslandes – in einen grundlegenden Reformprozeß zwingen zu wollen, mußte schon im konzeptionellen Vorfeld versuchen, die geltenden Verfassungsbestimmungen irgendwie zu umgehen. Der Deutsche Bildungsrat benutzte dazu – wie im Kapitel I/4.3 beschrieben – eine höchst problematische „bildungstheoretische“ Konstruktion (zur Kritik vgl. Beck 1984), die „Lernorttheorie“, mit deren Hilfe versucht wurde, die vier Lernorte Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio zu einem „Lernortverbundsystem“ zusammenzufassen und zur Basis neu strukturierter Bildungsgänge zu erklären.

Über diese „kooperative Organisation“, genannt „Kolleg“, konnte nach Meinung des Bildungsrates die hinderliche Verfassungsbestimmung der getrennten Organisationskompetenzen in der beruflichen Bildung ausgehebelt werden, da – immer nach der eigenwilligen Logik des Bildungsrates – das Kolleg als Instanz der gemeinsamen Lernort-Träger im eigentlichen Sinne

keine staatliche Schule sei, und folglich in diese Organisationsform auch die nicht-schulischen Lernorte ohne weiteres einbezogen werden könnten.

Wenn der Bildungsrat wirklich geglaubt haben sollte, mit dieser Konstruktion einen realistischen Ansatzpunkt für die schwierige Integration der betrieblichen Berufsausbildung in die Bildungsgänge der Sekundarstufe II gefunden zu haben, so mußte er bald darauf beim Scheitern des ehrgeizigen *Kollegstufenversuchs in Nordrhein-Westfalen* – aus dessen Umfeld diese Idee vermutlich stammte – erkennen, daß es sich bei der Einbeziehung des Dualen Systems in die Sekundarstufe II um ein hochgradig politisches, aber kein pädagogisches Problem handelte. Eine weitere Erkenntnis aus diesen in den Kapiteln I/4.3 und 4.4 beschriebenen gescheiterten Integrationsversuchen von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen ist allerdings viel entscheidender: die korporatistisch verfaßte betriebliche Ausbildung ist nicht über eine Reform der beruflichen Schulen zu verändern, umgekehrt gilt dies allerdings genauso wie sich am Beispiel des Gesetzgebungsverfahrens für das neue Berufsbildungsgesetz zeigen läßt.

Die Problematik einer von der Bundesregierung angestoßenen Reform der Berufsbildung wird schon in den „*Eckwerten, Reform berufliche Bildung*“ deutlich: bei Äußerungen der Art, daß „*die Kompetenzverteilung (in der Berufsbildung, der Verf.) unserer Verfassung zwischen Bund und Ländern nicht zum Hemmschuh werden dürfe, sondern eher als Chance begriffen werden müsse*“ oder daß „*die Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte, den Zugang zum Hochschulsystem zu erlangen, zu erweitern und möglichst zu vereinheitlichen*“ seien (vgl. Kapitel II/1.3), fragt man sich unwillkürlich, in welcher Weise die Bundesregierung hier angesichts ihrer begrenzten gesetzgeberischen Kompetenzen aktiv werden könnte.

Auch die relativ klaren Passagen der Eckwerte zur notwendig gleichberechtigten Einbeziehung der vollschulischen Berufsausbildung in das System beruflicher Erstqualifizierung – es sei nicht hinnehmbar, daß Jugendliche am Anfang ihres Berufslebens auf ein Wiederanspringen der Konjunktur oder in „*Warteschleifen*“ vertröstet würden; wenn die Wirtschaft nicht in der Lage sei, ein hinreichendes Ausbildungsstellen-Angebot für jeden Jahrgang sicherzustellen, „*musse den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine ver-*

*läßliche Alternative angeboten werden"* (vgl. Kapitel II/1.3) – können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Bundesregierung allein hier keine Lösung anbieten kann. Aufgrund der getrennten Organisationskompetenz für die betriebliche und schulische Berufsbildung konnte im Gesetz dann lediglich ein zeitlich begrenzter Rechtsanspruch für die Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildung zur Kammerprüfung festgeschrieben werden. Außerdem sollen nun die Länder über die Anerkennung schulischer Ausbildungsgänge entscheiden, ebenso über die Verwertbarkeit von in beruflichen Schulen erworbener Teilqualifikationen auf eine sich anschließende betriebliche Ausbildung (vgl. S. 6/7).

Der Kulturföderalismus ist für eine wirkungsvolle Reform der beruflichen Bildung nur noch ein massives Hindernis, was er indes nicht unbedingt sein müßte. Wie in der Schweiz könnte dem Bund eine Rahmenkompetenz über die gesamte nicht-akademische Berufsausbildung eingeräumt werden. Als attraktive Gegenleistung für die Länder bietet es sich dagegen geradezu an, die fünf bis sechs Milliarden Euro, die der Bund jährlich für die qualifikatorisch weitgehend nutzlosen „Warteschleifen“ der Arbeitsverwaltung zuteilt, den Ländern für den Ausbau ihres beruflichen Schulwesens zukommen zu lassen.

Doch die politische Situation in Bezug auf die Chancen wirklich innovativer Lösungen sieht in der Bundesrepublik leider ganz anders aus: In Erwartung der noch für die 15. Legislaturperiode von der Bundesregierung angekündigten grundlegenden Novellierung des BBiG von 1969 hatten sich die *Kultusministerien der Bundesländer* schon frühzeitig formiert und mit einem Beschluß ihrer ständigen Konferenz (KMK) vom 04.12. 2003 ihre Forderungen bezüglich der Gesetzesnovellierung artikuliert. Ihrer gewachsenen Marktstellung auf dem Ausbildungsmarkt entsprechend ging es bei den Forderungen vor allem um:

- die uneingeschränkte Zulassung von Absolventen einschlägiger vollzeitschulischer Bildungsgänge zur (Kammer-) Abschlussprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen;
- die volle Anrechnung einschlägiger beruflicher Qualifizierung in Vollzeitschulen auf die Ausbildungszeit in anerkannten Ausbildungsberufen;

- die Einbeziehung der berufsschulischen Leistungsfeststellung oder materiell gleichwertiger länderspezifischer Regelungen in das Gesamtergebnis der Abschlußprüfung der Kammern;
- die volle Stimmberechtigung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern;
- die angemessene Vergütung der Lehrkräfte für ihre Tätigkeit bei Kammerprüfungen und
- die Einbeziehung der Bundesländer in den Entwicklungsprozeß von Vorgaben für Neuordnungsverfahren und in das bislang im wesentlichen auf die Sozialpartner beschränkte Konsensprinzip bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen.

Überprüft man, was von diesem Forderungskatalog im inzwischen in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetz von 2005 in einschlägige Bestimmungen umgesetzt worden ist, so müssen sich die Länder – deren Zustimmung das Gesetz im *Bundesrat* ja immerhin benötigte – enttäuscht zeigen. Nahezu alle Forderungen wurden mit dem Hinweis auf die herrschende Verfassungsinterpretation der getrennten Ordnungskompetenz für die betriebliche und schulische Berufsausbildung von der Bundesregierung zurückgewiesen oder aber im Gesetz durch unverbindliche Bestimmungen relativiert – beispielsweise die verpflichtende Lernortkooperation (§ 2,2), die Mitwirkung der Kultusseite bei der Entwicklung von Ausbildungsberufen (§ 4,5) oder die Berücksichtigung des Berufsschulzeugnisses bei den Kammerprüfungen (§ 39,3).

Das Kapitel II/1.3 zeigt, wie in der Folge des Gesetzgebungsverfahrens sich korporatistische Verfassung und föderalistische Abhängigkeit des Berufsbildungssystems in destruktiver Weise verbanden: die Sozialparteien haben im Verein mit den großen Parteien der Öffnung des Ausbildungssystems in Richtung Schule einen wirksamen Riegel vorschieben lassen, die Bundesregierung hat ihre anfängliche Bereitschaft zu realitätsbezogener Politik unter dem Druck der großen Interessengruppen letztlich aufgekündigt, und die Länder müssen sich im Bemühen, Krisenbewältigung auf ihre Weise zu betreiben, aufgrund der verfassungsmäßigen Tatbestände auf verlorenem Posten fühlen. Zusammengefaßt zeigt das Gesetzgebungsverfahren von BBiG 2005 mit wünschenswerter Deutlichkeit die gründlich veränderte Situation in

der Berufsbildungspolitik: es geht nicht mehr um „Lernortkooperation“, es geht vielmehr um die Transformation des Berufsbildungssystems in ein wirklich funktionierendes „kooperatives“ Qualifizierungsmodell, in dem duale und schulische Ausbildungsformen gleichberechtigt nebeneinander existieren können, dessen Finanzierung gleichermaßen die Aufgabe privater wie öffentlicher Akteure ist, und dessen politische Gestaltung als eine Angelegenheit wirklich gleichberechtigter Mitwirkung dieser Akteure angelegt ist. Genau dies verhindern jedoch die beiden in Deutschland längst als dysfunktional zu betrachtenden Traditionsbestände Korporatismus und Föderalismus.

### **3.3 Allgemeinbildung versus Berufsbildung: der verfehlt „Sonderweg“ des deutschen Bildungswesens**

Das deutsche Bildungswesen hebt sich vor allem durch zwei strukturbestimmende Besonderheiten vom internationalen Standard ab: einerseits durch seine drei- bzw. viergliedrige Struktur der Sekundarstufe I, andererseits durch seine scharfe Trennung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Institutionen im Sekundarbereich II. Bei diesen Eigenheiten handelt es sich eindeutig um bildungspolitische Hypotheken aus dem 19. Jahrhundert, deren nicht abgetragene Bestände nicht wenig dazu beitragen, die heutige Leistungsfähigkeit von allgemeinen Schulen und beruflicher Qualifizierung in der Bundesrepublik zu beeinträchtigen.

Die heute reformhemmend wirkenden Bestände der beruflichen Bildung aus dem 19. Jahrhundert haben wir in den vorigen Kapiteln analysiert. Diese entfalten indes ihr ganzes prekäres Gewicht erst dann, wenn man sie zu den Leitprinzipien in Beziehung setzt, die die historische Entwicklung des allgemeinen Bildungswesens – vor allem des Gymnasiums und der Universität – bestimmt haben. Die Entwicklung dieser Bildungseinrichtungen begann etwa 100 Jahre früher als die der modernen beruflichen Breitenausbildung und wird hauptsächlich beeinflusst durch die historischen Gegebenheiten im Zuge des Übergangs von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft. In diesem allgemein wirkenden okzidental Trend setzt sich der Typus des Protagonisten der Modernisierung in Deutschland von entsprechenden Gruppierungen in England oder Frankreich durch ein besonderes Verständnis von Gesell-

schaft und seinen Beziehungen zu dieser in charakteristischer Weise ab. Seine diesbezüglichen Vorstellungen sind nicht, wie bei den englischen und französischen Eliten geprägt vom Bild einer „societas civilis“, das Politik, Ökonomie, Gewerbe und Technik als Elemente von „civilisation“ ganz selbstverständlich mit einbezieht, sondern von dem gesellschaftlichen Deutungsmuster „Bildung und Kultur“, das diese Elemente ganz im Gegenteil mehr oder weniger abwertet (vgl. Bollenbeck 1994).

Diese Weltanschauung bzw. dieses Selbstverständnis muß weitgehend als ein Produkt der besonderen sozialen und politischen Lage des deutschen Bürgertums in der Übergangszeit von der ständisch-agrarischen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft verstanden werden. Sie ist wesentlich durch die historisch vermittelten Gegebenheiten seit dem Ausgang des *Dreißigjährigen Krieges* bestimmt. Aufgrund der nach dem Krieg verfügbaren politischen Zersplitterung Deutschlands fehlte dem Bürgertum – im Unterschied zu den Führungsschichten in Frankreich wie in England – sowohl ein einheitlicher Nationalstaat wie eine entfaltete Ökonomie. Noch in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erscheint Deutschland politisch wie ökonomisch „als eine Art Hinterland des Westens“. Das keineswegs unpolitische, jedoch politisch gehemmte „Bildungsbürgertum“, das spätestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts zu einer sozialen Macht herangewachsen war, versetzte diese Rückständigkeit in eine erzwungene Isolation, aus der es sich, wie *G. Bollenbeck* die Situation interpretiert, durch einen Akt „kultureller Hegemonisierung“ zu befreien versuchte (vgl. Bollenbeck 1994, S. 197). Das ideologische Grundmuster für dieses Emanzipationsbestreben vermittelte dem deutschen Bildungsbürgertum die *Geistesbewegung der idealistischen Philosophie und des Neuhumanismus*, die auch die deutsche nationale Bewegung speisten.

Das, was man mit dem Begriff „Humanismus“ bezeichnet, hat seinen Ursprung in der Antike, doch erst die Rückbesinnung der nach-antiken Welt auf die als beispielhaft empfundene Norm vollendeten Menschentums macht den Humanismus als Lehrmeinung bzw. als Weltanschauung aus. Unbestreitbar gilt *Wilhelm von Humboldt* als der herausragende Repräsentant des explizit deutschen neuhumanistischen Bildungsideals. Er verkörpert sowohl seine problemgeschichtliche Tradition wie seine bildungspraktische Wirkung. Humboldts zentrale, aufklärerisch inspirierte Idee der politisch-gesell-

schaftlichen „Reform durch fortschreitende Bildung“ reflektiert dabei die „deutschen Verhältnisse“. Sie beruht im Grunde auf der auch von anderen Vertretern der damaligen deutschen Intelligenz geteilten Vorstellung, zunächst den Menschen zu ändern und dann erst die politischen Verhältnisse. Die damit vollzogene Abwendung von den realen historischen Gegebenheiten läßt für die Neuhumanisten das alte Griechenland zum geschichtlich entscheidenden Ort werden, an dem ihr Bildungsideal sich orientiert. Die griechische Kultur galt ihnen als gelungene Realisierung wahren Menschentums, die Polis als Beispiel verwirklichter freier politischer Betätigung der Bürger; griechische Literatur, Philosophie, Architektur, Plastik und Lebensart figurieren als einzigartige Verkörperung humanistischer Ideale.

Der Tatbestand, daß dieses Bild des antiken Griechenland historiographischer Nachprüfung nicht standhalten kann (vgl. z. B. Meier 1993), spielt für die Wirkungsgeschichte des neuhumanistischen Bildungsideals praktisch keine Rolle. *Wilhelm von Humboldt*, so Bollenbeck, denkt trotz offensichtlicher Illusionen nachhaltig geschichtsmächtig, indem er mit „seinem Bildungsideal die gewachsenen Verschiebungen im geistigen Erfahrungskapital der deutschen Intelligenz aufgreift und vorantreibt. Sein Synkretismus bündelt unterschiedliche Traditionen, bringt die Kritik am Absolutismus, an der Revolution und am bürgerlichen Erwerbsleben zum Ausdruck, und er formuliert mit dem Bildungsideal die Ansprüche der Schicht, die ihre erhöhten Individualisierungschancen nutzen will und sich selbst seit Ende der 1790er Jahre mit der Redefigur ‚gebildete Stände bzw. Klassen‘ aufzuwerten beginnt“ (Bollenbeck 1994, S. 147f.).

Den Schöpfern und Trägern der neuhumanistischen Bildungsidee ging es nicht nur um eine gemäßigte Antwort auf das Gesellschaftsbild der französischen Revolution und auf die ihrer Meinung nach verfehlte Pädagogik der Aufklärung, sondern auch um die geistige und bildungspolitische Begründung einer neuen Elite, jener bürgerlichen „Geistesaristokratie“ (ein Begriff, den sowohl *Humboldt*, *Fichte* und *Schelling* verwenden), die teils an Stelle des an Bedeutung verlierenden Geburtsadels, teils in gesellschaftlicher Angleichung an ihn berufen wäre, den künftigen deutschen Nationalstaat zu tragen (vgl. Fiedler 1972). Dieser neuen Elite bot die neuhumanistische Bildungsidee einen doppelten Vorteil: sie ermöglichte einerseits die Standesab-

grenzung zum gewerbetreibenden Kleinbürgertum, der „subalternen Klasse“ bzw. dem „dürftigen Mittelstand“; andererseits schuf höhere Bildung die Legitimation für den Gleichheitsanspruch, den das Bürgertum jetzt gegenüber der Aristokratie vertrat.

Nicht zufällig wird dabei das Griechische gegen den französischen Lebensstil von Hof und Adel sowie gegen die römische Drapierung des napoleonischen Kaisertums ausgespielt. Die gleichfalls vom fernen Griechentum abgeleitete und gegen die bürgerliche Erwerbsgesellschaft gerichtete Berufung auf „allgemeine Menschenbildung“ – die sich dann didaktisch in der Form zweckfreier „Allgemeinbildung“ niederschlägt – verweist ebenfalls auf einen impliziten Verwendungszusammenhang: die Verpflichtung der Gebildeten und der Bildungsanstalten auf Zweckfreiheit und Allgemeinbildung erlaubt – im Unterschied zu der Standes- und Berufserziehung der Aufklärungspädagogik – eine Distanzierung von der realen Welt der Politik, der Ökonomie und der Technik; der scheinbar freiwillige Verzicht auf die Mitgestaltung der zentralen Handlungsfelder eines Staatswesens spiegelt bzw. reflektiert also ziemlich genau die eingeschränkten politisch-gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, die der damaligen Schicht der deutschen Intelligenz offenstanden.

Auf diese politisch resignative Tendenz des deutschen Bildungsidealismus hat der Bildungssoziologe *Willy Strzelewicz* schon sehr früh aufmerksam gemacht. Wenn es so ist, daß das deutsche Bürgertum die Kompensation für die fehlende Realisierung seines gesellschaftlichen Führungsanspruchs in der Durchsetzung von „Bildung“ als macht- und sozialgestaltendes Deutungsmuster suchte und fand, so Strzelewicz, dann kann das neuhumanistische Bildungsideal nicht daran gemessen werden, inwieweit seine Vorstellungen unter dem Blickwinkel pädagogischer Normativität angemessen bzw. „richtig“ waren, oder inwieweit das Ideal auch tatsächlich schulpolitisch umgesetzt bzw. verwirklicht wurde. Die klassische deutsche Bildungsidee ist vielmehr – wie es *Strzelewicz* pointiert formuliert – „schon der Ausdruck eines gesellschaftlichen Scheiterns“ (*Strzelewicz* 1966, S. 12ff.). Insofern kann im neuhumanistisch inspirierten deutschen Bildungsidealismus letztlich auch ein wichtiges Zeichen für die gesellschaftliche und politische Kapitulation des deutschen Bürgertums gesehen werden, seine willig von ihm akzeptierte

Unterordnung unter die Führung der weiterhin in Deutschland dominierenden feudalen Eliten.

Zum Durchbruch verhelfen dem neuen Bildungsideal allerdings nicht die bis heute bekannten Theoretiker wie Humboldt sondern die philosophisch geschulten Praktiker wie z.B. *Reinhold Bernhard Jachmann* (Direktor des Conradinums in Jenkau), *Friedrich Immanuel Niethammer* (Professor der Theologie und höherer Staatsbeamter) oder *Johann Wilhelm von Sövern* (Professor für alte Literatur und hoher Beamter im preußischen Kultusministerium). Mit ihren pädagogischen Konzepten drängten sie die dem Merkantilismus des spätabolutistischen Staates verfallene Aufklärungspädagogik ins bildungspolitische Abseits und begründeten mit dem neuen Gymnasium und der neuen Universität eine „Zwei-Klassen-Einteilung der Lebens- und Bildungswege“ (Schelsky). Die Durchsetzung des Deutungsmusters „Bildung und Kultur“ auf der Grundlage der neuhumanistischen Bildungstheorie, dies ist festzuhalten, schafft in Deutschland schon Anfang des 19. Jahrhunderts eine tiefe Kluft zwischen einer unmittelbar religiösen Volkserziehung und einer „Bildung“ durch Wissenschaft und Kunst, also ein explizit zweigeteiltes, ständisch bestimmtes Bildungswesen.

Doch das deutsche moderne Bildungswesen ist – entgegen der offiziellen Lehrmeinung der allgemeinen Erziehungswissenschaft – viel eher durch eine zweite Startphase gekennzeichnet. Die erste Phase ist Teil der sogenannten „Preußischen Reformen“ im Zeitraum nach 1808, in dem die führenden Politiker und die neuhumanistischen Schulreformer sich darin einig zeigten, daß gesellschaftliche Reformen ohne Bildungsreform keine Wirkung zeigen würden. Über diese Reformbewegung und ihr ehrgeiziges Programm, möglichst allen heranwachsenden Mitgliedern der Gesellschaft eine „allgemeine Menschenbildung“ zu vermitteln, ist viel geschrieben und auch spekuliert worden, vor allem über die Frage, welche politischen und sozialen Bedingungen ursächlich dazu beigetragen haben, das ursprünglich egalitäre Programm des Neuhumanismus in der Folgezeit institutionell und inhaltlich-didaktisch in Form eines interessengeschützten Primats der höheren Bildung praktisch in sein Gegenteil zu verkehren (vgl. Herrlitz u.a. 1998, S.43ff.).

Die zweite Phase setzt im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ein, in dem die Folgen der verstärkten Industrialisierung in Deutschland erstmals mit bislang ungekannter Wirkung auf das gesamte Bildungswesen durchzuschlagen begannen. Dieser zweite „take off“ des deutschen Bildungswesens ist gekennzeichnet durch vier herausragende, doch scheinbar kaum zusammenhängende Ereignisse: Zum ersten erwies es sich als notwendig, (1.) nach der sozialrestriktiven Einengung des höheren Schulwesens im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts an seinem Ende diesen Schulzweig durch Gleichstellung von Realgymnasien und Oberrealschulen mit dem klassischen humanistischen Gymnasium kräftig expandieren zu lassen. Zusätzlich erwies es sich als erforderlich, (2.) zur Ableitung der Bildungsansprüche des mittleren Wirtschaftsbürgertums ab den 90er Jahren ein modernes Fachschulwesen in Preußen-Deutschland aus der Taufe zu heben. Und im Jahre 1897 legte der Reichstag (3.) mit der Verabschiedung des sog. „Handwerkerschutzgesetzes“ – einer wichtigen Novelle zur Gewerbeordnung – den Grundstein für den Aufbau des „Dualen Systems“ der Berufsausbildung, dem wichtigsten Instrument für die berufliche Breitenqualifikation in Deutschland. Letztlich wurde 1899 (4.) der Gleichstellungskampf der Technischen Hochschulen mit den Universitäten durch Gewährung des Promotionsrechtes an erstere durch kaiserlichen Erlaß beendet.

Im Grunde kann erst diese zweite Gründungsphase als die eigentliche Geburtsstunde des modernen Bildungswesens in Deutschland angesehen werden. Erst am Ende des 19. Jahrhunderts stellt sich das System der Bildungs- und Wissenschaftsproduktion auf das Modell der Industriegesellschaft ein: die realistische, technische und berufliche Bildung erhalten – zwar gegen erhebliche Widerstände – neben der traditionell-humanistischen eine dauerhafte Verfassung. Tradition und Moderne verbinden sich erstmals in größerm Rahmen. Trotz der Verteidigung der „old order“ durch die traditionsbefangenen Eliten – preußischer Militäradel, höheres Staatsbeamtentum, akademische Berufsstände – bilden sie nun zumindest im Bereich des Bildungswesens keinen Gegensatz mehr, „sie sind vielmehr insofern identisch, als es sich (...) um eine spezifische, (...) *traditionsverbundene Moderne* handelt“ (vgl. „Bildung und Erziehung“, 1977, S. 82; Hervorh. vom Verf.).

Doch diese Modernisierung des deutschen Bildungswesens beseitigte nicht die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in der Sekundarstufe II, ganz im Gegenteil. Die Stabilisierung der Trennung ist das Charakteristikum der folgenden Epochen – Weimarer Zeit, Nationalsozialismus, Bundesrepublik bis zu den 60er Jahren. Während dieser Jahrzehnte verfestigt sich auf der einen Seite ein quasi monopolartiger Bildungsweg für die Führungspositionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, dessen Engführung nur über Gymnasium und Hochschule führte, und der immer wieder mit mehr oder weniger restriktiv orientierten Legitimationsmustern und entsprechenden administrativen Eingriffen gegen drohende „Überfüllung“ geschützt werden mußte (vgl. Greinert 2003).

Scharf getrennt von diesem System der „höheren Bildung“ etablierte sich während dieser Zeit ein Bildungsweg für die eher abhängigen Positionen im System gesellschaftlich organisierter Arbeit, dessen quantitatives Fassungsvermögen und Ausbildungsqualität mit erstaunlicher Kontinuität über drei sehr unterschiedliche politische Epochen deutscher Geschichte ausgebaut wurden. Auch dieses neue Subsystem des Bildungswesens wird nach anfänglichem Zögern von bestimmten Interessengruppen in seiner traditionell korporatistischen Verfassung hartnäckig verteidigt, zuerst vom Handwerk, dann jedoch mit weit größerem politischen, ideellem und materiellem Einsatz von der Industrie und von den Gewerkschaften.

Dieses „Duale System“ der Berufsausbildung ist spätestens seit Mitte der 20er Jahre ein fester Bestandteil der deutschen Variante des „Industrialismus“, verstanden als spezifische institutionelle Ordnung. Man kann diese für jedes Land eigentümliche institutionelle Verfaßtheit von Arbeit auch mit dem Begriff „Arbeitskultur“ umreißen, auf jeden Fall läßt sich im Rückblick feststellen, daß sich das deutsche Bildungswesen auf die für Deutschland prägnante Form von „Arbeitskultur“ in hervorragender Weise eingestellt zeigte (vgl. Konietzka 1999), und zwar gerade aufgrund seiner Zerteilung des Bildungswesens. Das deutsche Produktionsmodell mit seinen spezifischen Merkmalen (vgl. dazu Baethge 2001, S. 29ff.) erweist sich insbesondere mit dem als integrativ zu betrachtenden „Dualen System“ als eine Ordnung von hoher Funktionalität. Doch nicht nur das: die Existenz eines umfassenden und effizienten Systems der beruflichen Breitenqualifizierung bildet geradezu eine

wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren eines Systems hochselektiver Elitenqualifizierung. Umgekehrt sicherte dieses System sozialrestriktiver Begabungsauselese durch seine strikte Abkoppelung vom System der „niederen“ Bildung der Industrie erst „den zielgenauen Zugriff auf die intelligentesten, leistungstärksten und ehrgeizigsten Nachwuchskräfte aus dem Volk“ (Burkart Lutz). Beide Subsysteme erreichten im Zuge ihrer Entwicklung einen anerkannt hohen Ausbildungsstandard und dienten zeitweise weltweit als nachahmenswerte Vorbilder, ja als „Exportschlager“ wie das Duale System der deutschen Berufsausbildung. Es läßt sich quasi ein Paradox feststellen: nicht der oft beklagte Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland macht die besondere, sonst nirgendwo vorfindliche Form seines Bildungswesens aus, sondern ihre latent integrative Konstellation – die nun zum Problem wird.

#### 4. Fazit: Was ist zu tun?

Seine durch diese „Bi-Polarität“ gestützte hohe Stabilität bewies das deutsche Bildungswesen insbesondere in der Zeit nach dem *Zweiten Weltkrieg*. Während Länder wie Frankreich, Italien oder Schweden schon relativ früh die Expansion von Sekundarstufe II und Universität in Gang setzen mußten – und prompt mit dem Problem steigender Akademiker-Arbeitslosigkeit konfrontiert wurden – schien die soziale Reproduktionsfähigkeit des deutschen Bildungswesens noch lange ungebrochen (vgl. Lutz 1979). Das Duale System der Berufsausbildung zeigte sich ziemlich lange noch in der Lage, den aufstiegswilligen Mittelschichten eine alternative Karrierechance zu den akademischen Berufen zu bieten.

Die Bi-Polarität des deutschen Bildungswesens wurde in dem Augenblick erstmals zum wirklichen Problem, als im Zuge der speziellen Entwicklung des deutschen Industrialismus in der Nachkriegszeit – auch „Rheinischer Kapitalismus“ genannt – verstärkte Wohlstandsentsfaltung und Angleichung der Lebensweise breiter Bevölkerungsschichten deren bis dahin traditionell stabiles Bildungs- und Berufswahlverhalten dynamisierte. Die damit notwendig gewordene politische Steuerung einer bis dahin unvorstellbaren Bildungsexpansion überforderte indes sowohl die pädagogischen Experten in Wissenschaft und Verwaltung wie die verantwortlichen politischen Macht- und Entscheidungsträger. Insbesondere die Beseitigung der ungleichen Privilegierung der sog. „allgemeinbildenden“ und „beruflichen“ Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, der entscheidenden „Zuteilungsapparatur von Sozialchancen“ (Helmut Schelsky), endete letztlich im Dickicht partei- und gesellschaftspolitischer Interessen.

Wir interpretieren dieses Scheitern als das Ende des deutschen „Sonderweges“ in der Entwicklung eines modernen Bildungswesens, denn deren Einmaligkeit bzw. bewußte Absonderung sind kaum zu bestreiten: sowohl für die Institutionalisierung des akademischen Bildungsweges durch den Neuhumanismus unter dem Deutungsmuster von „Bildung und Kultur“ wie für die Installierung des Dualen Systems der Berufsausbildung unter Rückgriff auf ein korporatistisch verfaßtes Modell lassen sich in der Welt der westli-

chen Industrienationen keine Parallelen ausmachen. Für Begriffe wie „Bildung“ oder gar „Berufsbildung“ finden sich keine adäquaten Äquivalente in anderen europäischen Sprachen. Als integrierender Bestandteil des Industrialismus, von dem sich zu trennen – wie gesagt – Deutschland heute offensichtlich sehr viel schwerer fällt als anderen Ländern, hat sein bipolares Bildungswesen ein beträchtliches Beharrungsvermögen entwickelt, ein Eigenleben, das sich auch gegen die Erosion der Bestandsvoraussetzungen bis heute halten konnte. Natürlich bestehen auch jetzt noch durchaus Möglichkeiten einer konstruktiven Transformation, die die spezifisch deutsche Bildungstradition nicht abrupt beenden würde. Ob dieser Weg auch beschritten wird, läßt sich indes schwerlich voraussagen.

Dies hat auch sein Gutes, denn unsere Position gegenüber umfassenden bildungspolitischen Reformvorschlägen ist mit der Zeit immer skeptischer geworden. Diese Skepsis bezieht sich weniger auf die politische Durchsetzbarkeit solcher Vorschläge als auf die prognostischen Wirkungen, die sich in der Regel mit ihnen verbinden. Die Bildungsreformen der sechziger und siebziger Jahre haben sehr deutlich gezeigt, daß die oft mit großer Überzeugung vorausgesagten positiven Folgen bestimmter Maßnahmen nicht nur nicht eingetreten sind, sondern sich vielfach ins genaue Gegenteil verkehrt haben, eine in der Bildungspolitik offenbar nicht seltene Erscheinung, wie es schon das Schicksal der neuhumanistischen Reform zeigt. So vollzieht sich auch im deutschen Bildungswesen – sowohl im allgemeinen Schulwesen wie in der Berufsausbildung – seit Jahren ohne Anstoß und spezifische Förderung durch verantwortliche Politiker und die beamtete Bildungsverwaltung, weitgehend sogar gegen deren erklärten Willen, ein schleichender Strukturwandel als ein Ergebnis komplexer und oft widersprüchlicher Prozesse, die auch die Wissenschaft bislang nicht vollständig und genau zu identifizieren vermochte. Doch diese Erkenntnis befreit den Forscher nicht von seiner prinzipiellen Pflicht, die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Erziehungswelten durch Entwicklung und Überprüfung von Theorien zu reduzieren und damit zu rationalisieren.

*Daher sollen zum Abschluß unserer Untersuchung einige denkbare Entwicklungstendenzen der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik skizziert werden, die zwar ohne zielgenaue Eingriffe der Politik nur als schwer reali-*

*sierbar erscheinen, die sich indes im Rahmen der Logik bisheriger historischer Entwicklungsverläufe bewegen, so daß ihre Durchsetzung auch ohne oder gegen starke Interessenfronten sich zumindest nicht als ganz unwahrscheinlich abtun läßt.*

#### **4.1 Die sozialpolitische Zielperspektive: Berufsausbildung für alle**

Der Entstehungsprozeß des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung beginnt nicht nur in den Jahrzehnten forcierten Klassenkampfes im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, das System zeigt sich darüberhinaus bis heute – wie wir beschrieben haben – als ein spezifisches Produkt dieser gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen. In seiner Spätphase allerdings entwickelte es nachgerade eine sozial ausgleichende Verfassungsstruktur, die den Interessen der Unternehmer und den Vertretern der lohnabhängigen Beschäftigten gleichermaßen entgegenkam. Die quantitative wie qualitative Kulmination dieses Bündnisses der „Sozialpartner“ in Sachen Berufsausbildung wurde etwa um 1990 sichtbar: das „Duale System“ hatte eine nie dagewesene Ausbreitung erreicht; rund 75 Prozent der 16- bis unter 19jährigen wurden von ihm erfaßt, 72 Prozent aller Erwerbspersonen hatten ihre berufliche Qualifikation in diesem Ausbildungssystem erworben. Das „deutsche System“ galt weltweit als die optimale Lösung für die Erwerbsqualifizierung der breiten Arbeitnehmerschichten.

Seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts ist es nach Ansicht kritischer Historiker und Sozialwissenschaftler zutreffend, vom Entstehen einer neuen Klassengesellschaft zu sprechen. Diese besteht natürlich nicht in einer Wiederauflage des Gegensatzes von Bourgeoisie und Proletariat, doch zweifellos prägt heute die Lebensverhältnisse soziale Ungleichheit weit stärker als noch Anfang der siebziger Jahre. Als Hauptursache für diese Entwicklung ist man etwas voreilig bereit, die Massenarbeitslosigkeit verantwortlich zu machen, doch ökonomische Prozesse bilden – wie *P. Nolte* in seiner Analyse zeigt – nur einen Teil des komplexen Ursachenbündels, das für die neue Form der gesellschaftlichen Marginalität als verursachend registriert werden muß. Drei Triebkräfte sind nach seiner Meinung hinzuzufügen: Migration, Familienkrise und neue Massenkultur (vgl. *Nolte 2006, S. 98ff.*).

Die entscheidende Grenze zwischen den neuen Klassen – so der Autor – bildet die berufliche Qualifikation, die Polarisierung zwischen gut qualifizierten (in der Regel akademisch gebildeten) *Professional Classes* und unterqualifizierten Bevölkerungsgruppen in zunehmend marginaler und unsicheren Beschäftigungsverhältnissen. Dabei gebe es in den post-klassischen Industriegesellschaften kaum verlässliche Anzeichen dafür, „daß die Arbeit ausgeht“; das „Problem überall dort, wo Erwerbslosenquoten in Westeuropa zehn Prozent und mehr betragen, scheint vielmehr in einem verzögerten Übergang in die Dienstleistungs- und Wissensökonomie zu liegen sowie in der Unfähigkeit, gering qualifizierter und zugewanderter Bevölkerung Einstiegschancen im Arbeitsmarkt zu bieten“ (Nolte 2006, S. 97). Diese Feststellung trifft die bundesrepublikanischen Verhältnisse ziemlich exakt .

Unsere historische Analyse zeigt, daß im Deutschland des 19. Jahrhunderts berufliche Bildung vorzugsweise dazu eingesetzt wurde, um sozialpolitische Krisenerscheinungen abzufedern und die Integration unterbürgerlicher Schichten in den Nationalstaat zu fördern. Daß diese Eingliederung unter der Bedingung einer ideologischen und berechtigungspolitischen Spaltung des deutschen Bildungswesens erfolgte, ist faktisch leider immer noch nicht Geschichte. Ganz im Gegenteil: das Duale System hat sich im Zuge seines institutionellen Verfalls – in Angleichung an unser allgemeines Bildungswesen – zu einem Instrument schichtenspezifischer Auslese entwickelt, zu einem *hochselektiven Restprogramm der Berufsausbildung*. Es läßt sich aufgrund seiner überholten Struktur selbst als Mittel sozialpolitischer Krisenbewältigung nicht mehr einsetzen, geschweige denn als sozialpolitische Prophylaxe in der Form beruflicher Breitenausbildung. Dies soll im folgenden an einer zentralen Fehlentwicklung gezeigt werden.

Der Ausbildungsmarkt der Bundesrepublik ist seinem Charakter nach ein privater Angebotsmarkt. Die ausbildenden Betriebe bieten ihre Plätze auf freiwilliger Basis an; es gibt keinerlei gesetzliche Handhabe, um Betriebe zu Ausbildungsleistungen verpflichten zu können. Deren Ausbildungsbeteiligung lag früher i.d.R. bei über 30 Prozent, sie variiert je nach Betriebsgröße. Die quantitative Hauptlast der Ausbildung tragen immer noch die Klein- und Mittelbetriebe; 90 Prozent aller Ausbildungsbetriebe haben weniger als 50 Beschäftigte. Die Großbetriebe (über 1000 Beschäftigte) bilden zwar nahezu

alle aus, qualifizieren indes nicht einmal 10 Prozent aller Auszubildenden, Tendenz fallend. Als ein typisches Folgeproblem dieser rein marktorientierten Ausrichtung der Angebotsseite des Systems können seit langem (1.) das *berufsstrukturell* nach Region, (2.) *qualitativ* nach Ausbildungsbereich und Betrieb sowie (3.) *quantitativ* nach konjunktureller Situation mehr oder weniger stark variierende Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen gelten.

Das quantitative Problem konnte in der Vergangenheit weitgehend dadurch ausgeglichen werden, daß in konjunkturschwachen Zeiten die Klein- und Mittelbetriebe – vor allem das Handwerk – ihre Ausbildungskapazitäten aufzustocken pflegten, da die Großbetriebe ihre kostenintensive und für die Jugendlichen attraktive Ausbildung einschränkten (vgl. Steinbach 1974). Wie wir in unserer Untersuchung zeigen konnten, ist diese „Schwammfunktion“ aufgrund des allgemeinen Abbaues von Ausbildungsplätzen außer Kraft gesetzt worden, als quantitativer Ausgleich rückt dagegen die schulische Berufsausbildung in den Vordergrund.

Doch das kontinuierliche Sinken der Angebots-Nachfrage-Relation – Zahl der angebotenen Plätze je 100 Bewerber – im Dualen System hat verheerende Folgen: da der Zugang zu diesem System durch bestimmte schulische Vorleistungen nicht beschränkt ist, hat ein sozialpolitisch nicht verantwortbarer Verdrängungswettbewerb bei den Ausbildungsplätzen eingesetzt. Dies läßt sich schon einfach erkennen, wenn man im jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht die zehn von Ausbildungsanfängern am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe vergleicht, die in der entsprechenden Statistik nach den allgemeinen Schulabschlüssen der Anfänger spezifiziert werden. Hier zeigt sich eine eindeutige Rangordnung: die Ausbildungsanfänger mit Studienberechtigung besetzen die Ausbildungsberufe mit der höchsten Ausbildungsqualität und den besten Arbeitsmarktchancen. Für die Anfänger mit Realschulabschluß verbleibt noch ein vergleichsweise breites und attraktives Berufswahlspektrum. Dagegen sind die Anfänger, die nur über Hauptschulabschluß verfügen, weitgehend auf Handwerks- und Verkäuferberufe verwiesen, deren Ausbildungsqualität und Beschäftigungschancen deutlich als geringer eingeschätzt werden müssen. Bei den Ausbildungsberufen, die abschließend die Anfänger ohne Hauptschulabschluß besetzen (dürfen), tau-

chen auf den Plätzen des letzten Drittels schon die sog. „Behindertenberufe“ auf (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 107ff.).

Bei den neuen anspruchsvollen Ausbildungsberufen des IT- und Medienbereichs sind daher – wie in Kapitel II/1.1 gezeigt – Auszubildende mit Hoch- und Fachhochschulreife sowie Realschulabsolventen besonders zahlreich vertreten. Diese sog. „Abiturientenberufe“ stellen – schon allein bildungsökonomisch betrachtet – einen problematischen Zugewinn des Dualen Systems dar, dessen Ursache in der traditionellen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Sekundarstufe II des deutschen Schulwesens zu suchen ist. Diese Trennung erlaubt lediglich eine *additive Doppelqualifikation*, keine integrative. Andere Ausbildungssysteme mit der international üblichen *integrierten Vermittlung von Berufsausbildung und Hochschulreife* in der Sek II schaffen daher diese Qualifikation in der Hälfte der Zeit, und das mit dem begrüßenswerten Nebeneffekt, daß die Abiturienten die Ausbildungsbewerber mit den rangniedrigeren Schulabschlüssen nicht auf die qualitativ schlechteren Ausbildungsplätze verdrängen.

Die eine Folge dieser Entwicklung besteht darin, daß die Ausbildungsbewerber mit rangniedrigen allgemeinen Schulabschlüssen in großer Zahl in die berüchtigten „Warteschleifen“ abgeschoben werden, in Berlin über 50 Prozent eines Schulentlaßjahrganges (vgl. Greinert/Braun 2005, S. 181). Dieses Parken des Nachfrageüberhangs in Maßnahmen der beruflichen Schulen und der Arbeitsverwaltung, die meistens eine nicht anrechenbare „Berufsvorbereitung“ anbieten, hat sich inzwischen zur hauptsächlichen allgemeinen Fehlfunktion des Dualen Systems der Berufsausbildung entwickelt. Aufgrund der Tatsache, daß inzwischen nur etwa zwischen 30 und 40 Prozent eines Schulentlaßjahrganges ohne Verzögerung in die betriebliche Ausbildung einmünden, die Jugendlichen mit den „Maßnahmekarrieren“ indes in größerer Zahl als „Altbewerber“ für eine betriebliche Berufsqualifikation oft nach Jahren (wieder) in Erscheinung treten, hat inzwischen dazu geführt, daß das durchschnittliche Eintrittsalter in die Berufsausbildung in unserer Republik – wie schon angemerkt – auf 19,3 Jahre gestiegen ist (vgl. Berufsbildungsbericht 2004, S. 77).

Die aktuelle Rekrutierungspraxis im Dualen System hat also im Schnitt eine dreijährige Verzögerung des Ausbildungsbeginns und damit auch die des Beschäftigungsantritts zur Folge. Die Auswirkung dieser fatalen Verschiebung auf die Motivation der Jugendlichen und auch auf die finanzielle Situation der sozialen Sicherungssysteme kann man sich in etwa ausmalen; in der öffentlichen Diskussion wird indes gerade diese spezifische Fehlleistung unseres Ausbildungssystems nicht wahrgenommen.

Grundsätzlich wäre daher festzustellen: Das im Vergleich zu schulisch organisierten Ausbildungssystemen doch sehr „offen“ erscheinende duale Qualifizierungsmodell erweist sich aufgrund dieser starken Binnendifferenzierung unter sozialpolitischer Perspektive eher als problematisch. Obwohl der Zugang zu den Teilarbeitsmärkten der Bundesrepublik im Prinzip ausschließlich vom Nachweis beruflicher Fachqualifikationen abhängig ist, bestimmt doch letztlich das „meritokratische“ Prinzip, das heißt die *Rangordnung der allgemeinen Schulabschlüsse*, Beschäftigungs- und Einkommenschancen sowie das Sozialprestige der Individuen. Dies wäre nicht unbedingt ein Problem, wenn nicht – wie die PISA-Studien belegen – in keinem anderen Industrieland sich der Schulerfolg von der sozialen Herkunft so stark abhängig zeigte wie gerade in der Bundesrepublik. Im Grunde erfüllt das Duale System der Berufsausbildung – entgegen manchen Erwartungen und Behauptungen – ebenso wie unser allgemeines Schulwesen eine der demokratischen Grundordnung der Republik zuwiderlaufende schichtenspezifische Auslesefunktion.

Betrachtet man den Beruf als eine wesentliche Grundlage für eine Erwerbschance und als Medium sozialer Verortung, so hätte ein Ausbildungssystem vor allem zu garantieren, daß in seinem Geltungsbereich jeder ausbildungswillige Jugendliche eine Berufsausbildung erhalten kann. Anders als in Frankreich, wo ein allgemeiner Rechtsanspruch auf die berufliche Mindestqualifikation – das *Certificat d’Aptitude Professionnel (CAP)* – gesetzlich verankert wurde, findet sich in der Bundesrepublik keine entsprechende Garantie, die diese zentrale sozialpolitische Maßnahme absichert – nach unserer Meinung mit fatalen Folgen.

Die Beseitigung dieser sozialen Kollateralschäden des in Auflösung befindlichen Dualen Systems ist bei oberflächlicher Betrachtung erst einmal eine Frage von quantitativer Dimension: würde sich die Nachfrage-Angebots-Relation wieder normalisieren, wäre das Problem beseitigt. Darauf setzen offensichtlich die Promotoren des neuen Berufsbildungsgesetzes. Wenn ab 2007 die demographisch bedingte Übernachfrage nachläßt und die Konjunktur irgendwann einmal wieder anspringt, so glaubt man, wird auch das Duale System – das in seinen Glanzzeiten etwa zwei Drittel bis drei Viertel eines Schulentlaßjahres aufzunehmen in der Lage war – wieder in gewohnter Weise funktionieren. Dagegen spricht zum einen die aufgestaute Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, die nach Meinung von Experten erst etwa um 2015 aufgearbeitet sein wird. Dagegen spricht aber vor allem die stetige Abnahme von Arbeitsplätzen: von September 1999 bis September 2005 gingen in Deutschland 1,358 Mio sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse verloren. Die weitere Entwicklung ist nicht vorhersehbar, die Auswirkungen auf die betriebliche Berufsausbildung indes dürften sich angesichts derartiger Unsicherheiten kaum positiv gestalten.

Eine realistische Lösung des quantitativen Problems, das heißt die künftig verlässliche Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von beruflichen Ausbildungsplätzen, scheint bei Berücksichtigung der wichtigen Gegebenheiten nur möglich durch die Ausweitung und Aufwertung des neben dem Dualen "System" schon immer präsenten, in Deutschland jedoch wenig geschätzten "Schulberufssystems" (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung). Dafür spricht einmal die schon längst eingeleitete Expansion dieses Bereichs seit 1993, zum anderen das Vorbild berufsbildungspolitisch erfolgreicher europäischer Nachbarstaaten wie zum Beispiel Österreich, wo seit Jahrzehnten Duales System und vollschulische Berufsausbildung eine äußerst produktive Kombination bilden. Auch die Schweiz hat sich mit ihrem 2004 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetz entschlossen, genau dieses Ziel anzusteuern (vgl. Greinert/Schur 2004).

Mit der Installierung eines zweiten Standbeines für das deutsche Berufsausbildungssystem würden sich nicht nur Quantitätsprobleme lösen lassen, auch die qualitative Dimension schulischer Berufsausbildung, ihre bildungs- und ausbildungspolitische Aufwertung, ließe sich wirkungsvoll fördern: diese

Maßnahme würde die relativ problemlose Einrichtung von Bildungsgängen ermöglichen, die beruflich Qualifizierten ohne größere Umwege über sog. „allgemeinbildende“ Einrichtungen den Zugang zur Hochschule öffnet. Diese bislang aufgrund historisch überholter deutscher Bildungsideologie unterbliebene „Öffnung“ des Ausbildungssystems ist seit Jahrzehnten überfällig; sie würde auch endlich die Sekundarstufe II des deutschen Bildungswesens international anschlussfähig machen.

Daß die von den Sozialparteien und ihren Verbündeten dagegen erwartete (Auf)Lösung des Problems so gut wie keine Realisierungschance besitzt, legt allein das nahezu unkontrollierte Anwachsen eines dysfunktionalen Teilsystems der Berufsbildung – des sog. „Übergangssystems“ – nahe. So lange keine gezielten politischen Anstrengungen unternommen werden, diesen institutionalisierten sozialpolitischen Skandal zu beheben, lohnt es sich nicht, über die weitere Zukunft des Dualen Systems zu spekulieren. Eine zukunftsfähige Transformation unseres Ausbildungswesens kann dabei nach unserer Meinung nur erfolgreich sein, wenn seine mächtigen Nutznießer bereit sind, die folgenden allgemein-reformpolitischen Überlegungen des Soziologen *Fritz W. Scharpf* als Grundlage des politischen Diskurses zu akzeptieren: Nur wenn, so seine Aufforderung, „die politische Diskussion sich vom Streit über den Abbau oder die Verteidigung historisch gewachsener *Strukturen* löst und sich stattdessen auf die Frage konzentriert, ob und wie die darin bisher realisierten *Ziele und Werte* durch den *Umbau* der überkommenen Strukturen auch unter den Bedingungen globalisierter Kapitalmärkte und der Standortkonkurrenz im europäischen Binnenmarkt gesichert werden können“, nur unter dieser Bedingung erscheinen wirklich innovatorisch orientierte Lösungen möglich (vgl. Scharpf 1998, S. 250).

#### **4.2 Die bildungspolitische Zielperspektive: Bildungsexpansion und Eliteförderung**

Das Programm würde also lauten: *Infragestellung historisch gewachsener Strukturen, Formulierung der Ziele und Werte, die man nach wie vor als erstrebenswert hält und Umbau des Systems unter Berücksichtigung der Herausforderungen einer veränderten Umwelt.*

Die traditionelle Verfassungsstruktur des Dualen Systems der Berufsausbildung wird hauptsächlich von zwei zentralen Systemelementen bestimmt, vom *Korporatismus* und vom *Föderalismus*. Eine auf die aktuelle Situation bezogene kritische Bewertung dieser beiden Steuerungsmodelle haben wir in Kapitel II/3 vorgenommen, mit eindeutig negativem Ergebnis. Von diesen beiden Prinzipien „historisch gewachsener Strukturen“ (Scharpf) gilt es sich also erst einmal in der berufsbildungspolitischen Diskussion zu lösen. Wie schwer dies offensichtlich fällt, haben wir anhand des Gesetzgebungsverfahrens für das neue Berufsbildungsgesetz gezeigt. Dabei fragt man sich natürlich, welche gesellschaftliche Gruppierung sich als Garant für einen einigermaßen „herrschaftsfreien“ Diskurs begreift nachdem SPD und Gewerkschaften, die in den sechziger und siebziger Jahren die berufspädagogische Reformdiskussion vor allem trugen, sich nur noch als Verteidiger verkrusteter Machtverhältnisse hervortun.

Die „Ziele und Werte“, die nach wie vor für ein Berufsausbildungssystem in unserem Lande als erstrebenswert gelten sollen, sind zwar zahlreich und vielfältig, sie lassen sich indes im *Prinzip der Berufsförmigkeit der Ausbildung* auf einen Nenner bringen. Berufe haben – wie auch andere gesellschaftliche Verhaltensmuster – eine dreifache Realität: sie sind menschliche Produkte, sie sind „objektive Wirklichkeit“ und sie haben Macht über den Menschen, das heißt, sie prägen menschliches Schicksal (vgl. Hesse 1972, S. 1). Unter soziologischer Perspektive wird der Beruf weitgehend von der Frage nach dem Maße der Vergesellschaftung bestimmt, die dem Einzelnen widerfährt, wenn er sich beruflich handelnd auf Gesellschaft einläßt: wenn er Produkte herstellt, mit Waren handelt, anderen als Arzt, Lehrer oder Steuerberater seine Dienste anbietet. Wie weit muß der Einzelne dann sich selbst „vergesellschaften“, um derart handeln zu können bzw. zu dürfen; inwieweit ändert sich sein Charakter, sein Denken und Handeln, indem er „beruflich“ agiert (vgl. dazu Lempert 1998)?

Den Begriff „Beruf“ zu definieren, ist nicht ganz einfach; es gibt eine fast endlose Reihe von Versuchen – religiöse, philosophische, traditionell-ständische, idealistische oder auch funktionale. Diese eher sich inhaltlich verstehenden Definitionen haben den Nachteil, daß sie im Wandel der sozioökonomischen Verhältnisse veralten, während der Beruf als abstraktes Orga-

nisationsprinzip von *Arbeit, Qualifikation und Erwerb*, als formales Prinzip also, durchaus seine Bedeutung behält (vgl. Meyer 2000). Die genannten Kernelemente sind in den einzelnen Berufen zu je typischen *Tauschmustern* gebündelt: über den Beruf tauschen Mitglieder der Gesellschaft Arbeitskraft gegen Einkommen oder umgekehrt Geld gegen Arbeitsleistung, vermittelt über eine mehr oder weniger hochgradige Spezialisierung. Beruflichkeit der Arbeit bedeutet, daß die Tauschvorgänge gesellschaftlich vorgeformt, d.h. standardisiert sind.

Der Beruf als gesellschaftliches Tauschmuster begründet indes unausweichlich eine gewisse Ambivalenz des Berufs als persönlich-soziales Entwicklungsmedium. Präziser ausgedrückt: Berufe können unter zwei verschiedenen, relativ gegensätzlichen Gesichtspunkten im Hinblick auf ihre persönlichkeitsfördernde Wirkung betrachtet werden. Einmal als Bündel konkret nützlicher arbeitsrelevanter Fähigkeiten, zum anderen als ein Mittel, um am Markt den eigenen Lebensunterhalt unter Konkurrenzbedingungen sichern zu können. Man muß also den Beruf einerseits unter der Perspektive seines *Gebrauchswertes*, andererseits unter dem Gesichtspunkt seines *Tauschwertes* betrachten, wenn man nach seiner persönlichkeitsfördernden Wirkung fragt (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 205ff.).

Berufliche Qualifizierung richtet sich zunächst auf die Vermittlung jener Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die erforderlich sind, um die dem Berufsbild entsprechenden Arbeitstätigkeiten erfolgreich ausführen zu können. Über die persönlichkeitsbildende Wirkung dieser „Arbeitserziehung“ ist vor allem in der Berufspädagogik viel spekuliert worden, empirische Belege für die behaupteten „bildenden“ Wirkungen sind dagegen relativ rar (vgl. dazu Lempert 2006). Das Vorhandensein der Tauschwertseite von beruflicher Arbeit hat dagegen zwei ziemlich sichere problematische Folgen. Zum einen werden die positiven pädagogischen Wirkungen der Arbeitserziehung relativiert, zum anderen erhält berufliches Handeln eine „latente Funktion“ (*Robert K. Merton*) in dem Sinne, daß in seiner Verfolgung gesellschaftliche Probleme nicht nur bearbeitet und gelöst, sondern in vielfacher Weise auch erzeugt und laufend reproduziert werden (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 234ff.).

Trotz der festgestellten ambivalenten Dimensionen des Berufes bleibt die Frage, wie wichtig Berufe als Deutungsmuster für gesellschaftliche Tatbestände und Entwicklungen sowie für das Selbstverständnis des Einzelnen sind. Zur ersten Frage ist soeben eine Untersuchung von *Thomas Kurtz* erschienen, in der vor dem Hintergrund der Luhmannschen Systemtheorie das Berufskonzept neu thematisiert wird. Ergebnis: dieses Konzept kann nach wie vor als ubiquitäre Verknüpfungsform gesellschaftlicher Funktionssysteme gelten; der Beruf stelle eine spezielle, ja einzigartige Weise kommunikativer Verbindung aller verselbständigten Parzellen moderner Gesellschaften, auch ihrer feineren Einteilungen dar, einschließlich der gesellschaftlichen Einbindung der Personen (vgl. Kurtz 2005).

Über die Bedeutung des Berufes für den Einzelnen gibt es zahlreiche Untersuchungen, die bei *Beck/Brater/Daheim* nachgelesen werden können (vgl. S. 199ff.). Ihre Ergebnisse deuten auf eine starke Selbst- und Fremdentifizierung der arbeitenden Bevölkerung mit ihrem Beruf hin: der Beruf ist – zumindest in Europa – die primäre Quelle des Selbstgefühls, d.h. des Bildes, das Erwachsene von sich selbst haben, und mittels dem sie sich ihrer Umwelt präsentieren. Die Elemente des Berufs, an denen sich die Identifikation seiner Inhaber orientiert, können verschieden sein, berufliches Selbst- und Fremdbild können stark voneinander abweichen, in der Regel ist jedoch die Selbstidentifikation mit dem gewählten Beruf positiv. Der Kritiker wird einwenden: *noch*. Doch warum sollte angesichts derart gehäufte positiver Wirkungen die Tradition ausgerechnet hier das Feld räumen? Und wo ist eine adäquate Alternative? Das formale Prinzip Beruf ist eine Sache der Überzeugung, und in diesem Falle gilt: „Tradition ist das Arsenal der Werte, die wir uns nicht deshalb aneignen, weil Vernunft uns dazu nötigt, sondern weil wir kraft der Überlieferung vorausgegangener Generationen daran glauben, . . .“ (Blankertz 1982, S. 78).

Dieser Glaube ist offenbar bei der arbeitenden Bevölkerung in Deutschland noch ausreichend vorhanden; wir verstehen daher die folgende Äußerung von *Ullrich Fichtner* im „Spiegel“ (30.05.05, S. 103) auch ohne jede ironische Einschränkung: „Die meisten Deutschen suchen keinen Job, sie wollen einen Beruf, einen für immer, eine Liebe fürs Leben. Und Regierungen, die diese

Liebe nicht bedienen, müssen stürzen, über kurz oder lang. Wer einen Beruf hat in Deutschland, ist jemand. Wer einen Job hat, ist nicht viel.“

Zu den lange geschätzten Stärken des deutschen Ausbildungsmodells zählte u.a. seine Fähigkeit, einer großen Zahl von Jugendlichen, gleich welcher sozialen Herkunft, eine Berufsqualifikation zu vermitteln, die diesen ein eigenständiges und meist erfolgreiches Agieren am Arbeitsmarkt erlaubte. Die vermittelte Qualifikation bezieht sich auf das mittlere Niveau, die Arbeitsebene der Gesellen, Facharbeiter und der Fachangestellten in kaufmännischen und verwaltenden Berufen. Eine der Schwächen des Dualen Systems konnte und kann man darin erblicken, daß seine besondere Organisationsstruktur keine institutionalisierten Möglichkeiten eröffnet, auch Spitzenqualifikationen zu erwerben. Als qualifikationsstrukturell in sich geschlossenes System mit eigenen spezifischen Steuerungsinstrumenten schließt das Duale System bis heute den direkten Zugang zum tertiären Bildungsbereich, den Universitäten und Hochschulen, im Prinzip aus. Dies ist heute vor allem aus zwei gewichtigen Gründen dysfunktional und daher nicht mehr zu verantworten.

Den ersten Grund bilden die *qualifikatorischen Konsequenzen*, die sich aus dem Übergang von einer Produktionsökonomie in eine Dienstleistungs- und Wissensökonomie ergeben. Der Wandel von Wissensformen und die Dynamik der Wissensveränderung verschieben das Spektrum beruflicher Qualifikationen vom Erfahrungswissen hin zu theoretischem bzw. analytischem Wissen, der Umgang mit Sachen – das Zentrum produktiver Tätigkeiten – tritt gegenüber dem Umgang mit Zeichen und Symbolen sowie dem kommunikativen Handeln in den beruflichen Tätigkeiten zurück (vgl. Baethge 2001 b, S.87f.). Inwieweit diese veränderten Qualifikationsanforderungen schon in den Ausbildungsordnungen der Spitzenberufe im Dualen System verankert wurden, zeigt beispielsweise ein Blick auf den Ausbildungsberuf „Industriemechaniker“, der 2004 im Zuge der Neuordnung der industriellen Metallberufe modernisiert worden ist. Bei diesem Ausbildungsberuf ist, so das Bundesinstitut für Berufsbildung,

*„die Strukturkonzeption in Form von Fachrichtungen (Produktionstechnik, Betriebstechnik etc.) zugunsten einer größeren Einsatzbreite der Absolventen und Absolventinnen – vom Anlagenbau über den Feingerätebau, der Instand-*

*haltungstechnik, dem Maschinen- und Anlagenbau bis zur Produktionstechnik – aufgegeben worden. Die zukünftige Berufsbefähigung zeichnet sich durch eine breite Aufgabenintegration und weitgehende Selbstorganisation aus. Hierzu gehören die Prozessorientierung, verantwortliches Handeln im Rahmen des betrieblichen Qualitätsmanagements, mehr eigenverantwortliche Dispositions- und Terminverantwortung, Kundenorientierung (. . .) sowie das Anwenden englischer Fachbegriffe in der Kommunikation“ (BiBB/Online-Dokumente, Neue Berufe in 2004).*

In entsprechend ähnlichen Formulierungen schlagen sich die neuen Qualifikationsanforderungen in den Ausbildungsberufen der „Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe)“, beim „Mechatroniker“ oder bei den „Elektronikerberufen“ nieder. So setzen „Fachinformatiker“ beispielsweise

*„fachspezifische Anforderungen in komplexe Hard- und Softwaresysteme um. Sie analysieren, planen und realisieren informations- und telekommunikationstechnische Systeme“. Sie „führen neue oder modifizierte Systeme der Informations- und Kommunikationstechnik ein. Kunden und Benutzern stehen sie für die fachliche Beratung, Betreuung und Schulung zur Verfügung“ (ebd.).*

Was heute verbreitet an Qualifikationen für die industrielle Facharbeit gefordert wird, gilt in gleichem Maße für die kaufmännischen und verwaltenden Dienstleistungsberufe. Der höhere Grad an theoretischem Wissen, analytischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen, der in diesem Berufsfeld benötigt wird, zeigt sich schon daran, daß in die anspruchsvollen kaufmännischen Berufe fast nur noch Abiturienten einmünden. Zahlreiche Unternehmen der Dienstleistungsökonomie haben aus dieser steigenden Anforderungsspirale längst ihre Konsequenzen gezogen: sie rekrutieren schon heute Absolventen der Hoch- und Fachhochschulen für Positionen, auf denen bis vor kurzem noch Fachkräfte mit einer dualen Berufsausbildung beschäftigt wurden.

Der zweite Grund ergibt sich aus den Konsequenzen einer notwendigen und *bildungspolitisch gewollten weiteren Bildungsexpansion* auch in Deutschland. Nur durch diese wäre die Bundesrepublik in der Lage, einen entscheidenden Beitrag zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensba-

sierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu leisten, wie die *Europäische Union* diese Entwicklung schon etwas voreilig ins Auge gefaßt hat. Wie weit allerdings das deutsche Bildungssystem im Vergleich zu anderen Nationen hier zurückliegt, zeigen einige nüchterne Zahlen: die Studienanfängerquote liegt in der Bundesrepublik lediglich bei 36 Prozent einer Jahrgangskohorte, während sie im OECD-Mittel 51 Prozent beträgt. Die deutsche Studienerfolgsquote dümpelt bei mageren 19 Prozent; der Durchschnitt in den OECD-Staaten beläuft sich dagegen auf 32 Prozent. Die Abiturientenquote in der Bundesrepublik stagniert seit Jahren; sie betrug 1994 34,5 Prozent, im Jahre 2003 38,9 Prozent eines Schulentlaßjahrgangs (vgl. OECD 2004 und BMBF 2004). Eine wesentliche, möglicherweise die entscheidende Ursache für diesen geringen Zuwachs und das deutliche Zurückliegen im internationalen Vergleich ist die Abschottung des beruflichen Bildungssektors vom allgemeinbildenden, insbesondere vom Bereich der „höheren“ Bildung in Gymnasien und Hochschulen.

*Ohne Ausschöpfung der Begabungsreserven in den beruflichen Bildungseinrichtungen, das zeigt die Situation in unseren Nachbarstaaten Frankreich, Österreich und der Schweiz, wird in der Bundesrepublik auf längere Sicht jedoch keine weitere Bildungsexpansion mehr stattfinden. Es droht vielmehr ein massiver Mangel an Fachkräften bei gleichzeitiger Existenz eines beträchtlichen Sockels von Dauerarbeitslosen.*

### **4.3 Schreckensbilder und Vorbilder: die deutsche Berufsbildungspolitik zwischen Markt und Staat**

Gesellschaftliche Subsysteme wie Berufsausbildungssysteme lassen sich nicht je nach Belieben konstruieren und quasi als technische Arrangements in einen gesellschaftlichen Zusammenhang einfügen. Selbst der Versuch, sie nur etwas zu verändern, erfordert schon gewaltige politische Kraftanstrengungen und das Ergebnis entspricht oft genug nicht den gesetzten Zielen. Nicht ohne Berechtigung geht daher die Systemtheorie prinzipiell von einer weitgehenden Entmachtung aus, die das Subjekt in der modernen Gesellschaft in Bezug auf die Gestaltung des Sozialen hinnehmen muß. Der eigen-dynamischen Entwicklung von Gesellschaft hat – z. B. in der *Luhmannschen*

*Theorie* – der Mensch nichts Nennenswertes entgegenzusetzen. Lernen und Erziehung erweisen sich unter dieser Perspektive praktisch wie theoretisch weitgehend ohne Einfluß auf Struktur und Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung. Der politische Praktiker dagegen – insbesondere der Bildungspolitiker – wird diese Sichtweise selbstverständlich für sich nicht gelten lassen, von ihm werden schließlich Entscheidungen verlangt, keine Erkenntnisse. Doch welche Haltung ist dem kritischen Erziehungswissenschaftler – also beispielsweise dem Autor – angemessen ?

Er steht gewissermaßen zwischen Theorie und Praxis und hat das „prekäre Spannungsverhältnis“ (Karl Löwith) zwischen beiden auszuhalten. Soweit er auch Hochschullehrer ist, ergibt sich dabei eine Konstellation, die man mit „Theorie als Praxis des Hochschullehrers“ bezeichnen könnte. Der Hochschullehrer, so der Jurist und Berufssoziologe *Hans Albrecht Hesse* ist „freigesetzt, ja er ist verpflichtet dazu, *fremde* Praxis in Frage zu stellen, sie mit Alternativ-Phantasie zu konfrontieren, ihre Änderung zu betreiben *im Modell und im Experiment*.“ Bedingung dafür ist, „daß er freigestellt ist von den Handlungszwängen im beruflichen Praxisfeld. Er kann, um seinen Gegenstand zu erforschen und seine Alternativ-Phantasie zu befriedigen, die Zeit stillstellen, ja, er kann sie zurückdrehen. Er kann Wunschbilder entwickeln und braucht nicht zu fragen nach ihren Kosten“ (Hesse 1982, S. 215).

Fremde Praxis im wortwörtlichen Sinne, die in Frage zu stellen für den kritischen Berufspädagogen geradezu zur aktuellen Pflichtübung gehört, stellt die *europäische Berufsbildungspolitik* dar, die auf einen „Europäischen Bildungsraum“ im Gefolge des Europäischen Binnenmarktes zielt. Der Versuch, Transparenz und Vergleichbarkeit im Bereich der beruflichen Qualifikationen in Europa herzustellen, läßt sich bis zu den *Römischen Verträgen* zurückverfolgen, soll indes hier nicht Gegenstand der Darstellung und Kritik sein (vgl. Fulst-Blei 2003, S. 6ff.; Drexel 2005, S. 21ff.). Nach zahlreichen Anläufen und Mißerfolgen hat indes seit dem *EU-Gipfel von Lissabon* (März 2000) die, im Zusammenwirken von Kommission und Mitgliedstaaten auf europäischer Ebene betriebene, Berufsbildungspolitik erheblich an Dynamik, Zielsicherheit und Durchschlagkraft gewonnen.

Die aktuelle europäische Berufsbildungspolitik – unter Einbezug von 32 Staaten, also auch von Nicht-Mitgliedern der EU – konzentriert sich auf mehrere Projekte, in deren Rahmen „Instrumente“ entwickelt werden, die die Berufsbildungspolitik in diesen Ländern künftig steuern sollen. Die drei wichtigsten sind der „EuroPass“, der „Europäische Qualifikationsrahmen“ (EQR) und das „Europäische Kreditpunktesystem für berufliche Bildung“ (ECVET). Dazu sind eine Reihe von Leitlinien vorgesehen, die den Einsatz dieser Instrumente begleiten bzw. anleiten sollen. Insbesondere EQR und ECVET lassen erkennen, daß mit ihrer Durchsetzung starke Veränderungen in der Auslegung und Bewertung von Qualifikationen verbunden sein werden. Betroffen von diesem tiefgreifenden Perspektivwechsel werden vor allem die Staaten sein, die auf eine lange Tradition historisch mit der nationalstaatlichen Entwicklung gewachsener, hochentwickelter Berufsausbildungssysteme zurückblicken (vgl. Greinert 2005 a). Da Deutschland mit seinem Dualen System der Berufsausbildung zu dieser Kategorie von berufspädagogischen Pionierländern gehört, sollten die Folgen für sein berufliches Ausbildungssystem besonders sorgfältig analysiert und klar benannt werden.

Um den Unterschied des künftigen europäischen „Berufsbildungskonzeptes“ zum deutschen Modell zu verdeutlichen, soll seine Grundstruktur – besser: seine leitende Systemlogik – skizziert werden: deren zentrale Voraussetzung besteht vor allem darin, daß die menschlichen Fähigkeiten, die für die Durchführung von Arbeitsprozessen relevant sind, auf eine neue Art definiert, in spezifischer Form bewertet und zertifiziert sowie individuell dokumentiert werden (vgl., auch zum folgenden: Drexel 2005, S. 33ff.).

- (1) Dies geschieht zum einen mittels des wichtigen Schlüsselprinzips „Kompetenz“ (competence). Abweichend vom deutschen Sprachgebrauch wird hier Kompetenz definiert als durch Prüfung nachgewiesene Fähigkeit, bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und beruflich-personale Verhaltensdispositionen selbstbestimmt in einem konkreten Kontext – einer Arbeits- oder Lernsituation – zu bündeln und anzuwenden (Kommission 2005, S. 13).
- (2) Ergänzend tritt zu dieser Neuakzentuierung das Prinzip der *Outcome-orientierten Identifikation und Bewertung* der arbeitsrelevanten Qualifikationen. Das deutsche Berufsbildungsmodell ist dagegen Input-

orientiert, d.h. der eigentliche Ausbildungsprozeß ist – auf der Basis gesellschaftlicher Übereinkunft – nach Lernzielen, -inhalten, -orten, -methoden und Dauer mehr oder weniger normiert. Die abschließende Prüfung dokumentiert, inwieweit das gewünschte Berufsprofil vom Auszubildenden erreicht wurde. Im künftigen europäischen Berufsbildungssystem ist es dagegen völlig irrelevant, wie, wo und in welcher Reihenfolge und zeitlichen Dauer die festgelegten Kompetenzen erworben wurden. Einzig und allein zählt der Nachweis der Beherrschung der definierten arbeitsrelevanten Fähigkeiten in einer spezifischen Arbeitssituation. Dies bedeutet folgerichtig auch eine wesentliche Aufwertung des informellen beruflichen Lernens (vgl. dazu Rat der EU 2004).

- (3) Das zentrale Gestaltungsprinzip arbeitsorientierter Qualifikation spiegelt sich beim neu-europäischen Modell im *Konstrukt der „Units“*. Während die entwickelten Berufsbildungsmodelle in verschiedenen Ländern Europas die Vermittlung von komplexen Qualifikationsbündeln, die in Berufen zusammengefaßt sind, zum Ziel haben, setzt die neue Ausbildungskonzeption auf eher schmale Ausschnitte von Fertigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen, die getrennt vermittelt, überprüft und zertifiziert werden sollen. Diese Units – mit Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlcharakter – können zu einer anerkannten „Qualifikation“ zusammengefügt werden, d.h. quasi „beruflichen“ Tätigkeitsprofilen von engem Zuschnitt.
- (4) Diese Regelung wird ergänzt durch eine Fraktionierung der in den meisten Ländern vorhandenen gesellschaftlich anerkannten und standardisierten beruflichen Ausbildungsgänge. Diese in der Regel längerfristigen Programme sollen *kurzen Lerneinheiten* – sog. „*Modulen*“ – weichen, die die Erlangung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen zu garantieren haben, die eine Unit ausmachen. Die Module – im Grunde bloße Lernzielkataloge mit einigen wenigen Hinweisen zur Lernorganisation – strukturieren also den eigentlichen Lernprozeß.

Diese vier beschriebenen Basis-Elemente verkörpern in ihrem Zusammenspiel die Funktionslogik des neuen europäischen „Berufs“ausbildungsmodells,

deren ideologischer Hintergrund unschwer zu erkennen ist: es handelt sich um eine Mischung von Marktökonomie, Taylorismus und behavioristisch fundierter Lerntheorie. Basiseinheit von europäischer Berufsausbildung sollen also nicht mehr komplexe berufliche Qualifikationen sein; sondern sog. *Units*, schmale Bündel von Fertigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensdispositionen; damit ist das Prinzip der Beruflichkeit der Ausbildung als obsolet erklärt. Gesellschaftlich legitimierte, standardisierte Ausbildungsgänge werden durch *Module* ersetzt, was die Fraktionierung beruflicher Ausbildung auf der unmittelbaren Lernebene festschreibt. Auch diese Maßnahme sagt sich vom Berufsprinzip los zugunsten einer tayloristischen Orientierung der Ausbildung. So werden also mehrere „Stellschrauben“ (Drexel) bestehender Berufsbildungssysteme in europäischen Staaten durch das neue Konzept der EU beseitigt und dafür andersartige vorgesehen, deren Folgwirkungen auf das Beschäftigungssystem man vorerst nicht genau kennt, indes wohl eher fürchten muß. Das Absenken des Qualifikationsniveaus für die nicht-akademischen Berufe dürfte jedenfalls zu geringerer Entlohnung der breiten Schicht der Arbeitnehmer führen.

Umgesetzt in spezifische übergeordnete Steuerungs-Instrumente ergeben sich aus dem Zusammenwirken dieser Basiselemente einerseits der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR), andererseits das *Europäische Kreditpunktesystem für die Berufsausbildung* (ECVET); der *EuroPass* ist als ein reines Dokumentationsmodell gedacht (vgl. Europäisches Parlament und Rat 2004).

Unter einem *Qualifikationsrahmen* versteht man ein horizontal und vertikal ausgelegtes Schema, mit dessen Hilfe die Beziehungen zwischen existierenden Qualifikationen je nach Inhaltlichkeit und Komplexität beschrieben und bewertet werden können (Vgl. Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 9). Derartige Qualifikationsrahmen sind mit nationaler Orientierung in den letzten Jahren in zahlreichen Staaten in und außerhalb Europas definiert worden. Bei näherer Betrachtung handelt es sich dabei stets um Staaten mit einem *marktorientierten Ausbildungsmodell*, also vor allem um Länder, die der angelsächsischen Tradition von Erwerbsqualifizierung gefolgt sind. Aufgrund der dort erzeugten Unübersichtlichkeit der ganz unterschiedlich erworbenen Qualifikationen, erweisen sich Orientierungsinstrumente wie Qualifikationsrahmen schlicht als Notwendigkeit. Nicht so in Ländern mit einer

Tradition der Erwerbsqualifikation, die sich am Berufsprinzip ausrichtet; hier sind Qualifikationsrahmen prinzipiell überflüssig, weil durch die Berufsordnung mit ihren spezifischen „Ordnungsmitteln“ bereits vorgegeben. Eine moderne Version dieser Instrumente zeigt das Konzept des IT-Weiterbildungssystems (vgl. Meyer 2006, S. 101ff.).

Der von der EU vorgesehene Qualifikationsrahmen soll das übergreifende Bezugssystem für die schon bestehenden und noch zu schaffenden nationalen Qualifikationsrahmen der europäischen Länder bilden. Er hat die anspruchsvolle Aufgabe, „ein Schema zu liefern, das es erlaubt, definierte Lern-Outcomes (Units) durch Zuordnung zu Niveaus vertikal zu differenzieren – nun aber auf europäischer Ebene: Er soll es erlauben, diese Units und aus ihnen zusammengesetzte Qualifikationen mit einem nach einheitlichen Gesichtspunkten strukturierten und für alle beteiligten Nationalstaaten relevanten Klassifikationsschema einzuordnen“ (Drexel 2005, S. 39). Das bedeutet, daß der EQR konkret folgendes zu leisten hat:

- (1) Er soll den Bezugsrahmen für das „Europäische Kreditpunktesystem für berufliche Bildung“ (ECVET) abgeben;
- (2) Er soll die Grundlage für die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informeller Erwerbsqualifizierung bilden;
- (3) Er soll „Zonen gegenseitigen Vertrauens“ zwischen den verschiedenen Akteuren der Qualifikationsvermittlung schaffen: den Anbietern von Ausbildung, den jugendlichen Lernern und den nachfragenden Betrieben und Verwaltungen, und dies europaweit. Der EQR soll also gewissermaßen den „Kern der Glaubwürdigkeit“, die eigentliche Legitimationsbasis, des Unternehmens „Europäische Berufsbildungspolitik“ verkörpern;
- (4) Nicht zuletzt soll der EQR im Hinblick auf das Prinzip des lebenslangen Lernens „einen Veränderungsschub auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene auslösen“ (Kommission 2005, S. 17); zwar soll er auf freiwilliger Basis eingeführt werden und keinerlei gesetzliche Verpflichtungen nach sich ziehen, aber doch „eine Antriebskraft für den Wandel auf nationaler und Sektorebene“ abgeben (ebenda, S. 8).

Und hier scheint die *Europäische Union in Gestalt der Kommission* gehörig nachhelfen zu wollen. Der 1992 geschlossene Vertrag von Maastricht schränkt zwar klar die Einflußnahme der EU auf die Bildungspolitik der Mitgliedsländer ein; im Bereich der beruflichen Bildung soll die EU allein „unterstützend und ergänzend“ wirken; da aber Maßnahmen, die die Bildung und Berufsbildung betreffen, sich auch auf andere Vertragbestimmungen stützen, ergibt sich eine ausgesprochen prekäre Schiefelage zwischen den in den entsprechenden Artikeln erwähnten Kompetenzen und dem tatsächlichen Handeln der Gemeinschaft. „Möglichkeiten und Grenzen des Handelns erscheinen eher unklar“ (Fulst-Blei 2003, S. 12f.; vgl. auch Münk 1997).

Mit dem EU-Gipfel von Lissabon (2000), der durch die überhebliche – und inzwischen widerrufenen – Ankündigung des *Europäischen Rates* in die Geschichte eingegangen ist, Europa bis zum Jahre 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu entwickeln, wurde auch die explizite *strategische Ausrichtung der Berufsbildungspolitik auf wirtschafts- und wettbewerbspolitische Ziele* beschlossen. Die für die Berufsausbildung verantwortlichen Minister einigten sich außerdem auf eine neue Form europäischer Berufsbildungspolitik mit „neuartigen, bislang tabuisierten Instrumenten“, die in Bezug auf die Mitgliedstaaten eine ganz neue Durchschlagskraft und eine dynamische Entwicklung in Gang setzen soll (vgl. Fahle/Thiele 2003).

Schon realisiert zeigen sich einige neue Verfahren: die für die Berufsbildung verantwortlichen Minister der Mitgliedsländer organisierten ihre Zusammenarbeit auf europäischer Ebene – unter Federführung der Kommission – nach dem Prinzip der „*Rolling Agenda*“, das bedeutet nach einer festgeschriebenen Planung mit definierten Zwischenzielen und strenger Kontrolle ihrer Einhaltung. Damit wurde eine längerfristige Verfolgung bestimmter Themen unabhängig von wechselnder Ratspräsidentschaft und wechselnden Regierungen möglich. Das zweite neue Verfahren, das die Minister guthießen, ist die *Methode der „offenen Koordination“*: die Kommission schlägt kurz-, mittel- und langfristige Ziele und den zeitlichen Rahmen ihrer Umsetzung vor, Vorschläge, über die einstimmig beschlossen werden muß. Für bestimmte Einflußfelder werden danach für alle verbindliche Leitlinien festgelegt, die unter nationaler und regionaler Perspektive von den Mitgliedsländern umzusetzen sind.

Damit ist die Kommission, ungeachtet fehlender eigener *Zuständigkeit*, *Herr des Verfahrens* und in der Lage, nationale Regierungen auf bestimmte Veränderungen in ihrem Bildungswesen zu verpflichten, indem sie – mit welchen Mitteln auch immer – Konsens herstellt. Die Methode der offenen Koordination wird ergänzt durch *Umsetzungskontrollen mittels spezifischen Indikatoren und Benchmarks*, anhand derer die wirkliche Zielerreichung in den einzelnen Mitgliedstaaten gemessen wird. Orientierungsrahmen bilden dabei – wiederum in demonstrativer Bescheidenheit – sog. „Höchststandards im Weltmaßstab“, die auch als Meßlatte des Vergleichs zwischen den Staaten und ihren Wettbewerbserfolgen dienen.

Der Europäische Qualifikationsrahmen sieht konkret *acht Kompetenz-Niveaus* vor, die sich nach dem Kriterium „Komplexität der Handlungssituation“ – der die jeweiligen Kompetenzen und die dazu erforderliche Selbststeuerung entsprechen – unterscheiden. Die vertikale Strukturierung des EQR erfolgt nach *sechs Typen von Lernergebnissen* – Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche und fachliche Kompetenzen – die letzteren – verstanden als *Verhaltensdispositionen* – noch einmal differenziert in Selbständigkeit und Verantwortung, Lernkompetenz, Kommunikations- und soziale Kompetenz sowie fachliche und berufliche Kompetenz. Damit ergibt sich ein Orientierungsrahmen von insgesamt 48 zu definierenden Kompetenzfeldern (vgl. Anhang). Diesen Feldern müssen die entsprechenden Units bzw. nationalen Qualifikationen zugeordnet werden sowie die durch informelles Lernen erworbenen Fähigkeiten. Das ganze soll außerdem abgestimmt sein auf die nationalen Qualifikationsrahmen von über 30 Ländern (vgl. Arbeitsgruppe Brügge-im-BiBB 2002).

Diese EQR-Konstruktion haben die Berufspädagogen *Rauner und Grollmann* kritisch unter die Lupe genommen und sind zu dem Schluß gelangt, daß der EQR „grundlegenden Ansprüchen, die man aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht an ein solches Instrument stellen müßte, nicht Stand hält“ (vgl. Rauner/Grollmann 2006, S. 378). Schon die achtstufige Qualifikationsdifferenzierung ist unter Berücksichtigung der Struktur des Beschäftigungssystems und der Ergebnisse der Arbeitsmarktforschung nicht zu begründen; es lassen sich bestenfalls drei unterscheidbare Qualifikationsniveaus bestimmen (vgl. ebenda, S. 385). Weit schwerer wiegt ihre Kritik am

Kompetenzbegriff und dessen Ausdifferenzierung, die dem EQR zugrundeliegen. Nach ihrer kritischen Analyse verfehlen die vorgesehenen sechs Distraktoren „die Komplexität der Prozesse und Ergebnisse beruflicher Kompetenzentwicklung“ (vgl. ebenda). Gerade etablierte berufliche Lernwege lassen sich mit Hilfe des EQR-Rasters nur schwer realistisch abbilden und einordnen, da lineare, eindimensionale Skalen für das Erfassen beruflicher Kompetenzen gänzlich ungeeignet sind.

Der reichlich willkürlich erscheinende EQR läßt sich wohl eher von der Absicht her erklären, die Vielzahl möglicher Bildungsabschlüsse in Europa zu erfassen. Doch gerade dies hat sich schon im Vorfeld als problematisch erwiesen. Die entsprechenden, dem EQR angefügten Tabellen bzw. Schemata stießen sofort auf verbreitete Kritik, was ja nur bedeuten kann, daß die vermeintlich hilfreiche „Brücke zwischen dem verbindlichen EQR einerseits und dem bislang bestehenden System (und Verständnis) von Qualifikation und Bildung andererseits“ nicht wirklich trägt (vgl. dazu Drexsel 2005, S. 42f. und 129).

Wirklich bildungspolitische Bedeutung – indes auch massiv zweifelhafte Wirkung – bekommt der EQR erst im Zusammenhang mit dem *Europäischen* Kreditpunktesystem für berufliche Bildung (ECVET). Jedem der acht Niveaus des EQR wird eine bestimmte Anzahl von Kredit- bzw. Leistungspunkten zugeordnet. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, die einzelnen Units je nach ihrer arbeitsrelevanten Bedeutung nach Punkten zu bewerten. Die dem jeweiligen Qualifikationsniveau zugeordnete Zahl der Kreditpunkte bzw. ihre Spannweite soll vertraglich festgelegt werden, wobei allerdings für die beruflichen Qualifikationen nur die Niveaus 1 bis 5 gelten; die Werte für die Niveaus 6 bis 8 sind bereits im *European Creditpoint and Transfer System* (ECTS), d.h. durch die – neu auf Bachelor- und Masterabschlüsse ausgerichtete – Hochschulausbildung, festgelegt. Das Bewertungskriterium von akademischen und beruflichen Units bzw. Qualifikationen ist zudem unterschiedlich: im Studium geht es nach „Workload“, d.h. Ausbildungsdauer bzw. Arbeitsaufwand, in der beruflichen Bildung dagegen nach „Komplexität“ der Arbeitstätigkeit. Auch die erheblich abweichenden Punktezahlen für die beruflichen und akademischen Niveaus lassen die politische Absicht

erkennen, an der traditionellen Trennung von akademischer und praxisorientierter Berufsbildung erst einmal festzuhalten.

Die Konzipierung und politische Durchsetzung der neuen Instrumente europäischer Berufsbildungspolitik ist unterschiedlich weit vorgeschritten. Lediglich der EuroPass wurde bislang vom Europäischen Parlament sowie vom Rat verabschiedet und befindet sich in einer ersten Erprobungsphase. Hinsichtlich der endgültigen Fassung von EQR und ECVET bestehen noch erhebliche Meinungsverschiedenheiten zwischen den Akteuren, so daß der vorgesehene Konsultationsprozeß mit abschließender Verabschiedung durch den Europäischen Rat bislang noch aussteht. Zudem müssen in diesem Zusammenhang hinsichtlich der Entscheidung zahlreicher wichtiger Detailfragen erhebliche Defizite angemahnt werden (vgl. Drexel 2005, S. 55ff.), die den Durchsetzungsprozeß von EQR und ECVET vermutlich noch erheblich behindern werden.

Die Ziele, die mit dem gigantischen Vorhaben verbunden werden, lassen sich aufteilen in *offizielle* – d.h. von den Akteuren offen proklamierte – und *latente* – d.h. verdeckte Funktionen bestimmter Interessenverfolgung. Zu der ersten Kategorie sind aufzuführen:

1. das Ziel der Transparenzherstellung im Hinblick auf die Kompetenzen, Qualifikationen und Abschlüsse in der beruflichen Bildung;
2. das Ziel der Vergleichbarkeit von Qualifikationen in den verschiedenen Ländern Europas;
3. das Ziel, die Bildungssysteme horizontal und vertikal durchlässiger zu machen;
4. das Ziel der Förderung von sozialer und beruflicher Mobilität;
5. das Ziel der sichtbaren Aufwertung informellen Lernens;
6. das Ziel der Individualisierung planbarer Bildungsprozesse;
7. das Ziel der Vertrauensbildung zwischen Bildungsanbietern, -nachfragern und -nutzern; und
8. das Ziel der Qualitätsverbesserung von beruflicher Bildung.

Wenn man allerdings die politische Ausgestaltung der europäischen Berufsbildungspolitik seit Lissabon und das Konzept ihrer geplanten Instrumentarien kritisch betrachtet, werden ganz andere Zielsetzungen deutlich, die sich eher an allgemein „globalen“ Tendenzen und Einflüssen orientieren. Sie zeugen vom Paradigmenwechsel, der in den letzten Jahrzehnten international im Bereich beruflicher Qualifizierung stattgefunden hat: die vor allem in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts favorisierten subjektorientierten Leitziele der beruflichen Bildung – Humanisierung, Demokratisierung oder Partizipation – wurden inzwischen weitgehend verdrängt und Berufsbildung auf eine Teilstrategie der Sozial- und Wirtschaftspolitik reduziert. Die europäische Variante derartiger Politik wird daher wohl eher von dem folgenden Interessenspektrum gesteuert:

- (1) Vom vorrangigen Interesse, die Arbeitskräftepotentiale der europäischen Länder ohne Beschränkung durch unterschiedliche Berufsprofile, Abschlüsse und Vermittlungsformen für die Unternehmen in den europäischen Ländern möglichst optimal nutzbar und verfügbar zu machen.
- (2) Vom damit verbundenen Interesse, die Input-Seite der beruflichen Bildung, die bislang weitgehend von öffentlich organisierten Ausbildungsmodellen beherrscht wird, einer einheitlichen Marktregelung zu unterwerfen, was konsequenterweise den Aufstieg und die aggressiven Vermarktungspraktiken eines privaten Ausbildungsmarktes – wie z.B. in den USA und in England – zur Folge haben wird.
- (3) Und letztlich vom Interesse an der endgültigen Liquidierung der traditionellen europäischen Berufsausbildungssysteme, die der Brüsseler Bürokratie schon deswegen ein Dorn im Auge sind, weil sich ihre diffizilen Funktionsmechanismen so schwer verstehen und ihre sozial-kulturell verfestigten Entwicklungspfade so wenig beeinflussen oder gar umgestalten lassen.

Daß die Kommission davon ausgeht, ihr neues „Berufsbildungskonzept“ werde sich auch an Regierungsentscheidungen der Mitgliedstaaten und nationalen Gesetzen vorbei durchsetzen lassen, dafür gibt es einige Anhaltspunkte, direkte und indirekte:

- (1) Zu den direkten zählen Ausführungen der Art, wie sie beispielsweise in dem für den Konsultationsprozeß vorgesehenen Abschlußbericht der ECVET-Arbeitsgruppe zu finden sind. Das *Europäische Kreditpunktesystem für berufliche Bildung*, so heißt es da, „ist ein System, das innerhalb und zwischen den Ländern sowie über sie hinweg läuft, ob es nun ein nationales System (. . .) der Akkumulation und des Transfers von Kreditpunkten/Units für berufliche Bildung und einen Nationalen Qualifikationsrahmen oder irgend ein vergleichbares äquivalentes System gibt oder nicht“ (Kommission 2005, S. 7). Im Klartext: dieses Konzept werden wir auf Biegen und Brechen gegen alle nationalen Widerstände für ganz Europa verbindlich machen!
- (2) Zu den indirekten Anhaltspunkten für den brachialen Durchsetzungswillen der Europäischen Kommission in Sachen Berufsbildung zählt vor allem der Versuch, wichtige Grundlagen demokratischer Entscheidungsfindung mit zweifelhaften Verfahrenspraktiken auszuhebeln. Auf diese bislang kaum beachteten, weniger auffälligen Prozeßmerkmale und ihre fatale Wirkung hat *Ingrid Drexel* in ihrem Gutachten ausführlich hingewiesen (vgl. S. 105ff.). Ihre Kritik bezieht sich vor allem auf die unzureichende Information der Öffentlichkeit, auf manipulative Formen der Kommunikation, auf fragwürdige Methoden der Legitimationsbeschaffung, mangelnde Kontrolle durch Gegenöffentlichkeit und Unterminierung nationaler Widerstandsmöglichkeiten. Ihr Fazit: „Trotzdem können sich Mitgliestaaten, solange das Prinzip der Freiwilligkeit nicht aufgehoben ist, der Politik der Kommission widersetzen. Die Hürde für einen solchen Widerstand ist allerdings hoch. Er setzt angesichts der bereits erfolgten Einbindungen und der generellen Diskussion um Europa ein deutliches politisches Signal der Akteure beruflicher Bildung, insbesondere der Sozialpartner, und ihrer „Endnutzer“ – der Unternehmen und der (künftigen) Arbeitnehmer – voraus“ (ebenda, S. 111).

Vor allem Deutschland hätte gute Gründe, dieses teure, trotz Marktorientierung extrem bürokratische und für seine Arbeitskultur desaströse Monstrum rundweg zu verwerfen. Die deutsche Industrie hat schon in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Taylorisierung ihres Ausbildungswesens

abgelehnt und ist mit der Schaffung des „Facharbeiters“ – eine Entscheidung, die sich auch als ökonomisch von Vorteil erwies – weitgehend der deutschen Ausbildungstradition gefolgt. Es ist nicht nachzuvollziehen, daß Deutschland sich nun zu Beginn des 21. Jahrhunderts nach einem Ausbildungskonzept von minderer, eigentlich überholter Qualität orientieren soll, das selbst in seinem Ursprungsland, in England, keine qualitativ beachtenswerte berufliche Ausbildungskultur zu entwickeln in der Lage ist (vgl. dazu Greinert 1999, S. 109ff.). Der bekannte englische Berufsbildungsforscher *Michael Young* nennt in einem Gutachten für die ILO dieses Modell einfach „ein Beispiel schlechter Praxis“ (vgl. Young 2005). Das deutsche Berufsausbildungssystem hat eine ausgesprochen sozialpolitische, keine marktorientierte Tradition; dies dürfte auch der eigentliche Grund für seine erstaunliche, über ein Jahrhundert währende Stabilität sein. Seine explizit nach dem Berufsprinzip ausgerichtete Lernorganisation – eine didaktisch reflektierte Verbindung von Praxis und Theorie an zwei Lernorten – entspricht trotz aller Unvollkommenheiten diesem gesellschaftlichen Anspruch. Die Umstellung des Systems auf eine reine Marktregulierung käme seiner Vernichtung gleich.

Die Haltung der *deutschen Seite* im beschriebenen Prozeß kann man auf den ersten Blick als „ambivalent“ einschätzen. Bund, Länder und auch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft versuchen EQR und ECVET ausschließlich als „Übersetzungsinstrument für die Kommunikation zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten“ zu verstehen (vgl. Küssner/Seng 2006, S. 18), also ohne direkte Auswirkung auf die Struktur der nationalen Berufsausbildungssysteme. Man geht davon aus, daß – im Vertrauen auf Maastricht – die Unterschiede zwischen den Berufsbildungssystemen in der Verantwortung der Mitgliedsländer der EU unverändert weiter bestehen werden. Die entsprechenden Stellungnahmen und die für EQR und ECVET verlangten „Prämissen“ lassen indes Zweifel daran aufkommen, ob die deutsche Seite wirklich verstanden hat, was die Kommission in Sachen Berufsbildung eigentlich durchsetzen will. Die Forderungen der Unternehmerverbände beispielsweise, daß „die Ganzheitlichkeit von Qualifikationen“ gewahrt bleiben müsse und durch „Atomisierung nicht gefährdet werden“ dürfe, vor allem aber der Anspruch, „daß das Berufsprinzip (...) nicht in Frage gestellt werden“ dürfe (vgl. Brunner/Esser/Kloas 2006, S. 16), widersprechen ganz eindeutig dem Basiskonzept des an England orientierten rein *marktorientierten*

*Systems* und den politischen Zielen der Kommission. Wenn man sich auf EQR und ECVET einläßt, so schlagen die diesen „Instrumenten“ zugrundegelegten Basisprinzipien unabwendbar auf die nationalen Systeme durch. Wie man dies so schlicht ignorieren kann, erscheint einigermaßen rätselhaft.

Offensichtlich setzt man auf einen noch zu schaffenden – und von politischer Seite auch in Aussicht gestellten – nationalen Qualifikationsrahmen, der im Hinblick auf das deutsche input- und berufsorientierte Ausbildungssystem – das man aus guten Gründen ja nicht aufgeben will – in erster Linie eine Art Schutzfunktion erfüllen soll, und man setzt vor allem auf sehr viel Zeit bei der Erprobung von EQR und ECVET. Der Vorschlag, die *Tabelle 2* im EQR-Vorschlag der Kommission, in der versucht wird, zwischen input-orientierten beruflichen Bildungsgängen und der Outcome-Orientierung des projektierten Systems zu vermitteln, wegen der massiven Proteste der betroffenen Mitgliedsländer einfach zu streichen, markiert insofern eine typische Reaktion (vgl. Küssner/ Seng 2006, S. 12). Er erinnert lebhaft an die Haltung der bekannten *Drei Affen*: man will gar nicht wissen, welcher politische Sprengstoff sich in derartigen Vergleichen verbirgt. Genau an dieser Stelle nämlich, der qualitativen Bewertung und Einordnung der in den nationalen Ausbildungssystemen erworbenen beruflichen Qualifikationen, tauchen die alten Verständigungsprobleme plötzlich wieder auf und entwickeln sich zu massiven Streitpunkten. Daher liegt man wohl nicht ganz falsch, wenn man die deutsche Haltung zu EQR und ECVET zusammenfassend als kurzsichtig und illusionär bezeichnet.

Spekulationen, ob, wann und in welcher Weise sich das europäische Berufsbildungskonzept in Deutschland durchsetzen wird, halten wir schon deswegen für müßig, weil es ja – wie in unserer Untersuchung gezeigt – gar nicht mehr in erster Linie um die „Rettung des Dualen Systems“ geht – wie leider auch das Gutachten von *I. Drexel* nahelegt – , sondern um den Versuch, für die Bundesrepublik ein *zukunftsfähiges neues Gesamtmodell* der Berufsausbildung zu schaffen, in dem duale Ausbildung und eine vollschulische Variante gleichberechtigt vertreten sind. Für die strategische Ausrichtung dieses Prozesses scheint die Orientierung am geplanten europäischen Einheitsmodell völlig ungeeignet, denn dies käme einem Versuch gleich, das deutsche Berufsausbildungssystem durch ein prinzipiell anderes Modell ersetzen zu

wollen. Wenn unsere historischen Systemanalysen eines mit hinreichender Sicherheit gezeigt haben, dann die Erkenntnis, daß ein derartiges Vorhaben keine Realisierungschancen hat (vgl. z.B. Greinert 1999).

Die Protagonisten der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik wären daher weit besser beraten, sich an Ländern zu orientieren, die diese Neubestimmung des Stellenwertes der dualen Ausbildungsform durch mutige Reformpolitik schon weitgehend bewältigt haben – wie *Österreich* – oder aber dabei sind, die entscheidenden Weichen dafür zu stellen – wie die *Schweiz*. Angesichts der Notwendigkeit eines derart wirklich grundlegenden Reformschrittes im Hinblick auf das deutsche Berufsbildungssystem erscheint die unentschiedene deutsche Einlassung auf die europäischen Aktivitäten auf dem Sektor berufliche Bildung bestenfalls als nachrangig, wenn man es scharf formulieren will: orientierungslos. Das Duale System und das rein marktorientierte Ausbildungsmodell lassen sich auch nicht kombinieren, wohl aber das duale und das schulische System. Deren Basiselemente – Berufsförmigkeit, Ganzheitlichkeit der Ausbildung, Input-Orientierung, der Zusammenhang von Ausbildung und Prüfung, definierte Unterstützung der Praxis durch Theorie, didaktisch begründete Lernorganisation, hochentwickelte Lernmittel etc. – sind beiden weitgehend gemeinsam, insofern – wie vor allem das Beispiel Österreich zeigt – zu einem effizienten Gesamtmodell beruflicher Bildung zusammenführbar.

Kommen wir also abschließend unserer Pflicht nach, das zumindest mit deutscher Ausbildungstradition nicht kompatible europäische Qualifikations-Zertifikationsmodell mit einer unserer Meinung nach zukunftsfähigen Alternative zu konfrontieren. Diese sollte vor allem in der Lage sein, den Anspruch eines echten europäischen Berufsausbildungsmodells zu erfüllen, *also nicht gerade wesentliche Elemente verleugnen, die erwiesenermaßen europäische Tradition ausmachen* (vgl. Greinert 2005).

Die Konturen eines neuen, wirklich innovativen Berufsbildungsreformgesetzes in der Bundesrepublik sollten – mit Blick auf die Berufsbildungspolitik der beiden einzigen Länder mit gleichfalls dualer Ausbildungstradition – etwa wie folgt beschaffen sein:

- (1) Das neue Gesetz räumt der Zentralregierung, also dem Bund, die *gesetzliche Rahmenkompetenz für die Regelung der Ausbildung in allen nicht-akademischen Berufen ein*, ob schulisch, betrieblich, dual oder überbetrieblich, staatlich oder privat. Um dies zu ermöglichen, muß das Grundgesetz geändert werden.
- (2) Das Gesetz *regelt den gesamten nicht-akademischen Berufsbildungssektor* einschließlich Benachteiligten- und Behindertenausbildung, berufliche Weiterbildung sowie die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung für die berufstätigen Jugendlichen.
- (3) Berufsbildung ist gesetzlich als *eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe von Bund, Ländern und Organisationen der Arbeitswelt* (Sozialparteien, Bundesagentur für Arbeit, Berufsverbände sowie andere Organisationen und Anbieter von Berufsbildung) definiert. Der durch das Gesetz vorgegebene Rahmen sichert den Beteiligten ausreichende Mitwirkungsrechte und Gestaltungsspielräume.
- (4) Das Gesetz behandelt die Berufsbildung als einen *integrativen Teil des Gesamtbildungswesens* ohne die Anforderungen des Beschäftigungssystems zu vernachlässigen. Die Förderung von persönlicher und beruflicher Entfaltung der Jugendlichen gilt indes als das Hauptziel.
- (5) Das Gesetz schafft *flexible institutionelle Strukturen* in Bezug auf die berufliche Erstausbildung, die sog. „höhere Berufsbildung“ (Fachschule, Fachhochschule) sowie die berufliche Weiterbildung.
- (6) Das Gesetz verwirklicht im Bereich der Berufsbildung *die Universalisierung des „dualen Prinzips“*, das heißt, es schreibt für alle beruflichen Bildungsgänge, auch für die rein schulischen, die konstruktive Einbeziehung von Lernen in der beruflichen bzw. betrieblichen Praxis vor.
- (7) Das Gesetz sieht *die prinzipielle Stufung von beruflichem Lernen und entsprechenden durch Prüfung nachgewiesenen Zertifikaten vor*. Es unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Typen: Grundbildung (2 Jahre), erweiterte Grundbildung (3 bis 4 Jahre) und das Berufsabitur, eine Fachhochschul- und/oder Hochschulreife, die auf der erweiterten Grundbildung aufsetzt.
- (8) Der *zweijährige* Bildungsgang ist ausdrücklich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen abgestimmt, das heißt, er ist auch ein Angebot an lernbeeinträchtigte und aus verschiedenen Gründen

---

benachteiligte Schulabgänger. Er ist anschlussfähig an die dreijährige erweiterte Grundbildung.

- (9) Das Gesetz erlaubt, daß die einfache berufliche Grundbildung auch durch eine *nicht-formalisierte Qualifizierung* erworben werden kann. Der Abschluß darf in diesem Falle auch durch ein Zertifizierungsverfahren erworben werden, das nicht notwendigerweise in einer Prüfung bestehen muß.
- (10) Die *Finanzierung der beruflichen Bildung erfolgt im Sinne einer Gemeinschaftsaufgabe* vor allem durch den Bund, die Länder sowie durch die privaten Betriebe. Die Interessenverbände der Betriebe können darüberhinaus branchenspezifische Berufsbildungsfonds beschließen und auf Antrag ihre Mitglieder zu Ausbildungsbeiträgen verpflichten lassen.
- (11) Das konkrete Finanzierungsmodell soll *ergebnis- und innovationsorientiert sein*, d.h. Qualitätsentwicklung und -kontrolle müssen bei allen beruflichen Bildungsangeboten garantiert sein. Die regelmäßigen Evaluationen sind von einer unabhängigen Institution durchzuführen.
- (12) Die Anbieter *praxisorientierter Berufsbildungsangebote* bedürfen einer *Akkreditierung* auf der Basis gesetzlich festgelegter Qualitätskriterien.

Langsam dürfte auch in Deutschland bei den Akteuren der beruflichen Bildung die Einsicht wachsen, daß ohne grundlegende Veränderungen des gesamten Berufsausbildungssystems – nicht nur seines dualen Kerns – seine Zukunftsfähigkeit stark gefährdet ist. Um diese zu sichern, sollten sich Politiker und Protagonisten der beruflichen Bildung einen Ratschlag ihres Schweizer Kollegen *Pascal Couchepin* zu eigen machen: „The best way to control the future is to create it !“ (Greinert/Schur 2004, S. 6).



## Literaturverzeichnis

- Abel, H.*(a): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig 1963
- Abel, H.*(b): Von der Fortbildungsschule zur Berufsschule – die Lehrplandiskussion der neunziger Jahre, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 59(1963), 91-100
- Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen, hrsg. vom *DATSCH*, Bd. VII: Lehrlingsausbildung und technisches Berufsschulwesen, Berlin 1921
- Aktionsprogramm "Berufliche Bildung" des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung, (Bonn 1970)
- Allerhöchste Ordre an das Staatsministerium vom 1. Mai 1889. Abgedruckt in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4.-17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin 1891, S. 3f.
- Altvater, L./F. Huisken* (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
- Annalen des Deutschen Reichs, hrsg. von *G. Hirth und M. v. Seydel*, München/Leipzig 1893, 801-815; z. T. abgedruckt bei Schlüter/Stratmann, a. a. O., S. 199ff.
- Antrag, von Seydewitz und Genossen, betr. die weitere Abänderung der Gewerbeordnung (Innungen). Vom 5. März 1880, in: Sammlung sämtlicher Drucksachen des Reichstages, 4. Leg.-Per., 3. Sess. 1880, Nr. 42
- Arbeitsgruppe Brügge-im-BiBB*: Die europäische Öffnung der deutschen Berufsbildung. Neue Herausforderungen und Chancen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 31(2002), 6, 8-12
- Baethge, M.*: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt a.M. (1970)
- Baethge, M.*: Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine Lektion in ökonomischer Macht und politischer Ohnmacht, in: Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre (=Beiheft 4 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik), Wiesbaden 1983, 145-157
- Baethge, M./ I. Wilkens* (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung, Opladen 2001
- Baethge, M.* (a): Abschied vom Industrialismus. Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit, in: Derselbe/I. Wilkens (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert?, Opladen 2001, 23-44
- Baethge, M.* (b): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor, in: Derselbe/I. Wilkens (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert?, Opladen 2001, 85-106
- Baethge, M.*: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, K.S./J. Baumert u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 2003, 525-580

- Baethge, M.:* Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen, in: SOFI – Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Mitteilungen Nr. 32/ Dezember 2004, 7-21
- Baethge, M.:* Staatliche Berufsbildungspolitik in einem korporatistischem System, in: Weingart, P./N.C. Taubert (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist 2006, 435-469
- Beck, K.:* Zur Kritik des Lernortkonzepts – ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee, in: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung, Bielefeld 1984, 247-262
- Beck, U./M. Brater/H. Daheim:* Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek 1980
- Behr, M. v.:* Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt, Frankfurt/New York 1981
- Bell, D.:* Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt/New York 1975
- Benner, H.:* Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem, Hannover 1977
- Benner, H.:* Zur Frage der verfassungsrechtlichen Grundlage des dualen Systems der Berufsausbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 10(1981), 1, 20 - 21
- Benner, H.:* Zum Stand der Neuordnung der metallgewerblichen Ausbildungsberufe in Industrie und Handwerk, in: Die berufbildende Schule 37(1985), 508-516
- Benner, H.:* Arbeiten zur Ordnung der Berufsbildung vom DATSCH bis zum BiBB, in: Greinert, W.-D. u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie, Berlin/Bonn 1987, 269-293
- Benner, H./F. Püttmann:* 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll, hrsg. vom BMW in Zusammenarbeit mit der KMK, (Bonn 1992)
- Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode, Drucksache VI/925 vom 8. Juni 1970
- Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnungen vom 17. Juli 1978 (BGBl. I, S. 1061), 20. Juli 1979 (BGBl. I, S. 1142), 20. Juni 1980 (BGBl., S. 738), 2. Juli 1980 (BGBl. I, S. 827), 10. März 1988 (BGBl. I, S. 229), 31. Mai 1988 (BGBl. I, S. 719) und die Berufsfachschul-Anrechnungs-Verordnung vom 22. Juni 1973 (BGBl. I, S. 665)
- Beschlüsse der KMK. Berufliche Bildung, Neuwied (Luchterhand), Gruppe 6.0, 6.1-6.13 Bestimmungen über die Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher bzw. kaufmännischer Fortbildungsschulen, vom 1. Juli 1911, in: Ministerialblatt der (preußischen) Handels- und Gewerbeverwaltung 11(1911), 14, 267-291
- Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens; Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.12.1975
- Biermann, H./M. Kipp (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969, Köln/Wien 1989
- Biermann, H.:* Oskar Woldemar Pache (1843-1906), in: B.-Lisop, I. u. a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule, Berlin/Bonn 1990, 201-215
- Blankertz, H.:* Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969

- Blankertz, H.:* Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 68(1972), 2-20
- Blankertz, H.:* *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982
- Bode, R.:* *Berufliche Erstausbildung in der Bauwirtschaft*, Alsbach 1980
- Bollenbeck, G.:* *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, 2. Aufl. Frankfurt a.M./Leipzig 1994
- Boese, F.:* *Geschichte des Vereins für Sozialpolitik 1872-1932*, Berlin 1939
- Böhme, H.:* *Die Entwicklung des gewerblichen Lehrlingswesens in Preußen während und nach dem Kriege*, Diss. Hamburg 1923
- Born, K. E.:* *Der soziale und wirtschaftliche Strukturwandel Deutschlands am Ende des 19. Jahrhunderts*, in: Wehler, H.-U. (Hrsg.): *Moderne deutsche Sozialgeschichte*, 3. Aufl. Köln/Berlin 1970, 271-284
- Böttger, H.:* *Das Programm der Handwerker*, Braunschweig 1893
- Böttger, H.:* *Geschichte und Kritik des neuen Handwerkergesetzes vom 26. Juli 1897*, Leipzig 1898
- Bourdieu, P./J.-C. Passeron:* *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart 1971
- Bruchhäuser, H.-P./A. Lipsmeier* (Hrsg.): *Die schulische Berufsbildung 1869-1918*, Köln/Wien 1985
- Brunner, O.:* *Das „ganze Haus“ und die alteuropäische „Ökonomik“*, in: Derselbe: *Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte* 2. Aufl. Göttingen 1968, 103-127
- Brunner, S./ F.H. Esser/ P.-W. Kloas:* *Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der Wirtschaft*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 35(2006), 2, 14-17
- Bücher, K.:* *Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang*, Eisenach 1877
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* (Hrsg.): *Ausbildungsordnungen. Erläuterungen und Hinweise zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung*, (Bonn 1986)
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* (Hrsg.): *Grund- und Strukturdaten (div. Jahrgänge)*
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (Hrsg.): *Bildungsgesamtplan, Band 1*, Stuttgart 1973
- Bunk, G. P.:* *Erziehung und Industriearbeit*, Weinheim/Basel 1972
- CEDEFOP* (Hrsg.): *Vergleichende Studie über die Finanz-, Rechts- und Organisationsstruktur der Berufsbildung. BRD, Frankreich, Italien, Vereinigtes Königreich*, Berlin 1981
- Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, (div. Jahrgänge)
- Claessens, D./K. Claessens:* *Kapitalismus als Kultur. Entstehung und Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1979

- Coelsch, H.*: *Deutsche Lehrlingspolitik im Handwerk*, Berlin 1910
- Dahrendorf, R.*: *Bildung ist Bürgerrecht*, (= Die-Zeit-Bücher), o.O. 1965
- Dahrendorf, R.*: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1965
- Deißinger, Th.*: *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution*, Würzburg 1992
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft* (Hrsg.): *Berufsbildungsberichte*, Bonn 1977ff.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*: *Empfehlungen und Gutachten 1953 - 1965*. Gesamtausgabe hrsg. von F. Bohnenkamp u.a., Stuttgart 1966
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*: *Empfehlungen und Gutachten*, Folge 7/8, Stuttgart 1964
- Deutscher Bildungsrat*. *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung*, (Bonn 1969)
- Deutscher Bildungsrat*. *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970
- Deutscher Bildungsrat*. *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*, o.O., o.J., (Bonn 1974)
- "Die Neuordnung des Reichsinstituts für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe", in: BHG 16(1941), S. 361ff; abgedruckt in Pätzold 1980, a.a.O., S. 191-209
- Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten und Berichte (= Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. X), Leipzig 1875
- Die Reichsschulkonferenz. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Leipzig 1921
- Dikau, J.*: *Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren - ein Nachruf auf ein Reformkonzept*, in: Greinert, W.-D.: *Lernorte der beruflichen Bildung*, Frankfurt/New York 1985, 118-135
- Ditlmann, -*: *Die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung*, Bielefeld o.J. (1969)
- Dörpfeld, F. W.*: *Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts*, 3. Aufl., Gütersloh 1895
- Dostal, W.*: *Quantitative Entwicklungen und neue Beschäftigungsformen im Dienstleistungsbereich*, in: Baethge, M./ I. Wilkens (Hrsg.): *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert?*, Opladen 2001, 45-69
- Drexel, I.* : *Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Ver.di und IG Metall*, (Berlin/Frankfurt a. M., September 2005)
- Ebert, R.*: *Zur Entstehung der Kategorie Facharbeiter als Problem der Erziehungswissenschaft*, Bielefeld 1984
- Edding, F.*: *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und Investition*, Freiburg 1963

- Edding, F.*: Entwicklungstendenzen des Dualen Systems der beruflichen Bildung 1950-1975, in: *Hüfner, K./J. Naumann*: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Aufschwung (1960-1967), Stuttgart 1977, 249-299
- Eichberg, E.*: Die Lehrwerkstatt im Industriebetrieb, Weinheim 1965
- Engel, D./H.-J. Rosenthal*: Berufliche Bildung und Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, 1960-1970. Situation und Perspektiven, Wiesbaden 1970
- Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes nebst amtlicher Begründung. Hrsg. von der Reichsarbeitsverwaltung, in: 39. Sonderheft zum Reichsarbeitsblatt, Berlin 1927; abgedruckt bei Pätzold 1980, a.a.O., S. 55-75
- Ergebnisse der über die Verhältnisse der Lehrlinge, Gesellen und Fabrikarbeiter auf Beschluß des Bundesraths angestellten Erhebungen, zusammengestellt im Reichskanzleramt, Berlin 1876
- Europäisches Parlament und Rat*: Entscheidung über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz der Qualifikationen und Kompetenzen (Europass), in: Amtsblatt der Europäischen Union (31.12.2004)
- Fahle, K./P.Thiele*: Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 32(2003), 4, 9-12
- Faulstich, P.*: Interessenkonflikte um die Berufsbildung, Weinheim/Basel 1977
- Feller, G.: Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2000), 2, 17-23
- Fenger, H.*: Die betriebseigenen Berufsschulen industrieller Betriebe in der Bundesrepublik Deutschland, Diss. Köln 1968
- Fiedler, R.* : Die klassische deutsche Bildungsidee. Ihre soziologischen Wurzeln und pädagogischen Folgen, Weinheim 1972
- Fischer, W.*: Bergbau, Industrie und Handwerk 1850-1914, in: *Aubin, H./W. Zorn* (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 2, Stuttgart 1976, 527-562
- Flassbeck, H.*: Die Weltwirtschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts und die Herausforderungen für den Westeten, in: *Lutz, B./ M. Hartmann u.a.* (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert, Frankfurt a.M./ New York 1996, 47-68
- Fourastié, J.*: Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts, Köln 1954; frz. Original 1949
- Fulst-Blei, S.*: Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test, Mering 2003
- Gagel, G.*: Der Fachunterricht in der Maschinenschlosserklasse, in: *Die kleine Berufsschule* 2(1928/29), 265-268; 281-293; 317-338; als selbständige Schrift 1929 bei Teubner Leipzig/Berlin
- Geißler, K. A.*: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft, in: *Leviathan* (1991), 68-77

- Geißler, K. A. u a.* (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner, Berlin/Bonn 1992
- Geißler, K.A.:* Kerschensteiner: Ein Erfolg, der zu denken gibt, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92(1996), 19-30
- Georg, W./U. Sattel* (Hrsg.): Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan, Weinheim 1992
- Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung vom 17. Juli 1878, in: Reichsgesetzblatt, Berlin 1878, 199-212
- Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung vom 18. Juli 1881, in: Reichsgesetzblatt, Berlin 1881, 233-244
- Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung vom 26. Juli 1897, in: Reichsgesetzblatt, Berlin 1897, 663-706
- Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung. Vom 30. Mai 1908, in: Reichsgesetzblatt, Berlin 1908, 356-360
- Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund vom 21. Juni 1869, in: Staatshandbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Statistik des Norddeutschen Bundes, hrsg. von *G. Hirth*, 2. Bd., Berlin 1869
- Göhre, P.:* Die evangelisch-soziale Bewegung, Leipzig 1896
- Greinert, W.-D./H.A. Hesse:* Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs, in: Die Berufsbildende Schule 26(1974), 621-625; 684-695
- Greinert, W.-D.(a):* Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten, Hannover 1975
- Greinert, W.-D.(b):* Die Illusion der Chancengleichheit, in: Greiffenhagen, M./H. Scheer (Hrsg.): Die Gegenreform, Reinbek 1975, 200-211
- Greinert, W.-D.:* Das Berufsgrundbildungsjahr als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Die berufsbildende Schule 30(1978), 34-47
- Greinert, W.-D./G. Hanf:* Indoktrination und Disziplinierung: Die Fortbildungsschule in Berlin um 1900, in: Hilfe Schule, ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder, hrsg. von der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum, Berlin 1981, 102-106
- Greinert, W.-D./D. Jungk* (Hrsg.): Berufliche Grundbildung. Erfahrungen bei der Gestaltung des Berufsgrundbildungsjahres in Niedersachsen, Frankfurt a. M./New York 1982
- Greinert, W.-D.:* Die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres als öffentliche Pflichtschule in Niedersachsen, in: Greinert, W.-D./D. Jungk (Hrsg.): Berufliche Grundbildung, Frankfurt/New York 1982, 9-53
- Greinert, W.-D.:* Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des "dualen" Systems der Berufsausbildung?, Frankfurt/New York 1984

- Greinert, W.-D.*: Fortbildungsschulpolitik im Deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahre von 1895 bis 1914, in: *B.-Lisop, I. u. a.* (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule, Berlin/Bonn 1990, 177-192
- Greinert, W.-D.* Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive, Stuttgart 1997
- Greinert, W.-D.*: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung . Tradition, Organisation, Funktion, 3. Aufl. Baden-Baden 1998
- Greinert, W.-D.*: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden 1999
- Greinert, W.-D (a)*: Die Pflichtberufsschule im Rahmen des „dualen“ Systems der Berufsausbildung – Stationen des historischen Wandels, in: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen, Neusäß 2001, 47-59
- Greinert, W.-D.(b)*: Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus. Eine Problemskizze, in: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), 725-737
- Greinert, W.-D.*: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Baltmannsweiler 2003
- Greinert, W.-D./P. Braun*: Das Duale System der Berufsausbildung. Hochselektives Restprogramm? in: Buer, J.v./O. Troitschanskaia (Hrsg.): Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung.Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufbildungslandschaft, Frankfurt a.M. 2005, 177-185
- Greinert, W.-D.(a)*: Berufliche Breitenausbildung in Europa. Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion. Mit einer Fortsetzung der Berufsbildungsgeschichte der Länder England, Frankreich und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Luxemburg 2005
- Greinert, W.-D.(b)*: Defensive Modernisierung – die Chance einer zukunftsfähigen Transformation unseres Berufsbildungssystems durch das neue „Berufsbildungsgesetz“ wurde vertan, in: Elsholz, U./ J. Gillen u.a. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden!, Münster etc. 2005, 49-65
- Greinert, W.-D.*: Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen – ein historischer Rückblick, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102(2006), 380-390
- Grundsätze für die Erteilung des Zeichenunterrichts in gewerblichen Fortbildungsschulen, vom 28. Januar 1907, in: Ministerialblatt der (preußischen) Handels- und Gewerbeverwaltung 7(1907), 33-36
- Grundzüge für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen,vom 17. Juni 1874 in: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1874, 490-492; Gewerbliche Fortbildungsschulen. Staatszuschüsse für dieselben, vom 17. Juni 1874. Ebenda, 488-489
- Grüner, G.*: 1911 – das "berufspädagogische Sturmjahr", in: Die berufsbildende Schule 13(1963), 395-404

- Grüner, G.:* Die Fachoberschule, Hannover 1970
- Grüner, G.:* Bausteine zur Berufsschuldidaktik, Trier 1978
- Grüner, G. (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung. 1945-1982, 2 Bände, Köln/Wien 1983
- Grüner, G. :* Das berufliche Schulwesen, in: Jeserich, G. A. u. a. (Hrsg.): Deutsche Verwaltungsgeschichte, Bd. V: Die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1986, 643-653
- Hanf, G.:* Handwerker Ausbildung in Berlin während der industriellen Revolution (1787-1873), phil. Diss., Berlin 1985
- Hanf, G.:* Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900-1920), in: Greinert, W.-D. u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung, Berlin/Bonn 1987, 157-187
- Hanf, G./ U. Hippach-Schneider:* Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? – ein Blick in andere Länder, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34(2005), 1, 9-14
- Harney, K.(a):* Die preußische Fortbildungsschule, Weinheim/Basel 1980
- Harney, K.(b):* Zur Systemfindung beruflicher Schulen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76(1980), 563-570
- Harney, K.:* Fortbildungsschulen, in: Jeismann, K.-E./P. Lundgreen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III (1800-1870), München 1987, S. 281-292
- Haug, H.-J./H. Maessen:* Was wollen die Lehrlinge?, Frankfurt a.M./Hamburg 1971
- Haumann, E.:* Lehrstoff und Lehrverfahren der Berufsschulen, in: *Kühne, A.* (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1923, 120-134
- Hege, H.:* Das Grundrecht der Berufsfreiheit im Sozialstaat, Berlin 1977
- Heid, H.:* Die Berufsaufbauschule. Bildungsideologie und Wirklichkeit, Freiburg 1966
- Heidegger, G.:* Reichen 100 Kernberufe? Über die Idee, dem dynamischen Arbeitsmarkt mit einer Reduzierung der Zahl der Ausbildungsberufe zu begegnen, in: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (Hrsg.): Reformbedarf in der beruflichen Bildung, (Brandenburg, Juli 1998), 75-82
- Heidegger, G.:* Zur Zukunft des (deutschen) Berufskonzepts – die Herausforderung durch den Bologna-Prozess, in: Zimmer, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Reform der Berufsausbildung, Bielefeld 2004, 49-69
- Heilandt, A.:* Berufsabgrenzung in Metallindustrie, Schiffbau und Chemischer Industrie, in: Technische Erziehung 1(1926), 4-12
- Herkner, V.:* Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen, Hamburg 2003
- Herrlitz, H.-G.:* Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, hrsg. von H. Blankertz u.a., Stuttgart 1982, 89-107
- Hesse, H. A.:* Berufe im Wandel, 2. Aufl., Stuttgart 1972

- Hesse, H.A.*: Praxisschock und Lehrerbildung, in: Biermann, H. u.a. (Hrsg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung, Velber 1982, 209-219
- Hesse, H.A.*: Das Recht der Bundesrepublik Deutschland, Heidelberg 1984
- Hoffmann, D.*: Politische Bildung, 1890-1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie, Hannover 1970
- Hoffmann, E.*: Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland, Bielefeld 1962
- Hoffmann, F.*: Die Organisation des Handwerks und die Regelung des Lehrlingswesens auf Grund des Reichsgesetzes vom 26. Juli 1897, 3. Aufl., Berlin 1902
- Hoffmann, G.*: Berufsfreiheit als Grundrecht der Arbeit, Baden-Baden 1981
- Hohendorf, G.*: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin (Ost) 1954
- Horlebein, M.*: Was bedeutet „theoriegeleitet“ in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie?, in: Eckert, M./Horlebein, M. u.a. (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik, Frankfurt a.M. 2002, 29-41
- Hüfner, K.* (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Stuttgart 1970
- Hurrelmann, K.*: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975
- Ipsen, H. P.*: Berufsausbildungsrecht für Handel, Gewerbe und Industrie, Tübingen 1967
- Jacoby, H.*: Die Bürokratisierung der Welt, Frankfurt/New York 1984
- John, P.*: Handwerk im Spannungsfeld zwischen Zunftordnung und Gewerbefreiheit, Köln 1987
- Jungk, D.*: Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher, Stuttgart 1968
- Kaiser, R./H. Loddenkemper*: Nationalsozialismus – totale Manipulation in der beruflichen Bildung?, Frankfurt a. M. 1980
- Karow, W./R. Egdemann u.a.*: Berliner Berufsschulgeschichte. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Berlin 1993
- Kath, F.*: Die Funktion überbetrieblicher Berufsbildungsstätten im Ausbildungssystem, in: Bredow, A./ R. Dobischat u.a. (Hrsg.):Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z, Baltmannsweiler 2003, 457-469
- Kern, H./ M. Schumann*: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt a.M. 1970
- Kern, H./ C.F. Sabel*: Verblaßte Tugenden – die Krise des deutschen Produktionsmodells, in: Beckenbach, N./W. v. Treek (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit (= Soziale Welt, Sonderband 9), Göttingen 1994, 605 – 624
- Kerschensteiner, G.*: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisschrift, Erfurt 1901
- Kerschensteiner, G.(a)*: Berufs- oder Allgemeinbildung?, in: Derselbe: Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig 1907, 23-45

- Kerschensteiner, G.*(b): Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig 1907
- Kerschensteiner, G.*: Mittelstand und Schule. Rede auf dem Internationalen Mittelstandskongreß in München 1911, in: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 6(1912), 593-618
- Kieslinger, A.*: Fach- und Berufsbildung, in: Beckerath, E.v. (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften III, Stuttgart 1961
- Kipp, M.*: Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel, Hannover 1978
- Kipp, M./W. Manz*: Arbeit und Gehorsam. Berufspädagogische Beiträge zur Sozialgeschichte der Arbeit in Deutschland, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81(1985) S. 195-209
- Kipp, M.*: "Perfektionierung" der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich, in: Greinert, W.-D. u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie, Berlin/Bonn 1987, 213-266
- Kipp, M./H. Biermann* (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969, Köln/Wien 1989
- Kipp, M./ G. Miller-Kipp* : Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus, 2.Aufl. Frankfurt a.M. 1995
- Kirchhoff, J.*: Die allgemeine Fortbildungsschule und ihr Verhältnis zur gewerblichen Fortbildungsschule, in: Das gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten und Berichte (= Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Bd. 15), Leipzig 1879, 67-84
- Kocka, J.*: Unternehmensverwaltung und Angestelltenschaft am Beispiel Siemens 1847-1914, Stuttgart 1969
- Koenen, G.*: Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977, Köln 2001
- Körzel, R.*: Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik, Frankfurt a.M. 1996  
Kollegstufe NW, (=Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17), Ratingen etc. 1972
- Kommission, Europäische*: Auf dem Wege zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und: Das Europäische Leistungspunktesystem für Lebenslanges Lernen (Informationsmaterial 8.07.2005 und 30.05.2005))
- Konietzka, D.*: Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben, Opladen/Wiesbaden 1999
- Konsortium Bildungsberichterstattung*: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006
- Korn, K.*: Die Arbeiterjugendbewegung. Einführung in ihre Geschichte, Berlin 1922
- Kosellek, R.*: Staat und Gesellschaft in Preußen 1815-1845, in: Wehler, H.-U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte, Köln/Berlin 1969, 55-84
- Kosellek, R.*: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791-1848, 2. Aufl. Stuttgart 1975

- Kosten und Finanzierung der außerschulischen Bildung, (Abschlußbericht, Bonn 1974); Bundestagsdrucksache VII/1811 vom 14.3.1974
- Krause, E.*: Grundlagen einer Industriepädagogik, Berlin/Köln/Frankfurt 1961
- Krischok, D.*: Das methodische Vorgehen bei der Neuordnung der industriellen Metallberufe, in: Die berufsbildende Schule 37(1985), 516-528
- Krockow, C. v.*: Die Deutschen in ihrem Jahrhundert. 1890-1990, Reinbek 1990
- Kühne, A.* (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1923; 2. erweiterte Auflage, Leipzig 1929
- Kümmel, K.* (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung, 1918-1945, Köln/Wien 1980
- Küssner, K./E. Seng*: Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35(2006), 2, 11-13
- Kuhlmann, C.*: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 – 1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik, in: Robinsohn, S.B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, Band I, Stuttgart 1970, 1/1-1/206
- Kurtz, Th.*: Die Berufsform der Gesellschaft, Weilerwist 2005
- Landé, W.*: Die Schule in der Reichsverfassung, Berlin 1929
- Lehmann, J.*: Hintergründe und Planung einer bildungspolitischen Konzeption zur Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Das Projekt der berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren in Berlin (West), (=Diplomarbeit an der Freien Universität Berlin 1977), Manuskriptdruck
- Lehmbruch, G./P.C.Schmitter* (Hrsg.): Patterns of Corporatist Policy Making, New York/London 1982
- Leitlinien zur Bildungspolitik vom 7.11.1974; Pressemitteilung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft
- Lempert, W.*: Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zu Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt a.M. 1971
- Lempert, W.*: Materiale Chancengleichheit für alle? Der Modellversuch Kollegstufe in Nordrhein-Wetsfalen, in: Neue Sammlung 12(1972), 288-309
- Lempert, W.*: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, Frankfurt a.M. 1974
- Lempert, W./R. Franzke*: Die Berufserziehung, München 1976
- Lempert, W.*: Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuerer Untersuchungen, in: Thomas, H./G. Elstermann (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte, Berlin/Heidelberg/New York/Tokio 1986, 105-144
- Lempert, W.*: Berufliche Sozialisation. Was Berufe aus Menschen machen, Baltmannsweiler 1998

- Lempert, W.:* Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit, Baltmannsweiler 2006
- Lingelbach, K.C.:* Materialien zur Reform der Sekundarstufe II, Kronberg 1975
- Linke, W.-D.:* Die Rolle des Reichstages bei der Einschränkung der Gewerbefreiheit, Diss. Berlin 1955
- Lipsmeier, A.:* Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen, Wiesbaden 1971
- Lipsmeier, A.:* Organisation und Lernorte der Berufsausbildung, München 1978
- Lipsmeier, A. (Hrsg.):* Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren, (= Beiheft 4 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik), Wiesbaden 1983
- Lipsmeier, A./W.-D. Greinert:* Berufsausbildungsgesetz. Hearing 1967. Eine Analyse und Auswertung, (=Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung, Heft 12), Köln o.J. (1968)
- Lipsmeier, A.:* Lernortkooperation – eine Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestionskraft, in: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Bd. 1, Bielefeld 2004, S. 60-75
- Lisop, I.:* Gebildet durch „mobil“ – zur Chance der Desintegration von Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Buchmann, U. u.a. (Hrsg.): Lesebuch für Querdenker, Frankfurt a.M. 2006, 43-63
- Luhmann, N.:* Soziologische Aufklärung, Köln und Opladen 1970
- Luhmann, N.:* Zweckbegriff und Systemrationalität, Frankfurt a. M. 1973
- Lutz, B.:* Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion, in: Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages, hrsg. von J. Matthes, Frankfurt/New York 1979, 634-670
- Lutz, B.:* Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts, Frankfurt/New York 1984
- Lutz, B.:* Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik, in: *Bundesinstitut für Berufsbildung* (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich, Berlin/Bonn 1991, 27-36
- Lutz, B.:* Der zukünftige Arbeitsmarkt für Industriearbeit – Entwicklungstendenzen und Handlungsbedarf, in: Lutz, B./M. Hartmann u.a. (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert. Herausforderungen für die deutsche Industrie, Frankfurt/New York 1996, 103-142
- Malmede, H.:* Jugend zwischen Kriminalität und Kriminalisierung (1871-1918), in: *B.-Lisop, I. u.a.* (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule, Berlin/Bonn 1990, 53-70
- Matthias, A.:* Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung. Ein Buch für Freunde deutscher Bildung, Berlin 1913
- Meier, C.:* Athen – ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin 1993
- Meyer, R.:* Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten, Münster/New York etc. 2000

- Meyer, R.*: Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems, Bielefeld 2006
- Micknass, W.*: Strukturwandel im Kraftfahrzeuggewerbe. Herausforderungen an die Facharbeit, in: Pahl, J.-P./R. Petersen (Hrsg.): Individualisierung – Flexibilisierung – Orientierung. Metalltechnische Erstausbildung neu denken, Neusäß 1998, 115-119
- Ministerialblatt der (preußischen) Handels- und Gewerbeverwaltung, (div. Jahrgänge)
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Schule nach Maß. Das Berufskolleg (=MSWF 12/ 2001)
- Monsheimer, O.*: Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim o.J. (1956), 2. Aufl. Weinheim 1970
- Müllges, U.*: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt, Ratingen 1967
- Münk, D.*: Deutsche Berufsbildung im europäischen Kontext: Nationalstaatliche Steuerungskompetenzen in der Berufsbildungspolitik und die Sogwirkung des europäischen Integrationsprozesses, in: Krüger, H.-H./ J.-H. Olbertz (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt, Opladen 1997, 91-108
- Muth, W.*: Berufsausbildung in der Weimarer Republik, Stuttgart 1985
- Neuland, A. F.*: Kurze Geschichte der Rigaer Kleinen Gilde, Riga 2004
- Nietzsche, F.*: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, in: Kröners Taschenausgabe, Band 71, Stuttgart 1955, 95-195
- Nipperdey, T.*: Die Organisation der deutschen Parteien vor 1918, Düsseldorf 1961
- Nolte, H./H.-J. Röhrs* (Hrsg.): Das Berufsbildungsgesetz. Text und Diskussion 1969-1976, Bad Heilbrunn 1979
- Nolte, P.*: Riskante Moderne. Die Deutschen und der neue Kapitalismus, München 2006
- Obendiek, H.*: Arbeiterjugend und Fortbildungsschule im Kaiserreich, Alsbach 1988
- Oberbeck, H.*: Zum Verhältnis von Dienstleistungsqualität und Dienstleistungsbeschäftigung, in: Baethge, M./I. Wilkens (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert?, Opladen 2001, 71-83
- OECD*: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, hrsg. von K. Hüfner, Frankfurt 1973
- Offe, C.*: Berufsbildungsreform. Eine Studie über Reformpolitik, Frankfurt a. M. 1975
- Pache, O.*: Die Ausfüllung der großen Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung mit besonderer Berücksichtigung der Fortbildungsschule in ihrer Stellung zur Schule und zum späteren Leben, in: Die Deutsche Fortbildungsschule 2(1883), 300-312
- Pahl, J.-P./ R. Petersen* (Hrsg.): Individualisierung – Flexibilisierung – Orientierung. Metalltechnische Erstausbildung neu denken, Neusäß 1998
- Pampus, K.*: Die Verbindung beruflicher Qualifikationen mit allgemeinen Schulabschlüssen, Sonderveröffentlichung des BiBB, Berlin 1981

- Pätzold, G.* (Hrsg.): Auslese und Qualifikation. Institutionalisierte Berufsausbildung in westdeutschen Großbetrieben, Hannover 1977
- Pätzold, G.* (Hrsg.): Die betriebliche Berufsbildung. 1918-1945, Köln 1980
- Pätzold, G.* (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes, 1875-1981, Köln/Wien 1982
- Pätzold, G.*: Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung, in: Langewiesche, D./H.-E. Tenorth (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V (1918-1945), München 1989, S. 259-288
- Pätzold, G.* (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung. 1945-1990. 2 Bände, Köln/Wien 1991
- Pätzold, G.*: Lernfeldcurricula und Lernsituationen – Entwicklung und Erprobung, in: Rauer, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung, Bielefeld 2004, 99 – 114
- Petry, L.*: Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen. Nachzeichnung eines Reformprozesses, in: Die Deutsche Schule 79(1987), 174-190
- Picht, G.*: Die deutsche Bildungskatastrophe, 1. Aufl. Freiburg 1964
- Pipke, W.*: Gegenwartsfragen der schulischen Berufserziehung, Hannover 1938
- Plessner, H.*: Die verspätete Nation. Über die Verführbarkeit des bürgerlichen Geistes, Stuttgart 1959
- Ploghaus, G.*: Viktor Della-Vos, sein "Russisches System" und sein internationaler Einfluß auf die Werkstattpädagogik, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), 5-18
- Ploghaus, G.*: Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung, Bielefeld/Bonn 2003
- Preußisches Gesetz über die Handelskammern vom 24.02.1870/19.08.1897, § 38, Abs. 2
- Pukas, D.*: Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart, Alsbach 1988
- Pulte, P./K.-H. Vorbrücken* (Hrsg.): Berufliche Bildung. 39 Modelle, Meinungen und Entwürfe zu einem Modellvorhaben, Opladen 1974
- Rat der Europäischen Union*: Entwurf von Schlußfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen (9600/04 EDUC 118 SOC 253 vom 18.05. 2004)
- Rauer, F.*: Perspektiven und Wege zur dynamischen Beruflichkeit, in: Pahl, J.-P./R. Petersen (Hrsg.): Individualisierung – Flexibilisierung – Orientierung. Metalltechnische Erstausbildung neu denken, Neusäß 1998, 17-32
- Rauer, F.*: Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung, Bielefeld 2004

- Rauner, F./ Ph. Grollmann:* Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum – Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 54(2006), 377-386
- Reulecke, J.:* Geschichte der Urbanisierung in Deutschland, Frankfurt a.M. 1985
- Regierender Bürgermeister von Berlin* (Hrsg.): *Abschlußbericht Sekundarstufe II (Oberstufenzentren)*, Berlin 1975
- Richter, I.:* Öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung, Stuttgart 1970
- Rinneberg, K.-J.:* Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands, Köln/Wien 1985
- Ritter, E.:* Die katholisch-soziale Bewegung in Deutschland im 19. Jahrhundert und der Volksverein, Köln 1954
- Röhrs, H.-J.:* Die Diskussion über das Problem einer Berufsgrundbildung nach dem Zweiten Weltkrieg im Spiegel der berufspädagogischen Zeitschriften, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 67(1971), 691-713
- Rosenberg, A.:* Entstehung der Weimarer Republik, 13. Auflage, Frankfurt a. M. 1971
- Rosenberg, H.:* Große Depression und Bismarckzeit, Berlin 1967
- Rosenberg, H.:* Wirtschaftskonjunktur, Gesellschaft und Politik in Mitteleuropa, 1873-1896, in: *H.-U. Wehler* (Hrsg.): *Moderne deutsche Sozialgeschichte*, 3. Aufl. Köln/Berlin 1970, 407-436
- Rosin, H.:* Der Schulkompromiß, Berlin 1920
- Roth, H.:* Von alter Zunftherlichkeit, Rosenheim 1981
- Rottmann, J.:* Weiterentwicklung der Berufsschule als berufliche Bildungseinrichtung: „Regionales Kompetenzzentrum“ und „Selbständige Schule“ vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags, in: *Bredow, A./ R. Dobischat u.a.(Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z.Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven*, Baltmannsweiler 2003, 353-368
- Rücklin, F.:* Die Volksgewerbschule, ihre sozialwirtschaftliche Aufgabe, ihre Methode und naturgemäße Gestaltung, Leipzig 1888
- R(ücklin), F.:* Die sozialstaatliche Erziehung der deutschen Jugend, in: *Korrespondenzblatt für Werkstatt und Schule*. 4(1890), 81-83
- Ruppert, W.:* Bürgerlicher Wandel. Die Geburt der modernen deutschen Gesellschaft im 18. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 1983
- Rust, W.:* Die Geschichte des gewerblichen Schulwesens der Stadt Flensburg 1815-1962, Flensburg 1962
- Sauer, W.:* Das Problem des deutschen Nationalstaates, in: *Wehler, H.-U.* (Hrsg.): *Moderne deutsche Sozialgeschichte*, 3. Aufl., Köln/Berlin 1970, 407-436
- Scharpf, F.W.:* Demokratie in der transnationalen Politik, in: *Beck, U.* (Hrsg.): *Politik und Globalisierung*, Frankfurt a.M. 1998, 228-253

- Scheven, P.*: Die Lehrwerkstatt. Technik und qualifizierte Handarbeit in ihren Wechselwirkungen durch die Reform der Lehre, Tübingen 1894
- Schlüter, A./K. Stratmann* (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1869-1918, Köln/Wien 1985
- Schöfer, R.*: Berufsausbildung und Gewerbepolitik, Frankfurt/New York 1981
- Schöller, P.*: Die deutschen Städte, Wiesbaden 1967
- Schönharting, W.*: Kritik der Berufsbildungstheorie. Zur Systematik eines Wissenschaftszweiges, Weinheim 1979
- Schorb, O.*: Für und wider den Rahmenplan, Stuttgart 1960
- Schriewer, J.*: Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9: Sekundarstufe II, Teil 1: Handbuch, hrsg. von *H. Blankertz u. a.*, Stuttgart 1982, 250-285
- Schütte, F.*: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus, Weinheim 1992
- Schütte, F.*: Technisches Bildungswesen in Preußen-Deutschland. Aufstieg und Wandel der Technischen Fachschule 1890 – 1938, Köln/Weimar/Wien 2003
- Schule und Wirtschaft. Denkschrift des *Deutschen Industrie- und Handelstages* (1932), in: Deutsche Wirtschaftszeitung 29 (1932), 1045-1050
- Schulz, H.*: Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911
- Schulz, H.*: Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, Berlin 1926
- Schur, I.*: Die deutsche Bildungskatastrophe. Wie Jugendlichen im Ausbildungssystem die Realisierung ihres Bildungsanspruchs verwehrt wird, in: Bullan, K. u.a. (Hrsg.): „Deutsche Bildungskatastrophe“ und mögliche Alternativen (= Supplement der Zeitschrift Sozialismus 1/2006), Hamburg, 35-59
- Schwarze, B.*: Das Lehrlingswesen der preußisch-hessischen Staatseisenbahnverwaltung, unter Berücksichtigung der Lehrlingsverhältnisse in Handwerks- und Fabrikbetrieben, Berlin 1918
- Senator für Schulwesen* (Hrsg.): Schulentwicklungsplan II für das Land Berlin 1973-1977, Berlin 1973
- Seubert, R.*: Berufserziehung und Nationalsozialismus, Weinheim/Basel 1977
- Simon, M.*: Handwerk in Krise und Umbruch. Wirtschaftliche Forderungen und sozialpolitische Vorstellungen der Handwerksmeister im Revolutionsjahr 1848/49, Köln/Wien 1983
- Spranger, E.*: Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik, Berlin 1916
- Spranger, E.*: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, in: Preußische Fortbildungsschulzeitung, Jg. 1918, 65-77
- Spranger, E.*: Allgemeinbildung und Berufsschule. Rede auf dem 13. Deutschen Fortbildungsschultag in Dresden, am 26., 27. und 28. Mai 1920, Wittenberg o.J. (1920), 29-40

- Spranger, E.*: Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: *Kühne, A.* (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1923, 24-38
- Stein, W.*: Experimentelle Werkkunde für Berufsschulen – Maschinenbau, Braunschweig 1965
- Steinbach, S.*: Analyse der Konjunkturabhängigkeit der betrieblichen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974
- Sterzel, D.*: Entstaatlichung der beruflichen Schulen – verfassungsrechtliche Grenzen einer Privatisierung des Lernorts Schule im Dualen System der Berufsausbildung, Baden-Baden 2005
- Stoob, H.*: Frühneuzeitliche Städtetypen, in: Derselbe (Hrsg.): Die Stadt – Gestalt und Wandel bis zum industriellen Zeitalter, Köln/Wien 1979
- Stoob, F.*: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, NRW, (Düsseldorf 1997)
- Stratmann, K.*: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens, Ratingen 1967
- Stratmann, K.*: Berufsausbildung auf dem Prüfstand: Zur These vom "bedauerlichen Einzelfall". Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Situation der Berufsbildung in der Bundesrepublik, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), 731-758
- Stratmann, K.*: Das duale System und das Problem seiner "Verschulung", in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71(1975), 820-835
- Stratmann, K.*: Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von *H. Blankertz/J. Derbolav u. a.*, Bd. 9, Teil 1, Stuttgart 1982, 173-202
- Stratmann, K.*: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988), 579-598
- Stratmann, K./M. Schlösser*: Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten, Frankfurt a. M. 1990
- Stratmann, K.*: "Zeit der Gärung und Zersetzung". Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf, Weinheim 1992
- Stratmann, K.*: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806), Frankfurt a.M. 1993
- Stratmann, K./G. Pätzold und M. Wahle*: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland, Bd. II: Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806-1878), Frankfurt a. M. 2003
- Streeck, W./J. Hilbert u. a.*: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1987
- Strzelewicz, W.*: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, in: Strzelewicz/Rapke/Schulenburg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, 1-38

- Stürmer, M.*: Herbst des alten Handwerks. Zur Sozialgeschichte des 18. Jahrhunderts, München 1979
- Stütz, G.* (Hrsg.): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung, Göttingen 1969
- Stütz, G.*: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt a. M. 1970
- Thyssen, S.*: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, Essen 1954
- Titze, H.*: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus, Frankfurt a. M. 1973
- Tollkühn, G.*: Zur Statistik der industriellen deutschen Werkschulen, in: Technische Erziehung 2(1927), 119-122
- Vorschläge für die Organisation des Handwerks und die Regelung des Lehrlingswesens im Handwerk, in: Annalen des Deutschen Reichs, hrsg. von *G. Hirth und M. v. Seydel*, München/Leipzig 1893, 801-815
- Waentig, H.*: Gewerbliche Mittelstandspolitik, Leipzig 1898
- Weber, M.*: Politik als Beruf, in: Gesammelte politische Schriften, 3. Aufl., Tübingen 1971, 505-560, S. 560
- Wegeleben, F.*: Die Rationalisierung im Deutschen Werkzeugmaschinenbau, dargestellt an der Entwicklung der Ludwig Loewe & Co. AG, Berlin 1924
- Wehle, G.*: Kerschensteiner, Darmstadt 1979
- Wehler, H.-U.*: Krisenherde des Kaiserreiches, 1871-1918, Göttingen 1970
- Wehler, H.-U.*: Bismarck und der Imperialismus, 3. Aufl., Köln 1972
- Wehler, H.-U.*: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Göttingen 1973
- Weiler, J./R. Freitag*: Ausbildung statt Ausbeutung. Der Kampf der Essener Lehrlinge, Reinbek 1971
- Weiler, J./ R. Freitag*: Ausbildungs statt Ausbeutung. Der Kampf der Essener Lehrlinge, Reinbek 1971
- Wentzel, M.*: Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz, Stuttgart 1979
- Wernet, W.*: Kurzgefaßte Geschichte des Handwerks in Deutschland, 3. Aufl. Dortmund 1959
- Wettstein, E./R. Bossy u. a.*: Die Berufsbildung der Schweiz. Eine Einführung, Luzern 1985
- Wiemann, G.*: Berufsausbildungsgesetz im Widerstreit der Meinungen, in: Archiv für Berufsbildung. Jahrbuch 1962 der Deutschen Gesellschaft für Gewerbliches Bildungswesen, (Braunschweig 1962), 77-105
- Wiemann, G.*: Der "Grundlehrgang Metall" als systemstiftendes didaktisches Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung – eine berufspädagogische Bewertung, in: Arnold, R./A. Lipsmeier (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive, Baden-Baden 1989, 179-196
- Wiemann, G.*: Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation, Bielefeld/Bonn 2002

- 
- Wilhelm, Th.*: Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung, in: *Die berufsbildende Schule* 18(1966), 472-484
- Willke, H.*: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften, Weinheim/München 1989
- Winkler, H. A.*: Der rückversicherte Mittelstand. Die Interessenverbände von Handwerk und Kleinhandel im deutschen Kaiserreich, in: Rüeegg, W./O. Neuloh (Hrsg.): *Zur soziologischen Theorie und Analyse des 19. Jahrhunderts*, Göttingen 1971, 163-179
- Winkler, H. A.*: Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus, Köln 1972
- Winterhager, W.D.*: Lehrlinge – die vergessene Majorität, Weinheim/Berlin/Basel 1970
- Wissel, R.*: Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit, 2. Aufl., Berlin 1971-1985 (4 Bde)
- Wittke, V.*: Wandel des deutschen Produktionsmodells: Beschleunigung oder Umsteuern?, in: *Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (Hrsg.): Im Zeichen des Umbruchs*, Opladen 1995, 109-124
- Wolsing, T.*: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich, Kastellaun 1977
- Young, M.*: National qualifications framework. Their feasibility for effective implementation in developing countries, Genf 2005
- Zabeck, J.*: Die Sekundarstufe II zwischen Studierfähigkeit und Berufsqualifikation, in: *Wirtschaft und Erziehung* 25(1973), 31-39
- Zernack, K.*: Polen und Rußland. Zwei Wege der europäischen Geschichte, Berlin 1994
- Ziefuß, H.*: Jugendliche in der gewerblich-technischen Ausbildung in Industrie und Handwerk, Kiel 1987
- Zuständigkeitsanpassungsgesetz vom 18.03.75 (BGBl. I, S. 705); Organisationserlaß des Bundeskanzlers vom 15.12.1973
- Zwerschke, M.*: Jugendverbände und Sozialpolitik, München 1963



## Anhang

### Die acht Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens nach Lernergebnissen

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) <i>Selbstständigkeit und Verantwortung</i>	(ii) <i>Lernkompetenz</i>	(iii) <i>Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz</i>	(iv) <i>Fachliche und berufliche Kompetenz</i>
1	Grundlegende allgemeine Kenntnisse auffrischen	Grundlegende Fertigkeiten zur Erledigung einfacher Aufgaben einsetzen	Arbeits- oder Lernaufgaben unter direkter Anleitung ausführen und persönliche Effektivität in einfachen, stabilen Kontexten demonstrieren	Lernberatung annehmen	Auf einfache schriftliche und mündliche Kommunikation reagieren; eigene soziale Rolle demonstrieren	Bewusstsein für Problemlösungsverfahren demonstrieren
2	Sich die Grundlagen eines Bereichs vergegenwärtigen und verstehen, Wissensspektrum ist auf Fakten und Grundideen beschränkt	Fertigkeiten und Schlüsselkompetenzen nutzen, um Aufgaben zu erledigen, wobei das Handeln von routine- und strategiebezogenen Regeln bestimmt ist; grundlegende Methoden, Werkzeuge und Materialien auswählen und anwenden	Begrenzte Verantwortung für die Verbesserung der Arbeits- oder Lernleistung in einfachen und stabilen Kontexten und in gewohnten homogenen Gruppen übernehmen	Lernberatung nachfragen	Auf einfache, aber detaillierte schriftliche und mündliche Kommunikation reagieren; Rolle an verschiedene soziale Umgebungen anpassen	Probleme unter Nutzung vorgegebener Informationen lösen

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) <i>Selbstständigkeit und Verantwortung</i>	(ii) <i>Lernkompetenz</i>	(iii) <i>Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz</i>	(iv) <i>Fachliche und berufliche Kompetenz</i>
3	Fachspezifische Kenntnisse anwenden, die Prozesse, Techniken, Materialien, Instrumente, Ausrüstung, Terminologie und einige theoretische Gedanken umfassen	Eine Reihe fachspezifischer Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben nutzen und persönliche Auslegung durch Auswahl und Anpassung von Methoden, Werkzeugen und Materialien demonstrieren; verschiedene Handlungsansätze bewerten	Verantwortung für die Ausführung von Aufgaben übernehmen und eine gewisse eigenständige Rolle beim Arbeiten und Lernen demonstrieren, wobei der Kontext allgemein stabil ist, sich aber einige Faktoren ändern	Eigenverantwortlich lernen	Detaillierte schriftliche und mündliche Kommunikation produzieren (und darauf reagieren) Verantwortung für eigenes Verständnis und Verhalten übernehmen	Probleme mit Hilfe bekannter Informationsquellen lösen und dabei einige soziale Fragen berücksichtigen

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) <i>Selbstständig- keit und Verantwortung</i>	(ii) <i>Lernkompetenz</i>	(iii) <i>Kommunikati- onskompetenz und soziale Kompetenz</i>	(iv) <i>Fachliche und berufliche Kompetenz</i>
4	Ein breites Spektrum fachspezifischer praktischer und theoretischer Kenntnisse nutzen	Durch Anwendung von Fachwissen und Nutzung von Fachinformationsquellen strategische Ansätze für Aufgaben entwickeln, die sich bei der Arbeit oder beim Lernen ergeben; Ergebnisse nach dem gewählten strategischen Ansatz bewerten	Unter Anleitung die eigene Rolle in Arbeits- oder Lernkontexten gestalten, die in der Regel vorhersehbar sind und in denen viele Faktoren mitspielen, die Veränderungen bewirken und die sich zum Teil gegenseitig beeinflussen; Vorschläge für eine Verbesserung der Ergebnisse vorlegen; Routinetätigkeiten anderer beaufsichtigen und eine gewisse Verantwortung für die Unterweisung anderer übernehmen	Selbststeuerung des Lernens demonstrieren	Detaillierte schriftliche und mündliche Kommunikation in ungewohnten Situationen produzieren (und darauf reagieren) Eigenes Verständnis für eine Verhaltensänderung nutzen	Probleme lösen unter Einbeziehung von Informationen aus Fachquellen und unter Berücksichtigung einschlägiger sozialer und ethischer Fragen

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) <i>Selbstständigkeit und Verantwortung</i>	(ii) <i>Lernkompetenz</i>	(iii) <i>Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz</i>	(iv) <i>Fachliche und berufliche Kompetenz</i>
5	Breite theoretische und praktische Kenntnisse nutzen, die häufig fachspezifisch sind, und Bewusstsein für die Grenzen der Wissensbasis demonstrieren	Strategische und kreative Antworten bei der Suche nach Lösungen für genau definierte, konkrete und abstrakte Probleme entwickeln; Übertragung theoretischen und praktischen Wissens beim Finden von Problemlösungen demonstrieren	Eigenständig Projekte leiten, die eine Problemlösung erfordern, wobei viele Faktoren mitspielen, die sich zum Teil gegenseitig beeinflussen und zu unvorhersehbaren Veränderungen führen; bei der Entwicklung von Projekten Kreativität zeigen; Menschen führen und die eigene Leistung und die Leistung anderer prüfen. Andere unterweisen und eine Teamleistung entwickeln	Das eigene Lernen bewerten und den Lernbedarf für eine Weiterqualifizierung ermitteln	Kollegen, Vorgesetzten und Kunden gut strukturiert und kohärent Ideen übermitteln und dabei qualitative und quantitative Informationen nutzen; eine umfassende, verinnerlichte persönliche Sicht der Welt zum Ausdruck bringen, die die Beziehung zu anderen wiedergibt	Antworten auf abstrakte und konkrete Probleme formulieren; Erfahrung mit operationellen Wechselwirkungen in einem Bereich demonstrieren; auf der Grundlage der Kenntnis einschlägiger sozialer und ethischer Fragen ein Urteil abgeben

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) <i>Selbstständigkeit und Verantwortung</i>	(ii) <i>Lernkompetenz</i>	(iii) <i>Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz</i>	(iv) <i>Fachliche und berufliche Kompetenz</i>
6	Detaillierte theoretische und praktische Fachkenntnisse nutzen. Zum Teil handelt es sich um hochspezialisiertes Fachwissen, das ein kritisches Verständnis der Theorien und Grundsätze voraussetzt	Beherrschung von Methoden und Instrumenten in einem komplexen Fachgebiet sowie Innovationsfähigkeit bezüglich der eingesetzten Methoden demonstrieren; Argumente für die Problemlösung finden und vertreten	Verantwortung bezüglich administrativer Gestaltung, Ressourcen- und Teammanagement in Arbeits- und Lernkontexten demonstrieren, die unvorhersehbar sind und in denen komplexe Probleme mit vielen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren gelöst werden müssen; bei der Entwicklung von Projekten Kreativität und bei Managementprozessen Initiative zeigen, was auch die Unterweisung anderer zur Entwicklung einer Teamleistung umfasst	Eigenes Lernen konsequent bewerten und Lernbedarf feststellen	Ideen, Probleme und Lösungen sowohl gegenüber einem Fachpublikum als auch gegenüber Nichtfachleuten kommunizieren und dabei eine Reihe von Techniken unter Einbeziehung qualitativer und quantitativer Informationen nutzen; eine umfassende, verinnerlichte persönliche Sicht der Welt zum Ausdruck bringen, die Solidarität mit anderen bezeugt	Relevante Daten in einem Fachgebiet zur Problemlösung zusammentragen und integrieren; Erfahrung mit operationellen Wechselwirkungen in einem komplexen Umfeld demonstrieren; auf der Grundlage sozialer und ethischer Fragen, die sich bei der Arbeit oder beim Lernen ergeben, ein Urteil abgeben

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) <i>Selbstständigkeit und Verantwortung</i>	(ii) <i>Lernkompetenz</i>	(iii) <i>Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz</i>	(iv) <i>Fachliche und berufliche Kompetenz</i>
7	<p>Hochspezialisiertes theoretisches und praktisches Wissen nutzen, wobei es sich teils um aktuelles Fachwissen handelt. Dieses Wissen bietet eine Grundlage für Originalität bei der Entwicklung und/oder Anwendung von Ideen. Kritisches Bewusstsein für Fachthemen in diesem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen demonstrieren</p>	<p>Eine forschungs-basierte Problemdiagnose erstellen durch Integration von Wissen aus neuen oder interdisziplinären Bereichen und anhand von unvollständigen und eingeschränkten Informationen ein Urteil abgeben; als Reaktion auf neu entstehende Kenntnisse und Techniken neue Fertigkeiten entwickeln</p>	<p>Führungsqualitäten und Innovationsfähigkeit in ungewohnten, komplexen und unvorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten demonstrieren, in denen komplexe Probleme mit vielen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren gelöst werden müssen. Strategische Leistung der Teams prüfen</p>	<p>Eigenständigkeit in der Steuerung des Lernens und ein gutes Verständnis der Lernprozesse demonstrieren</p>	<p>Projektergebnisse, Methoden und zugrundeliegende Prinzipien gegenüber einem Fachpublikum und gegenüber Nichtfachleuten kommunizieren und dabei passende Techniken einsetzen. Soziale Normen und Beziehungen eingehend untersuchen und reflektieren und Maßnahmen durchführen, um sie zu verändern</p>	<p>Probleme lösen durch Integration komplexer, manchmal unvollständiger Wissensquellen in neuen und ungewohnten Kontexten; Erfahrung mit operationellen Wechselwirkungen bei der Gestaltung des Wandels in einem komplexen Umfeld demonstrieren; auf soziale, wissenschaftliche und ethische Fragen, die bei Arbeit und Lernen auftreten, reagieren</p>

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) <i>Selbstständigkeit und Verantwortung</i>	(ii) <i>Lernkompetenz</i>	(iii) <i>Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz</i>	(iv) <i>Fachliche und berufliche Kompetenz</i>
8	Fachwissen nutzen, um neue und komplexe Ideen, die in einem Bereich völlig neu sind, kritisch zu analysieren, zu bewerten und zu verbinden; vorhandenes Wissen und/ oder Berufspraxis in einem Bereich oder an der Schnittstelle zwischen Bereichen erweitern oder neu definieren	Projekte, die zu neuen Erkenntnissen und neuen Verfahrenslösungen führen, erforschen, entwickeln, gestalten, durchführen und anpassen	Substanzielle Führungsqualitäten, Innovationsfähigkeit und Eigenständigkeit in neuartigen Arbeits- und Lernkontexten demonstrieren, in denen komplexe Probleme mit vielen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren gelöst werden müssen	Die Fähigkeit zum nachhaltigen Engagement für die Entwicklung neuer Ideen oder Prozesse und ein gutes Verständnis der Lernprozesse demonstrieren	Mit Autorität kommunizieren durch Teilnahme an einem kritischen Dialog mit Fachkollegen; soziale Normen und Beziehungen untersuchen und reflektieren und Maßnahmen einleiten, um sie zu verändern	Neue und komplexe Ideen kritisch analysieren, bewerten und verbinden und auf der Grundlage dieser Prozesse strategische Entscheidungen treffen; Erfahrung mit operationellen Wechselwirkungen und die Fähigkeit, in einem komplexen Umfeld strategische Entscheidungen zu treffen, demonstrieren; soziale und ethische Weiterentwicklung durch Aktionen fördern



## Qualifikationsbedarf & Curriculum

Die Reihe »Qualifikationsbedarf & Curriculum«  
ist eine Theorie- und Praxisreihe.  
Sie bezieht sich auf die Problemlagen des Struktur-  
wandels als Ausgang und Ziel bildungswissenschaft-  
licher Forschung und Reform.

Verlag der  
Gesellschaft zur Förderung  
arbeitsorientierter Forschung und Bildung  
Am Eschbachtal 50  
60437 Frankfurt am Main  
Mail: [gafb.mbh@t-online.de](mailto:gafb.mbh@t-online.de)

**ISBN 978-3-925070-90-7**

