



Open Access Repository

www.ssoar.info

Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive

Lipsmeier, Antonius

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lipsmeier, A. (2014). Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsausbildung: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 21-38). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-060w21>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52928-2>



Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive

von: Lipsmeier, Antonius

DOI: 10.3278/111-060w21

Erscheinungsjahr: 2014
Seiten 21 - 38

Schlagworte: Ausbildung, Berufsausbildung, Qualitätssicherung

Die in der neueren berufspädagogischen Diskussion anzutreffende These, die Qualitätsdiskussion in der deutschen Berufsausbildung begänne erst in den 1970er-Jahren, ist nur insofern richtig, als mit der Lehrlingsempfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1969 in der Tat ein neuer und zunehmend empirisch gestützter Diskussionsprozess begann, zunächst stark bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung und später ausgeweitet auf die Berufsschule. Doch die Qualitätsdiskussion reicht weit in die Geschichte der Berufsausbildung zurück: Krisenereignisse oder Krisenepochen führten seit dem frühen Mittelalter zur Entwicklung von Stabilisierungs-, Standardisierungs- und Qualitätssicherungsstrategien, mit denen ich meine zentrale These von der krisenevozierten Qualitätsdiskussion stütze. Trifft diese These auch heute noch zu?

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Antonius Lipsmeier

Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive

Die in der neueren berufspädagogischen Diskussion anzutreffende These, die Qualitätsdiskussion in der deutschen Berufsausbildung begänne erst in den 1970er-Jahren, ist nur insofern richtig, als mit der Lehrlingsempfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1969 in der Tat ein neuer und zunehmend empirisch gestützter Diskussionsprozess begann, zunächst stark bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung und später ausgeweitet auf die Berufsschule. Doch die Qualitätsdiskussion reicht weit in die Geschichte der Berufsausbildung zurück: Krisenereignisse oder Krisenepochen führten seit dem frühen Mittelalter zur Entwicklung von Stabilisierungs-, Standardisierungs- und Qualitätssicherungsstrategien, mit denen ich meine zentrale These von der krisenevozierten Qualitätsdiskussion stütze. Trifft diese These auch heute noch zu?

1. Vorbemerkungen

Bevor ich unter historischen Aspekten zum Qualitätsproblem komme, muss ich einige Anmerkungen zur Geschichte der Berufsausbildung machen, denn das Qualitätsproblem reicht weit in die Vergangenheit zurück. Einen geplanten und abgesicherten, also formalisierten und standardisierten Prozess für das Erlernen der gesellschaftlich benötigten Qualifikationen hat es mit Sicherheit über Hunderttausende von Jahren nicht gegeben. Die frühen Menschen lebten ja auch in Umgebungen und unter Bedingungen, die solche Absicherungsprozesse entbehrlich erscheinen ließen: warme Gegenden (Rift Valley in Afrika) mit reichlich tierischer und pflanzlicher Nahrung in unmittelbarer Umgebung.

Je nach Kultur lag die Verantwortung für die Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen als Vorleistung für das spätere Leben entweder mehr bei den Kindern und Jugendlichen oder den Erwachsenen. Das Schwergewicht der Aufgabenverteilung in der Verantwortung für die Ausbildung und Übernahme von Tätigkeiten war durchaus nicht immer auf das männliche Geschlecht konzentriert: Es gab Kulturkreise, in denen das weibliche Geschlecht sowohl in der Qualifizierung als auch in der Erbringung der gesellschaftlich benötigten Arbeiten dominant war.

Man kann sich vorstellen – Belege dafür gibt es allerdings nicht –, dass die Arbeit lange Zeit relativ ungeteilt war, das heißt, dass die gesellschaftlich erforderliche Arbeit prinzipiell von allen ihren Mitgliedern zu erbringen war. Genauso gut kann man allerdings auch annehmen, dass sich schon relativ früh gewisse Spezia-

lisierungen für bestimmte Tätigkeiten herausgebildet haben, etwa aufgrund von Geschicklichkeit, Mut oder auch Interesse. Die zu verrichtende Arbeit wurde bestimmten Personen okkasionell (zufällig, gelegentlich) oder dauerhaft zugewiesen, eine Frühform der Arbeitsteilung, von der man eigentlich erst spricht, wenn eine vormals ganzheitliche und relativ komplexe Arbeit, etwa die Nahrungszubereitung oder der Hüttenbau, in einzelne Arbeitsgänge oder Teilarbeitsmengen aufgeteilt wird. Umfassen diese Arbeitsgänge oder Teilarbeitsmengen einen größeren Tätigkeitsbereich, der klar von anderen Bereichen unterscheidbar ist, und kommen noch bestimmte individuelle und gesellschaftliche Merkmale hinzu, die hier ausgeklammert werden, könnte man auch von Berufen sprechen.

Die Arbeitenden wurden in diesen frühen „Berufen“ quasi naiv sozialisiert und qualifiziert, bis sich Prinzipien und Verfahren zur Weitergabe von Erfahrungen und Fertigkeiten entwickelten, die wahrscheinlich in vielen Tätigkeitsbereichen gleich waren: Das Imitatio-Prinzip, also das Vor- und Nachmachen, wurde zur dominanten Qualifizierungsstrategie, sicherlich nur bei entsprechenden Gelegenheiten, also okkasionell und nicht oder allenfalls sehr selten geplant. Dieses Prinzip hat ja bis heute – wenn auch schon lange nicht mehr dominant – überdauert, und zwar nicht nur in der vorakademischen Berufsausbildung, sondern auch im akademischen Bereich: Hingewiesen sei nur auf die „Referendariate“ oder ähnliche Anlernpraktiken in der Ausbildung der Lehrer/-innen, Mediziner/-innen Theologinnen und Theologen sowie Juristinnen und Juristen.

Irgendwann ergab sich jedoch das Bedürfnis, die für die Bewältigung komplexer werdender Tätigkeitsanforderungen erforderlichen personalen Kompetenzen und Qualifikationen in formalisierten Prozessen nachhaltig zu tradieren, also curricular und organisatorisch zu strukturieren, um den Nachwuchs für einen bestimmten „Beruf“ unter Berücksichtigung gesellschaftlich geltender Normen auszubilden. Es kam dabei in aller Regel zu mehr oder weniger starken Standardisierungen oder Formalisierungen der Ausbildungsprozesse, also von Maßnahmen zur Absicherung einer bestimmten Output-Qualität der Arbeit; bei diesen Standardisierungen handelt es sich um inhaltliche, ausbildungsmethodische, rechtliche und organisatorische Regelungen, die schriftlich oder mündlich getroffen werden.

Außer der Entwicklung von immer neuen „Berufen“ oder Qualifikationsbündeln durch Prozesse der Arbeitsteilung und Arbeitszusammenführung kommen als Bedingungen bzw. Ursachen hierfür infrage:

- Vorhandensein eines überlieferungswürdigen und überlieferungsfähigen (also lehr- und lernbaren) „Kulturgutes“ (Techniken, Know-how, Normen, Fertigkeiten usw.); das ist eine quasi selbstverständliche Voraussetzung. Aber die nächsten beiden Ursachen deuten auf Krisen- oder Umbruchsituationen hin, die für das Aufkommen von Qualitätsdiskussionen oder Qualitätsmaßnahmen verantwortlich sind:

- Verkomplizierung der Überlieferung des „Kulturgutes“ von einer Generation auf die andere (vgl. LICHTENBERG 1957, S. 5);
- Fragwürdigwerden überlieferter Normen bzw. Aufkommen neuer Normen (Stile, Lebensweisen, Gesetze usw.).

Das ist meine These, die ich im Eildurchgang durch die Geschichte der Berufsausbildung zu belegen versuche: Krisen führen häufig zu kritischen Aufarbeitungen von Ursachen, wie das auch schon im Titel der stratmannschen Untersuchung von 1967 zum Ausdruck kommt:¹ „Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens“. Zur Behebung von Krisen und zur Vermeidung ähnlicher oder neuer Krisen kommt es in der Regel zur Definition und Implementation von Kriterien, Standards oder Maßstäben, die die Qualität von Zuständen oder Maßnahmen sichern sollen, da Qualität nicht direkt messbar ist (vgl. BOHLINGER/MÜNK 2009, S. 37). Kriterien oder Standards sind Merkmale oder „Beschreibungen der geforderten Eigenschaften von Ressourcen, Produkten und Ergebnissen, von Prozessen und Methoden“, wie Ebner formuliert hat (EBNER 2006, S. 6). Mithilfe von Indikatoren können die Kriterien oder Standards präzisiert und gegebenenfalls empirisch messbar gemacht werden, wenngleich das nicht für alle Kriterien und Standards möglich ist.

Zurück zur Geschichte: Leider komme ich schon bei der ersten nachweisbaren Standardisierung, nämlich der vertraglichen Regelung von Lehrverhältnissen in Altgriechenland (vgl. DOLCH 1949/50, S. 9 ff.) und Mesopotamien (vgl. GERLACH 1996, S. 88 ff.), bezüglich meiner These in Beweisnot, denn als auslösender Faktor für diese Kodifizierungen und Justifizierungen sind Krisen zwar möglicherweise auslösend, aber nicht nachweisbar. Das gilt auch für die oben schon erwähnte älteste Standardisierungsform, das Imitatio-Prinzip, zumal schriftliche Dokumente für das Altertum, etwa die Steinzeit, nicht vorliegen (vgl. beispielsweise MAIRON 1928).

Aber für sehr wichtige Standardisierungen bin ich fündig, also beweisfähig geworden; ein erstes Beispiel:

2. Die mittelalterliche Dombauhütte als Geburtsstätte der Didaktisierung von Berufsausbildung

In einem wichtigen gesellschaftlichen Bereich, dem Bauwesen, kam es im frühen Mittelalter zu einem relativ plötzlichen Umbruch (vgl. LIPSMEIER 1971a, S. 28). Zwar

1 Auch der amerikanische Ökonom Nassim TALEB geht in seinem neuesten Werk („Antifragilität“, 2013) davon aus, dass Krisen produktive Impulse freisetzen – in diesem Fall für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes (nach DOBELLI 2013).

gab es schon in der Antike Architekturtheoretiker wie Vitruv (*De architectura*, ca. 31 v. Chr.). Aber mit der Gotik, dem Baustil des Hochmittelalters zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert in der Nachfolge der Romanik (erster gotischer Kirchbau: St. Denis bei Paris 1151), tritt die Gewölbestatik, die während des ganzen Mittelalters eine große Rolle spielt, in den Vordergrund, denn eine mathematisch fundierte Statik als Ablösung der bis dahin dominierenden, auf Erfahrungsregeln basierenden grafischen Statik wurde noch nicht beherrscht. Als Folge davon stürzten die frühen gotischen Bauversuche reihenweise zusammen (z. B. Xanten): Die filigranen Stützsysteme, die schlanken Pfeiler, waren den hohen Lasten und den durch die Gewölbe hervorgerufenen Querkräften nicht gewachsen. Im Zuge dieser Baukatastrophen beginnt die Architektur, eine Brücke zur aufkeimenden Wissenschaft zu schlagen, wie es im Gutachten des Pariser Dombaumeisters Jean Mignot 1398 auf der Mailänder Dombauhütte zum Ausdruck kommt: „*Ars sine scientia nihil est*“ (Die Kunst ist nichts ohne die Wissenschaft; vgl. LIPSMEIER 1971a, Fußnote 21 auf S. 28). Hier findet sich ein früherer Ansatz, Theorie und Praxis zusammenzudenken: „*Ars*“ nicht nur als Kunst, sondern auch als Fertigkeit (Praxis) ist ohne „*scientia*“ (Theorie, Wissenschaft) als objektiverbarer (also verallgemeinerbarer) und tradierbarer (also überlieferbarer) Komponente nicht mehr möglich oder sinnvoll. Das ist ein Bruch mit der Vorherrschaft des *Imitatio*-Prinzips. Mignots Anweisung, dass die „echten, geometrisch-mathematisch begründeten Handwerksregeln“ zu gelten hätten, ist somit auch als ein Bestreben zu sehen, sich von uneinsichtigen Erfahrungsregeln in Architektur und Bauhandwerk („So und nicht anders wird's gemacht“) abzusetzen.

Jahrtausendlang beschränkte sich der „Wissensbestand“ der Gesellschaft auf Erfahrungswissen. Jedoch gab es keine abgesicherten Erklärungen oder gar Theorien für Zustände, Erscheinungen und Prozesse. Ebenfalls gab es kein solides „Vorratswissen“ für Planung und Durchführung von Maßnahmen, die quasi marktmäßig zur Verfügung gestanden hätten, wenn auch in einigen Bereichen vorhandene Wissensbestände allerdings schon seit der Antike gesammelt, systematisch aufbereitet und zu in sich stimmigen Theorien verdichtet worden waren, so etwa in der Mathematik, in der Philosophie (besonders in Teildisziplinen wie der Logik) oder in der Astronomie. Doch während der Gotik war das theoretische Wissen schon so kompliziert, dass es nicht mehr unmittelbar in den Prozess der Berufsausbildung und Berufsausübung auf der handwerklichen Ebene einfließen konnte, sondern zunächst zubereitet, vereinfacht und in Regeln, Merksätzen und Anweisungen verdichtet werden musste, und zwar auch schon schriftlich. Diese didaktische Standardisierungsstrategie ist eine Frühform der erst in den 1960er- und 1970er-Jahren aufgekommenen sogenannten „didaktischen Reduktion“ (HERING 1958; GRÜNER 1967). Zwei bekannte Architektur- und Bauhüttenbücher des frühen Mittelalters sollen dafür bei-

spielhaft genannt werden – das eine für die Hand des Baumeisters und Poliers und das andere für den Steinmetz:

- Villard de Honnecourt: Bauhüttenbuch (ca. 1235), neu herausgegeben von H. Hahnloser. Wien 1935
- Roriczer, Matthias: Das Büchlein von der Fialen Gerechtigkeit (1486), neu herausgegeben von A. Reichensperger. Trier 1845 (Fiale = Spitztürmchen).

Diese Bücher sind zugleich Instrumente der Qualitätssicherung.

Ein zweites Beispiel für die krisenevozierten Standardisierungen:

3. Das Kunsthandwerk der Renaissance: transalpine Verunsicherungen

Im 14. und 15. Jahrhundert waren nach einem ziemlich radikalen Geschmackswechsel in Italien für viele nun aus Eisen gefertigte Geräte des täglichen Lebens wie Waffen (z. B. Schwerter), Rüstungen und Grabkreuze diesseits der Alpen große Verunsicherungen festzustellen. Die reisenden Ritter und Fernhandelskaufleute hatten eine neue Nachfrage geschaffen, auf die die bodenständigen Handwerker nicht vorbereitet waren. Zwecks Verbreitung des „italienischen“ Geschmacks und der dadurch erforderlich gewordenen Schulung des handwerklichen Nachwuchses in den entsprechenden Fertigkeiten und Kenntnissen wurden nunmehr schriftliche, im Wesentlichen grafische Vorlagen entwickelt und in sogenannten Model-Büchern (Katalogen) zusammengefasst. Das ist eine didaktisch-methodische Standardisierung der Berufsausbildung (vgl. LIPSMAYER 1971b). Dieses Vorlagenwesen, das noch viele Jahrhunderte lang in vielen Bereichen der Berufsausbildung eine bedeutende Rolle spielte, festigte einerseits das Imitatio-Prinzip, trug aber andererseits auch zur Verbesserung der Ausbildungs- und Produktqualität bei.

Das dritte Beispiel kennzeichnet eine ganze Epoche des Mittelalters bis in die Zeit der Industrialisierung hinein; es handelt sich um die Zünfte.

4. Die mittelalterlichen Zünfte: von europaweiter Qualitätsgarantie zum Auslaufmodell

Auf Dauer gesehen konnten die Tradierungsprozesse zur Weitergabe der gesellschaftlichen Kulturgüter nicht ungeplant und unstrukturiert gesichert werden, auch nicht mit den neueren oben erwähnten Standards. Zwar ist offenkundig, dass sich der junge Mensch in der Regel zu allen Zeiten auf sein späteres Leben vorzubereiten hatte. Er musste darauf bedacht sein, das zu lernen, was ihm den Lebensunterhalt zu sichern versprach. Charakteristisch trotz aller Vielfalt ist jedoch für Jahrtausend-

de der Lebensvorbereitung auf der unteren Berufsebene, dass dieses „Lernen“ und diese „Lehre“ bei unterschiedlichem Organisationsgrad und in differenten Organisationsformen auf einfachen Wegen geschah, durch Vormachen und Nachmachen, was für die große Masse der Bevölkerung bis ins hohe Mittelalter hinein eine schul- und planmäßige Erziehung und Ausbildung entbehrlich erscheinen ließ.

Eine über einen langen Zeitraum praktizierte Standeserziehung, etwa durch die Zünfte für die außerhalb der Landwirtschaft in Gewerben arbeitende Bevölkerung in den Städten und durch Kloster- und Ritterschulen für die Oberschicht, stützte diese Auffassung. Die Zünfte als gesellschaftliche Einrichtung mit einem breiten Aufgabenspektrum (vgl. GATZ 1934) waren im Rahmen des städtischen Lebens entstanden, das sich seit dem frühen Mittelalter neben dem immer noch und auch weiterhin dominanten Landleben herausbildete. Sie hatten zunächst große gesellschaftliche Erfolge zu verzeichnen, etwa die Ablösung der Patrizierherrschaft in vielen Städten (z. B. Speyer 1349; Köln 1396). Sie engagierten sich auch in besonderem Maße für die Ausbildung in vielen Handwerken und Gewerben und entwickelten in Anlehnung an andere Vorbilder das Dreistufenmodell von Lehrling, Geselle und Meister mit einer Fülle von Vorschriften (vgl. WISSEL 1929).

Doch das Modell der zünftlerischen Berufsausbildung degenerierte im Laufe der Zeit stark; eine immer größer werdende Zahl von Missständen wurde beklagt, besonders im 17. und 18. Jahrhundert: berufsfremde Arbeiten, Lehrlingszüchtereie, Gesellentaufe und „andere unchristliche Gebräuche und Gewohnheiten“, Vorrechte der Meistersöhne etc. (vgl. aus der großen Fülle der Belege hierzu: VEREIN FÜR SOZIALPOLITIK 1875; WISSEL 1929; JAUCH 1911, S. 48 ff.; KÜHNE 1923, S. 1 f.; STRATMANN 1967; LINGER 1988; STRATMANN 1993). Selbst mit einem „Reichs-Patent wegen Abstellung der Missbräuche bei den Handwerckern“ von 1731, also einem Reichsgesetz, war dem Handwerkerunwesen nicht beizukommen (vgl. STRATMANN 1969, S. 35 ff.). Das Handwerk versuchte zwar, mit der Standardisierungsstrategie einer Kanonisierung, also der inhaltlichen Auflistung von Fertigkeiten als einer Vorform von Ausbildungsberufsbildern, Qualitätsverbesserungen zu erreichen, aber letztlich war das Bemühen vergebens: Starrsinniger Traditionalismus behinderte die Modernisierung der Gewerbe und damit auch der Lehrlingsausbildung (vgl. STRATMANN 1993, S. 247). Doch die am Modernisierungspostulat orientierte Kritik der zünftigen Berufsausbildung offenbarte deren tiefe Krise und führte letztlich zur Forderung einer inhaltlichen wie auch strukturellen Reform der Lehre (vgl. ebd., S. 384 f.); sie gipfelte schließlich in einer neuen Standardisierungsstrategie, nämlich ersten, wenn auch noch zaghaften Verschulungen (vgl. STRATMANN 1967, S. 239 ff.; STRATMANN 1993, S. 229 ff.) mit dem Aufkommen eines neuen, die betriebliche Lehre ergänzenden Lernortes, der Sonntags-, Zeichen-, Gewerbe- oder Fortbildungsschule (vgl. THYSSEN 1954). Außer dieser strukturellen Stabilisierung der Berufsausbildung kam

es in der Folge aber vor allem zu curricularen Stabilisierungen: Denn ein entscheidendes Merkmal von Schulen sind Lehrpläne als Input-Faktor, und Lehrpläne sind nicht nur Standardisierungs-, sondern vor allem Qualitätssicherungsinstrumente.

Der Niedergang der Zünfte hatte mit der Entdeckung Amerikas begonnen: Alte Handelsstraßen und Handelszentren verloren an Bedeutung. Mit ihrem kartellmäßigen Protektionismus erstickten die Zünfte unternehmerische Initiativen und technische Innovationen. Die Französische Revolution von 1789 beendete das Zeitalter der Zünfte in Frankreich ebenso wie in Preußen, wo im Jahre 1813 die Gewerbefreiheit eingeführt wurde. Doch es gab auch starke Beharrungstendenzen zur Sicherung der „guten alten Zeit“, handwerkspolitisch etwa im Jahre 1897 mit dem „Handwerkerschutzgesetz“ (Novelle der Gewerbeordnung) oder noch im Jahre 1935 mit der Wiedereinführung des Großen Befähigungsnachweises: Meistertitel bzw. Innungsmitgliedschaft sind Voraussetzungen für die Eröffnung oder Führung eines Handwerksbetriebes mit der Berechtigung zur Ausbildung von Lehrlingen.

Die Epoche der Französischen Revolution einschließlich ihrer Nachwirkungen im 19. Jh., die Zeit der Auflehnung des Bürgertums gegen die Bevormundung durch Adel und Kirche sowie der Durchbruch aufklärerischen Gedankengutes sind die entscheidenden Impulse für eine nahezu dramatische Krise der Gesellschaft und auch des gesamten Schulwesens einschließlich des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Dabei kam es zu massiven Gegenreaktionen des Staates als Stabilisierungsstrategien.

5. Die gesellschaftliche Krise gegen Ende des 19. Jahrhunderts und die hilflosen Stabilisierungsstrategien des konservativen Obrigkeitsstaates

Das 19. Jahrhundert ist eine Epoche großer gesellschaftlicher Unruhen und Umbrüche, die hier nur stichwortartig angedeutet werden können:

- Im Zuge der Industrialisierung entsteht eine neue gesellschaftliche Schicht, die Arbeiterklasse, die sich im Unterschied zu den Landarbeitern mit den jeweils nur aus konkreten Zuständen hervorgegangenen befristeten Bauernaufständen organisiert: Es entstehen Gewerkschaften als dauerhafte gesellschaftliche Macht.
- In diesem Kontext kommt es zur Gründung von gesellschaftskritischen Parteien; das kommunistische Manifest (Karl Marx, 1848) ist ein Impuls für die Gründung des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins (Lassalle, 1863), aus dem die monarchiekritische Sozialdemokratie hervorgeht.
- Der Staat versucht mit aller Macht, gegen potenzielle und auch schon faktische Destabilisierungen vorzugehen:
- Die Gewerbeordnung von 1869 sollte das mittelständische Handwerk stützen.

- Die bismarcksche Sozialgesetzgebung (ab 1863) sollte die Arbeiterschaft beruhigen.
- Mit dem Sozialistengesetz (1878) versuchte der Staat, die das System gefährdenden politischen Kräfte einzudämmen – letztlich allerdings vergebens.

In diese Versuche einer gesellschaftlichen Stabilisierung zwecks Aufrechterhaltung des Obrigkeitsstaates klinkte sich auch die Bildungspolitik ein, die sich allerdings die Maximen ihres Handelns „nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften“ bestimmen ließ, wie Heinrich ABEL diagnostiziert hat (1963, S. 42); diese Bildungspolitik bewirkte keine dem Emanzipationsgedanken verpflichtete Aufklärung der berufstätigen Jugend, auch nicht in der Folgezeit (vgl. GREINERT 1975). Herwig BLANKERTZ hat die sich seinerzeit anbahnende strukturelle Stabilisierung hin zu einer Kooperation von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung auf den Punkt gebracht: Sie sei „ein Produkt der Reaktion, die den konservativen Obrigkeitsstaat und das Großbürgertum mit den kleinen Gewerbetreibenden gegen den Sozialismus“ verband (BLANKERTZ 1967, S. 128). In diesem Prozess spielte der konservative Münchener Stadtschulrat und spätere Reichstagsabgeordnete Georg KERSCHENSTEINER eine große Rolle, weil er mit seiner Preisschrift (vgl. KERSCHENSTEINER 1901) die die Unsicherheit des Staates signalisierende Auslobung der Erfurter Akademie der Wissenschaften von 1900 gewann: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zu Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ Dabei ist weniger der Kern seiner Antwort auf diese Frage, nämlich durch staatsbürgerliche Erziehung, im Kontext des Qualitätsproblems hier wichtig; von Bedeutung ist vielmehr die Tatsache, dass diese Preisschrift zum Auftakt einer mehrere Jahrzehnte umfassenden und bis in die 1970er-Jahre andauernden Entwicklung mit curricularen Implikationen wurde, nämlich der Ausformung der Berufsbildungstheorie². Diese Theorie sollte der zur Berufsschule mutierenden Fortbildungsschule die bildungstheoretische Legitimationsgrundlage geben – ein Bemühen, das letztlich wegen seiner curricularen Untauglichkeit und seines im Kern antiemanzipatorischen Gehalts vergebens war (vgl. STRATMANN 1992, S. 329). Noch wichtiger ist allerdings das Faktum, dass nunmehr für die langsam gesellschaftliche Reputation gewinnende Berufsausbildung Qualitätssicherungsstrategien unterschiedlichster Art implementiert wurden, von der sich seit 1910 anbahnenden Professionalisierung des Lehrpersonals (vgl. HAAS/KÜMMEL 1984) bis hin zur Lehrplanentwicklung für die Berufsschule (be-

2 Vgl. aus der großen Fülle der Literatur: FELD 1926; MÜLLGES 1967; STRATMANN 1988; die frühe Kritik dieser Theorie – beispielsweise durch Siemsen und Barschak – vgl. LIPSEMEIER 1978a, S. 27 f. – hatte Aloys FISCHER indirekt schon 1918 vorweggenommen; vgl. FISCHER 1918, S. 99.

ginnend mit den preußischen Bestimmungen von 1907/1911; vgl. LIPSMAYER 1978a, S. 36 ff.) und der Entwicklung von Berufsbildern für die betriebliche Berufsausbildung seit 1925/26 (vgl. HERKNER 2003, S. 230 ff.). Spranger, ein Koschöpfer der Berufsbildungstheorie, hatte sich schon 1916 mit dem Problem der „Entwicklung des deutschen Arbeiters zum Qualitätsarbeiter“ beschäftigt und gemutmaßt, dass der Arbeiter über die „Berufsleistung“ „zum Qualitätsmenschen“ werden könne (Spranger 1916, nach STRATMANN 1988, S. 594) – eine wohl etwas zu optimistische Einschätzung.

Mit einem letzten Beispiel aus der jüngeren Berufsbildungsgeschichte will ich meine These von der krisenevozierten Qualitätsdiskussion und den damit verbundenen Standardisierungen untermauern:

6. Der Lehrlingsprotest der 1970er-Jahre als Fanal für die qualitative Wende in der Berufsbildungspolitik

Die 1950er- und vor allem die 1960er-Jahre waren unter bildungspolitischen Aspekten recht stark von der Forderung nach Chancengleichheit geprägt; in diesem Zusammenhang spielte die Schrift von Georg PICHT aus dem Jahre 1964 eine erhebliche Rolle. PICHT hatte der Bundesrepublik unter dem Eindruck des Sputnikschocks von 1957 eine Bildungskatastrophe vorhergesagt – eine Prophezeiung, die ihren Glauben und ihre Argumente vor allem aus Vergleichen mit anderen Industriestaaten bezogen hatte. Die sozial-liberale Bundesregierung hatte diese Warnungen aufgegriffen: Mit vielfältigen Verweisen auf die vergleichsweise bessere Situation in anderen europäischen Ländern begründete sie in ihrem „Bildungsbericht '70“ ihre offensive Bildungspolitik zur Erhöhung der öffentlichen Ausgaben im Bildungswesen zwecks Steigerung der Schulbesuchsquoten im Vorschulbereich, der Erhöhung der Abiturienten- und Studentenquoten und der Verbesserung der Lehrer-Schüler-Relation, um nur die wichtigsten Strategien aufzuzeigen (vgl. BMBW 1970, S. 28 ff.).

Standen in den 1960er-Jahren und auch noch in den frühen 1970er-Jahren strukturell-quantitative Aspekte im Vordergrund der Bildungspolitik und der bildungspolitischen Maßnahmen – gesellschaftspolitisch und bildungstheoretisch einigermassen abgesichert durch das Postulat der Chancengleichheit –, so rückten schon vereinzelt Ende der 1960er-Jahre, verstärkt erst allerdings in der Folgezeit, qualitative Aspekte in den Mittelpunkt bildungspolitischen Interesses.

Die unterschiedliche Einschätzung der berufsbildungspolitischen Lage kann exemplarisch am Lehrlingsprotest der 1970er-Jahre verdeutlicht werden, eine Bewegung, die unmittelbar in die Qualitätsdiskussion einmündete. Für die mit den Lehrlingsprotesten einhergehende „Unruhe der berufstätigen Jugend und die öffentliche Kritik an der beruflichen Bildung“ zeigte die Bundesregierung im Übrigen Verständnis (BMA 1970, S. 5), ganz im Unterschied zu den Arbeitgeberorganisationen.

Den Hintergrund dieser Ereignisse bildete die politische Situation Ende der 1960er-Jahre. In vielen gesellschaftlichen Bereichen setzten damals Umdenkungsprozesse ein, die vielfach grundsätzlicher Art waren. Überkommene Normen wurden öffentlich infrage gestellt, die Lebenssituationen und die Lebensbedingungen der Menschen wurden kategorial analysiert, Modelle für die Zukunft der Gesellschaft wurden entworfen und heiß diskutiert; vor allem wurden Demokratiedefizite im Vergleich zwischen gesellschaftlich-verfassungsrechtlichen Ansprüchen und politischer und sozialer Realität diagnostiziert. Vor diesem Hintergrund wurden Veränderungen eingeklagt. Es ist hier nicht möglich, die Gründe für diese gesellschaftlichen Prozesse in der Bundesrepublik mit vielen Parallelen in westlichen Industriestaaten aufzuzeigen. Die Jugend spielte jedenfalls in diesem Prozess eine wesentliche Rolle; erinnert sei nur an die Studentenrevolte von 1966.

Zu dieser Zeit wurde die Diskussion um die Berufsausbildung von dem Protest der Lehrlinge stark beeinflusst (vgl. z. B. HAUG/MAESSEN 1971). Neben viel Detailkritik und der Offenlegung von Missständen in besonderen Situationen wurden nun auch generalisierend die Ziele der Berufsausbildung reflektiert, die der Deutsche Bildungsrat mit seiner „Lehrlingsempfehlung“ von 1969 mit der Ergänzung des traditionellen Zieles der „beruflichen Tüchtigkeit“ um die neue Kategorie der „beruflichen Mündigkeit“ vorgegeben hatte, freilich mit scharfen Gegenreaktionen der Arbeitgeberseite.

Die Ende der 1960er-Jahre von Lehrlingen vorgebrachte Kritik an der Berufsausbildung war insofern konkret, also bezogen auf die Situation, in der sie sich ereignete, als auch abstrakt und verallgemeinert, also losgelöst von Einzelfällen. Gleichwohl hatte sie noch nicht das Niveau, das erforderlich gewesen wäre, um Veränderungen in Gang zu setzen, denn noch immer konnte behauptet werden, dass die kritisierten Zustände nicht beweisbar, zumindest nicht verallgemeinerbar wären. Die schon bei der Kritik der zünftlerischen Berufsausbildung vor 300 Jahren benutzte These vom sogenannten „bedauerlichen Einzelfall“ wurde von der Arbeitgeberseite auch jetzt wieder zur Erklärung oder zur billigen Entschuldigung für offenkundige Missstände gern herangezogen (vgl. STRATMANN 1973).

Der Deutsche Bildungsrat hatte in seiner Lehrlingsempfehlung von 1969 auf der Basis der von ihm gesetzten Kriterien (DEUTSCHER BILDUNGS RAT 1969, S. 14 ff.), die auf sieben Zielen basierten (ebd., S. 12), auch den Versuch einer kritischen Beurteilung der Situation in der Berufsausbildung unternommen, der allerdings nicht unwidersprochen blieb, weil – wie der DEUTSCHE BILDUNGS RAT selbst feststellte – „für eine detaillierte Beurteilung der Qualität der Lehrlingsausbildung [...] im gegenwärtigen Zeitpunkt [...] nur wenige Untersuchungen“ vorlägen (ebd., S. 13). Auf viele diesbezügliche Fragen konnten überhaupt keine verlässlichen Antworten gegeben werden. Eine neue Dimension konnte die Diskussion erst mit den anfangs der 1970er-Jahre

durchgeführten empirischen Untersuchungen zur Situation und Qualität der Berufsausbildung bekommen. Diese Untersuchungen können hier nicht zusammenfassend charakterisiert und referiert werden (vgl. LIPSMIEIER 1978b, S. 115 sowie das dortige Literaturverzeichnis, S. 213 ff.).

Eine besondere Bedeutung unter Qualitätsaspekten bekam in diesem Zusammenhang der Abschlussbericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“: Auf mehr als 100 Seiten (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974, S. 186–298) wird hier die Qualitätsproblematik auf empirischer Grundlage und bei Festlegung von Kriterien der Qualität behandelt, und zwar sowohl der Input- als auch der Output-Qualität (vgl. auch MÜNCH u. a. 1981).

Stimuliert durch diese empirisch abgesicherte Kritik an der Berufsausbildung und in der Hochphase staatlicher Reformeuphorie verabschiedete das Bundeskabinett am 15.11.1973 die „Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung“ (Markierungspunkte), mit denen die Bundesregierung einen wesentlichen Beitrag zur Neufassung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 und zur Reform der beruflichen Bildung insgesamt leisten wollte. In den Vorbemerkungen zu den Markierungspunkten wird die bildungspolitische Position umrissen; besonders wird hier darauf hingewiesen, „dass die Qualität der beruflichen Bildung nicht von der regionalen Wirtschaftsstruktur und nicht vom besonderen wirtschaftlichen Interesse eines Betriebes abhängig sein“ dürfe (BMBW 1973, S. 5).

Ohne generelle Maßnahmen, etwa struktureller, organisatorischer oder curricularer Art, einzuleiten, wurde vielmehr versucht, innerhalb des bestehenden Organisationsgefüges eine Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung zu erreichen. Es wurde also die Qualitätsfrage und nicht die Systemfrage gestellt: Das vielfach kritisierte duale System wurde seitens der Bundesregierung nicht zur Disposition gestellt (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 175 ff.); es hatte ja auch mit dem BBiG von 1969 eine vorläufige und mit dem BBiG von 2005 eine endgültige Bestandsgarantie bekommen.

Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung schaltete sich mehr und mehr in die Diskussion um eine Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung ein; es veröffentlichte 1988 einen sogenannten Qualitätsindex (vgl. DAMM-RÜGER/DEGEN/GRÜNEWALD 1988); Kriterien für eine gute Ausbildung seien:

- Planmäßigkeit der Ausbildung,
- Qualifizierter Ausbildereinsatz,
- Kooperation von Betrieb und Berufsschule,
- Auswahl praktischer Arbeiten nach pädagogischen Kriterien,
- Arbeiten im Team,
- Anteil der Möglichkeiten zur selbstständigen Arbeit,
- Zeitliche Gestaltungsspielräume beim Lernen,

- Umgang mit neuen Techniken,
- Lernen an unterschiedlichen Lernorten und die zeitliche Gestaltung hierbei.

Dass die Qualitätsdiskussion sich zunächst stärker auf den Lernort Betrieb und weniger auf den Lernort Berufsschule bezog, hängt damit zusammen, dass gemäß BBiG von 1969 die Betriebe für die Durchführung der Ausbildung auf der Basis der verbindlichen Ausbildungsordnungen verantwortlich sind. Deswegen wurden im Rahmen der intendierten Maßnahmen die durch das BBiG ermöglichten Strategien zur Verbesserung der Berufsausbildung in den Vordergrund gerückt, wie vor allem die Input- und Prozessindikatoren

- Planmäßigkeit („geordneter Ausbildungsgang“; §§ 1,2 und 6,1 sowie 25 BBiG),
- Eignung der Ausbildungsstätte (§ 22 BBiG),
- Eignung des Ausbildungspersonals (§§ 20 und 21 BBiG),
- Verbindliche Zwischenprüfung (§ 42 BBiG).

Der Begriff „Qualität“ kommt allerdings im BBiG von 1969 noch nicht vor; er taucht erst in der Neufassung des Gesetzes von 2005 auf, und zwar bei den Aufgaben von Ausschüssen (§§ 79 und 83), also recht peripher.

Seit den 1980er-Jahren ist jedoch auch die Berufsschule mehr und mehr in die Qualitätsdiskussion einbezogen worden (vgl. GRÜNER 1984), nachdem – auch abgesichert durch empirische Studien – verschiedene Defizite diagnostiziert worden waren (vgl. z. B. DAVIDS 1988; ZEDLER/KOCH 1992; FELLER 1995). Inzwischen ist die Qualitätssicherung für alle Lernorte zu einem zentralen Thema der Berufsbildungspolitik geworden (vgl. z. B. KUWAN/WASCHBÜSCH 1996; WEILNBÖCK-BUCK/DYBOWSKI/BUCK 1996; ZÖLLER/GERDS 2003; MÜNK/WEISS 2009). Für die Berufsschule soll auch die Vergrößerung der Eigenständigkeit einen Impuls für die Qualitätssteigerung erbringen; gesicherte Ergebnisse liegen aber wohl erst ansatzweise vor (vgl. BECKER/SPÖTTL 2008).

7. Zusammenfassung und Schlussbetrachtung

Wie meine Beispiele aus der Geschichte der Berufsausbildung gezeigt haben dürften, ist die in der neueren Literatur anzutreffende Behauptung, die Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung begänne in den 1970er-Jahren (vgl. EULER 2006, S. 9; EB-BINGHAUS 2006, S. 69 ff.), nicht haltbar. GONON hat mit einer Bemerkung – allerdings ohne Details auszubreiten – auf eine traditionsreiche Diskussion hingewiesen, in der das Problem der „Qualität [...] eine zentrale Rolle“ spiele (GONON 2006, S. 562 f.), auch wenn er an einer anderen Stelle im Widerspruch dazu anmerkt, dass „noch zu Beginn der 1990er-Jahre [...] ‚Qualität‘ und deren ‚Sicherung‘ eine nahezu unbekannte Begrifflichkeit in der Erziehungswissenschaft“ gewesen sei (GONON 2005, S. 421).

Wenn man sich an den Begriff klammert, mag das einigermaßen richtig sein; doch die mit diesem Begriff verbundene Problematik war spätestens Ende der 1960er-Jahre ein zentrales Thema der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Als Beleg könnten viele Studien und Dokumente dienen, beginnend mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970, dem „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung und dem OECD-Länderexamen (Frankfurt 1973). Im Strukturplan wurde unter Qualitätsaspekten besonders auf die Bedeutung von Lernzielen und Lernzielkontrollen hingewiesen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 88). Der eigentliche Impuls ging jedoch von der „ISO-Euphorie“ (GONON 2006, S. 569), von den internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA; vgl. KLIEME 2010) und von der OECD mit den seit 1992 jährlich erscheinenden Studien „Education at a Glance“ aus, mit denen schon vorher diskutierte Qualitätsindikatoren im Bildungswesen eine empirische Basis bekamen (vgl. auch das Schwerpunktheft „Indikatoren und Benchmarks“, BWP 3/2010). Das differenzierte und umfangreiche Instrumentarium zur Bestimmung von Qualität, nämlich Indikatoren, wurde nach und nach auch auf die berufliche Bildung übertragen (vgl. VAN DEN BERGHE 1998). In der neueren Bildungsberichterstattung ist das Indikatoren-Konzept die zentrale Messlatte (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012).

Innerhalb der großen Fülle an Indikatoren verschiedener Organisationen sind viele von ihnen reine Leistungsindikatoren (performance measurement), die mit allen Problemen der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Lernerfolgen verbunden sind, wie die Diskussionen um die TIMMS-Studien ergeben haben. Große Probleme bereiten auch die sogenannten „Soft Skills“ (Schlüsselqualifikationen, fachübergreifende Kompetenzen), die sich weitgehend einer validen Messbarkeit entziehen.

Vor diesem Hintergrund habe ich vor Jahren im Kontext der internationalen Berufsbildungsdebatte einen Katalog für effiziente Berufsbildungssysteme entwickelt und später etwas ausdifferenziert (vgl. LIPSMEIER 1991; LIPSMEIER 2001). Dieser Katalog (von SCHMIDT [1997, S. 41], dem ehemaligen Präsidenten des BIBB, als „ausgezeichnet“ bezeichnet) ist vor einigen Jahren bei der Überprüfung der Leistungsfähigkeit der südafrikanischen Berufsausbildung erfolgreich angewandt worden (vgl. WEBER/RIPPEN 1999).

Inzwischen sind, vor allem in den letzten zehn Jahren, viele Instrumente für die Verbesserung von Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität in der beruflichen Bildung entwickelt worden (vgl. BLK 2006; CLEMENT/LE MOUILLOUR/WALTER 2006; DORAU/HÖHNS 2006; EBBINGHAUS 2006; FRANK/SCHREIBER 2006; KURZ 2005; VELTEN/SCHNITZLER 2012). Mit deren eventueller Tauglichkeit mögen sich die nachfolgenden Beiträge auseinandersetzen, zumal ich eher zur Dämpfung als zur Potenzierung der Qualitätseuphorie beitragen würde, vor allem auch deswegen, weil viele überkommene pädagogische Standards und Positionen, zu denen auch manche Qualitäts-

aspekte zählen, durch die Hattie-Studien von 2009 und 2012 erschüttert worden sind (vgl. auch SPIEWAK 2013, S. 55–56; FRIEDMANN 2013, S. 38–40).

Inzwischen liegt auch eine deutsche Übersetzung der ersten Hattie-Studie von 2009 vor (s. HATTIE 2009).

Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands. Braunschweig 1963
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Eigenständigkeit für berufliche Schulen – führt das zu mehr Qualität? In: Die berufsbildende Schule 60 (2008) 2, S. 43–49
- BLANKERTZ, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1967
- BOHLINGER, Sandra; MÜNK, Dieter: Zur Entwicklung und Umsetzung des Common Quality Assurance Framework (CQAF). In: MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Bonn, Bielefeld 2009, S. 35–58
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Workshop, 29.11.2005 Bonn. Bonn 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (BMA): Aktionsprogramm Berufliche Bildung. Bonn, November 1970
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte). Bonn 1973
- CLEMENT, Ute; LE MOUILLOUR, Isabelle; WALTER, Matthias (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bonn, Bielefeld 2006
- DAMM-RÜGER, Sigrid; DEGEN, Ulrich; GRÜNEWALD, Uwe: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berlin, Bonn 1988
- DAVIDS, Sabine: Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Berlin, Bonn 1988
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- DOBELLI, Rolf: Wir brauchen mehr Chaos. Der weltweit erfolgreichste Zufallsforscher und Ökonom Nassim Taleb weiß beinahe alles. Sein neues Buch „Antifragilität“ erklärt, warum Krisen so produktiv sind. In: Die Zeit, 18.4.2013, S. 58
- DOLCH, Josef: Lehrlingswesen in Altgriechenland. In: Die Berufserziehung 1 (1949/50) 3, S. 9–18

- DORAU, Ralf; HÖHNS, Gabriela: Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als Maßstab für die Qualität der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 6, S. 24–27
- EBBINGHAUS, Margit: Ergebnisse einer Betriebsbefragung „Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. In: BLK: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn 2006, S. 21–32 und Anhang, S. 69 ff.
- EBNER, Hermann: Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 6, S. 5–10
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In: BLK: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn 2006, S. 8–19
- FELD, Friedrich: Die Berufsbildungsidee als Kernproblem einer kulturpädagogischen Reform. Leipzig 1926
- FELLER, Gisela: Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bielefeld 1995
- FISCHER, Aloys: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig 1918
- FRANK, Irmgard; SCHREIBER, Daniel: Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 4, S. 6–10
- FRIEDMANN, Jan: Zurück zum Kerngeschäft. In: Der Spiegel, 16/2013, S. 38–40
- GATZ, Konrad: Das alte deutsche Handwerk. Essen 1934
- GERLACH, Jörg Rainer: 8000 Jahre Berufsausbildung, 25 Jahre Berufsbildungsgesetz. Die Regelungen der Berufsausbildung in Mesopotamien und nach dem Berufsbildungsgesetz in Deutschland. In: Die berufsbildende Schule 48 (1996) 3, S. 88–90
- GONON, Philipp: Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427
- GONON, Philipp: Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMIEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 561–573
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover 1975
- GRÜNER, Gustav: Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 59 (1967) 7/8, S. 414–430
- GRÜNER, Gustav: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984
- HAAS, Norbert; KÜMMEI, Klaus: Die preußische Gewerbelehrausbildung. Struktur und Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 80 (1984) 3, S. 195–212
- HATTIE, John: Visible Learning. A synthesis report of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York 2009 (Deutsche Übersetzung: Lernen sichtbar machen. Von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer überarbeitete deutschsprachige Ausgabe. Baltmannsweiler 2013)

- HATTIE, John: Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. New York 2012
- HAUG, Hans-Jürgen; MAESSEN, Hubert: Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt 1971
- HERING, Dietrich: Didaktische Vereinfachung. Dresden 1958
- HERKNER, Volkmar: Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg 2003
- JAUCH, Bernhard: Das gewerbliche Lehrlingswesen in Deutschland. Freiburg 1911
- KERSCHENSTEINER, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1901
- KLIEME, Eckhard; ARTELT, Cordula; HARTIG, Johannes; JUDE, Nina; KÖLLER, Olaf; PRENZEL, Manfred; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010
- KÜHNE, Alfred: Entwicklungsstufen der Berufserziehung in Deutschland. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Leipzig o. J. (1923), S. 1–23
- KURZ, Sabine: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427
- KUWAN, Helmut; WASCHBÜSCH, Eva: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 1996
- LENGER, Friedrich: Sozialgeschichte der deutschen Handwerker seit 1800. Frankfurt 1988
- LICHTENBERG, Egon: Die Schule im Wandel der Gesellschaft. Ratingen 1957
- LIPSMEIER, Antonius: Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. Wiesbaden 1971a
- LIPSMEIER, Antonius: Das vorindustrielle technische Zeichnen unter fertigungstechnischen und berufspädagogischen Aspekten. In: Technikgeschichte, 38 (1971b) 4, S. 273–297
- LIPSMEIER, Antonius: Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978a
- LIPSMEIER, Antonius: Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München 1978b
- LIPSMEIER, Antonius: Features of efficient vocational education systems. In: Proceedings of the thirteenth joint Israeli-German Seminar on the role of the Government in Vocational Training. Jerusalem 1991, S. 116–130
- LIPSMEIER, Antonius: Qualitäts- und Effizienzindikatoren für die berufliche Aus- und Weiterbildung in der internationalen Diskussion. In: KOCH, Thomas; NEUMANN, Gerd; STACH, Meinhard (Hrsg.): Aspekte internationaler Berufspädagogik. Kassel 2001, S. 35–58
- MAIRON, Anton: Eine Untersuchung über die Erziehung bei den primitiven Völkern der Jäger und Sammler. München 1928
- MÜLLGES, Udo: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen 1967

- MÜNCH, Joachim; MÜLLER, Hans-Joachim; OESTERLE, Heinz; SCHOLZ, Ferdinand: Interdependenz von Lernortkombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981
- MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bonn, Bielefeld 2009
- OECD: Bildungswesen mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Frankfurt 1973
- OECD: Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 1992 (jährlich)
- PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bonn, Bielefeld 1974
- SCHMIDT, Hermann: Berufsbildung und internationale Entwicklung. In: GRONWALD, Detlef; HOPPE, Manfred; RAUNER, Felix (Hrsg.): 10 Jahre ITB Bremen. Bremen 1997, S. 39–49
- SPIEWAK, Martin: Ich bin superwichtig! In: Die Zeit, 3.1.2013, S. 55/56
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967
- STRATMANN, Karlwilhelm: Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. Dokumente und Texte zur Reform der Lehrlingerziehung im Gewerbe des 18. Jahrhunderts. Wuppertal 1969
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufsausbildung auf dem Prüfstand. Zur These vom „bedauerlichen Einzelfall“. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 5, S. 731–758
- STRATMANN, Karlwilhelm: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 84 (1988) 7, S. 579–598
- STRATMANN, Karlwilhelm: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung, Bd. I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt 1993
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred: Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt 1990
- THYSSEN, Simon: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954
- VAN DEN BERGHE, Wouter: Indikatoren aus verschiedenen Perspektiven. Die Anwendung von Qualitätsindikatoren in der beruflichen Bildung und Ausbildung. Hrsg.: CEDEFOP. Luxemburg 1998
- VELTEN, Stefanie; SCHNITZLER, Annalisa: Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 108 (2012) 4, S. 511–527
- VEREIN FÜR SOZIALPOLITIK: Die Reform des Lehrlingswesens. 16 Gutachten und Berichte. Leipzig 1875
- WEBER, Susanne; RIPPEN, Jan: Das duale Ausbildungsprogramm C.A.T.S. (Commercial Advancement Training Scheme) als Element der südafrikanischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 95 (1999) 1, S. 34–62

- WEILNBÖCK-BUCK, Ingeborg; DYBOWSKI, Gisela; BUCK, Bernhard (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität. Bielefeld 1996
- WISSEL, Rudolf: Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit. 2 Bde. Berlin 1929
- ZEDLER, Reinhard; KOCH, Richard: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage. Köln 1992
- ZÖLLER, Arnulf; GERDS, Peter (Hrsg.): Qualität sichern und steigern. Personal- und Organisationsentwicklung als Herausforderung für berufliche Schulen. Bielefeld 2003