



Heft 62

Modernisierung des dualen Systems

- Problembereiche, Reformvorschläge,
Konsens- und Dissenslinien -

Untersuchung

Von

Prof. Dieter Euler, Universität Erlangen-Nürnberg

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Mit den "Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung" veröffentlicht die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Unterlagen zur Situation und Planung in bestimmten Bereichen des Bildungswesens und der gemeinsamen Forschungsförderung. Die Veröffentlichungen dienen insbesondere der Information der verantwortlichen Stellen und der fachlich interessierten Öffentlichkeit. Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Bonn, E-Mail: presse@blk-bonn.de

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

- Geschäftsstelle -

Friedrich-Ebert-Allee 39, 53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0

Telefax: (0228) 5402150

e-mail: blk@blk-bonn.de

internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-9806109-2-6

1998

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung für den 'eiligen Leser'	1
I Das duale System als Modernisierungsprojekt	24
1 Fragestellung der Untersuchung	24
2 Koordinaten der Modernisierungsdiskussion	25
... Modernisierung als Zustand der 'gewissen Ungewißheit'	
... Über die historisch-kulturelle Bedingtheit von Berufsbildungssystemen	
... EU-Berufsbildung - ein relevanter Kontext für die Modernisierung des dualen Systems ?	
II Analyse des Bewährten:	
Thesen zur Leistungsfähigkeit des dualen Systems	30
1 Ökonomische Verwendungsperspektive	30
2 Curriculare Qualitätsperspektive	31
3 Gesellschaftliche Integrationsperspektive	32
4 Individuelle Entwicklungsperspektive	35
III Analyse des Kritisierten:	
Argumentationen zur Modernisierungsnotwendigkeit des dualen Systems und Vorschläge zu seiner Reform	38
1 Grundsatzkritik: Zur Fragwürdigkeit des Berufsprinzips	38
1.1 Argumentationen	38
1.2. Reformvorschläge	44
2 Gesamtwirtschaftlicher Qualifikationsbedarf: Beschäftigungs- und Berufsausbildung ohne Abstimmung ?	46
2.1 Argumentationen	46
2.2 Reformvorschläge	48

3	Rückgang des Ausbildungsstellenangebots: Ausbildungsbereitschaft der Betriebe als 'Achillesferse' des dualen Systems ?	51
3.1	Argumentationen	51
3.2	Reformvorschläge	56
4	Finanzierung der betrieblichen Ausbildung: Zwischenbetriebliche Kosten-Nutzenverteilung als Einflußfaktor für das Ausbildungsstellenangebot ?	60
4.1	Argumentationen	60
4.2	Reformvorschläge	62
5	Lehre und Karriere: Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung Bei den Jugendlichen ?	65
5.1	Argumentationen	65
5.2	Reformvorschläge	69
6	Heterogenität der Auszubildenden: Differenzierung durch Modularisierung ?	73
6.1	Argumentationen	73
6.2	Reformvorschläge	74
7	Betriebliche Ausbildungsqualität: Ein Dauerthema ohne Aktualität ?	85
7.1	Argumentationen	85
7.2	Reformvorschläge	90
8	Zusammenhang der Lernorte: Miteinander - nebeneinander - gegeneinander ?	92
8.1	Argumentationen	92
8.2	Reformvorschläge	100
9	Schulische Ausbildungsqualität: Berufliche Schulen Als Ergänzung oder Alternative zum dualen System ?	102
9.1	Argumentationen	102
9.2	Reformvorschläge	106

IV	Reformvorstellungen im Vergleich: Identifikation von Konsens- und Dissensbereichen In der Modernisierungsdiskussion	115
	1 Programmatik der Interessenparteien	115
	2 Positionen im Hinblick auf die analysierten Kritikbereiche	119
	2.1 Berufsprinzip	119
	2.2 Bedarfsabstimmung	119
	2.3 Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots	120
	2.4 Finanzierung der betrieblichen Ausbildung	120
	2.5 Attraktivität des dualen Systems für die Jugendlichen	121
	2.6 Modularisierung im Rahmen einer Zusatzqualifizierung für leistungstärkere und neuen Ausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende	121
	2.7 Betriebliche Ausbildungsqualität	124
	2.8 Abstimmung der Lernorte	125
	2.9 Schulische Ausbildungsqualität	125
	3 Zusammenfassung: Früchte, die niedrig hängen und solche, die (noch) hoch hängen	127
	Literaturverzeichnis	129

ZUSAMMENFASSUNG FÜR DEN 'EILIGEN' LESER'

In dieser der eigentlichen Untersuchung vorangestellten Zusammenfassung sollen die zentralen Argumentationen und Ergebnisse in knapper Form skizziert werden, um dem 'eiligen' Leser einen ersten Überblick zu geben. Ferner wird so die Möglichkeit geschaffen, spezielle Interessenbereiche zu identifizieren und auf dieser Grundlage gezielt in einzelne Kapitel einzusteigen.

I DAS DUALE SYSTEM ALS MODERNISIERUNGSPROJEKT - Fragestellungen und Ausgangspunkte -

Spätestens ab 1992, seit das Angebot an Ausbildungsplätzen schrittweise abbröckelte, um in 1996 erstmals auch rechnerisch unter die Nachfrage zu fallen, hat das duale System der Berufsausbildung seinen Heiligenschein verloren und steht auf der politischen Tagesordnung. Mittlerweile liegen eine solche Fülle von politischen Positionen, wissenschaftlichen Analysen, empirischen Untersuchungen und Modernisierungsvorschlägen vor, daß es gelegentlich schwerfällt, Grundlegendes und Zufälliges, Zentrales und Marginales noch voneinander zu unterscheiden. Vor diesem Diskussionshintergrund verfolgt die Untersuchung die folgenden Fragestellungen:

1. Welche zentralen Problembereiche lassen sich in der aktuellen Modernisierungsdiskussion über das duale System der Berufsausbildung in Deutschland identifizieren?
2. Welche Lösungsvorschläge werden hinsichtlich dieser Probleme vorgetragen?
3. Inwieweit lassen sich hinsichtlich der Lösungsvorschläge Konsens- und Dis-senspositionen erkennen? Wo sind Ansatzpunkte für Modernisierungsaktivitäten zu erkennen, die eine breite politische Unterstützung erwarten lassen?

Der Begriff der Modernisierung soll zum Ausdruck bringen, daß die aktuelle Debatte über das duale System mit der Grundhaltung aufgenommen wird, auch bislang Tabuisiertes und aufgrund des fehlenden Problem- und Leidensdrucks vermeintlich nicht weiter Hinterfragungswürdiges zu diskutieren. Dabei wird davon ausgegangen, daß das duale System, wie andere Berufsbildungssysteme auch, nicht als eine rationale Konstruktion am Reißbrett entstanden ist, sondern sich schrittweise als Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte im Rahmen der jeweils wirksamen Interessen- und Machtkonstellationen 'herausgebildet' hat. Ein nationales Berufsbildungssystem wird grundsätzlich instrumentell zur Erreichung spezifischer Ziele gesehen, die von Land zu Land divergieren können. Insofern kann es auch nicht per se das 'beste' System geben, sondern nationale Berufsbildungssysteme sind lediglich im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit zur Erreichung ausgewiesener Ziele diskutier- und beurteilbar. So sehen beispielsweise einzelne europäische Länder die Berufsbildung in erster Linie als Mittel der Wirtschaftspolitik, während in Deutschland die Berufsbildung zudem mit einem Bildungsauftrag verbunden wird. Das duale System zeigt sich heute als eine Konfiguration von rechtlichen Normen und

traditionsbegründeten Konventionen. Als wesentliche Ordnungsprinzipien lassen sich u. a. das Berufsprinzip, das Konsensprinzip und das Subsidiaritätsprinzip hervorheben.

II ANALYSE DES BEWÄHRTEN: THESEN ZUR LEISTUNGSFÄHIGKEIT DES DUALEN SYSTEMS

Vor einer Auseinandersetzung mit den Kritikpunkten in Kapitel III wird zunächst auf jene Aspekte eingegangen, die weithin als positive Leistungsmerkmale des dualen Systems hervorgehoben werden und die es daher prinzipiell zu erhalten gilt. Die Systematisierung der Vielfalt erfolgt in vier Thesen:

These 1: Ökonomische Verwendungsperspektive

Das duale System ermöglicht durch die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen, der Verzahnung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion in unterschiedlichen Lernorten eine didaktisch hochwertige Ausbildung. Sie führt zum Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu betriebsspezifisch sind!

Die Untersuchung der These 1 führt zu folgendem Fazit:

Die These bezeichnet ein *Potential* des dualen Systems, dessen *Umsetzung* jedoch spezifische Gestaltungsmaßnahmen erfordert und daher nicht zwangsläufig eintritt. Es läßt sich plausibel begründen, daß das Potential in der Vergangenheit, wenn auch je nach Branche, Ausbildungsberuf und Betrieb in unterschiedlichem Maße, so doch weithin umgesetzt worden ist.

These 2: Curriculare Qualitätsperspektive

Das dem dualen System immanente Konsensprinzip gewährleistet die Wirksamkeit von qualitativen Mindeststandards in der Berufsausbildung!

Die Untersuchung der These 2 führt zu folgendem Fazit:

Die breite Einbeziehung gesellschaftlicher Gruppen in die Gestaltung des Systems fördert *prinzipiell* eine Berufsbildungskultur und trägt zur Steigerung der Ausbildungsqualität bei. Die konsensuelle Entwicklung von Mindeststandards steht jedoch in Konflikt mit der Forderung nach einer möglichst hohen Aktualität der Ausbildungsziele und -inhalte.

These 3: Gesellschaftliche Integrationsperspektive

Das duale System leistet einen Beitrag zur sozialen Integration, indem es (a) auch jenseits der akademischen Bildungsgänge eine fundierte Qualifikationsgrundlage schafft, und (b) einen Puffer zwischen Schul- und Beschäftigungssystem aufbaut und so die Gefahr von Jugendarbeitslosigkeit reduziert!

Die Untersuchung der These 3 führt zu folgendem Fazit:

Das duale System besitzt für seine Auszubildenden im Falle eines subjektiv zufriedenstellenden Ausbildungsplatzes eine integrative Kraft, doch gilt dies prinzipiell für jede (betriebliche und schulische) Form einer als sinnvoll bewerteten und allgemein akzeptierten Berufsausbildung.

These 4: Individuelle Entwicklungsperspektive

Das dem dualen System zugrundeliegende Berufsprinzip unterstützt die Berücksichtigung individueller Ansprüche an Karriereplanung, Mobilitätsförderung, Einkommenssicherung und Identitätsentwicklung!

Die Untersuchung der These 4 führt zu folgendem Fazit:
Das duale System bietet Raum für die Förderung individueller Entwicklungsmöglichkeiten, doch ist nicht abschließend bestimmbar, inwieweit die jeweiligen Wirkungen spezifisch für diese Organisationsform der beruflichen Erstausbildung sind.

III

ANALYSE DES KRITISIERTEN: ARGUMENTATIONEN ZUR MODERNISIERUNGSNOTWENDIGKEIT DES DUALEN SYSTEMS UND VORSCHLÄGE ZU SEINER REFORM

Das Spektrum der Kritik wird in neun Schwerpunkten erfaßt. Jedem der Schwerpunkte wird dabei eine Leitthese vorangestellt, die auf die grundsätzliche Ausrichtung der Kritik einstimmt. Anschließend werden die zentralen Argumente vorgetragen, die zur Stützung, Relativierung oder Widerlegung der These angeführt werden. Die Argumente sind teilweise theoretischer Art, teilweise stützen sie sich auf empirische Befunde. Im Anschluß an die Argumentationen werden die Lösungsvorschläge skizziert, die sich im Hinblick auf den jeweiligen Kritikpunkt in der Diskussion befinden.

1

Grundsatzkritik: Zur Fragwürdigkeit des Berufsprinzips

Leitthese:

Gravierende Umbrüche im Beschäftigungssystem machen das dem dualen System zugrundeliegende Berufsprinzip fragwürdig (oder gar überflüssig)!

Die an den Kern des dualen Systems reichende Grundsatzkritik basiert auf der Annahme, daß einschneidende Umbrüche im Beschäftigungssystem neue Bedingungen für die Berufsausbildung schaffen und dadurch das für das duale System konstitutive Berufsprinzip fragwürdig werde. Aus den Projektionen der Entwicklungen im Beschäftigungssystem werden fundamentale Konsequenzen für die Berufsbildung gezogen. So wird gefolgert, daß die Berufsbildung eine Berufstätigkeit nicht mehr als einzige Form der Beschäftigungsbiographie verstehen könne und Arbeitslosigkeit sowie Unterbeschäftigung nicht als individuelles Risiko oder sozialpädagogischen Sonderfall abgetan werden können. So sei der Übergang in das Beschäftigungssystem häufig labil, schlechte Jobs wechselten mit kurzfristigen Arbeitsverhältnissen, Unterbeschäftigung würde zunehmend zum Normalfall.

Auch wenn Ausbildung nicht überflüssig geworden ist, so sei es doch fraglich, ob die neuen Aufgaben der Berufsbildung in den Strukturen des dualen Systems gut aufgehoben sind.

Eine radikale Auslegung auf das duale System erfuh die These von der Fragwürdigkeit des Berufsprinzips insbesondere durch Kh. Geißler. Er nimmt die soziologischen Argumentationsstränge auf und pointiert sie in geschliffener und provokanter Rhetorik zu einer grundlegenden Kritik am dualen System. Hinsichtlich der Ausrichtung notwendiger Veränderungen bleiben seine Aussagen zumeist eher vage. Er spricht von einer globalen Entstrukturierung, von einem „weniger ordentlichen Berufsbildungssystem“, deutet Präferenzen an für eine grundständige Modularisierung bei „hoher Trägerflexibilität“, Lernortpluralisierung ohne Berufsschulpflicht, Abschaffung von „summativen Prüfungen“ sowie einer flexiblen Abstimmung von Lernortanteilen. Erhalten bzw. erweitern möchte er die Dualität von Arbeiten und Lernen in der Berufsbildung. Zentral sei jedoch die Notwendigkeit einer neuen Funktionsbestimmung der Lernorte, insbesondere der realen Integration der Berufsschule ins duale System.

Die kritische Position von Geißler ist wiederholt selbst zum Gegenstand von Kritik geworden. Ein zentraler Einwand konzentriert sich auf den Vorwurf, bei den Aussagen handele es sich um eine undifferenzierte Verknüpfung selektiv verwendeter Annahmen über die Entwicklungen im Beschäftigungssystem, d. h. es würden kausale Erklärungszusammenhänge zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung suggeriert, deren theoretische und empirische Prüfung noch ausstehe. Insofern wäre zu erörtern, (a) inwieweit die verwendeten Annahmen über die Arbeitsmarktentwicklung empirisch haltbar sind; (b) inwieweit die angenommenen Konsequenzen aus der Ökonomie für die Berufs(aus)bildung als zwangsläufig zu sehen sind.

2

Gesamtwirtschaftlicher Qualifikationsbedarf: Beschäftigungs- und Berufsausbildungssystem ohne Abstimmung?

Leitthese:

Das qualitative und quantitative Angebot dualer Ausbildungsberufe deckt sich nur begrenzt mit dem Bedarf des Beschäftigungssystems!

Dieser Kritikpunkt thematisiert die vermeintlichen Ungleichgewichte, die zwischen der (gegenwärtigen und absehbaren) Qualifikationsnachfrage im Beschäftigungssystem und dem Qualifikationsangebot von Absolventen des dualen Systems bestehen. Im einzelnen liegen Beiträge vor, die einerseits eine Diskrepanz mehr oder weniger differenziert beschreiben, andererseits mögliche Gründe zu ihrer Erklärung und ggf. Überwindung vortragen. Der Kernvorwurf an das duale System lautet: Es wird überproportional in solchen Berufen ausgebildet, für die auf dem Arbeitsmarkt kein Bedarf besteht; umgekehrt ist das duale System in zukunftsorientierten Branchen und Beschäftigungsfeldern nicht hinreichend repräsentiert.

Die Gründe zur Erklärung der Diskrepanz sind vielfältig; einige Beispiele:

- Die Betriebe sehen ihren Personalbedarf besser und / oder schneller über andere Formen der Personalrekrutierung (z. B. Arbeitsmarkt, Fach(hoch)schulen) gedeckt.
- In (expandierenden) Segmenten des Beschäftigungssystems werden Qualifikationen nachgefragt, für die im dualen System keine passenden Ausbildungsgänge existieren.

- Die Qualifikationsprofile der Ausbildungsberufe sind chronisch antiquiert, weil die langen Entwicklungszeiten in Verbindung mit immer kürzeren Innovationszyklen und einem hohen Obsoleszenztempo dazu führen, daß die neu entwickelten Ordnungsgrundlagen schon bald nach ihrem Inkrafttreten wieder überholt sind.
- Die Konzentration der Ausbildungswünsche von Jugendlichen auf wenige Ausbildungsberufe kann zur hohen Frequentierung von zwar populären, aber nicht immer zukunftsbezogenen Ausbildungsberufen führen.

Folgende Reformvorschläge liegen vor:

- Maßnahmen zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit an der 2. Schwelle.
- Zeitverkürzung bei der Entwicklung und Aktualisierung von Ordnungsgrundlagen.
- Entwicklung neuer bzw. Weiterentwicklung bestehender Ausbildungsberufe.
- Veränderung der Ordnungsgrundlagen in Richtung „offener dynamischer Berufsbilder“ für „Kernberufe“.

3

Rückgang des Ausbildungsstellenangebots: Ausbildungsbereitschaft der Betriebe als 'Achillesferse' des dualen Systems?

Leitthese:

Das Angebot an Ausbildungsstellen ist abhängig von konjunkturellen, regionalen und strukturellen Entwicklungen und wird zunehmend durch Strategien der Personalkostensenkung in den Betrieben beeinträchtigt!

Das Gesamtangebot an Ausbildungsstellen ist seit 1992 rückläufig und lag in 1996 erstmals unterhalb der Nachfrage. Dabei wäre die gegenläufige Entwicklung wünschenswert, denn angesichts der demographischen Entwicklung wird für die nächsten Jahre eine wesentliche Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots für notwendig erachtet, um die steigende Ausbildungsstellennachfrage decken zu können. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe wird als die 'Achillesferse' des dualen Systems bezeichnet, und es wird kritisch argumentiert, daß das Funktionieren des dualen Systems hochgradig von der Personalpolitik der Ausbildungsbetriebe abhängt. Im Kern stellt sich daher die Frage, inwieweit der aktuelle Rückgang im Ausbildungsstellenangebot eine Übergangserscheinung darstellt, oder ob die Entwicklungen der letzten Jahre als Vorboten für grundsätzliche Veränderungen zu interpretieren sind.

Die Untersuchungen konzentrieren sich auf zwei Aspekte: Zunächst wird das *verfügbare Zahlenmaterial* thesenbezogen ausgewertet und das Ausbildungsstellenangebot in den wesentlichen Linien nachgezeichnet. Anschließend wird nach den *Gründen* für das rückläufige Ausbildungsstellenangebot gesucht, um daraus Hinweise für mögliche Lösungsansätze zu gewinnen.

Die Zahlen zeigen in der Tendenz, daß zwischen 1990 und 1994 in allen Betriebsgrößenklassen ein markanter Rückgang sowohl der Ausbildungsbetriebs- als auch der Ausbildungsquote stattgefunden hat. Während die eine Seite aus dem Verlauf der Ereignisse den Schluß zieht, die Wirtschaft werde ihrer Ausbildungsverantwortung nicht gerecht, verweist die andere Seite auf die Gründe, die der Wahrnehmung einer solchen Ausbildungsverantwortung entgegenstehen.

Die vorliegenden empirischen Untersuchungen stützen die Beobachtung, daß insbesondere die Großbetriebe die über den eigenen Bedarf hinausgehende Ausbildung verstärkt abbauen und eine Anpassung an den mittelfristig als rückläufig eingeschätzten Personalbedarf vornehmen. Als Einflußgrößen für das Ausbildungsverhalten sind den Untersuchungen folgende Gründe zu entnehmen:

- Einige Unternehmen haben lange Zeit über Bedarf ausgebildet und dadurch eine junge Belegschaft gewonnen. Sie schränken die Ausbildung zumindest für eine gewisse Zeit ein und setzen vermehrt auf die Weiterbildung.
- Der in den Unternehmen ausgelöste Kostensenkungsdruck öffnet den Blick auf Substitutionsstrategien der Personalrekrutierung, die mit geringeren Kosten verbunden und zudem zeitlich flexibler durchführbar sind. So stehen neben einem breiten Angebot an qualifizierten Arbeitssuchenden auf dem Arbeitsmarkt (u. a. weitergebildete Arbeitslose, Studienabbrecher) insbesondere die Fachhochschulabsolventen als Alternative zur Disposition.
- In geringerem Maße wird das Argument des fehlenden Angebots an geeigneten Bewerbern für einen Ausbildungsplatz angeführt. So wird unter dem Stichwort der „Ausbildungsreife“ beanstandet, daß insbesondere die Rechen- und Rechtschreibleistungen der Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen im letzten Jahrzehnt signifikant nachgelassen hätten.
- Ansatzweise deutet sich an, daß Organisationskonzepte wie „lean management“ oder „outsourcing“ das Ausbildungspotential von Unternehmen beeinträchtigen können.

Folgende Reformvorschläge liegen vor:

- Mobilisierung von Ausbildungsreserven.
- Ausdehnung der Verbundausbildung.
- Maßnahmen zur Kostensenkung für Ausbildungsbetriebe (einschließlich Abbau von kostenwirksamen Regelungen des Ausbildungsrechts).
- Reduzierung / Reorganisation des Berufsschulunterrichts.

4

Finanzierung der betrieblichen Ausbildung: Zwischenbetriebliche Kosten-Nutzenverteilung als Einflußfaktor für das Ausbildungsstellenangebot?

Leitthese:

Die ungleiche Verteilung von Kosten und Nutzen der Berufsausbildung führt zum Abbau von dualen Ausbildungsplätzen!

Obwohl die Frage der Finanzierung des dualen Systems auch die klassische Dimension „Staat oder Markt“ anspricht, konzentriert sich die Kontroverse auf die Frage der zwischenbetrieblichen Kosten-Nutzenverteilung. Dabei hat die aktuelle Debatte gegenüber der in den 70er-Jahren zwar ihre Zielanbindung verändert, doch die Argumentationsfiguren sind in etwa die gleichen geblieben.

Aktuell wird die Finanzierungsfrage in erster Linie mit dem Ziel verbunden, die Zahl der Ausbildungsplätze zu erhöhen. Grundlegend ist die Vorstellung, daß über die Veränderung der

zwischenbetrieblichen Kosten-Nutzenverteilung eine positive Wirkung auf die Bereitstellung eines erhöhten Ausbildungsstellenangebots erreichbar sei.

Ausgangspunkt der Debatte ist das Argument, daß Kosten für und Nutzen von Ausbildung zwischen den Betrieben ungleich verteilt sind. Während die einen über Bedarf ausbilden, bilden die anderen unter Bedarf oder gar nicht aus, betreiben auf diese Weise eine „Externalisierung von Kosten“ auf andere Betriebe bzw. den Staat und verhalten sich in diesem Sinne als ‘Trittbrettfahrer’. Das Argument träfe dann zu, (a) wenn tatsächlich zwischen Branchen bzw. Betrieben ein im Saldo ungleicher Fluß von Ausbildungsabsolventen stattfände, (b) wenn die disproportional hoch ausbildenden Betriebe tatsächlich Kosten für die Ausbildung zu tragen hätten, die den Nutzen aus ihr wesentlich überstiegen.

Obwohl in jüngster Zeit einige Überlegungen und auch Berechnungen zu diesen Faktoren vorgelegt wurden, kann der Kritik von Kell zugestimmt werden, nach der weder die bildungsökonomisch orientierten theoretischen Grundlagen zur Klärung der Kosten-Nutzenfragen seit den 70er-Jahren weiterentwickelt noch umfangreiche empirische Untersuchungen über sie durchgeführt worden sind. Insofern ist die vorliegende empirische Datenbasis (z. B. die Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung über die Voll- und Teilkosten in ausgewählten Ausbildungsbereichen) als fragmentarisch zu beurteilen. Die Debatte wird daher im wesentlichen mit interessenpolitisch akzentuierten Argumenten geführt.

Vor diesem nur bedingt aufgeklärten Hintergrund an Kosten-Nutzenrechnungen wird insbesondere von einzelnen Gewerkschaften erneut die Frage aufgeworfen, wie durch Modelle der Umlagefinanzierung eine Entlastung der über Bedarf ausbildenden Betriebe erfolgen und das Ausbildungsstellenangebot auf diese Weise erhöht werden kann. Diese Form der Umlagefinanzierung überschreitet den Kammer- bzw. Branchenrahmen und strebt eine bundeseinheitliche Fondsfinanzierung an. Hinsichtlich der Modalitäten werden Eckwerte vorgeschlagen, die als offen und diskussionsfähig bezeichnet werden. Im einzelnen wird auf entsprechende Formen einer Umlagefinanzierung hingewiesen, die bereits in begrenztem Rahmen realisiert sind (z. B. auf der Basis einer Tarifvereinbarung in der Bauwirtschaft, in zahlreichen Kammern zur Finanzierung der überbetrieblichen Ausbildung).

Die Verwendung der Kosten-Nutzenargumente ist nicht frei von Pikanterie, da sie die Interessenparteien gelegentlich zu einem Spagat nötigt. So sind beispielsweise die Arbeitgeberverbände in der gesellschaftspolitischen Debatte gehalten, mit dem Hinweis auf die hohen Kosten einer betrieblichen Berufsausbildung ihre Kostensenkungsziele zu begründen. Andererseits müssen sie gegenüber den Mitgliedsbetrieben betonen, daß sich „Ausbildung rechnet“, um neue Ausbildungsbetriebe zu gewinnen oder zumindest die bestehenden zu halten.

5

Lehre und Karriere: Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung bei den Jugendlichen?

Leitthese:

Bei den Schulabsolventen verliert das duale System an Attraktivität, weil es nur einen begrenzten Zugang zu Karrierechancen bietet!

Das duale System gilt traditionell als Einstieg in die mittleren Hierarchieränge der betrieblichen Facharbeiter- und Fachangestelltenpositionen. In Zeiten stabiler sozialer Reproduktionsstrukturen und begrenzter sozialer Durchlässigkeit war dieser Weg in Beruf und Arbeit insbesondere für die Absolventen aus Haupt- und Realschule erstrebenswert und wurde auch nicht weiter hinterfragt. Heute ist die Motivlage bei den Jugendlichen differenzierter und komplizierter. Die Schulabsolventen streben in zunehmendem Maße in die individuell höchstmöglichen Schulabschlüsse, da ihnen diese tendenziell die höchsten Einkommen, den höchsten Status, den besten Schutz vor Arbeitslosigkeit und den besten Zugang zu betrieblichen Aufstiegs-, Weiterbildungs- und Karrierechancen bieten. Im Kontext dieses Trends hin zu hohen Schulabschlüssen wird verstärkt die Frage diskutiert, inwieweit das duale System für Schulabsolventen noch hinreichend attraktiv ist.

Die Auswertungen und Interpretationen des vorliegenden empirischen Materials kommen zu dem Ergebnis, daß der feststellbare Nachfragerückgang an Ausbildungsstellen in den letzten Jahren nicht auf eine Abnahme der Attraktivität, sondern auf demographische, strukturelle und Angebotseffekte zurückzuführen ist. Zudem wird auf die Zunahme kumulierter Bildungsabschlüsse hingewiesen: Für immer mehr Jugendliche lautet die Entscheidungssituation nicht „Lehre *oder* Studium“, sondern „Lehre *und* Studium“.

Dies trifft insbesondere auch für Abiturienten zu, deren Anteil an den Auszubildenden in den letzten Jahren ebenfalls keineswegs rückläufig verlief. Deren Motivlage im Hinblick auf ein duale Berufsausbildung kann wie folgt zusammengefaßt werden:

- Eine duale Berufsausbildung wird dann (zunächst) einem Studium vorgezogen, wenn sie an interessante Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten angebunden ist, die vergleichsweise schneller erreicht werden können. Der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird dann wieder in Richtung eines weiterqualifizierenden Bildungsabschlusses verlassen, wenn diese Erwartungen in Ausbildungs- bzw. Arbeitsalltag nicht erfüllt werden.
- Insofern ist für Studienberechtigte weniger die Attraktivität des dualen Systems, sondern vielmehr die Attraktivität der nachfolgenden Berufspositionen von Bedeutung. Sofern von den Betrieben für die Ausbildungsabsolventen jenseits des Studiums keine attraktiven Aufstiegs- und Karrierewege geschaffen werden, ist die Berufsausbildung (nur) eine Etappe der Optionsqualifizierung, und der Sog in die höher reputierten Bildungsgänge hält an.

Pointiert ließe sich formulieren, daß die duale Ausbildung ihre Attraktivität wesentlich aus den Verwertungsperspektiven schöpft, die sich aus ihr eröffnen. Die skizzierten Befunde deuten dabei auf zwei zentrale Faktoren, die als attraktivitätsbestimmend gelten können: (1) Die duale Ausbildung darf nicht als Sackgasse der Bildungs- und Berufsbiographie wahrgenommen werden; (2) sie muß attraktive Anschlußpunkte im Beschäftigungssystem besitzen, die als gleichwertig zu Berufskarrieren für Hochschulabsolventen bewertet werden. Die beiden Punkte verweisen auf die traditionsreiche Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, aber auch auf die notwendige Verzahnung zwischen Berufsausbildung und betrieblicher Personalentwicklung.

Folgende Reformvorschläge liegen vor:

- Aufwertung der Ausbildungsabschlüsse durch Verleihung zusätzlicher Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen.
- Besondere Ausbildungsgänge der Wirtschaft für Abiturienten.
- Verknüpfung dualer Ausbildungsgänge mit Studienmöglichkeiten (kooperative Studiengänge).
- Öffnung des Hochschulzugangs für „Berufserfahrene“.

- Aufbau eines durchlässigen, eigenständigen Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung bis zu Hochschulabschlüssen.
- Maßnahmen der betrieblichen Personalentwicklung.

6

Heterogenität der Auszubildenden: Differenzierung durch Modularisierung?

Leitthese:

Das duale System wird nur begrenzt den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Auszubildenden und Betrieben gerecht!

Nach dem Prinzip des offenen Zugangs steht jedem Jugendlichen *formal* betrachtet das gesamte Spektrum der anerkannten Ausbildungsberufe offen. *Faktisch* jedoch ist der Eintritt in zahlreiche Ausbildungsberufe an einen Bildungsabschluß geknüpft und insofern eine Art 'Berufshierarchie' festzustellen. Auf den verschiedenen Ebenen dieser Hierarchie vollzieht sich die Berufsausbildung durchaus differenziert: Während im 'Villenviertel' der Abiturientenausbildung die Ausbildung verkürzt wird und zumeist mit einer Vielzahl von besonderen Fördermaßnahmen verbunden ist, haben die Auszubildenden am anderen Ende des Ausbildungsmarktes häufig Schwierigkeiten, auch ohne Verkürzung den Anschluß zu halten. Trotz dieser Unterschiede wird häufig kritisiert, das duale System betreibe ein 'Einheitsprogramm' und bleibe angesichts der heterogenen Voraussetzungen seiner Auszubildenden zu undifferenziert. Während es die einen unterfordere, blieben die anderen überfordert.

Kennzeichnend für die hieran anknüpfende Differenzierungsdiskussion ist die Tatsache, daß nicht über das 'ob', sondern nahezu ausschließlich über das 'wie' debattiert wird. Die Debatte besitzt dabei drei Hauptstränge:

1. Eine Grundsatzkontroverse wird über die Frage geführt, inwieweit das duale System mit Ansätzen einer Modularisierung vereinbar ist.
2. Weit weniger kontrovers, aber in der konkreten Gestaltung noch nicht abgeschlossen, verläuft die Diskussion über die Konzeptualisierung von Angeboten in Form von Zusatzqualifikationen für die sog. leistungsstärkeren Auszubildenden im dualen System.
3. Demgegenüber bleibt die Diskussion über Differenzierungen im Bereich der sog. leistungsschwächeren Auszubildenden zwar teilweise begrifflich etwas verworren, ist jedoch im Hinblick auf konkrete Umsetzungsschritte schon recht entwickelt.

(1) Grundsatzkontroverse: Modularisierung der Ausbildungsgänge

Der zentrale Streitpunkt im Kontext der Modularisierungsdebatte liegt in der Frage, ob mit der Schaffung einer modularen Organisation in der Berufsausbildung das dem dualen System konstitutive Berufsprinzip aufgegeben werde und so der Ausbildung der notwendige Zusammenhang verloren ginge. Die Diskussion nimmt phasenweise den Charakter eines Schattenboxens an, weil zwei notwendige Grundlagen diffus bleiben. Zum einen bleibt häufig ungeklärt, was genau unter einem „Modul“ verstanden werden soll. Zum anderen wird in vielen Beiträgen nicht genau gesagt, auf welche konkrete Variante der unterschiedlichen Formen einer Modulorganisation Bezug genommen wird. Die genaue Betrachtung dieser Varianten erlaubt es, die Konflikt- und Konsenspunkte bzw. den Kern der Kontroverse um die Modularisierung zu fokussieren:

- Das sogenannte *Differenzierungskonzept* zielt darauf ab, Ausbildungsberufe unter Beibehaltung der Gesamtkompetenz über modularisierte curriculare Einheiten neu zu strukturieren.
- Das sogenannte *Erweiterungskonzept* versteht Module als Erweiterung zu bestehenden Ausbildungsgängen i. S. von Zusatzqualifikationen. Es berührt nicht den qualifikatorischen Kern des Ausbildungsgangs, sondern ergänzt diesen an einzelnen Stellen um Vertiefungen bzw. Verbreiterungen.
- Das sogenannte *Singularisierungskonzept* gibt den Zusammenhang eines integrierten Berufsbildes auf und sieht eigenständige Module vor, die singularär nachgefragt, in variabler Folge durchlaufen, atomisiert zertifiziert sowie mehr oder weniger beliebig kombinierbar sind. Modularisierte Ausbildungsstrukturen in dieser Form existieren mittlerweile in verschiedenen europäischen Staaten, wobei als Prototyp zumeist auf das englische System der „National Vocational Qualifications“ (NVQ) verwiesen wird.

Während das Differenzierungs- und das Erweiterungskonzept eine weite Akzeptanz finden und bereits in der einen oder anderen Form erprobt worden sind, wird das Singularisierungskonzept teilweise vehement abgelehnt und als einen Bruch mit dem Berufsprinzip und damit dem dualen System insgesamt bezeichnet.

(2) Zusatzqualifizierung für leistungsstärkere Auszubildende

Unter Bezugnahme auf die Modularisierungsdebatte lassen sich Zusatzqualifikationen als Vertiefungen und / oder Verbreiterungen der in einem Berufsbild fixierten Grundqualifikationen im Rahmen des Differenzierungs- oder Erweiterungskonzepts verstehen. Zusatzqualifikationen können grundsätzlich daraufhin unterschieden werden, inwieweit sie Teile eines nach § 46 BBiG formal geregelten Bildungsgangs aufnehmen und zertifizieren. Entsprechend sind zwei Klassen von Zusatzqualifikationen zu trennen: (a) Zusatzqualifikationen ohne formale Anbindung an § 46 BBiG; (b) Zusatzqualifikationen mit formaler Anbindung an § 46 BBiG.

Neben diesen klaren Zuordnungen gibt es einen Zwischenbereich, der unter Innovationsgesichtspunkten von besonderer Bedeutung ist. Bekanntlich zeigt sich das Feld der kammerpezifisch oder bundesweit geregelten Fortbildungsberufe nach § 46 BBiG recht überschaubar. Insofern bleibt das Anwendungspotential der Zusatzqualifikationen mit formaler Anbindung zunächst begrenzt. Zusatzqualifikationen können sich jedoch auch auf solche Module konzentrieren, die zunächst noch entwickelt und erprobt werden, um bei Bewährung in bestehende Weiterbildungsgänge integriert zu werden und insofern zu deren Modernisierung beitragen. Ein Beispiel für diesen Fall ist der im Rahmen eines Modellversuchs Mitte der 80er-Jahre entwickelte „Betriebsassistent im Handwerk“, der zusätzlich zu einer handwerklichen Berufsausbildung Zusatzqualifikationen konzeptualisierte, die auf ein gehobenes Tätigkeitsfeld oberhalb der Gesellen-, aber unterhalb der Meisterebene abzielten.

Für die weitere Diskussion scheinen zwei Fragen von zentraler Bedeutung zu sein.

- Angesichts der zumindest theoretisch nicht eindeutigen Unterscheidung von Basis- und Zusatzqualifikationen und vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Diskussion über die fließenden Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung, wirft die verstärkte Konzeptualisierung von Zusatzqualifikationen verschärft die Frage nach dem Kriterium der Grenzziehung auf. Sicherlich kann man sich zunächst auf den formalen Standpunkt stellen, die Basisqualifikationen seien in Form der Ordnungsgrundlagen vorgegeben, insofern sei jede Vertiefung bzw. Verbreiterung relational zu dieser Vorgabe eine Zusatzqualifikation. Denkt man die Ausbildung jedoch nicht isoliert, sondern im Kontext von Anschlußpunkten für nachfolgende Weiterbildungsgänge, so sind strengere Bestimmungs- und Zuordnungskriterien erforderlich.

- Eng verbunden mit dem vorangehenden Punkt besteht eine curriculumtheoretisch interessante Frage darin, welche (Module aus) Zusatzqualifikationen im einzelnen aufgenommen bzw. entwickelt werden sollen.

Schließlich sei darauf hingewiesen, daß die Umsetzung entsprechender Ansätze in der dualen Ausbildung einige zentrale Fragen hinsichtlich der Rahmenbedingungen (wer trägt die Kosten? wann und wo soll die Zusatzqualifizierung stattfinden? wie ist die Zusatzqualifizierung mit nachfolgenden Aufstiegswegen verbunden? u.a.m.) zu klären hat.

(3) Entwicklung von 'theoriegeminderten' Kurz- bzw. Stufenausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende

Angesichts der zwar rückläufigen, aber immer noch als hoch bewerteten Zahl von ca. 10 % der Jugendlichen eines Altersjahrgangs, die ohne einen Ausbildungsabschluß ins Beschäftigungssystem wechseln, sind Vorschläge vorgetragen worden, für diese Gruppe der 'leistungsschwächeren Auszubildenden' passende(re) Bildungsangebote zu entwickeln.

Über die bestehenden Angebote hinaus wird insbesondere seitens der Arbeitgeberverbände und der Bundesregierung dafür plädiert, weitere Ausbildungsgänge zu entwickeln, wobei bei den Vorschlägen nicht immer eindeutig ist, ob diese Bildungsgänge *unterhalb* oder *innerhalb* des Standards eines anerkannten Ausbildungsberufes liegen sollen. Da sich insbesondere die Gewerkschaften gegen die Wiedereinführung von Anlernberufen ohne Anbindung an die Facharbeiterebene wandten, ging die politische Diskussion hin zur Entwicklung von („Einfach“-)Ausbildungsgängen, die entweder in weniger als drei Jahren zu einem Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen, oder die eingebettet sind in eine Stufenausbildung und als solche ebenfalls zu einem vollen Ausbildungsabschluß führen können. Die Liste der neu geordneten Ausbildungsberufe im Berufsbildungsbericht 1997 zeigt die ersten Ergebnisse dieser Entwicklung.

Die Modularisierungsdebatte stellt diese bereits realisierten Ansätze in den Kontext weiterführender Überlegungen. So wie die Stufenausbildung (z. B. in der Isolier-Industrie) in zwei Stufen zu einem vollen Ausbildungsabschluß führen kann, so könnte eine noch weitergehende Modularisierung dazu dienen, daß ein Ausbildungsgang in Modulen, und damit in noch kleineren Schritten als die Stufen innerhalb einer Stufenausbildung, absolviert wird. Insbesondere für die leistungsschwächeren Jugendlichen würde dies eine Möglichkeit schaffen, das Ausbildungsziel schrittweise zu erreichen. Kritiker sehen in einer solchen Entwicklung die Gefahr der schleichenden Absenkung und Differenzierung von Standards.

Andere kritische Stimmen verbinden sich in dem Grundtenor, daß bereits *innerhalb* des augenblicklichen rechtlichen und politischen Rahmens hinreichend Möglichkeiten beständen, in differenzierter Form auf die besonderen Bedingungen von leistungsschwächeren Auszubildenden einzugehen. Im einzelnen wird es als widersinnig bezeichnet, wenn Jugendliche mit Benachteiligungen oder schlechten Lernvoraussetzungen eine 'verminderte' Ausbildung bekommen sollen. Damit würden nicht zuletzt die Gründe für die Eintrittsprobleme auf den Ausbildungsmarkt negiert, insbesondere die Probleme im sprachlichen oder sozialen Bereich. Zudem wird darauf hingewiesen, daß die Definition von Benachteiligung oder Problemgruppe zeit- und interessenabhängig sei. Weiterhin fehle auf dem Arbeitsmarkt der Bedarf für Absolventen unterhalb der Facharbeiter- / Fachangestelltenebene, da der Bestand an Einfacharbeitsplätzen im Beschäftigungssystem weiter abnehme. Schließlich wäre kaum zu erwarten, daß die Bildungsgänge für die Jugendlichen attraktiv sein können und nachgefragt werden, denn schon heute blieben Ausbildungsstellen, die als anspruchslos gelten oder eine geringe Reputation besitzen, trotz des angespannten Ausbildungsmarktes vielerorts unbesetzt. Ferner wäre nicht ausgeschlossen, daß über die Erweiterung des dualen Systems am 'unteren Rand' das Prestige des Systems insgesamt leiden könnte.

7

**Betriebliche Ausbildungsqualität:
Ein Dauerthema ohne Aktualität?***Leitthese:*

Die betriebliche Seite der dualen Berufsausbildung zeichnet sich aus durch ein starkes Gefälle hinsichtlich der Ausbildungsqualität!

Anders als in den Reformdebatten der 70er-Jahre und ganz im Gegensatz zur kritischen Aufmerksamkeit, mit der die schulische Seite der dualen Berufsausbildung aktuell konfrontiert ist, wird die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung heute nur zaghaft angesprochen. Bezogen auf die betriebliche Seite des dualen Systems dominieren quantitative Betrachtungen: die Betriebe sollen möglichst viele Ausbildungsplätze bereitstellen, deren Qualität eher nachrangig beurteilt wird.

Erste detaillierte Untersuchungen über die Qualität der betrieblichen Ausbildung wurden kurz nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 1969 durchgeführt. Auf der Grundlage ausgewiesener Indikatoren wurde herausgearbeitet, daß es sehr große qualitative Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen, Wirtschaftsbereichen und Ausbildungsbetrieben gibt. Bei den von der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ verwendeten Indikatoren handelt es sich im wesentlichen um Input-Qualitätsfaktoren (z. B. Organisation der Ausbildung, Qualifikation des Ausbildungspersonals, Intensität der Ausbildung), über deren Vorhandensein ein qualitativ angestrebtes Ausbildungsniveau erzielt werden soll. Diese Kriterien werden auch heute noch in der Qualitätsdiskussion verwendet, gelegentlich jedoch um Output-Faktoren erweitert, wie beispielsweise Ausbildungsabbruchzahlen oder auch Ergebnisse bzw. Durchfallquoten in der Kammerprüfung.

Aus empirischer Sicht liegen im Hinblick auf die genannten Faktoren nur fragmentarische Befunde vor, auf deren Grundlage kein *einheitliches* Bild über die betriebliche Ausbildungsqualität gezeichnet werden kann. Die Darstellungen variieren von modellhaften Ausbildungsbeispielen des „best practice“ bis zu Schilderungen von Ausbildungsverhältnissen, die als indiskutabel gelten müssen. Dieses vielschichtige Bild legt eine differenzierte Bewertung nahe. Die empirischen Befunde zeigen dabei nicht zuletzt, daß insbesondere aus Sicht der Auszubildenden die Ausbildungsqualität nicht nur an der zweckrationalen Verfolgung der vorgegebenen Ausbildungsziele beurteilt wird, sondern daß vor allem auch atmosphärische und didaktisch-kommunikative Faktoren eine wesentliche Rolle spielen. Schließlich bieten die Befunde auch Ansatzpunkte dafür, wo Potentiale für eine kontinuierliche Verbesserung der Ausbildungsqualität gesucht und innovative Konzepte erprobt werden können.

Die kontinuierliche Suche nach Verbesserungen ist nicht nur ein Merkmal aktueller Konzepte der Unternehmensführung und Organisationsentwicklung, sondern dieses Merkmal kann auch als ein bedeutender Faktor für das Profil, die Attraktivität und die Leistungsfähigkeit eines Berufs(aus)bildungssystems bezeichnet werden. Auch wenn dieser Gesichtspunkt in den vergangenen Jahren mit einer etwas geringeren Priorität verfolgt wurde (vgl. beispielsweise das reduzierte Fördervolumen in den beiden Modellversuchsbereichen der Berufsbildung), so kann insgesamt doch festgestellt werden, daß die Stimulierung der Innovationskraft zu einem konstitutiven Merkmal der dualen Berufsausbildung in Deutschland gehört. Entsprechende Innovationsansätze werden aus verschiedenen Perspektiven heraus entwickelt:

- Auf der betrieblichen Ebene entstehen insbesondere im didaktisch-kommunikativen Bereich in den Betrieben selbst immer wieder innovative Ansätze, die jenseits von öffentlicher Förderung entwickelt und erprobt und deren Ergebnisse oft nur zufällig bekannt werden.
- Auf der nationalen Ebene ist auf die langjährige Praxis von Wirtschafts- und Schulmodellversuchen in der Berufsbildung hinzuweisen. Mit einer Politik des 'goldenen Zügels' sollen über staatliche Förderungen innovative Ansätze zur Lösung verbreiteter Probleme in der Berufsbildung entwickelt, erprobt und evaluiert werden, um sie möglichst schon während der Modellversuchlaufzeit von den Pilotbereichen in die breite Berufsbildungspraxis zu transferieren.
- Auf der europäischen Ebene wird die Politik verfolgt, mit Hilfe von Förderprogrammen, über den Austausch von Ideen, Erfahrungen und Konzepten, die nationalen Innovationsprozesse anzuregen und - obwohl eine Harmonisierung der Bildungssysteme explizit ausgeschlossen wurde - aufeinander auszurichten.

8

Zusammenarbeit der Lernorte: Miteinander - nebeneinander - gegeneinander?

Leitthese:

Die mit dem Begriff 'duales System' suggerierte Integration und Gleichgewichtigkeit der Lernorte sind nicht gegeben! Dies erschwert das kooperative Zusammenwirken der Lernorte und bindet die Herstellung eines zusammenhängenden Ausbildungsganzen an das persönliche Engagement der Lehrenden!

Der Begriff des „dualen Systems“ konnotiert, daß zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen. Für die beiden Lernorte Schule und Betrieb wird aus dieser Dualität die Notwendigkeit einer möglichst engen Kooperation abgeleitet. Genau diese Dualität als konstitutives Merkmal des Systems wird jedoch vielerorts in Frage gestellt, wenn behauptet wird, es handele sich bei den Lernorten Betrieb und Schule um Institutionen, die ihren eigenen Logiken verpflichtet seien. Auf der Grundlage dieser Ausgangspunkte werden folgende Fragen aufgenommen: Wie stellt sich das duale System unter dem Aspekt des Zusammenhangs der Lernorte empirisch dar? Ist aus den Befunden eher eine Kooperation, eine Koexistenz oder eine Konkurrenz der Lernorte begründbar? Stellt die Lernortkooperation als weithin politisch angestrebtes Ideal im dualen System zwangsläufig immer auch denjenigen Organisationszusammenhang dar, der den größten Grad an Ausbildungsqualität sichert?

Betrachtet man nun die vorliegenden Beiträge aus einer Vogelperspektive, so lassen sich grob drei Untersuchungsschwerpunkte identifizieren:

1. Beschreibungen über den Zustand der Lernortkooperation.
2. Analysen über Motive und Ziele für eine (verstärkte) Lernortkooperation.
3. Konzepte und Anwendungsbeispiele für methodische Realisationsformen einer Lernortkooperation.

(1) Beschreibungen über den Zustand der Lernortkooperation

In der Ausbildungspraxis kann ein markanter Gegensatz festgestellt werden: Sowohl in bildungspolitischen Verlautbarungen als auch unter den Ausbildungsverantwortlichen in den Lernorten kann eine weitgehende Zustimmung für die Notwendigkeit einer intensiveren Lernortkooperation vernommen werden. Dem steht die Beobachtung gegenüber, daß in der Praxis des dualen Systems Formen der didaktischen Kooperation zu den Ausnahmen zählen. Lernortkooperation zählt zu jenen Themen, die durch schnell formulierte Lippenbekenntnisse häufig in vordergründigen Idealismen steckenbleiben.

Im Kern zeigt sich aus den deskriptiven Befunden ein interpretationsbedürftiger Widerspruch: So wird einerseits festgestellt, daß die überwiegende Mehrheit der Ausbilder und Lehrer eine Ausweitung der Kooperation befürwortet, und nur wenige der befragten Auszubildenden die Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung für gelungen halten. Andererseits begründet dieser Zustand i. d. R. für keine der beteiligten Seiten einen Problem- oder gar Veränderungsdruck. Für viele der Befragten scheint die *fehlende* Kooperation durchaus funktional zu sein.

Wechselt man von der (unverbindlichen) Meinungsäußerung zur erkennbaren Kooperationspraxis, so kristallisiert sich schnell ein recht deutliches Bild heraus. Berger / Walden fassen das Ergebnis ihrer empirischen Untersuchungen in eine quantitativ ausgeprägte Typologie von Ausbildungsbetrieben:

- Kooperationsabstinente Ausbildungsbetriebe, d. h. Betriebe ohne Kontakt zur zuständigen Berufsschule: ca. 26 %.
- Ausbildungsbetriebe mit sporadischen Kooperationsaktivitäten, d. h. Kontakte im Rahmen von Arbeitskreisen, Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen der Kammern o. ä.: ca. 33 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-probleminduzierten Kooperationsaktivitäten, d. h. als unmittelbare Reaktion auf punktuell wahrgenommene Ausbildungsprobleme: ca. 7 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-fortgeschrittenen Kooperationsaktivitäten, d. h. regelmäßige Treffen zur Klärung zeitlich-organisatorischer und ansatzweise auch methodisch-didaktischer Fragen: ca. 20 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-konstruktiven Kooperationsaktivitäten, d. h. regelmäßige Treffen zur intensiven Erörterung organisatorischer und methodisch-didaktischer Fragen: ca. 16 %.

Insgesamt zeigt sich, daß, insbesondere in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen, Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzen. Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen; insofern handelt es sich um eine Kooperation der Lehrenden am Rande der Lehr-Lernprozesse, in denen der Auszubildende entweder als Problem- oder als Verwaltungsfall auftritt.

Während die (formalen) Kooperationsbeziehungen auf der politischen und der administrativen Ebene des dualen Systems durchaus eingespielt sind, erscheinen Erfahrungen auf der didaktischen Ebene eher zufällig. Dies bedeutet in vielen Fällen, daß Ausbilder und Lehrer nur vage über die Arbeits- und Ausbildungsprozesse am jeweils anderen Lernort informiert sind. Es ist dann die Aufgabe der Auszubildenden (bzw. Berufsschüler), die teilweise widersprüchlichen, teilweise unverbundenen Erfahrungen aus der betrieblichen und schulischen Ausbildung miteinander zu verbinden. Umgekehrt ließe sich argumentieren, daß bei Auszubildenden, die den Zusammenhang selbständig herstellen können, die entstehenden Diskrepanzerfahrungen durchaus lernförderlich wirken können, und daher auf

eine intensivere Zusammenarbeit verzichtet werden kann, wenn die Selbständigkeit und aktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven *in* den Lernorten hinreichend gefördert werden.

(2) Analysen über Motive und Ziele für eine (verstärkte) Lernortkooperation

Über die Beschreibung hinaus konzentriert sich ein weitergehendes Untersuchungsinteresse auf die Identifikation von möglichen Zielen und Motiven, die zur Erklärung einer intensivierten oder unterbliebenen Lernortkooperation beitragen können. Dabei sind zwei Schwerpunkte zu unterscheiden: Aus individueller Perspektive interessieren die Motive, Einstellungen und subjektiven Theorien der Ausbilder und Berufsschullehrer hinsichtlich der Aufnahme bzw. Unterlassung von Lernortkooperation. Aus systemischer Perspektive kommen die institutionellen Ziele von Betrieb und Schule in den Blick, die Kooperationsaktivitäten fördern oder verhindern können. Beide Bereiche sind erst ansatzweise ausgeleuchtet und bedürfen weitergehender Forschungsaktivitäten.

(3) Konzepte und Anwendungsbeispiele für methodische Realisationsformen einer Lernortkooperation

Ein mögliches Umsetzungshindernis könnte zudem in fehlenden methodischen Konzepten für den Aufbau und die kontinuierliche Gestaltung der Kooperation bestehen. In diesem Punkt ist, insbesondere durch konkrete Entwicklungen und Erprobungen aus Modellversuchen, eine Vielzahl von Erfahrungen dokumentiert, die für eine potentielle Übertragung verfügbar sind.

Die Reformvorschläge zielen im wesentlichen darauf, gelungene Beispiele und Organisationsformen für eine intensivere Kooperation zwischen den Ausbildungsverantwortlichen aus Betrieb und Schule zu entwickeln und modellhaft zu erproben. Entsprechende Modellversuche sind teilweise abgeschlossen, teilweise aber auch noch im Gange; insgesamt wäre es für die weitere Diskussion hilfreich, die gewonnenen Erfahrungen im Rahmen einer Auswertung zu bilanzieren.

9

Schulische Ausbildungsqualität: Berufliche Schulen als Ergänzung oder Alternative zum dualen System?

Leitthese:

Die Berufsschule nimmt eine weitgehend subsidiäre Rolle zur betrieblichen Ausbildung ein, bleibt in der Verfolgung eines eigenständigen Bildungsauftrags programmatisch und steht in ihrem organisatorischen und didaktischen Profil unter Legitimationsdruck!

Die beruflichen Schulen stehen im Kontext der Modernisierungsdebatte über das duale System derzeit massiv im Kreuzfeuer der Kritik. Anders als in den 70er- und 80er-Jahren, als die schulische im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung eher als positiv bewertet wurde, mit umfassenden Ansprüchen einer gesellschaftlichen Demokratisierung verbunden und die Berufsschule bei einzelnen Autoren sogar als Qualitätsgarant in der Berufsbildung gesehen wurde, befinden sich die beruflichen Schulen heute in der Defensive.

Die kritischen Stimmen sind vielfältig und kommen aus unterschiedlichen Richtungen, wobei auch die Motive der Kritiker höchst unterschiedlich sind. Die *inhaltliche Kritik* an der beruflichen Schule umfaßt z. B. die folgenden Punkte:

- Schule wird als Verwaltung mit bürokratischen Entscheidungsstrukturen wahrgenommen, die mit ihrer schwerfälligen Organisationsstruktur und Einbettung in die staatliche Verwaltungs- und Laufbahnhierarchie ein Erledigungdenken, pädagogischen Taylorismus sowie Einzelkämpfer- und Abschottungstendenzen fördert.
- Personelle Überalterung des Kollegiums aufgrund der fehlenden Einstellung neuer Lehrkräfte.
- Überforderung der beruflichen Schulen, den Voraussetzungen einer steigenden Anzahl von „leistungsunfähigen und -unwilligen Berufsschülern“ mit fehlender Berufsreife zu entsprechen, die Sozialisationsdefizite aufweisen und die Kulturtechniken nicht hinreichend beherrschen.
- Unterrichtsausfall im Regelbereich, fehlende Angebote im Wahl(pflicht)bereich.
- Mangelnder Praxisbezug des Berufsschulunterrichts in der Wahrnehmung von Betrieben und Auszubildenden.
- Die Orientierung an anspruchsvollen Zielen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz u. a.), einem pluralistischen Methodeneinsatz und einer veränderten Lehrerrolle bleibt zumeist rhetorisch.

Hinsichtlich des *strategischen Hintergrunds* bzw. der Motivlage der Kritiker können im Kern zwei Positionen unterschieden werden:

1. Die erste Gruppe der wohlwollenden Kritiker diagnostiziert der Berufsschule einen schlechten Gesundheitszustand, um neue Heilkräfte zu mobilisieren und ihr wieder auf die Beine zu helfen. Die Motive sind honorig, die Wirkung ist aber deshalb begrenzt, weil die Diagnose in Forderungen mündet, die *andere* erfüllen müssen. Pointiert ließe sich sagen, daß diese Position von all jenen gesellschaftlichen Kräften eingenommen wird, die an der Mittelaufbringung nicht beteiligt (z. B. Bundespolitik, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen) oder die direkte Interessenspartei sind (z. B. die Lehrerverbände).
2. In der Sache anfechtbar, in der Motivlage vielschichtig, sind die Stimmen jener, die die öffentliche Diskussion auf die Frage nach dem Umfang und der Organisation des Berufsschulunterrichts lenken. Auch wenn immer häufiger die Meinung vertreten wird, hier handele es sich um Scheingefechte, in denen von den Versprechungen und der moralisch-politischen Verantwortung der Wirtschaft für die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an Ausbildungsplätzen abgelenkt werden soll, so finden die Stimmen doch breites Gehör und dominieren phasenweise die öffentliche Diskussion. Die in unterschiedlicher Diktion vorgetragene Forderung nach einer Veränderung von Umfang, Organisation und auch Inhalt des Berufsschulunterrichts wird seitens ihrer Wortführer zumeist mit der Vermutung verbunden, daß damit eine Bedingung zur Schaffung von mehr Ausbildungsplätzen verbunden sei. In *radikaler* Form wird plakativ die Abschaffung des „2. Berufsschultages“ gefordert, wobei zumeist die berufsübergreifenden Fächer (z. B. Sport, Politik, Deutsch und Religion) als verzichtbar bewertet werden. *Moderater* ansetzende Stimmen befürworten eine „Verdichtung“ bzw. „Flexibilisierung“ des Berufsschulunterrichts in einer Form, die es aufgrund der Erhöhung des Unterrichtsumfangs auf acht und mehr Stunden pro Tag erlaubte, den Berufsschulunterricht im 2. und 3. Ausbildungsjahr auf einen Tag pro Woche zu reduzieren.

Vor diesem Hintergrund werden zwei Innovationsbereiche im Hinblick auf die berufliche Schule begründet und ausgeführt:

1. Didaktische und curriculare Modernisierung dualer Ausbildungsgänge.
2. Schaffung attraktiver und konkurrenzfähiger Bildungsgänge in schulischer Verankerung.

(1) Didaktische und curriculare Modernisierung dualer Ausbildungsgänge

Als Grundlage zur Begründung der Notwendigkeit einer inneren Modernisierung der schulischen Berufsausbildung werden zwei Ausgangspunkte genannt:

- Die Berufsschule konnotiert derzeit weniger mit der offensiven Vertretung eines eigenständigen Bildungsauftrags, sondern ist primär mit der Abwehr von verbands- und finanzpolitischen Angriffen beschäftigt.
- Die Berufsschule besitzt durchaus eine zeitgemäße Bildungs*programm*atik, es mangelt jedoch an der umfassenden *Umsetzung* didaktisch anspruchsvoller Ziele, Methoden und Organisationsformen des Unterrichts.

Die innere Modernisierung der Berufsschule hätte demnach weniger die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte im Auge, sondern verfolge vielmehr die Umsetzung und Evaluation von programmatisch vorgeschlagenen, theoretisch begründeten und pilotmäßig erprobten Konzepten der Unterrichtsgestaltung und -organisation. Einige Beispiele:

- In didaktischer Hinsicht wären die Bezüge aufzunehmen, die sich um die Leitbilder der beruflichen Handlungskompetenz (i. S. der Trias Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen) und Handlungsorientierung ranken.
- Ausgehend von veränderten Leitzielen der Berufsbildung wäre die immer noch bestehende Diskrepanz zwischen anspruchsvollen Zielen und der unter diesen Kriterien unzulänglichen Ausbildungsabschlußprüfung zu diskutieren.
- Der Aufgabe einer bildungsgangbezogenen Curriculumentwicklung auf der Schulebene wäre ein höheres Gewicht beizumessen.
- Auf schulorganisatorischer Ebene wäre auszuloten, welchen Grad an Gestaltungsspielraum von der Ebene der Ministerialverwaltung und Schulaufsicht auf die Kollegien der einzelnen Schulen übertragen werden können.
- Neben der didaktischen Modernisierung bestehender Bildungsgänge wäre insbesondere das Profil der Bildungsgänge zu überprüfen, insbesondere im Hinblick auf die weithin als bedeutsam diagnostizierte Frage einer Differenzierung der Bildungsangebote entsprechend den unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden.

(2) Schaffung attraktiver und konkurrenzfähiger Bildungsgänge in schulischer Verankerung

Jenseits begründeter und im Detail auszugestaltender Reformen im organisatorischen und didaktischen Binnenprofil einer dualen Ausbildung (z. B. Differenzierungsansätze, Modernisierung von Ordnungsgrundlagen und Lehr-Lernprozessen), ist die Rolle der beruflichen Schule im Kontext der Schaffung eines quantitativ ausreichenden und qualitativ hochwertigen Angebots an Ausbildungsplätzen zu bestimmen. Derzeit wird im Kern die Politik verfolgt, mit immer neuen Kraftanstrengungen möglichst alle noch möglichen betrieblichen Ausbildungsplätze 'zusammenzukratzen' und die dann immer noch unversorgt bleibenden Jugendlichen in schulischen Bildungsgängen unterzubringen - in der Hoffnung, daß diese möglichst bald doch einen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten. Diese Strategie der Einforderung einer moralischen Verantwortung bei den Unternehmen, bei gleichzeitigem subsidiären Eintreten durch den Staat, weist der beruflichen Schule den Status eines Wartesaals zu - mit recht problematischen pädagogischen, aber auch gravierenden finanziellen Implikationen. Eine solche Politik erscheint dann vertretbar, wenn es sich um eine kurzfristige Überbrückung von Ausbildungsplätzen für eine vergleichsweise geringe Anzahl von Jugendlichen handelt. Wird die Überbrückung zur Daueraufgabe, so stellt sich die zentrale Frage nach der Funktion und Qualität der schulischen Bildungsgänge. Ist es vor diesem Hintergrund noch zu rechtfertigen, daß Jugendliche in vollschulischen (und daher aufgrund des hohen Lehrpersonalbedarfs teuren) Bildungsgängen mehr oder weniger „verwahrt“ werden? Ist die defensive und inhaltlich eher konzeptionsdiffuse Rolle der

beruflichen Schule in der „Versorgung“ ausbildungsloser Jugendlicher noch wünschenswert? Wäre es nicht sinnvoller, entsprechende vollschulische Bildungsgänge zu schaffen, die einer dualen Ausbildung gleichgestellt sind und daher nicht als Vorstufe, sondern als vollwertige Alternative zur dualen Ausbildung wahrgenommen werden können?

Vor diesem Hintergrund wäre auch aus Sicht des Staates in finanz- und bildungspolitischer Perspektive zu reflektieren, inwieweit die Aufwendungen für jene Gruppen, die entweder zur Verbesserung ihrer Ausbildungsmarktchancen länger in staatlichen Schulen bleiben oder die trotz Ausbildungsfähigkeit in einer ungewünschten Auffangmaßnahme landen, nicht dadurch besser eingesetzt werden, daß attraktive und konkurrenzfähige Alternativen in Form von praxisbezogenen, vollzeitschulischen Bildungsgängen mit kammerzertifizierten Ausbildungsabschlüssen geschaffen werden. Dies würde den dualen Ausbildungsmarkt entlasten, teure Wartesäle reduzieren oder gar beseitigen und die berufliche Schule insgesamt wieder etwas aufwerten. Die pro- und contra-Argumente werden im einzelnen diskutiert.

IV

REFORMVORSTELLUNGEN IM VERGLEICH: IDENTIFIKATION VON KONSENS- UND DISSENSBEREICHEN IN DER MODERNISIERUNGSDISKUSSION

Der Weg von der Analyse zur Gestaltung führt im Bereich der Berufsbildung in der Bundesrepublik über vier zentrale Akteure, auf die wiederum eine Vielzahl von Interessengruppen (z. B. Parteien, Lehrerverbände, Kammern) einwirkt: (1) Bund; (2) Länder; (3) Arbeitgebervertreter; (4) Arbeitnehmervertreter. In diesem Kapitel werden die Interessenstandpunkte der vier Hauptakteure dargestellt und verglichen, um auf dieser Grundlage die bestehenden Konsens- und Dissensbereiche auszuloten und diejenigen Modernisierungsansätze zu identifizieren, die kurz- und mittelfristig eine gewisse Realisierungschance versprechen.

1

Programmatik der Interessengruppen

In der Position der **Bundesregierung** werden folgende Prioritäten festgestellt:

- Kurzfristige Mobilisierung aller betrieblichen Ausbildungsstellenpotentiale.
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung, insbesondere durch den Abbau von Ausbildungshemmnissen.
- Entwicklung neuer Berufe und beschleunigte Modernisierung für ein breites Angebot zukunftsfähiger Berufe.
- Dynamische und gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen für eine Arbeitswelt im Wandel.
- Erweiterung der Ausbildungsangebote für praktisch Begabte und Attraktivitätssteigerung für Leistungsstarke durch mehr Differenzierung.

In der Position der **Bundesländer** sind folgende Prioritäten erkennbar:

- Die Wirtschaft kann unverändert mit dem Beitrag des allgemeinbildenden Schulwesens zur Verbesserung der Ausbildungsreife rechnen.
- Bekräftigung der Bereitschaft zur weiteren Flexibilisierung des Berufsschulunterrichts.
- Einbeziehung von regionalen und unternehmensspezifischen Gestaltungsräumen in die Ausbildung.
- Maßnahmen zur Stärkung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.
- Entwicklung und Ausbau eines Angebots bedarfsgerechter Zusatzangebote für Leistungsstärkere in Kooperation von Betrieben und Berufsschule.
- Umsetzung kooperativer Förderkonzepte für Leistungsschwächere; Zertifizierung des Qualifikationsstandes für Personen, die ihre Ausbildung nicht abschließen; Entwicklung von Fortbildungsbausteinen und Anrechnung beruflicher Tätigkeit, um im Verlaufe des Berufslebens zu vollständigen Abschlüssen gelangen zu können.
- Förderung der Lernortkooperation; Verbesserung der institutionellen Zusammenarbeit von Betrieb, überbetrieblicher Ausbildung und Berufsschule auf regionaler Ebene; Entwicklung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen.
- Flexibilisierung der Zuordnung von Ausbildungsinhalten zu Lernorten im Rahmen der Zeitanteile der Lernorte.

In der Position der **Arbeitgebervertreter** lassen sich folgende Reformprioritäten identifizieren:

- Verbesserte Ausschöpfung des bestehenden Ausbildungsstellenangebots durch verstärkte Beratung der Jugendlichen und Erhöhung ihrer regionalen und Berufswunsch-Mobilität.
- Die zügigere Modernisierung vorhandener und die Neuentwicklung zweijähriger Ausbildungsberufe für junge Menschen mit stärker praxisorientierten Fähigkeiten.
- Verstärkte Nutzung von Verbundausbildung.
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung zur Senkung der Ausbildungskosten und zur Erhöhung des betrieblichen Nutzens, beispielsweise durch eine bessere Organisation des Berufsschulunterrichts, die Erhöhung der wöchentlichen Ausbildungszeit auf 40 Stunden, das Zurückführen der Urlaubsansprüche der Auszubildenden auf die gesetzliche Mindesthöhe und die Senkung bzw. das Einfrieren der Ausbildungsvergütungen.
- Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Berufsschule.
- Nachhaltige Verbesserung der Ausbildungsreife der Schulabgänger.
- Verzicht auf Änderungen der einzelbetrieblichen Finanzierung der Berufsausbildung; Ablehnung einer Umlagefinanzierung.

Die Prioritäten der **Arbeitnehmervertreter** sind wie folgt zusammenzufassen:

- Sicherung der Ausbildungsqualität durch fortwährende Modernisierung der Inhalte und Anforderungen, durch Qualifizierung des Berufsbildungspersonals, durch die bedarfsgerechte Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten zur Ergänzung der Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben, durch die verstärkte Nutzung zwischenbetrieblicher Ausbildungsverbände. Verzicht auf qualitätsmindernde Deregulierungen im Ausbildungsrecht.

- Konzeptualisierung von ausbildungsbegleitenden und zertifizierbaren Zusatzqualifikationen.
- Verbesserung der Europatauglichkeit der Berufsbildung durch Intensivierung von Austauschmaßnahmen und der verstärkten Einführung des Fremdsprachenunterrichts.
- Schaffung von transparenten Bildungs- und Aufstiegswegen in mittlere Führungspositionen durch eine Verzahnung von Ausbildung, ausbildungsbegleitenden Zusatzqualifikationen, Fortbildung und gezielter Personalentwicklung.
- Abbau der demotivierenden und unproduktiven Warteschleifen in schulischen Maßnahmen zugunsten von vollwertigen Ausbildungsmöglichkeiten.
- Verzicht auf eine Modulausbildung, die lediglich auf Einzelzertifizierung von Teilqualifikationen gerichtet ist sowie auf zweijährige Ausbildungsberufe.
- Einführung einer Umlagefinanzierung i. S. eines solidarischen Lastenausgleichs zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben.

2

Positionen im Hinblick auf die analysierten Kritikbereiche

Berufsprinzip

In der Frage des Berufsprinzips stehen die Interessengruppen in fester Abwehrhaltung auf einer Linie und halten vereint an ihm fest.

Bedarfsabstimmung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem

Auch in diesem Bereich ist in vielen Punkten ein breiter Konsens festzustellen. Die in 1995 vereinbarte Zeitverkürzung bei der Entwicklung und Aktualisierung von Ordnungsgrundlagen hatte offensichtlich ihre Wirkung, wie die zahlreichen Neuordnungsverfahren der beiden vergangenen Jahre dokumentieren. Für die auch im Kontext der Bedarfsabstimmung aufgeworfene Überlegung nach einer Veränderung der Ordnungsgrundlagen in Richtung von „offenen und dynamischen Berufsbildern“, die Raum lassen für die Präzisierung und Ergänzung offener Vorgaben vor Ort, zeichnet sich ebenfalls eine prinzipielle Zustimmung ab. Eine Umsetzung dieser Dezentralisierung der Verantwortung für die Curriculumentwicklung erfordert jedoch tragfähige institutionelle Verankerungen und Kooperationsverfahren, die es im einzelnen zu entwickeln und erproben gilt. Hier könnte sich nicht zuletzt ein wesentliches Aufgabenfeld für Formen der Lernortkooperation ergeben.

Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots

Die Sicherung eines nachfragegerechten Ausbildungsstellenangebots wird allseits als notwendig, wenn angesichts der wachsenden Nachfrage im kommenden Jahrzehnt hinsichtlich der Umsetzung auch als schwierig, beurteilt. Im Hinblick auf die geeigneten Mittel zur Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots sind einige Differenzen erkennbar. Während die bereits praktizierten Maßnahmen der Mobilisierung von Ausbildungsreserven durch Aktionen der Kammern, Verbände und Arbeitsverwaltung ebensowenig einen Widerspruch hervorrufen wie die Bemühungen um die Ausdehnung der Verbundausbildung, werden die durch die Bundesregierung bereits umgesetzten oder eingeleiteten Deregulierungsmaßnahmen gegensätzlich beurteilt. Während die Arbeitgebervertreter und die Bundesregierung diesem Punkt eine hohe Priorität einräumen, sehen die Arbeitnehmervertreter hier Ansätze einer „Demontage des dualen Systems“. Hinsichtlich der

Aufhebung der Anrechnungsverordnungen kann auch bei den Ländern eine Ablehnung festgestellt werden.

Finanzierung der betrieblichen Ausbildung

Die Standpunkte in diesem Bereich erscheinen insofern unversöhnlich, als daß die Festlegungen der Interessenparteien nahezu unverrückbar anmuten. Während die Länder nur entfernt und mittelbar in die Debatte über das Für und Wider einer Umlagefinanzierung eingreifen, wiederholen die drei anderen Akteure ihre Positionen in großer Regelmäßigkeit.

Attraktivität des dualen Systems für die Jugendlichen

Ausgehend von der Annahme, daß die Attraktivität des dualen Systems weniger durch die Qualität der Ausbildung, als vielmehr primär durch die Verwertbarkeit des Abschlusses bestimmt wird, haben Bund und Länder eine Vielzahl von neuen Berechtigungswegen zu weiterführenden Schulabschlüssen geschaffen, in denen der Ausbildungsabschluß ein integratives Element darstellt. Ein anderer Strang an Maßnahmen zielt darauf, insbesondere die Abiturienten durch eine gezielte Vorbereitung in spezifischen Ausbildungsgängen und attraktiven Karrierewegen im Anschluß an die Ausbildung an das Unternehmen zu binden.

Modularisierung im Rahmen einer Zusatzqualifizierung für leistungsstärkere und neuen Ausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende

Während der Modularisierung in der Berufsbildung *im Grundsatz* eine starke Ablehnung entgegenschlägt, finden *spezifische* Ausprägungen eine breite Zustimmung. So treffen das Differenzierungs- und das Erweiterungskonzept auf eine breite Akzeptanz und sind bereits in der einen oder anderen Form erprobt worden. Demgegenüber wird das Singularisierungskonzept teilweise vehement abgelehnt und als Bruch mit dem Berufsprinzip und damit dem dualen System insgesamt gesehen. Die Modularisierung erhält eine Konkretisierung im Rahmen von (a) Konzepten der Zusatzqualifizierung für leistungsstärkere und (b) der Entwicklung von neuen Ausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende.

(a) Die Schaffung von Angeboten einer Zusatzqualifizierung insbesondere für leistungsstärkere Auszubildende trifft hinsichtlich der Grundidee auf eine breite Zustimmung bei allen Interessengruppen, wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung. Trotz dieser breiten Zustimmung bleibt eine Vielzahl von Umsetzungsfragen offen, die teils theoretischer Art sind (z. B. Abgrenzung von Basis- und Zusatzqualifikationen; Bestimmung und Konzeptualisierung von Modulen aus für Betriebe und Auszubildende relevanten Zusatzqualifikationen; Integration der Zusatzqualifikationen in den Rahmen von Aus- und Weiterbildung), teils aber auch die praktischen Umsetzungsmodalitäten betreffen (z. B. Kostenträgerschaft; zeitliche Organisation; Integration in Karrierewege).

(b) In der Frage der Entwicklung von neuen Ausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende ist der Konsens weit weniger breit ausgeprägt und erscheint zudem auch eher brüchig. Insofern erscheint der in den beiden vergangenen Jahren eingeschlagene Weg, einerseits keine neuen Abschlußebenen unterhalb der anerkannten Ausbildungsberufe einzuziehen und neue Ausbildungsberufe zumindest formal möglichst nahe an das Profil bestehender Ausbildungsabschlüsse heranzuführen, die Grenzen der Einigungsmöglichkeiten zu ziehen. Weitergehende Ansätze würden von den Gewerkschaften zumindest derzeit nicht getragen.

Betriebliche Ausbildungsqualität

Aspekte der betrieblichen Ausbildungsqualität werden seitens der Interessengruppen ausdrücklich nur von den Arbeitnehmervertretern aufgenommen, und auch hier vornehmlich

in defensiver Haltung zur Kritik an den von der Bundesregierung geplanten oder bereits realisierten Deregulierungsmaßnahmen. Im Hinblick auf die betriebliche Ausbildungsqualität werden insbesondere die Änderungen in der AEVO beanstandet. Prinzipiell kann festgestellt werden, daß die Qualitätsperspektive im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung innerhalb der Modernisierungsdiskussion derzeit im Schatten der Bemühungen um die Sicherung eines (quantitativ) hinreichenden Ausbildungsstellenangebots steht.

Abstimmung der Lernorte

Trotz einer Vielzahl von Modellversuchen hat sich die Lage in diesem Gestaltungsbereich nicht nachdrücklich verändert. Die Modellversuche machen deutlich, daß die Intensivierung von Kooperationsprozessen an die Gewährleistung spezifischer Rahmenbedingungen geknüpft ist. Und obwohl von allen Interessengruppen eine engere Kooperation insbesondere zwischen Betrieb und Berufsschule als erstrebenswert bezeichnet wird, gelingt der Transfer der Modellversuchsergebnisse offensichtlich nur punktuell.

Schulische Ausbildungsqualität

Im Hinblick auf die schulische Ausbildungsqualität kann eine umfangreiche Kritik- und Mängelliste zusammengestellt werden, für deren Abarbeitung insbesondere jene plädieren, die nicht für die Aufbringung der notwendigen Finanzmittel verantwortlich sind. Insofern erscheint die Diskussion etwas festgefahren; Bundesregierung, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter diagnostizieren mehr oder minder begründet einzelne Qualitätsprobleme in der berufsschulischen Ausbildung, und die Bundesländer zeigen alsbald auf den Finanzminister mit dem entschuldigenden Hinweis, daß dieser nicht nur Schatzmeister, sondern in diesen Punkten zugleich auch Richtmeister der Schulen sei. Reformprojekte sind demnach an das Kriterium der Kostenneutralität für die öffentlichen Haushalte gebunden. Ein sowohl finanz- als auch berufsbildungspolitisch bislang eher verdrängtes Problem betrifft die Rolle der beruflichen Schule bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten für jene Jugendlichen, die bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz im dualen System erfolglos geblieben sind. Hier hat sich in den vergangenen Jahren ein zunehmendes Angebot an staatlich finanzierten Auffang- und Ausweichmaßnahmen entwickelt, die mit hohen Kosten verbunden sind und den Ausbildungsmarkt mittelfristig kaum entlasten. Hier wäre zu überlegen, inwieweit anstelle von teuren Überbrückungsmaßnahmen ohne dauerhaften Entlastungseffekt für den Ausbildungsmarkt attraktive und konkurrenzfähige Bildungsgänge in schulischer Verankerung geschaffen werden können. Unter Haushaltskriterien wäre zu berechnen, welche Finanzierungskonsequenzen im Saldo mit der Schaffung solcher Angebote verbunden wären, wenn zugleich die Aufwendungen für viele der derzeit in Anspruch genommenen schulischen Bildungsangebote eingespart werden könnten.

3

Zusammenfassung: Früchte, die niedrig hängen und solche, die (noch) hoch hängen

Wo sind Ansatzpunkte für Modernisierungsaktivitäten zu erkennen, die eine breite politische Unterstützung erwarten lassen? Es geht um die Unterscheidung des Wichtigen von dem Dringenden, der Vorschläge mit breitem Rückhalt von denen mit Vorbehalt, der umsetzungsfähigen Maßnahmen von den Ansätzen mit weiterem Klärungsbedarf. Oder bildhaft ausgedrückt: Für die weitere Modernisierungsdiskussion werden unterschieden die Früchte, die niedrig hängen und daher leicht zu pflücken sind, und jene Früchte, die noch hoch hängen und deren Erreichbarkeit weitergehende Überlegungen erfordern.

Entsprechend werden vier Klassen von Modernisierungsaktivitäten unterschieden:

1. Maßnahmen, die sich auf einen breiten Konsens stützen können und deren Umsetzung bereits eingeleitet ist („Konsens + erste Erfahrungen“).
2. Maßnahmen, die sich in der Zielsetzung auf einen prinzipiellen Konsens stützen können, deren praktische Umsetzung aber noch weitgehend offen ist („Konsens + offene Umsetzung“).
3. Maßnahmen, die von einzelnen Interessengruppen forciert werden, aber auf Vorbehalte bei anderen Gruppen treffen („Teilkonsens + Vorbehalte“).
4. Maßnahmen, die auf gegensätzliche Grundsatzpositionen einzelner Interessengruppen treffen („Verhärteter Dissens“).

I AUSGANGSPUNKTE: DAS DUALE SYSTEM ALS MODERNISIERUNGSPROJEKT

1 Fragestellungen der Untersuchung

„Es gibt jene illustere Liste an Themen, über die eigentlich alles geschrieben oder gesagt zu sein scheint. Bleiernde Langeweile macht sich breit, wenn das entsprechende Stichwort fällt. Zu diesen Stichworten zählt .. auch das 'duale System'. Blickt man in die einschlägige Literatur der letzten Jahre, so entdeckt man zu diesem Thema wenig Forscherleidenschaft. Oft überwiegt der Eindruck, daß in der Zurückgezogenheit schöner Worte viel Leerlauf entsteht, wenn im Pflichtteil der strukturelle Aufbau des Systems beschrieben wird und im Kürteil die Vorzüge gegenüber vergleichbaren Systemen anderer Länder hervorgehoben werden.“¹ Diese Kennzeichnung wurde Anfang der 90er-Jahre formuliert; das duale System hatte seinen Heiligenschein noch nicht verloren, und abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen wurde es zwar häufig zitiert, aber kaum einmal kritisch durchleuchtet.

Spätestens ab 1992, seit das Angebot an Ausbildungsplätzen schrittweise abbröckelte, um in 1996 erstmals auch rechnerisch unter die Nachfrage zu fallen², steht das duale System auf der politischen Tagesordnung und füllt die Schlagzeilen der Medien. In den vergangenen Jahren entstand eine Flut von Veröffentlichungen, die teilweise *analytisch* die zentralen Problembereiche herauszuarbeiten suchten, teilweise *programmatisch* politische Forderungen in die öffentliche Debatte lancierten oder in der Vertretung eigener Interessen Veränderungen propagierten. In diesem Prozeß entwickelte sich eine immer undurchsichtiger werdende Fülle von politischen Positionen, wissenschaftlichen Analysen, empirischen Untersuchungen und Modernisierungsvorschlägen. In diesem vielstimmigen Chor rufen einzelne Stimmen in verspieltem Zynismus dazu auf, das Fallende zu stoßen und das duale System aufzugeben. Andere sind sympathisch gegen das duale System in seiner augenblicklichen Struktur gestimmt und fordern grundlegende Reformen, deren Ausprägungen zumeist jedoch nur konturenhaft angedeutet werden. Wieder andere Stimmen versuchen der Diskussion die Dramatik zu nehmen; sie zielen auf die 'Bewahrung des Bewährten', bei ihnen heiligt der Zweck den Optimismus. Vor diesem Hintergrund ist Zabeck zuzustimmen, wenn er mit Blick auf die öffentliche Debatte feststellt: „Wer die aktuelle Diskussion analysiert, wird rasch zu einer Auflistung akuter Bedrohungen und traditioneller Schwachstellen gelangen, in der sich Essentielles und Akzidentielles so sehr miteinander vermischt, daß dem Außenstehenden der Durchblick auf die neue Qualität der Gefährdung nicht leicht gelingt.“³

Zwischenzeitlich zeigen die Diskussionen erste Elemente einer Ritualisierung. Die politische Rhetorik wird schärfer und droht die substantiellen Argumente zu überformen. Zudem wird der die Berufsbildungsdiskussion bislang bestimmende Konsens arg strapaziert; dies gilt für die Parteipolitik ebenso wie für die Wortgefechte zwischen den Sozialpartnern.⁴ Die Diskussionen verlaufen häufig nach dem Grundmuster, wie es Bundespräsident Herzog in einer Rede am 27. 4. 1997 in Berlin skizziert hat: (1) Es werden Vorschläge vorgetragen, die

¹ Euler / Twardy 1991, S. 199.

² Das Angebot an Ausbildungsstellen fiel von 721.825 (1992) auf 609.289 (1996); vgl. BMBF 1997, S. 2.

³ Zabeck 1996, S. 78.

⁴ Daß nicht nur die partei- und gesellschaftspolitische Rhetorik angesprochen ist, zeigt ein Leserbrief in Heft 7 - 8 / 1997 der Lehrerverbandszeitschrift „Wirtschaft und Erziehung“: „Die Demontage der Berufsschule hat sich in letzter Zeit so beschleunigt, daß es schlimmer nicht mehr kommen kann ... Die Schule darf zwar lehren, aber prüfen darf sie nicht; selbst eine Vornote, also die Anrechnung der Berufsschulleistungen, wird ihr verwehrt. ... Es ist ... die Zeit, die sogenannte Partnerschaft aufzukündigen. Konkret: Wir sollten (alle!) die Mitgliedschaft in den Prüfungsausschüssen kündigen und erst dann zurückkehren, wenn z. B. die Leistungen unserer Schüler in der Kammerprüfung berücksichtigt werden.“

irgendeiner Interessengruppe Opfer abverlangen würden; (2) Empörung; (3) Pro- und Contra-Stimmen zerreden den Vorschlag und führen zu einem Wirrwarr an Alternativvorschlägen; (4) Die allgemeine Unübersichtlichkeit mündet in Appelle zur 'Besonnenheit'; (5) Das Problem wird vertagt. Der in der gleichen Rede geforderte „Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“, verbunden mit dem Appell, Bildung müsse das „Mega-Thema unserer Gesellschaft“ werden, kontrastiert merklich mit dem vielerorts erkennbaren 'Denken in Leitplanken', das Berufsbildungsfragen in erster Linie interessenpolitisch diskutiert. Dabei kann hinsichtlich einzelner Themen durchaus der Eindruck entstehen, daß Konsenspunkte zwischen den politischen Lagern (z. B. Differenzierungsansätze) ebenso bestehen wie Dissenspunkte innerhalb der Lager (z. B. Umlagefinanzierung). Inwieweit in der Berufsbildungsdiskussion eher die Erstarrung auf fixierten Standpunkten oder die offene Suche nach neuen Positionen dominiert, ist jedoch genauer zu untersuchen.

Vor diesem grob skizzierten Diskussionshintergrund verfolgt die Untersuchung die folgenden Fragestellungen:

1. Welche zentralen Problembereiche lassen sich in der aktuellen Modernisierungsdiskussion über das duale System der Berufsausbildung in Deutschland identifizieren?
2. Welche Lösungsvorschläge werden hinsichtlich dieser Probleme vorgetragen?
3. Inwieweit lassen sich hinsichtlich der Lösungsvorschläge Konsens- und Dissenspositionen erkennen? Wo sind Ansatzpunkte für breitgetragene Modernisierungsaktivitäten zu erkennen, die eine breite politische Unterstützung erwarten lassen?

2 Koordinaten der Modernisierungsdiskussion über das duale System

... *Modernisierung als Zustand der 'gewissen Ungewißheit'*

So wie in der Musik die Tonart ein Stück bestimmt, so unterscheiden sich die Diskussionsbeiträge über das duale System in der Wahl der Grundkategorien. Das Spektrum der Grundstimmungen reicht dabei von „Krise“ und „Verfall“ über „Umbruch“ bis hin zu „Reform“. Diese Untersuchung wählt zur Kennzeichnung des Grundtons die Kategorie der „Modernisierung“.

Die Begriffswahl erfordert eine semantische Präzisierung. Modernisierung deutet zunächst auf eine Unterscheidung zwischen Altem und Neuem hin⁵. In der soziologischen Diskussion bedeutet Modernisierung soviel wie *Veränderung* (von Arbeit und Organisation aufgrund der technologischen Rationalisierungsschübe) und *Wandel* (der gesellschaftlichen und individuellen Sozialcharaktere und Lebensstile). Etwas konkreter wird mit Modernisierung die Veränderung der durch die Industrialisierung geprägten Gesellschaft in neue Lebensformen und Institutionen gefaßt.⁶ Grundlegend ist dabei die These, daß sich fundamentale Veränderungen vollziehen, die zu neuen Systemen, Institutionen, Denkweisen u. a. führen. Veränderungen - aber wohin? Dies ist Gegenstand der Modernisierungsdiskussion und eine offene Frage. Es wird angenommen, daß etwas fundamental Neues bevorsteht, wenn auch die konkreten Erscheinungsformen des Neuen noch offen sind. Man könnte sagen: es besteht ein Zustand der 'gewissen Ungewißheit'.

⁵ Vgl. auch Geißler / Orthey 1996, S. 42.

⁶ Vgl. U. Beck 1986, S. 25. Beck spricht von „reflexiver Modernisierung“, wenn der Modernisierungsprozeß sich selbst zum Thema und Problem wird (vgl. U. Beck 1986, S. 26 sowie U. Beck 1996).

Der Begriff der Modernisierung ließe sich vor diesem Hintergrund einerseits als eine Form der Ratlosigkeit persiflieren. Andererseits mag der Begriff den Blick auf neue Perspektiven öffnen, indem Sachverhalte angesprochen werden, die noch nicht in eine begriffliche Ordnung passen, „weil die Phänomene noch nicht klar genug erfaßt oder zu komplex sind“⁷. In diesem Sinne soll Modernisierung eine Suchhaltung und Bereitschaft bezeichnen, auch bislang Tabuisiertes und aufgrund des fehlenden Problem- und Leidensdrucks vermeintlich nicht weiter Hinterfragungswürdiges aufzunehmen und zu diskutieren. Dabei vermischen sich Altes und Neues⁸, sowohl im Hinblick auf den Sachgehalt der Analysen als auch hinsichtlich der normativen Positionen der Interessenparteien. Insofern werden sich Veränderungen auch selten spektakulär und umfassend vollziehen (wie die begriffliche Rhetorik nahelegen könnte), sondern - wenn überhaupt - auf leisen Sohlen einschleichen. Vor diesem Hintergrund wird zum einen die Stoßrichtung, zum anderen aber auch die Unbestimmtheit der Modernisierungsdiskussion über das duale System der Berufsausbildung verständlich: Es deuten sich noch ungewisse, jedoch vermeintlich neue Perspektiven an. Inwieweit diese jedoch als Erosion oder Weiterentwicklung⁹, als Reform oder Verfall¹⁰ bezeichnet werden, hängt neben der Vorliebe für eine moderatere oder radikalere Begriffswahl auch von der (interessenbedingten) Betonung des traditionellen oder des innovativen Anteils im Neuen ab. Zudem ist nicht übersehbar, daß die Krisenrhetorik gelegentlich auch interessenpolitisch instrumentalisiert wird, indem altbekannte Forderungen aufgewärmt und in den Dienst der Verfolgung eigener Partialinteressen gestellt werden.¹¹ Wie auch immer: Ein Stück Zuspitzung spielt mit, denn Veränderung und Wandel können auch schon für die Vergangenheit als ein konstitutives Merkmal des dualen Systems reklamiert werden.¹²

... *Über die historisch-kulturelle Bedingtheit von Berufsbildungssystemen*

Es besteht im allgemeinen Konsens darüber, daß das duale System - wie andere Berufsbildungssysteme auch - nicht als eine rationale Konstruktion am Reißbrett entstanden ist, sondern sich schrittweise „als Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte“¹³ im Rahmen sich verändernder Interessen- und Machtkonstellationen ‘herausgebildet’ hat. Im Zeitraffer kann der Kern des dualen Systems im historischen Modell der *berufsständischen Betriebslehre* im Handwerk gesehen werden, das schrittweise um überbetriebliche und schulische Elemente ergänzt wurde. Die (Weiter-)Entwicklung wurde hochgradig beeinflusst von technisch-ökonomischen Bedingungen, die im Rahmen eines betriebs- und arbeitsplatzgebundenen Lernens nicht mehr angemessen integriert werden konnten.¹⁴ Diese prinzipielle historisch-kulturelle Bedingtheit von Berufsbildungssystemen führt zu zwei wesentlichen Konsequenzen:

1. Ein nationales Berufsbildungssystem hat instrumentellen Charakter zur Erreichung spezifischer Ziele, die von Land zu Land divergieren können. Insofern kann es auch nicht

⁷ U. Beck 1986, S. 87. „Dringender denn je brauchen wir Begrifflichkeiten, die - ... mit guten Beziehungen zu den ungehobenen Schatzkammern der Tradition - das uns überrollende Neue neu denken und uns mit ihm leben und handeln lassen. Neuen Begriffen auf die Spur zu kommen, die sich unter dem Zerfall der alten bereits heute zeigen, ist ein schwieriges Unterfangen.“ (U. Beck 1986, S. 16)

⁸ U. Beck (1986, S. 17) spricht vom „Ineinander von Kontinuität und Zäsur“.

⁹ Vgl. Arnold 1993, S. 25.

¹⁰ Vgl. Geißler 1991, S. 102.

¹¹ Vgl. Braukmann 1996, S. 91f.

¹² Vgl. etwa das Argument des Deutschen Bildungsrats (1969, S. 10), nach dem „derjenige, der das duale System erhalten möchte“, auf seine Reform drängen müsse.

¹³ Deißinger 1997, S. 2; ähnlich Zabeck 1996, S. 74.

¹⁴ Vgl. im einzelnen Stratmann / Schlösser 1990.

per se das 'beste' System geben, sondern nationale Berufsbildungssysteme sind lediglich im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit zur Erreichung ausgewiesener Ziele diskutier- und beurteilbar.¹⁵ So sehen beispielsweise einzelne europäische Länder die Berufsbildung in erster Linie als Mittel der Wirtschaftspolitik, während in Deutschland die Berufsbildung zudem mit einem Bildungsauftrag verbunden wird.

2. Die Ausprägung eines nationalen Berufsausbildungssystems steht im Kontext anderer gesellschaftlicher Subsysteme, wodurch die Übertragbarkeit eines Berufsbildungssystems oder auch einzelne seiner Elemente nur bei vergleichbaren Kontextbedingungen überhaupt denkbar erscheint. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn beispielsweise das Ausbildungssystem in einem Staat eher rudimentär ausgeprägt ist, dafür aber die Weiterbildung entsprechende Qualifizierungsfunktionen übernimmt und demzufolge vergleichsweise elaboriert ist.¹⁶ Insbesondere sind bei Fragen des Vergleichs bzw. der Übertragbarkeit der institutionelle Kontext¹⁷, die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem¹⁸ und kulturelle Normen¹⁹ zu beachten.

Das duale System zeigt sich heute als eine Konfiguration von rechtlichen Normen und traditionsbegründeten Konventionen. Die Rechtsnormen entstanden dabei zumeist²⁰ nicht als Ausdruck eines aktiven politischen Interventionswillens, sondern als Legalisierung des Gewordenen. Der Staat fungiert im wesentlichen als eine Instanz, die das sich in der Ausbildungsrealität herausgebildete Substrat an Konsens kodifiziert. Benner hebt als zentrale konstitutive Merkmale des dualen Systems die folgenden Ordnungsprinzipien hervor:²¹

- Prinzip der Konzentration der Ausbildungsberufe (*Berufsprinzip*)
- Verantwortung der Wirtschaft für die Ausbildung im Rahmen staatlich regulierter Mindeststandards und subsidiärer Verantwortung des Staates; Verzahnung von privatwirtschaftli-

¹⁵ Schneider (1997, S. 5ff.) zeigt am Beispiel Österreichs, daß es nicht das 'beste' System der Erstausbildung gibt, sondern daß je nach Betonung spezifischer Analyse Kriterien (bei ihm: wirtschaftliche, demokratiepolitische, individuelle) unterschiedliche Bewertungen entstehen. Vor diesem Hintergrund bekommt auch die Unterscheidung zwischen der Krise *des* dualen Systems und der Krise *im* dualen System ihre Berechtigung, wie sie Münch (1997, S. 167) vornimmt.

¹⁶ Das Beispiel entspricht den Ergebnissen eines Vergleichs des „ausbildungsdominierten“ deutschen Systems mit dem „weiterbildungsdominierten“ französischen System bei Backes-Gellner 1995.

¹⁷ So weist Deißinger (1997, S. 180ff.) darauf hin, daß im französischen Berufsbildungssystem aufgrund der zentralistischen Gesellschaftsstruktur das korporative Element einer Selbstverwaltungs- bzw. Kammerorganisation fehlt, wodurch das durch dieses Merkmal geprägte deutsche System nicht ohne weiteres nach Frankreich übertragbar wäre.

¹⁸ Lutz (1976) kommt in seinem Vergleich von Deutschland und Frankreich u. a. zu dem Ergebnis, daß der fehlende Stamm an professionellen Facharbeitern in Frankreich mit Arbeitsorganisationen korrespondiert, die einen höheren Grad an Arbeitsteilung und eine stärkere Trennung von dispositiver und operativer Arbeit vorsehen. Dieses Arrangement im Beschäftigungssystem stützt sich zugleich auf Strukturen im Bildungssystem, die über die allgemeinbildenden Schulen eine breitere Führungsschicht, dafür aber einen dünnen Mittelbau bereitstellt. Für den Einstieg in qualifizierte Facharbeitertätigkeiten sind möglichst hohe allgemeinbildende Abschlüsse unverzichtbar; vgl. hierzu Deißinger 1997, S. 146, 151, 171ff.

¹⁹ Hier kann das Beispiel Englands angeführt werden, wo Ausbildung weitgehend der betrieblichen Domäne zugeordnet wird, entsprechend auch das in Deutschland verfolgte Berufskonzept und die starke Betonung der Sozialpartnerschaft als inkompatibel mit den englischen 'industrial relations' bewertet werden. Vgl. hierzu Deißinger 1997, S. 200, 205, 213, 219.

²⁰ Eine der wenigen Ausnahmen, in denen der Staat in bestehenden Kontroversen Partei ergriff, war die Ermöglichung einer Umlagefinanzierung im Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1981, das allerdings aufgrund formaler Mängel nicht in Kraft getreten ist.

²¹ Vgl. Benner 1997, S. 59f.

cher Verantwortung, Sozialpartnerschaft und staatlicher Rahmgestaltung
(*Subsidiaritätsprinzip*)

- Einvernehmliche Abstimmung der bildungspolitischen Vorgaben (*Konsensprinzip*)
- *Prinzip des offenen Zugangs* zu allen Ausbildungsberufen
- *Prinzip der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen* in alternierenden Lernorten
- *Prinzip der formalen Gleichwertigkeit* der anerkannten Ausbildungsberufe
- *Prinzip der tarif- und sozialrechtlichen Einbindung* der Ausbildungsberufe

Zudem ließe sich die vergleichsweise ausgeprägte institutionelle Verankerung des dualen Systems hervorheben, mit korporativen Stellen der Überwachung und Beratung, politischen Gremien der Steuerung und Abstimmung sowie Instituten der Forschung und Innovation.

... *EU-Berufsbildung - ein relevanter Kontext für die Modernisierung des dualen Systems?*

Die Einschätzungen darüber, inwieweit sich die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union auf das duale System auswirkt, sind nicht einheitlich. In der aktuellen Modernisierungsdiskussion spielen europäische Aspekte derzeit noch keine zentrale Rolle. Des besseren Verständnisses wegen soll jedoch im folgenden der Stand der EU-Berufsbildungsdiskussion knapp skizziert werden:

- Ende 1991 legt die Kommission der Europäischen Gemeinschaft ein „Memorandum über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre“ vor. In der deutschen Stellungnahme wird die subsidiäre und fördernde Rolle der EU betont und die Grundsätze einer dezentralisierten Verantwortung und eines Pluralismus der Bildungssysteme hervorgehoben.
- In den Artikeln 126 und 127 der Maastrichter Verträge von 1992 wird die bis dato ausgedrückte Leitvorstellung, zu einer „Korrespondenz der Bildungssysteme“ bzw. einer Harmonisierung der Berufsbildungspolitik zu kommen, formal nicht wiederholt. Vielmehr wird die Singularität der nationalen Kulturen und Traditionen anerkannt, ein Subsidiaritätsprinzip „unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems“ formuliert. Substantiell verraten die in Artikel 127 ausgedrückten Ziele eine hochgradige Anpassung der Bildungspolitik unter die Ökonomie.²²
- Im Herbst 1995 hat die Kommission ein Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung („Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“) vorgelegt, in dem die zuvor dokumentierten deutschen Vorstellungen nur sehr begrenzt aufgegriffen werden. In dem Weißbuch wird u. a. in bemerkenswerter Breite die Einführung von „Baukastensystemen“ in der beruflichen Bildung thematisiert. Bereits 1992 hatte der Rat der EU in einer Richtlinie die Bedeutung des britischen Zertifizierungssystems, das sich an Modulen ausrichtet, für die Formalisierungsbemühungen im Zusammenhang mit der wechselseitigen Anerkennung von Berufszertifikaten klar herausgestellt. Grundlegend ist dabei eine arbeitsmarktbezogene (und nicht wie in der deutschen Berufsbildungstheorie:

²² Vgl. die Bewertungen von Geißler, der Artikel 127 als „Weiterbildungsparagrafen“ bezeichnet, der die „berufliche Bildung zum Mittel der Ökonomie“ macht. „Zur Erinnerung: Qualifikation, das ist die Basis zur Bewältigung des Gegebenen. Bildung jedoch ist die Fähigkeit, das Gegebene zu überschreiten. ... In diesem § 127 steht nichts darüber, daß Bildung zuallererst das Ziel hat, die berufstätigen Menschen fähig zu machen, die Welt und ihre spezifische Umwelt zu verstehen und sie sozial verantwortlich mitzuentwickeln. Anpassung ist das Ziel, nicht die Entwicklung individueller Urteilsfähigkeit.“ (Geißler 1995, S. 40)

bildungstheoretische) Interpretation von Berufsbildung. In einem fünfstufigen Klassifikationssystem wird die duale Ausbildung auf Stufe 2 verortet und damit gegenüber modularisierten Ausbildungskonzepten niedriger eingestuft. Die deutsche Stellungnahme zu diesem Weißbuch ist eher skeptisch geprägt und artikuliert konkrete Vorbehalte gegen dort vorgetragene Zielvorstellungen. Die Bundesregierung hatte schon 1992 erklärt, sie lehne „Module als ordnungspolitisches Instrument“ ab; in die gleiche Richtung äußerten sich die Wirtschaftsverbände.²³

- Das Weißbuch sowie die Modularisierungsidee werden beispielsweise von Lipsmeier als Signal einer deregulierenden Sogwirkung des europäischen Integrationsprozesses verstanden, der sich das duale System über kurz oder lang nicht entziehen könne. Dies werde dazu führen, das Konstrukt „Beruflichkeit“ ad absurdum zu führen.²⁴

In der BLK wird festgestellt, daß die europäische Berufsbildungsdiskussion in Deutschland zu reaktiv angelegt sei; es würden zu wenig positive Handlungsvorschläge unterbreitet und Alternativen verdeutlicht. Die BLK verabschiedet einen Bericht „Gemeinsame Position zur europäischen Berufsbildungspolitik“²⁵, der zur Grundlage von Strategiegesprächen mit der EU-Kommission (u.a. Dez. 1996²⁶) und der Weiterentwicklung einer aktiven europäischen Berufsbildungspolitik gemacht werden soll. Einige Punkte und Stichworte sind: „Aktive Partnerschaft“; Bekräftigung der Aussagen im Maastrichter Vertrag, nach denen die Harmonisierung in der Berufsbildung „ausdrücklich untersagt“ und das „Gebot des subsidiären Handlungsprimats der Mitgliedstaaten“ vorgegeben wird; weitergehend aber auch eine Betonung der Unterstützung von „positiven Handlungszielen“²⁷. Die „Vielfalt der nationalen Systeme“ bei „Ähnlichkeit der Probleme“ wird als „wertvolle Basis für Innovationen“ gesehen²⁸. Im folgenden werden daher Ansätze zur Intensivierung von Austausch, Information und kooperativen Entwicklungsprojekten vorgeschlagen, z. B. in den Bereichen der Förderung von Leistungsschwächeren und Leistungsstärkeren, der Ausbilderqualifizierung, Multimedia, Lernen von Fremdsprachen, Zertifizierungssystemen (Portfolio-Modelle). Betont werden ferner die Orientierung am Zielkonstrukt der „beruflichen Handlungskompetenz“ (bei gleichzeitiger Ablehnung eines verengten Qualifikationsverständnisses) sowie die Überlegenheit alternierender Bildungsgänge auf allen Ebenen.

²³ Vgl. Deißinger 1997, S. 223.

²⁴ Lipsmeier 1996, S. 302.

²⁵ BLK 1996a.

²⁶ Vgl. BLK 1996b.

²⁷ BLK 1996a, S. 3.

²⁸ Vgl. BLK 1996a, S. 5.

II ANALYSE DES BEWÄHRTEN:

THESEN ZUR LEISTUNGSFÄHIGKEIT DES DUALEN SYSTEMS

1 Ökonomische Verwendungsperspektive

These 1:

Das duale System ermöglicht durch die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen, der Verzahnung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion in unterschiedlichen Lernorten eine didaktisch hochwertige Ausbildung. Sie führt zum Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu betriebspezifisch sind!

Stützargumente:

- * Eine *alternierende Ausbildung* in Schule und Betrieb bietet spezifische Möglichkeiten der Verbindung von *Reflexion und Kritik*, des *Lernens in Ernstsituationen* und des *Hereinwachsens in eine Betriebs- und Arbeitskultur* (mit zumeist positiven Bewertungen hinsichtlich der Motivation und Sozialisation der Auszubildenden). Kennzeichnend ist dabei die didaktische Verbindung von kasuistischem und systematischem Lernen.²⁹
- * Es wird gelegentlich darauf hingewiesen, daß auch in der Schule praxisbezogen und im Betrieb theoriegeleitet gelernt werden kann. Dieser Hinweis ist berechtigt, insbesondere konterkariert er die verbreitete, wenn auch problematische Zuordnung, nach der im Betrieb die Praxis und in der Schule die Theorie vermittelt würde. Dennoch ist zu berücksichtigen, daß sich die Theorie- und Praxisbezüge in den Lernorten zumeist voneinander unterscheiden. So werden in der Schule keine Ernstsituationen der betrieblichen Praxis bearbeitet, sondern zwar praxisnahe, jedoch didaktisch aufbereitete Handlungssituationen simuliert. Im Betrieb werden keine übergreifenden Theoriebezüge aufgenommen bzw. Partialtheorien in einen systematischen Zusammenhang überführt, sondern es werden betriebs-, manchmal auch branchenspezifische Theorien erarbeitet und vermittelt.
- * Gerade die Unterschiedlichkeit der Lernorte mit ihren je spezifischen Lernkulturen schafft ein *lernförderliches Potential* zu Diskrepanzerlebnissen, wechselseitigen Fragestellungen und weitgefaßten Erfahrungshorizonten.
- * Die Pluralität und das spezifische Arrangement der unterschiedlichen Lernorte *reduziert die Gefahr einer funktionalistisch verengten oder idealistisch abgehobenen Ausbildung*.
- * Eine duale Ausbildung ermöglicht durch die Betriebsnähe eine *frühe Berücksichtigung der jeweils neuen technologischen Verfahren und ökonomischen Entwicklungen*.

²⁹ "Dabei heißt systematisches Lernen der Erwerb expliziten Regelwissens und kanonisierter Arbeitsmethoden des Ausbildungsberufs unter der Anleitung professioneller Lehrer und hauptberuflicher Ausbilder; kasuistisches Lernen bedeutet demgegenüber die intuitive Vergegenwärtigung der impliziten Struktur berufstypischer Problemfälle sowie geeigneter Lösungswege unter der Anleitung erfahrener Angehöriger des Ausbildungsberufs, die als Mentoren fungieren ... Beide Lernformen sind unerlässlich für den Erwerb der Einsatzreife in modernen Berufen und umso wirksamer, je stärker sie ineinander verzahnt sind. Sie sollten deshalb stets miteinander einhergehen, und nur in diesem Falle sollte von 'dualer' Ausbildung die Rede sein" (Lempert 1995, S. 229).

Einschränkungen und Einwände:

- ⇒ Nicht das Potential, sondern erst die tatsächliche Ausprägung der Ausbildung in den Lernorten entscheidet über die Ausbildungsqualität, und diese Ausprägung erscheint de facto sehr heterogen. Die These bezeichnet somit eine *Potentialität*, nicht eine weithin feststellbare empirische *Aktualität*. Pluralität kann auch zur gegenseitigen Abschottung und Unverbundenheit der Lernorte, Zersplitterung der Lerninhalte und damit zu Lernschwierigkeiten der Auszubildenden führen.
- ⇒ „Das duale System kann sein Potential erst dann entfalten, wenn die Lehr-Lernprozesse in den verschiedenen Lernorten nicht zusammenhanglos nebeneinander bestehen, sondern möglichst eng aufeinander bezogen sind.“³⁰ Ansonsten besteht die Gefahr des Aufbaus unverbundener, additiver Erfahrungen. Der Auszubildende lernt dann getrennt für das Bestehen in der Prüfung und für das Bestehen in der Praxis. Wenn die Lernortepluralität i.S.e. additiven Nebeneinanders, nicht jedoch i. S. eines integrierten Miteinanders oder zumindest Aufeinanderbezogenseins realisiert ist, erscheint das in der These postulierte Ergebnis fraglich.

Fazit:

Die These bezeichnet ein Potential des dualen Systems, dessen Umsetzung jedoch spezifische Gestaltungsmaßnahmen erfordert und daher nicht zwangsläufig eintritt. Es läßt sich plausibel begründen, daß das Potential in der Vergangenheit - wenn auch je nach Branche, Ausbildungsberuf und Betrieb in unterschiedlichem Maße - so doch weithin umgesetzt worden ist.

2 Curriculare Qualitätsperspektive

These 2:

Das dem dualen System immanente Konsensprinzip gewährleistet die Wirksamkeit von qualitativen Mindeststandards in der Berufsausbildung!

Stützargumente:

- * Durch die Partizipation der gesellschaftlichen Gruppen in die Planung und Durchführung von Berufsbildung entstehen im Konsensverfahren breit akzeptierte Qualitätsstandards für die Berufsausbildung. Auch wenn diese Mindeststandards mit ihrer Kodifizierung nicht auch schon umgesetzt sind, so bieten sie wesentliche Ausgangs- und Bezugspunkte für eine rationale Diskussion über die Ziele, Organisationsformen und Methoden einer Berufsausbildung.
- * Die verantwortliche Beteiligung insbesondere der Sozialpartner begründet die Wirksamkeit einer Ausbildungskultur mit einem *vergleichsweise* hohen Stellenwert von Berufsbildungsfragen in Wirtschaft und Gesellschaft. Die Kontinuität der Zusammenarbeit hat sich in der Vergangenheit auch in ökonomisch schwierigen Zeiten bewährt. Beispiel: Während des großen Metallarbeiterstreiks über den Einstieg in die 35-Stunden-Woche in 1984 haben die IG Metall und Gesamtmetall intensiv an der Neuordnung der Metallberufe gearbeitet und ein zukunftsorientiertes Mitarbeiterleitbild in den neuen Ausbildungsordnungen fixiert.³¹

Einschränkungen und Einwände:

- ⇒ Die konsensuell vereinbarten Mindeststandards sind rechtliche Normen, deren faktische Wirksamkeit in der Ausbildungspraxis zunächst offen bleibt. So ist die Bedeutsamkeit von Ordnungsgrundlagen bzw. rechtlichen Ausbildungsnormen für die Gestaltung der

³⁰ Euler 1996, S. 187.

³¹ Vgl. die Darstellungen von H. Schmidt in: Seubert 1995, S. 539.

Ausbildungswirklichkeit empirisch noch ungeklärt, da die notwendigen Evaluationsuntersuchungen erst in Ansätzen vorliegen. Bisweilen bleibt daher unklar, inwieweit ausbildungsrechtliche Standards die Ausbildungsqualität tatsächlich beeinflussen.

- ⇒ In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, daß die Zustimmung über die Ausbildungsstandards auf der Seite der Sozialpartner durch delegierte Repräsentanten vorgenommen wird. Insofern bleibt offen, inwieweit trotz interner Rückkopplungsprozesse die Zustimmung etwa der Verbandsvertreter auch die Akzeptanz der Ausbildungsbetriebe findet oder Implementationslücken bestehen. Insbesondere in größeren Wirtschaftsbereichen erscheint es oft schwierig, die Heterogenität der Interessen zu erfassen und dennoch zu Vereinbarungen zu kommen, die über den kleinsten gemeinsamen Nenner hinausgehen.
- ⇒ Auch wenn das Konsensprinzip aufgrund der breiten Einbeziehung von gesellschaftlichen Interessenparteien tendenziell die Akzeptanz und damit die Umsetzung der Ergebnisse unterstützen dürfte, so ist diesem Verfahren auch eine gewisse Schwerfälligkeit, Langwierigkeit und zuweilen auch Blockierung bei der Anpassung der Ordnungsgrundlagen an veränderte Rahmenbedingungen immanent.
- ⇒ Die Überwachung bzw. Durchsetzung der Ausbildungsqualität, d. h. die Überprüfung der vereinbarten Ausbildungsstandards, über die Kammern geschieht zumindest implizit auch in Abhängigkeit von den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Aufgrund der Interesseneinbindungen erfolgt die Überwachung faktisch nicht (nur) nach sachlichen, sondern (auch) nach ökonomischen und politischen Kriterien. So werden insbesondere in Zeiten der Ausbildungsstellenknappheit auch solche Betriebe als Ausbildungsbetriebe toleriert, die den ausbildungsrechtlichen Standards nur bedingt genügen.

Fazit:

Die breite Einbeziehung gesellschaftlicher Gruppen in die Gestaltung des Systems fördert *prinzipiell* eine Berufsbildungskultur und trägt zur Steigerung der Ausbildungsqualität bei. Die konsensuelle Entwicklung von Mindeststandards steht jedoch in Konflikt mit der Forderung nach einer möglichst hohen Aktualität der Ausbildungsziele und -inhalte.

3 Gesellschaftliche Integrationsperspektive

These 3:

Das duale System leistet einen Beitrag zur sozialen Integration, indem es (a) auch jenseits der akademischen Bildungsgänge eine fundierte Qualifikationsgrundlage schafft, und (b) einen Puffer zwischen Schul- und Beschäftigungssystem aufbaut und so die Gefahr von Jugendarbeitslosigkeit reduziert!

Stützargumente:

- * **Teil (a)** der Integrationsthese bezieht sich auf die dem dualen System zugeschriebene Funktion, den einzelnen so zu qualifizieren, daß er eine gesellschaftlich bzw. ökonomisch nachgefragte Leistung erbringen und sich auf diese Weise in die arbeitsteilig strukturierte Gesellschaft integrieren kann.³² Vor diesem Hintergrund wird behauptet, daß durch die dem dualen System immanente Bindung der berufsförmig angelegten Qualifikationen an einen betriebsexternen Arbeitsmarkt deshalb ein höheres Maß an Integrationschancen besteht, weil die ausgebildeten Qualifikationen nicht nur im jeweiligen Ausbildungsbetrieb, sondern in einem breiteren Berufsfeld auf dem Arbeitsmarkt angeboten werden können. Die Bindung der erworbenen Qualifikationen an professionelle Standards erhöht deren Verwendungsmöglichkeiten und damit auch die individuellen Mobilitäts- und Integrationschancen.³³
- * Der Eintritt in eine betrieblich gestützte Berufsausbildung bietet insbesondere schulmüden Jugendlichen eine motivierende Alternative zur Schule und verleiht ihnen so eine neue Leistungs- und Sinnorientierung.
- * Das duale System trägt dazu bei, daß auch unterhalb einer Hochschulausbildung mit der Ausbildung in einem anerkannten Facharbeiter- bzw. Fachangestelltenberuf ein gesellschaftlich anerkannter und insofern integrationsfördernder Abschluß existiert, der mit dem Aufbau von Lebenschancen verbunden ist. Auch wenn heute in absoluten Zahlen ca. 1,6 Mio. der 20 - 29jährigen Erwachsenen noch der Gruppe der Un- oder Angelernten angehören³⁴, so hat sich trotz geburtenstarker Jahrgänge und einem wachsenden Zustrom von ausländischen Jugendlichen in das duale System der Anteil dieser Gruppe an der Gesamtheit der Erwerbstätigen seit Anfang der 70er-Jahre halbiert; folgende Übersicht verdeutlicht die Entwicklungen:³⁵

Erwerbstätigen-Anteile (Gesamtbetrachtung)	1976	1991
Hoch-, Fachhoch-, Fachschulabschluß	14 %	21 %
Abschluß duales System	51 %	63 %
ohne Berufsausbildung	35 %	16 %

In diese Richtung deuten auch die Zahlen, nach denen der Anteil der Jugendlichen, die ohne Ausbildung ins Beschäftigungssystem wechseln, in den vergangenen Jahrzehnten bis auf unter 10 % eines Jahrgangs gefallen ist.³⁶

- * **Teil (b)** der Integrationsthese bezieht sich darauf, daß mit den Ausbildungsgängen im dualen System ein Puffer zwischen allgemeinbildender Schulzeit und Beschäftigung existiert, der u. a. auch die Jugendarbeitslosigkeit reduzieren hilft und zur „Entschärfung der sozialen Frage“³⁷ beiträgt. „Die im internationalen Vergleich nach wie vor niedrige Quote der Jugendarbeitslosigkeit ist weitgehend darauf zurückzuführen, daß die Absolventen und Absolventinnen einer Berufsausbildung im dualen System - abgesehen

³² Vgl. Zabeck 1980, S. 23ff.

³³ Vgl. auch Deißinger 1997, S. 152f.

³⁴ Vgl. Kloas, in: Enggruber 1997, S. 202.

³⁵ Vgl. Kau 1995, S. 63.

³⁶ Vgl. Greinert 1993, S. 153, 163. Die Übergänge aus den allgemeinbildenden Schulen lassen sich derzeit in etwa beschreiben als eine 10:70:20-Beziehung: Ca. 20 % einer Alterskohorte (mit steigender Tendenz) gehen in eine Hochschule über, rund 10 % eines Altersjahrgangs bleiben ohne berufliche Qualifikation und ca. 70 % gehen in eine Berufsausbildung über. Wenn man diese 70 % Übergänge in die Berufsausbildung als Gesamtheit von 100 % betrachtet, dann erhalten 88 % ihre erste berufliche Qualifikation im dualen System, ca. 7 % besuchen berufliche Vollzeitschulen mit Berufsabschluß und ca. 5 % werden in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten ausgebildet (vgl. Pütz 1996, S. 272f.).

³⁷ Arnold 1994, S. 188. In ähnlicher Diktion auch Schelten 1994, S. 68 sowie Blossfeld 1993, S. 29f.

von relativ kurzen Phasen der Sucharbeitslosigkeit - auch bei schwieriger Arbeitsmarktlage im Anschluß an die Ausbildung in der Regel auch in ein Beschäftigungsverhältnis münden. Das zeigt, daß die in der dualen Ausbildung vermittelten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden.³⁸

- * Ein Blick in die Statistiken zur Jugendarbeitslosigkeit (Zahlen 1995), hier bezogen auf die Gruppe der 15 - 19jährigen (bzw. 20 - 24jährigen) zeigt, daß die Quoten in der Bundesrepublik mit 7,6 % (8,8 %) vergleichsweise niedrig liegen. Im Vergleich dazu einige andere Staaten: Italien 36,2 % (31,7 %); Spanien 50,6 % (39,8 %); Frankreich 24,4 % (26,1 %); USA 17,3 % (9,1 %); GB 17,3 % (14,5 %); Schweden 14,1 % (15,7 %); Japan 8,2 % (5,7 %).³⁹

Einschränkungen und Einwände:

- ⇒ Die Integration in Beruf und Gesellschaft ist abhängig davon, (a) inwieweit nicht nur irgendeine, sondern eine qualifizierte Ausbildung angeboten und durchlaufen wurde und (b) die aufgebauten Qualifikationen im Anschluß an die Ausbildung auch nachgefragt werden und in eine äquivalente Beschäftigung münden. Vor diesem Hintergrund ist die Ausbildung eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung für die gesellschaftliche Integration. Die soziale Integration ergibt sich nicht zwangsläufig allein schon durch die Mitgliedschaft in einer Institution, sondern ist zudem abhängig von der Qualität dieser Mitgliedschaft.
- ⇒ So ist das Angebot einer qualifizierten Ausbildung nicht zwangsläufig nur über das duale System zu gewährleisten, dieses stellt nur eine von mehreren denkbaren Organisationsformen dar. Oder anders formuliert: Das Integrationspotential des dualen Systems kann plausibel begründet werden, doch gilt dies prinzipiell auch für alternative Formen der beruflichen Erstausbildung.
- ⇒ Andererseits wird die Integrationswirkung einer dualen Erstausbildung beeinträchtigt, wenn entweder eine schlechte Ausbildung durchlaufen wird oder wenn nach der Ausbildung die aufgebauten Qualifikationen im Beschäftigungssystem nicht nachgefragt werden und die Arbeitslosigkeit auf die sogenannte zweite Schwelle verlagert wird. So ist zu befürchten, daß der Appell an Betriebe, in konjunkturschwachen Zeiten ihr Ausbildungsangebot zu erhöhen, zwar zu einer quantitativen Ausweitung des Angebots führt, jedoch teilweise auf Kosten der Ausbildungsqualität in diesen Betrieben erkaufte wird - mit den Folgen erhöhter Ausbildungsabbrüche und den damit verbundenen Negativwirkungen sowie Desintegrationsorientierungen für die betroffenen Jugendlichen. In diesem Zusammenhang ließe sich auch einwenden, daß die Mobilitäts- und Integrationschancen gerade in jenen (eher vollzeitschulisch organisierten) Bildungsgängen besonders ausgeprägt sein müßten, die eine breite Basisqualifizierung leisten.⁴⁰ Entsprechende Qualifikationsprofile decken eine größere Zahl von Arbeitstätigkeiten ab und reduzieren von daher die Gefahr einer Arbeitslosigkeit an der zweiten Schwelle.
- ⇒ Unabhängig davon läßt sich statistisch zeigen, daß das duale System eine begrenzte Integrationsfähigkeit im Hinblick auf die sogenannten „Problemgruppen“ besitzt. So wird in Zeiten der Ausbildungsstellenknappheit deutlich, daß insbesondere weibliche, ausländische und lernschwache Jugendliche große Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsmarkt haben und nur durch staatliche Interventionsprogramme,

³⁸ BT-Drucksache 1996, S. 14.

³⁹ Quelle: OECD, in: iwd Nr. 51/52, Dez. 1996.

⁴⁰ Vgl. Schneider 1997, S. 8f.

Auffangmaßnahmen oder vollzeitschulische Bildungsgänge vor der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit bewahrt werden.⁴¹

Fazit:

Das duale System besitzt für seine Auszubildenden im Falle eines (subjektiv) zufriedenstellenden Ausbildungsplatzes eine integrative Kraft, doch gilt dies prinzipiell für jede Form einer als sinnvoll bewerteten und allgemein akzeptierten Berufsausbildung.

4 Individuelle Entwicklungsperspektive

These 4:

Das dem dualen System zugrundeliegende Berufsprinzip unterstützt die Berücksichtigung individueller Ansprüche an Karriereplanung, Mobilitätsförderung, Einkommenssicherung und Identitätsentwicklung!

Stützargumente:

- * Mit der Ausrichtung der dualen Berufsausbildung an dem Berufsprinzip werden Funktionen wirksam, die entwicklungspsychologisch positiv bewertet werden. In erster Linie werden folgende Funktionen angeführt:
 - Sinnbildungsfunktion:* Die Ausrichtung der Ausbildung an einem Beruf fördert die Entwicklung subjektiver Lebensentwürfe, der Beruf stellt einen „Kanal der persönlichen Entwicklung“⁴², eine „Entwicklungs- und Äußerungsschablone für Subjektivität“⁴³ dar.
 - Identitätsfunktion:* Die Berufsausübung schafft ein „Bewußtsein von Expertentum“ und sorgt insofern für „Identitätszuschreibungen“ durch andere sowie „Selbstidentifizierung“ durch den Berufstätigen selbst.⁴⁴ K. Beck weist darauf hin, daß die Beruflichkeit bis zu einem gewissen Grad identitätsstiftend wirke, Identität aber weiterer Elemente bedürfe als nur der Beruflichkeitskognition.⁴⁵
 - Beschäftigungssicherungsfunktion:* Bezogen auf Segmentierungstheorien des Arbeitsmarkts verschafft der Beruf die Zugehörigkeit zu „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“ und begründet eine vergleichsweise hohe Arbeitsplatzsicherheit und materielle Absicherung.⁴⁶
 - Brückenfunktion zur Erwerbskarriere:* Der Beruf als betriebsübergreifender, zertifizierter Arbeitsmarktausweis (i.S. eines „Markenartikels“) erhöht die Verwertungsmöglichkeiten der erworbenen Qualifikationen für den Ausgebildeten im Vergleich zu jenen, die für eine betriebliche Tätigkeit angelernt wurden. Durch die Ausbildung in einem Beruf werden ‘Karriereoptionen’ für den Arbeitsmarkt erworben.
 - Professionalisierungsfunktion:* Die Ausbildung für einen Beruf dient als Grundlage einer Tätigkeit mit einem relativ hohen Maß an Gestaltungsautonomie im Sinne der eigenverantwortlichen Bearbeitung von Problemlösungen.⁴⁷

⁴¹ Vgl. exemplarisch Koch / Reuling 1994, S. 110, 120ff.; Enggruber 1997, S. 203, 206f., 212.

⁴² Beck / Brater / Daheim 1980, S. 202.

⁴³ Heinz 1995, S. 60.

⁴⁴ Vgl. Beck / Brater / Daheim 1980, S. 215ff. sowie U. Beck 1986, S. 221 und Deißinger 1997, S. 155. Geißler (1995a, S. 23) veranschaulicht die identitätsstiftende Funktion des Berufs über ein alltagspraktisches Beispiel: „Auf die Frage: ‘Was bist du?’ erhält man in Deutschland üblicherweise eine Berufsbezeichnung als Antwort ... Die meisten Familiennamen gehen auf Berufstätigkeiten zurück“. Rauner (1996, S. 20) weist darauf hin, daß mit neuen Konzepten der Arbeitsorganisation wie etwa der „lean production“ die mit dem Berufsprinzip verbundene Facharbeiteridentität gefährdet wird. Soll eine „Job-Mentalität“ verhindert und die Arbeitsqualität gesichert bleiben, so müsse anstelle der verschwindenden „Berufsethik“ durch negative und / oder positive Sanktionen eine „Arbeitsmoral“ entwickelt werden.

⁴⁵ Vgl. K. Beck 1997, S. 359.

⁴⁶ Vgl. Deißinger 1997, S. 131ff., 153.

⁴⁷ Vgl. Deißinger 1997, S. 153.

- * Durch die mit der Ausrichtung am Berufsprinzip sich vollziehende breit angelegte Ausbildung wird eine wesentliche Grundlage für den Aufbau einer Weiterbildungsbereitschaft gelegt. Eine enge oder schlechte Ausbildung läßt den Absolventen häufig den Sinn einer Weiterbildung erst gar nicht erkennen.⁴⁸

Einschränkungen und Einwände:

- ⇒ Es fehlt der empirische Beleg dafür, daß die genannten Funktionen innerhalb einer dualen Ausbildung besser entwickelt werden können als im Rahmen alternativer Organisationsformen der Berufsausbildung. So fragt beispielsweise Schneider, ob die Sozialisation nicht stärker betrieblich als beruflich bedingt ist, und inwieweit die Sozialisation durch den Beruf tatsächlich stärker ist als in einer schulischen Ausbildung, die auf ein breiteres Berufsfeld abzielt. „Zustimmen würde ich (Schneider, D.E.), daß es dem Heranwachsenden erleichtert wird, zu einer eigenen Identität zu finden, wenn er die Möglichkeiten hat, verwertbare, hoffentlich am Arbeitsmarkt geschätzte Qualifikationen zu erwerben. Für zweifelhaft halte ich die Meinung, der Königsweg bestehe nur darin, diese Qualifikationen unter dem Titel eines Berufes im dualen System anzustreben.“⁴⁹
- ⇒ Zudem ließe sich einwenden, daß zumindest einzelne der Funktionen gesellschaftlich zugeschrieben und daher je nach Staat unterschiedlich ausgeprägt sind. So könnten vermutlich vollzeitschulische Berufsbildungsgänge prinzipiell die genannten Funktionen gleichermaßen erfüllen, wenn ihnen - wie etwa in Österreich und anders als in Deutschland - ein hoher Status zuteil würde.
- ⇒ Es ist zu fragen, warum die Kategorie des Berufs (in seiner soziologischen Deutung i.S.e. Rollenkonstrukts und damit als Bündel externer Erwartungen an den Berufsausübenden)⁵⁰ als Leitbegriff für die Persönlichkeitsentwicklung dienen soll. Schon Blankertz stellte die Geeignetheit des Berufsbegriffs in Frage⁵¹ und argumentierte stattdessen für die Verwendung des Bildungsbegriffs.⁵² Nickolaus arbeitet heraus, daß nur unter bestimmten Bedingungen dem Beruf bzw. einer beruflichen Tätigkeit eine

⁴⁸ „Nur in Ausnahmefällen wird die Weiterbildung strategisch zum Ausgleich von Defiziten genutzt.“ (Stender 1993, S. 149)

⁴⁹ Schneider 1997, S. 17.

⁵⁰ Vgl. Beck / Brater / Daheim 1980, S. 20.

⁵¹ Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Berufsbegriff zu dieser Zeit in der idealisierenden Deutung des 'Lebensberufs' einer damals noch kulturpädagogisch ausgerichteten Wirtschaftspädagogik verstanden wurde; vgl. Deißinger 1997, S. 11, 32, 40, 43f., 71.

⁵² Vgl. Deißinger 1997, S. 40f.

bildungsfördernde Wirkung zugeschrieben und somit eine Kompatibilität von Beruf und Bildung angenommen werden könne.⁵³

Fazit:

Das duale System bietet Raum für die Förderung individueller Entwicklungsmöglichkeiten, doch ist nicht abschließend bestimmbar, inwieweit die jeweiligen Wirkungen spezifisch für diese Organisationsform der beruflichen Erstausbildung sind.

⁵³ Eine solche Kompatibilität wird prinzipiell bei solchen beruflichen Tätigkeiten angenommen, die komplex und abwechslungsreich sind, Gestaltungsfreiräume und kollegiale Kommunikationsformen bieten sowie demokratische Entscheidungsverfahren vorsehen. Demgegenüber erweisen sich einfache und eintönige Tätigkeiten im Rahmen autoritärer Sozialbeziehungen bei autokratischen Entscheidungsverfahren als hinderlich. Vgl. Nickolaus 1997, S. 186.

III ANALYSE DES KRITISIERTEN: ARGUMENTATIONEN ZUR MODERNISIERUNGSNOTWENDIGKEIT DES DUALEN SYSTEMS UND VORSCHLÄGE ZU SEINER REFORM

1 Grundsatzkritik: Zur Fragwürdigkeit des Berufsprinzips

1.1 Argumentationen

These:

Gravierende Umbrüche im Beschäftigungssystem machen das dem dualen System zugrundeliegende Berufsprinzip fragwürdig (oder gar überflüssig)!

Die an den Kern des dualen Systems reichende Grundsatzkritik basiert auf der Annahme, daß einschneidende Umbrüche im Beschäftigungssystem neue Bedingungen für die Berufsausbildung schaffen und dadurch das für das duale System konstitutive Berufsprinzip obsolet ist. Daraus abgeleitete Positionen in der Wirtschafts- und Berufspädagogik stützen sich dabei im wesentlichen auf Aussagen der Arbeitsmarktforschung und der Soziologie.

Vor diesem Hintergrund wäre zunächst zu klären, welche Umbrüche aus dem Beschäftigungssystem im einzelnen angesprochen sind. Zusammenfassend sind die folgenden Bezüge aufzunehmen:

Flexibilisierung von Arbeitszeit und Arbeitsort - Entstehung nichtbetrieblicher und nichtberuflicher Beschäftigungsverhältnisse

Hinsichtlich der Arbeitszeit ist die Tendenz angesprochen, daß die *Norm einer lebenslangen Ganztagsarbeit* zunehmend durch vielfältige Formen arbeitszeitlicher Flexibilisierungen aufgebrochen wird. Dabei geht die Flexibilisierung der Arbeitszeit einher mit einer Umverteilung des Einkommens, Verschiebungen in der sozialen Sicherung, der Karrierechancen, der Stellung im Betrieb u. a. m. Im Einklang mit dieser Tendenz einer Arbeitszeitflexibilisierung steht die Beobachtung, daß die *Betriebsförmigkeit der Erwerbsarbeit* zunehmend reduziert wird. „Diese räumliche Dekonzentration der Erwerbsarbeit kann dabei in vielen Formen erfolgen: von der Lockerung der Anwesenheitsregelungen über ortsdiffuse Neuvernetzungen von Abteilungen und Teams bis hin zur Auslagerung von Teilfunktionen in Gestalt teilweiser oder vollständiger elektronischer Heimarbeit. ... An die Stelle der *sichtbaren*, in Hochhäusern und Fabrikhallen zusammengeballten Betriebsförmigkeit der Arbeit tritt eine *unsichtbare* Betriebsorganisation“.⁵⁴ Damit wiederum einher geht die Privatisierung der Verantwortung (und Kosten) für gesundheitliche, qualifikatorische und psychische Risiken. Es entsteht eine Vielzahl von Formen ungeschützter Beschäftigungsverhältnisse, die als solche heute schon bekannt, wenn auch in ihrem Umfang nicht immer vollständig erfaßt werden können⁵⁵: legale und illegale Leiharbeit, Formen der geringfügigen und der saisonalen Beschäftigung, kapazitätsorientierte variable Arbeitszeiten, Werkverträge, 'freie Mitarbeit', Formen der Scheinselbständigkeit.

Arbeitslosigkeit als verbreitete Sozialerfahrung in segmentierten Arbeitsmärkten

Die Entwicklung hin zu einem insgesamt *schrumpfenden Erwerbsarbeitsvolumen* aufgrund der durch neue Arbeitsorganisationen und Technologien forcierten systemischen Rationalisierung ist weithin unbestritten. Damit einher geht eine *Segmentierung des Arbeitsmarkts*, wobei das Segment der Un- und Angelernten (zumindest jenseits des Dienstleistungsbereichs) weiter schrumpft, jedoch auch ein hohes individuelles

⁵⁴ U. Beck 1986, S. 225.

⁵⁵ Vgl. U. Beck 1986, S. 234f.

Qualifikationsniveau (Akademiker, Facharbeiter) nicht vor (temporärer oder auch längerer) Arbeitslosigkeit schützt. Ausgehend von einem quantitativ schrumpfenden Volumen an Erwerbsarbeit wird davon ausgegangen, daß es zu einer neuen Qualität in der Mehrzahl der Arbeitsverhältnisse kommt. Formelle und informelle Arbeit, Berufs- und Gelegenheitsarbeit, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit werden „zu einem neuartigen System flexibler, pluraler, risikovoller Formen von Unterbeschäftigung verschmolzen. Diese Integration der Arbeitslosigkeit durch eine Pluralisierung von Erwerbsarbeitsverhältnissen wird das bekannte Beschäftigungssystem nicht vollständig verdrängen, es aber überlagern oder besser: unterhöheln und angesichts des insgesamt schrumpfenden Erwerbsarbeitsvolumens unter permanenten Anpassungsdruck setzen. ... Es wird auf diese Weise eine neuartige Spaltung des Arbeitsmarktes zwischen einem industriegesellschaftlich einheitlichen Normalarbeitsmarkt und einem risikogesellschaftlich flexibel-pluralen Markt für Unterbeschäftigungen geschaffen, wobei dieser zweite Arbeitsmarkt sich quantitativ ausweitet und den ersten mehr und mehr dominiert.“⁵⁶

Ausfall traditioneller Sozialbindungen

Mit der Schrumpfung des Erwerbsarbeitsvolumens und der Entstehung eines zunehmenden Segments von Menschen außerhalb eines stabilen Normalarbeitsverhältnisses verlieren Betrieb, Arbeit und Beruf als Ort der Identitätsbildung tendenziell an Bedeutung⁵⁷ - zumindest für das Segment der Randbelegschaften, der Unterbeschäftigten und der Dauerarbeitslosen. Die damit verbundene materielle Lage kann aufgrund bestehender Wertorientierungen in Konflikt treten mit z. T. hohen Erwartungen an den materiellen Lebensstil, die Arbeitsqualität und den sozialen Status. Die Suche nach einem Ausgleich für die durch Betrieb, Arbeit oder Beruf verlorene oder erst gar nicht entwickelten sozialen Bindungen verlagert sich in Privatheit und Freizeit. Aber auch dort sind alte Ligaturen zumeist verschwunden, neue noch nicht entstanden. Schließlich ist - historisch gesehen - die Aufhebung traditioneller Bindungen die Voraussetzung zur Forcierung von neuen Wirtschaftsformen (z. B. Befreiung aus feudalen Bindungen als Voraussetzung für die Entstehung einer Industriegesellschaft; Mobilität als Befreiung aus regionalen und familiären Bindungen als Voraussetzung für heutige Wirtschaftsformen)⁵⁸. Neue soziale Netzwerke (als Kompensation für Kleinfamilie, anonyme Wohnnachbarschaften u. a. m.) sind dabei eher exklusiv für spezifische Sozialgruppen denn als umfassende Erscheinung zu deuten.

Relativierung des Berufsbezugs als neue Aufgabe für die Berufsbildung

Aus den Projektionen der Entwicklungen im Beschäftigungssystem werden mehr oder weniger fundamentale Konsequenzen für die Berufsbildung gezogen. So wird gefolgert, daß die Berufsbildung eine Berufstätigkeit nicht mehr als einzige Form der Beschäftigungsbiographie verstehen und Arbeitslosigkeit sowie Unterbeschäftigung nicht als individuelles Risiko bzw. sozialpädagogischen Sonderfall abtun kann. Schon der

⁵⁶ U. Beck 1986, S. 228. Er kam zu dem Ergebnis, daß ca. 1/3 der Erwerbstätigen mehr oder weniger häufig Erfahrungen mit kürzeren oder längeren Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. Unterbeschäftigung sammeln (vgl. U. Beck 1986, S. 145, 236). Beck zeichnet das Bild eines Busses, in dem nur ein Teil der Passagiere einen Sitzplatz von der Start- bis zur Endhaltestelle (des 'Arbeitslebens') besitzt. „Ansonsten herrscht aber ein allgemeines Kommen und Gehen. Es steigen immer wieder neue Personen zu und andere aus. ... Man fährt ein paar Stationen mit, steigt wieder aus.“ (U. Beck 1986, S. 146f.) Um das Bild weiterzuziehen: Einige bleiben ganz an ihrer Haltestelle (oder sie stehen erst gar nicht mehr dort), weil im Bus kein Platz mehr für sie ist, insgesamt auch nicht mehr so viele Busse fahren. Je häufiger das Ein- und Aussteigen, je kürzer die Strecken, desto unwahrscheinlicher die Entstehung von Beziehungen zwischen den Fahrgästen. Kennzeichnend für diese Situation ist die Existenz von Massenhaftigkeit bei gleichzeitiger Vereinzelung.

⁵⁷ Ähnlich auch Offe (1984, S. 7) mit seinem Hinweis, die Erwerbsarbeit verliere „die subjektive Qualität ..., organisierendes Zentrum der Lebenstätigkeit, der sozialen Fremd- und Selbsteinschätzung und der moralischen Orientierung zu sein“.

⁵⁸ Vgl. U. Beck 1986, S. 127, 132, 191f.

Übergang in das Beschäftigungssystem ist häufig labil, schlechte Jobs wechseln mit kurzfristigen Arbeitsverhältnissen, Unterbeschäftigungen werden zunehmend zum Normalfall. „Angesichts dieser Vorboten eines Systemwandels der Arbeitsgesellschaft wird die Berufsprogrammierung des Bildungssystems mehr und mehr zu einem *Anachronismus*.“⁵⁹ Und weitergehend: „Ausbildung hat ihr ‘immanentes Danach’, ihren über sie hinausweisenden beruflichen Sinnfaden verloren“⁶⁰ - für alle, oder nur für einen Teil (für welchen?) der Jugendlichen? Aber es werden auch erste Konturen eines veränderten Bildungsbezugs erkennbar: „Noch ist nicht abzusehen, wie sich Ausbildung für ein flexibles System pluraler, mobiler Unterbeschäftigung in elektronisch vermittelten, dezentralen ‘Kooperationszusammenhängen’ inhaltlich gestalten müßte bzw. sollte. ... Unvermeidlich wird ein Zurückschrauben des Berufsbezugs, womit sich historisch die Chance einer phantasievollen Rückverwandlung von Ausbildung in Bildung in einem neu zu entwerfenden Sinne ergibt. Ins Zentrum sollte eine gezielte bildungsbezogene Auseinandersetzung mit den vielfältigen Herausforderungen rücken, mit denen das (Über-)Leben und (politische) Handeln in der Risikogesellschaft der Zukunft konfrontiert ist.“⁶¹ Auch wenn darauf hingewiesen wird, daß Ausbildung nicht überflüssig geworden ist - „im Gegenteil: ohne qualifizierenden Abschluß ist die berufliche Zukunft gänzlich verbaut“⁶² - so wäre es vor diesem Hintergrund doch fraglich, ob diese neuen Aufgaben der Berufsbildung in den Strukturen des dualen Systems gut aufgehoben sind.

Diese Analysen und Thesen zur Entwicklung des Beschäftigungssystems wurden auch in der Wirtschafts- und Berufspädagogik rezipiert und diskutiert. Eine radikale Auslegung auf das duale System erfuhr die These von der Fragwürdigkeit des Berufsprinzips insbesondere durch Kh. Geißler.⁶³ Seine Argumentationen haben nicht die (Attraktivität der) Verpackung, sondern die Sinnhaftigkeit des Produkts „duales System“ selbst im Visier. Er nimmt den Beck’schen Argumentationsstrang auf und pointiert ihn in markanter Rhetorik zu einer grundlegenden Kritik am dualen System. In den zahlreichen Veröffentlichungen, die zumeist auf Vorträgen basieren, verbinden sich argumentativ verdichtete Begründungen, (teilweise polemisch zugespitzte) Kritiken an der Politik der Berufsbildungsverantwortlichen und Andeutungen über notwendige Veränderungen in geschliffener Rhetorik zu einer provokanten Positionsbestimmung. Im einzelnen:

Als Begründung für die „Erosion traditioneller Beruflichkeit“ greift Geißler auf die oben skizzierten Aussagen der Berufs- und Arbeitsmarktforschung zurück und zieht daraus Konsequenzen für die Berufsausbildung. Die Berufsarbeit als invariantes Erwerbsmuster löse sich auf, an ihre Stelle trete „eine Vielzahl unterschiedlicher, zeitlich und inhaltlich wechselnder Tätigkeiten“. ⁶⁴ „Die Sinngelänge der Berufsausbildung ... erschöpfen sich zunehmend. ... Berufentscheidungen basieren immer häufiger auf Vernunftgründen innerhalb der ökonomischen Logik. ... Die Qualifikations-Collage ist an die Stelle der Meisterschaft getreten“. ⁶⁵ Es komme zu einer Bedeutungsverschiebung von der Aus- zur Weiterbildung; „das lebenslange Lernen entwertet die Ausbildung in jener Hinsicht, daß diese keinen ‘Bildungsabschluß’ mehr darstellt, sondern nur eine notwendige Zwischenstation. ... Die berufliche Erstausbildung verliert ihre, dem Lebenslauf Stabilität verleihende Funktion. ... Einem ziellosen Arbeitsprozeß entspricht daher folgerichtig ein

⁵⁹ U. Beck 1986, S. 242.

⁶⁰ U. Beck 1986, S. 243.

⁶¹ U. Beck 1986, S. 243.

⁶² U. Beck 1986, S. 244. In einer Tendenz zur Optionsqualifizierung sind Ausbildungsabschlüsse immer weniger hinreichend, aber zugleich immer notwendiger.

⁶³ In ähnlicher Diktion sind auch Lisop 1989, Greinert 1996b und Wittwer 1995; 1996 anzuführen.

⁶⁴ Geißler / Orthey 1996, S. 71.

⁶⁵ Geißler 1994, S. 647, 649.

endloser Bildungsprozeß.⁶⁶

Weiterhin produziere die kostenintensive Ausbildung in Deutschland Konkurrenz Nachteile gegenüber anderen EU-Staaten, weshalb sich die Betriebe zunehmend aus der dualen Ausbildung zurückzögen und auf andere Formen der Personalrekrutierung auswichen.⁶⁷ Ergebnis sei der Weg von der „Verberuflichung zur Verbetrieblichung der Individuen“ und eine Entwicklung „vom Erwerbsberuf hin zur Erwerbskarriere“⁶⁸. Dies alles seien Indizien dafür, „daß wir uns ... dem Verfallsdatum des dualen Systems nähern“⁶⁹.

Die berufsbildungspolitischen Akzente der Geißler'schen Position sind durch eine Kritik an der „Koalition der Weitermacher“ aus Politik, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden gekennzeichnet. "Mit politischen Schaufensteraktivitäten wird hilflos versucht, ein ehemals sinnvolles und erfolgreiches System zu konservieren, das sowohl für die Unternehmen als auch für die Schulabgänger immer weniger interessant und bedeutsam ist."⁷⁰

Hinsichtlich der Ausrichtung notwendiger Veränderungen bleiben die Aussagen Geißlers zumeist eher vage. "Meine Empfehlung ... heißt daher, sich nicht primär für die Stärkung der Abwehrkräfte des dualen Systems zu engagieren, sondern experimentierend das Neue finden zu wollen. Nicht die Läden dicht machen, sondern den Blick öffnen und erweitern."⁷¹ An anderer Stelle spricht er von einer Entstrukturierung des dualen Systems, plädiert für die Abschaffung der Berufsschulpflicht und einer starren Zuordnung von Lernpensen zu einzelnen Lernorten und konturiert Vorstellungen von modularen Ausbildungskonzepten und einer darauf abgestimmten Lernortpluralisierung.⁷²

Die kritische Position von Geißler ist wiederholt selbst zum Gegenstand von Kritik geworden. Ein zentraler Einwand konzentriert sich auf den Vorwurf, bei den Aussagen handele es sich um eine undifferenzierte Verknüpfung selektiv verwendeter Annahmen über die Entwicklungen im Beschäftigungssystem, d. h. es werden kausale Erklärungszusammenhänge zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung suggeriert, deren theoretische und empirische Prüfung noch ausstehe. Insofern wäre zu erörtern, (a) inwieweit die verwendeten Annahmen über die Arbeitsmarktentwicklung empirisch haltbar sind; (b) inwieweit die angenommenen Konsequenzen aus der Ökonomie für die Berufs(aus)bildung als zwangsläufig zu sehen sind.

⁶⁶ Geißler 1994, S. 647, 650f.

⁶⁷ „Für die immens beschleunigten Systemzeiten des betriebswirtschaftlichen Handelns ist das Zeitmuster des dualen Systems (das ja bei drei Jahren liegt) zu lange. ... Nur in ganz wenigen Fällen gibt es eine Personalplanung, die zwei Jahre überblickt. ... So kollidieren die bildungspolitischen und die unternehmenspolitischen Systemzeiten ... Attraktiv hingegen werden konkurrierende externe Qualifikationssysteme. Dies sind solche, die die Tendenz zu kurzfristigen Entscheidungen des Managements stützen. Sie bieten sich den Betrieben durch den Ausbau der Fachhochschulen ohnehin als interessante Alternative zur internen Lehrlingsausbildung an. Die Betriebe gewinnen dadurch den doppelten Vorteil, daß sich ihre zeitlichen Dispositionsmöglichkeiten erweitern, d. h. nicht durch langfristig wirksame Ausbildungsentscheidungen gebunden sind, und die Ausbildungskosten staatlichen Institutionen (Fachhochschulen) aufgebürdet werden können.“ (Geißler 1995, S. 30f.)

⁶⁸ Geißler 1994, S. 653.

⁶⁹ Geißler 1991, S. 102.

⁷⁰ Geißler 1994, S. 648.

⁷¹ Geißler 1991, S. 109.

⁷² Vgl. Geißler 1994b.

Zunächst werden die Annahmen über die Arbeitsmarktentwicklung aus empirischer Perspektive aufgenommen. Die Erkenntnislage läßt sich wie folgt zusammenfassen⁷³:

In der Tat wird der Arbeitskräftebedarf in seiner Struktur und in seiner Entwicklung über Arbeitsmarktsegmente beschrieben. Ausgehend von den drei Segmenten

(a) Hochschulabsolventen;

(b) Facharbeiter und Fachangestellte mit abgeschlossener Berufsausbildung;

(c) Un- und Angelernte ohne formalen Ausbildungsabschluß

wird bei insgesamt rückläufiger Beschäftigung bis 2010 mit einem Überhang an Hochschulabsolventen sowie un- und angelernten Personen, hingegen von einem ungedeckten Bedarf an Facharbeitern und -angestellten gerechnet.⁷⁴ Dabei wird allerdings darauf hingewiesen, daß die sich andeutenden qualitativen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt (wie „Anreicherung der Arbeitsplätze“, „Reduktion der Arbeitsteilung zugunsten ‘ganzheitlicher Arbeitsgestaltung‘“, „das Entstehen neuer Organisationsformen in Dienstleistungen und Produktion“) in ihren Auswirkungen kaum abschätzbar sind.⁷⁵

Zwischen den drei unterschiedenen Segmenten ergeben sich hinsichtlich des *qualifikationsspezifischen Arbeitskräftebedarfs* somit Verschiebungen, die für die alten Bundesländer grob wie folgt zusammengefaßt werden können (Struktur in %):

Jahr	insgesamt	abschl. Ausb.	Hochschulabschl. ohne form. Abschl.	
1990	100 %	64,5 %	9,9 %	25,7 %
2000	100 %	69,1 %	12,3 %	18,6 %
2010	100 %	72,3 %	14,6 %	13,1 %

Aus den Projektionen wird gefolgert, daß die größten Probleme auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor für die Erwerbspersonen ohne formalen Ausbildungsabschluß zu erwarten sind, während sich für Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung im Saldo der alten und neuen Bundesländer ein Arbeitskräftedefizit abzeichnet.⁷⁶

Der Rückgang von Einfach-Arbeitsplätzen wird auch durch eine Umfrage bei 223 Unternehmen durch das Institut der deutschen Wirtschaft in der Region Aachen angezeigt. In dieser Umfrage gingen im Durchschnitt 45 % der Unternehmen von einem weiteren Rückgang an Einfach-Arbeitsplätzen aus.⁷⁷

Sektoral zeichnet sich eine Fortführung der Entwicklung hin zu Dienstleistungstätigkeiten / -berufen ab; für diesen tertiären Bereich wird im Jahr 2010 ein Anteil von ca. zwei Drittel aller Erwerbstätigen angenommen.⁷⁸

Die Zahlen über die quantitativen Entwicklungen im Beschäftigungssystem sind aufgrund der unumgehbaren Modellrechnungsannahmen ebenso unsicher wie angreifbar. Im Hinblick auf die Geißler'sche Argumentation bieten sie ein ambivalentes Bild: einerseits stützen sie die Annahme segmentierter Arbeitsmärkte, andererseits begründen sie eine Zunahme des Bedarfs an Arbeitskräften mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Die Achillesferse der

⁷³ Die folgenden Aussagen stützen sich auf zwei Arbeitsmarktprojektionen bis 2010, die auf Modellrechnungen von Weißhuhn / Wahse / König sowie Tessaring zurückgehen und veröffentlicht wurden in BLK 1995. Zu den Annahmen der Modellrechnungen vgl. BLK 1995, S. 38.

⁷⁴ So wird für 2010 insgesamt mit einem „Überhang“ von 2,76 Mio. Personen gerechnet; dieser entsteht durch den Saldo von ca. 1,6 Mio. unversorgten Hochschulabsolventen, ca. 1,5 Mio. Un- und Angelernten ohne Beschäftigung und einem nicht gedeckten Bedarf von ca. 0,35 Mio. Facharbeitern bzw. -angestellten mit abgeschlossener Berufsausbildung (vgl. BLK 1995, S. 57, 60).

⁷⁵ Vgl. BLK 1995, S. 70.

⁷⁶ Vgl. BLK 1995, S. 5, 21.

⁷⁷ Vgl. iwd Nr. 11 v. 13. März 1997.

⁷⁸ Vgl. BLK 1995, S. 69.

Rechnungen liegt jedoch zentral in der fehlenden Berücksichtigung qualitativer Entwicklungen. Insofern ist die Erörterung nunmehr auf den zweiten Einwand zu lenken, der die Frage aufnimmt, inwieweit die von Geißler angenommenen Konsequenzen der Arbeitsmarktentwicklung für die Berufs(aus)bildung als unvermeidbar und zwangsläufig oder - im Gegenteil - eher rhetorisch i.S. einer sich selbst widerlegenden Prophezeiung zu verstehen sind.

Einige zentrale Einwände werden von Klaus Beck vorgetragen:

Er führt an, daß die Zuordnung einer Tätigkeit unter das Etikett „Beruflichkeit“ - und damit auch unter die positiv konnotierten Funktionen der Sinnstiftung oder Identitätsförderung - nicht einzig aus dem objektiv feststellbaren Profil einer Tätigkeit abgeleitet werden könne, sondern zudem durch ein subjektives Bewußtsein des arbeitenden Menschen bestimmt werde.⁷⁹ Ob eine Tätigkeit als Beruf oder vielmehr als Job oder Hobby verstanden werde, bestimmt sich demnach durch die der Tätigkeit unterlegten Zielperspektive.

Hinsichtlich der absehbaren Strukturen auf dem Arbeitsmarkt führt er einige Hinweise an, die der Geißler'schen Argumentation entgegenstehen. Ausgehend von eingeführten Kriterien belegt er, daß aufgrund der weiter steigenden Zahl an Hochschulabsolventen vermutlich gerade diejenigen Tätigkeiten weiter zunehmen werden, die sozusagen als Reinform des Berufsverständnisses anzusehen sind (z. B. Ärzte, Architekten, Rechtsanwälte, Lehrer, Richter, Finanzberater).⁸⁰

Zudem hält er es nicht für überzeugend, den Berufsbegriff mit einem stabilen Inhaltskanon zu verknüpfen, um auf dieser Grundlage zu behaupten, „mit dem immer schnelleren Wechsel der sogenannten Qualifikationen gehe die berufliche Verfaßtheit von Erwerbsarbeit verloren“⁸¹. Vielmehr sei ein angemessenes Berufskonzept inhaltsoffen zu konstruieren. „Schließlich aber ist es keineswegs so, wie dieses Argument vom immer stärker wachsenden Weiterbildungsbedarf zu suggerieren versucht, daß Neulernen, Umlernen und Hinzulernen die Identität eines Menschen sozusagen systematisch paralytisierten.“⁸²

Weitere Einwände sind teils empirischer, teils theoretischer Art:

Eine Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung bei ca. 3200 Betrieben zeigte, daß 78 % der Ausbildungsbetriebe und 56 % der nicht ausbildenden Betriebe die Bedeutung eines Berufsabschlusses hervorheben. Für 20 % bzw. 40 % ist der Berufsabschluß eines von mehreren Einstellungskriterien, während für nur 2 % der Ausbildungsbetriebe bzw. 4 % der nicht ausbildenden der Berufsabschluß zunehmend an Aussagekraft verliert.⁸³

Es ist fraglich, ob der gewählte begriffliche Ausgangspunkt der Kritik immer eindeutig ist („Beruf“ i.S.d. traditionellen Lebens- bzw. Erwerbsberufs oder i.S.d. normierenden Konstrukts „Ausbildungsberuf“?)⁸⁴ und ob die Kritik am Berufsbegriff nicht vorschnell

⁷⁹ „Systematisch gesehen ist die Relation ‘Beruf’ nämlich erst erfüllt, wenn neben den entsprechenden Funktionsstrukturen der Arbeitswelt auf der einen Seite auch die entsprechenden psychischen Zustände der Menschen auf der anderen Seite identifiziert werden können. Es ist nämlich ... durchaus vorstellbar, daß von zwei Personen im gleichen Tätigkeitsfeld, sagen wir beispielsweise von zwei Lehrern, gesagt werden kann, daß der eine im Status der Beruflichkeit handelt, während der andere, weil er etwa mit seiner Machtlüsternheit keine legitime Sinnkognition aktiviert, die Relationsbedingungen des Berufskonzepts nicht erfüllt.“ (K. Beck 1997, S. 356, 359)

⁸⁰ Vgl. K. Beck 1997, S. 360.

⁸¹ K. Beck 1997, S. 362.

⁸² K. Beck 1997, S. 363.

⁸³ Vgl. BMBF 1997, S. 78.

⁸⁴ Vgl. Benner 1997, S. 59.

generalisiert. Neue Erscheinungsformen der Erwerbsarbeit machen die inhaltliche Ausprägung der „Ausbildungsberufsbilder“ veränderungs-, erweiterungs- und ergänzungsbedürftig, doch die normativ-regulative Funktion der Ausbildungsberufsbilder muß dadurch nicht obsolet sein. In diesem Sinne spricht auch Arnold von einem "Funktionswandel", im Gegensatz zu einem "Funktionsverlust", von Beruf und Ausbildung.⁸⁵

Ehrke macht in seiner Argumentation deutlich, daß nicht das *Konzept* des Ausbildungsberufs (i.S. eines „curricularen Konstrukts“), sondern dessen mangelnde Ausgestaltung in Richtung einer mobilitätsfördernden „Basisqualifizierung“ bislang das Problem sei. Im Ansatz der IT-Ausbildungsberufe und den sie kennzeichnenden „Kernkompetenzen“ erkennt er demgegenüber einen „Paradigmawechsel“ auch im Hinblick auf die Einlösung des Anspruchs des Berufskonzepts.⁸⁶

Wie immer man das mit dem Konstrukt des „Ausbildungsberufs“ verbundene Bündel an Grundqualifikationen bezeichnen mag, es hat eine fundierende Funktion für die Weiterbildung: "Nach allen bisher vorliegenden Befunden 'greifen' Weiterbildungsmaßnahmen fast nur soweit, wie sie auf einem 'Sockel' solider Erstausbildung aufbauen können. ... Absolventen schulbetonter Ausbildungsgänge (haben) in der Regel größere Schwierigkeiten ..., im Beschäftigungssystem Fuß zu fassen. Das geht aus internationalen Vergleichen eindeutig hervor ...".⁸⁷

Ähnlich wie schon K. Beck weist auch Zabeck auf die Tendenzen einer Reprofessionalisierung der Arbeit hin.⁸⁸ Vor dem Hintergrund ganzheitlicher, dezentralistischer Leitbilder der Arbeitsorganisation sind Ausbildungskonzeptionen begründet, die sich an der Vorstellung professionalisierter Facharbeit ausrichten. Zu unterscheiden sind daher quantitative Verschiebungen auf segmentierten Arbeitsmärkten (die tatsächlich zu neuen Anforderungen an die Berufsbildung führen) von qualitativen Profilen (die zumindest für ein großes Segment die Orientierung an einer berufsförmig organisierten, professionellen Facharbeit nahelegen).

Deißinger schließlich macht auf die normative Unterlegung der Position Geißlers aufmerksam und leitet daraus implizit einen Einwand ab. Demnach beziehe die Position ihren Bezugspunkt ausschließlich aus den Strukturen und Bedürfnissen der Arbeitswelt. Aus dem dort angenommenen Sein folgere aber nicht zwangsläufig eine normative Vorgabe für die Berufsbildung.⁸⁹

1.2 Reformvorschläge

Jenseits der Kontroverse über die Begründetheit einer Fundamentalkritik am Berufsprinzip wäre zu fragen, welche Konsequenzen in Form von Reformvorschlägen seitens der Kritiker vorgetragen werden. Wie schon weiter oben erwähnt, bleibt das Neue auch bei Geißler noch in Andeutungen und formelhaft. Er spricht von einer globalen Entstrukturierung, von einem „weniger ordentlichen Berufsbildungssystem“, deutet Präferenzen für eine grundständige Modularisierung bei „hoher Trägerflexibilität“, Lernortpluralisierung ohne Berufsschulpflicht, Abschaffung von „summativen Prüfungen“ sowie einer flexiblen Abstimmung von Lernortanteilen an. Erhalten bzw. erweitern möchte er die Dualität von Arbeiten und Lernen in der Berufsbildung. Zentral ist jedoch die Notwendigkeit einer neuen Funktionsbestimmung der

⁸⁵ Vgl. Arnold 1994, S. 70.

⁸⁶ Vgl. Ehrke 1997, insb. S. 4.

⁸⁷ Lempert 1995, S. 228; vgl. auch Deißinger 1997, S. 64, sowie mit Hinweis auf Erfahrungen in den USA Achtenhagen 1993, S. 214.

⁸⁸ Vgl. Zabeck 1996, S. 79.

⁸⁹ Vgl. Deißinger 1997, S. 64.

Lernorte, insbesondere der realen Integration der Berufsschule ins duale System.⁹⁰ Dazu seien kommunale / regionale Netzwerke zwischen Berufsschulen, Betrieben und überbetrieblichen Bildungsanbietern aufzubauen. „In solchen Netzwerken können und sollten klassische Grenzziehungen zwischen Beruf und Berufsschule, zwischen Schul- und Erwachsenenbildung, und nicht zuletzt auch die zwischen den Zuständigkeitsdomänen (z. B. Bund und Ländern, öffentlichen und privaten Trägern etc.) aufgelöst werden. ... Die Verteilung der Inhalte auf die im Netzwerk verknüpften Lernorte darf dann nicht mehr - wie das zur Zeit der Fall ist - von oben, sondern muß von unten reguliert werden.“⁹¹

⁹⁰ Vgl. Geißler 1993, S. 8.

⁹¹ Geißler 1995c, S. 23.

2 Gesamtwirtschaftliche Bedarfsperspektive: Strukturelle Diskrepanz zwischen Beschäftigungs- und Berufsausbildungssystem

2.1 Argumentationen

These:

Das qualitative und quantitative Angebot dualer Ausbildungsberufe deckt sich nur begrenzt mit dem Bedarf des Beschäftigungssystems!

Dieser Kritikpunkt thematisiert die vermeintlichen Ungleichgewichte, die zwischen der (gegenwärtigen und absehbaren) Qualifikationsnachfrage im Beschäftigungssystem und dem Qualifikationsangebot von Absolventen des dualen Systems bestehen. Im einzelnen liegen Beiträge vor, die einerseits eine Diskrepanz mehr oder weniger differenziert beschreiben, andererseits mögliche Gründe zu ihrer Erklärung und ggf. Überwindung vortragen.

Zunächst zur Beschreibung und Diagnose struktureller Diskrepanzen zwischen den Qualifikationsprofilen vom Beschäftigungs- und dualen Ausbildungssystem. Der Kernvorwurf an das duale System lautet: Es wird überproportional in solchen Berufen ausgebildet, für die auf dem Arbeitsmarkt kein Bedarf besteht (Ausbildung in zukunftslose Berufe); umgekehrt ist das duale System in zukunftsorientierten Branchen und Beschäftigungsfeldern nicht hinreichend repräsentiert.⁹² Als Beleg werden im wesentlichen zwei Indikatoren angeführt:

- Zum einen wird auf unterschiedliche Relationen zwischen dem Fertigungs- und dem Dienstleistungssektor in der dualen Ausbildung und Beschäftigung hingewiesen. Exemplarisch steht hier eine Untersuchung von Stooß aus dem Jahre 1996, nach der die Zahl der *Ausbildungsberufe* im Bereich Güterproduktion und Wartung zu derjenigen im Bereich Dienstleistungen und Infrastruktur in etwa umgekehrt zur Zahl der in diesem Bereich erwerbstätigen Personen liegt. Im Ausbildungsbereich bestände eine Relation von 75:25, im Beschäftigungssystem demgegenüber von 27:73.⁹³ Oder bezogen auf die Zahl der *Auszubildenden*: „In überraschendem Ausmaß wird über die dramatische Tatsache hinweggesehen, daß ... ungefähr 50 Prozent der Auszubildenden Berufe erlernen, in denen nur circa 25 Prozent der Beschäftigten ihren Beruf auch ausüben können.“⁹⁴ In die gleiche Richtung geht der Hinweis von Kau, nach dem sich der aktuelle Rückgang an Ausbildungsstellen wesentlich in den zukunftsbedeutsamen technologieintensiven sowie den kaufmännischen Berufen vollziehe, andererseits in Handwerksberufen mit hohen Berufswechslerquoten noch Zugänge feststellbar seien.⁹⁵

⁹² Vgl. exemplarisch Greinert 1993, S. 123f.; Schober / Tessaring 1993, S. 16; Alex 1994, S. 75ff.; Koch / Reuling 1994, S. 104f.; Schober 1994, S. 9.

⁹³ Stooß, zitiert in Rauner 1996, S. 43. Einschränkend weist Rauner (1996, S. 44) darauf hin, daß die „modische Rede vom ‘Marsch’ in die ‘Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft’, die eine völlig neue Berufs- oder Tätigkeitsstruktur erfordere, weit überzogen ist. Richtig ist zwar, daß der Anteil des Dienstleistungssektors sowohl an der Wertschöpfung als auch am Erwerbstätigen-Potential seit langer Zeit kontinuierlich zunimmt und ... mittlerweile ungefähr drei Viertel aller Erwerbstätigen in Dienstleistungs- und Infrastrukturberufen beschäftigt sind. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß - je nach Definition - nur etwa 20 bis 30 Prozent personenbezogene Dienstleistungen erbringen und andere Tätigkeiten ausführen, die umgangssprachlich als Dienstleistungen aufgefaßt würden. Überwiegend handelt es sich um ‘produktionsbezogene’ Dienstleistungen wie Organisation, Verwaltung, Transport oder auch Produkt-Entwicklung“. Insofern vollzieht sich die Ausdehnung der Dienstleistungsgesellschaft primär als Zunahme von Dienstleistungsfunktionen im Fertigungssektor.

⁹⁴ Rauner 1996, S. 25.

⁹⁵ Vgl. Kau 1995, S. 54. Siehe hierzu auch Teil III.3.

- Zum anderen wird auf die Probleme spezifischer Berufe bei der Einmündung von der dualen Ausbildung in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung an der sogenannten zweiten Schwelle hingewiesen. Zu dieser Frage liegen einige Untersuchungen vor, die den Berufsverlauf von Ausbildungsabsolventen in den ersten 5 Jahren nach der Berufsausbildung nachzeichnen und dies aufschlüsselt für ausgewählte Ausbildungsberufe bzw. Berufsfelder, nach Geschlecht, Schulabschluß, Branche und Betriebsgröße.⁹⁶

Die Gründe zur Erklärung der Diskrepanz zwischen Beschäftigungs- und Ausbildungssystem sind vielfältig.

- Teilweise wird ausgebildet, obwohl der Betrieb keinen Bedarf an entsprechendem Fachpersonal besitzt.⁹⁷ Welche (Hinter-)Gründe wiederum für diesen Grund bestehen (Mißbrauch der Ausbildung für betriebliche Gewinninteressen oder bewußte Ausbildung über Bedarf aufgrund sozialer Verantwortung), können die vorliegenden Daten nicht aufklären.
- Die Betriebe sehen ihren Personalbedarf besser und / oder schneller über andere Formen der Personalrekrutierung (z. B. Arbeitsmarkt, Fach(hoch)schulen) gedeckt.⁹⁸
- In (expandierenden) Segmenten des Beschäftigungssystems werden Qualifikationen nachgefragt, für die im dualen System keine passenden Ausbildungsgänge existieren. In diesem Zusammenhang wird zum einen auf fehlende Ausbildungsmöglichkeiten im Dienstleistungssektor hingewiesen⁹⁹, zum anderen auf den Gesundheits- und Pflegebereich, dessen Fachpersonal außerhalb des dualen Systems ausgebildet wird.¹⁰⁰
- Die Qualifikationsprofile der Ausbildungsberufe sind chronisch antiquiert, weil die langen Entwicklungszeiten in Verbindung mit immer kürzeren Innovationszyklen und einem hohen Obsoleszenztempo dazu führen, daß die neu entwickelten Ordnungsgrundlagen schon bald nach ihrem Inkrafttreten wieder überholt sind.¹⁰¹

⁹⁶ Vgl. im einzelnen die Übersichten in Schöngen / Westhoff 1995 und Pfeiffer 1996.

Die Untersuchungen von Pfeiffer (1996, S. 601f.) zeigen, daß bezogen auf alle Branchen ca. 60 % aller Absolventen übernommen wurden, wobei ca. 42,5 % der nicht übernommenen Absolventen selbst andere Pläne hatten. Während die Nicht-Übernahmequote in Kleinstbetrieben (< 10 Beschäftigte) bei ca. 55 % lag, betrug der Wert in Großbetrieben (> 499 Beschäftigte) 27,4 %.

Schöngen / Westhoff (1995, S. 91) zeigen, daß in einzelnen Ausbildungsberufen nach 5 Jahren noch nahezu alle Absolventen im erlernten Beruf arbeiten (z. B. bei Bankkaufleuten: 95 %), während in anderen Bereichen etwa die Hälfte der Absolventen den Beruf gewechselt hat (z. B. bei Kfz.-Mechanikern, Gas- und Wasserinstallateuren, Einzelkaufleuten).

⁹⁷ Ca. 30 % der Betriebe, die ihre Ausbildungsabsolventen nicht übernommen haben, gaben dies als Grund für die Nichtübernahme an; vgl. Pfeiffer 1996, S. 601.

⁹⁸ Vgl. auch Kau 1995, S. 64.

⁹⁹ H. Schmidt skizziert die Schwierigkeiten, die mit der verstärkten Einbeziehung dieses Bereichs bislang verbunden waren: „Wenn wir uns aber in den Dienstleistungsbereich der neuen ‘weichen’ Beschäftigungsfelder, wie Freizeit, Tourismus, Sicherheit, Gesundheit oder Pflege begeben, dann fehlt es uns an Verbandsstrukturen mit erfahrenen Ausbildungsexperten, die nach unserem Berufsordnungsprinzip einen Beruf ausgestalten und dann versicherungs- und tarifrechtlich verankern können. Dort, wo solche Verbandsstrukturen fehlen, gibt es z. B. keinen Antragsteller beim Ordnungsgeber für einen neuen Beruf. Vielleicht muß das Bundesinstitut als Ergebnis seiner Forschung von sich aus hier tätig werden und solche Berufe auf dem Antragsweg selbst voranbringen, um so die Dynamik einzufangen.“ (H. Schmidt, zitiert in Seubert 1995, S. 542).

¹⁰⁰ Vgl. Seyd (1995), der im Hinblick auf die Pflegeberufe die Möglichkeiten einer dualen Ausbildung diskutiert und auf erste Modellversuche in diese Richtung verweist. Vgl. auch Schmid 1994, S. 52 sowie Kau 1995, S. 85.

¹⁰¹ Auch die angestrebte Relativierung von fachspezifischen Qualifikationen durch sogenannte Schlüsselqualifikationen konnte das zugrundeliegende Problem bislang nicht überzeugend lösen. Schmidt

- Die Konzentration der Ausbildungswünsche von Jugendlichen auf wenige Ausbildungsberufe kann zur hohen Frequentierung von zwar populären, aber nicht immer zukunftsbezogenen Ausbildungsberufen führen. Andererseits können angebotene Ausbildungsstellen - ggf. auch solche mit anschließenden Beschäftigungschancen - aufgrund ihrer mangelnden Attraktivität unbesetzt bleiben. Die Beurteilung dieser Sachlage ist mehrschichtig. So ist die hohe Frequentierung attraktiver, aber mit nur begrenzten Möglichkeiten einer Anschlußbeschäftigung versehenen Ausbildungsstellen wie beispielsweise die Arzthelferin oder Friseurin nicht einzig auf das Berufswahlverhalten der Jugendlichen zurückzuführen, denn ohne ein entsprechendes Ausbildungsplatzangebot würde die Nachfrage leerlaufen (sogenannter Angebotseffekt). Dennoch kann unverändert eine hohe Konzentration bei der Wahl der Ausbildungsberufe festgestellt werden¹⁰², doch ist dies nicht gleichzusetzen mit einer mangelnden Flexibilität bei der Wahl eines Ausbildungsplatzes. Eine aktuelle empirische Untersuchung belegt, daß unter den Jugendlichen eine relativ hohe Flexibilität bei der Berufswahl und Ausbildungsstellensuche besteht.¹⁰³ Zusammenfassend ist festzustellen, daß die mangelnde Deckungsgleichheit der Ausbildungsstellenwahl mit den Beschäftigungsmöglichkeiten sowohl auf der Angebots- als auch auf der Nachfrageseite des Ausbildungsmarktes begründet liegt. Trotz erkennbarer Marktreaktionen bei den Jugendlichen bleibt die Abstimmung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem unvollkommen, sie muß es angesichts der begrenzten Prognostizierbarkeit des zukünftigen Qualifikationsbedarfs bis zu einem gewissen Grad wohl auch bleiben.

2.2 Reformvorschläge

... Maßnahmen zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit an der 2. Schwelle

Im Berufsbildungsbericht 1995 wird eine Vielzahl von Ansätzen zur Verbesserung der Übernahme- und Beschäftigungschancen an der Schwelle vom Ausbildungs- ins Beschäftigungssystem vorgestellt.¹⁰⁴ U. a. werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- Vorbereitung auf die Nichtübernahme („Outplacement-Beratung“ für Auszubildende) bzw. Überleitung in andere Unternehmen (z. B. Telekom).
- Befristete Arbeitsverträge (bis zu 18 Monaten) nach dem Beschäftigungsförderungsgesetz (z. B. AEG).
- Staatliche Subventionierung des Entgelts für Berufsanfänger (z. B. in Brandenburg).
- Job-sharing (z. B. Bayer AG).
- Teilzeitarbeit mit stufenweiser Annäherung an die volle Arbeitszeit (z. B. Opel AG).

weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß ein ‘time lag’ dem dualen System durchaus systemimmanent ist: „Die qualifikatorischen Änderungen an den Arbeitsplätzen werden zunächst über längere Zeit betriebsintern durch Weiterbildung beantwortet, bevor sie allgemeiner Bestandteil einer Ausbildungsordnung werden.“ (H. Schmidt, zitiert in Seubert 1995, S. 542)

¹⁰² Die zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe umfaßten in 1995 bei den männlichen Auszubildenden einen Anteil von 42,6 %, bei den weiblichen Auszubildenden einen Anteil von 55,2 %; vgl. BMBF 1997, S. 64.

¹⁰³ Vgl. BMBF 1997, S. 39ff. So ist die Mehrzahl der Jugendlichen bereit, bei der Berufswahl auch auf Alternativen auszuweichen. Mehr als die Hälfte der beruflichen Einmündungen erfolgte in den 20 am stärksten besetzten Berufsgruppen in Ausbildungsberufe, die nicht dem ersten Vermittlungswunsch entsprachen. Insbesondere junge Frauen müssen häufiger Konzessionen bei der Ausbildungswahl machen als junge Männer: Nur 36 % der weiblichen Auszubildenden in den neuen Ländern, gegenüber 51 % der männlichen, werden in ihren Wunschberufen ausgebildet.

¹⁰⁴ Vgl. BMBF 1995, S. 104. Vgl. auch BMBF 1997, S. 113.

- Teilzeitarbeit plus Erweiterung der Handlungskompetenzen durch betriebsinterne oder -externe Weiterbildung.
- Reduziertes Entgelt für Berufsanfänger (z. B. 95 %-Regelung des Tarifvertrages in der Chemischen Industrie)

... *Zeitverkürzung bei der Entwicklung und Aktualisierung von Ordnungsgrundlagen*

Aufgrund der in der Vergangenheit teilweise enorm langen Zeiten bei der Entwicklung von Ordnungsgrundlagen - als Extrembeispiel wird häufig auf die Neuordnung der Metallberufe verwiesen, die ca. 8 Jahre beanspruchte¹⁰⁵ - kam es 1995 zu einer Absprache zwischen der Bundesregierung, der Wirtschaft und den Gewerkschaften, Neuordnungen innerhalb von zwei Jahren und Anpassungen bestehender Ausbildungsordnungen innerhalb von einem Jahr durchzuführen.¹⁰⁶ Ein weitergehender Vorschlag aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, die Initiative zur Neuordnung nicht ausschließlich den Sozialpartnern zu überlassen, sondern feste Zeitpunkte für die Untersuchung der Aktualität und Revisionsbedürftigkeit zu setzen und diese seitens des Verordnungsgebers zu überprüfen, wurde nicht weiter verfolgt.¹⁰⁷

... *Entwicklung neuer bzw. Weiterentwicklung bestehender Ausbildungsberufe*

Nach der Absprache über die Beschleunigung bei der Entwicklung bzw. Überarbeitung von Ordnungsgrundlagen intensivierte sich die Ordnungsarbeit beträchtlich. 1996 sind 22 neue mit den Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen abgestimmte Ausbildungsordnungen in Kraft getreten, davon solche zu 3 neuen Berufen bzw. Fachrichtungen (Film- und Videoeditor, Mediengestalter Bild und Ton, Werbe- und Mediovorlagenhersteller). Zudem wurden 1996 für 48 Ausbildungsberufe neue Verordnungen erarbeitet, die 1997 in Kraft getreten sind, davon 14 neue Berufe bzw. Fachrichtungen (u. a. die sogenannten IT-Berufe). Weiterhin werden in 1997 die Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung von ca. 55 weiteren Ausbildungsberufen vorbereitet, so daß 1996 / 1997 etwa 120 Ausbildungsberufe von einer Neuordnung betroffen waren.¹⁰⁸ Dabei ist keine Veränderung der bestehenden Ordnungsprinzipien (Konzentrations-, Konsensprinzip) erkennbar.

Irritationen gab es zeitweise durch die DIHT-Aktion „Zukunftsberufe“ mit der Stoßrichtung der Entwicklung neuer Berufe insbesondere im Dienstleistungsbereich.¹⁰⁹ Im einzelnen wurde eine Liste potentiell neuer Ausbildungsberufe vorgeschlagen, die mehr oder weniger eng an den Bedarf in speziellen Beschäftigungsfeldern angelehnt sind (z. B. Fachkraft für Recycling, Messe- und Ausstellungskaufmann, Kaufmann in der Audio-Visuellen Medienproduktion) und für die jeweils zwischen 100 - 1000 neue Ausbildungsplätze geschätzt werden.¹¹⁰ Während der DIHT als Ziel dieser Initiative die „Erschließung zukunftssträchtiger Ausbildungsfelder für Wachstumsbranchen“ propagierte, wurde der Vorschlag insgesamt eher skeptisch aufgenommen.¹¹¹ Jenseits der politischen Rhetorik wurde hervorgehoben, daß die Aktion dem Konzentrationsprinzip entgegenläuft, demzufolge Ausbildungsberufe nicht eng an den

¹⁰⁵ Vgl. Koch / Reuling 1994, S. 194.

¹⁰⁶ Der Wortlaut der Absprache ist abgedruckt in ibv Nr. 37 v. 13. September 1995, S. 2969f.

¹⁰⁷ Vgl. Benner / Schmidt 1995, S. 5f. sowie Schmidt 1995, S. 12.

¹⁰⁸ Vgl. BMBF 1997, S. 69ff.

¹⁰⁹ Vgl. Feuchthofen 1995.

¹¹⁰ Vgl. iwv Nr. 37 v. 14. September 1995, S. 7.

¹¹¹ Rößler (1995, S. 397) bezeichnet die Aktion als einen „Vorschlag zur Konzeption neuer Splitterberufe“, „einen schnell aufgeblasenen Versuchsballon“ und „ein gezieltes Ablenkungs- und Exkulpationsmanöver“.

betrieblichen Interessen ausgerichtet werden, sondern berufsfeldbreite Qualifikationsbündel beinhalten sollen. Daher wäre erst zu prüfen, inwieweit es sich um stabile Kompetenzbündel für einen breiten Anwenderkreis handelt und ob diese Kompetenzen nicht durch Weiterbildung, Zusatzqualifikationen oder Spezialisierungen innerhalb von bestehenden Ausbildungsberufen besser konzeptualisiert werden können.¹¹²

... *Veränderung der Ordnungsgrundlagen in Richtung „offener dynamischer Berufsbilder“ für „Kernberufe“*

Während die Aktion „Zukunftsberufe“ des DIHT auf eine Respezialisierung der Berufsstrukturen abhebt, geht ein Vorschlag von Rauner in die entgegengesetzte Richtung. Er schlägt vor, die Ordnungsgrundlagen nur noch in einem Kernbereich von ca. 50 % - 60 % des Curriculums bundeseinheitlich zu regeln, darüber hinaus dann Raum für dynamische Anpassungen auf der Ebene von Betrieb und Berufsschule zu belassen.¹¹³ Die Konsequenz wäre eine teilweise Verlagerung der Curriculumentwicklung auf die regionale Ebene, was dort entsprechende Kompetenzen voraussetzt.¹¹⁴ Insgesamt entstünden „offene dynamische Berufsbilder“, wobei die Zahl der Ausbildungsberufe zugunsten von „Kernberufen“ weiter zu reduzieren wäre.¹¹⁵

¹¹² Vgl. Benner 1997.

¹¹³ Vgl. Rauner 1996, S. 27.

¹¹⁴ Rauner stellt sich die Einrichtung eines regionalisierten „Berufsbildungsdialogs“ vor, an dem „Repräsentanten möglichst aller in der Berufsbildung Engagierten beteiligt werden“ sollen. Ziel wäre es u. a., „Ausbildung in denjenigen Wirtschaftssektoren und Erwerbsbereichen zu fördern, die für die jeweilige Region als besonders zukunftsfruchtig eingeschätzt werden.“ (Rauner 1996, S. 33)

¹¹⁵ Vgl. Rauner 1996, S. 45, 47. Rauner geht davon aus, daß mit der Verschmelzung der bisherigen Berufsbilder die Zahl der Ausbildungsberufe auf ungefähr ein Drittel reduziert werden könnte.

3 Rückgang des Ausbildungsstellenangebots: Ausbildungsbereitschaft der Betriebe als 'Achillesferse' des dualen Systems?

3.1 Argumentationen

These:

Das Angebot an Ausbildungsstellen ist abhängig von konjunkturellen, regionalen und strukturellen Entwicklungen und wird zunehmend durch Strategien der Personalkostensenkung in den Betrieben beeinträchtigt!

Das Gesamtangebot an Ausbildungsstellen ist seit 1992 rückläufig und lag in 1996 erstmals unterhalb der Nachfrage. Dabei wäre die gegenläufige Entwicklung wünschenswert, denn angesichts der demographischen Entwicklung wird für die nächsten Jahre eine wesentliche Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots für notwendig erachtet, um die steigende Ausbildungsstellennachfrage decken zu können.¹¹⁶ Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, daß der o. g. These in der öffentlichen Diskussion eine hohe Bedeutung zukommt. Dabei wird der Ausbildungsmarkt aktuell weniger mit konjunkturellen Größen verbunden¹¹⁷, im Zentrum steht vielmehr das betriebswirtschaftliche Entscheidungsverhalten der Unternehmen. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe wird als die „Achillesferse“ des dualen Systems bezeichnet, und es wird kritisch argumentiert, daß das Funktionieren des dualen Systems „steht und fällt mit der Wirtschaftsstruktur und der Personalpolitik der Ausbildungsbetriebe.“¹¹⁸ Im Kern stellt sich daher die Frage, inwieweit der aktuelle Rückgang im Ausbildungsstellenangebot eine Übergangserscheinung darstellt, oder ob die Entwicklungen der letzten Jahre als Vorboten für grundsätzliche Veränderungen zu interpretieren sind.

Wie so häufig bei Statistiken, dienen sie in Zeiten des Konflikts nicht immer der Sachklärung, sondern sie bilden den Ausgangspunkt für unterschiedliche Interpretationen und werden für teilweise gegensätzliche Interessen in Anspruch genommen. Insofern ist es nicht verwunderlich, daß die Zahlen der Ausbildungsmarktstatistik selbst einen Gegenstand der Kontroverse darstellen. In diesem Kontext argumentieren die einen, daß die Zahlen so nachteilig erscheinen, weil nicht alle Ausbildungsplätze von den Betrieben gemeldet werden, und zudem offene Stellen deshalb nicht besetzt werden können, weil entweder die passenden Bewerber fehlen, oder bereits gegebene Ausbildungsplatzzusagen an die Schulabsolventen aufgrund erfolgreicher Doppelbewerbungen von diesen kurzfristig abgelehnt werden. Die anderen verweisen demgegenüber darauf, daß die Bilanz noch schlechter aussähe, wenn die öffentlichen Schulen bzw. die 'Wartesäle' der staatlich finanzierten Auffangmaßnahmen nicht einen Großteil der Jugendlichen absorbierten, die im dualen System ansonsten chancenlos bliebe. Und so werden die Wirtschaftsverbände angeklagt, daß sich ihr Versprechen (auf eine zehnpromtente Steigerung der Zahl an Ausbildungsstellen) als Versprecher erwiesen hätte, während die so Angeklagten wortreich auf die „Ausbildungshemmnisse“ verweisen, die der Einlösung ihres Versprechens entgegenstanden. Kurz: Der Umgang mit Berufsausbildungsstatistiken führt in eine Zone des politischen Streits und kann schnell zu einem Griff in die Disteln werden.

¹¹⁶ Das Ausbildungsstellenangebot sank um ca. 15,6 % von 721.825 (1992) auf 609.289 (1996); vgl. BMBF 1997, S. 2. Die Kultusministerkonferenz geht - ein konstantes Bildungswahlverhalten vorausgesetzt - von einer schrittweisen Erhöhung der Ausbildungsstellennachfrage von ca. 613.000 in 1996 auf mehr als 700.000 in 2006 aus (vgl. KMK 1997b, S. 2).

¹¹⁷ Vgl. zu dieser Betrachtungsweise die Berechnungen in Kau 1995, S. 58.

¹¹⁸ Herdt 1995, S. 165.

Vor diesem Hintergrund sollen die Untersuchungen in diesem Kapitel auf zwei Aspekte begrenzt und konzentriert werden: Zunächst wird das *verfügbare Zahlenmaterial* thesenbezogen ausgewertet und das Ausbildungsstellenangebot in den wesentlichen Linien nachgezeichnet. Anschließend soll nach den *Gründen* für das rückläufige Ausbildungsstellenangebot gesucht werden, um daraus Hinweise für mögliche Lösungsansätze zu gewinnen.

Der bereits momentan feststellbare Nachfrageüberhang, verbunden mit einer absehbaren Erhöhung der Ausbildungsstellennachfrage aufgrund der demographischen Entwicklung, gewinnt an Brisanz, wenn man folgende Faktoren weiter hinzuzieht:

- Die Zahl der sogenannten Altbewerber, d. h. der Jugendlichen, die länger als ein Jahr nach einem Ausbildungsplatz suchen, ist seit 1992 von 160.000 auf 260.000 gestiegen.¹¹⁹ Diese Jugendlichen finden zumeist eine Überbrückung und damit Abfederung ihrer Situation in Berufsvorbereitungsmaßnahmen oder in schulischen Übergangsstationen, die jedoch zumeist nicht als eine Alternative zur dualen Berufsausbildung beurteilt werden.
- In den neuen Bundesländern ist es bislang nicht gelungen, das duale System in einer funktionsfähigen Weise aufzubauen. Die Berufsausbildung befindet sich dort weitgehend am Tropf staatlicher Subventionen, etwa in Form des Aktionsprogramms „Lehrstellen Ost“¹²⁰, der Bereitstellung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze mit Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit¹²¹ oder eigener Förderprogramme der Bundesländer¹²².

In welchen Segmenten des dualen Systems ist ein überproportionaler Rückgang an Ausbildungsstellen festzustellen? Sind eher die Kernbereiche des dualen Systems betroffen, oder konzentrieren sich die Einbrüche auf Branchen, Berufe und Betriebe, in denen ein Rückgang unter zukunftsbezogenen Bedarfskriterien eher verschmerzbar erscheint?

Hinsichtlich der Branche bzw. des Ausbildungsberufs ist augenfällig, daß sowohl in den technologieintensiven Metall- und Elektroberufen als auch in den kaufmännischen Berufen ein überdurchschnittlicher Rückgang an Ausbildungsverhältnissen erfolgte. Einige Zahlen¹²³:

- Zwischen 1991 - 1994 ist die Zahl der Neuabschlüsse in den industriellen Metallberufen von 36.400 auf 21.100 (- 42,1 %), in den industriellen Elektroberufen von 16.400 auf 11.100 (- 32,3 %) gesunken. In 1995 haben sich die Zahlen auf dem niedrigen Niveau wieder etwas konsolidiert.
- Ähnliche Entwicklungen sind für die stärker besetzten kaufmännischen Ausbildungsberufe festzustellen:

¹¹⁹ Vgl. BMBF 1997, S. 20.

¹²⁰ Für das Ausbildungsjahr 1996 wurden über dieses Programm insgesamt 14.300 zusätzliche Ausbildungsplätze mit durchschnittlich 13.250 DM gefördert, von denen die meisten in Form betriebsnaher Ausbildungsstellen im Ausbildungsverbund oder in Form von kombinierten außerbetrieblichen und betrieblichen Stellen organisiert wurden; vgl. BMBF 1997, S. 3.

¹²¹ Vgl. BMBF 1997, S. 3f.

¹²² „Je nach Landesprogramm und Zielgruppe wird jeder zusätzliche Ausbildungsplatz mit 2.500 DM bis 12.000 DM gefördert. Insgesamt setzten die neuen Länder 1996 für ihre Programme 255 Mio. DM ein. Damit wurden über 60.000 Ausbildungsplätze gefördert. Das sind rund 50 % aller neuen Lehrverträge.“ (BMBF 1997, S. 5)

¹²³ Vgl. im einzelnen Werner 1996.

III Analyse des Kritisierten

3 Rückgang des Ausbildungsstellenangebots

53

	1991	1994		1995
Bankkaufleute	23.200	18.400	(- 20,9 %)	16.300
Industriekaufleute	24.900	18.100	(- 27,3 %)	19.300
Einzelhandelskaufl.	28.300	21.200	(- 25,3 %)	20.800
Bürokaufleute	24.000	18.900	(- 21,4 %)	19.500

- Demgegenüber blieb der Rückgang insbesondere in handwerklichen Ausbildungsberufen schwächer ausgeprägt, oder es kam sogar zu Steigerungen:

	1991	1994		1995
Friseur	17.500	14.300	(- 18,6 %)	13.700
Maurer	6.500	11.200	(+ 72,3 %)	
Gas-/Wasserinstall.	7.100	9.700	(+ 36,1 %)	8.700

Die branchen- bzw. berufsspezifischen Aufschlüsselungen stützen die Vermutung, daß jene Ausbildungsbereiche in besonderer Weise betroffen sind, die unter Kriterien der Ausbildungsqualität als die größten Prestigeträger im internationalen Ansehen des dualen Systems bewertet werden. Rauner befürchtet bei einem verstärkten Wegbrechen dieser „Flaggschiffe“ des dualen Systems die Auslösung einer Abwärtsspirale: „Geht hingegen die Zahl der ausbildenden Betriebe ... weiter zurück, werden sie sich zu einer Minderheit rechnen, zu deren Lasten die Mehrheit der Betriebe ihre Personalrekrutierung betreibt. Diese Minderheit wird sich dann ausrechnen, welche Kostennachteile ihnen eine Fortsetzung der Ausbildung aufbürdet und welche Vorteile den anderen entstehen. Unter Konkurrenzgesichtspunkten werden sie dem Druck nachgeben und ihre Ausbildung ebenfalls einstellen: es entsteht ein Spiral-Prozeß nach unten.“¹²⁴ Brähe dieser Kern des dualen Systems weg, so verlöre das gesamte System von der Angebotsseite her ein wichtiges vorwärtstreibendes Moment und erlitte außerdem einen erheblichen Imageverlust.

Das Image des dualen Systems wird nicht zuletzt auch eng verbunden mit der Ausbildungspraxis in Großunternehmen. Wie hat sich vor diesem Hintergrund die Ausbildungsbereitschaft in den unterschiedlichen Betriebsgrößen entwickelt?

Als relevante Indikatoren werden in diesem Zusammenhang die Ausbildungsbetriebsquote und die Ausbildungsquote verwendet:

- Die Ausbildungsbetriebsquote bezeichnet den Anteil an Ausbildungsbetrieben an der Gesamtzahl der Betriebe, aufgeschlüsselt nach bestimmten Größenordnungen. Zwischen 1990 und 1994 ging die Gesamtzahl der Ausbildungsbetriebe um ca. 12 % bzw. ca. 51.000 zurück.¹²⁵ Die detaillierten Zahlen lauten wie folgt:¹²⁶

Beschäftigte	1985	1990	1994	1995
1 - 9	27,8 %	21,4 %	16,7 %	16,9 %
10 - 49	57,8 %	51,7 %	46,3 %	46,5 %
50 - 499	76,4 %	73,6 %	68,2 %	67,6 %
> 499	94,0 %	94,0 %	93,9 %	93,8 %
Insgesamt	34,3 %	28,3 %	23,6 %	23,7 %

- Die Ausbildungsquote gibt demgegenüber Auskunft über den Umfang der Ausbildung in den Ausbildungsbetrieben, d. h. sie bezeichnet den Anteil der Auszubildenden an der

¹²⁴ Rauner 1996, S. 10. Ähnlich auch Kau 1995, S. 56.

¹²⁵ Vgl. BMBF 1997, S. 5.

¹²⁶ Vgl. BMBF 1997, S. 138. Die Zahlen für 1985 entstammen einer Übersicht von L. Alex (BIBB).

Gesamtzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den einzelnen Betriebsgrößenklassen. Auch hierzu die aktuellen Zahlen:¹²⁷

Beschäftigte	1990	1994	1995
1 - 9	10,9 %	7,9 %	8,0 %
10 - 49	8,3 %	6,6 %	6,6 %
50 - 499	5,9 %	4,6 %	4,5 %
> 499	5,2 %	4,5 %	4,3 %
Insgesamt	7,0 %	5,6 %	5,5 %

Die Zahlen zeigen in der Tendenz, daß zwischen 1990 und 1994 in allen Betriebsgrößenklassen ein markanter Rückgang sowohl der Ausbildungsbetriebs- als auch der Ausbildungsquote stattgefunden hat. „In den kleinen Betrieben sank bei einem Beschäftigtenzuwachs von knapp 7 % die Zahl der Auszubildenden um rund 23 %. In den großen Betrieben sank die Beschäftigung um knapp 10 %, die Zahl der Auszubildenden jedoch überproportional um fast 22 %.“¹²⁸ In 1995 kam diese Entwicklung in den Kleinbetrieben zur Ruhe, während sich in den größeren Betrieben die Entwicklung zwar abschwächte, jedoch in der Grundtendenz fortsetzte.¹²⁹ Im Berufsbildungsbericht 1997 wird die Entwicklung wie folgt resümiert: „Noch hat die duale Ausbildung ihren hohen Rang, wenn auch nicht mehr so unangefochten wie in früheren Jahren.“¹³⁰

Die Entwicklung kann aufgrund der vorliegenden Zahlen noch nicht abschließend beurteilt werden. Die eingangs angesprochene öffentliche Kontroverse läßt sich pointiert nun so zusammenfassen, daß die eine Seite aus dem Verlauf der Ereignisse den Schluß zieht, die Wirtschaft werde ihrer Ausbildungsverantwortung nicht gerecht, während die andere Seite auf die Gründe verweist, die der Wahrnehmung einer solchen Ausbildungsverantwortung entgegenstehen. Hinsichtlich der Ausbildungsverantwortung der Wirtschaft für die Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots wird zumeist auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts verwiesen, in dem es u. a. heißt: „Wenn der Staat ... den Arbeitgebern die praxisbezogene Berufsausbildung der Jugendlichen überläßt, so muß er erwarten, daß die gesellschaftliche Gruppe der Arbeitgeber diese Aufgabe nach Maßgabe ihrer objektiven Möglichkeiten und damit so erfüllt, daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das gilt auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgabe nicht mehr ausreichen sollte.“¹³¹ Auch wenn die Aussagen dieses Urteils im wesentlichen im Sinne einer *moralischen* Verantwortung gedeutet werden¹³², so bilden sie den Anknüpfungspunkt für eine scharfe Kritik.¹³³ Diese beinhaltet im Kern, daß die soziale Verantwortung in einem

¹²⁷ Vgl. BMBF 1997, S. 139.

¹²⁸ BMBF 1997, S. 5. In absoluten Zahlen: „Von 1990 bis 1994 reduzierten die Großbetriebe die Anzahl der Auszubildenden um rund 72.000“ (BMBF 1997, S. 6).

¹²⁹ Diese Aussage wird weiter gestützt durch den IAB-Betriebspanel 3. Welle 1995, in der für 1994 / 1995 bei den Großbetrieben (> 499 Beschäftigte) 26,2 % der Betriebe angaben, sie hätten die Ausbildungsaktivitäten eingeschränkt, während nur 12,1 % über eine Ausweitung berichteten; vgl. BMBF 1997, S. 144.

¹³⁰ BMBF 1997, S. 147.

¹³¹ BVG 1981, S. 148.

¹³² Vgl. Feuchthofen 1997, insb. S. 124f.

¹³³ Exemplarisch sei hier Zabeck (1996, S. 77f.) genannt: „Wir sind gegenwärtig Zeugen eines Bruches der deutschen Wirtschaft mit dem traditionellen Paradigma ihrer Personal- und Nachwuchspolitik. An die Stelle der unternehmerischen Verpflichtung auf gesamtgesellschaftliche Verantwortung und der Ausrichtung auf eine - trotz aller Tarifkonflikte - sozialpartnerschaftliche Unternehmenskultur scheint zur Zeit ein nackter Betriebsegoismus zu treten. Während die traditionelle betriebliche Ausbildungspolitik ... kommunitaristische Züge trug, womit gemeint ist, daß die Belange des übergeordneten sozialen Verbandes die Entscheidungen

wachsenden Maße kurzfristigen betriebswirtschaftlichen Kostensenkungszielen geopfert und auf den Staat übertragen werde.

Die vorliegenden empirischen Untersuchungen stützen die Beobachtung, daß insbesondere die Großbetriebe die über den eigenen Bedarf hinausgehende Ausbildung verstärkt abbauen und eine Anpassung an den mittelfristig als rückläufig eingeschätzten Personalbedarf vornehmen. Dabei ist die Personalbedarfsplanung in vielen Branchen insgesamt durch Unsicherheiten gekennzeichnet: „Technische Entwicklungsperspektiven einerseits ..., zunehmende Flexibilität in der Standortwahl andererseits, sind offensichtlich nicht die Vorzeichen, unter denen mehrjährige, aufwendige Ausbildungsverhältnisse traditioneller Art in bisherigem Umfang erforderlich erscheinen.“¹³⁴ Als Einflußgrößen für das Auszubildungsverhalten insbesondere von Großunternehmen sind den Untersuchungen zufolge folgende Gründe zu entnehmen:

- „Einige Unternehmen haben lange Zeit über Bedarf ausgebildet und dadurch eine junge Belegschaft gewonnen. Sie schränken, ohne Nachteile befürchten zu müssen, die Ausbildung zumindest für eine gewisse Zeit ein und setzen vermehrt auf die Weiterbildung.“¹³⁵
- Der in den Unternehmen ausgelöste Kostensenkungsdruck öffnet den Blick auf Substitutionsstrategien der Personalrekrutierung, die mit geringeren Kosten verbunden und zudem zeitlich flexibler durchführbar sind. So stehen neben einem breiten Angebot an qualifizierten Arbeitssuchenden auf dem Arbeitsmarkt (u. a. weitergebildete Arbeitslose, Studienabbrecher) insbesondere die Fachhochschulabsolventen als Alternative zur Disposition.¹³⁶
- In geringerem Maße wird das Argument des fehlenden Angebots an geeigneten Bewerbern für einen Ausbildungsplatz angeführt.¹³⁷ Nicht nur aufgrund dieser begrenzten quantitativen Bedeutsamkeit ist es bemerkenswert, daß dieser Grund von den Wirtschaftsverbänden besonders betont wird. So wird unter dem Stichwort der „Ausbildungsreife“ beanstandet, daß insbesondere die Rechen- und Rechtschreibleistungen der Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen im letzten Jahrzehnt signifikant nachgelassen hätten. Als Beleg wird dabei auf (im einzelnen nicht

mitbestimmen, findet sich heute zunehmend ein streng zweckrationaler, auf kurze Zeitspannen fixierter Ökonomismus. In ihm schlägt sich nach meinem Urteil die 'Philosophie' der immer einflußreicher werdenden internationalen Unternehmensberatungsfirmen nieder, die - was die Berufsausbildung anbetrifft - lediglich Kostengesichtspunkte gelten läßt. Während die deutsche Wirtschaft in den Nachkriegsjahrzehnten ... im Zeichen der Internalisierung sozialer Kosten stand ..., wird heute mit Nachdruck die Politik der Externalisierung sozialer Verantwortung betrieben. Die Berufsausbildung zählt zu den wenigen Bereichen, in denen die Externalisierung sozialer Kosten ohne Rücksichtnahme auf Mitwirkungsrechte des Staates und der Gewerkschaften möglich erscheint.“

¹³⁴ Hansis 1995, S. 134.

¹³⁵ BMBF 1997, S. 147. Der mangelnde Bedarf an neu ausgebildeten Fachkräften ist mit durchschnittlich 35 % der am häufigsten genannte Grund für einen Rückzug aus der Ausbildung, wobei Großbetriebe (46 %) diesen Grund wesentlich häufiger anführen als Kleinbetriebe (15 %) oder Mittelbetriebe (26 %); vgl. Brandes / Walden 1995, S. 54.

¹³⁶ Das Kostenargument wird vornehmlich von Kleinbetrieben (50 %) und Mittelbetrieben (37 %) angeführt, während Großbetriebe nur zu 29 % angeben, die Ausbildung sei zu teuer. Die unter Kostenkriterien korrespondierenden Argumente „Fachkräfte vom Arbeitsmarkt“ (13 %), „Ausbildung zu aufwendig“ (12 %) oder „Angebot an (Fach-)Hochschulabsolventen“ (5 %) sind zwar insgesamt schwächer ausgeprägt, dienen jedoch insgesamt der empirischen Arrondierung des viel diskutierten Kostenarguments; vgl. Brandes / Walden 1995, S. 54. Vgl. auch Alex 1994, S. 35 und Sauter 1997, S. 82.

¹³⁷ Das Argument „keine geeigneten Bewerber“ wurde insgesamt von 19 % der befragten Großbetriebe genannt (gegenüber 52 % der Kleinbetriebe); vgl. Brandes / Walden 1995, S. 54.

spezifizierte) Eignungsprüfungen in den Industrie- und Handelskammern Hanau und Kassel¹³⁸ sowie bei der BASF AG¹³⁹ verwiesen.

- Ansatzweise deutet sich an, daß Organisationskonzepte wie „lean management“ oder „outsourcing“ das Ausbildungspotential von Unternehmen beeinträchtigen können, wenn die Vermittlung der Breite an Qualifikationen eines Ausbildungsberufs aufgrund einer reduzierten Fertigungstiefe oder ausgelagerter Geschäftsbereiche nicht mehr ohne weiteres möglich ist.¹⁴⁰

3.2 Reformvorschläge

... *Mobilisierung von Ausbildungsreserven*

Ein wesentlicher Strang der berufsbildungspolitischen Aktivitäten konzentriert sich aktuell darauf, die vorhandenen Ausbildungskapazitäten auszuschöpfen und trotz des 'betriebswirtschaftlichen Gegenwinds' eine Trendwende im Ausbildungsstellenangebot einzuleiten. Dies wird über vielfältige Ansätze angestrebt:

- Politische Appelle an die Ausbildungsverantwortung der Wirtschaft, teilweise unterlegt mit (zumeist unverbindlichen) Sanktionsandrohungen.¹⁴¹
- Programme der Ausbildungsplatzakquisition durch die Kammern und die Arbeitsverwaltung, beispielsweise in Form von konzentrierten Betriebsbesuchsaktionen (z. B. „Maikäferaktion“ im Frühjahr 1996 oder „Tag des Ausbildungsplatzes“ im September 1996) oder der Einstellung von öffentlich geförderten Lehrstellenentwicklern und -werbern, die über die persönliche Ansprache von Betrieben, Ausbildungsbörsen, Hotline-Aktionen u. a. die vorhandenen Ausbildungsreserven aktivieren sollen.¹⁴²
- In einigen Bundesländern werden „Ausbildungsbündnisse“ vereinbart, die im wesentlichen aus zwei Komponenten bestehen: (a) Verbesserte Rahmenbedingungen (z. B. längere Verweildauer der Auszubildenden im Betrieb durch eine Verdichtung des Berufsschulunterrichts) sollen den Betrieben Anreize für die Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze bieten; (b) Sofern die Ausbildungsplatznachfrage weiterhin nicht ausreicht, soll der Staat subsidiär durch öffentlich finanzierte Ausbildungsplätze die Lücken schließen.¹⁴³
- „Ausbildungsinitiative“ des Verbands der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie (VBM), bei der mit finanzieller Unterstützung aus Verbandsmitteln bis zu 1.000 zusätzliche

¹³⁸ Zentrale Aussage: „Zwischen 1986 und 1996 hat sich die durchschnittliche Fehlerzahl im Rechtschreib- und Mathetest um jeweils 25 Prozent erhöht.“ (iwd Nr. 9 vom 27. Februar 1997)

¹³⁹ Zentrale Aussagen sind hier: Der Anteil richtiger Lösungen nahm bei Absolventen mit mittlerer Reife in der Rechtschreibung von 75 % (1975) über 72 % (1980) auf 63 % (1995), im Rechnen von 76 % (1975) über 70 % (1980) auf 64 % (1995) ab. Bei Hauptschulabsolventen nahm der Anteil richtiger Lösungen in der Rechtschreibung von 51 % (1975) über 47 % (1980) auf 38 % (1995), im Rechnen von 73 % (1975) über 58 % (1980) auf 56 % (1995) ab. Vgl. Kiepe 1997, S. 15.

¹⁴⁰ Vgl. Bergmann / Dybowski 1997.

¹⁴¹ So beispielsweise in Form von mit Drohgebärden verbundenen Hinweisen darauf, ein weiterer Rückgang des Ausbildungsstellenangebots würde die Forderungen jener politischen Kräfte nähren, die auf die Einführung einer Umlagefinanzierung drängen. Ebenfalls in diesem Kontext stehen die Überlegungen hinsichtlich der Bevorzugung von Ausbildungsbetrieben bei der Vergabe öffentlicher Aufträge. Eine erste Umsetzung hat mittlerweile in Nordrhein-Westfalen sowie in Frankfurt / Main stattgefunden (vgl. BMBF 1997, S. 21).

¹⁴² Vgl. BMBF 1997, S. 31.

¹⁴³ Vgl. exemplarisch den „Ausbildungskonsens Nordrhein-Westfalen“ in Beckheuer 1996.

Ausbildungsplätze in Ausbildungsberufen der Metall- und Elektroindustrie geschaffen werden sollten.¹⁴⁴

- In tarifvertraglichen Regelungen wird die Ausweitung des Lehrstellenangebots sowie die Übernahme von Ausbildungsabsolventen im Ausgleich mit einem „Einfrieren“ oder einer unterproportionalen Steigerung der Ausbildungsvergütung vereinbart. Eine Untersuchung des WSI identifizierte in 32 Tarifbereichen entsprechende Vereinbarungen zum Erhalt bzw. Ausbau der Ausbildungskapazitäten.¹⁴⁵

... *Ausdehnung der Verbundausbildung*

Für Betriebe, die aus inhaltlichen, personellen, organisatorischen oder finanziellen Gründen keine vollständige Ausbildung anbieten können oder wollen, soll der sogenannte Ausbildungsverbund ausgebaut werden. Die Verbundausbildung wird i. d. R. koordiniert durch einen Leitbetrieb oder Ausbildungsverein. Sie setzt eine vergleichsweise ausgeprägte Organisation und detaillierte Ausbildungsplanung voraus, weshalb sich entsprechende Modelle in der Ausbildungspraxis noch nicht in größerem Umfang durchgesetzt haben. „Bislang fehlt eine umfassende Dokumentation der in den letzten Jahren neu gegründeten regionalen Verbände sowie eine zentrale Informationsbörse“¹⁴⁶.

... *Maßnahmen zur Kostensenkung für Ausbildungsbetriebe (einschließlich Abbau von kostenwirksamen Regelungen des Ausbildungsrechts)*

Von Zeit zu Zeit werden in der öffentlichen Diskussion immer wieder mehr oder weniger allgemeine Appelle vorgetragen, die Ausbildungsvergütung zu begrenzen. Die Vorschläge reichen von der „Einfrierung“ oder „Absenkung“ bis hin zu dem sogenannten „Drei-für-Zwei“-Modell¹⁴⁷, bei dem sich drei Auszubildende die Vergütung von zweien teilen sollen. Die Appelle bleiben zu einem großen Teil deshalb vordergründig, weil sie entweder bereits in Tarifverhandlungen berücksichtigt wurden oder die ausbildungsrechtlichen Vorgaben nicht berücksichtigen.¹⁴⁸

Als nachdrücklicher sind demgegenüber jene Initiativen zu bewerten, die auf den Abbau von kostenwirksamen Regelungen des Ausbildungsrechts zielen. Hier sind zunächst die beiden folgenden zu nennen:

¹⁴⁴ Vgl. VBM 1996. Das Modell sieht wie folgt aus: Der VBM stellt Mittel in Höhe von bis zu 30 Mio. DM zur Verfügung, die zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze verwendet werden sollen. Die Auszubildenden innerhalb des Programms werden in einem Verein, dem „Ausbildungsnetz Bayern e.V.“ angestellt, der auch die Ausbildungsvergütung bis zu insgesamt 26.400 DM über die gesamte Ausbildungszeit übernimmt. Die Ausbildung selbst findet jedoch in den Ausbildungseinrichtungen der Vereinsmitglieder statt. „Die notwendigen Mittel für die Finanzierung der Ausbildungsvergütung erhält der Verein anteilig durch einen VBM-Zuschuß und durch einen Mitgliedsbeitrag, den die Firmen an den Verein ‘Ausbildungsnetz Bayern e.V.’ entrichten.“

¹⁴⁵ Vgl. WSI 1996; einige der festgestellten Varianten: Vereinbarung konkreter Steigerungssätze (5 bzw. 10 %) oder -zahlen (z. B. Deutsche Post AG für 1997: +100), z. T. bei Einfrieren der Ausbildungsvergütung; Vereinbarung hinsichtlich der befristeten Übernahme nach der Ausbildung (z.T. Übernahmequoten, z. T. in ein Teilzeitarbeitsverhältnis, z. T. mit schrittweisem Einstieg in die Vollzeitbeschäftigung, z. T. in Verbindung mit abgesenkten Eingangsvergütungen für Berufsanfänger während eines definierten Zeitraums).

¹⁴⁶ BMBF 1997, S. 105.

¹⁴⁷ Dieses Modell wurde von den Ministerpräsidenten aus Niedersachsen und Sachsen vorgetragen; vgl. Süddeutsche Zeitung 05/1996, S. 1.

¹⁴⁸ Vgl. die Auslegung einer „angemessenen Ausbildungsvergütung“ (§ 10 BBiG) in Braukmann 1996, S. 62.

- Zum 1. März 1997 wurde das Jugendarbeitsschutzgesetz (§ 9) dahingehend geändert, daß fortan auch die 70 % der über 18jährigen Auszubildenden an jedem Berufsschultag nach dem Berufsschulunterricht in den Ausbildungsbetrieb zurückkehren können.¹⁴⁹
- Mit der Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung zum 14. März 1996 „können die Kammern berufserfahrenen und qualifizierten Fachkräften .. auch ohne Abnahme einer aufwendigen formellen Prüfung die Ausbildereignung zuerkennen, wenn die ordnungsgemäße Ausbildung gesichert ist.“¹⁵⁰

Als dritte Komponente ausbildungsrechtlicher Maßnahmen strebt die Bundesregierung die Aufhebung der einjährigen Anrechnungspflicht des schulischen Berufsgrundbildungsjahres auf die Ausbildungszeit an.¹⁵¹ In Stellungnahmen wird die Wirksamkeit auf das Ausbildungsplatzangebot nicht nur bezweifelt, sondern es wird eine gegenproduktive Wirkung erwartet, da sich die Ausbildungszeit für die Gruppe der Berufsgrundschulabsolventen um ein Jahr verlängern und so der Ausbildungsmarkt zusätzlich belastet würde.¹⁵²

Schließlich wird im Kontext der Kostenentlastungsdiskussion an die Kammern appelliert, die Ausbildungsbetriebe nicht weiter mit Gebühren für die Zwischen- und Abschlußprüfung zu belasten, was in der Konsequenz zu einer Finanzierung der Prüfungsgebühren aus dem Kammerhaushalt und damit aus den Beiträgen aller Mitgliedsbetriebe führen würde.¹⁵³

... Reduzierung / Reorganisation des Berufsschulunterrichts

Die latente Forderung insbesondere kleinerer Betriebe auf einen Verzicht des 2. Berufsschultags fand in jüngster Zeit eine Neuakzentuierung in dem Bestreben, den Betrieben wieder mehr betriebliche Ausbildungszeit zu verschaffen. Die mal offensiv, mal verhalten vorgetragenen Forderungen führten seitens der Politik im Ergebnis zwar zu einer Bekräftigung der 1991 getroffenen „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“, nach der der Unterrichtsumfang der Berufsschule „mindestens 12 Wochenstunden“ umfassen sollte¹⁵⁴. Aber obwohl dieses Soll in der Praxis häufig unterschritten wird¹⁵⁵, kam es in zahlreichen Bundesländern zu Maßnahmen der „Verdichtung“, „Flexibilisierung“ oder „Reorganisation“ des Berufsschulunterrichts mit dem Ziel, die Anwesenheitszeit der Auszubildenden (für Ausbildung und produktive Arbeitstätigkeiten) im Betrieb zu erhöhen. Zumeist wurde die tägliche Unterrichtszeit auf 8 oder gar 9 Unterrichtsstunden erhöht und auf dieser Grundlage die Gesamtunterrichtszeit auf weniger Tage verteilt. Dabei haben sich zwei Varianten durchgesetzt: (a) Im ersten Ausbildungsjahr wird der Unterricht prinzipiell an zwei Tagen

¹⁴⁹ Vgl. Beckers 1997. Im Minderheitsvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer im Berufsbildungsbericht 1997 wird die Wirksamkeit dieser Regelung für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze bezweifelt. Als Folge der Novellierung werden demgegenüber eine Beeinträchtigung der Lernleistung in der Berufsschule sowie ein erhöhtes Unfallrisiko im Betrieb befürchtet (vgl. BMBF 1997, S. 21).

¹⁵⁰ BMBF 1997, S. 6f. Zur Auslegung vgl. ibv Nr. 12 v. 12. März 1997, S. 1007 - 1011.

¹⁵¹ Vgl. BMBF 1997, S. 7.

¹⁵² Vgl. BMBF 1997, S. 16, 21. In einer Stellungnahme der Ministerpräsidenten vom 18.12.1996 haben sich die Bundesländer gegen die Absicht der Bundesregierung gestellt.

¹⁵³ Die Gebühren werden im Durchschnitt für kaufmännische Ausbildungsberufe auf 280 DM (ohne Fertigkeitprüfung) bzw. 340 DM (mit Fertigkeitprüfung), für gewerblich-technische Ausbildungsberufe auf 370 DM (ohne Fertigkeitprüfung) bzw. 420 DM (mit Fertigkeitprüfung) beziffert. Im Handwerk liegen die durchschnittlichen Gebühren für die Zwischenprüfung bei 165 DM und für die Gesellenprüfung bei 290 DM (ohne Sach- und Materialkosten) (vgl. BMBF 1997, S. 99).

¹⁵⁴ Vgl. KMK 1991.

¹⁵⁵ In 41,9 % der Berufsschulklassen liegt der Unterricht unterhalb von 12 Wochenstunden; vgl. iwd Nr. 30 v. 24. 7. 1997, S. 2.

durchgeführt, um dafür im zweiten und dritten Ausbildungsjahr nur noch an einem Tag Berufsschulunterricht zu erteilen (z. B. Niedersachsen). (b) Das über 8 bzw. 9 Unterrichtsstunden hinausgehende Stundenkontingent wird angesammelt und führt 14tägig zu einem zweiten Berufsschultag oder wird in Blöcken zusammengefaßt unterrichtet (z. B. Hessen).

4 Finanzierung der betrieblichen Ausbildung: Zwischenbetriebliche Kosten-Nutzenverteilung als Einflußfaktor für das Ausbildungsstellenangebot?

4.1 Argumentationen

These:

Die ungleiche Verteilung von Kosten und Nutzen der Berufsausbildung führt zum Abbau von dualen Ausbildungsplätzen!

„Wer zahlt, der zählt!“ - dieser Ökonomen und Politikern recht vertraute Leitspruch bringt zum Ausdruck, daß die Finanzierung einer Sache nicht nur mit einer Verpflichtung, sondern auch mit Einfluß und Verfügungsmöglichkeiten verbunden ist. Ein solcher Zusammenhang ist es wohl, der die Brisanz und die verhärteten Standpunkte zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften in der Frage der Finanzierung des dualen Systems zumindest anzudeuten vermag. Obwohl die Frage der Finanzierung des dualen Systems auch die klassische Dimension „Staat oder Markt“ anspricht, konzentriert sich die Kontroverse auf die Frage der zwischenbetrieblichen Kosten-Nutzenverteilung. Dabei hat die aktuelle Debatte gegenüber der in den 70er-Jahren zwar ihre Zielanbindung verändert, doch die Argumentationsfiguren sind in etwa die gleichen geblieben.¹⁵⁶

Aktuell wird die Finanzierungsfrage in erster Linie mit dem Ziel verbunden, die Zahl der Ausbildungsplätze zu erhöhen. Grundlegend ist die Vorstellung, daß über die Veränderung der zwischenbetrieblichen Kosten-Nutzenverteilung eine positive Wirkung auf die Bereitstellung eines erhöhten Ausbildungsstellenangebots erreichbar sei. Diese Diskussion soll nunmehr in ihren Argumenten und empirischen Bezügen nachgezeichnet werden.

Ausgangspunkt der Debatte ist das Argument, daß Kosten für und Nutzen von Ausbildung zwischen den Betrieben ungleich verteilt sind. Während die einen über Bedarf ausbilden, bilden die anderen unter Bedarf oder gar nicht aus, betreiben auf diese Weise eine „Externalisierung von Kosten“ auf andere Betriebe bzw. den Staat und verhalten sich in diesem Sinne als ‘Trittbrettfahrer’. Das Argument träfe dann zu, (a) wenn tatsächlich zwischen Branchen bzw. Betrieben ein im Saldo ungleicher Fluß von Ausbildungsabsolventen stattfände, (b) wenn die disproportional hoch ausbildenden Betriebe tatsächlich Kosten für die Ausbildung zu tragen hätten, die den Nutzen aus ihr wesentlich überstiegen.

Die ungleiche Verteilung der Ausbildungsaktivitäten läßt sich nicht nur über Bonmots wie ‘Ford ist der größte Bäcker Deutschlands, weil dort viele dieser Handwerksgruppe nach der Gesellenprüfung aufgrund einer besseren Bezahlung beginnen’ dokumentieren. Sie wird vielmehr schon deutlich über die oben skizzierten abnehmenden Ausbildungsbetriebsquoten in unterschiedlichen Betriebsgrößengruppen. Sie finden weitere Nahrung in Studien über die Fremdrekrutierung von ausgebildeten Mitarbeitern bzw. über die Mobilität von Facharbeitern. Befunde aus einer BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 zeigen, „daß gut jeder fünfte im Wirtschaftsbereich Handwerk ausgebildete deutsche Facharbeiter in die Industrie und weitere 26 % in andere Wirtschaftsbereiche abgewandert sind. Nur gut die Hälfte verbleibt im Handwerk. In umgekehrter Richtung ist die Fremdrekrutierung, d. h. die Übernahme anderweitig ausgebildeter Fachkräfte im öffentlichen Dienst und im Handel am größten

¹⁵⁶

In den 70er-Jahren wurde die Debatte mit der Zielvorstellung verbunden, daß die angestrebten Qualitätsverbesserungen in der Berufsausbildung höhere Ausbildungskosten verursachten, die nur durch Veränderungen in den Finanzierungsstrukturen und in den Verantwortlichkeiten zu erreichen seien; vgl. Kell 1997, S. 94ff.

(78 %). Der Anteil der Facharbeiter, die die Industrie vom Handwerk übernommen hat, beträgt 37 %.¹⁵⁷ Ähnlich die Aussagen im Berufsbildungsbericht 1996: „Das Handwerk gibt erheblich mehr Facharbeiter ab als es von anderen Sektoren aufnimmt; die Großindustrie und der Dienstleistungssektor nehmen mehr Facharbeiter auf als von ihnen abwandern.“¹⁵⁸

Mit diesen Hinweisen ist die Tatsache bedarfsdisproportionaler Ausbildungsaktivitäten angezeigt, wenn auch noch nicht die Gründe und möglichen Rechtfertigungen für die Situation geklärt sind. Je nach Ergebnis verschärfend oder auch relativierend zu dieser Ungleichsituation sind die Kosten- und Nutzenfaktoren zu berücksichtigen, mit denen ein Ausbildungsbetrieb jeweils konfrontiert ist. Obwohl in jüngster Zeit einige Überlegungen und auch Berechnungen zu diesen Faktoren vorgelegt wurden, kann der Kritik von Kell zugestimmt werden, nach der weder die bildungsökonomisch orientierten theoretischen Grundlagen zur Klärung der Kosten-Nutzenfragen seit den 70er-Jahren weiterentwickelt noch umfangreiche empirische Untersuchungen über sie durchgeführt worden sind.¹⁵⁹ Dennoch, einiges an Aussagen liegt vor, und dies kann wie folgt skizzenhaft zusammengefaßt werden:

- In einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurden die jährlichen Bruttokosten, Erträge und Nettokosten pro Auszubildendem in einer Voll- und Teilkostenbetrachtung¹⁶⁰ errechnet und zudem für Industrie / Handel sowie Handwerk aufgeschlüsselt. Im Ergebnis ergaben sich folgende Werte:

Vollkostenbetrachtung			
	Insgesamt	Industrie/Handel	Handwerk
Bruttokosten	29.573 DM	31.824 DM	24.889 DM
- Erträge	11.711 DM	11.315 DM	12.536 DM
= Nettokosten	17.862 DM	20.509 DM	12.352 DM

Teilkostenbetrachtung			
	Insgesamt	Industrie/Handel	Handwerk
Bruttokosten	18.051 DM	20.508 DM	12.936 DM
- Erträge	11.711 DM	11.315 DM	12.536 DM
= Nettokosten	6.340 DM	9.193 DM	400 DM

- In einer Aufschlüsselung der Vollkostenbetrachtung nach unterschiedlichen Betriebsgrößen zeigte sich, daß in kleineren Betrieben die Erträge tendenziell höher und die Bruttokosten tendenziell niedriger liegen als der Durchschnitt. So ergab beispielsweise die Vollkostenbetrachtung für Betriebe mit weniger als 10 Beschäftigten Bruttokosten in Höhe von 27.473 DM, Erträge von 12.221 DM und Nettokosten in Höhe von 15.252 DM. Demgegenüber lagen die Bruttokosten für Großbetriebe mit mehr als 499 Beschäftigten bei 35.692 DM, die Erträge bei 10.311 DM und die Nettokosten bei 25.381 DM.¹⁶¹
- Zudem wurden auf der Grundlage der BIBB-Untersuchung die Kosten für unterschiedliche Ausbildungsberufe spezifiziert:¹⁶²

¹⁵⁷ Schober 1994, S. 22.

¹⁵⁸ BMBF 1996, S. 98.

¹⁵⁹ Vgl. Kell 1997, S. 94, 97. Ähnlich auch Zabeck 1996, S. 80.

¹⁶⁰ Während die Vollkosten sämtliche Kosten einbeziehen, werden in der Teilkostenbetrachtung nur die variablen Kosten berücksichtigt (insb. nicht die Kosten für die nebenberuflichen Ausbilder), „d.h. die Kosten, die unmittelbar und ausschließlich mit Ausbildung zusammenhängen und durch sie zusätzlich verursacht werden“ (BMBW 1994, S. 103).

¹⁶¹ Vgl. BMBW 1994, S. 103.

¹⁶² Vgl. Malcher 1996, S. 298.

Teilkostenbetrachtung

	Ind.mechaniker	Einzelhandelskaufl.	Kfz.-Mechaniker
Bruttokosten	33.409 DM	17.664 DM	12.381 DM
- Erträge	10.841 DM	15.524 DM	13.451 DM
= Nettokosten	22.567 DM	2.141 DM	- 1.070 DM

- In der Untersuchung wurde auch die Struktur der Kostenarten an den Gesamtkosten transparenter. So zeigte sich, daß die Personalkosten der Auszubildenden knapp 50 % der Gesamtkosten ausfüllen (darunter die Ausbildungsvergütungen mit ca. 1/3 der Gesamtkosten). Ca. 40 % sind Kosten für das Ausbildungspersonal, 10 % entfallen auf sonstige Kosten.¹⁶³
- Noch schwieriger als die Kosten ist der Nutzen einer Ausbildung zu berechnen. Wie die skizzierten Untersuchungen des BIBB zeigen, lassen sich zwar die Erträge aus den produktiven Arbeitstätigkeiten während der Ausbildung quantifizieren. Die Berücksichtigung weitergehender Nutzenfaktoren ist jedoch davon abhängig, ob der Auszubildende nach Ausbildungsabschluß im Betrieb verbleibt und seine Qualifikationen für den Betrieb tatsächlich nutzbar werden. In diesem Zusammenhang werden einzelne Faktoren des sogenannten „Opportunitätsnutzens“ angeführt, die ihre Überzeugungskraft allerdings weniger durch eindeutige Ertragsziffern, als durch die subjektiv mehr oder weniger hoch eingeschätzte Relevanz für personalpolitische Gestaltungsziele beziehen. Im einzelnen werden als möglichen Opportunitätsnutzen einer dualen Ausbildung beispielsweise die folgenden Faktoren genannt:¹⁶⁴ geringe Einarbeitungszeit und -kosten; niedrigere Rekrutierungskosten; Vermeidung von Fehlbesetzung; Vermeidung von Fluktuationskosten; stärkere Betriebsbindung; besseres Betriebsklima (Zukunftsaussichten für Kinder von Belegschaftsmitgliedern); Reputation in der Region (Demonstration sozialer Verantwortung); besseres Verständnis der betrieblichen Kulturen und Zusammenhänge seitens der Absolventen.

Die Verwendung der Kosten-Nutzenargumente ist nicht frei von Pikanterie, da sie die Interessenparteien gelegentlich zu einem Spagat nötigt. So sind beispielsweise die Arbeitgeberverbände in der gesellschaftspolitischen Debatte gehalten, mit dem Hinweis auf die hohen Kosten einer betrieblichen Berufsausbildung ihre Kostensenkungsziele zu begründen. Andererseits müssen sie gegenüber den Mitgliedsbetrieben betonen, daß sich „Ausbildung rechnet“, um neue Ausbildungsbetriebe zu gewinnen oder zumindest die bestehenden zu halten.

Vor diesem nur bedingt aufgeklärten Hintergrund an Kosten-Nutzenrechnungen wird insbesondere von einzelnen Gewerkschaften erneut die Frage aufgeworfen, wie durch Modelle der Umlagefinanzierung eine Entlastung der über Bedarf ausbildenden Betriebe erfolgen und das Ausbildungsstellenangebot auf diese Weise erhöht werden kann.

4.2 Reformvorschläge

Obwohl Formen einer Umlagefinanzierung im dualen System bereits im begrenzten Rahmen praktiziert werden, vollzieht sich der Streit über diesen Vorschlag nicht nur im rationalen Austausch von Sachargumenten. Insofern ist zu vermuten, daß hinter den vorgetragenen Zielen und Argumenten grundlegende Konflikte über die Verteilung von Einfluß und Mitbestimmung in der Berufsbildung mitschwingen.

¹⁶³ Vgl. BMBW 1994, S. 103.

¹⁶⁴ Vgl. Cramer / Müller 1994; Malcher 1996, S. 298ff.; Rauner 1996, S. 58.

Zunächst: Elemente einer Umlagefinanzierung sind in spezifischen Bereichen fester Bestandteil der Ausbildungspraxis:

- In der Bauwirtschaft wird auf tarifvertraglicher Grundlage eine sog. Urlaubs- und Lohnausgleichskasse geführt, in die sämtliche Baubetriebe ca. 2,8 % der betrieblichen Bruttolohnsumme einzahlen, um daraus den Ausbildungsbetrieben die Gebühren und Kosten für die überbetriebliche Ausbildung sowie große Teile der Ausbildungsvergütung zu erstatten. Auf diese Weise werden ca. 2/3 der Ausbildungskosten über die Solidarumlage finanziert.¹⁶⁵
- Zahlreiche Kammern finanzieren Teile der überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen über Beiträge, die von allen Betrieben des Kammerbereichs erhoben werden.¹⁶⁶
- Schließlich kann auch die weiter oben skizzierte „Ausbildungsinitiative“ des Verbands der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze als eine Variante der Umlagefinanzierung bezeichnet werden.¹⁶⁷

Die von den Gewerkschaften geforderte Form der „Umlagefinanzierung“ überschreitet den Kammer- bzw. Branchenrahmen und strebt eine bundeseinheitliche Fondsfinanzierung an. Hinsichtlich der Modalitäten werden Eckwerte vorgeschlagen, die als offen und diskussionsfähig bezeichnet werden.¹⁶⁸ Eine Variante hinsichtlich der Aufbringung und Verwaltung der Mittel bestünde darin, eine Abgabe in Höhe von ca. 2 % der Bruttolohn- und -gehaltssumme zu erheben, die über die Selbstverwaltungsstrukturen der Arbeitsverwaltung (unter Mitbestimmung der Gewerkschaften) verwendet wird. Es würden dann prinzipiell jene Betriebe aus dem Fond unterstützt, die oberhalb einer festgelegten Ausbildungsquote ausbilden. Im einzelnen werden u. a. folgende Ziele ausgewiesen:¹⁶⁹

- Sicherung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden und auswahlfähigen Ausbildungsangebots; das schließt nach anerkanntem Verständnis einen Überhang verfügbarer Ausbildungsstellen von 12,5 Prozent ein;
- Ausbau und Verstetigung der Qualität der Berufsausbildung;
- Aufhebung von Wettbewerbsverzerrungen zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben;
- Überwindung von regionalen, berufsfachlichen oder geschlechtsspezifischen Ungleichheiten;
- Förderung des wirtschaftlichen Strukturwandels und insbesondere strukturschwacher Regionen;
- Zurückführung der staatlichen Subventionierung von Berufsausbildung auf ein vertretbares Maß.

Insbesondere die Arbeitgeberverbände führen eine Vielzahl von Argumenten gegen diesen Vorschlag an:

- Es wird generell die Erreichbarkeit der Ziele mit Hilfe einer Umlagefinanzierung bezweifelt. Es wird angeführt, daß es zu einer prozyklischen Belastung in konjunkturschwachen Zeiten käme, zudem wäre das Finanzvolumen zur Ausübung strukturpolitischer Effekte zu niedrig. Die Umlage würde die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe nicht stärken,

¹⁶⁵ Vgl. ULAK 1995. (Stand 1. 7. 1995)

¹⁶⁶ Vgl. KWB 1995, S. 15.

¹⁶⁷ Vgl. Teil III.3.2.

¹⁶⁸ Vgl. DGB 1995b, S. 14ff.

¹⁶⁹ Vgl. DGB 1995b, S. 3f.

sondern eher schwächen: „Eine Umlage ist das Angebot an die Betriebe, sich durch Zahlung einer Abstandssumme aus kostenintensiver Berufsausbildung zu verabschieden und den betrieblichen Qualifikationsbedarf durch betriebspezifische Weiterbildung und Umschulung von Erwachsenen zu decken.“¹⁷⁰

- „Gerechte Verfahren bei der Aufbringung und Vergabe der Mittel für die Berufsausbildung sind nicht zu gewährleisten.“¹⁷¹ So variieren die Kosten je Beruf und Betrieb (vgl. personal- vs. kapitalintensive Betriebe), was zu Problemen der Kostenerfassung und -bewertung führen würde. Hinsichtlich der Mittelvergabe würde der Verteilungsstelle insbesondere bei Betonung der strukturpolitischen Ziele sehr schnell der Vorwurf gemacht, sie betreibe eine Berufs-, Branchen- bzw. Wirtschaftssteuerung.¹⁷²
- Die bürokratische Verwaltung und Verteilung der Mittel würde zu Fehlallokationen führen und zudem einen hohen Verwaltungsaufwand verursachen. „Ein überproportionaler Teil der aufgebrachten Finanzmittel würde den elastisch reagierenden Klein- und Mittelbetrieben zufließen und so einen Struktureffekt auslösen, den selbst die meisten Befürworter der Finanzierungsregelung nicht erreichen wollen.“¹⁷³

170 KWB 1995, S. 11.

171 KWB 1995, S. 13.

172 Vgl. hierzu auch Schmidt 1995, S. 11 sowie Seubert 1995, S. 536.

173 KWB 1995, S. 13.

5 Lehre und Karriere: Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung bei den Jugendlichen?

5.1 Argumentationen

These:

Bei den Schulabsolventen verliert das duale System an Attraktivität, weil es nur einen begrenzten Zugang zu Karrierechancen bietet!

Das duale System gilt traditionell als Einstieg in die mittleren Hierarchieränge der betrieblichen Facharbeiter- und Fachangestelltenpositionen. In Zeiten stabiler sozialer Reproduktionsstrukturen und begrenzter sozialer Durchlässigkeit war dieser Weg in Beruf und Arbeit insbesondere für die Absolventen aus Haupt- und Realschule erstrebenswert und wurde auch nicht weiter hinterfragt. Heute ist die Motivlage bei den Jugendlichen differenzierter und komplizierter. Eindeutige, durch den sozialen Standort geprägte Wege der Berufseinmündung und Karriereorientierung sind kaum mehr in Kraft.¹⁷⁴ Die Schulabsolventen streben in zunehmendem Maße in die individuell höchstmöglichen Schulabschlüsse, da ihnen diese tendenziell die höchsten Einkommen, den höchsten Status, den besten Schutz vor Arbeitslosigkeit und den besten Zugang zu betrieblichen Aufstiegs-, Weiterbildungs- und Karrierechancen bieten.¹⁷⁵ Und wenn, wie sozialstatistisch gezeigt werden kann¹⁷⁶, mit der Höhe der Bildungsabschlüsse die Optionen wachsen, so ist ein solches Marktverhalten als durchaus rational zu bewerten. Es dokumentiert dann auch keineswegs den gelegentlich behaupteten Wertewandel i.S. einer Abwendung von Leistungsmotivation bzw. Arbeitsethos und Hinwendung zu Hedonismus, Freizeit und Vergnügen. Gleichwohl zeigen beispielsweise Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts, daß sich die Ansprüche an Beruf und Arbeit verändert haben: So werden verstärkt solche Tätigkeiten bevorzugt, die abwechslungsreich, sozial anerkannt, verantwortungsvoll, mit Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen ausgestattet sind.¹⁷⁷

Im Kontext dieses Trends hin zu hohen Schulabschlüssen, möglichst bis zu einem Hochschulabschluß, wird verstärkt die Frage diskutiert, inwieweit das duale System für Schulabsolventen noch hinreichend attraktiv ist.¹⁷⁸ In der öffentlichen Diskussion finden sich gelegentlich Slogans wie „Lehrlings- statt Lehrstellenkrise“, doch zeigt ein näheres Hinsehen, daß sich die mangelnde Attraktivität auf einzelne Ausbildungsberufe (z. B. Fleischer, Industriemechaniker) mit einem geringen Prestige begrenzt. Als ein vermeintlich aussagekräftiger Indikator zur Prüfung der Attraktivitätsfrage ließe sich demgegenüber die sogenannte „Nachfragequote“ (als Anteil der absoluten Nachfrage nach dualen Ausbildungsplätzen an der durchschnittlichen Jahrgangsstärke der 16- bis 18jährigen Jugendlichen) heranziehen. Diese zeigt einen markanten Rückgang der Ausbildungsstellennachfrage: Lag die Nachfragequote 1989 noch bei knapp 84 %, belief sie sich in 1996 auf nur noch 68 %.¹⁷⁹ Ein genauerer Blick auf die in die Berechnung der Quote einfließenden Größen mahnt jedoch zur Vorsicht: Behringer / Ulrich führen neben dem Attraktivitätseffekt zwei dominante

¹⁷⁴ Hornstein (1995, S. 9) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Entstandardisierung der Jugendphase“ und der Entwicklung „von der kollektiv geregelten Statuspassage zur individuell zu gestaltenden Jugendbiographie“. Vgl. auch Ferchhoff / Kurtz 1994, S. 487.

¹⁷⁵ Vgl. exemplarisch Greinert 1993, S. 166; Schober 1994, S. 20ff.; Althoff 1994, S. 24.

¹⁷⁶ Vgl. die Zusammenstellung in Braukmann 1996, S. 41ff.

¹⁷⁷ Vgl. Schmid 1994, S. 53ff.

¹⁷⁸ Vgl. exemplarisch Buttler / Stooß 1992; Adler / Dybowski / Schmidt 1993.

¹⁷⁹ Vgl. die ausführlichen Darstellungen in Behringer / Ulrich 1997, S. 3f.

Effekte an, die zur Erklärung der rückläufigen Nachfragequote herangezogen werden können und denen aufgrund ihrer Analysen der höchste Erklärungsanteil zukommt¹⁸⁰:

- Strukturelle Effekte infolge des zunehmenden Anteils an Schulabsolventen mit Hochschulreife (1980: 19 %; 1996: 31 %); dadurch reduziert sich die Gruppe derer, für die das duale System die naheliegende Option im Anschluß an die Schulzeit darstellt.
- Angebotseffekte infolge des reduzierten Angebots an Ausbildungsstellen, d. h. die Schüler fragen erst gar keine Ausbildungsstelle nach, weil sie sich mit ihrem aktuellen Bildungsabschluß keine Chancen auf einen Ausbildungsplatz im angestrebten Ausbildungsberuf ausrechnen; stattdessen versuchen sie durch den Besuch vollzeitschulischer Bildungsgänge ihre Startchancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern.¹⁸¹ Dieser Effekt dürfte sowohl für die Jugendlichen mit einem vergleichsweise niedrigen Bildungsabschluß als auch für die sog. „marktbenachteiligten“ Gruppen des Ausbildungsmarkts (z. B. ausländische und weibliche Jugendliche) gelten.

Im Fazit kommen Behringer / Ulrich zu folgendem Ergebnis: „Für die These, der Nachfragerückgang in den letzten Jahren sei vor allem durch eine Abnahme der Attraktivität der dualen Ausbildung bei den Jugendlichen bedingt, bleibt angesichts des durch die Regressionsgleichung erklärten Varianzanteils von 97 Prozent kaum noch Raum. Die These ist somit - zumindest gegenwärtig - ohne Relevanz.“¹⁸²

Zu ähnlichen Ergebnissen, wenn auch auf der Grundlage anderer Indikatoren und Berechnungsmodelle, kommen die Analysen von Arnold sowie Althoff. Während die Berechnungen von Arnold¹⁸³ nur bis 1991 reichen und insofern den von Behringer / Ulrich konstatierten Nachfragerückgang ab diesem Jahr nicht mehr erfassen, reichen die Analysen von Althoff noch bis 1992. Er berechnet den Anteil der Auszubildenden des zweiten Ausbildungsjahres an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung und kommt im Ergebnis zu einer Ausbildungsbeteiligung, die zwar ab 1989 etwas gesunken ist, deren Niveau aber unverändert hoch ist. Neben demographischen Einflüssen¹⁸⁴ sieht er eine wachsende Zunahme kumulierter Bildungsabschlüsse als wesentlichen Faktor der Ausbildungsstellennachfrage: Für immer mehr Jugendliche lautet die Entscheidungssituation nicht „Lehre *oder* Studium“, sondern „Lehre *und* Studium“, d. h. die von Behringer / Ulrich herausgearbeiteten strukturellen Effekte führen nur begrenzt dazu, daß dem dualen System die hochschulberechtigten Jugendlichen verlorengehen. „Das schwächt zwar nicht die betriebliche Berufsausbildung, ... wohl aber den Fachkräftebestand“¹⁸⁵, denn nach Abschluß einer Lehre und eines Studiums kommt der Einsatz als Fachkraft nur bedingt in Frage.

¹⁸⁰ Vgl. Behringer / Ulrich 1997, S. 4ff.

¹⁸¹ „Hinweise für die Wirksamkeit solcher Angebotseinflüsse auf die gemessene Nachfrage lassen sich zum Beispiel der Schulabgängerbefragung des Jahres 1996 entnehmen. Zwar wollten weiterhin knapp 80 Prozent der in den alten Ländern befragten Schüler eine duale Ausbildung aufnehmen, doch erklärte ein gegenüber 1994 deutlich gestiegener Anteil der Jugendlichen, dies erst später tun zu wollen. Ein Drittel dieser Jugendlichen hat den Aufschub der Ausbildungspläne mit der gegenwärtigen Knappheit an Ausbildungsstellen begründet.“ (Behringer / Ulrich 1997, S. 6)

¹⁸² Behringer / Ulrich 1997, S. 6.

¹⁸³ Arnold (1994, S. 75ff.) interpretiert den Nachfragerückgang im wesentlichen als Ergebnis der demographischen Entwicklung und nicht als eine Attraktivitätsverlust bei den Jugendlichen. Er weist darauf hin, daß sich der Anteil der Auszubildenden an der 16 - 19jährigen Bevölkerung von 53,8 % (1980) auf 75,2 % (1991) erhöht habe.

¹⁸⁴ „Gab es im Jahre 1980 noch rund 1.1 Millionen 17jährige ..., so waren es 1992 nur 0,6 Millionen“; insofern fiel die Abnahme der Jugendlichen im dualen System „geringer aus, als aufgrund der Bevölkerungsentwicklung zu erwarten gewesen wäre“ (Althoff 1994, S. 23).

¹⁸⁵ Vgl. Althoff 1994, S. 23f.

Der Hinweis auf die Zunahme an kumulierten Bildungsabschlüssen insbesondere von *Abiturienten* kann selbst als Indikator für die ungebrochene Attraktivität des dualen Systems aus Sicht der Jugendlichen interpretiert werden. Die Statistiken zeigen in diesem Punkt eine klare Tendenz:

- Die Quote der Auszubildenden mit Abitur ist seit Anfang der 80er-Jahre kontinuierlich gestiegen von 9,8 % (1983) auf bis zu 17,2 % (1991), um nach einem leichten Rückgang auf 13,8 % (1993) wieder auf über 15 % in 1995 anzusteigen.¹⁸⁶
- In den alten Bundesländern nahmen ca. 26 % aller Abiturienten (weibliche: 36 %) *unmittelbar* nach dem Schulabgang (in 1990) eine Berufsausbildung auf. 3 ½ Jahre nach dem Abitur betrug der Anteil der Abiturienten mit aufgenommener Berufsausbildung bereits 37 % (männliche: 29 %; weibliche: 45 %).
Bei den Schulabsolventen mit Fachhochschulreife, die eine duale Berufsausbildung aufnahmen, lag der Anteil unmittelbar nach dem Schulabschluß (in 1990) bei 23 % (weibliche: 41 %). 3 ½ Jahre nach Erwerb der Fachhochschulreife lag der Anteil bei 32 % (männliche: 20 %; weibliche: 52 %).¹⁸⁷
Sowohl bei den Schulabsolventen mit Abitur als auch bei denen mit Fachhochschulreife lagen die Zahlen des Absolventenjahrgangs 1990 höher als die früherer Jahrgänge.
- In den neuen Bundesländern ist der Anteil der Abiturienten, die nach dem Schulabschluß eine duale Berufsausbildung beginnen, in 1996 gegenüber dem Vorjahr gestiegen. Während sich in 1996 ca. 41 % der Abiturienten (weibliche: 38 %) für die Aufnahme eines Studiums entschieden, nahmen ca. 35 % eine duale Berufsausbildung auf (weibliche: 39 %).¹⁸⁸
- Die Zahl der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung ist in nahezu allen Fachrichtungen zwischen 1985/86 und 1993/94 gestiegen. Im Wintersemester 1993/94 verfügten 38 % aller deutschen Studienanfänger über eine abgeschlossene Berufsausbildung; 1985/86 waren es noch 25 %. Während der Anteil bei Fachhochschulstudenten bei 70 % angekommen ist, liegt er an den Universitäten bei 25 %. Dabei sind markante Unterschiede zwischen den Fachrichtungen feststellbar: So liegt der Anteil in den Wirtschaftswissenschaften bei 70 % (1985/86: 36 %), im Maschinenbau bei 64 % (38 %), in der Informatik bei 27 % (23 %), in der Germanistik bei 18 % (8 %) und in den Rechtswissenschaften bei 14 % (8 %).¹⁸⁹

In den Befragungen des Hochschul-Informations-Systems (HIS) wurden auch die Motive der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung für die Aufnahme einer dualen Ausbildung erfragt. Dabei kristallisierten sich vier Schwerpunkte heraus:¹⁹⁰

- Ca. 60 % gaben an, die Lehre aus Interesse am Berufsinhalt absolviert zu haben.
- Ca. 50 % wählten die Berufsausbildung zur materiellen Absicherung einer ungewissen Zukunft.
- Für etwa 1/3 der Befragten ist die Lehre integraler Bestandteil der weiteren Bildungsbiographie, d. h. die Berufsausbildung wurde bewußt zur berufspraktischen Vorbereitung des Studiums absolviert.

¹⁸⁶ Vgl. iwd Nr. 14 v. 3. April 1997 sowie BMBF 1997, S. 47.

¹⁸⁷ Vgl. Durrer / Heine 1995b, S. 53f.

¹⁸⁸ Vgl. BMBF 1997, S. 47.

¹⁸⁹ Die Zahlen basieren auf Untersuchungen des Hochschul-Informations-Systems; vgl. iwd Nr. 46 v. 16. November 1995, S. 7.

¹⁹⁰ Vgl. iwd Nr. 46 v. 16. November 1995, S. 7.

- Für ca. 30 % diente die Berufsausbildung als Verlängerung der schulisch-beruflichen Orientierungsphase, d. h. sie hatten am Ende der Schulzeit noch keine klaren beruflichen Vorstellungen.

Welchen Verlauf nehmen die Berufsbiographien der *Abiturienten* im Abschluß an eine duale Berufsausbildung? Eine Untersuchung des Hochschul-Information-Systems zeigt, daß die Studienberechtigten 3 ½ Jahre nach Abschluß ihrer Berufsausbildung folgende Tätigkeiten ausübten:¹⁹¹

- 8 % befanden sich in einem Fachhochschulstudium (männliche: 9 %; weibliche: 7 %), 24 % in einem Universitätsstudium (männliche: 31 %; weibliche: 21 %).
- 55 % übten eine Berufstätigkeit aus (männliche: 37 %; weibliche: 64 %), 13 % sonstige Tätigkeiten (z. B. Wehr- und Zivildienst, Haushaltsführung, Jobben, Arbeitslosigkeit, Praktikum) (männliche: 23 %; weibliche: 8 %).

Es wäre nun weitergehend interessant, die biographischen Verläufe von Ausbildungsabsolventen mit Abitur bzw. Fachhochschulreife im Hinblick auf einzelne Ausbildungsberufe bzw. Branchen zu verfolgen. Entsprechende Zahlen ließen Erkenntnisse darüber erwarten, inwieweit die Entscheidung der Ausbildungsabsolventen durch betriebs-, branchen- bzw. berufsfeldspezifische Faktoren beeinflusst wird. Leider liegen hierzu noch keine übergreifenden Befunde vor.

Insofern bleiben die Aussagen über die Motive von studienberechtigten Ausbildungsabsolventen noch hypothetisch und können derzeit nur über Plausibilitätsannahmen gestützt werden. Die Argumentationen zu dieser Frage lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Eine duale Berufsausbildung wird dann (zunächst) einem Studium vorgezogen, wenn sie interessante Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten verspricht, die vergleichsweise schneller erreicht werden können. Der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird dann wieder in Richtung eines weiterqualifizierenden Bildungsabschlusses verlassen, wenn diese Erwartungen im Ausbildungs- bzw. Arbeitsalltag nicht erfüllt werden.
- Insofern ist für Studienberechtigte weniger die Attraktivität des dualen Systems, sondern mehr die Attraktivität der nachfolgenden Berufspositionen von Bedeutung. Sofern von den Betrieben für die Ausbildungsabsolventen jenseits des Studiums keine attraktiven Aufstiegs- und Karrierewege geschaffen werden, ist die Berufsausbildung (nur) eine Etappe der Optionsqualifizierung und der Sog in die höher reputierten Bildungsgänge hält an. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse aus einer Untersuchung des HIS von Bedeutung, nach der die Existenz von attraktiven Berufspositionen zumindest von einem Teil der Absolventen als unbefriedigend eingeschätzt wird. So beurteilten studienberechtigte Berufstätige mit Ausbildungsabschluß ihre Chancen gegenüber Absolventen von (Fach-)Hochschulen im Wettbewerb um attraktive Positionen wie folgt (in %):¹⁹²

sehr gut	12 %
gut	36 %
befriedigend	30 %
ausreichend	15 %
mangelhaft	7 %

Pointiert ließe sich formulieren, daß die duale Ausbildung ihre Attraktivität wesentlich aus den Verwertungsperspektiven schöpft, die sich aus ihr eröffnen. Oder wie Kau es formuliert:

¹⁹¹ Vgl. Durrer / Heine 1995b, S. 58.

¹⁹² Vgl. BMBF 1997, S. 48.

„Das Problem sind die Perspektiven nach der Ausbildung, nicht die Ausbildung selbst.“¹⁹³ Die skizzierten Befunde deuten dabei auf zwei zentrale Faktoren, die als attraktivitätsbestimmend gelten können: (1) Die duale Ausbildung darf nicht als Sackgasse der Bildungs- und Berufsbiographie wahrgenommen werden; (2) sie muß attraktive Anschlußpunkte im Beschäftigungssystem besitzen, die als gleichwertig zu Berufskarrieren für Hochschulabsolventen bewertet werden. Die beiden Punkte verweisen auf die traditionsreiche Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, aber auch auf die notwendige Verzahnung zwischen Berufsausbildung und betrieblicher Personalentwicklung. Es überrascht daher nicht, wenn genau diese Bezüge bei den Reformvorschlägen aufgenommen werden.

5.2 Reformvorschläge

... *Aufwertung der Ausbildungsabschlüsse durch Verleihung zusätzlicher Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen*

Ein Strang der Initiativen zielt auf die Verbindung eines Ausbildungsabschlusses mit Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen.

- Nach der 1992 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule“ wird unter bestimmten Leistungsvoraussetzungen durch das Abschlußzeugnis der Berufsschule zugleich der mittlere Bildungsabschluß verliehen.¹⁹⁴ Da zunehmend mehr Auszubildende heute den mittleren Bildungsabschluß bereits vor Aufnahme der dualen Ausbildung besitzen, erscheint die Wirksamkeit dieser Regelung begrenzt.
- Im Rahmen von sogenannten doppeltqualifizierenden Bildungsgängen werden u. a. Varianten angeboten, die den Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit Zugangsberechtigungen für weiterführende Bildungsgänge verknüpfen.¹⁹⁵ Ein Beispiel stellt der in einem bayerischen Modellversuch angestrebte Doppelabschluß „Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ dar.¹⁹⁶ Das Modell ist so konzipiert, daß nach zweieinhalb Jahren mit wöchentlich 17 Stunden Berufsschulunterricht die duale Ausbildung mit der Kammerprüfung abgeschlossen wird. In einem anschließenden halbjährigen Vollzeitschulabschnitt mit 33 Wochenstunden kann die Fachhochschulreife erworben werden.

Gegen den hier skizzierten Ansatz ließe sich kritisch einwenden, daß das duale System dadurch an Attraktivität gewinnen soll, indem es den Absolventen erleichtert wird, es schnell wieder zu verlassen. Arnold spricht in diesem Zusammenhang von einem „Aufstiegsparadoxon“: "Um Bildungsaufstieg zu verhindern, wird Bildungsaufstieg ermöglicht"¹⁹⁷, d. h. wenn die geschaffenen Möglichkeiten tatsächlich genutzt werden, dann ist das Instrument gegenproduktiv. Es funktioniert nur bei eintretenden Sickereffekten, wenn

¹⁹³ Kau 1995, S. 70. Ähnlich Timmermann 1994, S. 83; Falk / Zedler 1995, S. 22.

¹⁹⁴ Die Umsetzung dieser Vereinbarung erfolgt bundeslandspezifisch. So wird beispielsweise in Bayern der mittlere Bildungsabschluß verliehen, wenn im Abschlußzeugnis der Berufsschule mindestens eine 2,5 erreicht, der Berufsabschluß erworben und in Englisch, auf dem Leistungsstand eines fünfjährigen Unterrichts, die Mindestnote 3 erreicht wurde (vgl. BSUKWK 1996, S. 48).

¹⁹⁵ Zwischen 1971 - 1985 wurden in diesem Bereich ca. 40 Modellversuche durchgeführt, von denen einige auch Abschlüsse des dualen Systems mit einbezogen; vgl. im einzelnen Kell 1996 und Dehnbostel 1997.

¹⁹⁶ Vgl. Kusch 1996.

¹⁹⁷ Arnold 1994, S. 73.

sich die Jugendlichen entscheiden, nach der Ausbildung die erworbenen Optionen *nicht* wahrzunehmen.

... ***Besondere Ausbildungsgänge der Wirtschaft für Abiturienten***

Eine Vielzahl von Unternehmen bietet für eine begrenzte Zahl von Abiturienten¹⁹⁸ besondere Ausbildungsgänge an, die mit einer dualen Berufsausbildung verzahnt sind. Während die duale Berufsausbildung für Abiturienten i. d. R. zwei oder zweieinhalb Jahre dauert, haben diese Ausbildungsgänge eine Mindestdauer von drei Jahren. Die Ausbildung besteht aus zwei Abschnitten: „Der erste Abschnitt umfaßt die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, dauert in der Regel zwei Jahre und endet mit der Abschlußprüfung vor der Industrie- und Handelskammer bzw. vor der Handwerkskammer. Der zweite Abschnitt, eine Fortbildungsphase in der Regel von einem Jahr, führt zum Abschluß als Assistent und endet ebenfalls mit einer Prüfung vor der zuständigen Kammer.“¹⁹⁹ Teilweise kooperieren die Betriebe auch mit Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien und stellen ihre Auszubildenden während der dreijährigen Ausbildung für den Besuch entsprechender Veranstaltungen frei.²⁰⁰

... ***Verknüpfung dualer Ausbildungsgänge mit Studienmöglichkeiten (kooperative Studiengänge)***

Kooperative Studiengänge sind spezifische Bildungsangebote für Hochschulzugangsberechtigte, in denen eine duale Berufsausbildung mit einem Studium - insbesondere an einer Berufsakademie oder Fachhochschule - verzahnt wird. Die Attraktivität dieser kooperativen Studiengänge ist hoch, wie die Nachfrage nach den begrenzten Ausbildungsstellen zeigt.²⁰¹ Kooperative Studienangebote an Fachhochschulen existieren primär in wirtschaftswissenschaftlichen und technischen Disziplinen; 1996 wurden insgesamt 44 Studienmöglichkeiten gezählt.²⁰² Die Berufsakademien, die mittlerweile über ihren Ursprung in Baden-Württemberg hinaus auch in anderen Bundesländern (z. B. Berlin, Sachsen) eingerichtet wurden, führen in drei Jahren zu einem Berufsabschluß mit Diplom (BA). In 1992 nahmen ca. 1.200 Hochschulzugangsberechtigte eine Berufsausbildung in Verbindung mit einem Fachhochschulstudium auf; ca. 6.050 verbanden die Ausbildung mit einem Studium an der Berufsakademie, davon ca. 4.000 in Baden-Württemberg.²⁰³

... ***Öffnung des Hochschulzugangs für „Berufserfahrene“***

Eine wichtige Maßnahme der Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung im allgemeinen sowie der dualen Berufsausbildung im besonderen wird seitens der Bundesregierung in der Öffnung des Hochschulzugangs für Berufserfahrene gesehen.²⁰⁴ Schon einige Jahre zuvor hatte der Deutsche Industrie- und Handelstag in einem programmatischen Papier „Hochschulzugang für Absolventen des dualen Systems“ die These vertreten, daß die Hochschulreife auch bei einem Absolventen des dualen Systems vorliege, „der sich im Beruf

¹⁹⁸ In 1992 wurden insgesamt 4.900 Anfängerplätze bereitgestellt; vgl. BLK 1996c, S. 9.

¹⁹⁹ BLK 1996c, S. 11.

²⁰⁰ Vgl. Kramer 1991.

²⁰¹ So wird für die BASF berichtet, daß sich in 1996 über 730 Personen für die 25 verfügbaren Plätze beworben haben; vgl. Kiepe / Altmayer 1996, S. 237.

²⁰² Vgl. Holtkamp 1996.

²⁰³ Vgl. BLK 1996c, S. 9f.

²⁰⁴ „Attraktivität und Gleichwertigkeit beruflicher Bildung erfordern es ..., Universitäten und Fachhochschulen für fachlich Qualifizierte ohne Abitur mehr als bisher zu öffnen und schwer zu überwindende, sachlich nicht gerechtfertigte bildungsrechtliche Hürden beim Zugang zu ihnen abzubauen.“ (BMBW 1994, S. 9)

bewährt hat und sogar gehobene Fach- oder Leitungspositionen als Meister, Fachwirt u. ä. ausfüllt²⁰⁵. In den meisten Bundesländern wurden mittlerweile unterschiedliche Modelle zur Realisierung eines solchen „3. Bildungswegs“ umgesetzt, wobei der Hochschulzugang über eine der drei folgenden Varianten erfolgen soll: (a) Zugangsprüfung; (b) Bewährung im Probestudium; (c) Direktzugang mit abgeschlossener Weiterbildung (z. B. Meisterabschluß).²⁰⁶

Die Diskussionen über den so geschaffenen Bildungsweg konzentrieren sich auf die Frage, inwieweit eine Option geschaffen wurde, die zwar der Berufsbildung vordergründig eine höhere Attraktivität zu verleihen scheint, faktisch aber aufgrund der unzulänglichen studienpropädeutischen Voraussetzungen bei der Zielgruppe ins Leere läuft. Eine Befragung der potentiellen Nutznießer zeigte, daß sie sich zu einem Großteil insbesondere im Bereich der Mathematik- und Fremdsprachenkenntnisse unzureichend vorbereitet sieht.²⁰⁷ Aber auch von Arbeitgeberseite wird darauf hingewiesen, daß die formale Gleichstellung von Abschlüssen alleine nicht ausreicht: „Die Zulassung von Praktikern zum Studium ohne Feststellung ihrer Studierfähigkeit verschärft die Probleme der Hochschulen nur noch zusätzlich.“²⁰⁸

... ***Aufbau eines durchlässigen, eigenständigen Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung bis zu Hochschulabschlüssen***

Während die vorangehenden Vorschläge darauf abzielen, die Berufsbildung besser an die allgemeinbildenden Bildungsgänge anzuschließen, verfolgt ein erst grob konturierter Ansatz eine weitergehende und grundsätzlicher ansetzende Reform. Im Kern zielen die Überlegungen auf die Entwicklung eines durchgehend dual organisierten Berufsbildungssystems von der Berufsausbildung über die Weiterbildung bis zur (Fach-)Hochschule. Dazu wäre es notwendig, eine Art beruflicher Oberstufe an die duale Ausbildung anzubinden, die alternativ und gleichwertig zur gymnasialen Oberstufe stünde.²⁰⁹

... ***Maßnahmen der betrieblichen Personalentwicklung***

Die Analysen weiter oben führten zu dem Postulat, daß die Attraktivität des dualen Systems insbesondere von Anschlußpunkten im Beschäftigungssystem abhängt, die als gleichwertig zu Berufskarrieren für Hochschulabsolventen bewertet werden. Damit ist der Gestaltungsbereich der betrieblichen Personalentwicklung angesprochen. Im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts wurden mehr als 2.500 Ausbildungsbetriebe u. a. über Maßnahmen befragt, mit denen sie nach der Ausbildung den Verbleib der Mitarbeiter im Unternehmen fördern wollen. Ca. 20 % der Betriebe bestätigten die Existenz solcher Maßnahmen; im einzelnen wurden insbesondere die folgenden angeführt:²¹⁰

²⁰⁵ Zitiert in: Schwiedrzik 1994, S. 16. Dabei wird davon ausgegangen, daß es eine „überdurchschnittlich qualifizierte, ehrgeizige Minderheit (gibt), die ihre Berufstätigkeit nicht ausfüllt und der man in Anbetracht ihrer Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen eine Chance geben sollte, ein Studium aufzunehmen, ohne das Abitur nachmachen zu müssen. Diese Überlegung ist aufs engste verknüpft mit der Überzeugung - oder doch der Hoffnung -, eine solche Öffnung der Hochschulen für besonders tüchtige und erfahrene Fachkräfte sei geeignet, das Ansehen der beruflichen Bildung zu heben, und vor allem der fatalen Einschätzung zu begegnen, das duale System der nicht-akademischen Berufsausbildung sei eine ‘Sackgasse’.“ (Schwiedrzik 1994, S. 17)

²⁰⁶ Vgl. Dybowski u. a. 1994, S. 6f. und BMBF 1995, S. 107.

²⁰⁷ Vgl. Schwiedrzik 1994, S. 18.

²⁰⁸ iwd Nr. 47 v. 23. November 1995, S. 6f.

²⁰⁹ Vgl. im einzelnen die folgenden Beiträge, in denen einzelne Facetten der Überlegungen vorgestellt sind: Dybowski u. a. 1994; Pütz / Sauter 1996.

²¹⁰ Vgl. ibv Nr. 34 v. 21. August 1996, S. 2110.

- Attraktive Tätigkeiten mit erweiterter Verantwortung 73 %
- Förderprogramme für Leistungsfähige 40 %
- Individuelle Karriereplanung 22 %
- Attraktive Gehaltsperspektive 21 %

Etwas andere Befunde sind dem IAB-Betriebspanel 1995 zu entnehmen, in dem insgesamt 45,2 % der befragten Ausbildungsbetriebe (Kleinbetriebe < 10 Beschäftigte: 34,4 %; Großbetriebe > 499 Beschäftigte: 64,5 %) auf Maßnahmen zur Bindung selbst Ausgebildeter an den Betrieb hinwiesen. Mehrheitlich wurden genannt:²¹¹

- Weiterbildungsmaßnahmen 62,8 %
- Finanzielle Anreize 53,5 %
- Attraktive Arbeitsbedingungen / Arbeitszeiten 44,4 %
- Individuelle Personalentwicklungspläne 24,0 %

Als grundlegend wird zumeist die viertgenannte Maßnahme, die Schaffung und das Angebot individueller Aufstiegsmöglichkeiten im Rahmen von Personalentwicklungsplänen, hervorgehoben. Die Aufstiegsmöglichkeiten können dabei sowohl traditionell i. S. eines vertikalen Aufstiegs in der Leitungshierarchie des Unternehmens, aber angesichts der „Lean-Welle“²¹² zunehmend auch i. S. eines horizontalen Aufstiegs durch eine Verbreiterung des Aufgabenfeldes und damit der Gestaltungs- und Verantwortungsspielräume erfolgen. Eine Komponente bildet die Verbindung mit allgemein anerkannten, d. h. auch zertifizierten Weiterbildungsabschlüssen.²¹³

²¹¹ Vgl. Pfeiffer 1996, S. 602.

²¹² So werden die Aufstiegchancen in Führungspositionen durch die Strategien der Abflachung betrieblicher Hierarchien im Rahmen eines „Lean Managements“ beeinträchtigt. Auf der anderen Seite entstehen „immer mehr hochqualifizierte Spezialisten-Jobs, die zunehmend ohne jede Führungsverantwortung eingerichtet werden.“ (Herget 1996, S. 13), d. h. es entstehen verstärkt horizontale und diagonale Karrierewege (vgl. Berger / Brandes / Walden 1997).

²¹³ Vgl. hierzu beispielsweise die Strukturierung einer Laufbahn für den Tischlerberuf in Kau (1995, S. 72) oder das Personalentwicklungskonzept des Sparkassenverbands in Braukmann (1996, S. 220).

6 Heterogenität der Auszubildenden: Differenzierung durch Modularisierung?

6.1 Argumentationen

These:
Das duale System wird nur begrenzt den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Auszubildenden und Betrieben gerecht!

Nach dem Prinzip des offenen Zugangs²¹⁴ steht jedem Jugendlichen *formal* betrachtet das gesamte Spektrum der anerkannten Ausbildungsberufe offen. *Faktisch* jedoch ist der Eintritt in zahlreiche Ausbildungsberufe an einen Bildungsabschluß geknüpft und insofern eine Art 'Berufshierarchie' festzustellen.²¹⁵ Auf den verschiedenen Ebenen dieser Hierarchie vollzieht sich die Berufsausbildung durchaus differenziert: Während im 'Villenviertel der Abiturientenausbildung' die Ausbildung verkürzt wird und zumeist mit einer Vielzahl von besonderen Fördermaßnahmen verbunden ist, haben die Auszubildenden am anderen Ende des Ausbildungsmarktes häufig Schwierigkeiten, auch ohne Verkürzung den Anschluß zu halten.

Trotz dieser Unterschiede wird häufig kritisiert, das duale System betreibe ein 'Einheitsprogramm' und bliebe angesichts der heterogenen Voraussetzungen seiner Auszubildenden zu undifferenziert. Während es die einen unterfordere, blieben die anderen überfordert. Zur Veranschaulichung wird dann zuweilen gerne auf eine Berufsschulklasse verwiesen, in der Abiturienten neben Auszubildenden ohne Hauptschulabschluß sitzen und gemeinsam das Ausbildungsziel erreichen sollen. Vergleichsweise weniger dramatisch klingt demgegenüber der Hinweis von Kutscha, nach dem die Auszubildenden „immer weniger einzusehen vermögen, warum sie zum wiederholten Male dasselbe lernen sollen, statt ihre Berufsausbildung durch Vertiefungs- und Ergänzungsangebote zu erweitern, oder warum im Gleichschritt zu lernen sei, obwohl die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen eine Unterschiedlichkeit der Lerntempi nahelegen“²¹⁶. Die Folgerung aus dieser grob umrissenen Problemlage ist zumindest im Grundsatz eindeutig: „Das duale System muß .. sowohl am 'oberen' als auch am 'unteren' Ende der Qualifikationsskala 'nachgebessert' werden, um seinen auseinanderklaffenden Zielgruppen gerecht zu werden und den künftigen Fachkräftenachwuchs der Wirtschaft zu sichern“.²¹⁷

Differenzierung lautet demnach die Zielgröße, wobei in Anlehnung an Braukmann aus Sicht der Auszubildenden - als die Nachfrageseite des Ausbildungsmarktes - von „Individualisierung“, aus Sicht der Ausbildungsbetriebe - als die Angebotsseite des Ausbildungsmarktes - von „Flexibilisierung“ gesprochen werden kann.²¹⁸ Unter Bezugnahme

²¹⁴ Vgl. Teil I.2.

²¹⁵ Vgl. etwa die Übersichten im Berufsbildungsbericht 1997, in denen die am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe von Auszubildenden mit Gymnasial-, Realschul- und Hauptschulabschluß dargestellt werden (BMBF 1997, S. 50ff.).

²¹⁶ Kutscha 1993, S. 49.

²¹⁷ Schober 1992, S. 172.

²¹⁸ Vgl. Braukmann 1996, S. 97. Unter „Individualisierung“ faßt Braukmann „alle diejenigen Maßnahmen zur Reformierung des dualen Systems ..., die sich ... verstärkt an den Voraussetzungen und Wünschen der Auszubildenden bezüglich ihrer Ausbildung und der sich ... anschließenden Beschäftigung ausrichten.“ (S. 97) Unter „Flexibilisierung“ faßt er „diejenigen Maßnahmen zur Reformierung des dualen Systems ..., die insbesondere eine kostengünstige und schnelle Anpassung des dualen Systems an sozio-ökonomische Herausforderungen und damit eine optimale quantitative und qualitative Passung zwischen Qualifikationen und veränderten betrieblichen Anforderungen ermöglichen.“ (S. 98)

auf die schulpädagogische Literatur und Erfahrungen aus dem Modellversuch „Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule“ geht Braukmann weiter davon aus, daß jenseits eines bestimmten Heterogenitätsgrades der Zielgruppe die Formen der inneren (didaktischen) Differenzierung nur noch begrenzt wirksam sein können und weitergehende Formen der äußeren (organisatorischen) Differenzierung erforderlich werden.²¹⁹ Oder um ein Bild von Grüner zu verwenden: Ab einem gewissen Punkt können „Fußkranke und versierte Alpinisten kaum sinnvoll zu einer Gruppe von Gipfelstürmern vereint werden“²²⁰.

Kennzeichnend für die Differenzierungsdiskussion ist die Tatsache, daß nicht über das ‘ob’, sondern nahezu ausschließlich über das ‘wie’ debattiert wird. Die Debatte besitzt dabei drei Hauptstränge:

- Eine Grundsatzkontroverse wird über die Frage geführt, inwieweit das duale System mit Ansätzen einer Modularisierung vereinbar ist.
- Weit weniger kontrovers, aber in der konkreten Gestaltung noch nicht abgeschlossen, verläuft die Diskussion über die Konzeptualisierung von Angeboten in Form von Zusatzqualifikationen für die sog. leistungstärkeren Auszubildenden im dualen System.
- Demgegenüber bleibt die Diskussion über Differenzierungen im Bereich der sog. leistungsschwächeren Auszubildenden zwar teilweise begrifflich etwas verworren, ist jedoch im Hinblick auf konkrete Umsetzungsschritte schon recht entwickelt.

Im folgenden sollen die drei Diskussionsstränge in ihren Facetten skizziert werden.

6.2 Reformvorschläge

... Grundsatzkontroverse: Modularisierung der Ausbildungsgänge in Verbindung mit dem Weiterbildungsbereich

„In der gegenwärtigen berufsbildungspolitischen Diskussion ist Modularisierung ein Reizthema“²²¹ - so beginnt Rützel etwas unspektakulär einen Aufsatz, um anschließend das seiner Ansicht nach bestehende Reformpotential einer Modularisierung in der Berufsbildung zu begründen. Die Brisanz des Themas wird demgegenüber bei Pütz schon deutlicher, wenn er auf die „unüberbrückbaren berufsbildungspolitischen Kontroversen“²²² hinweist, die das Thema im BIBB ausgelöst hat, und die bis in den Hauptausschuß hinein wirksam sind. Wenn eine Diskussion eine hohe Konfliktintensität besitzt, dann deutet dies auf Grundsätzliches hin, das auf dem Spiel steht. Der zentrale Streitpunkt im Kontext der Modularisierungsdebatte liegt in der Frage, ob mit der Schaffung einer modularen Organisation in der Berufsausbildung das dem dualen System konstitutive Berufsprinzip aufgegeben werde und so der Ausbildung der notwendige Zusammenhang verloren ginge.

Die Diskussion nimmt phasenweise den Charakter eines Schattenboxens an, weil zwei notwendige Grundlagen diffus bleiben. Zum einen bleibt häufig ungeklärt, was genau unter einem „Modul“ verstanden werden soll. Zum anderen wird in vielen Beiträgen nicht genau gesagt, auf welche konkrete Variante der unterschiedlichen Formen einer Modulorganisation Bezug genommen wird. Vor diesem Hintergrund sollen zunächst diese beiden bedeutsamen Bezugspunkte der Debatte erläutert werden.

²¹⁹ Vgl. im einzelnen Braukmann 1996, S. 128f., 132, 169ff.

²²⁰ Grüner 1985, S. 577.

²²¹ Rützel 1997, S. 5.

²²² Pütz 1997, S. 63, 67.

Der *Modulbegriff* kann auf unterschiedlichen Ebenen des dualen Systems positioniert werden. Das Modul als Teil eines Ganzen kann beispielsweise die Beziehung

- „duales System / Lernorte“,
- „Berufsschulunterricht / Fächer“,
- „Curriculum / Lehr-Lernarrangements“ oder
- „Gesamtheit der für ein Berufsbild konstitutiven beruflichen Handlungskompetenzen / einzelne Kompetenzbündel“

strukturieren. Der oben angesprochene Bezug auf das Berufsprinzip stellt insbesondere die letztgenannte Beziehung zur Diskussion. Dabei wird befürchtet, daß die modulare Aufteilung eines Berufsbildes den Gesamtzusammenhang des Berufs zerstöre. Kloas verdeutlicht das Gemeinte über ein Bild²²³: So wie die einzelnen „Module“ Wände, Fenster, Türen, Dach, Wasserinstallation, Heizungsanlage u. a. zur Gesamtfunktion ‘Wohnen’ beitragen, so sind bestimmte Module in der Berufsbildung konstitutiv für die Gesamtfunktion „berufliche Handlungskompetenz“ bzw. (als Kurzbezeichnung) „Berufsfähigkeit“. Und so wie etwa die Wand oder die Tür erst aus dem Gesamtzusammenhang des Hauses ihre Funktion schöpfen, gilt dies auch für einzelne Module in der Berufsbildung. Zudem soll das Bild veranschaulichen, daß die Module nicht in einem beliebigen Strukturzusammenhang stehen, denn auch beim Bauen kann nicht das Dach errichtet werden, bevor zumindest die Wände stehen. Desweiteren können einzelne Module in unterschiedlichen Gebäuden verwendet werden: „Beispielsweise trägt das Modul ‘Heizungsanlage’ nicht nur zur Gesamtfunktion des Wohnhauses bei, sondern kann auch Funktionen in anderen Bauten (Bürohaus, Lagerhaus etc.) erfüllen. Dieses als ‘Sharing’ bezeichnete Merkmal von Modularisierung würde für die Berufsbildung bedeuten, daß ein einzelnes Modul sich verschiedenen beruflichen Gesamtqualifikationen zuordnen läßt.“²²⁴ Andererseits bleibt in vielen Gestaltungsfragen ein Freiraum. So kann ein Modul mit Hilfe verschiedener Methoden entwickelt und bearbeitet werden, und es läßt sich eine Unterscheidung zwischen für die Erreichung der Gesamtfunktion unverzichtbaren und zusätzlichen Modulen treffen. Vor diesem Hintergrund kommt Kloas zur Bestimmung seines Modulverständnisses²²⁵:

- Ausgehend von einer Gesamtfunktion „berufliche Handlungsfähigkeit“ i. S. einer „Gesamtqualifikation“, grenzt er die für die Gesamtfunktion konstitutiven „Teilqualifikationen“ (Module) ab, wobei die Gesamtqualifikation mehr ist als die Summe der Teilqualifikationen.
- Die Gesamtfunktion „berufliche Handlungsfähigkeit“ wird durch gesellschaftliche Standards bestimmt (deutsches Berufskonzept).
- „Die Freiheit in der zeitlichen Abfolge des Erwerbs von Modulen unterliegt pädagogischen Einschränkungen“.
- „Berufsmodule (Module des Berufsbilds) können sinnvoll durch Zusatzmodule ergänzt werden.“

Der potentielle Vorteil einer modularen Strukturierung liegt nach Kloas darin, daß sie u. U. für mehrere Berufsbilder passen und zudem einzeln veränderbar sind, ohne daß die Gesamtqualifikation als Ganzes neu geregelt werden müßte.

Wenn auch in einzelnen Passagen durchaus noch begriffliche Unschärfen bestehen, so scheint der prinzipielle Ansatz von Kloas doch klar: Ein Berufsbild, über dessen Gesamtstruktur an Handlungskompetenzen eine gesellschaftliche Verständigung herbeizuführen ist, wird in eine Anzahl unverzichtbarer und ablauflogisch geordneter Module

²²³ Vgl. Kloas 1997, S. 12f.

²²⁴ Kloas 1997, S. 15.

²²⁵ Vgl. Kloas 1997, S. 17.

aufgeteilt, die u. U. multifunktional einsetzbar und isoliert an veränderte Bedingungen anpaßbar sind. Dieses Definitionsverständnis konzentriert sich zunächst auf den technischen Vorgang der Schneidung des „Ganzen“ (i. S. eines Berufsbildes) in Module. Es verlagert die Bestimmung des Berufsbildes auf Verständigungsprozesse, bindet jedoch die Gültigkeit des Verständigungsergebnisses implizit an Kriterien, die das Berufskonzept bzw. „berufliche Handlungsfähigkeit“ begründen.²²⁶ Oder anders formuliert: Die Module müssen sich auf ein Ganzes beziehen, das bestimmten Kriterien genügen soll.

An verschiedenen Stellen wurde bereits deutlich, daß Module in unterschiedlichen *Organisationsvarianten* eingebettet sein können. Die genaue Betrachtung dieser Varianten erlaubt es, die Konflikt- und Konsenspunkte bzw. den Kern der Kontroverse um die Modularisierung zu fokussieren.²²⁷

- Das sogenannte *Differenzierungskonzept* zielt darauf ab, Ausbildungsberufe unter Beibehaltung der Gesamtkompetenz über modularisierte curriculare Einheiten neu zu strukturieren. „Hier werden Module als didaktische Einheiten auf einen Kompetenz- und Tätigkeitszusammenhang bezogen und einzeln zertifiziert. Sie bleiben aber immer Teil eines Ganzen, werden also auf einen bestehenden oder neu zu entwickelnden Berufsabschluß bzw. Bildungsgang hin konzipiert. Einzelne Module können jedoch Bestandteil mehrerer Berufe bzw. Bildungsgänge sein, also in gewissem Grad flexibel miteinander kombiniert werden. ... Dabei ist zu beachten, daß Modularisierung mehr und etwas anderes ist als das Ganze in Teile schneiden. Sie setzt die Bildung von neuen Ganzheiten voraus.“²²⁸ Das Berufskonzept wird mithin nicht aufgelöst, sondern re-strukturiert, insbesondere zur Zusammenführung verwandter Berufe. Ein konkretes Beispiel für diese Form der Modularisierung liegt aus dem Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“²²⁹ vor. Dort wurde für die Nach-Qualifizierung von langzeitarbeitslosen jungen Erwachsenen das Curriculum des Ausbildungsberufs Bürokaufmann / -frau in insgesamt acht Module aufgegliedert, die im einzelnen durchlaufen und zertifiziert werden. Teilnehmer, denen alle Module bescheinigt werden, können sich zur Externenprüfung bei der Kammer anmelden. Eine spezifische Ausprägung erhält das Differenzierungskonzept bei Achtenhagen, der „das gesamte Curriculum - ausgehend von den gegebenen Richtlinien - durchgängig in einer solchen Weise neu .. konstruieren (möchte), daß der Unterricht in Sequenzen von ca. 10 bis 40 Stunden zerlegt wird, die als komplexe Lehr-Lern-Arrangements / - Umgebungen gestaltet werden“.²³⁰
- Das sogenannte *Erweiterungskonzept* versteht Module als Erweiterung zu bestehenden Ausbildungsgängen i. S. von Zusatzqualifikationen. Es berührt nicht den qualifikatorischen Kern des Ausbildungsgangs, sondern ergänzt diesen an einzelnen Stellen um Vertiefungen bzw. Verbreiterungen.²³¹

²²⁶ Vgl. Kloas 1997, S. 24. Konstitutive Kriterien einer beruflichen Handlungsfähigkeit sind für Kloas u. a. das Vorliegen einer „qualifizierten Tätigkeit“ i. S. v. „Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz zur selbständigen Planung, Durchführung und Kontrolle beruflicher Tätigkeit“; „vielfältige Beschäftigungsoptionen auf breit angelegter beruflicher Basis“ (Elastizität); „Übertragbarkeit des beruflichen Know-how auf neue Situationen“ (Transferfähigkeit) sowie tarif- und sozialrechtliche Absicherung.

²²⁷ Hinsichtlich dieser Varianten sind in jüngster Zeit unterschiedliche Begrifflichkeiten vorgestellt worden, die sich semantisch jedoch in vielen Punkten überschneiden; vgl. im einzelnen Braukmann 1996, S. 145ff., Deißinger 1997, S. 194f.; Sloane 1997, S. 227ff.; Rützel 1997, S. 5f.; Kloas 1997, S. 11f.

²²⁸ Rützel 1997, S. 6, 9.

²²⁹ Vgl. Collingro / Dellbrück 1997.

²³⁰ Achtenhagen 1996, S. 141.

²³¹ Diese Variante wird weiter unten im Kontext der Zusatzqualifizierung von leistungsstärkeren Auszubildenden im dualen System noch vertieft.

- Das sogenannte *Singularisierungskonzept* gibt den Zusammenhang eines integrierten Berufsbildes auf und sieht eigenständige Module vor, die singulär nachgefragt, in variabler Folge durchlaufen, atomisiert zertifiziert sowie mehr oder weniger beliebig kombinierbar sind. Modularisierte Ausbildungsstrukturen in dieser Form existieren mittlerweile in verschiedenen europäischen Staaten, wobei als Prototyp zumeist auf das englische System der „National Vocational Qualifications“ (NVQ) verwiesen wird.²³²

Abgesehen von der Variante des Singularisierungskonzepts wird die Modularisierung insgesamt durchaus positiv beurteilt, wobei seitens der Befürworter recht unterschiedliche Vorteile angeführt werden. Im einzelnen:

- Die Modernisierung der Ordnungsgrundlagen kann schneller und gezielter erfolgen.²³³
- Möglichkeit der differenzierten Berücksichtigung heterogener Voraussetzungen bei den Auszubildenden.²³⁴
- Möglichkeiten der Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsgänge - vertikal i. S. d. Verbindung von Aus- und Weiterbildung; horizontal i. S. d. Verwendung von Grundlagen- und / oder Zusatzmodulen in mehreren Bildungsgängen, ggf. auch zwischen unterschiedlichen Staaten (z. B. sogenannte „Fremdsprachenmodule“ oder „Europa-Module“).²³⁵
- Möglichkeit der flexiblen Bestimmung und Zuordnung von Lernortanteilen entsprechend der vorhandenen regionalen Bedingungen; dabei besteht auch die Möglichkeit einer verbesserten Einbeziehung brachliegender Ausbildungskapazitäten in Formen der Verbundausbildung.²³⁶
- Erleichterung von Möglichkeiten der Nachqualifizierung.²³⁷

Unabhängig von den ordnungspolitischen Erörterungen über die Sicherung des Berufskonzepts im Zuge einer stärkeren Modularisierung wird nicht nur von den Skeptikern auf offene Flanken und potentielle Gefährdungen hingewiesen, auf die bei der Ausgestaltung konkreter Maßnahmen zu achten wäre; im einzelnen sind zu nennen:

- Ein zu ausgedehnter Differenzierungsgrad bzw. eine zu extensiv betriebene Erweiterung kann zu Intransparenz und damit zu einer Gefährdung in der Bestimmung des Berufskerns führen. Differenzierung erfordere gleichzeitig die Bewußtmachung und Sicherung des Verbindenden und Koordinierenden, um nicht in Beliebigkeit abzugleiten. Eine Gefährdung entstehe beispielsweise auch dann, wenn die Ausbildung zu stark auf den betrieblichen Bedarf oder die individuellen Bedürfnisse ausgerichtet und die Fundamente des Berufsprinzips zu sehr relativiert würden.²³⁸
- Frage nach der Entscheidungskompetenz bei der Auswahl solcher Module, die außerhalb des Pflichtkanons liegen.²³⁹

²³² Vgl. Wiegand 1995, S. 273, 275; van Cleve / Kell 1996, S. 16ff. sowie insbesondere Deißinger 1997, S. 196ff.

²³³ Vgl. Rützel 1997, S. 8.; Kloas 1997, S. 27.

²³⁴ Vgl. Rützel 1997, S. 7f.; Kloas 1997, S. 25f.

²³⁵ Vgl. Rützel 1997, S. 8f.; Kloas 1997, S. 26, 28, 50. Vgl. auch den Ansatz bei der Konzipierung der neuen IT-Berufe mit dem Konstrukt der sog. „Kernkompetenzen“, die einen großen Kompetenzbereich der einzelnen Berufe abdecken.

²³⁶ Vgl. Rützel 1997, S. 8; Kloas 1997, S. 27f.

²³⁷ Vgl. Collingro / Dellbrück 1997; Hecker 1994, S. 28f.; Davids 1997, S. 45; Kloas 1997, S. 26f.; Enggruber 1997, S. 216.

²³⁸ Vgl. in eher angedeuteter Diktion Rützel 1997, S. 9.

²³⁹ Vgl. Braukmann 1996, S. 164.

... *Zusatzqualifizierung für leistungsstärkere Auszubildende*

Braukmann definiert Zusatzqualifikationen im hier verwendeten Sinne als alle zusätzlichen Qualifizierungsangebote, die (taxonomisch) 'oberhalb' eines einheitlichen Mindestabschlußniveaus und / oder (inhaltlich) 'außerhalb' des in den Ordnungsunterlagen (insbesondere Ausbildungsordnung, Rahmenlehrplan) enthaltenen Kompetenzprofils liegen und zumindest anteilig *während* einer dualen Ausbildung von den Auszubildenden wahrgenommen werden können.²⁴⁰ Unter Bezugnahme auf die Modularisierungsdebatte ließen sich Zusatzqualifikationen demnach als Vertiefungen und / oder Verbreiterungen der im Berufsbild fixierten Grundqualifikationen im Rahmen des Differenzierungs- oder Erweiterungskonzepts verstehen.

Zusatzqualifikationen können grundsätzlich daraufhin unterschieden werden, inwieweit sie Teile eines nach § 46, Abs. 1 oder 2 BBiG formal geregelten Bildungsgangs aufnehmen und zertifizieren. Entsprechend sind zwei Klassen von Zusatzqualifikationen zu trennen:

- Zusatzqualifikationen ohne formale Anbindung an § 46 BBiG
Hierunter fallen alle zusätzlichen Bildungsaktivitäten im dualen System, die auf freiwilliger Basis initiiert und wahrgenommen werden, so beispielsweise zusätzliche innerbetriebliche Bildungsangebote (u. a. fachspezifische Lehrgänge, Herstellerschulungen, Planspiele, Sprachkurse) oder zusätzlicher Unterricht in der Berufsschule im Kontext von Wahlfächern, freiwilligen Arbeitsgemeinschaften u. a. m.²⁴¹ Die Zusatzqualifikationen werden entweder überhaupt nicht oder außerhalb der Fortbildungsordnungen nach § 46 BBiG (analog: § 42 HwO) geprüft und zertifiziert.
- Zusatzqualifikationen mit formaler Anbindung an § 46 BBiG
Hierunter fallen alle zusätzlichen Bildungsaktivitäten im dualen System, die zum Erwerb von Kompetenzen und darauf bezogenen Zertifizierungen führen, die an sich im Rahmen der geregelten Weiterbildung angeboten werden. Diese Form der während der Ausbildung vorweggenommenen Weiterbildung kann zugleich als eine Form der Integration von Aus- und Weiterbildung verstanden werden. Sie ist ordnungspolitisch konform mit dem dualen System, da die für die Ausbildung konstitutiven Ordnungsgrundlagen nicht beeinträchtigt oder gar in Frage gestellt werden. Eine zentrale Realisierungsvoraussetzung ist die Existenz abgegrenzter Module aus dem geregelten Weiterbildungsbereich, die in die Ausbildung aufgenommen werden können. Beispiele für ein solches Konzept sind die im Rahmen der Handwerksausbildung integrierten vorgezogenen Teile der Meisterausbildung bei der HWK Stuttgart²⁴² sowie die in Baden-Württemberg angebotene Option für Abiturienten, im Rahmen der Ausbildung von Einzelhandelskaufleuten bereits

²⁴⁰ Vgl. Braukmann 1996, S. 200f.

²⁴¹ Eine von Manstetten in 1993 durchgeführte Befragung der 16 Kultusministerien ergab, daß als „Zusatzunterricht“ überwiegend allgemeine Fächer angeboten werden, aber auch berufsspezifische Vertiefungen und berufsübergreifende Ergänzungen: „Je nach Bundesland hat der Zusatzunterricht einen unterschiedlichen Berufsbezug. Überwiegend werden *allgemeine* Fächer angeboten, wobei vor allem der fremdsprachliche Unterricht, insbesondere das Fach Englisch, überwiegt; weiterhin erstreckt sich der Zusatzunterricht auf Naturwissenschaft und Mathematik. Zusatzunterricht kann aber auch *berufsbezogen* ausgerichtet sein, wobei *berufsspezifische Vertiefungen* und *berufsübergreifende Ergänzungen* zu unterscheiden sind. Eine berufsspezifische Vertiefung wird lediglich an der Berufsbildenden Schule für Bautechnik und Baugestaltung in Bremen angeboten, und zwar unter der Bezeichnung 'Studiobereich als Unterrichtslernort'. Als einziges Beispiel für eine *berufsübergreifende* Ergänzung wurde das 'Projekt Finanzdienstleistung' in Berlin genannt. Im Rahmen dieser Maßnahme wird Bankkaufleuten ein Zusatzunterricht in Versicherungslehre und Versicherungskaufleuten in Bankbetriebslehre angeboten, so daß berufsübergreifende Ergänzungen möglich sind.“ (Manstetten 1996, S. 28)

²⁴² Vgl. Braukmann 1996, S. 210.

Teile der Fortbildung zum Handelsassistenten zu absolvieren.²⁴³

Neben diesen klaren Zuordnungen gibt es einen Zwischenbereich, der unter Innovationsgesichtspunkten von besonderer Bedeutung ist. Bekanntlich zeigt sich das Feld der kammerpezifisch oder bundesweit geregelten Fortbildungsberufe nach § 46 BBiG recht überschaubar. Insofern bleibt das Anwendungspotential der Zusatzqualifikationen mit formaler Anbindung zunächst begrenzt. Zusatzqualifikationen können sich jedoch auch auf solche Module konzentrieren, die zunächst noch entwickelt und erprobt werden, um bei Bewährung in bestehende Weiterbildungsgänge integriert zu werden und insofern zu deren Modernisierung beizutragen. Ein Beispiel für diesen Fall ist der im Rahmen eines Modellversuchs Mitte der 80er-Jahre entwickelte „Betriebsassistent im Handwerk“, der zusätzlich zu einer handwerklichen Berufsausbildung Zusatzqualifikationen konzeptualisierte, die auf ein gehobenes Tätigkeitsfeld oberhalb der Gesellen-, aber unterhalb der Meisterebene abzielten.²⁴⁴ Aus der Evaluation dieses Modellversuchs liegen Ergebnisse vor, die von genereller Bedeutung für die Planung und Einschätzung von Maßnahmen einer Zusatzqualifizierung sind. Demnach beeinflussen insbesondere die folgenden Faktoren den Erfolg entsprechender Angebote²⁴⁵:

- Integration des Angebots in die Gesamtstruktur einer Ausbildung bzw. eines Bildungsprozesses (z. B. Zusatzqualifizierung anstelle einer Ausbildungszeitverkürzung; Gewährleistung des Abschlusses der während der Ausbildung begonnenen Weiterbildung nach dem Ausbildungsende);
- Zeitliche Positionierung der Zusatzqualifizierung (z. B. während der betrieblichen Ausbildung; erweiternd zu oder anstelle von bestimmten Berufsschulfächern; in der freien Zeit der Auszubildenden);
- Kostenträgerschaft für die zusätzlichen Bildungsangebote (insb. Personal- und Sachkosten für die Durchführung entsprechender Maßnahmen, Fahrtkosten, Kosten für Medien und Materialien, Prüfungsgebühren);
- Einschätzung der Verwertbarkeit der Zusatzqualifikationen aus der Sicht eines Betriebes und der Auszubildenden, sowohl unter Kriterien der Karriereförderung bzw. Personalentwicklung als auch der kompetente(re)n Bewältigung der Arbeitsanforderungen. Je nach Einschätzung zwischen den Extremen 'Integration in eine perspektivische und tarifvertraglich angebundene Nachwuchsförderungs- und Personalentwicklungskonzeption' und 'Privatangelegenheit des Auszubildenden' wird auch die Beantwortung der Zeit- und Kostenfrage ausfallen. Auch aus Sicht der Jugendlichen scheint eine Zertifizierung alleine i. d. R. nicht auszureichen, sondern es ist zu berücksichtigen, daß Weiterbildungsmaßnahmen häufig erst dann aufgenommen werden, wenn der aus ihnen resultierende Nutzen erkennbar wird. D. h. sie sind Folge, nicht Ursache von antizipiertem Aufstieg.

Für die weitere Diskussion scheinen zwei Fragen von zentraler Bedeutung zu sein.

- Angesichts der zumindest theoretisch nicht eindeutigen Unterscheidung von Basis- und Zusatzqualifikationen und vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Diskussion über die fließenden Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung wirft die verstärkte Konzeptualisierung von Zusatzqualifikationen verschärft die Frage nach dem Kriterium der

²⁴³ Vgl. Siegert 1996. Das Beispiel zeigt, daß die bereits in Teil III.5.2 skizzierten besonderen Ausbildungsgänge für Abiturienten teilweise auch unter diesen Punkt subsumiert werden können. Weitere Beispiele sind angeführt in Braukmann 1996, S. 211f.

²⁴⁴ Vgl. die Darstellungen und kritischen Auswertungen dieses Bildungsgangs in Braukmann 1996, S. 231ff. sowie Sloane 1992, S. 195ff.

²⁴⁵ Vgl. Braukmann 1996, insb. S. 387ff.

Grenzziehung auf. Sicherlich kann man sich zunächst auf den formalen Standpunkt stellen, die Basisqualifikationen seien in Form der Ordnungsgrundlagen vorgegeben, insofern sei jede Vertiefung bzw. Verbreiterung relational zu dieser Vorgabe eine Zusatzqualifikation. Denkt man die Ausbildung jedoch nicht isoliert, sondern im Kontext von Anschlußpunkten für nachfolgende Weiterbildungsgänge, so sind strengere Bestimmungs- und Zuordnungskriterien erforderlich. Mit diesen Überlegungen ist ein theoretisches Vakuum benannt, das es zu füllen gilt.²⁴⁶ Die im Kontext der Neuordnung von Ausbildungsberufen eingeführten Konzepte der „Sockelqualifikationen“ (Büroberufe) bzw. „Kernkompetenzen“ (IT-Berufe) bieten zwar extensionale Definitionszugänge, können die Grundfrage jedoch nicht klären.

- Eng verbunden mit dem vorangehenden Punkt besteht eine curriculumtheoretisch interessante Frage darin, welche (Module aus) Zusatzqualifikationen im einzelnen aufgenommen bzw. entwickelt werden sollen. Hier werden in der Literatur vielfältige Vorschläge eingeführt, aus denen jedoch kein verbindendes Auswahlkriterium erschließbar und zwischen denen insgesamt kein innerer Zusammenhang erkennbar ist. Genannt werden u. a. die folgenden Kompetenzbereiche:

Qualifikationen mit internationalem Bezug (z. B. Kenntnisse über fremde Kulturen, ausländische Märkte und Rechtssysteme; Kompetenzen zur Kommunikation und Kooperation mit ausländischen Partnern und Kunden; Fähigkeit, über die eigenen Grenzen hinaus zu denken)²⁴⁷;

Fremdsprachenkompetenzen²⁴⁸;

Vertiefungen im Bereich der produktions- und informationstechnischen Kompetenzen²⁴⁹;

Sozialkompetenzen zur Gestaltung der innerbetrieblichen Kooperation und der betriebsexternen Beziehungen zu Lieferanten und Kunden²⁵⁰;

Dienstleistungskompetenzen im Produktionsbereich, Qualitätsmanagement und Kundenservice²⁵¹;

Vorbereitung auf eine Selbstständigkeit²⁵²;

Technische Kenntnisse für Kaufleute, kaufmännische Kenntnisse für Techniker²⁵³.

... ***Entwicklung von ‘theoriegeminderten’ Kurz- bzw. Stufenausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende***

Angesichts der zwar rückläufigen, aber immer noch als hoch bewerteten Zahl von ca. 10 % der Jugendlichen eines Altersjahrgangs, die ohne einen Ausbildungsabschluß ins Beschäftigungssystem wechseln, sind Vorschläge vorgetragen worden, für diese Gruppe der ‘leistungsschwächeren Auszubildenden’ passende(re) Bildungsangebote zu entwickeln. Bevor diese Überlegungen diskutiert werden, sollen die bereits bestehenden spezifischen Ausbildungsmöglichkeiten mit Relevanz für die Frage kurz skizziert werden:

- Das Spektrum an anerkannten Ausbildungsberufen beinhaltet auch derzeit bereits eine breite Variation an unterschiedlichen Kompetenzanforderungen und Theoriegehalten.

²⁴⁶ Vgl. auch die Anmerkung von Czycholl / Reinisch (1996, S. 210), nach der „in ganz Deutschland keine Einigkeit“ darüber bestehe, was das „Konzept einer kaufmännischen Grundbildung“ beinhalten soll.

²⁴⁷ Vgl. BMBF 1997, S. 75.

²⁴⁸ Vgl. BMBF 1997, S. 150; Schmidt 1996, S. 2.

²⁴⁹ Vgl. BMBF 1997, S. 150.

²⁵⁰ Vgl. BMBF 1997, S. 102, 150; Schmidt 1996, S. 2.

²⁵¹ Vgl. Rauner 1996, S. 43f.

²⁵² Vgl. Rauner 1996, S. 44.

²⁵³ Vgl. Schmidt 1996, S. 2.

Einbezogen sind weiterhin auch Ausbildungsberufe mit einer regulären Dauer von zwei Jahren.²⁵⁴ Die Gewerkschaften sehen in diesen Kurzausbildungsgängen „ein grundsätzlich niedrigeres Qualifikationsniveau mit entsprechenden tarif- und sozialrechtlichen Konsequenzen“²⁵⁵.

- Faktisch lassen die Regelungen zur Stufenausbildung (§ 26 BBiG) und zu Sonderausbildungsgängen für Behinderte (§ 48 BBiG) trotz des Ausschließlichkeitsgrundsatzes (§ 28 BBiG) als Ausnahmeregelungen ein Abschlußniveau unterhalb des Niveaus eines 'normalen' Ausbildungsabschlusses zu.²⁵⁶ Sonderausbildungsgänge für körperlich, geistig oder seelisch behinderte Jugendliche werden regional von den zuständigen Stellen geregelt.²⁵⁷ Davon ausgehend führt Kloas an, daß die Sonderausbildungsgänge in der Praxis häufig zur generellen Reduzierung des Ausbildungsaufwandes benutzt werden und sich in ihnen auch solche Gruppen befinden, für die diese Regelung nicht geschaffen worden ist.²⁵⁸
- Auf der Grundlage von § 40c, Abs. 2 AFG kann die Berufsausbildung für lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Auszubildende auch in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten erfolgen. Schierholz weist darauf hin, daß ca. 25 % aller Fälle bundesweit mittlerweile nicht mehr in einem 'Vollberuf', sondern in einer (theoriegeminderten) Ausbildungsregelung der zuständigen Stellen nach § 48 BBiG ausgebildet werden.²⁵⁹
- Schließlich kann darauf hingewiesen werden, daß nach § 29 BBiG in Ausnahmefällen die Ausbildungszeit verlängert werden kann. Im „Hamburger Bündnis für Ausbildung“ wird vorgesehen, daß eine solche Verlängerung der Ausbildung für lernbeeinträchtigte Jugendliche um ein Jahr bereits vor der Ausbildung beantragt werden soll.²⁶⁰

Über diese bestehenden Angebote hinaus wird insbesondere seitens der Arbeitgeberverbände und der Bundesregierung dafür plädiert, weitere Ausbildungsgänge zu

²⁵⁴ In 1993 wurden ca. 25.000 Auszubildende in solchen zweijährigen Ausbildungsberufen (ohne Stufenausbildung) ausgebildet; vgl. Kuda 1996, S. 16f.

²⁵⁵ Kuda 1996, S. 18, auch mit dem Hinweis auf bestehende Tarifstrukturen sowie auf ein Bundessozialgerichtsurteil von 1987, nach dem der Facharbeiterstatus „grundsätzlich eine Ausbildungszeit von mehr als zwei Jahren“ voraussetzt.

²⁵⁶ Vgl. Kloas 1997, S. 31f.

²⁵⁷ „Mitte 1995 existierten über 780 solcher Einzelregelungen der zuständigen Stellen in 149 Berufen, wobei es sich zum Teil um Grundsätze für eine behindertengerechte Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, zum anderen Teil aber um besondere Regelungen für 'Behinderten-Ausbildungsberufe' mit einer Dauer von 2 bis 3 ½ Jahren handelt. Gegenüber 1986 ist deren Zahl damit um ca. 300 % angestiegen.“ (Schierholz 1997, S. 32)

²⁵⁸ „Personen, die nicht zur Zielgruppe gehören, werden zu Benachteiligten und Behinderten gemacht, insbesondere wenn Ausbildungsplätze knapp sind. Eindeutigen Beleg dafür liefert die Statistik zur Ausbildung Behinderter: Danach ist der Anteil behinderter Auszubildender in Sonderberufen (an allen Auszubildenden) in den neuen Bundesländern mit 3,33 Prozent fast fünfmal so hoch wie in den alten Ländern (0,71 Prozent). Da wohl kaum angenommen werden kann, daß Jugendliche in den neuen Ländern zu einem fünffach höheren Anteil in einer Weise behindert sind, die eine Sonderausbildung erforderlich machen würde, kann dieser deutliche Anteilsunterschied nicht seitens der persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen, sondern nur angebotsseitig erklärt werden (Verhalten der Betriebe und Ausbildungseinrichtungen, Zuweisungspraxis der Arbeitsämter).“ (Kloas 1997, S. 33f.) Vgl. unterstützend auch die Belege in Schierholz 1997, S. 32.

²⁵⁹ Vgl. Schierholz 1997, S. 32.

²⁶⁰ „Der in seinem Gesamtumfang nicht erweiterte Berufsschulunterricht soll auf die Gesamtdauer der Ausbildung verteilt werden“ (o. V. 1997, S. 239).

entwickeln, wobei bei den Vorschlägen nicht immer eindeutig ist, ob diese Bildungsgänge *unterhalb* oder *innerhalb* des Standards eines anerkannten Ausbildungsberufes liegen sollen. Faktisch handelt es sich bei dieser Unterscheidung jedoch letztlich nur um eine definitorische Zuordnungsproblematik, denn ob man beispielsweise den (zum 1.8.1997 in Kraft getretenen) Bildungsgang „Industrie-Isolierer“ als eine Art Anlernausbildung unterhalb des Facharbeiterniveaus, als die erste Stufe einer Stufenausbildung (wie geschehen) oder gar als einen eigenständigen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf plazierte, ist in Grenzen beliebig und nicht zuletzt von politischen Opportunitätsüberlegungen abhängig. Da sich insbesondere die Gewerkschaften gegen die Wiedereinführung von Anlernberufen ohne Anbindung an die Facharbeiterebene wandten²⁶¹, ging die politische Diskussion hin zur Entwicklung von („Einfach“-)Ausbildungsgängen, die entweder in weniger als drei Jahren zu einem Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen, oder die eingebettet sind in eine Stufenausbildung und als solche ebenfalls zu einem vollen Ausbildungsabschluß führen können. Die Liste der neu geordneten Ausbildungsberufe im Berufsbildungsbericht 1997 zeigt die ersten Ergebnisse dieser Entwicklung.²⁶²

Die Modularisierungsdebatte stellt diese bereits realisierten Ansätze in den Kontext weiterführender Überlegungen. So wie die Stufenausbildung (z. B. in der Isolier-Industrie) in zwei Stufen zu einem vollen Ausbildungsabschluß führen kann, so könnte eine noch weitergehende Modularisierung dazu dienen, daß ein Ausbildungsgang in Modulen, und damit in noch kleineren Schritten als die Stufen innerhalb einer Stufenausbildung, absolviert wird.²⁶³ Insbesondere für die leistungsschwächeren Jugendlichen würde dies eine Möglichkeit schaffen, das Ausbildungsziel schrittweise zu erreichen. Und selbst wenn das Ausbildungsziel nicht vollständig erreicht würde, so besäßen die Jugendlichen in Form von abgeschlossenen und zertifizierten Modulen immer noch mehr als eine abgebrochene Ausbildung. Kritiker sehen in einer solchen Entwicklung die Gefahr der schleichenden Absenkung und Differenzierung von Standards: Wie schon häufig bei der Stufenausbildung, so strebten viele Jugendliche u. U. nicht mehr den vollen Standard an, sondern brächen die Ausbildung auf halbem Wege ab.

Abschließend soll auf jene Stimmen eingegangen werden, die abseits dieses aktuellen politischen Diskussions- und Gestaltungsschwerpunktes vernehmbar sind. Sie verbinden sich in dem Leitmotiv, daß bereits *innerhalb* des augenblicklichen rechtlichen und politischen Rahmens hinreichend Möglichkeiten bestehen, in differenzierter Form auf die besonderen Bedingungen von leistungsschwächeren Auszubildenden einzugehen.²⁶⁴ Kuda befürchtet daher, „daß bei einem noch größeren Angebot von theoriegeminderter Kurzausbildung die

²⁶¹ Vgl. Kuda 1996, S. 17.

²⁶² Vgl. BMBF 1997, S. 70f. Als Beispiel für einen bereits zuvor eingeführten Ausbildungsberuf kann in diesem Kontext auf den zweijährigen Ausbildungsberuf „Gerüstbauer/-in“ hingewiesen werden.

²⁶³ Eine Variante dieses Vorschlags besteht darin, bei Abbruch der Ausbildung die bereits erreichten Teilqualifikationen - etwa in einem Qualifizierungspaß - nach einer einheitlichen und verbindlichen Systematik so zu zertifizieren, „daß sie für den Arbeitsmarkt und für später evtl. wieder anschließende berufliche Bildungsprozesse transparent und verwertbar sind“ (Kloas 1997, S. 35 sowie S. 44f., 51f.). Vgl. auch BLK 1996d, S. 10f. sowie KMK 1997b, S. 7.

²⁶⁴ Die Gegensätze werden in einem BLK-Bericht aus dem Jahre 1993 deutlich: „Für die Zielgruppe der lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen vertreten die Länder die Auffassung, daß eine effektive Ausgestaltung und konsequente Anwendung des bestehenden Instrumentariums ausreicht, um die Förderung dieser Jugendlichen entscheidend zu verbessern. Der Bund vertritt demgegenüber die Ansicht, daß auch bei einem konsequenten Einsatz und entsprechender Weiterentwicklung des bestehenden Förderinstrumentariums es nicht gelingen dürfte, Zahl und Anteil der Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung entscheidend zu verringern. ... Nach Auffassung des Bundes sollten zur Verbesserung der Förderung Lern- und Leistungsschwächerer neue leistungsadäquate Ausbildungsgänge, die eine längerfristige Eingliederung in den Arbeitsmarkt ermöglichen, im Rahmen des BBiG / der HwO entwickelt und erprobt werden.“ (BLK 1993, S. 4f.)

Bemühungen und Förderansätze eingeschränkt würden, nach denen auch benachteiligten Jugendlichen eine volle Qualifikation nach den geltenden Standards des Berufsbildungsgesetzes ermöglicht werden kann“.²⁶⁵

Im einzelnen wird es als widersinnig bezeichnet, wenn Jugendliche mit Benachteiligungen oder schlechten Lernvoraussetzungen eine ‘verminderte’ Ausbildung bekommen sollen. Damit würden nicht zuletzt die Gründe für die Eintrittsprobleme auf den Ausbildungsmarkt negiert, insbesondere die Probleme im sprachlichen (bei ausländischen Jugendlichen) oder sozialen Bereich (fehlende soziale Bindungen, Drogenproblem u. ä.).²⁶⁶

Zudem wird darauf hingewiesen, daß die Definition von Benachteiligung oder Problemgruppe zeit- und interessenabhängig sei. Heid belegt in einer differenzierten Analyse, daß eine „Benachteiligung“ keine „beobachtbare Eigenschaft einer Person und auch kein objektiv beobachtbares Merkmal einer Verhaltensausrprägung (ist), sondern Resultat einer Bewertung“²⁶⁷. Vor diesem Hintergrund ist es zwar nicht verständlich, so aber doch erklärbar, wenn - wie bereits oben erwähnt - in den neuen Bundesländern im Vergleich zu den alten Bundesländern etwa fünfmal so viele Jugendliche sogenannten Behindertenberufen zugeordnet werden. In die gleiche Richtung sind Hinweise zu deuten, nach denen in den 80er-Jahren in Zeiten des Ausbildungsplatzmangels Abiturientinnen nach dem Benachteiligtenprogramm (!) zu Bürogehilfinnen ausgebildet wurden.²⁶⁸

Weiterhin fehle auf dem Arbeitsmarkt der Bedarf für Absolventen unterhalb der Facharbeiter- / Fachangestelltebene, da der Bestand an Einfacharbeitsplätzen im Beschäftigungssystem weiter abnehme.²⁶⁹ Schließlich wäre kaum zu erwarten, daß die Bildungsgänge für die Jugendlichen attraktiv sein können und nachgefragt werden, denn schon heute bleiben Ausbildungsstellen, die als anspruchlos gelten oder eine geringe Reputation besitzen, trotz des angespannten Ausbildungsmarktes vielerorts unbesetzt. Ferner wäre nicht

²⁶⁵ Kuda 1996, S. 20.

²⁶⁶ Vgl. Pütz 1996, S. 4.

²⁶⁷ Heid 1996, S. 45. „Besonders unter gegenwärtigen arbeitsmarktpolitischen Bedingungen können Betriebe es sich allerdings leisten, die Entwicklung ihrer Arbeitsorganisation an solchen Menschen zu orientieren, die den von ihnen definierten Bedingungen der Verwertung von Qualifikation und Qualifizierten am besten entsprechen - vor allem dann, wenn diese Menschen auf dem Arbeitsmarkt in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Das sind vor allem die Vitalen, Gesunden, Jungen, Ehrgeizigen, Mobilen, Flexiblen, die im Extrem dazu tendieren, sich in ihren Leistungsangeboten zu überbieten und in ihren Ansprüchen an Lebensqualität zu unterbieten. ... Durch diese Orientierung tragen Betriebe indirekt zur Definition von Benachteiligung und zur Erzeugung von Benachteiligten bei: Alle, die diesen Idealvorstellungen nicht entsprechen, sind im Vergleich zu den ‘Leistungsstarken’ benachteiligt.“ (Heid 1996, S. 51)

²⁶⁸ Vgl. V. Pahl (DAG) in der Frankfurter Rundschau v. 13.4.1995.

²⁶⁹ Vgl. Kloas 1997, S. 32, 43; Kuda 1996, S. 19.

ausgeschlossen, daß über die Erweiterung des dualen Systems am 'unteren Rand' das Prestige des Systems insgesamt leiden könnte.

7 Betriebliche Ausbildungsqualität: Ein Dauerthema ohne Aktualität?

7.1 Argumentationen

These:

Die betriebliche Seite der dualen Berufsausbildung zeichnet sich aus durch ein starkes Gefälle hinsichtlich der Ausbildungsqualität!

Anders als in den Reformdebatten der 70er-Jahre und ganz im Gegensatz zur kritischen Aufmerksamkeit, mit der die schulische Seite der dualen Berufsausbildung aktuell konfrontiert ist, wird die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung heute nur zaghaft angesprochen. Bezogen auf die betriebliche Seite des dualen Systems dominieren quantitative Betrachtungen: die Betriebe sollen möglichst viele Ausbildungsplätze bereitstellen, deren Qualität eher nachrangig beurteilt wird.

Erste detaillierte Untersuchungen über die Qualität der betrieblichen Ausbildung wurden kurz nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 1969 durchgeführt.²⁷⁰ Auf der Grundlage ausgewiesener Indikatoren wurde herausgearbeitet, daß es sehr große qualitative Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen, Wirtschaftsbereichen und Ausbildungsbetrieben gibt. Insofern können die Befunde als ein weiterer Beleg dafür herangezogen werden, daß das duale System eine hochdifferenzierte Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsverhältnisse darstellt, in dem prinzipiell für jede politisch opportune Position mindestens ein Beispiel angeführt werden kann.²⁷¹ Bei den von der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ verwendeten Indikatoren handelt es sich im wesentlichen um Input-Qualitätsfaktoren, über deren Vorhandensein ein qualitativ angestrebtes Ausbildungsniveau erzielt werden soll. Im einzelnen:

- Organisation der Ausbildung, d. h. systematische, planvolle und vollständige Umsetzung der Ausbildungsziele und -inhalte aus den Ordnungsgrundlagen.
- Qualifikation des Ausbildungspersonals, d. h. fachliche und pädagogische Kompetenz der (neben- und hauptamtlichen) Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb.
- Technik der Ausbildung, d. h. Zustand und Modernität der Ausbildungseinrichtung.
- Intensität der Ausbildung, d. h. Anteil organisierter Lernprozesse im Verhältnis zu produktiven Arbeitstätigkeiten, Auswahl praktischer Arbeiten nach pädagogischen Gesichtspunkten, Möglichkeiten zur selbständigen Arbeit.

²⁷⁰ Vgl. insbesondere Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, aber auch Deutscher Bildungsrat 1969.

²⁷¹ Greinert (1993, S. 132 ff.) führt folgende Typologie zur Erfassung der Heterogenität des dualen Systems an:

- (a) Systematische gewerbliche Industrieausbildung (hauptberufliches Ausbildungspersonal, Ausbildungsräume, systematische berufspraktische Ausbildung und zusätzlicher Theorieunterricht, Rekrutierung der Auszubildenden aufgrund spezifischer Eignungstests, Jugendvertretung).
- (b) Unsystematische Industrieausbildung in industriellen Klein- und Mittelbetrieben (relativ niedriger Technisierungs- und Organisationsgrad in Arbeitsorganisation, breite und vielfältige Arbeitsanforderungen, neben qualifizierten Arbeiten auch Akkordarbeit, Produktionsnähe, nebenamtliche Ausbilder, z. T. "Lehrecken", Theorievermittlung vornehmlich der Berufsschule überlassen).
- (c) "En-passant-Ausbildung" im Rahmen der traditionellen Handwerksausbildung (Ausbildung häufig betriebsspezifisch, z. T. Werkstatt- und Baustellenarbeit, relativ ungeplanter Ausbildungsablauf, häufig ausbildungsfremde Arbeiten, Theorievermittlung vornehmlich der Berufsschule überlassen).

- Ausbildungsmethode, d. h. didaktische und sozial-kommunikative Gestaltung der Lehr-Lernprozesse.

Diese Kriterien werden auch heute noch in der Qualitätsdiskussion verwendet, gelegentlich jedoch um Output-Faktoren erweitert - wie beispielsweise Ausbildungsabbruchzahlen, Ergebnisse bzw. Durchfallquoten in der Kammerprüfung oder auch die Evaluation solcher Handlungskompetenzen, deren Verfügbarkeit nicht in der Ausbildungsabschlußprüfung getestet werden.²⁷²

Aus empirischer Sicht liegen im Hinblick auf die genannten Kriterien nur fragmentarische Befunde vor, von denen die zentralen im folgenden skizziert werden sollen:

- Ausbildungsabbruch
Die Zahl der „vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge“, von denen nur ein Teil tatsächlich einen Ausbildungsabbruch zur Folge hat, wird statistisch kontinuierlich erfaßt und veröffentlicht. Die Quote stieg im vergangenen Jahrzehnt in den alten Bundesländern von 15,5 % (1986) auf 25,0 % (1995), in den neuen Bundesländern von 18,6 % (1993) auf 20,7 % (1995).²⁷³ Die Anteile variieren sehr stark zwischen den Ausbildungsbereichen und innerhalb dieser zwischen den Ausbildungsberufen. Für 1995 wurden beispielsweise für das Handwerk 29,2 %, für die freien Berufe 28,6 %, für Industrie/Handel 20,2 % und für den öffentlichen Dienst 7,5 % errechnet.²⁷⁴
Nach der Vertragslösung schlossen in 1995/96 insgesamt 39,4 % der Auszubildenden einen neuen Ausbildungsvertrag mit einem anderen Ausbildungsbetrieb ab, trotz der rechtlichen Bedenken teilweise auch im ‘alten’ Ausbildungsberuf. 9,3 % nahmen eine Arbeit auf, 36,5 % wechselten in den Status der Arbeitslosigkeit bzw. des ‘arbeitslosen Jobbers’ und 12,3 % besuchten eine Schule bzw. nahmen ein Studium auf.²⁷⁵
Befragungen von ersatzlosen Abbrechern²⁷⁶ sowie Berufs- und Betriebswechslern²⁷⁷ zeigen die Vielfalt der möglichen Gründe, geben dabei aber auch Hinweise auf potentielle Mängel in der betrieblichen Ausbildung. An betriebsbezogenen Gründen werden vor allem genannt:
Schwierigkeiten mit Ausbildern (Abbrecher: 30 % / Wechsler: 43 %);
Schwierigkeiten mit Kollegen (14 % / 18 %);
Mängel in der Ausbildung (o. A. / 33 %);
Ausbildungsfremde Tätigkeiten (o. A. / 27 %).
Dazu kamen insbesondere berufswahlbezogene Gründe (z. B. falsche Berufsvorstellungen, Ausbildung körperlich zu anstrengend), sozillagebezogene Gründe (z. B. familiäre Probleme, Notwendigkeit des Gelderwerbs) oder außergewöhnliche Gründe (z. B. gesundheitliche Gründe, Betrieb machte Konkurs, Ausbildungsbetrieb zu weit entfernt).
- Organisation der Ausbildung
Die systematische, planvolle und vollständige Umsetzung der Ausbildungsziele und -inhalte aus den Ordnungsgrundlagen kann als Qualitätsindikator nicht umfassend beurteilt werden, da hierzu entsprechende Evaluationsuntersuchungen noch ausstehen.²⁷⁸ Im

²⁷² Vgl. Degen 1997, S. 416.

²⁷³ Vgl. BMBF 1997, S. 57. Berechnet wird der Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge an den neu abgeschlossenen Verträgen (hier: durchschnittliche Zahl neuer Verträge aus den drei letzten Jahren).

²⁷⁴ Vgl. BMBF 1997, S. 57.

²⁷⁵ Vgl. BMBF 1997, S. 59. Die Differenz zu 100 % wird in der Übersicht nicht aufgeklärt.

²⁷⁶ Vgl. Kloas 1991.

²⁷⁷ Vgl. Alex 1991.

²⁷⁸ Eine Untersuchung des BIBB in 1996 bei ca. 6000 Auszubildenden in 15 stark besetzten Ausbildungsberufen untersuchte zwar nicht die Umsetzung der Ausbildungsordnung, fragte jedoch nach der Einhaltung des betrieblichen Ausbildungsplanes. „Über die Hälfte der Befragten bestätigt, daß ihre

wesentlichen liegen neben punktuellen und unabgesicherten Erkenntnissen aus persönlichen Gesprächen mit Lehrern, Ausbildern und Kammerverantwortlichen und mittelbaren Hinweisen aus Befragungen von Auszubildenden²⁷⁹ noch Hinweise von Verbandsvertretern vor, aus denen 'Implementationslücken' abgeleitet werden können.²⁸⁰ Diese Defizithinweise stehen allerdings in Kontrast zu solchen Ausbildungsverhältnissen, in denen die Mindeststandards der Ordnungsgrundlagen wesentlich überschritten werden. So wird in Auszubildendenbefragungen etwa auf besondere Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen (26 % aller Auszubildenden / 60 % in Industriebetrieben mit mehr als 1000 Beschäftigten), Ausbildungsfahrten (20 % / 53 %), Planspiele und Simulationen (10 % / 28 %), Übungs- und Juniorenfirmen (3 % / 11 %) und Angeboten zur Freizeitgestaltung (14 % / 27 %) berichtet.²⁸¹

- **Qualifikation des Ausbildungspersonals**
Hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Kompetenz der (neben- und hauptamtlichen) Ausbildungsverantwortlichen liegen ebenfalls unterschiedliche Befunde vor. Hinsichtlich der Ausbilderqualifizierung zeigt Wittwer, in welchem unzureichendem Maße sich trotz der Verfügbarkeit von erprobten didaktischen Konzepten die Entwicklungen und veränderten Ansprüche der Berufsbildung in der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) niedergeschlagen haben.²⁸² Bei ähnlichen Ergebnissen zeigen die Erfahrungen eines Modellversuchs im Handwerk zudem die Faktoren auf, die in der Praxis der Ausbilderqualifizierung häufig eine zeitgemäße Vorbereitung auf die Ausbildungsanforderungen erschweren.²⁸³ Über die Konzeption und Praxis der AEVO hinaus ist unter formalen Qualifizierungskriterien weitergehend zu berücksichtigen, daß die betriebliche Berufsausbildung zu einem hohen Anteil durch die Gruppe der (un-)heimlichen Ausbilder (z. B. Gesellen, kaufmännische Sachbearbeiter) getragen wird; diese nebenamtlichen Ausbilder sind i. d. R. auf die ihnen übertragenen pädagogischen Aufgaben nicht vorbereitet worden.²⁸⁴
Vor diesem Hintergrund ist es zunächst erstaunlich, daß die Kritik der Auszubildenden an ihren betrieblichen Ausbildern zwar vernehmbar, aber nicht allzu nachdrücklich ausfällt. Eine Einschätzung des Ausbildungspersonals anhand von Schulnoten fällt in einer BIBB-Befragung von knapp 10.000 Auszubildenden verhalten positiv aus. Auffällig ist, daß die

betriebliche Ausbildung 'voll und ganz' oder 'weitgehend' nach diesem Plan durchgeführt wird, bei 16 % der Auszubildenden ist dies nur zum Teil der Fall. Jeder zehnte erklärt allerdings, daß die Ausbildung nicht immer planmäßig verläuft. Relativ hoch ist in diesem Zusammenhang der Anteil derjenigen, die diese Frage überhaupt nicht beurteilen können (gut jeder fünfte), weil sie den Plan selbst nicht kennen." (BMBF 1997, S. 76)

²⁷⁹ Vgl. etwa die Hinweise in Schweikert (1989, S. 53), nach denen ca. 22 % der befragten Auszubildenden angeben, daß ihre Ausbildung „ohne einen klaren Ausbildungsplan“ erfolgt.

²⁸⁰ Zwei Beispiele mögen die Aussagen veranschaulichen: (1) Spelberg, als ein maßgeblicher Berufsbildungsrepräsentant des deutschen Handwerks, hält im Hinblick auf die Modernisierung der Ausbildungsinhalte „den Stellenwert von Ausbildungsordnungen für die betriebliche Praxis für nicht so relevant, wie sie allgemein in der bildungspolitischen Diskussion angesehen wird“ (Spelberg 1994, S. 170). (2) Weichhold, als Bundesvorsitzender des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen, beklagt die mangelnde Umsetzung der Vorgaben aus den Ausbildungsordnungen: „Während viele Ausbildungsbetriebe sich aufgrund der flexibler formulierten Lernziele und unter Berufung auf bundesministerielle Flexibilitätsklauseln weit von den Ausbildungsrahmenplänen der Ausbildungsordnungen entfernt haben, sind die Kaufmännischen Berufsschulen den abgestimmten Lernzielen treu geblieben. Diese Auffassung von Rechts- und Vertragstreue ist allerdings zum Bumerang geworden ... Die Stichworte lauten: Modernitätsrückstand und Stoffüberlastung“ (Weichhold 1995, S. 43).

²⁸¹ Vgl. Feller 1995, S. 37f.

²⁸² Vgl. Wittwer 1997.

²⁸³ Vgl. Euler u. a. 1995.

²⁸⁴ Über die Struktur und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals vgl. Bausch 1997.

nebenamtlichen Ausbilder am besten, die Berufsschullehrer am schlechtesten bewertet werden:²⁸⁵

	Noten-Mittelwert	Stichprobe
Hauptberufl. Ausbilder	2,6	N = 2.769
Meister / Chef / Abt.leiter	2,7	N = 8.051
Geselle / Sachbearbeiter	2,4	N = 8.109
Berufsschullehrer	2,8	N = 9.305

In der gleichen Befragung wurden auch verschiedene Komponenten des Ausbilderimages angesprochen. Auch diese Ergebnisse geben Hinweise auf die Stärken und Schwächen des Ausbildungspersonals aus Sicht der Auszubildenden.²⁸⁶

	Ausbilder	Meister	Geselle	Lehrer
Ausb. fachl. nicht qualifiziert	16 %	16 %	16 %	13 %
Ausb. ist Partner	37 %	39 %	65 %	38 %
Ausb. ist Autoritätsperson	22 %	32 %	17 %	15 %
Ausb. ist stark engagiert	65 %	50 %	39 %	65 %

- Intensität und didaktisch-kommunikative Gestaltung der Ausbildung
 Im Konstrukt des „subjektiven Bildungsgangs“²⁸⁷ bringt Kutscha zum Ausdruck, daß die Ausbildung nicht nur aus der Außensicht, sondern aus der Perspektive des subjektiven Erlebens und der subjektiven Bewertung der Auszubildenden verstanden und beurteilt werden kann. Diese Perspektive prägt die aktuellen Untersuchungen zur Evaluation der Ausbildungsqualität und wurde auch bereits bei der Betrachtung der Qualifikation des Ausbildungspersonals eingenommen.
 Kutscha selbst hat diese Perspektive in einem regionalen Kontext untersucht und fand heraus, daß nur etwa 25 % der kaufmännischen und 40 % der gewerblich-technischen Auszubildenden der Meinung waren, ihre Ausbildung sei für ihre aktuelle Berufstätigkeit unbedingt erforderlich. Viele klagten über einen starken Anteil an Hilfs- und Routinearbeiten in der Ausbildung, die schlechte Zusammenarbeit zwischen den Lernorten, über „praxisirrelevante Theorie und theorielose Praxis“.²⁸⁸
 Detaillierter und zudem gestützt auf einer breiteren Datenbasis geben die Ergebnisse aus der bereits zitierten BIBB-Untersuchung Aufschluß über die subjektive Perspektive der Ausbildung. Hier einige der zentralen Befunde²⁸⁹:
 57 % der Auszubildenden sind mit dem betrieblichen Ausbildungsverlauf zufrieden bzw. sehr zufrieden; 11 % sind demgegenüber unzufrieden bzw. sehr unzufrieden, 32 % äußern sich mit „teils-teils“ (S. 14).
 Der Lernort „Betrieb“ wird mit der „Ausbildungsnote“ 2,3 bewertet (Ausreißer nach oben: Industriebetriebe > 1000 Mitarbeiter: 2,0; Ausreißer nach unten: Handelsbetriebe: 2,5). Demgegenüber kommen die Schule mit 2,7 und die überbetriebliche Ausbildungsstätte mit 2,6 etwas schlechter weg (S. 23).
 In methodischer Hinsicht ist das ausbilderzentrierte gegenüber dem mentoriellen Lernen dominant. An Ausbildungsmethoden werden im Betrieb - wenn auch mit abnehmender Tendenz - immer noch vornehmlich die Methode des „Vor- und Nachmachens“, in der Berufsschule der „Frontalunterricht“ genannt. Teamarbeit, Projekt- und Leittextmethode werden demgegenüber selten erwähnt (S. 47).

²⁸⁵ Vgl. Feller 1995, S. 24.

²⁸⁶ Vgl. Feller 1995, S. 25. Vgl. auch die ältere Untersuchung von Schweikert 1989, S. 53.

²⁸⁷ Vgl. Kutscha 1996.

²⁸⁸ Vgl. Kutscha 1993b, insb. S. 17.

²⁸⁹ Die Seitenangaben beziehen sich auf Feller 1995. Vgl. auch die im Tenor ähnlichen Befunde in BMBF 1997, S. 77.

Die für den Beruf als notwendig erachteten Ausbildungsinhalte wie beispielsweise „Umgang mit neuen Techniken“, „selbständiges Verfassen von Texten“, „selbständiges Finden und Beseitigen von Störungen“, „selbständiges Kontrollieren und Bewerten von Arbeitsergebnissen“, „Umgang mit Kunden und Verhandlungsführung“, „Arbeiten unter Termindruck“, „Arbeiten im Team / in der Gruppe“ werden zwar auch in der betrieblichen Ausbildung nur bedingt aufgenommen, dabei aber immer noch weitaus häufiger im Betrieb als in der Berufsschule oder in der überbetrieblichen Ausbildungsstätte (S. 50).

Im Bereich der Vermittlung von als bedeutend bewerteten Qualifikationen wird im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung von einem signifikanten Teil der befragten Auszubildenden gesagt, es erfolge hier „zuwenig“ (in Klammern die relativen Anteile):

- Kreativität (59 %)
- Umgang mit neuen Technologien (57 %)
- Kritikfähigkeit (52 %)
- Eigeninitiative (46 %)
- Gegenseitige Unterstützung der Auszubildenden (39 %)
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit (32 %)
- Selbständiges Arbeiten (27 %)
- Verantwortungsbewußtsein (24 %)
- Umgang mit Kollegen (18 %).

Keine Defizite (jeweils Ausprägungen < 10 %) werden demgegenüber bei Qualifikationen wie „Bereitschaft, sich unterzuordnen“, „Anpassungsfähigkeit“, „Disziplin“, „Pünktlichkeit“, „Zuverlässigkeit“ und „Pflichtbewußtsein“ gesehen (S. 66).

Darüber hinaus wurden in der Untersuchung (nicht ganz überschneidungsfreie) Aussagen über potentielle Ausbildungsmängel abgefragt. Im einzelnen zeigen sich Defizite im fachlichen und organisatorischen Bereich, zudem aber auch in der sozial-kommunikativen Einbettung der Ausbildung (S. 44):

- Fehlende Abstimmung Schule - Betrieb (58 % / 32 %) ²⁹⁰
- Ausnutzung als billige Arbeitskraft (52 % / 36 %)
- Ausbildungsfremde Arbeiten (47 % / 31 %)
- Unzureichende Theorie-Praxis-Verbindung (43 % / 29 %)
- Kein klarer Ausbildungsplan (43 % / 27 %)
- Schlechte fachliche Ausbildung (37 % / 27 %)
- Kein Lob für gute Leistungen (37 % / 25 %)
- Keine Mitbestimmung (33 % / 23 %)
- Unzureichender Berufsüberblick (27 % / 19 %)
- Kein für die Ausbildung Verantwortlicher (27 % / 18 %)
- Schlechtes Betriebsklima (26 % / 20 %)

Ähnliche Befunde, wenn auch mit anderen Anteilen, werden aus vergleichbar angelegten Untersuchungen berichtet. Aufgrund des anders gewählten methodischen Designs besonders erwähnenswert ist die Untersuchung von Ebner.²⁹¹ Im Ergebnis unterscheidet er positive und negative Aussagen zur betrieblichen Ausbildung, wobei sich seine Befunde ausschließlich auf die kaufmännische Ausbildung beziehen.

An *positiven* Aussagen werden genannt (in Klammern die Anteilswerte):

- Gutes Betriebsklima (guter Kontakt zu Kollegen / Vorgesetzten; Freundlichkeit der Personen) (40,7 %)
- Interessante Tätigkeiten (abwechslungsreiche Aufgaben, Tätigkeiten machen Spaß) (25,7 %)

²⁹⁰ Die Angaben in Klammern bedeuten „trifft zu“ / „stört mich“.

²⁹¹ Im Gegensatz zu der BIBB-Untersuchung (vgl. Feller 1995), die weitgehend mit geschlossenen Kategorien arbeitete, basiert diese Untersuchung trotz der hohen Zahl an befragten Auszubildenden (insg. über 3.192 aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung) auf offenen Fragen, die in mehreren Schritten zu thematischen Gruppen gebündelt werden (vgl. Ebner 1997, insb. S. 250ff.).

- Verantwortungsvolle Tätigkeiten (viel Verantwortung, selbständiges Arbeiten, eigener Bereich) (23,1 %)
 - Kontakt zu Menschen / Kunden (14,4 %)
- An *negativen* Aussagen werden angeführt (in Klammern die Anteilswerte):
- Schlechte Planung oder Organisation (bei Abteilungswechsel, Verweildauer) (23,5 %)
 - Soziale Probleme (mit Vorgesetzten, Kollegen; kein Kontakt zu Mitarbeitern (21,1 %)
 - Mangelnde Unterstützung (zu wenig Unterstützung, keine Beantwortung von Fragen (18,0 %)
 - Ausbildungsfremde Tätigkeiten (14,0 %)

- Prüfungen
Schließlich sei der Output-Faktor Prüfung angeführt, wobei hier aufgrund der theoretischen Probleme weniger auf die Entwicklung der Bestehens- bzw. Durchfallquoten abgehoben wird, sondern auf die verbreitete Kritik, die Kompetenzanforderungen der Ausbildungsabschlußprüfungen ständen nur begrenzt im Einklang mit den Zielen einer Berufsausbildung.²⁹² Ausgehend von dieser Grundsatzkritik und anknüpfend an die Prüfungsanforderungen im Kontext der jüngst neugeordneten Ausbildungsberufe werden zahlreiche Ansätze für eine veränderte Prüfungsgestaltung diskutiert.²⁹³

Im Fazit läßt sich festhalten, daß auf der Grundlage verbreiteter Kriterien kein einheitliches Bild über die betriebliche Ausbildungsqualität gezeichnet werden kann. Die Darstellungen variieren von modellhaften Ausbildungsbeispielen des „best practice“ bis zu Schilderungen von Ausbildungsverhältnissen, die als indiskutabel gelten müssen. Dieses vielschichtige Bild legt eine differenzierte Bewertung nahe. Die empirischen Befunde zeigen dabei nicht zuletzt, daß insbesondere aus Sicht der Auszubildenden die Ausbildungsqualität nicht nur an der zweckrationalen Verfolgung der vorgegebenen Ausbildungsziele beurteilt wird, sondern daß vor allem auch atmosphärische und didaktisch-kommunikative Faktoren eine wesentliche Rolle spielen. Schließlich bieten die Befunde auch Ansatzpunkte dafür, wo Potentiale für eine kontinuierliche Verbesserung der Ausbildungsqualität gesucht und innovative Konzepte erprobt werden können.

7.2 Reformvorschläge

Die kontinuierliche Suche nach Verbesserungen ist nicht nur ein Merkmal aktueller Konzepte der Unternehmensführung und Organisationsentwicklung, sondern dieses Merkmal kann auch als ein bedeutender Faktor für das Profil, die Attraktivität und die Leistungsfähigkeit eines Berufs(aus)bildungssystems bezeichnet werden. Auch wenn dieser Gesichtspunkt in den vergangenen Jahren mit einer etwas geringeren Priorität verfolgt wurde (vgl. beispielsweise das reduzierte Fördervolumen in den beiden Modellversuchsbereichen der Berufsbildung), so kann insgesamt doch festgestellt werden, daß die Stimulierung der Innovationskraft zu einem konstitutiven Merkmal der dualen Berufsausbildung in Deutschland gehört. Entsprechende Innovationsansätze werden aus verschiedenen Perspektiven heraus entwickelt:

- Auf der betrieblichen Ebene entstehen insbesondere im didaktisch-kommunikativen Bereich in den Betrieben selbst immer wieder innovative Ansätze, die jenseits von öffentlicher Förderung entwickelt und erprobt und deren Ergebnisse oft nur zufällig

²⁹² So zeigt etwa Scheidt in seiner Auswertung von insgesamt 636 unterschiedlichen Prüfungsaufgaben aus abgelaufenen Abschlußprüfungen nach der Neuordnung des Ausbildungsberufs "Bürokaufmann / Bürokauffrau", daß noch fast die Hälfte der Aufgaben in programmierter Form durchgeführt wird. In seiner Einzelbetrachtung der Prüfungsfächer wird zum einen deutlich, daß bei einzelnen Kammern schrittweise das Bemühen erkennbar ist, die wissensorientierten Fragen durch situationsbezogene Fallaufgaben zu ersetzen und dadurch u. a. eine größere Praxisbezogenheit zu erreichen. Zum anderen werden aber unverändert Prüfungen durchgeführt, in denen beispielsweise innerhalb von 60 Minuten 36 programmierte Wissensfragen auf einem niedrigen kognitiven Niveau zu beantworten sind (vgl. Scheidt 1994).

²⁹³ Vgl. insbesondere Schmidt 1995; Reisse 1996; Seyfried 1997.

bekannt werden. Als Beispiel sei auf die vielfältigen Verfahren einer arbeitsplatznahen betrieblichen Bildung hingewiesen, wobei aktuell beispielsweise vielfältige Versuche mit Formen des multimedialen Lernens u. ä. durchgeführt werden.²⁹⁴

- Auf der nationalen Ebene ist auf die langjährige Praxis von Wirtschafts- und Schulmodellversuchen in der Berufsbildung hinzuweisen. Mit einer Politik des 'goldenen Zügels' sollen über staatliche Förderungen innovative Ansätze zur Lösung verbreiteter Probleme in der Berufsbildung entwickelt, erprobt und evaluiert werden, um sie möglichst schon während der Modellversuchslaufzeit von den Pilotbereichen in die breite Berufsbildungspraxis zu transferieren. Die Modellversuchsschwerpunkte haben in den nunmehr mehr als 25 Jahren ihres Bestehens gewechselt, wobei im besten Sinne des Begriffs (*Modellversuch*) entwickelte Modelle teilweise gescheitert, teilweise nicht breit transferiert, teilweise aber auch in die Regelpraxis der Berufsbildung überführt werden konnten. Aktuell werden Schwerpunkte gefördert wie: „Kooperation der Lernorte im dualen System“; „multimedial gestütztes Lernen in Aus- und Weiterbildung“; „dezentrales sowie auftrags- und kundenorientiertes Lernen“; „Qualitätssicherung durch Berufsbildung“; „berufsbezogene Umweltbildung“.²⁹⁵
- Auf der europäischen Ebene wird die Politik verfolgt, mit Hilfe von Förderprogrammen, über den Austausch von Ideen, Erfahrungen und Konzepten, die nationalen Innovationsprozesse anzuregen und - obwohl eine Harmonisierung der Bildungssysteme explizit ausgeschlossen wurde²⁹⁶ - aufeinander auszurichten.

²⁹⁴ Vgl. Severing 1997, insb. S. 309.

²⁹⁵ Vgl. BMBF 1997, S. 100f.

²⁹⁶ Vgl. Teil I.2.

8 Zusammenhang der Lernorte: Miteinander - nebeneinander - gegeneinander?

8.1 Argumentationen

These:

Die mit dem Begriff 'duales System' suggerierte Integration und Gleichgewichtigkeit der Lernorte sind nicht gegeben! Dies erschwert das kooperative Zusammenwirken der Lernorte und bindet die Herstellung eines zusammenhängenden Ausbildungsganzen an das persönliche Engagement der Lehrenden!

Der Begriff des „dualen Systems“ konnotiert, daß zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen. Für die beiden Lernorte Schule und Betrieb wird aus dieser Dualität die Notwendigkeit einer möglichst engen Kooperation abgeleitet.²⁹⁷ Genau diese Dualität als konstitutives Merkmal des Systems wird jedoch vielerorts in Frage gestellt, wenn behauptet wird, es handele sich bei den Lernorten Betrieb und Schule um Institutionen, die ihren eigenen Logiken verpflichtet seien.²⁹⁸ Zabeck spricht daher auch nicht von einem „dualen“, sondern von einem „dualistischen System“ und kennzeichnet dieses nicht über ein Miteinander, sondern über ein Neben- bzw. Gegeneinander der Lernorte: „Deshalb ist auch das Attribut 'dual' in Verbindung mit dem Substantiv 'System' fehl am Platze, denn es rekuriert auf 'Dualität', also das Prinzip der Zweiheit innerhalb eines im Einklang mit sich selbst befindlichen Ganzen, während es sich in Wirklichkeit hier um einen 'Dualismus' im Sinne einer mehr oder minder schroff auseinanderfallenden Zweiheit handelt“²⁹⁹. Kutscha vertritt in diesem Zusammenhang die These, daß die Entwicklungsfähigkeit des beruflichen Ausbildungssystems in Deutschland auf der Tatsache beruht, "daß das als Markenzeichen verwendete Merkmal der Dualität schon längst seine systemkonstituierende Qualität verloren hat. ... Die Preisgabe der Dualität ist jenseits aller bildungspolitischen Beteuerungen geradezu die Voraussetzung dafür, daß sich das berufliche Ausbildungssystem unter sich verändernden Umweltbedingungen dynamisch entfalten kann. Das gilt sowohl für die Ebene der Steuerung dieses Systems wie auch für die Organisation und didaktische Gestaltung der Lernorte."³⁰⁰ Er vertritt die Auffassung, die Mischstruktur aus staatlichen, marktwirtschaftlichen und korporativen Elementen habe die Steuerungskapazität und Anpassungsfähigkeit des Systems enorm gesteigert.

Aus diesen grob skizzierten Positionen wird ein Gegensatz erkennbar, den es im folgenden aufzuklären gilt. Wie stellt sich das duale System unter dem Aspekt des Zusammenhangs der Lernorte empirisch dar? Ist aus den Befunden eher eine Kooperation, eine Koexistenz oder eine Konkurrenz der Lernorte begründbar? Stellt die Lernortkooperation als weithin

²⁹⁷ „Der Erfolg des dualen Ausbildungssystems hängt davon ab, daß seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. Ein Gegeneinander gefährdet die gemeinsame Sache. Auch ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seinen Zeitanteil an der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen - gestützt auf neue vertragliche, auch gesetzliche Regelungen - auf allen Ebenen zusammenarbeiten“ (Deutscher Ausschuß 1966, S. 503).

²⁹⁸ Vgl. hierzu Stratenwerth, der schon 1959 auf die grundlegend unterschiedlichen normativen Anbindungen von schulischer und betrieblicher Ausbildung hinwies. Während die „schulgebundene Berufserziehung“ dadurch bestimmt sei, „daß sie sich innerhalb eines pädagogischen Zweckgebildes vollzieht“, ereigne sich die „betriebsgebundene Erziehung“ in einem „Gebilde, dessen Zweck das Wirtschaften ist“ (Stratenwerth 1959, S. 812).

²⁹⁹ Zabeck 1996, S. 74. Vgl. auch Deißinger 1997, S. 88ff.

³⁰⁰ Kutscha 1992, S. 10.

politisch angestrebtes Ideal im dualen System zwangsläufig immer auch denjenigen Organisationszusammenhang dar, der den größten Grad an Ausbildungsqualität sichert?

Das aktuelle Interesse am Untersuchungs- und Gestaltungsgegenstands "Lernortkooperation" ist unübersehbar. Dies dokumentiert sich beispielsweise in Modellversuchen³⁰¹, Forschungsprojekten³⁰², Workshops³⁰³, Dissertationen³⁰⁴ sowie einer Vielzahl berufs- und wirtschaftspädagogischer Veröffentlichungen³⁰⁵ zu diesem Thema. Mit der Zahl der Veröffentlichungen wächst nicht zwangsläufig auch schon die Klarheit über den Sachverhalt, zumal sie sich i. d. R. nicht in dem systematischen Bezugsrahmen eines ordnenden Forschungsprogramms bewegen und so zur Knüpfung eines zunehmend dichteren Netzes an Theorien beitragen würden. Der Klärungsbedarf beginnt dabei schon bei der Begrifflichkeit, sowohl im Hinblick auf das Begriffselement „Lernort“ als auch auf das Verständnis von „Kooperation“:

- "Lernort" wird üblicherweise in einem institutionellen Sinne verstanden, auch wenn dies nicht der ursprünglich intendierten Auffassung bei der Einführung des Begriffes entspricht.³⁰⁶ Entgegen der Umgangssprache ist festzuhalten, daß die „Lernorte“ Betrieb und Schule über mehrere "Orte" verfügen können, an denen gelernt wird (z. B. Arbeitsplatz, Lehrwerkstatt, Lernbüro, Übungsfirma), weshalb Schmiel auch von "Lernortbereichen"³⁰⁷ spricht. Ungeachtet dessen bleibt an dieser Stelle auf die Kritik von Beck am Lernortkonzept hinzuweisen, der zurecht sagt, der allein interessierende "Ort des Lernens" sei der Schüler / Auszubildende und daher müsse besser von *Lehrtorbereichen* gesprochen werden, um überhaupt das duale System auf der didaktischen Ebene erfassen zu können.³⁰⁸
- Kooperation kann unterschiedliche Ziele, Inhalte und in der Folge auch eine unterschiedliche Intensität besitzen. Zur Begriffsdifferenzierung werden folgende Abstufungen vorgeschlagen:³⁰⁹
 - Kooperatives Handeln kann sich auf die Ebene des *Informierens* beziehen. Lehrer und Ausbilder tauschen Informationen aus, sie informieren sich gegenseitig über ihre Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag. Informieren bedeutet dabei zweierlei: Informationen geben und - zumeist weniger beachtet, aber ebenso bedeutsam - Informationen wahr- und aufnehmen. Es ist nicht selbstverständlich, daß beispielsweise Rundschreiben der Berufsschule in Betrieben gelesen werden bzw. die eigentlichen Ausbildungsverantwortlichen (rechtzeitig) erreichen.
 - Kooperatives Handeln kann sich als *Abstimmung* vollziehen. Lehrer und Ausbilder stimmen sich in ihrem Handeln ab, sie vereinbaren und ent-

³⁰¹ Vgl. für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung exemplarisch WOKI 1991; KOLORIT 1994.

³⁰² Vgl. exemplarisch das Projekt "Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich - ZAB" (Pätzold / Thiele / Zorn 1990), die Unternehmensumfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft (Zedler / Koch 1992) sowie das Gemeinschaftsprojekt zwischen dem BIBB, der Universität Dortmund und der Humboldt-Universität Berlin (Autsch u. a. 1993; Pätzold / Drees / Thiele 1993; Kudella 1995).

³⁰³ Vgl. exemplarisch die Workshops des BIBB im September 1993 in Bonn, Juni 1994 in Magdeburg und Mai 1995 in Berlin, aber auch das Symposium im Mai 1990 an der Universität Köln sowie die Fachtagung im Dezember 1993 an der Universität Dortmund.

³⁰⁴ Vgl. exemplarisch Buschfeld 1994; Roß 1993.

³⁰⁵ Vgl. exemplarisch die beiden Sammelbände Pätzold 1990 sowie Pätzold / Walden 1995.

³⁰⁶ Vgl. Schwiedrzyk 1980, S. 7, 13.

³⁰⁷ Vgl. Schmiel 1976. Die Frage der Dualität verweist so auf Pluralität (vgl. Münch 1982, S. 82).

³⁰⁸ Vgl. K. Beck 1984, S. 258f.

³⁰⁹ Andere Typologien werden vorgeschlagen von Pätzold 1991 und Berger/Walden 1994.

wickeln Maßnahmen, die sie arbeitsteilig und eigenverantwortlich unter den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen umsetzen. Auch sich abzustimmen impliziert zweierlei: Zum einen die Bereitschaft, sich an die getroffenen Vereinbarungen zu halten und damit den Konsens zu dokumentieren; zum anderen die Fähigkeit, auch Konflikte 'auszuhalten', etwa dann, wenn Absprachen nicht eingehalten werden konnten bzw. unterschiedliche Auffassungen getrennte Vorgehensweisen notwendig erscheinen lassen. Kooperatives Handeln kann sich auch im *Zusammenwirken* ausdrücken: Lehrer und Ausbilder verfolgen im Rahmen einer unmittelbaren Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben. Sie handeln in bezug auf den Auszubildenden solidarisch, z. B. wenn Ausbildungsthemen gemeinsam vorbereitet und in Betrieb und / oder Schule bearbeitet werden oder Lehrer und Ausbilder gemeinsam ein Weiterbildungsseminar zur Vorbereitung eines gemeinsamen Projektes besuchen.

Betrachtet man nun die vorliegenden Beiträge aus einer Vogelperspektive, so lassen sich grob drei Untersuchungsschwerpunkte identifizieren:

1. Beschreibungen über den Zustand der Lernortkooperation
2. Analysen über Motive und Ziele für eine (verstärkte) Lernortkooperation
3. Konzepte und Anwendungsbeispiele für methodische Realisationsformen einer Lernortkooperation

Zu 1.: Beschreibungen über den Zustand der Lernortkooperation

In der Ausbildungspraxis kann ein markanter Gegensatz festgestellt werden: Sowohl in bildungspolitischen Verlautbarungen als auch unter den Ausbildungsverantwortlichen in den Lernorten kann eine weitgehende Zustimmung für die Notwendigkeit einer intensiveren Lernortkooperation vernommen werden. Dem steht die Beobachtung gegenüber, daß in der Praxis des dualen Systems Formen der didaktischen Kooperation zu den Ausnahmen zählen. Lernortkooperation zählt zu jenen Themen, die durch schnell formulierte Lippenbekenntnisse häufig in vordergründigen Idealismen steckenbleiben.

Die verfügbaren Untersuchungen über die Praxis der Lernortkooperation beziehen sich auf zwei unterschiedliche Gegenstände: Zum einen wird die subjektive Einschätzung der beteiligten Ausbilder, Lehrer und Auszubildenden erfragt, zum anderen werden die vorfindlichen Realisationsformen einer Kooperation zwischen Schule und Betrieb ermittelt.

Der erstgenannte Untersuchungsansatz ist im Grunde nicht sehr ergiebig, weil er mehr Fragen aufwirft als er beantworten kann. Zwei Beispiele mögen dies illustrieren:

- In der 1992 von Zedler/Koch veröffentlichten Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft bewertet etwa ein Sechstel der antwortenden Betriebe die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule als mangelhaft.³¹⁰ Umgekehrt bewerten folglich ca. 85 Prozent die Kooperation mit "ausreichend" oder besser. Mehr als 2/3 der Betriebe betrachten die Kooperation sogar als zumindest "befriedigend". Der pauschal-positive Gesamteindruck ändert sich auch nicht wesentlich, wenn nach der Art der Kooperation gefragt wird. Zedler/Koch unterscheiden zwischen Kooperation "in organisatorischer Hinsicht" und "in inhaltlicher Hinsicht". Letztere wurde insgesamt etwas schlechter beurteilt, doch geht hieraus nicht hervor, nach welcher Semantik die Fragenden zwischen einer organisatori-

³¹⁰ Vgl. Zedler / Koch 1992, S. 34.

schen und inhaltlichen Kooperation unterschieden. Noch weniger wird deutlich, was die Antwortenden darunter verstanden. Die Studie mündet schließlich in die Aussage: "Die Befragung ergab, daß in den letzten 12 Monaten die meisten Ausbilder das Gespräch mit den zuständigen Berufsschullehrern zum Austausch über Ausbildungsfragen suchten. Dabei waren hauptsächliche Formen: das persönliche Gespräch, Telefonate oder Schreiben."³¹¹

- Eine vom BIBB initiierte Untersuchung kam zu einem vergleichbaren Ergebnis: "Von den Lehrern gaben 91 Prozent an, daß sie in den letzten zwölf Monaten persönlich oder telefonischen Kontakt gehabt hätten; bei den Betrieben waren es 72 Prozent."³¹² Diese Quoten sind ebenfalls auf den ersten Blick beeindruckend. Bedenkt man aber, daß es für eine ehrliche Antwort ausreicht, wenn *ein* Lehrer *einen* Ausbilder anläßlich der jährlichen Arbeit in einer Prüfungskommission oder beim Sprechtag in der Schule getroffen hat, so relativiert sich das positive Bild. Bedenkt man weiterhin, daß mit Mühen eine Rücklaufquote für die Betriebe von ca. 25 Prozent erreicht wurde³¹³, die 72 % sich also auf ein Viertel aller überhaupt antwortenden Betriebe bezieht, sieht es selbst um die Quantität der Kontakte fast schon düster aus.

Im Kern zeigt sich aus den deskriptiven Befunden ein interpretationsbedürftiger Widerspruch: So wird einerseits festgestellt, daß die überwiegende Mehrheit der Ausbilder und Lehrer eine Ausweitung der Kooperation befürwortet, und nur wenige der befragten Auszubildenden die Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung für gelungen halten.³¹⁴ Andererseits begründet dieser Zustand i. d. R. für keine der beteiligten Seiten einen Problem- oder gar Veränderungsdruck.³¹⁵ Für viele der Befragten scheint die *fehlende* Kooperation durchaus funktional zu sein.

Wechselt man von der (unverbindlichen) Meinungsäußerung zur erkennbaren Kooperationspraxis, so kristallisiert sich schnell ein recht deutliches Bild heraus. Berger / Walden fassen das Ergebnis ihrer empirischen Untersuchungen in eine quantitativ ausgeprägte Typologie von Ausbildungsbetrieben, die sie im Hinblick auf Betriebsgrößen sowie Berufsbereichen (u.a. kaufmännisch-verwaltende Berufe) spezifizieren:³¹⁶

- Kooperationsabstinente Ausbildungsbetriebe, d. h. Betriebe ohne Kontakt zur zuständige Berufsschule: ca. 26 % (Kleinbetriebe: 40 %; Mittelbetriebe: 24 %; Großbetriebe: 9 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 32 %.
- Ausbildungsbetriebe mit sporadischen Kooperationsaktivitäten, d. h. Kontakte im Rahmen von Arbeitskreisen, Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen der Kammern o. ä.: ca.

³¹¹ Zedler / Koch 1992, S. 34.

³¹² Autsch u. a. 1993, S. 33.

³¹³ Vgl. Autsch u. a. 1993, S. 33.

³¹⁴ "Eine Ausweitung der Zusammenarbeit wird sowohl von den Ausbildern in Betrieben als auch von den Berufsschullehrern und den Leitern von Berufsschulen befürwortet. 90 Prozent und mehr der Lehrer und der Leiter von Berufsschulen sprechen sich hierfür aus. Geringfügig zurückhaltender fällt die Zustimmung bei den Betrieben aus; hier votieren 13 Prozent gegen eine Ausweitung der Zusammenarbeit." (Autsch u. a. 1993, S. 38) Als Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit halten 91 % der Lehrer und 79 % der Ausbilder "Betriebspraktika für Lehrer" für sinnvoll; eine "gemeinsame Weiterbildung" befürworteten 82 % der Lehrer und 73 % der Ausbilder, die Verfolgung "gemeinsamer Projekte" 84 % der Lehrer und 74 % der Ausbilder (vgl. Autsch u. a. 1993, S. 39). Wie vereinbart sich diese globale Befürwortung von 'mehr' Kooperation mit dem oben angeführten Befund von Zedler / Koch, nach dem eine grundlegende Zufriedenheit mit dem aktuellen Stand der Kooperation existiert?

³¹⁵ So betonen die Autoren der IW-Untersuchung, daß ca. 85 % der antwortenden Betriebe die Kooperation mit "ausreichend" oder besser bewerteten (vgl. Zedler / Koch 1992, S. 34).

³¹⁶ Vgl. Berger / Walden 1995, S. 421ff.

33 % (Kleinbetriebe: 27 %; Mittelbetriebe: 36 %; Großbetriebe: 32 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 36 %.

- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-probleminduzierten Kooperationsaktivitäten, d. h. als unmittelbare Reaktion auf punktuell wahrgenommene Ausbildungsprobleme: ca. 7 % (Kleinbetriebe: 9 %; Mittelbetriebe: 8 %; Großbetriebe: 3 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 5 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-fortgeschrittenen Kooperationsaktivitäten, d. h. regelmäßige Treffen zur Klärung zeitlich-organisatorischer und ansatzweise auch methodisch-didaktischer Fragen: ca. 20 % (Kleinbetriebe: 14 %; Mittelbetriebe: 19 %; Großbetriebe: 27 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 16 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-konstruktiven Kooperationsaktivitäten, d. h. regelmäßige Treffen zur intensiven Erörterung organisatorischer und methodisch-didaktischer Fragen: ca. 16 % (Kleinbetriebe: 10 %; Mittelbetriebe: 13 %; Großbetriebe: 29 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 11 %.

Insgesamt zeigt sich, daß insbesondere in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzen. Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen³¹⁷; insofern handelt es sich um eine Kooperation der Lehrenden am Rande der Lehr-Lernprozesse, in denen der Auszubildende entweder als Problem- oder als Verwaltungsfall auftritt.

Während die (formalen) Kooperationsbeziehungen auf der politischen und der administrativen Ebene des dualen Systems durchaus eingespielt sind, erscheinen Erfahrungen auf der didaktischen Ebene³¹⁸ eher zufällig. Dies bedeutet in vielen Fällen, daß Ausbilder und Lehrer nur vage über die Arbeits- und Ausbildungsprozesse am jeweils anderen Lernort informiert sind, d. h. auch aus ihrer Perspektive erscheint die Ausbildung nicht in einem pädagogischen Zusammenhang. Befragungen und die Analyse von Ausbildungsnachweisen dokumentieren, daß die Auszubildenden die Lerninhalte an den verschiedenen Lernorten oft als beziehungslos zueinander erleben.³¹⁹ "Viele Ausbilder wissen nicht genau, was ihre Auszubildenden in der Schule lernen und können den Auszubildenden daher nicht helfen, Bezüge zwischen betrieblicher Erfahrung und der Systematik schulischer Inhalte herzustellen. Viele Lehrer kennen die betriebliche Realität zu wenig, um ihrerseits den

³¹⁷ Sowohl für Ausbilder als auch für Berufsschullehrer sind "Lernschwierigkeiten" (68 % bzw. 75 %) und "Disziplinprobleme" (47 % bzw. 54 %) mit deutlichem Abstand der primäre Kontaktpunkt, vor "zeitlicher / organisatorischer Abstimmung" (33 % bzw. 27 %) sowie vor "inhaltlicher Abstimmung" (20 % bzw. 9 %) und vor Kontakten über "Ausbildungs- bzw. Unterrichtsmethoden" (15 % bzw. 3 %). Vgl. im einzelnen Pätzold / Drees / Thiele 1993, S. 26.

³¹⁸ Den Bezugspunkt auf der *politischen* Ebene des dualen Systems bildet die Erstellung der Ordnungsgrundlagen für die Ausbildung. Der Systemcharakter wird angestrebt durch ein formales Abstimmungsverfahren bei der Erstellung der Ordnungsunterlagen; die Verfahren zur Festlegung der Ordnungsgrundlagen sind dabei institutionell geregelt und weitgehend routinisiert (vgl. Münch 1982, S. 127ff.; BMBW 1992, S. 17).

Auf der *administrativen* Ebene institutionalisiert sich die Dualität in Form unterschiedlicher Kontroll- und Aufsichtsgremien, nämlich Schulverwaltung bzw. Kammern. Durch ihre Mitarbeit in Prüfungsausschüssen oder den Berufsbildungsausschüssen der Kammern können sich über die formal zugewiesenen Aufgaben hinaus zwischen den Vertretern der Betriebe und Schulen weitergehende Kontakte ergeben, die auch in Kooperationsbeziehungen münden können.

³¹⁹ Vgl. Euler/ Twardy 1990, S. 208f.

Unterricht auf die Praxis ihrer Schüler beziehen zu können".³²⁰ Es ist dann die Aufgabe der Auszubildenden (bzw. Berufsschüler), die teilweise widersprüchlichen, teilweise unverbundenen Erfahrungen aus der betrieblichen und schulischen Ausbildung miteinander zu verbinden. Gelingt diese Verbindung nicht, so können daraus nicht zuletzt Lernschwierigkeiten und Disziplinprobleme auftreten, die dann im Rahmen einer Lernortkooperation 'behandelt' werden, d. h. die fehlende Kooperation in der Verfolgung didaktischer Ziele schafft Anlässe zu einem Kontakt zwischen den Lernorten, dann jedoch bezogen auf die Beseitigung von aufgetretenen Problemen. Umgekehrt ließe sich argumentieren, daß bei Auszubildenden, die den Zusammenhang selbständig herstellen können³²¹, die entstehenden Diskrepanzerfahrungen durchaus lernförderlich wirken können und daher auf eine intensivere Zusammenarbeit verzichtet werden kann, wenn die Selbständigkeit und aktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven *in* den Lernorten hinreichend gefördert werden.³²²

"Offenbar ist die Berufsausbildung im dualen System derart organisiert, daß sie ohne umfassende Kommunikation und enge Kooperation zwischen den Lehrenden auskommt."³²³ Es besteht mehr oder minder eine friedliche Koexistenz, die nicht zuletzt in der Berufssituation von Lehrern und Ausbildern begründet liegt. Die Lehrer sind konfrontiert mit heterogenen Klassen und immer neuen schulinternen Anforderungen, die ihre Zeit beanspruchen³²⁴; die Ausbilder sind eingebunden in die betrieblichen Zielsetzungen, in deren ökonomischen Rahmen die Berufsausbildung verankert ist. Für die Lehrer und Ausbilder besteht keine zwingende Notwendigkeit zur Lernortkooperation. Vordringlich erscheint zunächst das jeweils eigene Aufgabengebiet; Kooperation gilt als eine naheliegende, aber nachgelagerte Option. Ohne persönliche Beweggründe und das Engagement der beteiligten Pädagogen läßt sich Kooperation auf der didaktischen Ebene daher nicht verwirklichen. Letztlich bedeutet Lernortkooperation immer Zeit und Geduld - beide Merkmale widerstreben der Hast des pädagogischen Alltags in Schule und Betrieb, es sei denn, man erkennt, daß es notwendige Bedingungen für die Erreichung der angestrebten Ausbildungsziele sind. Kooperationen aufzubauen erfordert daher, den Nutzen von Kooperation zu entdecken.

Zu 2.: Analysen über Motive und Ziele für eine (verstärkte) Lernortkooperation

³²⁰ WOKI 1991, S. 213.

³²¹ Zimmermann (1994, S. 85) zeigt für Zielgruppen, die eine Berufsausbildung mit einem Studium an der Berufsakademie verbinden, durch welche kognitiven Operationen die als unzusammenhängend wahrgenommenen betriebsbezogenen und betriebsübergreifenden Erfahrungen verbunden werden. Aber selbst für diese (vergleichsweise leistungsstarke) Zielgruppe konstatiert er graduelle Unterschiede: "Je besser die Studierenden die Qualität ihrer betrieblichen Ausbildung (Qualität der Aufgaben, Anleitung/Betreuung, Möglichkeit zur Anwendung) beurteilen und je stärker der theoretische Unterricht transferförderlich gestaltet wird (berufspraktischer Problembezug, Expertenkultur, selbständiges Anwenden erlernter Inhalte usw.), desto mehr berichten die Studierenden von Lernaktivitäten im Selbststudium, die auf eine Integration theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte gerichtet sind und umso mehr wenden sie auch (ihren eigenen Angaben zufolge) erworbenes Fachwissen bei der Bearbeitung praktischer Probleme im Betrieb an." (Zimmermann 1994, S. 87)

³²² In diese Richtung argumentieren insbesondere die Verfechter eines Autonomiecurriculums, vgl. exemplarisch die Ausführungen in Lipsmeier 1991 sowie Kaiser 1994.

³²³ Pätzold 1995, S. 151.

³²⁴ "Die Arbeit des Lehrers kennt keine Grenze. Es gibt keinen Punkt, an dem er sagen könnte: Jetzt habe ich alles, was möglich ist, getan. Er kann sich immer noch besser auf den Unterricht vorbereiten, er kann sich immer noch stärker um die Probleme einzelner Schüler kümmern. [...] Die Ansprüche, die an den Lehrer gestellt werden, sind grenzenlos: Vorbereitung auf jede Stunde; Eingehen auf die Schwierigkeiten jedes Schülers; fachlich ständig auf der Höhe sein; Kontakt zu den Eltern der Schüler halten etc. In ihrer Gesamtheit sind sie unerfüllbar." (Holling / Bamme 1982, S. 216)

Über die Beschreibung hinaus konzentriert sich ein weitergehendes Untersuchungsinteresse auf die Identifikation von möglichen Zielen und Motiven, die zur Erklärung einer intensivierten oder unterbliebenen Lernortkooperation beitragen können. Dabei sind zwei Schwerpunkte zu unterscheiden: In individueller Perspektive interessieren die Motive, Einstellungen und subjektiven Theorien der Ausbilder und Berufsschullehrer hinsichtlich der Aufnahme bzw. Unterlassung von Lernortkooperation. In systemischer Perspektive kommen die institutionellen Ziele von Betrieb und Schule in den Blick, die Kooperationsaktivitäten fördern oder verhindern können. Beide Bereiche sind erst ansatzweise ausgeleuchtet und bedürfen weitergehender Forschungsaktivitäten.

Hinsichtlich der *individuellen Perspektive* wurde bereits festgestellt, daß die Kooperation auf der didaktischen Ebene das Engagement und Initiative der beteiligten Pädagogen voraussetzt. Da sich in beiden Lernorten keine unbedingte Notwendigkeit zur Kooperation aufdrängt, stellt sich zunächst die grundlegende Frage nach dem Ausgangsimpuls für die Aufnahme von möglichen Kooperationsbeziehungen. Fehlt die äußere Gelegenheit zu einem Kontakt, so kommt es zumeist erst gar nicht zur ersten Initiative für eine Kooperation, selbst wenn prinzipiell eine Aufgeschlossenheit vorhanden wäre. Als weitere Bedingung ist die Erwartung der Beteiligten zu nennen, daß die Kooperation ein Mittel zur Verfolgung von als erstrebenswert bewerteten Zielen darstellt, die aus eigener Anstrengung nicht oder nur begrenzt erreichbar erscheinen. Diese Ziele können entweder egoistisch motiviert sein (z. B. Arbeitserleichterung, Karriereförderung, Aufbau von Verbündeten, Beschaffung von praxisbezogenen Materialien für einen 'angenehmeren' Unterricht insbesondere mit 'lernmüden' Auszubildenden), oder sie verbinden sich mit dem Engagement für die Auszubildenden bzw. eine verbesserte Ausbildung. Wenn nun insgesamt die didaktischen Kooperationsbeziehungen zwischen den Lernorten als sporadisch und punktuell beschrieben werden, so stellt sich die Frage nach den möglichen Gründen für die unterbleibende Kooperation. Aufgrund fehlender umfassender Untersuchungen können hier lediglich einige Thesen skizziert werden³²⁵:

- **Psychische Distanz**
Ausbilder und Lehrer wissen häufig nur wenig darüber, wie die andere Seite arbeitet. Dazu kommen sozialisationsgeprägte Unterschiede in Ausbildung, Denkhaltung, Selbstverständnis und Sprachstil. Das kann Mißverständnisse und Abgrenzungen fördern, die auch eine Kooperation erschweren.
- **Selbstverständnis von Ausbildung**
Hinsichtlich der Ausbilderrolle ist zu vermuten, daß mit zunehmendem Bemühen um eine qualifizierte Ausbildung auch die Bereitschaft zur Kooperation mit der Berufsschule wächst. Hinsichtlich der Lehrerrolle ist zu vermuten, daß die Bereitschaft zur Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben dann wächst, wenn Unterricht nicht als Abarbeitung eines zugewiesenen Lernstoffes verstanden wird, sondern die schulischen Lernprozesse aus motivationalen und / oder kognitiven Gründen auf die Praxiserfahrungen der Auszubildenden bezogen werden sollen.
- **Kompetenzaspekt**
Die Aufnahme und Gestaltung einer Lernortkooperation erfordert sozial-kommunikative Kompetenzen, die nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden können. Dies kann zudem eine Erklärung dafür sein, daß häufig bereits die Kooperation innerhalb der Lernorte nicht stattfindet.³²⁶ Vor diesem Hintergrund fehlen u. U. positive Kooperationserfahrungen, die Mut und Motivation für weitergehende Initiativen geben können.

³²⁵ Vgl. auch Euler / Twardy 1991, S. 210ff.

³²⁶ Vgl. hinsichtlich der "Kooperation im Innenverhältnis" im Rahmen von kaufmännischen Berufsschulen Buschfeld 1994, S. 63ff. sowie Kaiser 1995, S. 386ff.

Hinsichtlich der *systemischen Perspektive* wird die Zielfrage aus Sicht der Institutionen Betrieb und Schule aufgenommen. Kooperation wird dabei in ihrem Nutzen als Mittel zur Verfolgung der eigenen Systemziele untersucht. Eine solche Instrumentalität liegt aus Sicht des Betriebes beispielsweise vor, wenn unangenehme oder kostenintensive Aufgaben an die Schule delegiert werden können. So wird unterstellt, daß insbesondere die Betriebe mit einer hohen Gestaltungsmacht die Fächerschwerpunkte und -inhalte der Berufsschule beeinflussen und i. S. e. "lean education" insbesondere solche Ausbildungsbestandteile der Schule übertragen möchten, deren Vermittlung sehr kostenintensiv sind.³²⁷ Eine komplementäre Zielstruktur läge dann vor, wenn die Schule bereitwillig auf diese Initiativen einginge, um das eigene Ansehen zu erhöhen und die Bestandslegitimation abzusichern. In diesem Zusammenhang wird auch auf das in der Ausgangsthese bereits angesprochene Ungleichgewicht zwischen den Lernorten hingewiesen.³²⁸ Diesbezügliche Aussagen begründen eine Überlegenheit der betrieblichen Seite durch folgende Faktoren:

- Die Arbeitgeber entscheiden autonom über das Ausbildungsstellenangebot bzw. über das Zustandekommen eines Ausbildungsverhältnisses.
- Die Arbeitgebervertreter haben in der Kammer ein faktisches Übergewicht dadurch, daß die Beschlüsse des Berufsbildungsausschusses durch die von den Arbeitgebern im Konfliktfall majorisierte Vollversammlung überstimmt werden können.³²⁹
- Die Berufsschulzeugnisse sind für den Erfolg der Ausbildung, aber auch als Bewerbungsgrundlage im Beschäftigungssystem, weitgehend bedeutungslos. Es zählt die Kammerprüfung, und dort übernimmt die Schule innerhalb der Prüfungsvorbereitung (zumindest für die meisten Betriebe) sowie in der Arbeit der Prüfungsausschüsse zwar einen Großteil der Kärnerarbeit, hat aber letztlich nur eine begrenzte Gestaltungsmacht. Die Prüfungszuständigkeit der Kammer läßt die Berufsschule in der Wahrnehmung der Auszubildenden häufig als nachgeordnet erscheinen. Politische Initiativen zur Veränderung der Prüfungszuständigkeit unter Einbeziehung der Berufsschulleistungen bzw. der Relativierung prüfungsökonomischer Gesichtspunkte blieben bislang erfolglos.³³⁰
- Insbesondere Großbetriebe haben die Möglichkeit, durch entsprechende Maßnahmen die Auszubildenden der Berufsschule zu entziehen. Sofern die Auszubildenden nicht mehr berufsschulpflichtig sind, steht für Betriebe die Überlegung an, ob sie (insb. für Abiturienten) für die schulische Seite nicht andere Formen präferiert (z. B. Berufsakademie, kooperative Studiengänge).³³¹
- Die Sozialisationskraft der betrieblichen Ausbildung (z. B. bedingt durch die Zahlung einer Ausbildungsvergütung, der Möglichkeit zur Übernahme nach der Ausbildung) führt in der Perspektive der Auszubildenden häufig zu einer ungleichen Bewertung zu Gunsten des Betriebes.

Die Verbindung von individueller *und* systemischer Perspektive führt zu der Frage nach den Rahmenbedingungen für eine tragfähige Lernortkooperation. Erfahrungen aus Modellversuchen zeigen, daß u. a. zeitliche Freiräume geschaffen werden müssen, in denen Lehrer in die Betriebe und Ausbilder in die Schule fahren können, um gemeinsame Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Dazu gehört, daß sie für diese Aktivitäten keine

³²⁷ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1995, S. 440f.

³²⁸ Vgl. exemplarisch Pütz 1995, S. 44; Deißinger 1997, S. 82f.

³²⁹ Vgl. Koch / Reuling 1994, S. 177f.

³³⁰ Vgl. Seyfried 1997.

³³¹ Vor diesem Hintergrund wird die Position der VLW verständlich, nach der dem drohenden Rückzug der Betriebe aus dem dualen System bzw. aus der Berufsschule durch eine stärkere Profilierung des 'oberen' Segments der Berufsausbildung entgegengewirkt werden muß

Sanktionen durch Kollegen und Vorgesetzte befürchten müssen, sondern Anreize erwarten können. Gerade die Unterstützung "von oben", d. h. die Förderung einer Kooperationskultur, erscheint bedeutsam, denn häufig ist Kooperation gegen den Zeitgeist von Konkurrenz, Einzelkämpfertum und strategischen Kommunikationsbeziehungen zu entwickeln. Im schulischen Bereich hängt die Förderung der Lernortkooperation wesentlich davon ab, welchen Stellenwert diese Fragen in der Prioritätenskala von Schule bzw. Schulleitung einnehmen. Ein wesentlicher Punkt bildet in diesem Zusammenhang die Zusammenstellung von Teams, die in einem Bildungsgang kontinuierlich tätig und verantwortlich sind und dabei u. a. eine feste Anlaufstelle für die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben bilden. Die dauerhafte Verankerung von Kooperationsaktivitäten erfordert einen Rahmen bzw. eine Infrastruktur, auf die sich das individuelle Engagement der Lehrkräfte stützen kann. Ein Vorschlag zielt darauf, für die Übernahme der organisatorischen Aufgaben eine Art Stabsstelle mit Service- und Katalysationsfunktionen zu schaffen, die u. a. die Betriebe kontaktiert und kooperationsbereiten Lehrern interessierte Betriebe 'vermittelt'.³³²

Zu 3.: Konzepte und Anwendungsbeispiele für methodische Realisationsformen einer Lernortkooperation

Ein mögliches Umsetzungshindernis könnte zudem in fehlenden methodischen Konzepten für den Aufbau und die kontinuierliche Gestaltung der Kooperation bestehen. In diesem Punkt ist insbesondere durch konkrete Entwicklungen und Erprobungen aus Modellversuchen eine Vielzahl von Erfahrungen dokumentiert, die für eine potentielle Übertragung verfügbar sind. So liegen beispielsweise Erfahrungen mit methodischen Konzepten aus dem Modellversuch KOLORIT oder dem Forschungsprojekt ZAB vor.³³³ Diepold faßt die Erfahrungen aus dem Modellversuch WOKI über Prinzipien der Kommunikationsgestaltung zusammen³³⁴ und Walden / Brandes markieren bedeutsame und somit herzustellende Voraussetzungen für die "Organisation der Lernortkooperation"³³⁵.

8.2 Reformvorschläge

Die Reformvorschläge zielen im wesentlichen darauf, gelungene Beispiele und Organisationsformen für eine intensivere Kooperation zwischen den Ausbildungsverantwortlichen aus Betrieb und Schule zu entwickeln und modellhaft zu erproben. Entsprechende Modellversuche sind teilweise abgeschlossen, teilweise aber auch noch im Gange³³⁶; insgesamt wäre es für die weitere Diskussion hilfreich, die gewonnenen Erfahrungen im Rahmen einer Auswertung zu bilanzieren. Mit diesem Strang werden Verbindungen zu unterschiedlichen Bereichen der Modernisierungsdiskussion deutlich, etwa zu den Vorstellungen Geißlers hinsichtlich der flexiblen Abstimmung von Lernortanteilen im Rahmen regionaler Netzwerke³³⁷; oder zu dem Diskussionsbeitrag von Rauner, die Ziele

³³² Vgl. KOLORIT 1994, S. 126.

³³³ Vgl. insbesondere KOLORIT 1994, S. 66ff., Buschfeld 1994, S. 24ff. sowie Pätzold / Drees / Thiele 1995, S. 444f. Exemplarisch sind die folgenden methodischen Ansätze zu nennen: Kooperative Erkundungsaufträge, Praktiker in die Schule, kooperative Entwicklung und Erprobung von didaktischen Materialien, gemeinsame Weiterbildung.

³³⁴ Vgl. Diepold 1995, S. 373ff. Er betont u.a. die folgenden Prinzipien: Transparenz von Interessen; Formulierung gemeinsamer Ziele; Zielerreichendes Arbeiten; Persönliche Identifizierung mit der Arbeitsgruppe; Vertrauen.

³³⁵ Vgl. Walden / Brandes 1995, S. 138ff.

³³⁶ Vgl. Zeller 1997.

³³⁷ Vgl. Teil III.1.

und Inhalte der Berufsausbildung zukünftig an „offenen, dynamischen Berufsbildern“³³⁸ auszurichten, die zu einem Teil im regionalen Kontext kooperativ abzustimmen seien.

Grundlegend für diese Bemühungen um eine weitere Intensivierung der Lernortkooperation ist die Annahme, daß das harmonische und partnerschaftliche Miteinander zwischen den Lernorten zum einen möglich ist, zum anderen die besseren Resultate erbringt als alternative Konzeptionen dies vermögen.³³⁹ Die Alternative einer auf Konkurrenz und kanalisiertem Konflikt basierenden Beziehung der Lernorte deutet Zabeck an, wenn er es als weiterhin ungeklärt bezeichnet, „daß der im Rahmen der überkommenden Ordnung praktizierte, von Spannungen mitbestimmte Dualismus ... negative Auswirkungen haben muß“.³⁴⁰

³³⁸ Vgl. Teil III.2.

³³⁹ Illustrativ mag folgende Aussage aus einem aktuellen KMK-Papier sein: „Die Kooperation der Lernorte ist eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des dualen Systems.“ (KMK 1997b, S. 8)

³⁴⁰ Zabeck 1996, S. 80.

9 Schulische Ausbildungsqualität: Berufliche Schulen als Ergänzung oder Alternative zum dualen System?

9.1 Argumentationen

These:

Die Berufsschule nimmt eine weitgehend subsidiäre Rolle zur betrieblichen Ausbildung ein, bleibt in der Verfolgung eines eigenständigen Bildungsauftrags programmatisch und steht in ihrem organisatorischen und didaktischen Profil unter Legitimationsdruck!

Die beruflichen Schulen stehen im Kontext der Modernisierungsdebatte über das duale System derzeit massiv im Kreuzfeuer der Kritik. Anders als in den 70er- und 80er-Jahren, als die schulische im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung eher positiv bewertet wurde³⁴¹, mit umfassenden Ansprüchen einer gesellschaftlichen Demokratisierung verbunden und die Berufsschule bei einzelnen Autoren sogar als Qualitätsgarant in der Berufsbildung gesehen wurde, befinden sich die beruflichen Schulen heute in der Defensive.

Die alte Frage nach der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, die noch in den 70er-Jahren im Rahmen der Kollegschule Gegenstand eines großen Reformprojekts war³⁴², wird heute ebenfalls verhalten geführt. Die *Aufwertung* der Berufsbildung wird nicht in erster Linie über eine innere Reform berufsbildender Bildungsgänge angestrebt, sondern über deren *additive* Verknüpfung mit (statusträchtigeren) allgemeinbildenden Abschlüssen. Im Vordergrund steht somit die Gleichartigkeit, nicht die Gleichwertigkeit der curricularen Strukturen. Vor diesem Hintergrund ist die Durchlässigkeit der Berufsbildung zum Studium erhöht worden, ohne daß die Berufsbildung selbst eine prinzipielle Aufwertung erfahren hätte. Insofern wäre auch eine Diskussion darüber von Interesse, inwieweit der 'eigenständige Bildungsauftrag' der Berufsschule heute als eine Fiktion anzusehen ist. Er wird weiterhin grundsätzlich³⁴³ sowie im Hinblick auf die spezifische, d. h. berufsbezogene Ausgestaltung der allgemeinbildenden Fächer³⁴⁴ postuliert. Zudem findet er in Lehrbüchern (z. B. eine Hervorhebung³⁴⁵, wird aber insbesondere für Abiturienten aufgrund ihrer Bildungsvoraussetzungen häufig auch zugunsten von berufsfachlichen Inhalten relativiert³⁴⁶.

Die kritischen Stimmen sind vielfältig und kommen aus unterschiedlichen Richtungen, wobei auch die Motive der Kritiker höchst unterschiedlich sind. Vor diesem Hintergrund soll im folgenden die inhaltlich-sachliche Dimension von der strategischen unterschieden werden.

Die **inhaltliche Kritik** an der beruflichen Schule kann in folgenden Punkten skizziert werden:

³⁴¹ Vgl. Grüner (1984, S. 97f.), der 1984 u. a. darauf hinwies, daß es noch nie zuvor so viele (gut bezahlte) Berufsschullehrer, eine solch hochwertige Berufsschullehrerausbildung, so kleine Berufsschulklassen, einen solch umfangreichen Berufsschulunterricht, so vielfältige berufliche Vollzeitschulen gegeben habe.

³⁴² Vgl. Deißinger 1997, S. 24ff.

³⁴³ Vgl. die entsprechenden Aussagen in den Rechtsgrundlagen der Bundesländer sowie der Kultusministerkonferenz; vgl. im einzelnen Braukmann 1996, S. 424f.

³⁴⁴ „Kommunikative Kompetenz wird nicht nur berufsbezogen, sondern auch wegen der europäischen Entwicklung Voraussetzung für schnelle und reflektierte Verständigung. Deutsch und Fremdsprache gehören deshalb in das Pflichtangebot jeder Berufsschule. Musische und ästhetische Bildung aus der Berufsschule zu verbannen ist unvertretbar. Im Wahlbereich sollte es deshalb ein gesichertes Angebot in Kunst, Musik und Sport geben, das auch ggfs. durch autonome und selbstverantwortliche Schüleraktivitäten verstärkt werden kann.“ (Kiesel 1994, S. 191)

³⁴⁵ Vgl. Schelten 1994, S. 139ff.

³⁴⁶ Vgl. Braukmann 1996, S. 429.

- Schule wird als Verwaltung mit bürokratischen Entscheidungs- und Machtstrukturen wahrgenommen, die mit ihrer schwerfälligen Organisationsstruktur und Einbettung in die staatliche Verwaltungs- und Laufbahnhierarchie ein Erledigungsdenken, pädagogischen Taylorismus sowie Einzelkämpfer- und Abschottungstendenzen in einer „Mißtrauenskultur“³⁴⁷ fördert. Als solche ist sie nicht in der Lage, die durch die sozio-ökonomischen Megatrends für die Betriebe ausgelösten Probleme in der Berufsbildung aufzunehmen und zu lösen und so entsprechende Nischen zu besetzen.
- Unzulängliche Ausstattung (Technik, Räume).
- Personelle Überalterung des Kollegiums aufgrund der fehlenden Einstellung neuer Lehrkräfte.
- Unzulängliche Berücksichtigung der Heterogenität der Auszubildenden (insb. hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen, aber auch ihres Alters und ihrer Nationalität), mit der Folge gleichzeitiger Über- und Unterforderung eines Teils der Berufsschüler.³⁴⁸
- Überforderung der beruflichen Schulen, den Voraussetzungen einer steigenden Zahl von „leistungsunfähigen und -unwilligen Berufsschülern“³⁴⁹ mit fehlender Berufsreife zu entsprechen, die Sozialisationsdefizite aufweisen und die Kulturtechniken nicht hinreichend beherrschen.
- Unterrichtsausfall im Regelbereich, fehlende Angebote im Wahl(pflicht)bereich.³⁵⁰
- Mangelnder Praxisbezug des Berufsschulunterrichts in der Wahrnehmung von Betrieben und Auszubildenden.³⁵¹
- Didaktisch-methodische „Rückständigkeit“ (Stichworte: Inaktualität und Zerfächerung der Inhalte, Lehrerdominanz, Vernachlässigung nicht-kognitiver Zieldimensionen, Bildungsauftrag als inhaltsleere Worthülse, unzulänglicher Praxiseinblick der Lehrkräfte). Orientierung an anspruchsvollen Zielen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz u. a.), pluralistischem Methodeneinsatz und „veränderter Lehrerrolle“ bleibt zumeist rhetorisch.³⁵² Der Berufsschule gelingt die didaktische Neuausrichtung an erwachsenen Lernenden erst ansatzweise.
- Überforderung der Schule im Hinblick auf die Lösung gesellschaftlicher Probleme.³⁵³

³⁴⁷ Reetz 1994, S. 34.

³⁴⁸ Vgl. Hansis 1995, S. 138f.

³⁴⁹ Pukas 1996, S. 208.

³⁵⁰ „Hätte es schon 1992 den ... 2. Berufsschultag für alle Berufsschüler gegeben, dann wären damals statt der 45.700 Vollzeitlehrer 62.700 Lehrer erforderlich gewesen.“ (Nordhaus 1996, S. 2 unter Berufung auf den Wochenbericht 13 / 1995 des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung).

³⁵¹ „Aus Sicht der Berufsschüler und Auszubildenden geht es zunächst darum, ihren Berufsalltag im Betrieb bewältigen zu können. Sie erwarten und erhoffen sich vom Berufsschulunterricht, daß er ihnen dazu konkrete Hilfen anbietet. Verweigert sich der Berufsschulunterricht diesem Anliegen, ist die Lernverweigerung oder der Lernwiderstand der Auszubildenden eine fast unausweichliche Konsequenz. Das alles hat mit der 'objektiven' Relevanz des Berufsschulwissens für den Berufsalltag nicht unmittelbar etwas zu tun.“ (Kutscha 1996, S. 133) Vgl. auch Rebmann 1996, S. 263.

³⁵² Vgl. Czycholl / Reinisch 1996, S. 207ff.; Kaiser 1997, S. 320, 323; Czycholl 1997, S. 362, 364, 369f.; Arnold 1997, S. 294, 298; Buschfeld / Twardy 1997, S. 144f., 156; Euler 1997.

³⁵³ Der Argumentationszusammenhang läßt sich wie folgt skizzieren: Die (berufliche) Schule wird zum *Abladeplatz* gesellschaftlicher Probleme. So werden beispielsweise berufsbildende Schulen zur Zielscheibe für Beschwerden der Betriebe über die Auszubildenden (z. B. im Hinblick auf deren Sozialverhalten oder unzulänglichen Deutsch- oder Rechenkenntnisse). Noch grundsätzlicher konkretisieren sich die Ansprüche an berufliche Schulen aktuell im Hinblick auf ihre Funktion als Puffer zu einer drohenden Arbeitslosigkeit. Die Ansprüche sind jedoch zugleich mit Widersprüchen verbunden, wie U. Beck ausführt: „... durch externe Arbeitsmarkteinbrüche wird die bildungsimmanente Sinngrundlage berufsorientierter Ausbildung gefährdet ... je länger (die Jugendlichen) in den Schulen bleiben, desto mehr erscheint ihnen Ausbildung, bezogen auf

- Fehlende Kooperation zwischen Schule und Betrieben.

Hinsichtlich des **strategischen Hintergrunds** bzw. der Motivlage der Kritiker können im Kern zwei Positionen unterschieden werden:

1. Die erste Gruppe der wohlwollenden Kritiker diagnostiziert der Berufsschule einen schlechten Gesundheitszustand, um neue Heilkräfte zu mobilisieren und ihr wieder auf die Beine zu helfen. Die Motive sind honorig, die Wirkung ist aber deshalb begrenzt, weil die Diagnose in Forderungen mündet, die *andere* erfüllen müssen. Pointiert ließe sich sagen, daß diese Position von all jenen gesellschaftlichen Kräften eingenommen wird, die an der Mittelaufbringung nicht beteiligt (z. B. Bundespolitik, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen) oder die direkte Interessenpartei sind (z. B. die Lehrerverbände).³⁵⁴ Die Forderungen zielen darauf, die unzulängliche Ressourcenausstattung bzw. die Vernachlässigung durch die politischen Akteure zu überwinden.³⁵⁵ Die bildungspolitische Gleichung „Mehr Aufgaben - weniger Ausgaben“ wird als unhaltbar kritisiert, zugleich wird auf die Faktoren der erschwerten Bedingungen, Verunsicherung und Leistungsverdichtung für die Berufsschullehrkräfte hingewiesen. Stichworte sind hier u. a.³⁵⁶: Reduzierte Neueinstellungen von Lehrern, Abdeckung von Unterrichtsverpflichtungen durch Referendare zur Aufschiebung von Neueinstellungen, Kürzung von Anrechnungsstunden, reduzierte Weiterbildungsmöglichkeiten, Erhöhung und Verdichtung der Arbeitszeit bei zunehmend schwierigeren Schülergruppen, Erhöhung der Klassenstärken, Infragestellung des Beamtenstatus, Teilzeitverträge. Ihr Ziel ist es daher, die Berufsschule mit der Macht ihrer Argumente aus dem Rotstiftmilieu des Finanzministers herauszuführen.
2. In der Sache anfechtbar, in der Motivlage vielschichtig sind die Stimmen jener, die die öffentliche Diskussion auf die Frage nach dem Umfang und der Organisation des Berufsschulunterrichts lenken. In der Angriffsspitze stürmen hier die *Arbeitgeberverbände*, flankiert werden sie von der Bundesregierung³⁵⁷ und mittelbar durch einzelne Landesregierungen. Auch wenn immer häufiger die Meinung vertreten wird, hier handele es sich um Scheingefechte, in denen von den Versprechungen und der moralisch-politischen Verantwortung der Wirtschaft für die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an Ausbildungsplätzen abgelenkt werden soll, so finden die Stimmen doch breites Gehör und dominieren phasenweise die öffentliche Diskussion. Die in unterschiedlicher Diktion vorgetragene Forderung nach einer Veränderung von Umfang, Organisation und auch Inhalt des Berufsschulunterrichts wird seitens ihrer Wortführer zumeist mit der Vermutung verbunden, daß damit eine Bedingung zur Schaffung von mehr Ausbildungsplätzen

ihren immanenten Anspruch einer beruflichen Zukunft, als Zeitverschwendung ... Als institutionelles Arrangement werden Schulen ... zu Aufbewahrungsanstalten, 'Wartesälen', die die ihnen zugeschriebenen Aufgaben einer beruflichen Qualifizierung nicht mehr erfüllen. Entsprechend leidet die Autorität der Lehrer, und berufsorientierte Lehrpläne und Lehrinhalte gleiten in die Irrealität ab. ... die von Arbeitslosigkeit betroffenen Teilbereiche des Bildungswesens heute mehr und mehr einem *Geisterbahnhof* gleichen, in dem die Züge nicht mehr nach Fahrplan verkehren. ... Als sei nichts geschehen, verteilen die Bildungsbeamten hinter den Fahrkartenschaltern mit großem bürokratischen Aufwand Fahrkarten ins Nirgendwohin und halten die sich vor ihnen bildende Menschengruppe mit der 'Drohung' in Schach: 'Ohne Fahrkarten werdet ihr nie mit dem Zug fahren können!' Und das Schlimme ist, sie haben auch noch recht ... ! Lang anhaltende, strukturelle Arbeitslosigkeit läßt die Situation im berufsorientierten Bildungssystem *widersprüchlich* werden“ (U. Beck 1986, S. 237f.; vgl. auch S. 246).

³⁵⁴ Vgl. die gemeinsam zwischen dem BLBS, dem VLW und den im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Spitzenverbände der Wirtschaft formulierten Vorschläge über die Weiterentwicklung der Leistungsfähigkeit der Berufsschule in Wiegand 1995a.

³⁵⁵ Vgl. Hansis 1995, insb. S. 139; Rebmann 1996, S. 267; Kutscha 1996, S. 133f.

³⁵⁶ Vgl. Czycholl 1997, S. 373.

³⁵⁷ Vgl. den Brief von Bundesminister Rüttgers an den Präsidenten der KMK in Schulter 1996, S. 6f. sowie Rüttgers 1997, S. 82.

verbunden sei. In *radikaler* Form wird plakativ die Abschaffung des „2. Berufsschultages“ gefordert, wobei zumeist die berufsübergreifenden Fächer (z. B. Sport, Politik, Deutsch und Religion)³⁵⁸ als verzichtbar bewertet werden.³⁵⁹ *Moderater* ansetzende Stimmen befürworten eine „Verdichtung“ bzw. „Flexibilisierung“ des Berufsschulunterrichts in einer Form, die es aufgrund der Erhöhung des Unterrichtsumfangs auf acht und mehr Stunden pro Tag³⁶⁰ erlaubte, den Berufsschulunterricht im 2. und 3. Ausbildungsjahr auf einen Tag pro Woche zu reduzieren. Die aktuelle Organisation des Berufsschulunterrichts wird als „Ausbildungshemmnis“³⁶¹ bezeichnet, und die in den Forderungen vorgenommene Verknüpfung mit einer Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots drängt die Vermutung auf, daß damit die eigene Verantwortlichkeit in diesem Punkt durch eine Politik der Schuldzuweisung zumindest relativiert werden soll.³⁶² Angesichts der Sachlage in vielen Bundesländern, in denen die „Verdichtung“ des Berufsschulunterrichts entweder bereits eingeführt ist (z. B. Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) oder über Rahmenvereinbarungen prinzipiell ermöglicht wurde (z. B. Hamburg³⁶³), ist die Hochstilisierung dieser Frage bis hin zu dem Spitzengespräch zwischen Bundesregierung und den Ministerpräsidenten am 3. Juli 1997 nur unter politisch-strategischen Kriterien nachvollziehbar. Probleme hinsichtlich einer ungünstigen Organisation des Berufsschulunterrichts sind aus den Betrieben bestenfalls vereinzelt zu vernehmen³⁶⁴, zudem findet das Argument keine Stützung durch aktuelle empirische Untersuchungen über die Gründe für die Reduzierung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes³⁶⁵

³⁵⁸ Dabei ist zu berücksichtigen, daß in einigen Landesverfassungen eine Verpflichtung zum Politikunterricht existiert, und für das Fach Religion, aufgrund der Bindung durch Konkordate oder andere Kirchenverträge, ebenfalls keine beliebige Disponibilität besteht.

³⁵⁹ „Angesichts des gestiegenen Durchschnittsalters der Auszubildenden auf über 18 Jahre zu Beginn der Lehre muss die Frage erlaubt sein, ob junge Erwachsene mit einer längeren Schulbildung den allgemeinbildenden Unterricht im bisherigen Umfang fortsetzen und vielfach wiederholen müssen. Besonders für Abiturienten ist dies nicht mehr nachzuvollziehen. Abwahlmöglichkeiten sollten geschaffen werden, damit berufsbezogener Vertiefungsunterricht oder Fremdsprachen gewählt oder Zusatzqualifikationen angeboten werden können, ohne dass diese zu einer Änderung des Zeitbudgets der Berufsschule führt. Auch die Forderung, die Berufsschulpflicht für diese Gruppe abzuschaffen, sollte kein Tabu sein. Die Berufsschule sollte auch die Möglichkeit bieten, Zusatz- und Förderunterricht für leistungsschwächere Auszubildende - und zwar auch samstags - zu vermitteln ...“ (Stihl 1997, S. 123).

³⁶⁰ Auf pädagogische (Konzentrationsfähigkeit der Lernenden) und organisatorische Einwände (Ausrichtung der Schule auf Ganztagsbetrieb mit Mittagspause, Aufenthalts- und Verpflegungsmöglichkeiten) wird zumeist nicht näher eingegangen. „Insgesamt bewirken acht- oder gar neunstündige Unterrichtstage eine erhebliche Qualitätseinbuße für die berufliche Bildung, eine Beeinträchtigung der Effizienz des Lernortes Berufsschule und eine Überforderung der Schüler im dualen System.“ (Knaut 1997a, S. 202)

³⁶¹ Exemplarisch vgl. Stihl 1997, S. 123

³⁶² „Der VLW sieht deshalb in der Erklärung der Wirtschaft den Versuch, rechtzeitig vor Beginn des neuen Ausbildungsjahres durch unerfüllbare Forderungen ein Alibi für das eigene Unvermögen zur Lösung der Lehrstellenkrise zu bekommen. Die Lehrstellenkrise soll durch produktiven Einsatz der Lehrlinge zur Gewinnmaximierung genutzt werden.“ (VLW 1997, S. 201). „Die moderne Organisationslehre weist darauf hin, dass nur dann erfolgreich gearbeitet werden kann, wenn man auf Schatzsuche und nicht auf Defizitfahndung aus ist. ... Das massive Rütteln am Gebälk des einen Dualpartners birgt die Gefahr, dass das gesamte Gebäude der dualen Berufsausbildung einstürzt.“ (Wernstedt 1997, S. 84)

³⁶³ Vgl. o. V. 1997.

³⁶⁴ Eine Befragung von insg. 713 Ausbildungsbetrieben im Raum Freiburg brachte das Ergebnis, daß nur ca. 4 % (= 31 Betriebe) eine Änderung der 7 / 5 Unterrichtsstundenregelung präferierten (vgl. o. V. 1997a, S. 165). Zudem wird darauf hingewiesen, daß es in vielen Branchen und Regionen bereits flexible Modelle gibt; etwa in Nordrhein-Westfalen, wo während des Sommer- und Winterschlußverkaufes, des Weihnachtsgeschäfts und der Erntezeit der Berufsschulunterricht entfällt (vgl. FAZ v. 16. 6. 1997).

³⁶⁵ Vgl. Richter 1997, S. 81. In einer Befragung von Führungskräften großer Unternehmen erhält die Berufsschule „mehrheitlich gute Noten“ (vgl. BMBF 1997, S. 147).

bzw. durch Berechnungen über die Zeitanteile in der dualen Ausbildung.³⁶⁶ So ist auch der verschiedentlich vorgetragene Verdacht nur schwerlich auszuräumen, die Berufsschule solle frühzeitig als Sündenbock aufgebaut werden, um bei den absehbaren politischen Debatten über die fehlenden Ausbildungsstellen von den strukturellen Problemen und der eigenen Verantwortung ablenken zu können.

Die Verteidigungslinien gegen diese Angriffe sind eher schwach ausgeprägt. Symptomatisch für diese Grundsituation ist der Berufsbildungsbericht 1997. Die Arbeitgeberforderungen bestimmen die Tagesordnung der öffentlichen Diskussion, während die Arbeitnehmervertretung (sowie die Lehrerverbände) die Forderungen zurückweisen.³⁶⁷ Die in der Vergangenheit als weitgehend unstrittig betrachteten Funktionen der Berufsschule, beispielsweise betriebliche Defizite auszugleichen (insbesondere im Hinblick auf das Bestehen der Abschlußprüfung) sowie betriebliche Einzelerfahrungen zu erweitern, zu relativieren, zu systematisieren oder auch zu ergänzen, werden eher kleinlaut zurückgehalten, um der Wirtschaft keine politische Munition zu liefern. Wie weit diese Grundhaltung führen kann, zeigt sich an den widersprüchlichen Vorschlägen zur Anrechnungspflicht des schulischen Berufsgrundbildungsjahres: So plant die Bundesregierung die Aufhebung der einjährigen Anrechnung auf die Ausbildungszeit, obwohl dadurch der ohnehin strapazierte Ausbildungsmarkt durch die dann noch länger auf ihm befindlichen BGJ-Absolventen unnötigerweise Ausbildungsplätze ein Jahr länger als bislang besetzen und damit blockieren.³⁶⁸

9.2 Reformansätze

9.2.1 Modernisierungsbereich (I): Didaktische und curriculare Modernisierung dualer Ausbildungsgänge

Anknüpfend an diese Ausgangspunkte werden zwei Thesen formuliert, die als Grundlage zur Begründung der Notwendigkeit einer inneren Modernisierung der schulischen Berufsausbildung dienen sollen.

1. Die Berufsschule konnotiert derzeit weniger mit der offensiven Vertretung eines eigenständigen Bildungsauftrags, sondern ist primär mit der Abwehr von verbands- und finanzpolitischen Angriffen beschäftigt.
2. Die Berufsschule besitzt durchaus eine zeitgemäße Bildungsprogramm $atik$, es mangelt jedoch an der umfassenden *Umsetzung* didaktisch anspruchsvoller Ziele, Methoden und Organisationsformen des Unterrichts.

Die innere Modernisierung der Berufsschule hätte demnach weniger die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte im Auge, sondern verfolgte vielmehr die Umsetzung und Evaluation von programmatisch vorgeschlagenen, theoretisch begründeten und pilotmäßig erprobten Konzepten der Unterrichtsgestaltung und -organisation. Einige Hinweise mögen die Bezüge deutlich machen und das Spektrum der Implementationsaktivitäten konturieren:

³⁶⁶ So wird in einer Rechnung des Bayerischen Kultusministeriums der Zeitanteil für die Berufsschule im Ausbildungsberuf Industriekaufmann auf 17,4 %, in den Ausbildungsberufen Bäcker sowie Maler / Lackierer auf 14,9 % und in Berufen des Berufsfeldes Metalltechnik auf 22,9 % festgestellt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997, S. 21f.).

³⁶⁷ Vgl. das Minderheitsvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer im Hauptausschuß des BIBB in BMBF 1997, S. 19 - 23.

³⁶⁸ Im Berufsbildungsbericht 1997 wird bei ca. 280.000 Jugendlichen mit einem Mehrbedarf von ca. 93.000 Ausbildungsplätzen gerechnet; vgl. BMBF 1997, S. 7, 16.

- In didaktischer Hinsicht wären die Bezüge aufzunehmen, die sich um die Leitbilder der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. die Trias Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen) und Handlungsorientierung ranken. Die grundlegenden konzeptionellen Überlegungen liegen hierzu vor, wenn auch im Hinblick auf Präzisierung und Umsetzung noch weitergehende theoretische und praktische Aktivitäten erforderlich sind.
- In diesem Kontext wäre auch eine (offensive) Begründung der allgemeinbildenden Fächer im Hinblick auf ihren Beitrag für die Verfolgung des Leitbildes der Berufsbildung zu leisten. Beispiel: Deutsch nicht ein Fach zur Kompensation von Defiziten aus den Vorgängerschulen, sondern Zentrum im Aufbau einer berufsbezogenen Sozialkompetenz.³⁶⁹
- Ausgehend von veränderten Leitziele der Berufsbildung wäre die immer noch bestehende Diskrepanz zwischen anspruchsvollen Zielen und der unter diesen Kriterien unzulänglichen Ausbildungsabschlußprüfung zu diskutieren. Aus didaktischer Sicht ist es fragwürdig, inwieweit etwa Methoden- und Sozialkompetenzen in einer punktuellen Abschlußprüfung diagnostizierbar sind. Auch wenn die Diskussionen derzeit hochgradig durch bildungspolitische Interessen und prüfungsökonomische Vorgaben beeinflusst sind, so scheint das Spektrum an Realisationsmöglichkeiten noch nicht ausgereizt zu sein.³⁷⁰
- Der Aufgabe einer bildungsgangbezogenen Curriculumentwicklung auf der Schulebene wäre ein höheres Gewicht beizumessen. In diesem Zusammenhang steht auch der Vorschlag von Rauner, die Ziele und Inhalte für die betriebliche und schulische Ausbildung nicht wie bisher zentral abzustimmen und zu vereinbaren, sondern als Ordnungsgrundlagen sog. „dynamische Berufsbilder“ zu schaffen, die aus einem obligatorischen und bundeseinheitlich fixierten Kernbereich (50 % - 60 %) sowie betriebs- und regionalspezifisch zu vereinbarenden Anwendungs- / Vertiefungsbereichen (ca. 20 % - 30 %) bzw. Integrationsbereichen (ca. 20 % - 30 %) bestehen.³⁷¹ Zudem könnten Berufsschulen in Ausbildungsverbünde integriert werden.³⁷²
- Auf schulorganisatorischer Ebene wäre auszuloten, welchen Grad an Gestaltungsspielraum von der Ebene der Ministerialverwaltung und Schulaufsicht auf die Kollegien der einzelnen Schulen übertragen werden können.³⁷³ Die bisherigen Erfahrungen in dieser Richtung zeigen einerseits markante Zusammenhänge zwischen dem Autonomiegrad von Schule und Kollegium, der Verfolgung von teamorientierten Organisationsformen und Formen einer fächerübergreifenden Unterrichtsorganisation, andererseits sind neben prinzipieller Befürwortung auch Widerstände gegen dezentrale Entscheidungssysteme auf allen Ebenen der Schulorganisation (Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrende) festzustellen.
- Neben der didaktischen Modernisierung bestehender Bildungsgänge wäre insbesondere das Profil der Bildungsgänge zu überprüfen, insbesondere im Hinblick auf die weithin als bedeutsam diagnostizierte Frage einer Differenzierung der Bildungsangebote

³⁶⁹ Vgl. für das Fach Deutsch Grundmann 1997, für das Fach Religion Keitel 1997.

³⁷⁰ Bader schlägt die Einbeziehung sowohl der ausbildungsbegleitenden Beurteilungen der Betriebe als auch der Noten der Berufsschule in die Berufsabschlußprüfung vor (vgl. Bader 1996, S. 4f.; ähnlich die Erklärung der KMK v. 26. 6. 1992). Wiegand hebt für den BDA die Unterstützung einer „zusammengefaßten Dokumentation“ von schulischem, betrieblichem und Abschlußzeugnis hervor (vgl. Wiegand 1995b, S. 27). Diese Position entspricht einem von 10 Vorschlägen, die BDA und DGB gemeinsam zur „Verbesserung der Berufsschule als der zweiten Säule im System der dualen Berufsausbildung“ veröffentlicht haben (vgl. DGB 1995a, S. 41).

³⁷¹ Vgl. Rauner 1996, S. 27.

³⁷² Vgl. Rauner 1996, S. 62.

³⁷³ Vgl. Dubs 1996; 1997.

entsprechend den unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden.

9.2.2 Modernisierungsbereich (II): Schaffung von attraktiven und konkurrenzfähigen Bildungsgängen in schulischer Verankerung

... Schule nicht als Wartesaal, sondern als vollwertige Ausbildungsetappe

Jenseits begründeter und im Detail auszugestaltender Reformen im organisatorischen und didaktischen Binnenprofil einer dualen Ausbildung (z. B. Differenzierungsansätze, Modernisierung von Ordnungsgrundlagen und Lehr-Lernprozessen) ist die Rolle der beruflichen Schule im Kontext der Schaffung eines quantitativ ausreichenden und qualitativ hochwertigen Angebots an Ausbildungsplätzen zu bestimmen. Derzeit wird im Kern die Politik verfolgt, mit immer neuen Kraftanstrengungen möglichst alle noch möglichen betrieblichen Ausbildungsplätze „zusammenzukratzen“ und die dann immer noch unversorgt bleibenden Jugendlichen in schulischen Bildungsgängen unterzubringen - in der Hoffnung, daß diese möglichst bald doch einen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten. Diese Strategie der Einforderung einer moralischen Verantwortung bei den Unternehmen, bei gleichzeitigem subsidiären Eintreten durch den Staat, weist der beruflichen Schule den Status eines Wartesaals zu - mit recht problematischen pädagogischen, aber auch gravierenden finanziellen Implikationen. Eine solche Politik erscheint dann vertretbar, wenn es sich um eine kurzfristige Überbrückung von Ausbildungsplätzen für eine vergleichsweise geringe Zahl von Jugendlichen handelt. Wird die Überbrückung zur Daueraufgabe - und dies deutet sich zumindest für das kommende Jahrzehnt an -, zudem noch für eine große Zahl von Schulabsolventen und sogenannten „Altbewerbern“³⁷⁴, dann stellt sich die zentrale Frage nach der Funktion und Qualität der schulischen Bildungsgänge. Ist es vor diesem Hintergrund noch zu rechtfertigen, daß Jugendliche in vollschulischen (und daher aufgrund des hohen Lehrpersonalbedarfs teuren) Bildungsgängen mehr oder weniger „verwahrt“ werden? Ist die defensive und inhaltlich eher konzeptionsdiffuse Rolle der beruflichen Schule in der „Versorgung“ ausbildungsloser Jugendlicher noch wünschenswert? Wäre es nicht sinnvoller, entsprechende vollschulische Bildungsgänge zu schaffen, die einer dualen Ausbildung gleichgestellt sind und daher nicht als Vorstufe, sondern als vollwertige Alternative zur dualen Ausbildung wahrgenommen werden können?

... Optionen

Eine Diskussion der Frage sollte zunächst das Spektrum der Möglichkeiten abstecken. Dazu können zum einen die verfügbaren Ansätze und Erfahrungen aus den verschiedenen Bundesländern, zum anderen die Reformansätze und Erfahrungen aus anderen Staaten aufgenommen werden. Der Klarheit halber sei betont, daß es im folgenden nicht um die unterschiedlichen Angebote der *Berufsvorbereitung* geht, in denen mehrheitlich solche Jugendlichen verweilen, die ohne solche Maßnahmen große Schwierigkeiten hätten, eine duale Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren. Ausgeklammert bleiben auch die Bildungsgänge der Berufsfachschulen für Berufe, deren Ausbildung und Prüfung nach Bundesrecht geregelt sind, so die bundesrechtlich geregelten Berufe im Gesundheitswesen wie beispielsweise Krankenschwester / Krankenpfleger, Krankengymnastin / Krankengymnast oder Hebamme / Entbindungspfleger.³⁷⁵ Vielmehr geht es um die Betrachtung vollqualifizierender Bildungsgänge, die als vollwertige Alternative zu einer dualen Berufsausbildung denkbar sind:

1. Bildungsgänge der Berufsfachschulen für Berufe, deren Abschluß nur über den Besuch einer Schule erreichbar ist. Prototyp sind die sog. Assistentenberufe, so beispielsweise

³⁷⁴ Derzeit wird von ca. 260.000 Altbewerbern auf dem Ausbildungsmarkt ausgegangen, eine Zunahme von ca. 100.000 seit 1992 (vgl. BMBF 1997, S. 20).

³⁷⁵ Vgl. KMK 1997, S. 44f.

der staatlich geprüfte Assistent für Tourismus und Fremdenverkehr, für Wirtschaftsinformatik oder der staatlich geprüfte Eurowirtschafts- sowie der Medienassistent. Diese Berufsabschlüsse außerhalb von BBiG / HWO werden nach Landesrecht verliehen. Die Liste dieser Abschlüsse³⁷⁶ belegt einerseits die Vielfältigkeit und Innovationskraft der Berufsfachschule. Andererseits ist festzustellen, daß von Ausnahmen abgesehen, ein solcher Abschluß an der begrenzten Akzeptanz im Beschäftigungssystem leidet und von den Jugendlichen daher häufig als Ausweichmaßnahme verstanden wird.

2. Doppelqualifizierende Bildungsgänge, die den Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit dem Erwerb einer zusätzlichen schulischen Berechtigung (z. B. Fachhochschulreife) verbinden. Diese Doppelqualifizierung kann im Rahmen des dualen Systems (z. B. Modellversuch „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ mit BMW und AUDI in Bayern) oder vollzeitschulisch erfolgen (z. B. Kollegschule in NRW).³⁷⁷ Es erscheint fraglich, inwieweit jenseits der besonderen Bedingungen von Großunternehmen solche Konzepte von der betrieblichen Seite getragen würden.
3. Außerbetriebliche Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit Abschlußprüfung bei der Kammer, durchgeführt bei Bildungsträgern außerhalb der öffentlichen Schulen, zumeist finanziert über Mittel der Arbeitsförderung.
4. Bildungsgang einer „kooperativen Berufsfachschule“, wie sie in einzelnen Bundesländern bereits eingeführt wurde³⁷⁸ und in anderen geplant wird³⁷⁹. Modifizierende Vorstellungen verbinden die Berufsfachschule mit dualen Ausbildungsphasen. So schlägt Bader als Alternative zur regulären dualen Ausbildung eine zweijährige (monoberuflich, nicht berufsfeldbezogen angelegte) Berufsfachschule mit einem anschließenden Praktikantenjahr vor³⁸⁰; die Absolventen würden dann als Externe die Kammerprüfung ablegen. Eine Kooperation könnte auch mit solchen Betrieben erfolgen, die keine volle Ausbildungsberechtigung besitzen, d. h. es würde ein größeres Reservoir von betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten ausgeschöpft. Eine ähnlich ansetzende Überlegung

³⁷⁶ In der Anlage zur KMK-Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschule sind 67 Abschlüsse aufgeführt, von denen es 53 nur in einem einzigen Bundesland gibt, keinen einzigen in allen. Vgl. KMK 1997, S. 46f.

³⁷⁷ Vgl. Dehnbostel 1997, S. 171ff.

³⁷⁸ So beispielsweise in Bayern, wo an drei Standorten (Würzburg, Nürnberg, Regensburg) teilweise bereits seit 1972 Berufsfachschulen für Büroberufe bzw. Datenverarbeitung existieren, die auf die IHK-Prüfung in den entsprechenden Ausbildungsberufen vorbereiten und unter bestimmten Leistungsvoraussetzungen die mittlere Reife verleihen (vgl. BSUKWK 1996, S. 53ff.). Praktische Elemente fließen ein durch das Lernen im Rahmen einer Übungsfirma sowie eines Betriebspraktikums, das auch als Voraussetzung zur Zulassung zur IHK-Prüfung erforderlich ist. In Berlin wurde die dreijährige kaufmännische Berufsfachschule in 1996 eingeführt, in der ohne betriebliche Ausbildung eine Vorbereitung auf die Abschlußprüfung bei der IHK Berlin in den anerkannten Ausbildungsberufen Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation und Datenverarbeitungskaufmann / -kauffrau erfolgt (vgl. Knaut 1997). Praktische Bezüge werden durch Lernbüroarbeit und Betriebspraktika von 8 Stunden im 1. und 2. Ausbildungsjahr sowie 12 Stunden im 3. Ausbildungsjahr in den Bildungsgang integriert.

³⁷⁹ So beispielsweise in Hamburg, vgl. o. V. 1997, S. 239f. Das im Februar 1997 zwischen dem Hamburger Senat, Kammern, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften vereinbarte „Hamburger Bündnis für Ausbildung“ sieht u. a. für ausgewählte Berufsbereiche (z. B. Bürokaufleute im Handwerk) die Erprobung kooperativer Berufsfachschulen in anerkannten Ausbildungsberufen vor, wobei die Ausbildung „zu 40 Prozent in der Schule und zu 60 Prozent im Betrieb stattfinden“ soll.

³⁸⁰ Vgl. Bader 1996, S. 2, 5; ähnlich auch Herdt 1995, S. 168; DL / VLW 1996, S. 301 und Niephaus 1997, S. 113. In diese Richtung geht auch die Forderung des VLW, die Höhere Handelsschule als Ausbildungsleistungen anzuerkennen: „Nach Abschluss der Höheren Handelsschule muss den Absolventen ein einjähriges Berufspraktikum in geeigneten Ausbildungsbetrieben angeboten und die Zulassung zur Kammerprüfung ermöglicht werden.“ (VLW 1997a, S. 269). Zugleich wird (dezent) auf die „Vorbehalte“ der Industrie- und Handelskammern gegen einen solchen Vorschlag hingewiesen.

bestände darin, für Absolventen des BGJ (anstelle einer Aufhebung der Anrechnungsverordnung) Anschlußmöglichkeiten zu schaffen, die für den Fall der vergeblichen Suche nach einem Ausbildungsplatz bis zum vollwertigen Ausbildungsabschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf führt.

Insbesondere die fehlende Ausbildungsvergütung führt zu dem Effekt, daß insbesondere solche Jugendlichen diese Form der Berufsfachschule wählen, die keinen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten. Dies führt dazu, daß die Berufsfachschule insbesondere die schwer vermittelbaren Jugendlichen aufnimmt und insofern aus pädagogischer Sicht besondere Herausforderungen zu bewältigen hat. Zumindest punktuell läßt sich zeigen, daß die Absolventen gleichwertige Prüfungsleistungen in der IHK-Prüfung vorweisen können.³⁸¹ Zudem ist festzuhalten, daß die Bildungsgänge derzeit im wesentlichen auf die Büro- und Datenverarbeitungsberufe begrenzt sind. Zudem wird dieser Bildungsgang von den Kammern eher widerwillig toleriert und trotz beachtlicher Prüfungsleistungen der Absolventen zumeist als „Ergänzung“ in Zeiten der Ausbildungsstellenknappheit, weniger hingegen als Alternative zur dualen Ausbildung, bezeichnet.

5. Während die kooperative Berufsfachschule auf die Kooperation der Kammern angewiesen ist, wenn die schulische Ausbildung mit einer Kammerprüfung abgeschlossen und zertifiziert werden soll, geht das österreichische Modell einer mittleren und höheren berufsbildenden Vollzeitschule noch einen Schritt weiter. Dort wird mit dem Schulabschluß ohne schulexterne Prüfung zugleich der vollwertige Ausbildungsabschluß verliehen, wodurch die Schule weniger als Ergänzung, sondern als gleichwertige Alternative (bzw. Konkurrenz) zu einer dualen Berufsausbildung fungiert. Die mittleren berufsbildenden Schulen sind im kaufmännischen Bereich drei- und im technisch-gewerblichen Zweig vierjährig und führen zu dem gleichen Abschluß, wie er nach einer dualen Ausbildung verliehen wird. Die höheren berufsbildenden Schulen werden fünfjährig geführt und verleihen neben dem Ausbildungsabschluß die unbeschränkte Hochschulreife. Die Abschlüsse sind rechtlich und faktisch der facheinschlägigen Lehrabschlußprüfung gleichgestellt, und da sie tendenziell die leistungsstärkeren Jugendlichen anziehen, werden die Absolventen auch im Beschäftigungssystem gegenüber den dual ausgebildeten Absolventen als zumindest gleichrangig eingestuft.³⁸²

Die berufsbildenden Vollzeitschulen entlasten den dualen Ausbildungsmarkt und schaffen ein Berufsbildungsangebot, das nicht als zeitvergeudende Warteschleife angelegt ist. Weniger aus bildungs- oder beschäftigungspolitischer Perspektive, jedoch aus Sicht der öffentlichen Haushalte kann es als problematisch betrachtet werden, wenn es mit zunehmender Attraktivität der berufsbildenden Vollzeitschulen zu einer Verschiebung der Ausbildungsfinanzierung zu Lasten des Staates kommt, zumindest solange keine prinzipiellen Veränderungen am Finanzierungssystem vorgenommen werden.

... Einwände aus Sicht der Jugendlichen und der Betriebe

Im Hinblick auf vollzeitschulische Ausbildungsangebote wird häufig kritisch angemerkt, daß diese weder bei den Jugendlichen noch bei den Betrieben als potentielle Abnehmer attraktiv seien. Eine Absolventenbefragung von Feller zeigt, daß insbesondere die Abgänger aus den nicht-vollqualifizierenden Berufsfachschulen anschließend eine duale Lehre anstreben, d. h. der Besuch einer solchen Berufsfachschule wird im wesentlichen als Chancensteigerung für die Bewerbung auf eine Ausbildungsstelle im dualen System verstanden. So haben sich beispielsweise 41 % der kaufmännischen Assistenten und 70 % der Höheren

³⁸¹ Die Aussagen beziehen sich auf die Ergebnisse der Absolventen aus der Nürnberger Berufsfachschule für Büroberufe in 1997. In dieser Berufsfachschule sind etwa 70 % SchülerInnen und mehr als 50 % Ausländer aus insgesamt 20 Nationen (vgl. Beilage der Nürnberger Nachrichten v. 25. 7. 1997, S. 11).

³⁸² Vgl. Schneider 1997, S. 5ff.

Handelsschüler nach Abschluß der Berufsfachschule auf eine duale Ausbildung hin orientiert.³⁸³ Untersuchungen über den Übergang von betrieblich und außerbetrieblich ausgebildeten Fachkräften in Ostdeutschland zeigen, daß die Einmündung für die außerbetrieblich Ausgebildeten in das Beschäftigungssystem vergleichsweise schwierig ist. Unmittelbar nach Ausbildungsende waren ca. 69 % der außerbetrieblich Ausgebildeten arbeitslos, 10 Monate später hatte sich die Zahl allerdings auf 26 % reduziert; die Referenzwerte bei den betrieblich Ausgebildeten betrug 19 % bzw. 8 %.³⁸⁴ Die vergleichsweise größeren Probleme des Übergangs von außerbetrieblich Ausgebildeten in eine betriebliche Tätigkeit werden weniger in der Qualität dieser Ausbildung gesehen (sie wird im Gegenteil von den jungen Fachkräften als überdurchschnittlich gut bewertet³⁸⁵), als vielmehr an der fehlenden Betriebsbindung, die im Falle eines hohen Angebots an qualifizierten Fachkräften den Einstieg in einen Betrieb erschweren dürfte.

... Bedingungen für die Attraktivität schulischer Bildungsgänge

Die Attraktivität schulisch verankerter Ausbildungsgänge kann durch drei wesentliche Merkmale begründet werden:

1. Eine praxisbezogene Ausrichtung des Bildungsgangs, wobei Praxisbezogenheit entweder durch die Integration betrieblicher Ausbildungsphasen oder deren Simulation in Form des Lernens in und über Modellunternehmen (z. B. Übungsfirma, Lernbüro) organisiert werden kann. Es geht also darum, den Leistungsvorteil einer dualen Ausbildung - d. h. die alternierende Verzahnung von kasuistischem und systematischem - zu sichern.
2. Einen zukunftsbezogenen Beschäftigungsbezug, d. h. es muß für die auszubildenden Jugendlichen, aber auch für die potentiellen „Abnehmer“ im Beschäftigungssystem deutlich werden, daß die Ausbildung „brauchbar“ ist. Notwendig ist demnach ein überzeugendes inhaltlich-curriculares Profil, das u. a. auch dadurch gewonnen werden könnte, daß bei der Konzeptualisierung entsprechender Bildungsgänge die innerhalb des dualen Systems vorfindlichen „weißen Flecken“ verstärkt berücksichtigt werden (z. B. Gesundheitsverwaltung, Tourismus, Freizeit, Umwelt, Informationstechniken).
3. Einen zertifizierten Abschluß, der als gleichwertig zu einem Ausbildungsabschluß im dualen System wahrgenommen wird. Trotz aller Kritik an der Abschlußprüfung im dualen System ist dies in der Regel ein Kammerabschluß.

... Finanzpolitische Einwände aus Sicht des Staates

Auch wenn zuweilen ordnungspolitische Überlegungen in den Vordergrund gestellt werden, nach denen die Berufsausbildung nicht aus der Verantwortung von Wirtschaft und Sozialpartnern in die des Staates übertragen werden sollte, wird ein Ausbau von vollzeitschulischen Ausbildungsangeboten seitens der Bundesländer insbesondere aus finanziellen Gründen zurückhaltend bewertet. In der Tat begründet jeder Ausbildungsplatz in einem vollzeitschulischen Bildungsgang für die öffentlichen Haushalte ein Vielfaches an Lehrer- und damit auch Finanzbedarf gegenüber einer dualen Berufsausbildung. Es wäre jedoch zu diskutieren, ob die bereits vollzogenen sowie die sich abzeichnenden Veränderungen im dualen System dem Staat überhaupt die Alternative einer finanzpolitischen Zurückhaltung belassen. Die Tendenz geht vielmehr dahin, daß die Ausbildungsstellenknappheit entweder dazu führt, daß die Jugendlichen sich verstärkt für einen längeren Verbleib im staatlichen Schulsystem entscheiden und zur Erhöhung der Zahlen in den allgemeinbildenden Schulen bis hin zur Fachhochschule und den Universitäten beitragen; oder sie landen in einer der bereits erwähnten staatlichen Auffangmaßnahmen zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit (z. B. schulische Ausweichmöglichkeiten, Maßnahmen der

³⁸³ Vgl. Feller 1996, S. 22f., 28.

³⁸⁴ Vgl. Tuschke / Ulrich / Westhoff 1996, S. 47. Vgl. auch Ulrich 1996, S. 43.

³⁸⁵ Vgl. Ulrich 1995, S. 1359.

Bundesanstalt für Arbeit, außerbetriebliche Ausbildungsangebote). In beiden Fällen trägt der Staat finanzielle Lasten, auch wenn diese nicht immer monokausal und unmittelbar mit der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt verbunden sind, und die Aufwendungen unterschiedlichen Budgets zur Last fallen.

... Zur Begründung einer eigenständigen Berufsbildungspolitik

Als Kernthese bleibt jedoch festzuhalten: Aufgrund der subsidiären Verantwortung des Staats fallen die erhöhten Aufwendungen in jedem Fall an, ob versteckt in Form erhöhter Schülerzahlen in bestehenden Bildungsgängen oder offen in Form der Schaffung immer wieder neu improvisierter und staatlich finanzierter Auffangmaßnahmen. Insofern muß ein zentrales Bestreben darauf gerichtet sein, vollzeitschulische Bildungsangebote so anzulegen, daß nicht das Problem in immer neuen Wartesälen geparkt wird, sondern Ventile der Entlastung wirksam werden. Oder in Abwandlung eines bekannten Sprichwortes: Erst wenn die Menschen selbst fischen können, müssen sie nicht in immer neuen Notprogrammen versorgt werden.

Zur Quantifizierung entsprechender Finanzaufwendungen liegen keine umfassenden und genauen Zahlen vor. Die Dimensionen werden jedoch schon deutlich, wenn man sich die steigenden Schülerzahlen in den vollzeitschulischen Bildungsgängen des BVJ, BGJ und Berufsfachschulen in den vergangenen Jahren des Ausbildungsplatzrückgangs anschaut.³⁸⁶

- Die Schülerzahlen im BVJ stiegen bundesweit von 46.019 (1993) auf 50.076 (1995), d. h. um 8,8 %.
- Die Schülerzahlen im BGJ stiegen bundesweit von 31.583 (1993) auf 37.924 (1995), d. h. um 20,1 %.
- Die Schülerzahlen in Berufsfachschulen stiegen bundesweit von 258.338 (1993) auf 299.189 (1995), d. h. um 15,8 %.
- Die Zahl der Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Bereich der Arbeitsverwaltung stieg von 76.255 (1995) auf 87.887 (1996), d. h. um 15,3 %.³⁸⁷
- Der Bestand an geförderten Jugendlichen in außerbetrieblichen Einrichtungen (§ 40 AFG) stieg in den alten Bundesländern von 16.700 (1993) auf 20.800 (1996), in den neuen Bundesländern von 10.800 (1993) auf 24.800 (1996), d. h. es gab Zunahmen von 24,6 % bzw. 129,6 %.³⁸⁸

Eine Stützung finden die Überlegungen in einer aktuellen Untersuchung von Reier, der in einer Fallstudie für das berufsbildende Schulwesen in Hamburg aufzeigt, daß sich über den Auf- und Ausbau eines Berufsvorbereitungssystems sowie eines mit öffentlichen Geldern finanzierten zweiten Ausbildungsstellenmarktes die Staatsquote in den letzten 25 Jahren fast verdreifacht hat. Für den hier aufgebauten Argumentationszusammenhang sind folgende Aspekte der Studie von Bedeutung:

- „Der Aufgabenzuwachs - Abbau der Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, kulturelle Integration ausländischer Jugendlicher, berufliche Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher - hat zur Ausdifferenzierung des Berufsvorbereitungssystems und zur Einrichtung eines zweiten Ausbildungsstellenmarktes geführt. Die Schulformen des Berufsvorbereitungssystems setzen an fehlenden Voraussetzungen für den Eintritt in eine duale Berufsausbildung an und der zweite Ausbildungsstellenmarkt offeriert den Jugendlichen, die trotz Berufsvorbereitung auf dem ersten Ausbildungsstellenmarkt

³⁸⁶ Vgl. KMK (o. J.).

³⁸⁷ Vgl. BMBF 1997, S. 85.

³⁸⁸ Vgl. BMBF 1997, S. 86.

chancenlos sind, Berufsausbildungen ... Der erste Ausbildungsstellenmarkt sortiert Jugendliche nach dem Grad kultureller Integration, gelungener Sozialisation und erfolgreicher Selbstbehauptung aus und verweist die nicht Erfolgreichen an das Berufsvorbereitungssystem und den zweiten Ausbildungsstellenmarkt. Innerhalb der betrieblichen Berufsausbildung setzt sich die Auslese fort, da hier der formale Bildungsabschluß über Zugangschancen zu attraktiven Ausbildungsberufen entscheidet. Die große Integrationskraft des Berufsausbildungssystems beruht auf kompensierenden Leistungen des öffentlichen Sektors, denn er ist finanziell zuständig für die Gruppen, die auf dem ersten Ausbildungsstellenmarkt chancenlos und deshalb auf Angebote des Berufsvorbereitungssystems und des zweiten Ausbildungsstellenmarktes angewiesen sind. Bei der Integration sozial Benachteiligter freilich stößt das Berufsausbildungssystem auf Grenzen der eigenen Möglichkeiten. Sie werden dort spürbar, wo das Berufsausbildungssystem auf seiten der Jugendlichen Handlungsbereitschaften voraussetzt, die diese entweder nicht mitbringen oder nicht bereit sind aufzubringen.³⁸⁹

- In Zeiten fehlender Ausbildungsplätze verlängert ein Teil der Haupt- und Realschüler die Schulzeit, um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. „Durch den Besuch einer Höheren Handelsschule verbessern Realschulabsolventen ihre Chancen in Segmenten des Ausbildungsstellenmarktes, in denen Abiturienten dominieren. Und die Handelsschule ist für Jugendliche mit Hauptschulabschluß zur Berufsvorbereitungsschule für anspruchsvolle Berufe des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung geworden.“³⁹⁰
- Im Zeitraum von 1970 bis 1994 ist der Versorgungsgrad Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen von ca. 80 % auf 71 % gesunken. Dieses sinkende Ausbildungsstellenangebot sowie der oben skizzierte Aufgaben- und Funktionszuwachs führten zu einem Anstieg der staatlichen Versorgungsquote von ca. 11 % (1979) auf ca. 29 % (1994).³⁹¹

³⁸⁹ Reier 1996, S. 128. Reier unterscheidet für Hamburg im Berufsvorbereitungssystem (a) die Berufsvorbereitungsklassen zur kulturellen und sprachlichen Integration für Ausländer (1994: 1.873 Schüler); (b) die Berufsvorbereitungsklassen sowie die Grund- und Förderlehrgänge der Arbeitsverwaltung zur nachholenden Sozialisation (1994: 2.164 Schüler); (c) die berufsvorbereitenden Warteschleifen im schulischen BGJ oder in teilqualifizierenden Berufsfachschulen (1994: 5.416 Schüler). Dazu kommen die Jugendlichen im zweiten Ausbildungsstellenmarkt (durch die Bundesanstalt für Arbeit finanzierte Berufsausbildung in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten; 1994: 1.501 Auszubildende) sowie die vollqualifizierenden Berufsfachschulen (z. B. Assistentenausbildung) mit 2.347 Schülern in 1994. Insgesamt wurden auf diese Weise 13.301 Jugendliche „versorgt“, denen für 1994 insgesamt 32.475 Auszubildende im dualen System gegenüberstanden (Verhältnis 29 : 71). Vgl. Reier 1996, S. 118-120, 130.

³⁹⁰ Reier 1996, S. 126.

³⁹¹ Für 1970 ergeben sich keine 100 %, da ein Teil der Jugendlichen damals ohne Ausbildung nach der allgemeinbildenden Schule direkt in das Beschäftigungssystem wechselte.

Vor diesem Hintergrund wäre auch aus Sicht des Staates in finanz- und bildungspolitischer Perspektive zu reflektieren, inwieweit die Aufwendungen für jene Gruppen, die entweder zur Verbesserung ihrer Ausbildungsmarktchancen länger in staatlichen Schulen bleiben oder die trotz Ausbildungsfähigkeit in einer ungewünschten Auffangmaßnahme landen, nicht dadurch besser eingesetzt werden, daß attraktive und konkurrenzfähige Alternativen in Form von praxisbezogenen, vollzeitschulischen Bildungsgängen mit kammerzertifizierten Ausbildungsabschlüssen geschaffen werden. Dies würde den dualen Ausbildungsmarkt entlasten, teure Wartesäle reduzieren oder gar beseitigen und die berufliche Schule insgesamt wieder etwas aufwerten.

IV REFORMVORSTELLUNGEN IM VERGLEICH: IDENTIFIKATION VON KONSENS- UND DISSENSBEREICHEN IN DER MODERNISIERUNGSDISKUSSION

Der Weg von der Analyse zur Gestaltung führt im Bereich der Berufsbildung in der Bundesrepublik über vier zentrale Akteure, auf die wiederum eine Vielzahl von Interessengruppen (z. B. Parteien, Lehrerverbände, Kammern) einwirkt: (1) Bund; (2) Länder; (3) Arbeitgebervertreter; (4) Arbeitnehmervertreter. Innerhalb und zwischen diesen Gruppen ist die Interessenlage nicht immer homogen, so daß die Entscheidungsbildung bis hin zur Umsetzung von Innovationen für analysierte und akzeptierte Schwachstellen langwierig sein kann. In diesem Kapitel sollen die Interessenstandpunkte der vier Hauptakteure dargestellt und verglichen werden, um auf dieser Grundlage die bestehenden Konsens- und Dissensbereiche auszuloten und diejenigen Modernisierungsansätze zu identifizieren, die kurz- und mittelfristig eine gewisse Realisierungschance versprechen. Dabei sollen zunächst die programmatischen Positionen der vier Interessengruppen skizziert werden, um anschließend die Positionen im Hinblick auf die in Teil III analysierten Kritikbereiche zu vergleichen. Abschließend werden die identifizierten Konsens- und Dissensbereiche gegenübergestellt und auf diese Weise die 'Reformfrüchte', die derzeit eher niedrig hängen, von denjenigen unterschieden, die (noch) sehr hoch hängen.

1 Programmatik der Interessengruppen

Die Position der **Bundesregierung** ist vergleichsweise einfach zu skizzieren, da insbesondere in den beiden vergangenen Jahren einige Berichte mit programmatischem Charakter veröffentlicht worden sind. Im Kern werden vier Quellen herangezogen:

- Bericht des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie „Stärkung und Modernisierung der beruflichen Bildung“ vom 28. 2. 1996, der als Grundlage für einen Kabinettsbeschuß diente.³⁹²
- Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage von Abgeordneten der PDS aus dem Herbst 1996.³⁹³
- Bericht des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie „Reformprojekt Berufliche Bildung - Flexible Strukturen und moderne Berufe“ vom April 1997.³⁹⁴
- Berufsbildungsbericht 1997 der Bundesregierung.³⁹⁵

Die Berichte lassen zum einen die politischen Prioritäten erkennen, die seitens des Bundes verfolgt werden. Zum anderen sind an vielen Stellen Positionsbestimmungen im Hinblick auf die weiter oben diskutierten Kritikbereiche erkennbar, die die zustimmende oder ablehnende Haltung des Bundes zu den einzelnen Reformfragen zum Ausdruck bringen. Während die Positionsbestimmungen im Detail in das nachfolgende Kapitel IV.2 einfließen, werden im folgenden die Prioritäten genannt, die im Hinblick auf die Modernisierung des dualen Systems seitens der Bundesregierung ausgewiesen wurden:

- Kurzfristige Mobilisierung aller betrieblichen Ausbildungsstellenpotentiale.
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung, insbesondere durch den „Abbau von Ausbildungshemmnissen“.

³⁹² Vgl. BMBF 1996b, auch veröffentlicht als Bundestagsdrucksache 13/4213 v. 26. 3. 1996.

³⁹³ Vgl. BT-Drucksache 1996.

³⁹⁴ Vgl. BMBF 1997b.

³⁹⁵ Vgl. BMBF 1997.

- Entwicklung neuer Berufe und beschleunigte Modernisierung „für ein breites Angebot zukunftsfähiger Berufe“.
- „Dynamische und gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen für eine Arbeitswelt im Wandel“.
- „Erweiterung der Ausbildungsangebote für praktisch Begabte und Attraktivitätssteigerung für Leistungsstarke durch mehr Differenzierung“.

Die Position der **Bundesländer** ist weit weniger eindeutig rekonstruierbar i. S. einer geschlossenen Programmatik, als dies für die Bundesregierung möglich ist. Das als Quelle beanspruchbare Organ für die Länderposition, die Kultusministerkonferenz, hat zwar in den vergangenen Jahren einige Erklärungen veröffentlicht, doch nahmen diese zumeist Stellung zu spezifischen Kritikpunkten, die zuvor in der öffentlichen Diskussion angesprochen wurden. Typisch für diese reaktiv-defensive Politik ist die „Position der Kultusministerkonferenz zu Umfang und Organisation des Berufsschulunterrichts“, in der auf die Angriffe gegen eine Verkürzung bzw. Reorganisation des Berufsschulunterrichts *reagiert* wurde.³⁹⁶ Parallel dazu ist ein Diskussionsstrang in der Kultusministerkonferenz zu verfolgen, der mit einer Expertenanhörung am 27.11.1996 in Lutherstadt Wittenberg eingeleitet wurde, dessen Auswertung zu „Thesen und Diskussionsvorschlägen der KMK“ führten, die zumindest mittelbar die Identifikation einiger programmatischer Eckpunkte ermöglichen.³⁹⁷ Zusammenfassend lassen sich auf dieser Grundlage folgende Reformschwerpunkte anführen:

- Die Wirtschaft kann unverändert mit dem „Beitrag des allgemeinbildenden Schulwesens“ zur „Verbesserung der Ausbildungsreife“ rechnen.
- Bekräftigung der Bereitschaft zur weiteren „Flexibilisierung des Berufsschulunterrichts“.
- „Einbeziehung von regionalen und unternehmensspezifischen Gestaltungsräumen in die Ausbildung“.
- „Maßnahmen zur Stärkung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“.
- „Entwicklung und Ausbau eines Angebots bedarfsgerechter Zusatzangebote für Leistungsstärkere in Kooperation von Betrieben und Berufsschule“.
- „Umsetzung kooperativer Förderkonzepte für Leistungsschwächere“; „Zertifizierung des Qualifikationsstandes für Personen, die ihre Ausbildung nicht abschließen; Entwicklung von Fortbildungsbausteinen und Anrechnung beruflicher Tätigkeit, um im Verlaufe des Berufslebens zu vollständigen Abschlüssen gelangen zu können“.
- Förderung der Lernortkooperation; „Verbesserung der institutionellen Zusammenarbeit von Betrieb, überbetrieblicher Ausbildung und Berufsschule auf regionaler Ebene“; „Entwicklung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen“.
- „Flexibilisierung der Zuordnung von Ausbildungsinhalten zu Lernorten im Rahmen der Zeitanteile der Lernorte“.

Die Position der **Arbeitgebervertreter** ist rekonstruierbar aus verschiedenen Programmen³⁹⁸, die unter der Flagge der Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft in den

³⁹⁶ Vgl. KMK 1996.

³⁹⁷ Vgl. KMK 1997b.

³⁹⁸ Es handelt sich um folgende Programme: (1) „Bündnis für Ausbildung“ als eine gemeinsame Aktion von BDA, DIHT und ZDH „zur Steigerung des Angebots an Lehrstellen“ (veröffentlicht in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 2 / 1996, S. 45 - 47); (2) „16-Punkte-Programm von Industrie und Handwerk“ als eine Initiative von DIHT und ZDH, „das zusätzliche Lehrstellen schaffen und die Rahmenbedingungen für die Ausbildung verbessern soll“ (veröffentlicht in: handwerk magazin, Heft 9 / 1996, S. VI - VII); (3) „Aktions-

beiden vergangenen Jahren vorgestellt und die von ihren Repräsentanten auf verschiedenen Ebenen intensiv und breit publiziert wurden.³⁹⁹ Als eine weitere Quelle kann das „Minderheitsvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitgeber“ zum Berufsbildungsbericht 1997 hinzugezogen werden.⁴⁰⁰ In dieser aktiven Öffentlichkeitsarbeit erfolgt eine Bestimmung der Reformprioritäten in der Form, daß im weit überwiegenden Maße Forderungen an die Bundesregierung, die Landesregierungen, die Gewerkschaften und die Bundesanstalt für Arbeit gestellt werden.⁴⁰¹ An Reformprioritäten lassen sich zusammenfassend skizzieren:

- Verbesserte Ausschöpfung des bestehenden Ausbildungsstellenangebots durch verstärkte Beratung der Jugendlichen und Erhöhung ihrer regionalen und Berufswunsch-Mobilität.
- Die zügigere Modernisierung vorhandener und die „Neuentwicklung zweijähriger Ausbildungsberufe für junge Menschen mit stärker praxisorientierten Fähigkeiten“.
- Verstärkte Nutzung von Verbundausbildung.
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung zur Senkung der Ausbildungskosten und zur Erhöhung des betrieblichen Nutzens, beispielsweise durch eine „bessere Organisation des Berufsschulunterrichts“, die „Erhöhung der wöchentlichen Ausbildungszeit auf 40 Stunden“, „das Zurückführen der Urlaubsansprüche der Auszubildenden auf die gesetzliche Mindesthöhe und die Senkung bzw. das Einfrieren der Ausbildungsvergütungen“.
- Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Berufsschule (u. a. durch Reduzierung des Unterrichtsausfalls, Erhöhung der Autonomie, Intensivierung der Lehrerfortbildung, engere Kooperation von Betrieben und Berufsschulen vor Ort, Intensivierung des Förder- und Stützunterrichts sowie des Angebots von Zusatzqualifikationen).⁴⁰²
- „Nachhaltige Verbesserung der Ausbildungsreife der Schulabgänger“.
- Verzicht auf Änderungen der einzelbetrieblichen Finanzierung der Berufsausbildung; Ablehnung einer Umlagefinanzierung.

Die Position der **Arbeitnehmervertreter** ergibt sich ebenfalls weitgehend konsistent aus den programmatischen Quellen der beiden vergangenen Jahren⁴⁰³, daraus abgeleiteten Erklärungen und Vorträgen exponierter Repräsentanten⁴⁰⁴ sowie dem „Minderheitsvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer“ zum Berufsbildungsbericht 1997⁴⁰⁵. Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Reformprioritäten bestimmen:

programm Berufsbildung“ des DIHT zur „Verbesserung der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung“ (veröffentlicht in: position, Heft 1 / 1997, S. 10 - 12).

³⁹⁹ Vgl. exemplarisch die Beiträge von Siegers 1996 und Stihl 1997 sowie der von Schlaffke / Weiß 1996 herausgegebene Sammelband.

⁴⁰⁰ Vgl. BMBF 1997, S. 17f.

⁴⁰¹ Die Diktion der Programme wird etwa deutlich am Beispiel des „Aktionsprogramms Berufsbildung“. Dort werden insgesamt 26 Forderungen an Bund und Länder, Gewerkschaften und Bundesanstalt für Arbeit erhoben, hingegen nur 2 an die (eigene) Adresse der Arbeitgeber gerichtet (nämlich: (1) Arbeitgeberverbände sollen bei Tarifverhandlungen weitere Vergütungssteigerungen vermeiden; (2) Arbeitgeberverbände wirken zügiger an der Modernisierung der Ausbildungsordnungen mit). Vgl. die Veröffentlichung des Programms in: position, Heft 1 / 1997, S. 10 - 12.

⁴⁰² Diese Punkte sind Teil einer von DGB und BDA gemeinsam vertretenen Liste an Vorschlägen zur Verbesserung der Berufsschule; vgl. DGB 1995a, S. 40f.

⁴⁰³ Vgl. etwa DGB 1995a; DGB 1995b.

⁴⁰⁴ Vgl. Görner 1995; Görner 1996a; Görner 1996b.

⁴⁰⁵ Vgl. BMBF 1997, S. 19 - 23.

- Sicherung der Ausbildungsqualität durch fortwährende „Modernisierung der Inhalte und Anforderungen, durch Qualifizierung des Berufsbildungspersonals, durch die bedarfsgerechte Förderung ... überbetrieblicher Berufsbildungsstätten zur Ergänzung der Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben, durch die verstärkte Nutzung zwischenbetrieblicher Ausbildungsverbände“. Verzicht auf qualitätsmindernde Deregulierungen im Ausbildungsrecht.
- Konzeptualisierung von „ausbildungsbegleitenden und zertifizierbaren Zusatzqualifikationen“.
- Verbesserung der „Europatauglichkeit“ der Berufsbildung durch Intensivierung von Austauschmaßnahmen und der verstärkten Einführung des Fremdsprachenunterrichts.
- Schaffung von transparenten Bildungs- und Aufstiegswegen in mittlere Führungspositionen durch eine Verzahnung von Ausbildung, ausbildungsbegleitenden Zusatzqualifikationen, Fortbildung und gezielter Personalentwicklung.
- Abbau der demotivierenden und unproduktiven „Warteschleifen“ in schulischen Maßnahmen zugunsten von vollwertigen Ausbildungsmöglichkeiten.
- Verzicht auf eine Modulausbildung, „die lediglich auf Einzelzertifizierung von Teilqualifikationen gerichtet ist“ sowie auf zweijährige Ausbildungsberufe.
- Einführung einer Umlagefinanzierung i. S. eines „solidarischen Lastenausgleichs zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben“.

Die Darstellung der substantiellen Aussagen deuten bereits an, daß viele Programmpunkte auch in Abgrenzung von oder in bewußter Haltung gegen die Position anderer Interessenparteien formuliert worden sind. Insgesamt kann festgestellt werden, daß die Form der Auseinandersetzung schärfer geworden ist, und der vielbeschworene Konsens in der Berufsbildungspolitik zuweilen leichte Risse bekommen hat. Dies zeigt sich zum einen daran, daß seit 1993 in dem jährlichen Berufsbildungsbericht zunehmend umfangreichere Minderheitsvoten von der Gruppe der Arbeitgeber- bzw. Arbeitnehmervertreter veröffentlicht werden, um die Unterschiede der Positionen zu dokumentieren. Zum anderen zeigt sich die Spannung an sprachlichen Verschärfungen, wenn der jeweils anderen Seite eine Blockadehaltung oder „unglaubliche Behauptungen“ und „pauschale Diffamierungen“⁴⁰⁶ unterstellt werden, und bei der Klärung bislang konsensuell gehandhabter Fragen die verstärkte Durchsetzung eigener Interessen reklamiert wird⁴⁰⁷. Aber auch subtile sprachliche Feinheiten drücken eine veränderte Beziehungsebene aus, wie an anderen Beispielen erkennbar wird.⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ Vgl. den Vorwurf des amtierenden Präsidenten der KMK, Niedersachsens Kultusminister Wernstedt, an Bundesminister Rüttgers, sich in die Schulpolitik der Länder einzumischen, „die ihn als Bundesminister nichts angehe“. Rüttgers hatte zuvor in einem Interview - in Anspielung auf die (mangelnde) Ausbildungsreife von Ausbildungsplatzbewerbern - gesagt, er könne „heute nicht mehr davon ausgehen, daß der Absolvent einer deutschen Schule rechnen, schreiben und lesen kann“ (vgl. Süddeutsche Zeitung v. 4. Juli 1997, S. 6).

⁴⁰⁷ Hierzu ein Beispiel aus dem „16-Punkte-Programm von Industrie und Handwerk“ von DIHT / ZDH, in dem es unter Punkt 12 heißt: „Mehr Flexibilität ist auf Gewerkschaftsseite bei neuen Ausbildungsberufen erforderlich: Wird sie nicht erreicht, sind aus der Sicht der Wirtschaft Vetorechte (Konsensprinzip!) einzuschränken, um Blockadehaltungen aufzulösen. Wenn die Berufsausbildung ein Eigeninteresse der Wirtschaft ist und ihr auch von der Politik die Verantwortung für ausreichende Ausbildungsplätze zugeschoben wird, muß der Wirtschaft auch ein alleiniges Vorschlagsrecht für Neuordnungen zugestanden werden.“ (in: handwerk magazin, Heft 9 / 1996, S. VI)

⁴⁰⁸ Exemplarisch sei auf das Programmpapier „Reformprojekt Berufliche Bildung“ der Bundesregierung hingewiesen, in dem es zunächst heißt: „Die Bundesregierung *erwartet* von den Ländern, die in ihrem Verantwortungsbereich möglichen Beiträge zur Erhöhung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft zu leisten.“ Einige Zeilen später reduziert sich der Nachdruck, wenn es an die Adresse der Unternehmen

2 Positionen im Hinblick auf die analysierten Kritikbereiche

2.1 Berufsprinzip

In der Frage des Berufsprinzips stehen die Interessengruppen in fester Abwehrhaltung auf einer Linie. „Die Bundesregierung hält am Berufskonzept als Basis für die inhaltliche Strukturierung von anerkannten Ausbildungsberufen fest“⁴⁰⁹, die KMK⁴¹⁰ schließt sich dieser Haltung ebenso an wie die Arbeitgeber-⁴¹¹ und Arbeitnehmervertreter⁴¹².

2.2 Bedarfsabstimmung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem

Auch in diesem Bereich ist in vielen Punkten ein breiter Konsens festzustellen. Die in 1995 vereinbarte Zeitverkürzung bei der Entwicklung und Aktualisierung von Ordnungsgrundlagen hatte offensichtlich ihre Wirkung, wie die zahlreichen Neuordnungsverfahren der beiden vergangenen Jahre dokumentieren. Die Erfahrungen zeigen dabei auch, daß die innerhalb der DIHT-Aktion eingeführten „Zukunftsberufe“, mit ihrem vergleichsweise engen und betriebsbezogenen Zuschnitt, keine grundsätzliche Wende in der Haltung der Arbeitgeberverbände einleitete und von ihnen das Konzentrationsprinzip nicht nachdrücklich zur Disposition gestellt wird. Auch wenn die „Zukunftsberufe“ nicht im einzelnen aufgenommen wurden, so sind die Vorschläge doch in weitergehenden und breiter ansetzenden Konzepten erkennbar, so beispielsweise in dem Konzept eines neuen kundenorientierten Querschnittsberufs „Dienstleistungskaufmann / Dienstleistungskauffrau“ des Bundesinstituts für Berufsbildung.⁴¹³

Für die auch im Kontext der Bedarfsabstimmung aufgeworfene Überlegung nach einer Veränderung der Ordnungsgrundlagen in Richtung von „offenen und dynamischen Berufsbildern“, die Raum lassen für die Präzisierung und Ergänzung offener Vorgaben vor Ort, zeichnet sich ebenfalls eine prinzipielle Zustimmung ab. Explizite Hinweise finden sich in den programmatischen Aussagen von Bundesregierung und Kultusministerkonferenz⁴¹⁴, aber auch von betrieblicher Seite sind unterstützende Stimmen zu hören.⁴¹⁵ Eine Umsetzung dieser Dezentralisierung der Verantwortung für die Curriculumentwicklung erfordert jedoch tragfähige institutionelle Verankerungen und Kooperationsverfahren, die es im einzelnen zu entwickeln und erproben gilt. Hier könnte sich nicht zuletzt ein wesentliches Aufgabenfeld für Formen der Lernortkooperation ergeben.

gerichtet heißt: „Sie appelliert an die Betriebe und Unternehmen, die verbesserten Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung zu nutzen, um mehr Lehrstellen anzubieten.“ (BMBF 1997b, S. 16; Hervorhebung D. E.)

⁴⁰⁹ BMBF 1997b, S. 3.

⁴¹⁰ Vgl. KMK 1997b, S. 3.

⁴¹¹ Vgl. exemplarisch Siegers 1996, S. 267.

⁴¹² Vgl. exemplarisch Görner 1996a, S. 4; BMBF 1997, S. 22.

⁴¹³ Vgl. Stiller 1996.

⁴¹⁴ Vgl. weiter oben unter Punkt IV.1. „Die technikoffene Formulierung eines detaillierten einheitlichen Lernzielkatalogs in den Ausbildungsberufen des dualen Systems allein genügt nicht. Die duale Berufsausbildung muß der dynamischen Entwicklung in der Arbeitswelt durch offene Rahmenbedingungen, die von der Praxis ‘gefüllt’ werden, besser entsprechen als bisher.“ (BMBF 1997b, S. 3)

⁴¹⁵ Vgl. beispielsweise P. Haase von der Volkswagen Coaching GmbH; vgl. Haase 1996, S. 4.

2.3 Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots

Die Sicherung eines nachfragegerechten Ausbildungsstellenangebots wird allseits als notwendig, wenn angesichts der wachsenden Nachfrage im kommenden Jahrzehnt in der Umsetzung auch als schwierig, beurteilt. Unterschiedliche Akzente sind hinsichtlich der Bestimmung eines ausreichenden Angebots festzustellen. Neben der unterschiedlichen Handhabung der statistischen Daten treten in diesem Punkt auch verschiedene Auffassungen darüber zu Tage, wie weit die Berufswahlfreiheit der Jugendlichen zu ziehen ist. So fordern die Arbeitgebervertreter von den Jugendlichen eine erhöhte regionale und Berufswunsch-Mobilität, während die Arbeitnehmervertreter ein die Nachfrage wesentlich übersteigendes Ausbildungsstellenangebot verlangen, damit den Jugendlichen eine Berufswahlmöglichkeit bleibt.

Im Hinblick auf die geeigneten Mittel zur Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots sind einige Differenzen erkennbar. Während die bereits praktizierten Maßnahmen der Mobilisierung von Ausbildungsreserven durch Aktionen der Kammern, Verbände und Arbeitsverwaltung ebensowenig einen Widerspruch hervorrufen wie die Bemühungen um die Ausdehnung der Verbundausbildung, werden die durch die Bundesregierung bereits umgesetzten oder eingeleiteten Deregulierungsmaßnahmen gegensätzlich beurteilt. Während die Arbeitgebervertreter und die Bundesregierung diesem Punkt eine hohe Priorität einräumen, sehen die Arbeitnehmervertreter hier Ansätze einer „Demontage des dualen Systems“⁴¹⁶. Hinsichtlich der Aufhebung der Anrechnungsverordnungen kann auch bei den Ländern eine Ablehnung festgestellt werden.⁴¹⁷ Die mit großem Nachdruck seitens der Bundesregierung und der Arbeitgebervertreter geforderte Reorganisation des Berufsschulunterrichts kann hinsichtlich der Interessenstandpunkte vergleichbar eingeschätzt werden, auch wenn die Länder - wohl primär aus taktischen Gründen⁴¹⁸ - dem Druck nachgegeben und in unterschiedlicher Form, trotz vielfältiger pädagogischer Einwände, einer Ausdehnung des täglichen Unterrichtsdeputats zugestimmt haben.

2.4 Finanzierung der betrieblichen Ausbildung

Die Standpunkte in diesem Bereich erscheinen insofern unversöhnlich, als daß die Festlegungen der Interessenparteien nahezu unverrückbar anmuten. Während die Länder nur entfernt und mittelbar in die Debatte über das Für und Wider einer Umlagefinanzierung eingreifen - sie sind bemüht, eine schleichende Verschiebung der Finanzierungslasten von der Wirtschaft auf die Länder infolge der Bereitstellung von schulischen Ausweichangeboten für erfolglose Ausbildungsstellenbewerber zu vermeiden -, wiederholen die drei anderen Akteure ihre Positionen in großer Regelmäßigkeit. Die Grundpositionen der Gegner lauten: „Die Bundesregierung lehnt die vom DGB geforderte Umlagefinanzierung der Berufsausbildung im dualen System ab“⁴¹⁹. Und: „Eine gesetzlich erzwungene Änderung der Finanzierung der Berufsausbildung durch Einführung einer zentralen Umlage würde den Bestand des dualen Systems in Frage stellen“⁴²⁰. Ebenso eindeutig der Slogan der Befürworter auf Gewerkschaftsseite: „Umlagefinanzierung - der richtige und wirksame Weg zur betrieblichen Fachkräftesicherung“⁴²¹. Am Rande interessant ist in diesem

⁴¹⁶ Vgl. BMBF 1997, S. 21.

⁴¹⁷ Vgl. BMBF 1997, S. 21.

⁴¹⁸ Vgl. die Argumentationen in Teil III.9.

⁴¹⁹ BT-Drucksache 1996, S. 15.

⁴²⁰ KWB 1995, S. 18.

⁴²¹ DGB 1995b, S. 5.

Zusammenhang, daß auch an der Spitze des BIBB gegensätzliche Positionen zur Frage der Umlagefinanzierung in der öffentlichen Diskussion vertreten werden.⁴²²

Von der Sachlage her ist es erstaunlich, daß diese eher verhärteten Positionsbestimmungen kaum Zwischentöne kennen. Denn aus der Perspektive der Gegner ist es nicht übersehbar, daß unterschiedliche Formen der Umlagefinanzierung bereits auf Kammer-, Branchen- und Verbandsebene praktiziert werden. Und aus der Perspektive der Befürworter wäre sicherlich in Rechnung zu stellen, daß auch in den eigenen Reihen durchaus keine Einstimmigkeit in dieser Frage besteht.⁴²³

2.5 Attraktivität des dualen Systems für die Jugendlichen

Ausgehend von der Annahme, daß die Attraktivität des dualen Systems weniger durch die Qualität der Ausbildung, sondern primär durch die Verwertbarkeit des Abschlusses bestimmt wird, haben Bund und Länder eine Vielzahl von neuen Berechtigungswegen zu weiterführenden Schulabschlüssen geschaffen, in denen der Ausbildungsabschluß ein integratives Element darstellt.⁴²⁴ Während diese Strategie i. S. eines „Aufstiegsparadoxons“ der Gefahr unterliegt, daß zwar das duale System seinen Zulauf behält, die Abwanderungen aufgrund der erworbenen Berechtigungen nach der Ausbildung dann jedoch umso umfangreicher einsetzen, zielt der andere Strang an Maßnahmen darauf, insbesondere die Abiturienten durch eine gezielte Vorbereitung in spezifischen Ausbildungsgängen und attraktiven Karrierewegen im Anschluß an die Ausbildung an das Unternehmen zu binden. In diesem Sinne prüft die Bundesregierung für den öffentlichen Dienst, „ob Regelungen getroffen werden können, beim Zugang zu den Laufbahnausbildungen die Absolventen einer dualen Berufsausbildung den Schulabgängern mit mittlerer Reife oder vergleichbaren Schulabschlüssen sowie die Absolventen einer anerkannten beruflichen Fortbildung (Meister, Techniker o. ä.) den Schulabgängern mit Fachhochschulreife gleichzustellen.“⁴²⁵ Trotz der teilweise noch ungeklärten Wirkungsbeziehungen kann für die eingeschlagenen Strategien bzw. weitergehenden Vorschläge ein breiter Konsens festgestellt werden.

2.6 Modularisierung im Rahmen einer Zusatzqualifizierung für leistungsstärkere und neuen Ausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende

Die deutsche Modularisierungsdiskussion besitzt eine eigentümliche Ambivalenz. Während der Modularisierung in der Berufsbildung *im Grundsatz* eine starke Ablehnung entgegenschlägt, finden *spezifische* Ausprägungen eine breite Zustimmung. Die Ursache für diese logisch nur schwer nachvollziehbare Inkonsistenz liegt in der unterschiedlichen

⁴²² So lehnt der Generalsekretär Hermann Schmidt „eine umfassende Umlagefinanzierung“ ab (zitiert in: Seubert 1995, S. 536) und tritt bestenfalls für „tariflich vereinbarte Branchenfonds“ zur Finanzierung von Ausbildungsplätzen ein (vgl. die dpa-Meldung in: Die berufsbildende Schule, Heft 11 / 1995, S. 390). Helmut Pütz als sein Stellvertreter äußert demgegenüber eine gewisse Offenheit in diesem Punkt, wenn er fordert, daß Fragen „einer gerechteren Finanzierung der betrieblichen Ausbildung im Sinne eines Lastenausgleichs zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben neu gestellt werden“ müssen (Pütz 1995, S. 43). An anderer Stelle spitzt er die Forderung wie folgt rhetorisch zu: „Sollte nicht die solidarische und Gemeinwohl-Leistung der Ausbildungsbetriebe ... durch einen solidarischen Finanzierungsausgleich ergänzt werden, der das Kostendruck-Argument der Ausbildungsbetriebe aufgreift und ernstnimmt?“ (Pütz 1996, S. 275f.)

⁴²³ Vgl. die Ablehnung einer Ausbildungsplatzabgabe seitens der IG Chemie in: Frankfurter Rundschau vom 8. 7. 1997, S. 11.

⁴²⁴ Vgl. Teil III.5.2.

⁴²⁵ BMBF 1997b, S. 14f.

Verwendung des Modulbegriffs sowie in unterschiedlichen Varianten einer Modulorganisation, auf die in der Diskussion Bezug genommen wird.

Während das Differenzierungs- und das Erweiterungskonzept eine weite Akzeptanz finden und bereits in der einen oder anderen Form erprobt worden sind, wird das Singularisierungskonzept teilweise vehement abgelehnt und als ein Bruch mit dem Berufsprinzip und damit dem dualen System insgesamt bezeichnet.⁴²⁶ Als Hinterbühne dieser Diskussion dient die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union, in der das Singularisierungskonzept einen hohen Stellenwert besitzt. Neben dem letztlich etwas abstrakt bleibenden ordnungspolitischen Hinweis auf das Berufskonzept sind, insbesondere im Hinblick auf die Interessen der Sozialpartner, weitergehende Ablehnungsgründe zu sehen, so etwa:

- Aus Sicht der Arbeitgeber würde das aktuelle Prüfungssystem durch ein System kumulativer Prüfungen in Frage gestellt, mit unabsehbaren Folgen auf die (Neu-)Verteilung der Einflußmöglichkeiten.
- Aus Sicht der Gewerkschaften würden durch die Entstehung vielfältiger, durch die Absolvierung einzelner Module begründeter Qualifikationsstufen unterhalb des Ausbildungsabschlusses die Schleusen für die verstärkte Einführung von Tarifestufen unterhalb der Facharbeiter- / -angestelltenebene geöffnet werden. Dieser Punkt spielt auch in der berufsbildungspolitischen Diskussion über die Einführung sogenannter („theoriegeminderter“) Kurzausbildungsgänge unterhalb der Gesellenebene eine Rolle.

Die Modularisierung erhält eine Konkretisierung im Rahmen von (a) Konzepten der Zusatzqualifizierung für leistungsstärkere und (b) der Entwicklung von neuen Ausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende.

(a)

Die Schaffung von Angeboten einer Zusatzqualifizierung, insbesondere für leistungsstärkere Auszubildende, trifft hinsichtlich der Grundidee auf eine breite Zustimmung bei allen Interessengruppen⁴²⁷, wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung.

Die Bundesregierung bekräftigt ihre befürwortende Position u. a. dadurch, daß sie Modellversuche zur Entwicklung und Erprobung konkreter Ansätze fördert.⁴²⁸ „Der Erwerb solcher Zusatzqualifikationen kann durch Betriebe, Berufsschulen, Bildungsträger, aber auch durch die für die Berufsausbildung zuständigen Stellen bescheinigt und muß transparent und damit arbeitsmarktverwertbar gemacht werden.“⁴²⁹ Sie hatte zunächst im Berufsbildungsbericht 1995⁴³⁰, dann erneut im Berufsbildungsbericht 1996 „eine Konzeption

⁴²⁶ Vgl. van Cleve / Kell 1996, S. 19.

⁴²⁷ „Zum Maßnahmenkatalog der Bund-Länder-Sozialpartner-Arbeitsgruppe gehört auch die Differenzierung der dualen Berufsausbildung durch die Entwicklung, Erprobung und breitere Einführung zertifizierbarer Zusatzqualifikationen auf der Grundlage des geltenden Berufsbildungsrechts. Mit der Möglichkeit, bereits ausbildungsbegleitend oder im unmittelbaren Anschluß an die Ausbildung Zusatzqualifikationen zu erwerben, können insbesondere für leistungsstarke Jugendliche die Optionen für eine anspruchsvolle berufliche Tätigkeit und einen beruflichen Aufstieg eröffnet werden.“ (BMBF 1996, S. 99)

⁴²⁸ Vgl. BMBF 1997, S. 8, 100.

⁴²⁹ BMBF 1997b, S. 9.

⁴³⁰ Vgl. BMBF 1995, S. 15

zur Entwicklung und breiteren Einführung von Zusatzqualifikationen⁴³¹ angekündigt, die jedoch bis Mitte 1997 noch nicht veröffentlicht vorlag.

Die Länder betonen die am 10.2.1995 in einem „Maßnahmenkatalog der Bund-Länder-Sozialparteien-Arbeitsgruppe Berufliche Bildung“ bereits fixierte Zielsetzung einer „Differenzierung der dualen Ausbildung für Leistungsstärkere durch ergänzende Angebote“ erneut in ihrer Erklärung zu Umfang und Organisation des Berufsschulunterrichts⁴³² sowie in den Thesen zur Weiterentwicklung des dualen Systems⁴³³. Insofern wird die Berufsschule hinsichtlich der Umsetzung von Zusatzqualifizierungsangeboten besonders hervorgehoben.⁴³⁴

Die Zustimmung der Arbeitgebervertreter fällt vergleichsweise verhalten aus⁴³⁵, obwohl bereits in vielen Betrieben das Bestreben erkennbar ist, „Bestandteile aufstiegsorientierter Zusatzqualifikationen, für die bisher eine längere Berufserfahrung Prüfungs- und Zugangsvoraussetzung ist, bereits unmittelbar im Anschluß oder begleitend zur Erstausbildung zu vermitteln.“⁴³⁶ In den programmatischen Veröffentlichungen der beiden vergangenen Jahre wird auf die Zusatzqualifizierung nicht gesondert eingegangen. Anders bei den Arbeitnehmervertretern, deren Zustimmung aus- und nachdrücklich formuliert wird, diese aber auch mit dem Hinweis versehen, die Förderung der Leistungsstarken dürfe nicht zu Lasten der Schwächeren erfolgen.⁴³⁷

Trotz dieser breiten Zustimmung bleibt eine Vielzahl von Umsetzungsfragen offen, die teils theoretischer Art sind (z. B. Abgrenzung von Basis- und Zusatzqualifikationen; Bestimmung und Konzeptualisierung von Modulen aus für Betriebe und Auszubildende relevanten Zusatzqualifikationen; Integration der Zusatzqualifikationen in den Rahmen von Aus- und Weiterbildung), teils aber auch die praktischen Umsetzungsmodalitäten betreffen (z. B. Kostenträgerschaft; zeitliche Organisation; Integration in Karrierewege). Insofern erscheint die These nicht allzu abwegig, daß nach der prinzipiellen Einigung im Grundsatz nunmehr die Kärnerarbeit im Detail darüber entscheiden wird, welchen Grad an Tragfähigkeit das Konzept der modularisierten Zusatzqualifizierung besitzt.

(b)

In der Frage der Entwicklung von neuen Ausbildungsgängen für leistungsschwächere Auszubildende ist der Konsens weit weniger breit ausgeprägt und erscheint zudem auch eher brüchig. Die Konsens- und Dissenslinien in den Positionen werden im Berufsbildungsbericht 1997 deutlich. Während die Arbeitgebervertreter ihre Forderungen in diesem Bereich auf die „Neuentwicklung zweijähriger Ausbildungsberufe für junge Menschen mit stärker praxisorientierten Fähigkeiten“⁴³⁸ konzentrieren, fokussiert die Bundesregierung

⁴³¹ BMBF 1996, S. 13. Das Konzept wird im Herbst 1996 als „kurz vor dem Abschluß“ dargestellt (vgl. BT-Drucksache 1996, S. 26) und im April 1997 als bereits kurz vor der Umsetzung stehend bezeichnet (vgl. auch BMBF 1997b, S. 9).

⁴³² Vgl. KMK 1996, S. 5.

⁴³³ Vgl. KMK 1997b, S. 6f.

⁴³⁴ Vgl. Wiegand 1995, S. 769.

⁴³⁵ Vgl. exemplarisch Wiegand 1995, S. 769.

⁴³⁶ BMBF 1996, S. 100. In einer BIBB-Befragung hielten es 58 % der Ausbildungsbetriebe „für richtig, interessierten Auszubildenden bereits während der Ausbildung zusätzliche Kurse (z. B. Fremdsprachen, EDV, kaufmännische bzw. fachtechnische Zusatzkurse) anzubieten. Schon jetzt können in nahezu jedem dritten Betrieb Auszubildende derartige Zusatzangebote nutzen. ... Jeder zweite der befragten Betriebe ist bereit, eine Umsetzung der ... Vorschläge aktiv zu unterstützen.“ (o. V. 1996, S. 381f.) Vgl. auch Müller / Schaarschuch 1996, S. 10.

⁴³⁷ Vgl. BMBF 1996, S. 20.

⁴³⁸ BMBF 1997, S. 18.

ihren Ansatz darauf, „durch neue zwei- und dreijährige Ausbildungsberufe sowie mehr Stufenausbildungsberufe .. die betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten für stärker praxisbegabte Jugendliche“⁴³⁹ zu erweitern. Dies schafft Überschneidungsmöglichkeiten zur Position der Arbeitnehmervertreter, die wie folgt vorgetragen wird: „Schmalspurausbildungen erfüllen nicht den Anspruch, der auch künftig an einen Beruf zu stellen ist. Es geht auch für lernschwächere Jugendliche in Zukunft nicht um weniger, sondern um mehr Qualifikation. Zweijährige ‘Berufe’ sind deshalb kein Weg in ein modernes Qualifikationssystem. Ebenso falsch wäre eine Ausbildung in Modulen, die lediglich auf Einzelzertifizierung von Teilqualifikationen gerichtet ist.“⁴⁴⁰ Insofern erscheint der in den beiden vergangenen Jahren eingeschlagene Weg, einerseits keine neuen Abschlüssebenen unterhalb der anerkannten Ausbildungsberufe einzuziehen und neue Ausbildungsberufe zumindest formal möglichst nahe an das Profil bestehender Ausbildungsabschlüsse heranzuführen, die Grenzen der Einigungsmöglichkeiten zu ziehen. Weitergehende Ansätze würden von den Gewerkschaften zumindest derzeit nicht getragen.

Die Länder haben bereits 1993 signalisiert, „daß eine effektive Ausgestaltung und konsequente Anwendung des bestehenden Instrumentariums“ ausreicht, um die Förderung der lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen entscheidend zu verbessern.⁴⁴¹ In den Thesen zur Weiterentwicklung des dualen Systems wird zudem für eine „Zertifizierung des Qualifikationsstandes für Personen plädiert, die ihre Ausbildung nicht abschließen“⁴⁴².

2.7 Betriebliche Ausbildungsqualität

Aspekte der betrieblichen Ausbildungsqualität werden seitens der Interessengruppen ausdrücklich nur von den Arbeitnehmervertretern aufgenommen, und auch hier vornehmlich in defensiver Haltung zur Kritik an den von der Bundesregierung geplanten oder bereits realisierten Deregulierungsmaßnahmen. Im Hinblick auf die betriebliche Ausbildungsqualität werden insbesondere die Änderungen in der AEVO beanstandet; als Kontrapunkt wird formuliert: „Das hohe Niveau der betrieblichen Ausbildung in Deutschland kann nur durch eine ausreichende Qualifikation der Ausbilder sichergestellt werden.“⁴⁴³ Die Allgemeinheit und Diktion dieser Aussagen machen deutlich, daß die Frage der betrieblichen Ausbildungsqualität auch bei den Gewerkschaften nicht allzuweit oben auf der Prioritätenskala steht. Prinzipiell kann festgestellt werden, daß die Qualitätsperspektive im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung innerhalb der Modernisierungsdiskussion derzeit im Schatten der Bemühungen um die Sicherung eines (quantitativ) hinreichenden Ausbildungsstellenangebots steht.

Von Interesse sind in diesem Zusammenhang die aktuellen Diskussionen über Fragen einer veränderten Prüfungsgestaltung. Da bekanntlich das Anspruchsniveau einer Prüfung wesentlich auf die vorausgehenden Lehr-Lernprozesse zurückwirkt, hätte die Einführung neuer Prüfungs- und Zertifizierungsformen potentiell auch Konsequenzen für die Qualität der Ausbildung in den Lernorten. Die auch von der Bundesregierung erhobene Forderung nach „neuen Prüfungsformen und -modellen mit handlungsorientierten Aufgabenstellungen“⁴⁴⁴ kann im Qualitätsbereich derzeit als der konkreteste Bezugspunkt für Veränderungen gesehen werden. Bemerkenswert sind im Kontext des Ausbildungsabschlusses die

⁴³⁹ BMBF 1997, S. 8. „Wenn fachlich vertretbar, soll eine Ausbildung in Stufen vorgesehen werden, die nach zwei Jahren zu einem ersten arbeitsmarktverwertbaren Abschluß führt.“ (BMBF 1997b, S. 5)

⁴⁴⁰ BMBF 1997, S. 22.

⁴⁴¹ Vgl. BLK 1993, S. 4f.

⁴⁴² KMK 1997b, S. 7.

⁴⁴³ BMBF 1997, S. 21.

⁴⁴⁴ BMBF 1997b, S. 4.

gemeinsamen Vorschläge des DGB und des BDA zur Verbesserung der Berufsschule, in denen als eine von 10 Maßnahmen eine „gemeinsame Dokumentation von Lehrabschlußzeugnis, Berufsschulzeugnis und betrieblichem Zeugnis“ gefordert wird, „um die innere Zusammengehörigkeit von betrieblicher und schulischer Ausbildung zu unterstreichen“⁴⁴⁵.

2.8 Abstimmung der Lernorte

Trotz einer Vielzahl von Modellversuchen hat sich die Lage in diesem Gestaltungsbereich nicht nachdrücklich verändert. Die Modellversuche machen deutlich, daß die Intensivierung von Kooperationsprozessen an die Gewährleistung spezifischer Rahmenbedingungen geknüpft ist. Und obwohl von allen Interessengruppen eine engere Kooperation insbesondere zwischen Betrieb und Berufsschule als erstrebenswert bezeichnet wird, gelingt der Transfer der Modellversuchsergebnisse offensichtlich nur punktuell. Für den Fortgang der Diskussion wäre es zum einen hilfreich, die Modellversuchserfahrungen mit ihren erprobten Modellen, aber auch mit ihren Grenzen und Bedingungen, zu evaluieren, um auf dieser Grundlage neue Impulse gezielter reflektieren und ansetzen zu können.

2.9 Schulische Ausbildungsqualität

Die Ergebnisse aus dem Analyseteil dieser Untersuchung⁴⁴⁶ lassen sich im Kern so zusammenfassen: Im Hinblick auf die schulische Ausbildungsqualität kann eine umfangreiche Kritik- und Mängelliste zusammengestellt werden, für deren Abarbeitung insbesondere jene plädieren, die nicht für die Aufbringung der notwendigen Finanzmittel verantwortlich sind. Insofern erscheint die Diskussion etwas festgefahren; Bundesregierung, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter diagnostizieren mehr oder minder begründet einzelne Qualitätsprobleme in der berufsschulischen Ausbildung, und die Bundesländer zeigen alsbald auf den Finanzminister mit dem entschuldigenden Hinweis, daß dieser nicht nur Schatzmeister, sondern in diesen Punkten zugleich auch Richtmeister der Schulen sei. Reformprojekte sind demnach an das Kriterium der Kostenneutralität für die öffentlichen Haushalte gebunden. Die Situation der beruflichen Schulen erinnert zuweilen an den Ertrinkenden, dem man immer wieder einen Rettungsring zuwirft, nachdem man ihm kurz zuvor eine Eisenkugel an das Bein gebunden hat. Weitgehend offen ist in diesem Zusammenhang die Beantwortung der Frage, welche Konsequenzen die Gewährung einer erhöhten Autonomie für die einzelnen Schulen für deren Ausbildungsqualität haben kann. Erste Erfahrungen etwa aus der Schweiz zeigen hier ambivalente Ergebnisse.⁴⁴⁷

Ein sowohl finanz- als auch berufsbildungspolitisch bislang eher verdrängtes Problem betrifft die Rolle der beruflichen Schule bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten für jene Jugendlichen, die bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz im dualen System erfolglos geblieben sind. Hier hat sich in den vergangenen Jahren ein zunehmendes Angebot an staatlich finanzierten Auffang- und Ausweichmaßnahmen entwickelt, die mit hohen Kosten verbunden sind und den Ausbildungsmarkt mittelfristig kaum entlasten.⁴⁴⁸ Hier wäre zu überlegen, inwieweit anstelle von teuren Überbrückungsmaßnahmen ohne dauerhaften Entlastungseffekt für den Ausbildungsmarkt attraktive und konkurrenzfähige Bildungsgänge in schulischer Verankerung geschaffen werden können. Unter Haushaltskriterien wäre zu

⁴⁴⁵ DGB 1995a, S. 41. Anders hier Haase aus betrieblicher Perspektive, der für eine Verbindung von IHK-Prüfung und *betrieblichen* Ausbildungsleistungen plädiert; vgl. Haase 1996, S. 3.

⁴⁴⁶ Vgl. Teil III.9.

⁴⁴⁷ Vgl. Dubs 1997.

⁴⁴⁸ Vgl. im einzelnen die Argumentation in Teil III.9.2.2.

berechnen, welche Finanzierungskonsequenzen im Saldo mit der Schaffung solcher Angebote verbunden wären, wenn zugleich die Aufwendungen für viele der derzeit in Anspruch genommenen schulischen Bildungsangebote eingespart werden können.

3 Zusammenfassung: Früchte, die niedrig hängen und solche, die (noch) hoch hängen

Wo sind Ansatzpunkte für Modernisierungsaktivitäten zu erkennen, die eine breite politische Unterstützung erwarten lassen? So lautet die letzte der eingangs ausgewiesenen Fragestellungen dieser Studie. Die ausführlichen Analysen der vorangegangenen Kapitel erlauben nunmehr eine zusammenfassende Beantwortung dieser Frage. Es geht um die Unterscheidung des Wichtigen von dem Dringenden, der Vorschläge mit breitem Rückhalt gegenüber denen mit Vorbehalt, der umsetzungsfähigen Maßnahmen von den Ansätzen mit weiterem Klärungsbedarf. Oder bildhaft ausgedrückt: Für die weitere Modernisierungsdiskussion werden unterschieden die Früchte, die niedrig hängen und daher leicht zu pflücken sind, und jene Früchte, die noch hoch hängen und deren Erreichbarkeit weitergehende Überlegungen erfordern.

In diesem Sinne werden vier Klassen von Modernisierungsaktivitäten unterschieden:

1. Maßnahmen, die sich auf einen breiten Konsens stützen können und deren Umsetzung bereits eingeleitet ist („Konsens + erste Erfahrungen“).
Angesprochen sind hier jene Maßnahmen, die seitens der maßgeblichen Interessengruppen mehr oder minder aktiv unterstützt werden und sich insofern auf einen breiten Konsens stützen können. Teilweise ist die Umsetzung bereits fortgeschritten und es liegen entsprechende Erfahrungen vor. Zu dieser Klasse können insbesondere folgende Aktivitäten gezählt werden:
 - * Mobilisierung von Ausbildungsstellen.
 - * Zügige Modernisierung bestehender Ausbildungsberufe.
 - * Entwicklung neuer Berufe (sofern sie hinsichtlich Dauer und Anforderungsprofil in der Struktur der bisherigen Ausbildungsberufe liegen).
 - * Verstärkte Nutzung der Verbundausbildung.
 - * Schaffung von neuen Berechtigungswegen in Verbindung mit der dualen Berufsausbildung.
2. Maßnahmen, die sich in der Zielsetzung auf einen prinzipiellen Konsens stützen können, deren praktische Umsetzung aber noch weitgehend offen ist („Konsens + offene Umsetzung“).
Angesprochen sind hier jene Maßnahmen, die in der Zielsetzung mehr oder minder deutlich bestimmt sind, bei denen aufgrund von fehlenden theoretischen Fundierungen, praktischen Erprobungen, ungeklärten Rahmenbedingungen u. ä. die Umsetzung noch nicht allzuweit fortgeschritten ist. Zu dieser Klasse können insbesondere folgende Aktivitäten gezählt werden:
 - * Entwicklung anschlussfähiger Module von Zusatzqualifikationen insbesondere für leistungsstärkere Auszubildende.
 - * Veränderung der Ordnungsgrundlagen (Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne) hin zu „dynamischen, offenen Berufsbildern“, die in Teilen vor Ort von den beteiligten Kammern, Betrieben und Berufsschulen präzisiert und ergänzt werden können.
 - * Umsetzung der gewonnenen Erfahrungen im Hinblick auf eine verstärkte Kooperation der Lernorte, u. U. auch in Verbindung mit dem vorangegangenen Punkt.
 - * Innere Reform des Berufsschulunterrichts hin zu einem modernen didaktischen und organisatorischen Profil.
 - * Veränderte Ausbildungsabschlußprüfung (im Rahmen bestehender Zuständigkeiten).
 - * Anbindung der dualen Berufsausbildung an attraktive Karrierewege, die auch ohne Hochschulabschluß eingeschlagen werden können.
3. Maßnahmen, die von einzelnen Interessengruppen forciert werden, aber auf Vorbehalte bei anderen Gruppen treffen („Teilkonsens + Vorbehalte“).
Angesprochen sind hier jene Maßnahmen, die von einzelnen Gruppen stärker in die

Diskussion eingebracht werden, die jedoch zumindest in bestimmten Ausprägungsformen auf den Widerstand anderer Gruppen treffen. Zudem sind solche Maßnahmen einbezogen, die noch nicht hinreichend intensiv erörtert wurden und bei denen demzufolge ein weitergehender Diskussions- und Klärungsbedarf besteht. Zu dieser Klasse können insbesondere folgende Aktivitäten gezählt werden:

- * Deregulierung von ausbildungsrechtlichen Standards, die als „Ausbildungshemmnis“ bewertet werden.
 - * Senkung der Ausbildungskosten im Rahmen von Tarifvereinbarungen.
 - * Entwicklung von Kurz- und Stufenausbildungsgängen für leistungsschwächere Jugendliche.
 - * Schaffung von Zertifizierungsformen zur Dokumentation der Teilqualifikationen von Ausbildungsabbrechern.
 - * Verbesserung der Ausbildungsreife bei Schulabsolventen.
 - * „Flexibilisierung“ des Berufsschulunterrichts zur Ausdehnung der betrieblichen Ausbildungszeitanteile.
 - * Qualifizierung des Ausbildungspersonals.
 - * Abbau der „Warteschleifen“ im Rahmen von Auffangmaßnahmen in den berufsbildenden Schulen.
4. Maßnahmen, die auf gegensätzliche Grundsatzpositionen einzelner Interessengruppen treffen („Verhärteter Dissens“).
Angesprochen sind hier jene Maßnahmen, bei denen auch bei intensiver Auslotung der Kompromißlinien kein breiter Konsens zwischen den Interessenparteien sichtbar ist. Zu dieser Klasse kann gezählt werden:
- * Einführung einer branchen- und regionalübergreifenden Umlagefinanzierung.

Am Ende stellt sich somit aus Sicht der weiteren politischen Gestaltung die Frage nach dem Anfang - des Anfangs für neue Initiativen zur Unterstützung des weiteren Modernisierungsprozesses. Dies ist keine Frage mehr für diese Studie, die entsprechend ihrer Fragestellungen die kritischen Problembereiche identifizieren sowie Potentiale zu ihrer Bearbeitung aufzeigen sollte. Sie bewegt sich dabei weitgehend immanent im aktuellen Diskussionsrahmen und deckt darin die bestehenden Konsens- und Dissenslinien auf. Dies vermittelt ein Gefühl für das Durchsetzbare und das Klärungsbedürftige - verschlossen bleibt etwas der Blick für die Kreativität und Innovationskraft, die für die weitere Gestaltung notwendig sind. Darauf sollte zumindest am Ende hingewiesen werden!

Literatur:

- Achtenhagen, F. (1993): Komplexe Lehr-/Lernarrangements und Lernumgebungen: didaktische Differenzierung und curriculare Verknüpfung als zentrale Themen der Berufsbildungsforschung, in: Buttler, F. / Czycholl, R. / Pütz, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung, Nürnberg 1993, S. 207 - 238.
- Achtenhagen, F. (1996): Entwicklung und Evaluation ökonomischer Kompetenz mit Hilfe handlungsorientierter Verfahren - am Beispiel der Ausbildung zum Industriekaufmann / zur Industriekauffrau (Skizze eines Forschungsprojekts), in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 137 - 149.
- Adler, T. / Dybowski, G. / Schmidt, H. (1993): in: Kann sich das duale System behaupten? - Argumente für eine zukunftsbezogene Berufsausbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1 / 1993, S. 3 - 10.
- Alex, L. (1991): Gibt es Anlaß, die steigende Zahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge mit wachsender Sorge zu betrachten?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 / 1991, S. 6 - 8.
- Alex, L. (1994): Die duale Ausbildung in ständiger Bewährungsprobe, in: Liesering, S. / Schober, K. / Tessaring, M. (Hrsg.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 186, Nürnberg 1994, S. 65 - 80.
- Althoff, H. (1991): Die fortdauernde Zunahme vorzeitiger Vertragslösungen und Erklärungsmöglichkeiten für diese Entwicklung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 / 1991, S. 3 - 5.
- Althoff, H. (1994): Die Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen - Argumente wider die behauptete Krise des dualen Systems, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6 / 1994, S. 21 - 27.
- Arnold, R. (1993): Das duale System der Berufsausbildung hat eine Zukunft, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1/1993, S. 20 - 27.
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung, Baltmannsweiler 1994.
- Arnold, R. (1997): Die doppelte Entgrenzung des Fachwissens - Anmerkungen einer reflexiven Berufspädagogik, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 289 - 303.
- Arnold, R. / Miethig, T. / Weis, W. (1995): Leistungsförderung durch Leistungsdifferenzierung, in: Berufsbildung, Heft 36 / 1995, S. 29 - 32.
- Autsch, B. u. a. (1993): Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1993, S. 32 - 40.
- Backes-Gellner, U. (1995): Duale Ausbildung und / oder betriebliche Weiterbildung?, in: Berufsbildung, Heft 33 / 1995, S. 15 - 16.
- Bader, R. (1996): Weiterentwicklung des Dualen Systems der Berufsausbildung, (interne) Stellungnahme aus Anlaß einer KMK-Anhörung, Magdeburg 1996.
- Baethge, M. (1996): Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung?, in: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft, Bielefeld 1996, S. 109 - 124.
- Bausch, T. (1997): Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1997.
- Beck, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzeptes - Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee, in: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag, Bielefeld 1984, S. 247 - 262.
- Beck, K. (1988): Dimensionen des Handlungsbegriffs aus didaktischer Sicht, in: Czycholl, R. / Ebner, H. (Hrsg.): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre, Oldenburg 1988.

- Beck, K. (1996): Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen - Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 87 - 98.
- Beck, K. (1997): Die Zukunft der Beruflichkeit - Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung, in: Liedtke, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft, Bad Heilbrunn / Obb. 1997, S. 351 - 369.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft, Frankfurt / M. 1986.
- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne, in: Beck, U. / Giddens, A. / Lash, S.: Reflexive Modernisierung, Frankfurt / M. 1996, S. 19 - 112.
- Beck, U. / Brater, M. / Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Reinbek 1980.
- Beckers, H. J. (1997): Mehr betriebliche Ausbildungszeit durch Flexibilisierung des Jugendarbeitsschutzgesetzes, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 4 / 1997, S. 140 - 144.
- Beckheuer, H. H. (1996): Ausbildungskonsens NRW: Versorgung kontra Qualität?, in: Neue deutsche Schule, Heft 11 / 1996, S. 12 - 15.
- Behringer, F. / Ulrich, J. G. (1997): Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung: Tatsache oder Fehldeutung der Statistik, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 / 1997, S. 3 - 8.
- Benner, H. (1997): Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe - Fortschreibung überkommener Regelungen oder Definition zukunftsbezogener Ausbildungsgänge?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 53 - 69.
- Benner, H. / Schmidt, H. (1995): Aktualität der Ausbildungsberufe und Effizienz der Neuordnungsverfahren, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1 / 1995, S. 3 - 7.
- Berger, K. / Brandes, H. / Walden, G. (1997): Zur Zukunft betrieblich qualifizierter Fachkräfte und ihrer Ausbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1997, S. 3 - 9.
- Berger, K. / Walden, G. (1994): Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule - ein Ansatz zur Typisierung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/1994, S. 3 - 8.
- Berger, K. / Walden, G. (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb - Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 409 - 430.
- Berger, K. / Walden, K. (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb - Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 409 - 430.
- Bergmann, M. / Dybowski, G. (1997): Outsourcing - Zellteilung mit Folgen für die Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1997, S. 31 - 35.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens - Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik -, 2. Aufl., Bonn 1995.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996a): Gemeinsame Position zur europäischen Berufsbildungspolitik - Beschlussfassung der Kommission vom 17. Juni 1996 -, Bonn 1996.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996b): Gespräch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit der Europäischen Kommission zu Fragen der beruflichen Bildung - Beratungsunterlage -, internes Papier, Bonn 1996.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996c): Bildungspolitisches Gespräch zum Thema „Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für

- Hochschulzugangsberechtigte“, Heft 49 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn 1996.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996d): Innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung, Heft 52 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn 1996.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1993): Differenzierung in der Berufsausbildung, Heft 37 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn 1993.
- Blossfeld, H.-P. (1991): Unterschiedliche Systeme der Berufsausbildung und Anpassung an Strukturveränderungen im internationalen Vergleich, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich, Berlin / Bonn 1991, S. 87 - 99.
- Blossfeld, H.-P. (1993): Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich, in: Diepold, P. / Kell, A. (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung - Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration, Stuttgart 1993, S. 23 - 40.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1995) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1995, Bonn 1995.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1996, Bonn 1996.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996b) (Hrsg.): Bericht des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie „Stärkung und Modernisierung der beruflichen Bildung“, Bonn (Februar) 1996.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1997) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1997, Bonn 1997.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1997b) (Hrsg.): Reformprojekt Berufliche Bildung, Bonn (April) 1997.
- BMBW - Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1994) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1994, Bonn 1994.
- BMBW (1992): Berufsausbildung im Dualen System in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1992.
- Brandes, H. / Walden, G. (1995): Werden Ausbildungsplätze auch im Westen immer mehr zur Mangelware?, in Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6 / 1995, S. 52 - 55.
- Braukmann, U. (1996): Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung und Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung durch Zusatzqualifikationen, unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Jena 1996.
- Braukmann, U. / Sloane, P. F. E. (1994): Flexibilisierung und Individualisierung der Ausbildung durch Zusatzqualifikationen, in: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 6/1994, S. 27 - 57.
- BSUKWK - Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1997): o. T., in: VLB-akzente 3 / 1997, S. 21 - 22.
- BSUKWK - Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1996): Bildung in Bayern, München 1996.
- BT - Drucksache (1996): Antwort der Bundesregierung auf eine Große Anfrage „Situation der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bundestags-Drucksache 13 / 2791, Bonn 1996.
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (1994) (Hrsg.): Perspektiven der dualen Berufsausbildung, Berlin - Bonn 1994.
- Buschfeld, D. (1994): Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie, Köln 1994.

- Buschfeld, D. / Euler, D. (1993): Antworten, die eigentlich Fragen sind - Überlegungen zur Kooperation der Lernorte, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1993, S. 9 - 13.
- Buschfeld, D. / Euler, D. / Reemtsma, R. (1995): Zwischen Möglichkeiten und Grenzen: Erfahrungen über die Lernortkooperation aus dem Modellversuch KOLORIT, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 395 - 407.
- Buschfeld, D. / Sloane, P. F. E. (1994): Lernorte - Organisation der Lehrorte, in: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 6/1994, S. 5 - 9.
- Buschfeld, D. / Twardy, M. (1997): Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern - neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 143 - 159.
- Buttler, F. / Stooß, F. (1992): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, o.O. 1992.
- BVG - Bundesverfassungsgericht (1981): Urteil des Zweiten Senats vom 10. Dezember 1980 zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz (2 BvF 3/77). Karlsruhe 1980, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 2 / 1981, S. 140 - 153.
- Cleve, B. v. / Kell, A. (1996): Modularisierung (in) der Berufsbildung?, in: Die berufsbildende Schule, Heft 1 / 1996, S. 15 - 22.
- Collingro, P. / Dellbrück, J. (1997): Modularisierte Nach-Qualifizierung von langzeitarbeitslosen jungen Erwachsenen, in: Berufsbildung, Heft 43 / 1997, S. 19 - 21.
- Cramer, G. / Müller, K. (1994): Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung, Köln 1994.
- Czycholl, R. (1997): Ansprüche an die Lehrerbildung - wie fließen didaktische Innovationen in die Aus- und Weiterbildung der Lehrer ein?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 361 - 376.
- Czycholl, R. / Reinisch, H. (1996): Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehrecurrículums - Anmerkungen zu kontrastierenden und integrierenden Konstellationen in der didaktischen Fragestellung der Wirtschaftspädagogik, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 199 - 219.
- Dauenhauer, E. (1994): Wohin driftet das Duale System?, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 12 / 1994, S. 399 - 403.
- Davids, S. (1997): Innovative Strategien zur Senkung des Ungelerntenanteils - Zwischenbilanz des BIBB-Vorhabens zur „Berufsbegleitenden Nachqualifizierung“, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1997, S. 44 - 47.
- Degen, U. (1997): Qualitätsaspekte der betrieblichen Berufsausbildung, in: ibv Nr. 6 v. 5. Februar 1997, S. 415 - 420.
- Dehnbostel, P. (1997): Differenzierung beruflicher Bildungsgänge - Attraktivitätssteigerung und Weiterentwicklung des dualen Systems?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 161 - 181.
- Deißinger, T. (1996): Modularisierung der Berufsausbildung. - Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“, in: Beck, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch, Weinheim 1996, S. 189 - 207.
- Deißinger, T. (1997): Zur Frage nach dem „organisierenden Prinzip“ beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des „dualen Systems“ der Berufsausbildung, unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Mannheim 1997.
- Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen v. 10. Juli 1964, in: Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, 1953 - 1965,

- zusammengestellt von H. Bohnenkamp, W. Dirks und D. Knab, Stuttgart 1966, S. 413 - 515.
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969.
- DGB - Deutscher Gewerkschaftsbund (1995a) (Hrsg.): Lernort Berufsschule, Tagungsdokumentation, Düsseldorf 1995.
- DGB - Deutscher Gewerkschaftsbund (1995b): Eckwerte für ein Bundesgesetz zur solidarischen Finanzierung der dualen Berufsausbildung, Düsseldorf 1995.
- Diepold, P. (1995): Zusammenarbeit der Lernorte. Ergebnisse aus dem Modellversuch WOKI, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 367 - 378.
- Diepold, P. (1996): Funktionen im Wandel? Zur Abgrenzung der Funktionen von Berufsschule und Betrieb, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Berlin - Bonn 1996, S. 59 - 76.
- DL (Deutscher Lehrerverband) / VLW (Verband für Lehrer an Wirtschaftsschulen) (1996): Berufliche Schulen bei Überwindung der Lehrstellenmisere gefordert, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 9 / 1996, S. 301 - 302.
- Dubs, R. (1996): Teilautonome Schulen, Schulentwicklung und Schulleitung, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 15 - 23.
- Dubs, R. (1997): „Teilautonome Schule“ - ein Thema für die berufsbildende Schule?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 105 - 119.
- Durrer, F. / Heine, C. (1995a): Abiturienten 90 in Studium, Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit. Einstellungen und Bewertungen 3 ½ Jahre nach Schulabgang, HIS-Kurzinformationen A12/95, Hannover 1995.
- Durrer, F. / Heine, C. (1995b): 2 ½ Jahre nach Erwerb der Hochschulreife. Die nachschulischen Werdegänge der Studienberechtigten 76, 78, 80, 83, 86 und 90 im Vergleich, HIS-Kurzinformationen A13/95, Hannover 1995.
- Dybowski, G. (1994): Aspekte einer Modernisierung der Berufsbildung - Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse?, Bonn 1994, S. 69 - 80.
- Dybowski, G. / Pütz, H. / Sauter, E. / Schmidt, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse - Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6 / 1994, S. 3 - 21.
- Ebner, H. G. (1997): Die Sicht der Auszubildenden auf die Ausbildung, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 247 - 262.
- Ehrke, M. (1997): IT-Ausbildungsberufe: Paradigmenwechsel im dualen System, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1 / 1997, S. 3 - 8.
- Euler, D. (1996): Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz - Ansichten, Absichten und Aussichten, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Berlin - Bonn 1996, S. 183 - 205.
- Euler, D. (1997): Förderung von Sozialkompetenzen - eine Überforderung für das duale System?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 263 - 288.
- Euler, D. / Kremer, H.-H. / Stickling, E. / Theis, M. / Twardy, M. (1995): Didaktisch-methodische Innovation der Teile III und IV der Meisterausbildung, Abschlußbericht des Modellversuchs, Köln 1995.

- Euler, D. / Twardy, M. (1991): Duales System oder Systemdualität - Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation, in: Achtenhagen, F. u. a.: Duales System zwischen Tradition und Innovation, Köln 1991, S. 197 - 221.
- Falk, R. / Zedler, R. (1995): Berufsperspektiven für Facharbeiter in der Metall- und Elektroindustrie, in: Bunk, G. / Falk, R. / Zedler, R. (Hrsg.): Zukunft der Facharbeit, Köln 1995, S. 8 - 114.
- Feller, G. (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht, Materialien zur beruflichen Bildung, Heft 95, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995.
- Feller, G. (1996): Ausbildungsabschluß an der Berufsfachschule - was bringt das? Absolventen gaben Auskunft, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3 / 1996, S. 21 - 28.
- Ferchhoff, W. / Kurtz, T. (1994): Jugend, Beruf und Gesellschaft - Zur Ausdifferenzierung der Berufsrollen in der modernen Gesellschaft, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 5 / 1994, S. 478 - 498.
- Feuchthofen, J. E. (1995): Neue Berufsbilder und Ausbildungsprofile für den Bedarf der Praxis, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 5 / 1995, S. 135 - 143.
- Feuchthofen, J. E. (1997): Berufsausbildung durch die Wirtschaft: Zwischen Rechtspflicht und sozialetischer Verantwortung, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 4 / 1997, S. 122 - 125.
- Geißler, Kh. A. (1991): Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich, Berlin / Bonn 1991, S. 101 - 110.
- Geißler, Kh. A. (1993): Nicht alles was glänzt hat Zukunft - über den verblässenden Glanz des dualen Systems, in: Der berufliche Bildungsweg, Heft 3 / 1993, S. 4 - 9.
- Geißler, Kh. A. (1994): Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 6 / 1994, S. 647 - 654.
- Geißler, Kh. A. (1994b): Man wird ja noch mal träumen dürfen!, in: Stark, W. / Fitzner, T. / Schubert, C. (Hrsg.): Modernisierung und Reform der Berufsschule, Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, Bad Boll 1994, S. 116 - 118.
- Geißler, Kh. A. (1995): Grenzenlose Bildungspolitik, in: Berufsbildung, Heft 33 / 1995, S. 40 - 42.
- Geißler, Kh. A. (1995b): Das duale System der industriellen Berufsausbildung in der Systemkrise, in: Müntefering, F. (Hrsg.): Jugend - Beruf - Zukunft, Marburg 1995, S. 23 - 34.
- Geißler, Kh. A. (1995c): Perspektiven des Dualen Systems - Besorgnis und Hoffnung, in: Der berufliche Bildungsweg, Heft 11 / 1995, S. 19 - 24.
- Geißler, Kh. A. / Orthey, F. M. (1996): Wandern bildet - Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb, in: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft, Bielefeld 1996, S. 41 - 78.
- Görner, R. (1995): Perspektive jetzt - Strukturelle Reform des dualen Systems der beruflichen Bildung ist überfällig, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 2 / 1995, S. 29 - 34.
- Görner, R. (1996a): Ansprache beim 3. BIBB-Fachkongreß zum Thema „Berufliche Bildung - Kontinuität und Innovation - Herausforderungen und Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert“ am 16. Oktober 1996 in Berlin, unveröffentlichtes Manuskript, o.O. 1996.
- Görner, R. (1996b): Die Probleme der dualen Berufsausbildung lassen sich innerhalb des Systems lösen, in: Wirtschaftsdienst, VIII / 1996, S. 392 - 395.
- Greinert, W.-D. (1993): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven, Baden-Baden 1993.

- Greinert, W.-D. (1996): Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung, in: Berufsbildung, Heft 41 / 1996, S. 38 - 41.
- Greinert, W.-D. (1996b): Über den notwendigen Umbau des dualen Systems der Berufsausbildung, in: Berufsbildung, Heft 37 / 1996, S. 3 - 7.
- Grundmann, H. (1997): Deutschunterricht als Pflichtfach der Berufsschule, in: Die berufsbildende Schule, Heft 3 / 1997, S. 91 - 93.
- Grüner, G. (1979): Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem, in: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2, Düsseldorf 1979, S. 349 - 376.
- Grüner, G. (1984): Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik, Bielefeld 1984.
- Grüner, G. (1985): Differenzierung in der Berufsschule, in: Die berufsbildende Schule, Heft 10 / 1985, S. 575 - 578.
- Haack, C. / Müller, K. / Weisschuh, B. (1996): Benötigen wir eine Modularisierung der Ausbildung?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1996, S. 9 - 11.
- Haase, P. (1996): Reformbedarf in der beruflichen Bildung - 7-Punkte-Programm, unveröffentlichtes Papier zur Anhörung der KMK am 27.11.1996 in Wittenberg.
- Hahn, A. (1997): Vollzeitschulen und duales System - Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 27 - 51.
- Hansis, H. (1993): Perspektiven der dualen Ausbildung, in: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Problemfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart 1995, S. 132 - 141.
- Hecker, U. (1994): Ein nachgeholtter Berufsabschluß lohnt sich allemal - Externenprüfung in der Praxis, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6 / 1994, S. 27 - 33.
- Heid, H. (1996): Förderung Benachteiligter in der Berufsausbildung, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 45 - 56.
- Heidegger, G. / Rauner, F. (1995): Dualität der Lernorte und Lernortverbund - Begründungen und Perspektiven, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 107 - 126.
- Heimann, K. (1995): Krise der industriellen Berufsausbildung in westdeutschen Metall- und Elektrobetrieben, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 45 - 52.
- Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim 1995.
- Hensge, K. (1994): Ausbildungsabbruch als Problem, in: Twardy, M. (Hrsg.): Ausbildung auf dem Prüfstand, Bad Laasphe i. W. 1994, S. 55 - 71.
- Herd, U. (1995): Krise des dualen Ausbildungssystems: Statt Appellen und Gesundbeten ist konzertiertes Handeln gefordert, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 9-10 / 1995, S. 165 - 169.
- Herget, H. (1996): Abiturienten mit Lehrabschluss - Perspektiven und Aufstiegschancen in der Einschätzung der Unternehmen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 / 1996, S. 11 - 17.
- Hertel, H.-D. (1985): Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, in: Berke, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Bildungswesen, Darmstadt 1985, S. 234 - 242.
- Hertel, H.-D. (1989): Der "Betrieb im Betrieb" als Erziehungs- und Bildungsfaktor, in: Mauer, K. W. u. a. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in der Praxis, Frankfurt/M. 1989, S. 129 - 155.
- Holling, F. / Bamme, A. (1982): Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers, Frankfurt/M. 1982.
- Holtkamp, R. (1996): Duale Studienangebote der Fachhochschulen, HIS-Hochschulplanung Bd. 115, Hannover 1996.

- Holz, H. (1991): Modellversuche als angewandte Berufsbildungsforschung, in: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen, Stuttgart - Dresden 1991, S. 77 - 82.
- Hornstein, W. (1995): Jugend heute: Wertebewußtsein, Wertewandel, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 1 / 1995, S. 3 - 23.
- HWK (Handwerkskammer) Aachen / BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (1982) (Hrsg.): Schlußbericht "Kooperation im Blocksystem-Stufenausbildung in der Bauwirtschaft", Heft 16 der Schriften zum Modellversuch, Bonn 1982.
- Kaiser, F.-J. (1994): Didaktische Parallelität als Problem der kaufmännischen Berufsausbildung - Erfahrungen aus dem Modellversuch Lernbüro, in: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 6/1994, S. 11 - 25.
- Kaiser, F.-J. (1995): Didaktische Parallelität als Problem der kaufmännischen Berufsausbildung - Erfahrungen aus dem Modellversuch Lernbüro, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 379 - 394.
- Kaiser, F.-J. (1997): Neue Aus- und Weiterbildungsmethoden - ein pluralistisches Methodenangebot in einer weithin monistischen Methodenpraxis?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 319 - 343.
- Kau, W. (1995): Herausforderungen des dualen Systems in den 90er Jahren, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 53 - 74.
- Keitel, E. (1997): Religionsunterricht in der Berufsschule, in: VLB-akzente 5 / 1997, S. 20 - 21.
- Kell, A. (1996): Doppelqualifikation. - Reflexionen über eine alte Kontroverse, in: Beck, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch, Weinheim 1996, S. 103 - 112.
- Kell, A. (1997): Finanzierungsdebatte - Theoretische Grundlagen und politische Positionen, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 91 - 104.
- Kiepe, K. (1997): Schule gestaltet Leben - Anforderungen aus der Sicht der Wirtschaft, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 1 / 1997, S. 12 - 19.
- Kiepe, K. / Altmayer, S. (1996): Abschied von Schablonen, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 8 / 1996, S. 234 - 239.
- Kiesel, K. (1994): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung - Ausbildung im dualen System und Weiterbildung, in: Liesering, S. / Schober, K. / Tessaring, M. (Hrsg.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung, Nürnberg 1994, S. 158 - 164.
- Kloas, P.-W. (1991): Der ersatzlose Abbruch einer Ausbildung - quantitative und qualitative Aspekte, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 / 1991, S. 15 - 18.
- Kloas, P.-W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung, in: Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?, Heft 208 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin - Bonn 1997, S. 9 - 59.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 14. / 15. 3. 1991, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7 / 1991, S. 590 - 593.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1996): Position der Kultusministerkonferenz zu Umfang und Organisation des Berufsschulunterrichts, in: Die berufsbildende Schule, Heft 1 / 1996, S. 5.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1997): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen, Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 28.2.1997, in: Berufsbildung, Heft 45 / 1997, S. 43 - 47.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o.J.): Schüler in beruflichen Vollzeitmaßnahmen 1993 - 1996, o.O.

- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997b): Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung. Thesen und Diskussionsvorschläge der KMK, Bonn (April) 1997.
- Knaut, H. (1997): Berlin verkleinert Ausbildungslücke mit vollzeitschulischer Berufsausbildung, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 3 / 1997, S. 91 - 94.
- Knaut, H. (1997a): Wohin wird die Berufsschule getrieben?, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 6 / 1997, S. 201 - 202.
- Koch, R. / Reuling, J. (Hrsg.) (1994): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland, Heft 170 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1994.
- KOLORIT (1994): Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien, Abschlußbericht, hrsg. von der Bezirksregierung Münster, Münster 1994.
- Kramer, W. (1991): *Abiturienten-Ausbildung der Wirtschaft*, 7. Auf., Köln 1991.
- Kruse, W. / Paul-Kohlhoff, A. / Kühnlein, G. / Eichler, S. (1996): *Qualität und Finanzierung der beruflichen Ausbildung in der Mitte der 90er-Jahre*, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 1996.
- Kuda, E. (1996): Steigerung der Attraktivität dualer Ausbildung durch „praxisorientierte“ Kurzausbildungsgänge?, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 1 / 1996, S. 16 - 21.
- Kudella, P. (1995): Lernortkooperation in den neuen Bundesländern - Probleme des Übergangs seit 1990, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Berlin - Bonn 1995, S. 451 - 464.
- Kusch, W. (1996): Doppelqualifizierender Modellversuch des Landes Bayern: „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife (DBFH)“, in: Diepold, P. (Hrsg.): *Berufliche Aus- und Weiterbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 195*, Nürnberg 1996, S. 424 - 426.
- Kutscha, G. (1992): Die Zukunft des Dualen Systems - eine Situationsanalyse, in: *Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Lernen am Arbeitsplatz - Veranstaltungsbericht*, Bonn 1992, S. 9 - 15.
- Kutscha, G. (1993): Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination, in: Buttler, F. / Czycholl, R. / Pütz, H. (Hrsg.): *Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung*, Nürnberg 1993, S. 40 - 56.
- Kutscha, G. (1993b): Strukturwandel und Qualifikationsprobleme der Region Duisburg - Umfeld, Aspekte und Konsequenzen des Forschungsprojekts, in: Klose, J. / Kutscha, G. / Stender, J.: *Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen*, Heft 161 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993, S. 10 - 20.
- Kutscha, G. (1996): Ausbildungsordnungen und Ausbildungserfahrungen in der kaufmännischen Berufsausbildung - Aspekte zur institutionellen und subjektiven Bildungsgangentwicklung, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): *Situation - Handlung - Persönlichkeit*, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 127 - 136.
- Kutscha, G. (1996b): Verteiltes Lernen in pluralisierten Bildungssystemen: Eine Alternative zum ordnungspolitischen Reduktionismus und didaktischen Illusionismus? - Evaluationsbericht über ein Sekundar-Oberstufen-Experiment in Finnland, in: Beck, K. u. a. (Hrsg.): *Berufserziehung im Umbruch*, Weinheim 1996, S. 297 - 310.
- KWB - Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.) (1995): *Finanzierung der Berufsausbildung. Standpunkt der Wirtschaft*, Bonn 1995.
- Laudi, O. (1996): Berufsausbildung als Einstiegsqualifikation für betriebliche Aufgabenfelder, in: *Berufsbildung*, Heft 41 / 1996, S. 33 - 34.
- Lempert, W. (1995): Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des „dualen Systems“, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 3 / 1995, S. 225 - 231.
- Liesering, S. / Schober, K. / Tessaring, M. (Hrsg.) (1994): *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung*, Nürnberg 1994.

- Lipsmeier, A. (1996): Hat die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland eine Zukunft?, in: Die berufsbildende Schule, Heft 9 / 1996, S. 299 - 308.
- Lisop, I. (1989): Das Duale System - Realität und zukünftige Entwicklung im Verhältnis zur Weiterbildung, in: Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“, Zwischenbericht, Bundestagsdrucksache 11 / 5349, Anhang 2, Bonn 1989.
- Lutz, B. (1976): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich, in: Mendius, H. G. u. a.: Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation, Frankfurt / M. 1976, S. 83 - 151.
- Lutz, B. (1991): Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich, Berlin / Bonn 1991, S. 27 - 36.
- Malcher, W. (1996): Berufsausbildung - Mehr Nutzen als Kosten, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 10 / 1996, S. 297 - 301.
- Manstetten, R. (1996): Strukturelle, institutionelle und innovative Aspekte der Begabtenförderung in der beruflichen Bildung, in: Manstetten, R. (Hrsg.): Begabtenförderung in der beruflichen Bildung - Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung, Göttingen u. a. 1996, S. 21 - 85.
- Manstetten, R. (1997): Begabtenförderung in der Berufsbildung - (k)ein Thema für das duale System?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 183 - 199.
- Müller, K. (1997): Neue Ausbildungsberufe in der Informations- und Kommunikationstechnik, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1 / 1997, S. 8 - 11.
- Müller, K. / Schaarschuch, A. (1996): Das Entwicklungspotential des dualen Systems, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3 / 1996, S. 9 - 13.
- Münch, J. (1982): Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, in: CEDEFOP (Hrsg.): Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Luxemburg 1982.
- Münch, J. (1995): Die Pluralität der Lernorte als Optimierungsparadigma, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 95 - 106.
- Münch, J. (1997): Berufsausbildung im nächsten Jahrtausend oder die Zukunft des Dualen Systems, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2 / 1997, S. 160 - 176.
- Nickolaus, R. (1997): Beruf und Bildung, Anmerkungen zur aktuellen Ausprägung einer spannungsreichen Relation, in: Die berufsbildende Schule, Heft 6 / 1997, S. 185 - 190.
- Niephaus, H.-T. (1997): Determinanten zur Weiterentwicklung des beruflichen Ausbildungssystems, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 4 / 1997, S. 111 - 113.
- Nordhaus, H.-U. (1996): Stellungnahme des DGB zur Kampagne der Arbeitgeber gegen den 2. Berufsschultag, Beilage zur Gewerkschaftlichen Bildungspolitik 1/2-1996.
- o.V. (1996): Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität des dualen Ausbildungssystems - eine Betriebsbefragung des BIBB -, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 12 / 1996, S. 381 - 383.
- o.V. (1997): Hamburger Bündnis für Ausbildung, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 6 / 1997, S. 237 - 240.
- o.V. (1997a): Umfrage zur Organisation des Berufsschulunterrichts, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 5 / 1997, S. 165.
- Offe, C. (1984): „Arbeitsgesellschaft“ - Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Frankfurt / M. 1984.
- Pätzold, G. (1990) (Hrsg.): Lernortkooperation, Heidelberg 1990.
- Pätzold, G. (1991): Lernortkooperation - pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb, in: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 11/1991, Köln 1991, S. 37 - 49.
- Pätzold, G. (1995): Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung - Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven, in: Pätzold, G. /

- Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 143 - 166.
- Pätzold, G. (1996): Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogisch begründeten Lernortkooperation in der beruflichen Bildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Berlin - Bonn 1996, S. 207 - 228.
- Pätzold, G. (1997): Lernortkooperation - wie ließe sich die Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 121 - 142.
- Pätzold, G. / Drees, G. / Thiele, H. (1993): Lernortkooperation - Begründungen, Einstellungen, Perspektiven, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1993, S. 24 - 32.
- Pätzold, G. / Drees, G. / Thiele, H. (1995): Lernortkooperation und neue Qualifikationen, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 431 - 450.
- Pätzold, G. / Thiele, H. / Zorn, B. (1990): Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich, (nicht veröffentlichter) Zwischenbericht, Dortmund 1990.
- Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Heft 177 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1995.
- Perczynski, H. (1996): Nach der Novellierung der Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenplänen - Herausforderungen an Abstimmung und Kooperation, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Berlin - Bonn 1996, S. 77 - 90.
- Pfeiffer, B. (1996): Das Ausbildungsverhalten der westdeutschen Betriebe 1995, in: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4 / 1996, S. 589 - 606.
- Prim, R. (1992): Situation und Weiterentwicklung des dualen Systems aus der Sicht der Berufsausbilder/innen, in: Der Deutsche Berufsausbilder 1/1992, S. 3 - 9.
- Pukas, D. (1996): Lernort Berufsschule trotz Krise leistungsfähig, aber hilfsbedürftig, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2 / 1996, S. 206 - 210.
- Pütz, H. (1993): Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, in: Buttler, F. / Czycholl, R. / Pütz, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung, Nürnberg 1993, S. 160 - 170.
- Pütz, H. (1995): Veränderung in der Ausbildungslandschaft - Duales System auf dem Prüfstand, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 2 / 1995, S. 40 - 45.
- Pütz, H. (1996): Modernisierung statt „Artenschutz“ - Das Duale Berufsbildungssystem braucht frischen Wind, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 9 / 1996, S. 271 - 276.
- Pütz, H. (1997): Diskurs: „Modularisierung“ - das falsche Thema, ungenügend bearbeitet, zur ungeeigneten Zeit, in: Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?, Heft 208 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin - Bonn 1997, S. 63 - 75.
- Pütz, H. / Sauter, E. (1996): Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland, in: Die berufsbildende Schule, Heft 1 / 1996, S. 6 - 15.
- Rauner, F. (1996): Reformbedarf in der beruflichen Bildung, Gutachten für das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Bremen 1996.
- Rebmann, K. (1996): Die Berufsschule im dualen System der Berufsausbildung - historische Wurzeln, Gegenwartsprobleme und Zukunftsperspektiven, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 259 - 269.

- Reetz, L. (1994): Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel - Anmerkungen und Berichte der wissenschaftlichen Beratung zum gleichnamigen BLK-Modellversuch, in: Schopf, M. (Hrsg.): Modellversuch „Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel“, Abschlußbericht, Hamburg 1994, S. 11 - 34.
- Reier, G. (1996): Sinkende Privatquote, steigende Staatsquote - Strukturwandel eines Berufsausbildungssystems, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2 / 1996, S. 113 - 134.
- Reisse, W. (1996): Schlüsselqualifikationen prüfen und beurteilen?, in: Berufsbildung, Heft 38 / 1996, S. 29 - 31.
- Reuling, J. (1996): Modularisierung in der englischen Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1996, S. 48 - 54.
- Richter, U. (1997): Umfang und Organisation des Berufsschulunterrichts, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3 / 1997, S. 80 - 81.
- Roß, J. H. (1993): Didaktische Parallelität im dualen System der kaufmännischen Berufsausbildung, Frankfurt / M. 1993.
- Rößler, S. (1995): Zukunftsberufe oder Berufsausbildung mit Zukunft, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 12 / 1995, S. 397.
- Rüttgers, J. (1997): Die Berufsschule im dualen System der Berufsausbildung, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3 / 1997, S. 82 - 83.
- Rützel, J. (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung, in: Berufsbildung, Heft 43 / 1997, S. 5 - 9.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerberuflichen Berufsbildung, Abschlußbericht, Bielefeld 1974.
- Sauter, E. (1997): Zum Zusammenhang von Ausbildung und Weiterbildung - Trennungs- und Verbindungslinien am Beispiel der Aufstiegsweiterbildung, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 71 - 90.
- Scheidt, I. (1994): Die Abschlußprüfung in der Berufsausbildung zum Bürokaufmann / zur Bürokauffrau im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und prüfungsdidaktischer Umsetzung, unveröffentlichte Diplomarbeit, Köln 1994.
- Schelten, A. (1992): Die Zukunft der Berufsschule, in: Geißler, K.A. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung, 3. Berufspädagogisch-Historischer Kongreß, Berlin - Bonn 1992, S. 522 - 540.
- Schelten, A. (1994): Einführung in die Berufspädagogik, 2. Aufl., Stuttgart 1994.
- Schierholz, H. (1997): Benachteiligte, Behinderte und die Erosion des Berufsbildungssystems: Bestandsaufnahme und Konsequenzen - zusammenfassende Thesen, in: Berufsbildung, Heft 43 / 1997, S. 30 - 32.
- Schlaffke, W. (1996): Die duale Berufsausbildung - ein geschmähtes Erfolgssystem, in: Schlaffke, W. / Weiß, R. (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996, S. 8 - 32.
- Schlaffke, W. / Weiß, R. (1996) (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996.
- Schlieper, H. (1994): Kann das derzeitige Berufsbildungssystem den zukünftigen Herausforderungen gerecht werden? Überlegungen hierzu aus gewerkschaftlicher Sicht, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse?, Bonn 1994, S. 81 - 87.
- Schmid, B. (1994): Stolpersteine auf dem Weg in Ausbildung und Beruf in den alten und neuen Bundesländern, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse?, Bonn 1994, S. 49 - 67.
- Schmidt, H. (1993): Berufsbildungsforschung des BIBB unter den Schwerpunktaspekten von Vereinheitlichung und Differenzierung der beruflichen Bildung, in: Buttler, F. / Czycholl, R. / Pütz, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung, Nürnberg 1993, S. 138 - 154.

- Schmidt, H. (1995): Die Zukunft des Dualen Systems der Berufsausbildung am Wirtschaftsstandort Deutschland, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 1 / 1995, S. 9 - 12.
- Schmidt, H. (1995b): Bildung im Beruf, Berlin - Bonn 1995.
- Schmidt, H. (1996): Flexibilisierung der Berufsausbildung - Flexibilisierung als Organisationsprinzip, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 / 1996, S. 1 - 2.
- Schmidt, J. U. (1995): Prüfungsaufgaben entwickeln, einsetzen, wiederverwenden. Praxis und Perspektiven der zentralen Entwicklung von Prüfungsaufgaben und Aufgabenbanken, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 191, Berlin - Bonn 1995.
- Schmiel, M. (1976): Berufspädagogik, Teil I, Grundlagen, Trier 1976.
- Schneider, W. (1997): Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 1 - 26.
- Schober, K. (1992): Differenzierung ohne Diskriminierung - Ein Plädoyer für mehr Flexibilität im dualen System, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 7-8/1992, S. 171 - 175.
- Schober, K. (1994): Krise des dualen Systems? Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Demographie, Bildungsverhalten und Beschäftigungsperspektive, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse?, Bonn 1994, S. 7 - 37.
- Schober, K. / Tessaring, M. (1993): Eine unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher, Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3 / 1993, Nürnberg 1993.
- Schöngen, K. / Westhoff, G. (1995): Chancen zur Verwertung beruflicher Bildung - Die Integration junger Fachkräfte ins Beschäftigungssystem, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 75 - 94.
- Schulter, B. (1996): Was hat der Bundesbildungsminister wirklich gesagt?, in: VLB-akzente 3 / 1996, S. 5 - 7.
- Schweikert, K. (1989): Ganz die alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun, Heft 104 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin - Bonn 1989.
- Schwiedrzik, B. (1980): Kooperation und Blocksystem. Zum Zusammenhang von Lernortkooperation und Blockung von Lernzeiten in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 31, hrsg. vom BIBB, Berlin 1980.
- Schwiedrzik, B. (1990): Bedingungen der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern, in: Pätzold, G. (Hrsg.): Lernortkooperation, Heidelberg 1990, S. 15 - 30.
- Schwiedrzik, B. (1994): Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur - eine Etappe auf dem Weg von der Bildungs- zur Ausbildungsgesellschaft, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6 / 1994, S. 14 - 21.
- Seubert, R. (1995): „Berufsbildung ist heute ein im gesellschaftlichen Bewußtsein fest verankerter Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens“. Berufsbildungspolitisches Gespräch mit dem Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Hermann Schmidt, aus Anlaß des 25. Jahrestags der Institutsgründung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 5 / 1995, S. 528 - 548.
- Severing, E. (1997): Lernen am Arbeitsplatz - ein Kernelement moderner Berufsausbildung?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 305 - 318.
- Seyd, W. (1995): Duales System - auch für Pflegeberufe?, in: Berufsbildung, Heft 32 / 1995, S. 18 - 20.
- Seyfried, B. (1997): Die Abschlußprüfung in der Berufsausbildung - ein 'Bremsklotz' für Innovation?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 345 - 360.

- Siegers, J. (1996): Bewährte Strukturen sichern, erkannte Schwächen beseitigen, in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, Heft 9 / 1996, S. 267 - 270.
- Siegert, A. (1996): Stellungnahme der E. Breuninger GmbH & Co. zu den Fragestellungen zur Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung, unveröffentlichtes Papier zur Anhörung der KMK am 27.11.1996 in Wittenberg.
- Sloane, P. F. E. (1992): *Modellversuchsforschung*, Köln 1992.
- Sloane, P.F.E. (1997): Modularisierung in der beruflichen Ausbildung - oder: Die Suche nach dem Ganzen, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*, Pfaffenweiler 1997, S. 223 - 246.
- Spelberg, K. (1994): Perspektiven der Aus- und Weiterbildung im Handwerk, in: Liesering, S. / Schober, K. / Tessaring, M. (Hrsg.): *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 186, Nürnberg 1994, S. 169 - 171.
- Stender, J. (1993): Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsinteressen aus Sicht kaufmännischer Angestellter - Probleme des Qualifikationserwerbs und der Qualifikationsverwertung beim Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit, in: Klose, J. / Kutscha, G. / Stender, J.: *Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen*, Heft 161 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993, S. 22 - 168.
- Stihl, H.-P. (1997): Berufsschule an den Anforderungen der Zukunft ausrichten, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 4 / 1997, S. 122 -124.
- Stiller, I. (1996): Dienstleistungskaufmann / Dienstleistungskauffrau - ein neuer kundenorientierter Querschnittsberuf in der Diskussion, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 4 / 1996, S. 44 - 46.
- Stratenwerth, W. (1959): „Betriebsgebundene“ und „schulgebundene“ Berufserziehung. Eine Analyse der Begriffe, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, Heft 10 / 1959, S. 810 - 822.
- Stratmann, K. (1993): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung aus Sicht der Historischen Berufsbildungsforschung, in: Buttler, F. / Czycholl, R. / Pütz, H. (Hrsg.): *Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung*, Nürnberg 1993, S. 18 - 34.
- Stratmann, K. (1995): Das Duale System der Berufsbildung - eine historisch-systematische Analyse, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Bielefeld 1995, S. 25 - 43.
- Stratmann, K. / Schlösser, M. (1990): *Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*, Frankfurt / M. 1990.
- Timmermann, D. (1994): Die Rückentwicklung der Arbeitsmarktchancen und -risiken von Fachkräften: Rückblick und Ausblick, in: Liesering, S. / Schober, K. / Tessaring, M. (Hrsg.): *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung*, Nürnberg 1994, S. 81 - 109.
- Tuschke, H. / Ulrich, J. G. / Westhoff, G. (1996): Beschäftigungschancen von ostdeutschen Fachkräften im ersten Jahr nach Ausbildungsabschluß, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 3 / 1996, S. 46 - 47.
- ULAK - Urlaubs- und Lohnausgleichskasse der Bauwirtschaft (Hrsg.) (1995): *Berufsbildung in der Bauwirtschaft*, Wiesbaden 1995.
- Ulrich, J. G. (1995): Duale Berufsausbildung in den neuen Bundesländern, in: *ibv* Nr. 15 v. 12. 4. 1995, S. 1349 - 1361.
- Ulrich, J. G. (1996): Steigende Arbeitslosigkeit nach dualer Berufsausbildung in den neuen Ländern, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 6 / 1996, S. 42 - 45.
- VBM - Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e.V. (1996): *VBM-Ausbildungsinitiative, Informationsschreiben an die Mitgliedsbetriebe*, o.O. 1996.
- VLW (Verband für Lehrer an Wirtschaftsschulen) (1997): *Wirtschaft will Lehrstellenkrise zur Gewinnmaximierung nutzen*, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 6 / 1997, S. 201.

- VLW (Verband für Lehrer an Wirtschaftsschulen) (1997a): Höhere Handelsschulen können Lehrstellenkrise mindern, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 7-8 / 1997, S. 269.
- Walden, G. (1996): Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb in kaufmännischen Berufen - Bestandsaufnahme, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule*, Berlin - Bonn 1996, S. 17 - 27.
- Walden, G. / Brandes, H. (1995): Lernortkooperation - Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Bielefeld 1995, S. 127 - 142.
- Weichhold, M. (1995): Zehn Thesen des Bundesvorsitzenden Manfred Weichhold zum 1. DIHT-Ausbildungskongreß 1994, in: *Die kaufmännische Berufsschule*, Heft 2 / 1995, S. 43 - 45.
- Weiß, R. (1996): Berufsausbildung im Dienstleistungssektor: Neue Ausbildungsberufe oder neue Struktur der Berufsbildung, in: Schlaffke, W. / Weiß, R. (Hrsg.): *Das duale System der Berufsausbildung*, Köln 1996, S. 142 - 170.
- Werner, R. (1996): Rückgang der Ausbildungsplätze betrifft Kernbereiche des dualen Systems - eine statistische Analyse -, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Beruf*, Heft 3 / 1996, S. 14 - 20.
- Wernstedt, R. (1997): Berufsschule darf nicht geschwächt werden, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 3 / 1997, S. 83 - 84.
- Wiegand, U. (1994): Das duale System der Berufsausbildung - Der Weg ins nächste Jahrtausend, in: *Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse?*, Bonn 1994, S. 89 - 109.
- Wiegand, U. (1995a): Leistungsfähige Partner im dualen System, in: *Arbeitgeber* 21 / 47 - 1995, S. 766 - 770.
- Wiegand, U. (1995b): Statement, in: DGB (Hrsg.): *Lernort Berufsschule, Tagungsdokumentation*, Düsseldorf 1995, S. 26 - 29.
- Wiegand, U. (1995c): Module in der Berufsbildung, in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, Heft 9 / 1995, S. 271 - 277.
- Wiegand, U. (1996): Reform des Ordnungsrahmens: Modulsysteme oder Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen? , in: Schlaffke, W. / Weiß, R. (Hrsg.): *Das duale System der Berufsausbildung*, Köln 1996, S. 260 - 278.
- Wittwer, W. (1995): Abschied von Gestern, in: *Berufsbildung*, Heft 33 / 1995, S. 3 - 7.
- Wittwer, W. (1996): Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität, in: Wittwer, W. (Hrsg.): *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft*, Bielefeld 1996, S. 11 - 39.
- Wittwer, W. (1997): Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal - wie fließen die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung ein?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*, Pfaffenweiler 1997, S. 377 - 402.
- WOKI (1991): *Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann / -frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien*, Endbericht, Band 14 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen, Göttingen 1991.
- WSI - Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans-Böckler-Stiftung (1996): *Förderung der Ausbildung durch Tarifvertrag, Eine Untersuchung im Auftrag des BMBF*, Düsseldorf 1996.
- Zabeck, J. (1980): Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Lempert, W. / Zabeck, J. (Hrsg.): *Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung*, Beiheft 1 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wiesbaden 1980, S. 21 - 33.

- Zabeck, J. (1996): Die dualistische deutsche Berufsausbildung als wissenschaftliche Herausforderung, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 71 - 86.
- Zedler, R. (1994): Von den Kosten und Nutzen der Berufsausbildung, in: Der Ausbilder 1994, S. 170 - 174.
- Zedler, R. (1995): Berufsschule - Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung, Bielefeld 1995, S. 181 - 192.
- Zedler, R. (1996): Kooperation mit der Berufsschule - aus Sicht der Betriebe, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Berlin - Bonn 1996, S. 109 - 121.
- Zedler, R. (1996a): Differenzierung innerhalb der Berufsausbildung, in: Schlaffke, W. / Weiß, R. (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996, S. 171 - 190.
- Zedler, R. (1996b): Stärkung der Berufsschule: Betriebe als Partner, in: Schlaffke, W. / Weiß, R. (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996, S. 217 - 238.
- Zedler, R. / Klein, H. E. (1996): Personalbedarf und Ausbildungsplatzsituation: Disparitäten zwischen Angebot und Nachfrage, in: Schlaffke, W. / Weiß, R. (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996, S. 34 - 54.
- Zedler, R. / Koch, R. (1992): Berufsschule - Partner der Ausbildungsbetriebe, Ergebnisse einer Unternehmensumfrage, Köln 1992.
- Zeller, B. (1997): Effizientere Formen der Lernortkooperation - ein Beitrag zur Modernisierung des Berufsausbildungssystems, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 / 1997, S. 16 - 22.
- Zimmermann, M. (1994): Zum Problem der "Verbindung" von Theorie und Praxis an verschiedenen "Lernorten" - dargestellt am Beispiel der Berufsakademie Baden-Württemberg, in: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 6 / 1994, S. 75 - 93.