

Kreysing, Matthias

Berufliche Bildung in den USA - von der Werkbank zur Schulbank

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 614-628

urn:nbn:de:0111-opus-38520

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

It is granted 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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Matthias Kreysing

Berufliche Bildung in den USA – Von der Werkbank zur Schulbank

Zusammenfassung: In einem historischen Überblick wird die Entstehung des amerikanischen Systems der Berufsbildung nachgezeichnet. Besonders betont wird dabei das Spannungsverhältnis zwischen den Ideen, die der beruflichen Bildung zugrunde liegen: Einerseits eine pädagogisch-gesellschaftspolitische Perspektive und andererseits ökonomische Interessen. Dieses Spannungsverhältnis spiegelt sich in der Debatte über die Form der beruflichen Bildung – ‚work-based‘ versus ‚school-based‘ – wider.

1. Einleitung

Bildung und insbesondere die berufliche Bildung (vocational education) sind in den gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen der USA immer wieder ein wichtiges Thema. In Präsidentschaftswahlkämpfen stellen sich die Kandidaten gerne als potenzielle Reformer des Schul- und Ausbildungssektors dar. Bill Clinton erklärte in seinem 1993er-Präsidentschaftswahlkampf: „My Administration will establish a national apprenticeship program, like those in Europe, to encourage non-college bound students to stay in school“ (Clinton 1993, S. 7). Mit diesem Wahlversprechen griff Clinton die Diskussion über die Auswirkungen eines fehlenden amerikanischen Berufsausbildungssystems auf die berufliche Situation der so genannten ‚non-college bound‘ Schüler auf. Aber auch die damalige wirtschaftliche Schwäche der amerikanischen Industrie und ihre geringe internationale Konkurrenzfähigkeit wurden auf den Umstand fehlender qualifizierter Facharbeiter zurückgeführt. Identische Debatten wurden bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts geführt.

Hieran wird bereits deutlich, zwischen welchen Polen sich die Diskussion über die berufliche Bildung bewegt: Einerseits soll sie der großen Mehrheit der Jugendlichen bessere berufliche Startchancen verschaffen und sie so in die Gesellschaft integrieren, andererseits soll sie qualifizierte Arbeitskräfte für die amerikanische Wirtschaft hervorbringen. Der folgende Artikel versucht dieses Spannungsverhältnis anhand einer historischen Betrachtung der verschiedenen Formen der beruflichen Bildung in den USA und ihres Aufstiegs bzw. Niedergangs nachzuzeichnen.

2. Der Niedergang der Lehrlingsausbildung

Die Tradition der Lehrlingsausbildung kam mit englischen und deutschen Immigranten in die amerikanischen Kolonien. Während der britischen Herrschaft in Amerika setzte die ‚Statute of Artificers‘ von 1563 den Rahmen für die Lehrlingsausbildung. In ihr war festgelegt, dass die Lehrzeit mindestens sieben Jahre beträgt und den Handwerksghilden als intermediären Organen die Durchsetzung und Kontrolle der gesetzlichen Bestimmungen obliegt. Der Lehrherr (Meister) verpflichtete sich über die Ausbildung hinaus, Unterkunft, Kleidung und Verpflegung für den Lehrling zu stellen. Eingebunden in den Haushalt des Meisters musste der Lehrling diesem praktisch wie ein Sklave dienen. In den Kolonien bestand zudem die Möglichkeit, die Lehrzeit auf vierzehn Jahre auszudehnen (vgl. Münch 1989, S. 97).

Anders als in England konnten sich die Handwerksghilden in den amerikanischen Kolonien jedoch nicht in vergleichbarer Weise etablieren. Ihrer vollständigen Entwicklung standen die Immigration heterogener Bevölkerungsgruppen, der Mangel an qualifizierten Handwerkern und der rurale Charakter der Wirtschaft entgegen. Die unbeschränkte Verfügbarkeit von Land ließ viele ausgebildete Handwerker ihren Beruf aufgeben, um durch die Bewirtschaftung eigenen Bodens ökonomisch unabhängiger zu sein. Infolge des Mangels an Handwerkern waren die öffentlichen Behörden eher an der Werbung qualifizierter Arbeitskräfte interessiert, als deren Zahl durch strikte Regulation zu beschränken, wie es die Aufgabe der Zünfte in kontinentaleuropäischen Ländern war (vgl. Elbaum 1989, S. 345f.). Die Handwerksassoziationen in den amerikanischen Kolonien hatten keine Sanktionsmöglichkeiten, um ihre Berufsstände effektiv kontrollieren zu können. Eine Folge davon war ein allgemeiner Missbrauch der Lehrlinge als billige Arbeitskräfte.

Bereits während der britischen Kolonialzeit gab es deshalb ein signifikantes ‚runaway‘-Problem der Lehrlinge, das nach der Unabhängigkeit der Kolonien noch zunahm. Die Tatsache, dass der Eintritt in einen qualifizierten Beruf im Allgemeinen keine Zertifizierung der Qualifikation erforderte, ermöglichte es weggelaufenen Lehrlingen, trotzdem ihren Beruf auszuüben. Zwischen 1783 und 1799 verabschiedeten zwölf Einzelstaaten neue Gesetze zur Lehrlingsausbildung, in denen insbesondere das ‚runaway‘-Problem behandelt wurde. Trotz solcher Maßnahmen war die Durchsetzung der Einhaltung von Lehrverträgen sehr begrenzt, da die Möglichkeit der geographischen Mobilität, gerade durch die Ausdehnung des Territoriums nach Westen, die Chancen der Ergreifung weggelaufener Lehrlinge minimierte und die Gesetze eine Verfolgung über die Einzelstaatsgrenzen hinaus nicht vorsahen. Der praktische Nutzen dieser Vorschriften für den Erhalt der Lehrlingsausbildung blieb verschwindend gering. Ferner zeigten die Arbeitgeber wenig Interesse,

einen unwilligen Lehrling mit gesetzlichen Mitteln zur Ableistung seiner Lehrzeit zu zwingen (vgl. Elbaum 1989, S. 347).

Stattdessen änderten Arbeitgeber, die Lehrlinge beschäftigten, das bestehende Lehrlingssystem, indem sie spezielle Anreiz- und Bezahlungssysteme mit Boni bzw. Kautionen von \$100 bis \$200 einführten. Lehrlinge erhielten entweder nach Vollendung der Lehrzeit einen Bonus, oder sie mussten vor ihrer Einstellung eine Kaution beim Arbeitgeber hinterlegen. Beide Vertragsformen sollten einen Anreiz für den Lehrling darstellen, den Lehrvertrag nicht frühzeitig aufzukündigen. Den Bonus bezahlten die Lehrlinge häufig durch niedrigere Löhne selber (vgl. Jacoby 1991, S. 890f. und S. 895). Auf diese Weise konnten die Arbeitgeber ihre Ausbildungsinvestitionen sichern und das Risiko einer vorzeitigen Beendigung der Lehre minimieren. Insofern verlagerte sich das Investitionsrisiko einer Ausbildung vom Arbeitgeber auf den Lehrling. Die Höhe der Kautionen bzw. Boni war jedoch zu gering, um Lehrlinge effektiv vom Weglaufen abzuhalten: „a bonus of one to two hundred dollars at the end of an apprenticeship [...] is too far away, and figures out but insignificantly when reduced to the hour basis“ (Becker 1906, S. 332). Darüber hinaus nahm das Interesse der Arbeitgeber an einer effektiven Lösung des ‚runaway‘-Problems insofern ab, als ihr Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften durch immer neue Immigrationswellen befriedigt werden konnte.

Im Zuge der Industrialisierung und arbeitsteiligen Produktion verlor die Lehrlingsausbildung als Qualifizierungsinstitution für die Masse der Arbeiter weiter an Bedeutung, da Investitionen in eine umfassende Ausbildung der Arbeiter über den tatsächlichen Qualifikationsbedarf hinausgegangen wären und somit einzelbetrieblich unrentabel erschienen. Betriebswirtschaftliche Kalkulation fand ihren Einzug ins wirtschaftliche Leben und veränderte den Blickwinkel auf die Lehrlingsausbildung. Diese wandelte sich von einer Institution, die neben der Vermittlung handwerklicher Fertigkeiten gerade auch der Erziehung und Sozialisation des Jugendlichen diente, zu einem genuin ökonomischen Instrument. Meister entledigten sich bereitwillig ihrer erzieherischen Verantwortung und nutzten ihre Lehrlinge als billige Arbeitskräfte aus. Aber auch die Organisation der Produktion in Fabriken, wo Lehrlinge nicht mehr in den Haushalt des Meisters eingebunden waren, sondern in separaten Unterkünften untergebracht wurden, verhinderte eine dem alten System entsprechende gesellschaftliche Sozialisation. Nicht nur die Meister, sondern auch die Lehrlinge passten sich den gewandelten ökonomischen Verhältnissen einer kompetitiven Marktwirtschaft an, indem sie sich weigerten, Lehrlingslöhne für Gesellenarbeit zu beziehen. Damit wurde aber dem Lehrlingssystem die ökonomische Grundlage entzogen: Arbeitgeber versuchen ihre Ausbildungsinvestitionen durch die Differenz aus Lehrlingslohn und tatsächlicher Produktivität zu finanzieren. Während zu Beginn der Ausbildung

der Lohn die Produktivität noch übersteigt, kehrt sich diese Beziehung zum Ende der Ausbildungszeit um. Wenn die Lehrlinge ausreichende Fähigkeiten erlernt hatten, um Gesellenarbeit verrichten zu können, bestand für sie die Möglichkeit, ihren Meister vor Abschluss der vollen Lehrzeit zu verlassen und bei einem anderen Arbeitgeber als Geselle mit höherem Lohn anzufangen. Dies war nur möglich, weil es zur Ausübung eines Berufs keines Zertifikats bedurfte.

Die neue Flexibilität sowohl aufseiten der Arbeitgeber, die sich nicht mehr durch ‚long-term contracts‘ binden lassen wollten, als auch aufseiten der Lehrlinge, die materielle Vorteile in einem mobilen Arbeitsmarkt suchten, unterminierten tragende institutionelle Pfeiler der Lehrlingsausbildung (vgl. Rorabaugh 1986, S. 136ff.). Deshalb befürworteten Arbeitgeberorganisationen als Ersatz für die Lehrlingsausbildung in diesem Segment des Arbeitsmarktes Berufsunterricht in Schulen, um ihre Ausbildungskosten zu senken. Über den Zugriff auf einen externen Arbeitsmarkt semi-qualifizierter Schulabgänger hätten Arbeitgeber darüber hinaus flexibel auf ökonomische Konjunkturen reagieren können. Für die Unternehmen eröffnete die schulische Berufsausbildung ferner die Option, den Einfluss der Gewerkschaften auf das Arbeitsangebot qualifizierter Fachkräfte zu reduzieren (vgl. Jacoby 1991, S. 892f.).

Andererseits hatte die Industrie ein Interesse an einer modifizierten und qualitativ höherwertigen Lehrlingsausbildung für eine kleine ‚Arbeiterelite‘, z.B. Maschinenschlosser. „Machinists were highly skilled [...] they profited from the introduction of machinery that proved so devastating to other craftsmen“ (Rorabaugh 1986, S. 141). Die Qualität der Ausbildung sollte durch eine Kombination aus ‚training-on-the-job‘ und Berufsschulunterricht verbessert werden. So unterbreitete 1910 die ‚Commission on Industrial Education‘ der National Association of Manufacturers (NAM) Vorschläge zur Schaffung eines solchen Lehrlingssystems (vgl. Münch 1989, S. 98). Die Bemühungen der Arbeitgeberorganisation NAM stießen jedoch auf ein gewandeltes institutionelles Umfeld: Immer weniger Firmen erklärten sich bereit, Lehrverträge schriftlich abzuschließen. Dadurch konnten die Unternehmen flexibler auf ökonomische Schwankungen reagieren und mussten keine arbeitsrechtlichen Prozesse entlassener Lehrlinge befürchten. Für die Lehrlinge sank dadurch der Anreiz, eine Lehrlingsausbildung zu durchlaufen (vgl. Jacoby 1991, S. 888f.). Es fehlte an einer funktionierenden Kontrollinstanz, die beiden Seiten die Einhaltung der Verpflichtungen hätte garantieren können.

Der Staat Wisconsin ist ein Beispiel für den Versuch einer Reform der Lehrlingsausbildung durch staatliche Intervention. Ein Jahr nach dem Bericht der ‚Commission on Industrial Education‘ verabschiedete das Parlament von Wisconsin ein Comprehensive Apprenticeship Law, mit dem die Berufsschul-

pflicht eingeführt wurde. Kritiker dieses Gesetzes behaupteten jedoch, dass gerade durch die Einführung der Berufsschulpflicht der Niedergang der Lehrlingsausbildung noch vorangetrieben worden sei. Der Anreiz für Arbeitgeber, Lehrlinge einzustellen, sei durch steigende Ausbildungskosten infolge staatlicher Regulation weiter gesunken. Wenn man sich die Lehrlingszahlen in Wisconsin für das Jahr 1931 anschaut, scheinen die Kritiker Recht behalten zu haben. Diese waren nämlich auf 73 Lehrlinge zurückgegangen (vgl. Münch 1989, S. 99ff.). Staatliche Regulation stärkte andererseits die Position der Gewerkschaften, die ihre Kräfte gegen betrieblichen Missbrauch der Lehrlinge und zur Einhaltung der Arbeitgeberverpflichtungen einsetzten. So standen 5% aller Streiks in den USA 1883 im Zusammenhang mit Konflikten über die Lehrlingsausbildung (vgl. Jacoby 1991, S. 890).

Nach dem Ersten Weltkrieg boomte die amerikanische Wirtschaft, was einen steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften mit sich brachte. Dieser Bedarf konnte aufgrund sinkender Einwanderungsquoten nicht mehr durch gut ausgebildete Immigranten gedeckt werden. Eine Koalition aus Arbeitgebern, Gewerkschaften, Schulreformern und staatlichen Behörden forcierte deshalb eine Kampagne zur Ausweitung bundesstaatlicher Interventionen, um die berufliche Ausbildung zu fördern. Die Vorstellungen über die Organisation der beruflichen Bildung gingen jedoch bei den verschiedenen Gruppen innerhalb der Koalition weit auseinander. Einige forderten die Wiederbelebung des alten Lehrlingsystems, andere wiederum sahen in der schulischen Berufsausbildung die Lösung des Qualifikationsproblems.

Im Bereich der Lehrlingsausbildung führten die Bemühungen dieser Interessenkoalition zur Verabschiedung des National Apprenticeship Act von 1937. Dieses Gesetz, das lediglich fünf Paragraphen umfasst, schreibt der Bundesregierung die Aufgabe zu, gemeinsam mit der Industrie Standards für die Lehrlingsausbildung zu schaffen. Die Standards beziehen sich jedoch nicht auf konkrete Ausbildungsinhalte und die Organisation der Ausbildung, sondern setzen die Höhe des Lehrlingslohns und das Verhältnis von Lehrlingen zu Gesellen fest. Die Beteiligung der Unternehmen an staatlich registrierten Lehrlingsprogrammen blieb aber freiwillig, sodass es bis heute eine Vielzahl nichtregistrierter Ausbildungsgänge gibt, die die Minimalstandards nicht erfüllen (vgl. Jaschner 1996, S. 196).

In den 1930er-Jahren vollendete sich der Wandel in der Lehrlingsausbildung insofern, als sich die bis dahin dominante Überlegung des Schutzes der Ausbildungsinvestition des Arbeitgebers in ihr Gegenteil verkehrte. Nun galt es den Arbeitnehmer bzw. Lehrling vor Ausbeutung und schlechten Ausbildungsbedingungen zu schützen. Die noch bestehenden Lehrlingsprogramme unterlagen zunehmend dem Einfluss der Gewerkschaften, insbesondere der Berufsgewerkschaften, die über die Kontrolle der Lehrlingsausbildung das

Angebot qualifizierter Arbeitskräfte in ihrem Beruf und mithin das Lohnniveau steuern konnten (vgl. Scherrer 1996, S. 246f.). „Rather than kill apprenticeship, unions realized the importance of controlling it. With state and federal assistance, organized labor succeeded in appropriating the apprenticeship institution for its own purposes“ (Jacoby 1991, S. 908). Anfänge einer gewerkschaftlichen Kontrolle der Lehrlingsausbildung hatte es bereits in den 1840er-Jahren gegeben, als sich lokale Gewerkschaftsvereine auf Lehrlingsquoten im Verhältnis zur Zahl der beschäftigten Gesellen einigten, um so die Zahl der Gesellen zu reduzieren. Eine nationale Koalition lokaler Gewerkschaftsorganisationen der Drucker versuchte 1850 durch die Einführung von Mitgliedskarten, die nur an Lehrlinge abgegeben wurden, die ihre Ausbildung vollständig absolviert hatten, den Arbeitsmarkt für Gesellen zu regulieren (vgl. Rorabaugh 1986, S. 152ff.). Viele Arbeitgeber zogen sich aus der Lehrlingsausbildung zurück, weil ihnen diese im Vergleich zu den Alternativen als zu kostenintensiv erschien. Entscheidend waren dabei nicht die direkten Ausbildungskosten, sondern die mit der Einhaltung kollektiver Vereinbarungen bzw. gesetzlicher Bestimmungen, wie z.B. besserer Kündigungsvorschriften für Lehrlinge, einhergehenden indirekten Kosten. Infolgedessen investierten die Arbeitgeber nicht mehr in eigene Lehrlingsprogramme, sondern nutzten öffentliche und private Berufsschulen, um qualifizierte Arbeitskräfte zu gewinnen. Auf diese Weise wurde das Investitionsrisiko wieder dem einzelnen Arbeitnehmer bzw. der Allgemeinheit aufgebürdet.

3. Aufstieg des ‚vocationalism‘ im amerikanischen Schulsystem

Parallel zur Erosion der Lehrlingsausbildung kam es zum Aufstieg des ‚vocationalism‘ im amerikanischen Schulsystem. Die Entstehungsphase der amerikanischen High School ist von zwei konträren Strömungen charakterisiert: Einerseits gab es die auf die ‚latin grammar school‘ zurückgehende Idee der klassischen Ausbildung als Vorbereitung auf die Universität, andererseits hatte die Institution des ‚people’s college‘, die der breiten Masse eine College-ähnliche Ausbildung vermitteln sollte, um den ‚non-college bound‘ Schülern eine über die Grundschule hinausgehende Ausbildung zu ermöglichen, ihre Spuren hinterlassen. Als Resultat hat sich schließlich die ‚comprehensive high school‘ als Kombination aus beiden Richtungen durchgesetzt (vgl. Herbst 1996, S. 7 und 51f.). Ein Teil der High School-Curricula setzt sich mithin aus so genannten ‚vocational courses‘ zusammen, in denen berufliche Grundkenntnisse mehr oder weniger spezifisch unterrichtet werden.

Wie kam es dazu, dass die Schule neben der klassischen liberalen Ausbildung zur Vermittlung berufsqualifizierender Kenntnisse instrumentalisiert

wurde? Erste Ansätze, praktische Fächer an Schulen zu unterrichten, gab es bereits Ende des 18. Jahrhunderts. Ein Beispiel findet sich in der Gründung der Benjamin Franklin Academy. Eine umfassende Verbreitung der schulischen Unterrichtung berufsnaher Kenntnisse begann jedoch erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit der Verabschiedung des Land Grant College (Morrill) Act von 1862 förderte die Bundesregierung zum ersten Mal aktiv die berufliche Ausbildung, indem sie Land für die Errichtung neuer Colleges zur Verfügung stellte. Diese Colleges waren insbesondere auf den Bereich Landwirtschaft und technisch-mechanischer Berufe konzentriert. Der Prozess der Industrialisierung begünstigte diese Entwicklung aufgrund des wachsenden Bedarfs an Ingenieuren und technisch höher qualifiziertem Wartungspersonal. Befürworter einer besseren Ingenieurausbildung und liberale Schulreformer, die in der handwerklichen Ausbildung ein pädagogisches Mittel zur besseren Lernmotivation gefunden zu haben glaubten, bildeten eine heterogene Koalition, die eine Ausweitung der ‚manual education‘ in öffentlichen Schulen forderte. Erstere, wie J.O. Runkle, der Präsident des MIT, waren durch die russische polytechnische Ausbildung beeinflusst, die ihnen auf der Weltausstellung in Philadelphia 1876 vorgestellt wurde. „Runkle’s admiration for that training was such that he soon extended his proposals for the Russian system beyond the professional training of engineers to public education generally“ (Kliebard 1995, S. 112).

Obgleich diese Gruppe bereits erste ökonomische Effizienzüberlegungen in ihre Reformvorschläge miteinbezog, war für sie die moralisch-intellektuelle Erziehung immer noch von besonderer Bedeutung. Es galt „the dignity of hand labor“ (ebd., S. 113) wiederherzustellen. M. Butler, der Präsident des New York College for the Training of Teachers, konstatierte sogar: „Manual training is mental training through the hand and eye...“ (ebd., S. 113). Inspiriert war die ‚manual training‘-Bewegung zudem vom schwedischen Bildungssystem, genannt ‚Sloyd‘, was soviel wie handwerkliche Fertigkeiten bedeutet. Die Bewunderung für diesen pädagogischen Ansatz wuchs unter amerikanischen Lehrern und Schulreformern nach ersten Erfahrungsberichten sehr schnell. „Sloyd develops the child physically, mentally and morally. It is intended to mean something more than mere mechanical skill. [...] Its object is the intelligent exercise of the whole body“ (Ellenwood 1960, S. 17). ‚Manual training‘ sollte nach Meinung der Schulreformer die Schule interessanter machen und so das ‚dropout‘-Problem reduzieren. Die Idee, das ‚manual training‘ als gesellschaftspolitisches Heilmittel auch bei jugendlichen Kriminellen und Schwarzen einzusetzen, ließ die Anerkennung dieser Ausbildung bei Arbeitgebern sinken. ‚Manual training‘ hatte sich als „philanthropic education for social deviants“ (Grubb/Lazerson 1974, S. 48) etabliert.

Diese pädagogische Sichtweise des ‚manual training‘ konnte sich nicht länger auf lokaler Schulebene halten. Dort galt es, die ökonomischen Vorteile dieser Form des Unterrichts in den Vordergrund zu stellen. Nur so konnte der Druck der Gemeinden, Steuergelder nicht für eine scheinbar praxisferne Ausbildung der ‚non-college bound‘ Kinder zu verschwenden, kanalisiert werden (vgl. Herbst 1996, S. 101). In den 1880er und 1890er wandelte sich das bis dahin in den High Schools geltende ‚single common curriculum‘ in ein breites Spektrum von Kursangeboten. Dadurch kam man der steigenden Zahl von Schülern aus unterschiedlichen Schichten mit verschiedenen beruflichen Perspektiven entgegen. Die negative Konnotation der ‚manual education‘ infolge ihrer frühen Instrumentalisierung zur Resozialisierung jugendlicher Krimineller und anderer Problemkinder verlor durch die wachsende ökonomische Argumentation an Bedeutung (vgl. ebd., S. 100f.). Zum Ende des 19. Jahrhunderts spitzte sich der Konflikt zwischen ökonomischem Effizienzdenken und pädagogischer Motivation im Rahmen einer ‚liberal education‘ weiter zu. Der in ihren Grundprinzipien einer ‚liberal education‘ verhafteten ‚manual trade‘-Bewegung stand eine Gruppe von Schulreformern gegenüber, die eine ‚direct trade‘-Ausbildung im Sinne einer spezifisch berufsorientierten Wissensvermittlung befürwortete: „...direct benefits of occupational skills rather than remote values associated with completing a liberal education by educating through the hand that had the greater appeal“ (Kliebard 1995, S. 116). Unterstützung fand diese neue Richtung der berufsorientierten Schulreform in der Gründung der National Association of Manufacturers (NAM) 1896, die der Schulpolitik in ihrem Eröffnungsprogramm eine zentrale Rolle zuwies. Argumentativ wurde dabei auf wachsenden internationalen Wettbewerb durch junge aufstrebende Industrienationen, wie Deutschland, hingewiesen. Besondere Beachtung und Bewunderung fand in diesem Zusammenhang das deutsche duale Berufsausbildungssystem, dem man eine präeminente Bedeutung für die deutsche Wettbewerbsfähigkeit zusprach. Um dieser Meinung Ausdruck zu verleihen, wurde eine Resolution verabschiedet, „declaring that since technical education was so critical in the development of industry, its members should support ‚manual training or technical schools““ (ebd., S. 117). Die NAM richtete ein eigenes Committee on Industrial Education ein, um die systematische Einflussnahme auf die öffentliche Meinung zu fördern. So veröffentlichte eben dieser Ausschuss 1905 einen Bericht über das ‚dropout‘-Problem an amerikanischen Schulen. Darin wurde zunächst der Niedergang der Lehrlingsausbildung und das Fehlen einer institutionellen Alternative beklagt, woraufhin man als einzig mögliche Lösung des Problems die Schaffung spezieller Berufsschulen (Trade Schools) vorschlug. Diese wurden in Wisconsin trotz der ablehnenden Haltung des ‚Superintendent of public instruction‘, Ch. Cary, verfolgt, der die Institu-

tionalisierung einer speziellen ‚vocational education‘ im öffentlichen Schulsystem zu verhindern suchte und eine Dualisierung durch die Schaffung eigener ‚trade schools‘ strikt ablehnte (vgl. Herbst 1996, S.122f.). „A dual system, he [Cary] protested, meant a caste system and would destroy U.S. democracy“ (ebd., S. 123). Diese europäisch orientierte Trennung von akademischer und beruflicher Bildung fand aber ihren Niederschlag in einem Gesetz, das jeder Stadt erlaubte, eine eigene Berufsschule zu gründen und zu unterhalten. Darüber hinaus wurde die Ausweitung der Berufsschulen auch in ländlichen Gebieten vorangetrieben, um durch die Unterrichtung landwirtschaftlicher Fächer eine moderne Agrarökonomie und Rationalisierungen in der Landwirtschaft zu fördern. Im Zuge einer systematischen Schulreform erhielt das neu gegründete State Board of Industrial Education, in dem Arbeitgeber und Arbeitnehmer paritätisch vertreten waren, die Aufsichtskontrolle über die privaten Berufsschulen. „The Board of Industrial Education was the brainchild of a legislature whose members were motivated by fear of international economic competition rather than the drive to stop the dropout problem of American high schools“ (Herbst 1996, S. 122). Der Blick nach Deutschland galt auch hier als obligatorisch.

Andere Einzelstaaten, wie Pennsylvania und Massachusetts, gründeten ebenfalls ‚trade schools‘ als selbstständigen Teil ihres Schulsystems. Die Gesetzgeber in Massachusetts unterstellten die neu gegründeten ‚public industrial schools‘ anfangs einer vom übrigen Schulsystems unabhängigen Kontrollinstanz. Erst später wurde die Zweiteilung des Systems auf Einzelstaatsebene aufgehoben, während die Schulen auf Lokalebene ihre unterschiedliche Identität bewahrten (vgl. Kliebard 1995, S. 118; Herbst 1996, S. 120). Auf bundesstaatlicher Ebene formierte sich eine umfassende Koalition der ‚vocational education‘-Befürworter, deren partikulare Ansichten über die Organisation, Form und Kontrolle der beruflichen Ausbildung häufig differierten (vgl. Kantor 1982, S. 32ff.). Die Pole der Differenzen sind in ihren Protagonisten J. Dewey und D. Snedden, Commissioner of Education in Massachusetts, verkörpert. Dewey vertrat die Ansicht, dass eine nicht-berufsspezifisch orientierte ‚vocational education‘ zur Reform des damaligen, tayloristisch-organisierten Wirtschaftssystems in Richtung einer ‚industrial democracy‘ beitragen könne. „Any scheme for vocational education which takes its point of departure from the industrial regime that now exists, is likely to assume and to perpetuate its divisions and weaknesses, thus to become an instrument in accomplishing the feudal dogma of social predestination“ (Dewey, in: Lewis 1994, S. 212). Arbeiter sollten durch ‚vocational education‘ in die Lage versetzt werden, ihre Arbeitssituation und den Arbeitsprozess kritisch hinterfragen zu können (vgl. Grubb/Lazerson 1982, S. 128). Für Arbeitgeber läge der Vorteil darin, dass eine flexible, breit qualifizierte Arbeiterschaft schneller auf

Markt- und Technologieveränderungen reagieren könnte. Folglich richtete sich seine Kritik gegen jeden Versuch der Dualisierung des Schulsystems in einen akademischen und einen berufsqualifizierenden Zweig. Deutlich wird dies in seiner Opposition gegen die ‚Cooley Bill‘ in Illinois von 1913, in der eine administrative Abspaltung der ‚vocational education‘ vom übrigen öffentlichen Schulsystem gefordert wurde. Allgemeiner Widerstand ließ das Gesetz schließlich scheitern (vgl. Kliebard 1995, S. 126f.; Kantor 1982, S. 33f.; Herbst 1996, S. 126f.).

Deweys Denken war geprägt von den Werten und Prinzipien einer ‚liberal education‘, die in der konkreten Ausgestaltung ihr verändertes Umfeld adaptiert, ihren Zielen aber treu bleibt (vgl. Tyack/Cuban 1995, S. 46; Lewis 1994, S. 212f.). Auf der anderen Seite stand D. Snedden, Massachusetts Commissioner of Education, der zusammen mit Ch. Prosser, dem Vorsitzenden der National Society for the Promotion of Industrial Education, einer Lobby Organisation, die 1906 von Industrievertretern und industriefreundlichen Schulreformern gegründet wurde, eine administrativ-organisatorische Trennung akademischer und berufsqualifizierender Bildung forderte (vgl. Kantor 1982, S. 32). Ihre Vorstellungen orientierten sich dabei sehr stark am deutschen dualen Berufsausbildungssystem. „Vocational education, they contended, should be geared to needs of industry“ (ebd., S. 30). Während die Letzteren eine Ideologie der ökonomischen Effizienz vertraten, war für die reformerischen Ideen der Ersteren eine sozial-rekonstruktivistische Perspektive bestimmendes Moment.

Unter dem Eindruck wachsender Debatten über die Notwendigkeit von ‚vocational education‘ setzte der U.S. Kongress 1914 eine Kommission zur Untersuchung des Bedarfs von ‚National Aid to Vocational Education‘ ein. Die Mitglieder der Kommission kamen in der Mehrheit aus der National Society for the Promotion of Industrial Education, so auch Ch. Prosser. Wenig überraschend waren deshalb auch die Schlussfolgerungen, die im Endbericht der Kommission vertreten wurden: Sicherung der internationalen Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, Steigerung beruflicher Mobilität für ‚working-class youth‘ und Reduzierung von ‚dead-end jobs‘. Um dies im Kontext eines nationalen Arbeitsmarktes erreichen zu können, sollte die Organisation und Finanzierung der Ausbildung nicht lokal oder auf Einzelstaatsebene erfolgen, sondern in die Verantwortung der bundesstaatlichen Regierung gelegt werden. „In short, training for a national labor market required federal support“ (Kantor 1982, S. 35). Die National Society for the Promotion of Industrial Education ging so weit, „a unified policy through massive federal intervention“ (Kliebard 1995, S. 122) zu fordern. Trotz des positiven Urteils der Kommission gab es keine Mehrheit im Kongress für eine bundesstaatliche Gesetzgebung. Diese konnte erst durch Koalitionsbildung mit landwirtschaft-

lichen Interessenverbänden erzielt werden, die eine Unterstützung ländlich-agrarischer Interessen durch die Ausweitung landwirtschaftlichen Unterrichts begrüßten. Als Resultat verabschiedete der Kongress 1917 den Smith-Hughes Act, der bundesstaatliche Subventionen sowohl für die Lehrerausbildung in den zu fördernden Berufsbereichen Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Handel und Industrie als auch für die Finanzierung von Lehrstellen in diesen Bereichen an den öffentlichen High Schools zur Verfügung stellte. Außerdem schuf das Gesetz ein ‚Federal Board of Vocational Education‘, das jedoch 1946 wieder abgeschafft wurde (vgl. Cuban 1982, S. 47f.; Kliebard 1995, S. 122ff.).

Im Smith-Hughes Act kulminierte der Konflikt zweier in ihrer ideologischen Ausrichtung diametral gegenüberstehenden Strömungen des amerikanischen ‚vocationalism‘. Die eine verkörpert die Idee der marktorientierten Effizienz, wohingegen die andere an den frühen Idealen des republikanischen ‚citizenship‘ festhält. Beide glauben in der ‚vocational education‘ ein Instrument zur Erreichung ihrer Ziele gefunden zu haben, in der konkreten Umsetzung werden jedoch die grundlegenden Differenzen sichtbar. Die Ablehnung des Gesetzgebers, im Smith-Hughes Act eine duale Organisation der öffentlichen Schulbildung festzuschreiben, kann als Erfolg der Befürworter einer ‚liberal vocational education‘ gewertet werden. Andererseits setzten sich die ‚economic efficiency‘-Vertreter bei der Auswahl und Art der zu unterrichtenden berufsnahen Fächer durch. Aus dem Kompromiss entstand die ‚comprehensive high school‘ als zentrale amerikanische Bildungsinstitution (vgl. Herbst 1996, S. 140). Der scheinbare Erfolg der wirtschaftsorientierten Schulreformer hinsichtlich der Zusammensetzung des Curriculums hatte letztlich weitreichende negative Konsequenzen. Die eingeschränkte Auswahl der Fächer determinierte die Struktur der ‚vocational education‘ auf lange Sicht und ließ wenig Spielraum für eine flexible Anpassung des Curriculums an veränderte technologische und soziale Bedürfnisse. „The structure of vocational education [...] has remained largely unchanged since the passage of the 1917 Smith-Hughes Act“ (Lazerson/Grubb 1975, S. 459).

Neben der aktiven Rolle amerikanischer Wirtschaftsverbände, insbesondere der National Association of Manufacturers (NAM), im Entstehungsprozess einer staatlich unterstützten beruflichen Bildung trat der Einfluss der Gewerkschaften in den Hintergrund. Als die NAM bei ihrer Gründung die Schaffung eigenständiger Berufsschulen forderte, war die Reaktion der Gewerkschaften gespalten. Einerseits stand man einer von Arbeitgeberseite befürworteten Schulreform grundsätzlich misstrauisch gegenüber, andererseits galt auch in Gewerkschaftskreisen eine berufliche Qualifizierung der Arbeiterschaft als entscheidende Strategie, um den Lebensstandard der Mitglieder in einem sich wandelnden Umfeld zu verbessern oder wenigstens zu halten. Eine ideale Lösung des Problems wäre die Schaffung eines gewerkschaftseige-

nen Berufsschulsystems gewesen, aber dazu fehlte es den Gewerkschaften an finanziellen Mitteln. Deshalb widersetzte man sich den Vorschlägen der Wirtschaft nicht grundsätzlich, sondern versuchte sie in annehmbarere Bahnen zu lenken. So lehnten die Gewerkschaften eine unter der Kontrolle der Arbeitgeber stattfindende ‚work-based‘-Berufsausbildung ab und favorisierten stattdessen eine im Rahmen des öffentlichen Schulsystems organisierte berufliche Allgemeinbildung (vgl. Kliebard 1995, S. 118ff.).

Der Aufstieg des ‚vocationalism‘ um die Jahrhundertwende ist im Kontext des sozio-ökonomischen Wandels zu sehen. Im Zuge der Dynamik des verspäteten Industrialisierungsprozesses verloren traditionelle Muster beruflicher Fertigkeiten und deren Konfiguration am Arbeitsplatz ihre Bedeutung. Anders als Modernisierungstheoretiker behaupten, kam es nicht zu einem universellen Anstieg beruflicher Qualifizierung. Vielmehr kann von einer Polarisierungstrend ausgegangen werden. Auf der einen Seite stiegen die Anforderungen an die berufliche Qualifikation in einigen neu entstandenen Positionen, auf der anderen Seite fand eine regelrechte Dequalifizierungskampagne für die Masse der Arbeiter statt. Die fortschreitende Mechanisierung des Arbeitsprozesses schuf eine Vielzahl von ‚low-skill‘ Arbeitsplätzen, insbesondere im Bereich der Maschinenüberwachung: „...although technological change has created many new jobs, most of them are unskilled monitoring jobs...“ (Hogan 1982, S. 149). Die tayloristische Verwissenschaftlichung der Arbeitsorganisation verstärkte darüber hinaus die Entwicklung einer Atomisierung der Tätigkeiten. Bis dahin war die Wirtschaft von kleinen, regional dispergierten Handwerksbetrieben dominiert, in denen lediglich eine rudimentäre Trennung der Funktionen existierte. Die Arbeitsaufteilung entsprach einer Hierarchie der handwerklichen Fertigkeiten. Mit der Ausdehnung der Infrastruktur konnte die Produktion in urbanen Zentren konzentriert werden. ‚Economies of Scale‘ ermöglichten den effizienten Einsatz von kapitalintensiven Maschinen und mithin eine kostengünstigere Produktion im Vergleich zu den Handwerksbetrieben. Der Niedergang der Handwerksbetriebe versetzte der sich bereits in Agonie befindenden Lehrlingsausbildung den Todesstoß. Im arbeitsteiligen, hochgradig spezialisierten Produktionsprozess stellte eine breitangelegte Lehrlingsausbildung eine höchst ineffiziente Investition dar. „Employers attempt to pick and train workers so as to generate the desired productivity with the least investment in training costs“ (ebd., S. 166). Dies hatte zur Folge, dass die Zahl der Jugendlichen, die eine Lehrlingsausbildung absolvierten, dramatisch sank. Als Reaktion auf den Mangel an ausgebildeten Arbeitskräften forderte die National Association of Manufacturers (NAM) als Sprachrohr der industriellen Produzenten die öffentliche Bereitstellung berufsbezogener Ausbildung, um gerade die Arbeitsmoral der jugendlichen Arbeiter zu verbessern, deren Fluktuationsrate besonders hoch

war (vgl. Kantor 1982, S. 23). „Its spokesmen [NAM] said that they saw in trade education in the public schools under dual control an acceptable alternative to the dying apprentice system...“ (Herbst 1996, S. 129). Auf diese Weise hätten die betriebsbezogenen Ausbildungskosten sozialisiert werden können.

Die Idee der Modernisierungstheoretiker, dass die Ausweitung des ‚secondary schooling‘ zum Ende des 19. Jahrhunderts auf einen erhöhten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zurückzuführen sei, ist durch die tatsächliche Entwicklung der beruflichen Struktur und qualifikatorischen Anforderungen im System der Massenproduktion nicht zu stützen. Für die steigende Zahl an Schülern im Sekundarbereich sprechen andere Gründe: So beschränkte der ‚Child Labor Act‘ die Arbeitsmöglichkeiten der Jugendlichen in der industriellen Produktion und zwang sie mangels Alternative indirekt in die Schule. Das Problem der Jugendkriminalität und jugendlichen Banden in den Städten ließ die Schule als ‚warehousing‘-Institution an Bedeutung gewinnen. Darüber hinaus gab es neue Berufe im administrativen Bereich, wie z.B. der Buchhaltung, die eine längere Schulbildung erforderten. Die Zahl solcher Berufe war aber längst nicht so groß, dass sie eine Ausweitung der Schulbildung in einem derartigen Umfang erklären könnte (vgl. Grubb/Lazerson 1982, S. 118-124). Mit der Expansion des ‚secondary schooling‘ verlor die High School ihre präeminente Position als College-vorbereitende Institution. Neue Aufgaben und Bedürfnisse wurden an sie herangetragen, um dem Wandel des sozio-ökonomischen Umfeldes gerecht werden zu können. Befürworter einer beruflichen Bildung in der High School propagierten diese nicht nur aus Effizienzgründen, sondern glaubten, in ihr die Lösung für nationale Probleme, wie die Assimilierung von Immigranten, Senkung der Armutsrate, Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit und der ‚dropout‘-Zahlen, gefunden zu haben (vgl. Kantor/Tyack 1982, S. 2).

4. Zusammenfassung

Nachdem europäische Immigranten die Tradition der Lehrlingsausbildung in die amerikanischen Kolonien gebracht hatten, zeigte sich bereits früh, dass wesentliche institutionelle Bedingungen für ihre allgemeine Durchsetzung fehlten. Intermediäre Instanzen wie Handwerksassoziationen konnten sich in der amerikanischen Gesellschaft nicht etablieren. Dadurch fiel eine für die Funktionsfähigkeit der Lehrlingsausbildung entscheidende Kontroll- und Regulationsinstanz fort. Die Lehrlingsausbildung verlor bis zum Ende des 19. Jahrhunderts schließlich ihre Bedeutung als strukturierte Form der betrieblichen Berufsbildung.

Gleichzeitig gewann die berufliche Bildung in den Schulen an Einfluss. Schulreformer und Wirtschaftsvertreter hatten jedoch unterschiedliche Interessen bei der Förderung dieser Form der Berufsbildung. Während der Niedergang der Lehrlingsausbildung die Unternehmen zwang, nach einer Alternative für die Ausbildung von Facharbeitern zu suchen, sahen progressive Schulreformer in der Berufsbildung die Chance, geistige und handwerkliche Fertigkeiten zu integrieren und so die hohe ‚drop out‘-Rate in den Schule zu senken.

Der Glaube an eine universelle Heilwirkung schulisch organisierter beruflicher Bildung existiert bis heute trotz empirischer Widerlegung. Dies führt zu immer neuen Reformvorschlägen im Schulbereich, anstatt die Ursachen der Probleme in der Organisation der Wirtschaft zu suchen. Die Reformen stehen dabei im Zeichen des klassischen Dilemma der Integration einer spezifisch berufsorientierten Ausbildung und einer allgemein orientierten beruflichen Bildung im Sinne einer ‚liberal education‘.

Literatur

- Becker, O.M. (1906): Modern Adaptions of the Apprenticeship System. In: *Engineering Magazine* 32, S. 332-333
- Clinton, B. (1993): President Clinton's Plan for Education. In: *The Education Digest* 58, S. 4-9.
- Cuban, L. (1982): Enduring Resiliency: Enacting and Implementing Federal Vocational Education Legislation. In: Kantor, H./Tyack, D. (Hrsg.): *Work, Youth, and Schooling*. Stanford: Stanford University Press, S. 45-78.
- Elbaum, B. (1989): Why Apprenticeship Persisted in Britain But Not in the United States. In: *The Journal of Economic History*, S. 337- 349.
- Ellenwood, D.S. (1960): A study of the Anna S.C. Blake Manual Training School from 1891 to 1909. Unveröffentl. Diss. Los Angeles: University of California.
- Grubb, N./Lazerson, M. (1974): *American Education and Vocationalism: A Documentary History 1870-1970*. New York: Teachers College Press.
- Grubb, N./Lazerson, M. (1982): Education and the Labor Market: Recycling the Youth Problem. In: Kantor, H./Tyack, D. (Hrsg.): *Work, Youth, and Schooling*, Stanford: Stanford University Press, S. 110-141.
- Herbst, J. (1996): *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*. New York: Routledge.
- Hogan, D. (1982): Making It in America: Work, Education, and Social Structure. In: Kantor, H./Tyack, D. (Hrsg.): *Work, Youth, and Schooling*, Stanford: Stanford University Press, S. 142-179.
- Jacoby, D. (1991): The Transformation of Industrial Apprenticeship in the United States. In: *The Journal of Economic History* 51, S. 887-910.
- Jaschner, P. (1996): Berufliche Bildung. In: Holtfrerich, C.-L. (Hrsg.): *Wirtschaft USA. Strukturen, Institutionen und Prozesse*, München: Oldenbourg, S. 177-212.
- Kantor, H. (1982): Vocationalism in American Education: The Economic and Political Context, 1880-1930. In: Kantor, H./Tyack, D. (Hrsg.): *Work, Youth, and Schooling*, Stanford: Stanford University Press, S. 14-44.

- Kantor, H./Tyack, D. (1982): Introduction – Historical Perspectives on Vocationalism in American Education. In: dies. (Hrsg.): *Work, Youth, and Schooling*, Stanford: Stanford University Press, S. 1-13.
- Kliebard, H.M. (1995): *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, New York: Routledge.
- Lazerson, M./Grubb, N. (1975): Rally Round the Workplace: Continuities and Fallacies in Career Education. In: *Harvard Educational Review* 45, S. 451-474.
- Lewis, T. (1994): Bridging the liberal/vocational divide: An examination of recent British and American versions of an old debate. In: *Oxford Review of Education* 20, S. 199-218.
- Münch, J. (1989): *Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme. Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung* 28, Berlin: E. Schmidt.
- Rorabaugh, W.J. (1986): *The Craft Apprentice: From Franklin to the Machine Age in America*. New York: Oxford University Press.
- Scherrer, C. (1996): *Gewerkschaftsbewegung und Arbeitsbeziehungen*. In: Holtfrerich, C.-L. (Hrsg.): *Wirtschaft USA – Strukturen, Institutionen und Prozesse*. München: Oldenbourg, S. 234-254.
- Tyack, D./Cuban, L. (1995): *Tinkering toward Utopia – A Century of Public School Reform*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wilms, W. (1988): Captured by the American Dream: Vocational Education in the United States. In: Lauglo, J./Lillis, K. (Hrsg.): *Vocationalizing Education. An International Perspective*, Comparative and International Education 6, Oxford: Pergamon Press, S. 81-93.

Abstract: *The author presents an account of the history of the American system of vocational education. Special emphasis is placed upon the tension between the two fundamental concepts underlying vocational education: the pedagogical und socio-political perspective on the one hand, and the economic interests on the other. This conflict is reflected in the debate on the form of vocational education: work-based versus school-based.*

Anschrift des Autors:

Matthias Kreysing, Georg August Universität Göttingen, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Platz der Göttinger Sieben 3, 37073 Göttingen.