

Deißinger, Thomas

Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze

Tertium comparationis 7 (2001) 1, S. 1-18



Quellenangabe/ Citation:

Deißinger, Thomas: Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze - In: *Tertium comparationis* 7 (2001) 1, S. 1-18 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29045 - DOI: 10.25656/01:2904

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29045>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:2904>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze

Thomas Deißinger

Universität Konstanz

Abstract

Vocational training in Europe provides a variety of different approaches to the problem of skill formation and integration. The differences are not always apparent at first sight but have to be detected by looking at what may be called the “organising principle” of a specific VET system. At the same time, “individual” training infrastructures can only be reconstructed by referring to the culture and history of a specific country. Against this background the article depicts some of the crucial differences between France and Germany. The initial assumption is that in Germany the “vocational principle” has to be considered as the “organising principle” within an apprenticeship-dominated system, both in terms of its didactical importance and with respect to the macro-structural environment of vocational training. In Germany, the chambers play a major role in the supervision of in-company training. The fact that in the school-based French system this component is no longer available is due to a specific history which also produced the typical French “meritocratic” attitude towards education and training.

1 Problemstellung

Es handelt sich im Grunde um eine triviale Feststellung, wenn behauptet wird, dass wir es im internationalen Zusammenhang mit nicht unerheblichen Unterschieden der institutionellen Strukturen von Berufsbildungssystemen, der in ihnen stattfindenden Qualifizierungsprozesse sowie der Denkhaltungen und Interessenpositionen der in ihnen agierenden Handlungsträger zu tun haben (Koch 1991: 14). Greift man die hierin implizierte Frage auf und richtet sie aus auf die inhaltlichen Aspekte, mit denen sich diese Unterschiede beschreiben lassen, so besteht nach wie vor Klärungsbedarf im Hinblick auf die jeweilige „Binnendifferenzierung“ von Berufsbildungssystemen. In ihrer Klassifikation der europäischen Länder nach dem Stellenwert der Lehrausbildung konstatieren Green, Wolf & Leney unterschiedliche Dimensionen ihrer Verankerung in den drei großen EU-Mitgliedsstaaten (Green, Wolf & Leney 1999: 180 ff.): Während Deutschland mit

seinem Dualen System der Kategorie „high status, high participation“ subsumiert wird, charakterisiert sich das britische Konzept der Lehre durch die Merkmale „moderate to high status, moderate participation“ und die französische *apprentissage* durch die Attribute „low status, moderate participation“.

Trotz dieser Unterschiede lassen sich sowohl im ordnungspolitisch-organisatorischen Raum wie auch auf der didaktisch-curricularen Ebene seit einigen Jahren berufsbildungspolitische Reformambitionen identifizieren, die eine Annäherung beider Länder an die deutsche Berufsausbildung suggerieren: So versprach in Großbritannien, insbesondere in England und Wales, die Reform des Berufsbildungssystems im Rahmen der Einführung der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ (*National Vocational Qualifications*) in den ausgehenden achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts den Abschied von den Prinzipien einer voluntaristisch-liberalistischen berufspädagogischen Vergangenheit einzuläuten (Deißinger 1992; 1994a). Auch im Falle der französischen Berufsausbildung wurden in den neunziger Jahren institutionelle und organisatorische Traditionsvorgaben sowie die Ausgestaltung der einzelnen Bildungs- und Ausbildungswege innerhalb des vollzeitschulisch geprägten, staatlich gelenkten Berufsbildungssystems zunehmend hinterfragt. So sollte explizit eine Stärkung alternierender Ausbildungsgänge nach dem *exemple d'apprentissage d'outre rhin*, d.h. dem deutschen Modell, herbei geführt werden (Koch 1989; Koch & Reuling 1998; Peter 1997; Fauroux & Chacornac 1996).

Nichtsdestoweniger beweisen sowohl das französische als auch das englisch-walisische Ausbildungswesen eine erstaunliche Reformresistenz, da ihre „organisierenden Prinzipien“ wie auch der Stellenwert der Lehrausbildung bislang faktisch unangetastet geblieben sind. Hierbei entwickeln diese Systeme eine mit dem Dualen System in der Bundesrepublik Deutschland vergleichbare Beharrungskraft. Gewendet auf die deutsche Berufsausbildung bedeutet dies, dass bislang in beiden Ländern weder strukturell von einer Annäherung an ein Muster der gesellschaftlich-beruflichen Integration gesprochen werden kann, welches betriebliches Engagement und staatliche Verantwortung in einem spezifischen Ordnungskontext verbinden würde, noch kontextuell von einer Reaktivierung eines intermediären Gestaltungsraums neben der staatlichen und betrieblichen Sphäre. Legt man zur „Charakterisierung“ von Berufsbildungssystemen eine mehrdimensionale Betrachtungsweise zugrunde, wie sie im Konstrukt des sog. „Qualifizierungsstils“ zum Ausdruck kommt (Deißinger 1995), so zeigt sich die deutlichste ordnungspolitisch-organisatorische Abweichung von den deutschen Verhältnissen im französischen Vergleichsfall. Blickt man demgegenüber auf England und Wales, so vermag hier trotz des Bekenntnisses zur Idee „beruflicher“ Standards nur bedingt von einer didaktisch-curricularen Re-Orientierung gesprochen werden, was nach den bisherigen Erkenntnissen vor allem mit dem modularen Grundaufbau des Systems der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ sowie der Vernachlässigung des Lernprozessaspekts zusammen hängen dürfte (Deißinger 1994a; 1998; 1999; 2000).

In beiden europäischen Partnerländern scheint die Reichweite von Einschnitten in das Berufsbildungssystem einerseits durch dessen jeweiligen makrostrukturellen Gesamtaufbau Begrenzungen zu erfahren, andererseits aber auch durch die jeweilige nationaltypische „Philosophie“ bzw. „Mentalität“, über die der beruflichen Bildung eine spezifische pädagogische und/oder gesellschaftliche Wertigkeit attestiert wird und über die tief verwurzelte kulturelle Vorstellungen in diesen gesellschaftlichen Handlungsbereich

quasi hinein verlängert werden. Unsere These geht dahin, in diesem Zusammenhang dem Berufsprinzip deutscher Prägung (Deißinger 1998) den Stellenwert eines komparativen „Erklärungsfaktors“ zuzuschreiben. Dabei wird hierzulande die Form des Berufs – sowohl in ihrer sozioökonomischen Relevanz wie auch in ihrer Funktion als pädagogisch-didaktische Orientierungsgröße – mehr denn je in Frage gestellt, wobei der Problemaspekt diesbezüglicher Argumente in der vermeintlichen Erkenntnis zu bestehen scheint, mit dem Beruf nicht länger moderne Entwicklungen in der Arbeitswelt, d.h. sowohl auf den Arbeitsmärkten als auch in den betrieblichen Prozessstrukturen, beschreiben zu können. Ungeachtet dessen, dass es hierbei noch gründlich zu erforschen gilt, inwiefern der industrieökonomische Wandel neue Formen von Beruflichkeit generiert und deshalb nicht voreilig von einem „Ende der Beruflichkeit“ gesprochen werden sollte (Kern & Schumann 1990; Baethge & Baethge-Kinsky 1998; Meyer 2000), erscheint es aus vergleichender Sicht zunächst wichtig und interessant, strukturelle Alteritäten in anderen Ländern just auf dieses Berufsprinzip zu projizieren, weil mit ihm als „organisierendes Prinzip“ nicht lediglich äußerliche Erscheinungsformen beruflicher Bildung – wie beispielsweise die Lernortkonfiguration – in den Blick genommen werden, sondern auch die sozioökonomischen Konstitutionsbedingungen beruflicher Bildung zum Thema gemacht werden. Dies soll im Folgenden unter Bezug auf die französischen Verhältnisse – gleichsam in spiegelbildlicher Weise – geschehen.

2 Zur „Differenz von Betrieb und Beruf“ als ordnungspolitisch-organisatorisches Prinzip der deutschen Berufsausbildung

Das Berufsprinzip verweist sowohl auf der didaktischen als auch auf der ordnungspolitisch-organisatorischen Ebene des deutschen Berufsbildungssystems auf Integrationsmuster, Integrationseffekte wie auch auf spezifische Koppelungen zwischen der Qualifizierungsseite und der Verwendungsseite von Arbeit. Letztere wurden bereits in den siebziger und achtziger Jahren von der Arbeits- und Industriesoziologie – nicht zuletzt unter Zugrundelegung komparativer Fragestellungen – herausgearbeitet. Die hierbei identifizierten Zusammenhänge verweisen auf ein spezifisches Ordnungsverständnis und eine damit korrespondierende organisatorische Strukturierung des Berufsbildungsbereichs (Beck, Brater & Daheim 1980):

- *Bindung des Berufs an die Idee der „Arbeitsteilung“*: Berufe sind das Ergebnis des vielschichtigen sozialgeschichtlichen Prozesses, der im allgemeinen mit dem Begriff der „Arbeitsteilung“ versehen wird. Nach Beck & Brater ist diese dadurch gekennzeichnet, dass „hier nicht Teilsysteme oder Kollektive, sondern Individuen Träger der Arbeitsteilung sind, und dass die Aufteilung der von den Individuen jeweils zu übernehmenden Arbeiten dauerhaft und exklusiv organisiert ist; ...“ (Beck & Brater 1978: 76). Folgt man der Deutung Karl Büchers, dann vollzieht sich der wirtschaftsgeschichtliche Prozess der Arbeitsteilung über die Phasen der „Berufsbildung“ sowie der „Berufsteilung“. Damit ist zugleich ausgedrückt, dass sowohl die „Entstehung spezieller wirtschaftlicher Lebensaufgaben“ („Berufsbildung“) als auch die Vermehrung der „Zahl der Erwerbsgelegenheiten“ („Berufsteilung“) (Bücher 1968: 85) im Vorfeld proto-industrieller und industriell-fabrikökonomischer Modifizierungen der Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Arbeit der

Idee der „Arbeitszerlegung“ voraus gegangen ist, wie sie die Smithsche Vorstellung einer *division of labour* im berühmten „Stecknadelbeispiel“ impliziert (Smith 1983: 9 ff.) und wie sie wegweisend ist für die Taylorisierung und Fordisierung der industriellen Arbeit seit Beginn unseres Jahrhunderts.

- *Bindung des Berufs an eine Ausbildungsumwelt*: Berufsförmige Strukturen rekurren im Kern auf das handwerkliche Ausbildungsmodell und damit auf die Vorstellung des „Lehrberufs“. Dessen Funktion ist es von Anfang an, überindividuelle und überbetriebliche Vorgaben für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Integration der nachwachsenden Generation bereitzuhalten. Berufe werden nicht über die Qualität betrieblicher Arbeitsplätze konstituiert, sondern in entscheidender Weise über die mehr oder weniger formalisierte Ausgestaltung von Ausbildungsprozessen. Neben „berufsfachlichen Arbeitsmärkten“ (Sengenberger 1978) setzen berufsförmige Strukturen die Existenz eines Ausbildungsmarktes voraus, auf dem sich die Anbieter von und die Nachfrager nach Qualifizierungsleistungen begegnen können.
- *Standardisierung der Qualifizierungsleistungen des Ausbildungswesens*: Es kann nicht nur davon gesprochen werden, dass es im Medium des Berufs zu einem „Tausch von Arbeitsleistung gegen Einkommen“ (Greinert 1993: 154) kommt, sondern vor allem zur Standardisierung sozialer und ökonomischer Beziehungen auf der Grundlage eines dauerhaft verfügbaren „Handlungssystems“, welches den „Gebrauchswert“ des Berufs konstituiert (Beck et al. 1980). Mit diesem Anspruch ausgestattete „Facharbeit“ basiert darauf, dass die sozioökonomische Platzierung des Individuums nicht durch den Allokationsprozess selbst eine Wertigkeit erfährt, sondern maßgeblich von dessen Vorbedingungen abhängt. Die allgemeine Zugänglichkeit des Ausbildungsprozesses wie auch die Kommunizierbarkeit seines Ergebnisses setzen die Verfügbarkeit von Ordnungsmitteln voraus, die das „Berufsbild“ einem Systematisierungs- und Vollständigkeitsanspruch subsumieren (Deißinger 2001). Mit letzterem verbindet sich die Vorstellung zeitlich und inhaltlich spezifizierter Ausbildungsgänge, wobei Quantität und Qualität der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten in Prüfungen kontrolliert und in einem marktgängigen Berufsabschlusszeugnis zertifiziert werden.

Zusammenfassend lassen sich Berufe somit als „... relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft“ definieren, die „als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (Beck et al. 1980: 20). Unsere Perspektive richtet sich nach dieser Eingrenzung zentraler Aspekte von Beruflichkeit auf den Ordnungscharakter des Ausbildungswesens und darüber hinaus auf die gemeinsame Orientierung seiner Institutionen an einem „organisierenden Prinzip“. Wir folgen damit einer Deutung, nach der die Strukturen, innerhalb derer sich der Beruf entfaltet, nicht aus „Sachlogiken“, sondern vielmehr aus „Soziallogiken des Handelns“ resultieren (Harney 1993: 75). Dabei stellt sich vorrangig die Frage nach der Rolle der ausbildenden Betriebe. Orientieren sich diese im Rahmen der beruflichen Erstausbildung nicht ausschließlich oder vorrangig an ihren eigenen Reproduktionsbedingungen, nämlich der betriebsspezifisch geschnittenen Arbeits-

organisation und den in ihr waltenden Konventionen und Regelmechanismen, sondern daran, was als „überindividuelles“ und zugleich „überbetriebliches“ Muster von Arbeit bezeichnet werden kann, dann verweist dies auf ein sowohl kulturell verankertes als auch gesamtgesellschaftlich präsenten Handlungsmuster mit einer ihm innewohnenden typischen Gestaltungslogik.

Man kann diese Gestaltungslogik die „Differenz von Betrieb und Beruf“ nennen (Harney & Storz 1994: 366), jedoch sollte man in ihr nicht nur eine spezifische „Regulationsform“ des Übergangs vom Schulwesen über das Ausbildungswesen in das Beschäftigungswesen erkennen. Vielmehr verweist diese Bezeichnung darauf, dass sich die Reproduktion von Arbeitsvermögen zwar primär, jedoch mitnichten ausschließlich im Medium des Betriebs vollzieht. Das Prinzip der Beruflichkeit hebt demnach die Heterogenität der prozessabhängigen Ausdifferenzierung funktionaler Arbeitsverrichtungen tendenziell auf, indem es ein Potential an „qualifikatorischer wie gesellschaftlicher Verallgemeinerung“ konstituiert und dieses als „Zurechnungsstrategie schul- und ausbildungsabhängiger Qualifikations- und Statusbündelung“ (Harney 1990a: 82 ff.) in die betrieblichen Arbeitsabläufe und die ihr zugrunde liegende Arbeitsorganisation integriert. Die Vorstellung des Berufs impliziert, dass über Ausbildungsmaßnahmen nicht nur kurzfristige funktionale Bedürfnisse des Beschäftigungswesens befriedigt werden,¹ sondern eine über die „betriebsreferentielle Bedeutung der Arbeitsteilung“ hinausweisende Sphäre der Kompetenzerzeugung begründet wird (Harney 1987: 176 f.). Nach Harney zeichnet den Beruf aus, dass der „Betrieb als partikulare Sphäre der Qualifikation“ hinter ihm zurückbleibt (Harney 1985: 126). Er spricht diesbezüglich vom Beruf als einer „Umwelt des Betriebes“ (Harney 1985), was nichts anderes impliziert, als dass der Beruf innerhalb des Berufsbildungssystems eine „Allgemeinheit relativ zum Betrieb“ sichert (Harney 1987: 182).

Harneys Interpretation rekuriert darauf, dass das „Konstitutionsprinzip Beruf“ zunächst im Zeichen des „praktischen, nicht-schriftlichen Traditionalismus der ständischen Repräsentation“ gestanden habe. Spätestens mit dem Berufsbildungsgesetz (Deißinger 1996) sei jedoch der Übergang zu einem „auf Schriftlichkeit und Konstruktion beruhenden Prinzip der systemischen Verfügbarkeit [des Berufes]“ vollzogen worden (Harney, Bormann & Wehrmeister 1994: 384 f.). Über die Formalisierung und Verrechtlichung des ordnungspolitischen Rahmens der Berufsausbildung sei der „institutionelle und organisatorische Bestand der Berufsform“ in besonderer Weise abgesichert worden. Die Deutung des Berufs als „Drehscheibe“ zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungswesen beinhaltet, dem Beruf eine eigene „Sphäre“ zuzuschreiben, die ihn vom Bildungswesen einerseits wie auch von der betrieblichen Arbeit andererseits entkoppelt. Er erscheint damit als ein „eigenständiger Gesichtspunkt“ (Harney 1985: 126). Außerdem wird damit auf die Verfügbarkeit von Ordnungsvorgaben verwiesen, die diese Sphäre als eigenständige Zone der Kompetenzerzeugung konturieren. Diese Ordnungsvorgaben manifestieren sich sowohl auf der Makroebene als auch auf der Mikroebene des Berufsbildungssystems, wo der Ausbildungsprozess an einem „komplexen Qualifikationsprofil“ (Zabeck 1992: 233) auszurichten ist. Mit ihm verbindet sich historisch gesehen ein nicht unbeträchtlicher „Zuwachs an ordnender Differenzierung“ für die betriebliche Berufsausbildung (Harney 1993: 74). Ausbildungsberufe strukturieren den Qualifizierungsprozess dort, wo es darum geht, die Pluralität und Heterogenität des betrieblichen

Ausbildungsgeschehens organisatorisch und didaktisch als eine Einheit zu behandeln (Harney & Storz 1994: 355).

Man kann davon ausgehen, dass dem Korporationsprinzip, wie es sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert als strukturierendes Moment institutionalisierter Berufserziehung entfaltete, zwei Sinnprämissen zugrunde lagen: zum einen das Bedürfnis nach betrieblicher Selbstbehauptung sowie zum zweiten die Orientierung am Beruf. Hierbei konturierte sich die Kammerorganisation als ein eigenständiger Handlungsraum, der sich sowohl von der betrieblichen Sphäre als auch vom staatlich-politischen Raum mit seinen rechtlichen und administrativen Strukturen distanzierte.² Innerhalb dieser „neugeschaffenen Beziehung zwischen korporativer Struktur und gesellschaftlicher Umwelt“ richtete sich das Selbstverwaltungsmodell organisatorisch und symbolisch auf den Beruf aus (Harney 1990b: 220). Das „Prinzip der korporativen Wächterschaft“ (Harney & Kissmann 2000: 44) ließ die Genese einer sowohl institutionell wahrnehmbaren wie auch mental sich einwurzelnden „Differenz von Betrieb und Beruf“ zu. Die „Domänisierung“ des Berufs rekurierte auf Strukturbildungen, die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert mehr oder weniger unangetastet die Richtung vorgeben, „in der die Prozesse der betrieblichen Ausbildungsdifferenzierung auf intermediärer Ebene Gestalt annehmen, generalisiert und als Prozesstypik an die betriebliche Ebene zurückgegeben werden“ (Harney 1990b: 223 f.).

Vor diesem Hintergrund repräsentiert der Bereich der wirtschaftlichen Selbstverwaltung – mit den Kammern als den „zuständigen Stellen“ für die betriebliche Berufsausbildung – bis auf den heutigen Tag ein intermediär wirkendes gesellschaftliches Subsystem mit spezifischer Aufgabenzuweisung. In Anlehnung an den verfassungsrechtlichen Grundsatz der „konkurrierenden Gesetzgebung“, der die ausbildungsrechtliche Gesetzgebungskompetenz des Bundes gegen die „Zuständigkeitsvermutung“ zugunsten der Länder ermöglicht (Friauf 1975), wird damit zum Ausdruck gebracht, dass zwischen Staat und Wirtschaft klare Kompetenzgrenzen gezogen sind. Letztere ergeben sich sowohl aus dem Subsidiaritätsgedanken als auch aus der Reichweite des Normierungsanspruchs, den der Staat artikuliert. Somit bezeichnet der Begriff der Selbstverwaltung zweierlei: Zum einen beschreibt er als juristische Kategorie den Rechtsstatus und die Arbeitsweise der Kammern als öffentlich-rechtlicher Körperschaften; zum andern bezeichnet er den Autonomiegrad, mit dem die Betriebe zu den Hauptakteuren auf der eigentlichen Handlungsebene beruflicher Qualifizierung werden. Im Rahmen der „korporativen Verbandsverwaltung“ agieren die Selbstverwaltungsinstitutionen des öffentlichen Rechts als „dritter Sektor“ zwischen Staat und privater Wirtschaft (Zabeck 1975: 14 f.). Ihre Funktion besteht darin, dass sie einerseits Privatinteressen zu vertreten, andererseits aber öffentliche Interessen wahrzunehmen haben. Weder der Staat noch die ausbildenden Betriebe können jedoch einen unmittelbaren Einfluss auf den intermediären Handlungsraum geltend machen (Achtenhagen 1997: 607).

Wir wollen im Folgenden die u.a. von der vergleichenden Industriesoziologie herausgestellte Spezifik des deutschen Qualifizierungsmodells (die aufs Engste an das Selbstverwaltungsprinzip geknüpft ist) als eines auf einen „qualifikatorischen Raum“ (Maurice, Sellier & Silvestre 1979; Maurice 1993) verweisenden Lösungsmodells für das Problem der gesellschaftlich-beruflichen Integration der nachwachsenden Generation mit den französischen Verhältnissen kontrastieren.

3 Deutsch-französische „Grenzziehungen“: Strukturelle und historische Aspekte

3.1 Zum marginalen Charakter betriebsgebundener Qualifizierung in Frankreich

Im Gefolge der Verabschiedung des Fünfjahresgesetzes zur Bildungsplanung beauftragte die Regierung Balladur Anfang der neunziger Jahre den ehemaligen Industrieminister Roger Fauroux mit der Aufgabe, Entwicklungsmöglichkeiten für eine Stärkung alternierender Ausbildungsgänge nach dem *exemple d'apprentissage d'outre rhin*, d.h. dem deutschen Modell, auszuarbeiten (Fauroux & Chacornac 1996). Die Vorschläge, die sowohl auf die Stärkung des alternierenden/dualen Prinzips im Rahmen der traditionellen schulischen Ausbildungswege (*alternance sous statut scolaire*) als auch auf die Ausweitung der Lehre (*alternance sous statut salarié*) abzielten, implizierten keineswegs die Begründung eines „flächendeckenden“ Dualen Systems, sondern vielmehr ging es um die Verankerung eines institutionellen und methodischen Prinzips im existierenden System, über das die Betriebe stärker in die Verantwortung genommen werden sollten. Als Grundlage und Ausgangspunkt für diesen Reformansatz kann bereits das Lehrlingsgesetz von 1992 (*loi d'apprentissage*) angesehen werden, mit dem Chancen einer strukturellen „Dualisierung“ der existierenden Ausbildungsoptionen eröffnet wurden (Peter 1997: 106).

Auch wenn das schulische Ausbildungssystem Frankreichs den Betrieb zunehmend als „Lernort“ nutzt, die schulischen Ausbildungsgänge mit Betriebszeiten durchsetzt sind und die Lehre als solche gute Eingliederungserfolge vorweisen kann, so stießen und stoßen diese graduellen Systementgrenzungen doch stets an die durch die Bildungstradition des Landes und das staatliche Bildungsmonopol aufgerichteten Barrieren. Nach Lasserre erwerben lediglich rund 250.000 französische Jugendliche pro Jahr überhaupt eine betriebliche Ausbildungserfahrung. Dies seien „nicht einmal die Hälfte der jährlichen Zugänge in das deutsche duale System, abgesehen davon, dass nur wenige der erwähnten französischen Programme den deutschen Anforderungen einer effektiven dualen Ausbildung tatsächlich entsprechen“ (Lasserre 1994: 79). Somit fällt die Bilanzierung der Bemühungen des französischen Staates, das betriebliche Ausbildungsengagement auszuweiten und damit einem zentralen Parameter des deutschen Dualen Systems mehr Aufmerksamkeit zu widmen, vergleichsweise ernüchternd aus (Koch & Reuling 1998: 42 f.). In diesem Zusammenhang verweist zwar Lattard auf einen quantitativen „Siegeszug der Alternanz“ seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts, jedoch habe dieser die Traditionen kaum in Frage gestellt, da sich die „Expansion der Verschulung“ ungebrochen fortsetze (Lattard 1999: 126 f.). Fakt ist, dass die Lehrlingsausbildung im klassischen Sinne in Frankreich lediglich rund zehn Prozent eines Altersjahrgangs durchlaufen (Green et al. 1999).

Bei der französischen Berufsausbildung handelt es sich demnach nach wie vor um ein „schulisches Ausbildungssystem“ bzw. um eine „schulische Lehrlingsausbildung unter der Dominanz des allgemeinbildenden Schulsystems“ (Schriewer 1982: 252). Für die beruflichen Abschlüsse im schulischen Bereich, die an den *lycées professionnels* erworben werden, impliziert dies zweierlei: Zum einen sind sie hinsichtlich ihrer Wertigkeit als abhängige Größen alternativer Bildungs- und Ausbildungswege anzusehen, vor allem was die ihnen attribuierten Karriere- und Einkommenschancen im Vergleich zu

den tertiären Bildungsoptionen anbelangt (Lasserre 1994: 74 f.). Zum zweiten existiert innerhalb des beruflichen Berechtigungswesens selbst eine Werthierarchie, nach der die schulisch erworbenen Abschlüsse den nichtschulisch erworbenen und die „allgemeineren“ Zertifikate den „spezielleren“ vorgezogen werden. Während allerdings die Grundmerkmale der französischen Berufsbildung, nämlich die staatliche Trägerschaft, das staatliche Monopol der Vergabe von „Diplomen“ aller Art (Hörner 1994: 285; Rothe 1995: 325) sowie das Bekenntnis zum schulischen Lernfeld, Ergebnis historischer Weichenstellungen sind, die im Kontext der Französischen Revolution anzusiedeln sind (Lutz 1986: 193 f.), geht die Tendenz zu höheren und gleichzeitig allgemeineren Abschlüssen auf den explosionsartigen Ausbau des Sekundarschulwesens seit den fünfziger Jahren zurück (Galland 1995: 136).

Hierbei kam es zu einer bemerkenswerten Verbindung der Zielvorstellungen von „Eliteformation“ einerseits sowie von „Chancengleichheit“ andererseits (Brauns, 1996). Ihren Ausdruck findet letztere in der seit Anfang der achtziger Jahre wachsenden Zahl von Schülern, die für den allgemeinbildenden Zweig des *collège*, der französischen Sekundarstufe I, optieren. Weniger als 40% eines Altersjahrgangs schlagen den berufsbildenden Weg ein, und von diesen tritt lediglich ein Drittel in eine Lehre ein (Lasserre 1995: 59). Waren im Jahr 1988 noch fünfmal so viele Schüler im letzten Ausbildungsjahr zum CAP (*certificat d'aptitude professionnelle*), dem mit dem deutschen Facharbeiterabschluss korrespondierenden Zertifikat, anzutreffen als im letzten Jahr der Kurse, die zum „Berufsabitur“ führen (*baccalauréat professionnel*)³, so hatte sich dieses Verhältnis im Jahre 1994 umgekehrt. Die Zahl der „Berufsabiturienten“ des letzten Schuljahres lag nun beim Doppelten der CAP-Schüler, die der Schüler in den sog. STS-Klassen (*sections de techniciens supérieurs*), welche aufbauend auf dem allgemeinen Abitur (*baccalauréat d'enseignement général*) zu den gehobenen Techniker-Abschlüssen führen, sogar beim Dreifachen (Drexel 1993: 47; OECD 1995: 53).

Vor diesem Hintergrund ist die Positionierung der Lehre diejenige einer Option unter vielen, wobei in Frankreich – im negativen Sinne – *exklusive*, nicht – wie in Großbritannien – *inklusive* Zuordnungen ihrer Funktion und ihres Status in Relation zu den anderen Subsystemen vorliegen (Ertl 1998; Ryan in Druck; Canning in Druck). Dies hat mit der innerhalb der Strukturen des französischen Bildungssystems vorherrschenden klaren Hierarchisierung zu tun: Je früher die Jugendlichen aus den allgemeinbildenden Schulen in berufsbildende Zweige einmünden, desto niedriger ist das über sie erreichbare Niveau einer betrieblichen Beschäftigung (Lutz 1986: 210). Bei den beiden klassischen Zertifikaten im berufsbildenden Bereich, dem bereits erwähnten CAP wie auch dem BEP (*brevet d'études professionnelles*), ergibt sich trotz gemeinsamer Einstufung auf Niveau V der offiziellen Klassifikation des Bildungswesens eine klare hierarchische Beziehung zugunsten des letzteren: Das BEP, das den vollen Abschluss der Sekundarstufe I (also neun Schuljahre) voraussetzt und in etwa 30 Profilen vergeben wird, wird für berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten verliehen, die nicht auf einen bestimmten Beruf ausgerichtet sind, sondern eher einer „Berufsfeldorientierung“ folgen, d.h. auf eine Vielzahl miteinander verwandter Tätigkeitsbereiche vorbereiten. Durch den Begriff „Diplom“ (*brevet*) wird der höhere Anspruch (hinsichtlich Eingangsvoraussetzungen und theoretischem Niveau der Ausbildung) auch symbolisch artikuliert (Schriewer 1982: 264). Tatsächlich ist das BEP statistisch gesehen der wichtigste Weg im Berufsbildungswesen Frankreichs

(Kommission der EG/ EUROSTAT/ CEDEFOP 1997: 30). Der berufliche Bildungsweg, der im Anschluss an die siebte Klasse in einem dreijährigen Ausbildungsgang zum CAP, einer „relativ eng profilierten Facharbeiterqualifikation“, führt, mit dem die Berufsausbildung in rund 270 „Ausbildungsberufen“ zertifiziert wird, hat demgegenüber einen inferioren Status und hat in den letzten Jahren insbesondere unter der Ausweitung der technologischen Zweige am Lyzeum „gelitten“ (Hörner 1996: 95; Maillard 1994: 64).

Außerhalb des Subsystems der vollzeitschulisch organisierten Berufsausbildung existieren betriebsorientierte bzw. alternierend angelegte Ausbildungswege, für die nicht das Erziehungs-, sondern das Arbeitsministerium verantwortlich zeichnet. Hier partizipieren auf nationaler und regionaler Ebene Ausschüsse für die Berufsausbildung, die gegenüber der Regierung eine beratende und unterstützende Funktion wahrnehmen. Die außerschulischen Qualifizierungswege sind das Ergebnis einer „Auffächerung“ der historisch überlieferten Parallelität von vollzeitschulischer Berufsausbildung und Lehre innerhalb der offiziellen französischen Klassifikation hierarchisch gestufter Bildungs- und Ausbildungswege. Diese Ausdifferenzierung hat im Wesentlichen eine vertikale Binnenstruktur, da es sich um relativ stark gegeneinander abgeschottete Bildungs- und Ausbildungsoptionen handelt, die „auf jeweils unterschiedlich hohem Plateau vom allgemeinbildenden Schulsystem abzweigen“ (Schriewer 1982: 269):

- Innerhalb dieses Subsystems ähnelt die Lehre (*apprentissage*) am ehesten der deutschen Berufslehre im Dualen System. Sie ist nach dem Gesetz von 1971 eine „Form der Bildung“ (OECD 1996: 89) und steht Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren offen. Sie wird direkt nach Abschluss des *collège* oder indirekt, im Anschluss an den Besuch berufsvorbereitender Klassen, aufgenommen. Ihre Grundform ist „dual“, da sie die praktische Ausbildung am Arbeitsplatz mit einer „viertelzeitlichen schulisch-technischen Ausbildung“, die in den vom Staat oder (meist) von den Kammern getragenen Lehrlingsausbildungszentren stattfindet, kombiniert (Lasserre 1995: 58; OECD 1996: 89). Dominant ist die Lehre vor allem im Kleinbetrieblichen Bereich, so im Handwerk und im Baugewerbe (Prais 1995: 35). Im Handel und bei den Dienstleistungen wurden im Jahre 1991 84% der Lehrlinge in nur drei Berufsgruppen ausgebildet, nämlich im Einzelhandel, im Friseurhandwerk und in der Gastronomie (Hörner 1994: 296). Rund drei Viertel aller französischen Lehrlinge streben ein CAP an (Pair 1994: 116). Auch im Falle der *apprentissage*, die diejenigen aufnimmt, die den Selektionsprozess innerhalb der Sekundarstufe I nicht meistern, zeigt sich trotz Lehrvertrag und festgelegten Lehrzeiten (je nach Beruf ein bis drei Jahre) eine Affinität gegenüber dem staatlich-schulischen Bildungswesen. Die Lehre bestimmt sich hinsichtlich ihrer Wertigkeit nicht über ihre inhaltliche Funktionalität, sondern über ihre Verortung sowie die Anschlussfähigkeit ihrer Abschlüsse im Berechtigungswesen.⁴ Ein wichtiger Unterschied zum deutschen Pendant ist darin zu sehen, dass die Lehre staatlich bezuschusst wird und auch ein Umlage-Finanzierungsmodus existiert, über den die Betriebe 0,5% ihrer Lohnsumme als Ausbildungsabgabe abführen (Cheallaigh 1995: 26).
- Im Gegensatz zur *apprentissage*, die zumindest formell eine Ausbildungsalternative gegenüber den schulischen Ausbildungswegen verkörpert, sind die modularen Ausbildungsgänge im Rahmen der CFI (*crédit formation individualisée*) ein heterogenes Konglomerat von Qualifizierungsmaßnahmen, die ein „Auffang-

becken“ für jene darstellen, die die Schule ohne CAP oder BEP verlassen. CFI-Ausbildungen gehören seit 1989 zum „Regelangebot“ der französischen Berufsausbildung und bilden eigentlich eine Re-Qualifizierungsoption zum Erwerb einer beruflichen Mindestqualifikation, wie sie 1990 als „Bildungsgrundrecht“ gesetzlich verankert worden ist. Es handelt sich – nicht zuletzt aufgrund des modularisierten Aufbaus der CFI-Lehrgänge – um hochindividualisierte Qualifizierungswege, die keinem Universalisierungsanspruch folgen (Collins 1993: 63 f.).

- Die Ausbildungswege im Rahmen der alternierenden Qualifizierung (*formation en alternance*) schließlich reichen von einfachen Betriebserkundungspraktika über Kurzausbildungen von mindestens sechs und höchstens 24 Monaten bis hin zu Maßnahmen der Anpassungsfortbildung für Berufseinsteiger während der Arbeitszeit. Allerdings ist es hier in den letzten Jahren zu einer gewissen Formalisierung gekommen, da die alternierenden Ausbildungsgänge nach dem Vorbild des deutschen Dualen Systems zu anerkannten Berufsabschlüssen führen sollen. Lasserre beziffert die Zahl der Teilnehmer an diesen Ausbildungsmaßnahmen auf immerhin 120.000 (Lasserre 1995: 61).⁵

Da die Lehrausbildung in Frankreich faktisch ein (exklusives) „Substitut“ für die vollzeitschulische Ausbildung darstellt (Ryan 2001: 35), ergeben sich zwei strukturelle Besonderheiten des französischen Berufsbildungswesens, die im Vergleich mit Deutschland ins Auge fallen: zum ersten das Phänomen einer überwiegend schulischen Organisation beruflicher Lernprozesse sowie ihrer Abschottung gegenüber dem Beschäftigungswesen; zum zweiten das Phänomen eines „nichtselbständigen“ Berufsbildungswesens, das seine Sinnbezüge aus dem allgemeinen Bildungswesen heraus bezieht, da es die Logik des Schulsystems kopiert bzw. reproduziert. Letzteres zeigt sich in der Zergliederung des französischen „Gesamtbildungssystems“, die sich an zwei Kriterien ausrichtet, nämlich einem Stufenprinzip und einem Bildungsgangprinzip. Im Rahmen dieser Struktur können über 500 Abschlüsse auf den unterschiedlichsten Levels und mit den unterschiedlichsten inhaltlichen und funktionalen Ausrichtungen erworben werden (Oerter & Hörner 1995: F-70). Was die berufliche Bildung betrifft, so ist sie nur dort nach oben „anschlussfähig“, wo sie sich – wie im Falle des *baccalauréat professionnel* – das Signum der Hochschulzugangsberechtigung anheftet. In den Sog dieser „meritokratischen Logik“ gerät offenbar allmählich auch das BEP. Dies hat mit der wachsenden Popularität des „Berufsabiturs“ zu tun, dem das BEP gewissermaßen „zuarbeitet“ und dabei zugleich den Weg zum (nächsthöheren) „Techniker-Abitur“ eröffnet (Pair 1994: 114; OECD 1996: 82 u. 85). Die These von der drohenden „Marginalisierung der Ausbildung auf Facharbeiterniveau“ scheint vor diesem Hintergrund nicht aus der Luft gegriffen zu sein (Hörner 1996: 98; Drexel 1993: 72 f.), wenn man zudem in Rechnung stellt, dass der „academic drift“ zugunsten des allgemeinen Abiturs eine Verdoppelung der Bildungsbeteiligung in diesem Zweig der Sekundarstufe II zwischen 1980 und 1994 nach sich zog (Green et al. 1999: 161). In diesen Zusammenhang gehört auch die für deutsche Vorstellungen kaum nachvollziehbare Einordnung einer *abgeschlossenen* CAP- oder BEP-Ausbildung und einer *abgebrochenen* gymnasialen Bildung auf dem gleichen Niveau (Niveau V) der offiziellen Klassifikation des französischen Berechtigungswesens (Oerter & Hörner 1995: F-24).

Damit wird deutlich, dass dem französischen Ausbildungssystem eine eigenständige Grundausrichtung im Sinne einer Brückenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungswesen fehlt, die sich von „Sinnreferenzen“ löst, die entweder im Erzeugungs- oder aber im Verwertungsraum beruflicher Qualifikationen verankert sind. Im französischen Falle rekurriert die „Sinnreferenz“ auf die Vorstellung einer über den akademischen Bildungsweg vermittelten Karrierisierungsfunktion des Schulwesens. Diese hat sich gleichermaßen auf die beruflichen Bildungswege übertragen, deren Eigendynamik damit keiner „qualifikatorischen“, sondern einer „meritokratischen Logik“ gehorcht. Die Vorstellung einer funktionalen Verknüpfung zwischen dem Erzeugungs- und dem Anwendungsraum beruflicher Qualifizierung – sei es im Medium des Betriebs oder im Medium des Berufs – ist der französischen Berufsausbildung fremd. Die Abschottung des Bildungs- und Ausbildungswesens gegenüber der privatwirtschaftlichen Sphäre, die in der Separierung von „Ausbildungsplätzen“ und Arbeitsplätzen zum Ausdruck kommt (Pair 1994: 111), ist nicht nur ein Erklärungsfaktor für die Randständigkeit der Lehre als einer alternativen Ausbildungsform zu den vollzeitschulischen Ausbildungswegen, sondern zeigt sich auch in der Zurückdrängung des Einflusses der Unternehmen auf die Gestaltung des Ausbildungswesens. Obwohl die französische Regierung kooperativ-alternierende Qualifizierungsformen nach wie vor fördern möchte, ist es bislang bei der staatlichen Universalverantwortung geblieben. Sowohl die organisatorische Betreuung als auch die didaktisch-curriculare Gestaltung der dualen Ausbildungsgänge ruhen in den Händen der Schulbehörden (Cheallaigh 1995: 13). Aus dieser Konstellation heraus ergibt sich die Paradoxie, dass einerseits das französische Beschäftigungswesen gute Beschäftigungschancen für i.e.S. beruflich qualifizierte Arbeitskräfte bereit hält, jedoch andererseits die Attraktivität der allgemeinbildenden bzw. tertiären Bildungswege nicht nur ungebrochen bleibt, sondern vielmehr sich verstärkt hat (Ryan 2001: 58 f. u. 74 f.).

3.2 Gründe für das Fehlen eines intermediären Sektors als makrostrukturelles Spezifikum der Berufsausbildung in Frankreich – eine historische Skizze

Unübersehbar hat sich Frankreich für sein schulisches Ausbildungswesen als Lösungsmodell für das im Kontext der Industrialisierung aufkeimende Qualifizierungsproblem bereits am Ende des 19. Jahrhunderts „entschieden“: Mit der Einrichtung vollzeitschulischer Ausbildungsstätten für Lehrlinge entstand ein gegenüber der deutschen Entwicklung konträres Muster institutionalisierter Berufsausbildung – trotz der Ähnlichkeit der industriell-technischen Entwicklung und der bürokratisch-militärischen Tradition der beiden Länder (Schriewer 1982: 252). Dies führt uns zu der Frage, weshalb ein intermediärer Gestaltungsraum, wie er für die europäische Kulturgeschichte im Sinne einer das vorindustrielle „Urmodell“ der Berufsausbildung (Lehre, *apprenticeship*, *apprentis-sage*) flankierenden und zugleich integrierenden sozio-ökonomischen Umwelt insgesamt charakteristisch ist (Pirenne 1982: 171 ff.; Hinkmann 1972; Dunlop 1912; Stratmann 1967), in die modernen Strukturen der Berufsausbildung Frankreichs keinen Eingang gefunden hat.

Sicherlich ist ein Parameter der strukturellen Stabilität der französischen Berufsausbildung in der „republikanischen Tradition“ des Landes zu vermuten: Über sie wurde nachhaltig berufliche Bildung als zentrale Aufgabe des Staates definiert (Lasserre 1995:

55 f.). Die Rolle von Betrieben, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen sowie Kammern musste sich unter diesen Bedingungen auf eine „konsultative Mitwirkung“ sowie – im Falle der Kammern – auf die Finanzierungsfunktion reduzieren (Lasserre 1995: 62). Sie entfaltet demnach auf keiner Ebene Formen der Kooperation, wie sie typisch sind für die in Deutschland praktizierten Modi der Ausarbeitung von didaktisch-curricularen Ausbildungsvorgaben bzw. für sozialpartnerschaftliche Kommunikations- und Gestaltungsformen. Weder der Lehrkörper der beruflichen Schulen noch die französischen Gewerkschaften zeigen ein spürbares Interesse an der prinzipiellen Reform der gewachsenen gleichsam „monolithischen“ Strukturen, weil sie aus standespolitischer Sicht die Gefährdung von Besitzständen bzw. aus ideologischer Sicht die Dominanz privatwirtschaftlicher Interessen befürchten. Allerdings ragt die Lehre unter den kooperativen Formen beruflicher Qualifizierung insofern heraus, als hier zumindest durch den Vertragscharakter des Ausbildungsverhältnisses eine konstruktive Eigenleistung der Wirtschaft eingefordert wird, die über das hinaus geht, was in den anderen alternierenden Modellen unter unmittelbarer staatlicher Verantwortung vorgesehen und möglich ist, welche im allgemeinen unter der Bezeichnung *alternance sous statut scolaire*, also „alternierende Ausbildung mit schulischem Status“, firmieren.

Mit der Französischen Revolution kam es in Frankreich zur „völligen Beseitigung korporativer Strukturen“ (Harney 1990b: 220). Der Staat trat hierbei unter einem doppelten Vorzeichen auf: Er übernahm die aktive Rolle in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Landes nach der Revolution und sorgte gleichzeitig dafür, dass Hindernisse für die Entfaltung von Einzelinitiativen verschwanden (Fohlen 1985: 95). Die Zünfte wurden mit dem *Loi d'Allarde* aus dem Jahre 1791 abgeschafft, und die Gewerbefreiheit setzte den Gewerbeschein an die Stelle der Zunftbindung. Noch im selben Jahr wurde ein ausgesprochen restriktiv verfasstes Berufsvereinsrecht erlassen (*Loi Le Chapelier*). Die französische „Mittelstandspolitik“ richtete sich im Kontext von Revolution und Republik individualistisch, egalitär und zugleich in hohem Maße etatistisch aus. Schriewer bezeichnet deshalb auch den deutschen Selbstverwaltungsgedanken als das „verfassungspolitische Gegenprogramm“ zu den Grundsätzen der Französischen Revolution (Schriewer 1986: 76 f.). Die „berufs- und wirtschaftsständische Selbstverwaltung in der Organisationsform öffentlich-rechtlicher Körperschaften“ (Huber 1953: 204) trug, neben ihrer Bedeutung für die Ausformung intermediärer Verschränkungszone zwischen Staat und Gesellschaft, dazu bei, dass es in Deutschland nicht zur Durchsetzung einer uneingeschränkten Gewerbefreiheit kam.

Vor diesem Hintergrund können zwei Entwicklungsstränge als „Fernwirkungen“ der Französischen Revolution herausgehoben werden: die Einseitigkeit der französischen „Berufsbildungspolitik“ des 19. Jahrhunderts, die sich in der Affinität zur gehobenen und höheren technisch-naturwissenschaftlichen wie auch zur staatlich-administrativen Elitebildung ausdrückte, sowie das Fehlen bzw. die ausbleibende Renaissance einer nicht-staatlichen, überbetrieblichen Infrastruktur für die „elementare“ Berufserziehung, wie sie in Deutschland durch das Handwerk bewahrt werden konnte (Stütz 1969; Deißinger 1994b). Mit dieser Vereinseitigung verbindet sich das, was Lorenz von Stein im Jahre 1868 mit Blick auf die französischen Verhältnisse als das Nebeneinander „zweier Welten“, „zweier großer Bildungsprozesse“ charakterisiert hat – mit der höheren, akademischen, staatlich reglementierten Ausbildung, insbesondere für die gelehrten

Berufe, einerseits und der „ganz willkürlichen“ Situation bei den „rein wirtschaftlichen“ Berufen andererseits (zit. bei: Schriewer 1986: 80).

Somit kristallisierte sich das Bezugsmodell der französischen Berufsausbildung – wie jenes in Deutschland – im 19. Jahrhundert heraus. Trotz ihrer bilateralen Andersartigkeit unterscheiden sich beide Länder hier jeweils von der britischen/englischen Entwicklung, die unter den Bedingungen der Industriellen Revolution weder eine staatliche Gesamtverantwortung für die Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation noch ein im intermediären Raum angesiedeltes traditionelles Ausbildungskonzept entstehen ließ (Deißinger 1992; 1994b). Auch Frankreich setzte beginnend mit der Revolution von 1789 auf das Individuum. Allerdings wurde hier im Verlauf des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts das Vakuum, das die klassische Lehrlingserziehung nach ihrem Verschwinden hinterließ, allmählich durch den Staat im Medium schulischer „Auffangformen“ gefüllt. Versuche, die Lehrlingserziehung auf breiter Basis zu re-institutionalisieren, erwiesen sich angesichts dieser sozio-politischen Rahmenbedingungen auf breiter Front gleichsam zum Scheitern verurteilt. Im Kontext einer breit greifenden Verschulungs- und Verstaatlichungsentwicklung kam es schließlich am Ende des 19. Jahrhunderts zur Herausbildung eines vollzeitschulischen – nicht eines betrieblichen oder eines betrieblich-korporativen – Berufsbildungswesens, das mit dem Jahre 1920 der „definitiven und alleinigen Zuständigkeit des Erziehungsministeriums“ unterstellt wurde (Schriewer 1982: 253). An dieser Vereinseitigung in der Strukturbildung der Berufsausbildung scheiterten auch die Versuche im 20. Jahrhundert, die Lehre in der Verantwortung der Betriebe „wiederauferstehen“ zu lassen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die bis heute beobachtbare Dichotomisierung innerhalb des berufsbildenden Sektors vorbereitet, mit der die betrieblich-produktionsgebundene Qualifizierungsform im Medium der Lehre ihren charakteristischen *status minor* erhielt. Schriewer spricht in diesem Zusammenhang von einer Permanenz der „Krise der Lehrlingsausbildung“ (Schriewer 1982: 257 f.), die eine Verschärfung erfuhr durch die graduelle Aufwertung der beruflichen Schulen und ihre Annäherung an das Aspirations- und Zertifizierungsniveau der allgemeinbildenden, insbesondere der gymnasialen Bildungswege.

4 Schlussbetrachtung

Die französische Berufsausbildung kann ihrem Charakter nach mit einer „Sinnreferenz“ in Verbindung gebracht werden, die von der sich als „qualifikatorische Logik“ äußernden professionell-beruflichen Orientierung der Voraussetzungen und Realisierungsformen des Ausbildungsprozesses, wie sie typisch ist für das historisch vermittelte Grundmuster der Lehre im deutschen Vergleichsfall, divergiert. Unsere Erklärungsskizze verweist darauf, dass das Vorliegen eines sowohl außerstaatlichen als auch außer- oder überbetrieblichen Handlungsraums, wie er durch das Kammerwesen und die korporatistische Tradition repräsentiert wird, als zentraler Bedingungsfaktor einer beruflichen Orientierung des Qualifizierungsprozesses angesehen werden kann. Vor diesem Hintergrund liegen die Alteritäten zwischen dem deutschen und dem französischen Lösungsmuster beruflicher Qualifizierung nicht nur in den makrostrukturellen Ausformungen spezifischer Trägerschaften und Zuständigkeiten, sondern vor allem in der jeweiligen Ausprägung von „Sinnreferenzen“, die sich auf unterschiedliche Weise auf

die Berufsausbildung einstellen und aus denen dann „differente Regelungsmuster des Verhältnisses von Staat (bzw. Schule) und Unternehmen“ (Quack & Hildebrandt 1996: 469 f.) auf der Handlungs- und Gestaltungsebene der Berufsausbildung resultieren. Während in Frankreich die Ausdifferenzierung und die (öffentliche) Bereitstellung von Bildungs- und Ausbildungsoptionen hierarchisierend wirkt und hierarchisch fundiert ist und somit eine vertikale Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung mit darin eingeschlossenen – für die Berufsausbildung i.w.S. und die Lehre i.e.S. negativen – Valenzen produziert, ist es nahe liegend, in Deutschland die relative Bedeutung der praktisch-betrieblichen Qualifizierung als „Regelmodell“ dem Berufsprinzip, seiner didaktischen Relevanz, seiner institutionell-organisatorischen Rahmung sowie seinen Sozialisationsimplikationen zuzuschreiben.

Anmerkungen

1. Vgl. hierzu Deutscher Ausschuss 1966: 499: „Alle Lehrgänge ... sollten stets mit den realen Verhältnissen in den Betrieben in Fühlung bleiben, aber Einengungen auf spezielle betriebliche Zwecke vermeiden und möglichst auch künftige Anforderungen schon aufnehmen“.
2. Diese Abgrenzung hat jedoch lediglich eine analytische Relevanz: In der Praxis wirken die unterschiedlichen Handlungsräume der am Qualifizierungsgeschehen beteiligten institutionellen Akteure in interdependenter Weise zusammen. So sind beispielsweise die Ausbildungsordnungen rechtlich-formal zwar staatliche Steuerungsinstrumente, ihre Inhaltlichkeit beziehen sie jedoch aus dem spezifischen Zusammenwirken der privaten, der öffentlich-rechtlichen und der staatlichen Akteure (Deißinger 2001).
3. Seit 1986 wird das „Bac pro“ nicht nur an beruflichen Schulen, sondern auch an den Gymnasien (*lycées*) vergeben. Es soll für Abiturienten den sofortigen Übergang in das Beschäftigungswesen gewährleisten. Eingeschlossen sind hier für französische Verhältnisse nicht unbeträchtliche Praxisanteile von mindestens 16 Wochen. Das „Bac pro“ bildet in der Hierarchie der beruflichen Abschlüsse den höchsten Grad (vor dem BEP und dem CAP) und ist auf Niveau IV der offiziellen Klassifikation der französischen Bildungswege verankert (vgl. Kommission der EG 1991: 100; Hörner 1993: 43 f.; 1994: 289 f.; Drexel 1993: 58 f.).
4. Während die Lehre ursprünglich ein Qualifizierungsweg zum CAP war, hat sich dies mit der Neufassung ihrer gesetzlichen Grundlagen in den Jahren 1987 und 1992 geändert: Seitdem ist sie ausdrücklich auf alle Berechtigungen im berufsbildenden Bereich hin ausrichtbar, und zwar bis hin zu Ingenieur-Diplomen (vgl. OECD 1996: 90).
5. Gerade in jüngerer Zeit sind neuere Eingliederungsprogramme und Subventionierungsmaßnahmen entwickelt worden, die sich der Benachteiligtenförderung widmen, insbesondere der Integration Jugendlicher ohne Schulabschluss. Hierbei spielt für die französische Berufsbildungspolitik die Zielvorstellung einer Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen „Lehrstellen“-Angebotes eine wichtige Rolle (Friedrich & Kissling 2001: 25).

Literatur

- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3) (S. 603–657). Göttingen: Hogrefe.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31, 461–472.
- Beck, U. & Brater, M. (1978). *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek: Rowohlt.
- Brauns, H. (1996). Zur Vereinbarkeit von Chancengleichheit und Eliteformation im Bildungswesen – Das Beispiel Frankreich. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 13, 13–47.
- Bücher, K. (1968). Arbeitsteilung und soziale Klassenbildung (1893). In B. Seidel & S. Jenkner (Hrsg.), *Klassenbildung und Sozialschichtung* (S. 70–101). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Canning, R. (in Druck). Vocational Education and Training in Scotland – Emerging Models of Apprenticeship. In Th. Deißinger (Hrsg.), *Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden.
- Cheallaigh, M.N. (1995). *Apprenticeship in the EU Member States. A Comparison*, ed. by the European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Collins, H. (1993). *European Vocational Education Systems. A Guide to Vocational Education and Training in the European Community*. London: Kogan Page.
- Deißinger, Th. (1992). *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Deißinger, Th. (1994a). Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“? *Bildung und Erziehung*, 47, 305–328.
- Deißinger, Th. (1994b). The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: A Comparative View. *Compare. A Journal of Comparative Education*, 24, 17–36.
- Deißinger, Th. (1995). Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91, 367–387.
- Deißinger, Th. (1996). Germany's Vocational Training Act: Its Function as an Instrument of Quality Control within a Tradition-based Vocational Training System. *Oxford Review of Education*, 22, 317–336.
- Deißinger, Th. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.
- Deißinger, Th. (1999). Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England. In K. Harney & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (40. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik) (S. 189–207). Weinheim: Beltz.
- Deißinger, Th. (2000). Ausbildungsstandards in der Berufsbildung. Flexibilisierung durch Modularisierung? In IG Metall/Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Das Duale System der Berufsbildung im europäischen Vergleich* (IV. Werkstattgespräch: „Bildung in Europa“) (S. 37–47). Bochum.
- Deißinger, Th. (2001). Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 71–87). Baltmannsweiler: Schneider.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen vom 10. Juli 1964. In Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.), *Empfehlungen und Gutachten, 1953–1965, bes. v. H. Bohnenkamp, W. Dirks u. D. Knab* (S. 413–515). Stuttgart: Klett.
- Drexel, I. (1993). *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Dunlop, O.J. (1912). *English Apprenticeship and Child Labour. A History*. London: Fisher Unwin.
- Ertl, H. (1998). Modern Apprenticeship Scheme: Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales? *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 13 (25), 171–187.
- Fauroux, R. & Chacornac, G. (1996). *Pour l'école. Rapport de la commission présidée par Roger Fauroux*. Paris: Calmann-Lévy.
- Fohlen, C. (1985). Die Industrielle Revolution in Frankreich, 1700–1914. In C.M. Cipolla & K. Borchartd (Hrsg.), *Europäische Wirtschaftsgeschichte, Bd. 4: Die Entwicklung der industriellen Gesellschaften* (S. 84–134). Stuttgart: Fischer.

- Friauf, K.-H. (1975). *Die Abgrenzung der Gesetzgebungskompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung* (Schriften zum Wirtschaftsverfassungs- und Wirtschaftsverwaltungsrecht, Bd. 7), Hamburg: Heitmann.
- Friedrich, M. & Kissling, H.-J. (2001). Initiativen zur Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen – ein deutsch-französischer Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 30 (4), 22–25.
- Galland, O. (1995). Jugend in Frankreich. Soziologie einer Altersklasse. In Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.), *Frankreich-Jahrbuch 1994* (S. 133–145). Opladen: Leske + Budrich.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education.
- Greinert, W.-D. (1993). *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos.
- Harney, K. (1985). Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung* (S. 118–130). Krefeld: van Acken.
- Harney, K. (1987). Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem. In F.H. Paffrath (Hrsg.), *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung* (S. 171–191). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Harney, K. (1990a). *Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Harney, K. (1990b). Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsausbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsformen. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (S. 206–227). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harney, K. (1993). Zwischen Normalität und Systemfindung: Steuerungs- und Interventionsprobleme in der beruflichen Bildung. In Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen und Kollegschulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kompetenz ist Lebensperspektive. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen und Kollegschulen* (S. 73–90). Krefeld: van Acken.
- Harney, K., Bormann, K. & Wehrmeister, F. (1994). Das Berufsbildungssystem als Erschwernis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Strukturelle Dilemmata und Möglichkeiten der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). In K. Stratmann (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse* (S. 383–395). Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Harney, K. & Kissmann, G. (2000). Maßstabbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. In Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur. Schwerpunkt: Erwachsenenbildung zwischen Regionalität und Internationalität* (S. 43–68). Recklinghausen: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung.
- Harney, K. & Storz, P. (1994). Strukturwandel beruflicher Bildung. In D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium* (S. 353–381). Köln: Böhlau.
- Hinkmann, U. (1972). *Die Korporationen des Handels und Handwerks in Frankreich vor der Abschaffung durch die Revolution*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hörner, W. (1993). Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II – Reflexionen aus vergleichender Sicht. In P. Diepold & A. Kell (Hrsg.), *Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration* (Beiheft 11 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (S. 41–60). Stuttgart: Steiner.
- Hörner, W. (1994). Auf dem Weg zur „lernenden Gesellschaft“? Zur Logik der Berufsbildung in Frankreich. *Bildung und Erziehung*, 47, 283–304.
- Hörner, W. (1996). Frankreich. In O. Anweiler, U. Boos-Nünning, G. Brinkmann, D. Glowka, D. Goetze, W. Hörner, F. Kuebart & H.-P. Schäfer, *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei* (4. völlig überarb. u. erw. Aufl.) (S. 83–107). Weinheim: Beltz.

- Huber, E.-R. (1953). *Wirtschaftsverwaltungsrecht*, Bd. 1.2, (2. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Kern, H. & Schumann, M. (1990). *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung* (4., um ein Nachwort erw. Aufl.). München: Beck.
- Koch, R. (1989). Abschied vom „Schulmodell“? Aktuelle Reformen des französischen Berufsausbildungssystems. *Die berufsbildende Schule*, 41, 537–546.
- Koch, R. (1991). Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 20 (2), 14–19.
- Koch, R. & Reuling, J. (1998). Institutionelle Rahmenbedingungen und Steuerung der beruflichen Erstausbildung am Beispiel von Deutschland, Frankreich und Großbritannien. In G. Dybowski, F. Kath, W. Kau, R. Koch & J. Reuling, *Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich* (S. 7–63). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (1991). *Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften/EUROSTAT/CEDEFOP. (1997). *Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Lasserre, R. (1994). Das berufliche Schulwesen und die Problematik dualer Ausbildungsgänge in Frankreich. In R. Hettlage (Hrsg.), *Bildung in Europa – Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf* (S. 73–80). Regensburg: Universitäts-Verlag.
- Lasserre, R. (1995). Die schwierige Reform des beruflichen Schulsystems. In Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.), *Frankreich-Jahrbuch 1994* (S. 55–64). Opladen: Leske + Budrich.
- Lattard, A. (1999). Das Prinzip Alternanz – Zum Versuch der Modernisierung des bürokratischen Ausbildungsmodells. In W.-D. Greinert, *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme* (S. 120–131). Baden-Baden: Nomos.
- Lutz, B. (1986). Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 193–212.
- Maillard, F. (1994). CAP – BEP, association ou concurrence? Le cas des formations de la vente. *Formation Emploi*, 47, 59–72.
- Maurice, M. (1993). The Link between the Firm and the Educational System in Vocational Training: the Cases of France, Germany, and Japan. In University of Laval/International Labour Office (eds.), *Vocational Training. International Perspectives* (pp. 43–69). Laval, Quebec: Department of Industrial Relations.
- Maurice, M., Sellier, F. & Silvestre, J.-J. (1979). Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effektes. *Soziale Welt*, 30, 295–327.
- Meyer, R. (2000). *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Oerter, H. & Hörner, W. (1995). Frankreich. In U. Lauterbach (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, hrsg. v. Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (S. F-1–F-131). Baden-Baden: Nomos.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (1995). *Secondary Education in France. A Decade of Change*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (1996). *Reviews of National Policies for Education: France*. Paris: OECD.
- Pair, C. (1994). France: Alternance in Initial Vocational Education and Training. In Organisation for Economic Co-operation and Development (ed.), *Apprenticeship: Which Way Forward?* (pp. 111–120). Paris: OECD.
- Peter, B. (1997). *Die französische Berufsausbildung im Umbruch? Eine Analyse der aktuellen Problemlagen und diesbezüglicher Reformbestrebungen unter der Frage nach der Vorbildfunktion des deutschen „dualen Systems“*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Pirenne, H. (1982). *Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Europas im Mittelalter* (5. Aufl.). München: Uni-Taschenbücher.

- Prais, S.J. (1995). *Productivity, Education and Training. An International Perspective*. Cambridge: Cambridge UP.
- Quack, S. & Hildebrandt, S. (1996). Rekrutierung, Berufsausbildung und Personaleinsatz: Deutsche und französische Kreditinstitute im Anpassungsprozess an veränderte Marktbedingungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92, 467–489.
- Rothe, G. (1995). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 190). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Ryan, P. (2001). The School-to-Work Transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, 29 (March 2001), 34–92.
- Ryan, P. (in Druck). Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation. In Th. Deißinger (Hrsg.), *Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden.
- Schriewer, J. (1982). Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In H. Blankertz et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (S. 250–285). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schriewer, J. (1986). Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 69–90.
- Sengenberger, W. (1978). *Arbeitsmarktstruktur. Ansätze zu einem Modell des segmentierten Arbeitsmarkts* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Smith, A. (1983). *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen (1776)* (aus d. Englischen übertragen u. mit einer umfassenden Würdigung des Gesamtwerkes v. Horst Claus Recktenwald) (3. Aufl.). München: DTB.
- Stratmann, K. (1967). *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen: Henn.
- Stütz, G. (Hrsg.). (1969). *Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zabeck, J. (1975). *Die Bedeutung des Selbstverwaltungsprinzips für die Effizienz der betrieblichen Ausbildung. Untersuchung im Auftrage des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen*. Mannheim.
- Zabeck, J. (1992). Überlegungen zur Entwicklung des beruflichen Schulwesens. *Die Wirtschaftsschule*, 20 (6), 230–235.