

Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]
**Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven,
Gestaltungsmöglichkeiten**

Weinheim u.a. : Beltz 1999, 320 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u.a. : Beltz 1999, 320 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 40) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85061 - DOI: 10.25656/01:8506

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85061>

<https://doi.org/10.25656/01:8506>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ **JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

Beruf und Berufsbildung

Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten

Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41141

Inhaltsverzeichnis

KLAUS HARNEY / HEINZ-ELMAR TENORTH Beruf und Berufsbildung – Zur Einleitung in das Beiheft	7
<i>Form und Diskurs der Berufsbildung</i>	
HERMANN LANGE Die Form des Berufs	11
CHRISTINE MAYER Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem	35
FLORIAN KREUTZER Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft	61
SYLVIA RAHN Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte	85
<i>Steuerung und Reproduktion des Berufsbildungssystems</i>	
ROLF DOBISCHAT / KARL DÜSSELDORFF Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern	101
JÖRG STENDER Kriterien der individuellen und betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Befunde der Forschung und Konsequenzen für politische Steuerung	121
MARTINA WEGGE / HAJO WEBER Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation	137
URSULA BACKES-GELLNER Zur Notwendigkeit einer öffentlich institutionalisierten Berufsbildung	157
FRIEDEMANN STOSS Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung.	171

Berufsbildung im internationalen Vergleich

THOMAS DEISSINGER

Beruflichkeit als Zusammenhang – ein Vergleich mit England 189

UTE CLEMENT

Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs.
Verständigungsprobleme im globalen Dorf 209

*Berufsbildung im Lebenslauf – zwischen Betrieb, Schule
und Weiterbildung*

WALTHER MÜLLER-JENTSCH

Berufsbildung – eine Arena industrieller Beziehungen? 233

DIETER EULER

Lernortkooperation in der beruflichen Bildung – Stand und Perspektiven
aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung 249

KLAUS HARNEY / MARKUS WEISCHET / SABINE GESELBRACHT

Der Beruf als Input der Weiterbildung 273

DIRK KONIETZKA

Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich 289

Beruf und Berufsbildung – Zur Einleitung in das Beiheft

I.

In der öffentlichen Diskussion und in politischer oder pädagogischer Betrachtung werden Beruf und Berufsbildung heute vor allem als Feld der Krisen und des rapiden sozialen Wandels thematisiert. In den Krisenkontext gehört die Arbeitslosigkeit, vor allem die Jugendarbeitslosigkeit, und die immer schwierige Aufgabe, genügend Ausbildungsplätze bereitzustellen; zu den Mustern des sozialen Wandels wird gerechnet, daß der Beruf als Lebensberuf und mit ihm das duale System der Berufsbildung – so die gängige These – ihre alte Bedeutung verloren haben und die Lebens- und Arbeitsverhältnisse neue Formen der Qualifizierung für den Beruf sowie ständige Weiterbildung im Lebenslauf nach sich ziehen.

Dabei kann an den fundamentalen Veränderungsprozessen der Berufs- und Arbeitsverhältnisse überhaupt kein Zweifel sein: Die Entwicklung land- und hauswirtschaftlicher Arbeiten zur Restgröße im Arbeitsmarkt, der generelle Rückgang der Ungelerntenrekrutierung, der Beschäftigungsabbau in den Altindustrien und der Schwund des handwerklichen Ausbildungssektors in den fünfziger und sechziger Jahren sind unbestreitbar. In der Zeit von 1970 bis 1994 stieg der Anteil der Dienstleistungen am Weltsozialprodukt um 10 Prozentpunkte auf knapp 65 %. Der Anteil des verarbeitenden Gewerbes schrumpfte in der gleichen Zeit von 27 % auf etwa 21 %. Im Zeitraum von 1980 bis 1995 gingen im primären und sekundären Sektor in Deutschland insgesamt 1,3 Mio. Arbeitsplätze verloren, während im Dienstleistungssektor beinahe 3 Mio. neue Arbeitsplätze geschaffen wurden, so daß der Anteil der Beschäftigten im tertiären Sektor von ca. 47 % auf etwa 57 % stieg.

Begleitet waren diese Prozesse von einer breiten, sowohl in der Forschung wie in der bildungspolitischen Auseinandersetzung vorgetragenen Kritik des Berufs als Form für Ausbildung und Arbeit. Die Berufsform schien im Gegensatz zu stehen zu Mobilität und wirtschaftlicher Anpassung des Arbeitskräftepotentials, die Erfahrung des Berufswechsels dagegen und die kontinuierliche Erneuerung des beruflichen Wissens die Normalität jenseits der traditionellen Form geworden zu sein. Für die Gestaltung und Reflexion der Berufsbildung wurde es zur entscheidenden Frage, wie sie auf solchen Wandel reagiert und wie sie selbst betroffen ist, denn mit der Problematisierung des Berufs scheint auch die Berufsbildung ihre Selbstverständlichkeit verloren zu haben.

Im vorliegenden Beiheft, an der systematischen Klärung der Situation und der Gestaltungsperspektiven gleichermaßen interessiert, die sich heute noch mit dem Beruf verbinden lassen und durch Berufsbildung betreut werden können, stehen deshalb Beruf und Berufsbildung als Institution im Zentrum der

Überlegungen: Form des Berufs und Diskurs über den Beruf (I), Steuerung der Ausbildung und Reproduktion des Arbeitsvermögens (II), nationale Kontingenz (III) und Bedeutung im Lebenslauf (IV) sind die Gesichtspunkte, nach denen die Beiträge thematisch geordnet sind. (Unterrichtsprobleme werden in einem eigenen Themenschwerpunkt im nächsten Jahrgang der Zeitschrift für Pädagogik ausführlich behandelt.)

II.

Das durchgängige Problem ist mit dem Berufsbegriff und der Stellung der Berufsbildung gegeben. Die Verwendung des Berufsbegriffs im bildungspolitischen Alltag zielt in der Regel auf die im Berufsbildungssystem institutionalisierte und von Betrieben getragene Ausbildung. Analytisch ist diese Beschränkung jedoch nur haltbar, wenn man den Berufsbegriff explizit auf die Ausbildung im Berufsbildungssystem beschränkt. Verwendet man ihn jedoch in einem sozialwissenschaftlich präzisen Sinne, dann ist eine solche Beschränkung nicht haltbar, da man dann weder von der Geschichte noch vom gesellschaftlichen Wandel der Bezugsproblematik abstrahieren kann.

Die Bezugsproblematik des Berufs hat sich von der alten, auf umfassende Einordnung in die Gesellschaft gerichteten Bedeutung des Dienstes in einer vorgegeben Ordnung inzwischen weit entfernt und auf neue Probleme hin orientiert. Ihre Gemeinsamkeit besteht in der Ausrichtung auf die qualitative Unterscheidbarkeit von Arbeitsvollzügen, auf ihre Kombination und auf die dadurch zustandekommende Arbeitsteilung in der Gesellschaft. Zum einen geht es dabei um das Expertentum, das Erwerbstätige als ihren „Besitz“ in der Erwerbsarbeit einsetzen – und zwar unabhängig von den Orten im Lebenslauf, an denen das Besitztum entstanden ist. Zum anderen geht es um die Formen, in und mit denen expertenschaftliches Besitztum betrieblich Anerkennung findet. Aus einer solchen Perspektive gehören auch Schule und Hochschule der Berufsbildung an, und man kann an dieser Zurechnungsproblematik sehen, daß die Verwendung des Berufsbegriffs auf verschiedenen Ebenen erfolgt. Auf der Ebene der Arbeit meint er die Unterscheidung zwischen der expertenschaftlich anerkannten und anderen Formen der Arbeit, auf der Ebene der Familie oder der Ehrenamtlichkeit die Unterscheidung zwischen privater und öffentlicher Tätigkeit, auf der Ebene des Betriebs die Unterscheidung zwischen betrieblicher und beruflicher Arbeitsteilung, auf der Ebene des Berufsbildungssystems die Differenz zu Schule und Hochschule, auf der Ebene der Hochschule die Unterscheidung des Wissens nach seiner Bedeutung für den Beruf oder für die Forschung und auf der Ebene von Personen die Grenze zu partikularen Arbeitshaltungen („Job“).

In der älteren Berufspädagogik und Berufssoziologie wurde die Frage des Berufs dagegen noch wesentlich von Personen aus konzipiert. Diese Perspektive ist heute zwar keineswegs obsolet, aber kein zentraler Gesichtspunkt mehr. Unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen ergeben sich bereits aus der Unterscheidung individueller und institutioneller Perspektiven: Aus der Perspektive des individuellen Lebenslaufs kann der Eintritt in das Berufsbildungssystem nur befristet sein, Institutionen dagegen sind auf die dauerhafte und überindi-

viduelle Verfügbarkeit des Arbeitsvermögens ausgerichtet. Was sich aus der Perspektive des einzelnen Lebenslaufs als Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Berufschancen darstellt, ist aus der Perspektive der Institution ein Problem der Verfügbarkeit einer überindividuellen, den Einzelfall überdauernden kollektiven Ressource. Das Berufsbildungssystem wiederum gehört zwar der Sekundarstufe II an, seine Standards werden aber nicht durch das Schulsystem definiert, sondern durch korporativ legitimierte Repräsentanten der Betriebe. Während im Schulsystem Schulen die zentrale Handlungsebene darstellen, die auch die Ausführung des Programms tragen, gehören in der Berufsbildung programmierende und ausführende Aktionen unterschiedlichen Systemreferenzen an, und es gibt keine Kontinuität zwischen programmatischer und operativer Ebene. Die Koppelung von autonomer Funktion und extern erwarteter Leistung ist im Berufsbildungssystem nicht direkt, sondern nur durch die freiwillige Beteiligung der anbietenden Akteure möglich und an Anreize gebunden, die stark genug sein müssen, um sie gegen die mit der Berufsbildung einhergehenden Belastungen einzutauschen. Paradoxerweise haben sich aber im Zuge des angesprochenen Wandels der Lebens- und Arbeitsverhältnisse die institutionellen Formen der Berufsbildung zunehmend bürokratisiert und verrechtlicht. Diese institutionelle Festigung der Berufsbildung bedeutet einen Gewinn an Autonomie, die das Berufsbildungssystem seiner wirtschaftlichen Umwelt gegenüber hat behaupten können.

III.

Ursprung und Wandel, Funktion und Funktionsverlagerung des Berufs und des Berufsbildungssystems, die wir hier systematisch skizziert haben, bilden den gemeinsamen Bezugspunkt der Abhandlungen. Systematisch und historisch behandeln H. LANGE, CH. MAYER, F. KREUTZER und S. RAHN das Thema (Kap. I). LANGE löst die einfache Gegenüberstellung von Tradition und Moderne im Begriff der Entwicklung auf, zeigt – gestützt auf LUHMANN – die Autonomie des Berufs und liefert eine Kritik der berufspädagogischen Reflexion. MAYER öffnet nicht nur den Blick für die differenten Berufskonzepte von Mann und Frau, sondern belegt auch, daß die korporatistische Regulation nur eine der Formen darstellt, in der die im Beruf enthaltene Bezugsproblematik institutionelle Gestalt annimmt. Von KREUTZERS modernisierungstheoretischer Kategorie der „reflexiven Institutionalisierung“ aus tritt an die Stelle einfacher Fragen nach der Zukunft der beruflichen Bildung das Problem reflexiver Prozesse, in denen die Berufsthematik ihre eigene institutionelle Ausdrucksform findet. Im Beitrag von RAHN ist ebenfalls die Frage nach der funktionalen Äquivalenz zentral; anders als bei LANGE besteht ihre Lösung aber nicht in der Historisierung, sondern im Aufweis der sozialen Referenz des Berufs, die zwischen „Person“ und „Institution“ changiert.

An der Differenz von Schulsystem und Berufsbildung setzen die Beiträge von Kap. II an. R. DOBISCHAT und K. DÜSSELDORFF behandeln die Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern, deren Problem genau die Wiedereinführung solcher Unterscheidungen war, und sie zeigen die Schwierigkeiten der Realisierung dieser Pläne. In den alten Bundesländern dagegen ist

es normale Praxis, daß die Gestaltung der Berufsbildung von Betrieben und Individuen gleichermaßen organisiert wird. Die konkreten Bedingungen, unter denen Betriebe und Individuen ihre Erwartungen aufeinander abstimmen, werden von J. STENDER behandelt. Die Dynamik, die aus dieser Perspektivendifferenz hervorgeht, ist mit der Dichotomie von Markt und Staat als den Referenzpunkten der Steuerung von Berufsbildung unmittelbar verbunden. M. WEGGE und H. WEBER rekonstruieren in ihrer Analyse systematisch die Steuerungsformen der Berufsbildung, die zwischen Individuen und Betrieben sowie zwischen Markt und Staat existieren. Im Ergebnis zeigen sie, wie sich Leistungsfähigkeit und Folgeprobleme jeweils verbinden. U. BACKES-GELLNER analysiert in ihrem Beitrag dann, in welcher Weise die Beziehung zwischen öffentlich institutionalisierter Berufsbildung und privatbetrieblicher Arbeitskräfterekrutierung durch Produkt- und Absatzmarktbeziehungen gesteuert wird. F. Stooß schließlich wirft mit seinen Daten die Frage nach der Relevanz des Schulsystems im Ausbildungssektor auf.

Bereits die Entwicklung, auf die Stooß verweist, läßt sich als Fall „reflexiver Institutionalisierung“ ansehen. Das gilt erst recht für die Struktur von Beruf und Berufsbildung, die in Kap. III von Th. DEISSINGER und U. CLEMENT dargestellt wird. Sie untersuchen die Kulturbedingtheit der Berufsbildung, gestützt auf einen Vergleich mit angelsächsischen Verhältnissen bzw. auf der Basis sprach- und institutionengeschichtlicher Befunde. Während dieser Blick den Kontingenzdruck deutlich macht, dem die deutsche Lösung ausgesetzt ist, stehen in Kap. IV die Prozesse im Vordergrund, die für die Stabilisierung und andauernde Bedeutung von Beruf und Berufsbildung verantwortlich sind. Mit Blick auf die Akteure geschieht dies in den Beiträgen von W. MÜLLER-JENTSCH und D. EULER. MÜLLER-JENTSCH hat die Formen korporatistischer Aushandlung in den oberen Etagen des Berufsbildungssystems im Auge, EULER dagegen die Grenzziehungen und Handlungschancen zwischen den Akteuren der Berufsbildung vor Ort. Der Vergleich beider Aufsätze zeigt, daß die Kooperation von oben nach unten an Formlosigkeit zunimmt, so daß sich die Thematik LANGES noch einmal stellt. D. KONIETZKA SOWIE K. HARNEY, S. GESELBRACHT und M. WEISCHET behandeln die Stabilität des Berufs nicht akteurbezogen, sondern im Generationsprozeß und für die Weiterbildung. Aus dieser Perspektive ist der Beruf, durchaus überraschend, nicht ohne weiteres ersetzbar. Hinweise auf die Dynamik der Gesellschaft reichen deshalb auch nicht aus, um die Modernisierung der Berufsbildung angemessen zu begründen.

Die Form des Berufs

1. Die erziehungswissenschaftlichen Wenden der 60er Jahre und der Beruf

In diesem Beitrag geht es darum, den Blick auf *Beruf* als eine grundlegende *Form* zu lenken, eine Form, mit deren Hilfe sich unsere (die deutsche) Gesellschaft über die Ordnung von Arbeit verständigt, eine Form also, mit der sie ihrer Erwerbsarbeit sinnhafte Unterscheidungen aufgibt. Abstrakter formuliert: das Thema meint *Beruf* als eine *Form der gesellschaftlichen Kommunikation*. Die Form des Berufs impliziert, daß es auch andere Formen der Arbeit und der Ausbildung gibt. Der Formbegriff stellt auf die Sichtbarkeit dieser Unterscheidung ab: Mit der Form des Berufs werden Arbeitsvollzüge und Erwerbsverhältnisse dadurch charakterisiert, daß sie innerhalb und außerhalb der Unterscheidung stehen, die der Beruf einführt (LUHMANN 1997, S. 62). Der Formbegriff im LUHMANNschen Sinne stellt außerdem darauf ab, daß genau diese Möglichkeit zu unterscheiden immer wieder hergestellt werden kann (ebenda). Wenn nun eine nationale Gesellschaft via Beruf über Arbeit kommuniziert, hat das natürlich Konsequenzen für die Ordnung dessen, was von dieser Gesellschaft (nicht tautologisch, aber) zirkulär *berufliches* Bildungswesen genannt wird, seit den Jahren des Deutschen Bildungsrates: *Berufsbildungssystem*.

Wir nähern uns dem Thema mit Blick auf den berufspädagogischen Diskurs und konzentrieren uns auf einige Positionen, die uns als entscheidend erscheinen. Dabei ist man gut beraten, nicht nur die jüngste Literatur zu beachten, sondern zumindest hinter die geistes- und sozialwissenschaftlichen Wenden zurückzufragen, an denen Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik in den 60er Jahren teilgenommen haben. Eine solche Rückfrage soll hier unter Gesichtspunkten geschehen, die an die Gedankenwelt und die begrifflichen Hilfen der Gesellschaftstheorie NIKLAS LUHMANNs anknüpfen, für die ja der Systembegriff in einer neuen, funktional auf Probleme bezogenen Fassung zentral ist. Beachtet wird zugleich, daß sich das deutsche Berufsbildungssystem in dem zu Ende gehenden Jahrhundert *entwickelt* hat und das Berufsbildungsgesetz von 1969 keinen Kontinuitätsbruch, aber einen Einschnitt darstellt, den man im Kontext der genannten Wenden sehen muß.

Leitend für eine solche Anknüpfung ist die These, daß LUHMANNs Gesellschaftstheorie für die theoretische Ausschärfung dessen herangezogen werden kann, was die sog. geisteswissenschaftliche Pädagogik gedanklich umtrieb, aber nur in „einheimischer“ (vorsoziologischer) Begrifflichkeit artikulieren konnte. Der Begriff des *Berufs* gehört dazu. Allerdings darf man, wenn man es für

wichtig hält, einen solchen geschichtlich vergleichenden Bezug herzustellen, nicht von der pauschalen Kennzeichnung der Pädagogik vor den Wenden als „Kulturpädagogik“ ausgehen, auch wenn sie sich seit den späten 70er Jahren eingespielt hat (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 17).

Erst recht muß man die von BLANKERTZ entwickelte subjekttheoretische Interpretation im Zuge der ideologiekritisch angeleiteten emanzipatorischen Bildungstheorie hinterfragen. Meine These geht dahin (LANGE 1999; HAHN 1999), daß in einem wichtigen Strang der nach den Wenden als „geisteswissenschaftlich“ zusammengefaßten älteren Pädagogik nicht in subjekttheoretischen, auf „Kultur“ bezogenen Kategorien gedacht wurde, sondern in Kategorien, die man *gesellschaftlich-geschichtlich* verstand. *Geschichtlichkeit* (wenngleich wohl nicht theoretisch zu *Kontingenz* radikalisiert wie bei LUHMANN) und Gesellschaftseinbettung war für die Traditionslinie SCHLEIERMACHER-DILTHEY-FLITNER (1957) (und hier ist unbedingt auch WENIGER (1975) zu nennen), man darf wohl sagen: Existenzbedingung. Denn sie bezogen beides, Geschichtlichkeit und Gesellschaftscharakter, nicht nur auf ihren Gegenstand, den sie Erziehungswirklichkeit nannten, sondern auch auf ihr eigenes wissenschaftliches Verhalten.

Ich stehe nicht an, den frühen – gerade für die Entstehung einer berufspädagogischen Theoriebildung und die Begründung der *Berufsschule* zentral wichtigen – KERSCHENSTEINER diesem Strang des „geisteswissenschaftlichen“ Denkens zuzurechnen. Beim späten KERSCHENSTEINER, der eine „Bildungstheorie“ vorlegt, ist es dann unter dem Einfluß SPRANGERS anders (LANGE 1992). Aber auch noch der Berufspädagoge HEINRICH ABEL, obwohl er 1964 formulierte, daß die „... berufliche Bildungsidee G. KERSCHENSTEINERS und ihre Systematisierung durch E. SPRANGER ... unter Ideologieverdacht geraten“ sei (ABEL 1964, S. 27), ist nicht der ideologiekritisch-emanzipatorischen Wende in ihrer subjekttheoretischen Zuspitzung zuzurechnen, sondern einer Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit im Sinne historischer und empirischer Forschung, und zwar ganz im Sinne des oben angesprochenen gesellschaftszugewandten Stranges der älteren Pädagogik. Für sie war Beruf etwas historisch Gewachsenes, Ergebnis gesellschaftlicher Evolution müßte man aus LUHMANN'S Sicht sagen. ABEL (1964, S. 27) stellt dieses Konzept als europäische Tradition dem amerikanischen Denken in Jobs gegenüber. Ein Beispiel also für zwei unterschiedliche *Formen* der Kommunikation über dasselbe gesellschaftliche Problem. Sie sind funktional äquivalent, aber nationalgesellschaftlich nicht ohne weiteres austauschbar. Für sie gilt, was FLITNER (1957, S. 15–18) als den Zusammenhang von „Lebensformen, Praktiken und Erziehungslehren“ beschreibt (LANGE 1999, S. 248).

So ist es nur konsequent, daß ABEL die Befunde seiner empirischen Untersuchungen über das „Berufsproblem“ (ABEL 1963), also das Schwinden des Lebensberufes und die Notwendigkeit, sich auch in der Berufserziehung auf Mobilität einzustellen, im Kontext der Berufs-Semantik verarbeitet. Er „dynamisiert“ den Berufsbegriff, indem er am Konzept eines „beruflichen Bildungsweges“ arbeitet (ABEL 1968), und er „terminiert“ das Berufsverständnis zu einer Rolle neben anderen (der privaten und öffentlichen). „Berufliches Bewußtsein“ aber bestimmt er noch ganz im älteren gesellschaftszugewandten Denkmodus „als die Aufgabe jedes Berufstätigen, zu den sich verändernden

Anforderungen im modernen Arbeitsleben ein menschlich-positives Verhältnis zu gewinnen“ (1963, S. 185). Das ist *piecemeal engineering* im Sinne POPPERS (LANGE 1978, S. 223–225; 1979).

Der entscheidende Bruch mit dieser „hermeneutisch-pragmatischen“ (FLITNER 1957) Denktradition, für die *Beruf* eine „*Lebensform*“ ist, setzt in der Berufspädagogik mit der Kritik ein, die BLANKERTZ (1965a) nicht an ABELS empirischen Befunden, wohl aber an dessen bildungstheoretisch unreflektierter Verarbeitung dieser Befunde übt. Es ist eine radikal subjektbezogen-erkenntnistheoretisch angeleitete Kritik. Sie paßt BLANKERTZ' an KANT und den NEUKANTIANERN ausgerichtete transzendentalphilosophische Position an die damals einsetzende radikale Ideologiekritik an (LANGE 1982), kann also Gesellschaft nur als Gegenstand von Wissenschaft („Erkenntnis“) und Kritik ins Visier nehmen, sich aber nicht selbst als gesellschaftszugehörig reflektieren (MOLLENHAUER 1968, S. 65, eine Passage, auf die sich BLANKERTZ mehrfach beruft, z.B. 1969a, S. 37).

Diese den geisteswissenschaftlich-pragmatischen Ansatz im Namen von Bildungstheorie und Ideologiekritik zurechtweisende Position führt BLANKERTZ (1969a) zu einer Lösung, die den Begriff des Berufs aufgibt und die Wahrheit der klassischen *Berufsbildungstheorie* in einem Begriffspaar aufgehoben sieht, das der SPRANGERSchen Zerlegung des Bildungsbegriffs in formale und materiale Bildung entspricht (SPRANGER 1923). Bildung in dieser Sicht ist individuell-menschliche („subjektive“) Form, eine Form, die zeitlos-transzendental begründet erscheint. Sie konkretisiert sich empirisch über die sich geschichtlich wandelnden „Kulturgüter“. Entsprechend treten bei BLANKERTZ „*Berufsbildungstheorie* und berufliche *Ausbildungskonzeptionen*“ (1967) zueinander in ein sozusagen transzendental/empirisches Verhältnis, wie formale und materiale Bildung. BLANKERTZ aktualisiert dieses Verhältnis auf dem Hintergrund der ideologiekritischen Wende und der ABELSchen Forschungsergebnisse als das Dual von „*Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität*“ (1969a, S. 41) und „*Beherrschung technischer Prozesse*“, eine Beherrschung, die nicht länger via *Beruf* ihre Form gewinnt, sondern über eine „*Theorie der Beherrschung technischer Prozesse*“ (1969a, S. 33), den Inbegriff also wissenschaftlich gewonnener Wissensformen. Das Konzept des Schulversuchs „*Kollegschule Nordrhein-Westfalen*“ wird von BLANKERTZ auf dem Hintergrund dieser Gedankengänge begründet. Die dort vorgesehenen siebzehn Schwerpunkte sind nicht von einer *gesellschaftlichen* Differenzierung her entworfen, sondern analog zur Disziplineinteilung der Wissenschaft.

Der frühe Tod ABELS hat eine Fortsetzung der Kontroverse verhindert. Jedenfalls ist dessen „*Replik*“ (1965) unbefriedigend, da er die Gemeinsamkeiten seiner Position mit dem gesellschaftsbezogenen Denken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Differenz seiner und der BLANKERTZschen Auffassung von Ideologiekritik nicht reflektiert. Gleichwohl ist eine entsprechende Lesart der ABELSchen Schriften ohne weiteres möglich.

BLANKERTZ hat seine bildungstheoretisch angeleiteten Einwände gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in deren Traditionslinie sein Lehrer WENIGER stand, erst nach ABELS Tod deutlich herausgestellt (BLANKERTZ 1966, S. 73; 1968, S. 104 und 1969b, S. 146 f.). In der Gedächtnisschrift für ERICH WENIGER heißt es: „Die Geschichtlichkeit der Bildung, wie sie in der an DILTHEY

anschließenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik durchgängige Überzeugung ist, faßte WENIGER im Sinne der Geschichtlichkeit des Bildungsbegriffs selbst“. Das aber sei nicht selbstverständlich. Man könne sich „eine Definition der Bildung vorstellen, die ... als formale Bestimmung übergeschichtliche Gültigkeit bewährt“ (1968, S. 105). Der transzendente Hintergrund dieser alternativen Position, die BLANKERTZ einnimmt, wurde oben skizziert. Er läßt BLANKERTZ (1969, S. 17) formulieren, daß sich die „Schwäche“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (und man darf wohl hinzufügen: erst recht einer solchen wie der ABELS) daraus ergab, daß sie „keine legitime vorgängige Position gegenüber Praxis“ beanspruchte und „damit auch grundsätzlich keinen systematischen Ansatzpunkt außerhalb der geschichtlich gewordenen Erziehungswirklichkeit“.

Auf dieser grundsätzlichen Ebene zeigt sich, daß das Recht der ABELSchen Position auf theoretischem Niveau nur darzulegen ist, wenn man den transzendentalen Anspruch BLANKERTZ' auf überzeitliche Gültigkeit seiner subjekttheoretischen Position in Frage und deren gesellschaftstheoretisches Defizit herausstellt. Soweit ich sehe, läßt sich das mit ausgearbeitetem Theorieanspruch mit LUHMANN'S Gesellschaftstheorie leisten, für die der Systembegriff zentral ist, ein Systembegriff allerdings neuer Art, der von der Differenz zu einer überkomplexen Umwelt ausgeht, einer Differenz, die „autopoietisch“ (also vom System selbst) gesetzt und aufrechterhalten wird. Sie kennt keinen gesellschaftsexternen Beobachter. Auch der wissenschaftliche Beobachter muß sich einbeziehen. Auf die Bedeutung dieses Konzepts für Beruf als gesellschaftliche Form soll im nächsten Abschnitt eingegangen werden.

Dieser erste aber läßt sich mit dem Hinweis abrunden, daß sich auf der zeitgeschichtlichen Ebene ABELS Vorgehen des semantisch-konzeptionellen piece-meal engineering als das im Blick auf gesellschaftliche Phänomene adäquatere erwiesen hat. BLANKERTZ' Schüler KUTSCHA weist (1992, S. 541) darauf hin, daß sich die Prognose des Stern-Reports von 1963 („Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei: Heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job“: zitiert bei BLANKERTZ 1969a, S. 24), auf die sich BLANKERTZ stützte, bis heute nicht bestätigt hat (GREINERT 1993, S. 160). BURKHARD LUTZ, Mitautor des Reports, hat seine Position zum deutschen Facharbeiterkonzept (und damit zu dem ihm zugrundeliegenden Berufs-Konzept) nicht zuletzt mehr dem Eindruck breit angelegter deutsch-französischer Vergleichsstudien, die die nationalen Betriebsorganisationen einbeziehen (LUTZ 1976; 1991) längst geändert; und KUTSCHA (1992, S. 541) urteilt: „Kaum ein Vertreter der neueren Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich der Entberuflichungsthese in der radikalen Zuspitzung des Stern-Reports angeschlossen“. Schließlich sollte auch noch erwähnt werden, daß der von BLANKERTZ bildungstheoretisch auf den Weg gebrachte Schulversuch „Kollegscheule NW“ 1998 mit dem berufsbildenden Regelschulwesen zusammengeführt worden ist, und zwar unter der Bezeichnung *Berufskolleg* (VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN NW 1997).

2. Beruflichkeit in systemtheoretischer Sicht

Die Rede von Systemen kam im Kontext pädagogischer und bildungspolitischer Kommunikation im Zuge der Wenden der 60er Jahre und der mit ihnen einhergehenden Bildungsreform auf. Man braucht nur die Texte des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES mit dem Gutachten und Plänen im Umkreis des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zu vergleichen: statt Bildungswesen Bildungssystem, statt Arbeitswelt Beschäftigungssystem, statt Lehrlingswesen Berufsbildungssystem. Der Systembegriff verweist hier natürlich auf Gesellschaft, und viele, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik allein von ihrem anthropologisch-kulturpädagogischen Flügel rezipierten, meinten, ein solcher Gesellschaftsbezug werde erst seit den Wenden der 60er Jahre in der Erziehungswissenschaft beachtet.

1964 taucht im „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES, das im wesentlichen aus der Feder ABELS stammt, die Wendung „duales System“ auf (z.B. S. 68, auch S. 57). Wie man weiß, hat sie seit den 70er Jahren Schule gemacht, so daß neuerdings die Dualität der „Lernorte“ – auch dies ein Neologismus aus dem Umkreis des Bildungsrats, gemeint sind Betrieb und Schule – als Charakteristikum des deutschen Berufsbildungssystems gilt. Andererseits wird eine solche Charakteristik, die sich auf äußere Strukturmerkmale stützt, mit guten Gründen in Frage gestellt. Der innereuropäische Vergleich hat dafür den Blick geschärft, aber auch sozialgeschichtlich-evolutionär orientierte Überlegungen, auf die wir im dritten Abschnitt eingehen.

Wir wenden uns zunächst den Ergebnissen des Vergleichs der deutschen mit der englischen und französischen Berufsbildung zu, die THOMAS DEISSINGER in seiner 1998 veröffentlichten Habilitationsschrift vorstellt. Sie trägt den Titel „Beruflichkeit als organisierendes Prinzip der deutschen Berufsausbildung“ und führt damit direkt in die Problematik unseres Themas. Interessant ist nämlich, daß DEISSINGER „Beruflichkeit bzw. Berufsförmigkeit“ (S. 128) ausdrücklich als die angemessenere Alternative zur Kennzeichnung der deutschen Berufsausbildung als (duales) *System* einführt, und das mit einer ausführlichen Begründung dieser kategorialen Entscheidung. Angemessener als der *Systembegriff* ist ihm die Kategorie *Berufsförmigkeit* deshalb, weil sie sozusagen aus dem inneren Zusammenhang des zu Charakterisierenden kommt („den Blick von den äußeren Strukturformen der Berufsausbildung auf die ihnen zugrundeliegenden Traditionsparameter lenkt“: S. 128). Im übrigen sei auch bei rein struktureller Betrachtung die Kennzeichnung als „System“ falsch.

Aufmerksamkeit erregt, daß sich DEISSINGER für seine Argumentation an einigen Stellen auf die LUHMANNsche Version der Systemtheorie beruft. Systemtheoretische Hinweise also, um den Systembegriff als unpassend für die deutsche Berufsausbildung abzulehnen! Eine solche Gedankenführung ist zunächst erstaunlich. Geht man nämlich von der LUHMANNschen Theorie aus, muß man annehmen, daß gerade deren System- und Gesellschaftskonzept dem DEISSINGERSchen Verständnis von Berufsförmigkeit als dem „organisierenden Prinzip“ des deutschen Ausbildungswesens begründend beispringen könnte. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß man den Gedankengang LUHMANNS nachvollzieht, wonach die Systeme, mit denen sich seine Theorie befaßt, etwas konkret

Gegebenes sind und sich ihren eigenen kommunikativen Operationen im Medium Sinn verdanken. Sie selbst sind es, die sich („autopoietisch“) via Selektion gegen ihre übermäßig komplexe Umwelt abgrenzen. So gesehen ist das, was DEISSINGER als „organisierendes Prinzip“ anspricht, keineswegs die Alternative zum Systembegriff, sondern Voraussetzung der Systembildung im LUHMANNschen Sinne. „Beruf“ ist, so betrachtet, so etwas wie die „Kontingenzformel“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 58 ff.) des Berufsbildungssystems, die dessen Einheit stiften hilft.

DEISSINGERS Schwierigkeiten mit der systemtheoretischen Erläuterung seiner im übrigen äußerst fruchtbaren These werden verständlich, wenn man verfolgt, wie stark er in seiner Rezeption der Systemtheorie seinem Lehrer ZABECK verpflichtet ist. Er bindet sich an dessen Grundaussage, daß Systeme „nach Prinzipien geordnete Ganzheiten“ sind. Der Begriff System werde „sowohl auf (1) in der Realität existierende Gebilde angewandt als auch auf (2) gedankliche Konstruktionen“ (ZABECK 1980, S. 21). Im Gegensatz zu LUHMANN geht ZABECK nur von der zweiten Bedeutung aus: „Der Systembegriff gehört der Metasprache an“ (S. 22). Ein System ist eine „regulative Idee im Sinne KANTS“, so schließt sich DEISSINGER (S. 97) seinem Lehrer an, jedenfalls im Cantus firmus seines kategorialen Teils: ein erkenntnistheoretisches Instrument zur „kognitiven bzw. funktionalen Ordnung“ des „in der Realität Vorgefundenen“. Es wird dann eingesetzt, wenn „die hohe Komplexität der sozialen Wirklichkeit ... einem streng gefaßten Systembegriff nicht subsumiert werden kann“; und dies sei bei der „sozialen Wirklichkeit, die uns unter berufspädagogischer Fragestellung begegnet“ (ZABECK 1980, S. 21), der Fall.

Von dieser Einlassung her wird verständlich, daß ZABECK und DEISSINGER es ablehnen, das deutsche Berufsausbildungswesen als ein *System* zu charakterisieren, dual hin, dual her. Die Ablehnung hängt mit ihrer erkenntnistheoretisch-analytischen Systemauffassung zusammen: „nach Prinzipien geordnete Ganzheiten“ (s.o.). Wer dieses Ordnungskonzept auf „reale Systeme“ anwendet, kann sich diese nur nach dem Muster des älteren Organisationsbegriffs vorstellen: nach definitiven Vorgaben („regulativen Ideen“) geordnete und gesteuerte Sozialgebilde (LUHMANN 1973, S. 55 ff.). Von dieser Art ist das deutsche Berufsbildungswesen in der Tat nicht, sind im übrigen auch die Qualifikationsvorkehrungen anderer Länder nicht.

Die Differenz zwischen ZABECKS und LUHMANNS Systemverständnis liegt also darin, daß die einheitsstiftende Leistung bei ZABECK von außen kommt, während es sich bei LUHMANN um eine Eigenleistung wirklicher Systeme handelt. Dabei muß man jedoch noch ein zweites sehen. Weder ZABECK noch DEISSINGER reflektieren LUHMANNS Differenzierung sozialer Systeme nach den Systemtypen Interaktion, Organisation und Gesellschaft. Wenn aber das Berufsbildungswesen mit LUHMANNS Theorie als ein (real kommunizierendes) *System* angesehen werden soll, dann ist damit die *Gesellschaftlichkeit* der Berufsbildung angesprochen. Dabei muß man den Gesichtspunkt mitvollziehen, daß sich die moderne Gesellschaft funktional in verschiedene Subsysteme ausdifferenziert hat, die gesamtgesellschaftliche Aufgaben in funktionaler Besonderung wahrnehmen: Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Erziehung und im „Überschneidungsbereich“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 53–58) von Wirtschaft

und Erziehung die Berufserziehung. Um es noch einmal zu betonen: *gesellschaftliche* Subsysteme sind gemeint, nicht Organisationen, welche letztere jeweils bestimmten gesellschaftlichen Funktionssystemen zugehören. Die Wirtschaft kennt Betriebe, die Erziehung Schulen, und das deutsche Berufsbildungssystem kennt die neuerdings „Lernorte“ genannten Organisationen, aber auch das Bundesinstitut für Berufsbildung.

DEISSINGER, so haben wir eingangs herausgestellt, lehnt den Systembegriff ab, weil ihm daran liegt, nicht *äußere Strukturmerkmale* – wie die Dualität der Lernorte oder den Grad staatlicher Regulierung – zum Unterscheidungskriterium zwischen nationalen Ausprägungen beruflicher Qualifikation zu machen, sondern deren *Charakter* (S. 100). Er will sie sozusagen von ihrem sie bewegendem Zentrum her erfassen. Dafür taugt ihm der herkömmliche organisationsanaloge Systembegriff verständlicherweise nicht, und er führt stattdessen die Kategorie „organisierendes Prinzip“ ein. Er kommt zu ihr über die Zwischenstufe von drei unterschiedlichen nationalen „Qualifizierungsstilen“, dem „funktionsorientierten“ für England/Wales, dem „wissenschaftsorientierten“ für Frankreich und dem „berufsorientierten“ für Deutschland. Diese drei Qualifikationsstile bedienen die drei Programmebenen („Dimensionen“ nennt sie DEISSINGER, S. 119 ff.) (A) Sozialisation, Selektion und Allokation, also Vorbereitung auf und Einordnung in die Gesellschaft, (B) ordnungspolitische Rahmung und (C) didaktisch-curriculare Ausrichtung der Qualifikationsprozesse. Dies geschieht also in national je unterschiedlicher Weise, doch so, daß jeweils alle Einrichtungen und Maßnahmen auf den spezifisch nationalen „Stil“ Bezug haben, daß die jeweiligen nationalen Programme auf den drei Ebenen von dort her ihren Sinn bekommen.

Diese Überlegungen also verdichtet DEISSINGER zur Kategorie „organisierendes Prinzip“, doch auch hier ist wieder das Irritierende, daß er diese Kategorie analog zum Systembegriff behandelt, jedenfalls dort, wo er ihn in ZABECKScher Weise wissenschaftstheoretisch erläutert. Es handele sich „um eine Kategorie der Metasprache“, heißt es abermals, die komplexe „Erscheinungen der gesellschaftlich-ökonomischen Wirklichkeit“ (S. 129) zu einem systematischen Zusammenhang ordne. Andererseits finden sich schon in jenem Teil des Buches, der sich mit den kategorialen Grundlagen befaßt (S. 81–131), mancherlei Passagen, die den expliziten wissenschaftstheoretischen Einstieg mit ZABECK widerlegen.

Da liest man z.B., daß es darum gehe, „den Blick von der reinen Struktur- und Funktionsbetrachtung auf das Selbstverständnis gesellschaftlicher Subsysteme zu lenken“; und für einen solchen Blickwinkel könne die Systemtheorie „in ihrer revidierten“, also der LUHMANNschen „Form mit der Kategorie der Selbstreferenz einen Zugang eröffnen“ (S. 104). Wendet man das von DEISSINGER für seinen internationalen Vergleich mit ZABECKS Empfehlung (1980, S. 28) in Anspruch genommene *hermeneutische* Verfahren auf seinen eigenen Text an, muß man sagen: DEISSINGER kann das „organisierende Prinzip“, das seine Argumentation antreibt und im letzten Teil zu beachtlichen Ergebnissen führt, mit ZABECKS Wissenschaftstheorie nicht auf den Punkt bringen. Der Grund ist, daß er die an den Verwendern der Kennzeichnung „duales System“ kritisierte Beschränkung auf die Außenperspektive für die Präsentation seiner eigenen wissenschaftlichen Position beibehält.

Will man etwas von DEISSINGERS Buch lernen, muß man seine kategorialen Einlassungen gegen den Strich lesen, um die ihn eigentlich umtreibende Problemstellung herauszufinden und sich vor allem dem zweiten Teil (S. 133 ff.) zuwenden. Hier nämlich werden die deutschen, englischen und französischen Qualifikationsvorkehrungen de facto als gesellschaftliche Subsysteme behandelt, Systeme also, die *sind* und ihren je eigenen Kommunikationsstil pflegen.

Wenn man denn die *Form des Berufs*, über die in der deutschen Gesellschaft über Qualifikationsprobleme kommuniziert wird, als ein *Prinzip* ansprechen will – und warum eigentlich nicht? –, dann darf man *Prinzip* nicht im Sinne KANTS verstehen, sondern muß es im Sinne MONTESQUIEUS begreifen. Denn das, was DEISSINGER mit seiner Distanzierung vom organisationsanalogen Systembegriff und seinem Abstellen auf die Kategorie „organisierendes Prinzip“ im Sinn hat, ist dieselbe gesellschaftstheoretische Fragestellung, die den großen politischen Denker in seinem Werk „Vom Geist der Gesetze“ bewegt. Bei der Kennzeichnung der unterschiedlichen politischen Verfassungen unterscheidet er nämlich den traditionellen Definitionsmodus nach der Regierungsform (wer herrscht?) von einer Charakterisierung gemäß dem jeweils leitenden „principe“. Zu jeder politischen Außenform gehöre ein eigenes inneres „Prinzip“. Dieses MONTESQUIEUSche Prinzip ist das, was die jeweiligen Bürger bzw. Untertanen dazu bringt, sich so zu verhalten, wie es der jeweiligen Verfassungsform gemäß ist: dem „Geist“ also dieser Verfassung entspricht (MONTESQUIEU 1816 bzw. 1965, Bücher II und III). Für die *Republik* nennt MONTESQUIEU Tugend als ihr Prinzip, für die *Monarchie* *Ehre* und *Furcht* für die *Despotie* („Tugend ist hier nicht nötig, und Ehre wäre gefährlich“: 1965, S. 126). Mir scheint, daß dieser Prinzip-Begriff in die Richtung der LUHMANNschen symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien (LUHMANN 1975; 1984, S. 222 ff. und sonst) weist. *Beruf als Form* gehört in diesen Vorstellungskontext.

3. Ideologiekritische Belehrung vs. Sozialgeschichtliche Rekonstruktion: Zur Form des Berufs unter den Gesichtspunkten von Geschichtlichkeit und Entwicklung bzw. Kontingenz und Evolution

Ich rekapituliere: ABEL hat sein pragmatisches Festhalten an der Semantik des Berufs gegenüber BLANKERTZ theoretisch nicht zufriedenstellend begründen können; BLANKERTZ' transzendental-philosophisch angeleitetes Konzept aber hat sich empirisch nicht durchgesetzt: die Form des Berufs zeigt weiterhin gesellschaftliche Wirkung. Sie „lebt“. ABELS Position aber ließe sich, so die hier vertretene These, via LUHMANNs Gesellschaftstheorie auch theoretisch stark machen. Der vorige Abschnitt hat das auf der (wie es bei LUHMANN heißt:) Sachdimension des Sinns zu zeigen versucht, d. h. *systemtheoretisch*. Im folgenden Abschnitt geht es um die *Zeitdimensionen*, also um das, was die FLITNER-Schule *Geschichtlichkeit* nannte. LUHMANN bedient diese Dimension mit *evolutionstheoretischem* Gesichtspunkten und radikalisiert das Problembewußtsein gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Verständnis von *Geschichtlichkeit* zur Einsicht in die Unausweichlichkeit von *Kontingenz*. Alles könnte anders sein, weil jeder menschlich-gesellschaftliche Tatbestand sich als das Ergebnis einer Selektion darstellt, und zwar unausweichlich, weil es die Situation

in übermäßig komplexer Umwelt, in der sich jedes System befindet, nicht anders zuläßt.

ABEL hat die berufspädagogische Welt mit diesem Zusammenhang konfrontiert, als er den relativ geschlossenen Gedankenkreis der „klassischen Berufsbildungstheorie“ und das zugehörige Geschichtsbild mit den Ergebnissen seiner sozialhistorischen Forschungen zur Entstehungsgeschichte eben dieser Theorie und des mit ihr verbundenen deutschen Berufsbildungssystems bekanntmachte. Denn seine sozialgeschichtlichen Rückfragen bis zum Jahre 1869 rückten die Kontingenz der im Kaiserreich getroffenen Entscheidung für eine gesetzlich wiederbelebte, am überkommenen handwerklichen Berufskonzept orientierte und der neuinstallierten handwerklichen Selbstverwaltung unterworfenen Berufsausbildung ins Bewußtsein. An den Debatten vor 1897 zwischen den politischen Repräsentanten von Handwerk und Industrie machte er deutlich, daß es auch anders hätte kommen können, wenn die innenpolitischen Konstellationen für die Industriepartei günstiger gewesen wären.

Es ist durchaus zuzugeben, daß ABEL mit diesem auf historische Sozialforschung gegründeten Hinterfragen eine neue Gangart in die Geschichtsauffassung auch des FLITNER/WENIGER-Flügels der geisteswissenschaftlichen Pädagogik brachte, indem er dessen Ausrichtung auf die Erziehungswirklichkeit als Aufforderung zu sozialgeschichtlich-empirischer Forschung verstand. Aber das war keineswegs „positivistisch“ gemeint, und auch das Hinterfragen stand wohl nicht im Vordergrund, sondern die bisher vernachlässigte Präsentation des deutschen Berufsbildungssystems gerade auch in seinem nichtschulischen Kernbereich. Der Blick sollte auf das gelenkt werden, was sich hier unter der Ägide der von Pädagogen nie beachteten Gewerbeordnung seit 1869 ereignet hatte (ABEL 1963, S. 31). „Wie dieses differenzierte deutsche System der gewerblichen Ausbildung und Erziehung im Verlauf der letzten 90 Jahre unter der Industrialisierung sich herausgebildet hat, welchen Triebkräften es seine Entwicklung und derzeitige Gestalt verdankt“ (1963, S. 18) – das der noch weithin bildungsbürgerlich orientierten pädagogischen Öffentlichkeit darzulegen, sah ABEL (Sohn eines Handwerksmeisters) als seine Lebensaufgabe an. Er sei, faßt GROOTHOFF würdigend zusammen, „als Forscher in dem ... Historiker zu sich selbst gekommen“. Mit LUHMANN/SCHORR (1979) könnte man vielleicht sagen, daß es sich um einen Beitrag zur systeminternen Reflexion des Berufsbildungssystems handelt.

Der eigentliche Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Tradition der Geschichtszuwendung – und damit der Bruch mit dem tradierten Konnex zum Berufsbegriff – setzt auf historischer Ebene mit ABELS Schüler STRATMANN ein. Das ist um so bemerkenswerter, als STRATMANN zwei handwerkliche Lehren absolviert hat und das ambitiöse sozialhistorische Konzept seines akademischen Lehrers aufnimmt (LANGE 1989) und dieses Programm seit seiner Dissertation (1967) Zug um Zug umsetzt (STRATMANN 1992a und b). Aber diese Umsetzung des ABELSchen Vermächnisses geschieht zunehmend in einem veränderten, nämlich ideologiekritischen, emanzipatorischen Sinne, dessen Positionierung man zwischen BLANKERTZ und MARX vornehmen mußte.

Letzten Endes geht es bei dem Bruch darum, wie die über die Ergebnisse der empirischen Sozialgeschichtsforschung bzw. historischen Sozialwissenschaft (WEHLER 1973; IGGERS 1996) aufbrechende Einsicht in die Geschichtlichkeit al-

ler menschlich-gesellschaftlichen Vorgänge verarbeitet wird. Wie reagiert man auf die Einsicht, daß auf dem ersten Höhepunkt der deutschen Industrialisierung im Hinblick auf den gewerblichen Nachwuchs ausgerechnet mit dem handwerklichen Berufskonzept geantwortet wird? *Die Antwort aus dem Kontext Luhmannschen Denkens lautet: Im Horizont von Komplexität und ausweichlicher Selektivität – also angesichts von Kontingenzenz – ist Anschlußfähigkeit ein zentrales Kriterium für erfolgreiche Entscheidungen. Es war die handwerklich konnotierte Berufsform, die um die Jahrhundertwende angeschlossen war.* Die nach 1965 zunächst vorherrschende Antwort aber lag im Denkhorizont von MARX, wonach „der Mensch“ die Geschichte macht. So gesehen weisen die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung die Veränderbarkeit von Geschichte nach. Letzten Endes steht damit eine evolutionäre gegen eine *am Machen orientierte* Geschichtsauffassung (und ein kommunikationstheoretisches gegen ein handlungstheoretisches Gesellschaftskonzept).

STRATMANN hat in der Wendung zur „Entmythologisierung“ die Möglichkeit gesehen, den durch die empiristische Wende unterbrochenen Neubeginn einer historischen Berufspädagogik wieder aufzunehmen. Er hat das, z.B., am handwerklichen Berufsbegriff vorgeführt (STRATMANN 1975) und den Verlauf der Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems als defizienten Modus des eigentlich Möglichen, als Abweichung vom pädagogisch, d.h. emanzipatorisch eigentlich Gebotenen, präsentiert (insbes. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990). Das entspricht dem eingangs erwähnten BLANKERTZschen Rückgriff auf den frühen MOLLENHAUER.

Diese Zusammenhänge einer berufspädagogischen Historiographie, die eine Geschichte präsentiert, „wie sie eigentlich nie hätte stattfinden dürfen“ (NIPPERDEY 1986, S. 15), sind jüngst von DEISSINGER (1997, S. 31–38) ausführlich behandelt worden. Dort ist auch (S. 45–54) nachzulesen, wie STRATMANNs historische Veröffentlichungen wie ein roter Faden das Urteil durchziehen, „daß die Berufsidee als traditionelle Orientierungsgröße für die Berufserziehung ... nicht länger Gültigkeit beanspruchen kann, weil die ihr normativ vorgegebene Idealisierung von der Wirklichkeit nicht weiter gedeckt“ (S. 49) werde. Für ABEL ist es „gleichsam die Ironie der *Entwicklung* ... , daß die Konturen und Inhalte des deutschen Systems zunächst nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften bestimmt werden“. Doch fügt er im nächsten Satz hinzu: „Die Durchsetzung industrietypischer, lehrgangsmäßiger Ausbildungsformen geschieht ... in den nächsten Stufen der *Entwicklung*“ (ABEL 1963, S. 42); Hervorhebungen HL). Es geht also darum, den Gang der Geschichte nicht hegelianisch – wie STRATMANN (LANGE 1989, S. 382 f.) – auszulegen, sondern als *Entwicklung* zu begreifen. Dabei ist inzwischen zu beachten, daß LUHMANN den Entwicklungsbegriff in einem evolutionstheoretischen Sinne reformuliert hat. Das entspricht der Zuschärfung der geisteswissenschaftlichen *Geschichtlichkeit* zur systemtheoretischen *Kontingenzenz*; und auch in diesem Falle ist zu beachten, daß die Umschrift über eine Differenz hinweg erfolgt. Es ist die Brechung der einheimisch-traditionellen Begrifflichkeit durch die „funktionalistische Beobachterperspektive“ (HARNEY 1987b, S. 185). Sie beobachtet aus der soziologischen Disziplin des Wissenschaftssystems die kommunikativen Operationen im Berufsbildungssystem und achtet dessen Eigenleistung. Beide Sy-

steme aber nimmt sie als gegebene gesellschaftliche Systeme. Der Beobachter bleibt in Gesellschaft (das hat diese Position mit derjenigen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik à la FLITNER gemeinsam und unterscheidet sie von den Positionen à la MARX und BLANKERTZ); aber er beobachtet nicht mit derselben Funktionsperspektive (das unterscheidet sie von der Position FLITNERS), also: nicht einfach Kontinuität, sondern Reformulierung der älteren gesellschafts- und geschichtszugewandten geisteswissenschaftlichen Position, weil diese noch einen vormodernen Gesellschaftsbegriff hat und die funktionale Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft nicht reflektiert. LUHMANN nennt das „soziologische Aufklärung“ (LUHMANN 1970–1995).

Es ist nun faszinierend, nachzuvollziehen, wie KLAUS HARNEY in seinen sozialhistorischen Arbeiten zur Berufspädagogik vom ideologiekritisch aufklärenden Konzept der berufspädagogischen Geschichtsschreibung abweicht und sich der *Entwicklung* des Berufs im Sinne der soziologischen Aufklärung LUHMANNNS nähert. Wenn ich es richtig sehe, gelangt er zu LUHMANNNS Gesellschaftstheorie über BERGER/LUCKMANN und gewinnt so einen nicht positivistischen Zugang zur „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 1969). Gewissermaßen selbstverständlich ist dabei, daß diese „Konstruktion“ nicht entlang einer Blaupause erfolgt, sondern eben evolutionär verläuft. Gesellschaftliche Einrichtungen – so auch Nachwuchsförderungssysteme und deren Leitformeln, wie z.B. „Beruf“ – werden nicht *gemacht*, sie *entstehen*. HARNEY greift die bei den Marxisten und innerhalb der emanzipatorischen Berufspädagogik negativ besetzte Einsicht in die „Berufsförmigkeit der Arbeit“ (nach BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 263 schließen sich „Berufsstruktur und demokratische Struktur“ der Tendenz nach aus!) einerseits auf. Aber er wendet diese Einsicht – trotz „1897“ – ins Positive. Die *Form des Berufs* in ihrer konstitutiven Bedeutung für das deutsche System gewerblicher Qualifizierung darzustellen, und zwar als Erfolgsgeschichte im Sinne auch von Modernisierung und Demokratisierung, wird zu einem der zentralen Themen seiner Veröffentlichungen. Insofern sind die beiden Vorträge HARNEYS auf dem 1. und auf dem 5. Berufspädagogisch-historischen Kongreß (HARNEY 1987a und 1996) die Präsentation des Alternativkonzepts zu STRATMANNNS Sicht der historischen Zusammenhänge der deutschen Berufspädagogik (LANGE 1989).

Programmatisch deutlich eröffnet wird dieses Alternativprogramm mit einem Aufsatz von HARNEY/TENORTH (1986), in dem es abschließend heißt, daß die Geschichte des dualen Systems als „Niederlagenhistorie“ ihren Gegenstand verfehle, denn „Modernisierung findet *in* solchen Prozessen statt, nicht *gegen* sie“ (S. 108). Den zentralen Hinweis auf Beruf als Form im Sinne eines symbolisch „generalisierten Kommunikationsmittels“, wie es LUHMANN in seiner Gesellschaftstheorie entwickelt hat, findet man 1985 in einem Vortrag HARNEYS zum „Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz“. In anderer Formulierung, meist als Berufs/Betriebs-Differenz, findet sich dieses Theorem in allen einschlägigen Veröffentlichungen HARNEYS. Doch obwohl es inzwischen häufiger zitiert wird, scheint mir die eigentliche theoretische Bedeutung für unser Thema im berufspädagogischen Diskurs noch nicht hinreichend rezipiert. Vielleicht liegt dies daran, daß HARNEY zur Kennzeichnung dieser Differenz Formulierungen wählt, die nicht immer auf Anhieb verständlich sind.

Soviel wird aber bei genauem Lesen deutlich, daß die *Form des Berufs* gesellschaftlich „*universalisiert*“, während der Betrieb partikuläre Gesichtspunkte vertritt. Offensichtlich vollzieht HARNEY mit seinem Theorem, obwohl er das so nicht anspricht, die im vorigen Abschnitt angesprochene Differenz der Sozialsysteme *Gesellschaft* und *Organisation*. Was dort zu dieser Differenz ausgeführt wurde, kann hier nur bekräftigt werden. *Beruf als Form* ist ein *gesellschaftliches* Phänomen: „Der Beruf codiert Qualifikationen für andere als betriebliche Zwecke“ (1985, S. 119). „Der Kontrast zum Betrieb ergibt sich ... aus der gesellschaftlichen Symbolkraft der Berufs- im Unterschied zur Betriebsmitgliedschaft“ (1985, S. 128 A.11). So liest man bei HARNEY, wobei im Sinne der hier herausgestellten systemorientierten Ausschärfung „Berufsmitgliedschaft“ abzuändern wäre in: „Inklusion ins Berufsbildungssystem“. Die Herausstellung und Einschärfung der hier noch einmal in Erinnerung gebrachten Unterscheidung LUHMANNs erscheint mir nötig, damit deutlich wird, warum in gesellschaftlich-evolutionstheoretischen Zusammenhängen ein technizistisches Verständnis von *Konstitution* danebengreift. Bei demjenigen, der *Konstitution* technizistisch versteht, liegt die im vorigen Abschnitt angesprochene Verwechslung eines *gesellschaftlichen* Subsystems mit einer *Organisation* vor. In Gesellschaft einerseits und in einem Betrieb als Organisation andererseits wirken unterschiedliche Systemlogiken.

Hat man sich diese grundlegende Bedeutung des Theorems der Berufs-/Betriebs-Differenz klargemacht und nachvollzogen, daß HARNEY die gesellschaftlich verortete Form des Berufs in einem evolutionären Kontext wirksam sieht, wird seine sich schon seit seiner Dissertation herauschälende Rekonstruktion des deutschen Berufsbildungssystems einleuchtend und nachvollziehbar. Die Herausbildung der spezifischen, am Beruf orientierten Struktur des deutschen Ausbildungssystems ist dem säkularen Prozeß des Übergangs von der frühen Neuzeit mit alteuropäischen Reminiszenzen in die moderne Industriegesellschaft (LANGE 1967; 1992) eingeordnet, greifbar im Prozeß der Ausdifferenzierung der funktionalen Gesellschaftssysteme (s. Abschnitt 2). In diesem säkularen Vorgang findet auch die Ausbildung für den Arbeitsprozeß ihr modernes gesellschaftliches Subsystem.

Es genügt an dieser Stelle, die sozialgeschichtlichen Stadien bzw. Vorgänge anzudeuten, über die man bei HARNEY nachlesen kann: „Auflösung der handwerklichen Identität von Beruf und Betrieb“ (1977, S. 88; 1980 S. 12 f. u.ö.) und damit die Entstehung der Berufs-/Betriebs-Differenz. Die handwerklichen Korporationen, die ja überall weiterbestehen, werden damit im 19. Jahrhundert „funktionsbereinigt“ zum einzigen sozialen Ort und semantischen Kontext, über den ein gesellschaftsallgemeines Konzept für gewerbliche Qualifizierung – eben Beruf – tradiert wird, denn die Industrie entwickelt vorerst kein funktionales Äquivalent. Aus Gründen der gesellschaftlichen Anschlußfähigkeit der handwerklichen Berufsform, ihrer institutionellen Rahmung und des weit über das Handwerk hinausreichenden Gebrauchs seiner Semantik wird am Jahrhundertende dieses handwerkliche Leitbild mit staatlicher Nachhilfe, aber als „Selbstverwaltung“ gesetzlich neu installiert. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen Handwerk und Industrie wird zum „dynamisierenden Faktor“ (HARNEY 1987) für die weitere Entwicklung des Berufsbildungssystems, und zwar durch die Adaptierung der Form des Berufs auch für die industrielle

Nachwuchsbildung (und weitere Bereiche des Beschäftigungssystems). Das bedeutet aber andererseits, daß nunmehr das Handwerk seinerseits unter die ingenieurmäßig-schriftlichen Vorgaben der Industrie gerät. Schriftliche Vorgaben ziehen in die Berufsbildung ein (HARNEY 1996): Berufsbilder werden „konstruiert“. Das Berufsbildungsgesetz von 1969 und die Einrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung sind die bisher letzten spektakulären Stufen dieser Entwicklung unter der Ägide der Berufsförmigkeit. Aber schon der Hinweis auf das Neuordnungskonzept für Ausbildungsberufe, das in den 80er Jahren im Metall- und Elektrobereich begann und Vorbildcharakter für andere Berufsfelder gewann, zeigt, daß die Entwicklung im Fluß ist, fast möchte man sagen: trotz der sie anleitenden Berufsform.

Beruf als Form gesellschaftlicher Rahmung von Arbeitskraft, Beruf als symbolisch generalisiertes Medium gesellschaftlicher Kommunikation – akzeptiert man diesen Gesichtspunkt und stellt ihn in sozialgeschichtlich-evolutionärer Perspektive in die Gesamtentwicklung der Arbeitswelt im Zuge der Industrialisierung, fallen einem weitere Formen der institutionell-semantischen Rahmung ein. Ich erwähne hier nur die mannigfachen Ausprägungen der Form des Dienstes in häuslichen und Ordenszusammenhängen und die Form der schulischen/hochschulischen Laufbahnen (HARNEY 1997a, S. 212). „Die fortschreitende Verrechtlichung ... hat die genannten Formen der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens ... auf zwei Formen konzentriert: auf die Form der schulischen Vermittlung und des schulischen Laufbahnsystems einerseits und des beruflich-korporatistischen Ausbildungssystems andererseits“ (ebd., S. 213). Das ist die heutige Situation; und man muß wohl hinzufügen, daß die zunehmende Bürokratisierung und Verrechtlichung jener Auffassung Vorschub leistet, die sich den *gesellschaftlichen* Charakter dieser Formen nur noch in organisationsanalogen Modellen zurechtlegen kann.

Das Problem dessen, was unter der Bezeichnung „duales System“ firmiert, ist offensichtlich dieses, daß es in seinen beiden Bereichen von zwei unterschiedlichen Formvorstellungen angeleitet wird: Beruf und meritokratische Logik (LUTZ 1991). HARNEYS Konsequenz lautet: „Die betriebliche und die überbetriebliche Ebene“ (gemeint sind der Kammerrahmen und das BIBB) „könnte man als das Berufsbildungssystem im engeren Sinne bezeichnen, während die Berufsschule dem Schulsystem angehört. Im Verhältnis zueinander bilden diese Handlungsebenen kein einheitliches System ...“ (1997a, S. 210). Wir müssen dem, nach unseren bisherigen Ausführungen, zustimmen.

Es ist sicher kein Zufall, daß die von uns entfaltete wissenschaftliche Blickrichtung auf die Innenseite des deutschen Systems (oder besser: dualen Kooperationsbereichs) beruflicher Bildung durch die international vergleichende Perspektive gefördert wurde. Erst die Wahrnehmung alternativer nationaler Lösungen desselben gesellschaftlichen Problems – hier also der Nachwuchsbildung für das Arbeitsleben im Verlauf der Industrialisierung – öffnet den Blick für die Eigenheiten der zuvor für selbstverständlich gehaltenen Gegebenheiten im eigenen Land. Damit rückt aber auch deren Kontingenz in den Blick. Diese Wirkung entspricht also der der Ergebnisse der sozialhistorischen Forschung: das faktisch Vorgefundene steht nunmehr im Licht anderer Möglichkeiten. Aber anders als der sozialgeschichtliche Vergleich im eigennationalen Kontext bietet der internationale Vergleich die Möglichkeit, mit eingetretenen, konkret

nachvollziehbaren Alternativen zu vergleichen. Man sieht, daß nicht jede denkbare Alternative möglich ist, sondern nur gesellschaftlich Anschlußfähiges. Das läßt sich wiederum übertragen auf die sozialgeschichtliche Rekonstruktion der Situation im eigenen Land.

Es muß hier genügen, einige Hinweise auf einschlägige Veröffentlichungen im Bereich internationaler vergleichender Berufspädagogik zu geben. Dabei geht es um solche, die einen systemorientierten Vergleich anstreben und nicht schlicht einen Katalog äußerer Merkmale zu Grunde legen. Insbesondere aber geht es darum, daß unter „formalisierter“ Berufserziehung nicht allein *schulische* Vorkehrungen verstanden werden. In dieser Hinsicht haben einige Veröffentlichungen J. SCHRIEWERS bahnbrechend gewirkt, weil sie im Zusammenhang des Vergleichs deutscher und französischer Berufsbildungsverhältnisse die geschichtliche Entwicklung einbeziehen und auf diese Weise auf die Bedeutung der korporativen Selbstverwaltung für die deutsche Seite stoßen und damit auch die Einbeziehung der betrieblichen Lehre ermöglichen (SCHRIEWER 1986; 1987; DERS./HARNEY 1999). Nebenbei bemerkt, es liegt auf derselben Vergleichsebene, wenn in den 70er Jahren der Betrieb in pädagogischer Perspektive zum „Lernort“ avancierte: im Sinne eines funktionalen Vergleichs relativiert diese Abstraktion den Anspruch der „Schule“, als einzige Institution für ausdifferenziertes Lernen zu gelten (dies im Gegensatz zu STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 228 f.).

Hingewiesen sei auch auf Erwägungen zu der Möglichkeit, das deutsche Konzept beruflicher Bildung in einen arabischen Gesellschafts- und Kulturkontext zu übertragen, wie sie I. ODEH (1991) in Zusammenarbeit mit dem Verfasser angestellt hat (S. 216–258). Was dort über die Dimension des „Kulturspezifischen“ im Hinblick auf berufspädagogische Entwicklungshilfe ausgeführt wird, gilt in analoger Weise für die berufsbildungspolitische Debatte innerhalb der EU. Gemeint ist die Auseinandersetzung darüber, wie man sich „Harmonisierung“ unter dem Gesichtspunkt von „Subsidiarität vorzustellen habe. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung GREINERTS, der 1975 die deutsche Berufsbildungsgeschichte noch ganz in ideologiekritischer Sicht präsentiert hat. Inzwischen hat er unter dem Eindruck der kritischen Einwände HARNEY/TENORTHS (1986; GREINERT 1990, S. 184) und im Zuge seiner Mitarbeit innerhalb der berufspädagogischen Entwicklungshilfe „eine korrigierte Fassung zu seinem ersten Anlauf einer Typologie von Berufsbildungssystemen von 1988“ (1995, S. 31) vorgelegt. Hierin bezieht er sich auf LUHMANN und dessen Sinnkategorie, lehnt sich dann aber doch an MAX WEBERS Herrschaftssoziologie (S. 31) und dessen anderes Sinn-Konzept an. So kommt er zu den „Regelungsmustern“ *Tradition, Markt* und *Bürokratie*. Das deutsche Berufsbildungswesen muß er dann weiter unter die „Mischtypen“ rechnen und als ein „staatlich flankiertes Marktmodell“ bezeichnen. Es bleibt also bei der schon früher besprochenen (Abschnitt 2) äußeren Kennzeichnung, für deren Inkonsistenzen auf DEISSINGER (1998, S. 116–119) verwiesen werden kann.

Meine hier vorzutragenden Einwände beziehen sich auf einen anderen Punkt, und sie betreffen insofern auch DEISSINGER. Es geht darum, daß GREINERT in Anspruch nimmt, mit der „Kategorie Tradition“ „die historische Dimension des Interpretationsmusters eröffnet“ zu haben. In seinem ersten Versuch (1988) habe er „moderne Ausbildungssysteme ... typologisieren“ wollen,

und das erkläre, warum „die historische Dimension nicht sofort in den Blick geriet“ (S. 33). Nun hat aber GREINERT, wie erwähnt, seine wissenschaftliche Laufbahn mit einer historischen Arbeit begonnen, und uns will scheinen, daß es eben deren ideologiekritischer Ansatz ist, der Geschichte als *Entwicklung* verdrängt. Deshalb ist auch der korrigierte Ansatz im Sinne LUHMANNs oder richtiger: WEBERS noch unzureichend, weil er *Tradition* als *systematische* Kategorie einbringt, sie damit zeitlich stillstellt und *Entwicklung* nicht einzubeziehen vermag. Eben dies scheint uns auch noch das Manko der DEISSINGERSchen Vorgehensweise zu sein, da sie doch ihre Kategorie „organisierendes Prinzip“ an die WEBERSchen Idealtypen anlehnt (und sie im übrigen ja auch der Metasprache zuordnet). Dadurch wird das historische Moment, auf das intensiv und wiederholt verwiesen wird, zu einer bloß systematischen Kategorie. *Entwicklung* ist bei DEISSINGER kein Darstellungsprinzip.

Schließlich ist selbst jener Aufsatz zum Thema „Vom Sinn des Berufs“, den UTE CLEMENT 1996 veröffentlicht hat, und der nach unserem Verständnis LUHMANNs Vorstellungen am nächsten kommt, den man deshalb mit großem Gewinn liest, nicht ganz frei von jenem Problem, zwar zentral auf die Bedeutung der evolutionären Diachronie hinzuweisen („Sinn ist das Kondensat historisch-kultureller Prozesse“: S. 624), die nationalen Kondensate am Ende aber doch synchron zu präsentieren.

4. Überlegungen zur jüngsten Diskussion

Nach dem Versuch, im Zuge einer sozialgeschichtlich orientierten Rekonstruktion der Entwicklung des berufspädagogischen Diskurses zum Thema „Beruf“ die gesellschaftlich-gesellschaftstheoretische Bedeutung dessen herauszuarbeiten, worauf der Terminus „Form des Berufs“ hinweist, wenden wir uns im letzten Abschnitt einigen Aspekten der jüngsten Phase dieses Diskurses zu. Dabei soll auch überlegt werden, wozu denn solcherart sozialgeschichtliche Annäherung und Vergegenwärtigung gut sein könnte.

Die einschlägige Diskussion wird im letzten Jahrzehnt bevorzugt unter dem Stichwort „Zukunft des dualen Systems“ geführt. Dabei ist auffällig, daß nicht länger die – wie immer zu beurteilende – Dualität im Zentrum des Interesses steht, sondern eben der Beruf als Form, als Prinzip, als Medium, als Code (alle diese Umschreibungen finden sich), die Beruflichkeit also, an der sich Erleben und Handeln im deutschen Ausbildungswesen ausrichten, von der sie sich leiten lassen. Dies trifft für alle Positionen zu: ob man im Berufsprinzip einen Vorzug des deutschen Systems mit Zukunftspotential sieht oder geradezu *das* Hemmnis für dessen Modernisierung, Anpassung an die Erfordernisse der Globalisierung und/oder Vereinheitlichungstendenzen in der Europäischen Union. Wenn es um die Beschreibung des Status quo geht, liest man z.B. auch bei LIPSMAYER, in unserem Lande sei immer noch „Beruflichkeit ... das dominante Prinzip nicht nur des Wirtschafts- und Arbeitslebens, sondern auch der darauf bezogenen Bildungs- und Qualifizierungsprozesse ...“ (1998, S. 26). Andererseits ist für ihn das „Konstrukt Beruf“ (S. 25) „zu einem Relikt vergangener Zeiten geworden“ (S. 27). Mit Berufung auf MARX stellt er dem gesellschaftlichen „Konstrukt“ Beruf *Arbeit* als das unmittelbare Verhältnis von Mensch und Na-

tur gegenüber. Von diesem „von allen Gesellschaftsformen unabhängige(n)“ (S. 30, nach einem MARX-Zitat aus dem „Kapital“, 1. Buch 1) Verhältnis sei auszugehen. Doch kann auch LIPSMEIER es bei dieser gesellschaftsfreien Unmittelbarkeit nicht belassen, sondern schlägt als neue Form der Vorbereitung auf Arbeit „eine moderne ganzheitliche Arbeitserziehung“ vor, und zwar als eine „neukentuierte berufliche Bildung“ (S. 38), wie es dann doch wieder heißt.

Analysiert man LIPSMEIERS Text, tritt einem ein bemerkenswertes Amalgam postmarxistischer und pragmatischer Argumente entgegen, die aber eines gemeinsam haben: ihnen geht ein Sensorium für das, was wir bisher im Hinblick auf Gesellschaft und Geschichte entwickelt haben, ab. Unter den pragmatischen Argumenten ist das gewichtigste, daß der Beruf angesichts der Entwicklungen in der Europäischen Union nicht zu halten sei. Uns interessiert, wie solcher Pragmatismus mit dem Nachwirken marxistischer Denkweisen ineins geht. An LIPSMEIERS Text bestätigt sich, daß die Position der radikalen Ideologiekritik in der Spannbreite von MARX bis BLANKERTZ keineswegs erloschen ist. Ich meine ein Denken, das über gesellschaftliche Zusammenhänge entweder gegen Gesellschaft oder an ihr vorbei denkt. Dieses Denken bewegt sich in Natur- und/oder Ideen-Bezügen. Gesellschaft ist ihm Instrument der Entfremdung der Individuen und/oder *Gegenstand* von Forschung und „Konstruktion“. Damit diese Interpretation nachvollziehbar wird, weise ich noch einmal auf die Stelle hin, die LIPSMEIER aus MARX' „Kapital“ zitiert. Danach gebührt *Arbeit* gegenüber *Beruf* deswegen der Vorrang, weil sie „von allen Gesellschaftsformen unabhängig“, also sozusagen als Natur gegeben ist. Diesem Denken entspricht dann auch jene Fußnote, die LIPSMEIER der Feststellung hinzufügt, daß „die Kategorie Berufe angesichts des europäischen Transparenz-Pragmatismus durchgängig nicht mehr zu halten“ sei: „Im übrigen sei darauf verwiesen, daß es erfolgreiche Qualifizierungsmodelle in Industrieländern gibt, die auf die Kategorien Beruf und Bildung ... vollständig verzichten, etwa in Korea“ (S. 29). Des weiteren dienen ihm offensichtlich seine Untersuchungen (1900, 1992), die die Entwicklungsgeschichte von Metall- und Elektroberufen seit dem Ausgang des vorigen Jahrhunderts verfolgen, dazu, Beruf als gesellschaftliches „Konstrukt“ zu betrachten.

Dies bedürfte keiner weiteren Erwähnung, wenn es sich dabei um eine der vielen Metaphern handelte, die den gesellschaftlichen Wandel und die Kontinenz solcher Entwicklungen ansprechen. Aber die Textanalyse hat deutlich werden lassen, daß LIPSMEIERS Denken über gesellschaftliche Zusammenhänge in der Nachfolge des MARXschen Diktums steht, daß alle bisherige Geschichte naturwüchsig abgelaufen sei, daß es aber hinfort darauf ankomme, daß der Mensch sie selber *mache*. Geschichte und gesellschaftliche Einrichtungen sollen also zu Konstruktionsgegenständen der menschlichen Subjekte, der Gattung Mensch – oder wie immer man das Ensemble der Menschen nennt – werden. Eine heutige Variante dieses Denkmodus findet sich in der Einleitung zur G. ROPOHLS „Systemtheorie der Technik“ (1979), die erklärtermaßen einem analytischen Systembegriff (auch von Gesellschaft) folgt; und zwar findet sich diese Variante dort, wo der Verfasser seine „sozialphilosophisch-anthropologische“ Grundposition umreißt. Es heißt: „Wir gehen davon aus, daß die Menschen, wie ihre Geschichte, so auch ihre Technik selber machen ...; auch die technische Entwicklung als Gesamtprozeß ist weder ein übermenschliches

Schicksal noch eine naturwüchsige Selbstbewegung, sondern als Resultat menschlicher Entscheidungen und Handlungen ... zielbewußter Planung, Steuerung und Kontrolle zugänglich“. Die Voraussetzung dafür sieht er „in der technologischen Aufklärung“ (S. 17). Es ist eben diese Position, gegen die LUHMANN sein Konzept der „soziologischen Aufklärung“ stellt. Es gibt kein organisationsanaloges System Gesellschaft (TIEDEMANN 1997, Vorwort v. H. LANGE).

Im übrigen weist auch INGRID LISOP (1996, S. 287) mit Berufung auf die genannten Untersuchungen LIPSMEIERS (1990, 1992) darauf hin, daß Beruf ein „Konstrukt“ sei. Wie LIPSMEIER hält sie im Gefolge MARXschen Denkens dieses Konstrukt der bürgerlichen Gesellschaft für überholt. Doch argumentiert sie nicht technizistisch, sondern zeigt, daß im Umkreis der MARXschen Theorie auch genuin gesellschaftstheoretisches Denken zu finden ist. LISOP kritisiert nämlich an U. BECK (1986; aber auch BECK/BRATER/DAHEIM 1980), daß nach dessen Darlegungen „Vergesellschaftung“ nicht mehr stattfindet „oder nur mehr als Zerfall“ (S. 286). Er versäume es, eine Alternative neuer Vergesellschaftung vorzulegen. LISOP beruft sich für ihre Kritik auf das „Theorem von Freisetzung und Vergesellschaftung“ von NEGТ/KLUGE (1976), mit dem diese „den historischen Bewegungsprozeß von Gesellschaften als Ganzes wie in einzelnen Teilen als einen der Formgebung und Formaflösung von Institutionen, Organisationen, Wissens- und rechts- und Werbesystemen, Denkmustern, Lebensstilen und Gebräuchen“ beschreiben. „Die Freisetzung ermöglicht eine neue gesellschaftliche Formgebung der freigesetzten Teilelemente als neue Bündelung und Verknotung“ (S. 285).

LISOP wendet diese Überlegungen auf den Beruf als herkömmliche Form von Arbeit in unserer Gesellschaft an und möchte an die Stelle von Beruf, weil überholt, eine neue „Konkreszenz“ setzen, die dem MARXschen Ideal des sich in Arbeit verwirklichenden Menschen entspricht. Was sie hier mit NEGТ/KLUGE gegen BECK entwickelt, beschreibt – bei genauerer Betrachtung und wenn man einmal das finale Geschichtskonzept von MARX unberücksichtigt läßt – Sozialgeschichte als Evolution und läßt gesellschaftliche Formen aus evolutionärer Entwicklung entstehen bzw. in ihr vergehen. Deshalb ist es erstaunlich, daß Beruf als „Konstrukt“ gekennzeichnet wird, der eigene Vorschlag aber als „eine spezifische Konkreszenz“ (S. 291). Darüber hinaus ist aber auch nicht bedacht, daß es für Neuvorschläge im Umkreis gesellschaftlicher Kommunikation nicht zuletzt um Anschlußfähigkeit geht, und zwar besonders dann, wenn es sich um ein so zentrales Problem handelt wie das, was wir bis heute mit der Berufs-Formel lösen. Noch scheint Beruf anschlufähiger als die komplizierten Umschreibungen LISOPS (und auch LIPSMEIERS).

Interessant ist nun, daß die jüngste Debatte, die um „Organisationsentwicklung“, „lernende Organisation“ und ähnliche Fragestellungen kreist (z.B. GEISSLER 1996) und unter verschiedenen Stichworten die dafür nötige Mitarbeiterpersönlichkeit und ihre Hervorbringungen beschreibt, sich beschreiben läßt als Kombination eines Zusammengehens der Forderungen nach „Entberuflichung“ und nach einer „Neuen Beruflichkeit“ (KUTSCHA 1992). Damit läßt sie sich zunächst als eine Bestätigung des NEGТ/KLUGE-Theorems deuten. Die starre Form (des bisherigen Berufs) muß einer flexiblen weichen. Doch erscheint es ratsam, sich vor einem abschließenden Urteil noch einmal an HARNEYS Thesen von der Berufs/Betriebs-Differenz zu erinnern, die wir im Sinne

der LUHMANNschen Unterscheidung der Sozialsysteme Gesellschaft und Organisation interpretiert haben. Gelegentlich spricht HARNEY (z.B. 1985) vom Beruf als Umwelt des Betriebes. Diese Wendung erinnert an jene Formulierung LUHMANNs, die bei den Pädagogen so viel Ärger erregt hat: das Konzept der menschlichen Individuen als Umwelt von Gesellschaft (LANGE 1999, S. 254 f.). Diese Positionierung der „personalen Systeme“ ist für LUHMANN die Konsequenz der Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in funktionale Subsysteme, von denen eines die Wirtschaft (mit ihren Organisationen, den Betrieben) ist.

Akzeptiert man diese LUHMANNsche Darlegung der Emanzipation im Zuge des Umbruchs zur funktional differenzierten Gesellschaft als angemessene Beschreibung des Verhältnisses von „Individuum und Gesellschaft“ in der Moderne, bleibt pädagogisch immer noch zu fragen, was es denn dann bedeute, daß der Beruf eine *gesellschaftliche* Form ist (bezogen auf die Differenz zum Betrieb). Da nämlich Wirtschaft keine Organisation, sondern eines der Vollzugssysteme von Gesellschaft ist, Gesellschaft als Gesamtgesellschaft aber nicht mehr präsent ist, könnte man meinen, daß der Beruf als *gesellschaftliche* Form sich auf Wirtschaft als eines der Vollzugssysteme von Gesellschaft beziehe. Man erfährt, so gesehen, im Beruf das gesellschaftlich Allgemeine in Gestalt der Systemrationalität und der Kommunikationsweisen der Wirtschaft.

So gesehen, wäre HARNEYS These nur ein Hinweis auf die Differenz makro- und mikroökonomischer Gesichtspunkte, und die aktuelle Diskussion um Entberuflichung und Neue Beruflichkeit scheint auf dieses Verständnis hinauszulaufen, jedenfalls dann, wenn man das im Auge hat, was sich an Überlegungen um das Schlagwort *Schlüsselqualifikationen* rankt. Da geht es sozusagen um die Einlösung pädagogischer Leitbilder (ob um Bildung oder Emanzipation oder Persönlichkeitsentwicklung) entlang der Rationalität des Wirtschaftssystems, eine Rationalität, die durchaus *gesellschaftliche*, also allgemeine Gesichtspunkte für sich in Anspruch nehmen kann und zugleich die für beide Seiten, den Betrieb und die arbeitende Persönlichkeit, nötige Flexibilität und Lernbereitschaft bereitstellt. Gerade auch in wirtschaftspädagogischer Perspektive leuchtet eine solche Argumentation ein. Sie läßt sich nämlich in Verlängerung der über SPRANGER laufenden *kulturpädagogischen* Heranführung der Wirtschaftspädagogik an die Bildungstheorie (REETZ 1999, S. 36 f.), die sich von der berufspädagogischen, soweit es um den frühen KERSCHENSTEINER geht, durchaus unterscheidet (s. Abschnitt 1).

Zum Beispiel benutzt REETZ nur anthropologische Argumente, und die *Berufsform* spielt in seinem Text keine Rolle. Im Grunde wird Anschluß an eine als Persönlichkeitsentwicklung ausgelegte Bildungstheorie gesucht, diese allerdings nicht *gegen*, sondern *in* Gesellschaft verstanden, letztere tritt aber nur als praktische Bewährungs- und Lernsituation in Erscheinung. So gesehen, wird REETZ' Vorwurf an HARNEY nachvollziehbar, daß dieser „mit historischer Gebärde das im Schlüsselqualifikationskonzept angelegte Ziel der Persönlichkeitsentwicklung auf die Betriebspersönlichkeit“ (S. 38) zusammenschnüren lasse. REETZ fühlt sich durch eine solche Interpretation mißverstanden. Auch sein Statement, daß „Tendenzen der Organisationsentwicklung ... bestimmten Ansprüchen des Individuums auf Persönlichkeitsentfaltung“ entgegenkämen und „eine historische Konstellation zu ergeben“ schienen, in der „Qualifikation

und Bildung ... einander bedingende komplementäre Größen“ seien, möchte er offensichtlich nicht als Bestätigung von HARNEYS Trendanalyse verstanden wissen. Hier wird in anthropologisch-didaktischer Perspektive, die in ein unexpliziertes Gesellschaftsverständnis eingebettet ist, an HARNEYS Überlegungen gewissermaßen vorbeiaargumentiert, Überlegungen, die „mit historischer Gebärde“ sozialtheoretisch argumentieren. Zweifellos ist HARNEYS Sprache an einem solchen Vorbeireden nicht unschuldig; aber es gibt da noch einen anderen Punkt, der mir eine wirkliche Auseinandersetzung zu verhindern scheint. Gemeint ist die oben schon angesprochene Ungeklärtheit des *gesellschaftlichen* Status der Berufsform. HARNEY müßte sich explizit der LUHMANN-Analyse stellen und sie sprachlich durchhalten: daß nämlich die in der Moderne aus Gesellschaft in deren Umwelt freigesetzten Individuen Umwelt einer „Gesellschaft“ sind, die sich nur noch als das Ensemble der funktional ausdifferenzierten Gesellschaftssysteme vollzieht. Die aus Gesellschaft freigesetzten Individuen sind seitdem auf die Inklusion in *alle* gesellschaftlichen Funktionssysteme angewiesen (LANGE 1987). Erst wenn diese Perspektive sprachlich durchgehalten wird, kann auch deutlich werden, daß sich die jeweilige Argumentation von HARNEY und REETZ auf verschiedenen Ebenen bewegt.

LUHMANN hat darauf hingewiesen, daß es paradoxerweise die ökologische Kommunikation ist, in der sich Gesellschaft selbst zum Thema macht (taz-Interview vom 21.10.1986), in der es zur „gesamtgesellschaftlichen Reflexion“ (1986, S. 94) kommen kann. Alle Bemühungen im Sinne einer „gesamtgesellschaftlichen Rationalität“ (S. 253) seien auf das Differenzierungsparadox und die Differenzcodierung der Funktionssysteme abzustimmen“ (1986, S. 254 mit Verweis auf LUHMANN 1984, S. 638 ff.). Da nun LUHMANN nicht nur Natur, sondern eben auch die menschlichen Individuen zur Umwelt von Gesellschaft („Gesamtgesellschaft“) rechnet, müßte gerade auch das Thema Individualität/Persönlichkeitsentfaltung Anlaß für eine Reflexion auf die „Differenzcodierung der Funktionssysteme“ (s.o.) sein. Jedenfalls erscheint eine solche Reflexion angesichts der Problematik der freigesetzten personalen Systeme, die doch in *alle* gesellschaftlichen Funktionssysteme inkludiert sein wollen, unausweichlich.

Wenn ich es richtig sehe, spricht der frühe LUHMANN diesen Fragenkreis unter dem von PARSONS übernommenen Stichwort „Institutionalisierung des Individualismus“ an (LUHMANN 1965/1974, S. 49; 1969, S. 401). Dort weist er darauf hin, daß die gesellschaftsabstrakte Konzeption des neuzeitlichen Individualismus „besonders seit DURKHEIMS bahnbrechenden Forschungen über die Notwendigkeit institutioneller Stützen des Individualismus“ (S. 49) überholt sei. Zugleich macht er in einem Beitrag zur „Institutionalisierung“ (1970) deutlich, wie sich das Konzept der Institutionalisierung der persönlichen Freiheit auf dem Wege von der alteuropäischen in die moderne (funktional ausdifferenzierte und mit Organisationen durchzogene) Gesellschaft grundlegend wandelt. Das soll hier nicht im einzelnen nachvollzogen werden, aber ein Zitat erscheint doch nötig. „Freiheit“ in der modernen Gesellschaft müsse „auf doppelte Weise in Institutionen Berücksichtigung finden, nämlich als Kontingenz des moralischen *oder* unmoralischen Handelns ...; und als Freiheit der Teilnahme am institutionalisierten Entscheidungsprozeß des politischen Systems. Beide Aspekte werden bei ARISTOTELES im Begriff der Praxis zusammengefaßt, der

deshalb Ethik und Politik begründet“ (35). Ich ergänze dieses Zitat noch um ein weiteres, in dem es um die Frage geht, wozu denn sozialgeschichtliche Rekonstruktion und sozialgeschichtlicher Vergleich gut ist. Gewiß nicht um etwas, was sowieso nicht geht, also nicht um die Herbeiführung einer Rückkehr zu gesellschaftsstrukturell Überholtem. Wohl aber gilt es, sozialhistorisch vergleichende Rückfragen zu nutzen, um zu sehen, ob die gegenwärtigen Angebote für die Bearbeitung der gesellschaftlichen Probleme den vollen Problemhorizont der älteren Gesellschaftstheorie reflektieren. Dazu also noch einmal LUHMANN: „Die alteuropäische Tradition ist in einer Gesellschaft entstanden, die heute nicht mehr existiert – und zwar weder im Hinblick auf Kommunikationsweisen noch im Hinblick auf Differenzierungsformen. Dennoch bleibt diese Tradition Bestandteil unserer geschichtlichen Überlieferung und in diesem Sinne orientierungsrelevantes Kulturgut. Sie kann nicht absterben – gerade weil sie offensichtlich nicht mehr paßt, gerade weil sie ständig negiert werden *und dafür zur Verfügung stehen muß*“ (LUHMANN 1997, S. 893 f.).

Blickt man nach diesen Zwischenüberlegungen noch einmal auf HARNEYS Berufs/Betriebs-Differenz und ihre sozialgeschichtliche Herleitung der funktionalen Ausdifferenzierung eben nicht nur der alteuropäischen Gesellschaft, sondern auch ihres „privaten“ Pendant, also des „ganzen Hauses“ im Sinne OTTO BRUNNERS, dann gerät in den Blick, daß auch in der modernen Berufsform – von betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten gereinigt und in den Korporationen und ihrer Semantik institutionalisiert – immer auch noch die Nachwirkung des gesamtgesellschaftlichen Verweises steckt. Und drücke sie sich als staatsbürgerlicher Gesichtspunkt noch so zwitterhaft-changierend, noch so „ideologie-verdächtig“ aus (LANGE 1991). Das muß heute im Hinblick auf das „Differenzierungsparadox und die Differenzcodierung der Funktionssysteme“ (s.o.) reformuliert werden. Nur so läßt sich reflektieren, wieso die gesellschaftliche Reflexion als wirtschaftsrational nicht ausreicht, wenn eingeholt werden soll, an welchem (letzten Endes gesellschaftlichen) Problem die bildungstheoretische Reflexion sich abarbeitete.

Ich lese KUTSCHAS (1992) Anmahnung in diesem Sinne. Gemeint ist die Anmahnung, das, was unter der Rubrik „Neue Beruflichkeit“ in die berufspädagogische Kommunikation eingebracht wird – von Schlüsselqualifikationen über Handlungsorientierung bis zu Neuer Ganzheitlichkeit – nicht vorschnell als Substitut für Beruf als gesellschaftliche Form für Arbeit zu nehmen. Ich lese die Anmahnung als Beitrag zur Reflexion der Frage, wie sich angesichts moderner Organisationsentwicklung eine funktional äquivalente Form finden läßt, die das leistet, was der *Beruf* im Zuge der Industrialisierung geleistet hat: die Institutionalisierung der Freiheit der Individuen im Hinblick auf ihren Beitrag zum Sozialprodukt.

Sozialhistorischer Rückvergleich in sozialtheoretischer Perspektive kann da helfen, und zwar vor allem dann, wenn er deutlicher noch als HARNEY den langen Umbruchsprozeß zwischen dem alten und dem modernen Europa reflektiert.

Literatur

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- DERS.: Berufspädagogik. In: H. GROOTHOFF (Hrsg.): Pädagogik. Das Fischer-Lexikon (Erstausgabe). Bd. 36, Frankfurt a.M. 1964, S. 26–32, 230.
- DERS.: Replik als Versuch einer Standortbestimmung. In: Die berufsbildende Schule 61 (1965), S. 249–252.
- DERS.: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung, ausgewählt und herausgegeben von K. STRATMANN. Braunschweig 1968.
- DERS./GROOTHOFF, H.H.: Die Berufsschule. Gestalt und Reform. Darmstadt 1959.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- DERS./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.
- BAETHGE, M.: Berufsprinzip und duale Ausbildung: Von Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? In: W. WITTEWITZ (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld 1996, S. 109–124.
- BERGER, P./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1969.
- BLANKERTZ, H.: Berufspädagogik im Mittelraum. Bericht und kritische Anmerkungen zu Heinrich Abels Studie über das Berufsproblem. In: Die berufsbildende Schule 17 (1965), S. 244–249 (a).
- DERS.: Der Deutsche Ausschuss und die Berufsbildung ohne Beruf. In: Die berufsbildende Schule 7 (1965), S. 314–321 (b).
- DERS.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik 5. Bochum 1966, S. 65–78.
- DERS.: Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 63 (1967), S. 408–422.
- DERS.: Bildungsbegriff. In: I. DAHMER/W. KLAFFKI (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S. 103–113.
- DERS.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: DERS. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Neue pädagogische Bemühungen. Bd. 29, 3. Aufl., Essen 1969, S. 23–41 (a).
- DERS.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969 (b).
- CLEMENT, U.: Vom Sinn beruflicher Bildung. In: ZBW 92 (1996), S. 617–626.
- DEISSINGER, Th.: Beruflichkeit als organisierendes Prinzip der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. Empfehlungen und Gutachten. Folge 7/8. Stuttgart 1964, S. 51–154.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- GEISSLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996.
- GEISSLER, K. u.a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongress. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. H. 13, Berlin/Bonn 1992.
- GREINERT, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover 1975.
- DERS.: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule 40 (1968), S. 145–156.
- DERS.: Fortbildungsschulpolitik im Deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahre 1895 bis 1914. In: I. LISOP u.a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress 4.–6. Okt. 1869 in Frankfurt a.M. (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 7, hrsg. v. BiBB). Berlin/Bonn 1990, S. 177–192.
- DERS.: Das deutsche System der Berufsausbildung. Baden-Baden 1993.
- DERS.: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition-Markt-Bürokratie. In: BWP 24 (1995) 5, S. 31–35.
- GROOTHOFF, H.H.: Heinrich Abel. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 62 (1966), S. 881–887.
- HAHN, A.: Die Systemtheorie Wilhelm Diltheys. In: Berliner Journal für Soziologie 9 (1999), S. 5–24.
- HARNEY, K.: Beruf. In: WILLMANN-INSTITUT (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1, Freiburg/Basel/Wien 1977, S. 87–90.

- DERS.: Die preußische Fortbildungsschule. Frankfurt a.M. 1980 (a).
- DERS.: Zur Systemfindung beruflicher Schulen. In: ZBW 76 (1980), S. 563–570 (b).
- DERS.: Zum Verhältnis von Berufspädagogik und Systemtheorie am Beispiel eines Versuchs von Jürgen Zabeck. In: ZBW 77 (1981), S. 779–784.
- DERS.: Der Beruf als Umwelt des Betriebes. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld 1985, S. 118–130.
- DERS.: Die Beziehung zwischen Handwerk und Industrie als dynamisierender Faktor in der Entstehung des Berufsbildungssystems: Wechselwirkungen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Strukturbildung am Beispiel des Hüttenfachtarbeiters. In: W.-D. GREINERT u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Kongreßbericht (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 6, hrsg. v. BiBB) Berlin/Bonn 1987, S. 73–101 (a).
- DERS.: Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem. In: F.H. PAFFRATH (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987, S. 171–191 (b).
- DERS.: Arbeit, Lernen, Berufsausdifferenzierung – Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: ders./PÄTZOLD 1990, S. 99–110.
- DERS.: 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. Frankfurt a.M. 1990, S. 206–227.
- DERS.: Industrialisierungsgeschichte als Berufsbildungsgeschichte. Der Einzug der Schrift in die Berufsbildung: zur Transformation von Beruf und Berufsbildung seit 1845. In: W.-D. GREINERT u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und sozialer Wandel. 5. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 4.–6. Okt. 1995 in Bochum, Bd. 1, Bielefeld 1996, S. 37–56.
- DERS.: Geschichte der beruflichen Bildung. In: ders./H.H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209–245 (a).
- DERS.: Der Beitrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissensform. Zur Erinnerung an Karlwilhelm Stratmann. In: ZBW 93 (1997), S. 227–241 (b).
- DERS./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Beruf. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990.
- DERS./TENORTH, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis – Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 91–113.
- HEIMANN, K.: Berufsbildungsinstitut will das Berufskonzept aufgeben – BiBB-Forschung zerstört Grundlagen des beruflichen Bildungssystems. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1994, H. 2, S. 27.
- IGGERS, G.G.: Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. 2. Aufl., Göttingen 1996.
- KUTSCHA, G.: Entberuflichung und Neue Beruflichkeit – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: ZBW 88 (1992), S. 535–548.
- LANGE, H.: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim/Berlin 1967.
- DERS.: Der Erfahrungsbegriff der Erziehungswissenschaft. In: W. BRAND/D. BRINKMANN (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Ludwig Kiehn zum 75. Geburtstag. Hamburg 1978, S. 211–248.
- DERS.: Ein dogmatischer Rückfall hinter Popper. Zu Wolfgang Brezinkas Neufassung seiner Metatheorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 403–422.
- DERS.: Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: ZBW 78 (1982), S. 733–748.
- DERS.: Überlegungen zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff im Hinblick auf Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: OELKERS/TENORTH 1987, S. 304–329.
- DERS.: Rezension „GREINERT, W.-D./HANF, G./SCHMIDT, H./STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufsbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin/Bonn 1987“. In: ZBW 85 (1989), S. 372–384.
- DERS.: Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: K. GEISSLER u.a. 1992, S. 41–75.
- DERS.: Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 245–260.
- LEMPERT, W.: Beruf als Politikum (Rez. BECK/BRATER/DAHEIM 1980). In: ZBW 77 (1981), S. 519–531.

- LIPSMAYER, A.: Berufsverwandtschaften und Berufsgeschichte von Metallberufen seit 1877. In: HARNEY/PÄTZOLD 1990, S. 111–134.
- DERS.: Hat die berufliche Bildung eine Zukunft? In: Die berufsbildende Schule 48 (1996), S. 299–308.
- DERS.: Vom Wert des Berufes. Eine berufspädagogische Positionsbestimmung. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen. Landesverband Schleswig-Holstein u.a. (Hrsg.): Der Wert des Berufes. 2. Schleswig-Holsteinischer Berufsschultag 7. Mai 1998. Kiel 1998, S. 25–41.
- LISOP, I.: Neue Beruflichkeit. Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: H. GEISSLER (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996, S. 285–300.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde., Frankfurt a.M. 1997.
- DERS.: Einführende Bemerkungen zu einer Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien. In: ders.: Soziologische Aufklärung 2. Opladen 1975, S. 170–192.
- DERS.: Gesellschaftliche Organisation. In: TH. ELLWEIN u.a. (Hrsg.): Erziehungswiss. Handbuch. Bd. I, Berlin 1969, S. 387–407.
- DERS.: Grundrechte als Institution. 2. Aufl., Berlin 1974.
- DERS.: Institutionalisierung – Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft. In: H. SCHELSKY (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970, S. 27–41.
- DERS.: Ökologische Kommunikation. Opladen 1986.
- DERS.: Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1984.
- DERS.: Soziologische Aufklärung. 6 Bde., Opladen 1970, 1975, 1981, 1987, 1988, 1995.
- DERS.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt a.M. 1973.
- DERS./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUTZ, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: H.G. MENDIUS u.a. (Hrsg.): Betrieb-Arbeitsmarkt-Qualifikation. Frankfurt a.M. 1976, S. 83–151.
- DERS.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin 1991, S. 27–36.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MONTESQUIEU, CH. S.: De l'esprit des lois. 5 Bde., Paris 1816 (zuerst 1748).
- DERS.: Vom Geist der Gesetze. Eingel., ausgew. u. übers. v. K. WEIGAND. Stuttgart 1965.
- NEGT, O./KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt a.M. 1976.
- NIPPERDEY, T.: Nachdenken über die deutsche Geschichte. 2. Aufl., München 1986.
- ODEH, I.: Berufliche Bildung für die arabische Bevölkerung in Israel. Darstellung, Analyse und ein weiterführendes Modell. (Diss. Hamburg) Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1991.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- REETZ, L.: Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: R. ARNOLD (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hohengehren 1999, S. 35–52.
- SCHRIEWER, J.: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 69–90.
- DERS.: Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: OELKERS/TENORTH 1987, S. 66–91.
- DERS./HARNEY, K.: „Beruflichkeit versus culture technique“. Contribution a la sémantique du travail en France et en Allemagne. In: B. ZIMMERMANN/C. DIDRY/P. WAGNER u.a. (Hrsg.): Le travail et la nation. Histoire croisée de la France et de l'Allemagne. Paris 1999, S. 107–146.
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: A. KÜHNE (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 1. Aufl., Leipzig o.J. (1923), S. 24–38.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- DERS.: Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung – dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs. In: J. BLASZ (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. H.-H. Grothoff zum 65. Geburtstag. Hannover 1975, S. 304–322.
- DERS.: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: ZBW 84 (1988), S. 579–599.
- DERS.: Zeit der Gärung und Zersetzung. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992 (a).
- DERS.: Zur Einführung in das Thema der AG 3. In: K. GEISSLER u.a. 1992, S. 323–327 (b).
- DERS./SCHLÖSSER, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M. 1990.
- TIEDEMANN, H.: Technik als gesellschaftliches Phänomen. Ein Vergleich von Ropohl und Luh-

- mann im Hinblick auf die ökologische Fragestellung im Technikunterricht. Frankfurt a.M./Berlin/New York/Paris/Wien 1997.
- VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NW (Hrsg.): Duale Ausbildung im Berufskolleg. Sonderheft der Verbandszeitschrift „Die kaufmännische Schule“. O.O., o.J. (1997).
- WEHLER, H.-U.: Geschichte als historische Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M. 1973.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit einer Bibliographie von Bernhard und Helga Schwenk. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig. Weinheim/Basel 1975.
- ZABECK, J.: Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: H. HEID/W. LEMPERT/DERS. (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. ZBW, Beiheft 1, Wiesbaden 1980, S. 21–33.
- ZAHN, E.: Professionalisierte Arbeit und politische Praxis. Zur berufspädagogischen Bedeutung der berufssoziologischen Analyse von Ulrich Beck, Michael Brater und Hansjürgen Daheim. In: ZBW 78 (1982), S. 428–439.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hermann Lange, Moltkeallee 12, 22926 Ahrensburg

Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem

Mit der europäischen Integration, der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung der Märkte und der damit einhergehenden Verschärfung der Wettbewerbsbedingungen hat die Diskussion um die Neugestaltung und Modernisierung der nationalen Berufsbildungssysteme einen neuen Aufschwung erhalten. Auch auf europäischer Ebene wurde die Aufgabe der Ausbildungssysteme in den letzten Jahren verstärkt diskutiert und deren zentrale Bedeutung im Hinblick auf eine aktive Gestaltung der Arbeitsmarktpolitik und eine Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit hervorgehoben (EUROP. KOMMISSION 1994, S. 143 f.). Bei der Diskussion um die Leistungsfähigkeit und die Reformpotentiale von Ausbildungssystemen und Bildungsinstitutionen stellt sich nicht nur die Frage nach deren Besonderheiten in den Strukturen und Funktionen, sondern auch nach der historisch-kulturellen Einbettung der Systeme und den strukturimmanenten Zusammenhängen innerhalb des Gesamtrahmens. Vor allem die beiden zuletzt genannten Aspekte werden in der nationalen sowie internationalen Berufsbildungsdiskussion häufig vernachlässigt. In den nachfolgenden Ausführungen wird versucht, diesen Fragen am Beispiel der Genese des deutschen Berufsbildungssystems näherzukommen. Hierzu wird zuerst auf die Entwicklung des Berufsbegriffs eingegangen. Im Mittelpunkt des zweiten Abschnittes stehen die verschiedenen Berufskonzepte von Mann und Frau und deren Einfluß auf die Ausgestaltung der modernen Berufsausbildung in Deutschland. Die strukturellen Auswirkungen dieser beiden Konzepte auf die gegenwärtige Berufsausbildungssituation werden im letzten Abschnitt aufgezeigt.

1. Zur Entwicklung des Berufsbegriffs

Der Begriff Beruf fand seit der Reformationszeit in Deutschland allgemeine Verwendung. Die Basis für die bedeutungsgeschichtliche Entwicklung des Berufsbegriffs ging von LUTHER aus, der in seinen Bibelübersetzungen den ursprünglichen Wortsinn (Berufung, gr. *klesis*, lat. *vocatio*) von seiner einseitigen theologischen Gebundenheit löste, indem er den Begriff auch auf das arbeitsteilige Gefüge der ständischen Ordnung übertrug, ihn zu „Stand“ und „Amt“ in Beziehung setzte und ihm damit eine von *vocatio*, den „inneren Ruf“ oder „Ruf Gottes“, säkularisierende Form gab. Zwar wurde auch schon in der christlich-scholastischen Tradition *vocatio* mit „Stand“ und gesellschaftlicher Arbeit in Beziehung gesetzt (CONZE 1972, S. 491 f.), neu an der semantischen

Ausrichtung des lutherischen Berufsbegriffs war jetzt aber die religiöse Bedeutung, die der innerweltlichen Alltagsarbeit zugeschrieben wurde. Als einziges Mittel eines gottwohlgefälligen Lebens sah man nunmehr „ausschließlich die Erfüllung der innerweltlichen Pflichten ..., wie sie sich aus der Lebensstellung des Einzelnen ergeben, die dadurch eben sein ‚Beruf‘ wird“, an (WEBER 1975, S. 67). Der Berufsbegriff, wie er in dieser Bedeutungsdimension Verwendung fand, war noch eingebettet in eine von der Lehre der *distributio officiorum* ausgehenden arbeitsteiligen Welt, in der sich die innerweltliche Pflichterfüllung – ungeachtet der sozialen und geschlechterbezogenen Unterschiede – auf jeden zulässigen Beruf bezog, eine Welt also, in der die Berufe selbst als gleichwertig erachtet wurden. So heißt es bei LUTHER:

„Es ist Gott nit umb die Werk zu tun, sondern umb den Gehorsam ... Daher kommts, Dass ein frum Magd, so sie in ihrem Befehl hingehet und nach ihrem Amt den Hof kehret oder Mist austrägt, oder ein Knecht in gleicher Meinung pflügt und fährt, stracks zu gen Himmel geht, auf der richtigen Strass, dieweil ein ander, der zu St. Jacob oder zur Kirchen geht, sein Amt und Werk liegen läßt, stracks zu zur Hellen geht“ (zit. nach CONZE 1972, S. 494).

Der Berufsgedanke, wie er von LUTHER geprägt wurde, war noch traditionell gebunden und im Gegebenen verhaftet; es fehlten ihm noch jegliche rational-ethischen Umgestaltungselemente, wie sie dann im Calvinismus und anderen Richtungen des asketischen Protestantismus auf der Basis der Prädestinationslehre und der dadurch begründeten innerweltlichen Askese und Bewährung des Menschen in der weltlichen Berufsarbeit zum Tragen kamen (WEBER 1975, S. 115 ff.). Gleichwohl bedeutete schon bei LUTHER „Beruf“ nicht nur Ruf in eine bestimmte Position und Tätigkeit, sondern er beinhaltete ebenfalls die Forderung nach einer sozial bestimmten Leistung im Sinne eines Dienstes am Nächsten (STRATMANN 1999, S. 66 f.; 1974, S. 50). Diese zur höchsten sittlichen Selbstbetätigung erhobene berufliche Pflichterfüllung wurde dann unter dem Einfluß der Aufklärung nicht mehr nur als Dienst an Gott und am Nächsten betrachtet. Unter der Perspektive der gesellschaftlichen Nützlichkeit und der Förderung des Allgemeinwohls trat jetzt vielmehr der Dienst an der Gesellschaft in den Vordergrund. Auch diese Form der innerweltlichen Pflichterfüllung war noch allgemein gedacht und bezog sich auf beide Geschlechter gleichermaßen. So wird z.B. in ZEDLERS Universallexikon von 1733 unter dem Stichwort „Beruff“ vermerkt:

„Beruff, einen zu etwas beruffen, heist nicht anders, als einen zu etwas bestimmen, oder ihn zu etwas besondern verpflichten. Der Beruff ist also eine Pflicht, nach der wir etwas besonders in der Menschlichen Gesellschaft zu verrichten schuldig sind“ (Bd. 3, Sp. 1449).

Mit dem Aufkommen und der Verbreitung des Vernunftprinzips setzte eine Rationalisierung und Individualisierung des Berufsgedankens und damit auch eine Überwindung der alten Berufsauffassung ein. Obgleich die säkularisierte und individualisierte Form der Ausdifferenzierung des Berufsbegriffs noch allgemeiner Natur war, die Überlegungen zur „Berufswahl“ sich in ihrem grundsätzlichen Charakter somit noch auf beide Geschlechter bezogen, richtete sich der Berufsgedanken doch an einer arbeitsteiligen Welt aus, in der die beruflichen Handlungsmuster geschlechterdifferent konfiguriert waren und für Frau-

en nur begrenzte Berufswahlmöglichkeiten bestanden. Es verwundert von daher auch nicht, daß die frühaufklärerischen Ratschläge vornehmlich an der Berufs- und Lebensplanung der Söhne exemplifiziert wurden (DER PATRIOT 1726, Bd. 3, S. 43). Mit der neuen säkulären Bedeutungserweiterung setzte zugleich ein Abrücken von dem theologisch gefärbten Berufsbegriff ein. Den neuen Wortsinn versuchte man jetzt durch eine begriffliche Dichotomisierung oder Ausdifferenzierung zu erfassen, indem man zwischen einem „äußerlichen“ und „innerlichen Beruf“ unterschied und mit letzterem auf die von Natur aus gegebenen individuellen Fähigkeiten des Menschen abhob, oder aber das Wort „Beruf“ gänzlich vermied und statt dessen auf die stärker ökonomisch konnotierten Begriffe „Lebens-Art“, „Profession“ oder „Hantierung“ auswich (KRÜNITZ 1795, S. 34). Das aus dem Französischen entlehnte Wort „Profession“ begann, sich in Deutschland mit der Säkularisierung des Berufsbegriff ebenfalls auszubreiten (CONZE 1972, S. 499), doch setzte sich, obgleich sich die Wortbedeutungen von „Beruf“ und „Profession“ eng berührten, später der Berufsbegriff durch. Während ZEDLER die Bedeutungsdimension von „Profession“ 1741 noch sehr breit faßte und diese auf die Bereiche „Wissenschaft“, „Handwerk“ und „Kunst“ bezog, findet sich bei KRÜNITZ später eine begriffsgeschichtliche Verengung. „Profession“ werde „nur in engerer Bedeutung im gemeinen Leben gebraucht“ (1811, S. 706), heißt es in der Enzyklopädie; und in diesem Sinne beschränkte sich der Begriff jetzt nur noch auf das Handwerk und die als „Professionisten“ bezeichneten Handwerker.

Eine schon auf die moderne Version des Berufsbegriffs verweisende Dimension zeigt sich Ende des 18. Jahrhunderts bei JOACHIM HEINRICH CAMPE. Im Prozeß der Transformation der geburtsständischen in die berufsständische Gesellschaft kristallisiert sich bei ihm ein Berufsgedanke heraus, der seines traditionell ethischen Charakters zwar noch nicht entkleidet war und auch noch eng mit Amt und Pflicht korrelierte, in seiner sozialökonomischen Orientierung aber schon auf eine moderne begriffliche Ausrichtung verwies. In spezifischen Wortverbindungen, wie z.B. „Berufsarbeit“, „Berufsgeschäft“, „Berufsthätigkeit“ oder „Berufsleben“, wird diese moderne Version seines Berufsdenkens sichtbar (CAMPE 1796, S. 114, 128, 131, 248; ders. 1807, Bd. 1, S. 474). Mit der Herausbildung des bürgerlichen Leistungsprinzips gegenüber dem ständischen Geburtsprivileg, der Ausrichtung von Beruf auf Leistung und der Forderung nach freier Berufswahl nahm das Berufsprinzip zweckrationale, auf Veränderung eingestellte Bedeutung an (STRATMANN 1974, S. 51).

2. *Die Berufskonzepte von Mann und Frau als Strukturelemente der modernen Berufsbildung*

2.1 *Die korporative Form des Berufs als konzeptioneller Ordnungsfaktor der Ausbildung*

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten ist die Berufsbildung in Deutschland in besonderem Maße von der traditionellen Form der Ausbildung, der Handwerkslehre, geprägt. Während in Frankreich die korporativen Strukturen im Rahmen der Revolution von 1789 durch Aufhebung der Zünfte und

ihrer Privilegien sowie durch das 1791 ergangene strikte Verbot beruflicher Vereinigungen und Koalitionen jeglicher Art zerschlagen wurden (SCHRIEWER 1986, S. 75) und auch in England unter dem Einfluß einer liberalen Gewerbepolitik und der Entwicklung individueller Freiheiten und wirtschaftlicher Selbstinteressen die handwerklichen Korporationen längst ihre berufliche Ausbildungsdominanz verloren hatten (GREEN 1990, S. 252 ff.; DEISSINGER 1992, S. 135 ff.), konnte das zünftige Handwerk in Teilen Deutschlands noch weit bis in das 19. Jahrhundert hinein überleben. In einigen Ländern (wie z.B. Hamburg [1865] und Lübeck [1866]) wurden erst mit den Gewerbeordnungen der sechziger Jahre die Zunftprivilegien abgeschafft. Doch selbst in der Phase wirtschaftlicher Liberalisierung und beschleunigter Industrialisierung, in der auf der Grundlage der Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes (1869) und der späteren Reichsgewerbeordnung (1871) die traditionelle Lehrlingsausbildung aufgehoben war (SIMON 1902, S. 321 ff.), fungierte das Handwerk noch als mentalitätsgeschichtliche Basis der Berufserziehung und als Muster der Wahrnehmung von Arbeitswirklichkeit (KÖRZEL 1987, S. 67; LANGE 1989, S. 376). Es avancierte schließlich im Rahmen seiner Rekorporierung zum Leitbild der modernen, dual organisierten und später als „duals System“ bezeichneten Berufsausbildung (STÜTZ 1969).

Die Wurzeln der modernen Berufsausbildung lassen sich bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen, als nämlich im Rahmen des Wandels von der alteuropäischen zur modernen Welt sich in der noch im alten Korporationsgeist des Handwerks verankerten Berufserziehung eine Krise anbahnte (STRATMANN 1967; 1993). Die sich zu dieser Zeit zwischen *ratio moderna* und korporativem Geist abzeichnenden Konflikte führten zwar zu einer Pädagogisierung der ständischen Berufserziehung, sie änderten strukturell jedoch nichts an der Fortexistenz der traditionellen Meisterlehre. Wie sich an der Hamburger Patriotischen Gesellschaft von 1765, einer vom Aufklärungsgedanken getragenen bürgerlich-öffentlichen Vereinigung, belegen läßt, führte die Kritik nicht zu radikalen Reformmaßnahmen, sondern zu einer die traditionelle Handwerkslehre ergänzenden Form einer systematischen Wissensvermittlung (MATTHAEI 1967; MAYER 1995, S. 20 ff.).¹

Das moderne Berufsbildungssystem entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in enger Verbindung mit dem Gewerberecht und den von der „Zunft“ auf „Innung“ umgebauten Handwerkskorporationen (HARNEY 1996, S. 38 ff.). Die sozialhistorische Folie für diesen Prozeß lieferte die gegen die erstarkende Sozialdemokratie gerichtete Integrationspolitik des deutschen Kaiserreiches, die über sozialprotektionistische Maßnahmen den „alten“ Mittelstand, das Handwerk, in die Sammlungsbewegung des „Kartells der staatsershaltenden und produktiven Stände“ einband (WEHLER 1988, S. 100 ff.; BLANKERTZ 1969a, S. 119 ff.; GREINERT 1993, S. 35 ff.). Diese Politik führte gegen Ende des Jahrhunderts zu einer Restabilisierung und Reprivilegierung der handwerklich-korporativen Kräfte. Die Matrix der modernen Berufsbildung

1 Bemerkenswert ist, daß die auch im 19. Jahrhundert fortgeführten Initiativen der Patriotischen Gesellschaft entscheidend zum Aufbau des beruflichen Bildungswesens in Hamburg beigetragen haben. Dadurch ergab sich die einzigartige Konstellation, daß noch vor Einführung eines allgemeinen öffentlichen Volksschulwesens in Hamburg bereits ein staatliches Berufsschulwesen existierte.

bildeten zwei Ereignisse. *Erstens*: Die Rekorporierung des Handwerks auf der Grundlage der „Handwerkerschutzgesetzgebung“ von 1897 und 1908. Im Rahmen dieser Gesetzgebung wurden – eingebunden in ein selbstverwaltetes Kammersystem² – allein dem Handwerk die institutionellen und organisatorischen Ausbildungsberechtigungen zuerkannt. Das als öffentlich-rechtliche Institution ausgebaute Kammersystem hatte dabei eine organisierende Wirkung auf die Ordnung von Beruf und Ausbildung (HARNEY 1999b; LANGE 1995, S. 102 f.). *Zweitens*: Die Transformation der allgemeinen Fortbildungsschule in eine am Berufsprinzip orientierte Berufsschule. Auf diese ebenfalls an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einsetzende Entwicklung wird im Rahmen dieses Beitrages nicht näher eingegangen.

Entscheidend für die Entwicklung des Berufs zum universalisierten Regulationsprinzip der Ausbildung war, daß sich das handwerklich-korporative Berufskonzept in den Industriesektor hinein erweiterte, in einen Sektor, der entwicklungsgeschichtlich keine korporativ verankerte Form von Beruflichkeit kannte (HARNEY/ZYMEK 1994, S. 407; HARNEY 1996, S. 37). Dieses Berufskonzept mit seinem ganzheitlichen, am Lebensberuf orientierten Charakter war jedoch nicht nur für die Entwicklung des Berufsbildungssystems von grundlegender Bedeutung, sondern es avancierte auch zu einer wichtigen Kategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Theorie, der Berufsbildungstheorie. In der Diskussion um den Bildungswert der beruflichen Arbeit wurde in Rückgriff auf den handwerklichen Berufsbegriff ein Berufsverständnis freigesetzt, das, an den positiven Momenten des traditionellen Berufsgedankens anknüpfend und den identitätsstiftenden bzw. persönlichkeitsbildenden Charakter der Berufsarbeit fokussierend, die Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung zu überwinden versuchte (zur Kritik z.B. BLANKERTZ 1969b, S. 139 ff.; STRATMANN 1999b S. 75 ff.; 1999a, S. 581 ff.). Selbst im heutigen Berufsverständnis ist trotz erhöhter Berufsmobilität und verschärfter Arbeitsflexibilität die ethisch-idealistische Dimension noch virulent.

2.2 Konzeptualisierung und Formentwicklung des Berufs der Frau

Das Berufskonzept, wie es für die Entwicklung der dualen Berufsausbildung in Deutschland bestimmend wurde, entstammte einer Ausbildungstradition, von der Frauen – sieht man einmal von der Zunftgeschichte des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit mit ihren wellenmäßigen Beteiligungschancen von Frauen im Handwerk ab (WENSKY 1980; BÁTORI 1991; UITZ 1998) – bis in das 20. Jahrhundert hinein ausgeschlossen waren. Für Frauen, denen in der Regel sowohl die traditionell handwerkliche Ausbildungspraxis³ als auch die akademischen Bildungs- und Berufsbildungswege versperrt waren, entwickelten sich

2 Zur Entwicklung der beiden Stränge „Innung“ und „Kammer“ im Rahmen der Handwerks-korporationen sowie deren Einfluß auf die Gestaltung des Berufsbildungssystems HARNEY 1996, S. 38 ff., ders. 1999 sowie LANGE 1995, S. 102 ff.

3 Vielfältige Quellen belegen, daß Frauen keineswegs immer von der handwerklichen Ausbildung ausgeschlossen waren. Man geht allerdings davon aus, daß mit ADRIAN BEIERS Schrift „De jure prohibendi quod competit opificibus et in opifices“ von 1688, ein auf der Verschriftlichung der handwerklichen Normen und Verhaltenscodices basierendes Regelwerk, die

unter verschiedenen historisch-gesellschaftlichen Kontextbedingungen andere Wege einer formalisierten Berufsausbildung (MAYER 1998a, S. 430 ff.). Verallgemeinernd läßt sich feststellen: Während für die männliche Jugend die betriebliche Form der Ausbildung die historisch dominante war, zu der dann ergänzend die schulische trat, kristallisierte sich insbesondere für die weibliche Jugend bürgerlichen Milieus eine Ausbildungsform auf der schulischen Ebene heraus. Die keineswegs kampflos erzwungene Integration weiblicher Lehrlinge in das dual organisierte Ausbildungsmodell fand erst ab 1909 statt (SCHLÜTER 1987) und ist nur als *ein* Ansatz dieser vielschichtigen Entwicklung zu sehen. Unberücksichtigt bei der Frage der Ausbildung von Frauen blieben bisher Prozesse beruflicher Qualifizierung im informellen oder sozialisatorischem Bereich, die, da sie außerhalb der Vorstellung einer formalisierten, männlich konnotierten Ausbildungspraxis lagen, auch kaum das berufspädagogische Blickfeld tangierten.⁴ Auf diesen für die Gesamtdiskussion wichtigen, aber bisher noch kaum erforschten Berufsbildungsaspekt kann auch in den nachfolgenden Ausführungen nicht eingegangen werden.

Für den hier zu diskutierenden Zusammenhang ist von Bedeutung, daß sich neben dem Berufskonzept des Mannes ein auf die Frau bezogenes Berufskonzept profilierte, welches sich in Dynamik und Handlungslogik zwar vom männlichen Konzept unterschied, für die Genese des Berufsbildungssystems und für die Verberuflichung der Arbeit der Frau aber nicht weniger bedeutsam war als das Berufskonzept des Mannes. Der Berufsgedanke entwickelte sich für die Frau im Prozeß der Transformation von der geburtsständischen zur berufsständischen Gesellschaftsordnung und der Genese der bürgerlichen Gesellschaft. Für JOACHIM HEINRICH CAMPE, einen der profiliertesten Vertreter der Aufklärungspädagogik, bildeten „Stand“, „Bestimmung“ und „Beruf“ die sozialen Determinanten von der Erziehung und Bildung des Menschen. Seine Vorstellungen schlugen sich in Bildungsprogrammen nieder, die in Reflexion der zeit-spezifischen Verhältnisse als pädagogische Antworten auf die Modernisierungskrisen entstanden sind. In seiner Erziehungsschrift „Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend“ (1783) wandte er sich an die Söhne des Bürgertums, die im Begriff waren, in das Geschäfts- und Berufsleben überzutreten. Als Erziehungs- und Ausbildungsratgeber war auch seine Schrift „Väterlicher Rath für meine Tochter (1789)“ verfaßt, die an junge Frauen des bürgerlichen Mittelstandes adressiert war.⁵ Während sich im „Theophron“ die Erziehung der Söhne an der neu strukturierenden Arbeits- und Geschäftswelt des bürgerlichen Geschäftsmannes ausrichtete, wurde im „Väterlichen Rath“ der Erziehungs- und Lebensentwurf der bürgerlichen Frau – gefaßt unter der Formel des „Berufs des Weibes“ – für die sich modernisieren-

Handlungsmuster und -spielräume für Frauen und Männer im Handwerk dann klar definiert und fixiert waten (SIMON-MUSCHEID 1998, S. 13 ff., zu BEIERS Schriften auch STRATMANN 1993, S. 41 ff., 96 ff.).

- 4 Auf diesen bildungsgeschichtlich bisher vernachlässigten Aspekt hat mich dankenswerterweise Prof. Dr. GÜNTER KUTSCHA hingewiesen. KATHARINA SIMON-MUSCHEID (1998, S. 7 f.) führt die Blickverengung auch auf die definitorische Einschränkung des Handwerksbegriffs in der historischen Handwerksforschung zurück.
- 5 Die Schrift hatte einen hohen Verbreitungsgrad; sie wurde in 10 Auflagen (ohne Raub- und Nachdrucke) publiziert und ins Holländische, Französische, Russische, Polnische und Dänische übersetzt (KERSTING 1989, S. 373).

de Welt entworfen. Beide Erziehungsschriften haben in ihrer Entflechtung der Lebenskreise von Mann und Frau zur Konfiguration des Geschlechterverhältnisses in der bürgerlichen Gesellschaft beigetragen.

Für CAMPE bildete der Beruf der Frau ein Analogon zum Beruf des Mannes. Sein Konzept vom Beruf der Frau war auf die dreifache Bestimmung von Frauen als „*beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorsteherinnen des innern Hauswesens*“ (CAMPE 1988, S. 16 f.) hin ausgelegt und noch von der christlichen Sozialethik geprägt. Beruf und Berufung sowie Amt, Stand und Pflicht korrelierten noch miteinander, begründet durch den Willen Gottes, die Natur und die aufkommende bürgerliche Gesellschaftsordnung. In diesem traditionellen Sinne wurde das „Berufsgeschäft“ der Frau der „Berufsarbeit“ des Mannes als funktional gleichwertig gegenübergestellt. Die für die „Berufstätigkeit“ von Mann und Frau verwendeten Begrifflichkeiten verweisen in ihrem modernen Bedeutungszuschnitt zugleich aber auch auf den ambivalenten Charakter des CAMPESchen Berufsgedankens, der einerseits in der Erweiterung des Arbeitsbereichs der Frau gegenüber der alten Hausökonomie und der selbständigen und eigenverantwortlichen Stellung der Frau im Hauswesen sichtbar wird und sich andererseits in der einschneidenden Beschränkung der Frau auf das Haus zeigt. Das Berufskonzept der Frau, wie es sich bei CAMPE abzeichnete, bezog sich vorerst ausschließlich auf die Lebenswelt der bürgerlichen Frau mittelständischen Milieus. Für die Frauen der Unterschichten entwickelte sich zur gleichen Zeit ein auf die Lebens- und Geschlechterverhältnisse der unteren Stände und Sozialschichten gerichtetes Erwerbskonzept, das sich innerhalb einer „Pädagogik der Armut“ (LESCHINSKY/ROEDER 1983) in industriepädagogischen Einrichtungen, den Industrieschulen, institutionell ausformte (MAYER 1997; 1998b). Beide Konzepte, das Berufs- wie das Erwerbskonzept, können unter berufspädagogischer Perspektive als Ansätze einer proto-beruflichen Erziehung gewertet werden.

Das im „Beruf des Weibes“ gefaßte Konzept war in seinem zweckgebundenen und an der Bestimmung der Frau orientierten Charakter noch als Einheit von „Beruf“ und „Bildung“ gedacht. In dieser Form gestaltete es sich zum praktischen wie theoretischen Leitbild der bürgerlichen und später der gesamten Mädchenbildung des 19. Jahrhunderts.⁶ Eine kritische Reflexion des Konzeptes fand in der neuhumanistischen Bildungsära nicht statt; auch unter dem Einfluß der klassischen Bildungstheorien behielt der frühere Bildungsentwurf seinen zweckgebundenen Charakter bei (MAYER 1999a). So bildete z.B. der „Beruf der Frau“ bei FRIEDRICH NIETHAMMER (1808, S. 340 ff.) die Begründungsbasis für seine geschlechterdifferente Auffassung von Bildung, und in der pädagogischen Theorie FRIEDRICH SCHLEIERMACHERS lieferte die „Differenz des Berufs“ zwischen Mann und Frau die Matrix für eine Bildungskonzeption, in der die Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts – abseits von der sich konstituierenden bürgerlichen Öffentlichkeit, der Formierung des Staatsbürgers und dem Aufbau eines öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens –

6 Allerdings waren Frauen des höheren Bildungs- und Wirtschaftsbürgertums von dieser engen Zwecksetzung des bürgerlichen Lebensentwurfes befreit; sie konnten sich am aristokratischen Bildungsmodell orientieren, das auch Frauen eine freiere Entfaltung und eine höhere ästhetische und geistige Kultur zugestand (FREVERT 1998).

noch weitgehend in die häusliche Lebenssphäre eingebunden war (SCHLEIERMACHER 1902, S. 68 ff., 160 ff., 254 f.). Durch die unterschiedlichen Bestimmungen der Bildungswelten und Bildungsorte für Mann und Frau blieb das moderne Bildungswesen, das im 19. Jahrhundert über Berechtigungen und Zertifikate zunehmend mit Bildungs-, Berufs- und Karriereverläufen verknüpft wurde, den Frauen lange Zeit verschlossen. Die Zielsetzungen und Institutionalisierungsformen „weiblicher Bildung“ orientierten sich auch weiterhin an dem „besonderen Beruf“ der Frau.

Doch ähnlich wie beim Berufskonzept des Mannes gestaltete sich das Berufskonzept der Frau zu einer modernen universellen Form aus. Diese Entwicklung verlief in zwei sich gegenseitig bedingenden Transformationsprozessen. Im Mittelpunkt des *ersten* Transformationsvorganges stand die Übertragung des traditionellen Bildungs- und Berufskonzeptes, wie es sich zuerst für die Frau des Bürgertums formierte, auf das gesamte weibliche Geschlecht. Charakteristisch für den *zweiten* Transformationsprozeß war die Verlagerung des Erwerbskonzeptes – wie es zuerst für Frauen der Unterschichten bestimmend wurde – in die Lebenswelt der bürgerlichen Frau. Die sozialhistorische Folie dieser beiden Prozesse läßt sich kurz folgendermaßen skizzieren.

Erstens: Damit das Modell der bürgerlichen Familie zur dominanten Lebensform avancieren und das Leitbild der bürgerlichen Frau, „Nicht Erwerb, sondern Erhaltung des Erworbenen durch Schonen und Sparen...“ (MEIER 1826, S. 205), auch in den unteren Sozialschichten zur Entfaltung kommen konnte, mußten bestimmte strukturelle Voraussetzungen gegeben sein. Ein wichtiges Moment des Verbürgerlichungsprozesses war der Anstieg der Reallöhne in den Arbeiterschichten um die Mitte des 19. Jahrhunderts. Die Verbesserung der sozioökonomischen Verhältnisse stellte eine entscheidende Grundlage für die Konfiguration der Rolle des „Familienernährers“ und der Hausfrauenrolle in den Unterschichten dar (STAMMLER 1994). Aber auch auf der Ebene der schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesse bildete sich der Transformationsvorgang ab. Der bürgerliche Weiblichkeitsentwurf formierte sich jetzt – unabhängig von der sozialen Lebenswelt und den Lebensverhältnissen der Schülerinnen – zur allgemeinen Bildungsnorm. So erklärte z.B. die 9. Allgemeine Deutsche Lehrer-Versammlung den „weiblichen Beruf“ für alle Mädchen zum alleinigen Erziehungsziel, wenn es in den 1857 beschlossenen Leitsätzen heißt: „Der Lebensberuf, für den das Mädchen gebildet werden soll, ist für alle Lebensverhältnisse derselbe: Gattin, Mutter und Hausfrau zu seyn“ (DIE FRAGE ÜBER WEIBL. BILD., S. 40). Und LUISE BÜCHNER forderte 1856 in ihrer Schrift „Die Frauen und ihr Beruf“ die zukünftige Arbeiterfrau nicht erwerbsberuflich, sondern für den häuslichen Beruf auszubilden.

Die Diskussion erhielt schließlich im Deutschen Kaiserreich eine um die hauswirtschaftliche Bildungsidee erweiterte Dimension. Richtete sich die Forderung nach hauswirtschaftlicher Unterweisung zuerst an Mädchen der ärmeren Sozialschichten als Maßnahme gegen den drohenden Zerfall der Familie, der Sitten und den sich verschärfenden Klassenkonflikt (SCHRADER-BREYMAN 1888; KALLE/KAMP 1889; TORNIEPORTH 1979, S. 87 ff.), so fächerte sich diese Idee später zu einem berufspädagogischen Programm und einem schulüber-

greifenden Reformkonzept aus. Der „natürliche Beruf der Frau“ lieferte KERSCHENSTEINER (1902) die Begründungsbasis für eine zeitgemäße Mädchenbildung, in deren Rahmen der „Beruf der Frau“ dem des Mannes gegenübergestellt wurde. Mit diesem Denkmuster ließ sich zugleich der Ansatz verfolgen, analog zur Berufsschule für die männliche Jugend auch die Fortbildungsschule für die weibliche Jugend als Berufsschule zu begründen (MAYER 1992). Der „Beruf der Frau“ bot jedoch nicht nur die Grundlage für ein geschlechterdifferentes Ausbildungsmodell, sondern entwickelte sich auch zum zentralen Bildungsmoment und zum curricularen Kern der schulischen Ausbildung, insbesondere für solche weiblichen Jugendlichen, die als Un- oder Angelehrte arbeiteten, erwerbslos waren oder im Elternhaus verblieben (SIEMSEN 1923; ESSIG 1928; SCHECKER 1963, S. 248 ff.; SCHULZ 1964). Dieses curriculare Konzept hatte bis in die Reformphase der 1960er Jahre hinein Bestand.

Zweitens: Der zweite Transformationsprozeß begann zwar schon in der Vormärzzeit, als sich das Verhältnis von „Haus“ und „Beruf“ mit der Gründung von Frauenvereinen zu lockern begann und erste Ausbildungsmöglichkeiten für Frauen bürgerlichen Milieus entstanden (z.B. als Lehrerin, Kindergärtnerin); die eigentliche Entwicklung setzte aber im Rahmen der Industrialisierung und wirtschaftlichen Liberalisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein. Die aufkommende Gewerbefreiheit bildete dabei ein wichtiges Moment für die beginnende Diskussion um die Berufsbildung und Erwerbstätigkeit der bürgerlichen Frau. Unter dem Druck der sozioökonomischen Verhältnisse und der gewandelten Lebensformen des Bürgertums war das Modell der ‚Versorgungsehe‘ brüchig geworden, so daß vor allem die große Zahl unverheirateter und verwitweter Frauen der mittleren und höheren Sozialschichten ein entscheidendes Handlungsmotiv für die Aktivitäten im Berufsbildungsbereich abgab (OEFFENTLICHE BESPRECHUNG 1865, S. 404; GRUNDIG 1875, S. 232 ff.). Poinziert wird die damalige Situation von WICHARD LANGE in DIESTERWEGS „Rheinische(n) Blätter(n)“ beschrieben:

„Man hat gut sprechen: das Weib gehört der Familie an und soll für dieselbe gebildet werden. Ein großer Theil der Frauenwelt kommt ja gar nicht mehr in die Familie hinein. Die von Jahr zu Jahr zunehmende Ehelosigkeit gehört zu jenen socialen Uebeln, die sich nicht durch Worte beseitigen lassen. Die Ehelosigkeit hat eine grauenhafte Noth, physische wie moralische im Gefolge. So ein verlassenes Geschöpf nagt am Hungertuche – oder geht ins Bordell oder wird Maitresse. Es fragt sich also: Wie verschaffen wir dem Weibe zureichende Erwerbsquellen und wie haben wir es zu bilden, damit es sich dereinst durch die Welt schlagen kann ohne Hülfe des Mannes und ohne – Lehrerin zu werden, also einen Weg zu betreten, der jetzt fast der einzige ist“ (zit. nach GRUNDIG 1875, S. 232).

Die erwerbsberufliche Transformation wurde angeschoben durch zwei Ereignisse:

(1) Durch die Gründung des „Frauenbildungsvereins“ 1865 in Leipzig, auf dessen Initiative sich noch im gleichen Jahr der Allgemeine Deutschen Frauenverein (ADF) etablierte. Unter der zentralen Forderung des Vereins, die „Arena der Arbeit“ auch für Frauen zu öffnen, verband sich zugleich der Anspruch nach ökonomischer Selbständigkeit und Unabhängigkeit der bürgerlichen Frau. „*Die einzige Emancipation, die wir für unsere Frauen anstreben*“ – heißt

es in der programmatischen Schrift LOUISE OTTOS „Das Recht der Frauen auf Erwerb“ (1866, S. V) –, „ist die *Emancipation ihrer Arbeit*.“ Als zentrales Ziel verfolgte der Verein demgemäß die Aufgabe, „für die erhöhte Bildung des Geschlechts und die Befreiung der weiblichen Arbeit von allen ihrer Entfaltung entgegenstehenden Hindernissen mit vereinten Kräften zu wirken (ebd., S. 87).⁷

(2) Durch Gründung des „Vereins zur Förderung der weiblichen Erwerbsfähigkeit“ 1866 in Berlin, der auf Initiative des „Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Classen“ nach dem Vorbild der Londoner „Society for Promoting the Employment of Women“ entstand.⁸ Dieser Verein, der später nach dessen Begründer ADOLF LETTE, dem damaligen Präsidenten des Centralvereins, benannt wurde, war wiederum Vorbild für weitere Vereinsgründungen, die sich 1869 zum „Verband Deutscher Frauenbildungs- und Erwerbs-Vereine“ zusammenschlossen (Die Frauen-Vereins-Conferenz 1869). Vordringliches Ziel dieses Verbandes war die Förderung der Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts. Hierzu sollten berufliche Ausbildungswege und Ausbildungsstätten, insbesondere für die weibliche Jugend bürgerlichen Milieus, geschaffen und gefördert, bestehende Tätigkeitsfelder für Frauen geöffnet und neue Erwerbsmöglichkeiten für sie erschlossen werden.⁹

7 Folgende Frauenbildungsvereine wurden durch den ADF gegründet: Leipzig (1865), Braunschweig (1868), Cassel (1869), Eisenach (1872), Stuttgart (1873), Gotha (1874), Frankfurt a.M. (1876), Hannover (1877), Heidelberg (1879).

8 Im Vergleich zu den Bestrebungen in England und Frankreich setzte die Diskussion um die Erwerbsarbeit und Berufsausbildung von Frauen in Deutschland später ein. Die zeitliche Verschiebung läßt sich einerseits auf die damals noch bestehenden Arbeitsbeschränkungen zurückführen, die erst mit der Gewerbefreiheit aufgehoben wurden, andererseits stand die in Deutschland vorherrschende Vorstellung vom „eigentlichen Beruf“ der Frau einem erwerbsberuflichen Denken entgegen. In England begann die Diskussion um bessere Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten für Frauen um 1859. Der mit Unterstützung der *National association for social science* 1860 gegründete *Society for promoting the employment of women* unterhielt zwar auch eigene Einrichtungen (Nachweisungsbüro und Handelsschule für Frauen des Mittelstandes), das Ziel war aber – im Unterschied zur deutschen Entwicklung – die berufliche Ausbildung von Frauen in Privatunternehmen so zu fördern, damit sie „sich selbst so ... etablieren, daß sie hinwiederum andere Frauen beschäftigen“ (Beiträge zur Geschichte 1865, S. 391). Die Diskussion in Frankreich setzte mit der von JULES SIMON 1860 vorgelegten Analyse zur Lage, zu den Aussichten und Lohnverhältnissen der im Pariser Kleingewerbe arbeitenden Frauen ein. Ab 1864 wurden auf privater Vereinsinitiative die ersten *écoles professionnelles* für Mädchen in Paris gegründet (BÜCHNER 1878), die, ähnlich wie die Anstalten in Deutschland, berufliche Ausbildungsmöglichkeiten auf schulischer Ebene anboten. Intensiviert wurde diese Entwicklung durch den Ausstellungsbericht zur Pariser Weltausstellung 1867 und die darin enthaltenen Untersuchungen über den gewerblichen Unterricht. Im Unterschied zu Deutschland strebte man in Frankreich eine Verbesserung der Ausbildungssituation von Frauen vor allem unter wirtschaftlichen Konkurrenzgesichtspunkten an.

9 Diesem Verband gehörten an: Letteverein in Berlin (1866), Badischer Frauenverein Karlsruhe (1859), Verein der Berliner Volksküchen (1866), Verein zur Förderung der Erwerbsthätigkeit des weiblichen Geschlechts in Hamburg (1867), Frauenbildungsverein zur Förderung der Erwerbsthätigkeit in Breslau (1867), Frauen-Erwerbsverein in Bremen (1867), Alice-Verein für Frauenbildung und Erwerb in Darmstadt (1867), Braunschweiger Frauenverein (1868), Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen (1869), Hausfrauen-Verein Berlin (1873), Handels- und Gewerbeschule für Frauen und Töchter in Stettin, Verein zur Förderung des Erwerbsthätigkeit des weiblichen Geschlechts in Potsdam (1877).

Wenngleich sich beide Vereinigungen in ihrem Selbstverständnis unterschieden¹⁰, verfolgten sie in der Praxis ähnliche Bestrebungen, die sich vor allem in der Gründung von Schulen und Ausbildungsstätten für Frauen niederschlugen. Es entstand ein vielschichtiges Netz schulischer Ausbildungsformen, das durch unterschiedliche Trägerschaften eine heterogene Struktur aufwies. Die neu geschaffenen Einrichtungen lassen sich nur schwer systematisieren, da jegliche Normierungen fehlten und die institutionellen Ausgestaltungsmodalitäten von den lokalen und regionalen Kontextbedingungen abhängig waren.¹¹ Als einheitliche Zielrichtung schälte sich die Aufgabe heraus, durch systematisch geordneten Unterricht in aufeinander aufbauenden Lehrkursen und in Kombination mit Lehrwerkstätten die Ausbildungsmöglichkeiten von Frauen auf schulischem Wege zu verbessern. Folgt man der Einteilung LINA MORGENSTERNs, so lassen sich grob drei „Schulformen“ unterscheiden:

(1) Die *Fachschulen* waren vornehmlich berufsfachlich ausgerichtet und bildeten in der Regel nur für einen Erwerbszweig aus. Zu den Fachschulen gehörten z.B. die vor allem in Sachsen entstandenen Spitzenklöppelschulen, die zum Teil unter staatlicher Aufsicht standen, aber auch die Maschinenstickereischule zu Auerbach, die Holzschnitzereischulen in Berlin und die Photographische Lehranstalt und Setzerinnenschule des Lettevereins in Berlin (MORGENSTERN 1893, S. 124 f., 142 ff.; WEHRMEISTER 1997; OBSCHERNITZI 1987).

(2) Die *Handels- und Gewerbeschulen* unterschieden sich von den Fachschulen insofern, als hier das Ausbildungsspektrum breiter angelegt war. Die angebotenen Lehrkurse konzentrierten sich zumeist auf den gewerblichen (z.B. Schneiderei, Putzmacherei, Buchbinderei), kaufmännischen (z.B. Buchhaltung) oder kunstgewerblichen Berufsbereich (z.B. Kunststickerei, Musterentwurf, Lithographie, Porzellanmalerei). Ergänzt wurden diese beruflichen Möglichkeiten zumeist noch durch eine Ausbildung in pädagogischen Berufen (z.B. als Kindergärtnerin, Zeichen- oder Handarbeitslehrerin). Wenn auch die erwerbsberufliche Ausbildung der Schülerinnen im Vordergrund stand, so verfolgten die meisten Schulen doch eine doppelte, auf Haus und Erwerbsberuf bezogene Zielsetzung. Im Rahmen der konservativen Wende in der Kaiserzeit bekam dieser Aspekt dann eine noch stärkere Gewichtung. In der 1867 vom Hamburger „Verein zur Förderung der weiblichen Erwerbsthätigkeit“ gegründeten Gewerbeschule für Mädchen, die wie die Handels- und Gewerbeschule des Lette-

10 So war der ADF ein auf die Selbsthilfe der Frauen angelegter Verein, der Männer nur als Ehrenmitglieder zuließ, während in den Erwerbsvereinen Männer und Frauen zusammenarbeiteten. Als Unterscheidungskriterium werden häufig auch die Statuten des Berliner Lettevereins herangezogen, in denen Frauen aus den unteren Sozialschichten (Dienstmädchen, Wäscherinnen und in der Landwirtschaft arbeitende Frauen) von den Bestrebungen des Vereins ausdrücklich ausgeschlossen waren (DIE GRÜNDUNG DES BERLINER VEREINS 1866, S. 94). Eine solche Regelung findet sich in den Statuten anderer Frauenerwerbsvereine nicht. Gleichwohl kann nicht übersehen werden, daß durch die schulischen Voraussetzungen, die Art der Förderung und die Schulgeldzahlungen der Kreis der Schülerinnen weitgehend auf das bürgerliche Milieu beschränkt blieb.

11 Einen guten Überblick über die Entwicklung und den Ausbaustand der beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen gegen Ende des 19. Jahrhunderts liefert die zweibändige Dokumentation von LINA MORGENSTERN (1893). Weitere Hinweise finden sich bei PACHE (1899), JAHN (1892) und LEVY-RATHENAU (1910).

vereins Modellcharakter für weitere Schulgründungen besaß, sollten die Schülerinnen nicht nur auf einen „*selbständigen Erwerbe* als Kindergärtnerinnen, Buchhalterinnen, Zeichnerinnen und Schneiderinnen u.f.w.“ vorbereitet werden, sondern auch „zu einer nützlichen Tätigkeit *im Hause* oder im Geschäfte des Vaters“ (JAHRESBERICHT 1881/82, S. 3). Zu den Musteranstalten zählten gegen Ende des Jahrhunderts neben den bereits genannten Gewerbeschulen auch die schulischen Einrichtungen der Vereine in Breslau, Leipzig, Dresden und Karlsruhe sowie diejenigen des Frauen-Erwerbsvereins zu Wien, Graz und Prag (MORGENSTERN 1893, S. 125).

(3) Im Unterschied zu den Gewerbeschulen standen hinter den *Frauenarbeitschulen* stärker gewerbefördernde Motive. Die Ausbildung in diesen Schulen bezog sich, von der textilen Hausindustrie der Region ausgehend, nahezu ausschließlich auf den Bereich der verschiedenen Handarbeiten. Wie aus dem Programm der 1867 als Industriezeichenschule gegründeten Reutlinger Frauenarbeitsschule ersichtlich ist, waren die schulischen Zielsetzungen darauf ausgerichtet, durch „theoretischen, artistischen und technischen Unterricht auf dem Wege des Studiums und der Handarbeit junge Schülerinnen einer nützlichen Tätigkeit entgegen zu führen, sie zur gewandten, exakten und geschmackvollen, weiblichen Handarbeit auszubilden“ (zit. nach GERBER/GRÜNWARD 1992, S. 24). Analog zu den Gewerbeschulen sollten auch hier auf der Grundlage des Zeichnens handwerkliches Können mit ästhetischer Gestaltung verknüpft werden. Das Konzept der Frauenarbeitsschule ging ebenfalls von der doppelten Zwecksetzung aus, die Schülerinnen für den häuslichen und erwerbsberuflichen Bereich auszubilden, wodurch sich die Anstalt auch für Töchter aus den höheren Kreisen öffnete. Die 848 Schülerinnen, die 1876 die Frauenarbeitsschule besuchten, kamen zu über einem Drittel (35 %) aus Beamten- und Akademikerfamilien, zu ebenfalls über einem Drittel (34 %) aus Familien von Handwerkern und Gewerbetreibenden und zu knapp einem Viertel (24 %) aus Familien von Kaufleuten und Fabrikanten. Wie bei der Hamburger Gewerbeschule besuchten auch hier kaum Schülerinnen der unteren Bevölkerungsschichten die Anstalt. Nach dem Modell der Reutlinger Frauenarbeitsschule, die auch als „Polytechnikum für das weibliche Geschlecht“ bezeichnet wurde (MORGENSTERN 1889), erfolgte eine Vielzahl von Schulgründungen im süddeutschen Raum und in der Schweiz (Basel, Zürich, Bern; WÜRT. MINISTERIALABT. 1925, S. 27 ff.; SOLTERMANN 1988).

Für die erwerbsberufliche Ausformung des Berufskonzeptes der Frau spielten die schulischen Berufsbildungswege eine zentrale Rolle. Die besondere Bedeutung dieser Qualifizierungsmöglichkeiten bestand darin, daß sie die Grundlage für ein auf die doppelte Berufsstruktur der Frau zugeschnittenes Ausbildungswesen abgaben, das sich neben dem System der dualen Ausbildung etablierte und aus dem heraus sich das spätere Berufsfachschulsystem entwickelte.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für den erwerbsberuflichen Transformationsprozeß war die Ausdifferenzierung der Frauenarbeit. In Analogie zur Formierung des modernen Berufskonzeptes des Mannes, in dessen Rahmen die Trennung der ursprünglichen Einheit von „Betrieb“ und „Beruf“ ein entscheidendes Moment des Modernisierungsprozesses abgab, bildete das Ausein-

anderdriften der traditionellen Einheit von „Haus“ und „Beruf“ das entscheidende Moment der Modernisierung des traditionellen Berufskonzeptes der Frau, basierend auf der Ausdifferenzierung der Frauenarbeit von der primär hausgebundenen Tätigkeit zur außerhäuslichen Erwerbsarbeit. Im Kontext dieser Entwicklung kristallisierten sich für Frauen zwei Arbeitssphären mit divergierenden Orientierungsmustern, Sinnbezügen und Leistungserwartungen heraus.

Die im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung entstandenen Versuche einer kategorialen Bestimmung der unterschiedlichen Formen der Frauenarbeit (z.B. BEER 1990) eignen sich nur partiell für eine historische Analyse (RAHN 1996), weil sich einerseits die zumeist theoretisch gewonnenen Kategorien kaum auf historische und insbesondere vorindustrielle Frauenarbeitsformen übertragen lassen, und sich andererseits die dem Prinzip der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen unterliegenden Arbeitsformen einer starren Kategorisierung erwehren. Wenn nachfolgend trotzdem versucht wird, den Ausdifferenzierungsprozeß anhand formaler Zuschreibungsmuster zu charakterisieren, so geschieht dies zum Zwecke der Analyse in einem idealtypischen Sinne. Wie die zahlreichen Beispiele der Frauenarbeit in der Geschichte belegen, wird mit der hier vorgenommenen Einteilung das Spektrum der Frauenarbeit auch keineswegs hinreichend abgedeckt. Werden diese Einschränkungen berücksichtigt, so lassen sich folgende Formen der Frauenarbeit unterscheiden (hierzu auch MAYER 1998a, S. 438 ff.):

(1) *Hausgebundene, auf den „Beruf“ der Frau bezogene Arbeit*

Diese Arbeitsform bezieht sich auf die Arbeit der Frau im häuslichen Wirkungskreis. Sie umfaßt sowohl die nach dem Muster des *oikos* gestaltete alte Hausökonomie als auch ihre moderne, sich auf der Grundlage des bürgerlichen Haushalts entwickelnde Variante (FREUDENTHAL 1986; WIEDEMANN 1993).

(2) *Hausgebundene Erwerbsarbeit*

Unter diese Arbeitsform lassen sich alle marktvermittelten, jedoch noch an das Haus gebundenen Erwerbsarten subsumieren, wie sie vor allem von Frauen der Unterschichten in vor- und frühindustriellen Zeit ausgeübt wurden. Im einzelnen sind darunter vor allem die weiblichen Dienstmädchen, die in Tagelohn arbeitenden Schneiderinnen, Näherinnen, Wäscherinnen oder die im eigenen Heim produzierenden Spinnerinnen, Strickerinnen, Stickerinnen und Klöpplerinnen zu zählen (DÜRR 1995; WIERLING 1987; KING 1993, S. 77 ff.; STAMMLER 1995; ASCHE u.a. 1992).

(3) *Mithelfende Arbeit im Familienverband*

Auch bei dieser dritten Arbeitsform, der Arbeit der im Betrieb des Mannes mithelfenden weiblichen Familienangehörigen, handelt es sich um eine weitverbreitete, wenngleich quantitativ schwer erfaßbare Kategorie von Frauenarbeit, die in den Reichsstatistiken erst spät (ab 1882) und auch nicht vollständig berücksichtigt wurde. Neuere Untersuchungen verweisen darauf, daß Frauen in der traditionellen Handwerkerschicht eine zentrale Bedeutung für das wirtschaftliche Funktionieren des Betriebes zukam, daß sie nicht nur im Verkauf tätig waren, sondern auch im produktiven Arbeitsbereich ihren Anteil hatten

(HOCHSTRASSER 1992, S. 50 ff.). Dieser Form der Frauenarbeit wurde in der historischen Frauen- und Geschlechterforschung bisher wenig Beachtung geschenkt, einerseits weil mit der herkömmlichen Einteilung von Haus- und Erwerbsarbeit im Sinne eines bürgerlichen Haushaltes die grundlegende Bedeutung der Frauenarbeit in der handwerklichen und gewerblichen Produktion nur schwer zu erkennen ist (ebd., S. 52), andererseits weil Frauen in den handwerklichen Verordnungen als aktiv Wirtschaftstreibende nur rudimentär zu finden sind. Wie auch hier neuere historische Befunde verdeutlichen, kann von der Verordnungsebene nicht unmittelbar auf die Realitätsebene der Handwerksbetriebe geschlossen werden (JACOBSEN 1998; UITZ 1998).

(4) Ehrenamtliche Arbeit

Die Entwicklung dieser Arbeitsform ist eng mit der Gründung von Frauenvereinen verbunden. Die ersten patriotischen Frauenvereine entstanden schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Eine neue Gründungswelle setzte in den dreißiger Jahren mit den konfessionell-karitativen Frauenvereinen und in der Vormärzzeit mit den demokratisch-freisinnigen Frauenvereinen ein (WEBER-REICH 1993; PALETSCHEK 1990). Weitere Vereinsgründungen erfolgten dann im Kontext der bürgerlichen Frauenbewegung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (MEYER-RENSCHHAUSEN 1989; HEINSOHN 1997). Ein zentrales Moment der ehrenamtlichen Frauenarbeit war, daß sich über die Wohltätigkeitsarbeit der bürgerlichen Frau auf dem Gebiet der Alten-, Krankenpflege und Erziehung die Einheit von „Haus“ und „Beruf“ zu lockern begann und sich das Tätigkeitsspektrum vom familial-häuslichen Bereich auf das öffentlich-gesellschaftliche Feld hin erweiterte. Die soziale Hilfsarbeit der Frau bildet somit ein wichtiges Element im Verberuflichungsprozeß von Frauenarbeit und in der professionsgeschichtlichen Entwicklung der meisten Frauenberufe (LANGE-APPEL 1993; DARMANN u.a. 1998).

(5) Außerhäusliche Erwerbsarbeit

Die außerhäusliche Erwerbsarbeit setzte sich für Frauen nicht erst im Rahmen der Industrialisierung durch, sondern sie war als Arbeitsform schon in der vor- und protoindustrialisierten Zeit (vor allem in den Unterschichten) weit verbreitet. Darauf verweisen sowohl die als Händlerinnen oder Hökerinnen tätigen Frauen (RADEFF 1993; LE CRIS DE PARIS 1978, S. 178 ff.), als auch Frauen, die in den Baumwoll- oder Seidenspinnereien, den Kattundruckereien oder in der Blumen- und Federnfabrikation beschäftigt waren (BAKE 1984; PFISTER 1993; MAYER 1995, S. 30 ff., 202 ff.). Allerdings entwickelte diese Arbeitsform ihre Dominanz und ihren markvermittelten, auf die moderne kapitalistische Gesellschaft zugeschnittenen Charakter erst unter dem Einfluß der Industrialisierung und der Funktionsverlagerung hauswirtschaftlicher Tätigkeiten aus dem Haus. In ihrer universellen Ausgestaltung bezog sich die außerhäusliche Erwerbsarbeit der Frau dann sowohl auf Formen un- oder angelernter Arbeit als auch auf Formen qualifizierter Berufsarbeit.

Der arbeitsbezogene Ausdifferenzierungsprozeß gestaltete sich für Frauen nicht in gleicher Weise, in Abhängigkeit vom sozialen Milieu lassen sich vielmehr zwei divergente Muster erkennen: Für *Frauen der Unterschichten* stand

die Entwicklung von der hausgebundenen zur außerhäuslichen Erwerbsarbeit im Vordergrund. Unter industriekapitalistischen Bedingungen wurde die traditionelle Erwerbsform jedoch nicht ohne weiteres durch die mit der industriellen Frauenarbeit entstandene außerhäusliche Arbeitsform ersetzt; dieser Prozeß verlief – wie sich an den verschiedenen Berufsstatistiken des Deutschen Reiches ablesen läßt – einerseits sehr sukzessive, andererseits lebte die traditionelle Erwerbsform in modernisierter Version als Heimarbeit der verheirateten proletarischen Frau weiter fort (z.B. im Bekleidungs-gewerbe; BEIER 1983). Für *bürgerliche Frauen* fand dagegen ein vom häuslichen „Beruf“ ausgehender Ausdifferenzierungsprozeß statt, der zum Teil über die intermediäre Instanz der ehrenamtlichen Arbeit zur außerhäuslichen Erwerbsarbeit verlief.

Als Ergebnis der beiden skizzierten Transformationsprozesse kann herausgestellt werden, daß sie in ihrer Wechselwirkung zur Herausbildung des modernen Berufskonzeptes der Frau in der industriekapitalistischen Gesellschaft beigetragen haben, das sich nunmehr nach zwei Seiten – zur *familialen* wie zur *erwerbsberuflichen* Seite – hin ausformte. In dieser Gestalt bildete es die Grundlage der modernen Berufsbildung der Frau und die Organisationsform der meisten Frauenberufe, insofern als sich für Frauen eine spezifische Berufsform herauskristallisierte, die – wie sich z.B. an der berufshistorischen Entwicklung des Kindergarten- oder Krankenpflegeberufs verdeutlichen läßt (MAYER 1996; DARMANN u.a. 1998) – strukturell so ausgestaltet war, daß das im bürgerlichen Lebensentwurf der Frau angelegte Spannungsverhältnis zwischen „weiblichem Beruf“ und „Erwerbsberuf“ zwar nicht aufgehoben, aber doch so minimiert war, daß die Frau von ihrem „natürlichen Beruf“ nicht entfremdet wurde. Dieser Doppelcharakter in der Berufsstruktur der bürgerlichen Frauenberufe ist allerdings auch als Grund dafür zu sehen, daß sich in den meisten Frauenberufe bis in die unmittelbare Gegenwart hinein kein eigenständiges Berufsprofil mit professionellen Standards entwickeln konnte.

Zusammenfassend läßt sich resümieren, daß sich das deutsche Berufsbildungssystem aus zwei Entwicklungssträngen heraus gebildet hat, die unter dem Einfluß geschlechtsbezogener Berufskonzepte standen. Parallel zur modernen, an der korporatistischen Berufsform ausgerichteten dualen Ausbildung etablierte sich ein auf das moderne Berufskonzept der Frau zugeschnittener schulischer Berufsbildungsbereich. Die Auswirkungen beider Berufskonzepte auf die Ausgestaltung des deutschen Berufsbildungssystems zeigen sich auch noch heute. Auf diesen Zusammenhang soll abschließend im folgenden Kapitel eingegangen werden.

3. Strukturmerkmale und aktuelle Entwicklungstendenzen des Berufsbildungssystems

Im Mittelpunkt der deutschen Berufsausbildung steht traditionellerweise die duale Ausbildungsform. In der nationalen wie internationalen Diskussion wird dieses Ausbildungsmodell häufig als das deutsche Berufsbildungssystem schlechthin verstanden. Unberücksichtigt bleibt dabei, daß sich neben dem dualen System ein Berufsfachschulsystem entwickelt hat, das in seiner jetzigen Ausgestaltungsform schulische Ausbildungsgänge anbietet, in deren Rahmen

berufliche Teilqualifikationen – häufig in Kombination mit allgemeinbildenden Abschlüssen – erworben werden können (z.B. in Handelsschulen), oder eine berufliche Ausbildung in verschiedenen „Schulberufen“ absolviert werden kann (z.B. in verschiedenen kaufmännischen Assistenzberufen oder in der Kinder- und Altenpflege). Mit dem Berufsfachschulsystem institutions- und berufsbildungsgeschichtlich eng verknüpft ist die Ausbildung zur Erzieherin (ehemals Kindergärtnerin), die in den letzten Jahren an die Fachschulen für Sozialpädagogik verlagert wurde. Noch nicht in das Berufsbildungssystem eingegliedert – weder in den dualen noch den schulischen Teil – sind die Schulen des Gesundheitswesens und die in diesen Bereich fallende Krankenpflegeausbildung. Der Sonderstatus der Ausbildung im Gesundheitswesen zeigt sich auf der ordnungspolitischen Ebene insbesondere an den zum Teil noch ausstehenden bundeseinheitlichen Regelungen in diesem Ausbildungsbereich.

Die Auswirkungen der zuvor skizzierten Berufskonzepte auf das heutige Berufsbildungssystem lassen sich anhand zweier Strukturprobleme verdeutlichen, die im Rahmen der gegenwärtigen Entwicklungstendenzen einen besonderen Bedeutungszuschnitt erhalten: (1) der *Ausbildungsdominanz des Handwerks* und (2) der *Segregation des Berufsbildungssystems nach Geschlecht*.

(1) Charakteristisch für die Berufsbildungssituation der letzten Jahre ist der immense Rückgang an Ausbildungsplätzen, insbesondere in solchen Betrieben, die an der Spitze des technischen Fortschritts stehen. Lag die Ausbildungsquote (= Anteil der Auszubildenden an den Gesamtbeschäftigten) in der westdeutschen Metall- und Elektroindustrie 1980 noch bei 5,4 %, ist sie 1993 auf 4,5 % und 1995 sogar auf 3,8 % gesunken (HEIMANN 1995, S. 162). Konnte die dramatische Verknappung der Ausbildungsplätze in den achtziger Jahren noch mit demographischen Faktoren erklärt werden, so stehen hinter den jetzigen Entwicklungstendenzen betriebliche Produktionszwänge und Kostenreduktionen, die auf den derzeitigen wirtschaftlichen Strukturwandel zurückzuführen sind. Die Reduktion der Ausbildungsplätze in den industriellen Fertigungsberufen wurde durch eine erhöhte Ausbildungsleistung des Handwerks zum Teil aufgefangen¹², wie sich anhand der nachfolgenden Tabelle illustrieren läßt.

Unter den zehn am stärksten besetzten Berufen für männliche Auszubildende standen 1997 auf den ersten sechs und den beiden letzten Rangplätzen Handwerksberufe. Allein in diesen Berufen wurden 35 % der männlichen Auszubildenden ausgebildet. Im Vergleich zu 1993 weisen vor allem Berufe wie Maler und Lackierer (+ 42 %), Maurer (+ 39,9 %), Metallbauer (+ 25,7 %) und Gas- und Wasserinstallateur (+ 16 %) hohe Steigerungsquoten auf. Wenn auch die Ausbildungszahlen im Kraftfahrzeughandwerk seit 1993 eine rückläufige Tendenz zeigen (– 6,7 %), so erlernte auch noch 1997 nahezu jeder zwölfte männliche Auszubildende dieses Handwerk. Demgegenüber hat sich die Zahl der Auszubildenden in den industriellen Fertigungsberufen stark verringert. Belegten die beiden industriellen Metallberufe Industriemechaniker-Betriebstechnik und -Maschinen- und Systemtechnik 1993 noch die Rangplätze vier

12 Zwischen 1991 und 1996 sind die Ausbildungsplätze im Handwerk um 19 % gestiegen, während im gleichen Zeitraum das Ausbildungsplatzangebot im Bereich Industrie und Handel um 19,6 % zurückgegangen ist (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1998, S. 64).

Tab. 1: Die zehn am stärksten besetzten Berufe für männliche Auszubildende 1997

Ausbildungsberuf	Männliche Auszubil.	Anteil an männlichen Auszubil. %	Männeranteil %
Kfz-Mechaniker (Hw)	76.153	7,8	98,2
Elektroinstallateur (Hw)	52.886	5,4	99,0
Maurer (IH/Hw)*	43.053	4,4	99,7
Maler u. Lackierer (Hw)	41.665	4,3	90,1
Tischler (Hw)	39.022	4,0	93,0
Gas- und Wasserinstallateur (Hw)	37.532	3,9	99,2
Kaufmann im Groß- und Außenhandel (IH)	28.560	2,9	59,5
Kaufmann im Einzelhandel (IH)	27.940	2,9	53,7
Zentralheizungs- und Lüftungsbauer (Hw)	26.936	2,8	99,6
Metallbauer (Hw)	25.061	2,6	99,1
1-10 total	498.808	40,9	-

* 84 % der Maurer werden im Handwerk ausgebildet

Quelle: STAT. BUNDESAMT 1998, Reihe 3, S. 26 f. und eigene Berechnungen

und zehn der am stärksten besetzten Berufe für männliche Auszubildende, so hat sich angesichts des Rückgangs der Ausbildungsverhältnisse in diesen Berufen (1993-1997: - 36 % und - 25 %) deren Stellung im Ausbildungsspektrum nach hinten verschoben. Eine ähnliche Situation zeichnet sich auch bei den industriellen Elektroberufen ab. Bei den Energieelektronikern-Betriebstechnik und -Anlagentechnik reduzierten sich die Ausbildungszahlen zwischen 1993 und 1997 um nahezu ein Viertel (25 % und 22 %).¹³

Wie sich anhand der aktuellen Berufsbildungssituation verdeutlichen läßt, nimmt das Handwerk nicht nur in der Bildungsgeschichte, sondern auch heute noch eine dominierende Stellung im Rahmen der deutschen Berufsausbildung ein. Die im Handwerk verankerte Ausbildungsstruktur des dualen Systems zeigt sich sowohl auf der einzelberuflichen Ebene als auch in der besonderen kompensatorischen Funktion des Handwerks (der sog. Schwammfunktion) im Rahmen von Ausbildungskrisen.

(2) Auch die hohe geschlechtsspezifische Segregation des deutschen Berufsbildungssystem ist in Verbindung mit den geschlechterdifferenten Berufskonzepten zu sehen. Konnten Frauen ihre Bildungschancen im allgemeinbildenden Bereich in den letzten zwanzig Jahren enorm verbessern, so ist ihnen in der hundertjährigen Entwicklungsgeschichte des dualen Systems eine vollständige

13 Diese und die vorangegangenen Berechnungen wurden auf der Grundlage der Zahlen des STAT. BUNDESAMTES, Reihe 3 durchgeführt.

Tab. 2: Die zehn am stärksten besetzten Berufe für weibliche Auszubildende 1997

Ausbildungsberuf	Weibliche Auszubil.	Anteil an weiblichen Auszubil. %	Frauenanteil %
Bürokauffrau (IH)	53.052	8,2	75,5
Arzthelferin (FB)	48.235	7,4	99,8
Zahnarzthelferin (FB)	42.771	6,6	99,9
Kauffrau im Einzelhandel (IH)	41.880	6,5	60,0
Friseurin (Hw)	36.570	5,6	92,7
Industriekauffrau (IH)	31.973	4,9	59,1
Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk (Hw)	28.953	4,5	97,2
Bankkauffrau (IH)	24.846	3,8	53,7
Hotelfachfrau (IH)	21.812	3,4	82,0
Kauffrau f. Bürokommunikation (IH/ÖD)	21.227	3,3	87,9
1-10 total	351.319	54,2	-

Quelle: STAT. BUNDESAMT 1998, Reihe 3, 1994-1998, S. 26 f. und eigene Berechnungen

Integration bisher noch nicht gelungen. Sie sind dort immer noch unterrepräsentiert. Ihr Anteil lag im gesamten Bundesgebiet 1997 bei knapp 40 % und in den neuen Bundesländern sogar bei knapp 38 %.¹⁴ Wenn davon die außerbetrieblichen, vom Staat finanzierten Ausbildungsplätze noch abgezogen werden, reduziert sich dort der Frauenanteil um weitere Prozentpunkte. Dieses strukturelle Problem wird durch die hohe Konzentration im Segment der weiblichen Ausbildungsberufe noch weiter verschärft. So befanden sich 1997 in nur zehn Berufen mehr als die Hälfte der in dualer Ausbildung befindlichen Frauen (54 %). Wenngleich auch in den männerdominanten Berufen der Konzentrationsgrad in den letzten Jahren zunahm, so zeigt sich dort doch eine wesentlich geringere Konzentrationstendenz (41 %).

Über ein Drittel (34 %) der Frauen wird in Berufen wie Bürokauffrau, Arzt- und Zahnarzthelferin, Kauffrau im Einzelhandel und Friseurin ausgebildet. Im Vergleich zu früheren Analysen hat sich wenig an der Berufsbildungssituation junger Frauen verändert (MAYER/SCHÜTTE 1984, S. 56 f.). Gegenüber den achtziger Jahren ist eine Verschiebung innerhalb des Ausbildungsspektrums eingetreten. Hohe Steigerungszahlen zeigen sich im Vergleich zu 1981 z.B. in Berufen wie Zahnarzt- und Arzthelferin (+ 36,6 % und + 27 %) oder Bürokauffrau (+ 31 %), ein Rückgang der Ausbildungszahlen läßt sich dagegen im Friseurberuf (+ 41 %) und bei der Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk (- 30 %) feststellen. Aber nach wie vor gilt, daß ein großer Teil der Frau-

14 1997 wurden im dualen System 1.622.208 Jugendliche ausgebildet, darunter befanden sich 647.842 weibliche Auszubildende (39,9 %), davon 136.749 (37,9 %) in den neuen Bundesländern (STAT. BUNDESAMT 1998, Reihe 3, S. 27 ff.).

en in Berufen ausgebildet wird, die aufgrund ihres Sackgassencharakters, der arbeitszeitlichen und arbeitsorganisatorischen Belastungen sowie der schlechten Verdienstmöglichkeiten kaum eine Basis für eine langfristige Erwerbskarriere darstellen, geschweige denn, Frauen dazu verhelfen können, Beruf und Familie besser zu vereinbaren. Ergänzend kommt hinzu, daß der Anteil der Frauen in männlich dominierten Berufen seit 1990 rückläufig ist. Von den 8,8 % aller weiblichen Auszubildenden, die 1996 eine solche Ausbildung erhielten, wurde die Mehrzahl in Berufen wie Kraftfahrzeugmechanikerin, Malerin und Lackiererin, Tischlerin oder Gärtnerin ausgebildet (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1998, S. 65).

Die Geschlechtersegregation läßt sich jedoch nicht nur innerhalb des dualen Ausbildungssystems feststellen, sondern auch zwischen den beiden Ausbildungsmodellen des Berufsbildungssystems. Quasi in Umkehrung zum dualen System sind Frauen – wie in der historischen Analyse zuvor gezeigt wurde – im schulischen Ausbildungssystem, dem Berufsfachschulsystem, überrepräsentiert. Ihr Anteil würde sich noch erhöhen, wenn man die Schulen des Gesundheitswesens und die sozialpflegerischen Ausbildungsanteile an den Fachschulen hier mit einbezieht.¹⁵ 1998 lag der Frauenanteil in den Berufsfachschulen insgesamt bei 65 %, in den neuen Bundesländern zum Teil sogar bei knapp 90 %.¹⁶ In den beruflichen Ausbildungsgängen, die zu einem Berufsabschluß in einem „Schulberuf“ führen, wurden in den letzten Jahren zu 80 % Frauen ausgebildet.¹⁷

Das Berufsfachschulsystem stellt quantitativ zwar keine Alternative zum dual organisierten Ausbildungsmodell dar; es erweist sich für dieses jedoch als äußerst funktional: Einerseits, weil es auf der Ebene der schulberuflichen Ausbildungen eine *komplementäre* Funktion zum dualen System einnimmt, andererseits, weil ihm auf der Ebene der lediglich Teilqualifikationen vermittelnden Bildungsgänge eine *kompensatorische* Funktion zukommt. Wie schon in den achtziger Jahren, so läßt sich auch bei der aktuellen Ausbildungskrise beobachten, daß die Berufsfachschulwege insbesondere für solche jungen Frauen als Parkstationen oder Warteschleifen dienen, die ihren Berufswunsch im ersten Anlauf nicht realisieren konnten. Diese besondere Funktionalität der Berufsfachschulen – als zum dualen System ergänzende Ausbildungsinstitutionen und als Auffangbecken für unversorgte Bewerberinnen und Bewerber – wird in der Diskussion um die Leistungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems häufig übersehen.

Angesichts dessen, daß die schulischen Ausbildungsgänge zumeist im Schat-

15 122.365 Schüler und Schülerinnen besuchten 1997/98 die Schulen des Gesundheitswesens; der Frauenanteil betrug zu dieser Zeit 77,9 %. In den Fachschulen für Sozialpädagogik wurden im gleichen Jahr 25.189 Erzieherinnen ausgebildet, der Frauenanteil lag hier bei 85,5 %. Insgesamt wurden 65.107 Personen in sozialpflegerischen Berufen auf Fachschuleebene ausgebildet, darunter 84,6 % Frauen (STAT. BUNDESAMT 1998, Reihe 2, S. 142).

16 1997/98 besuchten insgesamt 366.648 Schüler und Schülerinnen die Berufsfachschulen (STAT. BUNDESAMT 1998, Reihe 2, S. 102).

17 In den Ausbildungsgängen, die zu einem beruflichen Abschluß in einem Beruf außerhalb des dualen Systems führen, befanden sich 1997/98 141.596 Jugendliche, darunter 80 % Frauen (STAT. BUNDESAMT 1998, Reihe 2, S. 102). Wesentlich weniger Schülerinnen und Schüler besuchten einen Ausbildungsgang, der mit einem Ausbildungsabschluß in einem Beruf des dualen Systems (gemäß BBiG und HwO) endete (1996: 15 556; Frauenanteil: 63 %).

ten des dualen Systems standen, bahnt sich derzeit eine interessante Entwicklung an. Während nämlich die Zahlen der Auszubildenden im dualen Ausbildungsmodell in den letzten Jahren zurückgingen oder stagnierten, stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Berufsfachschulen – vor allem in den vollqualifizierenden schulischen Ausbildungsgängen – überproportional an.¹⁸ Hohe Steigerungsquoten zeigen sich in den kaufmännischen Assistenzberufen (Datenverarbeitung/Rechnungswesen, Datentechnik/Information), vor allem aber in den sozialpflegerischen und Gesundheitsdienstberufen. Allein in diesen zuletzt genannten Dienstleistungsberufen läßt sich von 1995 bis 1997 ein Zuwachs von über 55 % erkennen.¹⁹ Ergänzt wird diese Entwicklung auf Berufsfachschulebene durch steigende Schülerinnen- und Schülerzahlen in den Schulen des Gesundheitswesens (zwischen 1994 und 1997: +8 %) ²⁰ und durch hohe Zuwachsquoten in den Fachschulen, vor allem in der Erzieherinnenausbildung (zwischen 1995 und 1997: +30 %). Werden die Schülerinnen der verschiedenen Schulformen in diesen Ausbildungsbereichen zusammengefaßt, so ergibt sich ein Ausbildungsvolumen, aus dem hervorgeht, daß im Vergleich zu den weiblichen Auszubildenden im dualen System jede vierte Frau in einem sozialpflegerischen oder Gesundheitsdienstberuf außerhalb des dualen Modells ausgebildet wird. Auch in diesen Entwicklungstendenzen wird die traditionelle Verankerung des Berufsbildungssystems erkennbar. Zugleich verweisen diese Tendenzen aber auch darauf, daß im Rahmen der Veränderung der Beschäftigungsstruktur zugunsten von Dienstleistungsberufen verstärkt solche Frauenberufe in den Vordergrund treten, die aufgrund der traditionellen Ausrichtung der deutschen Berufsbildung auf den gewerblich-technischen Bereich bisher eher als Marginalie im berufspädagogischen Diskurs wahrgenommen wurden.

4. Resümee

Vor allem unter international vergleichender Perspektive zeigt sich, daß die beiden hier in ihrer Entwicklung dargestellten Berufskonzepte zentrale Elemente der deutschen Bildungsgeschichte sind. Bezog sich der Berufsgedanke in seiner Frühform mit seinem auf Pflichterfüllung und Dienst an Gott und am Nächsten verweisenden Charakter noch auf beide Geschlechter, so gestalteten sich im Rahmen der Transformation von der geburtsständischen zur berufsständischen Gesellschaftsordnung und im Hinblick auf die Lebensentwürfe von Mann und Frau in der sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft zwei geschlechterdifferente Konzepte von Beruf heraus, die in ihre Ausrichtung auf

- 18 In den Ausbildungsgängen mit Abschluß in einem Beruf außerhalb des dualen System lag die Steigerung der Schülerzahlen zwischen 1995 und 1997 bei 29,8 % (STAT. BUNDESAMT, Reihe 2, 1995, 1998, S. 98, 102), in den Ausbildungsgängen gemäß BBiG und HwO zeigen sich, bei allerdings kleinerem Ausbildungsvolumen, ähnliche Steigerungstendenzen (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1998, S. 68).
- 19 Vor allem in den Gesundheitsdienstberufen ist ein massiver Anstieg der Schülerzahlen zu verzeichnen; berechnet nach STAT. BUNDESAMT, Reihe 2, 1995, 1998, S. 98, 102.
- 20 Von 1994 bis 1996 lag die Steigerungsquote in diesen Schulen bei 17 %. Der Rückgang der Schülerinnen- und Schülerzahlen zwischen 1996 und 1997 um 8 % ist im Zusammenhang mit den Reformen im Gesundheitswesen zu sehen (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1995–1998; STAT. BUNDESAMT, Reihe 2, 1998).

„Erwerbsarbeit“ und „Hausarbeit“ die Geschlechterverhältnisse in der modernen Gesellschaft in besonderem Maße mitgeprägt haben.

In ihrer spezifischen Formgebung, der korporativen Form von Beruf und der auf das Haus bezogenen Berufsform, trugen beide Berufskonzepte im Prozeß ihrer Modernisierung zur strukturellen Ausgestaltung des modernen deutschen Berufsbildungswesens bei. Neben dem dual organisierten Ausbildungsmodell, für das die korporatistische Berufsform die konzeptionelle Basis abgab, entwickelte sich auf der Grundlage des modernen Berufskonzeptes der Frau ein schulischer Berufsbildungsbereich. Beide Berufskonzepte fungierten in ihrer jeweils eigentümlichen Formgebung und Logik als Organisationsprinzipien bei der beruflichen Ausgestaltung von Ausbildung und Arbeit. Die strukturellen wie institutionellen Auswirkungen dieser beiden geschlechterdifferenzierten Berufskonzepte sind auch heute noch in vielschichtiger Weise existent. Sie zeigen sich nicht nur in der Ausbildungsdominanz des Handwerks und der starken Ausrichtung der deutschen Berufsausbildung auf den gewerblich-technischen Bereich, der hohen geschlechtsspezifischen Segregation des Berufsbildungssystems und der bis heute noch nicht gelungenen Integration der Frauen in das duale System, sondern auch in den zum Teil sehr unterschiedlichen Ausbildungs- und Berufsstrukturen von Männer- und Frauenberufen. Unverkennbar sind deren Auswirkungen aber auch in der Konzentration der deutschen Berufsbildung auf die berufliche Erstausbildung und der dadurch gegebenen Vernachlässigung des Weiterbildungsbereichs bis in die unmittelbare Gegenwart hinein. Beide Konzepte besitzen auch heute noch Erklärungskraft für das hohe Ausmaß der Vergeschlechtlichung der Berufsarbeit in Deutschland und für die auch heute noch gegebenen ungleichen Berufs- und Erwerbschancen von Frauen und Männern.

Anhand der sozial-, struktur- und mentalitätsgeschichtlichen Einbettung des Berufsbildungssystems, seines sozio-kulturellen Umfeldes sowie seiner institutionellen Verflechtungen innerhalb der Systemstrukturen zeigt sich aber auch die Schwierigkeit, wenn nicht Unmöglichkeit, Bildungssysteme oder Teilelemente davon in andere Länder zu transferieren. Die Losung vom dualen System als Exportschlager harrt, gemessen an den vorliegenden Erfolgen, noch weitgehend der Einlösung (SCHOENFELDT 1997; GEORG 1997; MAYER 1999b). Aber auch im Hinblick auf die gegenwärtige Kontroverse um „Entberuflichung“ und „neue Beruflichkeit“ (KUTSCHA 1992; LISOP 1996; GEISSLER/ORTHEY 1998; LIPSMEIER 1998; DEISSINGER 1998) zeigt sich, daß diese Diskussion ohne Reflexion der historischen Kontextbedingungen und zentralen Strukturelemente der deutschen Berufsausbildung kaum angemessen zu führen ist.

Literatur

- ASCHE, S./GUTTMANN, B./HOCHSTRASSER, O./SCHAMBACH S./STERR, L.: *Karlsruher Frauen 1715–1945. Eine Stadtgeschichte*. Karlsruhe 1992.
- BAKE, R.: *Vorindustrielle Frauenerwerbsarbeit. Arbeits- und Lebensweise von Manufakturarbeitnerinnen in Deutschland des 18. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung Hamburgs*. Köln 1984.
- BÁTORI, I.: *Frauen in Handel und Handwerk in der Reichsstadt Nördlingen im 15. und 16. Jahrhundert*. In: B. VOGEL/U. WECKEL (Hrsg.): *Frauen in der Ständegesellschaft. Leben und Arbeiten in der Stadt vom späten Mittelalter bis zur Neuzeit*. Hamburg 1991, S. 27–48.

- BEER, U.: *Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses.* Frankfurt a.M./New York 1990.
- BEIER, R.: *Frauenarbeit und Frauenalltag im Deutschen Kaiserreich. Heimarbeiterinnen in der Berliner Bekleidungsindustrie 1880–1914.* Frankfurt a.M./New York 1983.
- BERUFSBILDUNGSBERICHT 1995–1998. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bad Honnef 1995–1998.
- BLANKERTZ, H.: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert.* Hannover u.a. 1969 (a).
- DERS.: *Der Beruf heute.* In: G. STÜTZ (Hrsg.): *Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung.* Göttingen 1969, S. 267–272 (b).
- BÜCHNER, L.: *Die Frauen und ihr Beruf. Ein Buch der weiblichen Erziehung.* In *zusammenhängenden Aufsätzen niedergeschrieben von Frauenhand.* Frankfurt a.M. 1856.
- DIES.: *Die gewerbliche Frauenarbeit in Frankreich.* In: dies.: *Die Frau. Hinterlassene Aufsätze, Abhandlungen und Berichte zur Frauenfrage.* Halle 1878, S. 221–232.
- CAMPE, J.H.: *Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für unerfahrene Jugend.* 2. Aufl., Wolfenbüttel 1786.
- DERS.: *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron.* Braunschweig 1789. ND d. 5. Aufl., m. e. Einl. v. R. BLECKWENN. Paderborn 1988.
- DERS.: *Wörterbuch der deutschen Sprache.* 2 Bde., Braunschweig 1808.
- CONZE, W.: *Beruf.* In: O. BRUNNER/W. CONZE/R. KOSELLEK (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland.* Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 490–507.
- DARMANN, I./MAYER, C./WITTEBEN, K.: *Krankenpflege als bürgerlicher Frauenberuf. Entwicklungslinien unter dem Einfluß von Wohltätigkeits- und Frauenerwerbsvereinen sowie der Freien Gewerkschaft.* In: E. SEIDL/I. WALTER (Hrsg.): *Rückblick für die Zukunft. Beiträge zur historischen Pflegeforschung.* Wien u.a. 1998, S. 70–97.
- DEISSINGER, T.: *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft.* Würzburg 1992.
- DERS.: *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung.* Markt Schwaben 1998.
- DER PATRIOT. *Nachdruck der Originalausgabe Hamburg 1724–1726 (in drei Textbänden und einem Kommentarband). Kritisch hrsg. v. W. MARTENS.* Berlin/New York 1969–1970 und 1984.
- DIE BERLINER FRAUEN-VEREINS-CONFERENCE am 5. und 6. November 1869. *Stenographische Aufzeichnung.* 2. Aufl., Berlin 1869.
- DIE FRAGE ÜBER WEIBLICHE BILDUNG, *erörtert auf der neunten allgemeinen deutschen Lehrer-Versammlung in Frankfurt a.M. am 2. und 3. Juni 1857, nach stenographierten Berichten (Separat-Abdruck aus der „Didaskalia“).* Frankfurt a.M. o.J.
- DIE GRÜNDUNG DES BERLINER VEREINS ZUR FÖRDERUNG DER ERWERBSFÄHIGKEIT DES WEIBLICHEN GESCHLECHTS. In: *Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Klassen.* Berlin 1866, H. 12, S. 369–438.
- DÜRR, R.: *Mägde in der Stadt. Das Beispiel Schwäbisch Hall in der frühen Neuzeit.* Frankfurt a.M./New York 1995.
- EBERTY, G.: *Beiträge zur Geschichte der Bestrebungen für das Wohl der arbeitenden Frauen in England.* In: *Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Klassen.* Berlin 1865, S. 387–402.
- ESSIG, O.: *Die weibliche Berufsschule.* In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik.* Bd. 4, Langensalza 1928, S. 193–202.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch.* Brüssel/Luxemburg 1994.
- FREUDENTHAL, M.: *Gestaltungswandel der städtischen, bürgerlichen und proletarischen Hauswirtschaft zwischen 1760 und 1910 (1933).* Hrsg. u. m. e. Vorw. v. K. RUTSCHKY. Frankfurt a.M./Berlin 1986.
- FREVERT, U.: *Geschlechter-Identitäten im deutschen Bürgertum des 19. Jahrhunderts.* In: A. ASSMANN/H. FRIESE (Hrsg.): *Identitäten, Erinnerungen, Geschichte, Identität 3.* Frankfurt a.M. 1998, S. 181–216.
- GEISSLER, K.A./ORTHEY, F.-M.: *Am Ende des Berufs. Das traditionelle Ausbildungsmodell gilt nicht mehr: Lebenslange Anstellungen werden durch flüchtige Tätigkeiten ersetzt.* In: *Süddeutsche Zeitung v. 17./18.1.1998.*
- GEORG, W.: *Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich.* In: R. ARNOLD/R. DOBISCHAT/B. OTT (Hrsg.): *Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift f. A. Lipsmeier.* Wiesbaden 1997, S. 153–166.

- GERBER, L./GRÜNWALD, E.: Die Reutlinger Frauenarbeiterschule – ein Unternehmen von Weltruf. In: Reutlinger Frauen-Geschichtswerkstatt (Hrsg.): Reutlinger Weibs-Bilder. Dokumentation zur Ausstellung. Reutlingen 1992, S. 22–30.
- GEWERBESCHULE FÜR MÄDCHEN in Hamburg. Bericht über das Schuljahr 1881/82. Hamburg o.J.
- GREEN, A.: Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA. Houndmills a.o. 1990.
- GREINERT W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden 1993.
- DERS./HANF, G./SCHMIDT, H./STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufsbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin/Bonn 1987.
- DERS./HARNEY, K./PÄTZOLD, G./STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufsbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre preußische Allgemeine Gewerbeordnung von 1845. 2 Bde., Berlin/Bonn 1996.
- GRUNDIG: Zur weiblichen Berufsfrage. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Frankfurt a.M. 1875, S. 230–250.
- HARNEY, K./TENORTH, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis – Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildungen in Preußen bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 91–114.
- HARNEY, K./ZYMEK, B.: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 405–422.
- HARNEY, K.: Industrialisierungsgeschichte als Berufsbildungsgeschichte. Der Einzug der Schrift in die Berufsbildung: zur Transformation von Beruf und Berufsbildung seit 1845. In: W.-D. GREINERT u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und sozialer Wandel. Bd. II, Bielefeld 1996, S. 37–56.
- DERS.: Beruf. In: F.J.-KAISER/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 51–52 (a).
- DERS.: Cultural and historical roots of the patterns of professional education in Germany. In: O. KORNES/R. SAKSLIND (Eds.): Economical, Social and Political Embeddedness of Vocational Education – Historical and Cultural Perspectives. Bergen 1999 (im Druck) (b).
- HEIMANN, K.: IG Metall: Ausbildungsplatzbilanz – 1993 bis 1995 im Überblick. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1995, 9/10, S. 162–164.
- HEINSOHN, K.: Politik und Geschlecht. Zur politischen Kultur bürgerlicher Frauenvereine in Hamburg. Hamburg 1997.
- HOCHSTRASSER, O.: Hof, Stadt, Dörfle – Karlsruher Frauen in der vorbürgerlichen Gesellschaft (1715–1806). In: ASCHÉ u.a. 1992, S. 19–101.
- JACOBSEN, G.: Gesetz und Realität in der Geschichte von Handwerkerinnen. In: SIMON-MUSCHEID 1998, S. 53–65.
- JAHN, M.: Über die gewerbliche Ausbildung junger Mädchen in Fortbildung- und Gewerbeschulen. In: Die deutsche Fortbildungsschule 8 (1892), S. 102–107, 133–139, 177–184.
- KALLE, F./KAMP, O.: Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen. Grundzüge der bestehenden Einrichtungen und Anleitung zur Schaffung derselben. Wiesbaden 1889.
- KERSCHENSTEINER, G.: Eine Grundfrage der Mädchenbildung. Erweiterter Vortrag, gehalten auf der elften Generalversammlung des deutsche Vereins für das Fortbildungsschulwesen in der städt. Tonhalle zu Düsseldorf am 5. Oktober 1902. Leipzig/Berlin 1902.
- KERSTING, C.: Prospekt fürs Eheleben. Joachim Heinrich Campe: Väterlicher Rath für meine Tochter. In: V. SCHMIDT-LINSEHOFF (Hrsg.): Sklavin oder Bürgerin? Französische Revolution und Neue Weiblichkeit 1760–1830. Marburg 1989, S. 373–390.
- KING, M.L.: Frauen in der Renaissance. München 1993.
- KLEINAU, E./MAYER, C. (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. 2 Bde., Weinheim 1996.
- KÖRZEL, R.: Soziokulturelle Deutungsmuster von Arbeitserfahrungen der Industriearbeiterschaft des 19. Jahrhunderts. In: GREINERT u.a. 1987, S. 53–72.
- KRÜNITZ, J.G.: Oekonomisch-technologische Encyclopädie oder allgemeines System der Stats-, Stadt-, Haus- und Landwirtschaft und der Kunstgeschichte in alphabetischer Ordnung. Bd. 29, Bd. 117, Berlin 1785, 1811.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“-Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992) 7, S. 535–548.
- LANGE, H.: Rezension zu GREINERT u.a. 1987. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989) 5, S. 372–384.
- DERS.: Vocational Education as an Academic Discipline and a Matter of Scientific Research. Historical Approaches and Recent Problems in Germany. In: S. HELAKORPI (Hrsg.): Das finnisch-deutsche Seminar der Beruflichen Erziehung. Hämeenlinna 1995, S. 99–124.

- LANGE-APPEL, U.: Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit. Frankfurt a.M. u.a. 1993.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a.M. u.a. 1983.
- LEVY-RATHENAU, J.: Die deutsche Frau im Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl (Handbuch der Frauenbewegung, hrsg. v. H. LANGE u. G. BÄUMER, Bd. V). 2., Neubearb. Aufl., Berlin 1910.
- LIPSMIEER, A.: Vom verblasenen Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), S. 481–495.
- LISOP, I.: Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: H. GEISSLER (Hrsg.): Arbeit, Lernen, Organisation. Weinheim 1996, S. 285–300.
- LES CRIS DE PARIS – Händlerrufe aus europäischen Städten. München 1978.
- MATTHAEI, H.: Untersuchungen zur Frühgeschichte der deutschen Berufsschule – dargestellt am Wirken der Patriotischen Gesellschaft zu Hamburg im 18. Jahrhundert. Hamburg 1967.
- MAYER, C./SCHÜTTE, I.: Zur Situation von Mädchen in der Berufsausbildung. In: C. MAYER/H. KRÜGER/U. RABE-KLEBERG/I. SCHÜTTE (Hrsg.): Mädchen und Frauen – Beruf und Biographie. München 1984, S. 53–84.
- MAYER, C.: „... und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“. Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 771–791.
- DIES.: Mädchenbildung und Berufserziehung. Studien zur Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit von Mädchen und Frauen im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert. Habilitationsschrift, Ms., Universität Hamburg 1995.
- DIES.: Zur Kategorie „Beruf“ in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In: E. KLEINAU (Hrsg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Bd. 1: Auf dem Weg zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1996, S. 14–38.
- DIES.: Kinderarbeit und pädagogische Reform an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: C. ADICK (Hrsg.): Straßenkinder – arbeitende Kinder. Historische und kulturvergleichende Aspekte. Frankfurt a.M. 1997, S. 55–72.
- DIES.: Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland. In: F. SCHÜTTE/E. UHE (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 427–447 (a).
- DIES.: Social Change and Educational Reform. Illustrated by the Development of the School of Industry in Hamburg (1788–1811). In: C. MAJOREK/E.V. JOHANNINGMBIER/F. SIMON in collaboration with W. BRUNEAU (Eds.): Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives. Paedagogica Historica. International journal of the history of education, Supplementary series Vol. IV. Gent 1998, S. 89–104 (b).
- DIES.: Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In: B.L. BEHM/G. HEINRICHS/H. TIEDEMANN (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999 (a).
- DIES.: Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Centre to the Peripheries: the Case of Germany. In: International journal of education and work 1999 (im Druck) (b).
- DIES.: Vocational Education and Gender: The Formation of the German Vocational Education System in a Gendered Perspective. In: O. KORNES/R. SAKSLIND (Eds.): Economical, Social and Political Embeddedness of Vocational Education – Historical and Cultural Perspectives. Bergen 1999 (im Druck) (c).
- MEIER, J.H.: Ueber weibliche Bildung durch öffentliche Anstalten insonderheit durch die am 9ten Januar 1809 in Lübeck eröffnete Bildungsanstalt für Töchter bei ihrem Uebertritt in das dritte Jahrzehend. Lübeck 1826.
- MEYER-RENSCHHAUSEN, E.: Weibliche Kultur und soziale Arbeit. Eine Geschichte der Frauenbewegung am Beispiel Bremens 1810–1927. Köln/Wien 1989.
- MORGENSTERN, L.: Die Frauen des 19. Jahrhunderts. Bd. 2, Berlin 1889.
- DIES.: Frauenarbeit in Deutschland. Teil I: Geschichte der deutschen Frauenbewegung und Statistik der Frauenarbeit auf allen ihr zugänglichen Gebieten. Teil II: Adressbuch und Statistik der Frauenvereine in Deutschland. Berlin 1893.
- NIETHAMMER, F.I.: Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit, Jena 1808. In: ders.: Philanthropinismus – Humanismus. Texte zur Schulreform. Bearb. v. W. HILLENBRECHT. Weinheim u.a. 1968, S. 79–359.

- OBSCHERNITZKI, D.: „Der Frau ihre Arbeit!“ Lette-Verein. Zur Geschichte einer Berliner Institution 1866 bis 1986. Berlin 1987.
- OFFENTLICHE BESPRECHUNG über die Erwerbsgebiete des weiblichen Geschlechts. In: Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Klassen. Berlin 1865, S. 403–418.
- OTTO, L.: Das Recht der Frauen auf Erwerb. Blicke auf das Frauenleben der Gegenwart. Hamburg 1866.
- PACHE, O.: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. Bd. 4, Wittenberg 1899.
- PALETSCHEK, S.: Frauen und Dissens. Frauen im Deutschkatholizismus und in den freien Gemeinden 1841–1852. Göttingen 1990.
- PFISTER, U.: Städtisches Textilgewerbe, Protoindustrialisierung und Frauenarbeit in der frühneuzeitlichen Schweiz. In: A.-L. HEAD-KÖNIG/A. TANNER (Hrsg.): Frauen in der Stadt – Les femmes dans la ville. Zürich 1993, S. 35–60.
- RADEF, A.: Femmes au marché. (Suisse occidentale, fin 18e – début 20e siècle) In: A.-L. HEAD-KÖNIG/A. TANNER (Hrsg.): Frauen in der Stadt – Les femmes dans la ville. Zürich 1993, S. 61–72.
- RAHN, S.: Frauenarbeit und sozialer Wandel im 19. Jahrhundert in der Region Bergisches Land. In: W.-D. GREINERT u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und sozialer Wandel. Bd. II, Bielefeld 1996, S. 73–89.
- SCHHECKER, M.: Die Entwicklung der Mädchenberufsschule. Weinheim 1963.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens. Hrsg. v. C. PLATZ. 3. Aufl., Langensalza 1902, S. 1–416.
- SCHLÜTER, A.: Neue Hüte – alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Düsseldorf 1987.
- DIES.: Quellen und Dokumente zur Geschichte der gewerblichen Bildung von Mädchen. Köln/Wien 1987.
- SCHOENFELDT, E.: Internationalisierung versus Partikularisierung der Berufspädagogik – Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit. In: R. ARNOLD/R. DOBISCHAT/B. OTT (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift f. A. Lipsmeier. Wiesbaden 1997, S. 205–212.
- SCHRADER-BREYMAN, H.: Die hauswirtschaftliche Bildung der Mädchen in den ärmeren Klassen (1888). In: KLEINAU/MAYER 1996, Bd. 2, S. 23–29.
- SCHRIEWER, J.: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 69–90.
- SCHULZ, E.: Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre gegenwärtige Problematik. Weinheim 1963.
- SIEMSEN, A.: Der Unterricht in den Klassen für ungelernete Arbeiterinnen. In: Deutsche Fach- und Fortbildungsschule 32 (1923), S. 9–12.
- SIMON, O.: Die Fachbildung des Preussischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert. Berlin 1902.
- SIMON-MUSCHIED, K. (Hrsg.): „Was nützt die Schusterin dem Schmied?“ Frauen und Handwerk vor der Industrialisierung. Frankfurt a.M./New York 1998.
- SOLTERMANN, I.: Dem Gewerbe und dem weiblichen Geschlecht einen Dienst erweisen. Textile Berufe an der Frauenarbeitsschule Bern, 1888–1988. In: M.-L. BARBEN/E. RYTER (Hrsg.): verflücht und zugenäht! Frauenberufsbildung – Frauenerwerbsarbeit 1888–1988. Zürich 1988, S. 77–88.
- STAMMLER, K.: Frauenarbeitsvermittlung wider Willen: Die Hamburger Arbeitsnachweisungsanstalt von 1848 und der Zusammenhang von Haus- und Erwerbsarbeit. In: E. KLEINAU/K. SCHMERSAHL/D. WEICKMANN (Hrsg.): „Denken heißt Grenzen überschreiten“. Beiträge aus der historischen Frauen- und Geschlechterforschung. Eine Festschrift zum 60. Geburtstag v. M.-E. Hilger. Hamburg 1995, S. 97–108.
- DIES.: Von der Miterwerberin zur Arbeiterhausfrau. Weichenstellungen für einen geschlechtsspezifisch geteilten Sozialstaat in Deutschland um 1848. In: L'Homme 5 (1994) 2, S. 41–60.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Fachserie 11: Bildung und Kultur. Reihe 2: Berufliche Schulen. Wiesbaden 1995–1998.
- DASS.: (Hrsg.): Fachserie 11: Bildung und Kultur. Reihe 3: Berufliche Bildung. Wiesbaden 1994–1998.
- STELLUNG DER FRAUEN IN FRANKREICH. In: Der Frauen-Anwalt. Organ des Verbandes deutscher Frauenbildungs- und Erwerbsvereine. Hrsg. v. J. HIRSCH. Berlin 1872, S. 442–448.
- STRATMANN, K.: Beruf – Berufswahl. In: C. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 50–54.
- DERS.: Berufsausbildung und sozialer Wandel. Versuch einer berufspädagogisch-historischen Analyse der Epoche zwischen 1845 und 1897. In: GREINERT u.a. 1996, Bd. II, S. 237–266.

- DERS.: Berufsbildungstheorie als Instrument gesellschaftspolitischer Ansprüche. In: ders.: Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a.M. 1999, S. 581–629.
- DERS.: Das pädagogische Problem des Berufs. In: ders.: Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a.M. 1999, S. 61–79.
- DERS.: Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt a.M. 1993.
- DERS.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- STÜTZ, G. (Hrsg.): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung. Göttingen 1969.
- TORNIEPORTH, G.: Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen. Weinheim/Basel 1979.
- UTZ, E.: Frauenarbeit und Handwerk. Methodenfragen und inhaltliche Probleme. In: SIMON-MUSCHIED 1998, S. 35–52.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. 4., unveränd. Aufl., Hamburg 1975.
- WEBER-REICH, T.: „Um die Lage der hiesigen nothleidenden Classe zu verbessern“. Der Frauenverein zu Göttingen von 1840 bis 1956. Göttingen 1993.
- WEHLER, H.U.: Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918. 6., bibl. erneu. Aufl., Göttingen 1988.
- WEHRMEISTER, K.: Fortbildungsschulen in Sachsen II. Geschlechtsspezifische Erziehung und berufliche Qualifikation in der sächsischen Mädchenfortbildungsschule (1835–1925). Frankfurt a.M. u.a. 1997.
- WENSKY, M.: Die Stellung der Frau in der stadtkölnischen Wirtschaft im Spätmittelalter. Köln/Wien 1980.
- WIEDEMANN, I.: Herrin im Hause. Durch Koch- und Haushaltsbücher zur bürgerlichen Hausfrau. Pfaffenweiler 1993.
- WIERLING, D.: Mädchen für alles. Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende. Berlin/Bonn 1987.
- WÜRTEMBERGISCHE MINISTERIALABTEILUNG FÜR DIE FACHSCHULEN (Hrsg): Die neuere Entwicklung und der Stand der Gewerbe-, Handels- und Frauenarbeitsschulen. O.O. 1925.
- ZEDLER, J.H.: Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste. Bd. 3: Halle/Leipzig 1733, Sp. 1449–1451; Bd. 29: Halle/Leipzig 1741, Sp. 764–766.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Christine Mayer, Krumdals Weg 1, 22587 Hamburg

Beruf und Gesellschaftsstruktur

Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft

1. Der Beruf als fait social der modernen Gesellschaft

Der Beruf ist eine der zentralen sozialen Tatsachen der modernen Gesellschaft. Bereits für die Klassiker der Soziologie war der Beruf ein zentrales Konzept ihrer gesellschaftlichen Analyse und Beschreibung. In ÉMILE DURKHEIMS *De la division du travail social* avanciert der Beruf zu der zentralen sozialen Institution zwischen den Egoismen der Individuen und dem Allgemeininteresse des Staates, indem die Berufsgruppen ihre professionelle Moral innerhalb selbständiger Korporationen regulieren, die als solche eine intermediäre Instanz zwischen den partikularen Einzelinteressen und universellen Kollektivinteressen sowohl der Berufsgruppen in sich als auch der Gesellschaft insgesamt darstellen. In MAX WEBERS *Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* wird die moderne Berufsidee zur Grundlage der rationalen Lebensführung des Unternehmers und Fachmenschentums. Mit seiner Definition, „Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“, hat WEBER in *Wirtschaft und Gesellschaft* den Übergang von der traditionellen zur modernen Berufskonzeption formuliert: an die Stelle der Berufsidee als *vocatio* und *occupatio* tritt die qualifizierte Erwerbsarbeit als Verbindung von Leistungsvermögen und Erwerbschance (ders. 1985, S. 80; CONZE 1972).

Im Zuge der Etablierung der Soziologie konnte sich auch die Berufssoziologie als Teildisziplin des neuen Faches ausdifferenzieren. Die soziologische Berufstheorie war bemüht, die Theorie des Berufs dem neuen Stand der theoretisch-methodologischen Forschung anzupassen, aber auch letzteren durch ihre eigenen Befunde und Erkenntnisse weiterzuentwickeln. Dominierte in den fünfziger und bis weit in die sechziger Jahre die strukturfunktionale Systemtheorie die berufssoziologische wie die allgemeine Theoriebildung, so wurde diese in den siebziger und achtziger Jahren durch einen multiparadigmatischen Theoriediskurs abgelöst, durch den zum einen das Verhältnis von Akteuren und Strukturen ins Zentrum des systematischen Interesses rückte und zum anderen eine konzeptionell-methodische Temporalisierung zu beobachten ist, so daß der soziale Wandel zum zentralen Aspekt der Forschung wurde (SCHIMANK 1996). Ist der theoretische Diskurs für das Selbstverständnis einer Teildisziplin wichtig, so zeichnet sich die Berufssoziologie durch ihre empirische Orientierung wohl insgesamt weit mehr aus als durch ihre theoretischen Beiträge. Zum engeren Bereich der empirischen Berufssoziologie sind die Untersuchungen

von Berufen, Professionen und Berufsfeldern zu rechnen, in den weiteren Bereich gehören die Sozial- und Berufsstrukturanalyse, die Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, die Sozialisations- und Biographieforschung (Voss 1994). Gerade in der empirischen Forschung weist die berufssoziologische Forschung so viele Überschneidungsbereiche zu anderen Forschungsgebieten auf, daß sie sich nur sehr bedingt als eine eigenständige Teildisziplin zu behaupten vermag. HANSJÜRGEN DAHEIM hat diese Problematik als positive Aufgabe formuliert: „Auf längere Sicht dürfte es für die Soziologie der Berufe günstiger sein, ein Feld für interdisziplinäre Kooperation darzustellen, denn sich als engbegrenzte Bindestrichsoziologie zu etablieren“ (1977, S. 3).

Dies gilt heute mehr denn je. Dabei geht es im folgenden um ein wechselseitiges, in sich zirkulär strukturiertes Erkenntnisinteresse: zum einen um die Analyse und Beschreibung von Beruf und Beruflichkeit im Kontext der modernen Gesellschaft und zum anderen um Beruf und Beruflichkeit als Fokus der Analyse und Beschreibung gesellschaftsstruktureller Entwicklungen (BOLTE/BECK/BRATER 1988). Angesichts der multiparadigmatischen Struktur der Soziologie wird im folgenden Abschnitt ein heuristischer Bezugsrahmen vorgestellt, in dem die verschiedenen sozialen und zeitlichen Strukturdimensionen und Mechanismen einer Gesellschaft integriert werden können. Von diesem Bezugsrahmen ausgehend, der in sich noch keine Erkenntnis-, sondern nur eine Ordnungsfunktion darstellt, sollen dann drei für das Verhältnis von Beruf und Gesellschaft zentrale Relationen und mit diesen eng verbundene Fragestellungen untersucht werden; in Abschnitt 3 geht es um die Frage, inwiefern es sich beim Beruf um die Institutionalisierung eines symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums handelt; unter 4. geht es um die Frage, inwiefern Beruflichkeit und Professionalität als Medium der strukturellen Kopplung dargestellt werden können. Im letzten Abschnitt wird die Leitfrage erörtert, ob und auf welche Art und Weise sich in der modernen Gesellschaft der Übergang von einer einfachen Institutionalisierung des Berufs zu einer reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit vollzieht.

2. Ein heuristischer Bezugsrahmen gesellschaftsstruktureller Analyse

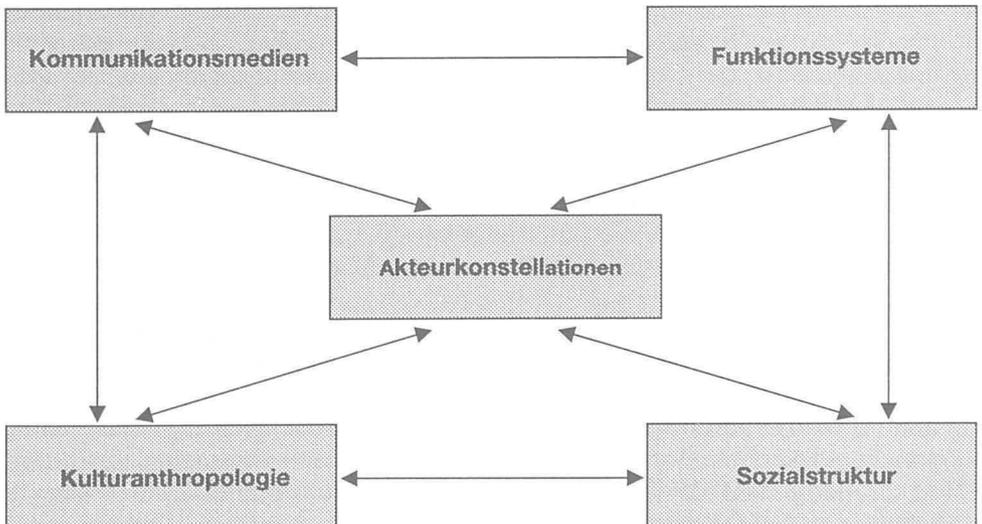
Zur Analyse des Verhältnisses von Beruf und Gesellschaft eignet sich ein heuristischer Bezugsrahmen, der keine in sich geschlossene Theorie darstellt, sondern in sich beweglich und nach außen offen ist für die Integration und Verwendung unterschiedlicher theoretischer Ansätze und Perspektiven. Einen solchen Bezugsrahmen bilden die fünf sozialen Strukturdimensionen, die ich auch als Dimensionen gesellschaftsstruktureller Differenzierung bezeichnen möchte, wobei Differenzierung immer zugleich wechselseitige Kopplung impliziert.

- 1) *kommunikativ-mediale Differenzierung*: d.h. die Differenzierung der (verbalen und non-verbalen) Medien und Formen der Kommunikation, der Medien Sprache, Sinn und Verstehen, der Verbreitungsmedien und der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien sowie deren Semantiken;

- 2) *anthropologisch-kulturelle Differenzierung*: d.h. die Differenzierung der anthropologischen, ethnologischen und kulturellen Wert-, Identitäts- und Differenzierungsmuster; insbesondere der Geschlechter, Alter/Generationen, Lebensläufe/Biographien, Gesellschaften/Gemeinschaften nach normativ-kulturellen Wertmustern;
- 3) *akteurbezogene-situative Differenzierung*: d.h. die Differenzierung der sozialen Akteure und Akteurmodelle, der Typen von Akteurkonstellationen sowie der Art und Weise von Interaktionen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen;
- 4) *hierarchisch-stratifikatorische Differenzierung*: d.h. die vertikale Differenzierung der Gesellschaft nach oben und unten (bzw. nach Zentrum und Peripherie) entsprechend der Verteilung der unterschiedlichen Lebenschancen sowohl nach Ständen, Klassen und Schichten als auch nach Position/Stellung bzw. Zentrum/Peripherie;
- 5) *funktional-zweckrationale Differenzierung*: d.h. die durch funktions- bzw. zweckspezifische Codierungen und Medien, Programme und Leistungen zu unterscheidenden Funktionssysteme und -bereiche, wie z.B. Politik/Recht, Wirtschaft, Bildung/Erziehung und Wissenschaft.

Bei diesen fünf gesellschaftsstrukturellen Dimensionen handelt es sich um ein systematisches Ordnungsschema, das sich jedoch um die akteurbezogene-situative Differenzierung als der zentralen Dimension gruppiert, da sich die anderen Dimensionen und deren konkrete soziale Gestaltbildungen immer aus dem sozialen Handeln der Akteure heraus entwickeln.

Durch die hier verwendete Begrifflichkeit wird die Korrespondenz der unterschiedlichen Strukturdimensionen mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen hervorgehoben: die hier als zentral ausgewiesene 3. Dimension korrespondiert mit akteur- und situationstheoretischen (rational-choice-) Ansätzen (MAYNTZ/SCHARPF 1995; ESSER 1996; SCHIMANK 1999), die Dimensionen 1 und 5 mit kommunikations- und medientheoretischen Ansätzen und Theorien der



funktionalen Differenzierung (LUHMANN 1997), die 2. Dimension mit anthropologischen und biographischen, subjektorientierten und kulturosoziologischen Ansätzen (BROSE/HILDENBRAND 1988; VOSS/PONGARTZ 1997), und last not least korrespondiert die Sozialstrukturanalyse in ihrem Kern mit der 4. Dimension gesellschaftsstruktureller Differenzierung (BERGER/HRADIL 1990; MAYER 1990). Wie für die Strukturdimensionen, so gilt auch für die mit ihnen korrespondierenden theoretisch-methodologischen Ansätze eine durch ihre Verschiedenartigkeit begründete grundsätzliche Gleichwertigkeit. Die bevorzugte Verwendung des einen oder anderen Ansatzes oder einer bestimmten theoretisch-methodischen Kombination läßt sich nur aufgrund einer spezifischen Problem- und Fragestellung rechtfertigen.

In einem zweiten Schritt soll nun der systematische Ordnungsrahmen durch ein dynamisches Entwicklungsmodell in der Zeitdimension ergänzt werden. Bei diesem zeitlichen Entwicklungsmodell handelt es sich um eine Kombination von einem Prozeß- und Evolutionsmodell. Während das Prozeßmodell den Phasenverlauf der zeitlichen Entwicklung als eine Abfolge unterschiedlicher Entwicklungsstufen kennzeichnet, geht es dem Evolutionsmodell um die Mechanismen des Strukturaufbaus bzw. des strukturellen Wandels in der zeitlichen Dimension. Das Evolutionsmodell tritt dabei in Konkurrenz zum Kausalmodell: versucht letzteres die kausale Notwendigkeit oder Bedingtheit eines Strukturwandels zu erklären, so geht das Evolutionsmodell grundsätzlich von der Kontingenz und damit Offenheit jedes Strukturwandels aus. In der Formel der kausalen Bedingtheit und eingeschränkten Variationsmöglichkeit kommen sich Kausal- und Evolutionstheorie in ihren Erklärungsmustern jedoch wieder nahe. Beide sind wechselseitig mit dem Prozeßmodell verbunden, welches als solches die Grundordnung in der zeitlichen Dimension vorgibt.

Das Evolutionsmodell unterscheidet bekanntlich drei evolutionäre Mechanismen: Variation, Selektion und Stabilisierung. Die evolutionären Mechanismen des sozialen Wandels lassen sich unter Bezugnahme auf die oben genannten fünf gesellschaftlichen Strukturdimensionen wie folgt unterscheiden:

- 1) *Variationen auf der Mikroebene der Gesellschaft*: durch soziale (individuelle und kollektive) Akteure, deren situative Konstellationen und Interaktionen; durch soziale Handlungen und massenmediale Kommunikationen, die so – aber auch immer anders – sein können.
- 2) *Selektionen auf der Mesoebene der Gesellschaft*: durch die Mechanismen und Kriterien der Erzeugung sozialer Ungleichheit und kultureller Wertmuster, durch die Bildung und Verbreitung von Medien, kognitiven Mustern und Semantiken, durch die Sanktions- und Regulierungsmechanismen von sozialen Institutionen und die Rationalitätskriterien von Funktionssystemen.
- 3) *Stabilisierungen auf der Makroebene der Gesellschaft*: durch Bildung von Klassenstrukturen und normativen Ordnungen sowie reflexive Institutionalisierung und Systembildung; d.h. durch sozialstrukturelle Reproduktion und normative Verfestigung, Ausdifferenzierung und strukturelle Kopplung von Funktionssystemen und Entstehung einer gesellschaftlichen Institutionenordnung wird der jeweils spezifische Gebildecharakter einer Gesellschaft langfristig und nachhaltig geprägt.

Die drei evolutionären Mechanismen korrespondieren mit der Mikro-, Meso- und Makroebene der Gesellschaftsstruktur in einer dynamischen Perspektive: soziale Variationen erfolgen auf der Mikroebene der situativen Interaktionen und massenmedialen Kommunikationen; soziale Selektionen werden auf der Mesoebene durch die Mechanismen sozialer Ungleichheit und kultureller Normierung, durch symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien, kognitive Muster und Semantiken sowie die Sanktions- und Regulierungsmechanismen von Institutionen und die Rationalitätskriterien von sozialen Systemen bewirkt; eine Stabilisierung entsteht auf der Makroebene durch die Verfestigung der Sozial- und Wertstrukturen, die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen und die Ausbildung einer gesellschaftlichen Institutionenordnung, die alle zusammen und wechselseitig, langfristig und nachhaltig den Gebildecharakter der jeweiligen Gesellschaft prägen. Wird die unmittelbare Bedingtheit der verschiedenen gesellschaftlichen Strukturdimensionen, -ebenen und -mechanismen durch diesen Bezugsrahmen verdeutlicht, so muß die Art und Weise von deren Zusammenwirken und wechselseitigen Beeinflussung an besonderen soziologischen Tatbeständen und konkreten, empirisch überprüfbaren Fällen untersucht werden.

Hier kommt der Beruf ins Spiel. Als zentraler *fait social* der modernen Gesellschaft spielt der Beruf im Kontext aller fünf gesellschaftlichen Strukturdimensionen ebenso eine zentrale Rolle wie im Kontext des sozialen Wandels, dessen unterschiedlichen Ebenen und evolutionären Mechanismen. Berufliche Sozialisation, berufliche Rollenmuster und Situationsdefinitionen bestimmen das Verhalten von Akteuren; qualifizierte Berufsarbeit ist ein Medium sozialer Kommunikationen und Selektionen; Organisationen entwickeln zweckrational-funktionale Arbeits- und Berufsstrukturen; der Beruf ist als Verbindung von Qualifizierungs- und Erwerbchance das zentrale Kriterium der Erzeugung sozialer Ungleichheit, sei es aufgrund von stratifikatorischen oder auch aufgrund von horizontalen Differenzierungsmechanismen; und last not least haben sich im Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem funktionale Teilsysteme und institutionelle Regulierungsmechanismen herausgebildet, die beruflich codiert sind und für die Beruflichkeit das zentrale Leitbild darstellt. Der hier explizierte heuristische Bezugsrahmen scheint mir daher geeignet zu sein, Beruf und Beruflichkeit in seiner jeweils gesellschaftsspezifischen Kontextuierung und Bedingtheit zu verorten, aber auch Beruf und Beruflichkeit als einen Fokus bzw. eine Sonde zur Analyse und Beschreibung von gesellschaftsstrukturellen Entwicklungen zu verwenden.

3. Zur Institutionalisierung des Berufs als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium

Das Berufsmodell ist eines der drei grundlegenden Modelle der Arbeit: Durch den Beruf soll die normative Einordnung der Arbeit in die gesellschaftliche Arbeitsteilung erfolgen. Im Unterschied dazu geht das Arenamodell der Arbeit, das als das zentrale Modell der kapitalistischen Gesellschaften gilt, vom Tauschverhältnis zwischen Kapital und Arbeit und dem darin angelegten Konfliktpotential aus. Das Gemeinschaftsmodell der Arbeit, das in den sozialisti-

schen Gesellschaften zum ideologischen Leitbild avancierte, geht dagegen von der Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft aus, in der die Arbeit als Fundament und Symbol der nationalen und betrieblichen Schicksals- und Interessengemeinschaft stilisiert wird (HARNEY 1997). Angesichts des Widerstandspotentials der Werk-tätigen gegenüber der Partei- und Kragenlinie in der sozialistischen Gesellschaft und der Bemühungen kapitalistischer Unternehmen um eine Corporate Identity kann man das Arenamodell auch als das strukturelle Grundmodell der Arbeit bezeichnen, dem das Gemeinschaftsmodell als ideelles Leitbild gegenübergestellt wird. Den Klassikern der Soziologie galt der Beruf als ein Muster, das Arbeitsteilung und soziale Integration, moderne Rationalität und individuelle Lebensführung verbindet, kurzum: als das andere Modell zwischen dem Arena- und Gemeinschaftsmodell der Arbeit.

Ein Aspekt dieses „*anderen Modells dazwischen*“ ist die Institutionalisierung des Berufs als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium. In der modernen Gesellschaft, so lautet die These, bilden Arbeit und Beruf eine Doppelstruktur aus, in der der Beruf sich als ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium konstituiert. Die Evolution des Berufs als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium ist dann erfolgreich, wenn der Beruf sich nachhaltig in der Berufsbildung und im Beschäftigungssystem als zentrales Leitbild und Rationalitätskriterium zu institutionalisieren vermag. Dies ist in verschiedenen modernen Gesellschaften aufgrund der jeweils anderen Geschichte und Gestalt ihrer Gesellschaftsstrukturen und Institutionenordnungen in ganz unterschiedlicher Art und Weise geschehen und in sehr unterschiedlichem Ausmaß der Fall. Als Referenzgesellschaft für die im folgenden weitgehend modellhaft erfolgende Argumentation soll hier die westdeutsche Gesellschaft dienen, die im Vergleich zu anderen Gesellschaften durch eine ausgesprochene Beruflichkeit gekennzeichnet ist.

Die Evolution von symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien läßt sich modellhaft als Ausdifferenzierung einer neuen Medium/Form-Differenz aus einer bereits bestehenden Medium/Form-Differenz beschreiben. So differenziert sich der Beruf aus der Medium/Form-Differenz der Arbeit, die sich aus den vielfältigen Formen der modernen Arbeitsteilung ergibt, als neue, emergente Medium/Form-Differenz aus. In ihr nimmt der Beruf „*als relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzung und Abgrenzung von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft*, die u.a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativbetrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“, Gestalt an (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 20). Die Codierung der beruflichen Form läßt sich als Unterscheidung und Verbindung von komplex und überbetrieblich strukturierten Qualifikations- und Arbeitstypen, als sich wechselseitig verstärkende Verbindung von Qualifikations- und Erwerbchance bezeichnen (HARNEY 1985; DREXEL 1994). Der doppelten Artikulation von Sprache und Sinn und der Zweitcodierung der Sprache durch die Schrift vergleichbar, wird der Beruf zu einer Zweitcodierung der Arbeit, bilden Arbeit und Beruf eine doppelte Differenzstruktur. Dabei geht weder die Arbeit dialektisch im Beruf auf noch verfügt der Beruf über einen unmittelbaren Zugriff auf die Arbeit: Es handelt sich um zwei eigenständige, aber eng miteinander verbundene Strukturen, deren

Verhältnis zueinander grundsätzlich „*arbitraire et différentiel*“ bleibt (SAUSSURE 1916, S. 233).

Im Unterschied zur Arbeit handelt es sich beim Beruf um ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium. Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien leisten laut NIKLAS LUHMANN eine neuartige, hochunwahrscheinliche Verknüpfung von Konditionierung und Selektion, indem „die Konditionierung der Selektion selbst zum Motivationsfaktor gemacht wird“ (LUHMANN 1997, S. 321). Der Beruf leistet dies, indem er durch die spezifische Konditionierung eines komplexen und überbetrieblichen Qualifikations- und Arbeitskrafttypus und dessen Symbolisierung in der jeweiligen Berufsform die Motivation erzeugt, Berufe zu erlernen, entsprechend qualifizierte Erwerbsarbeit zu suchen, anzunehmen und auszuführen bzw. Erwerbsarbeit entsprechend beruflichen Qualifikationen zu strukturieren und zu beschreiben. Berufe motivieren sowohl zur Annahme als auch zur Ablehnung von Qualifizierungs- und Erwerbsmöglichkeiten, sie stellen ein Medium der Regulierung von Verhalten dar, da sie aufgrund ihrer sozialen Relevanz und Normierung über eine hohe Durchsetzungskraft positiver und negativer Sanktionierungen verfügen. Durch die Doppelstruktur von Arbeit und Beruf wird die Erwerbsarbeit entsprechend einer Ja/Nein-Codierung in gelernte Facharbeit bzw. professionelle Expertenarbeit und ungelernte bzw. unqualifizierte Jedermannsarbeit geteilt. Die Segmentation zwischen dem externen Arbeitsmarkt und der betrieblichen Beschäftigung ist im wesentlichen dieser Differenzierung zwischen qualifizierter Erwerbsarbeit und unqualifizierter Jedermannsarbeit sektorenübergreifend nachgeordnet (SENGENBERGER 1978; BLOSSFELD/MEYER 1988; 1991). Die symbolische Form der Berufskommunikation erhält dadurch jene, für symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien typische, diabolische Seite, indem sie durch den Ausschluß aus dem Medium eine diskriminierende Wirkung in der sozialstrukturellen Dimension und damit verbunden auch allen anderen gesellschaftlichen Dimensionen erzeugt. Die Berufsform ist somit ein klarer Präferenzcode, in dem jeder versuchen wird, auf die positive Seite der qualifizierten Erwerbsarbeit zu gelangen, um nicht auf die dunkle Seite der unqualifizierten Jedermannsarbeit ausgeschlossen zu werden.

Die Generalisierung der Berufe als symbolisches Medium ist im wesentlichen durch die Unterscheidung von fixiertem Präferenzcode und variablen Konditionierungen bzw. Programmen möglich (LUHMANN 1997, S. 363). Denn durch neue Kombinationen von Qualifikations- und Arbeitsinhalten können immer wieder neue Berufsbilder mit entsprechenden Ausbildungsprogrammen und Stellenkonditionierungen entwickelt und ausgeschrieben werden. Dabei entstehen einerseits die neu formulierten Berufsbilder nur im und durch den Kontext des zentralen Präferenzcodes des Mediums, andererseits erweitern und spezifizieren sie durch ihre programmatischen Variationen zugleich das Medium. Auf der programmatisch-systematischen und kommunikativ-medialen Ebene entstehen dann unterhalb der zentralen Unterscheidung von Codierung und Konditionierung weitere Möglichkeiten der Generalisierung durch Standardisierung, Klassifizierung, Modulbildung, Systematisierung sowie Verschriftlichung und Zertifizierung von Berufsbezeichnungen, -bildern und -programmen für die jeweils unterschiedlichen beruflichen Ebenen und Gruppen

(HARNEY 1996; HARNEY/STORZ 1994). Erhalten die Berufe durch die Kombination von fixierter Codierung und variabler Programmierung die Möglichkeit der potentiell universalen Zweitcodierung der Arbeit als einer jeweils spezifischen Form der qualifizierten Erwerbsarbeit, so verschafft ihnen die institutionell-korporative Rahmung und medial-kommunikative Generalisierung die notwendige normative Gültigkeit und kommunikative Verbreitung.

Ist die qualifizierte Erwerbsarbeit ein zentraler *fait social* der modernen Gesellschaft, so kann sie wohl kaum das Rationalitätskriterium der Alltags- und Lebenswelt aller Akteure und die Leitidee der Gesellschaft insgesamt sein. Die Ausdifferenzierung des Berufs als symbolisch generalisiertes Medium kann daher nur nachhaltig gelingen, wenn er sich im Rahmen eines zugleich entstehenden funktionsspezifischen Geltungskontexts ausdifferenziert. Angesichts der Ausdifferenzierung des Berufs aus der Arbeit liegt es nahe, den funktionsspezifischen Eigenschaftsraum des Berufs in der Wirtschaft und innerhalb dieser wiederum im Beschäftigungssystem und Arbeitsmarkt zu sehen. Der Beruf ist dort aber in einem starken Maß den ökonomischen Verwertungsinteressen an der Arbeitskraft nach- und den Rentabilitätsinteressen der Wirtschaft untergeordnet, so daß es ihm im Beschäftigungssystem allein nur sehr bedingt möglich wäre, sich als eigenständige soziale Institution durchzusetzen. Das Berufsmodell der Arbeit würde in diesem Fall so sehr vom Arenamodell der Arbeit an den Rand gedrängt, daß kaum ersichtlich wäre, wie es als selbständige intermediäre Instanz fungieren könnte. Tatsächlich ist das Beschäftigungssystem nur der eine funktionsspezifische Geltungskontext des Berufs, die Berufsbildung – wie eng oder weit man sie im Bildungssystem immer definieren mag – jedoch der andere.

Die Ausdifferenzierung des Berufs aus der Medium/Form-Differenz der Arbeit muß also um einen evolutionären Prozeß der Ausdifferenzierung des Berufs aus der Bildung in eine wie auch immer mit dieser verbundene Form der Berufsbildung ergänzt werden. Dies ist in Deutschland am konsequentesten in dem in sich geschlossenen Dualen System der Berufsbildung geschehen, das sich seit dem letzten Jahrhundert durch eine Verbindung von berufsständischen Handwerkstraditionen, industrieller Berufsausbildung und schulischer Berufsbildung entwickeln konnte (STRATMANN/SCHLÖSSER 1992). Jedoch führen auch die anderen der allgemeinen Schulbildung folgenden berufsbildenden Schulen und Akademien, Fach(hoch)- und Hochschulen zu Qualifizierungen, die mit berufsqualifizierenden Abschlüssen enden. So wie die qualifizierte Erwerbsarbeit immer den ökonomischen Rationalitätskriterien unterliegt, so orientieren sich die Bildungswege in der Regel an den weiteren Anschlußmöglichkeiten und damit nicht zuletzt an den beruflichen Verwertungsmöglichkeiten der Bildungsabschlüsse (ZYMEK 1986). Der Beruf verfügt somit über zwei funktionsspezifische Geltungskontexte, die Berufsbildung und das Beschäftigungssystem, die wiederum Teilbereiche von zwei zentralen Funktionssystemen der modernen Gesellschaft, des Bildungswesens und der Wirtschaft, sind. Eine erfolgreiche Institutionalisierung des Berufs kann daher nur gelingen, wenn er sich als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium sowohl in der Berufsbildung als auch im Beschäftigungssystem zu konstituieren vermag.

4. Beruflichkeit als Medium der strukturellen Kopplung

Die spezifische Gestalt moderner Gesellschaften wird ganz wesentlich durch die Art und Weise ihrer funktional-zweckrationalen Differenzierung geprägt. Die Ausdifferenzierung der Funktionssysteme kann als eine Medium/Form-Evolution funktions- und zweckspezifischer Codierungen und Medien, Programme und Leistungen analysiert und beschrieben werden (LUHMANN 1997). Bei diesem evolutionären Strukturaufbau wird das alte Leitmedium zwar jeweils durch ein neues Leitmedium substituiert, die alte Medium/Form-Differenz bleibt als Grundlage der neuen Differenz jedoch durchaus bestehen: Es handelt sich also nicht um eine Substitutionsordnung, in der das Alte im Neuen aufgeht, sondern um eine Differenzordnung, in der eine in sich differenzierte Gestaltbildung erfolgt. In diesem Sinne bilden Erziehung und Bildung, Politik und Recht, die Wirtschaft und die Wissenschaft als ausdifferenzierte Funktionssysteme in sich differenzierte Ordnungen mehrerer Medien/Form-Ebenen, die als Teilsysteme einer gesellschaftsstrukturellen Dimension wiederum in die Gesellschaft insgesamt strukturell eingebettet sind. Erfolgt die Einbettung der funktional-zweckrationalen Dimension in die Gesellschaftsstruktur insgesamt durch system- und struktur-übergreifende bzw. -verbindende institutionelle Mechanismen, so erfolgt die strukturelle Kopplung der funktionalen Teilsysteme untereinander im wesentlichen wiederum als eine komplexe, in sich differenzierte Medium/Form-Kopplung.

Medien, deren wesentliche Funktion darin besteht, zweckrational differenzierte Teilsysteme miteinander zu verbinden, möchte ich Medien der strukturellen Kopplung nennen.¹ Beruflichkeit, so lautet die These dieses Abschnitts, ist ein solches Medium der strukturellen Kopplung, da ihre wesentliche Funktion darin besteht, Bildung und Wirtschaft im allgemeinen und Berufsbildung und Erwerbsarbeit im besonderen strukturell miteinander zu verbinden. In diesem Abschnitt wird argumentiert, daß eine Beruflichkeit, die diese Funktion erfüllen kann, entsteht, wenn es der Berufsform gelingt, sich systemübergreifend als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium zu institutionalisieren. So wie funktionale Differenzierung und Institutionenbildung einander bedingen und ein wechselseitiges Steigerungsverhältnis darstellen, so schließen Beruf als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium und Beruflichkeit als Medium der strukturellen Kopplung einander nicht aus; ganz im Gegenteil, die Institutionalisierung des Berufs als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium und Beruflichkeit als Medium der strukturellen Kopplung

1 LUHMANN/SCHORR hatten bereits in *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* von Überschneidungsbereichen der Erziehung gesprochen (1979, S. 53 ff.). In seinem opus magnum *Die Gesellschaft der Gesellschaft* erörtert LUHMANN unterschiedliche Formen der strukturellen Kopplung der Funktionssysteme (1997, S. 776–788). Durch eine systembezogene Idealtypisierung der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien, die hier leider nicht weiter erörtert werden kann, führt LUHMANN'S Theorie zu einer Limitierung dieser Medien auf solche, die genau einem und keinem anderen Funktionssystem (Wahrheit, Liebe, Eigentum/Geld, Macht/Recht, Kunst) oder der Gesellschaft insgesamt (Werte) zugerechnet werden können (1997, S. 336). Beruf ist in LUHMANN'S Gesellschaft schon deshalb weder ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium noch ein Medium der strukturellen Kopplung, da sich diese beiden Konzepte, soweit in seiner Theorie vorhanden, für ein und dasselbe Medium wechselseitig ausschließen.

sind die zwei Seiten der Wertbildung des Mediums, seiner spezifischen Formen und allgemeinen Funktion.

Die historische Entwicklung war freilich immer sehr viel komplexer und differenzierter, als daß unser Entwicklungsmodell und Differenzierungsschema ihr wirklich gerecht werden könnten. Tatsächlich hat sich der Beruf nicht so aus der Arbeit, die Berufsbildung nicht so aus der Bildung ausdifferenziert, wie es unser Medium/Form-Modell haben will, sondern es gab in der Geschichte schon lange beruflich organisierte Arbeit neben der Arbeit als Mühsal und Last, und es gab immer schon allgemeine Bildung neben der beruflichen Ausbildung. Die berufliche Arbeit und Ausbildung organisierte sich in den handwerklichen und kaufmännischen Korporationen, den Zünften und Gilden, von denen sich wiederum die akademisch, d.h. die schulisch und universal ausgebildeten Professionen als die höheren beruflich organisierten Stände unterschieden. Im Gegensatz zu Frankreich blieb in Deutschland diese Doppelstruktur von handwerklich-korporativer Berufsausbildung und schulisch-universaler Ausbildung der Professionen und Staatsbeamten beim Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert erhalten und setzt sich mit der Institutionalisierung des Dualen Systems und der Facharbeiterberufe zum einen und der schulisch-akademisch-universitären Berufe zum anderen bis heute fort (HARNEY/SCHRIEWER 1999). Die handwerklich-korporative Berufsarbeit wurde im 19. Jahrhundert gegenüber der Industriearbeit abgegrenzt, die akademischen Berufe der freien Professionen und Staatsbeamten distinguierten sich von den Wirtschaftsbürgern. Dies läßt sich in der Unterscheidung von Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern zum einen und in den unterschiedlichen schulisch-akademischen Ausbildungswegen sowie kollektiven Organisationsformen zum anderen nachvollziehen, die sowohl zwischen Fach-Berufen und akademischen Berufen als auch innerhalb derselben bis heute existieren.

Allgemeinbildung und Berufsbildung sind in historischer und systematischer Perspektive als zwei unterschiedliche Konzepte der Universalisierung von Bildung zu verstehen, „die unterschiedliche Einflußzentren im deutschen Bildungswesen mit einer eigenen institutionellen Logik darstellen“ (HARNEY/ZYMEK 1994). Der institutionelle Kern der Allgemeinbildung im Bildungswesen ist die Wissensvermittlung in den allgemeinbildenden Schulen. Die deutsche Schulgeschichte folgt der Logik der Verallgemeinerung und Hebung der Allgemeinbildung durch die Einführung und Ausdehnung der Schulpflicht und der zunehmenden Teilnahme an höherer Schulbildung (TENORTH 1986). Das allgemeinbildende Schulwesen ist sowohl curricular-inhaltlich als auch in der organisatorischen Hierarchisierung seiner Bildungsabschlüsse auf das Abitur, das mit der Hochschulzugangsberechtigung den höchsten schulischen Bildungsabschluß verleiht, ausgerichtet. Im dreigliedrigen deutschen Schulsystem gilt zwar nur das Gymnasium als der Königsweg zur allgemeinen Hochschulreife, es ist als solches jedoch zugleich in puncto Allgemeinbildung das Leitbild für die anderen Schultypen. Als externes Leitbild und zentrale funktionale Systemreferenz der Allgemeinbildung fungiert wiederum die Wissenschaft, was durch die Orientierung der Schulbildung an didaktisch aufbereitetem wissenschaftlichem Wissen und dem erklärten Ziel, die Absolventen zum wissenschaftlichen Studium zu befähigen, deutlich wird. Die Hochschulen werden in der Moderne zum institutionellen Ort, an dem sich wissenschaftli-

che Forschung und Lehre verbinden, an dem Wissen als das Medium der strukturellen Kopplung zwischen Wissenschaft und Bildung sowohl erzeugt als auch vermittelt wird. Selbst in der DDR, in der man in der Phase der Polytechnisierung von 1956 bis 1965 versuchte, die Unterscheidung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, wenn nicht aufzuheben, so doch zumindest in eine gleichwertige Binarisierung innerhalb des Schulwesens umzustellen, konnte sich die wissenschaftsorientierte Logik der Institutionalisierung der Allgemeinbildung im Schulwesen nachhaltig durchsetzen – freilich in enger Verbindung mit der Ideologie einer objektiven Weltanschauung (WATERKAMP 1985; TENORTH/KUDELLA/PAETZ 1996).

Fungiert die Allgemeinbildung als institutioneller Kern des Schul- und Bildungswesens, so markiert die Berufsbildung dessen Peripherie. Den institutionellen Kern der Berufsbildung stellt in Deutschland wiederum das Duale System dar, das sich aus korporatistischen Traditionen zu einem an der Schnittstelle von Staat, Bildung und Wirtschaft nach wie vor korporativ verfaßten und aufgrund seiner beruflichen Codierung zu einem in sich geschlossenen System der Regulierung von Fach- und Meisterabschlüssen entwickeln konnte. In historischer Perspektive wurde der Beruf durch seine Erweiterung in die Industrie hinein zur universalisierten Form der Ausbildung und veränderte damit zugleich seine inhaltlich-formale und korporativ-strukturelle Verfaßtheit (HARNEY/ZYMEK 1994). Inhaltlich-formal durchläuft der Beruf einen Prozeß der Standardisierung, Systematisierung, Konzentration und Formalisierung, korporativ wird das Berufsmodell in ein konsensorientiertes Arenamodell der Arbeit integriert, indem Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände (bzw. Großunternehmen) und die Politik als zentrale Regulierungs- und Clearingstelle über die Entwicklung und Konstitution der beruflichen Bildung im Dualen System entscheiden (STRECK u.a. 1987). Funktional kann das Duale System der Berufsbildung, in dem die Ausbildung in der Berufsschule und im betrieblichen Arbeitskontext erfolgt, als Überschneidungsbereich zwischen der Bildung und Wirtschaft verortet werden (SCHRIEWER 1986; 1987). Formal-rechtlich findet dieser Prozeß der Systembildung mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 und der Institutionalisierung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) als zentraler Koordinations- und Clearinginstanz seinen vorläufigen Höhepunkt und Abschluß. Sozialstrukturell konnte sich im Zuge der allgemeinen Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre die Verallgemeinerung der Berufsbildung zur sozialen Norm durchsetzen: Die der Haupt- oder Realschule folgende Berufsausbildung und die an diese anschließende Berufsarbeit wurden zur Regel, die Aufnahme ungelernerter Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Schulabschluß wurde zur Ausnahme.

Das Duale System der Berufsbildung kann als ein geradezu idealtypischer Fall beruflicher Bildung bezeichnet werden: Durch das Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule, von schulischer Wissensvermittlung und betrieblichem Kompetenzerwerb im Prozeß der Arbeit – wobei die Lehrwerkstatt bzw. überbetriebliche Berufsbildungsstätte in der Ausbildung praktischer Fähigkeiten und Kenntnisse oft als Bindeglied bzw. Ergänzung zwischen beiden Bereichen fungiert – kommt die für den Beruf zentrale Verbindung von Qualifikation und Arbeit in der dualen Berufsausbildung in idealer Weise zum Ausdruck. Der Beruf wird zum symbolisch generalisierten Kommunikationsmedium der

dualen Berufsbildung, aber auch umgekehrt: Als Überschneidungsbereich zwischen Bildung und Wirtschaft wird das Duale System beruflich strukturiert und reguliert. Als die Statuspassage, die das Schülerdasein beendet und den beruflichen Einstieg ins Erwerbsleben ermöglichen soll, stellt die Ausbildung sowohl für den einzelnen als auch in der Gesellschaft insgesamt die strukturelle Kopplung zwischen Schulbildung und Erwerbsleben dar. Das Leitmedium dieser strukturellen Kopplung ist wiederum der Beruf.

Der Begriff der strukturellen Kopplung zeigt an, daß es sich um eine relativ lose, jedoch durchaus strukturierte Verbindung zwischen den beiden Systemen handelt. Die Berufswahl und der Eintritt ins Erwerbsleben nach der Ausbildung wie auch der weitere Berufsverlauf stellen kontingente Ereignisse dar, die jeweils über das, was danach noch möglich ist, mitentscheiden. Die berufliche Tätigkeit entspricht jedoch schon aufgrund struktureller Divergenzen oft nicht der Berufsausbildung: so wird im Handwerk oft über den eigenen Bedarf hinaus für den Arbeitsmarkt ausgebildet, derweil die Industrie nur ihre Stammbesellschaft ausbildet, die übrigen Arbeiter jedoch auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert. Im Gegensatz zu der relativ festen organisatorischen und inhaltlichen Kopplung von schulischer und betrieblicher Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems stellt sich im individuellen Lebenslauf das Verhältnis von Berufsausbildung und Erwerbsarbeit sehr oft als eine relativ lose strukturelle Kopplung dar. Die Berufsbildung im Dualen System ist ein idealtypischer Fall der Berufsbildung, da sie in sich die Unterscheidung und Verbindung von Qualifikation und Arbeit als das wesentliche Charakteristikum des Berufs herstellt und abbildet. Im Überschneidungsbereich zwischen Bildung und Wirtschaft übernimmt sie jedoch grundsätzlich keine andere Funktion als andere Formen der Berufsbildung, die entweder in einem dominant schulischen oder dominant betrieblichen Kontext erfolgen. Kann man zu ersterem die verschiedenen Formen der Fachschul- und Akademiebildung zählen, so gehören letzterem zumindest weite Teile der beruflichen Weiterbildung an.

Die Frage, die die Argumentation weiterführen kann, lautet jedoch: Handelt es sich bei der Hochschulbildung – sei es an Fachhochschulen, Hochschulen oder Universitäten – um einen dem Dualen System funktional vergleichbaren Überschneidungsbereich der beruflichen Bildung? Der Logik der bisherigen Argumentation zufolge, handelt es sich bei den Hochschulen um einen Überschneidungsbereich zwischen drei Funktionssystemen: dem Bildungswesen, der Wissenschaft und der Wirtschaft. Wieso aber auch der Wirtschaft? Weil die Studenten an den Hochschulen zwar wissenschaftlich, jedoch in der Regel nicht für eine Erwerbstätigkeit in der Wissenschaft, sondern außerhalb derselben ausgebildet werden. Beim Hochschulabschluß handelt es sich im Gegensatz zum Abitur, dem höchsten Bildungsabschluß, um einen akademischen Berufsabschluß, der den Eintritt in die höheren Berufslaufbahnen in den unterschiedlichsten Beschäftigungssegmenten ermöglicht. Daher können die Wissenschafts- und die Berufsorientierung der Hochschulbildung durchaus miteinander in Konflikt geraten, der auch durch eine institutionelle und interne Differenzierung der Hochschulen, ihrer Studienarten und -gänge immer nur bedingt entschärft werden kann. Die Kopplung einzelner Studienabschlüsse und Erwerbsmöglichkeiten ist sehr unterschiedlich stark ausgeprägt: Ist ein Studienabschluß oder sind einige wenige Studienabschlüsse die Voraussetzung

für die Ausübung bestimmter Berufe, so setzen andere, beruflich weit weniger regulierte Erwerbslaufbahnen zwar in der Regel eine akademische Qualifikation voraus, schränken die Erfolgswahrscheinlichkeiten jedoch nur fachlich-inhaltlich, nicht jedoch formal-rechtlich ein. Die Hochschulbildung ist sowohl in ihrer internen Ausgestaltung als auch in der Vermittlungsfunktion ihrer Berufsabschlüsse sehr unterschiedlich stark und insgesamt eher lose, d.h. strukturell, mit der Erwerbsarbeit verbunden.

Im Kontext der strukturfunktionalen Theorie wurde vorgeschlagen, den Beruf als Ergebnis der Verberuflichung der Arbeit, die Profession jedoch als eine über den Beruf hinausgehende Professionalisierung zu verstehen, die sich insbesondere durch eine höhere, akademische Qualifikation und einen sozialen Bezug auf die gesamte Gesellschaft auszeichnet (DAHEIM 1970; HARTMANN 1972). Diese begriffliche Unterscheidung von Berufen und Professionen möchte ich hier nur bedingt übernehmen, da sie für die deutsche Gesellschaft zumindest problematisch ist und in anderen Gesellschaften keine Entsprechung findet.

Sind Berufe und Professionen symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien, so handelt es sich bei Beruflichkeit und Professionalität um Medien der strukturellen Kopplung funktional differenzierter Systeme. Ist Beruflichkeit im Dualen System und der Fachschulbildung das Medium der strukturellen Kopplung von Bildung und Wirtschaft, so fungiert sie in der Hochschulbildung als Medium der strukturellen Kopplung zwischen einer wissenschaftlichen Bildung und dem Beschäftigungssystem in der Wirtschaft. In der Hochschulbildung sind der Beruf bzw. die Profession jedoch schon aufgrund seiner bzw. ihrer dreifachen funktionalen Systemreferenz in einem weit geringeren Ausmaß als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium verankert als im Dualen System der Berufsbildung. Ebenso ist die Qualifikationsfunktion der Hochschulbildung weit weniger eng mit der Erwerbsarbeit, die sie ermöglichen soll, verbunden, als dies im Dualen System der Fall ist. Ausgehend von diesen Überlegungen lautet die Frage des letzten Abschnitts, ob es sich bei den offensichtlichen Unterschieden zwischen dem Dualen System und der Hochschulbildung hinsichtlich der jeweiligen Institutionalisierung des Berufs lediglich um einen Unterschied des Grades, d.h. um eine unterschiedlich starke Regulierung durch den Beruf, oder auch um einen Unterschied in der Berufskonzeption selbst und damit der Art und Weise der Institutionalisierung handelt.

5. Vom Beruf zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit

Als eine Verbindung von Qualifikations- und Erwerbschancen ist der Beruf das zentrale Kriterium sozialstruktureller Differenzierung in der modernen Gesellschaft.² Bildung, Einkommen und Lebensführung sind ganz wesentlich

2 Die Sozialstrukturanalyse verwendet aufgrund ihrer empirischen Fragestellungen einen klassifikatorischen Berufsbegriff, der berufliche Qualifikation durch formale Bildung und Berufstätigkeit als ausgeübte Erwerbsarbeit bzw. berufliche Stellung voneinander unterscheidet und empirisch operationalisiert. Ihre Ergebnisse belegen jedoch wiederum die enge Verbindung dieser zwei Dimensionen des Berufs (SHAVIT/MÜLLER 1998).

mit dem jeweiligen beruflichen Status und Prestige verbunden. Die Institutionalisierung des Berufs erzeugt ihre hohe Sanktions- und Durchsetzungsfähigkeit in der Regulierung individuellen und kollektiven Verhaltens durch dessen zentrale Sozialisations- und Selektionsfunktion im Kontext der stratifikatorischen Reproduktion und der ungleichen Verteilung von Lebenschancen. Die soziale Herkunft hat einen entscheidenden Einfluß auf die erreichte allgemeine Schulbildung, die Qualität der an diese anschließenden beruflichen Ausbildung und den damit verbundenen Chancen des Berufseintritts. Die Mobilitäts- und Gestaltungsmöglichkeiten des Berufsverlaufs und der Berufstätigkeit sind in dem Status, den die meisten im Alter von 30 Jahren erreicht haben, so vorgezeichnet, daß der Bildungsverlauf im Erwerbsleben nur selten kompensiert werden kann, in der Regel aber verstärkt werden wird (MAYER/BLOSSFELD 1990). Indem soziale Herkunft sich im Lebenslauf über die Verbindung von Bildungs- und Erwerbskarrieren reproduziert, ist Beruf das zentrale Kriterium der sozialstrukturellen Differenzierung, denn Bildungskarrieren führen nur dann zu einer entsprechenden sozialen Positionierung, wenn sie entweder in adäquate Erwerbskarrieren einmünden oder sich mit solchen durch Heirat verbinden (BLOSSFELD/TIMM 1997).

In der modernen Gesellschaft werden die funktional-zweckrationale und die stratifikatorisch-hierarchische Differenzierung der Gesellschaft durch das Bildungswesen miteinander verbunden, das sich als Funktionssystem an der Schnittstelle der funktionalen und sozialstrukturellen Dimension gesellschaftsstruktureller Differenzierung institutionalisiert. Durch die Verallgemeinerung der Schul- und Berufsbildung sowie eine expansive Steigerung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus erhielt die Sozialisations- und Selektionsfunktion des Bildungswesens eine für Mitglieder der Gesellschaft universelle normative Geltung. Bewirkte die Bildungsexpansion einen tiefgreifenden Strukturwandel der Bildung, so wurde die Verbindung zwischen der internen Hierarchisierung des Bildungswesens und der stratifizierten Sozialstruktur keineswegs aufgehoben, sondern bei einer insgesamt zunehmenden Bedeutung der Bildung für die soziale Schichtung weiter ausgebaut (GEISSLER 1990, S. 92). Wird die soziale Differenzierung durch das Bildungswesen kanalisiert, so macht es jedoch wenig Sinn, von einer Dominanz der funktionalen Differenzierung über die Sozialstruktur zu sprechen, da beide in einer deutlich wechselseitigen Beeinflussung zueinander stehen: Jede komplexe Sozialstruktur schafft sich eine vertikal und horizontal differenzierte Bildungsstruktur, die ihre dynamische Reproduktion gewährleistet, zugleich müssen sich jedoch die Familien und Individuen den eigendynamischen Mechanismen der Bildungsselektion in einer funktional differenzierten Gesellschaft anpassen. So konnte sich auch in der DDR die Entwicklung einer sozialistischen Klassengesellschaft und deren hierarchisch strukturiertes Bildungswesen gegenüber der offiziellen Ideologie der Gleichheit und Einheitlichkeit durch Anpassung an diese neue Situation nachhaltig durchsetzen und verfestigen (WATERKAMP 1985; HÄDER/TENORTH 1997). Halten wir also fest:

- 1) Der Beruf erhält als zentrales Kriterium der sozialstrukturellen Differenzierung seine allgemeine institutionelle Durchsetzungs- und Regulierungsmacht.

- 2) Die Reproduktion der Sozialstruktur erfolgt ganz wesentlich durch das Bildungswesen, da durch dessen Selektionsmechanismen die beruflichen Qualifikationen und Berufschancen kanalisiert werden.

Diese beiden Sachverhalte sind für ein Verständnis des Wandels des Berufs, der Berufsstruktur und der Beruflichkeit im Kontext des sozialen Wandels der modernen Gesellschaft von zentraler Bedeutung. In der BRD setzte beim Übergang von den sechziger zu den siebziger Jahren ein Wandel des Berufs im Kontext eines umfassenden gesellschaftlichen Strukturwandels ein, der bis heute anhält und nach dem Fall der Mauer und der deutschen Vereinigung erst richtig zum Tragen kommt (WEYMANN 1986; BECKENBACH/TREECK 1994). Geht man von der Institutionalisierung des Berufs als symbolisch generalisiertem Kommunikationsmedium und Medium der strukturellen Kopplung zwischen Bildung und Wirtschaft aus, so erfolgt der berufliche Wandel durch eine Zweitcodierung des Berufs, durch – so lautet die These dieses Abschnitts – eine reflexive Institutionalisierung von Beruflichkeit bzw. Professionalität. Besteht die einfache Form der Institutionalisierung des Berufs in einer spezifischen Unterscheidung und Verbindung von Qualifikation und Erwerbsarbeit, so kommt die reflexive Form der Institutionalisierung von Beruflichkeit in einer zweifachen Verbindung von Motivation/Mobilität und Leistung/Kompetenz zum Ausdruck. Wie im Verhältnis von Beruf und Arbeit wird auch hier nicht der Beruf durch die Beruflichkeit aufgehoben, sondern „Beruflichkeit“ oder auch „Professionalität“ werden zum reflexiven Leitbild des Berufs.

Der berufliche Wandel, der von einer reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit geprägt wird, erfolgt in einer Phase des gesamtgesellschaftlichen Wandels, die als reflexive Modernisierung bezeichnet werden kann: Der während des Wirtschaftsbooms nach dem zweiten Weltkrieg in den westlichen Industriegesellschaften erfolgte Strukturaufbau unterliegt spätestens seit den siebziger Jahren im Zeichen der Globalisierung einem Strukturwandel, dem es im Kern darum geht, sich durch die Institutionalisierung von eigendynamischen und selbstreflexiven Lernmechanismen auf allen Strukturebenen der Gesellschaft selbst auf Dauer zu stellen (BECK/GIDDENS/LASH 1994). Materiell kommt dieser Strukturwandel durch den Übergang von einer Industrie- zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, einer Gesellschaft, die ihr Vermögen innovativen Kompetenzen mehr als massenhafter Produktion verdankt, zum Ausdruck. Dies schlägt sich wiederum in einem berufsstrukturellen Wandel von der Handarbeit zur Kopfarbeit, von der Facharbeit zur Expertenarbeit nieder. Ist das Duale System der Berufsbildung die zentrale funktionale Systemreferenz der Konstitution von Berufen, so wird die Hochschulbildung zu dem institutionellen Ort, an dem sich das neue Expertentum bildet. Der Wandel vom Beruf zur Beruflichkeit geht daher mit einer Verschiebung der Leitreferenz der beruflichen Bildung vom Dualen System zur Hochschulbildung einher.

Das Duale System der Berufsbildung hatte sich seit dem 19. Jahrhundert in einem säkularen Institutionalisierungs- und Systembildungsprozeß herausgebildet, der mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 seinen formalen und mit der Verallgemeinerung der Berufsausbildung zur sozialen Normalität in den siebziger Jahren seinen strukturellen Abschluß fand (GREINERT 1998). Bis zur Mitte

der sechziger Jahre profitierte vor allem die duale Berufsausbildung von der Bildungsexpansion, die seitdem im wesentlichen durch eine Expansion der höheren Bildung gekennzeichnet ist. Erhöhte sich der Anteil der Studierenden bis Mitte der siebziger Jahre und seit 1990 zu Lasten der dualen Berufsausbildung, so konnte die Berufsausbildung von 1976 bis 1990 ihren Anteil wieder erhöhen, da Berufsausbildung und Abitur/Studium jetzt keine Alternative mehr darstellten, sondern immer mehr kombiniert wurden (HEIDENREICH 1998, S. 331). Bei der Kombination von Abitur, Berufsausbildung und Studium handelte es sich um die Anpassungsleistungen, Variationen und Entscheidungen individueller Akteure an die sich seit Mitte der siebziger Jahre deutlich verschlechternde Arbeitsmarktsituation. Diese individuellen Anpassungsleistungen hatte das Bildungssystem zwar nicht vorgesehen, sie wurden jedoch durch das liberale Bildungs- und Erwerbssystem der BRD ermöglicht. Das duale System der Berufsausbildung war und ist aufgrund seiner in sich geschlossenen Struktur, die sich bis Ende der sechziger Jahre herausgebildet hatte, im Gegensatz zum individuellen Verhalten der Akteure, aber auch der Personalentwicklung der Betriebe nur sehr bedingt in der Lage, auf die neuen Herausforderungen der Berufsausbildung und der Erwerbsarbeit schnell und flexibel zu reagieren.

Die korporative Konstitution des Dualen Systems, die das Berufsmodell mit dem Arenamodell der Arbeit verbindet, verleiht seinen Ausbildungsordnungen, indem sie dem Flächentarifvertrag vergleichbar institutionalisiert sind, zwar eine hohe überbetriebliche Einheitlichkeit und Durchsetzungsfähigkeit, verhindert jedoch sowohl eine flexible Regulierung als auch ein schnelles, dezentrales Reagieren auf neue Bedarfslagen (HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990). Das Duale System ist auf ein Normalausbildungsverhältnis ausgerichtet, das in ein Normalarbeitsverhältnis mündet, die beide als Qualifikationstypus und Arbeitskrafttypus relativ eng und unmittelbar miteinander gekoppelt sind. Diese enge Kopplung von Qualifikations- und Arbeitskraftmuster, die im Dualen System insgesamt eher manuell-sachlich als wissenschaftlich-methodisch ausgerichtet ist, wird dem schnellen Wandel und den neuen Anforderungen der modernen Berufs- und Arbeitswelt immer weniger gerecht (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY/KUPKA 1998). Das Duale System hat darauf mit einer Verwissenschaftlichung der Berufsausbildung reagiert, z.B. durch die Einführung von Stufenausbildungen, d.h. die Differenzierung von Grundberufen und Spezialisierungen, von Ausbildung und Weiterbildung für den Teil der Berufe, die Stammebelegschaften ausbilden und betriebliche Aufstiegschancen bieten. Die seit den siebziger Jahren und verstärkt in den neunziger Jahren diskutierte Notwendigkeit, Schlüsselqualifikationen in die Ausbildung zu integrieren bzw. durch die Art der Aus- und Weiterbildung zu stärken, ist ein weiteres deutliches Zeichen, daß sich auch die duale Berufsbildung von einer konkreten zu einer reflexiven Kopplung von Qualifikation und Arbeit bewegt. Sowohl die Möglichkeiten des Facharbeiteraufstiegs als auch die Integration von Schlüsselqualifikationen in die Facharbeiterausbildung stoßen jedoch angesichts der Rigidität des Dualen Systems bei sich stark wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf strukturelle Grenzen (DREXEL 1993).

Beim Übergang von einer Industrie- zu einer Dienstleistungs- und innovationszentrierten Wissensgesellschaft hat die höhere, schulisch organisierte Bil-

derung gegenüber der dualen Berufsausbildung einen strukturellen Wettbewerbsvorteil. Bezieht das Duale System aus seiner berufsspezifischen Verbindung von Qualifikation und Arbeit seine funktionale Identität, so ist der Kern der höheren Bildung zwar auf der Ebene der Berufsfachschulen und Akademien noch primär beruflich, auf der Ebene der Fachhochschulen aber bereits fachwissenschaftlich und auf der Ebene der Universitäten wissenschaftlich-disziplinär organisiert. Zugleich handelt es sich bei den Hochschulabschlüssen jedoch um Berufsabschlüsse, bei der Hochschulbildung auch um eine berufliche Bildung der akademischen Berufe und Experten. Dies wird an den Fachhochschulen, die beim Übergang von den sechziger zu den siebziger Jahren aus der Fachschulbildung hervorgegangen und zur Hochschulbildung aufgestiegen sind, besonders deutlich: Das wissenschaftlich fundierte Studium einer Fachwissenschaft, die sich z.B. im Sozialwesen aus vielfältigen interdisziplinären Bezügen konstituiert, zielt auf eine doppelte Qualifizierung: auf wissenschaftliche Reflexionskompetenz und auf berufsbezogene Handlungskompetenz (EIKELMANN/HUTTER 1996, S. 157). Die Fachhochschulen definieren sich damit ganz klar als ein Überschneidungsbereich zwischen wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Ausbildung, der sich darüber hinaus als wissenschaftliche Institution legitimiert, indem sie in der Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Berufspraxis Forschung betreiben, um ihre eigene fachwissenschaftliche Reflexion und Kompetenz zu konstituieren und weiterzuentwickeln. Die Fachhochschulen nehmen somit hinsichtlich ihrer historischen Entwicklung und systematischen Stellung eine Position zwischen den Fachschulen/Berufsakademien und Universitäten ein.

Die Universitäten, deren Medium der strukturellen Kopplung *Wissen*, die Vermittlung und Erzeugung neuen Wissens ist, gelten durch ihre Verbindung von Lehre und Forschung als der zentrale Überschneidungsbereich von Bildung und Wissenschaft. Dieser engen Kopplung von Wissensvermittlung und -erzeugung als der institutionellen Leitidee der Universität ist die Verbindung von Hochschulbildung und Erwerbsarbeit nachgeordnet, indem sie – soweit es sich nicht um wissenschaftliche Karrieren handelt – innerhalb dieser nur peripher auftritt und an deren externe Schnittstellen verlagert wird. Der Beruf, in dem es um die Ver- und Anwendung des erworbenen Wissens geht, ist in der universitären Bildung das ausgeschlossene eingeschlossene Dritte. Angesichts der Tatsache, daß die meisten Studenten eine außerwissenschaftliche Erwerbstätigkeit ergreifen werden, ist der Beruf durchaus ein explizites Ziel des Studiums, obwohl er während des Studiums weitestgehend implizit bleibt. Ungeachtet aller Unterschiede zwischen den Studiengängen und Abschlüssen kann man ganz allgemein feststellen, daß im Vergleich zu der engen Kopplung von Qualifikation und Erwerbsarbeit im Dualen System (aber auch in der Fachschulbildung) in der Hochschulbildung und hier insbesondere im universitären Studium eine relativ lose Kopplung von wissenschaftlicher Bildung und deren Verwendungsmöglichkeiten in der Erwerbstätigkeit tritt.

Wird das Duale System zumindest in Teilbereichen durch den Einbau von reflexiven Mechanismen, durch eine stärkere Verwissenschaftlichung und auf Schlüsselqualifikationen orientierte Beruflichkeit reformiert, so hat die Expansion der Hochschulbildung zur Massenbildung einen Reform- und Differenzierungsdruck hinsichtlich der Verberuflichung der Hochschulbildung erzeugt. Si-

gnifikantester Ausdruck für diese Tendenz ist wohl die Aufwertung und Ausdehnung der Fachhochschulbildung als einer berufsorientierten wissenschaftlichen Ausbildung insbesondere seit Anfang der 90er Jahre. Aber auch das universitäre Studium unterliegt einem Reformdruck, der sich in der stärkeren Differenzierung berufs- und wissenschaftsorientierter Studiengänge niederschlägt, was zum Beispiel in einer Differenzierung von Bachelor- und Magisterstudiengängen zum Ausdruck kommt. Inhaltlich-sachlich macht sich dies in einer allgemeinen Aufwertung der Hochschuldidaktik bis hin zu neuen Formen der Verbindung von betrieblicher Berufsausbildung, Universitätsstudium und Erwerbstätigkeit als vernetzter Qualifizierung bemerkbar (ANDERSECK 1994).

Als Überschneidungsbereich von Bildung und Wissenschaft, dessen funktionale Spezialisierung in der Erzeugung und Vermittlung von innovativem Wissen, von Problemlösungs- und Methodenwissen besteht, ist die Hochschule die zentrale Institution zur beruflichen Bildung von Experten, die in dem stark wachsenden Bereich der sekundären, auf Innovation, Management und Wissensvermittlung ausgerichteten Dienstleistungen tätig werden. In der modernen Informations- und Mediengesellschaft gilt nicht mehr der beruflich gebildete Meister als die Vollendung der Beruflichkeit, sondern der wissenschaftlich gebildete Experte. Wenn in einer Wissensgesellschaft die wissenschaftliche Hochschulbildung zum Leitbild von Professionalität wird, dann ändert sich das Berufskonzept dadurch nachhaltig. Der Beruf – so lautet unsere These – institutionalisiert sich in der Hochschulbildung in der Form einer stark universalisierten Beruflichkeit; das heißt, daß er sich dort weit weniger in der unmittelbaren Form der sachlichen Vermittlung von nützlichen Fertigkeiten und Kenntnissen sowie deren konkreten Anwendung in der Praxis, sondern im wesentlichen in seiner reflexiven Form der Erzeugung von Motivation und Flexibilität, von Leistung und Kompetenz konstituiert. Als ausgeschlossenes eingeschlossenes Drittes sind daher nicht so sehr der konkrete Beruf, sondern vielmehr eine universelle „Beruflichkeit“ oder „Professionalität“ das Leitbild der Hochschulbildung.

Die Verschiebung von einer engen strukturellen Kopplung von Qualifikation und Tätigkeit, wie sie das Duale System symbolisiert, zu einer eher losen Kopplung von Bildungs- und Erwerbchance, wie sie in der Hochschulbildung zum Ausdruck kommt, erzeugt und reflektiert den bereits oben genannten strukturellen Wandel der Berufsarbeit und Erwerbstätigkeit im Beschäftigungssystem. Die wechselseitige Verstärkung des strukturellen Wandels im Bildungswesen und Beschäftigungssystem kann anhand von drei wesentlichen Tendenzen charakterisiert werden. Erstens ist der durch die Globalisierung erhöhte Konkurrenz- und Kostendruck zu nennen, der zu einer verstärkten Externalisierung von beruflicher Bildung führt, die sich nicht unmittelbar in betrieblicher Effizienz und ökonomischem Nutzen niederschlägt. Anstatt selbst auszubilden, ziehen die Betriebe es zunehmend vor, Arbeitskräfte mit einer hohen Grundqualifikation, deren Angebot auf dem Arbeitsmarkt durch die Bildungsexpansion und Arbeitslosigkeit stark angestiegen ist, einzustellen, um sie dann bedarfsgerecht durch Lernen im Prozeß der Arbeit und andere betriebsspezifische Weiterbildungsformen für ihre jeweiligen Aufgaben zu qualifizieren (HARNEY 1998). Zweitens wird eine wissenschaftliche Grundqualifikation immer mehr zur Voraussetzung für Lernfähigkeit im Sinne eines

lebenslangen beruflichen Lernens, das sich gegenüber dem schnellen Strukturwandel der innovativen und komplexen Dienstleistungsarbeit, der Informations- und Kommunikationstechnologien und der flexiblen, hochtechnologischen Produkte und Produktionssysteme als motiviert und flexibel, leistungsfähig und kompetent erweist. Drittens verlangt die Umstrukturierung von Betrieben (aber auch Verwaltungen, Schulen und anderen gesellschaftlichen Organisationen) zu lernenden Institutionen von den Beschäftigten soziale und unternehmerische Kompetenzen der Kooperation und Selbständigkeit, des Verantwortungsbewußtseins und der Entscheidungsbereitschaft (VOSS/PONGARTZ 1998; SCHUMANN 1999). Die drei genannten Tendenzen der Kontextuierung und Entwicklung der Erwerbsarbeit, die keine Vollständigkeit beanspruchen, zeigen bereits deutlich, daß die reflexive Institutionalisierung von Beruflichkeit dem Leitbild einer Wirtschaft und Gesellschaft entspricht, die ihre Stärke immer weniger in der Planbarkeit und immer mehr in der Lernfähigkeit ihrer Abläufe und Strukturen zu sehen gelernt hat (WILLKE 1998).

Auf der Ebene der Gesamtgesellschaft scheint ein hoher Grad an funktionaler Differenzierung, an eigendynamischer und selbstreferentieller Entwicklung von Bildung und Wissenschaft, Wirtschaft und Politik eher eine Voraussetzung als ein Hindernis für den Übergang vom Beruf zur Beruflichkeit als gesellschaftlichem Leitbild zu sein. Eine ausgeprägte funktionale Differenzierung führt zum einen zu einer engen Kopplung und starken Institutionenbildung innerhalb der Funktionssysteme, zum anderen zu einer weit loseren Kopplung, aber reflexiven Institutionalisierung zwischen den Funktionssystemen. So kann sich der Beruf jeweils innerhalb der Berufsbildung und dem Beschäftigungssystem durch relativ feste Organisations-, Form- und Medienbildungen institutionalisieren, durch die zunehmende funktionale Differenzierung zwischen Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft wird jedoch Beruflichkeit zugleich zum reflexiven Medium der vergleichsweise lockeren strukturellen Kopplung zwischen diesen Funktionssystemen.

Eine der wesentlichen Rahmenbedingungen der Evolution und reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit ist daher eine liberale Politik, denn nur in einer liberal verfaßten Gesellschaft ist eine relativ große Autonomie und Eigendynamik der Funktionssysteme möglich. So ist die Durchsetzung der Bildung als Bürgerrecht gegenüber der am ökonomischen Nutzen orientierten Bildung der Arbeitskraft eine wichtige Voraussetzung für eine nachhaltige Bildungsexpansion (LENHARDT/STOCK 1997). Die Expansion der Bildung hat in der BRD zusammen mit der Autonomie der Wissenschaft und der marktwirtschaftlichen Organisation der Wirtschaft eine über die formale Verberuflichung hinausgehende allgemeine Beruflichkeit der Arbeit ermöglicht. Ein Vergleich der Gesellschaft der BRD mit derjenigen der DDR verdeutlicht den Unterschied zwischen einer Verberuflichung als formaler Verallgemeinerung der Berufsarbeit und dem, was wir als die reflexive Beruflichkeit von Bildung und Arbeit bezeichnet haben. Im Staatssozialismus der DDR konnte sich der Beruf im Vergleich zur BRD schneller, allgemeiner und nachhaltiger als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium und Medium der strukturellen Kopplung, als relativ feste Verbindung von Qualifikationstypus und Arbeitskraftmuster institutionalisieren. Eine reflexive Institutionalisierung von Beruflichkeit als zweifache Verbindung von Motivation/Mobilität und Leistung/

Kompetenz konnte in der parteilich-ideologisch regulierten DDR-Gesellschaft, in der ihrer institutionellen Eigenwerte, Dynamik und Autonomie weitgehend beraubten Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft jedoch nur sehr bedingt und eingeschränkt gelingen. Eine sich strukturell verfestigende Institutionalisierung des Berufs, wie sie in der DDR zu beobachten war, kann also auch zu einer nachhaltigen Blockierung der Entwicklung von Beruflichkeit führen, anstatt sie zu fördern.³ Andererseits zeigt das Beispiel Japans, daß sich trotz einer weitgehend fehlenden Institutionalisierung des Berufs als fester Verbindung von Qualifikationstypus und Arbeitskraftmuster durchaus eine reflexive „Professionalität“ im oben genannten Sinne entwickeln kann – wenn auch wiederum in einer für die soziokulturelle Evolution dieser Gesellschaft ganz spezifischen strukturellen Gestalt (DEMES/GEORG 1994).

Der internationale Vergleich zeigt deutlich, daß Berufe zwar auch in anderen Gesellschaften als symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien zumindest ansatzweise und in Teilbereichen der Gesellschaft vorhanden sind, daß jedoch „Professionalität“ als reflexives Medium der strukturellen Kopplung von Bildung und Beschäftigung für die Modernisierung dieser Gesellschaften eine weit zentralere und allgemeinere Bedeutung erlangte. Da in allen entwickelten modernen Gesellschaften soziale Ungleichheit durch das Bildungswesen, die unterschiedlichen Erwerbs- und Lebenschancen, die seine Abschlüsse bieten, reproduziert wird (BLOSSFELD/SHAVIT 1993), ist eine Professionalität, in der Bildungs- und Erwerbschancen wechselseitig aufeinander verweisen, das zentrale Kriterium individueller Karrierechancen. So werden in zwei so verschiedenen Gesellschaften wie Frankreich und Japan die Bildungs- und Erwerbskarrieren in zwei in sich geschlossenen Systemen mit extrem unterschiedlichen medialen Codierungen und organisatorisch-institutionellen Kontexten differenziert und zugleich durch ihre inhaltlich-fachlich zwar relativ losen, aber keineswegs beliebigen Anschlußmöglichkeiten perspektivisch und als wechselseitige Voraussetzung durchaus nachhaltig aufeinander bezogen. Das die beiden Systeme verbindende Medium der strukturellen Kopplung ist jene Codierung, die wir hier Beruflichkeit bzw. Professionalität genannt haben, mit ihrer zweifachen Unterscheidung und Verbindung von Motivation und Mobilität sowie Leistung und Kompetenz. Bei dieser reflexiven Meta-Codierung der Beruflichkeit bzw. Professionalität, die sowohl auf Bildungs- als auch Erwerbskarrieren zutrifft, handelt es sich um eine Codierung des individuellen Lebenslaufs und der subjektiven Biographie im Sinne des modernen meritokratischen Karriere- und Leistungsbegriffs. Das Zentrum der Kopplung von Bildung und Beschäftigung, von sozialstruktureller und funktionaler Differenzierung sind also die individuellen Akteure, deren Lebensläufe und Biographien; Beruf und Beruflichkeit sind nur Medien, mit denen die *faits sociaux*, die diese Kopplungen bewirken, analysiert und beschrieben werden können.

In der Bildungsexpansion führt die Paradoxie von Inflation und Knappheit zu einer eigendynamischen Entwicklung: Die Entwertung von Bildungstiteln

3 Diese Thesen werden ausführlich in meiner Dissertation *Beruf in der DDR. Zur Evolution der Gesellschaftsstruktur im Staatssozialismus* behandelt, die ich im Jahr 2000 an der Fern-Universität-Hagen unter der Betreuung von Prof. Dr. UWE SCHIMANK abschließen werde. Der vorliegende Artikel ist im Kontext der Arbeit an der Promotion entstanden.

durch ihre allgemeine Verbreitung erzeugt zugleich das individuelle Streben nach immer höheren und möglichst knappen und gesuchten Bildungstiteln (BLOSSFELD 1985). Die auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Knappheit von Bildungstiteln kann in der gegenwärtigen Expansionsphase immer weniger durch ein „noch höher“ erreicht werden und wird daher zunehmend in einem qualitativen „anders als die anderen“, in der spezifischen Kombination und Vielfalt von individuellen Kompetenzen und Erfahrungen gesucht. Bildungstitel bleiben damit in der Regel eine wichtige Voraussetzung für den jeweiligen Einstieg ins Erwerbsleben und dessen Entwicklungsmöglichkeiten; sie sind jedoch nur ein Teil der Konkurrenzfähigkeit, die sich an der Meta-Kommunikation von Motivation und Mobilität, Leistung und Kompetenz orientiert, wie sie im Lebens-, Bildungs- und Erwerbsverlauf insgesamt zum Ausdruck kommt und sich in persona präsentiert.

In der BRD wie auch in den anderen westlichen Gesellschaften ist die reflexive Institutionalisierung von Beruflichkeit eng mit einem Individualisierungsschub und Wertewandel von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltung- und Engagementwerten verbunden, der sich zeitgleich beim Übergang von den sechziger zu den siebziger Jahren vollzog. Dabei handelte es sich in der Zeit von 1965 bis 1975 wohl um eine Sonderkonjunktur, wie sie an gesellschaftlichen Bruchstellen auftritt, die sich aber langfristig in säkulare strukturelle Trends eingliedern lassen (KLAGES/HIPPLER/HERBERT 1992). Seit den siebziger Jahren ist der Einzelne wieder mehr gezwungen, an seinem Lebenslauf zu basteln, als dies noch in den fünfziger und sechziger Jahren der Fall war. Zugleich sind seine persönlichen Ansprüche an eine Erwerbstätigkeit, die zu einem sinnerfüllten Leben ganz wesentlich beitragen soll, deutlich gestiegen. In Zeiten des Wohlstands, in denen lebenslanges Lernen als Kern von lernenden Organisationen und einer lernenden Gesellschaft gilt, wird gezwungenermaßen und ganz freiwillig wieder mehr gebastelt als in den Aufbaujahren des Wirtschaftsbooms, den Jahren des Normalarbeitsverhältnisses und der stark normalisierten Bildungs-, Erwerbs- und Lebensverläufe. Geschieht dies nach wie vor nicht jenseits von Klasse und Stand, so sind doch deutliche Tendenzen einer Individualisierung und einer Öffnung des sozialen Raumes zu erkennen, die in einer wachsenden Vielfalt, Flexibilisierung und Verzeitlichung der Mobilitätsmuster und Berufserfahrungen sowie in einer größeren Statusunsicherheit zum Ausdruck kommen. Diese Erscheinungen einer reflexiven Modernisierung führen offensichtlich sowohl zu einem umfangreichen Wandel der individuellen Berufsverlaufsmuster in den Strukturen als auch durch diese und mit diesen zu einem nachhaltigen Wandel der Strukturen selbst (BERGER 1996).

Das allgemeine Streben nach einer Arbeit, die „travail attractif“ Selbstverwirklichung des Individuums sei, was keineswegs meint, daß sie bloßer Spaß sei, bloßes amusement...“⁴, konnte und kann die beruflichen Reproduktionsmechanismen, die wechselseitigen Abgrenzungen und Barrieren bestehender und neu entstehender beruflicher Qualifikations- und Arbeitskräfteebenen

4 „Die Arbeit der materiellen Produktion kann diesen Charakter nur erhalten, dadurch daß 1) ihr gesellschaftlicher Charakter gesetzt ist, 2) daß sie wissenschaftlichen Charakters, zugleich allgemeine Arbeit ist, nicht Anstrengung des Menschen als bestimmt dressierter Naturkraft, sondern als Subjekt, das in dem Produktionsprozeß in nicht bloß natürlicher, naturwüchsiger Form, sondern als alle Naturkräfte regelnde Tätigkeit erscheint“ (MARX 1953, S. 504f.).

und -typen zwar verändern, jedoch keineswegs aufheben (ABBOTT 1988; DREXEL 1994). So wie der Beruf über eine sachliche Folgerichtigkeit verfügt, so muß die Beruflichkeit sich doch zumindest in einer der Logik ihrer reflexiven Codierung entsprechenden Folgerichtigkeit bewegen. Und dies gelingt in aller Regel durch eine wechselseitige Verstärkung von Beruf und Beruflichkeit und nicht durch deren Entkopplung. Beruf und Beruflichkeit, fachliche und reflexive Ausgestaltung der Qualifikation und ihre Verwendung in der Erwerbsarbeit bleiben aneinander gekoppelt, so wie eine berufliche Reform im Sinne der hier formulierten Codierung von Beruflichkeit den Beruf nicht aufhebt, sondern dessen Leitbild verändert. Daß es sich dabei um mehr handelt als bloße Semantik, sollte die gesellschaftsstrukturelle Argumentation dieser Erörterung gezeigt haben. Denn leider geht es bei der reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit nicht um jene „*travail attractif*“, wo „jeder sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden kann“, und wo es mir möglich ist, „morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer oder Kritiker zu werden“ (MEGA 5, S. 22 f.).

Literatur

- ABBOTT, A.: *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago 1988.
- ANDERSECK, K.: Duale Berufsausbildung in Universität und Betrieb – ein neues Abiturientenmodell. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 90 (1994) 5, S. 447–462.
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V./KUPKA, P.: Facharbeit – Auslaufmodell oder neue Perspektive? In: *SOFI-Mitteilungen* (1998), Nr. 26, S. 81–98.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Hamburg 1980.
- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S.: *Reflexive Modernisation. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge 1994.
- BECKENBACH, N./VAN TREECK, W. (Hrsg.): *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. (Soziale Welt, Sonderband 9)* Göttingen 1994.
- BERGER, P.: *Individualisierung. Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt*. Opladen 1996.
- BERGER, P./HRADIL, ST. (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. (Soziale Welt, Sonderband 7)* Göttingen 1990.
- BLOSSFELD, H.-P.: *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analyse zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt a.M. 1985.
- BLOSSFELD, H.-P./MAYER, K.U.: *Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40 (1988), S. 262–283.
- DIES.: *Berufsstruktureller Wandel und soziale Ungleichheit. Entsteht in der Bundesrepublik Deutschland ein neues Dienstleistungsproletariat?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43 (1991), S. 671–696.
- BLOSSFELD, H.-P./SHAVIT, Y. (Hrsg.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford 1993.
- BLOSSFELD, H.-P./TIMM, A.: *Der Einfluß des Bildungssystemsystems auf den Heiratsmarkt. Eine Längsschnittanalyse der Wahl des ersten Ehepartners im Lebenslauf*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49 (1997), S. 440–476.
- BOLTE, K.M./BECK, U./BRATER, M.: *Der Berufsbegriff als Instrument soziologischer Analyse*. In: K.M. BOLTE: *Mensch, Arbeit und Betrieb: Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung*. Weinheim 1988, S. 39–54.
- BROSE, H.G./HILDENBRAND, B. (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen 1988.
- CONZE, W.: *Beruf*. In: O. BRUNNER/W. CONZE/R. KOSELLECK (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd.1., Stuttgart 1972, S. 490–507.

- DAHEIM, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln 1970.
- DESS.: Berufssoziologie. In: R. KÖNIG (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 8, Stuttgart 1977, S. 1–100.
- DEMES, H./GEORG, W. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München 1994.
- DREXEL, I.: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich. Frankfurt a.M. 1993.
- DESS.: (Hrsg.): Jenseits von Individualisierung und Angleichung: Die Entstehung neuer Arbeitnehmergruppen in vier europäischen Ländern. Frankfurt a.M. 1994.
- DURKHEIM, E.: De la division du travail social. Paris 1993.
- EIKELMANN, T./HUTTER, A.: Vom „Sozialwesen“ zur „Sozialen Arbeit“ Reform der Rahmenstudienordnung für Fachhochschulen in Bayern. In: E. ENGELKE (Hrsg.): Soziale Arbeit als Ausbildung: Studienreform und -modelle. Freiburg 1996, S. 150–171.
- ESSER, H.: Die Definition der Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (1996), S. 1–34.
- GEISSLER, R.: Schichten in der postindustriellen Gesellschaft. Die Bedeutung des Schichtbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: BERGER/HRADIL 1990, S. 81–102.
- GREINERT, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden 1998.
- HÄDER, S./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997.
- HARNEY, K.: Der Beruf als Umwelt des Betriebes. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: H.J. RUHLAND u.a.: Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld 1985, S. 118–130.
- DESS.: Der Einzug der Schrift in die Berufsbildung. Transformation von Beruf und Berufsbildung seit 1845. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Hundertfünfzig Jahre Gewerbeordnung von 1845. Berlin 1996, S. 37–58.
- DESS.: Der Beitrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissensform. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93 (1997) 3, S. 227–241.
- DESS.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998.
- HARNEY, K./SCHRIEWER, J.: „Beruflichkeit“ versus „culture technique“. In: C. DIDRY/P. WAGNER/B. ZIMMERMANN (Hrsg.): Le travail et la nation. Paris 1999, S. 107–146.
- HARNEY, K./STORZ, P.: Strukturwandel beruflicher Bildung. In: D.K. MÜLLER (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln 1994, S. 353–381.
- HARNEY, K./ZYMEK, B.: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 405–422.
- HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: Th. LUCKMANN/W. SPRONDEL (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 36–52.
- HEIDENREICH, M.: Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftlicher Herausforderung. In: Zeitschrift für Soziologie 27 (1998), S. 321–340.
- HILBERT, J./SÜDMERSEN, H./WEBER, H.: Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen 1990.
- KLAGES, H./HIPPLER, H.J./HERBERT, W. (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt a.M. 1992.
- LENHARDT, G./STOCK, M.: Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt a.M. 1997.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1997.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1979.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857–1858. Berlin 1953.
- MAYER, K.-U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Opladen 1990.
- MAYER, K.-U./BLOSSFELD, H.-P.: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. In: BERGER/HRADIL 1990, S.297–318.
- MAYNTZ, R./SCHARPF, F.: Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: dies.: Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Campus. 1995, S. 39–72.
- MEGA 5: Die Deutsche Ideologie. Karl Marx, Friedrich Engels. Historisch-Kritische Gesamtausgabe. Frankfurt a.M./Berlin/Moskau.
- SAUSSURE, F. DE: Cours de linguistique générale. Paris 1916.
- SCHIMANK, U.: Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen 1996.
- DESS.: Was ist Soziologie? In: Soziologie 2 (1999), S. 9–22.
- SCHRIEWER, J.: Intermediäre Instanzen. Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 69–90.

- DERS.: Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Systemtheorie. Basel 1987, S. 76–101
- SCHUMANN, M.: Das Lohnarbeiterbewußtsein des „Arbeitskraftunternehmers“. In: SOFI-Mitteilungen 1999, Nr. 27, S. 59–65.
- SENGENBERGER, W. (Hrsg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Frankfurt a.M. 1978.
- SHAVIT, Y./MÜLLER, W. (Hrsg.): From School to Work. A comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford 1998.
- STRATMANN, K./SCHLÖSSER, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M. 1992.
- STREECK, W./HILBERT, J./KEVELAER, K.-H. VAN /MAIER, F./WEBER, H.: Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland. CE-DEFOP – Dokument, Berlin 1987.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim 1986.
- TENORTH, H.-E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.
- VOSS, G./PONGARTZ, H.J. (Hrsg.): Subjektorientierte Soziologie. Karl Martin Bolte zum siebzigsten Geburtstag. Opladen 1997.
- DIES.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1998) 1, S. 131–158.
- VOSS, G.: Berufssoziologie. In: A. KERBER/A. SCHMIEDEN (Hrsg.): Spezielle Soziologien. Hamburg 1994, S. 128–148.
- WATERKAMP, D.: Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systematische Untersuchung. Köln 1985.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen 1988, S. 17–236.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1985.
- WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels. (Soziale Welt, Sonderband 5) Göttingen 1987.
- WILLKE, H.: Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie 27 (1998) 3, S. 161–177.
- ZYMEK, B.: Der unaufhaltsame, ungewollte Trend zum Allgemeinen. Widersprüche der strukturellen Entwicklung und bildungstheoretischen Begründung des deutschen höheren Schulsystems. In: TENORTH 1986, S. 76–94.

Anschrift des Autors:

Florian Kreuzer, Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut f. Soziologie, PF 307, 99006 Erfurt

Der Doppelcharakter des Berufs

Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte

1. Einleitung

Die berufspädagogische Diskussion der 90er Jahre steht sichtlich unter dem Vorzeichen von Debatten, die sich vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich, an der sogenannten „Krise des dualen Systems“ abgearbeitet haben (GEISLER 1991; GREINERT 1994; LEMPERT 1995). Im Rekurs auf primär drei verschiedene Referenzebenen, nämlich (1) der Verortung und Anerkennung der spezifisch deutschen beruflichen Erstausbildung im europäischen Kontext, (2) der Funktion und Bedeutung dualer beruflicher Erstausbildung in Konkurrenz mit allgemeinbildenden Bildungsgängen und Abschlüssen sowie (3) der Funktion und Bedeutung der dualen beruflichen Erstausbildung im Vergleich mit der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung dominierte die Frage, ob bzw. unter welchen Voraussetzungen der dualen beruflichen Erstausbildung eine Zukunft beschieden sei. Vorrangig thematisch war bzw. ist also das Problem der Organisationsform der dualen beruflichen Erstausbildung im Unterschied zu *anderen Organisationsformen* allgemeiner und beruflicher Bildung.

Im Verlaufe der 90er Jahre scheint diese Begrenzung auf den Organisationsaspekt beruflicher Bildung nun sukzessive zugunsten der generellen Infragestellung des Berufsprinzips, das zwar vorrangig in der Form der dualen Erstausbildung aufgehoben, nicht aber grundsätzlich an sie gebunden ist, aufgegeben zu werden. Die berufspädagogische Debatte verlagert sich zunehmend von einer Krisendiskussion der Organisation beruflicher Erstausbildung zu einer Krisendiskussion um die „Beruflichkeit“ schlechthin (u.a. GEISLER 1994; PAUL-KOHLHOFF 1997; KONIETZKA/LEMPERT 1998; LIPSMEIER 1998; EULER 1998).

Zumindest zwei Gründe legen es nahe, sich der Reichweite der in der „Entberuflichungsdiskussion“ vorgetragenen Argumente zu vergewissern. Zum einen tangiert die These von der zwangsläufigen oder auch wünschenswerten Entberuflichung unmittelbar das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (ARNOLD/LIPSMEIER 1995, S. 19), deren zentraler Referenzbegriff mit entsprechend möglichen Entgrenzungsfolgen im Verhältnis zu anderen wissenschaftlichen Teildisziplinen inner- und außerhalb der Erziehungswissenschaft aufgegeben werden soll oder vermeintlich aufgegeben werden muß. Zum anderen ist die Debatte um das Berufsprinzip von nicht minderer berufsbildungspolitischer Brisanz als die „Systemdiskussion“ im engeren Sinne. Zwar ist Beruflichkeit, wie man an der Existenz von „Schulberufen“ auch im deutschen Berufsbildungswesen sehen kann (GEORG 1984, S. 105; KELL/FINGERLE 1990, S. 307), nicht an die duale Or-

ganisation beruflicher Erstausbildung gebunden, mit Aufgabe des Berufsprinzips werden aber organisatorische und institutionelle Lösungen und Praktiken der arbeitsbezogenen Kenntnis-, Fähigkeits- und Fertigkeitenvermittlung obsolet, und zwar mit möglicherweise weitreichenden Konsequenzen sowohl für die Träger von Beruflichkeit, d. h. die auszubildenden Personen, als auch für die Abnehmer beruflich geformten Arbeitsvermögens, die Betriebe.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel der nachstehenden Ausführungen, die Entberuflichungsdebatte mit Hilfe einer vierschrittigen Argumentation (1) hinsichtlich der vorgetragenen Argumente respektive Gründe für und gegen die Auflösung des Berufsprinzips, d. h. thematisch, zu rekonstruieren, (2) die Beiträge zur Diskussion mit Blick auf den jeweils verwendeten Berufsbegriff zu systematisieren, um so (3) die Perspektiven der Diskussion zu verdeutlichen und schließlich (4) mögliche Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung anzudeuten. Dabei wird die These vertreten, daß es einen in der Debatte nicht systematisch mitreflektierten Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Berufsverständnis der Autoren und ihrer Position für oder gegen das Berufsprinzip gibt. Demgegenüber plädiert der vorliegende Beitrag für eine konsequente Orientierung an einem funktionalen Berufsverständnis, das es erlaubt, die Frage nach funktionalen „Äquivalenten“ überhaupt zu stellen. Damit wäre es möglich, die Debatte nicht losgelöst von denkbaren „unbeabsichtigten Nebenfolgen“ von Entberuflichung zu führen, d. h. die Vor- und Nachteile berufsfördernden Arbeitsvermögens sowohl für ihre Träger als auch für ihre Nachfrager bewußt zu halten, so daß Informationsverluste für die berufsbildungspolitische Steuerung vermieden werden könnten.

2. *Die Diskussion des Berufsprinzips als Modernisierungsdebatte: Themenschwerpunkte und Argumente in den 1990er Jahren*

Wie man schon am Titel eines den Reigen der Diskussionsbeiträge gleichsam eröffnenden Aufsatzes von GÜNTER KUTSCHA sehen kann, in dem der Autor – „Berührungängste“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Umgang mit ihrem Kernbegriff vermutend (KUTSCHA 1992, S. 536) – „Thesen und Aspekte der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie“ ankündigt, stellt sich die Debatte um das Berufsprinzip im wesentlichen als eine soziologisch inspirierte Modernisierungsdiskussion dar. Fragen der „Entberuflichung und Neuen Beruflichkeit“ werden vornehmlich im Zusammenhang mit der These von der reflexiven Modernisierung der Industriegesellschaft (BECK 1986; 1993), d.h. als Begleiterscheinung der neuen Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft thematisch, die von ULRICH BECK in seiner immens einflußreichen Monographie „Risikogesellschaft“ gefaßt und seit dem wiederholt illustriert worden ist (BECK 1986, bes. S. 205 ff.; BECK/BECK-GERNSHEIM 1994; BECK 1995).

Knapp zusammengefaßt, läßt sich die als Hintergrund für die aktuelle „Berufsdebatte“ fungierende Position BECKS zum Berufskonzept wie folgt umreißen: Von der Auffassung ausgehend, daß die Strukturen der Industriegesellschaft und die „in sie eingelassenen Basisselbstverständlichkeiten der Lebensführung“ im Zuge des fortschreitenden Modernisierungsprozesses eingeschmolzen würden (BECK 1986, S. 115; 1993, S. 68), knüpft BECK einerseits an

seine bereits in den 70er Jahren formulierte Berufskritik an, erweitert sie andererseits um eine darüber hinausgehende kritische Haltung zu den zentralen Institutionen des politischen, Wirtschafts- und Bildungssystems (BECK/BOLTE/BRATER 1976; BECK/BRATER/DAHEIM 1980; GEORG 1993, S. 36). Im Kontext seiner mit dem Satz „Der oder die einzelne wird die ... Reproduktionseinheit des Sozialen“ (BECK 1986, S. 119) pointierten Individualisierungsdiagnose geht BECK davon aus, daß die vertrauten „Lebenslaufbilder von Klasse, Familie, Beruf ...“ auf der Ebene der Biographien ihren „Wirklichkeitsgehalt“ und vor allem ihre „zukunftsleitende Kraft“ eingebüßt hätten und nur noch durch die gesellschaftlichen Institutionen quasi konserviert würden (ebd., S. 158). Den sogenannten „Bastelbiographien“ der Zweiten Moderne auf der einen Seite werden folglich die überkommenen Institutionen der Ersten Moderne auf der anderen Seite gegenübergestellt.

In diesem Zusammenhang wird dem Beruf zwar für die abgelöste Ära der Industriegesellschaft der Stellenwert einer biographischen „Identifikationsschablone“ zugewiesen, die „tatsächlich einige Schlüsselinformationen“ bereitgestellt sowie „grundlegende Sozialerfahrungen“ ermöglicht habe, (ebd., S. 221), im Kontext des Systemwandels der Erwerbsarbeit im Verlaufe der anhaltenden Modernisierung habe der Beruf dann aber seine „ehemaligen Sicherheiten und Schutzfunktionen“ verloren (ebd., S. 222). Die in Kenntnis einiger früherer Publikationen (siehe BOLTE 1983; BECK/BOLTE/BRATER 1976; BECK/BRATER/DAHEIM 1980) rhetorisch anmutende Frage, ob es angesichts der als „Entstandardisierung der Erwerbsarbeit“ gefaßten Veränderungen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem sinnvoll sei, „den Berufsbezug der Ausbildung zu stützen oder ihn, da er uneinlösbar werde, endgültig aufzugeben“ (BECK 1986, S. 237), beantwortet BECK denn auch unmißverständlich. Er erklärt das „Zurückschrauben des Berufsbezugs“ als unvermeidlich und sieht darin „historisch die Chance einer phantasievollen Rückverwandlung von Ausbildung in Bildung in einem neu zu entwerfenden Sinne“ (ebd., S. 243).

Worin dieser neu zu entwerfende Sinn bzw. der Typus des Gebildeten bestehen könnte, ist in einem jüngeren Beitrag BECKS zur Globalisierungsdebatte nachzulesen (BECK 1998). In der gewohnten Form des – programmatisch aufzufassenden (siehe BECK 1997, S. 371ff.) – sprachlichen Virtuositums dargeboten, sieht BECK die Zukunft der Ausbildung und Arbeit „jenseits des Berufs“ in dem – dem „Milieu der individualisierten Lebensästheten“ verwandten – Leitbild des „Selbst-Arbeiters“ (BECK 1998, S. 249ff.). Wie sich unter anderem im 3. Band der Berichte der „Bayrisch sächsischen Zukunftskommission“ niedergeschlagen hat und im weiteren noch näher zu verfolgen sein wird, stellt BECK dem Berufsarbeiter der Ersten Moderne folglich den Selbstarbeiter der Zweiten Moderne, der „seine Arbeit“, und zwar im Sinne „eines sozial erweiterten Gebrauchswertes“, immer „auch selbst (er)finden und begründen müsse“, entgegen (ebd., S. 251; KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN 1997, S. 146 ff.).

Damit ist der erste zentrale Fokus der Debatte um das Berufsprinzip benannt: Es geht um die These, daß der „Beruf“ als bildungstheoretische Kategorie und/oder als ordnungspolitischer bzw. als bildungsorganisatorischer Rahmen gleichsam an der Realität der Berufsbiographien abpralle, so daß „Entberuflichung“ entweder im Duktus der Modernisierungsdiagnose zu konstatieren oder aber in jenem des Modernisierungspostulats zu fordern sei. Ohne daß dies in al-

len vorliegenden Stellungnahmen zur „Zukunft des Berufs“ stets zu erkennen wäre, sind damit zumindest drei Einzelaspekte des Problems angesprochen: Erstens geht es um die empirische Frage, welche Plausibilität die Destandardisierung der Erwerbsbiographie als Entberuflichungsfaktor beanspruchen kann. Insofern ist die Debatte um das Berufsprinzip auf die Empirie zum beruflichen Lebenslauf, d.h. im Sinne des Forschungsprogramms des Lebensverlaufs auf Längsschnittstudien und Kohortenvergleiche verwiesen (siehe MAYER 1987). Auf dieser Folie ist zudem, zweitens, das ebenfalls empirische Problem der biographischen (Be-)Deutung dieser Berufsverläufe zu lösen, womit die Differenz und das Ergänzungsverhältnis der Lebenslaufs- und Biographieforschung berücksichtigt wären. Drittens schließlich sprechen die so erzeugten bzw. rezipierten Daten nicht für sich selbst, sondern müssen hinsichtlich ihrer Konsequenzen für das Berufskonzept interpretiert werden. Es liegt auf der Hand, daß diese Interpretation wiederum daran gebunden ist, welches Verständnis von Beruf bzw. welcher Berufsbegriff zugrunde gelegt wird. Insofern deutet sich bereits an dieser Stelle das noch zu verfolgende Problem an, ob sich die Diskussion um das Berufskonzept überhaupt als Debatte um *einen* Gegenstand begreifen läßt.

Unabhängig davon, wie die Antwort auf diese Frage ausfällt, besteht über die Konsequenzen, die im Sinne des ersten Fokus der Debatte für das Berufskonzept zu ziehen sind, offenbar keine Einigkeit. Während KUTSCHA, GEORG, CORSTEN sowie KONIETZKA/LEMPERT in ähnlicher – wenn auch nicht gleicher – Weise auf der Basis von Befunden der soziologischen Lebenslaufs-, Berufsbiographie- und Sozialisationsforschung bzw. einer eigenen Kohortenanalyse keine zwingende Entberuflichung diagnostizieren und ebensowenig für Entberuflichung plädieren (KUTSCHA 1992, S. 538 und 546; GEORG 1993, S. 42 ff.; CORSTEN 1995, S. 52 f.; KONIETZKA/LEMPERT 1998, S. 335 ff.), ist für andere Autoren der „Beruf“ bildungstheoretisch und bildungsorganisatorisch obsolet geworden. So betrachtet GEISSLER, die Erwerbsorientierung der nachwachsenden Generationen als Kosten-Nutzen-Kalkülen folgende Karrieren deutend, auf der Basis des Diskurses um das Lebenslange Lernen und der Europäischen Berufsbildungspolitik die Entberuflichung als zwangsläufige Entwicklung (GEISSLER 1994). Im Rückgriff auf die empirischen Daten zum unzureichend beurteilten Passungsverhältnis von Ausbildungsberuf und Position im Beschäftigungssystem sowie die industriesoziologische Berufskritik und ebenfalls gestützt auf das europäische Argument, stellt PAUL-KOHLHOFF den Beruf unter Ideologieverdacht und plädiert – nicht zuletzt im Namen der Arbeitslosen – auf der berufsbildungstheoretischen und ordnungspolitischen Ebene für das Ende des Berufs (PAUL-KOHLHOFF 1997). LIPSMEIER schließlich erweitert die Rezeption der industriesoziologischen Debatte und das europäische Argument um methodisch-didaktische Überlegungen und bindet unter anderem im expliziten Anschluß an BECK den Bildungs- an den Arbeitsbegriff, der den Beruf nun auch bildungstheoretisch als Leitkategorie ablösen müsse, nachdem der Beruf sich bildungsorganisatorisch überlebt habe (LIPSMEIER 1998).

Insofern unterscheiden sich die Positionen in der Entberuflichungsdebatte zunächst darin, in welche Forschungs- bzw. Diskussionszusammenhänge die Autoren die BECKSCHE Modernisierungstheorie und Entberuflichungsthese jeweils einstellen. Während die empirische Überprüfung der BECKSCHEN Auffassung an den Befunden der beruflichen Lebenslaufs-, Biographie- und Sozia-

lisationsforschung eher gegen die Entberuflichungsthese bzw. für die Vereinbarkeit von Beruf als bildungsorganisatorischer Rahmen und individualisierter Berufsbiographie zu sprechen scheint, stützt sich die zustimmende Rezeption der Sichtweise ULRICH BECKS vornehmlich auf das europäische Argument und vor allem die industriesoziologische Berufskritik.

Mit diesem Hinweis ist der zweite thematische Fokus der Diskussion um das Berufsprinzip bereits angedeutet. Sowohl in den berufskritischen Positionen als auch in jenen, die die Zukunft des Berufs bejahen, wird das Berufskonzept unter dem Gesichtspunkt seiner Eignung für die veränderte Arbeits- und Betriebsorganisation, wie sie in der industriesoziologischen Forschung und der betriebswirtschaftlichen Managementliteratur angesprochen sind, thematisch. Geht es im ersten Fokus der Diskussion darum, ob bzw. inwieweit der Beruf an erwerbsbiographischer Relevanz verliert, ist im zweiten Fokus seine Bedeutung als „ökonomisches und soziales Organisationsprinzip“ Gegenstand der Debatte (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 462). Anders als man im Anschluß an die subjektorientierte Berufssoziologie vermuten könnte, die dies – so BAETHGE/BAETHGE-KINSKY – „vielleicht zu wenig gesehen habe“, ist der Beruf nämlich selbst dann, wenn die Verbreitung diskontinuierlicher Erwerbsbiographien für die verschiedenen Beschäftigtengruppen eindeutiger empirisch entschieden wäre, als es aktuell der Fall ist, als institutionelle Regulation und Ressource betrieblicher Organisation keineswegs mit aufgelöst (ebd.). Anders formuliert, die in der Debatte um das Berufsprinzip betonten biographischen Entgrenzungsprozesse stellen keinen Widerspruch zur Stabilität des Berufs als Institution dar, sondern sind durchaus mit der Kontinuität des Berufs als Institution zu vereinbaren. Insgesamt sind also in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion um das Ende des Berufsprinzips zwei Linien des Modernisierungsdiskurses zu unterscheiden, von denen sich die eine auf die Modernität von Lebensläufen und Lebensgeschichten und die andere auf die Modernität der Betriebs- und Arbeitsorganisation bezieht.

Der Diskussionslage im ersten Fokus entsprechend, besteht auch in bezug auf die Adäquanz bzw. Überlebensfähigkeit des Berufs im Kontext von Veränderungen in der betrieblichen Realität keine Einigkeit: Während einige Autoren eine klare Botschaft der Industriesoziologie im Sinne der Entberuflichung wahrnehmen (LIPSMIEIER 1998, S. 482 f.; PAUL-KOHLHOFF 1997, S. 20), gehen andere im Gegenteil davon aus, daß solche Eindeutigkeiten, an die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik unmittelbar anschließen könnte, nicht existieren (KUTSCHA 1992, S. 537; GEORG 1993, S. 39 ff.; GEORG/SATTEL 1995, S. 136 ff.). Wird der Beruf einerseits im Rekurs auf industriesoziologische Argumente als Störgröße bei der Realisierung des japanischen Modells der lean-production bzw. generell als für Betriebe und Arbeitnehmer dysfunktionales Mobilitäts- und Flexibilitätshemmnis begriffen (LIPSMIEIER 1998, S. 482 f.; PAUL-KOHLHOFF 1997, S. 19), wird andererseits zu einer vorsichtigen Rezeption der industriesoziologischen Forschung gemahnt, die Leistungsfähigkeit des Berufs für Betriebe und Beschäftigte betont sowie an die spezifische Funktionalität und kulturelle Verortung von nationalstaatlich verschiedenen Praktiken des Aufbaus und der Abschöpfung des Arbeitsvermögens erinnert (KUTSCHA 1992, S. 539; GEORG 1993, S. 42; HEIDEGGER/RAUNER 1997, S. 17).

Wenn sich die berufs- und wirtschaftspädagogische Debatte dabei allmäh-

lich auf das als Alternative formulierte Problem von Beruf oder Nicht-Beruf hin zu bewegen scheint, ist dies vor dem Hintergrund der Überlegungen von Industriesoziologen ein durchaus überraschender Befund. KERN/SABEL etwa legen diese Alternative in ihrem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mehrfach zitierten Aufsatz (LIPSMEIER 1998, S. 483; GEORG/SATTEL 1995, S. 137) ebensowenig nahe, wie BAETHGE/BAETHGE-KINSKY den Beruf grundsätzlich verabschieden: Zwar machen KERN/SABEL das beruflich geformte Arbeitsvermögen als Hemmnis bzw. Anpassungsblockade bei der Implementierung und Durchführung neuer Produktionskonzepte im Zusammenhang mit den spezifischen Anforderungen der 1990er Jahre aus, betonen aber zugleich, daß die berufliche Kompetenz die notwendige Aufgabeninterpretation unterfüttere und erst ermögliche (KERN/SABEL 1994, S. 613). In den von den Autoren identifizierten mikropolitischen Prozessen, die die neuen Produktionskonzepte behindern (siehe ebd., S. 610 ff.), firmiert der Beruf also gleichzeitig als Ressource für die blockierenden „Machtspiele“ (CROZIER/FRIEDBERG 1993) und als Ressource für die Umsetzung der Produktionskonzepte selbst. In diesem Sinne konfrontieren die Autoren das deutsche und das japanische Produktionsmodell miteinander, ohne jedoch eine eindeutige Hierarchie zu erzeugen (KERN/SABEL, S. 620). Per saldo votieren KERN/SABEL dafür, die „Vorzüge des Berufssystems“, d. h. etwa jenen, vor der „Gefahr einer organisatorischen Abkapselung des Lernens und der Vernachlässigung querliegender und übergeordneter Bezüge“ (ebd., S. 619), zu schützen, zu nutzen und zugleich seine „Bornierungen zu überwinden“ (ebd., S. 622). Die Lösung dieser Aufgabe sehen die Autoren in der betrieblichen Organisation und im betrieblichen Management; Unzulänglichkeiten der Berufsbildung werden hingegen nicht angeführt.

In ähnlicher Weise gehen BAETHGE/BAETHGE-KINSKY davon aus, daß das Berufskonzept zwar in seiner sozialen Seite durch die Auflösung der „spezifischen Verbindung“ von „(Berufs)Fachlichkeit, sozialer Integration im Betrieb und gesellschaftlichem Status“ an Gültigkeit verliere (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 469), schlagen aber andererseits vor, der berufspädagogischen Position HARNEYS teils folgend und sie teils relativierend, in der Ausbildung „vorerst“ an der Berufskategorie festzuhalten. Aus bildungspragmatischen Erwägungen, so das Resümee der Autoren, sei der – allerdings berufspädagogisch „verdünnte“ – Beruf in Ermangelung vergleichbar leistungsfähiger funktionaler Äquivalente nicht zu ersetzen (ebd., S. 470).

Vor diesem Hintergrund wird schließlich der Verlauf der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion um das Berufskonzept selbst zum Problem. Wenn sich die außerhalb der Pädagogik angesiedelten Beiträge zur Diskussion um den Beruf offenbar weiterhin darauf konzentrieren, wie sich der Beruf als bildungsorganisatorischer Rahmen mit neuen Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation verbinden läßt, dann erscheint es erläuterungsbedürftig, daß sich die Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft zunehmend darauf zuspitzen scheint, für bzw. gegen den Beruf Stellung zu nehmen. Der hier vertretenen Auffassung nach hängt diese Diskussionsentwicklung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik damit zusammen, daß in der Debatte – zum Teil unausgesprochen – zwei verschiedene Berufsbegriffe zugrunde gelegt werden, die je verschiedene Deutungs- und Problemhorizonte hinsichtlich der Vergangenheit und der Zukunft des Berufskonzeptes eröffnen.

3. Systematisierung der Entberuflichungsdiskussion:

Der „klassische“ und der „funktionale“ Berufsbegriff als Deutungs- und Problemhorizonte in der Diskussion der 1990er Jahre

Über die beiden vorstehend skizzierten thematischen Foki der Debatte hinaus, lassen sich zwei verschiedene Verständnisse von Beruf, die den jeweiligen Deutungshorizont der Beiträge markieren, unterscheiden: Zu identifizieren ist zunächst ein auf die Funktionalität des Berufs gerichtetes Berufsverständnis, das den Beruf als „Institution“ der Moderne faßt, der damit wie andere Institutionen auch als Handlungsrahmen bestimmte Handlungen ermöglicht *und* andere verhindert. Der Beruf als Institution respektive Handlungsrahmen gerät damit hinsichtlich der Funktionen, die er z.B. für die Regulierung des Leistungsverhältnisses von sozialen Systemen erfüllt, in den Blick. Diesem funktionalen Berufsbegriff steht in der Diskussion um die Zukunft des Berufs auf der anderen Seite ein „klassisch“ genanntes Berufsverständnis (LISOP 1996, S. 287) gegenüber, das in Anlehnung an die berufspädagogische Tradition unter anderem an die Kriterien einer gewissen lebensgeschichtlichen Dauerhaftigkeit und die Kategorie „Bildung“ gebunden ist. Auf diese Weise transportiert der Berufsbegriff verschiedene Bedeutungen und Denkweisen (WYGOTSKI 1964, S. 291 ff.) bzw. betont je anderes Wissen (VON GLASERSFELD 1992, S. 132 ff.), so daß sich die Zugänge und Antworten in der Debatte um das Berufskonzept je nach dem Berufsbegriff der Autoren gravierend unterscheiden.

In denjenigen Argumentationen, die sich auf den funktionalen Berufsbegriff beziehen, rückt zunächst im Anschluß an die Sichtweise HARNEYS vom „Beruf als Umwelt des Betriebes“ (HARNEY 1985) die Beobachtung in den Mittelpunkt, daß es sich beim Beruf um eine gegenüber der betrieblichen Arbeitsteilung verselbständigte und verallgemeinerte Formung des Arbeitsvermögens handelt (ebd., S. 118 f.; KUTSCHA 1992, S. 538). Aufgrund dieser Charakteristika kann der Beruf – so die übereinstimmende Einschätzung der Autoren – als Code für betriebsübergreifende Kommunikation fungieren und damit Informationen und Orientierungen sowohl für die Betriebe als auch für die Anbieter beruflich geformter Arbeitskraft bereitstellen (HARNEY ebd. S. 118f.; KUTSCHA 1992, S. 539). Während der Beruf als „Ordnungsrahmen für Arbeit und Ausbildung“ (GEORG 1993, S. 24) den Arbeitskräften relative Unabhängigkeit vom einzelnen Betrieb ermöglicht und auf diese Weise die Basis für betriebsübergreifende Mobilität bilden kann, stellt er für die Betriebe Informationen darüber her, welche Erwartungen an das Arbeitsvermögen der Beschäftigten gerichtet werden können (ebd., S. 42 f.; CORSTEN 1995, S. 44). Wie CORSTEN in Anlehnung an die BOURDIEUSCHE Differenz von „Titel und Stelle“ plausibel betont, stellt der Beruf also einen Bildungstitel dar, der nicht nur den Markt, auf dem er gehandelt wird, mitstrukturieren kann, sondern auch Legitimität für die Abschöpfung des im Bildungstitel symbolisierten Arbeitsvermögens aufbaut (siehe BOURDIEU/BOLTANSKI 1978; CORSTEN 1995, S. 38 f.). Dabei konnte der Beruf – so GEORG auf der Basis einer von HEIDENREICH vorgelegten Vergleichsstudie darüber, wie sich die Bildungsexpansion in Frankreich, Italien und der Bundesrepublik jeweils auf die betrieblichen Informatisierungsprozesse ausgewirkt hat – von den Betrieben als „Moratorium“ genutzt werden und verhindern, daß die Bildungsexpansion ungebremst auf

die betriebliche Personalstruktur durchschlug (GEORG 1993, S. 38 f.; HEIDENREICH 1991).

Komplettiert werden die beschriebenen Charakteristika und Funktionen des Berufs dadurch, daß der Beruf als Institution die verselbständigte und verallgemeinerte Formung des Arbeitsvermögens bis zu einem gewissen Grad auch „gewährleistet“ (HARNEY/RAHN 1999, S. 18). Anders als in der Modularisierungsdebatte zuweilen gefordert wird (EULER 1998, S. 99), stellt der Beruf als gewährleistende Institution damit Erwartbarkeiten her, die als Ferment für den Aufbau von biographischen Perspektiven und Orientierungen dienen können, ohne daß der Beruf als „institutionelle Form der Perspektivität im Aufbau des eigenen Arbeitsvermögens mit der Problematik des individuellen Verbleibs im Beruf chronisch verwechselt“ werden dürfte (HARNEY 1998, S. 3; DOSTAL/STOOS/TROLL 1998, S. 450).

Vor dem Hintergrund dieser Kennzeichnung des Berufs als Institution und der damit verbundenen Funktionen kommen die Vertreter des funktionalen Berufsverständnisses zu ähnlichen Ergebnissen: Bei „funktional-struktureller Betrachtung“ könne „von Entberuflichung nicht die Rede sein“ (KUTSCHA 1992, S. 38). Der Beruf eröffne nach wie vor biographische Perspektivität im dargestellten Sinne (HARNEY 1998, S. 4) und die Entberuflichungsforderungen und -postulate blieben – so betrachtet – destruktiv (GEORG 1993, S. 44).

Zu gänzlich anderen Resultaten kommen demgegenüber jene – überraschenderweise nicht nur von Berufspädagogen, sondern auch von Berufssoziologen – vorgelegten Diskussionsbeiträge, die sich kategorial auf den klassischen Berufsbegriff beziehen bzw. sich mit diesem auseinandersetzen. Der Beruf wird hier zunächst unter dem Gesichtspunkt seiner „materiellen Bedeutung“ für die Berufsbiographie, d.h. unter dem in der funktionalen Perspektive gerade abgelehnten Gesichtspunkt des „Lebensberufs“ diskutiert. So beobachtet GEISSLER die vermeintliche Auflösung des Lebensberufs durch die Erwerbskarriere offenbar beunruhigt. Seine in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik viel diskutierten Überlegungen zur europäischen Berufsbildungspolitik und dem Diskurs um das Lebenslange Lernen münden in die Frage, ob nicht mit der Erosion der Berufeordnung zugleich eine „wichtige Nahtstelle der Transformation von individueller Arbeitsleistung in dauerhafte und sinnvolle gesellschaftliche Ordnungsmuster“ entfalle, womit sich für GEISSLER zugleich das Problem verbindet, ob sich noch jene „integrierte Bildung“ vermitteln lasse, die eine „unfertige Welt“ benötige (GEISSLER 1994, S. 653 f.).

Steht die Konfrontation von (Berufs)Bildung und Qualifikation bei GEISSLER am Ende der Überlegungen, setzen andere Beiträge an diesem Punkt an und verwerfen die Bindung des Bildungs- an den Berufsbegriff als illusionär (LIPSMEIER 1998, S. 481 ff.; LISOP 1996, S. 288 f.). Bei unterschiedlicher Einschätzung des Stellenwertes, den der Beruf als qualifikatorisches, sozial- und arbeitsmarktpolitisches „Konstrukt“ in funktional-ordnungspolitischer Hinsicht noch beanspruchen kann, wird der Beruf als bildungstheoretische Kategorie zugunsten des Arbeitsbegriffs verworfen. In der Deutung LISOPS ist der Beruf als „vorindustrielle Kategorie jenseits des Bewußtseins von Entfremdung angesiedelt“ und da „er nicht die Idee gesellschaftlicher Totalität, sondern der Partikularität transportiere“, obsolet geworden (ebd., S. 288). Demgegenüber verwirkliche sich der „Lebenssinn“, so LISOP weiter, in drei Sphären der Arbeit

(ebd., S. 298), so daß sich das zu verfolgende übergreifende Ethos, nämlich die „sinnstiftende Arbeit“ für alle, an den Arbeitsbegriff binde, wobei sich die Hoffnung auf die Realisierung dieses Ethos wiederum paradoxerweise an die betrieblichen Rationalisierungsprozesse knüpfen könne (ebd.) Die Frage, ob ordnungspolitisch am Beruf festgehalten werden solle, verneinend oder auch hintanstellend, beziehen sich solche Argumentationen also auf bildungstheoretische Totalitätsvorstellungen, die im Zuge betrieblicher Modernisierung durch Bildung im Medium der Arbeit respektive „ganzheitlicher Arbeitserziehung“ (LIPSMIEIER 1998, S. 490) zu verwirklichen seien.

Wenn auch naheliegenderweise nicht bildungstheoretisch gewendet, setzt schließlich auch die Stellungnahme von PAUL-KOHLHOFF am klassischen Berufsbegriff an. Die Berufssoziologin nutzt ihn als Analyseinstrument, um ihn zugleich zu verwerfen. Weil der Beruf – lautet ihr Fazit – „in der Realität vieler Arbeitnehmer und Arbeitsloser seine materielle Bedeutung“ verloren habe, könne man bei dem am Beruf festhaltenden Diskussionsstand in der Erziehungswissenschaft den Eindruck gewinnen, daß „konsequent Aspekte der Wirklichkeit ausgeblendet würden und der Beruf als rein ideologisches Konstrukt“ übrig bleibe (PAUL-KOHLHOFF 1997, S. 20). Den semantischen Doppelcharakter des Berufs in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatte übersehend, bedient sich PAUL-KOHLHOFF auf diese Weise des in der erziehungswissenschaftlichen Tradition verankerten klassischen Berufsbegriffs, um sich zugleich durch seine Negierung von der berufspädagogischen Diskussion abzusetzen. Der Paradoxie ungeachtet, daß die Argumentation – so betrachtet – analytisch mit dem gleichen Berufsbegriff operiert, den sie inhaltlich verabschiedet, stellt PAUL-KOHLHOFF darauf ab, daß die am „Beruf“ festhaltende Debatte keinen Beitrag zur „drängenden Frage“ leiste, wie sich das „Leben auch mit diskontinuierlicher Erwerbsperspektive sinnvoll managen“ lasse, so daß die Reformdiskussion auf der Basis der „Out-Erfahrungen“ des Berufs neu befruchtet werden müsse (ebd.).

Die Ergebnisse der beiden Diskussionlinien knapp zusammengefaßt, korrespondiert dem funktionalen Berufsverständnis also eine positive Einschätzung der Zukunftsfähigkeit des Berufs, während umgekehrt die Entberuflichungsdiagnosen und -forderungen auf der Folie eines „klassischen“ Berufsverständnisses formuliert werden. So ist als Zwischenresümee festzuhalten, daß es sich bei dem verworfenen Berufskonzept nicht um denselben Gegenstand handelt, dessen Kontinuität in der funktionalen Perspektive betont wird.

Daß die aktuelle Diskussion um das Berufskonzept gerade keine Auseinandersetzung über einen identischen Gegenstand darstellt, kann man auch an dem Verhältnis ermessen, das die beiden unterscheidbaren Diskussionsstränge jeweils zur berufsbildungstheoretischen Tradition der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufbauen: Mit Blick auf die unter den Vorzeichen des Modernisierungsdiskurses *erneut* auf der Tagesordnung stehende Frage, auf welche Realität außerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebestandes der „Beruf“ verweist, schließen die Vertreter der den klassischen Berufsbegriff zugrunde legenden Diskussionlinie an die berufspädagogische Berufskritik an, wie sie im Zuge der sich in den 50er Jahren vorbereitenden und in den 60er Jahren vollzogenen „realistischen Wende“ in der Berufspädagogik von FRITZ

BLÄTTNER und HEINRICH ABEL formuliert wurde. Ausgeblendet bleibt dabei allerdings HEINRICH ABELS schon 1963 formulierte Unterscheidung vom „Beruf als Abstraktum“ und der „Arbeit als Konkretum“ (ABEL 1963, S. 171), mit der ABEL die Differenz vom Beruf als institutionelle Form des verallgemeinerten Arbeitsvermögens und der Arbeit als Chiffre für konkrete Tätigkeiten vorbereitend, die Konsequenz aus seiner empirisch begründeten Kritik an der Semantik des Berufs in der zeitgenössisch diskursbestimmenden klassischen Berufsbildungstheorie zog, *ohne* dabei den Berufs als Institution aufzugeben. Wenn nun die auf den klassischen Berufsbegriff rekurrierenden berufspädagogischen und berufssoziologische Stellungnahmen nicht *über* die Kritik der 50er und 60er Jahre am klassischen Berufsbegriff hinausgehen, sondern in Auszügen *mit* den Einwänden BLÄTTNERS und ABELS (BLÄTTNER 1954; ABEL 1963) argumentieren (LIPSMEIER 1998, S. 481 f.; PAUL-KOHLHOFF 1997, S. 18), dann doppelt die so formulierte Berufskritik der 90er Jahre jene der 50er und 60er Jahre und blendet diejenigen realgeschichtlichen Entwicklungen aus, auf die sich der funktionale Berufsbegriff beziehen kann.

So stützt sich das funktionale Berufsverständnis auf die Modernisierungsgeschichte des Berufsbildungssystems, die sich als Geschichte der Durchsetzung des Berufs als Institution fassen läßt (GEORG 1993, S. 35 f.; KUTSCHA 1992, S. 538 f.). Übereinstimmend nehmen die Vertreter des funktionalen Berufsbegriffs demnach darauf Bezug, daß der „Beruf“, der heute in den Ausbildungsordnungen gleichsam material beobachtet werden kann, seinen Realitätsgehalt auf einer anderen Referenzebene, als sie im klassischen Berufsbegriff angesprochen ist, gewonnen hat (besonders GEORG 1993, S. 34 ff.). Auf diese Weise können die Autoren auf einer gesicherten Basis die Modernisierungsgeschichte der Berufsbildung als Geschichte der Verberuflichung beschreiben *und* zugleich den „pädagogisch-emphatischen Berufsbegriff“ (KUTSCHA 1992, S. 541) der klassischen Berufsbildungstheorie hinter sich lassen, dessen auf Dauerhaftigkeit und Innerlichkeit gerichtete Bedeutung nie unumstritten war und spätestens in den 60er Jahren ihre kommunikative Anschlußfähigkeit eingebüßt hat. Indem die Vertreter des funktionalen Berufsverständnisses die Konsequenz aus den Kontroversen um den Berufsbegriff bereits gezogen haben, können sie diese Debatte historisieren und die klassische Berufsbildungstheorie sowie die auf sie bezogene Kritik auf der Metaebene diskutieren.

Dies ist naheliegenderweise in solchen Argumentationen, die – wie es in der am klassischen Berufsbegriff orientierten Diskussionslinie der Fall ist – denselben Berufsbegriff analytisch zugrunde legen, den sie inhaltlich verabschieden, nicht möglich. Unter solchen Bedingungen ist der Aufbau von Distanz nämlich nur im Modus der Negation möglich, nicht aber in jenem der Differenz von Bedeutungen, von denen die eine an Plausibilität verlieren kann, während die andere ihre Gültigkeit erhält.

4. Perspektiven der Debatte um das Berufsprinzip

Auf induktivem Weg ist die sich im Verlaufe der Debatte als Alternative herauskristallisierte Frage, ob auf den Beruf als Institution verzichtet werden sollte oder nicht, nicht entscheidbar. Die durch die beiden Berufsbegriffe ange-

leiteten Analysen und Deutungen operieren – wie gezeigt worden ist – auf verschiedenen Ebenen, die sich nicht unmittelbar aufeinander beziehen lassen. Wenn keiner der beiden Ansätze einen exklusiven Wahrheitsanspruch erheben kann und die jeweiligen Ergebnisse diametral entgegengesetzt ausfallen, dann läßt sich eine Stellungnahme möglicherweise unter dem Gesichtspunkt der durch die jeweilige Argumentation eröffneten Perspektive begründen.

In dem am klassischen Berufsbegriff orientierten Diskussionsstrang, in dem der Beruf unter dem Vorzeichen des Modernisierungsdiskurses verabschiedet wird, weil seine Problemlösungskapazitäten vom primär handlungsbegrenzend wahrgenommenen Beruf auf die Individuen übergegangen seien bzw. übergehen müßten, sind die eröffneten Perspektiven folgerichtig auf die Subjektebene gerichtet. Von den didaktischen Überlegungen LIPSMEIERS abgesehen (LIPSMEIER 1998, S. 486 ff.), stellen die Argumentationen darauf ab, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Anschlußkommunikation darüber anzugehen,

- wie die Individuen in den von ihnen geforderten Qualitäten als Lebenslaufmanager ihrer destandardisierten Erwerbsbiographien unterstützt werden könnten (PAUL-KOHLHOFF 1997, S. 20),
- wie eine „soziale Absicherung der Individualqualifikationen“ zu erreichen sei (GEISSLER 1994, S. 654) und
- wie sich das „übergreifende Ethos der sinnstiftenden Arbeit für alle“ gestalten lasse (LISOP 1996, S. 298).

Argumentativ stringent, mündet die von der Modernität der Berufsbiographie auf der einen Seite und der Modernität der Betriebs- und Arbeitsorganisation auf der anderen Seite ausgehende Verabschiedung des Berufs im Sinne des klassischen Berufsverständnisses nicht in die Frage, wie sich das aus dem Beruf freigesetzte Arbeitsvermögen reinstitutionalisieren läßt, sondern darin, auf welche Weise mit der neuen Handlungsfreiheit umgegangen werden müsse. Damit richtet sich die Perspektive also auf die subjektorientierte Gestaltung der Arbeit, wie sie von den Vertretern der subjektorientierten Soziologie bereits dezidiert diskutiert wird.

Dabei kann man an den Ergebnissen der subjektorientierten Soziologie, wie sie unter anderem von GÜNTER VOSS vorgetragen werden, nicht nur sehen, welche Konsequenzen sich aus der Entberuflichung für die Arbeitskräfte ergeben, sondern gleichzeitig erkennen, daß es letztlich nicht möglich ist, die Entberuflichung jenseits einer funktionalen Perspektive zu diskutieren. Von der Beobachtung ausgehend, daß es ein hohes Maß an Entgrenzung in der Arbeitsorganisation gebe, die sich auf die Dimensionen Arbeitszeit, -raum, -mittel, soziale Arbeitsorganisation sowie die Arbeitsinhalte und Qualifikationen bezögen (Voss 1998, S. 473 ff.), geht Voss ähnlich wie BECK von der Diagnose des „Endes des Berufs“ aus: Nicht mehr „berufliche Standardisierung“ gebe den „Beteiligten Sicherheit, sondern maximale fachliche Dynamik, sehr allgemeine Fähigkeiten und eine allgemeine ‚employability‘“ (ebd., S. 475). Die so freigesetzte Arbeitskraft mündet allerdings – und dies formuliert Voss sehr deutlich – nicht nur in neue Handlungsmöglichkeiten, vielmehr birgt sie auch Gefahren für die Handlungsfähigkeit der Beschäftigten. Da die nunmehr deregulierten Strukturen (einschließlich des Berufs) ja nicht nur Handlungen begrenzt ha-

ben, sondern „genau deswegen überhaupt erst Handeln und Kooperation“ ermöglichen, bedeutet der „Abbau von potentiell immer behindernden Beschränkungen“ zugleich die „Zerstörung von bisher hilfreichen Orientierungen“ (ebd., S. 476). Infolgedessen müßten nun die Subjekte diejenigen Orientierungen, die zuvor die betriebliche Organisation und der Beruf vorgeprägt haben, selbst erzeugen. Der Arbeitstypus, der dies erfolgreich leisten könne und mithin den „Berufsarbeiter“ ersetzen müsse, lasse sich dabei als „Arbeitskraftunternehmer“ fassen (ebd., S. 477): Der Arbeitskraftunternehmer zeichnet sich, erstens, dadurch aus, daß er zur Selbst-Kontrolle im weiteren Sinne befähigt und willens ist (ebd., S. 478). Dies schließt, zweitens, ein „Verhältnis der Arbeitsperson zur ökonomischen Verwertung ihrer Kompetenz ein“ (ebd.), das die Beschäftigten in die Lage versetzt, den Aufbau, die Schneidung und die Vermarktung ihres Arbeitsvermögens selbst zu betreiben. Darin ist enthalten, daß der Arbeitskraftunternehmer als „strategischer Akteur“ die „Selbst-Ökonomisierung“ seiner Arbeitskraft so organisiert, daß er diese „zweckgerichtet und kostenbewußt“ erzeugt und erhält, und sie zudem aktiv so vermarktet, daß sichergestellt ist, „daß die Fähigkeiten, und Leistungen gebraucht, gekauft und effektiv genutzt werden“ (ebd., S. 478). Dies ist, drittens, wiederum daran gebunden, daß der Arbeitskraftunternehmer seinen gesamten Lebenszusammenhang als Ressource einbringt und einen Lebensstil sowie eine Identität ausprägt, die die Entgrenzung von Lebenszeit und Arbeitszeit, Privatraum und Arbeitsplatz etc., in nichtdeprivierter Form einlösen und austarieren können (ebd., S. 479 ff.). Für Qualifikation und Qualifizierung heißt das, daß auch sie nur als entgrenzte möglich sind. Es gehe – so Voss – um Qualifizierung „in Form eines nun wirklich *life-long*, *life-wide* und *life-near* ausgerichteten Lernens (Hervorh. im Original S. R.)“, das allerdings mit Blick auf die so zu erzeugende Qualifikation nicht beliebig ausfallen dürfe. In diesem Zusammenhang wird auf folgendes Problem hingewiesen: „Der neue Typus von Arbeitskraft wird ... nur dann funktional sein, wenn es Betroffenen gelingt, zwar persönlich konturierte, aber auf spezifische betriebliche Nutzungsmöglichkeiten und Arbeitsmarktsegmente ausgerichtete kohärente Kombinationen von Fähigkeiten zu kompilieren und anzubieten. Mehr noch, es wird darum gehen, ... die Fähigkeitskombinationen zwar lern- und anwendungsorientiert zu halten, aber persönlich wie für Nachfrager als Ganzheiten identifizierbar und nicht zuletzt dadurch vermarktbar zu machen.“ (ebd., S. 484) Auf diese Weise formuliert Voss sehr deutlich, daß auf die Leistungen, die der „Beruf als Form“ erfüllt, nicht verzichtet werden kann, der Aufbau und die Sicherstellung dieser Form nun aber nicht mehr von den politischen und korporativen Akteuren erzeugt, sondern von jedem Arbeitnehmer individuell erbracht werden soll.

Konfrontiert man diese subjektorientierte Sichtweise der Zukunft der Arbeit mit jenen Perspektiven, die der funktionale Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eröffnet, dann kann man sehen, daß Voss implizit, exakt auf diese Perspektive reagiert. Wie oben dargestellt worden ist, stellen die Vertreter des funktionalen Berufsbegriffs darauf ab, daß der Beruf als Institution, indem er den Aufbau eines bestimmten, identifizierbaren Arbeitsvermögens benennt (zur Bedeutung der Benennungsfunktion siehe DOSTAL/STOOSS/TROLL 1998, S. 444 ff.), Informationen für Betriebe und Arbeitnehmer bereitstellt und damit beiden Seiten Orientierungen ermöglicht. Löst man den Beruf als Insti-

tution auf, so die darin enthaltene Perspektive, sind Informationsverluste für Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Orientierungsschwierigkeiten auf beiden Seiten und damit Effekte für die Mobilität der Beschäftigten und die Substitutionalität der Arbeitsplätze zu erwarten, so daß – will man Leistungsverluste vermeiden – funktionale Äquivalente für die Aufgaben des Berufs gefunden werden müßten. Wie das Zitat anschaulich belegt, sieht Voss dies sehr genau und proklamiert deshalb einen Arbeitskräftetypus, der alle diese Funktionen des Berufs übernehmen soll.

Letztlich hat die subjektorientierte (Berufs-)Soziologie damit die Frage nach den „unbeabsichtigten Nebenfolgen“ von Deinstitutionalisierungsprozessen durchaus im Blick. Wenn also auch die These vom Ende des Berufs nicht ohne funktionalen Blickwinkel auskommt, erscheint es wenig sinnvoll die soziologischen Auseinandersetzungen zwischen Subjektorientierung auf der einen Seite und Strukturfunktionalismus und Systemtheorie auf der anderen Seite in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinein zu tragen. Dies scheint um so weniger geboten, als bislang noch nicht geklärt ist, ob der vorgeschlagene radikal subjektorientierte Aufbau des Arbeitsvermögens im Sinne des Typus vom Arbeitskraft-Unternehmer tatsächlich all jene Funktionen übernehmen kann, die als Leerstellen entstünden, wenn der Beruf als Institution entfiel.

5. *Schlußbetrachtung: „Folgenabschätzung“ als Fokus der Berufsbildungsforschung*

Wie in der vorstehenden Rekonstruktion der Diskussionslage zur „Krise des Berufs“ gezeigt, ist die Debatte nicht nur durch den Anschluß an zwei thematische Schwerpunkte des soziologischen Modernisierungsdiskurses, sondern vor allem dadurch gekennzeichnet, daß in der Auseinandersetzung mehr oder weniger implizit mit zwei verschiedenen Berufsbegriffen operiert wird, die jeweils andere Relevanzen und Ergebnisse haben und insofern ihre saubere Trennung in der wissenschaftlichen Debatte nahelegen.

In der am klassischen Berufsbegriff ausgerichteten Diskussionslinie, die den „Beruf“ merkmalthetheoretisch unter dem Gesichtspunkt des Lebensberufs sowie seiner identitätsstiftenden respektive bildungsgenerierenden Bedeutung auffaßt, wobei die Autoren denselben Begriff deutend heranziehen, den sie verwenden, löst sich die Sinnhaftigkeit des Berufs dann auf, wenn die zugrunde gelegten Merkmale in der Wahrnehmung der Autoren nicht im materialen Sinne in der „Realität“ anzutreffen sind. Dies sei unter Bedingungen der Fall, unter denen der Beruf – metaphorisch formuliert – seinen Träger nicht dauerhaft bzw. lebenslang „besitzt“, sondern sich der Biographieverlauf durch nicht ausbildungsadäquate Beschäftigung, Berufswechsel etc. vom „Beruf“ im materialen Sinne ablöst. Zum Problem wird dies für Autoren, die sich kategorial auf ein klassisches Berufsverständnis beziehen, offenbar vor dem Hintergrund einer implizit eingenommenen „return of investment“-Perspektive, die den „Wert“ bzw. die Legitimität des Berufs daran bemißt, ob sich jene Investitionen, die die Betriebe und die Auszubildenden mit der Berufsausbildung tätigen, in einer gleichbleibenden „Rendite“ unmittelbar sichtbar auszahlen. Eine solche Perspektive übersieht allerdings, daß sich die unter aktuellen Knapp-

heitsbedingungen naheliegend erscheinende Frage nach der Amortisierung von Bildungsinvestitionen sachlogisch nicht auf den „Beruf“ beschränken läßt, sondern im Gegenteil jede Investition in Bildung und Qualifikation in Frage stellen kann. Zudem ist die Amortisierung einer Bildungsinvestition keineswegs an unmittelbar sichtbare, in zeitlicher Hinsicht konstante „Renditen“ gebunden. So zeigen jüngere Auswertungen zur Weiterbildungsbeteiligung, daß der „Beruf“ – anders als die „Metapher“ vom Lebensberuf suggeriert – auch als „Rahmung für erwerbsbezogene Veränderungen im Lebenslauf“ (HARNEY/GESELBRACHT/WEISCHET 1999, S. 382) fungiert, d.h., daß auch Menschen, die flexibel sind, dies im Deutungsrahmen des „Berufs“ tun.

Während der funktionale Berufsbegriff diese Sichtweise integrieren kann, wird der klassische Berufsbegriff in einer Weise verwandt, daß die seine Semantik tragenden Merkmale relativ starr nur als realitätskonform oder als realitätsfern eingestuft werden, womit der „Beruf“ dann entweder bestätigt oder aufgegeben wird. Auf diese Weise gerät die von KLAUS BECK plausibel als empirische eingeordnete Frage nach der subjektiven Erzeugung von „Beruflichkeit“, deren Beantwortung nicht allein durch die Beschreibung der äußeren Veränderung von Erwerbsarbeit erfolgen könne, nicht in den Blick (BECK 1997, S. 359). Insgesamt wird der „Beruf“ unter dem Vorzeichen seiner klassischen Bedeutung primär als Kategorie wahrgenommen, die die Handlungsmöglichkeiten von Betrieben und Auszubildenden beschränkt, so daß die zweite Seite, die zu einer Institution immer dazu gehört, nämlich ihr „Ermöglichungscharakter“ von Handlungen, begrifflich unterbestimmt bleibt. In der Konsequenz wirft der „klassische“ Berufsbegriff, die entscheidende Frage nach den „funktionalen Äquivalenten“, die im Falle von institutioneller „Entberuflichung“ zu erwarten wären bzw. benötigt würden, gar nicht erst auf.

Demgegenüber unterstreicht der funktionale Berufsbegriff die basale Tatsache, daß sich eine Problemstellung nicht dadurch mit auflöst, daß man eine für sie gefundene institutionelle Bearbeitungsform eliminiert. Die handlungsermöglichende Bedeutung von „Beruf“ betonend, öffnet das funktionale Berufsverständnis auf diese Weise die Perspektive für historisch und internationalvergleichende Analysen, die zeigen könnten, mit welchen funktionalen Äquivalenten bzw. unbeabsichtigten Nebenfolgen zu rechnen wäre, wenn der Beruf nicht mehr als Form zur Gewährleistung und Benennung eines standardisierten, von den partikularen Qualifikationsanforderungen der Betriebe verselbständigten Arbeitskraftmusters bereit stünde.

Dies im Blick zu behalten, ist zunächst die Voraussetzung dafür, daß die erziehungswissenschaftliche Diskussion den Anschluß an die industriesoziologische Berufsdiskussion wahren kann. Zudem ist es aber auch die Bedingung dafür, daß die bislang ungeklärte Frage, ob die sowohl in der subjektorientierten Soziologie als auch im allgemeinen Diskurs um das lebenslange Lernen anklingenden Effizienzhoffnungen, die auf „just in time“ zu realisierende Lernprozesse gerichtet sind, auch dann gehegt werden können, wenn diese Lernprozesse nicht mehr an Grundlagen anschließen können, die in lebensgeschichtlich früheren, institutionell – etwa beruflich – gerahmten Lernprozessen gelegt wurden. Den Diskurs um das Ende des Berufsprinzips an den Fokus der Folgenabschätzung und damit an den funktionalen Berufsbegriff zu binden, könnte angesichts der aktuellen am „Beruf“ ansetzenden Vorschläge zur Berufsbil-

dungsreform, daher als ein Beitrag zu der von KUTSCHA geforderten „auch ordnungspolitisch reflektierten Berufsbildungspolitik als Gegenstand der Berufsbildungsforschung“ (KUTSCHA 1994, S. 53) gelten.

Literatur

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands. Braunschweig 1963.
- ARNOLD, R. (Hrsg.): *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung*. Hohengehren 1997.
- ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. unter Mitarbeit von D. MÜNK: Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen 1995, S. 13–28.
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (1998), S. 461–472.
- BECK, K.: Die Zukunft der Beruflichkeit. In: M. LIEDTKE (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft*. Bad Heilbrunn 1997, S. 351–369.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.
- DERS.: *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a.M. 1993.
- DERS.: Die „Individualisierungsdebatte“. In: B. SCHÄFERS (Hrsg.): *Soziologie in Deutschland*. Opladen 1995, S. 185–198.
- DERS.: *Väter der Freiheit*. In: ders. (Hrsg.): *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M. 1997, S. 333–381.
- DERS.: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a.M. 1998.
- DERS./BECK-GERNSHEIM, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: dies. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M. 1994, S. 10–39.
- DERS./BOLTE, M./BRATER, M.: Bildungsreform und Berufsreform. Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 9 (1976), S. 496–508.
- DERS./BRATER, M./DAHEIM, H.: *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek 1980.
- BLÄTTNER, F.: Über die Berufserziehung des Industriearbeiters. In: *Archiv für Berufsbildung* 6 (1954), S. 33–42.
- BOLTE, K.M.: Subjektorientierte Soziologie – Plädoyer für eine Forschungsperspektive. In: ders./G. TREUTNER (Hrsg.): *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie*. Frankfurt a.M./New York 1983, S. 12–36.
- BOURDIEU, P./BOLTANSKI, L.: Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: P. BOURDIEU u.a. (Hrsg.): *Titel und Stelle*. München 1978, S. 89–115.
- CORSTEN, M.: Berufsbiographien als institutionelle Skripte. In: E.M. HOERNING/M. CORSTEN (Hrsg.): *Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler 1995, S. 39–53.
- CROZIER, M./FRIEDBERG, E.: *Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation*. Hain 1993.
- DOSTAL, W./STOOSS, F./TROLL, L.: Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (1998), S. 438–460.
- EULER, D.: *Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens und Dissenslinien*. Bonn 1998.
- GEISSLER, K.A.: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan* 19 (1991), S. 68–77.
- DERS.: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 90 (1994), S. 647–654.
- GEORG, W./SATTEL, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen 1995, S. 123–141.
- GEORG, W.: Schulberufe und berufliche Schulen. Zum Funktionswandel beruflicher Vollzeitschulen. In: ders. (Hrsg.): *Schule und Berufsausbildung*. Bielefeld 1984, S. 103–126.
- DERS.: Verlieren Beruf und Arbeit an Bedeutung? Wertigkeit von Beruf und Arbeit für die personale Existenz. In: *Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen und Kollegschaften in Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.): *Berufliche Kompetenz ist Lebensperspektive. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen und Kollegschaften*. Krefeld 1993, S. 30–46.

- GLASERSFELD, E. v.: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M. 1996.
- GREINERT, W.-D.: Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der Krise des „dualen Systems“ der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 357–372.
- HARNEY, K.: 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. Krefeld 1985, S. 118–130.
- DERS.: Beruf ist Lebensperspektive. Berufsform – eine Form der Kompetenzvermittlung. In: Der Berufliche Bildungsweg 1998, H. 3, S. 2–4.
- DERS./RAHN, S.: Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen im Spiegel des Berufskollegs. In: Der Berufliche Bildungsweg 1999, H. 3/4, S. 17–20.
- DERS./GESELBRACHT, S./WEISCHET, M.: Die Beziehung zwischen beruflicher, betrieblicher und geschlechtsspezifischer Ewerbssegmentierung als Bestimmungsgröße für die Weiterbildungsteilnahme. In: F. JELICH/G. SCHNEIDER (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen 1999, S. 377–391.
- HEIDEGGER, F./RAUNER, G.: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1997.
- HEIDENREICH, M.: Bildungsexpansion und betriebliche Informatisierungsprozesse – Ein Drei-Länder-Vergleich. In: Soziale Welt 42 (1991), S. 46–67
- KELL, A./FINGERLE, K.: Berufsbildung als System? In: K. HARNEY/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 305–330.
- KERN, H./SABEL, C.F.: Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: N. BECKENBACH/ W. v. TREECK, (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. (Soziale Welt, Sonderbd. 9) Göttingen 1994, S. 605–624.
- KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN DER FREISTAATEN BAYERN UND SACHSEN: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn 1997.
- KONIEZKA, D./LEMPERT, W.: Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), S. 321–339.
- KUTSCHA, G.: ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), S. 535–548.
- DERS.: Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In: F. BUTTLER/R. CZYCHOLL u.a. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Dokumentation des 1. Forums Berufsbildungsforschung 1993 an der Universität Oldenburg. Nürnberg 1994, S. 40–56.
- LEMPERT, W.: Das Märchen vom unauffaltamen Niedergang des „dualen Systems“ In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995), S. 225–231.
- LIPSMEIER, A.: Vom verlassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), S. 481–495.
- LISOP, I.: Neue Beruflichkeit – berechnete und unberechnete Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: H. GEISSLER (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996, S. 285–300.
- MAYER, K.-U.: Lebenslaufforschung. In: W. VOGES (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 51–73.
- PAUL-KOHLHOFF, A.: Ist der Beruf out? In: Die Mitbestimmung 43 (1997), S. 18–20.
- VOSS, G.: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998), S. 473–487.
- WYGOTSKI, L.S.: Denken und Sprechen. Berlin 1964.

Anschrift der Autorin:

Sylvia Rahn, Ruhr-Universität, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 44780 Bochum

Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern

*Prozesse, Strategien und Leitbilder einer unvollkommenen
Modernisierung*

1. Einleitung

Den Prozeß der Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern zu beschreiben und zu analysieren, um Aussagen über eine am Beruf und an berufliche Anforderungen gekoppelte Rationalität der inszenierten Veränderungen treffen zu können, zwingt in fast unangemessener Weise zu Beschränkungen: Einerseits müßten die Erfahrungen und Perspektiven der Individuen, der Wirtschaftsakteure (Betriebe, Korporationen, Institutionen), die Perspektiven der Gesellschaft als kulturelle und soziale Einheit (Nation) und nicht zuletzt die Perspektiven der die Transformation vorantreibenden politischen Akteure berücksichtigt werden. Andererseits wäre auch die ideologische Funktion der Transformation und ihre ideologiebildende, reformresistente und strukturkonservative bildungspolitische und bildungssystembezogene Bedeutung zu behandeln, weil im Prozeß der Veränderung „der Beruf“ als Orientierungsmuster überhaupt nicht qualifiziert zum Ausdruck kommt. Zusätzlich müßten die erwähnten Perspektiven dann auch noch für die alten und neuen Länder unterschieden werden, denn es liegt auf der Hand, daß hier je unterschiedliche Ausgangslagen, Optionen, Erwartungen und Legitimationsmuster sowie Entwicklungsszenarien vorherrschen. Nimmt man hinzu, daß neben einer Darstellung und Analyse von Funktionen auch noch Prozesse und Ergebnisse zu beschreiben und zwischen der subjektiven Verarbeitung und volkswirtschaftlichem, an berufliche Qualifizierungsprozesse gekoppeltem Progreß (oder Rückschritt?), gesellschaftlichem Integrationsgehalt und sozialer Destabilisierung zu differenzieren wäre, dann wird deutlich, daß all dies in einem einzelnen Beitrag nicht umfassend thematisiert werden kann. Zudem fehlen für die genannten Themenfelder auch häufig noch entsprechende Forschungen, so daß vielfach lediglich eine Plausibilitätsebene bemüht werden könnte.

Wenn der nachfolgende Beitrag trotz der eingestandenen Beschränkungen dennoch die Transformation der Berufsbildung in der relevanten Zeitspanne von 1989 bis 1994 bilanzierend aufgreift, dann geschieht das in der Gewißheit, daß auch ein eingeschränkter, aber deutlich pointierter Zugriff auf das Thema berufspädagogischen Erkenntnisgewinn ermöglichen kann. Das gilt vor allem, insofern gezeigt wird, daß der Transformationsprozeß der Berufsbildung in Deutschland nicht unbedingt der Logik beruflich-qualifikatorischer Reformbemühungen folgte und auch nicht auf die subjektive und individuelle Verwertbarkeit der Qualifizierung in der Transformationsphase gerichtet war, sondern

eher politischen und sozialpolitischen Zwängen untergeordnet wurde. Sie hatten mit beruflich-qualifikatorischen Intentionen oft nur wenig gemein; eine am Beruf orientierte oder um „den Beruf“ zentrierte Deutung der Modernisierungserfordernisse wurde unterlassen. Die leitende These ist also: Die Entwicklung und Ausgestaltung des Systems der Berufsbildung in der Phase der Transformation folgte nicht einer internen, sach- und problembezogenen Binnenlogik der berufsbildungsrelevanten Akteure, sie bezog sich nicht auf Diskurse und Diagnosen der Fachwelt oder auf wesentliche, durch die Berufsbildungsforschung eindeutig identifizierte Struktur- oder Systemzwänge, sondern auf anderweitig definierte Logiken und (scheinbare) Verfahrenszwänge. Daß somit eine entscheidende Chance für eine sachgerechte Modernisierung der Qualifizierung für und Verwertung von individuelle(n) und kollektive(n) Arbeitsvermögen vertan wurde, ist eine Tatsache – theoretischen Nutzen aus einer Bilanzierung der Transformationsphase zu ziehen, könnte eine Aufforderung sein.

Dabei muß vorab deutlich markiert werden, daß gerade im Falle der deutschen Transformation von Berufsbildung immer von der beruflichen Aus- und der beruflichen Weiterbildung zugleich zu reden ist. Es entspricht dem realen Verlauf der Transformation und den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Initiativen, wenn dabei im zweiten Teil dieses Beitrages die berufliche Weiterbildung im Vordergrund steht.

2. Etappen der politischen Transformation der Berufsbildung

Offiziell kann man als Ausgangspunkte für die politische Transformation der Berufsbildung in Deutschland den „Einigungsvertrag“ vom 31. August 1990 sowie den tatsächlichen Beitritt der DDR in den Geltungsbereich des Grundgesetzes mit Wirkung vom 3. Oktober 1990 ansehen. Indem der Einigungsvertrag die sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anpassungsleistungen der neuen Länder für den Beitritt definierte und entsprechende Regulierungen vorbereitete (KORTE/WEIDENFELD 1993), gab er auch der Bildungspolitik für die „Phase der Wende“ (FUCHS/REUTER 1995) seinen Rahmen.

Unmittelbar vor und kurz nach der ersten freien Volkskammerwahl in der DDR konnte noch erwartet werden, daß die verschiedenen gesellschaftlichen Kräfte der DDR das gesamte Bildungssystem in einem internen, kontrovers und pluralistisch ausgehandelten Reformprozeß einer Revision und eigenständigen Erneuerung unterziehen würden (vgl. die Dokumente der Parteien DEMOKRATISCHER AUFBRUCH, CDU und SPD der DDR, ZENTRALER RUNDER TISCH in FUCHS/REUTER 1995), und dabei war auch immer an eine eigenständige Reform des Systems der Berufsbildung gedacht. Im weiteren Verlauf des Einigungsprozesses wird etwas völlig anderes erkennbar:

„Je stärker der deutsche Einigungsprozeß seine Eigendynamik entfaltete, desto schneller wandelte sich das ursprüngliche Projekt ‚Bildungsreform‘ zu der Aufgabe ‚Neu- und Umgestaltung des ostdeutschen Bildungswesens nach westdeutschem Vorbild‘“ (FISCHER 1993, S. 59).

Für diesen Prozeß der vollständigen Angleichung anstelle der Reformierung hatte man aber in der Volkskammer bereits vor dem Beitritt mit den Gesetzen

„über die Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes“ und „über die Berufsschulen“ vom 19. Juli 1990 den Boden bereitet und so auf eine eigenständige Modernisierung der Berufsbildung gänzlich verzichtet. Ohne erkennbaren Anlaß wurde in der DDR innerhalb kürzester Zeit eine bildungspolitische Position aufgegeben, die von Reformwillen und -vorhaben geprägt war und sicherlich der gesamten deutschen Berufsbildungspolitik Entwicklungschancen geboten hätte, zumal zu diesem Zeitpunkt in den alten Bundesländern eine intensive Diskussion über die „Krise des Dualen Systems der Berufsausbildung“ begonnen hatte (GEISLER 1991; GREINERT 1992; KUTSCHA 1997), um ebenfalls bildungspolitische Reformperspektiven auszuloten (STRATMANN/SCHLÖSSER 1990). Für diese Reformabstinenz und für die Bereitschaft zur vollständigen Systemanpassung gab es in der DDR eine weitverbreitete, fast konsensuale Begründung, die einen Verzicht offensichtlich nahelegen schien: Sie bezog sich einerseits auf ein spezifisches Verständnis von Transformation, andererseits auf ein daran gekoppeltes unhinterfragtes und banalisiertes Modernisierungsverständnis.

2.1 Transformation als Modernisierungschiffre

In der „Zeit der Wende“, der „Phase des gesellschaftlichen Übergangs“ oder der „Umbruch- oder Umbauphase“ – so die historischen, soziologischen und politikwissenschaftlichen Umschreibungen – gewann der Begriff der „Transformation“ zentrale Bedeutung, als die entscheidende Chiffre für die Interpretation der politischen und sozialen Prozesse der Anpassung/Angleichung der DDR an das westdeutsche „Muster“. Transformation wurde verstanden als der Prozeß der Anpassung realsozialistischer Gesellschaften und ihres planwirtschaftlich-zentralistischen Wirtschaftssystems sowie ihrer weiteren Politik an kapitalistisch-demokratische Wirtschafts- und Gesellschaftspraktiken und die sie formierenden Regulierungen. Mit einem eigentlich nicht geklärten Transformationsbegriff, in dessen Mittelpunkt der

„radikale(n) Systemwechsel (stand, d. Verf.), der mit der Ablösung einer zentralen Verwaltungswirtschaft durch die Marktwirtschaft, dem Wechsel von der Diktatur einer Partei zu einer freiheitlichen Demokratie und dem Übergang von einer autoritär verfaßten zu einer pluralistischen Demokratie verbunden ist“ (WILHELM BLEEK, zit. in SANDSCHNEIDER 1995, S. 33 f.),

verband man eine Strategie, in der Inkorporation als Integration zur alleinigen Maßgabe der Transformation wurde. Deren Verlauf, da war man sicher, würde im wesentlichen ökonomisch akzentuiert sein. Deshalb wurde von einer erfolgreichen Transformation nicht viel mehr als eine unverzügliche Entwicklung „vom Plan zum Markt“ erwartet, Transformation also einem primär ökonomischen Kalkül unterzogen (WAGNER 1991), dem sich sämtliche Transformationschritte anzupassen hätten und auch, so die Erwartung, naturgegeben anpassen würden.

Als Basis solcher Ausnahmen kann ein Modernisierungsverständnis ausgemacht werden, das, banal gesagt, westliche entwickelte Industriegesellschaften und ihre systemischen Eigenschaften als modern und östliche ehemals realso-

zialistische Gesellschaften als vormodern und geradezu anachronistisch, als historisch überlebte Systeme, Nationen und Gesellschaften kennzeichnete. Damit waren die offenen Fragen im Prozeß der Transformation einer ökonomisch überakzentuierten Transformationstheorie untergeordnet, deren Zentrum eine „Theorie der überfälligen Modernisierung“ der die osteuropäischen Länder und der DDR (DÜSSELDORFF 1997, S. 32 ff.) ausmachte: „Tatsächlich wurde die Modernisierungstheorie ... zur vorherrschenden, optimistischen Theorie der osteuropäischen Transformation“ (MÜLLER 1995, S. 9). Diese Sichtweise stand unter einem Primat der vollständigen ökonomischen Strukturanpassung und ließ für Reformvorhaben so gut wie keine Spielräume. Dieser allgemeinen politischen Sichtweise, das wird im folgenden gezeigt, schlossen sich nun auch bildungspolitische und berufsbildungspolitische Akteure an, für deren Verständnis ebenfalls die Transformationsprogrammatische ‚vom Plan zum Markt‘ und ihre modernisierungsbezogenen (banalen, s. o.) Implikationen prägend waren.

2.2 *Berufsbildungspolitische Programmatik der Transformation und die Tabuisierung von Reformvorhaben*

In die Bereitschaft zum Verzicht auf Reformen des Berufsbildungssystems seitens der DDR gehört aber auch die Tatsache, daß von westdeutscher Seite diese Reformabstinenz geradezu eingefordert wurde. Wie man den Protokollen der vom 16. Mai bis zum 18. September 1990 unter der Leitung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, JÜRGEN W. MÖLLEMANN, arbeitenden Gemeinsamen Bildungskommission entnehmen kann, die „Grundsätze und Empfehlungen für eine Umgestaltung der ostdeutschen Bildungslandschaft (zu verabschieden“ sollte (FISCHER 1993, S. 59), wurde an beiderseitige Reformen ernsthaft nicht gedacht. War im Protokoll der konstituierenden Sitzung vom 16. Mai 1990 noch von „ein(er) schrittweise(n) Zusammenführung der beiden Bildungs- und Wissenschaftssysteme“ (GEMEINSAME BILDUNGSKOMMISSION 1990a, S. 208) die Rede, und wurde in der zweiten Sitzung des Gremiums noch „die Sicherung eines geordneten Übergangs der beruflichen Bildung in die soziale Marktwirtschaft“ (dies. 1990b, S. 212) als Ziel formuliert, so lassen weder dieses Gremium noch andere bildungspolitisch oder berufsbildungspolitisch entscheidende Akteure irgendwelche konkrete Strategien erkennen, diesen Weg einer ‚behutsamen Anpassung‘ durch kooperierende Reformvorhaben zu ermöglichen. Endgültig deutlich wird dies im Protokoll der abschließenden Sitzung der GEMEINSAMEN BILDUNGSKOMMISSION (1990c, S. 222), in welchem rückblickend festgestellt wird, daß „im Bereich der beruflichen Bildung die schnellstmögliche Einführung des Ordnungsrahmens der Bundesrepublik“ – also die Anwendung des Berufsbildungsgesetzes, der Handwerksordnung, der Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz über die Berufsschulen, der Ausbildungsordnungen und der berufsschulischen Rahmenlehrpläne – die „Basis für den Reformprozeß in der beruflichen Bildung“ (ebd.) geschaffen hätte. Aus dem Gesagten wird deutlich, daß hier „Reform“ als bloße Destruktion der alten Strukturen (DDR) und als bruchloser Übergang in neue (eigentlich: auch alte Strukturen) der Bundesrepublik gedacht wurde. Insofern ist ge-

rade diese Programmatik der vollständigen und einseitigen Anpassung der neuen Länder an die alten Länder Ausdruck der oben beschriebenen Transformationsverfahren, die – bildhaft ausgedrückt – dem „Westen“ Besitzstände wahren halfen und dem „Osten“ Unterwerfung aufnötigten. Man kann an dieser Stelle über diesen Prozeß der Kolonialisierung der Bildungspolitik sowie über die der Kolonialisierung korrespondierende subjektive und kollektive Identitätsschädigung durch „Entwertung“ von Bildungsbiographien usw. spekulieren, man mag auch aus heutiger Sicht diese Kolonialisierung bedauern, für den Kontext dieses Beitrages bleibt allein festzuhalten, daß die Programmatik der Kommission für die Transformation ein denkbar ungünstiger Ausgangspunkt für eine Überprüfung und Konsolidierung des Bildungssystems und des Berufsbildungssystems gewesen ist.

2.3 Modernitätsdefizite als argumentative Basis für Reformabstinenz in der Berufsbildung und als Impuls für berufliche Weiterbildung

Indem eine Revision des westdeutschen Berufsbildungssystems unterblieb und sich die generelle bildungspolitische Perspektive durchsetzte, das Bildungssystem der (alten) Bundesrepublik müsse zur „Blaupause einer Zielbeschreibung“ werden (KLEMM/BÖTTCHER/WEGEN 1992, S. 13), wurde auch die eigentlich angebrachte Revision (s. o.) der curricularen Vorgaben und der didaktisch-methodischen Orientierung für die Berufsausbildung versäumt. Auch hier wurde erkennbar (LIPSMEIER 1995), daß eine Strategie der Besitzstandswahrung regiert hat, unabhängig davon, ob dies faktisch angebracht und zu rechtfertigen war. Was aber überhaupt in bezug auf Qualifizierung in den neuen Ländern mit Blick auf die Transformation ratsam gewesen wäre, konnte 1990 eigentlich gar nicht beurteilt werden:

„Da keinerlei historische Erfahrungen über die Auswirkungen und Zusammenhänge vorliegen, die mit einem derartigen abrupten und fundamentalen Systembruch und -wechsel verknüpft sind, sind wahre und empirisch gehaltvolle Aussagen bezüglich Verlauf und Ausgangspunkt dieses Experiments kaum möglich. Rationales und in Zukunft gerichtetes politisches Handeln muß sich jedoch im Prinzip auf wissenschaftlich fundierte Aussagen mit prognostischem Gehalt stützen können. Zukunftsaussagen fehlt aber derzeit die Grundlage, denn sie können weder auf Vergangenheitstrends aufbauen noch genügend konkrete politische Zielvorgaben ins Kalkül einbeziehen“ (BLASCHKE/KOLLER/KÜHLEWIND/MÖLLER/STOOS 1990, S. 4).

Dennoch handelten die Beteiligten so, als sei die notwendige Richtung für Qualifizierungsprozesse in den neuen Ländern in der Transformationsphase identifizierbar:

„Bei der Initiierung von Fortbildung und Umschulung im Beitrittsgebiet wurde davon ausgegangen, daß eine weltmarktorientierte Marktwirtschaft andere und konkurrenzfähige Qualifikationen als eine abgeschottete Planwirtschaft benötigt. Diese Weiterbildungsaktivitäten müssen frühzeitig einsetzen ... Es wäre unverantwortlich, erst abzuwarten, bis neue Arbeitsplätze entstehen oder gar entstanden sind. Ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften würde in diesem Falle die Aufwärtsentwicklung hemmen. Kurz: Mit Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen verbessern die Arbeitnehmer in Ostdeutschland ihre berufliche Qualifikation und orientieren sich an den Erfordernissen des Weltmarktes“ (GRÖBNER 1992, zit. in HEINELT/WECK 1998, S. 78).

Die im Zitat erkennbare Defizitzuschreibung in bezug auf das Qualifikationsniveau ostdeutscher Arbeitskräfte war zu Beginn der Transformation gängig. Für die Modernisierung der Ökonomie der neuen Länder, so wurde es u. a. auf dem 25. Deutschen Soziologentag 1990 in Frankfurt am Main in der Arbeitsgruppe „Wirtschaftssoziologie“ zunächst formuliert, seien Qualifizierungsstrategien von „entscheidender Bedeutung“ (GRÜHN/HEERING 1991, S. 572). Auch in anderen Quellen ist nachzulesen, daß der Weg „von der Kommandowirtschaft zur Marktwirtschaft“ nicht nur in der DDR (WINDSCHEID 1993), sondern in den osteuropäischen Staaten insgesamt nur über Reformen des Bildungssystems zu erreichen und der Weg „vom Plan zum Markt“ maßgeblich über Qualifizierungserfolge zu begehen sei (SCHLAFFKE/WEISS 1993). Neben der Anpassung der Ausbildung an die neuen Gegebenheiten hätte die berufliche Weiterbildung fortan eine besondere Stellung einzunehmen (THIELE 1993). Durch Anstrengungen in der Aus- und Weiterbildung, so eine These, „sei es möglich, bestimmte strukturelle Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage nach Arbeitskräften in der gegenwärtigen Umbruchsituation der ostdeutschen Wirtschaft zu überwinden“ (GRÜNERT 1993, S. 27).

In dieser Form wurde berufliche Qualifizierung ein entscheidendes Medium für den Weg „Vom Plan zum Markt“ (SCHLAFFKE/WEISS 1993), ja die ausreichende Bereitstellung von ‚Humankapital‘ avancierte zeitweise zur Generallösung der Transformation schlechthin: „Insgesamt erweist sich so der Aufbau eines Humankapitals, das den ostdeutschen Betrieben das Überleben sichert, als Kernproblem der Transformationsprozesse“ (SCHWARZ/ALBACH 1994, S. 38).

Für diesen Aufbau reichten allein Initiativen im Ausbildungsbereich nicht aus: Kapazitäre Engpässe, strukturelle und institutionelle Hemmnisse und vielfältige andere Schwierigkeiten erwiesen bald,

„... daß die schnelle Übertragung des Berufsbildungsgesetzes auf das Gebiet der DDR wesentlich größere Schwierigkeiten mit sich brachte, als man hätte erwarten können. Allerdings wurden einige dieser Unterschiede (der Unterschiede der Ausbildungssysteme, d. Verf.) erst durch die entstehenden ökonomischen Übergangsprobleme so vergrößert, daß sie sich deutlich dysfunktional auswirkten“ (HÖRNER 1997, S. 155).

Diese Befunde legten nahe, die zunächst nur unterstellten Qualifizierungsdefizite über berufliche Weiterbildung zu kompensieren. Und wenn das gerade Zierte ein eher ernüchterndes Fazit für die Transformation der Berufsausbildung gibt, dann kann im folgenden auch ein relativ skeptisches Bild von der beruflichen Weiterbildung in der Transformation gezeichnet werden. Auch hier gilt aus heutiger Sicht, daß vieles vorschnell formuliert und bewertet und Weiterbildung für ganz andere Zwecke als die der beruflichen Qualifizierung initiiert wurde. Nicht zuletzt läßt auch die berufliche Weiterbildung erkennen, daß die hier seit langem debattierte Regulierungsproblematik (DOBISCHAT/HUSEMANN 1995) der Weiterbildung trotz ihres Booms in der Transformationsphase einer Lösung nicht nähergekommen ist.

3. Der Einsatz der beruflichen Weiterbildung

3.1 Weiterbildung als schnelles Reaktionsmuster im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik in der Transformation und als universelles Medium der Beschäftigungssicherung?

Arbeitsmarktpolitik in einer übergreifenden Zielbestimmung umfaßt alle Maßnahmen, welche das Angebot an und/oder die Nachfrage nach Arbeitskräften quantitativ und qualitativ beeinflussen (KELLER 1993, S. 263). Die Basis arbeitsmarktpolitischer Aktivitäten bildete das zum Zeitpunkt der Einheit geltende Arbeitsförderungs-gesetz aus dem Jahre 1969, das eine Vielzahl von Einzelinstrumenten im Bereich der Information und Beratung, der Förderung der beruflichen Bildung und der Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen vorsah. Seine Entstehung war eng an die Erfahrungen mit den ökonomischen Entwicklungsprozessen in den 60er Jahren gekoppelt, und es stellte darauf ab, Arbeitsmarktpolitik aktiv und vorausschauend zu gestalten, statt mit ihr reaktiv-kompensatorisch Ausgleichs- und Nachsorgepolitik zu betreiben. Die mit dem AFG durchgesetzte keynesianische Politikkonzeption wies dem Staat die Aufgabe zu, Arbeitsmarktpolitik in den Rahmen der Sozial- und Wirtschaftspolitik zu integrieren (KÜHL 1982, S. 251 ff.; LAMPERT 1989, S. 173 ff.) sowie, gesellschaftlich, verschiedene Politikfelder in eine konzertierte Globalsteuerung einzubinden (BACH 1994, S. 134). Übersetzt in den Zielkatalog des AFG (§ 2) sollten in der Arbeitsmarktpolitik Maßnahmen ergriffen werden, die Arbeitslosigkeit, unterwertige Beschäftigung und Arbeitskräftemangel verhindern, berufliche Beweglichkeit sicherstellen und nachteilige Folgen technischer Entwicklung und struktureller Wandlungen für die Erwerbstätigen abwenden. Kernstück der aktiven Arbeitsmarktpolitik ist bis heute die Förderung der beruflichen Weiterbildung, organisiert als berufliche Fortbildung oder Umschulung. Mit den Instrumenten der Qualifizierungspolitik, so der Leitgedanke des AFG, sollen strukturelle Probleme des Arbeitsmarktes aufgefangen, Mobilitätsprozesse im Sinne von Qualifikationsanpassung an technische Entwicklungen und die Eröffnung von Aufstiegsperspektiven ermöglicht sowie Chancen beruflicher Neuorientierung hergestellt werden.

Im Jahre 1994 feierte das AFG 25jähriges Jubiläum. In der arbeitsmarktpolitischen Diskussion war dies Anlaß, eine Bilanz über seine Wirkungen zu ziehen, vor allem vor dem Hintergrund der Leistungen, die im Rahmen der Qualifizierungspolitik im Transformationsprozeß in den neuen Ländern erbracht wurden (WEBBER 1982; BACH 1994; ARBEITSKREIS AFG-REFORM 1994; SEIFERT 1995). Trotz einer grundsätzlich positiven Gesamteinschätzung des AFG wurde angesichts gewachsener und neuer Probleme am Arbeitsmarkt ein erheblicher Reformbedarf in der Konzeption, den Instrumenten, den organisatorischen Handlungsbedingungen und dem Finanzierungsmodus konstatiert (SCHMID 1996; DOBISCHAT 1997).¹

1 Das AFG ist seit 1998 in das Sozialgesetzbuch III (SGB III) integriert, wobei sich die Zielsetzung der Arbeitsmarktpolitik deutlich verändert hat und ferner nur ein Teil der Kritikpunkte am alten AFG bei der „Reform“ berücksichtigt wurde. Vgl. hierzu besonders: BAYER/DOBISCHAT/KOHSIEK 1998 und 1999.

Spätestens mit der Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion war in Ostdeutschland ein schockhafter Prozeß im Übergang vom „Plan zum Markt“ in Gang gesetzt worden, der die Arbeitslosigkeit sprunghaft ansteigen ließ. Unverkennbar war, daß es sich bei den Beschäftigungseinbrüchen nicht nur um ein vorübergehendes Phänomen handelte, sondern um massive Strukturprobleme. In ökonomischen Szenarien wurde der DDR im Vergleich zu Westdeutschland ein erheblicher Modernisierungsrückstand attestiert, den es „nachholend“ im Transformationsprozeß mittels einer breit angelegten Qualifizierungsoffensive auszugleichen galt (BLASCHKE u.a. 1990), obwohl schnell klar wurde, daß Qualifizierung nur ein Moment der vielschichtigen Strukturdisparitäten als Erblast der DDR-Ökonomie war, die es zu überbrücken galt. Zugleich bildeten sich mit den Beschäftigungsrückgängen im Rahmen industrieller Entflechtung und fortschreitender Deindustrialisierung regionale Disparitäten und Polarisierungstendenzen heraus, die das Problem der Massenarbeitslosigkeit zudem noch sehr unterschiedlich verteilten (BLIEN/HIRSCHENAUER 1995; DOBISCHAT/HUSEMANN 1993). Erkennbar wurde ferner, daß sich die aus den alten Ländern bekannten Segmentationserscheinungen (individuell, branchen- und wirtschaftsstrukturell, betriebsgrößenspezifisch, regional) am ostdeutschen Arbeitsmarkt quasi im Zeitraffer etablierten (BRINKMANN 1995; BRINKMANN/WIEDEMANN 1995).

Die Auflösung von „Modernisierungsblockaden“ mittels einer breit angelegten Um- und Requalifizierung der Erwerbstätigen entsprach dabei der politischen Erwartung, den erforderlichen ökonomischen Strukturwandel mit Hilfe einer flankierenden Arbeitsmarktpolitik zu gestalten. So formulierte der Sachverständigenrat in seinem Gutachten im Jahr 1990 (S. 255):

„Der aktiven Arbeitsmarktpolitik ... kommt im Prozeß der strukturellen Erneuerung eine Schlüsselrolle zu. Sie wird ihr Instrumentarium den Anforderungen entsprechend verbessern und erweitern müssen. Dies wird mit erheblichen Kosten verbunden sein. Aber man muß die Alternative sehen ... Beschränkt man sich ... auf finanzielle Leistungen zur Linderung der Folgen der Arbeitslosigkeit, so muß man damit rechnen, daß viele Arbeitslose den Anschluß verlieren und auf längere Sicht auf Sozialleistungen angewiesen sind ... Eine an Qualifikation orientierte Arbeitsmarktpolitik ist auf Dauer nicht nur die aussichtsreichste, sondern auch die am wenigsten kostspieligste Alternative.“

Mit dieser wirtschaftspolitischen Strategieentscheidung, die ohne größere Recherchen getroffen wurde, rief die Bundesregierung noch vor der politischen Vereinigung die „arbeitsmarktpolitische Offensive Ost“ ins Leben, die in ihren Kosten und im Umfang wohl einmalig gewesen sein dürfte. Mit dem Ziel der beruflichen Weiterbildungsförderung wurde nicht nur die schnelle Implementation arbeitsmarktpolitischer Instrumente des AFG vorangetrieben, sondern auch Voraussetzungen für die Schaffung „sozialer Stauzonen“ geschaffen, um kurzfristig quantitativ sichtbare Entlastungs- und Entzugseffekte am Arbeitsmarkt politisch dokumentieren zu können. Als „Brückenglied“ übernahmen sie die Funktion sozialer Sicherung durch Zahlung von Lohnersatzleistungen und dienten der Verbesserung der Beschäftigungschancen durch Qualifizierung für künftig erwartete Beschäftigungsfelder.

Mit jeweils ca. 1,5 Mio. Teilnehmern an AFG-geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, davon ca. 60 % in den neuen Ländern, erreichte die Qualifizierungsoffensive in den Jahren 1991 und 1992 ihren Höhepunkt, bevor

sie ab 1993 auf ein deutlich niedrigeres Niveau zurückfiel. Bezogen auf die Erwerbsbevölkerung in den neuen Ländern im Jahr 1991, bedeutete das Volumen von ca. 900.000 Teilnehmern einen arbeitsmarktlichen Entzugseffekt von ca. 10 % im Vergleich zu den alten Ländern, die nur ein Niveau von ca. 2 % erreichten. Die Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit für die Weiterbildung betragen für beide Jahre ca. 31 Mrd. DM.

Parallel zur Umsetzung des Arbeitsförderungsgesetzes übernahm das Berufsbildungsgesetz für das ehemalige Gebiet der DDR regulierende Aufgaben. Damit sollte die flankierende Rolle der Berufsbildungspolitik „als Schlüsselbereich für die Bewältigung der wirtschafts-, beschäftigungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Herausforderungen“ herausgestellt werden, so der damalige Bundesbildungsminister ORTLEB (1991, S. 6). Mit dem Arbeitsförderungsgesetz als Finanzierungsgrundlage und dem Berufsbildungsgesetz als Ordnungsbasis waren die zentralen Eckpunkte einer umfassenden Reorganisation des institutionellen Gefüges der beruflichen Weiterbildung gesetzt. Daß damit aber nicht gemeint war, an bestehende Strukturen bzw. Strukturelemente der Weiterbildungsorganisation der ehemaligen DDR anzuknüpfen und gegebenenfalls Erhaltenswertes oder Anschlußfähiges fortzuführen (SIEBERT 1994), machte ORTLEBS Vorgänger, Bundesbildungsminister MÖLLEMANN, deutlich: „Die berufliche Weiterbildung ist kein Experimentierfeld für Bildungspolitiker“ (MÖLLEMANN 1990, S. 9), was nichts anderes heißt, als die Umwandlung des beruflichen Weiterbildungsbereichs unter das Primat der Förderung der beruflichen Bildung im AFG zu stellen und auf die „normative Kraft des Faktischen“ bei der Durchsetzung marktconformer Strukturen zu setzen.

Die historisch gewachsenen beruflichen Weiterbildungsstrukturen der DDR wurden demnach als eine Hypothek eingestuft, die für eine Assimilierung als nicht geeignet angesehen wurde. Damit war politisch ein Weg vorgezeichnet, die Reorganisation der Weiterbildung unter der Bedingung geringer Kontinuität nach den Prinzipien und Systemstrukturen der westdeutschen Weiterbildungslandschaft vorzunehmen (ACHTEL 1992; HUSEMANN 1996). Diese tendenziell totale Angleichung wird aus heutiger Sicht nicht nur für das Berufsbildungssystem, sondern auch für das Bildungssystem insgesamt kritisiert.

„Deshalb habe ich nach dem Fall der Mauer den totalen Oktroy unseres westlichen Bildungssystems samt seinen Verkrustungen und seinen Mängeln bedauert und kritisiert. Wir hätten auch uns von einigen positiven Ansätzen im DDR-Bildungssystem – zum Beispiel der Verbindung und der Gleichwertigkeit von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schullaufbahnen, vom Verzicht auf frühzeitige Auslese und den positiven Wirkungen des sozialen Zusammenlebens – dies alles entideologisiert – durchaus etwas abgucken können. Aber wir wollten es nicht und haben so die Chance für von West und Ost gemeinsam getragenen Bildungsreformen verpaßt“ (HAMM-BRÜCHER 1996, S. 363).

Zeitgleich zur Reorganisation nach westdeutschem Muster setzte ein Prozeß der Destruktion von traditionellen Strukturen beruflicher Weiterbildung in der ehemaligen DDR ein, der bestehende Ressourcen und Kapazitäten, insbesondere auf betrieblicher Ebene als dem Nukleus beruflicher Weiterbildung und Qualifizierung, ausschaltete (DIETRICH 1991; MEIER 1993; AUTSCH/BRANDES/WALDEN 1991; DOBISCHAT/NEUMANN 1991). Mit der Ausdünnung betrieblicher Weiterbildung zugunsten überbetrieblicher Qualifizierung gingen nicht nur die

zentralen Anknüpfungspunkte für die Qualifizierungsprozesse im Zuge betrieblicher Reorganisation und Umstrukturierung verloren, die fehlenden Übungsfelder zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen erwiesen sich auch als die zentrale Engpaßvariable. Bekannterweise stehen sie in der Verbindung mit der Vermittlung fachlicher Qualifikationen im Zielsystem betrieblich organisierter Lernprozesse mit zunehmendem Bezug zum arbeitsplatznahen Lernen an oberster Stelle (DEHNBOSTEL u. a. 1992). Bedenkt man, daß das Lernen im Prozeß der Arbeit das didaktisch-methodische Kernkonstrukt beruflicher Weiterbildung in der ehemaligen DDR darstellte (LIPSMIEIER/DOBISCHAT u. a. 1995) und in dieser Form zur Identitätsbildung beitrug, so kann es nicht verwundern, daß die subjektiv erfahrenen Brüche in den Erwerbs- und Lernbiographien in Korrespondenz mit nunmehr außerbetrieblichen Formen der Inhalts- und Kompetenzvermittlung auch Motive für „Weiterbildungsabstinenz“ freisetzen, zumal dann, wenn künftige Arbeitsmarktperspektiven nicht eingeschätzt werden können (BOLDER 1994, S. 208; KNÖCHEL/TRIER 1995; BAETHGE/ANDRETTA u. a. 1996).

Mit der Etablierung marktförmiger und pluraler Strukturen nach westdeutschem Muster und unter massiver finanzieller Hilfestellung durch die AFG-Förderung kam es rasch zu einer explosionsartigen Gründerwelle von Bildungseinrichtungen außerhalb der Betriebe, die sich mit ihren Angeboten an den Bedingungen des Arbeitsförderungsgesetzes und des Berufsbildungsgesetzes orientierten. Mit einer Trägerstruktur von freien, kommerziellen Anbietern, die aus dem Westen bekannte Bildungskonzepte ohne erforderliche Adaptionen importierten und damit zum Teil Schulungsziele ansteuerten, für die es vom Arbeitsmarkt keine gesicherten Bedarfssignale gab, baute sich eine Weiterbildungsinfrastruktur analog dem westdeutschen Vorbild auf. Mit diesem Import war auch die Übernahme der aus der westdeutschen Diskussion bekannten Probleme u. a. beim Zugang zur Weiterbildung, der Transparenz von Weiterbildung, der Qualität in der Weiterbildung, des Teilnehmerschutzes und der Berücksichtigung von Teilnehmerinteressen in der Weiterbildung, verknüpft, ja diese Problemlagen verschärfen sich vor dem Hintergrund der sich schnell vollziehenden und unkontrollierten Reorganisation (FRIEBEL 1993).

Der Expansion außerbetrieblicher Angebote in der ersten Phase bis 1993/94 stand ein Bedeutungsverlust des Lernortes Betrieb gegenüber (KURZ-SCHERF/MAHNKOPF 1993; WEISS u. a. 1993; DOBISCHAT/HUSEMANN 1992 und 1994). Dabei muß jedoch zwischen unterschiedlichen betrieblichen bzw. branchenspezifischen Aktivitätsmustern differenziert werden. Während neugegründete bzw. von der Treuhand bereits privatisierte Betriebe, zumeist mit Unterstützung der westdeutschen Konzernzentralen, relativ schnell ein Know-how in Sachen betrieblicher Weiterbildung entwickelten und es für erforderliche betriebliche Umstrukturierungsprozesse nutzten (WAHSE/DAHMS u. a. 1996), blieben Treuhandbetriebe, die noch vor der Privatisierung oder Liquidierung standen, deutlich hinter dieser Entwicklung zurück. Grundsätzlich lagen im Vergleich der betrieblichen Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung die neuen hinter den alten Bundesländern nach wie vor deutlich zurück (WAHSE/BERNIEN 1994, S. 42; HÜBLER 1998, S. 123).

Hatte die AFG-Förderung insbesondere in den Jahren 1991 und 1992 eine

Offensive in der Bildungsbeteiligung ausgelöst, wurde mit der 10. Novellierung des AFG im Jahre 1993 und dem „1. Gesetz zur Umsetzung des Spar-, Konsolidierungs- und Wachstumsprogrammes“ zum 1. 1. 1994 der Rückzug eingeleitet. Beide Gesetze reduzierten die Weiterbildungsförderung auf ein arbeitsmarktpolitisches Mindestmaß. Sie markieren damit den vorläufigen Abschluß einer Entwicklung der sukzessiven Rücknahme ursprünglicher Ziele der Weiterbildungsförderung im AFG (SAUTER 1994, S. 346). Das Umschalten in der Förderungspolitik hatte nicht nur einen erneuten Sparkurs zur Folge, sondern diente auch der Eindämmung der ungezügelten institutionellen Expansion in der Bildungslandschaft, wobei sich insbesondere an den fehlenden Qualitätsstandards in den Bildungsangeboten die zentrale Kritik entzündet hatte (FAULSTICH 1992, S. 264). Dieser Stopp, der gleichzeitig eine weitere Normalisierung im Sinne von Angleichung signalisierte, bezeichnet deshalb auch den Endpunkt unseres Untersuchungszeitraums.

3.2 Zwischenfazit

Der Reorganisationsprozeß der beruflichen Weiterbildung wurde durch die „Qualifizierungsoffensive Ost“ aufgrund expansiver AFG-Förderung in Gang gesetzt (BRÖKER/DOBISCHAT/LIPSMEIER u. a. 1995, S. 291 ff.). Mit dem Instrument der beruflichen Weiterbildung gelang es, den Arbeitsmarkt kurzfristig zu entlasten. Parallel zur arbeitsmarktpolitischen Offensive erfolgte eine bildungspolitisch initiierte institutionell-strukturelle Reorganisation im beruflichen Weiterbildungssystem. Im Ergebnis wurden historisch gewachsene Strukturen und Kooperationsformen im Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR mit dem Lernzentrum „Betrieb“ weitgehend demontiert und durch eine marktförmige, außerbetriebliche und plurale Systemstruktur ersetzt. Mit dem Ende der Weiterbildungsoffensive und restriktiveren Förderungsmodalitäten reduzierten sich die Teilnehmerzahlen nach 1992 erheblich. Erhöhte Qualitätsstandards für die Maßnahmen sowie verstärkte Wirtschaftlichkeitsanforderungen führten zu einer deutlichen Marktberreinigung in der Bildungslandschaft, so daß unter den neuen Bedingungen entstandene Trägerstrukturen und Kooperationsnetze erodierten und eine regionale Ausdünnung im Gefüge der Weiterbildung die Folge war. Mit der „zweiten“ Auskämmung blieben insbesondere solche Bildungsträger auf der Strecke, die als typische „Ostanbieter“ aus ehemals betrieblichen Bildungseinrichtungen und Kombinatn hervorgegangen waren. Mit der Neugründung von Unternehmen bzw. durch die Privatisierungspolitik der Treuhand erlebte der Lernort „Betrieb“ eine Renaissance, da zunehmend konkurrenzfähige Betriebe das Instrument der beruflichen Qualifizierung bei betrieblichen Umstrukturierungsprozessen nutzten. In der Folge zeichneten sich die Markierungslinien zwischen betrieblich und öffentlich finanzierter Weiterbildung deutlicher ab, so daß die Strukturmerkmale der West-Weiterbildung mit marktorientierter Regulation vollzogen waren. Damit war zugleich die Basis für eine Verschärfung arbeitsmarktlicher Segmentation nach dem westdeutschen Vorbild gelegt (BAETHGE 1992, S. 313 ff.).

FAULSTICH (1993, S. 25) hat den zuvor skizzierten Transformationsprozeß der beruflichen Weiterbildung als das Auseinanderfallen von Intendiertem und

Realisiertem charakterisiert. Er konstatiert ein „Struktur- und Regulationsparadox“, indem er feststellt, daß die Destruktion des ehemals hochgradig bürokratisierten Weiterbildungssystems in der DDR ungeachtet der Tatsache eingeleitet wurde, daß sich die Weiterbildung im Westen im Trend höherer Systematisierung befindet, und dies durch ein Politikkonzept induziert wurde, das zwar mehr Markt durchsetzen will, sich dabei aber massiver staatlich-finanzieller Ressourcen bedient, um Strukturen zu schaffen, die im Westen politisch nicht hätten durchgesetzt werden können.

4. Bilanz der ersten Transformationsphase im Zeitraum von 1989 bis 1994

Eine vorläufige Bilanz der beruflichen Weiterbildungsförderung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik in den ersten fünf Jahren der Transformation muß die erzielte Wirkungsbreite analysieren und die Ergebnisse nach dem jetzigen Reformbedarf bewerten. Aus beschäftigungs- und sozialpolitischer Sicht kann der Arbeitsmarktpolitik und besonders der beruflichen Weiterbildungsförderung angesichts des drastischen Beschäftigungsrückgangs von über 3 Mio. Arbeitsplätzen in den neuen Ländern ein relativ hoher Wirkungsgrad attestiert werden. Nicht nur, daß der massive Einsatz arbeitsmarktpolitischer Instrumente ein weiteres Ansteigen der Massenarbeitslosigkeit verhindert hat, auf individueller Ebene konnte über die Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen zumindest übergangsweise auch eine soziale Absicherung erreicht und über den Qualifikationserwerb Perspektiven für künftige Beschäftigung gewonnen werden. Andererseits haben die Erfahrungen mit der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung die Grenze und Reichweite der beruflichen Weiterbildung nachhaltig dokumentiert.

Die Probleme lagen auf verschiedenen Ebenen:

(a) Der Transformationsprozeß war eingebettet in tiefgreifende strukturell-wirtschaftliche Veränderungen. Betriebe, Unternehmen und die Erwerbstätigen waren von diesen Veränderungen gleichermaßen betroffen. Der enorme Anpassungsbedarf der Betriebe an Marktbedingungen war in den neuen Ländern nur durch umfassende Reorganisationsmaßnahmen sicherzustellen. Problematisch wirkte sich hierbei aus, daß die öffentlich-berufliche Weiterbildung in zu geringem Umfang die betriebliche Restrukturierung durch eine flankierende Qualifizierung unterstützte. Der fehlende Brückenschlag zwischen öffentlicher Finanzierung und betrieblicher Trägerschaft beruflicher Qualifizierung führte auf individueller Ebene nicht nur zur Abkoppelung von betrieblichen Beschäftigungsperspektiven, sondern durchbrach die bestehenden Beziehungen zum betrieblichen Lernort, der ja individuell den zentralen beruflichen Erfahrungsraum darstellte, und auch zu den Arbeitsprozessen und sozialen Bezügen mit ihren jeweiligen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen.

(b) Mit der bildungspolitisch induzierten Reorganisation des beruflichen Weiterbildungssystems nach marktorientierten Prinzipien wurde berufliche Quali-

fizierung vom Betrieb in die außerbetriebliche Sphäre verlagert. Die damit vollzogene Ausgrenzung und Entkoppelung des betrieblichen Bedarfs und subjektiver Lerninteressen wurde durch Rückgriff auf Bildungskonzepte betriebsexterner Anbieter beschleunigt, die mit ihren Qualifikationszielen vornehmlich und fast ausschließlich den externen Arbeitsmarkt ins Blickfeld nahmen. Angesichts der vielfältigen Unschärfen bezüglich der künftigen Verwertung der erworbenen Qualifikationen übernahm die AFG-Weiterbildung verstärkt Aufgaben einer Qualifizierung auf Vorrat, unabhängig davon, ob dieser Vorrat überhaupt prognostizierbar war. Damit waren die Eckpfeiler für die Teilung des beruflichen Weiterbildungsmarktes in zwei Segmente gegeben: Auf der einen Seite kristallisierte sich sukzessiv die abgeschlossene und selektiv wirkende innerbetriebliche Weiterbildung für die Kernbelegschaften im Prozeß betrieblicher Modernisierung und Reorganisation heraus; auf der anderen Seite existierte die AFG-geförderte berufliche Weiterbildung, nach deren Intention Arbeitslosen der Wiedereinstieg ins Erwerbsleben ermöglicht werden sollte. Während im Falle der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung durchaus eine karrierefördernde bzw. arbeitsplatzstabilisierende Wirkung unterstellt werden kann, gilt dies für die Absolventen der AFG-Weiterbildung nur sehr begrenzt. Nur 43 % der Absolventen einer Bildungsmaßnahme in den neuen Bundesländern waren z. B. sieben Monate nach Abschluß des Lehrgangs beschäftigt (BLASCHKE/NAGEL 1995, S. 195), so daß das Erfolgskriterium „Wiedereingliederung“ skeptisch zu beurteilen ist. Darüber hinaus kann eine Wirksamkeit der AFG-Politik im Hinblick auf die überproportionale „Einbeziehung benachteiligter Erwerbsgruppen“ ebenfalls nicht festgestellt werden (MÄTZKE 1995, S. 28).

(c) Mit der Differenzierung des Weiterbildungsmarktes in ein betrieblich und ein außerbetrieblich finanziertes Segment wird verhindert, daß die betriebsbezogene Personalpolitik und die öffentliche Arbeitsmarktpolitik stärker zusammenwirken. Dabei ist eine Vernetzung beider Bereiche sinnvoll. Erforderlich hierzu ist aber die Verkoppelung der Ressourcen beider Bereiche. Gestützt auf die Erfahrungen mit betrieblichen Beschäftigungsplänen in den 80er Jahren (BOSCH 1990; 1995), die betriebliche Sozialplanmittel mit Mitteln der AFG-Förderung kombinierten und Qualifizierungsmodelle für die von Arbeitslosigkeit bedrohten Beschäftigten bereitstellten, wurden in den neuen Ländern „Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften“, ergänzt durch „Gesellschaften zur Arbeitsförderung, Beschäftigung und Strukturentwicklung“ (ABS), gegründet. Aus heutiger Sicht sind die ursprünglich ambitionierten Erwartungen, mit der Gründung von Auffanggesellschaften die Beschäftigungseinbrüche abzufangen, die betriebliche Orientierung zu erhalten, der Zersplitterung zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildungsorganisation entgegenzuwirken und eine weiterreichende strukturpolitische Perspektive in den Blick zu nehmen, zurückhaltend zu beurteilen. Die Erfahrungen zeigen, daß diese Konzepte, die eine Vielzahl arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, wie z. B. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Kurzarbeit und Qualifizierung, zielgruppenbezogen kombinierten, in ihrer Brückenfunktion bestenfalls geeignet sind, den betriebsexternen Wandel mitzuorganisieren und sozial abzufedern (KNUTH 1995, 1996; NEUMANN/SPIES 1995; BUTTLER 1992; BRINK-

MANN/HILLER/VÖLKELE 1995; BAUR/KÜHNERT/SCHWEGLER-ROHMEIS 1995; HILD 1995).

(d) Die beschäftigungspolitische Transformationskrise stellt sich insbesondere in den neuen Ländern in Form regionaler Strukturkrisen dar, deren Bewältigung kaum durch den Einsatz des AFG-Instrumentariums allein geleistet werden kann bzw. konnte. Zwar können mit einer breitflächig angelegten Weiterbildungspolitik Einfluß auf das qualifikatorische Niveau der Erwerbspersonen genommen, Engpässe am Arbeitsmarkt beseitigt und ein Beitrag zu einer verbesserten regionalen Infrastruktur und Standortqualität geleistet werden. In Anbetracht fehlender Unterstützung aus anderen Politikfeldern, wie z. B. der Wirtschafts-, Struktur- und Beschäftigungspolitik, konnte Weiterbildung innerhalb des begrenzten AFG-Instrumentariums allerdings nur eine komplementäre Funktion zur regionalen Vitalisierung übernehmen. Die Ergebnisse des fünfjährigen Beobachtungszeitraums machen deutlich, daß der notwendige Brückenschlag zur regionalen Strukturpolitik im Untersuchungszeitraum (und auch seither) nicht erfolgt ist, so daß sich regionale Disparitäten durch Ausdünnung von Qualifikationspotentialen weiter verstärken. Die in der Politik vertretene Perspektive, bei der Krisenbewältigung zunehmend auf regionale Lösungspotentiale zu setzen, macht aber für berufliche Weiterbildung nicht nur Grenzen deutlich, sondern läßt auch Handlungsmöglichkeiten erkennen, die aber offenkundig nur gering genutzt werden und deren systematische Entwicklung noch aussteht (DOBISCHAT 1993).

(e) Berufliche Weiterbildung konstituiert sich in einem Geflecht vielfältiger Akteure, partikularer Interessen, rechtlich-finanzieller Zuständigkeiten und curricular differenzierter Strukturen. Die daraus resultierende Zerklüftung hat eine Reihe von Problemstellungen produziert, die seit langem ungelöst und auch durch das Engagement für Weiterbildung in den neuen Ländern keiner Lösung nähergekommen sind. Hier hätte eine veränderte Transformationsstrategie bessere Perspektiven eröffnet, zumal dann, wenn man wirklich reformbereit gewesen wäre. Gerade unter regionalen Aspekten wären Strategien anzusteuern gewesen, die darauf abzielten, verschiedene Handlungsebenen und Handlungsfelder (SAUTER 1993; KLOAS 1996) in Qualifizierungsnetzwerken (WEGGE 1996; SCHMID 1994; BENZENBERG 1999) zusammenzuführen, wie es beispielsweise mit der Gründung „Regionaler Qualifizierungsentwicklungszentren“ ansatzweise und modellhaft in den neuen Ländern intendiert wurde (HÜBNER/BENTRUP 1995). Kerngedanke derartiger Konzepte ist es, den beteiligten Akteuren Dienstleistungen anzubieten, um die Informations- und Beratungsabläufe besser zu koordinieren, Programme abzustimmen, Bedarfslagen zu ermitteln und Qualitätsstandards zu erarbeiten. Dazu muß aber sichergestellt sein, daß die notwendige Kooperation über einen Konsens der daran beteiligten Akteure definiert wird, was nach den bisherigen Erfahrungen schwierig sein dürfte (HERBERTZ/LICHTE u. a. 1994; ALT/HOLZ/SCHOLZ 1995). Wenngleich erste Ansatzpunkte für eine effektivere und optimierte regionale Steuerung beruflicher Weiterbildungsprozesse gegeben sein könnten, darf dies doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß für die berufliche Weiterbildung grundsätzlich eine höhere öffentliche Verantwortung für die Gestaltung von

Markttransparenz, Rahmensetzung, Qualitätskontrolle, Teilnehmerschutz sowie regionaler und lokaler Koordination übernommen werden muß (BUTTLER 1994, S. 41; DOBISCHAT/HUSEMANN 1997).

(f) Dem Verständnis des AFG lag eine enge Verbindung mit den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes zugrunde. Ziel des AFG war die Ermöglichung eines Berufswechsels oder eines beruflichen Aufstiegs. Sichertgestellt war die Qualität der Bildungsmaßnahmen durch die Orientierung an überregional geltenden Standards und Abschlüssen nach dem Berufsbildungsgesetz oder durch staatliche Instanzen, die die Arbeitsmarktgängigkeit der Zertifikate garantieren. Die Herausnahme der beruflichen Aufstiegsfortbildung aus dem Förderungskatalog des AFG hat aber in Verbindung mit der weitgehend unregelmäßig und wenig zertifizierten kurzfristigen Anpassungsfortbildung eine „Ordnungslücke“ entstehen lassen. Zwar hat diese „Ordnungslücke“ zu einer Verbesserung des Instrumentariums zur Messung der Maßnahmequalität durch entsprechende Aktivitäten der Bundesanstalt für Arbeit geführt, eine Einbeziehung der Anpassungsweiterbildung in Konzepte zum Erwerb anerkannter Abschlüsse ist damit jedoch nicht verbunden. Das arbeitsmarktpolitisch Notwendige, d. h. kurzfristige Anpassungsqualifizierung zur schnellen Reintegration, ist offenkundig nicht deckungsgleich mit dem weiterbildungspolitisch Notwendigen, d. h. des perspektivischen Erwerbs arbeitsmarktgängiger Zertifikate, insbesondere dann, wenn es sich bei den Adressaten um Problemgruppen des Arbeitsmarktes handelt, die Curricula, Lern- und Beratungsarrangements benötigen. Hier bleibt eine Verbindung von arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Zielsetzungen erforderlich, die es ermöglichen, die bestehenden förderrechtlichen und ordnungspolitischen Barrieren, z. B. die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung oder die öffentliche Förderung betrieblicher Weiterbildung, zu überschreiten (SAUTER 1994, S. 353; DERS. 1995). Damit steht die Frage der Regulierung beruflicher Weiterbildung wieder verstärkt im Blickfeld (DOBISCHAT/HUSEMANN 1995; v. BARDELEBEN/GNAHS u. a. 1995).

(g) Der hier skizzierte Zusammenhang legt nahe, über die Zukunftsperspektiven der öffentlichen Förderung der beruflichen Weiterbildung nachzudenken. Wenngleich die Diskussion über die Reformnotwendigkeit Tradition hat und immer dann intensiv geführt wurde, wenn finanzpolitische Kalküle zur Amputation aktiver Elemente der Arbeitsmarktpolitik, wie z. B. der beruflichen Bildung, führten (SEIFERT 1995, S. 8), belegen die Erfahrungen mit dem Transformationsprozeß eindringlich den erforderlichen Revisionsbedarf. Dabei kann es nicht wie bisher um partielle Novellierungen in einzelnen Instrumenten oder Veränderungen im Leistungsgefüge gehen, vielmehr muß der Fokus auf eine zukunftsorientierte Ausrichtung der Arbeitsmarktpolitik gelegt werden, der auch die bislang überfrachteten Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsförderung relativiert.

Die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung stellt aber nur eine Seite der Medaille dar. Mit dem Transformationsprozeß, der unter dem puristischen Etikett vom „Plan zum Markt“ seine Umsetzung fand, sind zugleich auch die drängenden Strukturprobleme im System der beruflichen Weiterbildung erneut

auf die Tagesordnung gesetzt worden. Dies betrifft insbesondere die Vielzahl von unübersichtlichen Regelungswerken und gesetzlichen Zuständigkeiten. Der Regulierungs- und Steuerungsbedarf der beruflichen Weiterbildung ist aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs und der differenzierten Aufgabenstellungen sicherlich nicht mehr ausschließlich über verstärkte staatliche Kontrolle und Intervention zu lösen, vielmehr ist auf Kooperation und synergetische Effekte zu setzen. Komplementär zur Revision der beruflichen Weiterbildung in der öffentlich finanzierten Arbeitsförderung ist es daher überfällig, die Diskussion über ein Rahmengesetz für Weiterbildung zu intensivieren, das z. B. öffentliche Verantwortung und die Finanzierung sicherstellt, Ansprüche auf Teilnahme umfassend regelt, Benachteiligungen und Zugangsbarrieren abbaut, Qualitätsstandards gewährleistet, Bildungsgänge flexibel gestaltet und Durchlässigkeiten über Zertifikate garantiert. Vielleicht könnte ein solches Rahmengesetz eine ganze Reihe von Einzelverordnungen überflüssig machen oder zumindest für eine Vereinheitlichung sorgen. Aus Sicht der Forschung ist aber kaum noch rational nachvollziehbar, der gegenwärtig vorrangig politisch-ideologisch motivierten Spar- und Regulierungsdiskussion zu folgen, die weder den Arbeitslosen noch den Beschäftigten, noch den Betrieben irgendwelche Perspektiven für die Bewältigung anstehender Probleme am Wirtschaftsstandort Deutschland eröffnet.

Wenn vom Transformationsprozeß in der Berufsbildung, also der beruflichen Aus- und Weiterbildung, erhofft wurde, organisatorische, institutionelle, curriculare, didaktisch-methodische oder förderungsrechtliche Reformimpulse zu erhalten, dann muß hier eine eher ernüchternde Bilanz gezogen werden: Seit mehr als einem Dezennium steht „der Beruf“ als Grundkonstrukt für berufliches Lernen in Aus- und Weiterbildung ebenso zur Debatte wie Lernortfragen oder Fragen der Lernorganisation; auch Fragen der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung (Modularisierung, lebenslanges Lernen) sind offen, kapazitäre Engpässe und Übergangsprobleme werden deutlich, und nicht zuletzt kann man monieren, daß die Verortung der beruflichen Bildung im Rahmen des Gesamtbildungssystems unbefriedigend ist. Nimmt man das Experimentierfeld „Curriculumentwicklung und didaktisch-methodische Reorientierungen“ (Lernfeldorientierung, Lernen im Prozeß der Arbeit, Schnittstellen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, handlungsorientierte Verfahren und das Konstrukt der Schlüsselqualifikationen) hinzu, dann hätte man erwarten dürfen, daß der Transformationsprozeß ein unter fachwissenschaftlicher Leitung stehender Reform- und Suchprozeß hätte werden können, mit dem die anstehenden offenen Fragen näherungsweise einer Klärung zuzuführen gewesen wären. Nachdem aber die Aus- und Weiterbildung maßgeblich sozial- und arbeitsmarktpolitischen sowie ideologischen Gesichtspunkten untergeordnet war, wurde der Ertrag für eine inhaltliche und strukturelle Konsolidierung des Berufsbildungssystems so ausgesprochen dürftig, wie wir es dargestellt haben.

Literatur

- ACHTEL, K.: Zur beruflichen Bildung Erwachsener in der ehemaligen DDR. In: H. Pütz (Hrsg.): Innovationen in der beruflichen Bildung. Berlin/Bonn 1992, S. 245–251.
- AKADEMIE FÜR RAUMFORSCHUNG UND LANDESPLANUNG (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover 1993.
- ALT, C./HOLZ, H./SCHOLZ, D. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Berlin/Bonn 1995.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ARBEITNEHMERFRAGEN IN DER SPD (Hrsg.): Das 500 000-Job-Gesetz. SPD-Bundestagsfraktion legt neues Arbeits- und Strukturförderungsgesetz vor. Bonn 1995.
- ARBEITSKREIS AFG-REFORM (Hrsg.): Memorandum für ein neues Arbeitsförderungsgesetz. Düsseldorf 1994.
- AUTSCH, B./BRANDES, H./WALDEN, G.: Bedingungen und Aufgaben bei der Umgestaltung des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern. Berlin/Bonn 1991.
- BACH, W.: 25 Jahre Arbeitsförderungsgesetz – ein Grund zum Feiern? In: Sozialer Fortschritt 43 (1994) 6, S. 133–140.
- BAETHGE, M.: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 45 (1992) 6, S. 313–321.
- BAETHGE, M./ANDRETTA, G./NAEVECKE, S./ROSSBACH, U./TRIER, M.: Die berufliche Transformation in den neuen Bundesländern. Münster/New York 1996.
- BARDELEBEN, R. v./GNAHS, D./KREKEL, E./SEUSING, B. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität. Bielefeld 1995.
- BAUR, M./KÜHNERT, U./SCHWEGLER-ROHMEIS: Zum Funktionswandel von Arbeitsförderungsgesellschaften anhand ihrer bisherigen Entwicklung im Land Brandenburg. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28 (1995) 4, S. 492–502.
- BAYER, M./DOBISCHAT, R./KOHSEK, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung nach dem SGB III. Frankfurt a.M. 1999.
- DIES.: (Hrsg.): Die Zukunft der AFG/AFRG-geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III. Frankfurt a.M. 1998.
- BENZENBERG, I.: Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bochum 1998.
- BLANKE, B./WOLLMANN, H. (Hrsg.): Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel. Opladen 1991.
- BLASCHKE, D./KOLLER, M./KÜHLEWIND, G./MÖLLER U./STOOS, F.: Qualifizierung in den neuen Bundesländern. Nürnberg 1990.
- BLASCHKE, D./NAGEL, E.: Beschäftigungssituation von Teilnehmern an AFG-finanzierter beruflicher Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28 (1995) 2, S. 195–213.
- BLIEN, U./HIRSCHAUER, F.: Weder Konvergenz noch Mezzogiorno – Zur Entwicklung regionaler Disparitäten in Ostdeutschland. In: Beschäftigungsobservatorium Ostdeutschland Nr. 3, 1995, S. 14–17.
- BOLDER, A.: Widerstand gegen Weiterbildung – ein Lehrstück über blinde Flecken sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 17 (1994) 3, S. 199–213.
- BOSCH, G.: Qualifizieren statt Entlassen. Beschäftigungspläne in der Praxis. Opladen 1990.
- DERS.: Wenn Personalabbau droht. In: WSI-Mitteilungen 48 (1995) 7, S. 422–430.
- BRAUNEBURGER, S.: Verträge zur deutschen Einheit. In: W. WEIDENFELD/K.-R. KORTE (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit. Bonn 1993, S. 667–682.
- BRINKMANN, C.: Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland: eine Zwischenbilanz nach fünf Jahren Transformation. In: Beschäftigungsobservatorium Ostdeutschland Nr. 3, 1995, S. 4–9.
- BRINKMANN, C./HILLER, K./VÖLKER, B.: Zur Entwicklung von Beschäftigungsgesellschaften in Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28 (1995) 4, S. 479–491.
- BRINKMANN, C./WIEDEMANN, E.: Arbeitsmarktrisiken im ostdeutschen Transformationsprozeß: Ergebnisse des Arbeitsmarkt-Monitors 1989 bis 1994. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28 (1995) 3, S. 323–338.
- BRÖKER, A./DOBISCHAT, R./LIPSMEIER, A./DÜSSELDORFF, K./HUEBNER, C./KLASEN, F.: Institutionell-strukturelle Reorganisation beruflicher Weiterbildung unter den Rahmenbedingungen des Arbeitsförderungsgesetzes im Kontext regionaler Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern. Karlsruhe/Duisburg 1995.
- BUTTLER, F.: Wie weit reicht die Brückenfunktion der Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland? In: WSI-Mitteilungen 45 (1992) 11, S. 721–728.
- DERS.: Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 27 (1994) 1, S. 33–42.

- DIETRICH, R.: Das System beruflicher Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR mit Ausblick auf künftige Strukturprobleme in den neuen Bundesländern. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 24 (1991) 2, S. 432–439.
- DOBISCHAT, R.: Analysen und Perspektiven regionalisierter Berufsbildungsforschung. In: *AKADEMIE FÜR RAUMFORSCHUNG UND LANDESPLANUNG* 1993, S. 8–31.
- DERS.: Berufliche Weiterbildung im Arbeitsförderungsgesetz – Erfahrungen aus dem Transformationsprozeß in den neuen Ländern. In: *ders./R. ARNOLD/B. OTT* 1997, S. 67–84.
- DERS./ARNOLD, R./OTT, B. (Hrsg.): *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung*. Stuttgart 1997.
- DERS./HUSEMANN, R.: Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld betrieblicher und außerbetrieblicher Strukturen in den neuen Ländern. Beschleunigte Segmentierungstendenzen in den Beschäftigungschancen. In: *WSI-Mitteilungen* 45 (1992) 6, S. 348–355.
- DIES.: Berufliche Weiterbildung als regionalpolitischer Innovationspfad in den neuen Ländern. In: *AKADEMIE FÜR RAUMFORSCHUNG UND LANDESKUNDE* 1993, S. 111–128.
- DIES. (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion*. Berlin 1995.
- DIES. (Hrsg.): *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin 1997.
- DOBISCHAT, R./LIPSMEIER, A.: Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 24 (1991) 2, S. 344–350.
- DOBISCHAT, R./NEUMANN, G.: Betriebliche Weiterbildung und staatliche Qualifizierungsoffensive. In: *WSI-Mitteilungen* 40 (1987) 10, S. 599–607.
- DIES.: Qualifizierungsoffensive in wessen Interesse? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 16 (1987) 1, S. 6–13.
- DIES.: Qualifizierungs- und beschäftigungspolitische Perspektiven in den fünf neuen Bundesländern. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 42 (1991) 4, S. 1–84.
- DÖRING, P.A./WEISHAUPT, H./WEISS, M. (Hrsg.): *Bildung in sozioökonomischer Sicht*. Köln/Wien 1989.
- DÜSSELDORFF, K.: *Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildung in der Transformation vom Plan zum Markt*. Bochum 1997.
- DUNKEL, M.: *Fortbildung und Umschulung unter Transformationsbedingungen*. Frankfurt a.M. u.a. 1997.
- FAULTSCH, P.: Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den „alten“ und „neuen“ Bundesländern. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 43 (1992) 11, S. 262–267.
- DERS.: *Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin*. Düsseldorf 1993.
- FISCHER, B.-R.: *Bildung*. In: *WEIDENFELD/KORTE* 1993, S. 55–63.
- FRIEBEL, H. u.a.: *Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen*. In: *ders. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn 1993, S. 1–53.
- DERS. u.a. (Hrsg.): *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn 1993.
- FUCHS, H.-W./REUTER, L.R. (Hrsg.): *Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems 1989–1994*. Opladen 1995.
- DIES.: Vom einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR zum pluralistischen Bildungswesen der ostdeutschen Länder. In: *Dies.* 1995, S. 11–41.
- GEISSLER, K.A.: Das Duale System hat keine Zukunft. In: *Leviathan* 19 (1991) 1, S. 68–77.
- GEMEINSAME BILDUNGSKOMMISSION: *Ergebnisse der konstituierenden Sitzung vom 16. Mai 1990*. In: *FUCHS/REUTER* 1995, S. 207–210.
- DIES.: *Ergebnisse der zweiten Sitzung vom 21. Juni 1990 (Auszug)*. In: *FUCHS/REUTER* 1995, S. 212–214.
- DIES.: *Ergebnisse der dritten und abschließenden Sitzung vom 26. September 1990 (Auszug)*. In: *FUCHS/REUTER* 1995, S. 220–225.
- GREINERT, W.-D.: Hat das duale System der Berufsausbildung seine Zukunft bereits hinter sich? In: *Berufsbildung* 46 (1992) 2, S. 69–72.
- GRÜHN, D./HEERING, W.: Technologische Modernisierung und ökonomische Umstrukturierung der ehemaligen DDR. Erste Ergebnisse einer Vorstudie. In: *W. GLATZER (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. (25. Deutscher Soziologentag) Opladen 1991, S. 571–575*.
- GRÜNERT, H.: *Kommentierte Literaturübersicht zur Transformationsforschung*. Berlin 1993.
- HAMM-BRÜCHER, H.: *Freiheit ist mehr als ein Wort. Eine Lebensbilanz*. Köln 1996.
- HEINELT, H./BOSCH, G./REISSERT, B. (Hrsg.): *Arbeitsmarktpolitik nach der Vereinigung*. Berlin 1994.
- H. HEINELT/M. WECK: *Arbeitsmarktpolitik. Vom Vereinigungskonsens zur Standortdebatte*. Opladen 1998.

- HEIDENREICH, M. (Hrsg.): *Krisen, Kader, Kombinate. Kontinuität und Wandel in ostdeutschen Betrieben*. Berlin 1992.
- HERBERTZ, W./LICHTE, R./APEL, H./KOCH, J./KÖCHER, W.: *Regionale Qualifizierungszentren – Akteure im regionalen Strukturwandel*. Berlin/Bonn 1994.
- HILD, P.: *ABS-Gesellschaften – eine problemorientierte Analyse bisheriger Befunde*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 28 (1995) 4, S. 503–515.
- HÖRNER, W.: *Schule und Arbeitswelt in Deutschland-Ost und Deutschland-West. Polytechnische Bildung oder duale Berufsausbildung?* In: *Jahrbuch Bildung und Arbeit* 97, Transformation und Tradition in Ost und West. Opladen 1997, S. 138–161.
- HÜBLER, O.: *Berufliche Weiterbildung und Umschulung in Ostdeutschland – Erfahrungen und Perspektiven*. In: F. PFEIFFER/W. WINFRIED (Hrsg.): *Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg*. Baden-Baden 1998, S. 97–132.
- HÜBNER, W./BENTRUP, U.: *Regionalisierung von Weiterbildungsprozessen*. Berlin 1995.
- HUSEMANN, R.: *Erwachsenenbildung im Transformationsprozeß*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92 (1996) 4, S. 380–399.
- KELLER, B.: *Einführung in die Arbeitspolitik*. München/Wien 1993.
- KLEMM, K./BÖTTCHER, W./WEGEN, M.: *Bildungsplanung in den neuen Ländern*. Weinheim/München 1992.
- KLOAS, P.-W.: *Modulare Weiterbildung im Verbund mit Beschäftigung. Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Aspekte eines strittigen Ansatzes*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 25 (1996) 1, S. 39–46.
- KNUTH, M.: *Drehscheiben im Strukturwandel. Agenturen für Mobilitäts-, Arbeits- und Strukturförderung*. Berlin 1996.
- DERS.: *ABS-Gesellschaften zwischen Abbau und Aufbau*. In: *WSI-Mitteilungen* 48 (1995) 7, S. 438–443.
- KNÖCHEL, W./TRIER, M.: *Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung. Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in einer Gesellschaft im Übergang*. Münster/New York 1995.
- KORTE, K.-R./WEIDENFELD, W.: *Deutsche Einheit*. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch zur deutschen Einheit*. Bonn 1993, S. 130–139.
- KÜHL, J.: *Das Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) von 1969. Grundzüge seiner arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Konzeption*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 15 (1982) 3, S. 251–260.
- DERS.: *Arbeitsmarktpolitik unter Druck: Arbeitsplatzdefizite und Kräftemangel im Westen, Beschäftigungskatastrophe im Osten*. In: BLANKE/WOLLMANN 1991, S. 482–501.
- KURZ-SCHERF, I./MAHNKOPF, B.: *Innerbetriebliche Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Qualifizierung aus der Sicht der Beschäftigten*. Berlin 1993.
- KUTSCHA, G.: *Das Duale System – Noch ein Modell mit Zukunftschancen? Thesen zur Reformfähigkeit im Verbund von beruflicher Aus- und Weiterbildung*. In: DOBISCHAT/ARNOLD/OTT 1997, S. 140–152.
- LAMPERT, H.: *20 Jahre Arbeitsförderungs-gesetz*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 22 (1989) 2, S. 173–186.
- LIPSMEIER, A.: *Curriculare und didaktisch-methodische Besitzstände unter den Bedingungen eines Systemwechsels*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91 (1995) 2, S. 113–116.
- LIPSMEIER, A./DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K./HUEBNER, C.: *Curriculare und didaktisch-methodische Aspekte von beruflicher Weiterbildung im Transformationsprozeß in den neuen Bundesländern*. Karlsruhe/Duisburg 1995.
- LUTZ, B.: *Betriebe im realen Sozialismus als Lebensraum und Basisinstitution*. In: SCHMIDT/LUTZ 1995, S. 135–158.
- MÄTZKE, M.: *Wirkungen arbeitsmarktpolitischer Instrumente*. Berlin 1995.
- MEIER, A.: *Die Probe aufs Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel Ostdeutschlands*. In: MEIER/RABE-KLEBERG 1993, S. 183–198.
- MEIER, A./RABE-KLEBERG, U. (Hrsg.): *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*. Neuwied/Kriftel/Berlin, 1993.
- MÖLLEMANN, J.: *„Bildungspolitik ohne Kleinstaaterei“*. Interview in: *Lernfeld Betrieb* 30 (1990) 1, S. 9.
- MÜLLER, K.: *Der osteuropäische Wandel und die deutsch-deutsche Transformation. Zum Revisionsbedarf modernisierungstheoretischer Erklärungen*. In: SCHMIDT/LUTZ 1995, S. 1–42.
- NEUMANN, G./SPIES, B.G.: *Ansätze betriebsbezogener Arbeitsmarktpolitik*. In: *WSI-Mitteilungen*, (1995) 7, S. 431–438.
- ORTLEB, R.: *Zwischenbilanz und Perspektiven der beruflichen Bildung in den neuen Ländern*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 20 (1991) Sonderheft, S. 3–11.

- PFEIFFER, F./POHLMEISTER, W. (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. Baden-Baden 1998.
- PÜTZ, H. (Hrsg.): Innovationen in der beruflichen Bildung. Berlin/Bonn 1992.
- SACHVERSTÄNDIGENRAT ZUR BEGUTACHTUNG DER GESAMTWIRTSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG (SVR): Jahrgutachten 1990/1991. Stuttgart/Mainz 1990.
- SANDSCHNEIDER, E.: Stabilität und Transformation politischer Systeme. Stand und Perspektiven politikwissenschaftlicher Transformationsforschung. Opladen 1995.
- SAUTER, E.: Handlungsebenen der Weiterbildung. Überregionale Ordnungselemente für eine regionale Gestaltung beruflicher Weiterbildung. In: AKADEMIE FÜR RAUMFORSCHUNG UND LANDESPLANUNG 1993, S. 44–62.
- DERS.: Berufliche Weiterbildung im Transformationsprozeß. Fortbildung und Umschulung nach der 10. Novelle zum Arbeitsförderungsgesetz. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 42 (1994) 3, S. 345–358.
- DERS.: Berufliche Weiterbildung im Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Entwicklung und neue Orientierungen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW-Praxishilfen) Neuwied 1995, S. 1–19.
- SCHLAFFKE, W./WEISS, R. (Hrsg.): Vom Plan zum Markt. Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln 1993.
- SCHMID, G.: Reorganisation der Arbeitsmarktpolitik. Märkte, Politische Steuerung und Netzwerke der Weiterbildung für Arbeitslose in der Europäischen Union. Berlin 1994.
- DERS.: Reform der Arbeitsmarktpolitik. Vom fürsorgenden Wohlfahrtsstaat zum kooperativen Sozialstaat. In: WSI-Mitteilungen 49 (1996) 10, S. 629–641.
- SCHMIDT, R./LUTZ, B. (Hrsg.): Chancen und Risiken der industriellen Restrukturierung in Ostdeutschland. Berlin 1995.
- SCHWARZ, R./ALBACH, H.: Der Transfer von Fachkräften. In: WZB-Mitteilungen 1994, H. 64, S. 36–38.
- SEIFERT, H. (Hrsg.): Reform der Arbeitsmarktpolitik. Köln 1995.
- SIEBERT, H. (1994): Ostdeutsche Erwachsenenbildung – aus westdeutscher Sicht oder: Von der Bildungspflicht zur Qualifizierungsnotwendigkeit. In: I. DERICHS-KUNSTMANN/C. SCHIERSMANN/R. TIPPELT (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Frankfurt a.M. 1994, S. 35–51.
- STRATMANN, K./SCHLÖSSER, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000‘ des Deutschen Bundestages. Frankfurt a.M. 1990.
- THIELE, G.: Osteuropa im Wandel. Zur Reform der Bildungssysteme. In: SCHLAFFKE/WEISS 1993, S. 80–87.
- WAGNER, H.: Einige Theorien des Systemwandels im Vergleich – und ihre Anwendbarkeit für die Erklärung des gegenwärtigen Reformprozesses in Osteuropa. In: J. BACKHAUS (Hrsg.): Systemwandel und Reform in östlichen Wirtschaften. Marburg 1991, S. 17–39.
- WAHSE, J./BERNIEN, M.: Betriebliche Weiterbildung in ostdeutschen Unternehmen. Berlin 1994.
- WAHSE, J./DAHMS, V./SCHÄFER, R./KÜHL, J.: Beschäftigungsperspektiven von privatisierten Unternehmen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 29 (1996) 1, S. 106–116.
- WEBBER, D.: Zwischen programmatischem Anspruch und politischer Praxis: Die Entwicklung der Arbeitsmarktpolitik in der Bundesrepublik Deutschland von 1974 bis 1982. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 15 (1982) 3, S. 261–275.
- WEGGE, M.: Qualifizierungsnetzwerke. Opladen 1996.
- WEIDENFELD, W./KORTE, K.-R. (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit. Bonn 1993.
- WEISS, R. u.a.: Innerbetriebliche Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Qualifizierung aus Unternehmenssicht. Berlin 1993.
- DERS.: Transformation durch betriebliche Weiterbildung. In: SCHLAFFKE/WEISS 1993, S. 59–78.
- WINDSCHEID, H.-B.: Von der Kommandowirtschaft zur Marktwirtschaft. In: SCHLAFFKE/WEISS 1993, S. 230–234.

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Rolf Dobischat, Universität Duisburg, Wirtschaftspädagogik/Betriebliche Aus- und Weiterbildung, Lotharstr. 65, 47084 Duisburg, E-Mail: Dobischat@uni-duisburg.de

Kriterien der individuellen und betrieblichen Ausbildungsbeteiligung

Befunde der Forschung und Konsequenzen für politische Steuerung

1. Problemstellung und Themenspezifikation

Markant sinkende Ausbildungsquoten der Unternehmen aller Betriebsgrößenklassen bei veränderten Schülerströmen, die vermehrt in Richtung der gymnasialen Oberstufe gerichtet sind, markieren ein Krisenszenario des dualen Systems, das bildungspolitische Steuerungsdiskussionen zur Förderung der betrieblichen und individuellen Ausbildungsbeteiligung heraufbeschworen hat. Vor dem Hintergrund der im Langfristvergleich erheblich gesunkenen direkten und indirekten Einmündungsquoten von Schulabgängern in eine Ausbildung werden aktuell Sofortmaßnahmen zur Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots gefordert (TROLTSCH/ALEX 1999). Dabei wird materiellen und immateriellen Ausbildungsanreizen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. An Vorschlägen hierzu mangelt es nicht, defizitär erscheint allerdings deren empirische Fundierung. Beispielsweise erscheinen die Begründungen im Hinblick auf materielle Anreize häufig immer noch spekulativ, da bislang keine ausreichende Datenbasis über die Wirkung möglicher Umlagen vorliegt. Auf der einen Seite deuten EU-Erfahrungen auf das Risiko möglicher Mitnahmeeffekte hin, andererseits scheinen tarifvertragliche Regelungen zur Förderung von Ausbildung (BISPINCK 1999) auf positive Auswirkungen bezüglich einer betrieblichen Ausbildungsbeteiligung hinzudeuten.

Auch im Hinblick auf nicht-monetäre Anreize zur Förderung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung erscheinen bildungspolitische Steuerungsdiskussionen häufig verkürzt. Derzeit favorisiert werden Ansätze, die tendenziell den betrieblichen Spielraum bei der Ausbildung erhöhen. Gestaltungsoffene Ausbildungsberufe oder das neue Berufskonzept, wie es von der KMK Ende 1998 verabschiedet worden ist, zielen im Kern auf die stärkere Berücksichtigung betriebsspezifischer Belange, beim KMK-Konzept eingebunden in eine neue Steuerungsfunktion der Region, die auch – so die Befürchtung der Kritiker (FEUCHTHOFEN 1998) – den betrieblichen Bereich tangiert. Zwar würde dies in der Tat einen Bruch in der Logik der bisherigen Steuerung (HARNEY/RAHN 1999) bedeuten, da die betriebliche Sphäre im Gegensatz zur beruflichen oder schulischen bislang der Selbststeuerung überlassen worden ist. Zu fragen ist indes, welche Risiken im Hinblick auf die Attraktivität des dualen Systems aus Sicht der Jugendlichen bestehen, wenn die betrieblichen Handlungsspielräume unter unveränderter Beibehaltung des Prinzips der Selbststeuerung vergrößert werden. Da Betriebe primär an der optimalen Nutzung des Arbeitsvermögens im Hinblick auf die jeweiligen betrieblichen Bedingungen interessiert sind, Ju-

gendliche sich aber an ihren individuellen Bedürfnissen nach Zugänglichkeit zu betriebsübergreifenden Berufschancen orientieren, können bildungspolitische Steuerungsaktivitäten, die die Attraktivität des dualen Systems für die eine Marktseite steigen lassen, auf der anderen Marktseite kontraproduktive Effekte hervorrufen. Dies gilt um so mehr als für beide Marktakteure verschiedene Handlungsoptionen in Form alternativer Rekrutierungswege bzw. alternativer Bildungswege zur Verfügung stehen. Die Frage ist daher, welche Risiken eine Erhöhung betrieblicher Spielräume für die individuelle Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen birgt. Solche Wechselwirkungen werden bislang in den bildungspolitischen Steuerungsdiskussionen nur selten thematisiert.

Im Rahmen der vorliegenden Abhandlung sollen die aufgeworfenen Problemkomplexe an Ergebnissen der Berufsbildungsforschung gespiegelt werden. Zunächst werden auf der Grundlage von Schulabgänger- und Ausbildungsabsolventenbefragungen des Fachgebiets Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Gerhard-Mercator-Universität – GH Duisburg Kriterien der individuellen Ausbildungsbeteiligung herausgearbeitet. Dabei wird versucht, den für die Ausbildungsneigung der Jugendlichen zentralen Maßstab der „Berufschance“ aus subjektorientierter Betrachtungsweise zu operationalisieren. In einem zweiten Schritt werden danach auf der Grundlage eigener Betriebsbefragungen wesentliche Momente der Überlegungen im Hinblick auf eine betriebliche Ausbildungsbeteiligung angesprochen. Hier wird die These vertreten, daß das duale System betrieblicherseits auch durch ein verändertes Kosten-Nutzen-Kalkül in Relation zu alternativen Personalbeschaffungsstrategien unter Druck gerät. Im Schlußkapitel werden die angesprochenen bildungspolitischen Steuerungsdebatten vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse interpretiert.

2. Kriterien der individuellen Ausbildungsbeteiligung

Die veränderten Schülerströme im Bildungssystem, die vor allem in einem wachsenden Anteil von Schülern in der gymnasialen Oberstufe zum Ausdruck kommen, werden im bildungspolitischen Diskurs häufig als Ausdruck einer rückläufigen Attraktivität des dualen Systems interpretiert (PÜTZ 1996). Zwar läßt sich diese These aufgrund der Angebotsabhängigkeit der Nachfrage (BEHRINGER/ULRICH 1997) empirisch kaum belegen, jedoch verweisen berufssegmentspezifisch ungleiche Nachfragerückgänge und Rekrutierungsschwierigkeiten im Handwerk auf veränderte Attraktivitätseinschätzungen der Jugendlichen im Hinblick auf einzelne Ausbildungsberufe innerhalb des dualen Systems (BERGER/WOLF 1996). Dabei bleibt jedoch offen, wie es zu diesen unterschiedlichen Bewertungen kommt, was unter „attraktiven Berufssegmenten“ aus individueller Sicht zu verstehen ist und wie sich entsprechende Einschätzungen in prozessualer Hinsicht verändern.

Die Problematik der Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Berufschancen wird – wie die neuere Übergangsforschung zeigt (WITZEL/HELLING/MÖNNICH 1996; KUTSCHA 1991) – nicht durch einen individuell einmaligen Akt der Berufsentscheidung bewältigt, sondern ist eingebunden in einen permanenten Bewertungs- und Revisionsprozeß, der mit dem Ausbildungsantritt nicht abge-

geschlossen ist. Den sich im Berufswahlprozeß vor Ausbildungsantritt herausbildenden Kriterien und Bewertungen der Handlungsoptionen stehen Bilanzierungen nach Ausbildungsantritt gegenüber, die zu einer äußeren oder inneren Revision der Ausbildungsbeteiligung in Form eines Abbruchs oder einer inneren Abstinenz führen können. Wenn also nach den Kriterien der Beurteilung von Berufschancen als einer Determinante der individuellen Ausbildungsbeteiligung gefragt wird, so sind zumindest die Maßstäbe vor Ausbildungsantritt und im Verlauf der Ausbildung zu unterscheiden.

Zunächst zu den Beurteilungskriterien im Hinblick auf den Zugang zum dualen System. Auch wenn die Ergebnisse der Berufswahlforschung eine strenge Rationalität des individuellen Berufswahlprozesses in Frage stellen, so läßt sich die partiell sinkende Attraktivität dualer Ausbildungsberufe ein Stück weit entscheidungslogisch über Kosten-Nutzenabwägungen begründen. Nach BUSSHOFF (1984, S. 37) resultiert aus der individuellen Gegenüberstellung von Instrumentalität eines Berufs und Valenz der jeweiligen Motive eine erste Berufspräferenz, die im Hinblick auf ihre Realisierungschancen geprüft und gegebenenfalls revidiert wird. Die partiell nachlassende Attraktivität des dualen Systems kann in diesem Modell als Folge einer nicht mehr gegebenen Instrumentalität bzw. sinkender Realisierungschancen der Motivvalenzen interpretiert werden. Auch wenn die Berufswahlforschung bislang unterschiedliche Ergebnisse zu den Motiven von Schulabgängern geliefert hat, so kristallisieren sich als bedeutsame Kriterien „interessanter Beruf“ und „sicherer Arbeitsplatz“ (INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH 1995), aber auch „Aufstiegchancen“, „Verdienst“ sowie „Verwirklichung eigener Interessen und Neigungen“ und „Betriebsklima“ (WITZEL/HELLING/MÖNNICH 1996, S. 183) heraus. Die Attraktivität eines Bildungsgangs orientiert sich an Zuschreibungen im Hinblick auf solche Kriterien. Kosten-/Nutzen-/Risiko-Abwägungen im Hinblick auf den Besuch einer gymnasialen Oberstufe fallen hier häufig günstiger aus, zum einen, weil dadurch Zugangsvoraussetzungen zu jenen Berufssegmenten geschaffen werden, die den individuellen Motiven am ehesten entsprechen, und zum anderen, weil solche Übergänge angesichts noch vielfach vorhandener unklarer Berufsvorstellungen weniger riskant erscheinen, zumal alle Handlungsoptionen offengehalten werden. Auch im Hinblick auf die konkrete Ausbildungsplatzwahl spielen solche Abwägungen eine Rolle. Bevorzugt werden Ausbildungsplätze in jenen Betrieben, denen günstige Beschäftigungschancen zugeschrieben werden. Zu fragen ist, wie solche Zuschreibungen zustande kommen.

Eigene Untersuchungen (NAEVECKE 1998; HUSEMANN 1998) belegen die zu meist diffusen, zum Teil falschen Vorstellungen von Bewerbern über den Ausbildungsberuf, sowohl was die Berufsanforderungen und Tätigkeitsinhalte angeht als auch hinsichtlich möglicher Berufsperspektiven. Die Berufswahl erfolgt bei Haupt- und Realschülern äußerst pragmatisch und ist mehr im Sinne einer Ausbildungs- statt einer Berufswahl zu verstehen. Berufsinhaltliche Kriterien spielen dabei eine untergeordnete Rolle¹, im Vordergrund stehen die oben genannten generellen Attribute und allgemeinen Erwartungen an die

1 Nach Untersuchungen von WITZEL/HELLING/MÖNNICH (1996, S. 183) lassen sich allerdings bei einzelnen Berufen – wie etwa KFZ-Mechaniker/KFZ-Mechanikerin – auch fachlich-tätigkeitsorientierte Interessen feststellen.

Rahmenbedingungen einer beruflichen Tätigkeit. Allerdings erfolgen diese Zuschreibungen aufgrund unzureichender Informationen. De facto steuern nach unseren Befragungen (ähnlich FOBE/MINX 1996; ARNOLD/STÜRZL 1996, S. 138) nicht-professionelle Instanzen wie Elternhaus und Freundeskreis die Ausbildungswahl in erheblichem Maße, eine systematische Ausschöpfung vorhandener Informationsquellen erfolgt nur selten. Entscheidend für die Präferenzen bei der Entscheidung über eine individuelle Ausbildungsbeteiligung sind nicht objektiv gegebene Beschäftigungschancen, sondern subjektive Verarbeitungen von Einschätzungen Dritter, vor allem seitens des jeweiligen sozialen Umfelds. Dabei können die Bilder verzerrt sein (HUSEMANN 1998). Beispielsweise reagieren Jugendliche auf Ausbildungsplatzangebote aus dem Handwerk mit Vorurteilen, die mit der Realität nichts zu tun haben. Dieses Imageproblem des Handwerks kann zur Folge haben, daß Jugendliche auf eine Ausbildungsbeteiligung selbst dann verzichten, wenn die Beschäftigungschancen in diesem Bereich positiv zu beurteilen sind.

Faßt man die Überlegungen zur individuellen Ausbildungsbeteiligung im Vorfeld einer Ausbildung zusammen, so lassen sich die Abwägungen ein Stück weit entscheidungstheoretisch über Kosten-Nutzen-Abwägungen zu den zugeschriebenen Beschäftigungschancen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen einer beruflichen Tätigkeit in Relation zu den Motivvalenzen begründen. Die Zuschreibungsprozesse selbst erfolgen dabei jedoch auf der Grundlage unzureichender Informationen und werden vor allem durch nicht-professionelle Beratungsinstanzen gesteuert. Folge ist ein unzureichendes, zum Teil falsches subjektives Berufsbild (KRUSE/KÜHNLEIN/MÜLLER 1981), das sich nach Ausbildungsbeginn weiter ausformt und die Frage einer individuellen Ausbildungsbeteiligung neu aufwirft.

Zu Beginn der Ausbildung treffen die diffusen Berufsvorstellungen und die allgemeinen Berufserwartungen auf die betriebliche Realität der jeweiligen beruflichen Tätigkeit, die nur sehr eingeschränkt durch Ausbildungsordnungen und Berufsbilder gekennzeichnet werden kann. Zu fragen ist, welche Maßstäbe im Laufe des weiteren Bewertungsprozesses im Hinblick auf die Persistenz einer individuellen Ausbildungsbeteiligung angelegt werden. In unseren früheren Untersuchungen (STENDER 1996; 1997) haben wir hierfür das Konstrukt einer „subjektiv erfahrenen Ausbildungsqualität“ eingeführt. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, daß objektive Kennzahlen zur Ausbildungsqualität, wie sie etwa von der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung entwickelt worden sind, nichts mit dem subjektiven Verständnis einer guten Ausbildung zu tun haben. Maßstab einer Ausbildungsqualität in subjektorientierter Betrachtungsweise sind die subjektiven Vorstellungen zu den Rahmenbedingungen der eigenen beruflichen Tätigkeit. Die subjektiv erfahrene Ausbildungsqualität hat – wie unsere Untersuchungen zeigen – Konsequenzen für weitere berufsbiographische Entwürfe, das Herausbilden einer grundlegenden Weiterbildungsbereitschaft, aber auch für die weitere Ausbildungsbeteiligung des betroffenen Auszubildenden. Zwei Fallstudien² sollen dies verdeutlichen.

Eine junge Bürokauffrau wird in einem kleinen Betrieb ausgebildet. Bereits

2 Vgl. Fallstudien A1/B5. In: KLOSE/KUTSCHA/STENDER 1993, S. 171.

während der Ausbildung kann sie, zumindest im dritten Ausbildungsjahr, weitgehend selbständig und mit Hilfe von DV arbeiten. Den DV-Unterricht in der Berufsschule empfindet sie dagegen als weitgehend nutzlos, da er ihrer betrieblichen Praxis nicht entspricht. Innerhalb des Ausbildungsbetriebs mit seiner eher familiären Atmosphäre, die der Probandin das Gefühl der Geborgenheit vermittelt, hat sie nach eigenem Empfinden viel gelernt und vielseitige Tätigkeiten ausgeübt. Dementsprechend hat sie am Ende der Ausbildung das Gefühl, die im Betrieb gestellten Anforderungen zu bewältigen. Zu ihrem positiven Bild trägt auch bei, daß eine Übernahme außer Frage steht. Daher plant sie, nach Ausbildungsende an berufsspezifischen Weiterbildungsaktivitäten teilzunehmen.

Eine andere Bürokauffrau wird ebenfalls in einem Kleinbetrieb ausgebildet. Sie muß allerdings nur lapidare Arbeiten erledigen, Formulare ausfüllen und Ablage machen. Sie kann hierbei keinerlei DV-Kenntnisse erwerben und arbeitet häufig an der Schreibmaschine. Zudem fühlt sie sich zur Unselbständigkeit erzogen. Ihre Ausbildung empfindet sie daher als „Alptraum“. Sie löst bei ihr gesundheitliche Beschwerden aus, die eine ärztliche Behandlung erforderlich machen. Dazu tragen auch atmosphärische Schwierigkeiten bei. Der DV-Berufsschulunterricht wird von ihr positiv beurteilt, denn dort erwirbt sie zumindest Grundkenntnisse. Da zudem allenfalls eine dreimonatige Übernahme angeboten wird, entwickelt sie berufliche Pläne, die auf ihren alten Traumberuf Fremdsprachenkorrespondentin gerichtet sind.

Beide Probandinnen erfahren eine unterschiedliche subjektive Ausbildungsqualität, sowohl was die Tätigkeiten angeht als auch hinsichtlich der betriebsklimatischen Bedingungen. Daraus entwickeln sie – wie auch andere Fallstudien³ zeigen – unterschiedliche berufsbiographische Entwürfe. Zugleich stellt sich auch die Frage nach einer Ausbildungsbeteiligung neu. So belegen vorliegende Abbrecherstudien die Bedeutung der subjektiv erfahrenen Ausbildungsqualität (z.B. KLOAS 1991; ALEX 1991).⁴ Unsere Ergebnisse deuten aber auch auf eine andere Form einer mangelnden Ausbildungsbeteiligung hin, die man als „innere Ausbildungsabstinenz“ bezeichnen kann. Angesichts einer als unzulänglich empfundenen Ausbildung entwickelt sich hier eine innere Distanz zur eigenen beruflichen Tätigkeit. Die Ausbildung wird zwar aufgrund von Sicherheitsaspekten im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und angesichts fehlender alternativer Handlungsoptionen zu Ende geführt, zugleich werden jedoch zur Bewältigung der damit einhergehenden Unzufriedenheit alternative berufsbiographische Entwürfe entwickelt und – wie die Nachbefragungen nach Ausbildungsende belegen – auch verfolgt. In nahezu allen Fallstudien, in denen eine unzulängliche Ausbildungsqualität erfahren worden ist, sind solche Alternativpläne entwickelt⁵ und die betrieblichen Unzulänglichkeiten der Ausbildung in

3 Solche höchst disparaten Erfahrungen lassen sich auch für den großbetrieblichen Bereich (vgl. Fallstudien A3, B1, B2, B3, B4, C1, C2. In: KLOSE/KUTSCHA/STENDER 1993) sowie im Elektrohandwerk (vgl. ECKERT/KLOSE/KUTSCHA/STENDER 1992) belegen.

4 Aufgrund der Anlage unserer Studie, die sich ausschließlich auf Ausbildungsabsolventen und Berufsanfänger nach Ausbildungsende bezieht, konnten Abbrecher nicht erfaßt werden.

5 So entwickelt BK5 (Fallstudie A3), die ihre Ausbildung angesichts der Verrichtung „banaler“ Tätigkeiten sehr negativ erfahren hat, bereits während der Ausbildung für die zweite Schwelle verschiedene Perspektiven: entweder das Nachholen einer Hochschulzugangsberechtigung mit einem anschließenden Studium oder eine Weiterbildung zur Fremdsprachenkorrespon-

eine berufliche Distanz uminterpretiert worden. Eine subjektiv als negativ erfahrene Ausbildungsqualität hat in diesen Fällen zwar nicht zu einer äußeren Revision der Ausbildungsplatzwahl geführt, wohl aber zu einer inneren Ausbildungsabstänze, die in einer deutlichen Distanz nicht nur zum Betrieb, sondern auch zum Beruf zum Ausdruck kommt. Eine Identifikation mit dem Beruf gelingt hier nicht. Die subjektiv erfahrene Ausbildungsqualität hat demnach eine entscheidende Bedeutung für die individuelle Ausbildungsbeteiligung nach Ausbildungsbeginn. Mit dem Etikett „subjektiv erfahrene Ausbildungsqualität“ bleibt jedoch zunächst offen, welche Kriterien bei solchen Bewertungen zugrundegelegt werden. Sie sind nach unseren Untersuchungen nicht völlig individualistisch ausgeprägt, sondern können als Bestandteil kollektiver Orientierungen betrachtet werden. Zwei Faktoren erweisen sich als bedeutsam: Zum einen die Art der Tätigkeit im Betrieb, zum anderen eine funktionierende Lernortkooperation (STENDER 1996).

Von herausragender Bedeutung im Hinblick auf die subjektiv erfahrene Ausbildungsqualität ist die Art der Tätigkeit im Ausbildungsbetrieb. Maßstab für die Beurteilung ist nach unseren Untersuchungen, inwiefern es den Auszubildenden gelingt, an einer qualifizierten Sachbearbeitung zu partizipieren. Wertet man die Fallstudien im Hinblick auf die von den Probanden wahrgenommene und thematisierte Ausbildungsqualität aus, so sind positive Wertungen immer mit Begriffen wie „selbständige, eigenständige Arbeit“, „Sachbearbeitertätigkeit“, Tätigkeiten, die „Eigeninitiative“ erfordern, konnotiert, während Negativschilderungen verbunden sind mit Begriffen wie „banale Tätigkeiten“, „Eintönigkeit“, „nicht-schwierige Arbeiten“, „langweilige Tätigkeiten“, „Unselbständigkeit“, „Hilftätigkeit“. Betriebliche Tätigkeitsfelder, die den Auszubildenden eine weitgehend selbständige Sachbearbeitung mit zumindest partieller Eigenverantwortung ermöglichen, werden dagegen positiv erfahren. Negativbeurteilungen der betrieblichen Ausbildung gehen einher mit Tätigkeitsfeldern, die überwiegend als rein ausführend umrissen werden können.

Einen weiteren Beleg hierfür liefern unsere statistischen Analysen, die sich auf den Zeitraum unmittelbar nach Ausbildungsende beziehen. In der Liste der Arbeitsplatzwartungen bei Berufsanfängern dominieren betriebsklimatische Aspekte und die Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit (STENDER 1997, S. 113). Diese Angaben der Probanden korrespondieren mit log-linearen Analysen zum Mobilitätsverhalten nach Ausbildungsende. Nach den vorliegenden Analysen ist die Wechselwahrscheinlichkeit um so höher, je unbefriedigender die Arbeitsbedingungen erlebt werden. Die Abgangsrate bei jenen Ausbildungsabsolventen, die sich dequalifiziert beschäftigt sehen, ist doppelt so hoch wie bei qualifiziert tätigen Sachbearbeitern oder Facharbeitern. Die life-test-Analysen zeigen darüber hinaus, daß auch der Zeitpunkt des Wechsels davon beeinflußt wird. Je unbefriedigender eine Stelle aus subjektiver Sicht ist, desto schneller wird sie verlassen. Die Beurteilung der Ar-

dentin. Ähnliche Entwürfe entwickeln BK 9 (B2), die ihre Ausbildung mit „Laufburschentätigkeit“ und „Herumsitzen“ kennzeichnet und für den Zeitraum nach Ausbildungsende, den Besuch einer Sekretärinnenschule plant, sowie BK 3 (B3), die von Handlangertätigkeiten, Kaffeekochen, „Däumchendrehen“ spricht und ihre Unzufriedenheit mit der Planung einer schulischen Weiterbildung zur Programmiererin bearbeitet.

beitsbedingungen ihrerseits steht wiederum im Zusammenhang mit anderen arbeitsplatzbezogenen Größen. Nach den log-linearen Analysen erweisen sich vier Variablen als signifikant: Verhältnis zu Kollegen, Maß an Selbständigkeit und Eigenverantwortung, Zufriedenheit mit zugewiesener Verantwortung und Verhältnis zu Vorgesetzten. Diese Faktoren sind zentral, wenn es um Überlegungen im Hinblick auf mögliche Tätigkeitswechsel geht. Sie sind sogar bedeutsamer als Gehaltsfragen, was nicht nur die statistischen Analysen belegen, sondern auch in den Fallstudien deutlich wird. Demnach werden zum Teil sogar Lohneinbußen in Kauf genommen, wenn die Arbeitsbedingungen als schlecht erlebt werden.

Nach den vorliegenden Ergebnissen spielt nicht nur bei den Berufsanfängern, sondern bereits bei den Auszubildenden neben betriebsklimatischen Aspekten vor allem die Art der Tätigkeit eine herausragende Rolle, wenn es um die Beurteilung des Ausbildungsplatzes bzw. der Arbeitsstelle geht. Erwartet werden vor allem anspruchsvolle Tätigkeiten, die Eigeninitiative und Eigenverantwortung verlangen. Rein ausführende Tätigkeiten werden nicht als ausbildungsadäquat empfunden und führen während der Ausbildung, wenn nicht zu einem Ausbildungsabbruch, so doch zumindest zu einer inneren Ausbildungsabstinenz, die in einer betrieblichen und sogar beruflichen Distanz zum Ausdruck kommt, sowie nach Ausbildungsende zu frühzeitigen Wechselaktivitäten. Über partielle Motivationskontinuitäten zwischen Aus- und Weiterbildung wird darüber hinaus das Weiterbildungsinteresse der Berufsanfänger negativ berührt (STENDER 1996). Wenn nach berufsbildungspolitischen Ansatzpunkten zur Förderung der individuellen Ausbildungsbeteiligung gefragt wird, so sind daher nicht nur die im Berufsfindungsprozeß erfolgenden Zuschreibungsprozesse im Hinblick auf antizipierte Berufschancen im beschriebenen Sinn in den Blick zu nehmen, sondern auch die Beurteilungskriterien einer Ausbildungsqualität in subjektorientierter Betrachtungsweise. Dies ist zumindest auch eine Frage der Gestaltung der betrieblichen Realitäten innerhalb der vorgegebenen Ausbildungsordnungen und der Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule.

3. Kriterien der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung

Was sich aus individueller Sicht als Problem der Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Berufschancen darstellt, konfiguriert sich aus der Perspektive der Betriebe als Problem der Zugänglichkeit und Verfügbarkeit des Arbeitsvermögens. Eine betriebliche Ausbildungsbeteiligung ist dabei nur eine Form einer Rekrutierungspolitik, die in Konkurrenz steht zu anderen Instrumenten der internen und externen Personalbeschaffung. Sie lohnt sich unter betriebswirtschaftlichen Kriterien nur solange wie der zu erwartende Ertrag höher ist als der Aufwand.

Auf die Vor- und Nachteile interner und externer Personalbeschaffungsstrategien ist auf theoretischer Ebene verschiedentlich aufmerksam gemacht worden (z.B. MAG 1998, S. 86 f.; KADOR/KEMPE/PORNSCHLEGEL 1989, S. 74 f.). Gleichwohl liegen bislang hierzu nur wenige empirische Untersuchungen vor. SEHRINGER (1989) belegt das weitgehende Ausblenden sozialer Kriterien und

die Dominanz betriebswirtschaftlicher Kriterien bei den verschiedenen Rekrutierungsstrategien. Auch wenn sich für den Ausbildungsmarkt eine partielle Wirksamkeit sozialer Abwägungen als einer Determinante betrieblicher Ausbildungsbeteiligungen belegen läßt, so spielen in diesem Fall ebenfalls hintergründige Kosten-Nutzen-Abwägungen eine entscheidende Rolle.⁶ Die konkrete Wahl zwischen internen und externen Personalbeschaffungsinstrumenten hängt insbesondere von der Betriebsgröße und der Art der zu besetzenden Positionen ab. So hat die Ausbildung für viele Betriebe im Handwerk allein deswegen immer noch eine große Bedeutung, weil sich hier die Ausbildungskosten bereits während der Ausbildung zumindest weitgehend amortisieren (BARDELEBEN/BEICHT/FEHER 1997). Aber auch für industrielle Großbetriebe rentiert sich eine Ausbildung. Darauf hat insbesondere SADOWSKI bereits 1980 hingewiesen. Zwar entstehen hier während der Ausbildung Nettokosten, dem stehen allerdings längerfristige Nutzenvorteile nach Ausbildungsende entgegen. Vor allem Opportunitätsenerträge aufgrund geringerer Personalbeschaffungskosten, wegfallender Kosten für die Einarbeitung neuen Personals, niedrigerer Fehlbesetzungsrisiken, niedrigerer Personalfuktuationen und einer besseren Unternehmens-Reputation nach innen und außen sind zu berücksichtigen. Dieser indirekte Nutzen, aber auch die Kosten-Ertrags-Relationen lassen sich indes betrieblicherseits nur schwer quantifizieren. Hinzu kommt, daß Opportunitätsenerträge immer auch von Kosten-Nutzen-Relationen alternativer Rekrutierungsstrategien abhängen. Und diese stehen wiederum im Zusammenhang mit Arbeitsmarktentwicklungen. Schon SADOWSKI (1980, S. 130) verweist auf einen engen Zusammenhang von Arbeitsmarktlage und Ausbildungsbereitschaft.⁷

Im folgenden wird die These vertreten, daß die nachlassende Ausbildungsneigung der Unternehmen aller Betriebsgrößenklassen vor allem auf Veränderungen bei der Einschätzung des betrieblichen Kosten-Nutzen-Kalküls im Hinblick auf eine eigene Ausbildung in Relation zu alternativen Rekrutierungsinstrumenten zurückgeführt werden kann. Während sich in früheren Jahren im Zusammenhang mit einem gravierenden Fachkräftemangel bei Großbetrieben selbst eine Überausbildung aufgrund des damit verbundenen Reputationsgewinns rentierte, verliert die Ausbildung für diese Betriebe angesichts eines Arbeitskräfteüberangebots, das keineswegs nur gering qualifizierte umfaßt⁸, und vor dem Hintergrund eines wachsenden Akademikerange-

6 Der enge Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage läßt sich nicht nur als eine Angebotsabhängigkeit der Nachfrage interpretieren (BEHRINGER/ULRICH 1997), sondern – wie Erfahrungen aus der ersten Hälfte der 80er Jahre zeigen (DIETRICH 1998) – zum Teil auch umgekehrt als eine nachfragebedingte Ausweitung des Angebots aufgrund sozialer Abwägungen. Gleichwohl zeigt die Konzentration des damaligen Anstiegs des Ausbildungsplatzangebots auf bestimmte Berufe, in denen der Arbeitskraft der Auszubildenden als einer Ertragsdimension eine herausragende Bedeutung zukommt, die grundsätzliche Wirksamkeit betriebswirtschaftlicher Kriterien.

7 Auch KUTSCHAS Analysen (1998, S. 13 f.) zum Zusammenhang von Versorgungslage auf dem Ausbildungsmarkt und der Arbeitslosigkeit können als Indiz dafür genommen werden, daß die Investitionsbereitschaft für die berufliche Ausbildung mit der – aus Sicht der Betriebe – Anspannung und dem Wettbewerb am Arbeitsmarkt steigt.

8 Im September 1998 waren 198.300 Arbeitslose mit abgeschlossenem Hochschulstudium gemeldet – indes bei unterschiedlicher Anspannung je nach Berufsbereich (BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1999).

bots⁹ als Instrument einer vorsorgenden Reservequalifizierung in Relation zu anderen Rekrutierungsstrategien an Bedeutung. Ein erstes Indiz für eine zwischenzeitlich veränderte Situation ist das in der Personalplanung zunehmend thematisierte Problem der Bewerber-Selektion im Rahmen werblicher Maßnahmen bei der Personalbeschaffung. Für bestimmte Positionen und Berufe besteht heute eher das Problem, aus der Vielzahl eingehender Bewerbungen die geeigneten auszuwählen (MAG 1998, S. 93). Der genannten These soll auf der Grundlage eigener Expertengespräche mit Personalverantwortlichen in Betrieben nachgegangen werden. Befragt wurden Vertreter von Großbetrieben, handwerklichen Betrieben sowie von Klein- und Mittelunternehmen (KMU) aus „Zukunftsbranchen“¹⁰ in den Regionen Duisburg, Krefeld/Viersen und Borken im Jahr 1997 (STENDER 1998).

Der Fokus bei den Ausführungen wird insbesondere auf die KMU der angesprochenen Branchen gelegt, weil die regionalwirtschaftliche Bedeutung dieser Betriebe hoch, die Ausbildungsbeteiligung bislang jedoch gering ist (BARDELEBEN/TROLTSCH 1997). Eine Vielzahl kleiner und mittlerer Unternehmen hat sich in den vergangenen Jahren darauf spezialisiert, als Dienstleister oder Zulieferer in Unternehmens-Netzwerken tätig zu sein. Dabei handelt es sich häufig um junge, innovative, aber auch hochspezialisierte Unternehmen. In Großbetrieben sind dadurch Beschäftigungsfelder und damit auch Ausbildungsbereiche weggefallen, die nunmehr von den KMU zu übernehmen wären. Zu fragen ist, ob die KMU der Ausbildung im Kontext anderer Rekrutierungsstrategien einen vergleichbaren Stellenwert zumessen. Ein ähnliches Ausbildungsverhalten wie etwa im klein- und mittelbetrieblichen Bereich des Handwerks ist dabei nicht zu erwarten.¹¹

Die Problematik einer betrieblichen Ausbildungsbeteiligung dieser KMU spiegelt sich in unseren Befragungen wider. Eine nachfrageinduzierte Angebotspolitik aus sozialen Gründen konnte hier in keinem einzigen Fall festgestellt werden. Lediglich im Bereich der Großbetriebe spielen soziale Abwägungen zum Teil noch eine Rolle. Sie stehen allerdings im Zusammenhang berufsbildungspolitischer Interventionen und hierbei vor allem aufgrund von Appell-Strategien. Grundsätzlich wird jedoch auch in diesen Unternehmen – wie generell bei den von uns befragten ausbildenden Mittelbetrieben – von einer strikt an Kosten-Nutzen-Überlegungen ausgerichteten Ausbildungs politik ausgegangen. Eine Überausbildung wird für nicht sinnvoll gehalten.

Interpretiert man die von uns befragten Experten, so scheinen insbesondere

- 9 Zwischen 1980 und 1995 ist – bezogen auf das alte Bundesgebiet – die Zahl der Studierenden von 1,04 Mio. auf 1,66 Mio. gestiegen (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1996, S. 147). Die Zahl der Absolventen lag demnach 1993 bei 193.000, 1997 bereits bei 237.000 (<http://www.statistik-bund.de/basis/d/biwiku/hoch4.htm>; Stand 28.05.1999).
- 10 Mit dem Begriff „Zukunftsbranche“ sind jene Branchen gemeint, in denen nach IAB-Analysen noch mit Beschäftigungsgewinnen zu rechnen ist. In die Studie einbezogen wurden Betriebe aus folgenden Branchen: AV-Medienbranche, Neue Technologien, Unternehmensberatung, Verlagswesen, Pflegebereich, Forschung und Entwicklung, Erwachsenenbildung.
- 11 Während im Handwerk kurzfristige Kosten-Ertrags-Überlegungen noch zu positiven Resultaten führen, sieht die Situation in den KMU aus „Zukunftsbranchen“ anders aus, da hier der Arbeitskraft des Jugendlichen – wie weiter unten noch dargelegt wird – ein geringerer Stellenwert zugemessen wird. Nur längerfristige Nutzenüberlegungen könnten für diese Betriebe eine Ausbildung auch ökonomisch rechtfertigen.

die Einschätzungen im Hinblick auf den Nutzen einer Ausbildung im Kontext der Globalisierung der Märkte in mehrfacher Hinsicht negativ berührt zu sein. Zum einen spielt die zunehmende Einbindung von Unternehmen in international operierende Konzerne eine Rolle: „Seit der Übernahme durch ein anderes Unternehmen hat sich auch unsere Firmenphilosophie im Bereich der Ausbildung geändert. Wir bilden nun nur noch nach Bedarf aus“ (Ausbildungsleiter eines Mittelbetriebs). Image-Fragen als ein Nutzenaspekt von Ausbildung oder soziale Aspekte haben in diesem Unternehmen im Gegensatz zu früher an Bedeutung verloren. Ursächlich hierfür ist in diesem Fall eine abweichende Personalbeschaffungsstrategie im international tätigen ausländischen Mutterkonzern. Da in vielen Ländern die deutschen Beziehungsgeflechte zwischen externem Arbeitsmarkt und Ausbildung, die zum Teil auch über den eigenen Bedarf hinausgehen kann, nicht vorhanden sind, orientieren sich – darauf deuten unsere Ergebnisse hin – ausländische Unternehmen in Deutschland an den Rekrutierungsmustern des jeweiligen Heimatlandes. Diese sehen aber teilweise eine Überbedarfsausbildung nicht vor.¹²

Auch auf einer zweiten Ebene hat die Globalisierung der Märkte eine Konsequenz für Nutzeinschätzungen der Betriebe. Angesprochen ist dabei das Wegbrechen von Beschäftigungsfeldern für dual Ausgebildete infolge einer Internationalisierung selbst im mittelbetrieblichen Bereich. Produktionsprozesse sind ins Ausland verlagert worden mit der Folge, daß regional vor allem Aufgaben aus den Bereichen Verwaltung, Logistik und Marketing, also Tätigkeitsfelder, die bevorzugt von Hochqualifizierten frequentiert werden, verbleiben. Dadurch verliert für diese Betriebe das duale System als Rekrutierungsfeld seine zentrale Bedeutung. Mehrere der von uns befragten KMU aus den sogenannten „Zukunftsbranchen“ bilden daher überhaupt nicht aus und wollen dies angesichts der regional verbliebenen Tätigkeitsfelder auch in Zukunft nicht tun.

Aber nicht nur der reduzierte Fachkräftebedarf ist für eine vergleichsweise geringe Ausbildungsbeteiligung dieser Betriebe von Belang. Vielmehr deuten unsere Ergebnisse – anders als eine Studie des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG aus dem Jahr 1994/95 (BERGER/BRANDES/WALDEN 1996)¹³ – bei den Betrieben der angesprochenen Branchen auch auf eine vergleichsweise hohe Bedeutung alternativer Rekrutierungsstrategien im Zusammenhang mit dem wachsenden Akademikerangebot hin. So hat ein Mittelbetrieb aus der EDV-Branche die Ausbildung in den letzten Jahren komplett eingestellt. Entscheidend hierfür waren – nach Auskunft des Personalverantwortlichen – Kosten-Nutzen-Überlegungen. Angesichts des großen Akademikerangebots erscheint es dem Unternehmen ökonomisch rationaler, Hochqualifizierte, flankiert durch betriebspezifische Trainee-Maßnahmen, zu rekrutieren als in eine eigene Ausbildung zu investieren. Akademiker besetzen dabei jene Positionen, die zuvor von dual Ausgebildeten eingenommen worden sind. Dabei wird durchaus anerkannt, daß ein Studium für die jeweilige Tätigkeit nicht erforderlich sei. Ausbildung kommt für dieses Unternehmen jedoch nicht mehr in Frage,

12 Umgekehrt sind diese abweichenden Beziehungsgeflechte ursächlich für Rekrutierungsprobleme von deutschen Unternehmen im Ausland (MEIL/DÜLL 1999).

13 Die Unterschiede sind auf den speziellen Branchenbezug zurückzuführen. Für den „innovativen Dienstleistungsbereich“ verweisen auch BERGER/BRANDES/WALDEN (1996, S. 23 f.) auf eine vergleichsweise hohe Bedeutung von Fachkräften mit (Fach-) Hochschulabschluß.

weil die notwendigen Ausbildungskosten bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen weitgehend vom Staat und von den Jugendlichen getragen würden. Auch mehrere nicht-ausbildende Betriebe verweisen in den Befragungen auf ähnliche Überlegungen.

Die Opportunitätserrträge einer betrieblichen Ausbildung in Form geringerer Personalbeschaffungskosten oder reduzierter Fehlbesetzungsrisiken werden vor dem Hintergrund eines vergleichsweise großen Akademikerangebots gering eingeschätzt. Statt dessen wird versucht, diesen Kostenfaktor und damit zugleich die Opportunitätserrträge einer eigenen Ausbildung durch andere Strategien zu reduzieren. Zum einen werden die Informationsprobleme im Zusammenhang mit der partiellen Substitution von Ausbildungsabsolventen durch Jungakademiker als Anspruch an eine verbesserte Informationspolitik der Hochschulen weitergeleitet. Indiz hierfür ist der fast durchgängig artikulierte Informationsbedarf der KMU im Hinblick auf internetbasierte Absolventendatenbanken, die an die Stelle sporadischer Kontakte zu Professoren, über die KMU in der Regel nicht verfügen, treten sollten. Traditionelle Stellenanzeigen werden dagegen als wenig effizient eingeschätzt, da die Betriebe dann – wie in den Gesprächen dargelegt wurde – mit Bewerbungen „erschlagen“ würden. Auch auf einer zweiten Ebene reduzieren die angesprochenen KMU die Opportunitätserrträge einer eigenen Ausbildung durch alternative Rekrutierungsstrategien. Insbesondere das Angebot an Praktikantenstellen für Weiterbildungsteilnehmer oder Studierende ist verbreitet. Diese Praktikantenplätze übernehmen für diese Unternehmen jene Informationsfunktion, die sonst eine Ausbildung hätte. Aber nicht nur der Nutzen einer Ausbildung wird in diesen KMU aufgrund alternativer Rekrutierungswege gering eingeschätzt, zugleich werden die entsprechenden Kosten-Ertrags-Relationen als negativ bewertet. Vorliegende Kosten-Untersuchungen deuten zwar auf die positive Korrelation der Nettokosten mit der Betriebsgröße hin (BARDELEBEN/BEICHT/FEHER 1997), jedoch gelten diese Zusammenhänge nicht für alle Branchen gleichermaßen. In den von uns befragten KMU aus „Zukunftsbranchen“ wird der Arbeitskraft eines Auszubildenden ein vergleichsweise geringer Stellenwert zugemessen. Vorkenntnisse werden für unabdingbar gehalten. Andererseits werden die Kosten für die Ausbildung hoch eingeschätzt, da Personal gebunden würde.

Unsere Expertengespräche bestätigen damit ein Ergebnis von SEHRINGER (1989), nach dem die am stärksten favorisierte Personalstrategie der Betriebe die Externalisierung von Personalkosten beispielsweise durch Verlagerung der Ausbildungskosten auf andere Betriebe bzw. Bildungsinstitutionen sei. Dabei deuten unsere Ergebnisse, die allerdings einer breiteren Validierung bedürfen, auf einen Upgrading-Prozeß hin, der eine partielle Substitution von Ausbildungsabsolventen durch (Fach-)Hochschulabsolventen auf selbem Niveau umfaßt. Als Strategie zur Bearbeitung der vergleichsweise hohen Streuverluste einer externen Personalrekrutierung wird auf das Offerieren von Praktika und auf den Einsatz neuer Instrumente der Personalbeschaffung, insbesondere auf den Einsatz internetbasierter Informationssysteme¹⁴, gesetzt. Eine betriebliche Ausbildungsbeteiligung erscheint diesen Betrieben vor dem Hintergrund der vergleichsweise gering eingeschätzten Opportunitätserrträge und der vergleichsweise ungünstigen Kosten-Ertrags-Dimensionen während der Ausbildung ökonomisch wenig rational.

4. Interpretation der Ergebnisse im Kontext bildungspolitischer Steuerungsansätze

Welche Aussichten haben vor dem Hintergrund unserer Befragungsergebnisse die in der Einleitung genannten berufsbildungspolitischen Strategien der Anreizsetzungen im Hinblick auf die Förderung der betrieblichen Ausbildungsbeileiligung? Und welche Chancen bestehen im Hinblick auf eine Berücksichtigung individueller Ansprüche an eine Ausbildung, wie sie im Abschnitt 2 dargelegt worden sind?

Nach unseren Befragungen werden die Erfolgsaussichten finanzieller Anreize von KMU aus den „Zukunftsbranchen“ anders eingeschätzt als von Großbetrieben. Großbetriebe halten finanzielle Anreize zur Ausbildung für bedenkenswert. Hintergrund hierfür ist die in mehreren Betrieben zu beobachtende Teil-Umwandlung ehemaliger Ausbildungs- in Weiterbildungskapazitäten in Form von profit-centern, die auch für Qualifizierungszwecke Betriebsexterner, beispielsweise im Rahmen von SGBIII-Maßnahmen, genutzt werden können. Dadurch wird eine Ausbildung, die bei Großbetrieben bereits in der Vergangenheit Nettokosten verursacht hat, noch weniger lukrativ, da die Alternativkosten steigen. Insofern ist es konsequent, wenn Großbetriebe finanzielle Ausbildungsanreize für bedenkenswert halten.

Eine andere Situation ergibt sich in den angesprochenen KMU, wo der Arbeitskraft eines potentiellen Auszubildenden eine geringe Bedeutung zugemessen und alternativen Rekrutierungswegen aus dem Hochqualifizierten- oder Weiterbildungsbereich bereits deswegen ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird, weil auch ein Interesse an betriebsexternem know-how als Voraussetzung betrieblicher Innovationen (BERGER/BRANDES/WALDEN 1996, S. 24) besteht. Finanzielle Anreize sind hier wenig lukrativ. Sie würden – wie die von uns befragten Unternehmen selbst darlegen¹⁵ – zumindest in großem Umfang Mitnahmeeffekte verursachen. Unternehmen aus diesen Branchen äußern weniger ein Interesse an materiellen Anreizen als vielmehr an immateriellen Anreizen in Form einer Erhöhung des betrieblichen Spielraums bei der Ausbildung. Die Ausbildung sei zu starr, Ausbildungsanreize würden hieran nichts ändern. Die teilweise realitätsferne Kritik an den Berufsbildern wird auch von ausbildenden KMU in ähnlicher Weise geäußert. Kritisiert werden häufig die zu hohen Ansprüche im Zusammenhang mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe. Hier sollte „abgespeckt“ werden, vor allem im theoretischen Teil. Dazu gehört

14 Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Ansprüche an andere Institutionen, die entsprechende Absolventendatenbanken anlegen sollten, wie auch hinsichtlich eigener internetbasierter Stelleninformationssysteme, von denen man sich eine Positiv-Auslese hinsichtlich der darauf aufbauenden Bewerbungen verspricht.

15 „Wenn wir finanzielle Unterstützung vom Staat erhalten, ... dann ist das schön, aber wir haben momentan keine freien Kapazitäten, um mehr auszubilden“ (Geschäftsführerin eines Mittelunternehmens). „Daß (bei Steuervorteilen, d.Verf.) mehr ausgebildet wird, glaube ich nicht.“ (Personalbeauftragter eines Mittelunternehmens) „Bei uns sind momentan die Auslastungsgrenzen erreicht. Wir sehen auch keine Möglichkeit, noch mehr Auszubildende ... einzustellen“ (Personalbeauftragte eines mittelständischen Unternehmens). Auch von nicht-ausbildenden Betrieben aus dem Bereich der Neuen Technologien wurden Ausbildungsanreize als wirkungslos angesehen, weil die Alltagsarbeit in dieser Branche keine Zeit ließe, sich in genügendem Umfang um die Auszubildenden zu kümmern.

die auch in unseren Gesprächen erhobene Forderung nach einer Abschaffung des zweiten Berufsschultages.

Ordnungspolitisch wird weitgehend einheitlich vom Modell einer verkürzten Ausbildung ausgegangen, verbunden mit dem Plädoyer zur Verlagerung von Qualifizierungsprozessen von der Aus- in die Weiterbildung. Hinter dem Anspruch auf eine Ausbildungszeitverkürzung verbirgt sich also eher ein Ansinnen auf einen stärkeren Betriebs- statt Berufsbezug. Ausgebildet wird „just-in-time“ strikt nach bedarfsorientierten Kriterien. Eine Ausbildung über Bedarf wird nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht abgelehnt. Unter dem Gesichtspunkt der Qualifikationsverwertung mag ein solcher „lean-education“-Ansatz ökonomisch rational erscheinen, unter dem Gesichtspunkt der Steuerung der individuellen Ausbildungsbeteiligung könnte er sich als verhängnisvoll erweisen. Denn er übersieht den sozialen Konflikt, der das Spannungsverhältnis zwischen individueller und betrieblicher Ausbildungsbeteiligung kennzeichnet.

Auf der einen Seite steht der Betrieb, der sich beim Angebot an Ausbildungsstellen überwiegend vom betriebswirtschaftlichen Kalkül leiten läßt. Wie in Abschnitt 3 dargelegt, droht dabei die Ausbildung zumindest in einzelnen Branchen angesichts eines wachsenden Akademikerangebots anderen Instrumenten der Personalbeschaffung strukturell zu unterliegen. Den mit einer externen Rekrutierung verbundenen höheren Streuverlusten wird versucht, durch die Zurverfügungstellung von Praktikantenplätzen und das Einfordern einer geeigneten regionalen Informations-Infrastruktur Rechnung zu tragen. Wenn ausgebildet wird, dann nach und für den eigenen Bedarf, und zwar sowohl in quantitativer (Ausbildungsplatzangebot) als auch – soweit möglich – in qualitativer Hinsicht (Gestaltung der Ausbildung). Eine an der kurz- und langfristigen Verwertbarkeit des Arbeitsvermögens orientierte Gestaltung der Ausbildung steht damit aber in der Gefahr, mit den in Abschnitt 2 dargestellten individuellen Ansprüchen an eine abwechslungsreiche, anspruchsvoll gestaltete, perspektivisch ausgelegte berufliche Tätigkeit, die in hohem Maße auch einer Selbstverwirklichung dienen soll, zu kollidieren, mit der Folge innerer oder gar äußerer Ausbildungsabstinenz, die tendenziell den Druck auf den Hochschulbereich erhöht. Damit wäre eine Spirale in Gang gesetzt, in der die Jugendlichen angesichts unbefriedigender subjektiv antizipierter bzw. erfahrener Ausbildungsqualitäten hinsichtlich der perspektivischen Auslegung, aber auch im Hinblick auf die konkrete betriebliche Ausbildungsgestaltung, ein Studium als Voraussetzung des Zugangs zu attraktiven Berufssegmenten immer mehr favorisieren, wodurch wiederum für die Unternehmen alternative Rekrutierungswege jenseits des dualen Systems zunehmend ökonomisch rational erscheinen und die Attraktivität dieses Systems aus individueller Sicht weiter sinkt.

Eine Erhöhung betrieblicher Spielräume bei unveränderter Selbststeuerung der betrieblichen Sphäre birgt das Risiko langfristig sinkender individueller Ausbildungsneigungen, wenn nicht die dadurch gewonnene Flexibilität auch für die Realisierung subjektbezogener Ansprüche genutzt wird. Der KMK-Entwurf, der neben einer stärkeren Berücksichtigung betrieblicher Belange auch eine höhere regionale Regulierungskompetenz vorsieht, bietet hierzu einen Denkanstoß. Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse käme es

hier vor allem auf die Etablierung eines geeigneten Informationsmanagements im Hinblick auf die – zum Teil verzerrten – Zuschreibungsprozesse bezüglich der von den Jugendlichen antizipierten Berufschancen sowie auf die Konfiguration regionaler Lernortkombinationen zwischen Betrieben und Berufsschulen (vgl. EULER in diesem Heft), aber auch zwischen Ausbildungsbetrieben¹⁶ an. Eine stärkere regionale Steuerungskompetenz, wie sie im KMK-Entwurf vorgesehen ist, wirft indes die bislang ungelöste Frage nach den relevanten Akteuren und deren Steuerungskompetenz auf. Diese setzt zumindest eine hinreichende informationelle Versorgung im regionalen Kontext voraus, an der es allerdings mangelt (KUTSCHA 1998; STENDER 1998).

Gleichwohl werden auch solche bildungspolitischen Aktivitäten nur beschränkte Aussicht auf Erfolg haben. Denn die Attraktivität des dualen Systems aus Sicht der Jugendlichen ergibt sich nur zum Teil aus Gestaltungsfragen der Ausbildung. Entscheidend sind die mit der jeweiligen Ausbildung erschließbaren Berufspositionen, die durch bildungspolitische Aktivitäten intermediärer Institutionen nur bedingt beeinflussbar sind. Auch das Eröffnen schulischer Optionen, wie etwa im Berufskolleg NRW, wird das Bildungsverhalten der Jugendlichen nur marginal beeinflussen. Wenn der Zugang zu den aus Nachfragersicht attraktiven Berufssegmenten jene Schulabschlüsse voraussetzt, die erst während der Ausbildung erworben werden, steht in Frage, ob dieser Ansatz ausreicht, „eine attraktive Alternative zur gymnasialen Oberstufe“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1998) zu schaffen. Zwar werden dadurch die Voraussetzungen für das Entwickeln alternativer berufsbio-graphischer Entwürfe im Verlauf der Ausbildung verbessert, jedoch belegen die dargestellten Ergebnisse, daß sich die individuellen Ansprüche vor allem auf die mit der Ausbildung erschließbaren Berufspositionen richten. Das Eröffnen von Berufschancen als wesentliches Kriterium der individuellen Ausbildungsbeteiligung ist aber vor allem eine Frage der betrieblichen Personalplanung. Wenn Betriebe – wie in Abschnitt 3 dargelegt – angesichts veränderter Arbeitsmarktlagen verstärkt über alternative Rekrutierungsstrategien jenseits des dualen Systems nachdenken und berufliche Karrierewege für Absolventen des dualen Systems dadurch versperrt werden bzw. bleiben, dann wird die individuelle Ausbildungsneigung durch bildungspolitische Interventionen, die auf alternative schulische Optionen gerichtet sind, kaum nachhaltig gesteigert werden können.

Doch wie lassen sich betrieblicherseits attraktive Berufsperspektiven eröffnen, wenn im Zusammenhang mit den neueren Arbeitsorganisationskonzepten Hierarchien abgeflacht und damit Aufstiegspositionen reduziert werden? Legt man unsere Befragungsergebnisse zugrunde, dann verwenden Schulabgänger und Ausbildungsabsolventen einen Karrierebegriff, bei dem weniger die in der Ökonomie zentralen Kategorien von Aufstieg, Einkommen, Leitungsfunktion

16 Erfahrungen aus Ausbildungsverbänden, die zumeist nur verkürzt unter quantitativen Gesichtspunkten diskutiert werden, belegen die qualitativen Vorzüge eines solchen Ausbildungskonzepts. Auch wenn bislang nur rudimentäre Informationen über die individuelle Ausbildungsbeteiligung und das subjektive Qualitätsverständnis von Auszubildenden in Ausbildungsverbänden vorliegen, so deuten einzelne Erfahrungen (BAUERMEISTER/RAUNER 1996) darauf hin, daß eine solche Ausbildung sowohl unter motivationalen Gesichtspunkten als auch im Hinblick auf den Kompetenzerwerb von den Auszubildenden positiv erfahren wird.

usw. im Mittelpunkt stehen als vielmehr eher wirtschaftspädagogisch ausgerichtete Prinzipien der Selbstentfaltung des Menschen. Favorisiert werden insbesondere Tätigkeitsfelder, die anspruchsvoll und abwechslungsreich gestaltet sind und – eingebettet in ein gutes Betriebsklima – eigenverantwortliches Handeln ermöglichen. Hier liegt ein zentraler Ansatzpunkt einer strategisch ausgerichteten Personal- und Organisationsentwicklung. Viel wird davon abhängen, inwiefern es den Unternehmen gelingt, Karrierewege zu etablieren, die attraktive Tätigkeitsfelder quer zu formalen Hierarchien eröffnen. Dies würde auch für die Betriebe von Nutzen sein, denn die Gestaltung der betrieblichen Tätigkeitsfelder erweist sich als ein wichtiger Einflußfaktor für die Wechselwahrscheinlichkeit von Berufsanfängern und damit auch für den betrieblichen Nutzen einer Ausbildung.

Bildungspolitische Steuerungsaktivitäten, die jetzt darauf gerichtet sind, durch die Förderung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung die Ausbildungslücke zu schließen, sind vor dem Hintergrund einer spätestens ab 2007 deutlich sinkenden Nachfrage (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1998, S. 15) hinsichtlich der Konsequenzen auf die individuelle Ausbildungsbeteiligung zu hinterfragen. Eine auf kurzfristige betriebliche Belange und Kosten-Nutzen-Abwägungen ausgerichtete „lean-education“, wie sie zum Teil in unseren Betriebsbefragungen als Denkfigur zum Ausdruck kommt, würde die individuelle Ausbildungsbeteiligung in Form eines Verzichts bzw. Abbruchs oder als innere Ausbildungsabstinenz negativ berühren und möglicherweise den Druck auf alternative Bildungswege bis hin zum Hochschulstudium erhöhen und damit zugleich die Voraussetzungen für alternative betriebliche Rekrutierungsstrategien, wie sie sich ebenfalls in unseren Betriebsbefragungen abzeichnen, weiter verbessern. Dadurch geriete allerdings das duale System von beiden Marktseiten unter Druck.

Literatur

- ALEX, L.: Gibt es Anlaß, die steigende Zahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge mit wachsender Sorge zu betrachten? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20 (1991) 4, S. 6–8.
- ARNOLD, R./STÜRZL, A.: Berufs- und Arbeitspädagogik. Berlin 1996.
- BARDELEBEN, R. v./BEICHT, U./FEHER, K.: Was kostet die betriebliche Ausbildung? Berichte zur beruflichen Bildung 210. Bielefeld 1997.
- BARDELEBEN, R. v./TROLTSCH, K.: Betriebliche Ausbildung auf dem Rückzug? Entwicklung der Ausbildungsbeteiligung von Betrieben im Zeitraum von 1985 bis 1995. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26 (1997) 5, S. 9–16.
- BAUERMEISTER, L./RAUNER, F.: Berufsbildung im Lernortverbund oder wie man aus der Not eine Tugend machen kann. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 25 (1996) 6, S. 9–15.
- BEHRINGER, F./ULRICH, J.G.: Die Angebotsabhängigkeit der Nachfrage nach Ausbildungsstellen als Problem bei der Vorausschätzung der zukünftigen Nachfrage. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 30 (1997) 3, S. 612–619.
- BERGER, K./BRANDES, H./WALDEN, G.: Fachkräfte in der Einschätzung von Betrieben – Thesen zum Stellenwert der dualen Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 25 (1996) 1, S. 21–27.
- BERGER, K./WOLF, A.: Berufseinmündungsstrategien und Attraktivität einer dualen Ausbildung bei Jugendlichen in Abgangsklassen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 25 (1996) 2, S. 18–23.
- BISPINCK, R.: Förderung der Ausbildung durch Tarifvertrag im Jahr 1998. Informationen zur Tarifpolitik. Düsseldorf 1999.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Der Arbeitsmarkt für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte. Jahresbericht 1998. Nürnberg 1999.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1996. Bonn 1996
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn 1998.
- BUSSHOFF, L.: Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart 1984.
- DIETRICH, H.: Nachfrage nach Ausbildungsplätzen steigt auch 1998. IAB-Kurzbericht 7. Nürnberg 1998.
- ECKERT, M./KLOSE, J./KUTSCHA, G./STENDER, J.: Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 613–631.
- FEUCHTHOFEN, J.: KMK zur beruflichen Bildung: Systemangriff von innen. In: Wirtschaft und Berufserziehung 50 (1998) 12, S. 2–6.
- FOBE, K./MINX, B.: Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 196. Nürnberg 1996.
- HARNEY, K./RAHN, S.: Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen im Spiegel des Berufskollegs. In: Der berufliche Bildungsweg (1999), H. 3/4, S. 17–20.
- HUSEMANN, R.: Regionalstudie Kreis Borken. In: KUTSCHA 1998, Bd. 1.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (Hrsg.): Nachwuchssituation im Handwerk. Allensbach 1995.
- KADOR, F.-J./KEMPE, H.-J./PORNSCHLEGEL, H.: Handlungsanleitung zur betrieblichen Personalplanung. 3. Aufl., Eschborn 1989.
- KLOAS, P.-W.: Der ersatzlose Abbruch einer Ausbildung – Quantitative und qualitative Aspekte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20 (1991) 4, S. 15–18.
- KLOSE, J./KUTSCHA, G./STENDER, J.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung 161. Berlin 1993.
- KRUSE, W./KÜHNLEIN, G./MÜLLER, U.: Facharbeiter werden – Facharbeiter bleiben? Frankfurt a.M./New York 1981.
- KUTSCHA, G.: Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: K. BECK/A. KELL: Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim 1991, S. 113–155.
- DERS.: (Hrsg.): Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme. Abschlußbericht, 2 Bde., Duisburg 1998 (zur Veröffentlichung in 2000).
- DERS.: Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme – Projektskizze und Prinzipien, ausgewählte Befunde und Empfehlungen. In: ders. 1998, Bd. 1.
- MAG, W.: Einführung in die betriebliche Personalplanung. München 1998.
- MEIL, P./DÜLL, K.: Strategien der Qualifikationsanpassung in international aktiven Unternehmen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28 (1999) 3, S. 7–12.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Das Berufskolleg: Der attraktive Weg zu einer zukunftsorientierten beruflichen Qualifikation. Düsseldorf 1998.
- NAEVECKE, S.: Regionalstudie Duisburg. In: KUTSCHA 1998, Bd. 2.
- PÜTZ, H.: Veränderte Ausbildungslandschaften: Welche Zukunft hat das duale System? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 25 (1996) 1, S. 3–8.
- SADOWSKI, D.: Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget. Stuttgart 1980.
- SEHRINGER, R.: Betriebliche Strategien der Personalrekrutierung. Frankfurt a.M./New York 1989.
- STENDER, J.: Zur Motivationskontinuität zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996) 5, S. 490–507.
- DERS.: Berufsverlauf und Weiterbildung junger Fachkräfte. Bochum 1997.
- DERS.: Regionalstudie Krefeld/Viersen. In: KUTSCHA 1998, Bd. 2.
- TROLTSCH, K./ALEX, L.: Veränderungen der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle für Jugendliche seit Ende der achtziger Jahre. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28 (1999) 3, S. 51–53.
- WITZEL, A./HELLING, V./MÖNNICH, I.: Die Statuspassage in den Beruf als Prozeß der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: BOLDER u.a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Opladen 1996, S. 170–187.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Stender, Friedrich-Alexander-Universität,
Professur für Wirtschaftspädagogik, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation

1. Gesellschaftliche Differenzierung, Steuerung und Regulation des Berufsbildungssystems

Wie in modernen Gesellschaften das Zusammenspiel zwischen den ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereichen so gestaltet werden kann, daß die Reibungsverluste zwischen den Bereichen minimiert werden, so daß eine effiziente Organisation und Leistungserstellung möglich wird, ist eine Frage, die sich auch für die berufliche Bildung stellt. Eng damit verbunden ist die Diskussion über Regulation und Deregulation in der beruflichen Bildung. Sie ist unter Rückgriff auf mehrere Zugriffsperspektiven erschließbar.

Wir werden in einem ersten Schritt auf den steuerungstheoretischen Diskurs und das Berufsbildungssystem eingehen und dazu die Modi der sozietaalen Steuerung einführen sowie die Steuerung und Organisation des Leistungsaustausches zwischen den Bereichen nach unterschiedlichen Regulationsdimensionen für die berufliche Bildung darstellen, die in die Regulation und Bereitstellung beruflicher Bildungsangebote eingebunden sind (2. und 3.). In einem zweiten Schritt werden der gesellschaftliche Wandel und die Adaptionfähigkeit der einzelnen Elemente des Systems diskutiert (4.), konzentriert auf das Spannungsverhältnis zwischen Regulation und Deregulation und mit Blick auf die jeweils vorherrschenden Steuerungsmodi. Unterschieden wird zwischen Anpassungserfordernissen innerhalb der einzelnen Bereiche des Systems beruflicher Bildung und den Verschiebungen zwischen den Bereichen. Dabei werden die Konsequenzen aus dem gesellschaftlichen Wandel hinsichtlich der Fragestellung Regulation und Deregulation für die einzelnen Dimensionen mit Blick auf die Adaptionfähigkeit des Berufsbildungssystems diskutiert. Es wird gefragt, inwieweit der Wandel die Steuerungsmechanismen tangiert. Dafür sind zwei Problemhorizonte von Interesse, zum einen die interne Adaptionfähigkeit und zum anderen die externe Adaptionfähigkeit. Wie werden bereits bestehende Qualifizierungsangebote modifiziert? Wie werden neue Leistungsangebote im System gesteuert? Finden sie Eingang in das für Deutschland strukturbildende System der dualen Berufsausbildung oder werden sie anderweitig organisiert und anders gesteuert?

2. Modi sozietales Steuerung

In der soziologischen Debatte werden grundsätzlich unterschiedliche Modi der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse diskutiert (STREECK/SCHMITTER 1985).¹ Es wird zwischen marktlicher, staatlicher und verbandlicher Steuerung sowie einer Steuerung über Netzwerke unterschieden (MAYNTZ 1993; POWELL 1990). Zur Steuerung gesellschaftlicher Prozesse werden diese Mechanismen in unterschiedlichem Maße in Anspruch genommen.

Unter *Marktsteuerung* wird die Bereitstellung von Qualifizierungsleistungen über den Mechanismus von Angebot und Nachfrage verstanden. Der Regulationsmechanismus ist dann der Preis, und Angebot und Nachfrage unterliegen Rentabilitätskriterien. Der Leistungsaustausch wird über die „invisible Hand“ des Marktes geregelt. Mit diesem Modus sind Vorteile wie eine schnelle Reaktionsfähigkeit und eine ausschließliche Nachfrageorientierung verbunden. Damit dies gelingt, sind eine Reihe von Bedingungen zu erfüllen. Zu diesen gehören u. a. funktionierende rechtliche Rahmenbedingungen und ein besonderes Charakteristikum des Gutes, das Gegenstand des Leistungsaustausches ist.² Es muß die Eigenschaft haben, daß diejenigen, die die Kosten der Bereitstellung tragen, auch die ausschließliche Nutzungsfähigkeit haben; das Produkt gewinnt den Charakter eines Privatgutes (OLSON 1968).

Qualifizierung besitzt häufig den Charakter eines öffentlichen Gutes (HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990). Öffentliche Güter zeichnen sich dadurch aus, daß an der Nutzung des Gutes auch diejenigen partizipieren können, die sich an der Erstellung des Gutes nicht beteiligt haben. Wenn Qualifizierung den Charakter eines öffentlichen Gutes annimmt, d. h. die Verwertung der Qualifizierung und damit die Rechtfertigung des finanziellen Aufwandes in die Qualifizierung für den Nachfrager, beispielsweise die Unternehmen, nicht in ausreichendem Maße gegeben scheint, werden die Kosten für die Erstellung des Gutes nicht mehr aufgebracht. Die Abwerbung von qualifiziertem Personal (Trittbrettfahrerverhalten) erscheint als rationale Alternative. Die Antizipation einer möglichen Fehlinvestition in Qualifizierung führt dazu, daß die Erstellung über den Marktmechanismus nicht mehr gelingt, die Steuerung versagt; eine ausreichende Anzahl an Qualifizierungsangeboten kann nicht sichergestellt werden. Die klassische Antwort ist eine Finanzierung im Umlageverfahren über den Staat, die die Bereitstellung des Gutes sicherstellen soll.

Unter *staatlicher Steuerung* wird die Bereitstellung von Qualifizierungsleistungen über Zwang bzw. Anordnung verstanden, d. h. der Staat steuert über rechtliche Vorgaben und über die Finanzierung (LUHMANN 1981). Hier wird in erster Linie das Angebot strukturiert und finanziert. Inwieweit Angebot und Nachfrage die erforderliche Präzision aufweisen, wird insbesondere für

- 1 Für das hier zur Diskussion stehende Thema, die Steuerung der Berufsbildung und die damit verbundene Debatte um Regulation und Deregulation, fällt die Regulation über Gemeinschaft als Steuerungsmechanismus als randständig aus dem Kanon der Steuerungsmodi heraus und bleibt im folgenden unberücksichtigt.
- 2 An die Spezifika des gehandelten Gutes Bildung sind darüber hinaus Nachteile gekoppelt, die die Beurteilung des Gutes Qualifizierung betreffen. Genau genommen kann es erst nach dem Erwerb bzw. der Verwertung des Gutes beurteilt werden. Insofern ist eine Vergleichbarkeit der Güter hinsichtlich der Qualität über den Preis nur sehr eingeschränkt möglich.

die Berufsbildung problematisiert. Das Angebot hängt in letzter Konsequenz von der Finanzierbarkeit seitens des Staates ab. Die Leistungsjustierung über rechtliche Regelungen konstituiert im Fall von kontinuierlichen und schnellen Wandlungsprozessen einen Bedarf an ebenso schnellen und kontinuierlichen rechtlichen Anpassungen. Über diesen Steuerungsmechanismus kann das Problem der Erzeugung von Qualifizierungsmaßnahmen gelöst werden. Die Frage, ob die so Qualifizierten anschließend auch auf Nachfrage stoßen, ist damit nicht gelöst. Versuche, dieses Problem mit Mitteln des Staates über rechtliche Regelungen oder Abgaben zu bearbeiten, sind immer wieder Gegenstand öffentlicher Diskussion gewesen und in der Entwicklung des Systems beruflicher Bildung in der einen oder anderen Variante auch eingesetzt worden, ohne den erhofften Erfolg zu bringen.

Der *verbandliche Steuerungsmodus* basiert darauf, daß Interessenorganisationen Regulationsfunktionen wahrnehmen (ALEMANN/HEINZE 1981; STREECK/SCHMITTER 1985). Dies kann bei der Formulierung von Berufsbildungspolitik, bei der Implementation von Berufsbildungsgängen, bei der Erzeugung entsprechender Qualifikationen (Leistungserstellung) und bei der Ressourcenbereitstellung der Fall sein. Die Verbände übernehmen die Funktion von privaten Regierungen an der Schnittstelle von Politik, Erziehung und Wirtschaft, indem die Politik einen Teil der Kompetenzen für das Setzen von kollektiv bindenden Standards auf die Verbände überträgt. Dieser Steuerungsmechanismus kann die Eigenschaft entwickeln, die Allokation der Nachfrage und die Allokation des Angebots verzahnen zu können. Die beiden Steuerungsmechanismen Markt und Staat setzen jeweils nur bei einem Allokationsproblem an; der Marktmechanismus kann die Frage der Paßgenauigkeit der Leistungen lösen, aber nicht die quantitative Dimension eines hinreichenden Angebots an Qualifizierungsleistungen. Eine staatliche Steuerung steht genau vor dem umgekehrten Problem, die Quantität kann finanziert werden, ohne die Leistungsjustierung sicherstellen zu können.

Die Regulation im verbandlichen Modell erfolgt über den Mechanismus der gegenseitigen Anerkennung der miteinander verhandelnden Verbände. Grundvoraussetzung dafür ist, daß eine Folgebereitschaft der Mitglieder gewährleistet wird, die sicherstellt, daß Verhandlungsergebnisse bindende Wirkung besitzen. Die auf Verhandlungen basierenden Mechanismen der Regulation sind, da konsensbasiert, entsprechend zeitaufwendig. Dabei definieren die Organisationsdomänen der Verbände den Problembearbeitungshorizont, der über solche Arrangements bearbeitet werden kann, d. h. Qualifizierungsfragen, die außerhalb der originären Interessen der Verbände liegen, haben geringere Chancen zum Gegenstand von Verhandlungen zu werden. Die Verbände sind nur bedingt veränderungsfähig bzw. bereit, so daß regulative Erfordernisse aufgrund des gesellschaftlichen Wandels i. d. R. erst mit zeitlichem Verzug eine Bearbeitung in verbandlichen Regulationsmodi erfahren. Je nachdem, welcher Art der gesellschaftliche Wandel ist, kann eine Adaption neuer Themen verbands- bzw. organisationsintern nicht erfolgen, so daß sich entweder erst neue Verbände etablieren müssen oder keine Steuerungskapazitäten im Rahmen eines solchen Steuerungsmodus aufgebaut werden können.

In den letzten Jahren ist ein weiterer Steuerungsmodus diskutiert worden, die *Steuerung über Netzwerke* (zum Überblick KENIS/SCHNEIDER 1996). Dabei

handelt es sich um Interorganisationsbeziehungen zwischen interdependenten, aber rechtlich unabhängigen Organisationen. Ziel dieser auf Freiwilligkeit basierenden Kooperation ist die Abstimmung von Leistungen zur Erreichung gemeinsamer oder wechselseitiger Vorteile auf der Basis komplementärer Interessen. Der Steuerungsmodus basiert, wie der der verbandlichen Regulation, auf Verhandlung, ohne jedoch den Status von privaten Regierungen anzunehmen; d. h., sie sind nicht mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet. Netzwerke bilden sich bevorzugt dann, wenn der Wert des Gutes nur schwer abzuschätzen ist, dies ist bei nicht kodifizierten Qualifizierungsmaßnahmen der Fall (POWELL 1990). Im Bereich der Qualifizierung sind Netzwerke insbesondere mit Aufgaben der Schaffung von Transparenz, der Sicherung von Qualitätsstandards und mit Leistungserstellungsprozessen befaßt (WEGGE 1996). Nachteile einer solchen Koordination liegen wie bei staatlicher und verbandlicher Steuerung in dem Zeitaufwand, der benötigt wird, um auf Veränderungen reagieren zu können. Das Leistungsspektrum ist begrenzt, die Einhaltung der Verhandlungsergebnisse basiert auf Freiwilligkeit; Sanktionsmöglichkeiten sind ausschließlich normativer Art.

3. Dimensionen der Regulation im Berufsbildungssystem

Die Diskussion, ob und wenn in welchen Bereichen reguliert bzw. dereguliert werden soll, ist immer mit Bezug zu den Dimensionen der Regulation und in Verbindung mit dem zugrundeliegenden Steuerungsmodus zu führen. Unter Regulationsdimensionen verstehen wir die Dimensionen, die für das Funktionieren des Qualifizierungssystems bzw. der einzelnen Bereiche notwendig sind. Eine Festlegung des jeweiligen Steuerungsmechanismus ist damit nicht verbunden. Die Regulationsdimensionen, die für die Debatte über Regulation und Deregulation in der Qualifizierung angelegt werden, sind (1) die Allokation von Angebot und Nachfrage, (2) Struktur und Inhalte, (3) Erstellung und Organisation, (4) Beobachtung und Kontrolle und (5) der Modus der Finanzierung.

(1) Die *Allokation über den Markt*, d. h. die Abstimmung von Angebot und Nachfrage an Qualifizierungsleistungen, umfaßt sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Dimension, wobei beide miteinander in Wechselwirkung stehen. Ein effizientes Qualifizierungssystem muß jedem, der qualifiziert werden will, ein Qualifikationsangebot unterbreiten. Das Allokationssystem im Bereich der beruflichen Bildung ist also ein doppeltes. Zum einen muß die Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage bei den qualifizierenden Organisationen gegeben, zum anderen die Aufnahme der Qualifizierten durch die Organisationen gewährleistet sein. Alle Systeme, die Qualifizierungs- und Arbeitsprozesse in einer Organisation kombinieren, haben das letzte Allokationsproblem nicht (Japan). Die quantitative Dimension ist volkswirtschaftlich bei solchen Systemen jedoch nicht steuerbar. In der qualitativen Dimension, die Struktur und Inhalt der Maßnahmen betrifft, kann dieses Vorgehen den Erfordernissen der Wirtschaftsorganisationen gerecht werden.

Das überbetriebliche Modell erfordert eine Justierung der Inhalte und der

Struktur hinsichtlich der Allokationsproblematik in quantitativer Hinsicht, da Struktur und Inhalte eine angebotsweiternde oder eine angebotsverknappende Wirkung haben können. Dies hängt mit den Kosten und mit dem Aufwand für die Qualifizierung und mit dem Nutzen der Qualifizierung zusammen. Eine zu umfassende und zu lange Ausbildung kann den Unternehmen zu kostenintensiv erscheinen und damit angebotsmindernd wirken. Eine fehlstrukturierte und inhaltlich den Anforderungen nicht angepaßte Qualifizierung schafft nicht den von den Betrieben erwarteten Nutzen und führt zu demselben Ergebnis.

(2) Die zweite Dimension, die der *Struktur und des Inhaltes* von Qualifizierungsmaßnahmen, ist eine der grundlegenden Dimensionen. Qualifizierungsmaßnahmen müssen inhaltlich bestimmt und strukturiert werden. Die inhaltliche Dimension ergibt sich daraus, welche Kompetenzen bei den Qualifizierten erzeugt werden sollen. Damit verbunden ist eine Strukturierung der Inhalte, die sich an externen Referenzen orientiert. Diese externen Referenzen werden letztlich durch den institutionellen und arbeitspolitischen Kontext geprägt. Modelle der Strukturierung sind dann Jobs – wie im amerikanischen Modell –, betriebsspezifische Prozeßorientierung – wie im japanischen Modell und in den daran orientierten multinationalen Unternehmen (beispielsweise Automobilindustrie) –, Berufe – wie der des Facharbeiters im deutschen Modell. Darüber hinaus gibt es einen Bedarf der Strukturierung von Weiterbildung, der sich je nach Modell und Rahmenbedingungen unterschiedlich gestaltet (WEBER 1997a; 1997c). Strukturbildend für die berufliche Bildung in Deutschland ist das Berufekonzept. Um Qualifikationsbündel zu einem Beruf zusammenzufassen, müssen bestimmte Anforderungen – wie beispielsweise das der Standardisierbarkeit und das der berufsfeldweiten Bildung – erfüllt sein. Das Verfahren der Generierung von Berufen und Weiterbildungsmaßnahmen hängt eng mit den gegebenen institutionellen und arbeitspolitischen Gegebenheiten zusammen (HARNEY 1998).

(3) Die nächste Dimension betrifft die *Organisation der Erstellung* der Qualifizierungsmaßnahmen, die etwa in Schulen und Betrieben oder in Weiterbildungsinstitutionen stattfindet. Dazu bedarf es einer entsprechenden technischen Ausstattung, qualifizierten Personals, Lehrmaterial und einer Steuerung des Prozesses beispielsweise über Ausbildungs- und Lehrpläne etc.

(4) Die *Beobachtung und Kontrolle* der Qualifizierungsmaßnahmen der Leistungserstellungsprozesse und der Qualifizierungsergebnisse sind ebenfalls zu lösen, damit das System funktionieren kann. Der Umfang der Regulierung hängt davon ab, welche Standardisierungsweite angestrebt wird. Wenn auf übergeordneter Ebene sichergestellt werden soll, daß einheitliche Qualifikationsprozesse und -ergebnisse produziert werden, ist der Kontrollaufwand höher, als bei einer betriebsspezifischen Orientierung. Das eine zielt auf die Sicherstellung externer, das andere auf innerbetriebliche Arbeitsmärkte.³

3 Externe Arbeitsmärkte sind solche Märkte, die das Besetzen von Positionen überbetrieblich lösen, während interne Arbeitsmärkte das Verhältnis von Nachfragern und Anbietern von Arbeitskraft organisationsintern begrenzen.

(5) Der *Modus der Finanzierung* kann in Form des Tausches von Geld gegen Leistung zwischen Anbieter und Nachfrager von Qualifizierungsmaßnahmen marktförmig erfolgen als auch durch eine staatliche Umlagefinanzierung oder eine Mischfinanzierung, in der einzelne Teilnehmer, einzelne Elemente oder Dritte einen Beitrag zur Finanzierung leisten. Der Modus der Finanzierung hat Konsequenzen für die Art und Weise der Leistungserstellung und für den Umfang der angebotenen Leistungen.

Diese Dimensionen werden im folgenden zugrunde gelegt, um das System der beruflichen Qualifizierung im Bereich der Erstausbildung und der Weiterbildung zu analysieren.

4. Regulation und Deregulation: Wandel in der beruflichen Bildung

In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion wird die Debatte über die Anpassungsprozesse im System beruflicher Bildung kontrastiert durch die Gegenüberstellung der Alternativen Regulation bzw. Deregulation. Dahinter verbirgt sich häufig die Vorstellung von mehr „Staat“ oder mehr „Markt“. Ob diese Polarisierung der Vielschichtigkeit der Steuerungsproblematik gerecht wird, ist fraglich. Die Frage der Regulation oder Deregulation kann nur für die einzelnen Regulationsdimensionen und für das Verhältnis der unterschiedlichen Steuerungsmechanismen zueinander differenziert beantwortet werden. Darüber hinaus kann man allenfalls das Verhältnis von Regulation und Deregulation zwischen den einzelnen Bereichen der beruflichen Bildung – zwischen Erstausbildung und Weiterbildung – übergreifend thematisieren.

Im folgenden wird dies am Beispiel des dualen Systems der Berufsausbildung und an der beruflichen Weiterbildung exemplarisch erläutert. Dabei werden die einzelnen Dimensionen der Regulation jeweils für den Bereich des dualen Systems und anschließend für den Bereich der Weiterbildung behandelt. Die mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehenden Effekte hinsichtlich der jeweiligen Form von Regulation werden für die einzelnen Regulationsdimensionen im zweiten Teil des jeweiligen Abschnitts behandelt.

4.1 Allokation von Angebot und Nachfrage

Hinsichtlich der ersten Dimension, der Allokation von Angebot und Nachfrage, ist die berufliche Erstausbildung in erster Linie marktförmig organisiert. Dabei ist die Eingangsvoraussetzung, die den Kreis der potentiellen Anbieter bestimmt, durch die Verbände reguliert; nur wer als Ausbildungsbetrieb zugelassen wird, darf als Anbieter auftreten. Ob und in welchem Umfang die zugelassenen Ausbildungsbetriebe Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der dualen Erstausbildung durchführen, bleibt in der Disposition der Unternehmen. Die Allokation, die Anzahl und die Auswahl der Bewerber obliegt dem Marktmechanismus, abgeschlossen werden privatwirtschaftliche Verträge über ein Ausbildungsverhältnis. Die Bemühungen, das Allokationsproblem zu lösen, hängen davon ab, ob es ein Nachfrage- oder Angebotsdefizit gibt.

Bei einem Angebotsdefizit an Qualifizierungsleistungen wird mit unterschiedlicher Intensität immer wieder versucht, die Anzahl der Ausbildungsbetriebe und die Anzahl der angebotenen Plätze zu erhöhen. Mit Appellen seitens der Verbände sollen die Mitglieder in die Pflicht genommen werden, damit sie über den betrieblichen Bedarf hinaus ausbilden; hier wird die Verbandsloyalität als Medium genutzt. Die Verbände werden als „private Regulierungen“ daraufhin verpflichtet, die Loyalität ihrer Mitglieder sicherzustellen, dies ist die Voraussetzung, um die Regulierungskompetenz in diesem Bereich zu erhalten. In der öffentlichen Diskussion wird dies mit der „Drohung“, eine Ausbildungsabgabe bzw. eine Ausbildungsverpflichtung durchzusetzen, also mit den staatlichen Mitteln Geld und Recht, begleitet. Hier wird staatlicherseits gedroht, die Bereiche der Selbstregulation einzuschränken und regulierend einzugreifen.

Auf der Nachfrageseite wird der Staat ebenfalls aktiv, um das Allokationsproblem zu entschärfen. Je nach Situation wurde die Nachfrage durch staatliche Qualifizierungsmaßnahmen reduziert; dies geschah i. d. R. über zusätzliche schulische Angebote (Berufsfindungsjahr etc.). Bei einem Nachfragedefizit werden die Verbände für ihre Mitglieder aktiv und versuchen, auf die Berufsperspektive in dem jeweiligen Bereich aufmerksam zu machen und so das Nachfrageproblem zu entschärfen. Die regionale Dimension des Allokationsproblems stellt einen weiteren Problemkomplex dar, bei dem i. d. R. ebenfalls versucht wird, durch staatliche Kompensationsangebote das Problem zu bearbeiten.

Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung erfolgt die Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage an Qualifizierungsleistungen im wesentlichen über den Markt. Als Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen treten unterschiedliche Organisationen auf. Dazu zählen kommerzielle, öffentliche und verbandlich getragene Organisationen. Neben dem marktvermittelten Angebot ist die betriebliche Weiterbildung, bei der Angebot und Nachfrage über betriebsinterne Mechanismen i. d. R. hierarchisch gesteuert werden, der andere Bereich der beruflichen Weiterbildung.⁴ Auf der Nachfrageseite treten Organisationen, Individuen und staatliche Einrichtungen als Nachfrager auf. Auch hier stellt sich das Problem der doppelten Allokation. Es ist entscheidend, ob genügend Nachfrager vorhanden sind und die Qualifizierungsleistungen dem Verwendungskontext in den Organisationen und am Arbeitsmarkt entsprechen. Die Charakteristika des Gutes berufliche Bildung führen im nicht regulierten Bereich zu erheblichen Unsicherheiten hinsichtlich der Qualität und Verwertbarkeit der Qualifizierungen. Angebote, die die gleiche Leistung versprechen, müssen weder hinsichtlich ihres Inhaltes noch nach der Qualität oder der Dauer (etc.) vergleichbar sein. Der Preis als distinktives Merkmal der Marktsteuerung ist nicht hinreichend informativ, weil die Leistungen für den Nachfrager kaum vergleichbar sind (WEGGE 1996; BAUERDICK/EICHENER/WEGGE 1997).

Die Frage, ob reguliert oder dereguliert wird, ist vor dem Hintergrund des Allokationsproblems zu sehen. In quantitativer Hinsicht ist das Angebot an

4 Zur Handlungslogik der betrieblichen Weiterbildung HARNEY 1998.

Qualifizierten, die durch das System der beruflichen Bildung erzeugt werden, nach wie vor relativ groß. Die primäre Allokation, die Vermittlung von Nachfragern nach Bildungsangeboten in entsprechende Ausbildungsgänge funktioniert, unterstützt durch staatliche und verbandliche Interventionen, nach wie vor (HILSBERG 1999). Diese Aussage ist jedoch in zweifacher Hinsicht zu relativieren. Zum einen wird ein Leistungsangebot vorgehalten, das deutschlandweit keine hinreichende Nachfrage aufweist. „Insgesamt gibt es unter den 402 im amtlichen Verzeichnis des BIBB aufgeführten Abschlußprofilen nach BBiG derzeit 128 mit einem derartig geringen Bestand an Auszubildenden mit unter 20 pro Ausbildungsjahr – darunter sind nicht nur vereinzelt Ausbildungsberufe, die in den vergangenen 10 Jahren neu geordnet worden sind“ (Stooss 1997, S. 54). Auf der anderen Seite besteht eine Nachfrage nach Qualifizierung für die Tätigkeit in den wachstumsstarken neuen Wirtschaftsbereichen. Hierfür kann ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Angebot im Rahmen des dualen Systems der Berufsbildung nur schwerlich bereitgestellt werden (AXEL/TESSARING 1996; WEISS 1997; HELMER-DENZEL u. a. 1998; HEIDENREICH 1998). In diesem Bereich ist ein steigendes Leistungspotential öffentlicher und privater Anbieter zu verzeichnen. Unter der Perspektive der Anpassungsfähigkeit ist jedoch auch zu beobachten, daß im System der dualen Berufsausbildung Anpassungen erfolgen. So sind seit 1996 insgesamt 97 Ausbildungsordnungen modifiziert und zur Erschließung neuer Tätigkeitsfelder 32 neue Berufe und Fachrichtungen verabschiedet worden (BIBB 1999a, S. 2). Ob und in welchem Maße diese Angebotsstruktur die primären und sekundären Allokationserfordernisse löst, ist damit nicht geklärt. In Anbetracht der von den Nachfragern genannten Größenordnungen von ca. 100.000 nicht besetzten Arbeitsplätzen in den wachstumsstarken Branchen ist das Leistungspotential des beruflichen dualen Erstausbildungssystems mit 28.000 gemeldeten neuen Auszubildenden in den neuen Ausbildungsberufen wohl eher zu relativieren (ebd.). Gleiches gilt für die regional unterschiedliche Angebotsstruktur der neuen Ausbildungsberufe (BIBB 1999 b, S. 5). Die Paßgenauigkeit der Qualifizierungsinhalte für die Erwerbsarbeit der so Qualifizierten ist darüber hinaus ebenfalls noch nicht sichergestellt. Der gesellschaftliche Wandel führt zu Problemen der Sekundärallokation, d. h. der Übergang zwischen Berufsbildungssystem und Erwerbssystem weist zunehmend stärkere Diskrepanzen auf. So wird darauf hingewiesen, daß 49 % der Auszubildenden Berufe erlernen, in denen langfristig nur ca. 25 % der Erwerbstätigen Beschäftigung finden können. Die „Strukturdiskrepanzen zwischen Ausbildungsangebot und verfügbaren Erwachsenen-Arbeitsplätzen“ wächst offenbar (Stooss 1997, S. 53).

Obwohl die sekundäre Allokation in quantitativer Hinsicht in manchen Fällen funktioniert, bedeutet dies nicht, daß die Qualifizierten gemäß ihrem Qualifikationsprofil im Erwerbsleben eingesetzt werden und die Nachfrager nach Arbeitskraft ihren Vorstellungen entsprechend qualifiziertes Personal rekrutieren. Vielmehr werden weitere Qualifizierungsschleifen, entweder betriebsintern oder -extern erforderlich, um die Paßgenauigkeit zu erhöhen. Dabei gibt es drei Varianten der Fehlpassung. Die Qualifizierten haben ein zu hohes Qualifikationsniveau, das im Arbeitsprozeß nicht benötigt wird, ihnen fehlen spezifische Qualifikationen, obwohl sie für dieses Tätigkeitsspektrum ausgebildet

wurden, oder sie arbeiten in berufsfremden Bereichen. Der Bäcker am Fließband in Wolfsburg hat den Einstieg ins Erwerbsleben gemeistert, kann jedoch nur einen geringen Anteil seiner Qualifikationen beim „Backen von Autos“ einsetzen.

Die benannten Defizite führen dazu, daß staatliche und private Anbieter von Bildungsleistungen mit Produkten auftreten, die den Einstieg ins Erwerbsleben in die wachstumsstarken Wirtschaftsbereiche ermöglichen sollen. Bei einer Betrachtung der sich vollziehenden Wandlungsprozesse ist hinsichtlich der Frage nach Deregulation oder Regulation ein Trend festzustellen, der einerseits auf eine Zunahme der marktlich gesteuerten Angebote und parallel dazu auf ein wachsendes staatlich organisiertes Angebot hinausläuft. Die Konsequenz ist, daß der Bereich, der über verbandliche Regulation bereitgestellt wird, eher als rückläufig einzustufen ist.

4.2 *Struktur und Inhalte*

Strukturprägend für das duale System ist das Berufskonzept. Für die Generierung eines Berufs besteht ein Set rechtlich fixierter und im Entwicklungsprozeß hinzugetretener Kriterien, die von den beteiligten Institutionen und Organisationen jeweils berücksichtigt werden. Diese Kriterien beziehen sich vor allem auf Vorstellungen über den Einsatzbereich der Ausgebildeten und damit auf die zu vermittelnden fachlichen und überfachlichen Inhalte sowie auf die organisatorischen Bedingungen für die Erstellung der Qualifikation (vgl. BBiG).⁵ Es wird reflektiert, ob ein Berufsbild Qualifizierungselemente aufweist, die über einen gewissen Zeitraum als Standard gelten können, d.h. die Standardisierbarkeit und Dauerhaftigkeit, also der Gebrauchswert, werden als Maßstab für die Erarbeitung eines Berufsbildes angelegt. Weitere wesentliche Kriterien sind die Breite der Einsatzfähigkeit der so Ausgebildeten, die berufsfeldweite Erwerbsperspektive und die Abschätzung der Aufnahmefähigkeit des Wirtschaftssystems in quantitativer Dimension. Nur wenn ein genügend großer Bedarf seitens der beschäftigenden Organisationen vermutet wird, wird der Regulierungsapparat in Gang gesetzt. Zudem muß abgeschätzt werden, inwieweit die Ausbildung für die im dualen System konstitutive Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Betrieb aussichtsreich ist. Sowohl der Input als auch der Prozeß der Qualifikationserstellung wird detailliert über Ausbildungs- und Lehrrahmenpläne mit inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben festgelegt und unterliegt damit einer strengen Regulation. Damit werden kollektiv bindende Standards gesetzt, die die Inhalte, den Erstellungs- und den Kontrollprozeß festlegen. Das Angebot an Berufen im Rahmen beruflicher Erstausbildung ist historisch gewachsen und stellt den größten Teil der nach BBiG geregelten beruflichen Bildungsangebote. Im Verlauf der Evolution des Berufsbildungs-

5 In § 1 des BBiG wird als durchgängiges Strukturprinzip die breit angelegte Grundbildung eingefordert, auf die die Fortbildung aufbauen kann. Die für die Berufsausübung erforderlichen fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen in Form eines rechtlich fixierten Ausbildungsgangs gebündelt werden.

systems entstanden so ca. 300 Berufe, für die die Inhalte streng reguliert worden sind.⁶

Das duale System weist einen verbandlichen Steuerungsmodus auf, der im wesentlichen über das System „privater Regierungen“ implementiert ist. Es sind die Sozialparteien beteiligt, damit die Interessen und Anforderungen von Anbietern und Nachfragern von Arbeitskraft Eingang finden. Zudem sind Vertreter der Politik, des Erziehungssystems und der Wissenschaft involviert, um die Interessen und Anforderungen ihrer Bereiche und ihrer Organisationen mit in den Prozeß des Setzens kollektiv bindender Standards einzubringen. Damit weist dieses System kollektiver Regulation im Berufsbildungssystem eine Struktur auf, die für ein Schnittstellenmanagement zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen einerseits und den Interdependenzen am Arbeitsmarkt andererseits Rechnung trägt.

Bedingt durch die Zusammensetzung werden jedoch zusätzliche Referenzen in dieses Verhandlungssystem eingespielt. Dazu zählen Aspekte, die sich auf den Bereich der Tarifregulation und dessen Struktur sowie den darin obwaltenden Interessen beziehen. Dazu kommen die Anforderungen des Erziehungssystems hinsichtlich der Ansprüche an allgemeinbindende Inhalte in den Berufsausbildungen. Die Lösung von Problemen des Arbeitsmarktes über berufsbildungspolitische Maßnahmen ist schließlich ebenfalls ein Kriterium, das Eingang in das Verhandlungssystem findet.

Auf der einen Seite wird der Interdependenz und Komplexität des Regulationsgegenstandes Rechnung getragen. Bedingt durch den verbandsbasierten Steuerungsmodus werden jedoch über die sachlichen Interessen hinaus andere Interessen der Mitglieder und der Organisation an sich selbst eingespeist. Interessenorganisationen beobachten Kommunikation und Entscheidungen unter der Maßgabe, ob sie förderlich oder hinderlich für ihren Bereich sind, wobei förderliche beschleunigt und hinderliche verlangsamt werden (WEBER 1991). Wenn die Entscheidungsfindung, wie in diesem Fall, an das Konsensprinzip gebunden ist, besitzen die einzelnen beteiligten Organisationen ein Vetorecht und können damit ihren Interessen zuwiderlaufende Entscheidungen verzögern oder blockieren. Dies konstituiert eine Reihe von Effekten im Regulationssystem. Bei widerstreitenden Interessen ist es schwierig, den Konsens zu erreichen und der Entscheidungsfindungsprozeß ist langwierig. Die Aufnahme bestimmter Regelungsinhalte, ggf. ganzer Berufsbilder, werden bei Dissens erst gar nicht zum Gegenstand der Verhandlung, weil allen Beteiligten die Erzie-

6 Neben den Regelungsinhalten ist auch das Verfahren der Generierung und Veränderung von Berufen stark reguliert. Es ist ebenfalls an sehr spezifische Bedingungen gebunden, um überhaupt regulieren oder bestehende Regulationen verändern zu können. Grundsätzlich muß ein Input im Berufsbildungssystem erfolgen, der das Verhandlungssystem in Gang setzt, in dem die Sozialparteien, die an der Berufsausbildung beteiligt sind, vertreten sind. Verhandlungspartner sind die Arbeitgebervertreter und die Gewerkschaften auf der einen und die Politik, vertreten durch das Wirtschaftsministerium und das Berufsbildungsinstitut sowie die Kultusbehörden als Vertreter der Berufsschulen für das Erziehungssystem auf der anderen Seite. In der Regel werden seitens der Sozialparteien oder des BIBB Anforderungen formuliert, die dann im Regelungsverlauf dazu führen, daß konsensual und verpflichtend Bildungsinhalte in Ausbildungsrahmenordnungen für Betriebe und Lehrrahmenpläne für Berufsschulen konkretisiert und festgelegt werden. Die rechtliche Kodifizierung durch das Wirtschaftsministerium des Bundes bildet dann den Abschluß.

lung von Konsens nicht realisierbar scheint. Dies ist beispielsweise bei den zweijährigen Berufsausbildungen zu beobachten, wobei die Arbeitnehmervertretungen für die Reduzierung bzw. die Abschaffung der bestehenden und die Arbeitgeberparteien für die Schaffung neuer plädieren. Auch wenn die Verhandlungen konsensual abgeschlossen werden können, ist nicht sichergestellt, daß das Ergebnis optimal ausfällt, weil Kompromisse eine suboptimale Lösung generieren können; im Extremfall auf dem Niveau des kleinsten gemeinsamen Nenners (SCHARPF 1994).

Hinsichtlich der Struktur und der Inhalte der beruflichen Weiterbildung ist zwischen einem nicht sehr umfassendem Angebot, das ähnlich reguliert ist wie das Angebot in der beruflichen Erstausbildung, ein umfassender marktlich regulierter Bereich zu unterscheiden. Der regulierte Bereich umfaßt die staatlich anerkannten Aufstiegsweiterbildungen (Meister, Techniker, Fachwirt etc.) und die staatlich anerkannten Umschulungen, die zu einem anerkannten Berufsabschluß führen. In weiten Teilen gelten auch die regional nur unerheblich variiierenden Weiterbildungsabschlüsse der Kammern als reguliert. Daneben existieren eine Vielzahl inhaltlich und qualitativ nicht vergleichbarer Weiterbildungsangebote, die in den Bereich der Anpassungsweiterbildung fallen. Zugleich finden sich inzwischen nicht nur die klassischen Angebote, die auf fachliche oder sonstige Ergänzungsqualifizierung ausgerichtet sind, sondern auch Angebote, die für die Erwerbstätigkeit in neuen Tätigkeitsbereichen qualifizieren und damit den Berufseinstieg ermöglichen sollen. Ein großer Teil der wachsenden Nachfrage nach Qualifizierung, die zu einer Beschäftigung in den Wachstumsbranchen führen soll, wird über entsprechende, nicht regulierte und nicht standardisierte Angebote bedient. Die Wahrscheinlichkeit, daß inhaltliche Paßgenauigkeit gegeben ist, ist bei organisationsintern erstellten und kundenspezifischen, auftragsbasierten Angeboten höher als bei angebotsorientierten, ggf. standardisierten Maßnahmen. Grundsätzlich ist die Variationsvielfalt und die Responsivität auf Veränderungen möglich. Die Gewinnung der erforderlichen Informationen für die Erstellung nachfrageorientierter Angebote aufgrund der funktionalen Ausdifferenzierung ist nur bedingt gegeben.

Gesellschaftlicher Wandel macht sich sowohl in den Inhalten, z. B. in den Berufsbildern, als auch in der Struktur der Berufsbildung bemerkbar (DOBISCHAT/HUSEMANN 1995; WEISS 1997; HEIDENREICH 1998). Die Fähigkeiten der Träger des dualen Systems und die der dieses System steuernden Einheiten haben unterschiedliche Potentiale, den erforderlichen Adaptionenprozeß inhaltlich und strukturell zu bewerkstelligen. Die Adaptionfähigkeit fällt unterschiedlich aus, je nachdem, ob es sich um die Reform bestehender oder die Etablierung neuer Berufsbilder handelt. Bei der Adaption bereits bestehender Berufsbilder funktioniert der verbandlich getragene Steuerungsmechanismus dahingehend, daß Berufsbilder inhaltlich modernisiert werden. Häufig ist der Leitgedanke der Reform der Berufsbilder die Reduktion der Regelungstiefe, das Zusammenfassen von Berufen zu Kern- oder Basisberufen, die erst in einem zweiten Schritt ausdifferenziert werden, und die Erhöhung von Spielraum für betriebs- oder regionalspezifische Quaifikationenanteile (HEIDEGGER/RAUNER 1997). Damit wird das System flexibilisiert, in der Regelungstiefe zum Teil auch dereguliert, ohne den Steuerungsmechanismus zu tangieren. Inwieweit die Ergebnisse der Reformbestrebungen dann für die beiden Nachfragegruppen – potentielle

Qualifikanten und Nachfrager nach Qualifizierten – zeitgerecht und paßgenauer ausfallen, ist von Fall zu Fall unterschiedlich und insofern offen. In diesem Bereich kommt es zu einer systeminternen Deregulierung, indem Gestaltungsfreiräume geschaffen werden, die zum einen marktliche Referenzen enthalten und zum anderen den kontinuierlichen Neuregelungsbedarf für einzelne Elemente der Qualifizierung ermöglichen. Grundsätzlich bleibt der verbandliche Steuerungsmechanismus erhalten. Bei der Erarbeitung von neuen Berufsbildern ist die Situation anders und differenzierter. In den neuen Tätigkeitsbereichen greift das Berufekonzept, das Grundlage des dualen Systems ist, nur in geringem Maße. Einerseits werden zwar im etablierten System neue Berufe geschaffen, andererseits ist der damit einhergehende Effekt nicht so groß, als daß nicht in erheblichem Maße andere Qualifizierungsangebote, die den Anforderungen an das Berufekonzept nicht entsprechen, auf dem Markt für Bildungsleistungen plaziert werden. Neue Inhalte, wie beispielsweise Qualifizierungen im Bereich der neuen Medien zum Web-Designer, Producer (etc.), konnten von den neu verabschiedeten Medienberufen bisher nicht verdrängt werden. Hieran läßt sich exemplarisch verdeutlichen, welche Inklusionsprobleme für das bestehende duale Berufsbildungssystem bestehen. Sowohl durch die Tätigkeitsanforderungen, die nicht als umfassend genug eingestuft werden oder für die duale Ausbildung zu umfassend erscheinen, als auch durch die rasanten technischen Entwicklungen, die in der dualen Ausbildung kaum abgebildet werden können, gerät das System unter Druck.

Darüber hinaus bestehen Probleme, die mit dem Steuerungsmechanismus zusammenhängen. Um im verbandlichen Steuerungsmodus wirksam werden zu können, bedarf es der Repräsentanz von Verbänden in diesem System, die sowohl nach innen als auch nach außen Wirksamkeit erlangen. Wachsende wirtschaftliche Bereiche zeichnen sich häufig dadurch aus, daß wirksame Verbände bzw. Verbandssysteme nur langsam heranwachsen. Bestehende Verbände üben häufig Gatekeeper-Funktionen aus, die den Zutritt für neue Verbände erschweren. Gleichzeitig sind die bereits vertretenen Verbände nicht dazu in der Lage, die neuen Interessen zu bündeln und zu integrieren. Hier kommt ein Nachteil der verbandlichen Steuerung zum Tragen, da in solchen Verhandlungssystemen neben der positiv zu bewertenden Problemlösungskapazität des Steuerungsmechanismus auch Verteilungsfragen eine Rolle spielen. Dieser dem Steuerungsmechanismus inhärente negative Effekt erhöht die Schwelle des Zutritts neuer Organisationen. Beim gesellschaftlichen Trend zunehmender Individualisierung und dem Trend des Mitgliederschwundes bei bestehenden Verbänden ist es fraglich, ob sich in den neuen Bereichen tragfähige Verbandsorganisationen und Verbandssysteme entwickeln (WEBER 1997b). Die bestehenden Organisationen sind zudem nur sehr bedingt dazu in der Lage, die Organisationsdomänen so zu verschieben, daß sie eine Regulierungsfunktion wahrnehmen könnten.

Das Problem des verbandlichen Steuerungsmodus macht sich auch darin bemerkbar, daß bei Lösungen und Entscheidungen immer die sekundären Interessen der Organisationen – also das Interesse der Organisationen an sich selbst – mit einfließen müssen. Für Gewerkschaften etwa ist die Kompatibilität mit tarifpolitischen Anforderungen eine zentrale Referenz, die sich bei den Regelungen bemerkbar macht. Qualifikationsprofile, die diesem Referenzkri-

terium nicht entsprechen, werden selektiert. Qualifikationsbedarfe, die nicht den Anforderungen der verbandlichen Regulation entsprechen, werden entweder im nicht regulierten Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung oder im Bereich der schulischen Qualifizierung plaziert. Es zeichnet sich zudem ein Wandel in der Referenz der Bündelung von Qualifizierungsinhalten ab. Die neuen Referenzen beziehen sich einerseits auf Qualifizierungsmodule und andererseits auf Qualifizierungsmaßnahmen für Prozeß-, Produkt- und Betriebskompetenz. Modularisierung – im Sinne der Qualifizierung für nicht sehr umfassende Tätigkeitsbereiche, bei denen mehrere Module wiederum zu umfassenderen Qualifikationsprofilen führen können – könnte ein zukünftiges Entwicklungsmuster der Strukturierung von Qualifizierungsinhalten abgeben. Es ist nicht auszuschließen, daß diese Module – wie in England – standardisiert und zertifiziert, d. h. einer Regulierung unterliegen werden; der Steuerungsmechanismus, der dann greifen könnte, ist offen, aber es würde zu einer gewissen Regulierung in einem bisher unregulierten Bereich kommen.

Für die zweite Referenz zur Bündelung von Qualifikationsinhalten ist eine starke Orientierung an den jeweiligen betrieblichen Kontext zu konstatieren (WEBER 1994). Damit wird eine Orientierung an innerbetrieblichen Arbeitsmärkten vollzogen und der Bezug zu externen Arbeitsmärkten reduziert. Damit einher geht eine Entstandardisierung bislang überbetrieblich standardisierter Inhalte, die ersetzt werden durch unternehmensspezifische Qualifikationssysteme und darauf abgestimmte Standardisierungen, Kontrollen und Finanzierungssysteme. Die Leistungserstellung erfolgt vorwiegend unternehmensintern. Diesem Trend liegt die Globalisierung von großen Unternehmen zugrunde, die weltweit gleiche Produktionssysteme mit ähnlichen, jedoch den nationalen Besonderheiten angepaßten Qualifizierungssystemen entwickeln; zu beobachten ist dies beispielsweise bei den großen Automobilkonzernen. Der Rückgriff auf Qualifikationen, die in überbetrieblichen nationalen Qualifikationssystemen erzeugt werden, wird dadurch tangiert und das Volumen daraus bezogener Qualifikationsleistungen eher reduziert. Dies wird Effekte auf die Allokation von Nachfrage und Angebot haben, insbesondere im bestehenden dualen System.⁷ Auf der Basis von Prognosen über den zukünftigen Anstieg von Erwerbstätigen in den neuen Wirtschaftsbereichen und von Prognosen hinsichtlich der Referenzen, nach denen Qualifizierungsinhalte gebündelt werden – weg von Berufen, hin zu Modulen und betrieblichen Prozessen –, läßt sich konstatieren, daß die dafür erforderlichen Bildungsmaßnahmen weitgehend dereguliert und außerhalb des dualen Systems bereitgehalten werden. Insofern wird ein Trend zur steigenden Relevanz staatlicher und insbesondere marktlicher Steuerung deutlich.

4.3. *Erstellung und Organisation*

Ein Kernelement ist die Erstellung von Qualifizierungsleistungen, wobei die organisatorischen Gegebenheiten variieren können. Bei der Organisation und

7 Die Nachfrage nach Qualifikationen des dualen Systems ist bei Automobilwerken, z.B. bei OPEL EISENACH, zu vernachlässigen.

Erstellung der Qualifizierungsmaßnahmen im dualen System sind die beiden Lernorte Schule und Betrieb in unterschiedlicher Weise gefordert, die in den Ausbildungs- und Lehrrahmenplänen festgelegten Inhalte umzusetzen. Idealerweise sollte eine inhaltliche Simultanität der Vermittlung von Qualifizierungsinhalten erfolgen. Ebenfalls erforderlich ist eine Ausstattung der Schulen mit modernen, in der betrieblichen Praxis verbreiteten Technologien. Dies erfordert eine kontinuierliche Weiterqualifizierung des Lehrpersonals, damit keine Diskrepanzen zwischen den technologischen und arbeitsorganisatorischen Anforderungen der Betriebe und den schulisch erstellten Qualifizierungsleistungen auftreten. Hinsichtlich der Qualifikationsstruktur der Betriebe und der Qualifikation der Ausbilder gelten die gleichen Anforderungen. Die Abstimmung zwischen Schule und Betrieb wird durch die unterschiedlichen organisatorischen Bindungen und die damit verbundene unterschiedliche Reagibilität tangiert. Während der Betrieb auf der Ebene innerbetrieblicher Koordination arbeitet, unterliegen Veränderungen des Leistungsspektrums im staatlichen Schulsystem bürokratischen Verfahrensweisen, die nur indirekt über die entsprechenden Berufsschulen beeinflusst werden können. Interorganisatorische Abstimmungsprozesse im Schulsystem sind entsprechend zeitintensiv, so daß bei Wandlungsprozessen Synchronisationsdefizite bei der Abstimmung zwischen Betrieb und Schule entstehen können.

Bei der Abstimmung und Organisation spielen Netzwerke zwischen Unternehmen und zwischen Unternehmen, Berufsschulen und intermediären Organisationen, wie z. B. Kammern, eine wichtige Rolle. Lernortverbünde tragen zur Optimierung von Ausbildungspotentialen der Betriebe bzw. zur Ermöglichung der Ausbildungsbeteiligung von Betrieben bei. Durch die Kooperation zwischen Betrieben und Berufsschulen wird die Abstimmung von Leistungsprozessen begünstigt; über netzwerkförmig organisierten Erfahrungsaustausch und Projektzusammenhänge kann die Problemlösungsorientierung erhöht werden (DOBISCHAT/HUSEMANN 1997; WEGGE 1996). Als Beitrag der unterschiedlichen Steuerungsmechanismen ist festzuhalten, daß beim Prozeß der Leistungserstellung der schulische Bereich der staatlichen Regulation durch Recht und Geld unterliegt, während der betriebliche Leistungserstellungsprozeß verbandlich formuliert und in Form von staatlichen Ausbildungsverordnungen erlassen wird. Die Umsetzung der Ausbildungsverordnungen erfolgt hingegen betriebsindividuell.

Im Weiterbildungsbereich sind bei der Leistungserstellung Vorgaben hingegen nur im Angebotspektrum der regulierten Weiterbildungsangebote gegeben; bei allen anderen Angeboten existieren grundsätzlich keinerlei interorganisatorisch bürokratische Vorgaben, die den Leistungserstellungsprozeß und dessen Variation regulieren. Für den Bereich der öffentlich nachgefragten Leistungen, z. B. der Bundesanstalt für Arbeit, gilt dies nur eingeschränkt; hier sind durch den Qualitätserlaß Eckbedingungen zu beachten. Die Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen sind in der Auswahl und inhaltlichen Gestaltung von Leistungen frei. Für Veränderungen im Angebot können die für den Leistungserstellungsprozeß erforderlichen organisatorischen und personellen Ressourcen tendenziell abgestimmt werden. Grenzen der Variation ergeben sich durch die Höhe des finanziellen Aufwandes, der häufig nur dann getätigt wird, wenn ein entsprechendes Volumen an Qualifizierungsleistungen erwartet

werden kann. Dies betrifft die Personalstruktur genauso wie den Einsatz neuer Technik.

Wenn sich die Wandlungsprozesse in der inhaltlichen und strukturellen Dimension der beruflichen Bildung wie oben beschrieben entwickeln sollten, dann hat dies erhebliche Konsequenzen für die Organisation der Leistungserstellung. Sie gerät unter Veränderungsdruck, und dies betrifft auch die bisherige Regulation der Leistungserstellung durch Verbände und staatliche Organisationen. Der Anteil, den die einzelnen Organisationen des Berufsbildungssystems, die verbandlichen, die öffentlichen und die privaten Anbieter (Unternehmen und externe Anbieter von Bildungsleistungen) am Prozeß der Erstellung von Qualifikationen wahrnehmen, wird sich verschieben. Für die Leistungserstellung im dualen System sind unterschiedliche Szenarien denkbar. In allen werden die Qualifikationsanteile der Berufsschule rückläufig sein. Ob und in welchem Maße im betrieblichen Bereich eine Reduktion oder eine Expansion der Leistungserstellungsanteile stattfinden wird, hängt von dem unternehmensspezifischen Humanressourcenmodell und den betriebsspezifischen Kapazitäten ab. Die Anteile von bisher nicht beteiligten anderen Anbietern sind abhängig von der Kapazität und Gewichtung der Leistungserstellungspotentiale der Betriebe.

In dem einen Szenario werden die Anteile, die von der Berufsschule nicht mehr wahrgenommen werden sollen oder können, zu großen Teilen von den Betrieben übernommen. Diese Reduktion der Beteiligung der Berufsschulen ist im Modell der unternehmenseinheitlichen Produktionskonzepte wahrscheinlich. Die Leistungen werden im Rahmen des betriebsspezifischen Qualifikationssystems erstellt. Die Organisation und die Steuerung erfolgt dann über organisationale Mechanismen. Bei dem anderen Szenario werden Leistungen durch mehrere Organisationen erstellt. Sowohl der berufsschulische als auch der betriebliche Anteil des einzelnen Unternehmens bei der Leistungserstellung werden reduziert. Im Gegenzug werden andere Organisationen in den Leistungserstellungsprozeß einbezogen, so daß er netzwerkförmig erfolgen könnte. Dies ist möglich, wenn anspruchsvolle, schnellen Wandlungen unterworfenen Technologien zum Gegenstand der Qualifizierung werden, wie beispielsweise in den neuen Medienberufen. Bei der Bereitstellung der erforderlichen Technik, ihrer kontinuierlichen Erneuerung und der kontinuierlichen Weiterbildung des Lehrpersonals können die Berufsschulen in Schwierigkeiten geraten; auch ein flächendeckendes Angebot könnte problematisch werden. Diese Anteile können in Kooperation zwischen Betrieben oder zwischen Betrieben und anderen spezialisierten Anbietern erfolgen. Dies würde das Strukturprinzip der dualen Ausbildung, die Lernortkombination zwischen Betrieb und Berufsschule, angreifen. Die Konsequenz wären entsprechende Effekte auf die verbandliche Steuerung, die entweder zu einer Deregulierung führen oder zu einer andersartigen prozeduralen Regelung der Leistungserstellungsprozesse.

Bei einer stärkeren Modularisierung der Berufsbildung sind fast alle Varianten der Beteiligung von Organisationen bei der Erstellung der Leistungen denkbar. Private Weiterbildungsanbieter, Betriebe und öffentliche Bildungsanbieter einschließlich der Berufsschulen können hier aktiv werden. Sollte dieses Konzept einen gewissen quantitativen Anteil in der beruflichen Bildung einnehmen,

dann ist eine Standardisierung der Module wahrscheinlich. Durch welche Steuerungsmechanismen ein derartiges System reguliert werden könnte, ist offen.

Insgesamt können die Leistungserstellungseinheiten in zeitlicher Dimension von den im dualen System präferierten dreieinhalbjährigen Ausbildungsgängen abgekoppelt werden. Dabei könnten kürzere, aber kontinuierliche Qualifizierungselemente eine Variante darstellen. Lernen wird bei anspruchsvollen Tätigkeitsprofilen auf Dauer gestellt, dadurch werden die Steuerungsprozesse anspruchsvoller, weil eine zeitliche Eingrenzung nicht mehr gegeben ist. Gleichzeitig wird der Steuerungsinhalt bei kleinen Einheiten überschaubarer, und die Ansprüche an Steuerung werden geringer. Welche Organisationen auf Basis welchen Steuerungsmechanismus steuern, ist offen, eine verbandliche oder staatliche Steuerung jedoch möglich. Damit würde ein bisher gering regulierter Bereich der beruflichen Bildung, die berufliche Weiterbildung, in Teilen stärker reguliert.

4.4 Beobachtung und Kontrolle

In jedem System der beruflichen Bildung bedarf es einer Beobachtung und Kontrolle, ob die Leistungserstellung den quantitativen und qualitativen Anforderungen gerecht wird. Im dualen System ist die Regulation der Kontrolle der schulischen Leistungserstellung stark inputorientiert, d. h. der Inhalt des Lehrstoffes, die Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme in den Schuldienst beim Lehrpersonal und die Schulzugangsberechtigung der Berufsschüler werden nach bürokratischen, rechtsbasierten Regeln überprüft. Inwieweit eine Kontrolle der Prozesse der Leistungserstellung erfolgt, ist weitgehend offen. Die Outputkontrolle, d. h. die Entwicklung von Prüfungsfragen und die Durchführung der Prüfung, unterliegen dem Zuständigkeitsbereich der Kammern und sind rechtlich reguliert. Damit liegen sie jenseits der direkten Einflußnahme der staatlichen Schulbehörden. Für die Betriebe wird die Kontrollfunktion hinsichtlich der Leistungserstellung und der Ergebniskontrolle von den Kammern wahrgenommen. Auch hier liegt der Schwerpunkt bei der Outputkontrolle. Eine weitgehend offene Frage ist, ob bei negativen Abweichungen die Feedbackschleifen auf der betrieblichen und schulischen Ebene so strukturiert sind, daß die erforderlichen Konsequenzen und Veränderungen auf den unterschiedlichen Systemebenen eingeleitet werden können.

Im Gegensatz zum beruflichen System der Erstausbildung ist die Überprüfung und Kontrolle der Ergebnisse außerhalb des eng eingegrenzten regulierten Bereichs der Weiterbildung, in dem die verbandlichen Kontrollmechanismen greifen, dem Marktmechanismus überlassen. Die erfolgreiche Verwertung der Qualifikationsmaßnahmen stellt sich erst im Arbeitsprozeß heraus. Zwischen der Wirksamkeit und Absetzbarkeit der Maßnahme gibt es nur einen indirekten Zusammenhang, da im System der Einbau von Feedbackschleifen differenziert nach Nachfragegruppen schwierig ist. Ansätze zur Verbesserung des Feedbacks bei den Anbietern stellen Qualitätssicherungsverfahren dar. Ob dadurch Effekte der Verbesserung der Qualität realisiert werden können, muß als offene Frage behandelt werden. Gleiches gilt für die Selbstverpflichtungen der Anbieter im Rahmen von meist regionalen Kooperationen.

Die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen möglichen Wandlungsprozesse im beruflichen Bildungssystem können Effekte auf die Art und Weise besitzen, wie die Überprüfung der Prozesse und die Kontrolle der Ergebnisse in das System integriert werden. Der bisherige Mechanismus wird im System der dualen Ausbildung prinzipiell unverändert erhalten bleiben. Die Regulation kann jedoch dahingehend verändert werden, daß die Kontrolltiefe reduziert und die Kontrolle von der Input- auf die Outputseite bzw. auf die Prozesse und deren Organisation verlagert wird. Sie wird weiterhin eine verbandlich getragene und politisch gestützte Kontrolle sein. Die Kontrolle im bisherigen Bereich der Weiterbildung wird weiterhin vorwiegend über den Marktmechanismus laufen. Die Einbeziehung von Qualitätsstandards und Kontrollen bleibt den in diesem Steuerungsmodell möglichen Instrumenten vorbehalten. Im Fall der Leistungserstellung durch Netzwerke wird auch der Kontrollmechanismus netzwerkintern erfolgen. Im Falle der Modularisierung wird die Kontrolle von dem gewählten Steuerungsmechanismus abhängen, wobei eine verbandliche oder staatliche Kontrolle möglich wäre. Die Kontrolle der Qualifizierungsleistungen in der betrieblichen Variante wird ebenfalls den Betrieben obliegen. Eine allgemeine Standardisierung der Leistungserstellung und eine damit einhergehende Etablierung von öffentlichen Kontrollmechanismen sind unwahrscheinlich, weil das durch Qualifizierung gewonnene Leistungsprofil Wettbewerbsvorteile bringen kann.

Bei einer Zusammenfassung dieser Trends ergibt sich ein Bild des Wandels von der Fremdkontrolle hin zur Selbstkontrolle, von der weitgehend unveränderten Kontrolle im dualen System über die Outputkontrolle bei modularen Qualifizierungsbausteinen hin zur Prozeßkontrolle im Bereich betrieblich prozeßorientierter Qualifizierung.

4.5 Modus der Finanzierung

Für das Funktionieren einer effizienten Leistungserstellung des Qualifizierungssystems bedarf es entsprechender finanzieller Allokationsmechanismen. Dabei sind unterschiedliche Varianten der Finanzierung denkbar, die in Abhängigkeit von den Steuerungsmechanismen zu sehen sind, aber auch auf die Regulation zurückwirken. Die alleinige Finanzierung durch die Betriebe ist eine Variante, d. h. die Leistungserstellung wird gegen Geld bereitgestellt und damit marktförmig alloziert. Die zweite Variante ist eine Umlagefinanzierung über Steuermittel, die Leistungen werden dann i. d. R. durch öffentliche Institutionen erstellt. Die dritte Variante ist eine Mischfinanzierung, wobei unterschiedliche Quellen zur Finanzierung herangezogen werden.

Aus den möglichen Allokationsmechanismen zur Finanzierung – marktlich, umlagefinanziert, staatlich und Mischfinanzierungen – greift das duale System der Berufsbildung auf das Mischfinanzierungsmodell zurück. Die in den Betrieben anfallenden Kosten für Ausbilder, Auszubildende und technische Ausstattung trägt der Betrieb. Die Aufwendungen im schulischen Bereich der Ausbildung werden durch Steuermittel finanziert. Zusätzlich werden für die Kontrollfunktion seitens der Verbände Finanzmittel und Ressourcen zur Verfügung gestellt. Die Finanzierung ist rechtlich reguliert, das Regulierungsmodell

komplex, und das Volumen unterliegt expansiven oder kontraktiven Tendenzen, die von den jeweiligen Finanzquellen abhängen. Es gibt kein geschlossenes Finanzierungssystem, sondern Teilsysteme, die auch Teilrationalitäten unterliegen und damit eine Gesamtsteuerung des Systems erschweren können. Wenn der Staat zusätzliche Ausgabenprogramme finanziert, kann dies negative Konsequenzen für die Finanzvolumina der Berufsschulen nach sich ziehen. Die Finanzlage der Unternehmen hat Konsequenzen für die Ausbildungsbereitschaft und auch für die Bereitstellung spezifischer Ressourcen für die Ausbildung. Nicht zuletzt sind auch die Leistungen der Kammern von der Verfügung über entsprechende finanzielle Ressourcen abhängig. Bei der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung greift der Marktmechanismus, und es ist eine Zweiteilung in eine nachfrageorientierte und eine angebotsorientierte Steuerung der Finanzierung gegeben. Bei den öffentlich nachgefragten Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit wird das Finanzvolumen für die Leistung in fast allen Fällen von der Nachfrageseite festgelegt. Bei den anderen Leistungen ist der Anbieter relativ bis vollständig frei in der Preisgestaltung; entscheidend ist ausschließlich, ob der Preis am Markt erzielbar ist.

Hinsichtlich der Finanzierung von Qualifizierungsleistungen wird der gesellschaftliche Wandel – wenn er in den oben skizzierten Bahnen verläuft – Effekte auf die Art und Weise der Finanzierung haben. Die Finanzierung im dualen System wird im wesentlichen weiter aus einer Mischfinanzierung aus öffentlichen, privaten und verbandlichen Quellen bestehen, allerdings dem Szenario entsprechend auf niedrigerem Niveau. In dem wachsenden Bereich der betrieblichen Qualifizierung werden die Aufwendungen von den Betrieben getragen; möglich ist jedoch die Forderung nach Vorleistungen im öffentlichen Qualifizierungssystem, die den Qualifizierungsaufwand der Betriebe reduzieren.⁸ In den anderen Bereichen der beruflichen Bildung wird eine Finanzierung aus mindestens zwei Quellen erfolgen, aus öffentlichen und privaten Mitteln. Je mobilitätsgeeigneter die Qualifikation, desto höher wird der Anteil der öffentlichen Finanzierung ausfallen, weil sich damit die Kollektivgutproblematik erhöht.

5. Regulation und Deregulation – eine Frage von Selektion und Integration

Wenn der soziale Wandel sich in der geschilderten Art und Weise vollzieht, wird es zu einem wachsenden Erwerbsebereich außerhalb des zur Zeit existierenden Qualifikationsspektrums des dualen Systems kommen. Die Leistungsfähigkeit des dualen Systems läßt sich nur in dem Maße erhöhen, in dem es gelingt, in diesen wachsenden Bereichen neue Berufsbilder zu schneiden und in das System zu integrieren. Parallel dazu müßte ein Selektionsmechanismus greifen, der obsoletere Berufsbilder selektiert. Das verbandlich gesteuerte System ist den Beweis schuldig geblieben, daß es zu einer ausreichenden, sich entlastenden internen Selektion fähig ist. Die Stärkung des dualen Systems durch die Integration von Berufsfeldern ist jedoch auf die Dauer nicht sicher-

⁸ Denkbar wäre die Forderung nach allgemeinen berufsbildenden und wirtschaftsspezifischen Kenntnissen, die im allgemeinbildenden Bereich zu vermitteln wären.

gestellt, weil das Berufsprinzip an seine Grenzen stößt. Es kommen neue funktionale Äquivalente im Qualifizierungssystem auf, einerseits die Qualifizierung über Module und deren Verknüpfung, andererseits die zunehmende Bedeutung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen. Die schulischen Angebote, ob privat oder öffentlich bereitgestellt, bilden ebenfalls eine, ggf. zunehmende Alternative zu den Leistungen des dualen Systems. Insgesamt gibt es einen Trend vom regulierten Bereich des Bildungssystems hin zum marktförmig oder bürokratisch allozierenden Bereich, in dem ein wachsender Bedarf an kollektiv bindenden Standards zu erwarten ist, d. h. der Marktmechanismus wird eine größere Rolle einnehmen.

Ein funktionierender Marktmechanismus setzt jedoch voraus, daß rechtliche Rahmenbedingungen für das Funktionieren von Märkten existieren. Im wachsenden Segment beruflicher Weiterbildung fehlen diese bislang weitgehend, so daß die Qualität der Produkte nicht in dem Maß transparent wird, wie es für ein Funktionieren erforderlich wäre. Ob diese Regelungen, die dafür erforderlich wären und staatlich oder verbandlich gesetzt werden könnten, geschaffen werden, ist eine offene Frage. Aufgrund der defizitären Entwicklung von Organisationen und Organisationseigenschaften von Verbänden in den neuen Wirtschaftsbereichen ist es unwahrscheinlich, daß die verbandliche Steuerung hier in ausreichendem Maße greifen wird. Die bisherigen Bemühungen, diesen Bereich zu regulieren, waren jedoch nicht sehr nachhaltig. Allerdings ist bei einer Bedeutungszunahme dieses Bereiches für die Erstellung von Qualifizierungsleistungen, die zu einem Berufseinstieg führen, eine Regulation schon dafür notwendig, daß diese Qualifizierungen einen Beitrag für das Beschäftigungssystem und den betrieblichen Qualifizierungsbedarf leisten.

Literatur

- ALEX, L./TESSARING, M. (Hrsg.): *Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder*. Berlin/Bonn 1996.
- BAUERDICK, J./EICHENER, V./WEGGE, M.: *Qualifizierungspolitik – Verbünde auf regionaler Ebene*. In: U. BULLMANN/R.G. HEINZE (Hrsg.): *Regionale Modernisierungspolitik. Nationale und internationale Perspektiven*. Opladen 1997, S. 193–218.
- BIBB: *BIBB aktuell* 28 (1999) 3 (Beilage zur BWP) (a).
- BIBB: *Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1999 der Bundesministerin für Bildung und Forschung*. In: *BIBB 1999* (a), S. 3–5 (b).
- DOBISCHAT, R./HUSEMANN, R. (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion*. Berlin 1995.
- DIES. (Hrsg.): *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin 1997.
- HARNEY, K.: *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart 1998.
- HEIDEGGER, G./RAUNER, F.: *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. In: *Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand, Technologie und Verkehr* (Hrsg.): *Gutachten Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Düsseldorf 1997, S. 9–45.
- HEIDENREICH, M.: *Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftlicher Herausforderung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (1998) 5, S. 321–340.
- HELMER-DENZEL, A./KREYENFELD, M./PIORR, R./WEGGE, M.: *Qualifizierung im Dienstleistungssektor*. Arbeitspapier. Gelsenkirchen 1998.
- HILBERT, J./SÜDMERSEN, H./WEBER, H.: *Berufsbildungspolitik. Geschichte, Organisation, Neuordnung*. Opladen 1990.
- HILSBURG, S.: *Das duale System der Berufsausbildung ist zukunftsfähig. Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit bringt Entspannung*. In: *BWP* 28 (1999) 4, S. 3–5.

- KENIS, P./SCHNEIDER, V. (Hrsg.): *Organisation und Netzwerk – Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik*. Frankfurt a.M./New York 1996.
- LUHMANN, N.: *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München/Wien 1981.
- MAYNTZ, R.: *Policynetzwerke und die Logik von Verhandlungssystemen*. In: A. HÉRITIER (Hrsg.): *Policyanalyse: Kritik und Neuorientierung*. Wiesbaden 1993, S. 1–18 (PVS, Sonderheft 24).
- OLSON, N.: *Die Logik kollektiven Handelns*. Tübingen 1968.
- POWELL, W.W.: *Neither Market nor Hierarchie: Networkforms of Organisation*. In: *Research in organizational behaviour* (1990), Bd. 12, S. 295–336.
- SCHARPF, F.W.: *Politiknetze als Steuerungssubjekte*. In: H.U. DERLIEN/U. GERHARDT/F.W. SCHARPF (Hrsg.): *Systemrationalität und Partialinteressen* (Festschrift für Renate Mayntz). Baden-Baden 1994, S. 381–407.
- STOOS, F.: *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. In: *Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand, Technologie und Verkehr* (Hrsg.): *Gutachten Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Düsseldorf 1997, S. 45–11.
- STREECK, W./SCHMITTER, PH. C.: *Private Interest Government*. London 1985.
- WEBER, H.: *Die schlanke Weiterbildung – Von der Weiterbildung in der Massenproduktion zur Weiterbildung in der Lean production*. In: *Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung* (Hrsg.): *Berufsbildung mit Zukunft*. Kaiserslautern 1994, S. 123–140.
- DERS.: *Zwischen asiatischem und angloamerikanischen Kapitalismus – das deutsche industrielle System in der Klemme*. In: U. BULLMANN/R.G. HEINZE (Hrsg.): *Regionale Modernisierungspolitik. Nationale und internationale Perspektiven*. Opladen 1997a, S. 53–76.
- DERS.: *The german associations: Structure and erosions?* In: R. J. BENNET (Ed.): *Trade association in Britain and Germany: responding to internationalisation and the EU*. London 1997b.
- DERS.: *Ökonomischer Wandel und institutionelle Strukturen von Verbandssystemen. Japan und Deutschland im Vergleich*. In: U. v. ALEMANN/B. WESSELS (Hrsg.): *Verbände in vergleichender Perspektive. Beiträge zu einem vernachlässigten Feld*. Berlin 1997c, S. 63–82.
- WEGGE, M.: *Qualifizierungsnetzwerke. Netz oder lose Fäden*. Opladen 1996.
- WEISS, R. (Hrsg.): *Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft*. Köln 1997.

Anschrift der Autoren:

Dr. Martina Wegge, Ruhr-Universität, Fakultät für Sozialwissenschaften, 44780 Bochum

Prof. Dr. Hajo Weber, Universität Kaiserslautern, FB Soziologie, 67663 Kaiserslautern

Zur Notwendigkeit einer öffentlich institutionalisierten Berufsbildung

1. Einleitung

Unbestritten stellen qualifizierte Arbeitskräfte eine zentrale Determinante der nationalen und internationalen Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen dar. Dementsprechend steht auf der wirtschaftspolitischen Agenda vieler Länder eine umfassende Qualifikation einer möglichst großen Zahl an Arbeitnehmern ganz oben. Dennoch, so eine Vielzahl von empirischen Studien, gibt es stabile Unterschiede in der Qualifikationsstruktur der Erwerbspersonen unmittelbar miteinander konkurrierender Nationen, so daß von Konvergierungstendenzen nicht gesprochen werden könne. Gegenstand besonders ausführlicher Diskussionen sind seit vielen Jahren z.B. die Unterschiede zwischen Großbritannien und Deutschland, die sich typischerweise durch eine sehr skeptische Einschätzung hinsichtlich der britischen Qualifikationsstrukturen und eine mehr als positive Einschätzung hinsichtlich der deutschen auszeichnen. Die Ursachen für die behaupteten gravierenden Unterschiede und die fehlenden Konvergierungstendenzen werden i.d.R. im Einfluß nationaler Institutionen des Berufsausbildungssystems und des Arbeitsmarktes gesehen. So weisen beispielsweise SCHMID (1992) oder STREECK (1989) auf die Notwendigkeit eines sogenannten „organisierten Kapitalismus“ hin; ähnlich betonen MARSDEN/RYAN (1991) oder FRANZ/SOSKICE (1995) die Bedeutung eines Netzwerkes an Institutionen für das Zustandekommen hochqualifizierter Erwerbspersonenstrukturen. Eine der wesentlichen Schwierigkeiten, mit der sich diese Ansätze auseinandersetzen, ist das von der Humankapitaltheorie herausgearbeitete Problem, daß Investitionen in sogenannte marktfähige Qualifikationen – was typische Facharbeiterqualifikationen immer sind – von im Wettbewerb stehenden Unternehmen nicht finanziert werden können, weil die Amortisation der Investition durch systematische Abwanderungen qualifizierter Arbeitskräfte in hohem Maße gefährdet ist. Sobald aber institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die z.B. die Ausbildungslöhne sehr niedrig halten und damit den Auszubildenden die Kosten (bzw. einen großen Teil der Kosten) aufbürden, oder etwa die systematische Abwerbungsgefahr durch Umlagefinanzierungsregeln reduziert wird, so die o.g. Erklärungsansätze, rentiert es sich für Unternehmen, auch in marktfähige Ausbildungsmaßnahmen zu investieren. Dementsprechend könnte durch die Schaffung geeigneter Institutionen die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen erhöht und damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit befördert werden.

Neben den Ansätzen, die den Einfluß nationaler Bildungsinstitutionen zur Erklärung betrieblicher Qualifikationsstrukturen in den Vordergrund stellen, gibt es eine Vielzahl an Arbeiten, die einen Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Produktionsformen und der Struktur betrieblicher Qualifikationen aufzeigen (BRAVERMAN 1974; KERN/SCHUHMAN 1984). Für den Betriebswirt und Mikroökonom steht darüber hinaus außer Frage, daß die betrieblichen Qualifikationsstrukturen nicht unabhängig von den Absatzmarktbedingungen gesehen werden können.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie öffentlich institutionalisierte Berufsbildung und betriebliche Einflußfaktoren wie Produktionsstrategien und Absatzmarktbedingungen zusammenwirken und welchen Einfluß sie in bestimmten Kombinationen auf die betriebliche Bildungsentscheidung ausüben. Um diese Frage beantworten zu können, wird im folgenden ein Modell zur Rekonstruktion der betrieblichen Qualifizierungsentscheidung vorgestellt. Es soll helfen abzubilden, wie erstens nationale Institutionen des Berufsausbildungssystems sowie zweitens unterschiedliche betriebliche Produktionsstrategien und drittens Absatzmarktbeziehungen die betriebliche Qualifizierungsentscheidung wechselseitig beeinflussen. Damit soll auch gezeigt werden, unter welchen Umständen es einzelwirtschaftlich rational ist, möglichst umfangreiche Qualifikationsanstrengungen zu unternehmen, und unter welchen, davon abweichenden Umständen es rational ist, diese zu minimieren. Dabei wird sich auch zeigen, ob die Trennlinie zwischen hochqualifizierten und geringqualifizierten Belegschaften zwangsläufig – wie in der eingangs zitierten Literatur – entlang der Ländergrenzen verlaufen muß, oder ob dies eher als ein Sonderfall anzusehen ist. Nach der Darstellung des theoretischen Analyserasters werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung in den vier Ländern England, Deutschland, Frankreich und Luxemburg im Hinblick auf die in dem theoretischen Modell aufgezeigten Einflußfaktoren vergleichend analysiert. Darauf aufbauend, werden im vierten Abschnitt die daraus resultierenden Bildungsstrategien von 82 paarweise vergleichbaren Unternehmen aus diesen Ländern untersucht, um so abschließend Schlußfolgerungen über den Einfluß institutionalisierter Berufsausbildungssysteme auf die betrieblichen Qualifizierungsanstrengungen ableiten zu können.

2. Betriebliche Bildungsentscheidungen als Entscheidungen über den optimalen Vorrat an qualifizierten Fachkräften

Grundannahme des im folgenden vorgestellten Modells zur Rekonstruktion der betrieblichen Bildungsentscheidung ist, daß die Frage der Höhe des vorgehaltenen Qualifikationspotentials bzw. der Vorhaltung qualifizierter Fachkräfte analog zur Frage der Vorhaltung maschineller Produktionskapazitäten oder der Lagerhaltung von Gütern oder Vorprodukten gesehen werden kann (BACKES-GELLNER 1996). Genau wie Agrarprodukte verderben können, wenn sie zu lange gelagert werden, können Qualifikationen verlernt werden, wenn sie zu lange nicht genutzt werden. Auf Lager gehaltene Güter können gestohlen werden und qualifizierte Arbeitskräfte können von der Konkurrenz abgeworben werden. D.h. es gibt das für jede Lagerhaltung typische Problem, daß

Vorratshaltung (unnötige) Kosten verursacht. Es gibt also einen Anreiz, die Vorräte an qualifizierten Fachkräften nach oben zu begrenzen. Andererseits können bei zu knapp bemessenem Gütervorrat, genau wie bei zu knapp bemessener Zahl an Fachkräften ebenfalls Kosten anfallen, und zwar dadurch, daß ein vorteilhaftes Geschäft nicht zustande kommt. Fehlende Qualifikationen können beispielsweise zu unzureichender Flexibilität und Qualität der Produktion, mangelnder Befriedigung von Nachfrage und schließlich Abwanderung von Kunden führen. D.h. es gibt auch das für jede Lagerhaltung typische Problem, daß Vorräte zu knapp sind und dadurch sogenannte Fehlmengenkosten entstehen. Hieraus resultiert wiederum ein Anreiz, die Vorräte an qualifizierten Fachkräften auch nach unten zu begrenzen. Welcher Anreiz im einzelnen überwiegt und welches Vorratsniveau für einen Betrieb unter spezifischen Umständen optimal ist, hilft die betriebswirtschaftliche Lagerhaltungstheorie zu beantworten.¹ Dabei wird i.d.R. unterstellt, daß es einen trade-off gibt zwischen den erwarteten Kosten mangelnder Vorratshaltung und den erwarteten Kosten überschüssiger Vorratshaltung. Gewinnmaximierende Unternehmen halten dann genau so viele Vorräte (bilden qualifizierte Arbeitskräfte heran), daß der Erwartungswert der Gesamtkosten minimiert wird. Dabei hängt der Erwartungswert nicht nur von den Vorratskosten und den Fehlmengenkosten, sondern wesentlich auch von der Struktur der Nachfrage nach den vorgehaltenen Gütern bzw. qualifizierten Arbeitskräften ab.

Ausgehend von dieser Rekonstruktion der betrieblichen Qualifizierungsentscheidung, wird im nächsten Abschnitt gezeigt, wie die institutionellen und produktionsstrategischen sowie absatzmarktspezifischen Rahmenbedingungen sich im Rahmen dieses Modells auf die betriebliche Qualifizierungsentscheidung auswirken.

3. Die betriebliche Qualifizierungsentscheidung als Entscheidung über optimale Vorratshaltung: Übertragung des Modells

3.1 Alternative Produktionsstrategien und ihr Einfluß auf die Struktur der Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive ist grundsätzlich davon auszugehen, daß der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften ein aus der Güternachfrage und der Produktionsstrategie abgeleiteter Bedarf ist. Zur Klassifizierung unterschiedlicher Produktionsstrategien und damit unterschiedlicher Verteilungsfunktionen der Qualifikationsnachfrage kann auf die von PIORE und SABEL (1984) erarbeiteten Produktionsregime „Massenproduktion“ vs. „Flexible Spezialisierung“ zurückgegriffen werden. Im Rahmen einer „Massenproduktionsstrategie“ erfolgt die Fertigung in großen Losen, die Organisationsstruktur ist auf hochgradige Arbeitsteilung ausgerichtet, und die weitaus größte Zahl der Arbeitskräfte übt immer wieder die gleichen einfachen Tätigkeiten aus. Daneben wird eine vergleichsweise geringe Zahl an qualifizierten Fachkräften benö-

1 Vgl. übersichtsartig etwa CHIKÁN (1990). Die hier verwendeten Modelle sind bekannt geworden unter dem Stichwort Christmas Tree oder Newsboy Modelle (HILLIER/LIEBERMAN 1988).

tigt, um beispielsweise Maschinen umzurüsten, instand zu halten oder zu reparieren. „Flexible Spezialisierung“ ist dagegen durch eine äußerst variable Produktpalette, kleine Bestellmengen und schwankende, aber anspruchsvolle Kundenwünsche charakterisiert. Die Mehrzahl der Arbeitnehmer sieht sich bei hohen Qualitätsansprüchen ständig wechselnden Anforderungen gegenüber, der Aufgabenreichtum an einem Arbeitsplatz ist sehr groß, und die Trennung von Ausführung und Leitung wird weitgehend aufgehoben. Solche Bedingungen erfordern qualifizierte Fachkräfte mit breitem, allzeit abrufbarem Grundwissen und polyvalenten Fähigkeiten. Nur ein sehr kleiner Teil der Produktion resultiert aus sich wiederholenden Tätigkeiten, die von einigen wenigen un- und angelernten Arbeitskräften übernommen werden können. Da der Bedarf an qualifizierten Fachkräften also typischerweise sehr viel größer ist in Unternehmen mit „Flexibler Spezialisierung“, ist zu erwarten, daß die „Vorräte“ an qualifizierten Fachkräften unter sonst gleichen Bedingungen ebenfalls deutlich höher sind als in Unternehmen mit Massenproduktion, welche typischerweise von einem sehr viel geringeren Bedarf an qualifizierten Fachkräften ausgehen können.

3.2. Nationale Berufsausbildungsinstitutionen und ihr Einfluß auf die Kosten der Vorhaltung qualifizierter Fachkräfte

In Anlehnung an klassische Lagerhaltungsmodelle kann angenommen werden, daß die Kosten der Vorrathaltung sich aus Einstandskosten und daraus resultierenden entgangenen Erträgen sowie aus Wertverlusten zusammensetzen. Wie im folgenden begründet, kann weiter angenommen werden, daß deren Höhe im wesentlichen von nationalen Berufsausbildungsinstitutionen determiniert ist. Die Einstandskosten einer qualifizierten Fachkraft und damit die entgangenen Erträge sind zu großen Teilen abhängig von der Höhe der Ausbildungsvergütungen, den produktiven Zeitanteilen bzw. den Ausfallzeiten der Auszubildenden, von evtl. in Abzug zu bringenden Subventionen/finanziellen Entlastungen und nicht zuletzt von den mitgebrachten schulischen Qualifikationen der Auszubildenden, die wiederum die Effektivität der eingesetzten Mittel² determinieren.³ Auf der Basis ausführlicher Institutionenanalysen und den Ergebnissen einer Befragung von 82 Unternehmen wurden die auf diese Einflußfaktoren einwirkenden nationalen Berufsausbildungsinstitutionen in Deutschland, England, Luxemburg und Frankreich detailliert untersucht. Daraus lassen sich folgende Schlußfolgerungen über die Höhe der institutionell bedingten Vorratskosten ableiten (BACKES-GELLNER 1996). Hinsichtlich der Einstandskosten als wesentlichstem Bestandteil der Vorratskosten bestätigt sich der allseits bekannte Befund, daß in Deutschland die geringsten Ausbildungsvergütungen (absolut und in Prozent der Facharbeiterlöhne) gezahlt werden

- 2 Dabei bestimmt die mitgebrachte Schulausbildung nicht nur die Effektivität der in der Ausbildung eingesetzten Mittel, sondern auch die Abschreibungsrate bei Nichtanwendung des erlernten Wissens (Wertverlust).
- 3 Sachkosten werden an dieser Stelle vernachlässigt unter der Annahme, daß es sich entweder um vernachlässigbare Ausgaben oder um „sunk costs“ handelt, die für zukünftige Entscheidungen nicht mehr relevant sind.

Tab. 1: Monatliche Ausbildungsvergütungen ¹ im 1., 2. und 3. Ausbildungsjahr in 1992 (in DM ² und in Relation zum Facharbeiterlohn ³)						
Monatliche Ausbildungsvergütungen im 1., 2., und 3. Ausbildungsjahr in 1992						
	Industrie			Banken		
	Deutschland	England	Frankreich	Deutschland	Luxemburg	Frankreich
1. Jahr						
- in DM	871	1.276	1.616	1.048	2.500	916
- in % des Fachkräftelohnes	23,4	38,8	52,9	28,5	56,9	22,6
2. Jahr						
- in DM	931	1.765	1.785	1.139	2.533	1.194
- in % des Fachkräftelohnes	24,9	43,6	58,5	30,9	57,7	33,7
3. Jahr						
- in DM	1.018	-	-	1.245	-	-
- in % des Fachkräftelohnes	27,2	-	-	34,1	-	-
Quelle: QUIPPE-Daten (BACKES-GELLNER 1996)						
1 In Großbritannien richten sich die Löhne nach dem Alter der Jugendlichen. Das 1. Ausbildungsjahr entspricht dem Lohn für 16-Jährige, das 2. dem für 17-Jährige.						
2 Zur Umrechnung wurden die Wechselkurse zum 1.7.1992 verwendet.						
3 Hierbei handelt es sich nicht um branchenspezifische Durchschnittslöhne, sondern tatsächlich um den Alternativlohn, den ein Unternehmen zahlen müßte, wenn es statt eines Auszubildenden eine normale Fachkraft einstellen würde.						

(vgl. Tab. 1). Die höchsten Ausbildungsvergütungen wurden in den betrachteten französischen Unternehmen gezahlt. Dies kann u.a. darauf zurückgeführt werden, daß die Eingangsqualifikationen der französischen Jugendlichen im Ländervergleich ebenfalls relativ hoch sind, da die Jugendlichen i.d.R. vor Aufnahme der betrieblichen Ausbildung bereits ein CAP abgelegt haben. Die Ausbildungsvergütungen englischer Auszubildender fallen im Vergleich dazu moderat aus. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, daß die Unternehmen die Vorteile der hoch regulierten klassischen Apprenticeships mit den günstigen YT-Finanzierungsmöglichkeiten kombinieren, wodurch sie vergleichsweise geringe Ausbildungsvergütungen zahlen.

Zusätzlich zu den Vergütungen, die für die Auszubildenden ausgegeben werden müssen, entstehen Kosten für die Ausbilder sowie sonstige direkte Ausbildungskosten. Um die Größenordnung der *Ausbilderkosten* vergleichen zu können, wurde anhand von Vollzeitausbilderäquivalenten berechnet, wieviel Ausbildungskapazität auf einen Auszubildenden entfällt. Dabei fällt auf, daß es keine deutlichen Länderunterschiede gibt. Im Durchschnitt werden

10 % der Arbeitszeit eines Ausbilders auf einen Auszubildenden verwendet. Wenn man unterstellt, daß die Einkommensunterschiede der Ausbilder nicht allzu groß sind, kann man daraus schlußfolgern, daß die Ausbilderkosten im Ländervergleich sehr ähnlich sind. Einen weiteren Kostenfaktor bilden die *Abwesenheitszeiten* vom Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz. Während die Auszubildenden in einer Berufsschule oder funktional äquivalenten Schulen unterrichtet werden, können sie vom Unternehmen natürlich nicht produktiv eingesetzt werden, so daß solche Zeiten einen Kostenfaktor darstellen. Entgegen den aus öffentlichen Diskussionen abzuleitenden Vermutungen gibt es im Hinblick auf solche Abwesenheitszeiten aber keine großen länderspezifischen Differenzen. Im Durchschnitt verbringen die Auszubildenden in den untersuchten Ländern in der Summe ca. 20 % ihrer Ausbildungszeit außerhalb des Betriebes in der Berufsschule oder ähnlichen Einrichtungen. Auch hier muß also nicht von systematischen Kostenunterschieden ausgegangen werden. Im Hinblick auf *direkte finanzielle Unterstützungen* fällt auf, daß die untersuchten Unternehmen ihre Ausbildungen weitgehend ohne jeden finanziellen Anreiz anbieten. Im Ländervergleich am häufigsten kommen englische Unternehmen in den Genuß von Finanztransfers, die z.B. im Rahmen des YT-Programms oder von einer sektoralen Trainingsorganisation gezahlt wurden. Französische ausbildende Unternehmen weisen insofern finanzielle Vorteile auf, als durch das Angebot von betriebsinternen Bildungsmaßnahmen systematisch Umlagefinanzierungsabgaben eingespart werden können. D.h. die großen Nachteile im Hinblick auf die Höhe der Ausbildungsvergütungen können durch solche Finanztransfers etwas ausgeglichen werden; allerdings ist zu vermuten, daß die deutlichen Nachteile bei den Vergütungen durch die leichten Vorteile bei den Finanztransfers nicht überkompensiert werden. Dabei werden die Vorteile bei den Vergütungen auch nicht konterkariert durch eine schlechtere Qualität der *schulischen Eingangsklassifikationen* der durch eine betriebliche Ausbildung erreichbaren Jugendlichen. Deutsche und französische Auszubildende bringen sehr ähnliche schulische Bildungsniveaus mit: in beiden Ländern weisen ca. 56 % einen dem Realschulabschluß und ca. 40 % einen dem Hauptschulabschluß ähnlichen Abschluß auf. Die Auszubildenden der englischen Unternehmen wiesen zu 100 % ein dem Realschulabschluß vergleichbares Ausbildungsniveau auf, was allerdings darauf zurückzuführen ist, daß es sich hierbei nur um klassische Apprenticeships, nicht aber um die neueren YT-Ausbildungen handelt, die vor allem auf hohe Quantität nicht aber auf hohe Qualität der Ausbildung ausgerichtet sind (BACKES-GELLNER 1996, S. 217 ff.).

Abschließend kann festgehalten werden, daß deutschen Unternehmen aufgrund der Qualität des dualen Bildungssystems die geringsten Einstandskosten entstehen. Auch britische Unternehmen, die unter den Regularien der klassischen Apprenticeships ausbilden, dabei allerdings die finanziellen Vorzüge von YT-Ausbildungen nutzen, haben noch vergleichsweise geringe Einstandskosten. Deutlich höhere Einstandskosten haben französische Unternehmen, insbesondere aufgrund der hohen Ausbildungsgehälter, zu bewältigen.

3.3 Alternative Absatzmarktbedingungen und ihr Einfluß auf die Fehlmengenkosten

Fehlmengenkosten entstehen, wenn zu einem gegebenen Zeitpunkt der Bedarf an qualifizierten Fachkräften höher ist als der aktuelle Bestand an Fachkräften. Solch ein Mangel an Fachkräften kann z.B. Qualitätsprobleme oder Lieferverzögerungen zur Folge haben, die für das Unternehmen insofern mit Kosten verbunden sind, als daraus z.B. Abwanderungen von Kunden oder Preisminderungen resultieren können. Um die Unternehmen gemäß der Höhe der ihnen entstehenden Fehlmengenkosten einzuteilen, wurde eine Unterscheidung in spotmarktähnliche vs. idiosynkratische Absatzmarktbeziehungen vorgenommen. Dabei wird angenommen: je mehr beziehungsspezifische Eigenheiten eine Absatzmarktbeziehung aufweist, um so mehr sind die Kunden an das Unternehmen gebunden, um so schwieriger ist es für sie, im Falle von Produktionsmängeln abzuwandern oder mit Abwanderung zu drohen und daraus resultierend Preisnachlässe zu erzwingen; d.h. um so geringer sind die Fehlmengenkosten. Je weniger spezifisch die Beziehungen sind und je mehr der Absatzmarkt spotmarktähnliche Charakteristika aufweist, um so besser können unzufriedene Kunden abwandern und um so höher sind die Fehlmengenkosten aufgrund unzureichender Fachkräfteausstattung. Anhand einer Clusteranalyse konnten die betrachteten Unternehmen gemäß dieser Vorüberlegungen eindeutig in zwei Gruppen eingeteilt werden: solche mit spotmarktähnlichen und solche mit idiosynkratischen Absatzmarktbeziehungen. Erstere sollten unter sonst gleichen Bedingungen höhere und letztere niedrigere Bildungsanstrengungen unternehmen (BACKES-GELLNER 1996).

4. Betriebliche Bildungsstrategien im Ländervergleich: eine empirische Überprüfung

4.1 Die Datengrundlage und Operationalisierung der abhängigen Variable „betriebliches Qualifikationspotential“

Die oben theoretisch hergeleiteten Zusammenhänge werden überprüft auf der Basis eines international vergleichenden Unternehmensdatensatzes, der sogenannten Quinter Studie zur Praxis der Personalpolitik in Europa (QUIPPE). Befragt wurden 82 Unternehmen aus vier Ländern und vier Branchen. Um eine breite Streuung an unterschiedlichen Unternehmen repräsentieren zu können, wurden neben zwei eher traditionellen Industriezweigen, des eisenschaffenden Zweigs der Metallindustrie und der Textilindustrie, ein moderner Industriebereich, die Meß- und Regeltechnik als Teilbranche der Elektroindustrie sowie viertens als Dienstleistungssektor der Bereich der Universalbanken untersucht. Die betrachteten Länder waren England, Frankreich, Luxemburg und Deutschland. Der Fragebogen umfaßte eine Vielzahl an Fragen nicht nur zur Aus- und Weiterbildung, sondern auch zu sonstigen Bereichen der betrieblichen Personalpolitik und zu einer Vielzahl an allgemeinen betriebswirtschaftlichen Kennzahlen und Zusammenhängen.

Der große Vorteil des vorliegenden Datensatzes ist, daß neben den typi-

scherweise verwendeten formalen Bildungsabschlüssen auch eine Vielzahl weiterer Indikatoren zu betrieblichen Qualifizierungsanstrengungen abgefragt wurden. Dies ist insofern bedeutsam, als formale Bildungsabschlüsse zur Kennzeichnung der in Betrieben verfügbaren Qualifikationspotentiale nur begrenzt aussagefähig sind, auch wenn sich nationale wie internationale Vergleiche aufgrund der einfachen Verfügbarkeit häufig auf solche Indikatoren stützen. Insbesondere im internationalen Vergleich sind bei der Verwendung von formalen Bildungsabschlüssen aber systematische Verzerrungen einzukalkulieren, die in systematischen Differenzen in der Zertifizierungspraxis einzelner Länder begründet liegen. Sobald Zertifizierungsstrategien und Kompetenzerwerb sich grundlegend unterscheiden, erlaubt ein Vergleich formaler Qualifikationen keine Aussagen über die Struktur der tatsächlichen Kompetenzen bzw. der faktisch vorhandenen Qualifikationen. Für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen ist aber letztlich nur die Verfügbarkeit kompetenter Arbeitskräfte wichtig – unabhängig von formalen Prüfungs- und Zertifizierungspraktiken.

Aus diesem Grunde erfolgt die Operationalisierung des betrieblichen Qualifikationspotentials mit Hilfe mehrerer Indikatoren. Neben der Zahl der Auszubildenden wird die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer und die Zahl der Facharbeiter erfaßt. Schließlich wird in einem vierten Schritt versucht, die tatsächlich verfügbaren Qualifikationspotentiale abzubilden, indem die Unternehmen direkt nach den Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Arbeitskräfte befragt werden. Als Grundlage dafür werden die typischen Qualifikationsprofile von branchenspezifischen Facharbeiterausbildungen herangezogen, wie z.B. dem eines Textilmaschinenmechanikers oder eines Anlagenelektronikers. Um die branchenspezifischen Qualifikationsprofile zu entwickeln wurde zurückgegriffen auf die Arbeiten im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens zur Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft in Anwendung der Entscheidung 85/368/EWG⁴; für jede der untersuchten Branchen wurde ein Facharbeiterfähigkeitsprofil mit acht bis zehn zu beherrschenden Tätigkeiten erstellt.⁵ Zu dieser Liste sollten die befragten Unternehmen dann den Anteil der Arbeitnehmer angeben, die in der Lage sind, die genannten Tätigkeiten auszuüben. Die entsprechenden Anteilswerte wurden dann für paarweise vergleichbare Unternehmen gegenübergestellt, um so einen Aufschluß über das faktische Qualifikationspotential zu bekommen.

4.2 *Ergebnisse*

4.2.1 *Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten*

Sowohl im Hinblick auf die Produktionsstrategien (Qualifikationsnachfrage), als auch im Hinblick auf die Absatzmarktbedingungen (Fehlmengekosten) und die länderspezifischen Einflußfaktoren (Vorratskosten) ergeben sich die

4 Vgl. beispielsweise die Entsprechungsnachweise des Bankensektors in Abl C 108 v. 28.4.1992, S. 50–53.

5 Die daraus entwickelten Tätigkeitsprofile für die untersuchten Metall, Elektro und Textilunternehmen sowie die Banken können BACKES-GELLNER (1996, S. 258 ff.) entnommen werden.

Tab. 2: Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten in der Produktion in % – nach Produktionsstrategie und Absatzmarktbeziehungen

Produktionsstrategie/ Service-Strategie	Industrieunternehmen		Banken	
	Absatzmarktbeziehung		Absatzmarktbeziehung	
	Idiosynkratisch	Spotmarkt	Idiosynkratisch	Spotmarkt
Massenproduktion/ Geringe Servicepa- lette	1,40	2,22	0,75	2,00
Flexible Speziali- sierung/ Allround Banking	2,10	5,51	4,50	4,47

Quelle: QUIPPE Daten (BACKES-GELLNER 1996)

Tab. 3: Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten in der Produktion in % – nach Ländern

	Industrieunternehmen			Banken			
	Frank- reich	Eng- land	Deutsch- land	Frank- reich	Eng- land	Deutsch- land	Luxem- burg
Anteil der Aus- zubildenden	1,50	2,26	3,71	0,61	2,58	6,44	0,75

Quelle: QUIPPE Daten (BACKES-GELLNER 1996)

theoretisch vermuteten Zusammenhänge mit dem Anteil der Auszubildenden (vgl. Tab. 2).

4.2.2 Anteil der Facharbeiter

Im Hinblick auf den Anteil der Facharbeiter an den Beschäftigten in der Produktion zeigt sich wie bereits bei den Ausbildungsquoten, daß diese deutlich durch die Produktionsstrategien und die Absatzmarktbedingungen geprägt sind (vgl. Tab. 4).

Im Ländervergleich ergibt sich allerdings ein in Relation zu den Ausbildungsquoten erstaunlicher Befund. Der Anteil der Facharbeiter ist in französischen Industrieunternehmen⁶ am höchsten (insbesondere, wenn sie hohe Fehlmengenkosten zu erwarten haben) und in deutschen Industrieunternehmen am niedrigsten. Diese Zahlen deuten darauf hin, daß es nicht nur formale Ausbildungen sein können, die im Ergebnis zu qualifizierten Fachkräften führen, sondern daß es durchaus funktionierende Alternativen geben muß, wenn es sich bei dem Begriff Facharbeiter nicht um reine Worthülsen handelt. Wenn es sich

6 Für Banken konnten leider keine vergleichbaren aussagekräftigen Indikatoren erhoben werden.

Tab. 4: Anteil der Facharbeiter in der Produktion in %

		Frankreich	England	Deutschland	Alle Länder
Massen- produktion	c _u niedrig	19,23	34,19	29,49	27,64
	c _u hoch	75,0	42,50	19,17	45,55
Flexible Spezialisierung	c _u niedrig	–	47,82	28,69	37,75
	c _u hoch	90,0	–	61,54	75,76
Durchschnitt		61,41	41,28	34,72	44,73

Tab. 5: Weiterbildungsteilnehmer und systematische Job-Rotation als funktionale Äquivalente für Ausbildung

	Weiterbildungsteilnehmer zu Arbeitnehmer in %	Anteil der Unternehmen mit Job-Rotation
Frankreich	28,64	0,64
England	16,24	0,38
Deutschland	15,24	0,44
Gesamt-Stichprobe	22,26	0,43
Quelle: QUIPPE Daten (BACKES-GELLNER 1996)		

also beispielsweise in den betrachteten französischen Unternehmen tatsächlich um ähnlich qualifizierte Fachkräfte wie in den deutschen Unternehmen handelt, müßten in den französischen Unternehmen große Weiterbildungsanstrengungen als Kompensation für fehlende Ausbildungsanstrengungen zu beobachten sein. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die eher informalen Qualifizierungsanstrengungen, so bestätigt sich diese Vermutung (vgl. Tab. 5). Bei den Weiterbildungsteilnehmern liegen an der Spitze französische Unternehmen mit einem Weiterbildungsanteil von 28 %. Weit abgeschlagen folgen englische und deutsche Unternehmen mit 16 % bzw. 15 %. Ähnliches ist bei der Anwendung systematischer Job-Rotation zu beobachten; sie wird in höchstem Maße von französischen Unternehmen eingesetzt, weit abgeschlagen folgen wiederum deutsche und englische Unternehmen. Eher informale Weiterbildungsmaßnahmen scheinen also tatsächlich als Substitute bzw. als Kompensation für fehlende Anfangsausbildung eingesetzt zu werden.

4.2.3 Faktische Qualifikationsprofile

Auch bei den faktischen Qualifikationsprofilen zeigen sich die theoretisch vermuteten Zusammenhänge. Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Unternehmen mit Massenproduktion vs. flexibler Spezialisierung und solchen mit

Spotmarktbeziehungen vs. idiosynkratischen Beziehungen. Darüber hinaus gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Unternehmen verschiedener Länder, was wiederum ein Beleg dafür ist, daß Ausbildung und Weiterbildung tatsächlich funktional äquivalent eingesetzt werden, um den betrieblich optimalen Bestand an qualifizierten Fachkräften zu realisieren.

5. Schlußfolgerungen zum Einfluß institutionalisierter Berufsausbildungssysteme auf betriebliche Qualifizierungsstrategien

Insgesamt hat sich gezeigt, daß die gewählte Modellierung der betrieblichen Qualifizierungsentscheidung mit Hilfe eines Lagerhaltungsmodells geeignet ist, empirisch beobachtbare Muster an unterschiedlichen Qualifizierungsstrategien zu erklären. Aus diesem Erklärungsmodell resultierend, können Hinweise darüber gewonnen werden, welchen Einfluß öffentlich institutionalisierte Berufsbildung auf das Qualifizierungsgeschehen in Unternehmen ausübt. Unternehmen fällen ihre Entscheidung über die Höhe der vorgehaltenen Qualifikationspotentiale vor allem in Abhängigkeit von produktionstechnischen Erfordernissen und aufgrund von aus dem Absatzmarkt resultierenden ökonomischen Zwängen. Hohe Qualifikationspotentiale werden vorgehalten, wenn dauernd wechselnde Produktionsanforderungen zu bewältigen sind und wenn unzureichende Ausstattungen mit qualifizierten Arbeitskräften von den Abnehmern negativ sanktioniert werden. Dagegen resultiert die Art der Qualifizierung aus den mit unterschiedlichen Qualifikationsmaßnahmen verbundenen Estandskosten, wobei gezeigt werden konnte, daß diese vor allen Dingen von länderspezifischen Institutionen des Berufsausbildungssystems abhängen. In Ländern, in denen die Regulierungen des Berufsbildungssystems niedrige Ausbildungsvergütungen vorsehen, gleichzeitig aber hohe Ausbildungsstandards gewährleistet werden und damit eine ausreichende Attraktivität auch bei qualifizierten Schulabgängern garantiert wird, investieren Unternehmen in starkem Maße in formale und marktfähige Ausbildung von Jugendlichen. Mit formalen Ausbildungsmaßnahmen halten sich Unternehmen hingegen deutlich zurück in den Ländern, in denen die Ausbildungsvergütungen hoch sind, oder in denen die Qualität der Ausbildungswilligen die Effektivität der Ausbildungsanstrengungen negativ tangiert oder in denen institutionell bedingt die Abwesenheit vom Arbeitsplatz zu groß wird. Sie ziehen es statt dessen vor, die erforderlichen Qualifikationspotentiale über systematische Weiterbildungsmaßnahmen bereitzustellen und sind damit nach den hier vorgestellten Ergebnissen auch nicht weniger erfolgreich.

Versucht man, weitere Hinweise über den relativen Erfolg der nationenspezifischen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, die aus den öffentlich institutionalisierten Berufsbildungssystemen resultieren, zu gewinnen, so bieten sich klassische produktionsnahe betriebliche Leistungsindikatoren an. Ein solcher Indikator ist beispielsweise die Stillstandszeit der Maschinen, aufgespalten nach verschiedenen Stillstandsursachen. Hierbei zeigt sich, daß englische Unternehmen im Vergleich der drei Länder die längsten Stillstandszeiten haben, wobei gleichzeitig die Zeiten für vorbeugende Instandhaltung wie auch die Reparaturzeiten länger sind als in den anderen Ländern. Gleichzeitig gibt es zwi-

schen französischen und deutschen Unternehmen keine systematischen Unterschiede in den Maschinenstillstandszeiten. Darüber hinaus weisen englische Unternehmen auch eine sehr geringe Durchsetzung mit CNC-Maschinen auf, wogegen die betrachteten deutschen und französischen Unternehmen sich wiederum nicht signifikant unterscheiden. Diese Unterschiede zwischen englischen Unternehmen einerseits und deutschen sowie französischen Unternehmen andererseits deuten darauf hin, daß unterschiedliche Qualifizierungswege nicht gleichwertig sein müssen, daß sie es aber sehr wohl sein können. Im Hinblick auf den hier genannten Unterschied in den Maschinenstillstandszeiten oder auf die Durchsetzung mit computergesteuerten Maschinen kann vermutet werden, daß sich darin Unterschiede in der Breite der Ausbildung in den nationalen Berufsbildungssystemen widerspiegeln. Sowohl das deutsche System der dualen Ausbildung als auch das französische System der sequentiellen schulischen und betrieblichen Berufsausbildung weisen ein hohes Maß an allgemeinen und über den Ausbildungsplatz hinausgehenden Inhalten auf, die sich möglicherweise bei der Bewältigung der o.g. Probleme positiv niederschlagen. Betrachtet man als letzten Indikator für den relativen Erfolg alternativer Qualifizierungswege den Grad der Ausnutzung der Flexibilitätspotentiale der eingesetzten CNC-Maschinen, der gemessen werden kann am Anteil der Werkstattprogrammierung, zeigt sich darüber hinaus, daß deutsche Unternehmen gegenüber französischen Unternehmen Vorteile aufweisen. Es darf vermutet werden, daß sich darin ein Effekt der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe widerspiegelt, die in ihrer Neufassung eine gute Grundlage für den Einsatz von Produktionsfachkräften an CNC-Maschinen legen.

Insgesamt zeigt sich also, daß es deutliche Einflüsse öffentlich institutionalisierter Berufsbildung auf betriebliche Bildungsentscheidungen gibt und daß die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen sich unmittelbar in Wettbewerbsvorteilen niederschlagen kann. Andererseits hat sich gleichzeitig gezeigt, daß auch ohne staatliche Eingriffe und Unterstützung ein Aufbau hoher betrieblicher Qualifikationspotentiale möglich ist, so daß es sicher falsch wäre, sich auf den Erfolgen des deutschen dualen Berufsausbildungssystems auszuruhen.⁷ Schließlich hat sich im internationalen Vergleich sehr deutlich gezeigt, daß in anderen Ländern (insbesondere Frankreich) auch mit Weiterbildung oder Job-Rotation durchaus vergleichbare Qualifikationsniveaus erreicht werden können. Geht man davon aus, daß in Zukunft aufgrund des immer schneller werdenden technologischen Wandels eine funktionierende Weiterbildung immer wettbewerbsentscheidender wird, könnte sich die möglicherweise aus der Not geborene größere Weiterbildungserfahrung in anderen europäischen Ländern in Zukunft als Wettbewerbsvorteil herausstellen. Hierin liegt m.E. die Hauptgefahr für das deutsche Berufsbildungssystem, in dem man sich lange Jahre auf den Erfolgen der Erstausbildung ausruhen konnte, und auf dessen Verbesserung man sich deshalb nahezu vollständig konzentrierte. Die Herausforderung der Zukunft dürfte eher darin liegen, ein genauso gut funktionierendes institutionalisiertes Weiterbildungssystem zu konstruieren – ohne dabei jedoch die Vorzüge der dualen Berufsausbildung über Bord zu werfen.

7 Vgl. hierzu beispielsweise auch WAGNER/O'MAHONY 1997.

Literatur

- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Abl.) C 108 v. 28.4.1992: Mitteilungen und Bekanntmachungen. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 1992.
- BACKES-GELLNER, U.: Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich – Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. München/Mering 1996.
- BRAVERMAN, H.: Labor and Monopoly Capital. The Degrading of Work in the Twentieth Century. New York 1994.
- CHIKÁN, A.: Inventory Models. Dordrecht 1990.
- FINEGOLD, D./SOSKICE, D.: The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. In: Oxford Review of Economic Policy 4 (1988) 3, S. 21–53.
- FRANZ, W./SOSKICE, D.: The German Apprenticeship System. In: F. BUTTLER et al (Hrsg.): Institutional Frameworks and Labor Market Performance. Comparative views on the US and German economies. London/New York 1995, S. 208–254.
- HILLIER, F.S./LIEBERMAN, G.J.: Operations Research. Einführung. 4. Aufl., München/Wien 1988.
- KERN, H./SCHUHMAN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984.
- MARSDEN, D./RYAN, P.: Initial Training, Labour Market Structure and Public Policy: Intermediate Skills in British and German Industries. In: RYAN 1991, S. 251–285.
- MÜNCH, J.: Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 1994.
- PIORE, M.J./SABEL, C.F.: The Second Industrial Divide. New York 1984.
- RYAN, P. (Hrsg.): International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills. London 1991.
- SCHMID, G.: Flexible Koordination: Die Zukunft des dualen Systems aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. In: Berufsbildung 46 (1992) 1, S. 55–59.
- STRECK, W.: Social Institutions and Economic Performance. Industrial Relations in Advanced Capitalist Economies. London/Newbury Park/New Dehli 1989.
- TWINING, J.: Vocational Education and Training in the United Kingdom. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities 1994.
- VOISIN, A.: Das berufliche Bildungswesen in Frankreich. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 1989.
- WAGNER, K./O'MAHONY, M./PAULSSEN, M.: Standortfaktor: Humankapital in Deutschland und die Aufholjagd der britischen Industrie. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 67 (1997), S. 947–970.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Uschi Backes-Gellner, Universität zu Köln,
Seminar für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln

Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung

1. Einführung

„In dem in der Bundesrepublik Deutschland bestehenden dualen Berufsausbildungssystem mit den Lernorten Schule und Betrieb (Behörde) liegt die spezifische Verantwortung für ein ausreichendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen der Natur der Sache nach bei den Arbeitgebern, denn nur sie verfügen ... typischerweise über die Möglichkeit, Ausbildungsplätze zu schaffen und anzubieten.“ So formuliert im Dezember 1980 das BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (BVerfG) in seinem Urteil zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG), das die sozialliberale Koalition 1976 beschlossen hatte (BGBl. I, S. 2658). Aus dieser Sicht ist die Sache klar, den Arbeitgebern (die Administration eingeschlossen) hat der Staat die praxisbezogene Berufsausbildung überlassen und muß erwarten, „daß die gesellschaftliche Gruppe der Arbeitgeber diese Aufgabe nach Maßgabe ihrer objektiven Möglichkeiten und damit so erfüllt, daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen“ (BVerfG 1982).

In diesem Sinne wird Berufsausbildung zum Arbeitsmarktsegment, in dem Betriebe (Behörden) Ausbildungsplätze anbieten und Jugendliche als Nachfrager auftreten. Nach welchen Vorgaben und Grundhypothesen die beiden Marktseiten strukturiert sind, das wird in einem ersten Schritt skizziert. Danach wird versucht, die Unschärfen des Segments zu benennen und zu quantifizieren, wobei Wege zur Entlastung und Flankierung des Marktes, die seit Jahren immer mehr ausgebaut worden sind, in ihren Rückwirkungen auf den Markt der Berufsausbildung erörtert werden. Abschließend wird dargestellt, welche Anforderungen an Berufsbildungsbilanzen zu stellen wären, die berufliche Erstausbildung unterhalb der Fachhochschulen und Universitäten, als System von Angebot und Nachfrage global, landesweit und regional zu erfassen vermöchten.

2. Das deutsche Dualsystem als Arbeitsmarktsegment

Der obige, so oft zitierte Passus des BVerfG-Urteils, wonach der Staat erwarten müsse, daß die Arbeitgeber für ein ausreichendes Angebot zu sorgen haben, grenzt den Markt der betrieblichen Ausbildungsstellen auf der Angebots- und Nachfrageseite ein:

- auf Seiten der Betriebe „nach Maßgabe der objektiven Möglichkeiten“, womit auf Bedingungen verwiesen wird, von denen das Stellenangebot abhängt, ohne daß präzisiert wird, welche Kriterien denn das Stellenangebot begrenzen oder wie ein Marktausgleich zustande kommen könnte, „wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgabe nicht mehr ausreichen sollte“ (BVerfG 1982);
- auf Seiten der Nachfrager gibt es eine dreifache Einschränkung, wonach „grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten (sollen), einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“ Da bleiben mehrere Fragen offen: Reicht es zur Aufgabenerfüllung, wenn, global gesehen, jeder einen Platz einnehmen könnte? Wie und wo wird Ausbildungswillen dokumentiert oder registriert? Und wonach wird die Versorgung mit Ausbildungsplätzen bemessen? Reicht es aus, wenn rechnerisch jeder einen Platz bekommen könnte? Steht dies im Einklang mit der von GG Art. 12 „geprägten Rechtsordnung“ einer freien Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte, auf die die Verfassungsrichter in ihrem Urteil zuvor noch expressis verbis verwiesen haben?

Welche Vorgaben und Strukturen den derart eingegrenzten Arbeitsmarktausschnitt prägen, soll nachstehend im einzelnen erörtert werden. Im Zentrum stehen Beschäftigungsverhältnisse besonderer Art, die mit der Zusage einer berufsspezifischen Qualifizierung nach rechtlich normierten Vorgaben angeboten und von Jugendlichen als Startphase ins Erwerbsleben nachgefragt werden. Es gilt Bundesrecht, das im Rahmen der Zuständigkeiten für das Recht der Wirtschaft und die Arbeitsvermittlung im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung nach Art. 74, Ziffern 11 und 12 GG erlassen worden ist: für die Ausbildung im Betrieb selbst das Berufsbildungsgesetz (BBiG) aus dem Jahre 1969, für die jährliche Bilanzierung der Marktseiten und die Information von Parlament und Öffentlichkeit das Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) aus dem Jahre 1981 und für die Betreuung und Vermittlung der Nachfrager seit Januar 1998 das Dritte Buch, Arbeitsförderung, des 1. Sozialgesetzbuchs (SGB III). Isoliert daneben besteht die Zuständigkeit der Länder für die berufsbildenden Vollzeit- und Teilzeitschulen, einschließlich der Vorgaben für den Zugang, die Definition der Niveaustufen, die berufsbildenden Curricula, die schulischen Berufsabschlußprüfungen oder die Regelung der Berufsschulpflicht.

Das SGB III faßt – anders als das vorherige Arbeitsförderungsgesetz (AFG) – im dritten Kapitel „Beratung und Vermittlung“ Regelungen für Jugendliche und Erwachsene zusammen und schreibt eine Mitwirkung des Ausbildungs- und Arbeitssuchenden vor. „Das Arbeitsamt kann die Vermittlung einstellen, solange der Ausbildungssuchende oder Arbeitssuchende nicht ausreichend mitwirkt“ (§ 38 Abs. 2 SGB III). Die Berufsberatung in Fragen schulischer Bildung – der Terminus „schulische Berufsbildung“ taucht im SGB III nicht auf! – beschränkt sich auf „Erteilung von Auskunft und Rat ..., soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind“ (§ 30 SGB III).

2.1 Die Angebotsseite und ihre strukturbestimmenden Elemente

Unternehmen und Behörden seien, betont das BVerfG, auf gut qualifizierten Nachwuchs angewiesen. Die Vorsorge dafür, so die herrschende Meinung, hätten sie selbst zu treffen; aber die ihnen im Zuge der Subsidiarität vom Staat übertragene Aufgabe decke sich mit ihren genuinen Interessen, die Facharbeiter und Fachangestellten unterhalb der Ebene der tertiären Bildung arbeitsplatznah auszubilden. Die (Ideal-)Bedingungen, unter denen dies derart funktioniert, daß die Aufgabe im Sinne des Urteils des BVerfG vom Dezember 1980 als erfüllt gelten kann, sind vielfältig.

Wie es darum bestellt ist, sei anhand der nachstehenden Komponenten skizziert. Ihnen werden jeweils aktuelle Befunde über Struktureinheiten gegenübergestellt, u.a. die genutzte Ausbildungskapazität, als Bestand an eingegangenen Ausbildungsverträgen, sowie das Volumen an Neuzugängen und/oder Absolventen. Die Zahlen und Relationen spiegeln u.a. die Akzeptanz des Ausbildungsplatzangebots wider, sind also ein Indiz dafür, welche Ausbildungsgänge die nachfragenden Jugendlichen als adäquate Lösung ihrer Ausbildungsinteressen akzeptieren.

(a) Eine Grundannahme ist, das duale Prinzip beruflicher Berufsausbildung funktioniere über die ganze Breite der Wirtschaft, mitsamt ihrer hochdifferenzierten Auffächerung nach Berufen- und Branchen, ihrer Vielfalt an Arbeitsverfahren und Formen der Arbeitsorganisation, an technischem Potential und an unterschiedlichen Strategien der Personalrekrutierung nach Betriebsgrößen. Unterstellt wird also, es gäbe für alle Sparten Ausbildungsgänge, über die der Bedarf an qualifiziertem Nachwuchs in passendem Zuschnitt durch betriebsgebundene Berufsausbildung hocheffizient und kostengünstig gedeckt werde, und dieser Weg sei allen anderen allemal weit überlegen. Damit verknüpft ist die Vorstellung, über die Rekrutierung von Auszubildenden würden potentielle Fachkräfte gewonnen, die in der Region (Tagespendelbereich) ansässig seien und es auch dauerhaft bleiben wollten; d.h. auch, die Interessen der Unternehmen und Jugendlichen an stabiler, dauerhafter Beschäftigung wären kleinräumig zur Deckung zu bringen.

Nach Branchen und Berufen treffen diese Annahmen heute nur noch ausschnitthaft zu, wobei dahingestellt sei, ob dies früher anders war. Anhand der Verteilung der Ausbildungsberufe und Auszubildenden zeigt sich u.a.:

- Global gesehen, werden noch immer fast drei Viertel aller Ausbildungsberufe für Facharbeiter in der Produktion und Wartung angeboten, nur gut ein Viertel qualifizieren für Dienstleistungsfunktionen, meist mit Angestelltenstatus.
- Von den Auszubildenden insgesamt lernen rund 49 % im Produktions-/Wartungssegment, die übrigen 51 % in Dienstleistungsberufen. Bei den Erwerbstätigen ist die Relation Produktions-/Wartungsberufe : Dienstleistungsberufe etwa 33 % : 67 %.
- Der Strukturwandel, insbesondere die Rezession ab 1993, haben zu einem nochmaligen Einbruch der Beschäftigung von Facharbeitern geführt, die streckenweise schon seit längerem rückläufig war. Besonders betroffen da-

von waren und sind noch Berufe der Gewinnung, Aufbereitung von Grundstoffen und der Konsumgüterfertigung, in denen duale Berufsausbildung eine jahrhundertelange Tradition hat. In acht derartigen Berufssparten waren bis zum Jahre 1995 Beschäftigung und Ausbildung auf marginale Größen geschrumpft; aber immer noch fast ein Fünftel (19%) aller Ausbildungsberufe wurde in diesen acht Feldern angeboten. Im einzelnen handelte es sich um

- Bergleute, Steinbearbeiter, Baustoffhersteller,
- Verfahrensmechaniker in der Metallerzeugung/-umformung,
- Keramiker, Glasmacher,
- Papierverarbeiter wie Buchbinder, Verpackungsmittelmechaniker (etc.),
- Textilhersteller (Fachberufe der Spinnereien, Webereien (etc.)),
- Leder-, Fellverarbeiter, Schuhherstellung/-reparatur,
- Ernährungsberufe ohne die Bäcker/Konditoren, Fleischer,
- Fischer, Binnenschiffer, Seefahrtsberufe.

Hier waren insgesamt lediglich noch ca. 530.000 Fachkräfte mit einschlägiger Ausbildung beschäftigt und im Jahre 1995 nur noch 0,8% aller Ausbildungsverträge und 0,8% aller Absolventen gezählt worden.

Vom Beschäftigungsabbau nicht derart einschneidend betroffen war bislang der Kernbereich dualer Berufsausbildung. Relativ gesehen wächst sein Anteil an den Ausbildungsverhältnissen und Absolventen sogar noch an. Im Zentrum stehen drei Berufsfelder, die nach Analysen der Berufsforschung jeweils eine breite Verwertbarkeit im Sinne eines hohen Flexibilitätspotentials aufweisen. Es ist jener Ausschnitt, in dem die betriebliche Berufsausbildung optimale Bedingungen für die Nachwuchsqualifizierung bietet, also die Verknüpfung von Lernen am Arbeitsplatz mit systematisch-praktischer Unterweisung im Betrieb und fachtheoretischer Ergänzung in der Berufsschule gut funktioniert. Die drei Schwerpunkte bilden

- die Metall-/Elektrofachberufe mit 50 Ausbildungsprofilen und einem Anteil von 23% Auszubildenden, 21% Absolventen, aber nur noch 14% Beschäftigten auf dem Niveau Lehrabschluß;
- die Berufe im Bereich Bau, Ausbau, Holz mit 64 Ausbildungsprofilen und einem Anteil von 16% Auszubildenden, 12% Absolventen und nur noch 9% Beschäftigten auf dem Niveau Lehrabschluß;
- die Büro-, Verkaufs-, Lagereiberufe mit 43 Ausbildungsprofilen und einem Anteil von 32% Auszubildenden, 38% Absolventen und inzwischen schon 43% der Beschäftigten auf dem Niveau Lehrabschluß.

Das heißt, gut 70% aller Auszubildenden und Absolventen konzentrieren sich inzwischen auf die drei Felder, in denen 40% aller Ausbildungsprofile angeboten werden und knapp zwei Drittel jener Erwerbstätigen arbeiten, die den „Lehrabschluß“ als ihre formale Qualifikation bezeichnen.

(b) Eine zweite Prämisse – ableitbar aus dem zitierten Urteil des BVerfG – ist die, die Unternehmen und Behörden würden

- 1) ihren künftigen Fachkräftebedarf kennen, sich daran orientieren und dementsprechend so viele Ausbildungsplätze anbieten bzw. Auszubildende einstellen, daß sie daraus ihren Eigenbedarf decken können;
- 2) in ihr Kalkül einbeziehen, daß ein Teil der Ausgebildeten nach bestandener Abschlußprüfung zu anderen Betrieben wechselt oder höhergesteckte Berufsziele (Studium) ansteuere und dementsprechend ‚Ausbildung über Bedarf‘ betreiben;
- 3) im Sinne des Tenors im BVerfG-Urteil 1980 als gesellschaftliche Gruppe (Arbeitgeber) am historisch gewachsenen Anspruch festhalten, wonach das Lernen im ‚Arbeits-/Betriebsalltag‘ Schulabgängern den besten Start ins Berufsleben biete. Betrieblicher Aufwand und Ertrag stünden dabei in einem vernünftigen Verhältnis derart, daß die Nettokosten der Berufsausbildung, gemessen an den eingesparten Aufwendungen für die Einweisung/Einarbeitung fremdrekrutierter Fachkräfte (Oppurtinitätskosten), allemal aufgewogen würden;
- 4) ihre Arbeitsplätze so profilieren oder zuschneiden, daß Absolventen der betrieblichen Berufsausbildung, die nach den bundesweit normierten Ausbildungsordnungen ausgebildet worden sind, die Anforderungen voll erfüllen und unmittelbar nach dem Ausbildungsabschluß als Facharbeiter/in oder Fachangestellte eingesetzt werden können.

Dieses Vorgehen der Wirtschaft biete insgesamt Gewähr dafür, daß die Ausbildungswilligen nicht nur einen Ausbildungsplatz – in zumutbarer Entfernung vom Elternhaus – vorfinden, sondern aus einem reichhaltigen, zukunftsfähigen Ausbildungsplatzangebot auswählen könnten, das ihrem Anspruch auf freie Berufswahl voll gerecht wird.

Ein Blick auf die Realität zeigt wiederum:

- Das Berufsbildungsangebot wird durch die regionale Wirtschaftsstruktur bestimmt. Schon Analysen in den siebziger Jahren (SCHWARZ/STOOS 1973, S. 121 ff.) haben gezeigt, daß im Tagespendelbereich in den Regionen ganz unterschiedlich breite Ausschnitte aus dem Spektrum der bundesweit anerkannten Ausbildungsberufe angeboten werden. Nur bei hoher Diversifikation der Wirtschaft nach Produktion und Dienstleistungen ist in den Regionen ein reichhaltiges, auswahl- und zukunftsfähiges Ausbildungsangebot vorhanden, und je mehr Branchen und Berufe mit Kontraktions- und Stagnationserscheinungen die regionale Wirtschaftsstruktur bestimmen, um so geringer ist die Auswahl an Ausbildungsberufen, und um so unsicherer sind die mittel- und längerfristigen Perspektiven, im gewählten Beruf und Betrieb übernommen zu werden und seine Qualifikation zügig aufzustocken oder auszubauen.

Die Probleme sind inzwischen eher gewachsen. Die Daten der Berufsbildungsberichte bzw. der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT zum Angebot an Ausbildungsplätzen, das jeweils Ende September noch nicht ausgeschöpft worden ist (unbesetzte Ausbildungsstellen), zeigen z.B. für 1995 bei einer Relation von knapp 25.000 unversorgten Bewerbern zu 44.200 unbesetzten Ausbildungsplätzen (1:2).

- Rund 20% der Unversorgten, aber 48% der unbesetzten Plätze entfielen

auf die beiden Länder Baden-Württemberg (BW) und Bayern (BY) mit relativ günstiger Situation am Markt der Berufsausbildung. Sie zählen zu den Bundesländern, die die betriebliche Berufsausbildung durch breit gefächerte Angebote an Berufsfachschulen vollzeitschulischer Berufsausbildung bzw. auch zur Erweiterung der Allgemeinbildung in Kombination mit Berufsgrundbildung ergänzen. Pro tausend Einwohner waren im Jahre 1995

- in BW 19 Jugendliche in betrieblicher, 5 in vollzeitschulischer Berufsausbildung,
- in BY 21 Jugendliche in betrieblicher, 4 in vollzeitschulischer Berufsausbildung,
- in Mecklenburg-Vorpommern dagegen nur 3 in vollzeitschulischer Berufsausbildung und 26 in betrieblicher Berufsausbildung, bei einer hohen Unterversorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen.
- Weitere 17% der Unversorgten und immerhin 23% der unbesetzten Plätze entfallen auf Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland.
- 63% aller Unversorgten, aber nur 29% der unbesetzten Plätze entfallen somit auf die übrigen Bundesländer, mit teils gravierender Unterversorgung in den neuen Bundesländern.
- Das Angebot an Ausbildungsplätzen, das Unternehmen/Behörden für Jugendliche bereitstellen, deckt den Nachwuchsbedarf an Fachkräften auf dem Qualifikationsniveau „betriebliche Ausbildung nach BBiG“ nicht mehr ab. Zwar gibt es eine einheitliche Auffassung darüber, wie hoch die bedarfsdeckende Nachwuchsquote p/a ausfallen müßte; eine Annäherung daran können folgende Annahmen bieten:
 - die durchschnittliche Berufsausübungsdauer betrage 35 Jahre,
 - die Erfolgsquote bei der Abschlußprüfung sei auf 87,5% zu steigern,
 - von den Absolventen würden 20% weiterführende Abschlüsse im tertiären Bildungsbereich (Fach-, Fachhochschulen, Universitäten) erwerben;
 - die Abbrecher sollten bei derartigen Überschlagsrechnungen außer Betracht bleiben.

Soll der zu einem gegebenen Zeitpunkt vorhandene Fachkräftebestand langfristig gesichert werden, dann errechnete sich daraus eine jährliche Nachwuchsquote von $Nq = 100 : 35 : 0,875 : 80 \times 100 = 4,0816\%$ p/a . Bei einer im Durchschnitt dreijährigen Ausbildungszeit wären also 12,245% Auszubildende erforderlich, sollten die Arbeitsplätze in der bislang beobachteten Weise mit Lehrabsolventen besetzt werden. Auf der Basis des Mikrozensus 1995 (BMBF 1997/98) kann die Zahl an Erwerbstätigen auf dem Niveau ‚Lehrabschluß‘ – ohne angenommene 2,7 Mio. mit Berufsfachschulabschluß – mit 18 Mio. veranschlagt werden. Zur Sicherung dieses Bestandes müßten vorhanden sein:

- ein Ausbildungsplatzangebot p/a von $18 \text{ Mio.} \times 0,040816 = 734.688$
- ein Bestand an Ausbildungsverträgen von $734.688 \times 3 = 2.204.064$.

Angesichts von 578.600 im Jahre 1995 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen, einem Bestand an 1.579.300 Auszubildenden und einem Absolventenaufkommen von 502.700 (BMBF 1997/98, S. 116 u. 128) liegt der Schluß nahe, die Kalküle der Betriebe/Verwaltungen zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen

- gehen inzwischen entweder nicht mehr davon aus, Arbeitsplätze im bisherigen Umfang mit Fachkräften zu besetzen, die sie selbst nach den BBiG-Normen ausgebildet haben,
- oder sie bauen darauf, durch die berufliche Umschulung bzw. die Nachqualifizierung von Erwachsenen – u.a. im Zuge beruflicher Rehabilitation – zusätzlich so viele qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen, daß sie auf der Qualifikationsstufe ‚Lehrabschluß‘ hinreichend mit Nachwuchs versorgt sind. Im Wege der Umschulung (ohne Handwerk) wurden 1995 immerhin noch einmal 73.736 Abschlußprüfungen in BBiG-Berufen bestanden (StBA 1995, S. 175).

(c) Eine dritte Basishypothese der Angebotsseite – die verfassungsrechtlich verankert ist – stellt die unternehmerische Entscheidungsfreiheit dar, durch die zum ersten das Volumen betriebsgebundener Berufsausbildung, in Großbetrieben weithin auch die Art der Ausbildungsplätze, und zum zweiten die Auswahl nach betriebseigenen Kriterien der Ausbildungseignung festgeschrieben erscheinen. Letzteres ist der eklatante Unterschied zu vollqualifizierenden beruflichen Schulen, die in der Regel alle aufzunehmen haben, die sich bewerben, und die die formalen Zugangsvoraussetzungen, die staatlicherseits nach Mindestalter und Bildungsabschluß definiert sind, erfüllen.

In der Diskussion um die Aufstockung des Ausbildungsangebots über Werbekampagnen der Verbände, Kammern, der Arbeitsämter bis zu Bonner Kanzlerrunden findet diese Prämisse ihren Niederschlag im Schlagwort „Ausbildungsfähigkeit“ oder „mangelnder Berufsreife“. Ein Argument der Anbieterseite ist, im Vergleich zu den siebziger Jahren sei es zu einem Leistungsabfall bei den Bewerbern in den Kulturtechniken (Schreiben, Lesen, Rechnen) und bei sozialen Komponenten wie Einsatzfreude, Leistungswillen, Streßtoleranz, Zielstrebigkeit gekommen. Die Defizite seien vielfach derart, daß eine erfolgreiche Ausbildung im Betrieb nicht mehr gewährleistet sei, woran die Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis scheitern müsse. Verwiesen wird in diesem Kontext oft auch auf vorgegebene Anforderungen der Ausbildungsordnungen, die angesichts der durch Tarifverträge (35-Stunden-Wochen) reduzierten Ausbildungszeiten und/oder anderer sog. „ausbildungshemmender Vorschriften“ strengere Maßstäbe bei der Rekrutierung erforderten. In der Praxis führt dies dazu, daß auf dem Pflichtschulabschluß immer weniger Schulabgänger einen Ausbildungsvertrag erhalten, umgekehrt – insbesondere bei Industrie und Handel – Präferenzen für mittlere Abschlüsse und Abiturienten bestehen:

- Von den 288.000 Neueintritten des Jahres 1997 im Ausbildungsbereich Industrie und Handel (in Klammern von den 219.000 Neueintritten im Handwerk) hatten erworben (BMBF 1998/99, S. 122):
- | | | |
|--|---------|--------------|
| - das Abitur/die Fachhochschulreife | 24% | (5%) |
| - einen mittleren Abschluß (inkl. Berufsfachschulen) | 47% | (35%) |
| - den Hauptschulabschluß | 22% | (45%) |
| - kamen aus Berufsvorbereitung/-grundbildung | 4% | (8%) |
| - waren ohne Hauptschulabschluß /ohne Angaben | 3% | (7%) |
| | Summe = | 100% (100%). |

Zur Sicherung des Zugangs zur betrieblichen Ausbildung fordern von Gewerkschaften und SPD erwogene Gesetzesentwürfe die Erhebung einer Ausbildungsabgabe; sie wird mit den eingangs zitierten Passagen der BVerfGE aus 1980 begründet. Die Zwangsabgabe soll bei nicht oder nur partiell ausbildenden Betrieben erhoben werden und dazu dienen, denen zu einem Ausbildungsplatz zu verhelfen, deren Bewerbung(en) erfolglos blieben, welches auch immer die Gründe dafür sein mögen. Offen ist, wie die mit der Sanktion „Ausbildungsabgabe“ aktivierten Ausbildungsplätze – ob der Eignungsdefizite, die bei einem gewissen Bewerberkreis vorhanden sind – besetzt werden sollen, und wird außerbetriebliche Ausbildung, die aus dem Mittelaufkommen finanziert werden soll, von den Bewerbern als adäquat angesehen, auch wenn sie nicht nach Sätzen vergütet wird, die Tarifverträge für die betriebsinterne Ausbildung festlegen?

(d) Zu weiteren Grundannahmen, mit denen ein funktionierender Markt an Ausbildungsplätzen als ein spezifisches Segment postuliert wird, zählen

- die privatwirtschaftliche Finanzierung der Ausbildung im Betrieb, wodurch der Aufwand des Staates sich auf den Berufsschulanteil beschränken könne;
- die Übertragung der Durchführung bzw. der Aufsicht der Berufsausbildung und der Prüfungskompetenz auf die Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft (Kammern als die nach BBiG zuständigen Stellen);
- die Delegation der Stellenvermittlung und Beratung, der Marktbeobachtung und -berichterstattung auf die Bundesanstalt für Arbeit mit ihren regionalen Arbeitsämtern als Körperschaft öffentlichen Rechts. In ihrer Selbstverwaltung eröffnen sich den am Arbeitsmarkt agierenden Gruppen weitgehende Möglichkeiten zur Ausgestaltung des Segments Berufsbildung.

Wie weit diese Vorstellungen zu relativieren sind, sei später im Kontext der Nachfragerseite, der Fragen der Flankierung dualer Berufsausbildung durch staatliche Fördermittel und Erwägungen zu einer Gesamtbilanz erörtert.

2.2 Die Nachfrageseite des Marktausschnitts Ausbildungsstellen

Die Nachfrageseite am Markt der Ausbildungsplätze wird durch Postulate bestimmt, die, werden sie konfrontiert mit der vorfindbaren Realität, wiederum Unschärfen und Problemlagen zutage treten lassen.

Vorweg, ganz allgemein wird davon ausgegangen, am Arbeitsmarkt der Berufsbildung stehe Jahr für Jahr ein auswählfähiges, breit gefächertes Angebot an Ausbildungsplätzen zur Verfügung. Die Jugendlichen – zumindest jene, die den Eignungskriterien voll gerecht werden – könnten daraus den Beruf ihrer Wahl, samt dem passenden Ausbildungsbetrieb auswählen, und zwar derart, daß sie in der Heimatregion verbleiben und sich dort beruflich fest etablieren.

In welchem unterschiedlichem Ausmaß das Stellenangebot eine offene Auswahl bietet, dazu war schon im vorangehenden Abschnitt referiert worden, daß das in den einzelnen Regionen verfügbare Spektrum an Ausbildungsberu-

fen je nach Branchenstruktur mehr oder weniger breit ausfällt. Ähnlich verhält es sich mit der Annahme, es handele sich um ein zukunftsfähiges Angebot, und es sei möglich – und dazu steht seitens der Berufsberatung ein hochentwickeltes Instrumentarium bereit (PARMENTIER 1998, S. 5 ff.) – die Berufsbildungsangebote nach personalen Präferenzen auf ihre individuelle Passung und Berufsaussichten hin gegeneinander abzuwägen, um dann den Beruf und den Betrieb auszuwählen, in denen die berufliche Zukunft am ehesten gesichert erscheinen.

Wie eingeschränkt derartige Möglichkeiten ausfallen – und der eingangs zitierten Formulierung des BVerfG zufolge auch akzeptabel sind –, das zeigen die Berichte zur Berufsberatung, die Jahr für Jahr von den Arbeitsämtern, den Landesarbeitsämtern und der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT selbst publiziert werden. Der Verweis auf Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage gehört fast über die Jahrzehnte hinweg zum Grundtenor.

Auch von den Kammern wird immer wieder konstatiert, die Berufswünsche der Jugendlichen konzentrierten sich vermehrt auf Angestelltenberufe in kaufmännischen und technischen Sparten, die gewerblichen Berufe der Facharbeiter und Handwerksgehilfen fänden – zumal bei den Mädchen – weit weniger Interesse, dies mit der Folge, daß am Ende der Schuljahre vielfach noch gewerbliche Ausbildungsplätze in einer Reihe von Berufen nicht besetzt werden, umgekehrt in den begehrten Berufen aber ein Teil der Bewerber unversorgt bleibt. Letztere suchen dann mühsam nach Ausweichberufen oder Berufswahlalternativen, ein Unterfangen, das auf allen Seiten zu Frustrationen und auch zu wechselseitigen Schuldzuweisungen führt. Betriebe etwa zweifeln an der Ausbildungswilligkeit und an der heute für selbstverständlich erachteten Flexibilität, bei der ein Festhalten am Wunschberuf gewissermaßen anachronistisch anmutet. Die Bewerber wiederum unterstellen der Berufsberatung oft, nur nach vorhandenen Stellenangeboten oder betrieblichen Interessen zu- oder abzurufen und sich nicht genügend darum zu kümmern, daß adäquate Ausbildungsplätze geschaffen und die Interessen ihrer Klientel im berufsbildungspolitischen Dialog wahrgenommen werden.

In den neuen Ländern führte dies u.a. dazu, daß 1997 rund 14.400 Jugendliche eine Ausbildungsstelle in den alten Ländern angenommen haben. Das entspricht 11,5%, bezogen auf die in den neuen Ländern abgeschlossenen Ausbildungsverträge; unter den Neueintritten 1997 in den alten Bundesländern waren (ohne Berlin) nur 2,9% ‚Binnenpendler/Umzügler‘ (BMBF 1998, S. 34 f.), die außerhalb des Tagespendelbereichs eine Ausbildung aufgenommen haben – im Hotel- und Gaststättengewerbe etwa ist dies nichts ungewöhnliches. Da das Eintrittsalter in die Berufsausbildung immer näher an der Schwelle zur Volljährigkeit liegt, ist die damit verbundene Ablösung vom Elternhaus und regionalen Bindungen heute wohl anders zu sehen als in der Zeit bis 1959, als Jahr für Jahr tausende 15- oder auch 14jährige, z.B. aus Bayern, in den Zechen des Ruhrbergbaus eine Bergmannslehre aufgenommen haben.

Schlichtweg dominant ist auf der Nachfrageseite die Vorstellung der Allgemeinheit, der Jugendlichen und ihrer Eltern, am Ende der Sekundarstufe I, neuerdings auch weithin am Ende der Gymnasialzeit, stehe der Eintritt in die Arbeitswelt im Lehrverhältnis nach den Regelungen des BBiG. Typisch für das Lernen im Betrieb sei die tätige Mitarbeit und die Bezahlung einer tariflich fi-

xierten Ausbildungsvergütung, die weithin den Lebensunterhalt abdeckt. Wer als Hauptschul- und Realschulabgänger im Bewerbungsmarathon auf der Strecke bleibt, dem haftet, ob dieser Prämissen, rasch das Etikett „Versager“ an, zumal wenn er in Maßnahmen der Berufsvorbereitung einmündet, über die binnen Jahresfrist dann doch noch die Hürde zum regulären Ausbildungsvertrag überwunden werden soll.

Akzeptabel und als adäquate Lösung des Berufswahlproblems erscheinen schulische Bildungs- und Ausbildungswege dann, wenn sie auf der Rangskala der Prestigeskalen höherwertig erscheinen, wie dies der Fall ist beim/bei

- Start in die Berufsbildung über eine vorangestellte zweijährige Berufsfachschulbildung, die den Realschulabschluß vermittelt und zusätzlich eine Berufsgrundbildung, zumal im kaufmännischen Feld bietet;
- der zwei- bis dreijährigen Berufsausbildung auf mittlerem Level an Berufsfachschulen, Berufskollegs, die mit staatlicher Abschlußprüfung in Assistentenfunktionen der Datenverarbeitung, der Bürowirtschaft, der Naturwissenschaften und Technik führt und in rund hundert Berufen angeboten wird;
- der Berufsausbildung an Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens, die in der Regel dem mittleren Qualifikationsniveau zugerechnet und in etwa 30 Berufen angeboten wird. Weithin ist sie ähnlich strukturiert wie die duale Berufsausbildung, nur daß staatliche Stellen und nicht Institutionen der Wirtschaft (Kammern) für die Aufsicht, Prüfungsabnahme und die berufliche Anerkennung/Zulassung – z.B. als selbständige(r) Physiotherapeut/in – zuständig sind.

Die vorgenannten Formen des Verbleibs, die nicht zum Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb (Behörde) führen, wirken sich nachhaltig auf die Definition der Nachfrageseite aus; allerdings, sie werden nicht berücksichtigt in der nach dem BerBiFG des Bundes aus dem Jahre 1981 verankerten Berufsbildungsplanung. In § 3 Abs. 2 des BerBiFG ist das Vorgehen bei der jährlich aufzustellenden Berufsbildungsbilanz exakt festgeschrieben, und zwar

- das Ausbildungsplatz-Angebot als die Summe aus
 - a) der binnen Jahresfrist (1. Oktober des Vorjahres bis zum 30. September des Berichtsjahres) neu in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragenen Berufsausbildungsverträge und/plus
 - b) der am 30. September des Berichtsjahres „nicht besetzten, der Bundesanstalt für Arbeit zur Vermittlung angebotenen Ausbildungsplätze“;
- die Ausbildungsplatz-Nachfrage als die Summe aus
 - a) der binnen Jahresfrist – wie oben beschrieben – neu eingetragenen Berufsausbildungsverträge und/plus
 - b) der am 30. September des Berichtsjahres „bei der Bundesanstalt für Arbeit gemeldeten Ausbildungsplätze suchenden Personen“.

Nach dieser Eingrenzung ist Berufsbildung allein fixiert auf das Geschehen am Arbeitsmarkt. Bilanziert wird jener Ausschnitt, in dem der Bund nach den Vorgaben zur konkurrierenden Gesetzgebung in Art. 74 GG nach Ziffer 11 das

Recht der Wirtschaft und nach Ziffer 12 das Arbeitsrecht und u.a. die Arbeitsvermittlung regelt. Die derart nach Kategorien des Marktgeschehens bestimmte Bilanz ist also beschränkt auf die Zahl der erfolgreich mit einem Ausbildungsvertrag abgeschlossenen Bewerbungen. Auf der Angebotsseite werden die zum gesetzten Stichtag noch unbesetzten Plätze hinzu addiert, auf der Nachfrageseite jene Bewerber, die über den 30. September hinaus am Wunsch festhalten, umgehend eine Berufsausbildung beginnen zu wollen.

Nicht mehr in der Bilanz enthalten sind also all jene, die – und sei es der Aussichtslosigkeit ihrer Bewerbung wegen – in Berufsvorbereitung, -grundbildung oder schulische Ausbildung übergegangen sind.

3. Unschärfen des Ausbildungsstellenmarktes

Welche Unschärfen bei der öffentlichen Wahrnehmung und Beurteilung der Berufsbildung daraus resultieren, sei zunächst für die Angebotsseite beschrieben, die durch vielfältige Formen staatlicher Förderung und Ergänzungsangebote in ihrem privatwirtschaftlichen Kern immer mehr schwimmt. Unschärfen der Nachfrageseite werden danach dargestellt. Beides ist – wie bereits betont – primär dadurch bedingt, daß das Marktgeschehen allein vom Segment der Bundeskompetenz und seiner Gesetze zur Berufsbildung und Berufsbildungsförderung her bestimmt wird. Wiederum wird die Erörterung der Problemlage verbunden mit dem Rückgriff auf einschlägige Daten.

3.1 Das subventionierte Angebot an Ausbildungsstellen

Im BBiG selbst sind eingangs Abgrenzungen des Geltungsbereichs getroffen, die zur Folge haben, daß der Angebotsseite auch Ausbildungsstellen über die unternehmerische Einzelfinanzierung hinaus zugerechnet werden, andererseits Ausbildungsangebote, die nach Art und Durchführung dem dualen System sehr nahe kommen, ausgeschlossen sind.

In § 1 Abs. 3 des BBiG wird aufgelistet, wo Berufsbildung im Sinne des Gesetzes stattfindet. Unterschieden wird dort durch einen Klammerzusatz zwischen „betrieblicher Berufsbildung“, der (ohne wortwörtliche Nennung) die „außerbetrieblichen Formen“ nachgeordnet sind. „Berufsbildung wird durchgeführt in

- Betrieben der Wirtschaft,
- vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung) sowie
- in berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung.“

Der § 2 Abs. 1 BBiG stellt dann klar, daß das Gesetz nur „gilt für die Berufsbildung, soweit sie nicht in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen.“ Nach Abs. 2 ist auch die Ausbildung

der Beamtenanwärter und auf Kauffahrteischiffen ausgenommen, des weiteren, nach § 107 BbiG, auch die Berufsbildung in Heil- und Heilhilfsberufen.

Außerbetriebliche Berufsausbildung nach BBiG-Regelungen ist danach Teil des Marktes der Berufsbildung; hinzu kommen die Ausbildungsplätze für Jugendliche in Betrieben oder im Verbund ‚Betrieb × Berufsbildungsinstitution‘, die aus Haushalten des Bundes, der Bundesanstalt für Arbeit und der Länder finanziell gefördert oder voll finanziert werden. Zum Umfang dieses Ausschnittes gibt es einzelne Anhaltspunkte aber kein vollständiges Bild; denn der Berufsbildungsbericht gibt darüber nur sehr lückenhaft Auskunft:

Danach haben im Berichtsjahr 1996 durch die Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter nach dem damaligen AFG eine Berufsausbildung aufgenommen (BMBF 1998, S. 96).

in den alten Bundesländern	8.600 Jugendliche
in den neuen Bundesländern	10.700 Jugendliche,
insgesamt wurden in diesem Rahmen ausgebildet	45.600 Jugendliche.

Im Zuge des „Aktionsprogramms Lehrstellen Ost 1997“ haben in den neuen Bundesländern rund 14.900 Jugendliche einen Ausbildungsplatz erhalten,

im Jahre 1996 waren es	12.100 Jugendliche,
insgesamt wurden in diesem Programm etwa ausgebildet	24.300 Jugendliche
(ebd., S. 34).	

Nicht in regulärer privatwirtschaftlich finanzierter Berufsausbildung waren danach im Jahre 1996 zusammengekommen 31.400 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen worden (19.300 + 12.100); insgesamt 69.900 Jugendliche absolvierten eine derart geförderte Ausbildung (45.600 + 24.300). Bezogen auf insgesamt 579.400 Neuabschlüsse und 1.592.200 Auszubildende im Jahre 1996 beträgt der Anteil des staatlich finanzierten Angebots an Ausbildungsplätzen 5,4% und 4,4%. Am höchsten ist die staatliche Förderung des Ausbildungsangebots aus Mitteln des Bundes, der Länder selbst und der Bundesanstalt für Arbeit in den neuen Ländern: „Von den insgesamt in den neuen Ländern zum 30.9.1997 abgeschlossenen rund 125.700 Ausbildungsverträgen werden rund 99.300 (rund 79%) staatlich gefördert“ (ebd., S. 35); allein aus finanziellen Programmen der neuen Länder sind es rund 73.000 (58%).

Daraus ergibt sich, daß von allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen mindestens 108.000 durch den Einsatz öffentlicher Mittel finanziell gefördert werden (99.300 + 8.600). Bezogen auf insgesamt rund 587.500 Neuabschlüsse ergibt dies einen Anteil von gut 18%, wobei die Förderung betrieblicher Berufsausbildung durch die Landesregierungen der alten Länder noch nicht berücksichtigt ist. „Alle Beteiligten sind sich einig, daß diese Art der öffentlichen Förderung so nicht weiter fortgesetzt werden darf“, so die Folgerung im Berufsbildungsbericht 1998 (ebd., S. 10). Welche Schritte aber – u.a. in Abstimmung mit den Bundesländern – unternommen werden sollen, ist bislang nicht geklärt worden.

3.2 Die unvollständig ausgewiesene Nachfrage nach Berufsbildung

Mit großer Akribie beschreiben die Berufsbildungsberichte, daß letztendlich die Ausbildungsstellenbilanz auf Bundesebene ausgeglichen sei, 1997 „unter Berücksichtigung der bis zu rund 10.000 Ausbildungsangebote, die im Rahmen von Ausbildungskonsensen und Ausbildungsbündnissen am 30. September für noch unvermittelte Jugendliche vorgesehen bzw. garantiert waren“ (BMBF 1998, S. 13). Zustande kommt der Ausgleich dadurch, daß die Nachfrageseite allein gemäß § 3 des BerBiFG berechnet wird. All die Jugendlichen, die andere Wege gegangen sind oder erst mal eine einjährige Berufsvorbereitung durchlaufen, bleiben dabei außen vor.

In welchem hohem Ausmaß alternative Wege eingeschlagen werden, wird zwar in den Berufsbildungsberichten, verstreut über die Kapitel hinweg, referiert, aber immer unter dem Signet, das seien eben

- Bewegungen und Übergänge – außerhalb des Berufsbildungsmarktes in der Abgrenzung und Verantwortung des Bundes – in Schulen, die Berufsgrundbildung mit höherwertiger Allgemeinbildung kombinieren bzw. eine vollwertige Berufsausbildung nach Länderregelungen bieten,
- oder Teilnehmer/innen an notwendigen Maßnahmen für all jene, die der Berufsvorbereitung in speziell dafür eingerichteten Schulformen oder in Maßnahmen der Berufsberatung und teils der schulischen Berufsgrundbildung bedürften, sollen sie den Anforderungen der Angebotsseite gerecht werden.

Die damit eingegrenzten beiden Gruppen unterscheiden sich – so ist doch im Hinblick auf die Erörterungen unter 2.2 im großen und ganzen zu unterstellen – dadurch,

- daß die erste Gruppe den gewählten Weg aus eigenem Entschluß einschlägt und darin doch immerhin Vorteile erkennt gegenüber dem Beharren auf dem sofortigen Erwerbseintritt über ein Ausbildungsverhältnis. Dies z.B. dadurch, daß das Berufswahlspektrum mit mittleren Bildungsabschluß interessantere Einstiege erschließt, oder, daß die schulische Berufsausbildung auf der Basis eines Realschulabschlusses bzw. mit Abitur nach EU-Standards (ROTHE 1995, S. 104 f.) zu einem mittleren Abschluß führe, auch wenn danach das Risiko des Berufseinstiegs höher zu veranschlagen sei;
- daß die Teilnehmer/innen an Berufsvorbereitung und partiell auch an schulischer Berufsgrundbildung überwiegend Nachfrager nach Ausbildungsplätzen sind, die nicht zum Zuge gekommen sind.

Wie viele Personen insgesamt in diesen Alternativen unterkommen, also aus der Berechnung der Nachfrageseite am Markt der Berufsbildung herausgenommen sind, darüber gibt es unterschiedliche Annahmen. FRANK BRAUN (1999) beziffert den Umfang derartiger Ergänzungsangebote – ohne die Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation – für das Jahr 1996 mit insgesamt 399.800, was, bezogen auf 582.100 errechnete neu abgeschlossene Aus-

bildungsverträge, einem Anteil von fast 69% gleichkäme. Die Zahlen im einzelnen betragen

– für die erste Gruppe	
– 1. Jahr Berufsfachschule mit dem Ziel „Berufsabschluß“	73.160
– 1. Jahr Berufsfachschule ohne das Ziel „Berufsabschluß“	114.415
– Schulisches Berufsgrundbildungsjahr	<u>39.966</u>
	Summe = 227.541
– für die zweite Gruppe	
– Schulisches Berufsvorbereitungsjahr	65.198
– Teilnehmer/innen an Berufsvorbereitende Maßnahmen (BVM) der Bundesanstalt für Arbeit	<u>107.080</u>
	Summe = 172.278

Der Berufsbildungsbericht 1998 vermittelt dazu kein umfassendes Bild (BMBF 1998, S. 68 ff.); die Neueintritte nach den beiden Gruppen werden lückenhaft ausgewiesen, dabei waren sie bei dessen Erstellung zugänglich. Aus der Fachserie 11, Reihe 2 Berufliche Schulen des STATISTISCHEN BUNDESAMTES (StBA 1998, S. 97 ff.) und den Grund- und Strukturdaten des BMBF 1996/97 (S. 54 ff.), ergibt sich für das Jahr 1995 folgende Situation:

1) Gruppe der <i>Neueintritte</i> (jeweils 1. Jahrgang) an Schüler/innen, die in der Alternative „Schule“ Pluspunkte für ihre Berufswahl sehen:	
– Berufsfachschulen, die eine Berufsgrundbildung vermitteln und zum Realschulabschluß führen	50.680
– Berufsfachschulen, die eine Berufsgrundbildung vermitteln und mindestens den Realschulabschluß voraussetzen	54.238
– Berufsfachschulen, die einen vollwertigen beruflichen Abschluß nach Länderregelungen vermitteln	58.067
– Berufsfachschulen, die einen BBiG-Abschluß vermitteln, sog. Lehre ersetzende Berufsfachschulen	4.644
– Schulen des Gesundheitswesens	53.321
– Schulisches Berufsgrundbildungsjahr in Niedersachsen (lt. BMBF 1996/97, S. 58)	<u>15.200</u>
	Summe = 236.150
2) Gruppe an Übergängen in Berufsvorbereitung/Berufsgrundbildung zur Verbesserung des Zugangs zu einer betrieblichen Berufsausbildung	
– Schulisches Berufsvorbereitungsjahr	55.500
– Schulisches Berufsgrundbildungsjahr außerhalb des Landes Niedersachsen	22.700
– Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit Zugang (BMBF 1997, S. 85) im Jahre 1995	<u>76.255</u>
	Summe = 154.455

Wie der Berufsbildungsbericht 1998 (BMBF 1998, S. 68 ff.) zeigt, ist die Zahl der Schüler/innen, die über Berufsfachschulen einen vollwertigen Berufsab-

schluß anstreben, zwischen 1992 und 1995 von 106.500 auf 124.600, also um über 17%, angestiegen, im selben Umfang auch die Zahl der Neueintritte auf rund 62.700. Wird der 1. Jahrgang der Schulen des Gesundheitswesens hinzugenommen, ergibt sich – bezogen auf die 579.400 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nach BBiG – für 1995 bei 116.000 Neueintritten in vollzeitschulische Berufsbildung (58.067 + 4.644 + 53.321) ein Anteil von exakt 20%, eine Größe, die in der Berufsbildungsbilanz jetziger Abgrenzung nicht erscheint.

4. Komponenten umfassender Bilanzen der Berufsbildung

Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung, das zeigen die vorangehenden Abschnitte, umfaßt nur Angebot von und Nachfrage nach der betrieblichen und außerbetrieblichen Berufsausbildung. Die Grundlage wurde mit dem Berufsbildungsgesetz im Jahre 1969 geschaffen, zu einer Zeit, in der die Statistik der alten Länder jeweils einen Überhang an unbesetzten Ausbildungsplätzen zwischen 250.000 und 280.000 ausgewiesen hatte und die Wirtschaft allem Ansinnen energischen Widerstand entgegengesetzte, in der Berufsbildung den Anteil der beruflichen Schulen an der Berufsqualifizierung auszuweiten. Wie rasch sich danach die Situation änderte, belegen die Daten für Ende September 1975 (in Klammern dahinter die für Ende September 1970). Damals gab es:

– Berufsschüler mit Ausbildungsvertrag	1.367.000	(1.362.000)
– Jungarbeiter, Jungangestellte, Mithelfende im Familienbetrieb	168.000	(219.000)
– Berufs-/arbeitslose Berufsschüler	72.000	(19.000)
– Berufsfachschüler	271.000	(205.000)
– Schüler in schulischer Berufsgrundbildung	23.000	(–)
– Schüler in Berufsvorbereitung/Maßnahmen	32.000	(–)
– Unbesetzte Ausbildungsplätze	18.000	(275.000)

(BMBW 1992/93, S. 72 f.).

Mit der Rezession ab 1973 ist der hohe Sockel an ungenutzter Ausbildungskapazität dahingeschmolzen und nie wieder aufgebaut worden. Auch die Möglichkeiten, ungelernte Arbeit aufzunehmen, reduzierten sich von da ab fortlaufend, bis zu einem Minimalbestand an 15.000 ungelerten Jugendlichen, die 1995 die Berufsschule besuchten. Folgen des Einbruchs waren die Expansion des Berufsfachschulbesuchs, der Ausbau schulischer Berufsgrundbildung und der Berufsvorbereitung in schulischer und außerschulischer Form.

Parallel zum Wandel der Arbeits- und Berufswelt veränderte sich europaweit die Einschätzung der Berufsausbildung derart, daß inzwischen die Aufnahme ungelerner Arbeit am Ende der Schulzeit als inadäquat bzw. höchst risikobehaftete Lösung gesehen wird. Eine „Ausbildung für alle“ ist so zur Grundvoraussetzung des Einstiegs ins Arbeitsleben geworden. Hätte dieser Anspruch schon 1970 umgesetzt werden sollen, erschiene die damalige Reserve an 275.000 Ausbildungsplätzen in ganz anderem Licht, nämlich als Plus aus niedriger Nachfrage, das nur dadurch zustande kam, daß 238.000 junge Leute

von vornherein auf einen Ausbildungsplatz verzichteten und ungelernete Arbeit mit vollem Verdienst anstreben.

Würde also nach den Regeln des 1981 verabschiedeten BerBiFG die Situation in der Vergangenheit durchgerechnet, hätte es in den meisten Jahren ab 1960 gar keinen oder nur einen geringen Überschuß an unbesetzten Ausbildungsplätzen gegeben, und diesen wiederum allein dadurch, daß ab 1960 der Bestand an Schüler/innen laufend anstieg, die Berufsfachschulen der zuvor beschriebenen Ausrichtung besuchten.

Die Berufsbildungsbilanzen nach § 3 BerBiFG beschreiben nicht nur Ausschnitte des Geschehens, vielmehr kam es mit der Zeit zu wachsenden Unschärfen, ohne daß Bundestag und Landtage – auch nicht die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) als Koordinierungsinstanz – die Regelungen ergänzt und fortgeschrieben hätten. Im neuen SGB III verankert wurde lediglich erneut die Förderung der beruflichen Bildung durch die Bundesanstalt für Arbeit in den Formen, die über die Jahrzehnte in der Grauzone zwischen betrieblicher und vollzeitschulischer Berufsvorbereitung und Berufsbildung gewachsen sind. Am Ende sind die Rechtsnormen immer noch von der schon 1974 formulierten Vorgabe geprägt, die Arbeitsämter sollten mit ihren Hilfen „eine Ausfallbürgschaft auf Zeit“ übernehmen, also nur so lange, bis der Ausbildungsstellenmarkt wieder alle direkt aufnehmen könne.

Eine umfassende Bilanz zum Markt der Berufsbildung (unterhalb des Tertiären Bildungsbereichs, samt der Berufsakademien) ist demnach nicht in Sicht. Die wesentlichen Rahmendaten wären – bei koordiniertem Vorgehen in der Statistik der Berufsbildung – schon heute vorhanden, ausgenommen Angaben zu der Kapazität an schulischer Berufsgrundbildung und Vollzeitausbildung, die jeweils zum Ende September jeden Jahres ungenutzt geblieben ist. Gegenüberstellen läßt sich inzwischen allemal – innerhalb des Zeitraums 1.10. des Vorjahres bis zum 30.9. des laufenden Jahres – auf Seiten des Angebots und der Nachfrage

- 1) das Volumen der Eintritte in vollqualifizierende Berufsbildung als Summe aus
 - der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nach BBiG/HwO,
 - der Zahl der Neueintritte in vollzeitschulische Berufsbildung an Berufsfachschulen, Berufskollegs und anderen landestypischen Formen,
 - der Zahl der Neueintritte in eine Beamtenausbildung unterhalb der Ebene der Verwaltungsfachhochschulen,
 - der Zahl der Neueintritte in Schulen des Gesundheits-, Sozialwesens;
- 2) der Umfang der Berufsgrundbildung als Summe aus
 - dem 1. Schuljahrgang an einjährigen Berufsfachschulen,
 - dem 1. Schuljahrgang an zweijährigen Berufsfachschulen, die einen Realschul- bzw. gleichwertigen Abschluß vermitteln,
 - dem 1. Schuljahrgang an Berufsfachschulen, die auf dem Realschulabschluß aufbauen,
 - dem 1. Schuljahrgang an landestypischen Schulformen.

Hinzu kämen dann zunächst, gemäß § 3 BerBiFG und SGB III,

- auf der Nachfrageseite bei der betrieblichen Berufsausbildung die unver-
sorgt gebliebenen Bewerber und
- auf der Angebotsseite der betrieblichen Berufsausbildung die nicht besetz-
ten Ausbildungsplätze, dazu kämen all jene Plätze, die in schulischer Form
noch zu besetzen wären.

Aufsummiert nach den beiden Marktseiten würde so auf den Ebenen Bund, Land und Regionen (in Form der Kammer- oder Arbeitsamtsbezirke) erkennbar, welche Lücken es bei der Versorgung der Abgänger aus der SEK I und der Abiturienten gibt, die eine Qualifikation außerhalb des Tertiären Bildungsbereiches ansteuern, und wo ggf. kostenoptimal Zusatzkapazitäten zu schaffen wären. Damit würde auch sichtbar, daß – in Deutschland-West allemal – für eine qualifizierte Berufsbildung eine nicht zu vernachlässigende Zahl an vollwertigen Ausbildungsplätzen existiert, die vielfach nur deshalb außer acht gelassen werden, weil keine Ausbildungsvergütung, höchstens bei gegebener Förderungsnotwendigkeit BAföG gezahlt wird. Diese Plätze in Einrichtungen der Länder könnten ohne größere Zusatzinvestitionen genutzt werden, u.a. auch an den eine Lehre ersetzenden Berufsfachschulen, die zu einem regulären BBiG-Abschluß führen und ggf. für Realschulabsolventen parallel dazu noch die Fachhochschulreife vermitteln könnten.

Den Arbeitsmarkt der Berufsbildung als Ganzes zu sehen, über den die nachwachsende Generation ausreichend mit Ausbildungsplätzen versorgt wird, kann auf Dauer nicht allein Aufgabe einer einzigen gesellschaftlichen Gruppe oder des Bundes sein. Im Obligo sind zuvörderst die demokratischen Institutionen unserer Gesellschaft, und zwar vorrangig die Parlamente, welche die Aufgaben zu definieren und zuzuweisen haben. Subsidiarität wird ein zentrales Prinzip sein und bleiben, aber allein auf dieser Schiene ist die Qualifizierung der nachwachsenden Generation im weiten Umfeld unserer Nachbarn nirgends zu lösen gewesen.

Literatur

- BELLMANN, L./LAHNER, M.: Betriebliche Erwartungen zur Ausbildungs- und Beschäftigungsentwicklung in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 1997. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 31 (1998) 1, S. 79–92.
- BRAUN, F.: Qualifizierungseintritte 1996. DJI München, unveröff. Man. vom Februar 1999.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: (Hrsg.): Ergebnisse der Berufsberatungstatistik. Jährliche Ausgaben als Beilage zu den ANBA (Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit). Nürnberg.
- DIES.: Strukturanalyse 1995, Bestände an Arbeitslosen und offenen Stellen. Als Beilage zu ANBA, Heft 5 vom Mai 1996.
- DIES.: Ausbildungsstellenmarkt. In: Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1992, S. 163–178.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsberichte. Bonn 1996, 1997, 1998.
- DASS.: Grund- und Strukturdaten. Bonn 1996/97, 1997/98, 1998/99.
- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (BVerfG): Urteil des BVerfG vom 10. Dezember 1980 zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) – 2 BvF 3/77 –, zitiert nach: M. KITTNER: Berufliche Qualifikation in der Rechtsordnung. In: Schriftenreihe der IG Metall, Heft 94, Frankfurt a.M. 1982, S. 44–87.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten. Bonn 1992/93.

- PARMENTIER, K./SCHADE, H.-J./SCHREYER, F.: Anerkannte Ausbildungsberufe im Urteil der Betriebe. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MatAB) 1994, Hefte Nr. 2.1 – 2.12., Nürnberg (IAB) 1994/95.
- DIES.: Berufe im Spiegel der Statistik, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit 1993-1997. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB), Bd. 60. 8. Aufl., Nürnberg (IAB) 1998.
- ROTHE, G.: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. In: BeitrAB, Bd. 190. Nürnberg (IAB) 1995.
- SCHWARZ U./STOOSS, F.: Zur regionalen Ungleichheit der beruflichen Bildungschancen und Vorschläge zum Abbau des Gefälles. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 6 (1973) 2, S. 121–176.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (StBA) (Hrsg.): Bildung und Kultur – Fachserie 11, Reihe 2: Berufliche Schulen; Reihe 3: Berufliche Bildung 1995. Stuttgart 1996ff.

Anschrift des Autors:

Friedemann Stooß, Welschstr. 52, 90489 Nürnberg

Beruflichkeit als Zusammenhang

Ein Vergleich mit England

1. Problemstellung: Beruf und Beruflichkeit – „Orientierungskonzepte ohne Zukunft“?

Der Berufsbegriff gehört ohne Frage zu den zentralen und traditionsschweren Kategorien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unter dem Einfluß der „realistischen“ wie auch der „emanzipatorischen“ Wende innerhalb des pädagogischen Denkens geriet die „regulative Idee“ einer pädagogisch, d.h. am Eigenwert menschlicher Existenz auszurichtenden Vorbereitung des Menschen auf das Arbeitsleben seit den sechziger Jahren jedoch verstärkt in die Kritik. Die Überzeugung vom „Bildungswert“ des Berufs mutierte hierbei zu teilweise distanzierenden, teilweise modifizierenden Deutungen seiner pädagogischen Funktion und ebnete damit auch einer unverhüllten Sicht der mit ihm assoziierten Realität die Bahn (BLANKERTZ 1968; ZABECK 1983; 1984). Daß die Begriffe „Beruf“ und „Beruflichkeit“ ungeachtet dessen keinesfalls in der Versenkung verschwunden sind, zeigt nicht nur der neuere Versuch BECKs, den Berufsbegriff im Sinne einer mehrdimensionalen psychologisch zu fassenden Kategorie zu rekonstruieren (BECK 1997), sondern auch eine Reihe einschlägiger Beiträge seit den achtziger Jahren, in denen dem Topos von der „Krise“ des dualen Systems der Berufsausbildung eine besondere Bedeutung beigemessen wird (DEISSINGER 1998, S. 52 ff.). In den hierin entwickelten berufspädagogischen Argumentationen (z.B. GEISSLER 1991) wird immer wieder auf Erkenntnisse der neueren Berufs- und Qualifikationsforschung rekurriert, die es offensichtlich nahelegen, im Hinblick auf die Beruflichkeit des deutschen Ausbildungs- wie auch Produktionssystems von einer eher „schwierigen Zukunft“ zu sprechen. Hierzu zählen die Beobachtung einer rückläufigen Bedeutung von „Erfahrungsqualifikationen“ am Arbeitsplatz sowie einer Intensivierung integrativer Arbeitsaufgaben unter dem Imperativ der „Querfunktionalität“ von Arbeitsplätzen wie auch die These von der wachsenden Bedeutung „kognitiver und motivationaler Mobilitätsqualifikationen“, die – so der Tenor – angesichts gestiegener „Halbwertszeiten“ beruflichen Wissens und Könnens von einer in sich geschlossenen Berufsausbildung nur schwer zu leisten seien (BAETHGE 1996, S. 111 ff.).

In einem aktuellen Beitrag stellen BAETHGE und BAETHGE-KINSKY die These auf, daß von einer Erodierung des Berufsprinzips ausgegangen werden müsse – und zwar sowohl in seiner Relevanz „für soziale Sicherung und gesellschaftliche Integration“ als auch als „Organisationskern für Ausbildungs- und Arbeitsprozesse“. Dabei scheint es, daß gerade die idealistischen Attribute und Kon-

notationen des traditionellen Berufsbegriffs auch bei der kritischen Reflexion und Analyse der strukturierenden Funktion von Berufen im gesellschaftlich-ökonomischen Kontext eine Problematisierung erfahren, die Kritik jedoch weiter ausgreift: Nach dem Ende des „Lebensberufs“ drohe nun ein weiterer Verlust an Funktionsfähigkeit, womit das Berufsprinzip immer stärker „in Abwind“ gerate (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 462). Als Hauptgrund für diese „Demontage“ verweisen die Autoren auf Wandlungsprozesse im Bereich der Betriebsorganisation, in deren Kontext sich ein Übergang von einer „berufs- und funktionsbezogenen“ hin zu einer „prozeßorientierten“ Arbeitsorganisation vollziehe (ebd., S. 464).¹

Interessanterweise bleiben die Schlußfolgerungen, die die Autoren aus ihren Erkenntnissen ziehen, ambivalent: Einerseits wird betont, daß unter den Bedingungen „intensivierter Globalisierung“ von einer „Entgrenzung der beruflichen Handlungskonstellation“ in einem durchaus positiven Sinne auszugehen sei. Hierbei mutiere die „geschlossene“ Berufsqualifikation des Facharbeiters mehr und mehr zu „hybriden Qualifikationsbündeln“; und der Industriefacharbeiter werde zu einem „Problemlöser“, bei dem „Wissensqualifikationen und sozial-kommunikative Fähigkeiten“ mit den „verbleibenden fachlichen Kernen“ zu einem „anspruchsvollen Qualifikationsprofil“ verschmelzen (ebd., S. 466 f.). Andererseits zweifeln die Autoren an, ob derart „komplexe Qualifikationsbündel“ – wie sie beispielhaft durch die sog. IT-Berufe repräsentiert werden (MÜLLER/HÄUSSLER/SONNEK 1997) – ohne Vorbehalte mit dem Prinzip der Beruflichkeit in Verbindung gebracht werden sollten.

Letztendlich wird mit dieser Aussage das Phänomen einer fundamentalen Veränderung der betriebsseitigen Einstellung zum Beruf und zur Berufsperspektive mit ihren qualifikatorischen sowie karrierisierenden Implikationen in den Problemzusammenhang eingeführt. Daß es sich hierbei um ein ökonomisches Strukturproblem handelt, unterstreichen die Autoren jedoch zugleich mit dem Verweis auf das Phänomen, daß „aus guten Gründen (...) am hartnäckigsten in der Berufsbildung und der Berufspädagogik an der Berufskategorie festgehalten“ werde (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 470). Sitzt nun die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihrer insgesamt positiven, wenn auch fallweise ambivalenten Einstellung zum Prinzip der Beruflichkeit (KUTSCHA 1992; 1998; GREINERT 1994; HARNEY 1998; ZABECK 1998) wie ehemals mit dem Berufsbegriff kulturpädagogischer Provenienz erneut einer Schimäre auf? BAETHGE/BAETHGE-KINSKY liefern hierauf eine Teilantwort, die wir als Ausgangsthese für die folgenden Ausführungen aufgreifen wollen (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 470):

„Es könnte (...) sinnvoll sein – und wir halten es für sinnvoll –, an der Berufskategorie in der Ausbildung vorerst festzuhalten, weil die mit ihr verbundenen Ausbildungsformen – sozialisations- und allokationstheoretisch betrachtet – noch immer eine beträchtliche Leistungsfähigkeit aufweisen und ähnlich leistungsfähige Alternativen schwer zu finden und zu institutionalisieren sind“.

1 Zum Profil der letzteren zählen die Autoren neben den o.g. „querfunktionalen“ Beziehungen zwischen den Funktionsträgern im Betrieb, der Denzentralisierung von Aufgabenkoordination und Aufgabebearbeitung sowie einer „partiell dehierarchisierten Statusorganisation“ das verstärkte Aufkommen einer „kunden- bzw. prozeßbezogenen Arbeitsteilung mit Auflockerung berufs-typischer Einsatzkonzepte und Aufgabenprofile“ (ebenda).

Die Frage nach dieser Sinnhaftigkeit wollen wir im folgenden in der Zusammenschau zweier theoretischer Konzepte weiterverfolgen, die es ermöglichen, Beruflichkeit als „Zusammenhang“, d.h. im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive, zu deuten und zu begreifen. Es handelt sich zum einen um die von der Berufssoziologie sowie von der vergleichenden Industriesoziologie der achtziger Jahre aufgedeckten Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Beschäftigung; zum zweiten soll unter Rückgriff auf das Konzept der „Qualifizierungsstile“ (DEISSINGER 1995; 1998, S. 105 ff.) Beruflichkeit als ausbildungsstruktureller Zusammenhang rekonstruiert werden, wobei die Generierung der wesentlichen Merkmalskomplexe im Spiegel der englischen Verhältnisse erfolgen soll.

2. Zur kulturellen Bedeutung von Beruflichkeit für die Strukturierung betrieblicher Arbeit – die Perspektive der vergleichenden Industriesoziologie

Bei der mittlerweile zum Traditionsbestand der Arbeits- und Berufssoziologie zählenden „subjektorientierten Theorie der Berufe“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980) könnte man von einer institutionentheoretischen Ergänzung der klassischen pädagogischen Berufstheorie sprechen, da sich beide Theoriestränge auf die Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems projizieren lassen:

- BECK, BRATER und DAHEIM begreifen die Berufsform als einen „Sonderfall möglicher Organisationsformen von Arbeitsteilung“ (BECK/BRATER 1978, S. 76), der Individuen als Träger der Arbeitsteilung erscheinen läßt, wobei die Aufteilung der Arbeit zwischen diesen Individuen dauerhaft und „exklusiv“ organisiert ist und ihr eine „Arbeitsfähigkeitsteilung“ zugrunde liegt, die den individuellen Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen voraussetzt.² Es handelt sich demnach um ein Konzept, das den von der angelsächsischen Soziologie entwickelten „professionstheoretischen Ansatz“ auf die Gesamtheit aller Berufe ausdehnt und ihm zugleich ein arbeitsmarkttheoretisches Fundament verleiht.
- Damit wird dem Beruf eine spezifische Funktion im Hinblick auf die Wirkungsweise der Verflechtung von Ausbildung und Beschäftigung attestiert, indem diese als eine institutionell abgesicherte Marktstrategie beschrieben wird, an der sich die Betriebe wie auch die Absolventen des Ausbildungssystems beteiligen. Das übergreifende Strukturprinzip besteht in der Ausformung eines „Berufssystems“. Letzteres verweist auf Konstruktionen gesellschaftlicher Arbeit, bei denen nicht etwa technisch-funktionelle Aspekte, sondern vielmehr soziale und persönliche Handlungsmuster ausschlaggebend sind (BRATER 1983, S. 59 f.).

2 Berufe werden definiert als „(...) relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u.a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 20).

Im Hinblick auf die vergleichende Perspektive erscheint nun diese Berufstheorie als korrespondierendes Konzept zu zwei weiteren soziologischen Ansätzen: zum einen zur „Theorie der Arbeitsmarktsegmentation“ sowie zum andern zur „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“. Hierbei entspricht die von SENGENBERGER vorgelegte Abgrenzung des „unstrukturierten“ und des „betriebsinternen“ vom „berufsfachlichen“ Arbeitsmarkt³ der von der Theorie des sog. *effet sociétal* ausgemachten Unterscheidung von „organisatorischem“ und „qualifikatorischem“ Raum der Strukturierung von Erwerbs- und Karrierewegen.

Die „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“ (MAURICE/SELLIER/SILVESTRE 1979) richtet ihr Augenmerk auf Unterschiede zwischen industriegesellschaftlichen Ordnungen mit vergleichbaren Niveaus der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklung hinsichtlich der unterschiedlichen Strategien bei der Rekrutierung und Nutzung von Arbeitskräften. Zielsetzung ist die Aufdeckung „gesellschaftlicher Logiken“ sowie die Analyse der strukturierenden Wirkungen des von nationalen Traditionen und kulturellen Praktiken geprägten „Makrosystems“ auf der „Mikroebene“ betrieblicher Arbeit. Hierbei sind die Untersuchungen von BURKHART LUTZ zur deutschen und französischen Betriebsorganisation aufschlußreich, da sie jene nationaltypischen „Gesetzmäßigkeiten“ dechiffrieren, die Zweifel darüber entstehen lassen, ob es so etwas wie eine „übernationale Unternehmenskultur“ (GEORG 1997, S. 81) überhaupt geben kann:

- Deutsche und französische Industriebetriebe organisieren und strukturieren den Einsatz und die Nutzung menschlicher Arbeit trotz vergleichbarer technischer und ökonomischer Rahmenbedingungen in unterschiedlicher Weise, was auf nationaltypische Strukturierungsprinzipien schließen läßt und die Vorstellung widerlegt, einem bestimmten technischen Entwicklungsniveau entspreche „notwendigerweise eine bestimmte Form von Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung“ (LUTZ 1991, S. 102).
- Französische Betriebe greifen im Vergleich zu den deutschen Unternehmen auf einen signifikant höheren Bürokratisierungs- und Hierarchisierungsgrad zurück. Während der deutsche Industriebetrieb von einer flexibel einsetzbaren Fachkompetenz der Arbeitskräfte profitiert, zwingt die Knappheit an qualifizierten Facharbeitern den französischen Betrieb zur Ausweitung der Zahl der Stabsabteilungen sowie zu einer vergleichsweise höheren Füh-

3 Demnach handelt es sich beim „berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt“ um einen „strukturierten Arbeitsmarkt“, auf dem mehr oder weniger formalisierte Zugangsbeschränkungen herrschen. Er bildet sich durch „institutionelle Schließung“ (SENGENBERGER 1987, S. 141) eines sich von anderen Segmenten des Arbeitsmarktes durch das Vorliegen eines spezifischen qualifikatorischen Hintergrunds der Arbeitskräfte abhebenden Beschäftigungsfeldes. Durch die hohe Bedeutung (vorrangig external normierter) „beruflicher Berechtigungen“ kommt es zu „exklusiven“ Zuordnungen von Arbeitskräften und Arbeitsplätzen, die zu „geschlossenen Segmenten“ auf dem Arbeitsmarkt führen (GEORG/SATTEL 1995, S. 129–131). Was das Rekrutierungsverhalten der Betriebe betrifft, so zeichnet den „berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt“ aus, daß die „Struktur der Arbeitsplätze und die qualifikatorischen Anforderungen in jedem der auf dem Teilarbeitsmarkt nachfragenden Betriebe“ mit „Berufsbildern“ korrespondieren. Die „Qualifikationsnachfrager“ verlassen sich nicht bzw. nicht ausschließlich auf betrieblich angelegene Qualifikationen, sondern vielmehr auf den „Beruf“ als „Arbeitsmarktausweis, der dem Beschäftigten signalisiert, daß der Arbeiter über bestimmte Mindestkenntnisse und -fähigkeiten nach Inhalt und Niveau verfügt“ (SENGENBERGER 1987, S. 126 f.).

rungsdichte mit hierarchisch-autoritären Strukturen, die sich als detailliert vorgebende Verfahrensregeln auf der operativen Ebene manifestieren.

Als „zentralem Verursachungs- und Erklärungsfaktor“ kommt dem „nationalen System der Vermittlung beruflicher Qualifikationen“ hierbei offensichtlich eine Schlüsselfunktion zu (LUTZ/VELTZ 1989, S. 218 f.). Der „höheren Professionalisierung der deutschen Arbeitskräfte“ steht in Frankreich ein eher „residueller“ Bereich berufsfachlicher Qualifikationen gegenüber (MAURICE 1993, S. 48 f.), nicht zuletzt weil sich die Betriebe in Abhängigkeit von den Selektions- und Stratifikationsvorgaben des staatlichen Bildungswesens begeben, dessen Logik und Dynamik auf die betriebliche Arbeitsorganisation „durchschlägt“. Demgegenüber vertrauen die deutschen Unternehmen auf ein allgemein akzeptiertes System beruflicher Zertifikate sowie auf die diesem zugrundeliegenden Normen, die die Kommunikation auf den „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“ ermöglichen. Qualifiziertsein beinhaltet hier eine „breite, systematisch erzeugte Einsatzelastizität“ im Sinne einer „Mehrplatzqualifikation“ (HEIDENREICH 1991, S. 54). Nach HARNEY/STORZ verbinden sich damit „Interaktionschancen“ für das Individuum, die „unter Bedingungen einer direkten Koppelung von Schulabschluß und Betriebshierarchien“ nicht entstehen können (HARNEY/STORZ 1994, S. 378).

Versucht man, auf dem Hintergrund der „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“ allgemeine Aussagen über letztere zu formulieren, dann stößt man unweigerlich auf das für die deutsche Berufsausbildung typische „charakteristische Resultat Facharbeit“ (RUTH, 1995, S. 100). Wir beziehen uns auf MAURICE, SORGE und WARNER, die die Zusammenhänge zwischen dem System beruflicher Qualifizierung und der Arbeits- und Betriebsorganisation thesenartig wie folgt festhalten (MAURICE/SORGE/WARNER 1980, S. 81 ff.):

- *Gesellschaftlicher Effekt 1*: Je höher die praxisorientierte „Professionalisierung“ in einem Land entwickelt ist, um so weniger geraten die Arbeitsplätze der Qualifizierten in Gefahr, fachlicher und dispositiv-kontrollierender Bestandteile dadurch beraubt zu werden, daß diese in Stäbe oder übergeordnete Führungsebenen ausgelagert werden. Als „Negativfall“ schält sich Frankreich heraus mit seiner ausgeprägten Neigung zur Trennung operativer und dispositiver Arbeit und einem hohen Maß an Fremdkontrolle der im industriellen Facharbeitersektor beschäftigten Arbeitnehmer.
- *Gesellschaftlicher Effekt 2*: Je stärker die Disparitäten der in einem Land „eingeführten“ Qualifikationsniveaus und der ihnen jeweils zugesprochenen Karrierisierungsfunktion, desto höher ist die Tendenz der Betriebe, technisch-funktionale Aufgaben von der „line of authority“, also der Struktur der Führungsfunktionen, zu trennen. Dieser Effekt scheint in Großbritannien am deutlichsten zutage zu treten, während für Deutschland gilt, daß hier die Zahl der aus der Linienorganisation herausgelösten „Experten“ geringer ist.

Orientieren wir uns an diesen Ergebnissen, so ist es nicht abwegig, im Hinblick auf den Grundcharakter der Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung resp. Berufskarriere das Prinzip der Beruflichkeit als einen nationaltypi-

schen Zusammenhang aus vier Variablen darzustellen: (1) dem gesellschaftlichen Stellenwert sowie der Funktionsgebung der Berufsausbildung, (2) der Segmentierung und Funktionsweise des Arbeitsmarktes, (3) der Struktur der Arbeitsorganisation und des Personaleinsatzes in den Unternehmen, und schließlich (4) der Tragweite der Berufsqualifikation im Hinblick auf die Autonomie und die Mobilität der Arbeitskräfte.

Im folgenden soll das Bild des „Zusammenhangs“ unter einer etwas anderen Perspektive aufgegriffen werden: Wir wollen hierbei ebenfalls komparativ ansetzen, den Blick jedoch primär auf die Ausbildungsstrukturen selbst lenken. Daß diese ebenfalls mehrdimensional zu begreifen sind, soll am Konzept der sog. „Qualifizierungsstile“ aufgezeigt werden. Im Anschluß daran erfolgt eine inhaltliche Substantiierung am Beispiel der englisch-walisischen Berufsausbildung mit dem Ziel, Beruflichkeit als Zusammenhang gleichsam spiegelbildlich aus den dortigen berufspädagogischen Verhältnissen heraus zu generieren.

3. Zur Bedeutung von Beruflichkeit als „organisierendem Prinzip“ der Berufsausbildung – die Perspektive der vergleichenden Berufsbildungsforschung

3.1 Das Berufsbildungssystem als Manifestation eines spezifischen „Qualifizierungsstils“ – methodologische Überlegungen

Einzelne Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben immer wieder darauf aufmerksam gemacht, daß es angesichts der kulturellen Verwurzelung der Organisationsformen und Regelungsmuster beruflicher Bildung nicht (länger) um die Vorbildfunktion oder gar die Übertragbarkeit der (angeblich) „besseren“ berufsqualifikatorischen Lösungsarrangements gehen dürfe, sondern darum, die jeweilige nationaltypische Einzigartigkeit in ihrer strukturellen Vielfalt abzubilden. In diesem Zusammenhang wird einerseits betont, daß von „universalistischen“ Herausforderungen an die berufliche Bildung, die man unter die Schlagworte „Europäisierung“ und „Globalisierung“ (ZABECK 1998; LIPSMEIER 1999) subsumieren könnte, gesprochen werden müsse; andererseits zeige sich aber doch stets das Eigengewicht nationalspezifischer Sonderwege (GEORG 1997, S. 83).

Ausgangspunkt für die vergleichende Betrachtung soll das auf die Idealtypenlehre von MAX WEBER (WEBER 1973) rekurrierende Konzept der „Qualifizierungsstile“ sein. Idealtypen werden nicht im „luftleeren Raum“ konstruiert, sondern sie stehen in einer Korrespondenz zu jenen Wirklichkeitsausschnitten, deren Eigenart sie erhellen wollen. Die „Steigerung“ zum Idealtypus besteht im vorliegenden Falle nicht darin, ein bestimmtes Merkmal eines Berufsbildungssystems hervorzuheben (GREINERT 1988), sondern vielmehr in der Fokussierung auf mehrere Merkmale.⁴ Damit wird dem Umstand Rechnung ge-

4 „Qualifizierungsstil“ wird definiert als „ein spezifisches Muster von Merkmalsausprägungen der strukturellen und funktionalen Erscheinungsformen beruflicher Qualifizierung, ihrer Rahmenbedingungen sowie ihrer Ziel- und Strukturvorgaben, das hinsichtlich seiner Dimen-

tragen, daß wir es bei Berufsbildungsstrukturen mit hochkomplexen Erscheinungsformen zu tun haben, die dennoch den „Ausdruck einheitlichen Gepräges aufweisen“ (MÜLLER-ARMACK 1944, S. 21). Indem unsere Typologie nicht an einem singulären Kriterium festgemacht wird, wird es möglich, den Handlungskontext beruflicher Erziehung in seinen Interdependenzen und strategischen Bezügen mit dem bzw. zum kulturellen System hinreichend zu berücksichtigen (HEIDENREICH 1991, S. 53). Sie muß deshalb so konstruiert sein, daß „ergebnisoffene“ Partialfragen an das jeweilige Berufsbildungssystem gerichtet werden können. Diese Partialfragen können grob drei Merkmalskomplexen zugeordnet werden:

- Bei der ersten Dimension handelt es sich um die Frage nach der Verortung des Qualifizierungsprozesses im Sozialisationszusammenhang sowie nach der Funktion der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit der gesellschaftlich-beruflichen Integration der nachwachsenden Generation; insbesondere geht es hier um die Auswirkungen des Qualifizierungsprozesses und seiner Ergebnisse auf die Qualität der künftigen Aufgabenwahrnehmung sowie um die damit verbundene Tragweite der relativen Autonomie des Arbeitnehmers in der betrieblichen Arbeitsorganisation.
- Bei der zweiten Dimension handelt es sich um die Frage nach dem ordnungspolitisch-organisatorischen Rahmen des Qualifizierungsprozesses, insbesondere nach der institutionellen Trägerschaft, der funktionalen Zuordnung der am Qualifizierungsgeschehen direkt oder indirekt beteiligten Institutionen sowie ihrer wechselseitigen organisatorischen Verknüpfung; schließlich um die Frage nach dem politisch-rechtlichen Ambiente, welches die makrostrukturellen Ordnungsbeziehungen innerhalb des jeweiligen Berufsbildungssystems regelt.
- Die dritte Dimension bezieht sich auf die didaktisch-curriculare Ausrichtung des Qualifizierungsprozesses; hier wird u.a. nach den Zielvorgaben sowie nach dem mikrostrukturellen Gestaltungsrahmen beruflichen Lernens gefragt, insbesondere nach den allgemeinen didaktischen und methodischen Prinzipien, an denen sich der Ausbildungsprozeß jeweilig orientiert.

Wenn im folgenden drei Idealtypen von „Qualifizierungsstilen“ benannt werden, so schließt dies die prinzipielle Kontingenz in der Zuordnung von Einzelmerkmalen keinesfalls aus. Vielmehr sollen möglichst präzise explorative bzw. empirische Zugänge zu den strukturellen und funktionalen Facetten des Berufsbildungssektors eines bestimmten Landes gefunden werden, wobei der Frage der Kongruenz realer Erscheinungsformen mit den idealtypisch bestimmten „Qualifizierungsstilen“ eine zentrale Funktion beigemessen wird.

Wir definieren

- als *funktionsorientiert* einen „Qualifizierungsstil“, bei dem die Qualifizierung nach Maßgabe des betrieblichen Entscheidungsträgers betriebsspezi-

sionen durch ‚Steigerung‘ von solchen Merkmalen ‚gewonnen‘ wird, die in besonderer Weise als qualifizierungsbedeutsam erachtet und zu einem Idealtypus verdichtet werden“ (DEISSINGER 1998, S. 122).

- fisch-funktional, d.h. ausgehend von den konkreten Anforderungen eines Arbeitsplatzes und ohne pädagogische Begleitung, erfolgt und bei dem sich die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Arbeitswelt nach Abschluß der schulischen Allgemeinbildung auf direktem Wege vollzieht;
- als *wissenschaftsorientiert* einen „Qualifizierungsstil“, bei dem die Qualifizierung nach Maßgabe des staatlich-schulischen Entscheidungsträgers einer mehr oder weniger arbeitsweltbezogenen theoretischen, fachwissenschaftlich ausgerichteten Instruktion gleichkommt sowie mit expliziter pädagogischer Begleitung erfolgt und bei dem sich die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Arbeitswelt nach Abschluß der schulischen Instruktionsphase auf direktem Wege vollzieht;
 - als *berufsorientiert* einen „Qualifizierungsstil“, bei dem die Qualifizierung im Kontext konkurrierender betrieblicher und staatlicher Regelungsbefugnisse einzelbetrieblich, jedoch schulisch flankiert und in Ausrichtung auf komplexe, standardisierte, arbeitstätigkeitsbezogene und zugleich arbeitstätigkeitsunabhängige Qualifikationsprofile mit expliziter pädagogischer Begleitung erfolgt und bei dem sich die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Arbeitswelt nach Abschluß der schulischen Allgemeinbildung indirekt im Kontext einer davon separierten Ausbildungsumwelt vollzieht.

Durch die Benennung der einzelnen Idealtypen wird deutlich, daß wir den jeweiligen Bestimmungsattributen eine zentrale Bedeutung beimessen. Es bietet sich an, hier jeweils von einem „organisierenden Prinzip“ der Berufsausbildung zu sprechen. Durch unsere Betrachtung der kulturellen Bedeutung des Berufsprinzips für Arbeit und Ausbildung haben wir des weiteren unterstrichen, daß die deutsche Form der Berufsausbildung dem „berufsorientierten Qualifizierungsstil“ offensichtlich weitgehend entspricht (GEORG 1997, S. 81). Daß es dennoch Sinn macht, hier grundsätzlich von der o.g. „Ergebnisoffenheit“ auszugehen, läßt sich damit begründen, daß in Bereichen des deutschen Berufsbildungssystems staatliche sowie staatlich subventionierte Segmente generiert wurden, die es zwar nicht verbieten, das duale System als „Kernstück“ beruflicher Qualifizierung zu etikettieren (RAGGATT 1988, S. 166), die jedoch das Bild vom omnipräsenten „mass vocational education system“ relativieren.⁵ Auch im Falle Englands lassen jüngere Entwicklungen innerhalb des Berufsbildungssystems Zweifel an einer pauschalen Attribuierung der dortigen berufspädagogischen Verhältnisse aufkommen. Dieser Sachverhalt soll vor dem Hintergrund einer Beschreibung und Charakterisierung der englisch-walisischen Strukturen, die sich vorrangig mit dem institutionellen Aspekt sowie mit der didaktisch-curricularen Dimension beruflicher Bildung befassen, im folgenden aufgezeigt werden.

5 Nicht ignoriert werden sollte in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß die Partizipationsquoten bezogen auf die Schulabgänger von allgemeinbildenden Schulen in den 90er Jahren rückläufig waren (ALTHOFF 1999, S. 9), was primär mit den Restriktionen des Ausbildungsmarktes, erst in zweiter Linie mit dem Attraktivitätsverlust des dualen Systems (EULER 1998, S. 84 ff.) zu tun haben dürfte.

3.2 Zur Andersartigkeit von Berufskonzept und Funktionskonzept: eine deutsch-englische Vergleichsskizze

In der Literatur dominieren Charakterisierungen der englischen Berufsausbildung, die vor allem ihre marktwirtschaftlichen Strukturen hervortreten lassen, d.h. es wird von einem Berufsbildungssystem berichtet, in dem Qualifizierungsmaßnahmen weitgehend losgelöst von staatlich-rechtlicher Normierung durchgeführt werden. In ihm diktiert die betrieblichen Reproduktionsbedürfnisse die Güte der weitgehend arbeitsprozeßabhängig erworbenen beruflichen Kompetenzen, was die Aussage EULERS plausibel erscheinen läßt, es handle sich um ein „wenig reglementiertes System mit hoher dezentraler Autonomie“, das letztlich nicht von spezifischen Ordnungsvorstellungen, sondern vielmehr von einem „marktwirtschaftlichen Urvertrauen“ (EULER, 1988, S. 126 f.) geprägt sei. Diese Charakteristika der englischen Berufsausbildung legen die Zuordnung zum „funktionsorientierten Qualifizierungsstil“ nahe. Trotz eines hohen Maßes an Staatsinterventionismus während der konservativen Regierungsperioden von MARGRET THATCHER und JOHN MAJOR ist England nach wie vor weit davon entfernt, ein rechtlich, institutionell-organisatorisch und didaktisch schlüssig strukturiertes, geschweige denn reglementiertes Ordnungskonzept für die Berufsausbildung bereitzuhalten. In der durch die Fachliteratur wie auch die Medien vermittelten Erkenntnis der Defizite der Berufsausbildung spiegelt sich eine immanente Krisenhaftigkeit, die bis auf den heutigen Tag für reformerische Unruhe gesorgt hat.

Dabei handelt es sich um Probleme, die seit mehr als einem Jahrhundert die öffentliche Diskussion in England bestimmen. Wie im Falle des dualen Systems kann bei der englischen Berufsausbildung von einer „aktuellen Vergangenheit“ (ROESSLER 1973, S. 344 f.) ausgegangen werden. Dabei bildet die englische Entwicklung historisch gesehen ein „Gegenstück“ zur dualistischen Ordnung: Jene ordnungs- und jugendpolitischen Weichenstellungen, die in Deutschland die Entstehung einer am Berufsprinzip ausgerichteten Ausbildungsorganisation förderten, sind in England weder in ihrer geistesgeschichtlichen Verwurzelung noch in ihrer politikgeschichtlichen Präsenz auszumachen. Weder gelang hier die Reaktivierung des Selbstverwaltungsgedankens noch die Implementierung einer national verbindlichen Regelung zur „Berufsschulpflicht“. Diese Andersartigkeit liegt vor allem in der Spezifität der englischen Industriellen Revolution und ihrer Voraussetzungen begründet (DEISSINGER 1992; 1994).

Im wesentlichen bestimmen Institutionen, die von der Wirtschaft gebildet bzw. getragen werden, nach wie vor das Grundgerüst der Kontextbedingungen, unter denen in England berufliche Bildung stattfindet. Daran vermochten auch die Reformmaßnahmen der achtziger Jahre (DEISSINGER/GREULING 1994) nichts zu ändern, die vorrangig auf das Finanzierungsproblem und kurzfristig avisierte Versuche, die Allokationsfunktion beruflicher Qualifizierung zu verbessern, ausgerichtet waren. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, daß neben den betrieblichen Ausbildungssegmenten ein nicht unbedeutendes schulisches Segment existiert, nämlich die College-Ausbildung, der nach den Erfassungsdaten der EU-Kommission in der Vollzeitvariante 35,7% und in der Teilzeitvariante 13,6% aller Erstausbildungsteilnehmer (1993/94: 1,28 Mill.)

zugeordnet werden können. Hinzu kommt mit 4,6% die schulische Berufsbildung, die in den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems in Form von *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) vermittelt wird. Demnach entfallen auf die betrieblichen Ausbildungssegmente rund 46% der Erstausbildungsteilnehmer. Sie verteilen sich ungefähr gleichmäßig auf das staatliche Jugendausbildungsprogramm (*Youth Training/Training Credits/National Traineeships*)⁶ sowie den Bereich des *employer-supported training* (Kommission der EG/EUROSTAT/CEDEFOP 1997, S. 62).

Während die College-Ausbildung weitgehend formalisiert erfolgt, indem sie sich an den Befähigungsnachweisen der traditionellen Prüfungseinrichtungen orientiert, handelt es sich bei den Subsystemen des betrieblichen Ausbildungssektors um heterogene Formen, die letztendlich einer verbindenden „Philosophie“ gehorchen: Zwar gibt es hier spezifische Ausprägungen institutioneller Absicherung bzw. Abstützung, jedoch werden die prinzipielle Zuständigkeit sowie die inhaltliche Verantwortung für die Berufsausbildung an die Unternehmen delegiert. Dies hat zwei Konsequenzen, die beide unter dem Begriff der „Staatsabstinenz“ subsumiert werden können:

- Einmal bedeutet dies, daß die Ausbildung an die Erfordernisse und Zufälligkeiten des jeweiligen Arbeitsplatzes gebunden bleibt. Diese Beschreibung trifft neben den heterogenen Formen der Anlernung (*on-the-job training*) auch vielerorts auf die traditionelle berufliche Lehre (*apprenticeship*) zu, die in ihrer exklusiv-restriktiven Form nicht einer eigenständigen berufsbildungsrechtlichen Normierung unterliegt, sondern deren Prämissen und Regelwerk dem Konsens zwischen den Sozialpartnern entspringen (GOSPEL 1998, S. 437 f.; RYAN 1999 a).
- Auch wenn vom Fehlen institutioneller (wenn auch letztendlich nicht-staatlicher oder halbstaatlicher) Zuständigkeiten⁷ nicht die Rede sein kann, so

6 Seit September 1997 gibt es in England und Wales die sog. *National Traineeships*, die *Youth Training* ersetzen sollen. Sie zielen im Unterschied zur *Modern Apprenticeship* (siehe weiter unten in diesem Kap.) lediglich auf Level 2 des NVQ-Systems (www.dfee.gov.uk/etb/chapter3.htm).

7 Als erstaunliches Phänomen muß gelten, daß die Strukturen des englisch-walisischen Ausbildungswesens rein äußerlich, d.h. an der Zahl der in ihm operierenden Institutionen gemessen, alles andere als wirklich „unterreglementiert“ erscheinen. Mit den unterschiedlichen Reformschritten seit Beginn der sechziger Jahre hängt zusammen, daß es in ihm sowohl branchenspezifische als auch lokale bzw. regionale Zuständigkeiten im Bereich der Berufsausbildung gibt (TWINING 1993, S. 35ff.): So haben die *Industrial Training Organisations* (ITOs) die Nachfolge der in den sechziger Jahren geschaffenen *Industrial Training Boards* (ITBs) angetreten und sind heute zuständig für die im Rahmen der *Modern Apprenticeship* empfohlenen Ausbildungsrichtlinien. – Als ausgesprochene Innovationen müssen demgegenüber die *Training and Enterprise Councils* (TECs) gelten, die sowohl im Bereich der *Modern Apprenticeship* auf der ausführungspraktischen Ebene operieren als auch im Auftrag der Regierung in London für die Umsetzung des *Youth Training* zu sorgen haben (ERTL 1998, S. 175 ff.; GOSPEL 1998, S. 341 f.). – Die sog. *Lead Bodies* (LBs) – mittlerweile: *Standards Setting Bodies* – sind mit dem Aufkommen der NVQs auf den Plan getreten: Sie definieren, ganz in britisch-liberaler Manier, das, was die Betriebe von den späteren Inhabern einer NVQ erwarten (JESSUP 1991, S. 40 f.). – Im Jahre 1997 wurden die ersten 18 „Nationalen Ausbildungsorganisationen“ (*National Training Organisations*) eingerichtet. Für die Anerkennung als NTO können sich *Lead Bodies* wie auch *Industrial Training Organisations* bewerben. Aufgabe der NTOs ist die flächendeckende Forcierung des Erwerbs von NVQs (vgl. CEDEFOP Info (1997), Nr. 3, S. 15). – Schließlich tragen die *Awarding Bodies* (ABs), jene rund 250 unabhängigen Institutionen,

gibt es doch im englischen Bereich keine kooperativ angelegten Lernortstrukturen. Die Colleges agieren nicht zwangsläufig als „Partner“ der Ausbildungsbetriebe im Sinne einer dualistischen Ordnung, obwohl es sich in jenen Fällen, in denen es zu ausbildungsbegleitenden schulischen Formen der Qualifizierung kommt (die wegen des Fehlens einer Teilzeitschulpflicht auf freiwilliger Basis stehen) zumindest partiell um eine öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung handelt.⁸

Es wäre nun jedoch ein schiefes Bild der englischen Berufsausbildung, wenn man vor diesem Hintergrund pauschal von der Omnipräsenz einer „Kultur des Anlernens“ im Betrieb ausgehen würde. Dieser Vorwurf ist zwar gerade in der kritischen Literatur in England selbst nie verstummt. In den letzten fünfzehn Jahren hat sich jedoch sowohl im institutionellen Bereich wie auch bei der Konkretisierung diverser Ausbildungsprogramme eine Form der Modernisierung durchgesetzt, die auf den ersten Blick wie eine dem Prinzip der rationalen Planung unterworfenere und damit auf die Verbesserung der als defizitär empfundenen Berufsausbildungspraxis hin ausgerichtete Reformstrategie gedeutet werden kann. Zwei „Projekte“ ragen heraus:

Das System der National Vocational Qualifications (NVQs)

Ziel der Einführung der NVQs⁹ im Jahre 1986 war es, die Hauptvarianten beruflicher Erstausbildung auf Zertifikate auszurichten, die sich mit den Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulwesens niveaumäßig vergleichen lassen (DTI 1995, S. 79–81). Hierbei erhebt das System den Anspruch, „universell“ zu sein, indem es nicht nur für die formalisierte Berufsbildung, sondern für alle denkbaren Wege des Kompetenzerwerbs in der Aus- und Weiterbildung Zertifizierungsangebote offeriert. Während die seit 1991 entwickelten GNVQs ein Ausbildungsangebot für Schüler der Sekundarschulen darstellen (COCKETT 1996, S. 40 f.), ist der NVQ-Modus allgemein zugänglich. Leitbild ist hier die Idee der *accreditation of prior learning*: Nach dieser „Philosophie“ können erworbene Kompetenzen ex post formalisiert und auf eine NVQ angerechnet werden (WOLF 1995, S. 147). Hinzu kommt die eindeutige Ausrichtung des Systems am Anforderungscharakter betrieblicher Arbeitsplätze, welches ihm ein hohes Maß an Funktionalität und Akzeptanz in der Wirtschaft sichern

die vor allem im schulischen Bereich des Berufsbildungswesens Zertifikate vergeben (MANSELL 1991, S. 115) zu einer Unübersichtlichkeit bei, die gelegentlich auch mit dem Begriff des *qualification jungle* belegt wird.

- 8 Die Labour-Regierung plant jedoch, zum 1.9.1999 eine Verordnung in Kraft zu setzen (*The Right to Time Off for Study or Training Regulations*, Statutory Instrument 1999, No. 986), die jedem Jugendlichen in Arbeit das Recht auf eine Teilzeitbeschulung zum Erwerb bzw. zum Nachholen allgemeiner oder beruflicher Qualifikationen auf dem Niveau einer NVQ/Level 2 einräumt (www.dfes.gov.uk/tfst/eg2.htm).
- 9 Der damals geschaffene *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) ist mittlerweile in der *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) aufgegangen. Diese ist zuständig für die Akkreditierung und Verwaltung sämtlicher schulischer und beruflicher Befähigungsnachweise (QCA 1997).

soll.¹⁰ 1991 wurde das NVQ-Programm in den *National Targets for Education and Training* als Zukunftsstrategie der Berufsbildungspolitik schlechthin beschrieben: Als optimistisches Ziel wurde seinerzeit von Staat und Wirtschaft formuliert, daß bis zum Jahre 1996 die Hälfte der Beschäftigten im Königreich eine NVQ oder Module innerhalb einer NVQ erwerben sollten.

Indem Kompetenzen (*competences*) nachgewiesen werden, die eine Person in die Lage versetzen, „einen Job gut auszuüben“, soll im Rahmen der NVQ-Qualifizierung eine bessere Abstimmung zwischen Ausbildung und Beschäftigung erreicht werden. Dabei wird programmatisch von *occupations* (also „Berufen“) gesprochen, und es findet sich praktisch in jeder offiziellen Verlautbarung zum englischen Zertifizierungssystem der Hinweis darauf, daß es um die Befähigung gehe, eine „partikulare Funktion (...) in unterschiedlichen Kontexten über eine bestimmte Dauer hinweg übernehmen und dabei auf unvorhergesehene Geschehnisse unter unterschiedlichen Umweltbedingungen reagieren“ zu können (DEBLING 1990, S. 80). Gleichzeitig sollen jedoch die modular ausdifferenzierten „Kompetenzeinheiten“ mit ihren detailliert definierten „Kompetenzelementen“ nicht nur „clearly relevant to work“ (Cross 1991, S. 169), sondern auch konkret bewertbar sein. Erworbene Kompetenzen sollen sich in beobachtbaren Aktivitäten im Rahmen funktionsbezogener Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz äußern und damit einer Bewertung durch Vorgesetzte oder Kollegen (*assessment*) zugeführt werden können.¹¹

Mittlerweile ist das System auf 898 „Berufsbilder“ angewachsen. Hierbei fällt auf, daß sich die tatsächliche Inanspruchnahme der NVQs auf eine kleine Gruppe von „Berufen“ beschränkt und zudem nur in den wenigsten Branchen das Potential an Qualifizierungsmöglichkeiten ausgeschöpft wird (ROBINSON 1996). Auch erscheint es fraglich, makrostrukturell von einer effektiven Ausbreitung der neuen Befähigungsnachweise innerhalb des Berufsbildungssystems zu sprechen, sind doch nach wie vor 60% aller im Königreich vergeb-

- 10 „National Vocational Qualifications – or NVQs – are about raising the standard of people's competence. That means training more people to higher levels so they can produce good quality products and services. NVQs are qualifications about work. They are based on standards developed by industry and commerce. They are designed to give people better access to the opportunities offered by training and qualifications“ (NCVQ, o.J., S. 2). – Diese Prämissen wurden 1996 im „Beaumont Report“ nochmals nachdrücklich bestätigt (RICHARDSON 1998, S. 233–235).
- 11 Strukturell definiert sich eine NVQ über zwei Merkmale: Zum ersten ist sie zweidimensional konstruiert, da sie darüber zu informieren hat, welche Kompetenzen auf welchem Niveau in einer Kompetenzprüfung erfolgreich demonstriert wurden. Zum zweiten bestimmt sich ihr Aufbau durch die Aggregation unterschiedlicher Module, die als „Kompetenzeinheiten“ (*units of competence*) bezeichnet werden. Das Kompetenzniveau bestimmt sich nach der Zahl der aus der Gesamtmenge von Modulen einer bestimmten NVQ gewählten Einheiten und reicht von Level 1 (Niveau einfacher Routinetätigkeiten) bis hin zu Level 5 (Niveau von Funktionen im mittleren Management). Eine *unit of competence* setzt sich wiederum aus *elements of competence*, den kleinsten Einheiten des „Systems“, sowie den *performance criteria* zusammen, die die für das Vorliegen eines „Kompetenzelements“ zu erfüllenden Arbeitsaufgaben qualitativ beschreiben. Hinsichtlich der Norm, an der sich der funktionale Wert einer NVQ zu messen hat, betont der NCVQ, daß jedes einzelne Modul als diskrete Größe aufzufassen sei, „which has meaning and independent value in the area of employment to which the NVQ relates“ (zit. bei: JESSUP 1991, S. 16). Ein damit korrespondierendes Ziel verweist auf den Aspekt der Flexibilisierung beruflichen Lernens und besteht darin, dem einzelnen den Erwerb von „Partialkompetenzen“ zu ermöglichen.

nen (allgemeinen und beruflichen) Qualifikationen außerhalb des dreigliedrigen nationalen Rahmens – mit den klassischen A-levels, den GNVQs sowie den NVQs – angesiedelt (HODGSON/SPOURS 1999a, S. 19). Dies deutet sowohl auf eine nicht hinreichende Akzeptanz als auch auf eine unbefriedigende Handhabbarkeit des Systems, die sicherlich dadurch verstärkt wird, daß zum einen NVQs mehrfach, d.h. in der Zuständigkeit unterschiedlicher Prüfungseinrichtungen, geführt werden (JESSUP 1991, S. 46ff.), und zum andern Partialqualifikationen möglich und – von der „Philosophie“ her betrachtet – zweifelsohne auch erwünscht sind. Diese Fragmentierungsmöglichkeit ist zusammen mit dem Vorwurf des „industriellen Anwendungsbezugs“ (GONON 1996, S. 26 f.) bis auf den heutigen Tag Gegenstand der Kritik in der englischen Fachliteratur, die bis hin zum Verdacht reicht, das NVQ-System folge einer behavioristischen Lernkonzeption (HYLAND 1995). Aus deutscher Sicht erscheint gerade die Verbindung dieser beiden Merkmale des NVQ-Ansatzes nicht zwingend, wird doch auch von den Ausbildungsberufen erwartet, daß sie von der betrieblichen Praxis her entscheidend mitgestaltet werden. Was die Andersartigkeit jedoch geradezu auffallend macht, ist eine andere konstruktive Komponente des englischen Qualifizierungsmodus: In ihm wird nämlich die Frage nach den Lerninhalten bzw. nach curricularer Normierung konzeptionell und weitgehend auch faktisch in die Zweitrangigkeit verwiesen. Diese sog. „outcome“-Orientierung wird dadurch unterstrichen, daß es sich bei den NVQ-„Handbüchern“ nicht um standardisierte Lernwege, sondern um (anzustrebende) Lernergebnisse und damit um Lernzielkataloge handelt, deren institutionelle und didaktisch-methodische Realisierung kontingent bleibt und offensichtlich auch qualitativ hinter die hochgesteckten Erwartungen zurückfällt (CALLENDER et al. 1993; ROBINSON 1996). So wird in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder auf die Notwendigkeit verwiesen, die Begrenzungen des Modularisierungskonzepts zu erkennen und die künftige Weiterentwicklung des NVQ-Systems konstruktiv auf die Inhaltsfrage hin auszurichten (HODGSON/SPOURS 1999b).

Die Modern Apprenticeship (MA)

Eine der interessantesten Innovationen der britischen Berufsbildungspolitik wurde im Herbst 1993 von der Regierung mit dem Ziel auf den Weg gebracht, die „Qualifikationslücke“ im intermediär-operativen Bereich des Beschäftigungssystems, also bei den Facharbeitern und Fachangestellten, zu schließen (VICKERSTAFF 1998, S. 220). Jedoch handelt es sich um keine wirkliche Reaktivierung der *traditional apprenticeship* (SNELL 1996, S. 319), da sich in der *Modern Apprenticeship* im wesentlichen zwei Grundzüge der berufsbildungspolitischen Orientierung der Thatcher-Zeit spiegeln: Zum einen wird sie öffentlich (mit-)finanziert¹² und ist damit im Kern eine „staatlich geförderte Initiative zur Belebung des Ausbildungssystems“ (ERTL 1998, S. 171); zum zweiten ist sie an das NVQ-System angekoppelt, da die Absolventen minde-

12 Während die *Industrial Training Organisations* die Ausbildungspläne für MA festlegen, sind die *Training and Enterprise Councils* für die finanzielle Förderung zuständig.

stens eine NVQ/Level 3 erreichen sollen. Ein weiterer Unterschied zur Lehralter Prägung und damit auch zu jener im dualen System in Deutschland besteht darin, daß zwar Lehrverträge abgeschlossen werden, jedoch keine verbindlichen Ausbildungszeiten festgelegt werden müssen.

Dennoch gibt es eine Reihe von markanten Innovationsaspekten (ebd., S. 172 f.):

- Da ist zum einen die programmatische Abkehr vom Prinzip der ausschließlichen „outcome“-Orientierung zu nennen. Durch die Zugrundelegung von Ausbildungsplänen soll bei der *Modern Apprenticeship* eine zu starke betriebliche Generierung und Bindung der Arbeitsqualifikationen vermieden werden.
- Zum zweiten wird – durchaus vergleichbar mit den neugeordneten deutschen Ausbildungsberufen – der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (*core skills*) eine zentrale Bedeutung beigemessen, was noch nicht unmittelbar für die Praxis, jedoch zumindest konzeptionell auf ein gestiegenes didaktisches Problembewußtsein hindeutet.
- Schließlich ist für die *Modern Apprenticeship* das Regelmodell einer alternierenden Ausbildung vorgesehen, wobei es sich eher um ein „triales“ als um ein duales Konzept handelt, in dessen Rahmen sog. *Industry Training Centres* als überbetriebliche Ausbildungsstätten fungieren (ebd., S. 174).

Es kann also in der Grundtendenz durchaus von einer Intensivierung überbetrieblicher Aspekte im Rahmen der Berufsausbildung gesprochen werden. In diesem Sinne reiht sich die *Modern Apprenticeship* offensichtlich dort in das NVQ-System ein, wo auf formalisierte Strukturen der Erstausbildung und weniger auf die prinzipielle Offenheit der Nach- und Re-Qualifizierung gesetzt wird. Anfang Mai 1998 wurden in England und Wales knapp 120.000 Teilnehmer an der *Modern Apprenticeship* gezählt und damit 43% mehr als noch im Vorjahr (ebd., S. 179). Dies läßt auf eine positive Resonanz und Akzeptanz der neuen Lehrlingsausbildung schließen.

Nichtsdestoweniger ist diese quantitative Entwicklung nicht frei von Problemen: So gibt es Studien, die Zielerreichungsdefizite im Zusammenhang mit der *Modern Apprenticeship* belegen. Demnach ist es bislang nicht gelungen, die Lehre für weibliche Schulabgänger attraktiver zu machen. Noch gravierender erscheint der selektive Charakter der *Modern Apprenticeship* im Hinblick auf einzelne Branchen: So wird die *Modern Apprenticeship* auch dort erfolgreich praktiziert, wo bereits die traditionelle Lehre ihren festen Platz hatte, nämlich im Maschinenbau und im Schiffsbau. Während bei den NVQs der unteren beiden Niveau-Stufen der primäre Dienstleistungssektor dominiert und es sich didaktisch gesehen um Kurzausbildungen bzw. betriebsspezifische Trainee-Programme einschließlich des staatlichen Jugendausbildungsprogramms handelt, sucht sich auch die höher angesiedelte *Modern Apprenticeship* offenbar ihren spezifischen Ort im Beschäftigungssystem. Angesichts dieser Segmentierungstendenz ist es mehr als fraglich, ob es sich bei der „neuen Lehrlingsausbildung“ wirklich um ein Ameliorisierungsprojekt handelt. Tatsache ist, daß wir es auch hier offenbar mit einem Qualifizierungsansatz zu tun haben, der in sich fragmentiert erscheint und dessen qualitative Homogenität keineswegs gesichert

sein dürfte. Nicht zuletzt muß die Anbindung an den NVQ-Ansatz zu Denken geben, der die *Modern Apprenticeship* faktisch in einen Spagat zwischen Input- und Output-Orientierung zwingt (FULLER/UNWIN 1998, S. 163). ERTL verweist darauf, daß trotz der Zugrundelegung von Ausbildungsplänen „weder Unterrichtsmethoden, Lehr-/Lernmittel, noch der zeitliche Ablauf der Ausbildung geregelt“ seien (ERTL 1998, S. 183). Damit steht die *Modern Apprenticeship* in einer zumindest partiellen Abhängigkeit von den Problemlagen innerhalb des NVQ-Systems. Deshalb überrascht nicht, daß die hohen Erwartungen im Hinblick auf die Realisierung international konkurrenzfähiger beruflicher Abschlußniveaus bislang nicht Wirklichkeit geworden sind (GRAY/MORGAN 1998). Vieles deutet darauf hin, daß die Reaktivierung der Lehre nicht mit der Einschränkung betrieblicher Handlungsspielräume gepaart wurde (VICKERSTAFF 1998, S. 220 f.), die unter komparativer Perspektive gerade von englischen Autoren als zentrale Voraussetzung einer funktionierenden Lehrlingsausbildung angesehen wird (RAGGATT 1988; GRAY/MORGAN 1998; RYAN 1999b).

4. Schlußbetrachtung

Sowohl unter Berücksichtigung der einschlägigen soziologischen Kennzeichnungen der Wirkungszusammenhänge zwischen dem deutschen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem (die auf die Integrations- und Sozialisationsfunktion von Berufen verweisen) wie auch in Anbetracht der (zumindest latenten) Beharrungskraft des präskriptiven Berufsgedankens überrascht es nicht, wenn – nicht nur von der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik – die „Verfestigung des Berufsprinzips als Bezugspunkt der Berufsausbildung“ (KUTSCHA 1992, S. 539), und nicht die duale Lernortstruktur, als charakteristisch für die deutschen berufspädagogischen Verhältnisse herausgestellt wird. Ihr wird grundsätzlich auch Rechnung getragen, wenn es um die kritische Einschätzung des internationalen Adaptionspotentials des deutschen dualen Systems geht: LIPSMEIER verweist darauf, daß zwar das Prinzip der Dualität national wie international „nach wie vor Konjunktur hat“ (LIPSMEIER 1999, S. 103), der eigentliche substantielle Anpassungsdruck jedoch von den nicht-beruflich strukturierten, „modularisierungsoffenen“ Berufsbildungssystemen anderer Länder – hier wäre England zuallererst zu nennen – ausgehe.

Mit Blick auf die deutsche Berufsausbildung von einem „organisierenden Prinzip“ in Gestalt des Berufsprinzips zu sprechen (DEISSINGER 1998), welches sich in Anlehnung an die Typologie der „Qualifizierungsstile“ als „Zusammenhang“ darstellen läßt, erweist sich unter Bezugnahme auf die „organisierenden Prinzipien“ anderer Länder als legitim. Zieht man England als „Vergleichsobjekt“ heran, so kristallisieren sich die folgenden allgemeinen Kennzeichnungen des ordnungspolitischen und des didaktischen Gestaltungsraums in der Vergleichsbetrachtung als konstituierend für Beruflichkeit heraus:

- *Beruflichkeit manifestiert sich in der reliablen Strukturierung des institutionell-organisatorischen Rahmens der Berufsausbildung (ordnungspolitisch-organisatorischer Aspekt).* – Auffällig ist in der deutsch-englischen Vergleichsperspektive die im angelsächsischen Raum omnipräsente Heterogenität auf

der Makroebene (der Systemangebote) der Berufsausbildung. Diese wurzelt in der betrieblichen Heteronomisierung der Berufsausbildung, die wiederum durch den nur randständig in Erscheinung tretenden öffentlich-staatlichen Faktor erklärt werden kann. Dies bedeutet, daß die ausbildenden Betriebe letztendlich über die Gewährleistung der Marktgängigkeit des Qualifizierungsergebnisses selbst entscheiden. Und selbst dort, wo von einem einheitlichen Berechtigungswesen gesprochen werden kann, bleiben aufgrund des Bekenntnisses zur modular-flexiblen Ausrichtung von Bildungs- und Erwerbsbiographien beliebige Formen und Inhalte der Qualifizierung keinesfalls ausgeschlossen. Vielmehr dürften sie nach wie vor im betrieblichen Sektor weitgehend an der Tagesordnung sein.

- *Beruflichkeit manifestiert sich in der überbetrieblichen Universalisierung und Standardisierung von Arbeitsqualifikationen, die sich als prinzipiell „unteilbar“ und „ganzheitlich“ strukturiert erweisen (didaktisch-curricularer Aspekt).* – Auch auf der Mikroebene (der didaktisch-curricularen Gestaltung) lassen sich im englischen Bereich nicht-universelle, heterogene Strukturen der Ziel- und Inhaltsorientierung beruflicher Bildung ausmachen. Als besonders problematisch muß im Zusammenhang mit den NVQs der Sachverhalt angesehen werden, daß es offensichtlich zu einer Expansion von Berufsbildungsaktivitäten lediglich auf den unteren Ebenen gekommen ist (ROBINSON 1996, S. 34). Nach unserer Erkenntnis manifestiert sich auch hier die „funktionale Logik“ des Beschäftigungswesens. Letztere muß verantwortlich dafür gemacht werden, daß dem modular strukturierten Qualifizierungsprozeß die für das deutsche System charakteristische curriculare Normierung nicht zwingend unterlegt ist, die eine systematische Verkoppelung von Lernprozeß und Lernergebnis erlauben würde.

Daß sich insgesamt von einer nicht zu leugnenden Funktionalität von Berufen als Strukturbildern wie auch als sozialen Stabilisierungsmustern im Hinblick auf gesellschaftliche Reproduktionsprozesse sprechen läßt, haben jüngst KONIETZKA und LEMPERT anhand empirischer Evidenzen aus Kohortenuntersuchungen deutscher Schulabgängerjahrgänge nachgewiesen: Nicht nur kann mit Blick auf die Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1920-1960 davon gesprochen werden, daß die Lehre gleichsam zum „Bestandteil der Normalbiographie“ von drei Vierteln der deutschen Jugendlichen wurde; vielmehr gelangen die Autoren zu dem Resümee, „daß in der empirischen Wirklichkeit keine ernsthaften Anzeichen einer zunehmenden ‚Entberuflichung‘ von Erwerbsmustern festzustellen sind“ (KONIETZKA/LEMPERT 1998, S. 334). Wir wollen uns der Einschätzung anschließen, daß die „potentiell negativen Folgen einer Abkehr vom Berufsprinzip“ für das Individuum vermutlich „weit gravierender einzuschätzen“ sein dürften als ihr vermeintlicher Nutzen. Dies lege der Blick auf jene Länder nahe, in denen „jene Verwerfungen beim Übergang in das Beschäftigungssystem, die in der Bundesrepublik heiß diskutiert werden, teilweise längst Realität geworden“ seien (ebd., S. 337). Zu diesen Ländern gehört England. Sein Festhalten an einem „funktionsorientierten Qualifizierungsstil“ unter dem Diktat „marktwirtschaftlicher Prinzipien“ (WEST/PENNEL/EDGE 1998) scheint jedoch trotz teilweise gravierender institutioneller Modifizierungen des Berufsbildungssystems nach wie vor für die Kon-

tinuität traditioneller Gestaltungswege und nationaltypischer Lösungsperspektiven im Bereich der beruflichen Bildung zu sprechen.

Literatur

- ALTHOFF, H.: Der Übergang in die betriebliche Berufsausbildung, 1977-1997. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28 (1999) 1, S. 7-11.
- BAETHGE, M.: Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? Zur aktuellen Debatte über Ausbildungs- und Arbeitsorganisation in der Bundesrepublik. In: W. WITTMER (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld 1996, S. 109-124.
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998), S. 461-472.
- BECK, K.: Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In: M. LIEDTKE (Hrsg.): Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn 1997, S. 351-369.
- BECK, U./BRATER, M.: Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe, Frankfurt a.M. 1978.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977.
- BLANKERTZ, H.: Zum Begriff des Berufes in unserer Zeit. In: ders. u.a. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl., Essen 1968, S. 23-41.
- BRATER, M.: Die Aktualität der Berufsproblematik und die Frage nach der Berufskonstitution. In: K.M. BOLTE/E. TREUTNER (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie. Frankfurt a.M. 1983, S. 38-61.
- CALLENDER, C. et al.: National and Scottish Vocational Qualifications: Early Indications of Employers' Take-up and Use. Brighton 1993.
- COCKETT, M.: Vocationalism and Vocational Courses 14-16. In: R. HALSALL/M. COCKETT (Hrsg.): Education and Training 14-19: Chaos or Coherence? London 1996, S. 33-49.
- CROSS, M.: The Role of the National Council for Vocational Qualifications. In: C. CHITTY (Hrsg.): Post-16 Education. Studies in Access and Achievement. London 1991, S. 167-176.
- DEBLING, G.: The Employment Department/Training Agency Standards Programme and NVQs: Implications for Education. In: J.W. BURKE (Hrsg.): Competency Based Education and Training. London 1990, S. 77-94.
- DEISSINGER, Th.: Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg 1992.
- DERS.: The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: A Comparative View. In: Compare. A Journal of Comparative Education 24 (1994), S. 17-36.
- DERS.: Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995), S. 367-387.
- DERS.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.
- DEISSINGER, Th./GREULING, O.: Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90 (1994), S. 127-146.
- DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY (DTI): Competitiveness – Forging Ahead (White Paper). London 1995.
- ERTL, H.: Modern Apprenticeship Scheme – Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 13 (1998), S. 171-189.
- EULER, D.: Berufsbildung in England im Spannungsfeld ökonomischer und sozialer Entwicklungen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 3 (1988), S. 117-137.
- DERS.: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn 1998.
- EYRAUD, F./RYCHENER, F.: A Societal Analysis of New Technologies. In: P. GROOTINGS (Hrsg.): Technology and Work: East-West Comparison. London 1986, S. 209-230.

- FULLER, A./UNWIN, L.: Reconceptualising Apprenticeship: Exploring the Relationship Between Work and Learning. In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 153–171.
- GEISSLER, K.A.: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 19 (1991), S. 68–77.
- GEORG, W.: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: W.-D. GREINERT u.a. (Hrsg.): *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt. Baden-Baden 1997*, S. 65–93.
- GEORG, W./SATTEL, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: R. ARNOLD./A. LIPSMEIER (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995*, S. 123–141.
- GONON, PH.: Die Qualifikationsdebatte im angelsächsischen Raum mit besonderer Berücksichtigung Englands. In: ders. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996*, S. 24–30.
- GOSPEL, H.: The Revival of Apprenticeship Training in Britain? In: *British Journal of Industrial Relations* 39 (1998), S. 435–458.
- GRAY, D./MORGAN, M.: Modern Apprenticeships: Filling the Skills Gap? In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 123–134.
- GREINERT, W.-D.: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 40 (1988), S. 145–156.
- DERS.: Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung. Über die Grenzen eines pädagogischen Konzeptes. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1994), S. 389–395.
- HARNEY, K.: Beruf ist Lebensperspektive. In: *Der berufliche Bildungsweg o.Jg.* (1998) 3, S. 2–4.
- HARNEY, K./STORZ, P.: Strukturwandel beruflicher Bildung. In: D.K. MÜLLER (Hrsg.): *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln 1994*, S. 353–381.
- HEIDENREICH, M.: Verallgemeinerungsprobleme in der international vergleichenden Organisationsforschung. In: M. HEIDENREICH/G. SCHMIDT (Hrsg.): *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991*, S. 48–66.
- HODGSON, A./SPOURS, K.: From the White Paper to the Dearing Report: A Conceptual and Historical Framework for the 1990s. In: dies. (Hrsg.): *Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems. London 1999a*, S. 4–24.
- DIES.: Modularization and the 14-19 Qualifications System. In: dies. (Hrsg.): *Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems. London 1999b*, S. 105–120.
- HYLAND, T.: Behaviourism and the Meaning of Competence. In: PH. HODKINSON/M. ISSITT (Hrsg.): *The Challenge of Competence: Professionalism through Vocational Education and Training. London 1995*, S. 44–57.
- JESSUP, G.: *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London 1991.*
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften/EUROSTAT/CEDEFOP: *Schlüsselszahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union. Luxemburg 1997.*
- KONIEZTKA, D./LEMPERT, W.: Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1998), S. 321–339.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (1992), S. 535–548.
- DERS.: „Regulierte Pluralität“ – Entwicklungspfade aus der Sackgasse des Dualen Systems. In: *Die berufsbildende Schule* 50 (1998), S. 256–260.
- LIPSMEIER, A.: Berufsbildung in Europa. In: *Die berufsbildende Schule* 51 (1999), S. 103–107.
- LUTZ, B.: Die Grenzen des „*effet sociétal*“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: M. HEIDENREICH/G. SCHMIDT (Hrsg.): *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991*, S. 91–105.
- LUTZ, B./VELTZ, P.: Maschinenbauer versus Informatiker – Gesellschaftliche Einflüsse auf die fertigungstechnische Entwicklung in Deutschland und Frankreich. In: K. DÜLL/B. LUTZ (Hrsg.): *Technikentwicklung und Arbeitsteilung im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M. 1989*, S. 213–285.
- MANSELL, J.: The Role of the Further Education Sector in Post-16 Education, In: C. CHITTY (Hrsg.): *Post-16 Education. Studies in Access and Achievement. London 1991*, S. 113–123.
- MAURICE, M.: 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 (Hrsg.): *Vocational Training. International Perspectives. Laval/Quebec 1993*, S. 43–69.
- MAURICE, M./SELLIER, F./SILVESTRE, J.-J.: Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effektes. In: *Soziale Welt* 30 (1979), S. 295–327.

- MAURICE, M./SORGE, A./WARNER, M.: Societal Differences in Organizing Manufacturing Units: A Comparison of France, West Germany, and Great Britain. In: *Organization Studies* 1 (1980) 1, S. 59–86.
- MÜLLER, K./HÄUSSLER, J./SONNEK, W.: Die neuen Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe). Köln 1997.
- MÜLLER-ARMACK, A.: Genealogie der Wirtschaftsstile. Die geistesgeschichtlichen Ursprünge der Staats- und Wirtschaftsformen bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Stuttgart 1944.
- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS: NVQ – A Brief Guide. London o.J.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA): Qualifications and Curriculum Authority. An Introduction. London 1997.
- RAGGATT, P.: Quality Control in the Dual System of West Germany. In: *Oxford Review of Education* 14 (1988), S. 163–186.
- RICHARDSON, R. W.: Work-based Learning for Young People: National Policy, 1994–1997. In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 225–246.
- ROBINSON, P.: Rhetoric and Reality: Britain's New Vocational Qualifications. London (Centre for Economic Performance/London School of Economics) 1996.
- ROESSLER, W.: Die historische Dimension der heutigen Berufsbildung. In: *Bildung und Erziehung* 26 (1973), S. 343–358.
- RUTH, K.: Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – U.S.A. Berlin 1995.
- RYAN, P.: The Embedding of Apprenticeship in Industrial Relations: British Engineering, 1925–1965. In: P. AINLEY/H. RAINBIRD (Hrsg.): *Apprenticeship. Towards a New Paradigm of Learning*. London 1999a.
- DERS.: The Institutional Attributes and Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries (Manuscript) 1999b.
- SENGENBERGER, W.: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M. 1987.
- SNELL, K.D.M.: The Apprenticeship System in British History: The Fragmentation of a Cultural Institution. In: *History of Education* 25 (1996), S. 303–321.
- TWINING, J.: Vocational Education and Training in the United Kingdom. Ed. by the European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg 1993.
- VICKERSTAFF, S.H.: The Delivery of Modern Apprenticeships: Are Training and Enterprise Councils the Right Mechanism? In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 209–224.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. 4., erneut durchges. Aufl., Tübingen 1973, S. 146–214.
- WEST, A./PENNELL, H./EDGE, A.: Die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien in das Berufsbildungssystem von England und Wales. In: *CEDEFOP-Berufsbildung* 5 (1998) 1, S. 44–53.
- WOLF, A.: Vocational Qualifications in Europe: The Emergence of Common Assessment Themes. In: L. BASH/A. GREEN (Hrsg.): *Youth, Education and Work (World Yearbook of Education 1995)*. London 1995, S. 137–148.
- ZABECK, J.: Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs. In: L. BEINKE (Hrsg.): *Zwischen Schule und Berufsbildung*. München 1983, S. 27–46.
- DERS.: Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffs. In: ders.: *Didaktik der Berufserziehung*. Heidelberg 1984, S. 26–41.
- DERS.: Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value (Manuskript) 1998.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität Konstanz,
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Statistik, Fach D 127, 78457 Konstanz

Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes

Verständigungsprobleme im globalen Dorf

Fachdolmetscher für Berufspädagogik sind nicht zu beneiden. Wie übersetzt man ‚berufliche Handlungskompetenz‘ ins Chinesische? Ist ein ‚master baker‘ oder ein ‚maestro de panadería‘ tatsächlich ein *Bäckermeister*? Wie erklären Sie einem Kolumbianer die Sinnhaftigkeit einer dreijährigen Ausbildung für Floristinnen oder Kanalbauer? Einer Marokkanerin den Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz?

Der mit der Globalisierung der Warenbeziehungen einhergehende Modernisierungsdruck führt zusammen mit den wachsenden Austausch- und Kooperationsbeziehungen der Wirtschaft sowie den immens erweiterten Möglichkeiten der ortsunabhängigen Kommunikation dazu, daß sich in den letzten Jahrzehnten eine transnationale Diskussion über Fragen der Qualifizierung von Humankapital in bisher nicht bekanntem Ausmaße entwickelt hat. Gleichzeitig zwingen supranationale Kooperationen, etwa im Rahmen der EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT oder des MERCOSUR, dazu, sich mit der Frage der gegenseitigen Anerkennung oder zumindest Transparenz von (Aus-)Bildungsabschlüssen auseinanderzusetzen und – in der Konsequenz – die Unterschiedlichkeit der Ausbildungsstrukturen in anderen Ländern wenigstens zur Kenntnis zu nehmen. Austausch über nationale Grenzen hinweg ist für viele Berufsbildungsexperten zur Routine geworden, zu einer Routine freilich, die durchaus Stolperstricke in sich bergen kann.

In gewisser Weise irritierender ist die Situation dadurch geworden, daß in den letzten Jahren die Selbstverständlichkeit erodierte, mit der das duale System sich als überlegen präsentieren konnte. Deutsche Experten befinden sich nicht mehr überall in der kommoden Lage, über die Errungenschaften der modernen Welt und des Sozialstaates vor einem staunenden andächtigen Publikum lediglich berichten zu müssen. Die weltpolitischen, ökonomischen und arbeitskulturellen Brüche der letzten zwanzig Jahre stellen die Linearität des industriellen Entwicklungspfades und damit auch die Ziele und Schrittfolgen bei der Modernisierung der beruflichen Bildung in Frage und konfrontieren internationale Experten mit der Notwendigkeit, das deutsche Modell nicht mehr nur verkaufen, sondern auch begründen und legitimieren zu müssen.

Verständnisschwierigkeiten, die dabei auftreten, sind nur oberflächlich gesehen Übersetzungsprobleme von einer Sprache in eine andere. Sie treten auch dann auf, wenn alle Beteiligten englisch sprechen, ja sogar dann, wenn die Gesprächspartner dieselben Begrifflichkeiten benutzen. Die Schwierigkeit liegt offensichtlich unterhalb der rein lexikalischen Ebene und betrifft Konnotatio-

nen und kulturelle Kontexte, die durch die Übersetzung nur mangelhaft erschlossen werden. In den folgenden Abschnitten soll dies am Beispiel des Schlüsselbegriffes ‚Beruf‘ und dem Versuch seiner Übersetzung in den latein-amerikanischen Kulturraum deutlich gemacht werden.

1. Die besondere Unverständlichkeit des Begriffs „Beruf“

Was Deutsche meinen, wenn sie Beruf sagen

Gleich, ob Verfechter oder Kritiker, wenn es um den Beruf geht, werden deutsche Berufspädagogen ernst und nicht selten pathetisch. Die Einzigartigkeit des deutschen Modells, das durch Ausbildung erreichbare Maß an Bildung (Menschenbildung!) und politischer Mündigkeit, der soziale Status und die persönliche Identität des Berufsinhabers sowie nicht zuletzt die der Berufspädagogen selbst – alles dieses ist ohne ‚Beruflichkeit‘ offenbar nicht zu erklären; ebenso übrigens, wie sich im Gegenzug auch eine heftige Kritik an allzu rigiden und innovationshinderlichen Strukturen, der mangelnden Flexibilität und dem ideologischen Überbau des Berufskonstruktes entfacht. In der deutschen Verwendung des Begriffes *Beruf* schwingt erkennbar mehr mit, als die klassische Definition MAX WEBERS von der „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (WEBER 1972, S. 80), zugrunde legt.

Dem erlernten Beruf als Ensemble bestimmter Qualifikationen und normativer Orientierungen steht auf Seiten des Arbeitsmarktes ein Set von Erwartungsmustern entgegen, das durch gesellschaftliche Arbeitsteilung und arbeitsplatzspezifische Organisationsmuster geprägt ist. Charakteristisch für die üblicherweise an Berufsinhaber gestellten Erwartungen sind der umfassende Anspruch sowohl an seine Kompetenzen (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz) als auch an die Flexibilität seiner Arbeit.¹ Sein Beruf soll den Arbeitenden dazu befähigen, in neuen, bislang unbekanntem Situationen dynamisch handlungsfähig zu bleiben sowie an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eines bestimmten Betriebes einsatzfähig zu sein. Im Gegenzug sind mit dem Erwerb eines Berufes für den Berufstätigen auch die für alle transparenten Grenzen seiner Einsatzfähigkeit und -möglichkeit sowie der Einkommenschancen vordefiniert (KLOAS 1997, S. 22 f.). Zu den zahlreichen Bedeutungsfacetten, die mit dem Beruf verbunden sind, gehören neben diesen formalen Aspekten auch historisch und kulturell verwurzelte Werthaltungen. Seit der Reformation wird an den *Beruf* mit seiner Konnotation von *Berufung* der Anspruch gerichtet, einerseits für die Gemeinschaft sinnvolle Aufgaben bereitzustellen (soziale Berufung) und gleichzeitig eine gewisse innere Erfüllung und Identifikation des Berufstätigen mit seiner Aufgabe zu ermöglichen (innere Berufung). Gemäß seines handwerklich-zünftlerischen Ursprungs soll der Beruf nicht nur in die Arbeits- sondern auch in die Lebenswelt des Erwachsenen

1 Den rund 500 dual und schulisch vermittelten Ausbildungsberufen stehen ca. 30.000 Tätigkeitsberufe gegenüber (KLOAS 1997, S. 22).

einführen. Diese beiden Seiten des Beruflichkeitskonzeptes werden durch die Zuweisung von Einkommens- und Statuschancen gleichsam verklammert und verweisen auf die gesellschaftliche Integrationsfunktion des Berufes.

Der Beruf als Ordnungsschema bündelt Verhaltensmuster und bietet sozial-kulturelle Vorlagen für erwartbare Biographieverläufe, denn auch wenn die Gültigkeit einer ‚Normalbiographie‘ als einer linearen Abfolge aus Schulbildung, Ausbildung und ununterbrochener Berufstätigkeit im Vollzeitverhältnis inzwischen für viele Menschen nicht mehr gegeben ist (OSTERLAND 1990), so bildet Beruflichkeit in Deutschland nach wie vor die Folie, auf der Biographien – so *patchwork*artig sie auch sein mögen – konstruiert werden.

Die relative Geschlossenheit des Berufskonzeptes begünstigte in den deutschsprachigen Ländern die Entwicklung eines Ausbildungssystems in besonderer Weise. Das duale Berufsbildungssystem verbindet in seiner heutigen Form nicht nur die Ausbildungsorte Schule und Betrieb, sondern schließt auch Kammern, Innungen, Verbände und staatliche Stellen sowie diverse Mechanismen zur Regulation und Steuerung des Ausbildungsgeschehens mit ein. Doch diese Institutionalisierung der beruflichen Bildung stellt nur die formale, bürokratische Gestalt eines in Jahrhunderten gewachsenen Systemzusammenhanges dar.

„Nicht die imaginäre Dualität der Lernorte ist der harte Kern des sog. dualen Systems, sondern die Verfestigung des Berufsprinzips als Bezugspunkt der Berufsausbildung bei zunehmender Flexibilität der Lernortkonfigurationen und Lernarrangements auf der Ebene der Umsetzungen von Ausbildungsordnungen.“ (KUTSCHA 1992, S. 531)

HARNEY (1997) beschreibt ausführlich, auf welche Weise die „unterschiedlichen Systeme und Systemgeschichten“ (S. 210) mittels des Berufes und der Berufsbildungstheorie miteinander verschränkt und verkoppelt wurden und welche zentrale Rolle das handwerkliche Berufs- und letztlich auch Nationaletos in diesem Prozeß spielte.

„Die Tradition der handwerklichen Beruflichkeit schloß an ein neoständisches Gesellschaftsbild an, das in den bürgerlichen Eliten des Kaiserreichs – und zwar sowohl im katholischen Ordnungsdenken wie auch im Protestantismus – stark verbreitet war. Die handwerkliche Berufsgesinnung galt als Gegenhalt zu Arbeitsteilung und Spezialisierung. Die Berufspädagogik knüpfte an diesen Sachverhalt lediglich an.“ (HARNEY 1997, S. 214)

Beruf als kommunikative Kategorie, so zeigen HARNEY/STORZ (1994), konstituiert einen sowohl von der Schule als auch vom Betrieb differenten Sinnzusammenhang, der es ermöglichte, Probleme des Arbeitsmarktes und des Bildungswesens aus berufsbezogener Sicht wahrzunehmen, zu beurteilen und zu lösen. Selbst dort, wo – wie in der Weiterbildung – Beruflichkeit keine gesetzlich verbindliche Verpflichtung mehr darstellt, dient der Beruf als Ordnungsschema und Orientierungsmaßstab.

Freilich war die Sinncodierung Beruf von Beginn an auch umstritten (LIPSMAYER 1998). Zunächst wandten sich die Kritiker vor allem gegen die – von ihnen als ideologisch kritisierte – Verbrämung des Berufes als *Berufung* und als uneingelöstem Versprechen von Bildung und Selbstentfaltung in realen Arbeitsverhältnissen, die im besten Fall Erwerb sichern könnten, ansonsten jedoch vor allem die Vernutzung von Arbeitskraft zugunsten des Unternehmers

bewirkten. Heute entzündet sich die Kritik vielfach an den Dysfunktionalitäten, die das Konzept vermeintlich oder real für eine Modernisierung von Arbeitsorganisation und Produktionstechnologie in sich birgt. Insbesondere die Einführung enthierarchisierter, team- und aufgabenorientierter Organisationsstrukturen scheint durch die berufliche Schneidung von Arbeitsaufgaben behindert zu sein. So urteilen KERN und SABEL:

„Immer erweist sich also [...] die Orientierung am Berufsmodell, als höchst ambivalenter Sachverhalt: Einerseits unterfüttert berufliche Kompetenz die Aufgabenintegration und macht sie dadurch erst praktisch möglich. Andererseits verfestigt berufliche Kompetenz ein Denken in Kategorien primärer Zuständigkeit, und es ist eben diese zweite Seite von Kompetenz, die heute die Implementation des Integrationsprinzips auf allen Ebenen der Organisation behindert.“ (KERN/SABEL 1994, S. 613)

Die berufliche Organisation von Arbeit birgt offenbar die Gefahr von Rigiditäten, die im Zuge der Einführung neuer Produktions- und Arbeitsorganisationskonzepte zu Diskussionen um die *Entberuflichung* von Arbeit geführt haben (KUTSCHA 1992; GEISSLER 1991; GEORG/ARNOLD 1993; LIPSMEIER 1998; LISOP 1996). Inwieweit die berufliche Verfaßtheit des Arbeitsmarktes und damit das deutsche Produktionsmodell sowie – in der Folge – das duale System tatsächlich langfristig überdauern wird, dies ist Gegenstand einer lebhaft geführten Debatte (GEISSLER 1994; GEORG/SATTEL 1995; KERN/SABEL 1994; LUTZ 1992), die an dieser Stelle nicht ausgebreitet werden soll. KERN und SCHUMANN als ursprüngliche Apologeten eines berufsorientierten arbeitsorganisatorischen Fortschritts halten jedenfalls die Entscheidung zwischen dem deutschen („Hochqualitäts-, Hochqualifikations-, Hochlohn-“) und dem amerikanischen („Niedriglohn-, Niedrigqualifikations-, Preiswettbewerbs-Modell“) noch für offen (KERN/SCHUMANN 1998).

Festzuhalten ist jedenfalls: Wenn Deutsche *Beruf* sagen, so meinen sie ein Ordnungsmuster zur Regelung von Ausbildung und Arbeitsmarkt, welches umfassende sozialisatorische, biographische, qualifikatorische, statusbezogene und soziale Konsequenzen in sich birgt. Die Regelung dessen, was als Beruf bezeichnet werden kann, und die Erwartungen, welche Arbeitnehmer und Arbeitgeber legitimerweise mit ihm verknüpfen, sind institutionell und sozial vortstrukturiert.

Dennoch – oder eben deshalb – besteht in Deutschland ein wachsendes Bewußtsein für die durch den Beruf mit verursachten Friktionen auf dem Arbeitsmarkt und in der Ausbildungsorganisation. Insbesondere die Einbindung Deutschlands in die Europäische Union weckt die Befürchtung, es würden nunmehr Anpassungsleistungen auf Seiten des deutschen Arbeits- und Ausbildungsmarktes notwendig, die das Berufskonzept in seinem Kern gefährden (LIPSMEIER 1999).

Übersetzungsversuche

Berufspädagogische Thesauri übersetzen ‚Beruf‘ in der Regel mit ‚*occupation*‘ oder ‚*profession*‘ ins englische (CEDEFOP 1986, S. 23 sowie 1992, S. 109) und differenzieren dann weiter aus. So dekliniert das ‚*Glossary of Labour Market*

Terms and Standard and Curriculum Development Terms' der EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (1997, ohne Seitenangabe) den Begriff ‚Profession‘² wie folgt durch:

„Regulated profession

A profession where entry is formally controlled by certification of the appropriate skills, and sometimes by further regulation too. The further regulation sometimes relates to a period of pupillage [time spent as a trainee] or apprenticeship.

DE: reglementierte Berufe

Learned profession

In English, a learned profession is one which requires academic qualifications and higher level skills and which has strict entry criteria controlled, at least in part, by an institution drawn from practitioners of the profession. The traditional learned professions were medicine, law and the church.

DE: akademischer/gehobener Beruf“

Der deutsche Begriff *Beruf* enthält offensichtlich zwei separat zu übersetzende Bedeutungsanteile, nämlich zum einen die akademische Variante der Profession und zum anderen nicht-akademische Berufsformen. Die berufssoziologische Forschung in Deutschland legt zur Beschreibung und Abgrenzung von *Professionen* eine ganze Liste von Merkmalen vor.³ Zur Kritik an dieser Konzeption vgl. auch OEVERMANN 1996. Aufgezählt werden insbesondere (GREINERT 1978; TENORTH 1977):

- *Occupation*: Professionen sind als Vollzeitberufe Laien nicht zugänglich.
- *Calling* bzw. berufsethische Orientierung: Professionen sind nicht nur Mittel zur Sicherung des Erwerbs, sondern werden auch von spezifischen normativen Werthaltungen gestützt. Professionsangehörige unterstellen ihr Arbeitshandeln einer besonderen Berufsethik.
- *Organization*: Der Zugang zu Professionen und die Qualitätskontrolle der Ausübung wird durch Berufsorganisationen selbst geregelt. Diese Organisationen bearbeiten zusätzlich Aufgaben der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessenvertretung ihrer Mitglieder und sichern die berufliche Kompetenz ihrer Mitglieder über die Regulation der Aus- und Weiterbildung.
- *Education*: Professionswissen wird in langen, systematisch organisierten und spezialisierten Ausbildungsprozessen erworben.
- *Service Orientation*: Professionen bearbeiten Probleme, die für die Gesellschaft von Bedeutung sind und können die Wichtigkeit dieser „Dienstleistung“ nach außen vermitteln.
- *Autonomy*: Als Experten und Inhaber eines komplexen, von außen kaum nachvollziehbaren Spezialwissens verfügen Inhaber einer Profession über weitreichende Entscheidungs- und Verfügungsmacht und zwar sowohl in ihrer Beziehung gegenüber dem Klienten als auch als Berufsgruppe gegenüber externer Kontrolle.

2 „The occupation which someone follows. An occupation defined in terms of the range of jobs which require particular certificated knowledge or skills of the worker before such jobs can be held = freier Beruf, akademischer Beruf“ (EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, ohne Seite).

3 Zur Kritik an dieser Konzeption vgl. auch DEVERMANN 1996

Als Prototypen der Professionen gelten international die Medizin, die Theologie und Jura, doch in Deutschland, das dürfte aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein, besitzen auch nicht-akademische Berufsgruppen, die durch die Industrie- und Handelskammern vertreten werden, zentrale Charakteristika der Professionen. Eben dies ist in Lateinamerika anders.

Was Lateinamerikaner verstehen, wenn sie Beruf hören

In den Ländern der südlichen Hemisphäre wird begrifflich zwischen einer „*profesión*“ mit den – oben beschriebenen – typischen Merkmalen akademischer Professionen und dem nicht-akademischen „*oficio*“ unterschieden. Während Angehörige von Professionen in Kammern und Berufsgenossenschaften organisiert sind und mit dessen Hilfe auch formale Zugangsregelungen festsetzen können, sind Angehörige von ‚oficios‘ im besten Falle über Gewerkschaften, häufig aber auch nur informell vertreten. Auch die Aufstiegsmöglichkeiten und Karriereverläufe sind bei der letzteren Gruppe kaum geregelt und vorhersehbar. Für die Ausübung einer „*profesión*“ ist in der Regel eine universitäre Ausbildung erforderlich, für ein „*oficio*“ qualifizieren kürzere, häufig kaum formalisierte Ausbildungsgänge. Auf der mittleren Qualifizierungsebene, die funktional der dualen Berufsbildung in Deutschland entspricht, wird zwischen „*formación*“ und „*capacitación*“ differenziert.⁴

Formación Profesional

Formación oder auch *Formación Profesional* findet an beruflichen Sekundarschulen in der Regel in vollzeitschulischer Form statt. Sie qualifiziert (jedenfalls als formale Möglichkeit) sowohl für den Zugang zur Hochschule als auch für sogenannte Technikerpositionen (*Técnico*) im Arbeitsleben und damit potentiell sowohl für die Ausübung eines ‚*oficio*‘ wie auch für die Weiterqualifizierung in Richtung auf eine ‚*profesión*‘. Die beruflichen Sekundarschulen unterstehen Bildungsministerien bzw. diesen untergeordnete Verwaltungseinheiten. Auf internationaler Ebene sind Institutionen wie die UNESCO (bzw. deren Abteilung UNEVOC) oder die Weltbank mit Fragen der Berufsbildung an Sekundarschulen befaßt.

Unter dem Einfluß staatszentristischer Entwicklungsstrategien und der Humankapitaltheorie wurde in den 50er und 60er Jahren in vielen Ländern Lateinamerikas die Ausdehnung der Sekundarschulen und Universitäten aus der Überzeugung heraus empfohlen, mit der Expansion der höheren Bildungswege einen vorgezeichneten Weg des sozialen Wandels hin zu Industrialisierung und Moderne zu beschreiten. Die bevorzugte Unterstützung der beruflichen Schulbildung war von der Hoffnung getragen, berufliche Sekundarschulen könnten über die Vermittlung arbeitsbezogener Fähigkeiten und eine entsprechende Sozialisation zur Schaffung einer eigenständigen *Kultur der Handarbeit* beitragen. Gleichzeitig könne der Ausbau der – in vielen Fällen doppeltqualifizieren-

4 Auf eine Darstellung der quantitativ ebenfalls sehr bedeutsamen Ausbildung im und für den informellen Wirtschaftssektor wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. hierzu CLEMENT 1998).

den – beruflichen Schulen den tertiären Bildungssektor entlasten (WORLD BANK 1990, S. 45).

Doch dieser letztlich artifizielle Versuch, die Bildungsströme in Richtung Arbeitsmarkt umzulenken, knüpfte nicht in ausreichendem Maße an die Vorstellungsmuster und Sinnorientierungen der Bildungsnachfrager an. Diese sahen in beruflichen Sekundarschulen nach wie vor eine *zweite Wahl* für solche Schüler, denen – aus welchen Gründen auch immer – der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen verschlossen blieb. Die Ausbildung einer eigenständigen *blue-collar*-Identität unterblieb. Die Orientierung auf das nur verhinderte Bildungsziel ‚*akademische Bildung*‘ bzw. auf die Ausübung einer ‚*profesión*‘ blieb letztlich ungebrochen; ein inhaltliches Interesse am erlernten Beruf entstand selten.

„Surveys show that students in vocational schools and training are often poorly motivated and try very hard to get reassigned to nonvocational, general courses that promise more desirable educational and employment opportunities[...]“ (MIDDLETON et. al. 1993, S. 63).

Auch die interne Effizienz⁵ und das Leistungsniveau der vorgeblich doppelt-qualifizierenden Schulen blieben weit hinter den Erwartungen zurück, eine Entwicklung, die offenbar insbesondere durch die hohen Einrichtungs- und Unterhaltskosten schulischer Berufsausbildung, das Übergewicht der allgemeinbildenden Fächer, den hohen Theorieanteil der praktischen Fächer, die Unzulänglichkeit der praktischen Ausbildung und den chronischen Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal bedingt war (ARNOLD 1989, S. 167).

Die Bildungsexperten der Weltbank leiteten daraus in den 80er Jahren die Schlußfolgerung ab, berufliche Sekundarschulen seien eine teure, jedoch wenig ertragreiche Investition (WORLD BANK 1990, S. 45 ff.). Allerdings wird diese Position inzwischen durch eine „*new wave of research*“ (MIDDLETON et. al. 1993, S. 50) innerhalb der Weltbank relativiert, welche berufliche Sekundarschulen mindestens teilweise rehabilitierte und höhere Vermittlungschancen ihrer Absolventen gegenüber denjenigen allgemeinbildender Schulen nachwies:

„These recent studies have shown that when employment opportunities are available or growing and a match is made between training and available jobs, vocational schooling has produced higher productivity (China), wages (Brazil and Hong Kong), and present values of investment (Israel) than general education does.“ (Ebd., S. 50)

Dennoch kann festgehalten werden: Vielen Teilnehmern an schulischer Berufsbildung in Lateinamerika geht es weniger um das Ziel, einen nicht-akademischen ‚Beruf‘ (*oficio*) zu erlernen und diesen als Grundlage einer Erwerbsbiographie zu nutzen. Sie verbleiben in der Logik der Bildungsexpansion, welche den *mittleren* Bildungsabschluß eben nur als Zwischenschritt zu einer höheren Bildung (*profesión*) begreift, allerdings ohne realistische Chancen auf Verwirklichung der mit dieser Orientierung verbundenen Aspirationen. Eine inhaltlich begründete *berufliche* Perspektive mit den entsprechenden sozialisatorischen und identitätsbezogenen Effekten verbinden sie mit der Entscheidung für eine berufliche Sekundarschule jedoch eher selten. Die Berufsbildungsdiskussion in

5 Mit ‚interner Effizienz‘ ist der Umsetzungserfolg eines Ausbildungsprogrammes gemeint. Als Kriterien gelten z. B. *Förderung des einzelnen* und *Ausbildungserfolg* ebenso wie *Auslastung der Infrastruktur*.

Lateinamerika hat – angesichts der aus dieser Konstellation resultierenden Übergangsprobleme der Absolventen in den Arbeitsmarkt – in den letzten beiden Jahrzehnten immer wieder die Notwendigkeit betont, Schule und Arbeitswelt enger miteinander zu verknüpfen, um den Konnex zwischen Lernen und Arbeiten, zwischen schulischer Bildung und beruflicher Qualifizierung stärker zu betonen.

Capacitación

Capacitación bezeichnet demgegenüber eine an den Erfordernissen des zukünftigen Arbeitsplatzes ausgerichtete Form des beruflichen Lernens, die vor allem privatwirtschaftlich organisiert wird. Sie qualifiziert für vorab definierte Arbeitsplätze und Aufgabenzuschnitte auf der Ebene des ‚oficio‘ ohne jedoch, wie dies bei der beruflichen Sekundarschule der Fall ist, die Möglichkeit des Zugangs zu einer ‚profesión‘ offenzuhalten. Die Aufsicht über und Regulierung der *capacitación* obliegt in aller Regel dem Arbeitsministerium und wird auf internationaler Ebene von Institutionen wie der International Labour Organization (ILO) bzw. in Lateinamerika durch CINTERFOR unterstützt. ‚*Capacitación*‘ findet in der Regel als *training on the job* direkt am Arbeitsplatz oder aber formalisiert im Rahmen von Kompensationsprogrammen des Staates oder Nicht-Regierungsorganisationen statt. Sie kann aber auch – und diese Möglichkeit soll wegen ihrer qualitativen Bedeutung für die lateinamerikanische Berufsbildung hier näher erläutert werden – durch sogenannte *Nationale Berufsbildungsinstitute* angeboten werden.

Mit Unterstützung der ILO entstanden in der Erfolgszeit der importsubstituierenden Industrialisierung zwischen 1940 und 1970 lateinamerikaweit *Institutos de Formación Profesional* (IFP, Nationale Berufsbildungsinstitute).⁶ Die durch sie vermittelte Ausbildung zeichnet sich durch eine enge Anbindung an die berufliche Praxis sowie in vielen Fällen durch ein hohes inhaltliches Niveau aus. Die brasilianischen Institute sind den branchenspezifischen Unternehmerorganisationen zugeordnet und haben privatwirtschaftlichen Status. In den meisten anderen Ländern wurden die Berufsbildungsinstitute als dezentrale, häufig auch sektorale staatliche Einheiten konstituiert und sind dem Arbeitsministerium unterstellt, verfügen aber über weitreichende Freiheiten bis hin zur völligen Finanzautonomie.

In einigen Ländern wurden Anstrengungen unternommen, die nicht-schulische Aus- und Weiterbildung durch übergeordnete zentralstaatliche Institutionen umfassend zu regulieren bzw. miteinander zu verzahnen und auf diese Weise ein eigenständiges, in sich weitgehend geschlossenes System der berufli-

6 Das älteste Berufsbildungsinstitut ist der 1942 gegründete brasilianische *Servicio Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI, Nationaler Dienst für Industriellehre); ihm folgte 1946 der *Servicio Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC, Institut für die kaufmännische Ausbildung) und in den folgenden Jahrzehnten ähnliche Einrichtungen in vielen anderen Ländern Lateinamerikas: FOMO in Bolivien (1972), INA in Costa Rica (1965), INACAP in Chile (1966), INFOTEP in der Dominikanischen Republik, SECAP in Ecuador (1966), INTECAP in Guatemala (1972), INFOP in Honduras (1972), SENA in Kolumbien (1958), SNPP in Paraguay (1971), SENATI in Peru (1961) und INCE in Venezuela (1959).

chen Bildung auf mittlerer Ebene zu etablieren. Doch in vielen Fällen reichte die Systembildung nicht einmal dazu aus, die Aktivitäten der Berufsbildungsinstitute untereinander zu koordinieren. Die ILO-Organisation CINTERFOR (1990, Bd. I, S. 28 f.) macht die Arbeitsministerien, unter deren Schirmherrschaft die Koordinationsstellen agieren sollten, für das Scheitern des Konzeptes verantwortlich. In fast allen Ländern verfügten die Arbeitsministerien über nur marginalen politischen Einfluß, so wurde beanstandet, im besten Fall seien sie dazu in der Lage, ihre traditionelle Rolle als Vermittler in Arbeitskämpfen und Hüter der Arbeitsbedingungen auszufüllen; mit einer Steuerungs- oder gar Innovationsfunktion im Ausbildungsbereich seien sie überfordert.

Den inzwischen stark bürokratisierten Instituten werden in den letzten Jahren ähnliche Versäumnisse wie den beruflichen Sekundarschulen vorgeworfen: mangelnde Flexibilität, Marktferne, ineffizientes Ressourcenmanagement und schlechte Ausbildungsqualität (DUCCI 1994, S. 3264). Die eingeschlagenen Reformwege sind divers und unterschiedlich erfolgreich, in vielen Fällen aber wird kreativ an einer konstruktiven Zukunft der IFP gearbeitet.⁷

2. Theorieansätze zur Erklärung der Verständnisschwierigkeiten

Bislang habe ich dargestellt, welch divergierenden Assoziationen und Konnotationen Deutsche und Lateinamerikaner mit dem Begriff *Beruf* bzw. *Berufsausbildung* verbinden und an welchen Stellen die transnationale Verständigung über Fragen der beruflichen Bildung dadurch erschwert ist. Zur theoretischen Aufschlüsselung dieser Bedeutungsdivergenzen bieten sich m.E. vor allem zwei Theorieansätze an: die Systemtheorie in der Tradition NIKLAS LUHMANNs, für den die Nicht-Übersetzbarkeit zentraler Begrifflichkeiten zwischen Systemen sich als geradezu konstitutiv für moderne, ausdifferenzierte Gesellschaften darstellt, und die Kulturtheorien, deren lange Tradition gerade in der Debatte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern dazu geeignet scheint, den diskursiven Hintergrund des Problems zu erhellen.

Transnationale Kommunizierbarkeit als Problem der Überwindung von Systemgrenzen?

FÜR LUHMANN ist die kleinste sichtbare Operation von Gesellschaft nicht die Handlung (wie dies von Akteur- und Handlungstheorien nahegelegt wird) sondern Kommunikation. Diese führt im günstigen Fall zur Konstruktion von *Sinn*

7 In einigen Ländern wurde das Ausbildungsangebot neu gegliedert. Vermehrt werden nun berufsfeldbezogene Angebote zusammengefaßt und in sektorspezifischen Ausbildungszentren zentral unterrichtet. Solche Sektorinstitute bieten häufig auch Serviceleistungen und Spezialisierungsangebote. Als *Technologiezentren* kooperieren sie mit Unternehmenskörperschaften, Universitäten oder staatlichen Entwicklungsinstitutionen. SENAI und SENAC in Brasilien, SENATI in Peru, SENA in Kolumbien und das INACAP in Chile bieten Beratung bei technischen oder organisatorischen Fragen, bei Investitionsentscheidungen, im Produktdesign oder im Marketing. Sie erledigen kleinere, anwendungsbezogene Forschungsaufträge, führen Qualitätskontrollen durch, offerieren Labordienste oder arbeiten in der Diffusion neuer Technologien.

innerhalb eines Systems, indem aus dem schier unendlichen Fächer von Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten einige, für die Belange des Systems relevante Aspekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden und so als wirklich erscheinen, während andere in Form eines „*Und-so-weiter des Erlebens und Handelns*“ (LUHMANN 1984, S. 93) nur angedeutet bleiben. *Sinn* wird damit zur entscheidenden „*Ordnungsform menschlichen Erlebens*“ (REESE-SCHÄFER 1992, S. 34) und ermöglicht es dem System, auftretende Ereignisse oder Probleme mit Hilfe systemeigener Kriterien einzuordnen bzw. zu bearbeiten. Die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften erfolgt somit entlang von Sinncodierungen, die in Form von Gegensatzpaaren ‚binär‘ strukturiert sind (z.B. wahr/unwahr im Wissenschaftssystem, recht/unrecht im Rechtssystem oder besser/schlechter im Erziehungssystem).⁸ Eine Verständigung über solche Sinn Grenzen hinaus ist nur unter Schwierigkeiten in Form sog. Koppelungen möglich.

Die relative operationale Geschlossenheit selbstreferentieller Sozialsysteme führt dazu, daß interner Wandel und Ausdifferenzierung sich vor allem aus systemeigenen Sinnkategorien speisen und Anregungen von außen nur mittels einer Übersetzung in eigene Sinnzusammenhänge verarbeitet werden können. LUHMANN nennt diesen Sachverhalt „*selbstreferentielle Dynamik*“ bzw. „*Autopoiesis*“ sozialer Systeme (ders. 1994, S. 60 ff.).

Auch das Bildungssystem entfaltet nach Ansicht der Systemtheoretiker (vgl. insbesondere LUHMANN/SCHORR 1988) eine solche auf sich selbst bezogene Wachstumslogik, die sich vor allem an den Sinnkategorien ‚*Qualifikation und Selektion*‘ orientiert. Veränderungen werden aus dieser Perspektive nicht aufgrund von Dysfunktionalitäten und Inkongruenzen mit der Systemumwelt (z.B. Arbeitslosigkeit der Absolventen) vorgenommen und sind auch durch externe Interventionen nicht direkt provozierbar. Einwirkungen z.B. des politischen oder des Wirtschaftssystems auf das Bildungssystem müssen vielmehr in die Speziesemantik des Bildungssystems übersetzt werden, um verstanden werden zu können. Die Tiefenstruktur des Systems bleibt von externen Steuerungsversuchen unberührt.⁹

Ogleich die These von der operationalen Geschlossenheit der Systeme das hier thematisierte Phänomen der transnationalen Unverständlichkeit des Berufsbegriffes zunächst schlüssig zu erklären scheint (wenn nämlich Beruf zwar zur Sinncodierung des deutschen Berufsbildungssystems, nicht aber zu dem des lateinamerikanischen gehört), ist die Anwendung des Systembegriffs auf Strukturen und Akteurkonstellationen aus der beruflichen Bildung aus verschiedenen Gründen nicht unproblematisch. Wenn nämlich Verständigungsmöglich-

8 Zur Frage, welche Leitdifferenz in der Erwachsenenpädagogik Geltung erlangen könnte (ARNOLD 1995).

9 Dieses Spannungsverhältnis zwischen Notwendigkeit und der gleichzeitigen Unmöglichkeit, von außen auf selbstreferentielle Systeme einzuwirken, spiegelt sich auch im Inneren des Erziehungssystems und ist für seine Begründung geradezu konstitutiv: Erst durch die Intentionalisierung des Erziehens, also der geplante Eingriff in das an sich geschlossene psychische System des Educandus, differenzieren sich Erziehungssysteme aus. Das daraus zwangsläufig entstehende strukturelle Defizit, daß nämlich auch Lernen nur als „*Prozeß der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems begriffen werden*“ kann (LUHMANN 1987, S. 60), wird von Anfang an in Kauf genommen. Dieses Paradoxon bezeichnet LUHMANN als das ‚*Technologiedefizit*‘ des Bildungssystems (ebd.).

keiten über berufliche Bildung im wesentlichen nur innerhalb des deutschen bzw. des deutschsprachigen Berufsbildungssystems bestehen, so stellt dies eine erklärungsbedürftige Besonderheit dar, sind doch die Codierungen anderer Sozialsysteme (wahr/unwahr im Wissenschaftssystem, haben/nicht haben im Wirtschaftssystem) verhältnismäßig problemlos in andere Weltregionen übertragbar und an Sprachgrenzen nicht gebunden.

Zweitens ist durchaus nicht klar, ob Strukturen beruflicher Bildung außerhalb Deutschlands tatsächlichen systemischen Charakter aufweisen. FINGERLE et.al. (1990, S. 313) argumentieren z.B. schon für Deutschland, „ein normativer Systembegriff (zum Beispiel verstanden als ein aus seinen Teilen wohlgeordnetes Ganzes) [sei] offensichtlich nicht geeignet, das ‚berufliche Ausbildungs- und Schulwesen‘ als System zu charakterisieren“.¹⁰ Auch nach GEORG (1997, S. 87) lassen sich, „abgesehen vom deutschsprachigen Ausland (Österreich, Schweiz) [...], Ausdifferenzierungen eigenständiger ‚Systeme‘ beruflicher Bildung mit dem Merkmal der Selbstbezüglichkeit ihrer internen Strukturen und Verarbeitungsmechanismen kaum finden.“

In Deutschland wird – das wurde weiter oben bereits beschrieben – die regionale, institutionelle und organisatorische Pluralität des Ausbildungsgeschehens durch den *Beruf* als Sinnkategorie gebündelt und integriert. Die Eigenständigkeit der Kategorie ermöglicht es dem Berufsbildungssystem, Problemwahrnehmungen und entsprechende Lösungen zu entwickeln, die sich sowohl von der Logik des Bildungssystems als auch von der des Betriebes grundsätzlich unterscheiden. Berufsbildungssysteme mit dem Differenzierungsmechanismus *Beruf* lassen sich in anderen Ländern schwerlich auffinden. Nun muß dies freilich nicht bedeuten, daß diesen Gesellschaften gar keine systemeigenen Kategorien für die berufliche Bildung zur Verfügung stehen können. Ein Beharren auf der Kategorie ‚Beruf‘ als *einzig*er systemkonstituierender Sinnquelle mag zu einer selektiven, weil auf den eigenen Kontext zentrierten Wahrnehmung führen.

Zumindest denkbar ist, daß sich auch in anderen Ländern Berufsbildungssysteme entwickeln, die einer von deutschen Kategorien differenten Sinnbildung erwachsen, ohne sich deshalb notwendig der Logik des Bildungs- oder des Beschäftigungssystems unterzuordnen. Das Vorhandensein einer solchen systemischen Geschlossenheit und selbstreferentiellen Bezüglichkeit von Berufsbildungssystemen müßte dann jedoch konkret und für den Einzelfall nachvollzogen werden und kann nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden.¹¹ Als theoretisches Konstrukt zur Deutung des geschilderten Kommunikationsproblems kann die Systemtheorie daher nur eingeschränkt als hilfreich erachtet werden.

10 Sie fordern deshalb einen „*Subjektbezug in der Berufsbildung*“, mit dessen Hilfe das Berufsbildungsgeschehen aus einer pädagogisch legitimierten Perspektive am Ziel der Mündigkeit gemessen werden könne (ebd., S. 323 ff.).

11 Die Thesen habe ich an anderer Stelle ausführlicher zu belegen versucht und bin insbesondere für die berufliche Bildung in Chile der Frage nachgegangen, inwiefern sich dort systeminterne Orientierungen nachweisen lassen, die eine vom allgemeinen Wirtschafts- und Politikgeschehen unabhängige Ausdifferenzierung der Berufsbildungsstrukturen leiten und ermöglichen (CLEMENT 1997, S. 199).

Transnationale Kommunizierbarkeit als Problem des kulturellen Transfers?

Im Gegensatz zur Systemtheorie können Ansätze, die den Begriff der *Kultur* zum Ausgangspunkt der Analyse wählen, auf eine umfangreiche und lebhaft Diskussions zwischen Entwicklungs- und Industriestaaten zurückblicken und auch den sozialen Kontext des Verständigungsproblems erhellen. Unterstellt man, der *Beruf* sei ein Bestandteil der Kultur eines Landes, dann stellt sich die genannte Schwierigkeit vor allem als Problem der interkulturellen Verständigung dar. Was aber *ist* eigentlich Kultur?

Eine Definition, welche dem soeben referierten systemtheoretischen Ansatz am weitesten entgegenkommt, ist diejenige, welche den Aspekt der kommunikativen Vermittlung von Kultur in den Vordergrund stellt. Im Gegensatz zur Natur betrifft demnach Kultur denjenigen sozial definierten Bereich, in dem eine Notwendigkeit zur Koordination und Absprache besteht. So schreibt HARTMUT VON HENTIG 1988, S. 99):

„Kultur ist Verständigung. Man mache die Probe aufs Exempel: Gibt es unter den vielfältigen Hervorbringungen, die wir unter der Bezeichnung ‚Kultur‘ zusammenfassen, irgendeine, die nicht dem Sich-verständlich-Machen und also der Verständigung dienen? [...] Niemand bezieht atmen, essen, aufstehen, gehen als Arbeit. Und, dies ist die Pointe: Über die Grenzen der Freiheit, über die Ordnungen der Gemeinschaft, über Notwendigkeit, Zweck und Form der Leistung – über ihr Maß – muß man sich verständigen.“

Kultur entsteht diesem Verständnis zufolge immer dann, wenn Aspekte der Wirklichkeit für eine Gesellschaft Bedeutung erlangen bzw. wenn sozialer Sinn sich an ihnen auskristallisiert.¹²

Ein Kulturbegriff jedoch, der auf bestimmte Werthaltungen und Normsetzungen abhebt, von den materiellen Gegebenheiten jedoch abstrahiert, muß gerade aus berufspädagogischer Sicht als verkürzt gelten. Auch wenn man die marxistische Auffassung von Kultur als „*Ensemble von Produktionstechniken*“ (BRAUN/RÖSEL 1993, S. 252) nicht teilen möchte, so kann doch aus soziologischer Sicht als gesichert gelten, daß Werte und Bedeutungssysteme in zentralen Bereichen moderner Sozietäten institutionalisiert werden. Der vergleichenden Berufsbildungsforschung wird daran gelegen sein, gerade diese enge Verwobenheit der Arbeits- und der Lebenswelten und die wechselseitigen Einflüsse, denen sie sich aussetzen, mit Hilfe der Kategorie *Kultur* begreiflich zu machen und aufzuschlüsseln.

Für die hier verfolgte Argumentation kann daher *Kultur* zunächst sehr allgemein im Sinne KLEINS gefaßt werden als

„die raum-zeitlich eingrenzbare Gesamtheit gemeinsamer materieller und ideeller Hervorbringungen, internalisierter Werte und Sinndeutungen sowie institutionalisierter Lebensformen von Menschen.“ (ders. 1995, S. 174; ähnlich auch BRAUN/RÖSEL 1993).¹³

12 „Die empirische Wirklichkeit ist für uns ‚Kultur‘, weil und sofern wir sie mit Wertideen in Beziehung setzen, sie umfaßt diejenigen Bestandteile der Wirklichkeit, welche durch jene für uns bedeutsam werden, und nur diese.“ (WEBER 1986, S. 175, zit.n. SCHÄFERS 1998, S. 79).

13 BRAUN/RÖSEL verstehen Kultur „als Gesamtheit ideeller und materieller Lebensäußerungen (im Gegensatz zu Natur). So wird Kultur definiert als historisch abgeleitetes System von Lebensmustern (designs of living), das von den Mitgliedern einer ethnischen, religiösen oder gesellschaftlichen Gruppe geteilt wird.“ (Dies. 1993, S. 250)

Die Verwendung der Kultur als analytischer Kategorie wird häufig wegen der relativen Unverbindlichkeit des Begriffes kritisiert, der sich – trotz seiner allgemein anerkannten Anschaulichkeit – einer präzisen Definition bzw. Operationalisierung weitgehend entzieht (z.B. BRAUN/RÖSEL 1993, S. 251; GEORG 1997; SCHUBERT 1992, S. 9).

Doch die Offenheit des Begriffes bietet auch Vorteile. Eine Sichtweise, die *Beruf* als Kulturgut interpretiert, schließt – anders als die Systemtheorie – potentiell auch etymologische Konnotationen und assoziative Verknüpfungen mit ein. Und sie ermöglicht den Konnex zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Arbeitsmarkt, Bildungssystem oder Weiterbildung.

Kulturen entwickeln sich zunächst selbstreferentiell – erst durch die Kontrastierung mit jeweils ‚fremden‘ Kulturen lassen sie sich ja identifizieren und sichtbar machen – stehen aber gleichzeitig im Austausch miteinander. Das Phänomen der Erkennung, Übersetzung und Integration von Elementen anderer Kulturen in die eigene wird als Akkulturation bezeichnet.¹⁴

Die Richtung des Austausches ist dabei nicht beliebig. Kulturtransfer impliziert in vielen Fällen die Ausübung von Macht einer bestimmten, als zentral definierten Kultur gegenüber weniger starken Sub- oder Randkulturen (WERNER 1995, S. 31). Eben an diesem Phänomen des asymmetrischen Kulturtransfers entzündete sich seit den 60er Jahren eine international geführte Debatte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, die in gewisser Weise auch bei transnationalen Kommunikationsversuchen über den *Beruf* die Obertöne liefert. Während die Verfechter einer globalen Modernisierung¹⁵ die Umwandlung der traditionsverhafteten und daher rückständigen Kulturen forderten und durch entsprechende Maßnahmen auch einzuleiten suchten, prangerten ihre Gegner den Eurozentrismus, wenn nicht gar Kulturimperialismus der westlichen Welt an und beharrten auf der Notwendigkeit einer eigenständigen, möglichst autarken Gesellschafts- und Wirtschaftsentwicklung.

Den theoretischen Überbau zu dieser Debatte boten die Dependenztheorien bzw. die Modernisierungstheorien der 50er und 60er Jahre. Analog zur historischen Entwicklung in Europa wurde von letzteren Modernisierung als gesetzmäßig ablaufender Prozeß in einem Zusammenspiel von Industrialisierung und Urbanisierung, Alphabetisierung, Medienkonsum und politischer Partizipation gefaßt. Der Nachvollzug westeuropäischer Entwicklungsmuster galt als zwangsläufig und universell. Daniel Lerner schrieb in seiner klassischen Studie „*The Passing of Traditional Society*“ (1958, S. VIII, zit.n. WEEDE 1985, S. 19):

„Modernisierung erscheint durch historisches Zusammentreffen als Verwestlichung [...] Das westliche Modell ist nur historisch westlich; soziologisch ist es global.“

Unterstellt wurde weiterhin, die Entwicklung der industriellen Gesellschaft

- 14 Akkulturation ist: „Aufnahme von Bestandteilen einer fremden Kultur durch Individuen oder ganze Gesellschaften anderer Kultur-Zugehörigkeit, die unter den Einfluß der Fremdkultur geraten.“ (KLEIN 1995, S. 174)
- 15 Nach BERGER ist Moderne aus soziologischer Sicht durch vier formale Komponenten gekennzeichnet: ein gegen Herkunftswelten in der Sozialstruktur gerichtetes *Abschaffen*, die funktionale Differenzierung ‚freigesetzter Handlungssphären‘, die Rationalisierung der differenzierten Bereiche und der daraus entspringende Imperativ zur immanenten Leistungssteigerung der Teilsysteme (ders. 1988, S. 227).

geschehe aus sich selbst heraus in einem nach oben offenen Prozeß ununterbrochener technologischer Innovation und sei mit einem steten Zuwachs an materiellem Wohlstand, aber auch an sozialem Schutz und bürgerlicher Freiheit verbunden (LUTZ 1991, S. 93).

Die Kritik der Dependenztheoretiker an dieser Sichtweise setzte vor allem an der Gleichsetzung von europäischer Kulturgeschichte mit Entwicklung überhaupt an. Die modernisierungstheoretische Perspektive, bei der traditionale Kulturelemente als eine Restkategorie galten, deren Verschwinden nur eine Frage der Zeit sei, wurde als ahistorische Sichtweise demaskiert, welche die zugrundeliegende Machtkonstellationen und ökonomischen Interessen unterschläge und damit implizit legitimiere. Der passiven Übernahme westlicher Werte wurde das *Selbstbestimmungsrecht der Völker* bei der Suche nach eigenen Entwicklungsalternativen entgegengestellt. Kulturalistische Tendenzen, welche eine Abgrenzung von den hegemonialen Großmächten durch eine Rückbesinnung auf eigene Traditionsbestände empfahlen, gewannen an Boden.

Doch mit dem ökonomischen Scheitern der Versuche, eine vom Weltmarkt abgekoppelte Entwicklung einzuleiten, wurde mit der Schuldenkrise der 80er Jahre auch die Kritik an der Modernisierungstheorie schwächer. Der normative Anspruch, einen *eigenen Weg* einzuschlagen, geriet zunehmend in Verdacht, ein Weg ins Abseits zu sein. Die dependenztheoretische Kritik, so wurde nun selbstkritisch moniert,

„zeigt keinen Weg zwischen dem Fegefeuer der Modernisierung, die Traditionsbestände erodiert, und der Hölle des Verhungerns. Ich kann nicht gleichzeitig die vorkoloniale Dorfidylle (die selten so idyllisch war) romantisieren, die Modernisierung verteufeln und die industrielle Revolutionierung der Produktivkräfte fördern.“ (NUSCHELER 1995, S. 15)

Die gesellschaftliche Funktion der Rückbesinnung auf eigene Traditionen ließ sich vor diesem Hintergrund differenzierter betrachtet. Denn – im Unterschied zu dem, was Vertreter der Unabhängigkeitsbewegungen vorzutragen wußten – entsprach diese ‚Wiederentdeckung‘ nicht so sehr einer bruchlosen Fortsetzung von Traditionen, sondern in der Regel einer weitgehenden Neukonstruktion verschütteter Elemente. Als problematisch erwies sich bei diesen Re-Interpretationen insbesondere das Konstrukt einer nationalstaatlich *einheitlichen* und damit in der Regel künstlichen Kultur.

„Der unabhängige Staat sieht sich nicht nur unter die Imperative einer wirtschaftlichen Entwicklung, sondern auch unter [...] die Forderung des *nationbuilding* gestellt. [...] Kultur gilt nun als eine Angelegenheit, die nicht mehr länger dem einzelnen, dem ungebildeten und rückständigen Dorfkünstler oder dem widerspenstigen, unberechenbaren und westernisierten Intellektuellen allein überlassen werden kann. Die Gesellschaft muß unter bürokratische Kontrolle gestellt werden.“ (BRAUN/RÖSEL 1993, S. 262)

In vielen Fällen war mit der *Rückkehr* zu der *eigenen* Kultur ein gerütteltes Maß an artifizierlicher Vereinheitlichung verbunden (CHOE 1992, S. 281).

Zugleich mußte sich die kulturelle Identität der neuen Nationalstaaten den Anforderungen des industriellen Zeitalters gewachsen zeigen. Insbesondere nach der Schuldenkrise der 80er Jahre und im Kontext der umfassenden Strukturanpassungsreformen wurde es für viele Entwicklungsländer unumgänglich,

sich innerhalb der *westlichen Moderne* zu orientieren und durchzusetzen. Der Erwerb westlich geprägter Handlungsfähigkeit wurde zum Instrumentarium der Selbstbehauptung innerhalb internationaler Wirtschaftszusammenhänge. Wirtschaftlicher Erfolg schien zwar einerseits durch kulturelle Eigenart befördert und gestützt zu werden, das zeigten insbesondere die Erfahrungen der süd-ost-asiatischen Schwellenländer, dies war jedoch nur der Fall, wenn sie sich in ihrer Besonderheit an die Anforderungen des globalisierten Marktes anpassen wußten.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Internationalität ist gegenwärtig vor allem eine Eigenschaft der Märkte. Globalisierung stellt sich als Ausbreitung einer Warenkultur dar, unter deren marketinggängiger Oberfläche ganz unterschiedliche kulturelle Formationen¹⁶ entstehen können (KORTLÄNDER 1995, S. 5).

Die aufsteigenden Schwellenländer betonen ihre kulturelle Eigenart inzwischen mit erheblichem Selbstbewußtsein, ohne die grundsätzliche Ausrichtung an Industrialisierung, Kapitalismus und Weltmarktintegration in Frage zu stellen. Eine *eigene Moderne* erscheint als Modifikation der herrschenden Norm möglich, wenn es gelingt, traditionelle Werte in den Dienst der Modernisierung zu stellen.

Die Frage, ob Globalisierung als weltweiter Enkulturationsprozeß verlaufen wird, „*an dessen Ende ein einziger, die ganze Welt umfassender Staat und eine einzige, die ganze Menschheit umfassende Nation stehen*“ (GALTUNG 1997, S 9), ist derzeit nicht zu beantworten. Es spricht jedenfalls einiges dafür, daß einer solchen Globalisierung gegenläufige Ausdifferenzierungsprozesse mit ähnlich starker Dynamik vonstatten gehen.

3. *Theoretischer Ertrag des System- bzw. des Kulturansatzes für das Problem der Nicht-Kommunizierbarkeit des Berufes*

Die Erläuterung der systemtheoretischen Überlegungen und des kulturalistischen Ansatzes haben unterschiedliche Aspekte des hier zur Diskussion gestellten Kommunikationsproblems erhellt: Die Systemtheorie hebt vor allem auf die strukturelle Bedingtheit solcher Verständigungsprobleme ab und verweist darauf, daß diese modernen, ausdifferenzierten Gesellschaften inhärent sind. Schlüsselbegriffe aus einem sozialen System lassen sich in anderen Systemen nicht bruchlos verstehen und bearbeiten, sie können aber – und hier wird das Konzept interessant für die Praxis internationaler Kooperation – Anstöße zur systeminternen Ausdifferenzierung geben. Auch wenn ein Rest an Verständnislosigkeit zwischen den international agierenden Partnern nicht ausgeräumt werden kann, so mag die Konsequenz lauten, so können doch die Diskussionen selbst, das Ringen um das Begreifen des anderen, Wirkungen im Inneren des eigenen Systems erzeugen, die zu Wandel und neuen Ausdifferen-

16 So identifiziert etwa GALTUNG weltweit sieben Zivilisationen/Kulturen, welche sich entlang unterschiedlicher Epistemen (1. Monismus vs. Dualismus, 2. Widerspruchsfreiheit vs. Zulassen von Widersprüchen und 3. Deduktivismus vs. Induktivismus) zu intellektuellen Stilen ausdifferenziert haben (ders. 1997).

zierungen Anlaß geben. Diese Veränderungen werden zwar nicht notwendig – nicht einmal wahrscheinlich – die vom externen Kommunikationspartner intendierte Richtung aufweisen, entsprechen jedoch mit einiger Wahrscheinlichkeit den Bedarfen und Anforderungen des eigenen Systems.

Zu dieser Erkenntnis gelangen auch neuere Theorien gesellschaftlicher Steuerung, welche ebenfalls betonen, die Eigendynamik sozialer Systeme führe dazu, daß Interventionen von außen in ihrer Richtung und Wirkung umgelenkt werden, und direkte Eingriffe in ausdifferenzierten Sozialsystemen häufig durch indirekte Steuerungsformen ersetzt werden müssen. Offen bleibt allerdings (jedenfalls so lange nicht einzelne Länder Deutschlands Berufsbildungssysteme mit dem zentralen Charakteristikum der Selbstreferentialität im Sinne LUHMANNs überhaupt existieren oder ob die Analyse sozusagen des Gegenstandes entbehrt.¹⁷

Kulturalistische Theorietraditionen bilden dagegen ganz andere Aspekte des Problems ab. Sie werfen ein Licht auf die lange, konfliktive Auseinandersetzung zwischen Entwicklungs- und Industrieländern und stellen das Phänomen des unterschiedlichen Verständnisses gleicher Begriffe bei zwei eingangs als gleichberechtigt vorgestellten Kommunikationspartnern in einen komplexen, durch ungleiche Machtverhältnisse geprägten sozialen Zusammenhang. Die Kommunikationsprobleme haben – so kann nun begründet festgehalten werden – eine Resonanz in den Beteiligten, deren imaginäre Schallwellen sich an einer fünfhundertjährigen Kolonialgeschichte brechen. Verständigungsversuche, welche die daraus erwachsenen Empfindlichkeiten ignorieren, werden kaum erfolgreich sein.

Gleichzeitig erhöhte sich für alle Beteiligten in den letzten beiden Jahrzehnten der Zwang zur wechselseitigen Verständigung, denn die Globalisierung der Warenwelt führt zu einer deutlichen Vereinheitlichung der Anforderungen an die Produktion von Gütern in bezug auf Preisniveaus, Qualität und Flexibilität. Es besteht, so wurde deutlich, ein Spannungsverhältnis zwischen Eigenständigkeit und Interdependenz der Kulturen, dessen Dynamik sich seit der Öffnung der Ost-Block-Staaten erheblich beschleunigt hat und dessen langfristige Konsequenzen noch kaum abzusehen sind.

Chancen der Verständigung

Für Berufspädagogen stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob angesichts der angedeuteten Globalisierungstendenzen auch eine internationale Angleichung der Berufsbildung zu konstatieren sei, bzw. ob so etwas wie ein *one-best-way*, ein optimales Modell beruflicher Qualifizierung, vorstellbar und realisierbar ist. Werden sich die Unterschiede zwischen Unternehmenskulturen und Arbeitsorganisationsmodellen weltweit nivellieren? Werden sich die Zuschnitte von Arbeitsplatzanforderungen und damit auch die Qualifikationsprofile immer weiter aneinander annähern? Oder werden sich im Gegenteil na-

17. Zu der Frage nach der Systemgestalt beruflicher Bildungsstrukturen in Entwicklungsländern am Beispiel Chile ausführlich CLEMENT 1999.

tional unterschiedliche Produktionsprofile herausbilden, die ihre Wettbewerbsfähigkeit gerade aus ihrer Einzigartigkeit generieren? Und auf den *Beruf* bezogen: Werden die einzelnen nationalen Variationen der Beruflichkeit durch das Thema der Globalisierung übertönt oder bilden sie in ihrer Vielfalt eine neue, komplexe Fuge globaler Marktbeziehungen?

Es spricht m.E. einiges dafür, dem Vorschlag des Japonologen SCHUBERT zu folgen und die Frage nach der Universalität der Anforderungen von der Frage nach der Spezifität der kulturell gebundenen Reaktionen zu trennen. SCHUBERT regt an,

„von allgemeinen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, Anforderungen und Problemen auszugehen, mit denen sich mehr oder weniger alle modernen Gesellschaften konfrontiert sehen. Diese allgemeinen Anforderungen (...) werden auf je spezifische Weise kulturell angeeignet und institutionalisiert. Sie stellen sich den einzelnen Individuen und Gruppen nicht unmittelbar; sie werden vielmehr mit Hilfe einer bestimmten kulturellen Semantik vermittelt eines bestimmten Repertoires von Kommunikations- und Repräsentationsmitteln kulturspezifisch artikuliert und (...) in bestimmten institutionellen Arrangements gesellschaftlich vergegenständlicht.“ (Ders. 1992, S. 11)

Auch wenn sich durch die Globalisierung der Waren- und Geldbeziehungen die Preis- und Qualitätsstandards angleichen, so wird doch die Möglichkeit einer je besonderen Umgehungsweise mit diesen Anforderungen zunächst offen gelassen. Gesellschaften sehen sich mit kulturunspezifischen, universalen Anforderungen konfrontiert und beantworten sie durch die Ausbildung von kulturspezifischen Werten, Handlungsmustern und Institutionen.

Bei der Übersetzung solcher kulturspezifischen Begrifflichkeiten in einen anderen kulturellen Kontext müßte dann gefragt werden, auf welche kulturübergreifenden und damit vergleichbaren Anforderungen das Konstrukt reagiert. Stückweise können dann besondere Konnotationen und kulturspezifische Bedeutungen herausgearbeitet werden.¹⁸

Die Universalität der Anforderungen

Zu den Universalien der global bestehenden Zwänge gehören unzweifelhaft internationale Marktkonventionen, bestimmte technische Standards und Anforderungen an die Produktqualität. Zunehmend lassen sich auch multinationale Abkommen und weltpolitische Verhaltensmaßgaben (*internationale Regime*) zu diesen kulturübergreifenden Regeln zählen (MÜLLER 1995). Spätestens seit der dramatischen Schuldenkrise der 80er Jahre avancieren ferner Wirtschaftsstrategien, wie sie von international arbeitenden Institutionen wie der Weltbank oder dem Internationalen Währungsfonds erarbeitet werden, und entsprechende Maßnahmen zur Strukturanpassung und Öffnung nationaler Wirtschaftssysteme zu international dominierenden Handlungsvorgaben (CLEMENT 1999).

18 Diese Vorgehen entspricht dem anthropologischen Vergleich nach dem ‚emic-etic-approach‘. Dabei werden universelle Konzepte als ‚etic‘ definiert und von den kulturspezifischen bzw. kontextgebundenen Konzepten unterschieden, die als ‚emic‘ bezeichnet werden. Vergleiche setzen dann zunächst an ‚etic‘-Konzepten an und setzen diese zu ‚emic‘-Konzepten in Beziehung (HERWARTZ-EMDEN 1995, S. 749).

Für unser Thema besonders relevant ist jedoch der offenbar universelle Zusammenhang zwischen Qualifikation und Wettbewerbsfähigkeit. Die Bildungsexpansion (sowie die damit einher gehende sukzessive Entwertung der formalen Bildungsabschlüsse) ist ein Muster, das sich mit erheblicher Dynamik und offenbar relativ unempfindlich gegenüber staatlichen Steuerungsversuchen weltweit durchsetzt. Auch dann, wenn man den Erwerb formaler Qualifikationen nicht ohne weiteres mit Produktivitätssteigerung gleichsetzen möchte¹⁹, so besteht offenbar ein enger Zusammenhang zwischen Wissens- und Kompetenzerwerb einerseits und Erwerbschancen andererseits (vgl. z.B. die vergleichende Untersuchung in 13 Ländern durch MÜLLER/SHAVIT 1998). Dieser Zusammenhang zeigt sich sowohl bei Individuen als auch auf Unternehmensebene, gilt jedoch ebenso für ökonomische Verbände und Nationen. Das Vorhandensein qualifizierter Arbeitskräfte stellt, das belegen etwa die Untersuchungen PORTERS (1990), einen entscheidend wichtigen, weil ressourcenunabhängigen Wettbewerbsfaktor dar.

Die UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika CEPAL konzeptualisiert daher eine erfolgreiche Weltmarktintegration der Staaten Lateinamerikas als Abfolge von drei Stufen (MÁRMORA/MESSNER 1991, S. 44; CEPAL 1994, S. 39 ff.):

- 1) Der erste Schritt ist eine *Transitionsphase*, in der sich zur Zeit etwa Brasilien, Bolivien, Uruguay und Venezuela befinden. Auf dieser Stufe geht es um wirtschaftspolitische Neuorientierung und Strukturanpassungsmaßnahmen, aber auch um die Schaffung sinnvoller makroökonomischer Rahmenbedingungen und Institutionen sowie um die Förderung politischer Partizipation der sozialen Akteure.
- 2) In einer weiteren Phase der Industrialisierung, in die z.B. Chile einzutreten bemüht ist, sollen Standortindustrien durch Innovationsindustrien ergänzt werden (*segunda fase exportadora*). Der Weltmarkt wird dabei als Referenzrahmen für wirtschaftliche Entwicklung akzeptiert, es wird jedoch auf die Gefahr struktureller Benachteiligung (Sozialdumping) hingewiesen. Als Gegenstrategie wird vor allem der Einstieg in die Produktion höher verarbeiteter Güter angestrebt, welche jedoch – und hier ergeben sich Schnittstellen mit der Berufsbildungspolitik – eine entsprechende Höherqualifizierung der Beschäftigten erforderlich macht. Der ursprüngliche Standortvorteil niedriger Lohnniveaus könne so schrittweise durch den Einsatz höherqualifizierter und damit besser entlohnter Arbeit abgelöst werden. Außerdem soll das Eindringen in höherwertige Spezialisierungsfelder eine tragfähige Alternative zur ökologisch unverträglichen Ausbeutung nicht-erneuerbarer Ressourcen bieten.
- 3) Die dritte Sequenz soll einen breit angelegten Nachholprozeß auch in *hochtechnologischen Branchen* bewirken.

In der Debatte darüber, auf welche Weise eine solch höhere Qualifizierung der Beschäftigten zu erreichen sei, und welche Komponenten sie enthalten sollte,

19 Bildungsökonomische Überlegungen wie die „screening-hypothesis“ legen es nahe, dies nicht zu tun (ANDERSECK 1988).

werden ähnliche Schlagworte wie in der deutschen Diskussion angesprochen: die Verbindung von Erfahrungswissen und Theorie sowie von Arbeiten und Lernen, die Notwendigkeit flexibler Einsatzfähigkeit der Beschäftigten und einer umfassenden Transparenz der Qualifikationen, das Ziel der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sowie des lebenslangen Lernens.

Aus diesen Parallelen der bildungspolitischen Diskussionen könnte man schließen, daß auch das weltweit zur Verfügung stehende, gesellschaftlich relevante Wissen eine spezifische Struktur aufweist, durch die bestimmte Aneignungsformen eher nahelegt werden als andere. In diesem Zusammenhang scheint insbesondere das nur durch tätige Praxis zu erwerbende Handlungs- und Erfahrungswissen eine bedeutsame Rolle zu spielen. Die Bedeutung des sog. *tacit knowledge*, d.h. solcher komplexer und untereinander vernetzter Wissens Elemente, die nicht kodifizierbar und damit direkt vermittelbar sind (ausführlich PACK/WESTPHAL 1986, S. 108 ff.), wird heute allgemein anerkannt und führt dazu, daß eine wie auch immer geartete Verbindung zwischen *Lernen* und *Arbeiten* als weitgehend universelle Anforderung zumindest vermutet werden kann (LIPSMAYER 1999).

Die Einzigartigkeit der Qualifikationskulturen

Eben entlang an diesem Aspekt des *tacit knowledge* lassen sich jedoch auch die Spezifika und besonderen Ausprägungen der nationalen Qualifikationskulturen aufzeigen. Die ungleiche Verteilung von Innovationsfähigkeit und Arbeitsproduktivität zwischen Ländern und Wirtschaftssektoren hat nämlich zur Folge, daß technologische Kompetenz heute nur noch in eingeschränktem Maße von einem Land in ein anderes transferierbar ist. Offenbar liegt eine entscheidende Ursache des *technological gap* zwischen Ländern und Regionen in relativ dauerhaften, strukturell verankerten Unterschieden in den technologischen Lernprozessen (HURTIENNE/MESSNER 1994, S. 24). Unterschiede der *Wissenskultur* verschiedener Länder lassen sich nur noch teilweise aus dem formellen Bildungsstand der Bevölkerung ableiten. *Kumulative* Lernprozesse, d.h. auch der informelle Austausch von Informationen, Ideen und Kenntnissen zwischen Firmen und Institutionen, gewinnen an Bedeutung. Es handelt sich vor allem um empirisch erworbene, technologie- und firmenspezifische Kenntnisse, die vom einzelnen kaum definiert werden können (ebd., S. 28).

Diese können nicht auf dem Markt gehandelt, wohl aber, darauf weist die empirische Netzwerkforschung hin, innerhalb bestimmter Arbeits- und Organisationskulturen besonders effizient gebündelt und transportiert werden (MESSNER 1995, S. 197). Offenbar ist es für den Erfolg eines Wirtschaftssystems nur mittelbar ausschlaggebend, *welche* Form von Wissenstradierung, Informationsverwertung und Qualifizierung zugrunde liegt. Von entscheidender Bedeutung ist dagegen, *daß* ein solches Ineinandergreifen von Sozialisationsinstanzen, Wissensproduktion, Arbeitsorganisation und Unternehmensmanagement überhaupt existiert und einer als legitim empfundenen und für alle transparenten Logik folgt. Nur auf der Grundlage allgemein akzeptierter institutioneller, sozialer und kultureller Muster aus gesellschaftlichen Werthaltungen, Qualifizierungs- und Karrierewegen, Arbeitsorganisation und zwischeninstitutioneller

Kooperation, kann sich das informelle Zusammenspiel zwischen sozialen Akteuren entwickeln, das für strukturelle Wettbewerbsfähigkeit so entscheidend ist.

„National advantage arises when the system is unique. The entire system is difficult and time-consuming to duplicate.“ (PORTER 1990, S. 147)

Die These von der relativen Geschlossenheit der Qualifikationskultur wird auch von empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftlern mindestens teilweise gestützt. LUTZ (1991) und MAURICE (1991) bezeichnen das Phänomen der nationalen Spezifität des Zusammenhangs zwischen Entlohnungsstruktur, Qualifikationsanforderungen und hierarchischer sowie funktionaler Arbeitsteilung als ‚effet sociétal‘. LUTZ merkt dazu an:

„Die Unterschiede, die nicht auf (durch die Betriebsauswahl sorgfältig kontrollierte) technische oder ökonomische Faktoren zurückführbar sind und damit in der herkömmlichen Sichtweise ganz unverständlich blieben, erklären sich ohne Schwierigkeiten, wenn man sie mit den jeweils nationalen Bildungs- und Ausbildungssystemen und den hieraus resultierenden Strukturen des – mehr oder minder ‚berufsfachlichen‘ oder ‚internen‘ – Arbeitsmarktes in Beziehung setzt.“ (Ders. 1991, S. 102)

Sind solche Muster erst einmal entstanden und sind die entsprechenden *virtuous circles* etabliert, so entwickeln sie eine beträchtliche Eigendynamik. Ihre Entstehungsgeschichte ist so komplex und spielt sich auf und zwischen so zahlreichen gesellschaftlichen Ebenen ab, daß sie ex post kaum noch nachzuzeichnen ist.

4. Ausblick

Die Ausdifferenzierung von Strukturen und Beziehungen der beruflichen Bildung geschieht – so läßt sich als Ergebnis dieser Ausführungen festhalten – in einem Spannungsfeld zwischen globalisierten Leistungsanforderungen des internationalen Waren- und Geldmarktes einerseits und je kulturspezifischen Systembildungsprozessen andererseits, welche auf diese Anforderungen möglichst so reagieren, daß Reibungsverluste minimiert und Spezialisierungsvorteile ausgenutzt werden.

Diese Konzeptualisierung greift auf den Vorschlag SCHUBERTS (1992) zurück, angesichts der fortschreitenden Globalisierung der Warenbeziehungen zwischen den universell gewordenen Anforderungen an die Produktion von Waren und – mittelbar – an die Qualifikation der Humanressourcen einer Region oder eines Unternehmens einerseits und den kulturell je spezifischen Antworten auf diese Anforderungen im Hinblick z.B. auf die Schneidungen der Qualifikationsprofile, die Arbeitsorganisationsformen und nicht zuletzt die Lebensperspektiven der Beteiligten andererseits zu unterscheiden.

Gerade aus der Besonderheit des kulturellen Arrangements mit seinen ganz spezifischen Potentialen, welche nur durch ihre Eingebundenheit in gewachsene gesellschaftliche Institutionen und Routinen ihre Legitimität beziehen, können dann Wettbewerbsvorteile erwachsen. Dies wird jedoch angesichts der weltweiten Vernetztheit der Marktbeziehungen nur dann der Fall sein, wenn

sich das kulturspezifische Zusammenwirken von Qualifikation, Arbeitsmarkt und Produktion den internationalen Anforderungen gegenüber funktional verhält.

In diesem Verständnis bilden sowohl das deutsche Modell mit seiner ganzheitlichen Auffassung von ‚Beruf‘ als auch die lateinamerikanische Unterscheidung zwischen ‚profesión‘ und ‚oficio‘ kulturelle Spezifika, welche sich an universell gewordenen Anforderungen an das Leistungsvermögen von Arbeitskräften (und zwar nicht als Individuen, sondern in ihrer Gesamtheit als wettbewerbsfähige Einheit) bewähren müssen. Eine solche Bewährung bzw. die Funktionstüchtigkeit und Effizienz des Modells, ist dabei von seiner Integration in das Gesamtgefüge sozialisatorischer, gesellschaftlicher, arbeitsmarktbezogener und arbeitsorganisatorischer Faktoren abhängig, also auf kulturelle Ausdifferenzierung hin angelegt.

Die Reibungen und Mißverständnisse, die sich aus der Auseinandersetzung um Begrifflichkeiten wie der des Berufes und dem Ringen um wechselseitiges Verständnis ergeben, können dann als produktive und notwendige Anstöße für systeminterne Differenzierung und Entwicklung verstanden und begrüßt werden.

Literatur

- ANDERSECK, K.: ‚Bildung‘ in ökonomischer Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84 (1988), S. 675–692.
- ARNOLD, R.: Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 599–619.
- DERS.: Die geteilte Berufsbildung in der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989), S. 99–121.
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V.: Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 142–156.
- BERGER, J.: Modernitätsbegriffe und Modernitätskritik in der Soziologie. In: Soziale Welt 39 (1988), S. 224–236.
- BRAUN, G./RÖSEL, J.: Kultur und Entwicklung. In: D. NOHLEN/F. NUSCHELER (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. Grundprobleme, Theorien, Strategien. Bonn 1993, S. 250–269.
- CEDEFOP: Thesaurus Berufsbildung. Berlin 1986.
- CEDEFOP: Mehrsprachiger Thesaurus der Berufsausbildung. Berlin 1992.
- CEPAL: Reestructuración y Desarrollo Productivo: Desafío y Potencial para los Años Noventa. Santiago de Chile 1994.
- CHOE, J.-H.: Die Wiederentdeckung kultureller Identität im Laufe des schnellen Wirtschaftswachstums. In: J. MATTHES (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 271–282.
- CINTERFOR/OIT: La Formación Profesional en el Umbral de los 90. Montevideo 1990.
- CLEMENT, U. Vom Sinn beruflicher Bildung. Zur Modellbildung in der vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1997), S. 216–226.
- DIES.: Politische Steuerung beruflicher Bildung. Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungsstrategien für die Berufsbildungspolitik in Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile. Druck geplant für 1999.
- DUCCI, M. A.: Latin America: National Training Agencies. In: T. HUSÉN/T.N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. Oxford 1994, S. 3260–3264.
- EUROPEAN TRAINING FOUNDATION: Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development. Turin 1997.
- FINGERLE, K./KELL, A.: Berufsbildung als System? In: K. HARNEY/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für K. Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 305–330.
- GALTUNG, JOHN: Der Preis der Modernisierung. Struktur und Kultur im Weltsystem. Wien 1997.

- GEISSLER, K.-H.: Von der Meisterschaft zur Qualifikations-Collage. Drei Entwicklungen, die die industrielle Berufsausbildung gefährden. In: IAB (Hrsg.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Nürnberg 1994, S. 328–334.
- DERS.: Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: BIBB (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin/Bonn 1991, S. 101–110.
- GEORG, W.: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: W.D. GREINERT/W. HEITMANN/ R. STOCKMANN/B. VEST (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden 1997, S. 83–97.
- GEORG, W./SATTEL, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 123–141.
- GREINERT, W.-D.: Konzeptionelle Überlegungen zu einer Sozialgeschichte des Gewerbelehrerberufes. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 371–382.
- HARNEY, K.: Geschichte der Berufsbildung. In: K. HARNEY/H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209–245.
- HARNEY, K./STORZ, P.: Strukturwandel beruflicher Bildung. In: D.K. MÜLLER (Hrsg.): Pädagogik. Erziehungswissenschaft. Bildung. Köln/Weimar/Wien 1994, S. 352–381.
- HENTIG, H. v.: Kultur als Verständigung? In: D. SAUBERZWEIG/B. WAGNER/T. RÖBKE (Hrsg.): Kultur als intellektuelle Praxis. Hermann Glaser zum 70. Geburtstag. Essen 1998, S. 99–109.
- HURTENNE, TH./MESSNER, D.: Neue Konzepte von Wettbewerbsfähigkeit. In: B. TÖPPER/U. MÜLLER-PLANTENBERG (Hrsg.): Transformation im südlichen Lateinamerika. Hamburg 1994, S. 18–30.
- KERN, H./SABEL, CH.: Verblaßte Tugenden. In: N. BECKENBACH/W. v. TREECK (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. (Soziale Welt, Sonderband 9) Göttingen 1994, S. 605–624.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg. In: SOFI-Mitteilungen 1998, S. 7–14.
- KLEIN, H.-J.: Kultur. In: B. SCHÄFFERS (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, 1995, S. 74–176.
- KLOAS, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berlin/Bonn 1997.
- KORTLÄNDER, B.: Begrenzung – Entgrenzung. Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa. In: L. JORDAN/B. KORTLÄNDER (Hrsg.): Nationale Grenzen und Internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa. Tübingen 1995, S. 1–19.
- KUTSCHA, G.: ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), S. 535–564.
- LIPSMEIER, A.: Berufsbildung in Europa. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 51 (1999), S. 1–4.
- DERS.: Vom verlassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), S. 481–495.
- LISOP, I.: Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: H. GEISSLER (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim 1996, S. 285–300.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- DERS.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1988.
- LUTZ, B.: Die Grenzen des ‚effet social‘ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum Gebrauch internationaler Vergleiche. In: M. HEIDENREICH (Hrsg.): International Vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 91–105.
- DERS.: Welche Zukunft haben Facharbeiter. Interview. In: Berufsbildung 2 (1992), H. 3–7.
- MÁRMORA, L./MESSNER, D.: Chile im lateinamerikanischen Kontext. In: J. ENSIGNIA/D. NOLTE (Hrsg.): Modellfall Chile? Hamburg 1991.
- MAURICE, M.: Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: M. HEIDENREICH (Hrsg.): International Vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 76–90.
- MESSNER, D.: Die Netzwerkgesellschaft. Wirtschaftliche Entwicklung und internationale Wettbewerbsfähigkeit als Probleme gesellschaftlicher Steuerung. Köln 1995.
- MIDDLETON, J./ZIDERMAN, A./ADAMS, A. v.: Skills for Productivity. Vocational Education and Training in Developing Countries. New York 1993.

- MÜLLER, H.: Internationale Regime und ihr Beitrag zur Weltordnung. In: K. KAISER/H. SCHWARZ (Hrsg.): Die neue Weltpolitik. Baden-Baden 1995, S. 384–396.
- MÜLLER, W./SHAVIT, Y.: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (1998), S. 502–535.
- NUSCHELER, F.: Normen in den Nord-Süd-Beziehungen. In: E. DEUTSCHER (Hrsg.): Welche bewußten oder unbewußten Normen des Nordens prägen die Nord-Süd-Beziehungen? Bonn 1995.
- OECD: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien/Frankfurt/Zürich 1966.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 70–182.
- OSTERLAND, M.: Normalbiographie und Normalarbeitsverhältnis. In: P. BERGER/S. HRADIL (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990, S. 347–362.
- PORTER, M.E.: The Competitive Advantage of Nations. New York 1990.
- REESE-SCHÄFER, W.: Luhmann zur Einführung. Hamburg 1992.
- SCHÄFERS, B.: Wandel der Gesellschaft – Wandel der Kultur. Positionen eines komplizierten Wechselverhältnisses. In: D. SAUBERZWEIG/B. WAGNER/T. RÖBKE (Hrsg.): Kultur als intellektuelle Praxis. Hermann Glaser zum 70. Geburtstag. Essen 1998, S. 73–83.
- SCHUBERT, V.: Die Inszenierung der Harmonie: Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt 1992.
- TENORTH, H.-E.: Professionen und Professionalisierung. In: M. HEINEMANN (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisationen. Stuttgart 1977.
- WEBER, M.: Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: ders. (Hrsg.): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. Tübingen 1986, S. 147–214.
- Ders.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.
- WEEDE, E.: Entwicklungsländer in der Weltgesellschaft. Opladen 1985.
- WERNER, M.: Maßstab und Untersuchungsebene. Zu einem Grundproblem der vergleichenden Kulturtransfer-Forschung. In: L. JORDAN/B. KORTLÄNDER (Hrsg.): Nationale Grenzen und Internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa. Tübingen 1995, S. 20–33.
- WORLD BANK: Education and Development. Washington 1990.

Anschrift der Autorin:

Ute Clement, M.A., Universität Karlsruhe, Institut für Berufspädagogik
und allgemeine Pädagogik, 76128 Karlsruhe

Berufsbildung – eine Arena der industriellen Beziehungen?

Berufsbildung umfaßt, nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG § 1), die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung. *Berufsausbildung* vermittelt in einem geordneten (in der Regel dreijährigen) Ausbildungsgang die fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit erforderlich sind. Die *berufliche Fortbildung* dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten bzw. der Anpassung an die technische Entwicklung; die *berufliche Umschulung* soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen. In vielfältiger Weise sind Gewerkschaften und Betriebsräte an der Festsetzung der Rahmenbedingungen und an der Durchführung der Berufsbildung in den drei genannten Formen beteiligt.

1. Fragestellung

Die Frage, ob das deutsche Berufsbildungssystem als eine gesonderte Arena der industriellen Beziehungen begriffen werden kann, ist nicht einfach zu beantworten. Die im Problemzusammenhang des „industriellen Konflikts“ über kollektive Regelungen des Arbeitsverhältnisses erarbeitete Definition des Arenen-Begriffs lautet:

Unter Arena verstehen wir „einen ‚Ort‘ geregelter Konfliktaustragung und institutionalisierter Problemlösung, aber auch einen ‚Kampfplatz‘, auf dem die jeweiligen Akteure nicht nur ihre widerstreitenden Interessen durchzusetzen, sondern auch die prozeduralen Rahmenbedingungen zu verändern trachten. In diesem Sinne ist Arena sowohl ein komplexes Institutionensystem, das festlegt, welche Formen, Interessen und Akteure zugelassen sind, als auch ein abgegrenztes Konfliktfeld, das den Akteuren für die Lösung spezifizierter Probleme Handlungsmöglichkeiten – mit definierten Grenzen – einräumt.“ (MÜLLER-JENTSCH 1996, S. 59 f.)

Unter der Voraussetzung, daß man der in dieser Definition hervorgehobenen Konfliktdimension und den *widerstreitenden* Interessen eine geringere Bedeutung beimißt, der regulativen Rolle staatlicher Institutionen hingegen eine höhere, dann ließe sich auch das Berufsbildungssystem als eine mögliche Arena der industriellen Beziehungen konzipieren. Es gibt verschiedene Akteure, die mit unterschiedlichen Interessen in einem vom Staat gesetzten Rahmen (Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung, Arbeitsförderungsgesetz etc.) ihre jeweiligen Vorstellungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung auf dem Wege von Vereinbarungen und Verträgen durchzusetzen versuchen. Selbst am Zu-

standekommen und an den Veränderungen des institutionellen Rahmens, innerhalb dessen ihre Aktivitäten erfolgen, sind sie beteiligt. Beim Vergleich mit jenen Systemen, für die der Arenen-Begriff¹ eingeführt wurde – Tarifautonomie und Betriebsverfassung – stößt die Analogie indes an Grenzen. Die beiden Referenzsysteme sind deutlich funktional voneinander abgegrenzt durch die Spezifik der (a) zu verhandelnden Interessen, (b) der Regelungsverfahren und (c) der Akteure. Hier, in der Arena Tarifautonomie, sind Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände die Akteure – dort, in der Arena Betriebsverfassung, sind es Betriebsrat und Management. Hier kann das Spektrum der Aushandlungen bis zum Arbeitskampf ausgereizt werden – dort bleiben die Akteure ausschließlich auf kooperative und schiedlich-friedliche Verfahren angewiesen.

Beim Berufsbildungssystem haben wir es mit einem Politikfeld zu tun, das aus zwei Teilsystemen besteht: das der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung (letzteres incl. Umschulung). In beiden Systemen sind, neben staatlichen und korporativen Institutionen (z.B. Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern), die Arbeitgeber(verbände) und Betriebsleitungen einerseits und die Gewerkschaften und Betriebsräte andererseits auf je unterschiedlichen Ebenen – der betrieblichen und der überbetrieblichen² – zuständige Akteure. Je nach Teilsystem und Regulierungsebene gestaltet sich die Beteiligung der Sozialparteien unterschiedlich. Die berufliche Ausbildung basiert auf einer starken gesetzlichen Regelung, die unter anderem im Berufsbildungsgesetz von 1969 ihren Niederschlag gefunden hat. Demgegenüber ist die berufliche Weiterbildung weniger zentral reguliert; durch ihre geringere Formalisierung verfügen die beteiligten Akteure über wesentlich größere Gestaltungsspielräume.

Es gibt eindeutige Überlappungen zwischen den Arenen der Tarifautonomie und der Betriebsverfassung mit dem Berufsbildungssystem. Die tarifvertraglichen Regelungen zur Berufsbildung reichen in das System der Tarifautonomie hinein, die betrieblichen Übereinkünfte zur beruflichen Aus- und Weiterbildung werden in Form von Betriebsvereinbarungen im Rahmen der Betriebsverfassung getroffen. Auf der anderen Seite ist die Berufsbildung aber auch ein Zweig des nationalen Bildungssystems. Um eine Antwort auf die Titelfrage werden wir uns abschließend bemühen, nachdem wir die Beteiligung der Sozialparteien in den beiden Hauptzweigen der Berufsbildung, und zwar auf den beiden Ebenen, dargestellt haben.

2. Die Rolle der Sozialparteien in der Berufsausbildung

Das Berufsausbildungssystem ist einerseits Bestandteil des allgemeinen Bildungswesens, andererseits ist es in das Wirtschaftssystem eingebettet. Diese Dualität spiegelt sich in der Kombination zweier verschiedener Lernorte – Schule und Betrieb – ebenso wider wie in den wechselnden Zuständigkeiten zweier Fachministerien, dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie dem Bundesministerium für Wirtschaft.

- 1 Der für den Gegenstandsbereich der industriellen Beziehungen konzipierte Arenen-Begriff ist nicht identisch mit dem in der Politikwissenschaft verwendeten Konzept.
- 2 Die weiter ausdifferenziert werden kann in eine nationale, sektorale, föderale und regionale Ebene.

Regulierung und Durchführung der Berufsausbildung erfolgen in vielfältigen und differenzierten Kooperationsprozessen zwischen staatlichen Ministerien, Instanzen und Behörden einerseits und den Institutionen und Organisationen der Sozialparteien andererseits, und zwar auf nationaler, föderaler, regionaler und betrieblicher Ebene. Das Berufsbildungsgesetz „beläßt die Aufgabe der Berufsausbildung der Wirtschaft und ihren Selbstverwaltungsorganen; die Überwachungsfunktion wird an die ‚zuständigen Stellen‘ – im wesentlichen Kammern – gegeben (...). Im Rahmen der gesetzlichen Regelungen (sind) beide Seiten der Sozialpartner an Durchführung und Kontrolle der Berufsausbildung beteiligt“ (HEIDEMANN/PAUL-KOHLHOFF 1998, S. 11 f.). Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Betriebsräte haben in der Berufsausbildung klar definierte Funktionen; ihre formellen und faktischen Mitbestimmungsmöglichkeiten sind relativ weit gefaßt. Wir werden sie im folgenden zunächst für die überbetriebliche und danach für die betriebliche Ebene darstellen.

a) Die überbetriebliche Ebene: Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände

Auf welcher komplexen Weise Staat und Verbände bzw. öffentliche und private Organisationen sich miteinander verschränken, läßt sich am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)³ aufzeigen. Formal ist es eine dem Bundesbildungsminister unmittelbar unterstellte Einrichtung des öffentlichen Rechts. In seinem zentralen Lenkungsorgan, dem Hauptausschuß, sind die Sozialpartner ebenso vertreten wie in seinen Unterausschüssen (Ständiger Ausschuß, Länderausschuß). Mit jeweils gleichem, d.h. viertelparitätischem Stimmenanteil stimmen sie mit den Vertretern des Bundes und der Länder beispielsweise über den Forschungsplan des Instituts ab. Sie üben somit entscheidenden Einfluß auf die Art von Untersuchungen aus, die etwa für die Neuordnung von Berufen initiiert werden. STREECK u.a. zufolge kann, je nach Blickwinkel, das BIBB „als staatliche Verwaltungsinstanz, Hilfsorgan der Sozialparteien, institutioneller Ort dreiseitiger Politikaushandlung und Konsensbeschaffung und wissenschaftliches Beratungsinstitut erscheinen“ (1987, S. 95).

Der Erlaß von *Ausbildungsordnungen* für anerkannte Berufe gehört zu den wichtigsten Aufgaben, die auf der Bundesebene bearbeitet werden. Federführend dafür ist der Bundesminister für Wirtschaft (oder der für die entsprechende Branche zuständige Fachminister); im Einvernehmen mit dem Bundesbildungsminister erläßt er sie durch Rechtsverordnung. Ausbildungsordnungen legen Mindestanforderungen für die betriebliche Ausbildungspraxis, die Ausbildungsdauer (mindestens zwei Jahre) und die Prüfungsanforderungen fest. Der Erlaß steht am Ende eines komplizierten Abstimmungsprozesses mit den Ländern und den organisierten Sozialparteien. Obwohl die Beteiligung von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden keine rechtlich verbindliche Grundlage hat, hält sich die Bundesregierung an das Konsensprinzip. Das BIBB, dem die Ausarbeitung von Ordnungen übertragen wird, erhält vom zuständigen Fachminister die Weisung dazu erst, wenn mit den Spitzen- und

3 Es wurde 1970 auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes gegründet. Das Berufsbildungsförderungsgesetz bildet seine heutige Rechtsgrundlage und beschreibt seine Aufgaben.

Fachorganisationen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer und nach Abstimmung mit den Ländern eine Einigung über die Eckwerte der Neuordnung erzielt worden ist. Die inhaltliche Ausgestaltung der Ordnungen wird somit von den Spitzenverbänden der Arbeitnehmer und Arbeitgeber mitgestaltet.

Neben den Spitzenverbänden wirken auch die sektorspezifischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände mit. An der konkreten Ausarbeitung von Ausbildungsordnungen sind jene Organisationen beteiligt, die für den jeweiligen Wirtschaftszweig, für den eine Ausbildungsordnung zu erarbeiten ist, zuständig sind (z.B. IG Metall und Gesamtmetall bei der Ausbildungsordnung für die Metallberufe). Die sektoralen Verbände entsenden Bildungsreferenten und Sachverständige, die gemeinsam mit wissenschaftlichen Experten des BIBB die anstehende Ausbildungsordnung ausarbeiten.

Auf Landes- und auf Regional- (bzw. Lokal-)Ebene entsenden Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände ihre Vertreter in drittelparitätisch besetzte Ausschüsse. Die Landesausschüsse haben die Aufgabe, die Landesregierungen, die u.a. für die Berufsschulen zuständig sind, in Berufsbildungsfragen zu beraten. In die von den regionalen oder lokalen Kammern zu bildenden Berufsbildungsausschüsse werden je sechs Vertreter der Arbeitnehmer (auf Vorschlag des DGB am Sitz der Kammer), der Arbeitgeber (auf direkten Vorschlag der Kammer) und der Lehrer der berufsbildenden Schulen (benannt von der zuständigen staatlichen Behörde) berufen. Ihre wichtigste Aufgabe ist der Erlaß von Prüfungsordnungen auf der Basis von Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses. Die Abnahme der Abschlußprüfungen obliegen den Prüfungsausschüssen der Kammern; sie sind mit mindestens drei Personen besetzt: neben einem Lehrer je ein Vertreter der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite.

Unsere bisherige Darstellung der Beteiligung der Sozialparteien in der Berufsausbildung ergab, daß die Verbände Teil eines Systems tripartistischer Regulierung im Schnittfeld von Bildungs- und Wirtschaftssystem sind. Ihre Mitwirkungsmöglichkeiten reichen über die ihnen rechtlich zugebilligten hinaus, weil der Staat die Regulierung der Berufsausbildung nach dem Konsensprinzip betreibt. Eigenständige Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich für die Verbände durch das ihnen eigene Instrument der Tarifpolitik, welche freilich durch die starke rechtliche Regulierung der Berufsausbildung nur bestimmte Gegenstände regeln kann. In der *Tarifpolitik* nehmen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände traditionell vor allem die Funktion wahr, gesonderte Tarifverträge über die Ausbildungsvergütungen abzuschließen. Dadurch erhalten die Auszubildenden den Status eines „Quasi-Arbeitnehmers“. Die Vergütungen liegen in der Regel unterhalb des Entgelts für ungelernete Arbeitnehmer. Ihre Steigerungen orientieren sich an den Lohn- und Gehaltserhöhungen. Einer jüngsten Auswertung des WSI-Tarifarchivs zufolge bewegten sich die monatlichen Vergütungen (Stand: 31.12.1998) in den westlichen Bundesländern zwischen 779 DM und 2.120 DM, in den östlichen Bundesländern zwischen 522 DM und 1.972 DM (BISPINCK/WSI-Tarifarchiv 1999).

Seit wenigen Jahren schließen die Tarifparteien auch Tarifverträge über die Schaffung von Ausbildungsplätzen und die Übernahme von Ausgebildeten ab. Die Auswertung des WSI-Tarifarchivs für 68 Tarifbereiche mit 6,8 Mio. Beschäftigten ergab, daß „Form und Verbindlichkeitsgrad der Absprachen im Einzelfall sehr unterschiedlich aus(fallen). Das reicht vom Appell der Tarifpar-

teien an die Betriebe, verstärkt auszubilden, bis zur verbindlichen und präzisen Festlegung der Steigerung der Ausbildungsplätze“ (BISPINCK/WSI-Tarifarchiv 1999, S. V). Manche Tarifverträge enthalten auch konditionierte Regelungen, denen zufolge die Erhöhung der Ausbildungsplätze an die Nichterhöhung oder Absenkung der Ausbildungsvergütung gekoppelt wird. Die Tarifverträge mit Übernahmeverpflichtungen unterscheiden sich vornehmlich darin, ob sie die Übernahme als befristete oder unbefristete Maßnahme ausweisen.

b) Die betriebliche Ebene: Management und Betriebsrat

In drei Paragraphen legt das Betriebsverfassungsgesetz die für Berufsbildung (also nicht nur für die Erstausbildung) relevanten Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte des Betriebsrats fest (BetrVG §§ 96–98). Demnach ist Arbeitgeber und Betriebsrat aufgegeben, „die Berufsbildung der Arbeitnehmer zu fördern“. Auch kann der Betriebsrat vom Arbeitgeber verlangen, „Fragen der Berufsbildung der Arbeitnehmer des Betriebs zu beraten“ (§ 96). Betriebsräte haben Beratungsrechte bei der Errichtung und Ausstattung betrieblicher Einrichtungen zur Berufsbildung (§ 97) und Mitbestimmungsrechte bei der Durchführung von Maßnahmen zur betrieblichen Berufsbildung; dies gilt auch bei der Bestellung von Ausbildungspersonal (§ 98).

Im Bereich der Berufsausbildung bestehen zwar eine Reihe zwingende gesetzliche Bestimmungen, aber gleichwohl verbleibt ein Gestaltungsspielraum. So stellen die Inhalte der Ausbildungsordnungen nur Mindestbedingungen dar, über deren mögliche Erweiterung Management und Betriebsrat freiwillige Betriebsvereinbarungen abschließen können. Als Gegenstände der Mitbestimmung im Rahmen der Durchführung von Bildungsmaßnahmen nach § 98 nennt der Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht „Führung und Überwachung von Berichtsheften“, „Regeln über die Aufstellung von Erziehungsmaßnahmen“, „Pläne für die Reihenfolge der zu durchlaufenden Stationen“, „Zeit und Ort von Veranstaltungen“, „Aufstellung von Lehrplänen“, „Einführung von betrieblichen Zwischenprüfungen“ (ErfK 1998, S. 1175).

Für den Fall, daß beauftragte Ausbilder berufliche Ausbildung vermitteln, hat der Betriebsrat bei ihrer Bestellung und Abberufung ein Mitbestimmungsrecht: er kann der Bestellung widersprechen und die Abberufung verlangen, „wenn diese (Person, d. Verf.) die persönliche oder fachliche, insbesondere die berufs- und arbeitspädagogische Eignung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes nicht besitzt oder ihre Aufgaben vernachlässigt“ (§ 98 II). Im Rahmen der allgemeinen Überwachungsfunktion, wie sie § 80 BetrVG, festlegt, hat der Betriebsrat natürlich auch die Erfüllung der bestehenden Rechtsnormen im Hinblick auf die berufliche Ausbildung zu überwachen.

c) „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“

Das „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“, eine tripartistische Veranstaltung von Regierung, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden auf zentraler Ebene, ist mit dem Ziel angetreten, neue Arbeitsplätze zu

schaffen und das Angebot an Ausbildungsplätzen zu erweitern. Der drastische Rückgang der ausbildenden Betriebe und der Auszubildenden, der im letzten Jahrzehnt in allen Ausbildungsbereichen (gewerblich-technische Berufe, Dienstleistungen, Handwerk und Freie Berufe) zu konstatieren ist (BAETHGE 1999), spricht eine deutliche Sprache: Das System der dualen Berufsausbildung befindet sich in der Krise. In zunehmendem Maße tritt neben die berufsfachliche Ausbildung die Hoch- und Fachhochschulausbildung; sie ist insbesondere für anspruchsvolle Dienstleistungen zur Voraussetzung des Berufseintritts geworden. Daneben gewinnt die betriebliche Weiterbildung an Bedeutung und Gewicht (s. weiter unten).

Als Ursachen der Erosionstendenzen im dualen System nennen BAETHGE (1999) und HEIDENREICH (1998): die erhöhte Kostenorientierung der Unternehmen („neues Kostenmanagement“), die Ablösung der berufs- und funktionsbezogenen Betriebs- und Arbeitsorganisation zugunsten einer stärkeren Prozeßorientierung. Überdies sei das duale System aufgrund seiner historischen Prägung durch die Industriegesellschaft in seiner Anpassungs- und Innovationsfähigkeit in der wachsenden Dienstleistungsökonomie und Wissensgesellschaft als begrenzt anzusehen. Somit seien auch die Erfolgsaussichten der vom „Bündnis“ angestrebten Erweiterung des Ausbildungsangebots eher skeptisch einzuschätzen.

Im dritten „Bündnis-Gespräch“ vom 6. Juni 1999 wurde indessen ein „Ausbildungskonsens“ erzielt, demzufolge die Arbeitgeber allen Schulabgängern des Jahres 1999 einen Ausbildungsplatz anbieten und in den Folgejahren den jährlichen, demographisch bedingten Zusatzbedarf durch ein zusätzliches Angebot an Ausbildungsplätzen Rechnung tragen wollen.

3. Die Rolle der Sozialparteien in der beruflichen Weiterbildung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die berufliche Weiterbildung weit weniger als die berufliche Ausbildung durch Gesetze, Ordnungen und andere zentrale Verfahren und Institutionen reguliert ist. Dies bedeutet einerseits, daß den Gewerkschaften, anders als bei der beruflichen Ausbildung, keine gleichberechtigte Beteiligung an der Organisation und Regulierung beruflicher Weiterbildung eingeräumt wird. Andererseits eröffnet die geringere Regeldichte den Sozialparteien einen wesentlich größeren Gestaltungsspielraum.

Bislang gibt es kein Bundesgesetz zur Weiterbildung von Arbeitnehmern. Nach einem Bericht der ZERT (v. 14.1.1999, S. 63) arbeitet die SPD-Fraktion am Entwurf eines Weiterbildungsrahmengesetzes. Derzeitige gesetzliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildung enthält das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und das Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie die Handwerksordnung. Das BBiG und die Handwerksordnung regeln vornehmlich die Weiterbildung für die Fortbildungsberufe mit anerkannten Abschlüssen. Die Bundesanstalt für Arbeit (BA), deren Selbstverwaltungsorgane drittelparitätisch besetzt sind, nimmt maßgeblichen Einfluß auf die Weiterbildungsförderung nach dem AFG (SADOWSKI/DECKER 1993, S. 75–84). Auf Länderebene existieren Bildungsurlaubsgesetze (bislang allerdings erst in zehn Bundesländern), die in der Regel allen Arbeitnehmern für fünf Arbeitstage eine bezahlte Freistellung zu aner-

kannten Veranstaltungen einräumen. Auf regionaler Ebene fördern die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern die Weiterbildung, um den Arbeitnehmern Aufstiegsmöglichkeiten zu eröffnen.

Bei der beruflichen Weiterbildung ist zum einen zwischen Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung, zum anderen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung zu differenzieren. Anpassungsweiterbildung dient vornehmlich der Einarbeitung und Umschulung bei technischem und/oder arbeitsorganisatorischem Wandel und erfolgt typischerweise, aber nicht zwingend, im Betrieb. Die Aufstiegsweiterbildung kann sowohl betrieblich wie außerbetrieblich veranstaltet werden. Typisch für die außerbetriebliche Aufstiegsweiterbildung ist die für die anerkannten Fortbildungsberufe, wie Meister, Fachkaufleute, Techniker, vorgesehene Weiterbildung.

Insgesamt ist eine kontinuierliche Bedeutungszunahme der Weiterbildung zu konstatieren. Seit Beginn der achtziger Jahre sind die Teilnehmerzahlen sowie die finanziellen und zeitlichen Investitionen in die Weiterbildung gestiegen (KUWAN 1995, S. 345; DÜLL/BELLMANN 1998, S. 206). Allein die Unternehmen der privaten gewerblichen Wirtschaft haben im Jahre 1995 33,9 Mrd. DM für Weiterbildung ausgegeben (WEISS 1997, S. 17). Hinter dem allgemeinen Anstieg der Teilnehmerzahlen an der Weiterbildung verbirgt sich der Sachverhalt, daß die Teilnahmequoten für die verschiedenen Berufs- und Qualifikationsgruppen sehr große Differenzen aufweisen. Je höher der Ausbildungsgrad von Arbeitnehmern, um so größer ist die Chance an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. die Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 1997 in DÜLL/BELLMANN 1998, S. 215 ff.). Positiven Einfluß auf die Teilnahmequote haben auch die Institutionalisierung und Planung von Weiterbildung im Betrieb. Angesichts dieser Entwicklungen überrascht es nicht, daß sich auch die Sozialparteien verstärkt den Fragen der Weiterbildung und ihrer Regulierung zuwenden. Im folgenden werden die diesbezüglichen Funktionen und Aktivitäten der Sozialparteien, wiederum getrennt nach den beiden Ebenen, dargestellt.

a) Die überbetriebliche Ebene: Gewerkschaften und Arbeitgeber(verbände)

Auf der überbetrieblichen Ebene nehmen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände zum einen durch korporative Repräsentation in (meist drittelparitätisch besetzten) Gremien und zum anderen durch Tarifverträge Einfluß auf die Regulierung der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung.

Die korporative Repräsentation hat auf dem Feld der Weiterbildung ein weitaus geringeres Gewicht als auf dem der beruflichen Erstausbildung. Drittelparitätisch besetzte Gremien der Bundesanstalt für Arbeit räumen den Tarifparteien Einfluß auf die Weiterbildungsförderung nach dem AFG ein. Auch die Industrie- und Handelskammern, die überbetriebliche, regionale Bildungszentren unterhalten, verfügen auf Landes- und regionaler Ebene über drittelparitätische Ausschüsse, in denen sie vor allem auf die außerbetriebliche Weiterbildung Einfluß nehmen können. Tarifverträge zur betrieblichen Weiterbildung bilden MAHNKOPF zufolge „zunächst nur ein(en) Ersatz für die fehlende institutionell-rechtliche Regulierungsmacht der Gewerkschaften auf dem Feld weiterqualifizierender Bildung“ (MAHNKOPF 1990, S. 89).

Als Gegenstand von Tarifverträgen spielt die Weiterbildung zwar eine wachsende, aber, im Vergleich zu anderen tarifvertraglichen Regelungsgegenständen, weiterhin geringe Bedeutung. Die Geschichte der tarifvertraglichen Regelung von Fragen der Weiterbildung (immer einschl. Umschulung) reicht mehr als 30 Jahre zurück. Die ersten Regelungen finden wir im Kontext des „Rationalisierungsschutzes“. Mitte der sechziger Jahre gewannen Fragen nach der Kompensation sozial unerwünschter Rationalisierungsfolgen an Gewicht. Was üblicherweise zum Alltagsgeschäft der betrieblichen Interessenvertretung gehört, die Bearbeitung negativer Rationalisierungsfolgen, erreichte die gewerkschaftliche Handlungsebene. Typische Rationalisierungsfolgen, wie Arbeitsplatzverlust, Belastungszunahme, Qualifikations- und Einkommenseinbußen („Abgruppierung“), wurden erstmals in den in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre in verschiedenen Wirtschaftszweigen vereinbarten Rationalisierungsschutzabkommen thematisiert (BÖHLE/LUTZ 1974).

Für diese eher defensiven Abkommen zum Rationalisierungsschutz galt primär das Prinzip der „Monetarisierung“, das heißt der Abgeltung negativer Rationalisierungsfolgen durch finanzielle Kompensation (Abfindung, Übergangsgelder). Einem weiteren Grundsatz dieser Abkommen zufolge, sollten Umsetzung und Umschulung Priorität vor der Entlassung haben. Damit fand die Anpassungsweiterbildung in Form der Umschulung erstmals eine, wenn auch schwache, tarifvertragliche Verankerung.

Die Rationalisierungserfahrungen bildeten auch den Resonanzboden für die öffentliche Debatte über die „Humanisierung der Arbeit“ in den frühen siebziger Jahren. Beides fand seinen Niederschlag in intensiven innergewerkschaftlichen Diskussionen, die schließlich den Boden für eine „zweite Generation“ von Rationalisierungsschutzabkommen bereiteten (BRANDT u.a. 1982, S. 143–152; MÜLLER-JENTSCH 1988). Jedenfalls verstärkten verschiedene Gewerkschaften in den siebziger Jahren ihre Bemühungen, die Absicherung gegen Rationalisierungsfolgen in spezifischere Formen tarifvertraglicher Regelung zu fassen. Mit neuartigen Abkommen versuchte die IG Metall und die IG Druck und Papier, neben der Besitzstandssicherung von Beschäftigung, Einkommen und Qualifikation auch Forderungen durchzusetzen, die auf die Leistungskontrolle und die Gestaltung der Arbeitsbedingungen abzielten. In diesem Paket spielten Qualifikationsfragen gegenüber den anderen Forderungen freilich nur eine untergeordnete Rolle.

Im für die Druckindustrie 1978 abgeschlossenen Tarifvertrag über neue Technik (rechnergesteuerte Textverarbeitung; Fotosatz) wurden Regelungen vereinbart für die bezahlte Einweisung an Geräten der Textverarbeitung von bis zu einem Monat (§ 6), für eine dreimonatige betriebliche Umschulung ohne Lohneinbußen (§ 7) und über ein Unterhaltsgeld und einen Zuschuß bei überbetrieblicher Umschulung (§ 9).

Der Abgruppierungsschutzvertrag für die Arbeitnehmer der baden-württembergischen Metallindustrie, ebenfalls von 1978, regelte in § 3 eine Umschulung auf einen anderen, gleichwertigen und zumutbaren Arbeitsplatz für die Dauer von bis zu 12 Monaten unter Fortzahlung des bisherigen Lohnes oder Gehaltes. In beiden Industriezweigen konnten die widerstreitenden Interessen der Tarifparteien erst nach erbittert ausgetragenen Arbeitskämpfen einem Kompromiß zugeführt werden können. Die Gewerkschaften waren damals

noch von der in der Sozialwissenschaften verbreiteten Vorstellung eines generell zu erwartenden „downgrading“ der Arbeitnehmerqualifikationen ausgegangen; gegen diese Tendenz wollten sie Barrieren errichten. Die Arbeitgeber wollten die produktivitätssteigernden Potentiale der neuen Technologien ausnutzen und kostspielige Spezialqualifikationen (wie die der Setzer) nicht unbedingt erhalten.

In den achtziger Jahren führten der Wandel der Technik (IuK-Technologien) sowie die neuen Organisations- und Managementkonzepte („neue Produktionskonzepte“, „lean management“, „fraktale Fabrik“ etc.) zu einer Ausweitung der Forderungskataloge. Die Anpassungsweiterbildung erhielt neue Dimensionen. Ein Tarifvertrag über Fragen der Weiterbildung, der in der sozialwissenschaftlichen Forschungsliteratur (HARDES/SCHMITZ 1991; BAHNMÜLLER u.a. 1993; SEITZ 1997) eine aufmerksame Rezeption erfuhr, war der Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I (LGRTV I), der im Jahre 1988 von den Tarifvertragsparteien für die Metallindustrie Nordwürttemberg/Nordbaden⁴ abgeschlossen wurde. Im wesentlichen enthält der Tarifvertrag Regelungen zur Arbeitsbewertung und Eingruppierung für Arbeiter und Angestellte; darüber hinaus Regelungen zur Qualifizierung der Arbeitnehmer. Letztere finden wir sowohl in der allgemeinen Zielbestimmung (§ 2) als auch in einem gesonderten Paragraphen mit detaillierten Regelungen (§ 3) formuliert. Schließlich enthält der Tarifvertrag noch eine Regelung zur Umschulung bei drohender Abgruppierung (§ 10). Der in § 2 formulierten allgemeinen Zielsetzung nach soll der Tarifvertrag „dazu beitragen, einen vielseitigen Arbeitseinsatz zu ermöglichen sowie den Erhalt und die Erweiterung der Qualifikation der Beschäftigten zu fördern“. Im folgenden § 3 werden die Regelungen zur Erreichung dieser Zielsetzung in zehn Unterpunkten dargelegt. Ihnen zufolge ermittelt der Arbeitgeber regelmäßig den Qualifikationsbedarf; einmal jährlich erörtert er diesen mit dem Betriebsrat und berät mit ihm auf dieser Grundlage „Art, Umfang und Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen“. Der Betriebsrat kann seinerseits den Qualifikationsbedarf aus der Sicht der Beschäftigten ermitteln und in die Beratungen einbringen. Ein wichtiger Regelungstatbestand ist der Anspruch auf höhere Eingruppierung (andernfalls auf Zahlung eines Zuschlages von 3%, beginnend drei Monate nach Durchführung der Bildungsmaßnahme für die Dauer von zehn Monaten).

Wie Befunde empirischer Untersuchungen (BAHNMÜLLER u.a. 1993; SEITZ 1997) über die Wirksamkeit dieses Tarifvertrags zeigen, sind die Effekte hinsichtlich der Weiterbildung dürftig. Drei Jahre nach Inkrafttreten des Tarifvertrags war die überwältigende Mehrheit der Manager (70%) der Auffassung, daß die Qualifizierungsbestimmungen in der Praxis keine Rolle spielen; auch die Hälfte der Betriebsräte vertrat diese Auffassung. „Eine prägende Wirkung auf die Qualifizierungspolitik der Unternehmen ist von diesem Tarifvertrag nicht ausgegangen.“ (BAHNMÜLLER i.E., S. 15)

4 Eine Besonderheit der baden-württembergischen Metallindustrie besteht darin, daß es aus historischen Gründen mehrere Tarifgebiete gibt; zur Zeit des Abschlusses des LGRTV I waren dies neben dem größeren, Nordwürttemberg/Nordbaden, zwei kleinere: Südwürttemberg/Hohenzollern und Südbaden; in der Zwischenzeit sind die beiden kleineren Tarifgebiete zusammengelegt worden. In der Regel werden die Tarifabschlüsse im größten Tarifgebiet abgeschlossen und später von den anderen übernommen, so auch beim LGRTV I.

Einen wesentlichen Grund für die Unwirksamkeit in der betrieblichen Praxis sieht BAHNMÜLLER in der „überschätzten Systematik betrieblicher Personalplanung und Qualifizierungspolitik und unterschätzten infrastrukturellen Voraussetzungen“ (ebd., S. 20). Wie auch andere Untersuchungen zeigen, ist in den meisten Betrieben weiterhin eine reaktive Personalwirtschaft vorherrschend.

Tarifvereinbarungen mit vergleichbaren Regelungen zur beruflichen Weiterbildung wurden in der Metallindustrie in Haustarifverträgen mit der VOLKSWAGEN AG (1987) und der Firma VÖGELE AG (1988) sowie in Flächentarifverträgen für das Heizungs- und Sanitärhandwerk in Berlin (1989) und in Nordrhein-Westfalen (1989) abgeschlossen (SADOWSKI/DECKER 1993, S. 177 ff.; SEITZ 1997, S. 114 ff.). Als Weiterbildungsmaßnahmen sind in diesen Tarifverträgen immer betriebliche oder betriebsexterne Kurse ‚off-the-job‘ und während der Arbeitszeit gemeint.

„Vorherrschend ist das Ziel, die Arbeitnehmer auf veränderte Arbeitsanforderungen vorzubereiten. Damit wird in den Tarifverträgen die antizipative Anpassungsfortbildung nach betrieblichen Belangen fortgeschrieben.“ (SEITZ 1997, S. 118)

Im Jahr 1988 schloß die IG Chemie mit der Shell AG einen Firmentarifvertrag ab, der den Mitarbeitern die Eigeninitiative einräumt, sich zu Weiterbildungskursen im unternehmenseigenen Schulungszentrum anzumelden, „die – ohne für den derzeitigen Arbeitseinsatz unmittelbar erforderlich zu sein – der Erweiterung der fachlichen und persönlichen Kompetenz der Mitarbeiter dienen und damit die Einsatzmöglichkeiten in Zukunft erhöhen“ (zit. n. SADOWSKI/DECKER 1993, S. 128). Den zeitlichen Aufwand tragen die Arbeitnehmer durch Verrechnung mit Wochenarbeitszeitverkürzung oder Überstunden. In dieser Bestimmung sahen andere Gewerkschaften eine Verletzung des Grundsatzes, daß Qualifikationszeit generell als Arbeitszeit zu definieren sei.

Es gibt auch Verträge über gemeinsame Einrichtungen der Sozialpartner. So haben die Tarifparteien in der chemischen Industrie 1993 eine Rahmenvereinbarung abgeschlossen über die gemeinschaftliche Gründung und Finanzierung einer Weiterbildungsstiftung. In der klein- und mittelbetrieblich strukturierten Textil- und Bekleidungsindustrie vereinbarten die Tarifparteien 1997 in einem Tarifvertrag zur Förderung von Aus-, Fort- und Weiterbildung eine branchenbezogene Fondslösung zur Finanzierung von Bildungsmaßnahmen. Für jeden beschäftigten Arbeitnehmer zahlen die Mitgliedsunternehmen der Arbeitgeberverbände jährlich 10 DM in den Fonds. Über die Mittelvergabe entscheidet eine Paritätische Kommission. Im Anhang zum Tarifvertrag werden 20 Themenstellungen von zur Förderung geeigneten Maßnahmen genannt (unter ihnen Neue Technologien, Neue Formen der Arbeitsorganisation, Qualitätsmanagement, Umweltschutz, Betriebsorganisation). Vorrangig gefördert werden Bildungsmaßnahmen mit einer Dauer bis zu einer Woche. Ein ähnlicher Tarifvertrag wurde auch für die Arbeitnehmer in der Land- und Forstwirtschaft 1995 abgeschlossen.

In den letzten drei Jahren haben eine Reihe von Firmen (AOK, DEBIS, DEUTSCHE BAHN, DEUTSCHE TELEKOM, DITEC, SINITEC) mit der zuständigen Gewerkschaft Haustarifverträge über betriebliche Weiterbildung und Qualifizierung abgeschlossen. In ihnen werden unter anderem festgelegt: die Ver-

pflichtung zur jährlichen Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs und seine Beratung mit dem zuständigen Betriebsrat (DEBIS, DEUTSCHE TELEKOM, DITEC, SINITEC), Mindestansprüche auf bezahlte jährliche Weiterbildungszeit (DEBIS: 5 Arbeitstage; SINITEC: 44 Stunden), grundsätzlich die Freistellung der Arbeitnehmer und die Übernahme der Kosten durch den Arbeitgeber. Der „DEBIS“-Tarifvertrag enthält die Variante, daß für Qualifizierungsmaßnahmen, die der beruflichen Weiterbildung dienen, aber nicht für die Erfüllung der aktuellen Arbeitsaufgabe erforderlich sind, der Zeitaufwand zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer geteilt wird (bei einem jährlichen Mindestanspruch von 5 Arbeitstagen).

Aus der bisherigen Praxis von Tarifvereinbarungen zur beruflichen Weiterbildung ein Resümee zu ziehen, fällt nicht leicht. Am Beispiel des Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrags I für die baden-württembergische Metallindustrie war deutlich gemacht worden, daß die relativ weitreichenden und vorbildlichen Regelungen auf geduldigem Papier stehen. Vermutlich sind Haustarifverträge für diesen Gegenstandsbereich praxisrelevanter als Flächentarifverträge.

Auf der Regelungsebene lassen sich drei Problemkomplexe benennen, die zwischen den Tarifparteien weiterhin kontrovers sind:

- 1) *Die Frage, ob die Weiterbildungszeit als bezahlte Arbeitszeit gilt oder nicht.* Die meisten Tarifregelungen definieren die Qualifikationszeit als Arbeitszeit. In einigen Tarifverträgen wird zwischen zwei Typen von Bildungsmaßnahmen unterschieden: (a) die für die Erfüllung der aktuellen und geplanten Arbeitsaufgaben erforderlich sind und (b) jene, die im Interesse der beruflichen Weiterqualifizierung des Arbeitnehmers und der Erweiterung seines potentiellen Tätigkeitsfeldes liegen. Bei der Anpassungsweiterbildung (Typ a) wird die Weiterbildungszeit in der Regel als bezahlte Arbeitszeit betrachtet, bei der Aufstiegsweiterbildung (Typ b) gibt es verschiedene Finanzierungsmodelle: der zeitliche Aufwand wird von Arbeitgeber und Arbeitnehmer gemeinsam getragen oder der Arbeitnehmer kommt allein dafür auf.
- 2) *Die Frage, ob alle Arbeitnehmer einen Weiterbildungsanspruch haben sollen.* Diese Frage wird zwischen den Tarifparteien besonders kontrovers diskutiert. Die Gewerkschaften treten sowohl für den individuellen Anspruch als auch für kompensatorische Weiterbildung für besonders benachteiligte Arbeitnehmergruppen ein. Die Arbeitgeberverbände lehnen beides ab und vertreten das Prinzip der gezielten Weiterbildung; im individuellen Anspruch sehen sie eine Ausweitung des bezahlten Bildungsurlaubs und eine weitere Form der Arbeitszeitverkürzung. Zwar sehen viele tarifvertragliche Regelungen die Veröffentlichung und Ausschreibung betrieblicher Fortbildungsmaßnahmen vor, so daß sich prinzipiell jeder Arbeitnehmer bewerben kann. Aber in der Regel trifft der Arbeitgeber unter Beteiligung des Betriebsrats die Auswahl. Selten sind individuelle Weiterbildungsansprüche in Tarifverträgen verankert; bisher finden wir sie nur in einigen Haustarifverträgen.
- 3) *Die Frage, ob nach absolvierter Weiterbildung ein Anspruch auf höherwertige Tätigkeit mit höherem Entgelt besteht.* Die Arbeitgeber halten am Prinzip der Eingruppierung nach den betrieblichen Anforderungen und am Primat der Anpassungsweiterbildung fest; dies begründet aus ihrer Sicht keinen au-

tomatischen Anspruch auf höheres Entgelt. Mit dem LGRTV I hat die IG Metall allerdings eine Verknüpfung von Weiterqualifizierung mit höherer Eingruppierung durchgesetzt, auch wenn den weiterqualifizierten Arbeitnehmern nur ein gleichwertiger Arbeitsplatz zugewiesen wird.

b) Die betriebliche Ebene: Management und Betriebsrat

Gesetz und Tarifvertrag haben, wie schon erwähnt, bisher nur eine geringe Regeldichte für die betriebliche Weiterbildung geschaffen, so daß den Betriebsparteien weite Spielräume für deren Gestaltung bleiben; dies gilt auch für die – meist durch betriebliche Entscheidungen geregelte und veranlaßte – Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit.

In der Literatur wird häufig behauptet, daß der quantitativ bedeutsamste Bereich der Weiterbildung die vom Betrieb selbst angebotenen und veranstalteten Qualifizierungsmaßnahmen seien (z.B. HEIDEMANN/PAUL-KOHLHOFF 1998, S. 23). Auch in einem Bericht der ZEIT heißt es: „Die Unternehmen bevorzugen betriebspezifische ‚Inhouse‘-Fortbildungen gegenüber externen Kursen.“ (DIE ZEIT v. 14.1.1999, S. 63) Indes ergab die Auswertung des IAB-Betriebspanel 1997 (DÜLL/BELLMANN 1998, S. 213 f.), daß etwa vier von zehn Betrieben Weiterbildungsmaßnahmen anbieten (die West-Ost-Differenz ist unbedeutend), unter denen externe Lehrveranstaltungen an der Spitze liegen, gefolgt von internen Lehrveranstaltungen und der Weiterbildung am Arbeitsplatz (Unterweisung, Einarbeitung). Andere an der Arbeitssituation ansetzende Lernformen, wie der systematische Arbeitsplatzwechsel (job rotation) und die gruppenförmige Personalentwicklung durch Teilnehmungsgruppen, Qualitätszirkel, Lernstatt u.a. spielen hingegen nur eine untergeordnete Bedeutung.

Überbetriebliche Tarifverträge können, im Gegensatz zu Haustarifverträgen, allenfalls Rahmenbedingungen festlegen, deren konkrete Umsetzung durch die Betriebsparteien erfolgen muß. Am Beispiel eines überbetrieblichen Tarifvertrags mit weitreichenden Bestimmungen zur Weiterbildung, des Lohn- und Gehaltstarifvertrags I für die Metallindustrie Baden-Württembergs, wurde bereits auf die geringe Wirksamkeit in der betrieblichen Praxis der meisten Unternehmen hingewiesen (s. oben).

Die rechtlichen Rahmenregelungen des Betriebsverfassungsgesetzes für die berufliche Weiterbildung sind die gleichen wie die für die berufliche Ausbildung (vgl. §§ 96–98 BetrVG). Betriebsräte haben Beratungsrechte bei der Errichtung und Ausstattung betrieblicher Einrichtungen zur beruflichen Weiterbildung und Mitbestimmungsrechte bei ihrer Durchführung, die sich auf Organisation, Inhalte und Methoden der Weiterbildung beziehen. Das wichtigste Regelungsinstrumentarium ist auch hier der Abschluß von Betriebsvereinbarungen. Allerdings wissen wir aus Untersuchungen, daß, trotz der zunehmenden Bedeutung beruflicher Weiterbildung, Qualifizierungsfragen bei den Betriebsräten nicht in der oberen Prioritätenskala figurieren⁵. Das belegt auch

5 Unter den von der WSI-Projektgruppe befragten Betriebs- und Personalräten gab nicht einmal jeder fünfte an, daß die Fort- und Weiterbildung zu den Problemen gehörte, die ihn in den letzten Jahren beschäftigten (WSI-Projektgruppe 1998, S. 656).

die Verbreitung von Betriebsvereinbarungen, die Fragen der Weiterbildung regeln. Eine zu Anfang der neunziger Jahre durchgeführte Umfrage unter Betriebsräten in der Druck-, Elektro- und Feinkeramikindustrie sowie im Verlagswesen ergab, daß in rund 40% der Betriebe Betriebsvereinbarungen abgeschlossen wurden, in der „auch Fragen der Aus- und Weiterbildung geregelt sind“ (HBS 1992, S. 20). Der hohe Anteil ist wahrscheinlich auf die weiche Frageformulierung (*auch*) zurückzuführen. Nach unserer Umfrage unter Betriebsräten im Maschinenbau⁶ Ende 1996 haben diese in den letzten Jahren Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung nur in 6,7% der Betriebe und zur beruflichen Ausbildung in 4,9% der Betriebe abgeschlossen (MÜLLER-JENTSCHE/SEITZ 1998, S. 377). Mit der Größe des Betriebs nimmt die Weiterbildung auch für Betriebsräte an Bedeutung zu. In Betrieben mit bis zu 300 Beschäftigten gibt es nur in jedem zehnten Betrieb einen Bildungsbeauftragten für Aus- und Weiterbildungsfragen, während in der Mehrzahl der größeren Betriebe ein Beauftragter oder gar ein gesonderter Ausschuß für diese Fragen existiert (HBS 1992, S. 23).

Die geringe Ausnutzung der Gestaltungsmöglichkeiten, die das Betriebsverfassungsgesetz einräumt, liegt auch an der fehlenden Kompetenz der Betriebsräte; sie fühlen sich sicherer in traditionellen Verhandlungsfeldern. Selten gehen von ihnen Initiativen zur Weiterbildung aus; ihre Mitwirkung beschränkt sich häufig auf die Themen und die Auswahl der Teilnehmer (HBS 1992, S. 10 f.; SEITZ 1997, S. 157).

Dem vergleichsweise geringen Interesse der Betriebsräte steht die kontinuierliche Bedeutungszunahme der betrieblichen Weiterbildung entgegen. Zunächst waren es die Informations- und Kommunikationstechnologien, dann die neuen Organisations- und Managementkonzepte, die vor allem die Anpassungsweiterbildung und Umschulung auf die Agenda betrieblicher Maßnahmen und Aushandlungsprozesse gesetzt haben. Der technische Wandel galt lange als die Haupttriebfeder der betrieblichen Weiterbildung.

Heute ist, neben der traditionellen Aufstiegs- und Anpassungsweiterbildung, ein „neuer Typ der Weiterbildung“ (KÜHNLEIN 1999) auf dem Vormarsch: eine Art „informeller Weiterbildung“, bei der Lernen und Arbeit ineinander übergehen. Häufig sind nunmehr betriebliche Reorganisationsprozesse mit Qualifizierungsmaßnahmen wechselseitig miteinander verknüpft und beziehen tendenziell alle Beschäftigten ein. Dieses kontinuierliche „Lernen in der Arbeit“ ist zu einem Instrument zur Bewältigung der Modernisierung von Produktion und Arbeitsorganisation geworden. Seine Einführung folgt häufig größeren arbeitsorganisatorischen Umstrukturierungen, der Einsetzung eines Qualitäts-Managements oder der strategischen Neuorientierung von Unternehmen. Gemeint ist das Lernen als Begleitung laufender betrieblicher Umstrukturierungsprozesse, das Lernen in Arbeitsgruppen, Qualitätszirkeln, Lernstätten etc., eine Form der Weiterbildung ohne formale Zertifikate. Lebenslanges Lernen und kontinuierliche Verbesserungsprozesse heißen die Postulate, „Kompetenzentwicklung“, „Training“, „Coaching“, „Supervision“ die neuen Termini.

6 Bochumer Betriebsrätebefragung (Abschlußbericht): W. MÜLLER-JENTSCHE u. a. Betriebsrätebefragung und Analyse der Industriepolitik im Maschinen- und Anlagenbau. Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls Mitbestimmung und Organisation, Nr. 10. Bochum 1998.

Mit dieser neueren Entwicklung gewinnt die Weiterbildung auch als Verhandlungsgegenstand zwischen den Betriebsparteien einen höheren Stellenwert, wenn auch weniger als solche, sondern im Zusammenhang mit anderen Themen. Wo immer die Betriebsräte betriebliche Reorganisationsprozesse und Entwicklungsprojekte mitgestalten, wirken sie auch an der Gestaltung dieses neuen Typs der Weiterbildung mit, z.B. beim Abschluß von Betriebsvereinbarungen über Gruppenarbeit etc. Eine typische Qualifizierungsregelung aus einer Betriebsvereinbarung zur Gruppenarbeit im Maschinenbau lautet:

„Die Betroffenen werden vor Einführung von Gruppenarbeit durch geeignete Qualifizierungsmaßnahmen auf die Gruppenarbeit vorbereitet, um erweiterte Aufgaben durchführen zu können, Arbeitsplatzwechsel und den Abbau einseitiger Belastungen sowie eine genügend hohe Personalflexibilität innerhalb der Gruppe zu erreichen. Neben der technischen muß auch eine soziale Qualifizierung sichergestellt sein. In diesem Zusammenhang soll vor allem Förderung der Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationstechniken der Gruppe gefördert werden. (...) Die Gruppe kann auch eigene, weitergehende Qualifizierungsvorschläge machen, die dem einzelnen ermöglichen, zusätzliche Tätigkeiten in der Gruppen auszuüben. (...) Zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat ist der Qualifizierungsplan und die Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen zu vereinbaren.“ (KAMP 1999, S. 20 f.)

In diesen Formulierungen treten die charakteristischen Merkmale des „neuen Typs der Weiterbildung“ plastisch hervor. Die Qualifizierung wird als arbeitsintegrierte Aufgabe definiert, die soziale und kommunikative Schlüsselkompetenzen einschließt und zum verbindlichen Bestandteil des Arbeitsverhältnisses gehört.

4. *Divergierende Interessen: Zwischen Bildungsanspruch und Wirtschaftlichkeit*

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage können wir resümieren, daß die Berufsbildung (als Aus- und Weiterbildung) ein Politikfeld ist, das von unterschiedlichen Akteuren mit divergierenden Interessen auf verschiedenen Ebenen reguliert und organisiert wird. Berufsbildung kann als ein aus der staatlichen Administration ausdifferenziertes Subsystem verstanden werden, das nach den Prinzipien von Subsidiarität und Staatsentlastung einer weitgehend tripartistisch organisierten Selbstverwaltung überantwortet wurde. Gleichzeitig überschneidet sich das Berufsbildungssystem mit den Arenen der Tarifautonomie und der Betriebsverfassung. Während die auf Berufsbildungsfragen bezogenen betrieblichen Interaktionen weitgehend solche sind, die der Arena Betriebsverfassung zugerechnet werden können, ereignen sich die überbetrieblichen Interaktionen nur zum Teil in der Arena Tarifautonomie. In ihrer Mehrzahl sind sie Bestandteil tripartistischer, korporativer Regelungssysteme.

Das Berufsbildungssystem ist folglich keine eigenständige Arena in dem eingangs skizzierten Verständnis, sondern ein Politikfeld, für dessen Regulierung und Gestaltung verschiedenartige Akteure zuständig sind. Soweit die Berufsbildung Bestandteil jener Regelungsmaterie ist, die im weiteren Sinne dem Arbeitsverhältnis, dem eigentlichen Regulierungszentrum der industriellen Beziehungen, zugerechnet werden kann, ist sie auch inhaltlicher Bestandteil der in den Arenen Tarifautonomie und Betriebsverfassung zu regulierenden Mate-

rie. Zum anderen Teil, vor allem jenem, der dem Lernort Schule zuzurechnen ist, ist sie integraler Bestandteil des allgemeinen Bildungssystems.

Auch wenn die Regelungsmaterie der Berufsbildung sich im allgemeinen durch eine relativ geringe Konfliktintensität auszeichnet, ist die Divergenz der Interessen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern und deren jeweiligen Organisationen in letzter Zeit deutlicher hervorgetreten. Als Verkäufer von Arbeitskraft, deren Lohnhöhe von der Qualifikation abhängig ist, sind die Arbeitnehmer primär an der Verwertbarkeit ihrer beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse interessiert; diese wollen sie erhalten und steigern. Und hierin liegt ein genereller Aus- und Weiterbildungsanspruch der Arbeitnehmer begründet.

Insoweit die Interessen der Arbeitgeber darauf abzielen, die Produktivität der Arbeitskraft zu erhöhen oder (was das Gleiche ist) die Investitionen in Humankapital ertragreicher zu machen und die Ressourcenverfügbarkeit zu sichern, können sie mit den Interessen der Arbeitnehmer durchaus kompatibel sein. Jedoch werden unternehmerische Bildungsinvestitionen in zunehmendem Maße unter strengen Gesichtspunkten der Wirtschaftlichkeit geprüft. Kosten-Nutzen-Analysen und Bildungs-Controlling sorgen für Transparenz der Kosten, Preise und Leistungen. „Das betriebliche Bildungswesen muß beweisen, was es zur Wertschöpfung und zur Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens auf den Märkten beitragen kann.“ (ZANDER 1997, S. 5) Schon seit den achtziger Jahren sind Reorganisationsprozesse der betrieblichen Bildungsabteilungen zu beobachten, zum einen „in Form eines internen Profit-Centers oder einer eigenen externen Tochtergesellschaft, die Bildungsleistungen für das Mutterunternehmen, aber auch für externe Kunden wahrnimmt“, zum anderen als „Auflösung der eigenen Bildungseinrichtungen (...) und Fremdvergabe nach außen“ (ebd., S. 6). Bei den Arbeitgebern wächst die Tendenz zum Ausstieg aus der Erstausbildung und zum stärkeren Engagement in der Weiterbildung, die staatlicherseits wenig reguliert ist und weitgehend dem Markt überlassen wird. Weiterbildung soll allein den betrieblichen Erfordernissen entsprechen. Einen allgemeinen Anspruch auf Aus- und Weiterbildung, auch in Form des Bildungsurlaubs, lehnen die Arbeitgeber prinzipiell ab.

Dem aus ihrer Interessenlage verständlichen Bestreben der Unternehmer nach mehr Markt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung können Staat und Gewerkschaften nur gegensteuern, wenn sie auf generelle Regelungen abzielen, die die Selektivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung vermeiden und den allgemeinen Bildungsansprüchen der Arbeitnehmer Rechnung tragen. Schließlich gehören diese, wenn auch nicht zu den wettbewerblichen Standortvorteilen, so doch zu den sozialen und wirtschaftlichen Bürgerrechten entwickelter Zivilgesellschaften.

Literatur

- BAETHGE, M.: Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung. In: WSI-Mitteilungen 52 (1999), S. 489–497.
- BAHNMÜLLER, R.: Weiterbildung durch Tarifvertrag. Erscheint in: Kompetenzentwicklung '99. Hrsg. v. AG Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin u.a. 1999.
- BAHNMÜLLER, R./BISPINCK, R./SCHMIDT W.: Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Eine Studie über Probleme qualitativer Tarifpolitik in der Metallindustrie. München/Mering 1993.

- BISPINCK, R./WSI-Tarifarchiv: Informationen zur Tarifpolitik. Elemente qualitativer Tarifpolitik Nr. 36: Förderung der Ausbildung im Jahr 1998. Tarifliche Regelungen zur Schaffung von Ausbildungsplätzen und zur Übernahme von Ausgebildeten. Düsseldorf 1999.
- BÖHLE, F./LUTZ, B.: Rationalisierungsschutzabkommen. Göttingen 1974.
- BRANDT, G./JACOBI, O./MÜLLER-JENTSCH, W.: Anpassung an die Krise: Gewerkschaften in den siebziger Jahren. Frankfurt a.M. 1982.
- DÜLL, H./BELLMANN, L.: Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Panels. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998), S. 205–225.
- DIETERICH, T./HANAU, P./SCHAUB, G. (Hrsg.): Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht (ErfK). München 1998.
- HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.): Zur Situation der Aus- und Weiterbildung in der Druckindustrie, der Elektroindustrie, der feinkeramischen Industrie sowie im Verlagswesen. Umfrage unter Betriebsräten. Düsseldorf 1992.
- HARDES, H.-D./SCHMITZ, F.: Tarifverträge zur betrieblichen Weiterbildung – Darstellung und Analyse aus arbeitsökonomischer Sicht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24 (1991), S. 658–672.
- HEIDEMANN, W./PAUL-KOHLHOFF, A.: Regulierung der Berufsbildung durch Mitbestimmung. Expertise für das Projekt „Mitbestimmung und neue Unternehmenskulturen der Bertelsmann Stiftung und der Hans-Böckler-Stiftung. Gütersloh 1998.
- HEIDENREICH, M.: Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftlichen Herausforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie 27 (1998), S. 321–340.
- KAMP, L.: Betriebs- und Dienstvereinbarungen Gruppenarbeit. Analyse und Handlungsempfehlungen. Düsseldorf 1999.
- KÜHNLEIN, G.: Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte. Düsseldorf 1999.
- KUWAN, H.: Problembereiche der beruflichen Weiterbildung aus der Sicht von (potentiellen) Nachfragern – Indizien für einen stärkeren Regulierungsbedarf? In: R. DOBISCHAT/R. HUSEMANN (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsansforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin 1995, S. 345–363.
- MAHNKOPF, B.: Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat. In: Soziale Welt 41 (1990), S. 70–96.
- MÜLLER-JENTSCH, W.: Arbeitsorganisation und neue Techniken als Gegenstand betriebs- und tarifpolitischer Konzeptionen und Strategien der IG Metall. In: B. DANKBAAR/U. JÜRGENS/T. MALSCH (Hrsg.): Die Zukunft der Arbeit in der Automobilindustrie. Berlin 1988, S. 263–280.
- MÜLLER-JENTSCH, W.: Theorien Industrieller Beziehungen. In: Industrielle Beziehungen 3 (1996), S. 36–64.
- MÜLLER-JENTSCH, W./SEITZ, B.: Betriebsräte gewinnen Konturen. Ergebnisse einer Betriebsrätebefragung im Maschinenbau. In: Industrielle Beziehungen 5 (1998), S. 361–387.
- SADOWSKI, D./DECKER, S.: Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Berlin 1993.
- SEITZ, B.: Tarifierung von Weiterbildung. Eine Problemanalyse in der deutschen Metallindustrie. Opladen 1997.
- STRECK, W./HILBERT, J./KEVELAER, K.H. VAN/MAIER, F./WEBER, H.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1987.
- WEISS, R.: Betriebliche Weiterbildung 1995. Mehr Teilnehmer – größere Wirtschaftlichkeit. Köln 1997.
- WSI-Projektgruppe: Ausgewählte Ergebnisse der WSI-Befragung von Betriebs- und Personalräten 1997/98. In: WSI-Mitteilungen 51 (1998), S. 653–667.
- ZANDER, I.: Outsourcing betrieblicher Bildungsarbeit. Übersicht über ausgegliederte Bildungseinrichtungen von Unternehmen. Düsseldorf 1997.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Walther Müller-Jentsch, Ruhr-Universität, Fakultät für Sozialwissenschaften, 44780 Bochum

Lernortkooperation in der beruflichen Bildung

Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung

1. Überblick

Der Begriff der Lernortkooperation hat in der Berufsbildung in den letzten Jahren eine steile Karriere gemacht. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, einen zusammenfassenden Überblick über das sowohl in der Berufsbildungspolitik als auch in der Berufsbildungsforschung intensiv diskutierte Feld der Lernortkooperation zu geben. Die Aktualität der Fragestellung belegen beispielsweise die jüngst vorgelegten Monographien (PÄTZOLD/WALDEN 1999; EULER/BERGER u.a. 1999), die den Forschungsgegenstand synoptisch aufbereiten und für weitergehende Erkenntnis- und Gestaltungsaktivitäten grundlegen.

Der Argumentationsgang wird wie folgt aufgebaut: Nach einigen notwendigen Grundlegungen (Kapitel 2) werden die Ansätze zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre problembezogen referiert (Kapitel 3). Anschließend werden die verfügbaren empirischen Befunde zur Lernortkooperation zusammenfassend dargestellt und diskutiert (Kapitel 4). Auf dieser Grundlage werden die zentralen theoretischen Fragestellungen aufgenommen, in einen Bezugsrahmen gestellt und mit Hilfe der verfügbaren Literatur diskutiert (Kapitel 5). Der Beitrag schließt mit einem perspektivischen Ausblick auf aktuelle Ansätze zur Weiterentwicklung des Forschungs- und Praxisfeldes (Kapitel 6).

2. Grundlegungen

Der Begriff des „dualen Systems“ konnotiert, daß zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen. Für die beiden Lernorte Schule und Betrieb wird aus dieser Dualität weitgehend selbstverständlich die Notwendigkeit einer möglichst engen Kooperation abgeleitet. Dabei stellt die Kooperation nur eine der möglichen Ausprägungen einer Beziehung unterschiedlicher Lernorte dar. Wie GRÜNER darlegte, bestand bis in die 50er Jahre hinein das Bestreben der Berufsschule weniger in der kooperativen Anbindung an die betriebliche Ausbildung, sondern primär in dem Streben nach Abgrenzung, Autonomie und Souveränität, denn nur so glaubte man, sich als der weniger angesehene Teil der Ausbildung behaupten und einer vollständigen Vereinnahmung entziehen zu können (GRÜNER 1976). Erst in den 60er Jahren wurde der Systemcharakter des dualen Systems stärker betont, und die Berufsschule wurde zumindest for-

mal zu einem ‚vollwertigen‘ Bestandteil des Systems. In diesem Sinne wurde das Kooperationspostulat folgerichtig in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964) in hervorgehobener Weise formuliert: „Der Erfolg des dualen Ausbildungssystems hängt davon ab, daß seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. Ein Gegeneinander gefährdet die gemeinsame Sache. Auch ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seinen Zeitannteil an der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen – gestützt auf neue vertragliche, auch gesetzliche Regelungen – auf allen Ebenen zusammenarbeiten“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966, S. 503).

Auch wenn das Verhältnis der Lernorte Betrieb und Berufsschule im Berufsbildungsgesetz 1969 weitgehend offenblieb¹, so vollzieht sich seit dieser Zeit die Diskussion über den Zusammenhang der Lernorte unter dem konstruktive Konnotationen hervorrufenden Begriff der „Lernortkooperation“. Der Begriff der Kooperation wird dabei vielfach in undifferenzierter Weise verwendet: Häufig ist eigentlich Koordination gemeint (i.S. eines abgestimmten Nebeneinanders), wenn von Kooperation (i.S. eines unmittelbaren Zusammenwirkens in gemeinsamen Projekten) gesprochen wird. Kooperation kann unterschiedliche Ziele, Inhalte und in der Folge auch eine unterschiedliche Intensität besitzen. Hinsichtlich der *Intensität von Lernortkooperation* ließen sich die Stufen des Informierens, Abstimmens und Zusammenwirkens unterscheiden, wobei die zweite Stufe dem o.g. Koordinations-, die dritte Stufe hingegen dem Kooperationsverständnis (i.e.S.) entsprechen würde.

Neben den begrifflichen Unschärfen bestand zunächst eine weitgehende Uninformiertheit darüber, (a) wie die Praxis der Lernortkooperation jenseits punktueller Einzelschilderungen aussieht und (b) welchen Standort die Lernortkooperation konzeptionell und normativ innerhalb der organisatorischen und didaktischen Strukturen des dualen Systems besitzt bzw. besitzen soll. Die Forschungsbemühungen um diese und andere Fragen begannen in den 70er Jahren, um dann in den vergangenen 10 Jahren an Intensität zu gewinnen.

3. Reflexionen zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre

Bis Mitte der 60er Jahre wurde noch davon ausgegangen, daß sich die schulische und betriebliche Ausbildung im Rahmen eines „Gleichlauf-Curriculums“ (LIPSMEIER 1987, S. 57 f.) miteinander verbinden ließen, indem die Ausbildungsinhalte im Sinne einer „didaktischen Parallelität“ sowohl didaktisch als auch lehrmethodisch getrennt und den beiden Lernorten Betrieb (für die Praxis) und Berufsschule (für die Theorie) eindeutig inhaltlich und zeitlich zugeordnet würden. Diese Prämisse wurde weitgehend aufgegeben, wenngleich auch heute noch gelegentlich auf diese Vorstellungen Bezug genommen wird. Die traditionellen Ansätze einer Lernortkooperation konzentrierten sich in

1 Im BBiG heißt es in § 1, Abs. 5 lediglich: „Berufsbildung wird durchgeführt in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung) sowie in berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung.“

diesem Sinne im wesentlichen auf Versuche, Formen der inhaltlichen Abstimmung zwischen der betrieblichen und schulischen Ausbildung zu finden.

Erste Ansätze einer systematischen Kooperation gab es Ende der 60er Jahre mit dem Modell des „Betriebsbezogenen Phasenunterrichts“ bei Siemens in München für die Ausbildung von Industriekaufleuten (ZEDLER 1996, S. 113 f.). Dabei wurden die Lehrangebote von Betrieb und Schule in Blockform aufeinander abgestimmt. Ein ähnliches Modell wurde später in Frankfurt erprobt (KRUSE/NAHM 1979). Über diese eher koordinativ ausgerichteten Ansätze hinaus beinhaltete ein Modellversuch in der Bauwirtschaft auch kooperative Elemente. Die Neuordnung der Ausbildungsberufe in der Bauwirtschaft führte 1974 mit der Einführung einer Stufenausbildung, der Übernahme der Grundausbildung durch Berufsschule und überbetriebliche Ausbildungsstätte sowie der Einführung eines Blocksystems zu einem veränderten Lernortgefüge, das eine Verständigung zwischen den Beteiligten als unumgänglich erscheinen ließ. Über die Einrichtung einer curricularen Arbeitsgruppe sowie einer integrierten Kontaktgruppe wurde der Rahmen geschaffen, um Inhalte abstimmen und ausbildungsbezogene Medien entwickeln zu können. Die Kooperationserfahrungen wurden während der Laufzeit des Modellversuchs als „erfolgreich“ beurteilt. „Dennoch haben, trotz des guten Willens der Beteiligten und trotz aller Bemühungen um Verstetigung der Kooperation, nicht alle guten Vorsätze sich auf Dauer in kooperatives Handeln umsetzen lassen.“ (SCHWIEDRZIK 1990, S. 26 f.). Ähnlich ernüchternd waren die Ergebnisse aus den beiden Modellversuchen „Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk“ und „Curriculum Bankkaufmann“, die zwischen 1973–1981 durchgeführt wurden (DAUENHAUER 1975; 1978).

Schon in einer 1979 veröffentlichten BIBB-Untersuchung wurden einige Grundaussagen deutlich, die in Folgeuntersuchungen bestätigt werden sollten: Zwar stellte keiner der befragten Auszubildenden die Nützlichkeit einer engeren Zusammenarbeit von Berufsschulen und Betrieben in Abrede, doch zeigte sich zum einen mehr als die Hälfte der Befragten über den Berufsschulunterricht ihrer Auszubildenden unzureichend informiert, zum anderen bemühten sie sich nicht aktiv um den Erhalt entsprechender Informationen (FRANKE/KLEIN-SCHMITT 1979, S. 40 ff.).

„Ausbilder und Berufsschullehrer wissen vielfach zu wenig voneinander bzw. von den Bedingungen, unter denen der andere seine Arbeit tut. ... Lehrer und Ausbilder bedienen sich einer unterschiedlichen Sprache und entwickeln, bedingt durch die daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten, sogar Ressentiments gegeneinander. ... Initiativen einzelner, die darauf abzielen, den Informations- und Meinungs austausch zwischen den Lernorten in Gang zu setzen, versickern, weil Konzepte fehlen, die in überschaubaren Zeiträumen zu sichtbaren und meßbaren Erfolgen führen“ (SCHWIEDRZIK 1980, S. 9 f.).

Diese Ergebnisse werden empirisch gestützt durch inhaltsanalytische Auswertungen von Ausbildungsnachweisen durch BUNK u.a. Für einzelne Ausbildungsberufe (z.B. den Fleischerberuf) dokumentieren die Analysen in nahezu drastischer Weise, daß sich die Auszubildenden in zwei Welten bewegen, die inhaltlich mehr oder weniger zusammenhanglos nebeneinanderstehen (BUNK u.a. 1989, S. 325 ff.).

Aus dem uneingelösten Ideal eines „Gleichlaufcurriculums“ wurde nur in

Einzelfällen (zumeist im Kontext von Großbetrieben mit vollständigen Berufsschulklassen) ein „Abstimmungscurriculum“, eher traf der Begriff des „Autonomiecurriculums“ die Realität des inhaltlichen Zusammenhangs zwischen den Lernorten. Die theoretischen Perspektiven konzentrierten sich auf Versuche, die spezifischen Leistungsvorteile einzelner Lernorte herauszuarbeiten, um daraus Hinweise und Kriterien für eine ‚optimale‘ Zuweisung von Ausbildungsinhalten und -zielen auf die jeweils geeignetsten Lernorte zu erhalten (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69 f.; MÜNCH 1977; LIPSMIEIER 1978).

4. Empirische Befunde zur Lernortkooperation

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

(a) Der erstgenannte Untersuchungsansatz ist im Grunde nicht sehr ergiebig, weil er mehr Fragen aufwirft als er beantworten kann. Zwei Beispiele im Hinblick auf die abgefragten Einschätzungen von Lehrern und Ausbildern mögen dies illustrieren:

- In der 1992 von ZEDLER/KOCH veröffentlichten Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft bewertet etwa ein Sechstel der Ausbilder die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule als mangelhaft (dies. 1992, S. 34). Umgekehrt bewerten folglich ca. 85 % die Kooperation mit „ausreichend“ oder besser. Mehr als 2/3 der Betriebe betrachten die Kooperation sogar als zumindest „befriedigend“. Der pauschal-positive Gesamteindruck ändert sich auch nicht wesentlich, wenn nach der Art der Kooperation gefragt wird.
- Eine vom BIBB initiierte Untersuchung kam zu einem vergleichbaren Ergebnis: „Von den Lehrern gaben 91 % an, daß sie in den letzten zwölf Monaten persönlich oder telefonischen Kontakt gehabt hätten; bei den Betrieben waren es 72 %“ (AUTSCH u.a. 1993, S. 33). Diese Quoten sind ebenfalls auf den ersten Blick beeindruckend. Bedenkt man aber, daß es für eine ehrliche Antwort ausreicht, wenn *ein* Lehrer *einen* Ausbilder anläßlich der jährlichen Arbeit in einer Prüfungskommission oder beim Sprechtag in der Schule getroffen hat, so relativiert sich das positive Bild. Bedenkt man weiterhin, daß mit Mühe eine Rücklaufquote für die Betriebe von ca. 25 % erreicht wurde (ebd.), die 72 % sich also auf ein Viertel aller überhaupt antwortenden Betriebe beziehen, sieht es selbst um die Quantität der Kontakte fast schon düster aus.

Ein weiterer Befund aus der BIBB-Untersuchung läßt die Zweifel weiter wachsen und führt dazu, daß die empirischen Aussagen weniger als Antworten denn als Anlaß zur kritischen Rückfrage betrachtet werden sollten (BUSCHFELD/EULER 1994, S. 10 ff.).

„Eine Ausweitung der Zusammenarbeit wird sowohl von den Ausbildern in Betrieben als auch von den Berufsschullehrern und den Leitern von Berufsschulen befürwortet. 90 % und mehr der Lehrer und der Leiter von Berufsschulen sprechen sich hierfür aus. Geringfügig zurückhaltender fällt die Zustimmung bei den Betrieben aus; hier votieren 13 % gegen eine Ausweitung der Zusammenarbeit“ (AUTSCH u.a. 1993, S. 28).

Wie vereinbart sich diese globale Befürwortung von ‚mehr‘ Kooperation mit dem oben angeführten Befund von ZEDLER/KOCH, nach dem eine grundlegende Zufriedenheit mit dem aktuellen Stand der Kooperation existiert?² M. E. wäre es zu einfach, die gegenläufigen Aussagen mit dem Hinweis abzutun, die befragten Ausbilder und Lehrer seien der Meinung, auch das Gute könne noch verbessert werden.

Etwas aussagekräftiger sind in diesem Zusammenhang die ‚Quereinschätzungen‘ des Ausbildungspersonals, die – ausgehend von vorgegebenen Antwortoptionen – Aufschluß geben über die Wertschätzung bzw. die Vorurteile von Ausbildern gegenüber Lehrern und umgekehrt³:

- Als unproblematisch sehen Ausbilder im Hinblick auf Lehrer deren Fachkompetenzen und Gesprächsbereitschaft, weitgehend unbeanstandet bleibt ferner die „Kooperationsbereitschaft“. Gespalten eingeschätzt werden das „Interesse für betriebliche Belange“ und die „pädagogische Kompetenz“ der Lehrer, besonders kritisch bewerten viele Ausbilder bei den Berufsschullehrern deren „Kenntnis betrieblicher Abläufe“ und die fehlende „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“. An anderer Stelle weisen PÄTZOLD/DREES/THIELE als ein Ergebnis ihres Forschungsprojekts darauf hin, daß Ausbilder (im gewerblich-technischen Bereich) insbesondere zu jenen Lehrern einen guten Zugang finden, die vor ihrer schulischen Tätigkeit bereits längere Zeiten in einem Betrieb verbracht haben. Die ‚typischen Lehrer‘ erschienen hingegen häufig „als weltfremd, als nicht praxisbezogen und als unnahbar“ (dies. 1998, S. 80). Zudem wird häufig zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächergruppen differenziert, wobei die Akzeptanz für die berufsübergreifenden Fächer i.d.R. niedrig ausgeprägt ist (ebd., S. 121).

- 2 Die Unklarheiten lassen sich in ähnlicher Weise in zwei Studien feststellen, die 1988 bzw. 1989 durchgeführt wurden. So wird in einer Studie von DAMM-RÜGER u.a. (1988, S. 45) ausgewiesen, daß ca. 42 % der Ausbildungsbetriebe sich „gut“ bis „sehr gut“ über den Berufsschulstoff informiert fühlten, ca. 40 % noch „in etwa“ und nur 18 % gaben an, „kaum“ oder „gar nicht“ informiert zu sein. Dieses tendenziell positive Bild steht in Kontrast zu den Ergebnissen einer Befragung aus dem Jahre 1989, nach der 57 % der 300 befragten Ausbildungsbetriebe eine bessere Abstimmung des Berufsschulunterrichts mit der betrieblichen Ausbildung fordern (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1990, S. 106).
- 3 PÄTZOLD/DREES/THIELE 1993, S. 26 ff. sowie die Interpretationen bei WALDEN 1996, S. 43 f.; WALDEN/BRANDES 1995, S. 133. Die Aussagen werden in der Tendenz durch die Befragung bayerischer Betriebe und Berufsschulen bestätigt (DÖRING/STAHL 1998, S. 88). Bei diesen Aussagen ist zu berücksichtigen, daß das allgemein bekannte Phänomen diskrepanter Selbst- und Fremdwahrnehmungen auch im Kontext der Lernortkooperation seinen Niederschlag findet. Deutlich wird dies in der bayerischen Untersuchung, in der Betriebe und Berufsschulen auf die Frage nach den Initiatoren von Kooperationsaktivitäten völlig gegensätzlich antworteten: Die Lehrer wurden von 94,3 % der Berufsschulen und von 43,6 % der Betriebe als (Mit-)Initiatoren genannt, die Ausbilder hingegen von 68,4 % der Betriebe, aber nur von 35,2 % der Berufsschulen (DÖRING/STAHL 1998, S. 83).

- Berufsschullehrer schätzen bei Ausbildern insbesondere die Fachkompetenzen, die telefonische Erreichbarkeit sowie die Gesprächsbereitschaft. Weitgehend unbeanstandet fallen die Dimensionen „Kenntnis des Schulalltags“ sowie „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“ aus. Kritischer wird das „Interesse für schulische Belange“ und die „Kooperationsbereitschaft“ eingeschätzt, daneben insbesondere aber die „Zeit“ sowie die „pädagogische Kompetenz“. Weitergehend wird darauf hingewiesen, daß die Ausbilder für einen Teil der Berufsschullehrer als „Vertreter des ‚übermächtigen Partners‘ Betrieb“ wahrgenommen werden, die die „Berufsschule, je nach Interessenlage, instrumentalisieren oder zurückdrängen“ wollen (ebd., S. 81).

Neben Aussagen des Ausbildungspersonals wurden auch Einschätzungen der Auszubildenden erfragt. So stimmen nur 8 % aller 3.300 befragten Auszubildenden aus der BIBB-Untersuchung (1992) dem Satz voll zu: „Die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule sind inhaltlich und zeitlich gut aufeinander abgestimmt“; ca. 42 % geben an, daß sie eine gute Abstimmung zwischen Schule und Betrieb vermissen, während etwa die Hälfte mit „teilweise“ antwortet.⁴ In der ein bzw. drei Jahre zuvor durchgeführten Längsschnittuntersuchung des BIBB konstatieren 58 % der befragten Auszubildenden eine fehlende Lernortabstimmung, und 38 % aller Befragten meinen auch, daß sie das stört.⁵ Diese Antwortstrukturen deuten darauf hin, daß ein beträchtlicher Teil von Auszubildenden zwar eine schlechte Abstimmung feststellt, dies aber durchaus nicht immer als Nachteil bewertet. Offensichtlich kann eine Abstimmung zwischen Ausbildern und Lehrkräften aus ihrer Sicht auch mit Nachteilen verbunden sein, beispielsweise in Form einer erhöhten Kontrolle des eigenen Handelns.

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

(b) Wechselt man von der (unverbindlichen) Meinungsäußerung zur erkennbaren Kooperationspraxis, vom Urteil zum Handeln, so kristallisiert sich schnell ein recht deutliches Bild heraus. BERGER/WALDEN fassen das Ergebnis ihrer empirischen Untersuchungen in eine quantitativ ausgeprägte Typologie von Ausbildungsbetrieben, die sie im Hinblick auf Betriebsgrößen sowie Berufsbereiche (u.a. kaufmännisch-verwaltende Berufe) spezifizieren (dies.

4 WALDEN/BRANDES 1995, S. 129 f.

5 FELLER 1998, S. 370. In einer 1989 veröffentlichten Untersuchung gaben ca. 40 % der 996 befragten Auszubildenden eine fehlende Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule an (HECKER 1989, S. 72 sowie Übersicht 32).

1995, S. 421 ff.). Ca. 60 % aller Ausbildungsbetriebe pflegen keine oder nur sporadische, ca. 40 % kontinuierliche Kooperationsaktivitäten. Die Kooperationsintensität ist in Großbetrieben stärker ausgeprägt als in Klein- und Mittelbetrieben, in gewerblich-technischen stärker als in handwerklichen und kaufmännischen Berufsgruppen. Insgesamt zeigt sich, daß insbesondere in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzen. Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen. Primäre Anlässe für eine Lernortkooperation sind i.d.R. organisatorische Fragen sowie Disziplinprobleme und Verhaltensauffälligkeiten des Auszubildenden.

Zusammengefaßt: Während die (formalen) Kooperationsbeziehungen auf der politischen und der administrativen Ebene des dualen Systems durchaus eingespielt sind, erscheinen Erfahrungen auf der didaktischen Ebene⁶ eher zufällig. Es ist dann die Aufgabe der Auszubildenden, die teilweise widersprüchlichen, teilweise unverbundenen Erfahrungen aus der betrieblichen und schulischen Ausbildung miteinander zu verbinden. Gelingt diese Verbindung nicht, so können daraus nicht zuletzt Lernschwierigkeiten und Disziplinprobleme auftreten, die dann im Rahmen einer Lernortkooperation ‚behandelt‘ werden, d. h. die fehlende Kooperation in der Verfolgung didaktischer Ziele schafft Anlässe zu einem Kontakt zwischen den Lernorten, dann jedoch bezogen auf die Beseitigung von aufgetretenen Problemen.

5. Theoretische Ansätze und Überlegungen über Zustand und Perspektiven einer Lernortkooperation

Neben den empirischen Analysen, die in ihrer Intention primär auf eine deskriptive Erfassung der Praxis von Lernortkooperation ausgerichtet sind, erschien in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Beiträgen, die Fragen der Lernortkooperation an die übergreifenden Überlegungen zur Modernisierung des dualen Systems angebunden haben. „Die Kooperation der Lernorte ist eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des dualen Systems“ (KMK 1997, S. 8).

6 Den Bezugspunkt auf der *politischen* Ebene des dualen Systems bildet die Erstellung der Ordnungsgrundlagen für die Ausbildung. Der Systemcharakter wird angestrebt durch ein formales Abstimmungsverfahren bei der Erstellung der Ordnungsunterlagen; die Verfahren zur Festlegung der Ordnungsgrundlagen sind dabei institutionell geregelt und weitgehend routinisiert (MÜNCH 1982, S. 127 ff.; BMBW 1992, S. 17). Auf der *administrativen* Ebene institutionalisiert sich die Dualität in Form unterschiedlicher Kontroll- und Aufsichtsgremien, nämlich Schulverwaltung bzw. Kammern. Durch ihre Mitarbeit in Prüfungsausschüssen oder den Berufsbildungsausschüssen der Kammern können sich über die formal zugewiesenen Aufgaben hinaus zwischen den Vertretern der Betriebe und Schulen weitergehende Kontakte ergeben, die auch in Kooperationsbeziehungen münden können.

5.1 Ziellanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation

Auch wenn es vordergründig häufig den Anschein hat, daß Lernortkooperation ein Selbstzweck ist, so ist doch weithin unbestritten, daß sie nur eine instrumentelle Funktion zur Erreichung weitergehender Ziele wahrnehmen kann. Unter systematischen Kriterien können berufsbildungspolitische und didaktische Ziellanbindungen unterschieden werden.

Grundlegend für eine *berufsbildungspolitische Ziellanbindung* ist die These, nach der im Zuge veränderter Leitbilder der Arbeitsorganisation in den Betrieben neue Leitziele für die Berufsbildung entstanden seien, die über die Ordnungsgrundlagen nunmehr auch die Ausbildungspraxis in den Lernorten veränderten und neue Formen der Lernortkooperation erforderlich machten. Anders als die partiell ‚arbeitbaren‘ Kenntnisse und Fertigkeiten in den traditionellen Ordnungsgrundlagen erforderte das Leitbild einer beruflichen Handlungskompetenz konzertierte Ausbildungsaktivitäten bzw. eine didaktische Neuorientierung in beiden Lernorten, und Lernortkooperation könnte ein Mittel sein, diese Neuorientierung effektiv zu leisten. In diesem Kontext zielt der Ruf nach einer Intensivierung der Lernortkooperation derzeit in zwei Richtungen, die in folgenden Positionen vernehmbar sind:

- Die einen sehen in der Lernortkooperation eine Voraussetzung zur Effektivierung des dualen Systems: Über eine verbesserte Abstimmung der Ausbildungsinhalte in den Lernorten sollen Dubletten vermieden, sachliche und personelle Ausbildungsressourcen effektiver genutzt, die Lernprozesse konzentriert und beschleunigt und die Ausbildungszeit auf diese Weise insgesamt verkürzt werden.
- Die anderen verstehen Lernortkooperation als eine Bedingung zur Deregulierung des dualen Systems sowie einer stärkeren Verlagerung der Entscheidungskompetenzen und Verantwortung auf regionale Netzwerke und Absprachen vor Ort: Anstelle von starren Vorgaben in Form von Berufsbildern und institutionellen Zuordnungen sollen die Verantwortlichkeiten für spezifische Ausbildungsmodule auf die Möglichkeiten der Lernorte vor Ort abgestimmt und damit regional entschieden werden. Dahinter steht die Feststellung, daß die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne in immer kürzeren Zeiträumen revisionsbedürftig sind sowie die Vorstellung, daß die bislang starren Ordnungsvorgaben verstärkt flexibel disponierbare Teile besitzen sollten (BMBF 1997, S. 3 f.), die etwa im Rahmen eines zu entwickelnden regionalen bzw. kommunalen Berufsbildungsdialogs konkretisiert werden. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit mit der entstehenden Aufgabenverteilung zugleich eine Ressourcenverteilung vorgenommen wird.

Im Rahmen einer *didaktischen Ziellanbindung* wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lernprozessen in Schule und Betrieb verstanden. Ausgehend von der Prämisse, daß im Rahmen einer handlungsorientierten Didaktik sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung Theorie- und Praxisanteile miteinander zu verzahnen sind, ergibt sich ein Koordinationsbedarf im Hinblick

auf die Frage, auf welche inhaltlichen Aufgaben- und Problemstellungen die Ausbildungsschwerpunkte innerhalb und zwischen den Lernorten bezogen werden sollen. Und unter der Zielsetzung, daß die Ausbildungsinhalte an authentischen Praxisproblemen ausgerichtet sein sollen, begründet sich insbesondere für die Berufsschule ein erhöhter Koordinationsbedarf, um den Praxisbezug über die Betriebe zu erschließen und zu sichern.

5.2 Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation

Lernortkooperation vollzieht sich unter heterogenen Bedingungen. Dies gilt sowohl innerhalb der Lernorte als auch zwischen ihnen. So haben beispielsweise die Schulen allein schon in quantitativer Hinsicht gänzlich andere Bezugspunkte als die Betriebe. Gehen wir von ca. 1,5 Mio. Auszubildenden in ca. 360 Ausbildungsberufen aus, die in ca. 1.900 Berufsschulen und ca. 450.000 Ausbildungsbetrieben ausgebildet werden, so bedeutet dies, daß durchschnittlich ca. 3,3 Auszubildende auf einen Ausbildungsbetrieb, hingegen ca. 790 Auszubildende und ca. 237 Betriebe auf eine Berufsschule fallen. Dies ist ein statistisch geglätteter Durchschnitt, hinter dem sich differenzierte Rahmenbedingungen verbergen, beispielsweise im Hinblick auf die Ausbildungsberufe, die Branche und die Größe des Ausbildungsbetriebes. Während etwa Dienstleistungsbranchen in einigen Bereichen (z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien) noch keine ausgeprägte Infrastruktur in der Berufsbildung besitzen, kann die Ausbildung in anderen Sektoren auf wesentliche Unterstützungsangebote etwa der Verbände oder Kammern zurückgreifen.⁷

(a) Innerhalb der Branchen können in *institutioneller* Betrachtung verschiedene Betriebstypen differenziert werden. Eine grundlegende Unterscheidung kann vorgenommen werden zwischen Betrieben mit einem hochstrukturierten und Betrieben mit einem geringstrukturierten Ausbildungsbereich. Maßgebliche Kriterien für einen hochstrukturierten Ausbildungsbereich sind dabei (PÄTZOLD/DRESS/THIELE 1998, S. 35 f.):

- Existenz eines organisatorischen Rahmens für die Ausbildung, insbesondere sichtbar an einem Mindestanteil an produktionsunabhängigen Lernprozessen, dem Einsatz hauptberuflichen Ausbildungspersonals, der Vorgabe von Qualifikationsvoraussetzungen für das Ausbildungspersonal sowie definierten ausbildungsbezogenen Tätigkeitsprofilen.
- Existenz von Leitlinien und Planvorgaben für die Ausbildungspraxis, die sich beispielsweise in betrieblichen Ausbildungsplänen, didaktischen Materialien, Qualitätsstandards und Mechanismen zu ihrer Überprüfung manifestieren.

Betriebe mit einem hochstrukturierten Ausbildungsbereich bieten im Hinblick

7 Vgl. z.B. die Versicherungswirtschaft, in der über das Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft bundesweit 57 Verbindungsstellen verfügbar sind, die u.a. für Aufgaben einer Lernortkooperation nutzbar gemacht werden (im einzelnen Ströwe 1996).

auf die Durchführung von Formen der Lernortkooperation schon dadurch gute Voraussetzungen, daß über das hauptberufliche Ausbildungspersonal Ansprechpartner vorhanden sind, die i. d. R. auch aus einer pädagogischen Perspektive agieren und argumentieren können. Andererseits ist auch in diesen Ausbildungsbereichen festzustellen, daß sich im Zuge eines Outsourcing von Personalleistungen sowie dem verstärkten Bemühen, Ausbildungsaktivitäten wieder in die Fachbereiche zu verlagern bzw. über Lerninseln in die Produktion einzugliedern, die Bedingungen für eine Lernortkooperation eher verschlechtert haben. Je stärker der Auszubildende dem unmittelbaren Zugriff eines Ausbildungszentrums entzogen ist, desto aufwendiger werden die Abstimmungen innerhalb des Betriebes und in der Folge auch mit der Schule (vgl. auch HOLZ 1998, S. 400 ff.).

Die Ausbildung in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen verläuft i.d.R. unmittelbar arbeitsplatzbezogen; sie wird von Mitarbeitern ‚miterledigt‘, die zumeist nicht auf eine pädagogische Aufgabe vorbereitet wurden und daher die Ausbildung auf die Vermittlung der in der Praxis erforderlichen Fachaufgaben begrenzen.

Unabhängig vom jeweiligen Betriebstypus kann unter institutionellen Kriterien festgestellt werden, daß sich die Lernorte Betrieb und Schule in ihren Zielausrichtungen, ihren Rechtsstellungen, den Arbeitssituationen der Lehrenden (z.B. Arbeitszeit- und Präsenzregelungen, Erreichbarkeiten, Entscheidungsräume) wesentlich voneinander unterscheiden.

Auch für die schulische Seite ließe sich eine Unterscheidung hinsichtlich der Organisationsgröße vornehmen, doch scheint übergreifend eine Kategorie von Bedeutung zu sein, die man als ‚Kooperationskultur im Innenverhältnis‘ bezeichnen könnte. Hierunter fallen sowohl das Führungsverständnis der Schulleitung als auch die Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft im Kollegium. Damit ist zugleich die Überleitung geschaffen zu den *personalen Bedingungen* einer Lernortkooperation.

(b) Die Skizzierung der personalen Bedingungen erfordert einen Blick auf die Arbeitssituation des Ausbildungspersonals in den Lernorten, da diese die individuellen Fähigkeiten und Bereitschaften für eine Lernortkooperation maßgeblich mitbestimmen. Die Arbeitssituation des *betrieblichen Ausbildungspersonals* wird von PÄTZOLD/DREES/THIELE mit den Adjektiven „komplex“, „disparat“ und „dynamisch“ beschrieben (1998, S. 52 f.). Komplexität bezeichnet die Vielzahl der Anforderungen, Disparität die unterschiedlichen und teilweise gegensätzlichen Ansprüche, die an die Ausbilder herangetragen werden; Dynamik schließlich bezieht sich auf den ständigen Wandel der Rahmenbedingungen einer Ausbildertätigkeit. In den meisten Ausbildungsbereichen dominiert (trotz der veränderten Leitbilder in den Neuordnungen) ein Selbstverständnis, nach dem es in der Ausbildung primär auf die Weitergabe der betrieblich relevanten fachlichen Lerninhalte ankommt.⁸ Richtmaß für den

8 In einer Differenzierung unterscheiden PÄTZOLD/DREES/THIELE (1998, S. 75 f.) die drei Ausbildertypen „passive Fachspezialisten“ (Selbstverständnis ausschließlich auf Vermittlung der Fachinhalte begrenzt), „pragmatische Mittler des Unternehmens“ (Selbstverständnis schließt bewußte Weitergabe der Betriebsziele und -werte ein) und „gesellschaftlich Engagierte“ (Selbstverständnis schließt Mitdenken der Interessen der Auszubildenden ein).

Ausbildungserfolg sind vielerorts trotz der verbreiteten Kritik an der Struktur der Ausbildungsabschlußprüfung vor allem die Prüfungsergebnisse. „Lernortkooperation ist für die Ausbilder Handlungsvariable in einem Aktionsfeld, in dem die Richtung der beruflichen Aktivitäten in weiten Teilen präformiert, der verfügbare Handlungsraum eingeschränkt ist. Das im beruflichen Umfeld durchweg identifizierbare Leitmotiv für das Handeln ist das der Wirtschaftlichkeit ...“ (ebd., S. 59).

Die Arbeitssituation des *Berufsschullehrers* wird durch eine gewisse Grenzenlosigkeit charakterisiert⁹; gleichzeitig besitzt er Gestaltungsfreiräume, die er nach eigenen Kriterien ausfüllen kann. Beide Aspekte führen zu der Notwendigkeit, im jeweiligen Arbeitskontext Prioritäten setzen zu müssen. Diese können zu einem besonderen Engagement in spezifischen Bereichen führen, u.a. auch im Rahmen einer Lernortkooperation. Der Freiheitsgrad eröffnet aber auch Handlungsmöglichkeiten in die Gegenrichtung, „zum verborgenen (scheinbar) folgenlosen Rückzug aus Verpflichtungen, zur nur vordergründigen Aufgabenwahrnehmung, zum Überwiegen der Gleichgültigkeit gegenüber der Identifikation. Die relativ offene Position des Berufsschullehrers stellt daher erhebliche Ansprüche an die Fähigkeit, die Autonomie zu richten, dem pädagogischen Handeln durch die Interpretation der beruflichen Aufgaben und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung jenseits präziser Maßgaben selbst Ziele und Perspektiven zu geben, ferner an die Verantwortungsbereitschaft und die moralische Selbstorientierung“ (ebd., S. 58). Ob innerhalb dieses Möglichkeitsraums Aktivitäten einer Lernortkooperation zum Zuge kommen können, ist nicht zuletzt durch eine Einschätzung darüber bedingt, ob diese als Zusatzbelastung oder als für die Verfolgung eigener Ziele – seien diese didaktisch oder auch arbeitsökonomisch – hilfreich und nützlich gesehen werden. Vor diesem Hintergrund unterscheiden PÄTZOLD/DREES/THIELE drei Typen von Lehrern, die sie als „Aussitzer“, „Frustrierte“ und „Ambitionierte“ bezeichnen.¹⁰

(c) Im Bedingungskontext der Lernortkooperation soll neben den institutionellen und personalen Faktoren als dritte Komponente auf die Frage der geeigneten Koordinationsstelle eingegangen werden. Da eine Lernortkooperation formal von keiner Seite gefordert werden kann, entsteht die Frage nach der initiiierenden, organisierenden und impulsgebenden Instanz für mögliche Kooperationsaktivitäten. vielerorts existieren zwar Arbeitskreise aus Lehrern und Ausbildern bei den Kammern, doch erfassen diese zum einen i.d.R. nur die stärker besetzten Ausbildungsbereiche, zum anderen wird selbst dort die Kooperationsintensität zumeist als eher niedrig beurteilt. Vor diesem Hintergrund hat UHE vorgeschlagen, für die Kooperation Abstimmungsausschüsse zu

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

10 PÄTZOLD/DREES/THIELE 1998, S. 78 f. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, daß zwei der drei Begriffe zur Kennzeichnung der Lehrertypen negativ besetzt sind.

bilden, „in denen sich alle Lehrer und Ausbilder regelmäßig treffen, um die Kooperation in Bildungsfragen zu praktizieren“ (1995, S. 2).

STENDER setzt hinsichtlich einer organisatorischen Abstützung der Lernortkooperation seine Hoffnungen verstärkt auf die Internet-Dienste, über die viele Kooperations- und Koordinationsaktivitäten ohne wesentlichen Zeitaufwand durchgeführt werden könnten.¹¹ DÖRING/STAHL konzentrieren ihre Überlegungen auf die Etablierung von sich selbst organisierenden, lernortübergreifenden Arbeitsgruppen („Kooperationsstellen“), die sich mit der Definition und Bewältigung von identifizierten Ausbildungsproblemen einer Region beschäftigen (DÖRING/STAHL 1998, S. 25 ff.). Im einzelnen bleibt jedoch unklar, wie diese Arbeitsgruppen konstituiert und in eine kontinuierliche Arbeitsstruktur überführt werden sollen, insbesondere vor dem Hintergrund der von ihnen selbst vorgelegten empirischen Befunde, nach denen eine Institutionalisierung von Kooperationen nur von einem kleinen Teil der Ausbildungsbetriebe (8,2 %) bzw. Berufsschulen (9,9 %) erwogen wird (ebd., S. 92).

5.3 Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation

Trotz der zahlreichen Schwierigkeiten wird in der Literatur auch über Positivbeispiele gelungener Lernortkooperation berichtet. Diese erschließen sich häufig im Kontext von Modellversuchen, womit i.d.R. Bedingungen impliziert sind, die im ‚Regelsystem der Ausbildung‘ zumeist nicht vorhanden sind. Im folgenden sollen einige Kooperationsformen skizziert werden, auf die in der Literatur wiederholt Bezug genommen wird:

- gegenseitige Information über Auszubildende (bzw. deren Leistungsentwicklung, Lernbereitschaft, Sozialverhalten u.a.m.) an Sprechtagen, bei telefonischen Kontakten u.a.;
- gegenseitige Information in Arbeitskreisen, u. U. ergänzt durch Betriebsbesichtigungen u.a.; Aufbau von ‚kurzen Drähten‘ und Netzwerken, die sich im Alltagsgeschäft bewähren sollen;
- Abstimmung von pädagogischen Zielsetzungen und Gestaltungsgrundsätzen für die Ausbildung in einem ‚Kooperationsvertrag‘ zwischen Schule und Betrieb¹²; Abstimmung von Ausbildungsinhalten;
- Abstimmung von Unterrichtszeitmodellen (REINSCHMIDT 1997, S. 316);
- gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen;
- Betriebspraktika für Lehrer und Referendare (SPEIDEL/KIENZLER 1998, S. 297);

11 STENDER 1998. Gelegentlich wird bereits heute darauf hingewiesen, daß die Kommunikation zwischen den Lernorten zunehmend durch den Einsatz von Telekommunikationsmitteln unterstützt wird (BOSSE/HUPPERTZ 1998, S. 17).

12 Vgl. das sog. ‚Lübecker Modell‘ eines Kooperationsvertrags zwischen den Trägerwerken und der Friedrich-List-Schule in Lübeck (BOGALSKI/BALDIN 1990, S. 216 ff.). Einen vergleichbaren Status besitzt eine „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit der Staatlichen Schulämter und der Staatlichen berufsbildenden Schulen mit den Industrie- und Handelskammern des Freistaates Thüringen unter Einbeziehung der ausbildenden Unternehmen“ von 1995 (THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM u.a. 1995).

- Entwicklung von didaktischen Materialien und Prüfungsformen (z.B. Leittexte, Fallstudien, Videosequenzen, Prüfungsaufgaben);
- Kooperative Durchführung von lernortübergreifenden Ausbildungsmaßnahmen, beispielsweise in Form von Erkundungsaufträgen, Projekten, gemeinsamen Veranstaltungen in Schule und/oder Betrieb (ebd., S. 297; BOSSE/HUPPERTZ 1998, S. 17 f.);
- Bildung von Betreuerteams aus Ausbildern und Lehrkräften, die im Hinblick auf eine Berufsschulklasse Kooperationsaktivitäten initiieren und koordinieren (SPEIDEL/KIENZLER 1998, S. 296).

Ansätze einer Lernortkooperation mit Betrieben mit geringstrukturierter Ausbildung bleiben punktuell und basieren häufig auf persönlichen Bekanntschaften. Da in den Betrieben zumeist keine ausbildungsorganisatorischen Grundlagen existieren (z.B. betriebliche Ausbildungspläne), fehlt ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt insbesondere für eine didaktisch ausgerichtete Lernortkooperation. Häufig ist die Haltung der Betriebe durch eine gewisse Distanz der Schule gegenüber gekennzeichnet: Die Berufsschule wird dann geschätzt, wenn sie entweder möglichst praxisbezogen (i.S. von betriebsbezogen) unterrichtet oder wenn sie die Auszubildenden auf die Prüfungen vorbereitet. Demgegenüber werden die berufsübergreifenden Fächer als weitgehend überflüssig bewertet.

In Betrieben mit hochstrukturierter Ausbildung vollzieht sich i.d.R. ein kontinuierlicher Austausch mit der Berufsschule sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Ausführungsebene. Häufig ist dabei erkennbar, daß insbesondere verhandlungsmächtige Großbetriebe die Berufsschule als verlängerten Arm einer ‚schlanken‘ betrieblichen Ausbildung verstehen; über Formen der Lernortkooperation soll die Vermittlung spezifischer Ausbildungsinhalte an die Schule delegiert werden. Die Berufsschule nimmt solche Ansprachen der Betriebe dann positiv auf, wenn sie sich mit ihrem institutionellen Motiv treffen, der politisch geforderten Offenheit gegenüber ‚der Praxis‘ bzw. den betrieblichen Ausbildungsbedürfnissen zu entsprechen.

5.4 Einflußfaktoren für die Realisierung einer Lernortkooperation

Ausgehend von den skizzierten Erfahrungen können nun in einem weiterführenden Schritt die Einflußfaktoren herausgearbeitet werden, die als förderlich oder hinderlich für die Realisierung einer Lernortkooperation wirken. Dabei werden die aufgebauten Differenzierungen aufgenommen und zwei Perspektiven unterschieden: (a) In *institutioneller Perspektive* kommen die Ziele und Strukturen von Betrieb und Schule in den Blick, die einzelne Kooperationsaktivitäten fördern oder verhindern können. (b) In *personaler Perspektive* interessieren die Motive, Einstellungen und subjektiven Theorien der Ausbilder und Berufsschullehrer hinsichtlich der Aufnahme bzw. Unterlassung von Lernortkooperation.

(a) In der *institutionellen Perspektive* wird Kooperation in ihrem Nutzen als Mittel zur Verfolgung der eigenen Systemziele betrachtet. Sowohl der Betrieb

als auch die Berufsschule sind grundsätzlich von einem utilitaristischen Grundverständnis von Kooperation geprägt. Der Nutzen des Auszubildenden, um den es letztendlich in der Ausbildung gehen sollte, kommt demgegenüber kaum in den Blick. Eine solche Instrumentalität liegt beispielsweise aus Sicht von durchsetzungsfähigen Betrieben vor, wenn unangenehme oder kostenintensive Aufgaben an die Schule delegiert werden können. So wird unterstellt, daß insbesondere die Betriebe mit einer hohen Gestaltungsmacht die Fächerschwerpunkte und -inhalte der Berufsschule beeinflussen und i.S. einer „lean education“ insbesondere solche Ausbildungsbestandteile der Schule übertragen möchten, deren Vermittlung sehr kostenintensiv ist und die häufig auch fachlich nicht geleistet werden kann (PÄTZOLD/DRESS/THIELE 1995, S. 440 f.). Eine komplementäre Zielstruktur läge dann vor, wenn die Schule bereitwillig auf diese Initiativen einginge, um das eigene Ansehen zu erhöhen und die Bestandslegitimation abzusichern. In diesem Zusammenhang wird auch auf das Ungleichgewicht zwischen den Lernorten hingewiesen (exemplarisch PÜTZ 1995, S. 44). Diesbezügliche Aussagen begründen eine Überlegenheit der betrieblichen Seite durch folgende Faktoren:

- Die Arbeitgeber entscheiden autonom über das Ausbildungsstellenangebot bzw. über das Zustandekommen eines Ausbildungsverhältnisses.
- Die Berufsschulzeugnisse sind für den Erfolg der Ausbildung, aber auch als Bewerbungsgrundlage im Beschäftigungssystem, weitgehend bedeutungslos.¹³ Es zählt die Kammerprüfung, und dort übernimmt die Schule innerhalb der Prüfungsvorbereitung (zumindest für die meisten Betriebe) sowie in der Arbeit der Prüfungsausschüsse zwar einen Großteil der Kärnerarbeit, hat aber letztlich nur eine begrenzte Gestaltungsmacht. Die Prüfungszuständigkeit der Kammer läßt die Berufsschule in der Wahrnehmung der Auszubildenden häufig als nachgeordnet erscheinen.
- Die Sozialisationskraft der betrieblichen Ausbildung (z.B. bedingt durch die Zahlung einer Ausbildungsvergütung, der Möglichkeit zur Übernahme nach der Ausbildung) führt in der Perspektive der Auszubildenden häufig zu einer ungleichen Bewertung zugunsten des Betriebes.

All dies sind Hinweise auf offene oder verdeckte Machtungleichgewichte, die sich als hinderliche Faktoren für die Intensivierung einer Lernortkooperation erweisen können.

(b) Analog der institutionellen Ebene ließe sich in der *personalen Perspektive* fragen, welche persönlichen Ziele die Lehrer und Ausbilder motivieren könnten, sich auf eine intensivere Lernortkooperation einzulassen. Lernortkooperation würde auch hier als ein Mittel zur Verfolgung von als erstrebenswert bewerteten Zielen verstanden, die aus eigener Anstrengung nicht oder nur begrenzt erreichbar erscheinen. Die Ziele können entweder egoistisch motiviert sein (z.B. Arbeitserleichterung, Karriereförderung, Aufbau von Verbündeten, Beschaffung von praxisbezogenen Materialien für einen „angenehme-

13 Einschränkung ließe sich darauf hinweisen, daß unter bestimmten Voraussetzungen mit dem Berufsschulzeugnis der mittlere Bildungsabschluß verliehen wird.

ren‘ Unterricht insbesondere mit ‚lernmüden‘ Auszubildenden), oder sie verbinden sich mit dem Engagement für die Auszubildenden bzw. eine verbesserte Ausbildung.

In personaler Perspektive sind zwei Gruppen von Einflußfaktoren zu berücksichtigen: Zum einen muß die individuelle Motivlage angesprochen werden können, und die Aktivitäten einer Lernortkooperation müssen einen Beitrag zur Verfolgung individueller und überindividueller Interessen erwarten lassen. Das Wissen über verbreitete Motivlagen zur Lernortkooperation seitens der Berufsschullehrer und Ausbilder ist derzeit noch unzureichend. Zum anderen bedürfen die Initiierung und Verlaufsgestaltung einer Lernortkooperation besonderer Aktivitäten der Teamentwicklung, etwa um mögliche psychologische Distanzen zu überwinden, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft auszubilden, die Bereitschaft zur offenen Thematisierung auch eigener Schwachpunkte zu entwickeln, die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung einer Lernortkooperation auszubilden u.a.m.

In umgekehrter Betrachtung ließe sich nach den möglichen Gründen für die unterbleibende Kooperation fragen. Aus den untersuchten Quellen können hierzu die folgenden Thesen skizziert werden:

Psychologische Distanz

Ausbilder und Lehrer wissen häufig nur wenig darüber, wie die andere Seite arbeitet. Dazu kommen sozialisationsgeprägte Unterschiede in Ausbildung, Denkhaltung, Selbstverständnis und Sprachstil. Des weiteren bestehen in sozialer Hinsicht Unterschiede in der Bezahlung, dem Grad an Arbeitsplatzsicherheit, dem Grad an Handlungsspielräumen und Zeitautonomie sowie den Zukunftsaspirationen.

Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft/Selbstverständnis von Ausbildung

Es wird die These vertreten, daß die Bereitschaft zur Kooperation nicht nur aus einem erwartbaren Nutzen genährt werden kann, d.h. im Extrem aus einer egoistisch-ausbeuterischen Haltung zur Maximierung der eigenen Vorteile resultiert. Vielmehr ist auf der Grundlage sozialpsychologischer Theorien eine gesteigerte Kooperation auch dann zu vermuten, wenn man selbst etwas in diese Kooperation einbringen kann, oder negativ formuliert: man nicht befürchten muß, in der Kooperation die eigenen Defizite transparent zu machen. In diesem Sinne würde die Intensität der Kooperation mit einer positiven Selbsteinschätzung über die eigene Leistungskraft bzw. mit einem ausgeprägten Selbstbewußtsein wachsen.¹⁴

Hinsichtlich der Ausbilderrolle ist zu erwarten, daß mit zunehmendem Bemühen um eine qualifizierte Ausbildung auch die Bereitschaft zur Kooperation mit der Berufsschule wächst. Hinsichtlich der Lehrerrolle ist zu vermuten, daß die Bereitschaft zur Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben dann wächst,

14 Ähnlich SCHWIEDRZIK (1990, S. 19) mit Bezug auf die betriebliche Ausbildung: „Je selbstbewußter Auszubildende und Ausbilder sind, umso größer ist ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Berufsschule; je zweifelhafter die Qualität der Ausbildung, desto mehr neigen sie dazu, sich abzuschotten“.

wenn Unterricht nicht als Abarbeitung eines zugewiesenen Lernstoffes verstanden wird, sondern die schulischen Lernprozesse aus motivationalen und/oder kognitiven Gründen auf die Praxiserfahrungen der Auszubildenden bezogen werden sollen.

Unterstützende Hilfen im eigenen Kollegenkreis

Die Kooperation nach außen kann durch die fehlende Kooperation im Innenverhältnis erschwert werden. In diesem Zusammenhang wird häufig darauf hingewiesen, daß der Lehrer bei aller Eingebundenheit in die Regelungen und Dienstwege einer bürokratischen Verwaltung in erster Linie als ‚Einzelkämpfer‘ agiert, der seine pädagogischen Aufgaben weitgehend isoliert von anderen wahrnimmt. In einer solchen Kultur kann Lernortkooperation zunächst einmal ungewohnt, aus Sicht mancher Kollegen vielleicht sogar unverständlich erscheinen. Äußert sich ein solches Unverständnis in offenen und verdeckten ironischen Anspielungen oder gar Anfeindungen, so wird dies bestehende Bereitschaften zu einer Lernortkooperation zumindest nicht weiter fördern.¹⁵

Kompetenzaspekt

Die Gestaltung einer Lernortkooperation etwa im Rahmen von Arbeitskreisen oder in Direktkontakten erfordert insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen, die im betrieblichen bzw. schulischen Arbeitsfeld in dieser Form nicht immer gefragt sind. In illustrativer Absicht hierzu einige Hinweise, hier formuliert aus Sicht eines Berufsschullehrers:

Die Gestaltung von Kooperationsaktivitäten verlangt insbesondere beim Aufbau neuer Kontakte Zeit und Geduld – und damit Voraussetzungen, die der Hast des pädagogischen Alltags in Schule und Betrieb häufig widerstreben. In der Kooperation wird die Kompetenz gefordert, Informationen aus dem anderen kulturellen Kontext zu interpretieren und auf die eigenen Gegebenheiten hin auszulegen. Betriebliche *Problematiken* müssen auf die *Thematiken* des Lehrplans bezogen werden, fachsystematische Abstraktionen müssen mit betriebsspezifischen Konkretionen verbunden werden.

Dabei unterzieht sich der Lehrer einer angesichts seiner Berufsrolle häufig ungewohnten Gesprächsstruktur. Mit dem Anliegen, ‚etwas von den Betrieben erfahren zu wollen‘, wird er in die Rolle eines Auszubildenden versetzt, der einer Fülle von Details ausgesetzt wird, die er zunächst nur schwer ordnen kann. Förderlich für die Initiierung und Etablierung von Kooperation ist vielfach die Bereitschaft, die Rolle des ‚naiv Fragenden‘ anzunehmen und mit Beharrlichkeit zu vertreten. Der Lehrer kann dabei in eine Position geraten, die ihn als Fragenden und Nehmenden ausweist, und dies möglicherweise in Betrieben, die vielleicht ein geringeres Maß an Engagement in die Ausbildung investieren als er selbst – und die sich mit dem Kontakt zu ihm noch damit brüsten können, daß sie der Schule ‚geholfen‘ haben.

In einem Gespräch über fachliche Zusammenhänge der Betriebspraxis wird dem Lehrer die Bereitschaft abverlangt, sich auf Gebiete mit einem Vokabular

15 Über die Kraft informeller Normen im Kollegium vgl. die Hinweise in BUSCHFELD 1994, S. 73 ff.

einzulassen, das ihm zumeist unvertraut ist. Dies erfordert eine offene Grundhaltung und eine vielen Lehrern ungewohnte Fragetechnik: Fragen haben in diesem Kontext keine fragend-entwickelnde, sondern eher eine fragend-entdeckende Funktion. So erwerben Lehrer häufig Informationen über die Betriebspraxis, die Kontextcharakter besitzen und nicht unmittelbar unterrichtsverwertbar sind. Bei genauer Betrachtung erweisen sich viele Gespräche zwischen Ausbildern und Lehrern als eine Gratwanderung: Es müssen die Werte und Ansichten ‚der anderen Seite‘ aufgenommen werden, ohne die eigenen Interessen aufzugeben; es muß eine Vertrautheit aufgebaut werden, ohne aufdringlich zu wirken; eigentlich will man in kürzester Zeit alle wesentlichen Informationen erschließen, doch erfordert die Einsicht in die hintergründigen Zusammenhänge doch Zeit und Umwege. Dies erfordert Beharrlichkeit und Hartnäckigkeit, Gesprächsdisziplin, Geduld und gelegentlich die Bereitschaft zum Einlassen auf das Darstellungsbedürfnis des Gegenübers; dazu aber auch Einfühlsamkeit und gegenseitige Akzeptanz.

5.5 Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation

(a) Die Ausrichtung der Lernortkooperation auf die Förderung didaktisch bzw. bildungstheoretisch begründeter Ziele ließe sich in formaler Hinsicht wesentlich unterstützen durch die neugeordneten Ordnungsgrundlagen, die derzeit in nahezu allen größeren Ausbildungsbereichen mit dieser Zielausrichtung vorbereitet und erlassen werden. In diesem Sinne ließe sich vermuten, daß die Neuordnungen einen wesentlichen Impuls auch für eine Intensivierung der Lernortkooperation darstellen können. Die Erfahrungen aus den bereits vollzogenen Neuordnungen sind in dieser Hinsicht jedoch nicht allzu ermutigend.

Aus Sicht der Berufsschullehrer wird im Kontext der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe berichtet, daß diese nicht beanstanden, in erheblichem Umfang neue Unterrichtsinhalte erarbeiten zu müssen. „Es wird auch nicht der Sinn neuer Fachinhalte, erst recht nicht die Neuorientierung der berufspädagogischen Maßgaben in Abrede gestellt. Vielmehr erscheint es vielen Lehrern so, als würden gleichzeitig mit den überwiegend als sinnvoll erachteten Reformen Bedingungen errichtet, unter denen man diese nicht verwirklichen kann“ (PÄTZOLD/DRESS/THIELE 1998, S. 65). Sie empfinden eine ständige Ausweitung immer neuer Belastungen und gleichzeitig eine Einschränkung der Unterstützung. In der Folge resultiert aus diesem Gefühl der Überlastung eine Strategie, die in dem Neuen zunächst einmal das Bekannte identifiziert und die Implementationsbemühungen auf diese Aspekte konzentriert. Neugeordnet wurden letztlich nicht die Ausbildungspraxis, sondern die Begrifflichkeiten auf und in den Skripten sowie die Rhetorik in der Beschreibung des eigenen Unterrichts. Selbst dort, wo Ausbildungsprojekte entwickelt und erprobt wurden, ließen diese die ursprünglich formulierten didaktischen Zielvorstellungen häufig aus den Augen verlieren, indem offene Lernplanungen wieder auf bis ins Detail vorstrukturierte Lösungswege verändert wurden.

Wenn die Implementationsbedingungen schlecht sind, kommt es schnell dazu, daß innovative Ansätze (wie eine neue Ausbildungsordnung) auf das Be-

kannte reduziert werden. Dieser Zusammenhang zwischen Innovation und Implementation ist zu berücksichtigen, wenn die aktuell vorgetragenen Innovationsideen mit Konsequenzen für eine Intensivierung der Lernortkooperation¹⁶ auf ihre Umsetzung hin bedacht werden.

(b) In jüngster Zeit wurden vermehrt formale Kooperationsappelle in ausbildungsrelevante Dokumente integriert. So wird die Bedeutung der Lernortkooperation mehrfach in den Richtlinien und Lehrplänen für die neugeordneten Metall- und Elektroberufe angesprochen (ebd., S. 23, 49). In der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ (KMK 1991) wird die Lernortkooperation im Kontext der Ausbildungsabschlußprüfung hervorgehoben, und in Nordrhein-Westfalen gibt es in der Verordnung über die Ausbildungsgänge in der Berufsschule (AO-BS) einen eigenen Kooperationsparagrafen, der die Berufsschule (einseitig) in die Pflicht nimmt (KM-NRW 1989). In anderen Bundesländern wurden Vereinbarungen abgeschlossen, die als Appell an die Lernorte verstanden werden können, ihre Kooperation zu intensivieren (THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM u.a. 1995). Für die betriebliche Seite liegt derzeit die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Kooperation der Lernorte vor, die auf die Bedeutung der Lernortkooperation hinweist und nach einer Skizzierung der Kooperationspraxis perspektivisch einige Möglichkeiten zur Weiterentwicklung aufzeigt (BIBB 1997).

Insgesamt läßt sich auch für diese weitgehend unverbindlich bleibenden Appelle feststellen, daß von ihnen keine nachdrücklichen Wirkungen ausgehen werden, wenn sie nicht durch aktive Implementationsanreize flankiert und ergänzt werden.

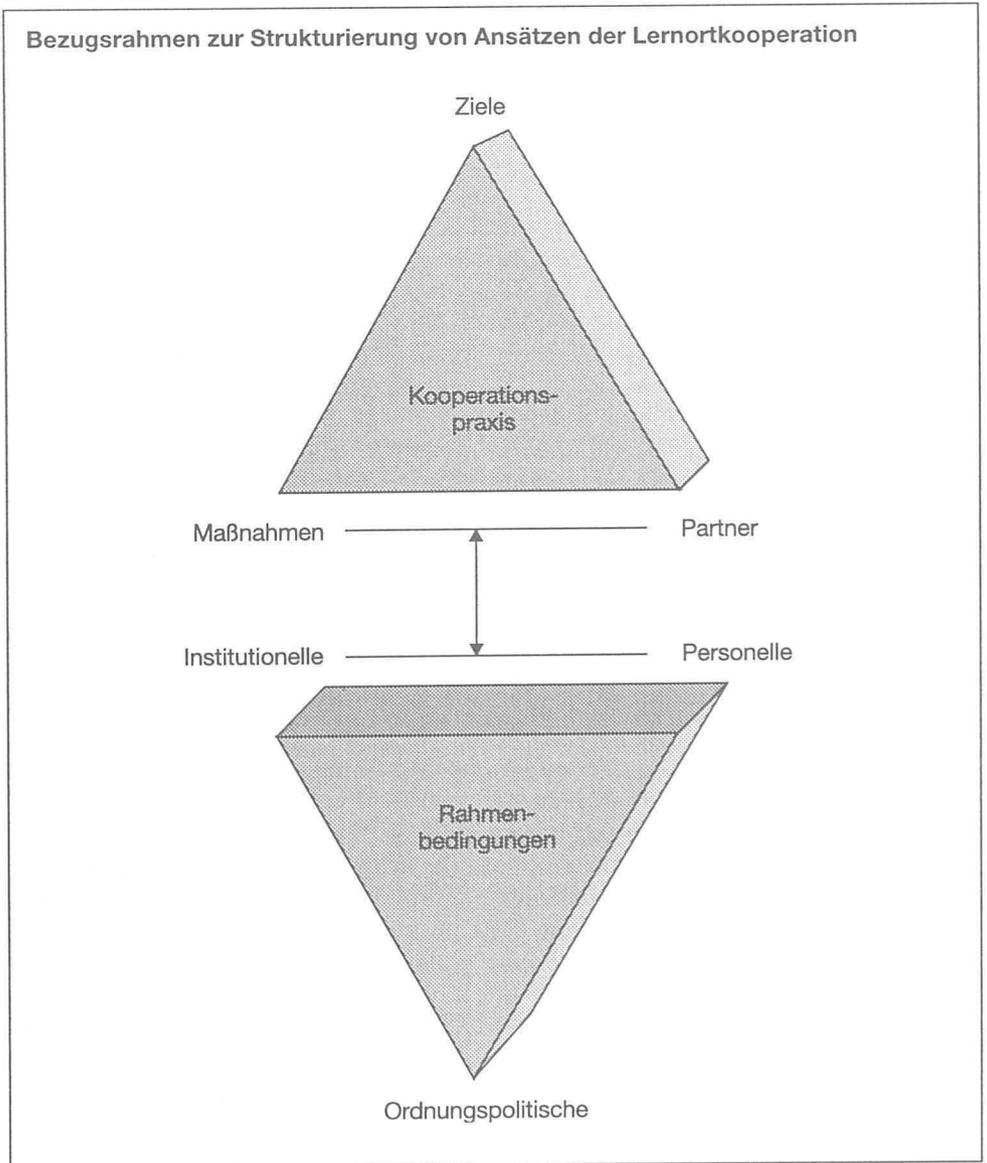
(c) Die Gestaltung der Implementationsbedingungen scheint demnach ein zentraler Faktor dafür zu sein, inwieweit sich im Kontext der Lernortkooperation die Potentialität in Aktualität umsetzt. In diesem Punkt bleiben die Aussagen in den untersuchten Materialien zumeist noch punktuell und unsystematisch. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, daß zeitliche Freiräume vorhanden sein müssen, in denen Lehrer in die Betriebe und Ausbilder in die Schule fahren können, um gemeinsame Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Dazu gehört, daß sie für diese Aktivitäten keine Sanktionen durch Kollegen und Vorgesetzte befürchten müssen, sondern Anreize erwarten können. Gerade die Unterstützung „von oben“, d.h. die Förderung einer Kooperationskultur, erscheint bedeutsam, denn häufig ist Kooperation gegen den Zeitgeist von Konkurrenz, Einzelkämpfertum und strategische Kommunikationsbeziehungen zu entwickeln. Im schulischen Bereich hängt die Förderung der Lernortkooperation wesentlich davon ab, welchen Stellenwert diese Fragen in der Prioritäten-skala von Schule bzw. Schulleitung einnehmen. Einen wesentlichen Punkt bildet in diesem Zusammenhang die Zusammenstellung von Teams, die in einem Bildungsgang kontinuierlich tätig und verantwortlich sind und dabei u.a. eine

16 Exemplarisch sei auf die in vielen Variationen vorgetragenen Überlegungen hingewiesen, nur noch einen Teil der Ordnungsmittel in einem ‚Gesamtcurriculum‘ zentral zu regulieren, während der verbleibende Teil regional bzw. lokal zwischen den Beteiligten kooperativ vor Ort vereinbart wird. Vgl. beispielsweise KMK 1998; o.V. 1998; Bosse/HUPPERTZ 1998, S. 19.

feste Anlaufstelle für die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben bilden. Die dauerhafte Verankerung von Kooperationsaktivitäten erfordert einen Rahmen bzw. eine Infrastruktur, auf die sich das individuelle Engagement der Lehrkräfte stützen kann.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die skizzierten Ansätze einer Lernortkooperation lassen sich in den folgenden Bezugsrahmen stellen:



Etwas vereinfacht kann gesagt werden, daß die bisherigen Ansätze einer Lernortkooperation weitgehend im oberen Dreieck ansetzen: So wurde untersucht, inwieweit unter bestehenden Rahmenbedingungen

- neue *Ziele* berufsbildungspolitischer und/oder didaktischer Art unterstützt werden können;
- sich neue *Maßnahmen* (i.S.v. neuen Vorhaben und Organisationsformen) bewähren und als ein nachahmenswertes Modell die Ausbildungspraxis bereichern können;
- die *Partner* einer Lernortkooperation (im institutionellen sowie personellen Sinne) besser miteinander verbunden und in gemeinsame Vorhaben integriert werden können.

Auf institutionelle und personelle Rahmenbedingungen wurde dann hingewiesen, wenn konkrete Ansätze an ihre Grenzen stießen oder deutlich wurde, daß weiterführende Initiativen an die Schaffung veränderter Rahmenbedingungen geknüpft sind. Im einzelnen sind dabei die folgenden Faktoren in das Blickfeld getreten:

- Die *institutionellen Rahmenbedingungen* in den Lernorten binden die Initiativen einer Kooperation an die Ziele und Kulturen der Organisation; sie können dabei förderlich oder hemmend wirken.
- Die *personellen Rahmenbedingungen* setzen Grenzen oder bieten Chancen beispielsweise im Hinblick auf die Kompetenzen, Motive und Einstellungen des Lehr- und Ausbildungspersonals.
- Die *ordnungspolitischen Rahmenbedingungen*, etwa in Form der Ausbildungsberufsbilder sowie der darauf bezogenen Prüfungsanforderungen, begründen wesentliche Vorgaben für die Ausbildung in Betrieb und Schule und beeinflussen als solche den Raum für mögliche Kooperationsaktivitäten.

Vor dem Hintergrund der Befunde zum Stand der Lernortkooperation könnte die Weiterentwicklung der Lernortkooperation prinzipiell an zwei Punkten ansetzen:

- Zum einen wäre an der Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine Lernortkooperation anzuknüpfen.
- Zum anderen ließen sich die bestehenden Erfahrungen insbesondere hinsichtlich bereits praktizierter Kooperationsformen aufnehmen und daraufhin erproben, ob sie einen Beitrag zur Erreichung *aktueller* berufsbildungspolitischer und/oder didaktischer Ziele leisten können.

Wo liegen mögliche Zielbezüge, auf die hin Ansätze der Lernortkooperation ausgerichtet und erprobt werden könnten? Interessant ist in diesem Zusammenhang die Initiierung eines Modellversuchsprogramms „Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung“ durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), das für den Zeitraum von 1999–2003 eine konzentrierte Weiterentwicklung dieses Feldes anstrebt, und in

dem Lernortkooperation auf die folgenden Zielprojektionen bezogen wird (EULER 1999):

- Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozeßbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen;
- Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung;
- Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen;
- Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolgs von besonderen Zielgruppen;
- Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation.

Die insgesamt 18 geplanten Modellversuche sollen wissenschaftlich begleitet und durch eine modellversuchsübergreifende Programmträgerschaft evaluiert werden. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, daß der in diesem Beitrag referierte Erkenntnisstand schon bald Erweiterungen und Differenzierung erfährt.

Literatur

- AUTSCH, B. u.a.: Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 2, S. 32-40.
- BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: W. GEORG (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984, S. 247-262.
- BERGER, K.: Zur Lernortkooperation im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. In: H. PAULINI (Hrsg.): Kaufleute im Einzelhandel: Stand und Perspektive eines Berufs. Bielefeld 1998.
- DERS./WALDEN, G.: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: G. PÄTZOLD/G. WALDEN (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berlin/Bonn 1995, S. 409-430.
- DIES.: Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: R. HEERMEYER/M. LANFER (Hrsg.): Berufsbildung im Lernortverbund. Reader zur Fachtagung am 19./20. September 1996 im Rahmen des Modellversuchs GoLo. Wilhelmshaven 1997.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26 (1997), Beilage zu H. 6.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBF) (Hrsg.): Reformprojekt Berufliche Bildung. Bonn 1997.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990. Bad Honnef 1990.
- BOGALSKI, I./BALDIN, K.-M.: Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Kooperation von Betrieb und Schule. In: L. REETZ/T. REITMANN (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990, S. 211-228.
- BOSSE, M./HUPPERTZ, J.: Lernortkooperation zwischen Volkswagen Coaching und den BBS II. In: Berufsbildung 1998, H. 50, S. 16-19.
- BUNK, G. u.a.: Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich. Mainz 1989.
- BUSCHFELD, D.: Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen – eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln 1994.
- DERS.: Lernortkooperation als Irrlicht? – Zwei Thesen zum Gegen-, Neben- und Miteinander im dualen System aus Sicht der kaufmännischen Ausbildung in kleineren und mittleren Betrie-

- ben. In: D. EULER (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998, S. 355–367.
- DERS./EULER, D.: Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23 (1994) 2, S. 9–13.
- CZYCHOLL, R.: Kritische Anmerkungen zum Postulat der Lernortkooperation in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: D. EULER (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg 1998, S. 405–414.
- DAMM-RÜGER, S. u.a.: Zur Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Die Struktur der Ausbildungsqualität im dualen System. *Berichte zur beruflichen Bildung* 1988, H. 10.
- DAUENHAUER, E.: Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk. Ein empirischer Entwurf zur Erprobung an den Lernorten Schule, Betrieb und überbetriebliche Lehrwerkstatt. (Kultusministerium Rheinland-Pfalz, *Berichte und Materialien*, Bd. 8) Mainz 1975.
- DERS.: Curriculum Bankkaufmann. Ein empirisches Lehr-Lern-System für die Erprobung in der Sekundarstufe II. (Kultusministerium Rheinland-Pfalz, *Berichte und Materialien*, Bd. 18) Mainz 1978.
- DEISSINGER, T.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Gutachten über das berufliche Auszubildungs- und Schulwesen v. 10. Juli 1964. In: *Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Empfehlungen und Gutachten, 1953–1965*. Zusammengestellt von H. BOHNENKAMP/W. DIRKS/D. KNAB. Stuttgart 1966, S. 413–515.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): *Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Band 38: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1974.
- DÖRING, O./STAHL, T.: *Innovation durch Lernortkooperation*. Bielefeld 1998.
- EULER, D.: Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz – Ansichten, Absichten und Aussichten. In: *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule*. Bielefeld 1996, S. 183–205.
- DERS.: *Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Nürnberg 1997a.
- DERS.: *Sozialkompetenz als didaktische Kategorie – vom ‚didaktischen Impressionsmanagement‘ zu einem Forschungsprogramm*. In: R. DUBS/R. LUZI (Hrsg.): *25 Jahre Institut für Wirtschaftspädagogik Universität St. Gallen – Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*. St. Gallen 1997b, S. 279–317.
- DERS.: *Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung, Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Nürnberg 1999.
- DERS./BERGER, K. u.a.: *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung, Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Nürnberg/Berlin/Bonn 1999.
- DERS./TWARDY, M.: *Duales System oder Systemdualität – Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation*. In: M. TWARDY (Hrsg.): *Duales System zwischen Tradition und Innovation*. Köln 1991, S. 197–221.
- FELLER, G.: *Lernorte im Rückblick von Absolventen: Wofür waren sie gut?*. In: D. EULER (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg 1998, S. 369–380.
- FRANKE, G./KLEINSCHMITT, M.: *Das Blocksystem in der dualen Berufsausbildung. Berichte zur beruflichen Bildung* 1979, H. 19.
- GRÜNER, G.: *Koordination betrieblicher und schulischer Ausbildung als Hauptproblem der Curricula der Teilzeit-Berufsschule*. In: *Die berufsbildende Schule* 28 (1976) 1, S. 14–22.
- DERS.: *Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem*. In: U. MÜLLGES (Hrsg.): *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bd. 2, Düsseldorf 1979, S. 349–376.
- HAHN, A.: *Aktuelles Stichwort: Vollzeitschulische Berufsausbildung*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik* 13 (1998) 25, S. 145–170.
- HECKER, U.: *Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme, Berichte zur beruflichen Bildung*. Berlin 1989, H. 106.
- HEIDEGGER, G./RAUNER, F.: *Dualität der Lernorte und Lernortverbund – Begründungen und Perspektiven*. In: G. PÄTZOLD/G. WALDEN (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. Berlin/Bonn 1995, S. 107–126.
- HOLLING, F./BAMME, A.: *Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers*. Frankfurt a.M. 1982.
- HOLZ, H.: *Der unaufhaltsame Bedeutungszuwachs des Lernortes Arbeitsplatz*. In: D. EULER (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?*, BeitrAB 214 des

- Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1998, S. 397–404.
- KAU, W. u.a.: Berufsausbildung hat Zukunft, Ergebnisse einer Befragung von Mittel- und Großbetrieben. Bonn/Berlin 1997.
- KELL, A./KUTSCHA, G.: Integration durch Differenzierung der „Lernorte“? – Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegschule Nordrhein-Westfalen. In: H.J. RUHLAND u.a.: Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld 1983, S. 192–231.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 14./15.3.1991 In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991) 7, S. 590–593.
- DIES.: Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung. Thesen und Diskussionsvorschläge der KMK. Bonn 1997.
- DIES.: Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23.10.1998, o.O.
- KM-NRW (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen): Verordnung über die Bildungsgänge in der Berufsschule. Runderlaß des Kultusministers v. 5.12.1989. In: GABI. NW – Teil I–42 (15.1.1990) 1, S. 4–7.
- KOLORIT: Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Abschlußbericht. Hrsg. von der Bezirksregierung Münster. Münster 1994.
- KRUSE, J./NAHM, K.: Phasenausbildung – ein Erfahrungsbericht zur Weiterentwicklung beruflicher Bildung. Köln 1979.
- KUTSCHA, G.: Die Zukunft des Dualen Systems – eine Situationsanalyse, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Lernen am Arbeitsplatz – Veranstaltungsbericht. Bonn 1992, S. 9–15.
- DERS.: „Regulierte Pluralität“ – Entwicklungspfade aus der Sackgasse des Dualen Systems. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998), S. 256–260.
- LAND BRANDENBURG: Potsdamer Eckpunkte zur Reform der Beruflichen Bildung. Potsdam 1998.
- LIPSMAYER, A.: Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München 1978.
- DERS.: Neue Technologien, Technikwissenschaft und Technikdidaktik in ihrer Relevanz für eine Didaktik beruflichen Lernens. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegsulen in NW (Hrsg.): Berufliche Schulen – Multiplikatoren technologischer Innovation. Frankfurt a.M. u.a. 1987, S. 42–76.
- MÜNCH, J.: Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: ders. (Hrsg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier 1977, S. 177–187.
- DERS.: Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Luxemburg 1982.
- PÄTZOLD, G.: Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung – Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In: ders./G. WALDEN (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berlin/Bonn 1995, S. 143–166.
- PÄTZOLD, G./DREES, G./THIELE, H.: Lernortkooperation – Begründungen, Einstellungen, Perspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 2, S. 24–32.
- DIES.: Lernortkooperation und neue Qualifikationen. In: PÄTZOLD/WALDEN 1995, S. 431–450.
- DIES.: Kooperation in der beruflichen Bildung. Hohengehren 1998.
- PÄTZOLD, G./WALDEN, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berlin/Bonn 1995.
- DIES. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berlin/Bonn 1999.
- PÜTZ, H.: Veränderung in der Ausbildungslandschaft – Duales System auf dem Prüfstand. In: Wirtschaft und Berufserziehung 47 (1995) 2, S. 40–45.
- DERS.: Berufliches Lernen im Kontext ordnungspolitischer Kontroversen in der Berufsbildung. In: D. EULER (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998, S. 259–263.
- REINSCHMIDT, D.: Flexibilisierung und Kooperation zwischen Berufsschulen und Betrieben. In: Die berufsbildende Schule 49 (1997) 11/12, S. 315–318.
- ROSS, J.H.: Didaktische Parallelität im dualen System der kaufmännischen Berufsausbildung. Frankfurt a.M. 1993.
- SCHWIEDRZIK, B.: Kooperation und Blocksystem. Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1980, H. 31.
- DERS.: Bedingungen der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern. In: G. PÄTZOLD (Hrsg.): Lernortkooperation. Heidelberg 1990, S. 15–30.
- SPEIDEL, N./KIENZLER, E.: Lernortkooperation: Duale Partner ziehen an einem Strang – Ein Erfahrungsbericht. In: Wirtschaft und Berufserziehung 50 (1998) 9, S. 295–300.

- STENDER, J.: Lernen im Netz – Neue Chancen für die Lernortkooperation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998) 3, S. 435–453.
- STÖWE, I.: Lernortkooperation in der Versicherungswirtschaft. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Bielefeld 1996, S. 47–57.
- THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM/IHK ERFURT, OSTTHÜRINGEN, SÜDTHÜRINGEN: Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit der Staatlichen Schulämter und der Staatlichen berufsbildenden Schulen mit den Industrie- und Handelskammern des Freistaates Thüringen unter Einbeziehung der ausbildenden Unternehmen. Erfurt 1995.
- UHE, E.: Abstimmung „vor Ort“. In: Berufsbildung 1995, H. 34, S. 2.
- WALDEN, G.: Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb in kaufmännischen Berufen – Bestandsaufnahme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Bielefeld 1996, S. 29–45.
- DERS./BRANDES, H.: Lernortkooperation – Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: PÄTZOLD/WALDEN 1995, S. 127–142.
- ZEDLER, R.: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. In: PÄTZOLD/WALDEN 1995, S. 181–192.
- DERS.: Kooperation mit der Berufsschule – aus Sicht der Betriebe. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Bielefeld 1996, S. 109–121.
- DERS./KOCH, R.: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe, Ergebnisse einer Unternehmensfrage. Köln 1992.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Euler, Friedrich-Alexander-Universität, Lehrstuhl für Pädagogik, insbesondere Wirtschaftspädagogik, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

Der Beruf als Input der Weiterbildung

1. Das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Weiterbildung

Die Weiterbildung in Deutschland beruht traditionellerweise auf der Definition und Bereichsabgrenzung unterschiedlicher öffentlicher Aufgaben im Rahmen der Arbeitsförderung, der Regulation der Berufsbildung/beruflichen Weiterbildung und der Gewährleistung einer allgemeinen Weiterbildungsinfrastruktur. Die öffentliche wie auch die private Weiterbildung zeichnen sich durch eine starke Bereichsabgrenzung vom Sektor der beruflichen Erstausbildung als auch vom Hochschulsektor aus (DOBISCHAT 1997; HARNEY 1998). Diese Bereichsabgrenzung ist keineswegs selbstverständlich, sondern folgt nationalhistorisch entstandenen Mustern der Institutionalisierung von Bildungsprozessen wie auch der Reproduktion von Arbeitskräften. In einem substantiellen Sinne konkurrieren die ausdifferenzierten Systeme der Aus- und Weiterbildung mit denen in der Lebenspraxis selbst, speziell mit den im Erwerbsleben enthaltenen Erfahrungs- und Lernpotentialen (BAITSCH 1998; PFEIFFER 1998).

Einer der zentralen Schauplätze für den Modernisierungsdiskurs in Deutschland ist auf die gesellschaftliche Bedeutung des Berufs sowie auf die Berufsausbildung im engeren Sinne zentriert. Als modern galt immer wieder die Behauptung, der Beruf sei keine relevante Inputgröße für die Bewältigung von Veränderungen mehr. Er sei zu statisch. Vielmehr werde die Weiterbildung der öffentlichen Berufsausbildung den Rang ablaufen und dadurch zu einer Auszehrung öffentlicher Formen der Berufsbildung beitragen. Wir bezeichnen diese These im folgenden als Substitutionsthese.

Mit der Substitutionsthese ist die Frage nach der Bedeutung öffentlicher Ausbildung für das Erwerbssystem wie auch für den Arbeitsmarkt unmittelbar verbunden. Seit den sechziger Jahren sind die Ausmaße des Berufswechsels, der unterwertigen Beschäftigung von Fachkräften und auch des Ausbildungsabbruchs immer wieder Gegenstand der empirischen Forschung gewesen: Im dualen System ausgebildete Fachkräfte finden zu 30% unterwertige Beschäftigung, die Abbruchquoten der Ausbildung liegen um die 20% (ALEX 1991; TESSARING u.a. 1990). Im Hochschulbereich kommt es vor allem bei Lehramtsanwärtern parallel zu zyklisch schwankenden Einstellungschancen im öffentlichen Dienst zur Aufnahme ausbildungsfremder Erwerbskarrieren. Die Integration von Absolventen geisteswissenschaftlicher Studiengänge in den Arbeitsmarkt ist traditionellerweise nicht an bestimmte Segmente gebunden, sondern streut über ein breites Spektrum von Einsatzfeldern.

Interessant und für die gesellschaftliche Bedeutung der Berufsbildung in Betrieben sowie in Schulen und Hochschulen wichtig ist deshalb die Frage, in welchem Umfang die Beschäftigten Sinnzusammenhänge mit ihrem erlernten Beruf in Schule, Hochschule oder Ausbildung derzeit noch verbinden und inwieweit diesen Sinnzusammenhängen noch Bedeutung für die Weiterbildungsbeteiligung im Verlauf des Erwerbslebens zukommt. Angesichts der Veränderungsdynamik in Betrieben und der verbreiteten unscharfen Einmündungsprozesse in den Arbeitsmarkt, könnte man vermuten, daß dies nur begrenzt der Fall ist, und es Aufgabe der Weiterbildung ist, Diskontinuitäten zwischen erlerntem Beruf und ausgeübter Tätigkeit zu bearbeiten (BAETHGE/SCHIEERSMANN 1998).

Anhand der Frage, „*Entspricht die Tätigkeit ihrem erlernten Beruf?*“, haben wir überprüft, in welchem Ausmaß der erlernte Beruf in der von Ausbildungs-, Studien- und Vorruhestandszeiten weitgehend verschonten Lebensphase zwischen 30 und 55 Jahren noch zur Rahmung der eigenen Erwerbsarbeit herangezogen wird und in welchem Ausmaß eine solche Rahmung die Weiterbildungsbeteiligung steuert. Dabei ermitteln wir die Bedeutung der Kongruenzvariablen für verschiedene Beschäftigtengruppen und vergleichen ihren Einfluß mit dem Einfluß der wichtigsten, aus der Weiterbildungsforschung schon als wirksam für die Weiterbildungsbeteiligung nachgewiesenen Variablen Einkommen, Geschlecht, Stellung im Beruf und Betriebsgröße (BECKER/ZIMMERMANN 1995; BÜCHEL/WEISSHUHN 1995; 1997; FRIEBEL 1997).

Daß wir uns auf Selbstbeschreibungen stützen, ist kein Nachteil: Denn diese sind es, die im Gegensatz zu außerpersönlich angesiedelten – z.B. regional objektivierten – Faktoren die Weiterbildungsbeteiligung am stärksten steuern (BEHRINGER 1997, S. 288). Entscheidend ist jedoch, daß die Bedeutung der auf Selbstbeschreibung gestützten Kongruenz von erlerntem Beruf und Tätigkeit bislang für die Weiterbildung nicht untersucht wurde (SZGDLIK 1996). Die Weiterbildungsforschung hat die Bedeutung der beruflichen Ausbildung in Berufsbildung und Hochschule für die Weiterbildungsbeteiligung deutlich herausgearbeitet. Sie hat ferner festgestellt, daß die Bedeutung dieses Inputs für die wiederkehrende Weiterbildungsbeteiligung im Berufsleben zugunsten arbeitsplatzspezifischer Einflüsse abnimmt (PANNENBERG 1998, S. 268). Sie hat aber nicht untersucht, inwieweit die berufliche Kongruenz, die die Beschäftigten vor dem Hintergrund ihres *erlernten Berufs* ihrer Tätigkeit *zurechnen*, mit der Weiterbildungsbeteiligung zusammenhängt.

2. Datenbasis

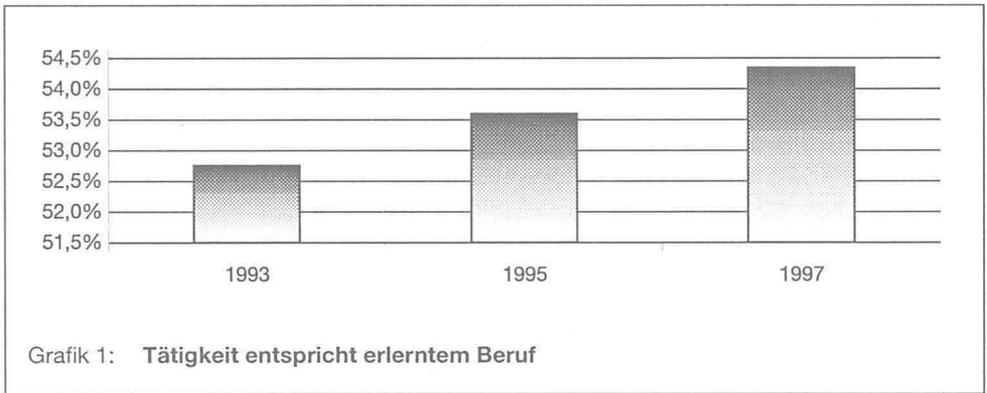
Auf die von BEHRINGER (1997) genutzten Schwerpunktbefragungen zur beruflichen Weiterbildung im Sozioökonomischen Panel (SOEP) (1989 und 1993) haben wir aus Gründen der Aktualität nicht zurückgegriffen. Die von uns errechneten Weiterbildungsquoten entsprechen aber den Ergebnissen von BEHRINGER, die für die Erwerbsspersonen zwischen 20 und 65 Jahren eine Beteiligung an beruflicher Weiterbildung von 21% errechnet hat. Die Betrachtung erfolgt an den Daten des SOEP, einem auf haushalts- und personenbezogenen Individualdaten beruhenden bevölkerungsrepräsentativen Datensatz, der seit

1985 erhoben wird und mittlerweile zu den wichtigsten Quellen der Sozialstrukturforschung gehört (GEISSLER 1996). Das SOEP wurde 1983 als Teilprojekt des Sonderforschungsbereichs 3 „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“ entwickelt und seit 1990 als eigenständiges DFG-Projekt weitergeführt. Es ist eine repräsentative Längsschnittuntersuchung in Deutschland, die seit 1984 bei denselben privaten Haushalten, Personen und Familien durchgeführt wird. Sie gibt Aufschluß über die soziale Situation der Haushalte bzw. Einzelpersonen. 1990 wurde die Befragung auf die östlichen Bundesländer ausgedehnt. Die Welle 1997 umfaßt 13283 Datensätze. Themenschwerpunkte der Untersuchung sind u.a. die *Beteiligung am Erwerbsleben*, die *berufliche Mobilität* oder die *Weiterbildung und Qualifikation* der Befragten. Im Rahmen des SOEP wird nach der gegenwärtig aufgewandten Zeit gefragt, die auf „Aus- und Weiterbildung, Lernen (auch Schule, Studium)“ in der Woche entfällt. Wichtig ist auch, daß die Frage, „*Wie sieht ihr gegenwärtiger normaler Alltag aus?*“, in die Reformpädagogik eingeordnet und dabei neben der Zeit für Aus- und Weiterbildung/Lernen auch nach der aufgewandten Zeit für die Berufstätigkeit gefragt wird. Die Beteiligung an der Weiterbildung steigt mit dem Anteil der Arbeitszeit am wöchentlichen Zeitbudget (0.085).¹

Die gestellte Frage nach der „Aus- und Weiterbildung“ ist dem Berichtssystem Weiterbildung zufolge als ungestützte Frage zu bewerten, die nicht durch die Spezifizierung von Weiterbildungsangeboten untermauert und den Erfahrungen der Weiterbildungsforschung nach von den Befragten meistens mit beruflicher Weiterbildung verbunden wird (BMBF 1996, S. 13). Für unsere Fragestellung ist das nicht nur deshalb unproblematisch, weil unsere Quoten denen des Berichtssystems zur beruflichen Weiterbildungsteilnahme weitgehend entsprechen, sondern auch, weil es uns auf das ankommt, was die Befragten sich selbst bzw. ihrem Alltag als Weiterbildungszeit zurechnen. Insofern geht es darum herauszuarbeiten, in welchem Ausmaß selbstzugerechnete Weiterbildungsaktivität z.B. mit beruflichem Inkongruenzbewußtsein kovariiert. Unsere Daten entsprechen denjenigen des vom Statistischen Bundesamt erhobenen Mikrozensus, der für Erwerbspersonen zwischen 35 und 50 Jahren eine Weiterbildungsbeteiligung von 19% angibt (a.a.O., S. 117). Das Berichtssystem Weiterbildung und der Mikrozensus kommen zu den gleichen relativen Werten für die differentielle Beteiligung.

Um Studium, Schule und Ausbildung weitgehend auszuschließen, beschränken sich die Auswertungen, die wir vorgenommen haben, auf die zwischen 30 und 55 Jahre alten Erwerbspersonen. Die Weiterbildungsbeteiligung dieser Gruppe liegt bei 18,5%, aufgeschlüsselt nach Männern (=100) und Frauen (=100) bei 21,3% bzw. 15,8%. Entgegen der verbreiteten Rhetorik der Weiterbildung hat die Weiterbildungsteilnahme der Erwerbsbevölkerung dieser Altersgruppe in den neunziger Jahren nicht zugenommen.

1 Basis sind die hier zugrundegelegten 30- bis 55jährigen.



3. Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit

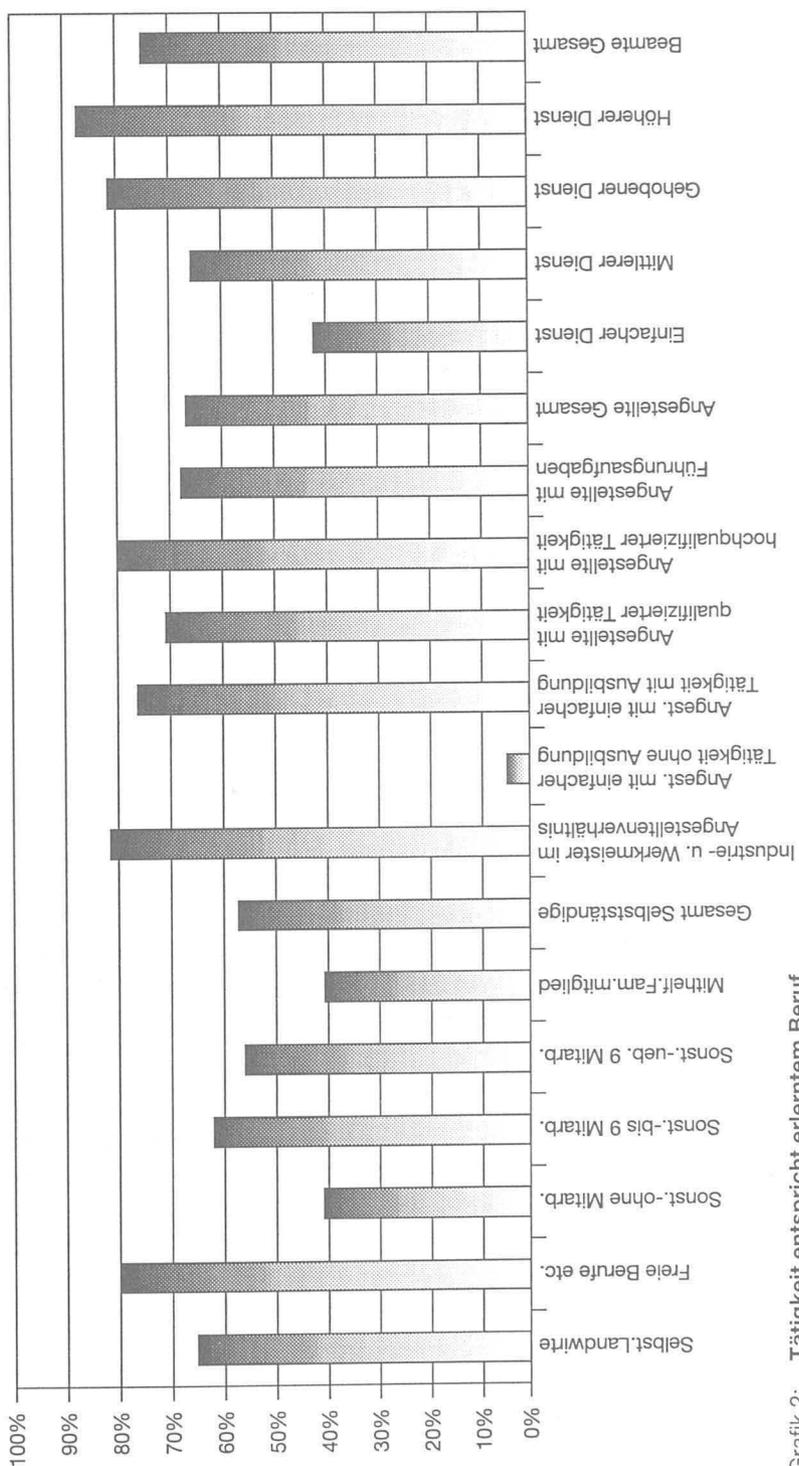
3.1 Beruf und Weiterbildung

Global betrachtet, baut das Schul-, Hochschul- und Berufsbildungssystem nach wie vor Ausbildungsleistungen auf, die die Hälfte der Beschäftigten im Sinnzusammenhang ihrer Arbeit sehen. 54,5% der 30 bis 55 Jahre alten und in Betrieben Beschäftigten geben an, daß ihre berufliche Tätigkeit ihrem erlernten Beruf entspricht. Eine rückläufige Entwicklung dieses Anteils in den neunziger Jahren ist nicht erkennbar (Grafik 1).

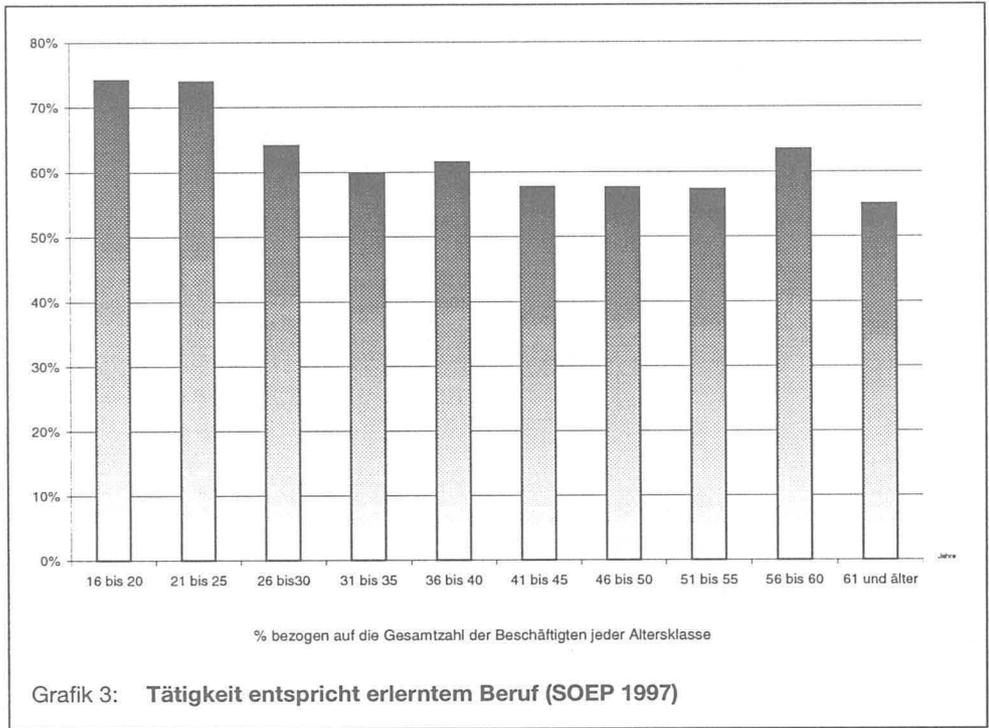
Das Kongruenzbewußtsein steigt mit der Qualifikation: Gelernte Arbeiter sagen zu über 70%, ihre Tätigkeit entspreche ihrem erlernten Beruf. Diese Angabe entspricht vergleichbaren, aus der Berufsbildungsforschung bekannten Größenordnungen (BRANDES/BROSI/MENK 1986). Generell ist beobachtbar, daß das Kongruenzbewußtsein mit der Beruflichkeit der eigenen Stellung einhergeht (siehe hierzu die Grafik 2).

Solche Angaben sind natürlich nicht von vornherein als Ausdruck einer sozusagen materiellen Kongruenz zwischen Ausbildungs- und Arbeitsanforderungen zu interpretieren. Das kann man schon deshalb nicht annehmen, weil auch mit fortschreitendem Alter die Beschäftigten die Kongruenz zwischen Berufsausbildung und Tätigkeit überwiegend bejahen (siehe Grafik 3).

Vielmehr wird man unterstellen können, daß die Frage, „*Entspricht diese Tätigkeit ihrem erlernten Beruf?*“, im Sinne einer generalisierten Einschätzung beantwortet wird, in die sowohl die formale Seite der Rekrutierungspraxis von Betrieben, die soziale Stellung als auch die Wahrnehmung und Deutung von Arbeitsanforderungen im Sinne ihrer Zurechnung zu Berufen eingehen. Der Beruf läßt sich deshalb als Metapher zur Kennzeichnung des institutionellen Orts interpretieren, von dem aus Veränderungen wahrgenommen und abgearbeitet sowie Perspektiven, z.B. im Hinblick auf die Weiterbildung, entwickelt werden, worauf NOLL (1987) schon in einer früheren Analyse hingewiesen hat. Wenn die These zutrifft, dann ist erwartbar, daß die Weiterbildung nicht in einem kompensatorischen, sondern in einem kontinuierlichen und unterstützenden Sinne an die Beruflichkeit der Erwerbsbevölkerung anschließt. Es ist dann



Grafik 2: Tätigkeit entspricht erlerntem Beruf

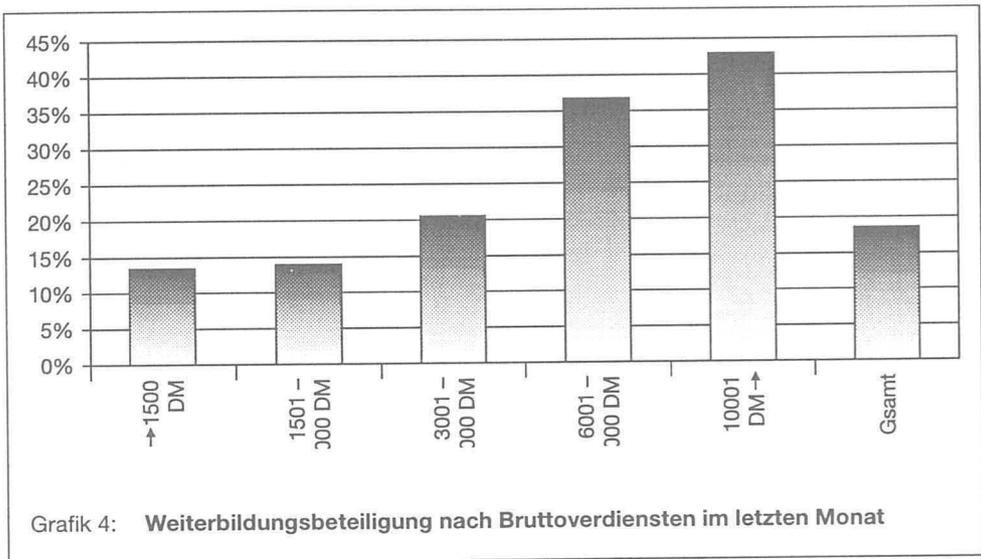


nicht so, daß die Form der Weiterbildung die Berufsform ablöst, sondern es ist im Gegenteil so, daß die Weiterbildung die Elastizität der einmal erworbenen beruflichen Selbstverortung für die Abarbeitung von Veränderungen unterstützt.

Die von den Beschäftigten hergestellte Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit entspricht den Ergebnissen, die KONIETZKA/LEMPERT (1998) auf der Grundlage einer Sekundäranalyse von Längsschnittdaten herausstellen. Danach ist die Bedeutung des erlernten Berufs sowohl für die langfristige Ausübung einer Tätigkeit im beruflich definierten Rahmen wie auch für die Reproduktion des einmal erworbenen Status gegeben. Beruflicher Wechsel erhöht die Karrierechancen nicht, sondern verschlechtert sie (ebd., S. 285). Die Analysen von STENDER (1997) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Berufsausbildung und ihrer Qualität für die Weiterbildungsbeteiligung.

3.2 Weiterbildung im Karriereraum der Angestellten/Arbeiter

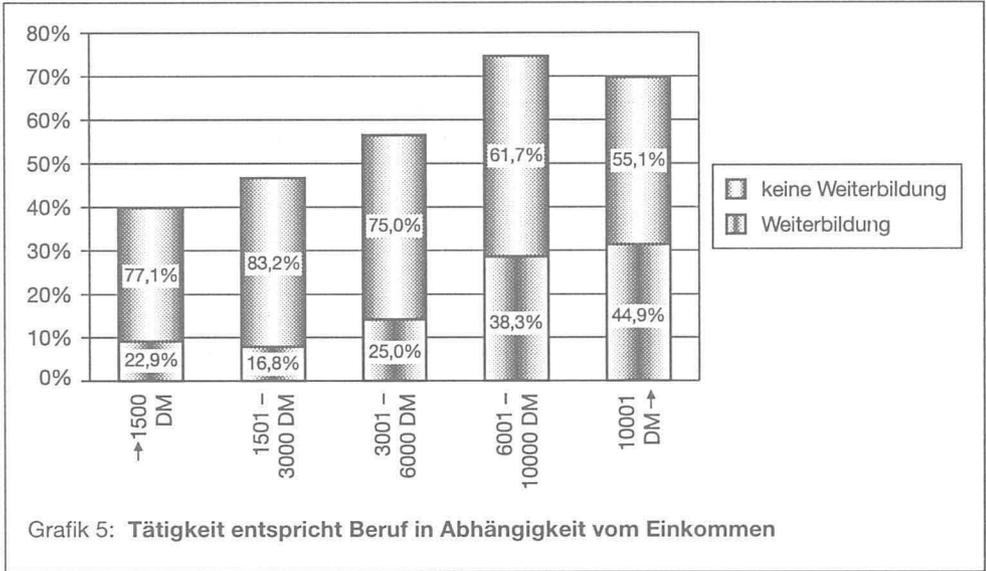
Mit dem Aufstieg im jeweiligen beruflichen Karriereraum der Arbeiter und Angestellten wächst auch die Weiterbildungsbeteiligung. Die in der Weiterbildungsempirie immer wieder festgestellte Statusbezogenheit der Weiterbildungsbeteiligung (RODEHUTH 1999) wird durch unsere Auswertung bestätigt. Der Arbeiterstatus ist mit der Weiterbildungsbeteiligung erwartbarerweise ne-



gativ korreliert (ebd., S. 185). Ohne Berücksichtigung der Weiterbildungsbeteiligung von Männern steigt der negative Zusammenhang an (ebd., S. 213). Gleiches gilt für das Einkommen: Mit steigendem Einkommen nimmt die Beteiligungswahrscheinlichkeit deutlich zu. Hochqualifizierte und hochverdienende Beschäftigte beziehen sich auf gesellschaftliche und arbeitsbezogene Veränderungen am ehesten dadurch, daß sie sich weiterbilden. Überdurchschnittlich wird die Weiterbildungsbeteiligung erst in den Einkommensbereichen oberhalb der Facharbeiter- und Sachbearbeiterebene.

Stellung	M = 100	W = 100	Ges. = 100
Ungelernte Arbeiter	8,1%	1,9%	3,9%
Angelernte Arbeiter	5,5%	3,3%	4,6%
Gelernte und Facharbeiter	8,6%	7,0%	8,4%
Vorarbeiter etc.	14,5%		14,2%
Meister, Polier	19,7%		18,8%

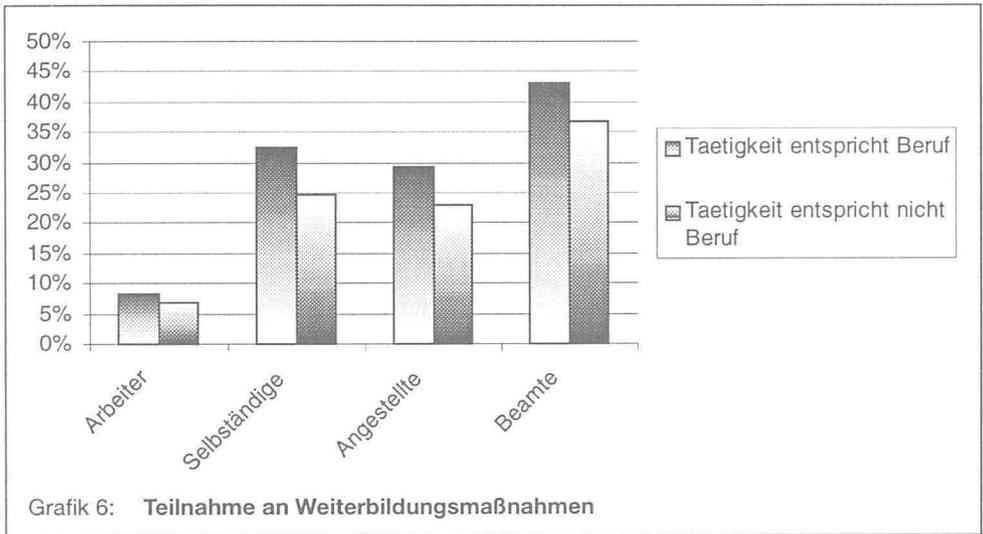
Stellung	M = 100	W = 100	Ges. = 100
Industrie- und Werkmeister	26,1%	25,0%	26,0%
Ohne Ausbildungsabschluß	14,0%	2,9%	5,4%
Mit Ausbildungsabschluß	23,5%	14,2%	15,8%
Qualifizierte Tätigkeit	24,4%	23,1%	23,5%
Hochqualifizierte Tätigkeit	43,5%	45,2%	44,0%
Führungsaufgaben	30,2%	38,5%	31,8%



Diese Zusammenhänge werden in der Berufsbildungs- wie auch in der Weiterbildungsforschung der Reproduktion sozialer Ungleichheit zugeordnet (= Reproduktion des gesellschaftlichen Sozialkapitals). Gleichzeitig gibt es in beiden Forschungszusammenhängen einen Diskurs über die Erosion des Berufs und seine schwindende Bedeutung für die Bewältigung des Erwerbslebens (= Reproduktion des gesellschaftlichen Humankapitals). Das Sozialkapitalargument führt im Ergebnis zu Stabilitätsbehauptungen, das Humankapitalargument betont dagegen die Dynamik von Anpassungsprozessen.

Die Verbindung beider Logiken kommt im Unverzichtbarkeitsbewußtsein der Erwerbstätigen zum Tragen. Die Berufsausbildung wird, obgleich sie ja mit betrieblichen Anforderungen nicht deckungsgleich ist, von den meisten Beschäftigten auch als ein institutionelles Erfordernis zur Ausübung ihrer Tätigkeit beschrieben. Auf die Frage, „*Welche Art von Berufsausbildung ist für die Tätigkeit, die sie ausüben, in der Regel erforderlich?*“, antwortet nur ein geringer Anteil (15,1% mit Berufsausbildung, 6,9% mit Hochschulstudium) von beruflich ausgebildeten Beschäftigten, daß dies auch durch längere Einarbeitung oder durch den Besuch von Lehrgängen, Kursen etc. möglich sei. D.h.: Bei den beruflich ausgebildeten Beschäftigten, die qualifizierte Arbeit ausführen, entsteht eine Art *Unverzichtbarkeitsbewußtsein* im Hinblick auf die Notwendigkeit der eigenen Berufsausbildung. Das Unverzichtbarkeits- deutet genauso wie das Kongruenzbewußtsein darauf hin, daß die Bewältigung von qualifikatorischen Anforderungen (Humankapitallogik) die institutionellen und sozialen Rahmungen der Arbeitskräftereproduktion nicht außer Kraft setzt, sondern diese *mitreproduziert*.

Die Bewältigung von Veränderungen, für die die Weiterbildungsbeteiligung ja ein Indikator ist, erfolgt nicht gegenläufig zu, sondern im Einklang mit der Stabilität der institutionellen Herkunft der Erwerbstätigen. Werden Beruf und Tätigkeit für kongruent gehalten, dann fällt die Beteiligung an der Weiterbil-



derung höher aus, als es der Fall ist, wenn die Erwerbstätigen vom Gegenteil überzeugt sind. Kongruenzbewußtsein und Weiterbildung sind signifikant korreliert (0.132).² Bei Angestellten, Beamten und Selbständigen ist dieser „Kongruenzeffekt“ stärker vorhanden als bei Arbeitern (Grafik 6), hat also einen erkennbar hierarchischen Bias.

Diesen hierarchischen Bias gibt es bei der Einkommensverteilung auch, aber er ist dort genau gegenläufig: Das Kongruenzbewußtsein geht mit der Vergrößerung der Weiterbildungsbeteiligung in den unteren und mittleren Einkommensklassen einher, dagegen wirkt es sich in den oberen Einkommensbereichen nicht mehr aus³: Im unteren Einkommensbereich dürften dagegen lebenspraktische Fragen der Lebenslagenverbesserung, der Diskrepanz zwischen der eigenen Qualifikation und der durchschnittlich erwartbaren gesellschaftlichen Anerkennung in Form von Einkommen, Status etc. die Beteiligung auslösen.

4. Modellbildung der Weiterbildungsbeteiligung

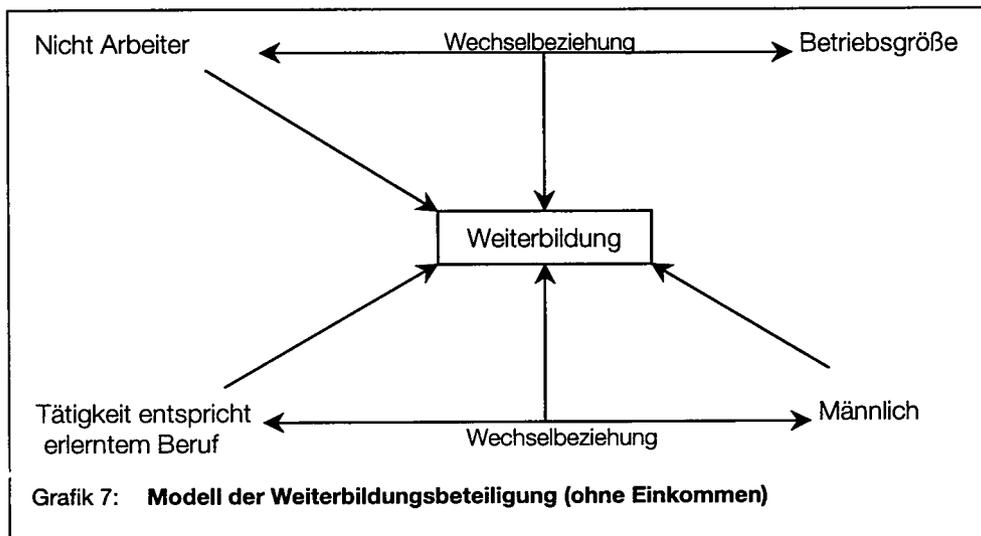
4.1 Verfahren der Modellbildung

Im folgenden entwickeln wir ein Modell (Logit-Modellbildung), das wir zur Aufklärung der Weiterbildungsbeteiligung heranziehen. Der Begriff des Modells setzt die Absicht voraus, die Weiterbildungsbeteiligung mit Variablen, wie

- 2 Für die auf die Bedeutung des Berufs für die Rahmung von erwerbsbezogenen Veränderungen im Lebenslauf setzende Interpretation spricht auch, daß bei einem Stellenwechsel 57,4% der davon Betroffenen antworten, sie könnten ihre beruflichen Kenntnisse in höherem bzw. gleichem Ausmaß verwenden.
- 3 Die Interaktionen sind nicht stark genug, um in die Ergebnisse der unten vorgenommenen Logit-Analyse einzugehen.

Stellung im Beruf, Kongruenzbewußtsein, Einkommen usw., in Zusammenhang zu bringen oder sie mit Hilfe dieser Variablen zu erklären. Das Verfahren der Logit-Modellbildung vergleicht die empirisch angetroffene Weiterbildungsbeteiligung mit den erwarteten Häufigkeiten, z.B. mit den relativen Werten, die man aus der Beteiligung von Arbeitern errechnen kann. Je nachdem, wie stark die so errechenbare erwartete Häufigkeit vom Durchschnittswert aller Beschäftigten abweicht, kommt der Stellung im Beruf Einfluß auf die Weiterbildungsbeteiligung zu. Da Arbeiter eine stark unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung aufweisen, ist ein solcher Einfluß bekanntermaßen gegeben. Wenn er als solcher im errechneten Modell ausgewiesen wird, kommt ihm unabhängige Bedeutung zu, d.h.: der Einfluß, den die als Arbeiter/Nichtarbeiter codierte Stellung im Beruf auf die Weiterbildungsbeteiligung hat, ist dann in allen Variablen und Variablenverbindungen, die das Modell bietet, enthalten. Man kann nun die Arbeiter- bzw. Nichtarbeiterschaft wiederum unterteilen (nach Geschlecht, Betriebsgröße, Einkommen usw.) und dadurch immer weitere Zellen bilden, die aus der Kombination der einbezogenen Variablen hervorgehen. In diesen Zellen kann es dann wiederum zu über- oder unterdurchschnittlichen Beteiligungen (z.B. weibliche Arbeiter gegenüber Arbeitern, oder weibliche Arbeiter in Großbetrieben gegenüber weiblichen Arbeitern, oder weibliche Arbeiter in Großbetrieben, deren Tätigkeit nicht mit dem Beruf übereinstimmt, gegenüber weiblichen Arbeitern in Großbetrieben etc.) kommen. Letztlich läßt sich die Gesamtbeteiligung an der Weiterbildung aus solchen Beteiligungszellen, durch die schließlich alles mit allem kombiniert wird, zusammensetzen. In diesem sogenannten saturierten Modell kommen Modell und Empirie zur Deckung.

Das saturierte Modell ist aber nicht das Ziel der Analyse. Denn es enthält in der Regel Informationen, die zur Aufklärung der Weiterbildungsbeteiligung wenig beitragen. Würde man z.B. zu den genannten weiblichen Arbeitern noch das Einkommen hinzugeben, dann würde das Hinzugeben dieser Information keinen nennenswerten *zusätzlichen* Aufschluß über Bedingungen der Weiterbildungsbeteiligung mehr bieten. Insofern geht es darum festzustellen, welche Variablen bzw. welche Interaktionen bei der Berechnung der Weiterbildungsbeteiligung verzichtbar sind, ohne daß eine nennenswerte Abweichung von der empirisch gegebenen Beteiligung dadurch entsteht. Wenn z.B. die tatsächliche Weiterbildungsbeteiligung von weiblichen Arbeitern den Erwartungswert genau spiegeln würde, so wie er aus der *Verbindung* der auf „weiblich“ und „Arbeiter“ entfallenden Beteiligungschancen hervorgeht, würde man zwischen der Kategorie „Arbeiter“ wie auch der Kategorie „weiblich“ keinerlei Interaktion feststellen. Ausbleibende Interaktion bedeutet, daß aus der Verbindung der beiden Kategorien „weiblich“ einerseits und „Arbeiter“ andererseits zu *einer* Kategorie „weibliche Arbeiter“ kein Informationsgewinn entsteht. Ein solcher Gewinn entsteht erst, wenn die tatsächliche Weiterbildungsbeteiligung weiblicher Arbeiter über den Erwartungswert hinausgeht. In diesem Fall stellt die Interaktion zwischen „weiblich“ und „Arbeiter“ eine nicht verzichtbare Information dar. Sie muß dann in das Modell, das die Weiterbildungsbeteiligung erklärt, integriert werden. Für die dreistellige Interaktion „weiblich“, „Arbeiter“, „Großbetriebe“ gilt genau das gleiche im Verhältnis zur Interaktion „weiblich“, „Arbeiter“ usw. Am Ende steht die Identifikation eines Modells,



das mit möglichst wenig Variablen bzw. Variableninteraktionen auskommt. Wie in allen anderen Verfahren der multivariaten Modellbildung auch, sind die identifizierten Einflußgrößen von Art und Umfang der eingegebenen Variablen abhängig, d.h. sie verändern sich und ihre Beziehung zueinander, sobald das eingegebene Variablenet verändert oder erweitert wird.

Im folgenden machen wir von dieser Tatsache analytisch Gebrauch. Wir wählen zunächst ein Ausgangsmodell, das sich zusammensetzt aus den Variablen Stellung im Beruf, Kongruenzbewußtsein, Geschlecht und Betriebsgröße. Anschließend nehmen wir das Einkommen als zusätzliche Variable in das Modell auf.

4.2 Determinanten der Beteiligung

Im Ausgangsmodell beeinflussen Stellung im Beruf, Kongruenzbewußtsein und Geschlecht die Weiterbildungsbeteiligung unabhängig voneinander.⁴ Als Interaktionen werden Betriebsgröße/Stellung im Beruf und Kongruenzbewußtsein/

4 Koeffizienten: 0.23; 0.068; 0.082 (hochsignifikant); Exp (B) 5.47; 1.85; 2.17. Als Kennziffern benutzen wir aus Gründen der Anschaulichkeit die sogenannten R - Koeffizienten, die aus den unstandardisierten Regressionswerten für die einzelnen erklärenden Variablen abgeleitet sind. R ist zwischen -1 und +1 normiert. R-Werte können analog zur partiellen Korrelation interpretiert werden, geben also die *individuellen* Beiträge der erklärenden Variablen an. Positive Werte bedeuten, daß eine Steigerung der Ausprägung der jeweiligen erklärenden Variable die Wahrscheinlichkeit für das Eintreffen des Zielereignisses (hier: die Weiterbildungsbeteiligung) steigert. Die Werte für Exp (B) geben an, um wieviel sich das Verhältnis der komplementären Wahrscheinlichkeiten (hier: das Verhältnis zwischen Weiterbildungsbeteiligung und -nichtbeteiligung) ändert, wenn der jeweilige Prädiktor (z.B. die Zahl der Arbeiter) um eine Einheit erhöht wird. Auf eine durchgängige Wiedergabe dieser Werte wird im folgenden verzichtet.

Geschlecht zusätzlich bedeutsam.⁵ In größeren Betrieben wächst die Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitern (vgl. auch DÜLL/BELLMANN 1999), und die Bedingung der Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit ist für die Beteiligung von Frauen an der Weiterbildung in bestimmten Erwerbssegmenten wichtiger als dies bei den Männern der Fall ist.⁶ Dagegen verschlechtert sich die Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen, deren Arbeit nicht mit dem Beruf übereinstimmt, unabhängig davon, ob es sich um Arbeiter handelt oder nicht (s. Grafik 7).⁷

Nimmt man das Einkommen mit in das Modell auf, dann bleiben die Stellung im Beruf (ergänzt um die Interaktion mit dem Einkommen) und auch die Entsprechung zwischen Tätigkeit und Beruf als unabhängige Einflußgrößen erhalten. Dagegen hat das Geschlecht dann keinen unabhängigen Einfluß mehr, sondern gewinnt seinen Einfluß je nach Einkommensklasse⁸, d.h. es verliert sich im oberen Einkommensbereich. Für Frauen gilt der bisherigen Untersuchungslage nach außerdem, daß für sie, wenn sie den Betrieb wechseln, die Bedeutung der Weiterbildung im Hinblick auf Einkommensverbesserungen größer ist als für Männer (SCHÖMANN/BECKER 1998). (Dieser Befund wird allerdings durch unsere Ergebnisse nicht bestätigt.) Auch das Einkommen hat für die Weiterbildungsbeteiligung keine unabhängige Bedeutung, sondern gewinnt Einfluß auf die Weiterbildungsbeteiligung *im Zusammenhang* mit der Stellung im Beruf. So beteiligen sich Arbeiter im Einkommensbereich zwischen 3001 und 6000 DM zu 9,1% an Weiterbildung, bei den Angestellten, Beamten und Selbständigen sind es 30,3%.

In der umgekehrten Richtung besteht zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Einkommen kein Zusammenhang. Beeinflußt wird das Einkommen durch die Betriebsgröße, durch die Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit sowie durch das Geschlecht.⁹ Auf die Betriebsgröße trifft ebenfalls zu, daß sie *allein* keinen Einfluß auf die Weiterbildungsbeteiligung hat, was folgende Korrelationen zeigen: Die Beziehung zwischen Betriebsgröße und Weiterbildungsbeteiligung erreicht bei Betrieben (geordnet nach solchen mit weniger und solchen mit mehr als 20 Beschäftigten) eine Korrelation von 0.11. Die Korrelation sinkt auf 0.09, wenn man das Geschlecht, und auf 0.06, wenn man die Stellung im Beruf auspartialisiert.

Eine mit dem Beruf vergleichbare Bedeutung für die Weiterbildungsbeteiligung hat der Betrieb (wenn man ihn von der Betriebsgröße her betrachtet)

- 5 Koeffizienten 0.038; 0.031; (signifikant); Exp (B) 0.82 (Kleinbetriebe); 1.16 (Betriebe über 20). D.h.: Mit dem Angestelltenstatus in Kleinbetrieben ist eine geringere Beteiligungswahrscheinlichkeit verbunden als mit dem in Großbetrieben.
- 6 Dies gilt für die einfachen Angestellten mit Ausbildungsabschluß. Von Weiterbildungsteilnehmern dieser Kategorie erfüllen bei den Frauen 82,4% das Kongruenzkriterium, bei den Männern sind es 27,2%
- 7 Die Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen, deren Arbeit nicht mit dem Beruf übereinstimmt, liegt bei 15%.
- 8 Selbstgewähltes Modell, da die Anpassung ausreicht und die nächsten Schrittfolgen den Informationswert des Modells wie auch den Einfluß der unabhängigen Variablen nicht nennenswert steigern. Koeff. 0.21 (Stellung im Beruf); 0.056 (Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit); 0.032 (Betriebsgröße/Stellung im Beruf); 0.085 (Geschlecht/Einkommen); 0.13 (Stellung im Beruf/Einkommen).
- 9 Koeff.: Kleinbetriebe 0.163; Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit 0.197; Geschlecht 0.343; Stellung im Beruf/Stellenwechsel 0.172.

nicht. Unterschiede zwischen Betrieben ergeben sich aus vorgelagerten Zusammenhängen, wie z.B. Stellung im Beruf, Geschlecht usw., die Betriebe dann als Bausteine für ihre an Produktions- und Absatzbedingungen orientierte Belegschaftsbildung nutzen, aber sie ergeben sich nicht aus einer *eigenständigen* Bedeutung des Betriebs für die Strukturierung der Teilnahme. Betriebe greifen auf die im Bildungs- und Berufsbildungssystem sich vollziehende berufliche Strukturierung der Beschäftigten gerade auch dann zurück, wenn es darum geht, Mobilitätsprozesse zu verarbeiten. Solche Prozesse vollziehen sich im Rahmen des beruflichen Definitions- und Karrierepfads, was man an Stellenwechslern sehen kann: Stellenwechsler verwerten mehrheitlich ihre beruflichen Kenntnisse. Stellenwechsler, die ihre beruflichen Voraussetzungen gut verwerten können, nehmen zu 23,6% an Weiterbildung teil. Bei denen, die ihre Voraussetzungen weniger gut verwerten, beträgt die Beteiligung 20,2%.

Die Modellberechnung mit Stellung im Beruf, Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit, Verwertung beruflicher Kenntnisse nach einem Stellenwechsel, Betriebsgröße und Geschlecht als jeweils erklärenden Variablen verweist auf die Einzelheiten des Zusammenhangs: Die Berechnung erbringt ein Modell, bestehend aus Stellung im Beruf als unabhängigem Effekt, sowie aus der zwei- bzw. dreistelligen Interaktion Geschlecht/Stellung im Beruf und Betriebsgröße 20 bis unter 200/Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit/Geschlecht.¹⁰ Die in Form von relativen Häufigkeiten sichtbare Differenz zwischen der Weiterbildungsbeteiligung von berufsverwertenden und nichtverwertenden Stellenwechslern taucht im Modell nicht auf. Damit trifft man auch auf der Ebene der Modellbildung die Bedeutung der Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit für die Weiterbildungsbeteiligung wieder an. Sie ist allerdings für Stellenwechsler an das Vorliegen spezifischer Betriebsbedingungen vor allem im mittelbetrieblichen Arbeitsmarktsegment gebunden, in dem die Quote der Ausbildungsbetriebe gering ist und die Rekrutierung qualifizierter Arbeitskräfte über den Arbeitsmarkt dementsprechend hoch sein muß. Es fällt auf, daß bei diesem auf die Stellenwechsler beschränkten Modell die Kongruenzvariable noch erhalten bleibt, daß aber die stellenwechselbedingte Verwertung oder auch Nicht-Verwertung beruflicher Kenntnisse für die Weiterbildungsbeteiligung keine Rolle spielten. Stellenwechsler sind die Gruppe, an der man die These erhärten kann, daß die Weiterbildungsbeteiligung an die berufliche Ausbildung der Arbeitskräfte strukturell – im Sinne eines Rekrutierungspfads – anschließt. Differenzen zwischen Berufsverwertern und Nichtverwertern schlagen sich jedenfalls *nicht* in entsprechend unterschiedlichen Größenordnungen der Weiterbildungsbeteiligung nieder.

5. Die Selbständigen als Testfall für die Inputbedeutung des Berufs

Ein für die Überprüfung der Inputproblematik informatives Beschäftigungssegment stellen die Selbständigen dar. Auf den ersten Blick sollte man von ih-

10 Koeff.: Stellung im Beruf 0.188; Stellung im Beruf/Geschlecht 0.089; Betriebsgröße 20 – unter 200/Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit/Geschlecht 0.076.

nen nämlich überdurchschnittliche Weiterbildungsanstrengungen erwarten. Man sollte ferner meinen, daß die Weiterbildungsbeteiligung gerade bei denjenigen Selbständigen intensiv ausfällt, die keine Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit nennen. Insofern sind die Selbständigen eine Art Kontrollgruppe für die Inputrelevanz des Berufs: Selbständige müssen strukturell stärker an der *betrieblichen* Reproduktion ihrer Stellung interessiert sein als abhängig Beschäftigte, die, wie die Betriebssoziologie zeigt, eher ihre *beruflichen* Reproduktionsinteressen in den Vordergrund stellen (HARNEY 1998).

Der Datensatz gestattet die Unterscheidung zwischen Selbständigen, die aufgrund ihrer akademischen Profession selbständig sind (sog. „Freie Berufe“), und solchen, bei denen das nicht der Fall ist. Die Unterscheidung dieser beiden Gruppen ermöglicht die Identifikation unterschiedlicher beruflicher Einflußlinien auf die Weiterbildung. Löst man die Freien Berufe heraus, dann sieht man, daß die Weiterbildungsbeteiligung der Selbständigen vom Segment der Freien Berufe geprägt ist: Freiberufler nehmen zu 57% an Weiterbildung teil, bei den anderen Selbständigen sind es 23,1%. Selbständige, die nicht zu den Freien Berufen zählen, wenden *im Vergleich* wesentlich seltener Zeit für die Weiterbildung auf als die Freiberufler.

Der Inputcharakter des Berufs für die Weiterbildungsbeteiligung der Freiberufler ist nicht überraschend. Wir vernachlässigen ihn deshalb und betrachten die Weiterbildungsbeteiligung der übrigen Selbständigen unter Zugrundelegung eines Logitmodells. Dabei stellt sich heraus, daß auch bei diesen Selbständigen die Kongruenz von Beruf und Tätigkeit bedeutsam ist. Allerdings ist der Einfluß der Kongruenz nicht unabhängig wie bei den unselbständig Beschäftigten, sondern er entsteht durch die Verbindung mit dem Einkommen.¹¹ Beruflich qualifizierte Selbständige, die in ihrem Beruf selbständig sind, zeigen Weiterbildungsbeteiligung vor allem im mittleren Einkommensbereich. Im oberen Einkommensbereich von über 6000 DM wird der Zusammenhang negativ, was darauf hindeutet, daß die Wirkung der Kongruenz von Beruf und Tätigkeit auf die Weiterbildungsbeteiligung mit der Höhe der Einkünfte von Selbständigen nachläßt. Die Betriebsgröße ist dagegen ohne Bedeutung. Gleiches gilt für das Geschlecht.

Wir ziehen daraus den Schluß, daß beruflich eingerahmte, im Unterschied zu rein betrieblichen Formen der Selbständigkeit den Inputs der Weiterbildungsbeteiligung unter spezifischen Bedingungen angehören, während dies bei abhängig Beschäftigten durchgängig der Fall ist. Denkt man sich den Zusammenhang im Sinne einer von der Beteiligung zur Nicht-Beteiligung absteigenden Linie, dann verläuft diese von der Selbständigkeit in den Freien Berufen zur beruflich eingerahmten Selbständigkeit. Die Ergebnisse lassen sich an die Analyse von BAUSCH (1998) anschließen, der das SOEP ebenfalls im Hinblick auf die Ausbildungsstruktur der Selbständigen ausgewertet hat. BAUSCH zeigt, daß der Abschluß einer Lehre die Chancen für die Ausübung einer Tätigkeit im eigenen Beruf bei Selbständigen deutlich heraufsetzt, so daß sich ein erkennbarer, vom Beruf als Input geprägter Verflechtungszusammenhang ergibt, in den die Weiterbildungsbeteiligung von Selbständigen eingespannt ist.

11 Koeff.: Betriebsgröße 0.08; Kongruenz zwischen Beruf und Tätigkeit/Einkommen 0.147.

6. Schlußbemerkung

Die vorstehende Auswertung soll deutlich machen, daß die Weiterbildungsbe teiligung auf der Kontinuität des Berufs im Erwerbsleben aufbaut. Sie wird von denjenigen aktiviert, die ihren Beruf ausüben. PFEIFFER (1998) hat eben falls in einer Logit-Analyse früherer Jahrgänge des SOEP nachgewiesen, daß die Weiterbildung wie auch das nicht-formale Lernen im Vergleich zur Berufsaus bildung an Bedeutung zugenommen haben. Während die Analyse von PFEIFFER die Frage nach der Aktualisierung von Wissen und Kompetenz stellt, richtet sich unsere Frage auf den strukturellen Inputcharakter des Berufs für die Weiterbildung. Als strukturell bezeichnen wir die Aufrechterhaltung des in stitutionellen Herkunftsbewußtseins der Erwerbstätigen bei der Ausübung ih rer Arbeit. Wir konnten zeigen, daß die darin begründete Kongruenz neben der Stellung im Beruf die bedeutsamste unter den herangezogenen Determi nanten der Weiterbildungsbeteiligung ist. Bezieht man die Ergebnisse von PFEIFFER (1998) auf unsere Ergebnisse, dann liegt der Schluß nahe, daß in dem Maße wie Weiterbildung und nicht-formales Lernen (im Vergleich zur Berufsaus bildung) an Relevanz für die Reproduktion des Wissens gewinnen, die strukturelle Bedeutung des Berufs nicht ab-, sondern eher zunimmt. Der neue ren betrieblichen Weiterbildungsforschung würde diese Interpretation entspre chen, weil dort deutlich gemacht wird, daß Betriebe Weiterbildung vor allem aus Gründen der Erzeugung spezifischen Humankapitals betreiben und inso fern die Erzeugung allgemeinen Humankapitals, so wie sie sich in der Berufsaus bildung vollzieht, voraussetzen (RODEHUTH 1999).

Unter Zugrundelegung *institutioneller* Handlungslogiken und Ortsbeziehun gen trifft diese Art der Kontinuität *allerdings nicht* zu, vielmehr gibt es deutliche Zäsuren zwischen der Sinnhaftigkeit der Kontexte, in denen Weiterbildung stattfindet (HARNEY 1998). Aus der *nutzungs- und statusbezogenen* Perspektive der Erwerbstätigen wie auch unter dem Aspekt der Teilnehmerrekrutierung er weist sich die Weiterbildung empirisch jedoch als Form der *Anpassung und Re produktion der Berufsform* unter den veränderlichen Bedingungen des Er werbslebens, indem sie nämlich die Berufsform nicht ersetzt, sondern eine an Gelegenheiten und Wahlmöglichkeiten von Individuen und Betrieben orien tierte Form der begleitenden Wissenserneuerung anbietet (BÄUMER 1999, S. 229). Diese Funktion der Weiterbildung wird im Zuge der Alterung des Er werbpersonspotentials an Bedeutung gewinnen (BOSCH 1996).

Literatur

- BAETHGE, M./SCHIERSMANN, CH.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin 1998, S. 15–88.
- BAÜMER, J.: Weiterbildungsmanagement. Eine Analyse deutscher Unternehmen. München/Mering 1999.
- BAITSCH, CH.: Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin 1998, S. 269–337.

- BAUSCH, TH.: Ausbildung zur unternehmerischen Selbständigkeit: Entwicklungsperspektiven für Absolventen des dualen Systems? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 27 (1998) 6, S. 9–13.
- BECKER, R./ZIMMERMANN, E.: Statusinkonsistenz im Lebensverlauf. Eine Längsschnittstudie über Statuslagen von Männern und Frauen in den Kohorten 1919–31, 1939–41, 1949–51. In: *Zeitschrift für Soziologie* 24 (1995) 5, S. 358–373.
- BEHRINGER, F.: Regionale Disparitäten in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung und Ansatzpunkte ihrer Erklärung. In: R. DOBISCHAT/R. HUSEMANN (Hrsg.): *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Bonn 1997, S. 277–294.
- BOSCH, G.: Der Arbeitsmarkt bis zum Jahre 2000. In: P. BRÖCKNER/U. PEKRUHL/D. REHFELD: *Arbeitssteilung ohne Ende? Von den Schwierigkeiten inner- und überbetrieblicher Zusammenarbeit*. München/Mering 1996, S. 271–302.
- BRANDES, H./BROSI, W.H./MENK, A.: Wege in die berufliche Bildung. Befragung von Lehrlingen in fünf Bundesländern. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 19 (1986), S. 287–297.
- BÜCHEL, F./WEISSHUHN, G.: *Bildungswege und Berufseintritt im Wandel. Schulisches und berufliches Bildungsverhalten in Deutschland*. Bielefeld 1995.
- DIES.: *Unter Wert verkauft. Ausbildungsunadäquate Beschäftigung von Frauen in West- und Ostdeutschland*. Bielefeld 1997.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBF): *Berichtssystem Weiterbildung. VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn 1996.
- DOBISCHAT, R.: Weiterbildung im Kontext von Arbeitsmarktpolitik am Beispiel der Reorganisation von beruflicher Weiterbildung im Transformationsprozeß in den neuen Ländern. In: K. DERICHS-KUNSTMANN u.a. (Hrsg.): *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen 1997, S. 155–174.
- DÜLL, H./BELLMANN, L.: Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstand. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 32 (1999), S. 70–84.
- FRIEBEL, H.: Bildungs- und Weiterbildungskarrieren im Lebenszusammenhang. In: K. DERICHS-KUNSTMANN u.a. (Hrsg.): *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen 1997, S. 115–135.
- GEISSLER, R.: *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 2. Aufl., Opladen 1996.
- HARNEY, K.: *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart 1998.
- HARNEY, K./GESELBRACHT, S./WEISCHET, M.: Die Beziehung zwischen beruflicher, betrieblicher und geschlechtsspezifischer Erwerbssegmentierung als Hintergrund für die Weiterbildungsteilnahme. In: F.J. JELICH/G. SCHNEIDER: *Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben in Nordrhein-Westfalen*. Essen 1999, S. 377–392.
- KONIEZKA, D./LEMPERT, W.: Mythos und Realität der Krise in der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1998) 3, S. 321–339.
- NOLL, H.-H.: Weiterbildung, Beschäftigung und Statusdistribution. In: A. WEYMAN (Hrsg.): *Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels*. Göttingen 1987, S. 141–172 (Soziale Welt, Sonderband 5).
- PFEIFFER, F.: Eine vergleichende Analyse der Bedeutung von Ausbildung, Fortbildung und nicht formalem Lernen im Arbeitsleben. In: ders./W. POHLMEIER: *Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg*. Baden-Baden 1998, S. 155–195.
- RODEHUT, M.: *Weiterbildung und Personalstrategien*. München/Mering 1999.
- SCHÖMANN, K./BECKER, R.: Selektivität in der beruflichen Weiterbildung und Einkommensverläufe. In: F. PFEIFFER/W. POHLMEIER: *Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg*. Baden-Baden 1998, S. 279–310.
- STENDER, J.: *Berufsverlauf und Weiterbildung junger Fachkräfte*. Bochum 1997.
- SZGDLIK, M.: Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatzanforderungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 29 (1996), S. 295–306.
- TESSARING, M. u.a.: *Bildung und Beschäftigung im Wandel*. Nürnberg 1990.

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Klaus Harney, Ruhr-Universität, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum

Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich

In diesem Beitrag sollen Strukturen und Veränderungen in den Ausbildungs- und Berufsverläufen im Vergleich unterschiedlicher Geburtskohorten in der Bundesrepublik untersucht werden. Der theoretische Teil widmet sich zunächst den institutionellen Rahmenbedingungen der Ausbildungs- und Berufsintegration. Im Anschluß daran werden verschiedene Wandlungstendenzen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem diskutiert, die nach breiter Überzeugung zu einer verstärkten Entkopplung und Heterogenisierung individueller Ausbildungs- und Berufsverläufe und speziell zu einer „Krise“ der beruflichen Bildung geführt haben. Im empirischen Teil werden schließlich anhand ausgewählter Fragestellungen Ausmaß und Richtung des kohortenspezifischen Wandels von Ausbildungs- und Berufserfahrungen abgeschätzt.

1. Die Verknüpfung von Ausbildung und Beruf – Theoretische Perspektiven

1.1 Berufliche Bildung und ihre Konsequenzen für individuelle Berufschancen

Statuszuweisung und Mobilitätsstrukturen im Berufsverlauf sind in Deutschland mehr als in anderen westlichen Ländern abhängig von formalisierten Ausbildungsabschlüssen (MÜLLER/SHAVIT 1998). Das berufliche Bildungssystem ist landesweit normiert und standardisiert. Berufliche Ausbildungen schließen in der Regel mit formell abgesicherten, allgemein anerkannten und vor allem marktgängigen Qualifikationen ab. Die weitgehende Homogenisierung der Qualifikationen im Bereich der nichtakademischen Berufsbildung geht mit einer geringen *internen* Stratifizierung und einer gleichzeitig hohen *externen* Stratifizierung der unterschiedlichen hierarchischen Stufen des Bildungssystems einher (ALLMENDINGER 1989). Allerdings existieren auch innerhalb der nichtakademischen Berufsausbildung bedeutsame institutionelle Differenzen. Von rein schulischen Ausbildungsgängen in Berufsfachschulen und Fachschulen unterscheidet sich die Ausbildung im dualen System durch spezifische vertragsrechtliche Grundlagen (GREINERT 1995a), korporative Steuerungselemente (STREECK u.a. 1987), ein spezifisches Lernarrangement sowie ein besonderes Lehrpersonal betrieblicher Ausbilder bzw. Meister (MAYER 1995). Neben „interinstitutionellen“ Unterschieden existieren Differenzen zwischen den verschiedenen Teilbereichen des dualen Systems. So sind die kaufmännischen und

Büroberufe im Vergleich zu den gewerblichen Lehrberufen deutlich weniger beruflich differenziert (WITTE/KALLEBERG 1995, S. 300).

Die Charakteristika des Berufsbildungssystems stehen in Wechselbeziehung mit der Strukturierung des Arbeitsmarkts. Nach MAURICE/SELLIER/SILVESTRE (1979, S. 308) kann im Kontrast zum „organisatorischen Raum“ des Arbeitsmarktes in Frankreich der deutsche Arbeitsmarkt als ein überwiegend qualifikatorischer Raum bezeichnet werden. Dieser ist durch eine „allgemeine Verbreitung und Einheitlichkeit“ von formalisierten Qualifikationen charakterisiert, die zugleich einen spezifischen „Typ von Verbindung zwischen Ausbildung, Qualifikation und Mobilität“ impliziert. KÖNIG/MÜLLER (1986, S. 91) haben die These des qualifikatorischen Raums in einer vergleichenden empirischen Untersuchung der beruflichen Mobilität von Männern im wesentlichen bestätigt.¹ Im Vergleich zum französischen Arbeitsmarkt herrsche in Deutschland ein insgesamt geringeres Ausmaß an beruflicher Mobilität vor, das jedoch eine starke „strukturelle Komponente“ im Sinne von unidirektionaler Mobilität beinhalte (ebd., S. 90).

Im qualifikatorischen Raum des deutschen Arbeitsmarktes garantieren demnach berufliche Zertifikate einer großen Mehrheit (der Männer) einen stabilen Sozialstatus, der weitgehend unabhängig von betriebsspezifischen Qualifikationen ist. Andere Studien, seien es Analysen zur Klassenmobilität in der Bundesrepublik (MAYER/CARROL 1987, S. 32) oder Vergleichsstudien mit anderen westlichen Ländern (ALLMENDINGER 1989), kommen zu ähnlichen Ergebnissen.

Der deutsche Arbeitsmarkt ist nicht allein durch eine starke qualifikatorische Komponente, sondern überdies durch eine spezifische berufsfachliche Prägung gekennzeichnet. Prinzipiell lassen sich drei Teilmärkte unterscheiden, die durch je unterschiedliche Qualifikationsanforderungen (LUTZ/SENGENBERGER 1974) bzw. eine charakteristische Betriebsbindung von Arbeitskräften (SENGENBERGER 1987) gekennzeichnet sind: ein (berufs-)fachlicher Arbeitsmarkt, ein „betrieblicher Arbeitsmarkt“ und ein „Jedermannsarbeitsmarkt“. Die Teilsegmente des Arbeitsmarkts sind durch je spezifische Logiken der Personalrekrutierung charakterisiert; sie weisen in unterschiedlichem Maße formal geregelte Zugangsbarrieren und spezifische interne und externe Mobilitätsstrukturen auf (ebd., S. 52 ff.). *Berufsfachliche* Teilarbeitsmärkte konstituieren sich um berufsspezifische Qualifikationen. In ihnen dienen die im Berufsbildungssystem erworbenen Zertifikate als zentrale Referenzpunkte bei der Rekrutierung von Arbeitskräften und der Definition betrieblicher Einsatzmöglichkeiten. Fachliche Arbeitsmärkte sind vor allem für Kleinbetriebe bzw. den handwerklichen Wirtschaftsbereich charakteristisch. Dagegen bilden Großbetriebe in der Tendenz *betriebsspezifische* oder *interne Arbeitsmärkte* aus, in denen firmenspezifische Qualifikationen dominieren. Die Zugangswege zu internen Arbeitsmärkten sind hochselektiv und in der Regel an bestimmte (höhere) schulische und berufliche Eingangsqualifikationen gebunden. *Jedermannsarbeitsmärkte* halten schließlich vor allem unqualifizierte und unsichere Arbeitsplätze mit geringen beruflichen Aufstiegschancen bereit. BLOSSFELD/MAYER (1988, S. 271) bestätigen, daß die verschiedenen Arbeitsmarktsegmente „außerordentlich strukturierend auf die Mobilität über den Erwerbsverlauf“ wir-

1 Datenbasis: Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971; Untersuchungszeitpunkte 1965 und 1970.

ken.² Berufliche Ausbildungsabschlüsse haben eine zentrale Bedeutung „für die Zutrittschancen zu den verschiedenen Segmenten des bundesrepublikanischen Arbeitsmarktes“ (ebd., S. 270) und für „den Verlauf des gesamten späteren Erwerbslebens“ (ebd., S. 280). Eher gering ist dagegen die Bedeutung betriebsinterner Arbeitsmärkte. Weniger als 16% aller Übergänge auf dem Arbeitsmarkt vollziehen sich innerbetrieblich, über 84% dagegen marktvermittelt. Zudem bestehe ein relativ großer Austausch zwischen dem fach- und betriebsspezifischen Segment (ebd., S. 266). Nach BLOSSFELD/MAYER stellen Arbeitsmarktsegmente und die durch sie definierten Mobilitätsbarrieren insofern in erster Linie „das Ergebnis von Qualifikationsbarrieren – vor allem zwischen dem primären und dem sekundären Sektor“ (ebd., S. 281) dar. BÜCHTEMANN/SCHUPP/SOLOFF (1994, S. 123 ff.) bestätigen ebenfalls, daß ein hoher Anteil der Absolventen einer beruflichen Bildung einen geregelten Übergang in den Arbeitsmarkt vollzieht und auf Anhieb eine dem Ausbildungsabschluß entsprechende Beschäftigung findet.³ Beim Berufszugang sind etwa 80% aller beruflich Qualifizierten adäquat beschäftigt und die Arbeitslosigkeit von Schulabgängern ist gering (ebd., S. 125). Schließlich stellen sie auch ein langfristig hohes Ausmaß an „job status stability“ fest: 12 Jahre nach Beendigung der Berufsausbildung befinden sich noch über 70% der Personen mit Berufsausbildung in einem dem Ausbildungsniveau entsprechenden Arbeitsplatz (ebd., S. 130).

Diesen Inklusionsmustern im Arbeitsmarkt stehen allerdings komplementäre Muster der Schließung von Berufschancen gegenüber. Im Gegensatz zu unstandardisierten Ausbildungssystemen mit „on-the-job-training“, die in der Regel keine institutionalisierte Unterscheidung zwischen un-, angelernten und formell ausgebildeten Personen errichten, produziert das deutsche berufliche Bildungssystem eine primäre Trennungslinie zwischen den Inhabern berufsfachlicher Qualifikationen und un-/angelernten Arbeitskräften. In berufsfachlich strukturierten Arbeitsmärkten beschränkt sich die Prägekraft der beruflichen Erstausbildung nicht auf den unmittelbaren Übergang in das Beschäftigungssystem. Aufstiegschancen bleiben vielmehr im gesamten Erwerbsverlauf an den formellen Abschluß einer Berufsausbildung gebunden (KÖNIG/MÜLLER 1986; BLOSSFELD/MAYER 1988). Ausmaß und Richtung beruflicher Mobilitätschancen sind nach der Berufsausbildung klar vorgezeichnet. Was einerseits auf eine „gute“ Übereinstimmung zwischen Ausbildung und Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz deutet, verweist nach BÜCHTEMANN/SCHUPP/SOLOFF zugleich auf klar begrenzte Aufstiegschancen. Vor diesem Hintergrund hat der Verzicht auf oder das Verwehren des Zugangs zu einer einschlägigen Berufsausbildung in der Regel irreversible Folgen für das gesamte spätere Erwerbsleben. Konsequenterweise ist für die Zuweisung von Lebenschancen der Ausbildungszugang als ein lebensgeschichtlich entscheidender Übergang zu betrachten. Nach BLOSSFELD (1989, S. 80; 1990a, S. 171) entspricht der starken strukturellen Reglementierung und Standardisierung der beruflichen Bildung denn auch eine starke Normierung des Zeitraums des Ausbildungszugangs im Lebensverlauf. Der Eintritt in die Berufsausbildung ist in

2 Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1929–31, 1939–41, 1949–51.

3 Die Analysen beziehen sich v.a. auf die 80er Jahre. Datenbasis ist das SOEP (Wellen 1984–1990).

Deutschland in der Regel auf eine kurze „sensible Phase“ unmittelbar nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule beschränkt. Spätere Korrekturmöglichkeiten sind nur bedingt möglich, so daß sehr frühe Entscheidungen für oder gegen eine Berufsausbildung im späteren Lebensverlauf mehr oder weniger irreversibel bleiben. Mit den institutionell starr vorgezeichneten „pathways“ in den Arbeitsmarkt gehen überdies tief verankerte und in den je einzelnen Berufen implizit eingeschriebene geschlechtsspezifische Zuordnungen und Ungleichheiten einher, die Unterschiede in den Mustern der Berufsintegration von Männern und Frauen langfristig verfestigen.

Die enge Verknüpfung zwischen Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt führt unter dem Strich zu einer relativen Undurchlässigkeit der beruflichen Chancenstrukturen (HAMILTON/HURRELMANN 1993, S. 195 ff.). Formelle berufliche Zertifikate sind Ausgangspunkt der Monopolisierung von Marktchancen und damit einer strikten hierarchischen Differenzierung von Personen. Der deutsche Arbeitsmarkt kann entsprechend durch strenge kredentialistische Schließungsmuster gekennzeichnet werden (PARKIN 1983). Die Segmentierung des Arbeitsmarktes entlang von Qualifikationsbarrieren begründet eine stabile und langanhaltende Strukturierung individueller Arbeitsmarktchancen in Abhängigkeit von den vor dem Berufszugang erworbenen beruflichen Qualifikationen. Als charakteristisches Allokationsprinzip und als Schließungsformel für individuelle Mobilität kann die Verberuflichung des Arbeitsmarkts betrachtet werden, welche eine hochgradige Standardisierung sowohl des Ausbildungs- und Berufszugangs als auch von Aufstiegskanälen impliziert.

1.2 Die Verberuflichung des Arbeitsmarktes und die Anforderungen des berufsstrukturellen und technologischen Wandels

Die mit dem Berufsprinzip einher gehenden Rigiditäten stehen jedoch nach verbreiteten Annahmen einem Flexibilität und permanente Weiterbildung fordernden Arbeitsmarkt zunehmend entgegen (BLOSSFELD 1994, S. 29). Moderne Gesellschaften benötigen demgegenüber zunehmend „institutional arrangements that allow a standardization of vocational skills and qualifications on a supra-company level without making workers inflexible“ (ebd., S. 29). Diesem Argumentationsgang zufolge impliziert ein System streng gegeneinander abgegrenzter Ausbildungsberufe angesichts des berufsstrukturellen Wandels erhebliche Restriktionen im Hinblick auf die Flexibilität und zwischenberufliche Mobilität von Arbeitskräften. Vor diesem Hintergrund scheinen nicht nur instabilere und risikoreicher gewordene Übergänge in den Beruf, sondern auch die „Krise des dualen Systems“ vorgezeichnet.

In die Richtung zunehmender Spannungen zwischen den Strukturmerkmalen des Bildungs- und Beschäftigungssystems einerseits und der „Ordnung“ individueller Ausbildungs- und Erwerbsmuster andererseits weisen zudem allgemeine Tendenzen des Wandels der Sozialstruktur des Lebensverlaufs. Demnach haben seit den 60er Jahren verstärkt Prozesse der „Individualisierung“ und „Destandardisierung“ von Erwerbsmustern eine Zunahme von Integrationsproblemen, mitunter auch Verwerfungen in individuellen Lebensverläufen, zumindest aber lebensgeschichtlichen Desorientierungen und Unsicherheiten herbeige-

führt (BECK 1986; BUCHMANN 1989; MUTZ u.a. 1995; BERGER 1996). Als Kernelemente dieses Wandels werden unterschiedliche Veränderungen bei Bildung und Beschäftigung betrachtet, die in verstärkten Brüchen im Übergang von der Schule in den Beruf sowie insgesamt risikoreicher, prekärer und unsicherer gewordenen Erwerbsverläufen zum Ausdruck kommen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die zunehmende Abkoppelung der Erwerbsmuster von der beruflichen Ausbildung sowie auf erschwerte Rahmenbedingungen des Berufszugangs als Folge zunehmender Ungleichgewichte zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt verwiesen (HEINZ u.a. 1987).

Auf die spezifischen Institutionen der beruflichen Bildung in Deutschland bezogen thematisieren einige Autoren überdies das zunehmend problematische Verhältnis von beruflicher zu akademischer Bildung sowie das „Ende des Facharbeiteraufstiegs“ (LUTZ 1991; 1992; DREXEL 1993; FISCHER 1993). Zudem wird auf inhärente Strukturungleichgewichte des Berufsbildungssystems verwiesen, das am Qualifikationsbedarf vorbei in den falschen Berufen ausbilde und der Tertiarisierung des Beschäftigungssystem nur unzureichend nachkomme (GREINERT 1995a; SCHOBER/TESSARING 1993). Schließlich stellt die Diskussion über den Wandel der Erwerbsarbeit im Zuge des Einsatzes neuer Technologien, veränderter Berufsbilder und Qualifikationsanforderungen etablierte Vorstellungen über den Zusammenhang von Ausbildung und Beruf im Lebensverlauf verstärkt in Frage. Unter dem Stichwort der „Entberuflichung“ wird insbesondere die Relevanz des traditionellen, handwerklich verankerten Berufskonzepts in Frage gestellt (GEISSLER 1991). Die Gewichtszunahme analytischer und theoretischer Kompetenzen untergräbt immer weiter die klassische Orientierung an in der betrieblichen Praxis lehr- und erlernbaren Einzelberufen. Der Wandel von Qualifikationsanforderungen und die Entberuflichung der Erwerbsarbeit betreffen nicht zuletzt den gewerblichen und industriellen „Kernbereich“ der dualen Ausbildung. Auch dort scheint der Zugang zu Erwerbspositionen immer weniger in eng umrissenen berufsspezifischen Bahnen zu erfolgen. Das Berufsbildungssystem wurde überdies im Zuge des in den 80er Jahren deutlich veränderten Ausbildungsverhaltens von Abiturienten – der Kombination von Abitur *und* Lehre – mit der Situation konfrontiert, daß Auszubildende mit höherer allgemeiner Schulbildung eine Lehre zunehmend als Durchgangsstadium für ein anschließendes Hochschulstudium benutzen bzw. nach wenigen Berufsjahren ein Studium zur beruflichen Weiterqualifizierung aufnehmen. Beinahe 50% der Abiturienten mit Lehrausbildung haben zu Beginn der 90er Jahre zu einem späteren Zeitpunkt doch noch studiert (BERUFBILDUNGSBERICHT 1992, S. 35). Mit diesen Strukturveränderungen im Berufsbildungssystem haben Abwanderungen aus dem erlernten Beruf und Brüche zwischen Ausbildung und Berufskarriere zugenommen (SCHÖNGEN 1993, S. 16). Dabei hat sich auch die soziale Selektion im dualen Ausbildungssystem verschärft. Für Hauptschüler verschlechtern sich die Zugangschancen zu beruflichen Ausbildungsplätzen, vor allem in den modernen hochtechnologischen Wirtschaftsbereichen (KUTSCHA 1994). In Frage gestellt scheint damit hauptsächlich die Fähigkeit des dualen Systems, auch die „Schwächeren“ in qualifizierte Arbeitsmarktsegmente zu integrieren (MAYER 1995).

Durch den Wandel der „Berufelandschaft“, die zunehmende Bedeutung der Dienstleistungsberufe, die voranschreitende Abstrahierung der Qualifikations-

anforderungen und eine verschärfte Konkurrenz im Ausbildungssystem scheint insgesamt die „Brüchigkeit des Übergangs von der beruflichen Ausbildung zu der daran anschließenden beruflichen Tätigkeit“ (GEISSLER 1994, S. 111) zu wachsen. Tendenzen dieser Art gefährden schließlich potentiell das „high-skill-equilibrium“ des deutschen Ausbildungssystems und Arbeitsmarkts (SOSKICE 1994, S. 55f.), da sie die Ausbildungsinvestitionen von Betrieben zunehmend riskant werden lassen und insofern auch deren Anreize verringern auszubilden (GREINERT 1995b; MAYER/KONIETZKA 1998).

2. Fragestellungen, Daten, Variablen

2.1 Empirische Fragestellungen

Die genannten sozialen und ökonomischen Veränderungsprozesse werfen die Frage auf, wie eng der Zusammenhang von Ausbildung und Beruf im deutschen Arbeitsmarkt auf der empirischen Ebene ist. Der Prozeß der Tertiarisierung sowie in diesem Zusammenhang die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit verweisen dabei auf die Notwendigkeit einer expliziten Betrachtung des kohortenspezifischen Wandels von Ausbildungs- und Erwerbsstrukturen. Sind die für die Vergangenheit feststellbaren engen Beziehungen zwischen Berufsausbildung und Berufschancen auch noch auf die Übergangs- und Arbeitsmarkterfahrungen der jüngeren Kohorten übertragbar oder haben sich mit den Veränderungen in den Rahmenbedingungen auch die Strukturen und Prägungen des Übergangs in den Beruf entscheidend gewandelt?

Die folgenden empirischen Analysen nehmen keinen unmittelbaren Bezug auf die „Krise“ der Berufsausbildung im engeren Sinne (GEISSLER 1991; KUTSCHA 1992; LIESERING u.a. 1994; GREINERT 1994; LEMPERT 1995). Jedoch rekurrieren viele der gegenwärtigen Diagnosen des Ausbildungsverhaltens auf längerfristige strukturelle Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem – und nicht nur auf kurzfristige, mehr oder weniger demographisch und konjunkturell bedingte Ungleichgewichte zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage. Wenn tatsächlich Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle, Phänomene der Entberuflichung und Destandardisierung von Erwerbsmustern, insbesondere aber eine Verschlechterung der Berufschancen von Absolventen des dualen Systems zu einer Krise der beruflichen Bildung beitragen, dann scheint ein längerfristig angelegter Vergleich von Ausbildungs- und Berufsverläufen sinnvoll. In den empirischen Untersuchungen wird entsprechend der Frage nachgegangen, in welchem Umfang und in welcher Hinsicht sich die Ausbildungs-, Berufszugangs- und Mobilitätsmuster von Geburtskohorten verändert haben. Insbesondere soll die Frage beantwortet werden, inwieweit Tendenzen einer fortschreitenden Diversifizierung und Entberuflichung der Ausbildungserfahrungen von Männern und Frauen festgestellt werden können. Der Frage nach dem Ausmaß von Stabilität und Wandel der beruflichen Bildung soll im folgenden unter ausgewählten Gesichtspunkten nachgegangen werden. Zunächst wird die Lebensphase zwischen Schule und Beruf in der Abfolge der Kohorten 1919–21 und 1959–61 im Hinblick auf die Standardisierung der Ausbildungsbeteiligung sowie die institutionelle Differenzierung der Aus-

bildungsabschlüsse untersucht (3.), danach wird der Zusammenhang zwischen beruflichen Zertifikaten und individuellen Berufschancen untersucht. Diese Aspekte werden für den Moment des Berufseinstiegs sowie für ausgewählte spätere Zeitpunkte des Berufsverlaufs einer genaueren Betrachtung unterzogen (4.).

2.2 Daten

Grundlage der empirischen Analysen ist die Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin (Leitung: KARL ULRICH MAYER). Diese enthält auf repräsentativer Basis detaillierte quantitative Informationen zu den Lebensverläufen der Geburtskohorten 1919–21, 1929–31, 1939–41, 1949–51, 1954–56 und 1959–61. Die Lebensverlaufsstudie basiert auf retrospektiven Daten, die in einem ereignisorientierten Erhebungsdesign erhoben wurden. Grundgesamtheit ist die deutsche Wohnbevölkerung in Privathaushalten (WAGNER 1996).⁴ Durch die Nichtberücksichtigung der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer ergeben sich gewisse Selektivitätsprobleme der Lebensverlaufsstudie. Trotz einer im Zeitvergleich zunehmenden Ausbildungsbeteiligung waren auch zu Beginn der 80er Jahre Ausländer im beruflichen Bildungssystem deutlich unterrepräsentiert, so daß die Verzerrung der empirischen Analysen aufgrund der nicht berücksichtigten ausländischen Kohortenmitglieder insgesamt nicht sehr hoch sein sollte. Die Benachteiligung von Ausländern im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem (AG BILDUNGSBERICHT 1994, S. 615 ff.; SZYDLIK 1997b, S. 18) könnte allerdings grundsätzlich zur Folge haben, daß das Ausmaß der Passung von Ausbildung und Beruf etwas überschätzt wird. Als Berufseinstieg gilt im folgenden die erste Erwerbstätigkeitsepisode einer Person mit einer Mindestdauer von 6 Monaten, so daß kurzfristige Übergangsbeschäftigungen ausgeschlossen werden. Ebenfalls werden Wehrpflichtzeiten sowie andere Arten von Dienstpflichten und Pflichtjahren (vor allem bei den Frauen der Kohorte 1929–31), Praktika und dergleichen nicht berücksichtigt. Wehrberufe (Zeitsoldaten, Offiziere) ab einer Dauer von mehr als 2 Jahren werden als reguläre berufliche Beschäftigungen betrachtet. Die Stichprobenverteilung ist in Tab. 1 dargestellt.

Von insgesamt 5991 Personen hatten 5412 (97% aller Fälle) bis zum jeweiligen Interviewzeitpunkt den Berufszugang vollzogen. Von diesen hatten 4077 (73% aller Fälle) vor dem Berufseinstieg mindestens eine (nichtakademische oder akademische) berufliche Ausbildungsperiode – mit oder ohne Abschluß – beendet. 1335 (24%) hatten dagegen vor ihrem Berufseinstieg keinerlei berufliche Ausbildungserfahrungen gesammelt. 179 Personen (3%) waren bis zum Interviewzeitpunkt noch nicht in den Arbeitsmarkt eingetreten. Von diesen befanden sich 71 noch in Ausbildung, 77 hatten bereits (mindestens) eine Ausbildung beendet und weitere 31 waren bis zum Befragungszeitpunkt weder in

4 Dokumentiert sind Erhebung, Datenstrukturen, Codierungen und externe Validierungen der Daten in drei Dokumentationsbänden (MAYER/BRÜCKNER 1989, Teil I–III; BRÜCKNER 1993, Teil I–V, 2 Zusatzbände; BRÜCKNER/MAYER 1995 Teil I–III).

		Kohorte						Alle Kohorten
		1919– 21	1929– 31	1939– 41	1949– 51	1954– 56	1959– 61	
Männer	Gesamt N	559	349	375	365	522	512	2682
	– davon mit Berufseinstieg	559	348	375	350	516	471	2619
	– davon rechtszensiert	0	1	0	15	6	41	63
	<i>Rechtszensiert (%)</i>	0	0,3	0	4,1	1,2	8,0	
Frauen	Gesamt N	853	359	355	368	485	489	2909
	– davon mit Berufseinstieg	836	336	343	354	468	456	2793
	– davon rechtszensiert	17	23	12	14	17	33	116
	<i>Rechtszensiert (%)</i>	2,0	6,4	3,4	3,8	3,5	6,8	

Anm.: Rechtszensiert: Personen, die bis zum Interviewzeitpunkt noch keine Beschäftigung mit einer Mindestdauer von 6 Monaten ausgeübt haben

eine Berufsausbildung noch in eine Erwerbstätigkeit eingetreten. Insgesamt repräsentiert also der Personenkreis, der bis zum Befragungszeitpunkt Berufserfahrungen gesammelt hatte, die übergroße Mehrheit aller Personen.

3. Berufliche Ausbildungserfahrungen im Übergang von der Schule in den Beruf

3.1 Die Anzahl beruflicher Ausbildungsepisoden

Tab. 2 stellt das Ausmaß der beruflichen Ausbildungsbeteiligung von Männern und Frauen vor dem Berufseinstieg anhand zweier unterschiedlicher Kriterien dar. Zum einen wird die Anzahl der Übergänge in eine berufliche Ausbildung abgebildet. Zum anderen werden die erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildungen auf dem Niveau des dualen Systems, der Berufsfach-/Fachschulen und der Hochschulen betrachtet. Maßgebend ist das Erzielen eines formal zertifizierten berufsqualifizierenden Abschlusses. Damit werden alle Arten von Teilausbildungen, Anlernungen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Ausbildungsabbrüchen ausgeschlossen.⁵ Für diejenigen, die keine weitere berufliche Ausbildung nach der Beendigung der allgemeinbildenden Schulzeit begonnen

5 Auch aufeinander aufbauende Ausbildungsabschlüsse werden nur einmal gezählt. Dies betrifft mehrstufige Ausbildungsgänge (Referendariat/2. Staatsexamen im Anschluß an einen vorherigen Hochschulabschluß, Diplom/Magister plus Promotion; das Berufsanerkennungs-

Tab. 2: Die Anzahl der bis zum Berufseinstieg unternommenen Ausbildungen (Alle Personen, alle Angaben in Prozent)

a) Männer								
Anzahl...	Kohorte						Alle	
	1919- 21	1929- 31	1939- 41	1949- 51	1954- 56	1959- 61	Kohor- ten	N
- angefangener beruflicher Ausbildungen								
Keine	24	25	15	7	10	11	15	411
1	60	63	72	77	68	64	67	1783
2	12	9	10	14	18	18	14	375
3 und mehr	4	3	3	3	5	7	4	113
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	2682
- erfolgreich abgeschlossener beruflicher Ausbildungen								
Keine	35	38	22	18	19	22	26	689
1	61	57	70	76	75	74	69	1848
2	4	5	7	6	6	4	5	135
3 und mehr	0	1	1	-	1	0	0	10
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	2682
b) Frauen								
Anzahl...	Kohorte						Alle	
	1919- 21	1929- 31	1939- 41	1949- 51	1954- 56	1959- 61	Kohor- ten	N
- angefangener beruflicher Ausbildungen								
Keine	48	58	42	20	13	10	33	955
1	41	37	46	65	62	63	51	1495
2	8	5	10	11	17	20	12	342
3 und mehr	2	1	2	4	9	7	4	117
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	2909
- erfolgreich abgeschlossener beruflicher Ausbildungen								
Keine	66	71	52	31	23	23	46	1338
1	32	28	45	66	68	69	50	1445
2	2	1	3	3	8	7	4	114
3 und mehr	0	-	1	-	1	1	0	12
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	2909

Quelle: Eigene Berechnungen (Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

haben, wird zunächst eine deutliche Zunahme der Ausbildungsintegration über die Kohorten erkennbar – insbesondere im Vergleich der Frauen der Kohorten 1929–31 und 1954–56. Waren die Frauen in den beiden ältesten Kohorten noch in hohem Ausmaß vom beruflichen Bildungssystem ausgeschlossen, haben sie in der jüngsten Kohorte mit den Männern gleichgezogen. Jedoch macht Tab. 2 auf ein weiteres spezifisches Merkmal der Ausbildungsintegration aufmerksam. In allen Kohorten hat eine nennenswerte Diskrepanz zwischen den Kriterien der Aufnahme und des Abschlusses einer Berufsausbildung bestanden. So verfügte nur noch ein Zehntel der Männer und Frauen in der jüngsten Kohorte über keinerlei berufliche Ausbildungserfahrungen, aber über ein Fünftel blieb gleichwohl bis zum Berufseinstieg ohne berufsqualifizierenden Abschluß. Dies verweist darauf, daß Ausbildungsabbrüche bzw. Teilausbildungen, welche keinen vollen berufsqualifizierenden Abschluß vermitteln, eine nennenswerte Bedeutung im Übergang von der Schule in den Beruf haben. Unter dem Strich haben in den beiden jüngsten Kohorten aber immerhin vier Fünftel der Männer und Frauen einen vollwertigen beruflichen Ausbildungsabschluß – unter Einschluß tertiärer Ausbildungen – erworben. Hinzu kommt eine weitgehende Nivellierung der ehemals gravierenden geschlechtsspezifischen Unterschiede. So bestanden in der Kohorte 1959–61 in bezug auf die Anteile ohne abgeschlossene Berufsausbildung keine statistisch signifikanten Differenzen mehr zwischen Männern und Frauen.⁶

Bedeutet die zunehmende Ausbildungsbeteiligung aber auch eine zunehmende Homogenisierung der Ausbildungserfahrungen innerhalb der Kohorten? Hat sich also ein Standardmodell der Ausbildungspartizipation durchgesetzt? Wie Tab. 2 weiterhin zeigt, haben mit der zunehmenden Integration der Kohorten in das berufliche Bildungssystem zugleich Mehrfachausbildungen an Bedeutung gewonnen. Seit der Kohorte 1929–31 und verstärkt ab der Kohorte 1949–51 ist eine rasante Zunahme der Anzahl der unternommenen Ausbildungsschritte, genauer der kohortenspezifischen Streuung nach der Anzahl der unternommenen Ausbildungsschritte zu beobachten. Dieser Zuwachs betrifft zunächst die Eintritte in die beruflichen Ausbildungen. Rund ein Viertel der Männer und Frauen der beiden jüngsten Kohorten ist vor dem Berufseinstieg in zwei und mehr berufliche Ausbildungsperioden eingetreten.⁷ Eine Konsequenz der deutlichen Zunahme mehrfacher Ausbildungsschritte vor dem Berufseinstieg ist, daß der Anteil der Personen mit genau einer beruflichen Ausbildung zurückgegangen ist. Ein solches Standardmodell einer einzigen Ausbildungsperiode hatte seine größte Verbreitung in der Kohorte 1949–51, als es für 77% der Männer und 65% der Frauen Gültigkeit besaß. In der Kohorte 1959–61 sind dagegen nur noch 64 resp. 63% vor dem Berufseinstieg in nur eine einzige Ausbildungsperiode eingetreten. Damit verweist das Kriterium

jahr in den Sozialberufen), welche eine institutionell vorgegebene Vervielfältigung von Ausbildungskarrieren repräsentieren. Diese werden nicht als eigenständige Ausbildungsabschlüsse gewertet.

- 6 Die t-Test-Statistik weist einen t-Wert von 0,39 aus. Das Signifikanzniveau der Differenz zwischen Männern und Frauen beträgt bei diesem Test 0,697.
- 7 Wenn man darüber hinaus weiterführende (bzw. wiederaufgenommene) allgemeinbildende Ausbildungsperioden in die Betrachtung einschließt, dann hat in den beiden jüngsten Kohorten sogar ein Drittel der Männer wie Frauen zumindest zwei verschiedene Ausbildungsschritte vor dem Berufseinstieg aufgenommen (KONIEZKA 1999a, S. 159).

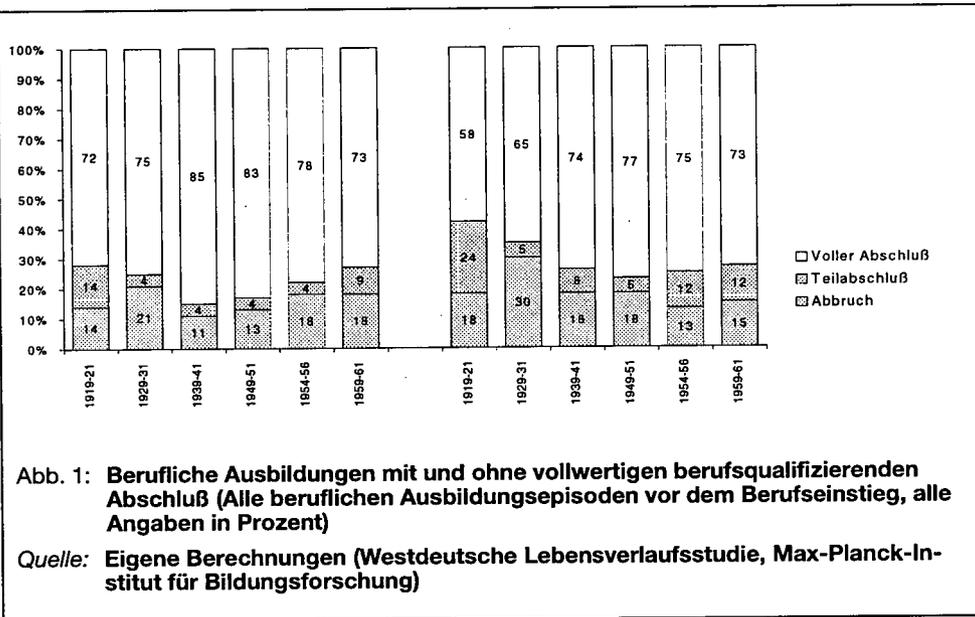
der Anzahl der aufgenommenen Ausbildungsschritte auf eine zunehmende Differenzierung von Ausbildungsmustern, so daß zwischen dem Eintritt in und dem Abschluß von Ausbildungen im Übergang von der Schule in den Beruf unterschieden werden muß. Die kohortenspezifische Zunahme von Ausbildungsschritten bedeutete nur für eine kleine Minderheit zugleich eine Kumulation von Zertifikaten. Vielmehr spielte in allen Kohorten der Erwerb mehrerer vollwertiger berufsqualifizierender Zertifikate nur eine marginale Rolle.

3.2 Teilausbildungen und Ausbildungsabbrüche

Die zunehmende Diskrepanz zwischen einer vervielfachten Teilnahme an beruflichen Ausbildungsmaßnahmen und einem nur geringfügig gestiegenen Erwerb mehrerer berufsqualifizierender Abschlüsse kann unterschiedliche Ursachen haben. Zu diesen gehören potentiell Abbrüche und Unterbrechungen von Ausbildungen, zudem Ausbildungsformen, die keine vollwertigen fachlichen Qualifikationen vermitteln. In den älteren Kohorten fielen hierunter primär Anlernungen (STRATMANN 1991, S. 82ff.), in den jüngeren häufiger „marktkompensatorische Schleifen“ wie das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr und kurze (ein- bis zweijährige) Berufsfachschulausbildungen (GREINERT 1995b).

Im folgenden wird eine episodensorientierte Perspektive auf die kohortenspezifischen Ausbildungsmuster eingenommen. Zum einen sollen die Anteile aller beruflichen Ausbildungsepisoden, die ohne jeden Abschluß beendet wurden, für die Analyse der Anteile „echter“ Abbrüche von Ausbildungen (drop-outs) herangezogen werden. Zum anderen soll anhand des Anteils, der ohne vollwertigen berufsqualifizierenden Abschluß (mindestens auf dem Niveau eines Lehr- bzw. Berufsfachschulabschlusses) beendet wurde, festgestellt werden, wie groß in den verschiedenen Kohorten die Bedeutung der Ausbildungsepisoden war, die nur zu einem Teilabschluß führten. Nach diesem Kriterium werden auch Abschlüsse wie Anlernungen und das Berufsgrundbildungsjahr als „Episode ohne vollwertigen Abschluß“ bewertet. Zwar indiziert dieses Kriterium nicht im strengen Sinne einen Mißerfolg von Ausbildungen, aber es gibt Auskunft über die Bedeutung jener „marktkompensatorischen Schleifen“ des beruflichen Bildungswesens, deren Abschlüsse keine volle berufsqualifizierende Berufsausbildung beinhalten. Angesichts der zentralen Bedeutung formeller Ausbildungsabschlüsse für Berufschancen im deutschen Arbeitsmarkt ist davon auszugehen, daß solche Teilausbildungen in der Regel weniger gelungene als vielmehr prekäre Muster der Ausbildungsintegration repräsentieren.

Nach Abb. 1 sind in den verschiedenen Kohorten zwischen 11% und 30% aller beruflichen Ausbildungsepisoden ohne Abschluß beendet, abgebrochen oder unterbrochen worden. Ein eindeutiger kohortenspezifischer Trend läßt sich jedoch weder für Männer noch für Frauen erkennen. Aus dem Rahmen fallen vor allem die Frauen der Kohorte 1929–31, die 30% aller Ausbildungen abgebrochen hatten. Die Tatsache, daß fast ein Drittel aller Berufsausbildungen in dieser Kohorte nicht formell zu Ende geführt wurden, unterstreicht den bekannten Sachverhalt, daß Frauen in der unmittelbaren Nachkriegszeit in ihren Ausbildungschancen stark behindert wurden (BLOSSFELD 1989). Die Kohorte



1919–21 ist dagegen dadurch charakterisiert, daß ein relativ hoher Anteil der beruflichen Ausbildungen der Männer (14%) und mehr noch der Frauen (24%) zu keinem regulären berufsqualifizierenden Abschluß geführt hat – was u.a. auf die bis weit in die 30er Jahren hinein erst partielle Institutionalisierung und Vereinheitlichung des Berufsbildungssystems zurückweist (GREINERT 1995b, S. 67 ff., S. 79, S. 83). Dieses Phänomen hat in den folgenden Kohorten rapide abgenommen. Die Tatsache, daß bei den Frauen nicht nur die Zahl der aufgenommenen beruflichen Ausbildungen gestiegen ist (Tab. 2), sondern diese auch zunehmend erfolgreicher abgeschlossen wurden, verweist zudem darauf, daß die zuvor beobachtete zunehmende Integration in das Ausbildungssystem zumindest bis zur Kohorte 1949–51 zugleich eine erhöhte „Ordnung“ der Ausbildungserfahrungen herbeigeführt hat. Jedoch hat in den beiden jüngsten Kohorten die Bedeutung nicht voll berufsqualifizierender Ausbildungen wieder zugenommen. So hatten jeweils 12% aller Ausbildungsschritte von Frauen den Charakter institutionalisierter Warteschleifen. Hinzu kommt, daß bei den Frauen dieser Kohorten 13 resp. 15% und bei den Männern sogar 18% aller beruflichen Ausbildungen ohne Abschluß beendet bzw. abgebrochen wurden. Dabei erweist sich die Steigerung des Gesamtanteils aller beruflichen Ausbildungen ohne regulären Abschluß bei den Männern von 17% auf 27% zwischen den Kohorten 1949–51 und 1959–61 nach der t-Test-Statistik als hochsignifikant (t-Wert=3,54), nicht aber die entsprechende Steigerung bei den Frauen von 23% auf 27% (t-Wert=1,30). Das hier gewonnene Bild hoher und steigender Anteile an ohne Abschluß beendeten beruflichen Ausbildungen entspricht im übrigen weitgehend der Entwicklung bei den „vorzeitig aufgelösten Ausbildungsverträgen“ im dualen System. So haben sich Ausbildungsabbrüche im dualen System in den 80er Jahren in einer Größenordnung zwischen 14% (1984) und 19% (1988) eingependelt. In den 90er Jahren lagen die entsprechenden Anteile be-

reits bei einem Viertel (1990: 23%, 1994: 25%; nur alte Länder: BERUFSBILDUNGSBERICHT 1996, S. 53).

3.3 Die berufliche Ausbildungsbilanz beim Berufseinstieg

Bis hierhin wurde gezeigt, daß die jüngeren Kohorten häufiger zwei oder mehr Ausbildungsepisoden vor dem Berufseinstieg absolviert haben und die Muster der Ausbildungsbeteiligung insgesamt vielfältiger geworden sind. Im folgenden sollen die kohortenspezifischen „outcomes“ der Ausbildungsphase beim Berufseinstieg bilanziert werden. Der Strukturwandel der höchsten allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüsse in der Bundesrepublik läßt sich allgemein als ein Prozeß der „Kohortendifferenzierung durch Höherqualifikation“ (BLOSSFELD 1989, S. 73) beschreiben. Wie Tab. 3 zeigt, trifft dies im Prinzip auch auf die berufliche Ausbildungsbilanz beim Berufseinstieg zu – besonders deutlich bei den Frauen. Die um 1930 geborenen Frauen, deren Ausbildungs- und Berufszugang unmittelbar mit dem Ende des 2. Weltkrieges zusammenfiel, waren von solchen Ausgrenzungen besonders betroffen.⁸ Blieben 65% resp. 70% der Frauen in den beiden ältesten Kohorten beim Berufseinstieg ohne abgeschlossene Berufsausbildung, so hat sich in den darauffolgenden Kohorten das Bild fortschreitend gewandelt. Ab der Kohorte 1939–41 haben die Frauen einen massiven Integrationsschub in das Berufsbildungssystem erlebt und in den beiden jüngsten Kohorten verfügen mehr als drei Viertel von ihnen beim Berufseinstieg über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder einen Hochschulabschluß, was einer weitgehenden Angleichung an die Männer gleichkommt. Die Anteile ohne abgeschlossene Berufsausbildung unterscheiden sich in der Kohorte 1959–61 zwischen Männern und Frauen statistisch nicht mehr voneinander (t-Wert = 1,08).

Die starke Annäherung der beruflichen Ausbildungsvoraussetzungen von Frauen an die der Männer (BLOSSFELD 1989, S. 75) ist jedoch nur der eine Teil der Geschichte. Diese vollzieht sich nämlich im Rahmen stark geschlechtsspezifisch segregierter Teilprozesse. Anhaltend große strukturelle Unterschiede zwischen den Geschlechtern manifestieren sich im Hinblick auf die unterschiedlichen Ausbildungsarten. So hat sich parallel zur fortschreitenden Integration der Frauen in das duale System von 22% auf 50% im gesamten Untersuchungszeitraum⁹ die geschlechtsspezifische Trennung zwischen der gewerblichen und kaufmännischen Lehre verschärft. Der Zuwachs der Bedeutung kaufmännischer Lehren geht fast allein auf das Konto der Frauen. Ihr Anteil ist zwischen den Kohorten 1929–31 und 1949–51 von 12% auf 40% gestiegen, während er bei den Männern in allen Kohorten deutlich unter 20% geblieben ist. Auf der anderen Seite hat bei den Männern die gewerbliche Lehre bei nur leichten Schwankungen über alle Kohorten hinweg eine überragende Bedeutung beibehalten. Mehr noch, in der Kohorte 1959–61 hat die gewerbli-

8 Für die Gesamtbilanz der beruflichen Ausbildungskarriere der Kohorten 1929–31 bis 1949–51 siehe auch BLOSSFELD (1989, S. 71 ff.), dessen Analysen aber nicht zwischen den verschiedenen Arten der nichtakademischen Ausbildung unterscheiden.

9 Sie erreichen allerdings noch in der Kohorte 1959–61 nicht das Integrationsniveau der Männer der ältesten Kohorte (56 %).

Tab. 3: Die beruflichen Qualifikationen beim Einstieg in das Erwerbsleben (nur Personen mit Berufseinstieg, alle Angaben in Prozent)

Ausbildungs- abschluß	Kohorte						Alle	
	1919- 21	1929- 31	1939- 41	1949- 51	1954- 56	1959- 61	Kohor- ten	N
Männer								
Keine berufliche Ausbildung	24	25	15	7	10	12	16	409
Ausbildung ohne vollwertigen Abschluß	11	13	7	9	8	7	9	241
Gewerblich- technische Lehre	42	46	58	52	45	53	49	1277
Kaufmännische/ Verwaltungslehre	13	10	11	17	18	14	14	366
Berufsfach-/ Fachschule	3	1	2	1	4	3	2	58
Fachhochschule	3	2	3	6	6	4	4	107
Universität	4	3	4	9	9	7	6	157
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	
N	559	348	374	349	516	469	2615	
Frauen								
Keine berufliche Ausbildung	50	58	43	20	13	11	34	926
Ausbildung ohne Abschluß	15	12	8	10	10	12	12	322
Gewerblich- technische Lehre	7	11	11	12	14	16	11	309
Kaufmännische/ Verwaltungslehre	14	12	27	40	35	35	26	710
Berufsfach-/ Fachschule	11	5	8	10	14	17	11	308
Fachhochschule	0	0	0	0	4	5	2	48
Universität	2	2	4	8	11	6	5	144
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	
N	822	334	340	351	467	453	2767	

Quelle: Eigene Berechnungen (Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

che Lehre entgegen dem allgemeinen „Tertiarisierungstrend“ sogar abermals zu Lasten der kaufmännischen Lehre an Gewicht gewonnen. In ähnlicher Weise ist der Bereich der schulischen Berufsausbildung von einer höchst unglei-

chen geschlechtsspezifischen Entwicklung gekennzeichnet: Ausbildungen in (Berufs-) Fachschulen haben bei den Frauen in den beiden jüngsten Kohorten bereits einen Anteil von 14% bzw. 17% pro Kohorte erreicht, wogegen sie bei den Männern in allen Kohorten eine konstant marginale Bedeutung hatten.¹⁰ Schließlich schlägt sich auch die Bildungsexpansion in der Kohortenfolge nieder. Die Anteile mit Hochschulausbildung haben zwischen der Kohorte 1919–21 und der Kohorte 1954–56 von 7% bei den Männern und 2% bei den Frauen auf jeweils 15% zugenommen. So scheint zumindest die Hochschulausbildung für beide Geschlechter von ähnlich großer Bedeutung zu sein. Jedoch verbergen sich dahinter massive geschlechtsspezifische Differenzen auf der Ebene der Studienfachwahl (KONIEZKA 1999a).¹¹ Dieser Blick auf den Wandel kohortenspezifischer Ausbildungsmuster zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs macht damit zum einen einen deutlichen Prozeß der Höherqualifizierung von Männern und Frauen und zum anderen parallel dazu anhaltende erhebliche Unterschiede in den Strukturen der beruflichen Qualifikationen von Männern und Frauen sichtbar – mit potentiell weitreichenden Konsequenzen für den Berufszugang und die weiteren Erwerbsmuster. Schließlich ist festzuhalten, daß trotz einer zunehmenden Ausbildungsintegration das Problem „Jugendlicher ohne Ausbildung“ auch in den jüngsten Kohorten keineswegs marginal war. So blieben in den Kohorten 1954–56 und 1959–61 18% resp. 19% der Männer ohne abgeschlossene Berufsausbildung.¹² Immerhin 10% resp. 12% hatten in den beiden jüngsten Kohorten zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs überhaupt keine Ausbildung unternommen – darunter in größerem Umfang Männer mit Hochschulreife.¹³ Allerdings nahm ein beträchtlicher Teil der beiden jüngsten Kohorten nach einer ersten Erwerbsphase (erneut) eine Berufsausbildung auf (KONIEZKA 1999a,b).

Damit ist insgesamt über die Kohorten eine beträchtliche Dynamik in den geschlechtsspezifischen Mustern der Integration von Schulabgängern in das berufliche Ausbildungssystem zu konstatieren. Der Abschluß einer formellen Berufsausbildung vor dem Berufseinstieg ist in den jüngeren Kohorten für beide Geschlechter gleichermaßen zum „Standardprogramm“ geworden, so daß geschlechtsspezifische Unterschiede eindeutig geringer geworden sind. In struktureller Hinsicht haben gewerbliche Ausbildungen zugunsten kaufmännischer

10 Überraschend scheint die vergleichsweise große Bedeutung der Berufsfachschule bei der Kohorte 1919–21. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, daß in den 30er Jahren die Institutionalisierung des Berufsbildungssystems noch nicht landesweit vereinheitlicht war, so daß diese Zahlen mit Vorsicht zu behandeln sind.

11 Der geringe Anteil der Hochschulausbildungen in der Kohorte 1959–61 ist v.a. auf zensierte Fälle zurückzuführen (vgl. Tab. 1). So waren 8 % der Männer dieser Kohorte beim Interview noch in Ausbildung.

12 Auch die Tatsache, daß in der Kohorte 1959–61 7 % der Männer beim Interviewzeitpunkt noch in Ausbildung waren, kann hier zu einer leichten Überschätzung des Anteils ohne Ausbildung führen.

13 Anteile von rund einem Fünftel ohne abgeschlossene Berufsausbildung pro Kohorte sind bei Längsschnittbetrachtungen bis in die 80er Jahre hinein anzutreffen. Beispielsweise berichten BÜCHTEMANN/SCHUPP/SOLOFF (1994, S. 119) auf der Basis des SOEP, daß 21 % der Schulabgängerkohorten 1978/79–1990 keinen beruflichen Abschluß erreicht hatten. DAVIDS (1993) zeigt für das Jahr 1990 einen Anteil von 14 % aller 20- bis 24jährigen Personen (der gesamten Wohnbevölkerung) ohne formelle berufliche Ausbildung auf – davon 20 % Ausländer.

und schulischer Ausbildungen zunehmend an Gewicht verloren. Diese Strukturverschiebungen haben Männer und Frauen in sehr unterschiedlichem Maß betroffen. Die zunehmende Tertiarisierung hatte insbesondere für die Frauen eine große Bedeutung. Der kohortenspezifische Wandel der Ausbildungsstrukturen ist für Männer und Frauen in anhaltend getrennten geschlechtsspezifischen Bahnen verlaufen.

4. *Mobilitäts- und Berufserfahrungen im Kohortenvergleich*

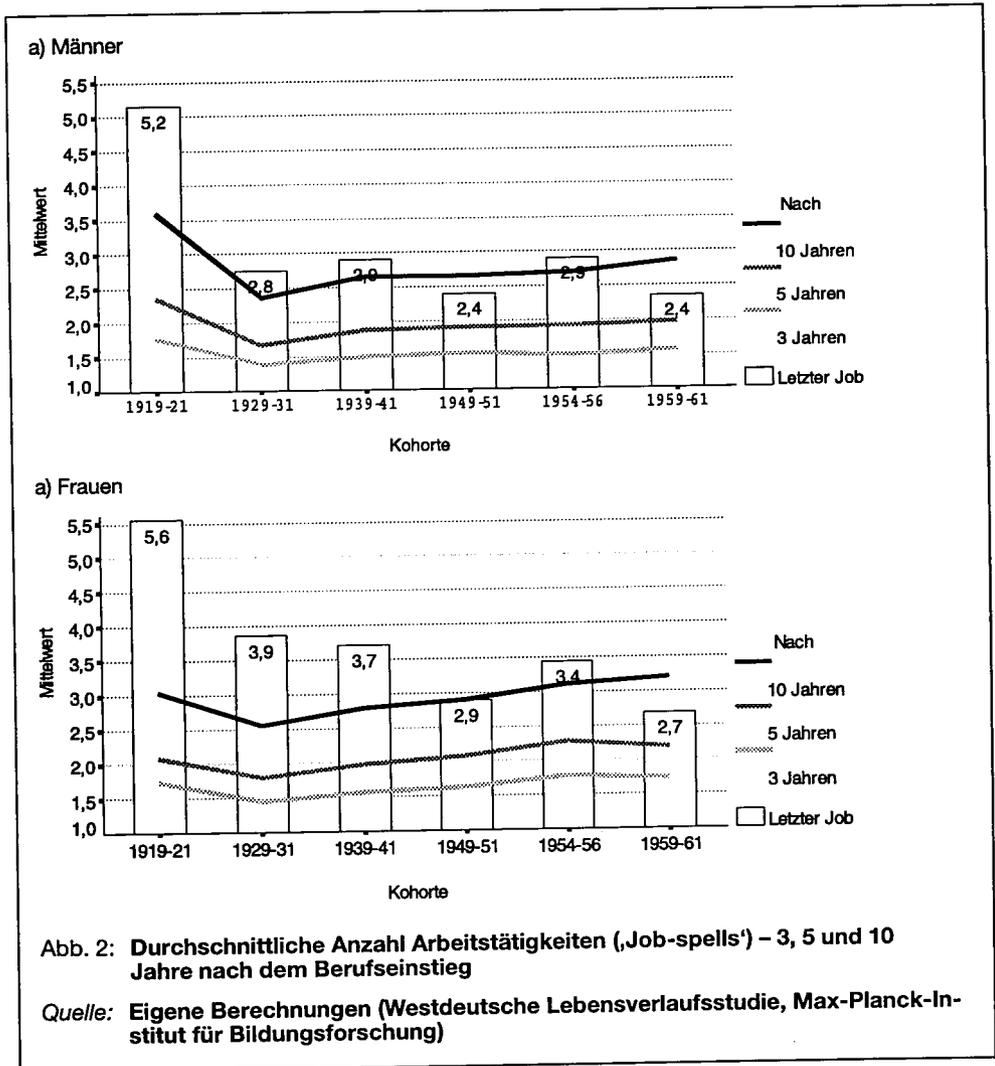
Die aufgezeigten Veränderungen beim Berufseinstieg werfen die Frage nach den Konsequenzen für die Verzahnung beruflicher Zertifikate und beruflicher Positionen auf. Zwei gegensätzliche Thesen können aufgestellt werden:

- 1) Mit den Veränderungen der Ausbildungs- und Berufsstrukturen geht eine Lockerung eines zuvor stark verberuflichten Verweisungszusammenhangs nach dem Modell des „geschlossenen“ berufsfachlichen Arbeitsmarktes (SENGENBERGER 1987) einher. Ausgehend von der Annahme, daß insbesondere im kaufmännischen und Bürobereich die berufliche Logik der Chancenzuteilung weniger stark greift, sollte die Zunahme von Angestelltenberufen eine tendenzielle Öffnung der Berufszugangsmuster zur Folge haben. Aufgrund sich verändernder beruflicher Anforderungsprofile müßten im Kohortenvergleich zudem die Tätigkeiten im gewerblichen Bereich weniger stark von spezifischen beruflichen Ausbildungen bestimmt werden.
- 2) Im Zuge der Universalisierung und Differenzierung des beruflichen Bildungssystems und mit der Zunahme des Anteils beruflich qualifizierter Berufseinsteiger wird der Zutritt zu qualifizierten beruflichen Tätigkeiten immer strenger durch berufliche Zertifikate, m.a.W. durch die Prinzipien der Verberuflichung reguliert. Auch die Zugangswege zu kaufmännischen und Büroberufen werden im Zuge ihrer Formalisierung und Zertifizierung zunehmend von „kredentialistischen“ Mustern der Chancenzuweisung erfaßt und „geschlossen“.

Welche der beiden Perspektiven empirisch zutreffender ist, soll im folgenden anhand des Zusammenhangs zwischen beruflichen Qualifikationen und beruflichen Positionen beim Berufseinstieg und zu unterschiedlichen Zeitpunkten danach (3, 5 und 10 Jahre nach dem Berufseinstieg) ausgelotet werden (4.2). Zunächst wird jedoch die Stabilität des Erwerbsverlaufs während der ersten 10 Jahre des Erwerbslebens untersucht (4.1).

4.1 *Stabilität des frühen Erwerbsverlaufs – Die Häufigkeit von Stellenwechseln*

Wie stark hat sich die Zahl der Tätigkeits- bzw. Stellenwechsel nach dem Berufseinstieg im Kohortenvergleich verändert? Wieviele verschiedene Tätigkeiten haben die Männer und Frauen der unterschiedlichen Kohorten 3, 5 und 10 Jahre nach dem Berufseinstieg ausgeübt? Abb. 2 verweist diesbezüglich auf ei-



nige charakteristische kohortenspezifische Veränderungen. Zunächst läßt sich für die Männer der Kohorte 1919–21 eine vergleichsweise hohe Anzahl an Stellenwechsellern feststellen: 5 Jahre nach dem Berufseinstieg hatten sie im Durchschnitt zwei, nach 10 Jahren drei und in ihrem gesamten Erwerbsleben schließlich knapp sechs verschiedene Tätigkeiten ausgeübt. Deutlich niedriger lag dagegen die Anzahl der Tätigkeiten zu allen Vergleichszeitpunkten in der Kohorte 1929–31. Schließlich haben von der Kohorte 1929–31 bis zur Kohorte 1954–56 die Mobilitätserfahrungen im Kohortenvergleich wieder leicht, jedoch kontinuierlich zugenommen. Sowohl drei, fünf als auch zehn Jahre nach dem Berufseinstieg ist die durchschnittliche Zahl der ausgeübten Tätigkeiten über diese vier Kohorten gestiegen. Die Männer der Kohorte 1929–31 hatten nach 10 Jahren im Durchschnitt 2,6 und die Männer der Kohorte 1954–56 3,1 ver-

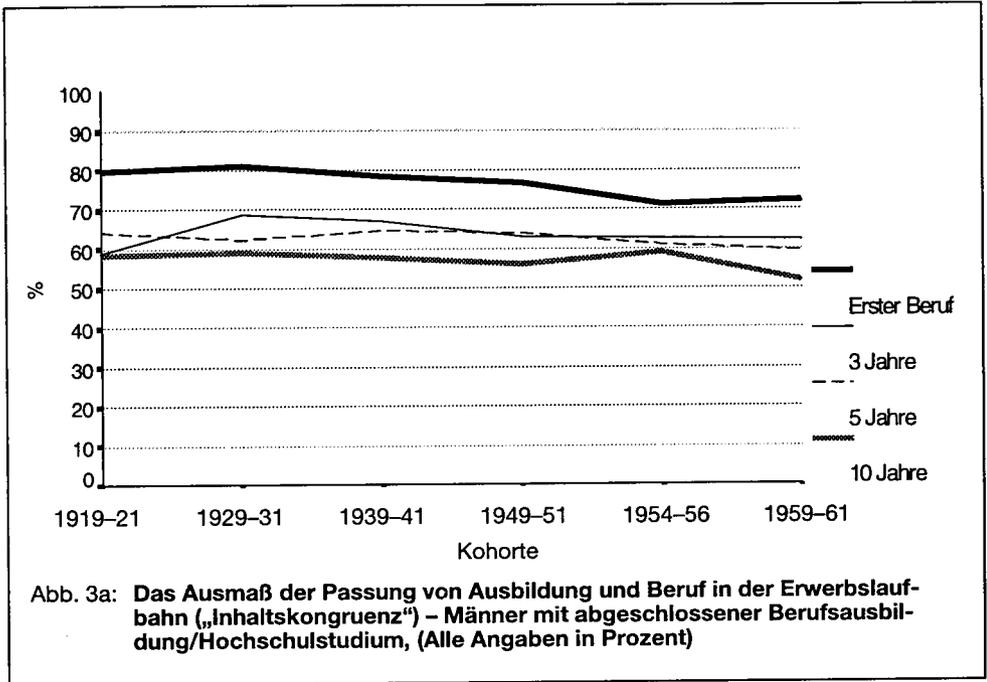
schiedene Tätigkeiten ausgeübt.¹⁴ Der abermalige Anstieg in der Kohorte 1959–61 ist hingegen wegen der hohen Selektivität der Beobachtungen zum letzteren Zeitpunkt nicht mehr aussagekräftig.¹⁵ Die Erwerbsmuster der Frauen ähneln denen der Männer dahingehend, daß auch bei ihnen eine charakteristische, dabei noch deutlicher ausgeprägte Differenz zwischen den Kohorten 1919–21 und 1929–31 besteht. Dagegen fällt bei ihnen die Zunahme der Anzahl der zu den verschiedenen Zeitpunkten unternommenen Tätigkeiten zwischen den Kohorten 1939–41 und 1954–56 geringer aus.¹⁶ Die Erwerbsmuster der – längerfristig im Arbeitsmarkt verbliebenen – Frauen haben sich insofern im Kohortenvergleich vergleichsweise geringfügig verändert.

Insgesamt zeigt Abb. 2, daß die jüngeren Kohorten ihre Arbeitsstellen (‘job-spells’) häufiger gewechselt haben (CARROLL/MAYER 1986, S. 335; MAYER/CARROLL 1987, S. 25; ALLMENDINGER 1989, S. 99 f., S. 121 f.). Vor allem für die Männer ist demnach die frühe Erwerbslaufbahn im Kohortenvergleich instabiler geworden. Weitere Befunde deuten darauf hin, daß insbesondere der Berufszugang für größere Teile der jüngeren Kohorten verstärkt den Charakter eines graduellen Übergangsprozesses statt eines einmaligen Ereignisses angenommen hat (KONIETZKA 1998, S. 126 ff.). Darüber hinaus sind die beiden jüngeren Kohorten früher und häufiger nach dem Berufseinstieg in die eine oder andere berufliche Ausbildung bzw. Fortbildung zurückgekehrt (KONIETZKA 1999a, S. 286). Welche Bedeutung haben diese Veränderungen im frühen Erwerbsverlauf jedoch für den Zusammenhang zwischen Berufschancen und Ausbildungszertifikaten? Sind sie bereits ein Indiz für eine allgemeine Destandardisierung und Entberuflichung von Erwerbsmustern? Oder sind vervielfachte Jobwechsel lediglich temporäre Ereignisse im Rahmen einer verlängerten Übergangsphase im Arbeitsmarkt, die u.a. auch vermehrte Ausbildungsanstrengungen sowie Wehrdienstzeiten einschließt?

4.2 Die inhaltliche Passung von Ausbildungsberuf und ausgeübtem Beruf

Im folgenden wird die berufsspezifische Passung, m.a.W. die „Inhaltskongruenz“ von Ausbildung und Beruf auf der Basis der 3-stelligen Internationalen Standardklassifikation der beruflichen Tätigkeiten (ISCO) von 1968 (StBA 1968) bestimmt. Dieses Vorgehen hat den Vorteil einer größtmöglichen Standardisierung und somit Vergleichbarkeit beruflicher Tätigkeitsfelder. Die ISCO-Klassifikation gibt jedoch nicht die Differenziertheit der in Deutschland anerkannten Ausbildungsberufe wieder. Systematische Probleme ergeben sich

- 14 Der t-Wert für den Mittelwertunterschied beträgt 5,37 und ist damit statistisch hoch signifikant. Gleiches gilt für die Unterschiede zwischen den Kohorten 1929–31 und 1954–56 zu den anderen hier beobachteten Zeitpunkten. So beträgt der t-Wert für die Zunahme der durchschnittlichen Anzahl „job-spells“ von 1,5 (1,8) auf 1,8 (2,3) drei (fünf) Jahre nach dem Berufseinstieg 5,49 (6,13).
- 15 Auch die Anzahl der insgesamt ausgeübten Tätigkeiten ist im Kohortenvergleich nicht sinnvoll interpretierbar, da sie in starkem Maße kohortenspezifische Unterschiede des Befragungsalters und damit der Berufserfahrung reflektiert.
- 16 Die Zunahmen der durchschnittlichen Anzahl „job-spells“ zwischen den Kohorten 1929–31 und 1954–56 von 1,7 auf 1,9 nach 5 Jahren und von 2,4 auf 2,7 nach 10 Jahren sind jedoch signifikant (t-Wert = 3,34 resp. 2,57).



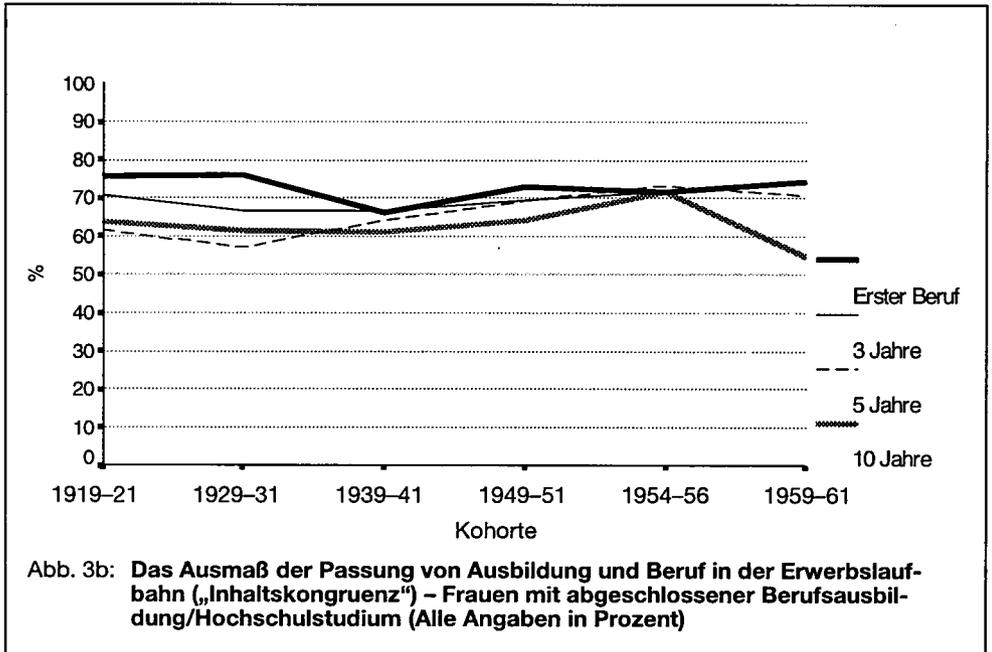
Quelle: Eigene Berechnungen (Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

insofern, als die ISCO-Kategorien nicht in jedem Fall als Grundlage einer gehaltvollen Bestimmung der Passung ausreichend erscheinen. Einerseits existiert für bestimmte berufliche Ausbildungen, vor allem Beamtenausbildungen sowie schulische Ausbildungen (wie z.B. Handelsschulen, Landwirtschaftsschulen) kein exakt der Ausbildung entsprechendes Berufsbild und damit auch kein ISCO-Code. Andererseits enthält die ISCO-Klassifikation Berufsbezeichnungen, für die in dieser Form keine Ausbildung existiert (z.B. „Hochschullehrer“ sowie Geschäftsführer, „Aufsicht“ in der Produktion). Für solche Positionen wurden spezifische zusätzliche Zuordnungsregeln der inhaltlichen Passung von Ausbildung und beruflicher Tätigkeit definiert. Ferner sind einige Ausbildungen und Berufe im Büro- und kaufmännischen Bereich in der ISCO-Klassifikation inhaltlich nur unscharf voneinander abgegrenzt. Dies betrifft insbesondere Berufsbezeichnungen im Bereich der Büroausbildungen (v.a. die ISCOs 393-399) und der kaufmännischen Berufe (421, 451, 490). Aufgrund dieser inhaltlich schwierigen Abgrenzbarkeit erscheint es notwendig, auch definitorisch einen größeren Spielraum für adäquate berufliche Tätigkeiten zuzulassen. Für die genannten Ausbildungs- und Berufsbereiche werden die Zuordnungsregeln daher, soweit wie inhaltlich notwendig und sinnvoll, erweitert.¹⁷

Abb. 3a präsentiert über alle Ausbildungsarten hinweg die Anteile der Männer, die zu verschiedenen Zeitpunkten nach dem Berufseinstieg noch im

17 Für die vollständige Prozedur der Zuordnungsregeln nach dem ISCO-Code siehe KONIETZKA (1999a, S. 343). Durch die Zuordnungsregeln hat sich der Gesamtgrad der Passung zwischen Ausbildungsberuf und ausgeübtem Beruf von 61 % auf 69 % erhöht.

Ausbildungsberuf verweilten. Sichtbar wird eine stabil hohe Kongruenz von Ausbildung und Beruf über den gesamten Untersuchungszeitraum. Im Kohortenvergleich ist es lediglich zu einer moderaten, allerdings signifikanten Verringerung von 80% auf „nur noch“ 72% in der jüngsten Kohorte gekommen (t -Wert = 2,30). Alle Kohorten zusammen betrachtet, paßte für 77% der Männer der erste Beruf inhaltlich zum Ausbildungsberuf (vgl. auch Tab. 4a). Lediglich ein knappes Viertel der Männer hat also beim Übergang in den Arbeitsmarkt den erlernten oder studierten Beruf verlassen. Der Allokationsprozeß ist dem-



Quelle: Eigene Berechnungen (Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

zufolge beim Berufszugang stark an die inhaltliche Spezifität der beruflichen Ausbildung gebunden. Das läßt darauf schließen, daß die Berufszugangswegen in noch engeren beruflichen „Korridoren“ erfolgen, als es das Modell des „qualifikatorischen Raumes“ unterstellt. Die Linien und Grenzen sozialer Schließung manifestieren sich in bedeutendem Ausmaß auf einer horizontalen Ebene im Sinne einer fachspezifischen Segmentierung.

Im Berufsverlauf sind hingegen in allen Kohorten 3 und 5 Jahre nach dem Berufseinstieg die Anteile, die noch im Ausbildungsberuf verblieben, um 10% bis 15% gefallen.¹⁸ Je nach Kohorte bewegen sich die entsprechenden Anteile zwischen 60% und unter 70%, nach Jahren liegen sie schließlich etwas unter

18 Der besonders niedrige Wert in der Kohorte 1919-21 ist offenbar auf die hohe Selektivität dieser Gruppe zurückzuführen

60%.¹⁹ Die Beobachtung, daß die Bedeutung der inhaltlichen Passung zwischen dem erlernten und dem ausgeübten Beruf im Erwerbsverlauf abnimmt, stimmt auch gut mit anderen Studien überein, die sich – wenngleich methodisch unterschiedlich akzentuiert – mit ähnlichen Fragen befaßt haben.²⁰ Wie sind die empirischen Ausmaße der Tätigkeit in einem zur Ausbildung passenden Beruf jedoch zu bewerten? BÜCHTEMANN/SCHUPP/SOLOFF (1994, S. 130) sehen in ihren Untersuchungen der ersten 12 Jahre nach der Ausbildung eine „relative gute Übereinstimmung“ zwischen Qualifikationen in Tätigkeiten im Arbeitsmarkt und betonen, „most changes, indeed, occur within the occupational field one was trained in“. WITTE/KALLEBERG (1995, S. 311) gelangen dagegen auf der gleichen Datenbasis zu dem Schluß, „a good fit is primarily an early career phenomenon“. Offenbar hängt die Einschätzung stark vom konkreten Kontext und dem Vergleichskriterium der jeweiligen Untersuchung ab. So ziehen BÜCHTEMANN/SCHUPP/SOLOFF ihre Schlußfolgerungen einer insgesamt „guten“ Passung zwischen Ausbildung und Beruf aus einem Vergleich deutscher mit amerikanischen Schulabgängern, wohingegen WITTE/KALLEBERG in erster Linie unterschiedliche Ausbildungsarten miteinander vergleichen. Es handelt sich hier letztlich um die unergiebigste Frage danach, ob das Glas „halb voll“ oder „halb leer“ ist. Im langfristigen Kohortenvergleich sind allerdings die über die Kohorten hinweg überaus stabilen Anteile, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten noch im Ausbildungsberuf beschäftigt sind, hervorzuheben. V.a. 5 und 10 Jahre nach dem Berufseinstieg sind über die Kohorten hinweg bemerkenswert wenig Veränderungen in der Inhaltkongruenz des Berufs feststellbar. Nur beim Berufseinstieg und nach 3 Jahren hat sich über die Kohorten eine leichte Abnahme abgezeichnet. Die Entwicklung der inhaltlichen Übereinstimmung von Ausbildung und Beruf weist insgesamt während der ersten 10 Jahre nach dem Berufseinstieg keine sich über einen längeren historischen Zeitraum erstreckende Tendenz einer Entberuflichung auf. Soweit lassen sich auch keine Indizien dafür finden, daß beispielsweise beschleunigte technologische Veränderungen und gewandelte Qualifikationsanforderungen die berufsspezifischen Qualifikationen von Arbeitnehmern zunehmend entwertet und in der Folge auch die kohortenspezifischen Erwerbsmuster immer frühzeitiger von berufsspezifischen Inhalten gelöst haben.

19 In den drei älteren Kohorten, die beim Interviewzeitpunkt in der Regel auf eine längere als nur 10jährige Erwerbsphase zurückblicken konnten, weist der letzte Beruf noch einmal niedrigere Anteile an Inhaltkongruenz auf (hier nicht dargestellt). Dies läßt darauf schließen, daß sich der Prozeß der Ablösung vom Ausbildungsberuf auch in der späteren Berufsphase weiter fortsetzt. Ein „Sockelmaß“ für die Inhaltkongruenz von Ausbildung und Beruf im späteren Berufsverlauf scheint sich in der Nähe der 50 %-Marke einzupendeln. Der Rückgang in der Kohorte 1959–61 ist dagegen ein Effekt der hohen Selektivität der Teilpopulation, deren Berufseinstieg beim Interviewzeitpunkt bereits 10 Jahre zurücklag.

20 So stellen BÜCHTEMANN/SCHUPP/SOLOFF (1994, S. 130) auf der Basis des SOEP für die Absolventen des dualen Systems (Männer und Frauen) fest, daß nach 5 Jahren noch 68 % und nach 12 Jahren noch 60 % im (subjektiv) inhaltlich zur Ausbildung passenden Beruf beschäftigt waren. SZYDLIK (1996, S. 302) stellt für das Jahr 1993 (SOEP) einen mit steigendem Lebensalter abnehmenden Anteil an Männern (und Frauen) fest, der über eine (subjektive) Übereinstimmung zwischen dem erlernten und dem ausgeübten Beruf berichtet. WITTE/KALLEBERG (1995, S. 307) finden heraus, daß die Übergangsrate in eine Beschäftigung, die inhaltlich zum Ausbildungsberuf paßt, am höchsten beim Übergang von der Berufsausbildung in den Beruf ist (SOEP, Zeitraum 1984–1990).

Die Entwicklung der Inhaltkongruenz von Ausbildungsberuf und ausgeübtem Beruf in den Berufsverläufen der Frauen wird durch vollkommen andere Muster geprägt (Abb. 3b). Wenn sich bei den Männern beim Berufseinstieg über die Kohorten hinweg ein moderater Rückgang (von 80% auf 72%) zeigt, so ist bei den Frauen zwischen den Kohorten 1919–21 und 1959–61 – abgesehen vom Ausreißer der Kohorte 1939–41 – keine nennenswerte Veränderung festzustellen (t -Wert = 0,46). Zumindest seit der Kohorte 1939–41 sind zudem die Unterschiede zwischen dem ersten Beruf und den späteren Zeitpunkten des Erwerbslebens sehr gering geworden. Allerdings hat der Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsberuf und der ausgeübten Tätigkeit in den jüngeren Kohorten in der Tendenz leicht zugenommen, was auf eine gewisse Stabilisierung der Verberuflichung des Erwerbsverlaufs hindeutet. Der ungewöhnlich niedrige Wert in der jüngsten Kohorte 10 Jahre nach dem Berufseinstieg ist aufgrund der hohen Selektivität der beobachteten Teilgruppe nicht überzubewerten. Insgesamt läßt die außerordentlich geringe Veränderung der Verknüpfung von Ausbildung und Beruf im Erwerbsverlauf auf einen Mangel individueller beruflicher Mobilität schließen. Die Stabilität der Inhaltkongruenz ist auch deshalb bemerkenswert, weil der kohortenspezifische Grad der Ausbildungsintegration bei den Frauen zwischen den Kohorten 1929–31 und 1954–56 von 30% auf 77% stark zugenommen hat und insofern das Durchschlagen von Kompositionseffekten auf das beobachtete Ausmaß der Inhaltkongruenz überaus plausibel gewesen wären (vgl. Tab. 3).

Bei Männern und Frauen sind unter dem Strich sehr verschiedene Entwicklungsmuster des Zusammenhangs von Ausbildungsberuf und ausgeübter Tätigkeit festzustellen. Die für den Modus der Zuweisung von Berufschancen letzten Endes entscheidende Frage betrifft jedoch weniger die Veränderungen von Prozentanteilen der Inhaltkongruenz im Erwerbsverlauf, sondern Veränderungen in der Verberuflichung des Zugangs zu adäquaten Stellungen.

4.3 Die Bedeutung der inhaltlichen Passung von Ausbildung und Beruf für individuelle Berufschancen

Der letzte Abschnitt zeigt, daß der Arbeitsmarktzugang, vor allem der Männer, stark verberuflichte Züge getragen hat, die Inhaltkongruenz im Berufsverlauf sich jedoch deutlich vermindert hat. Diese Entwicklung scheint zugleich auf eine im Laufe des Erwerbslebens abnehmende Bedeutung des Prinzips der Schließung von Berufschancen nach dem spezifischen Inhalt des Ausbildungszertifikats hinzuweisen. Im folgenden soll daher untersucht werden, ob die fachspezifische Dimension des Ausbildungszertifikats mit fortschreitendem zeitlichen Abstand zum Berufseinstieg tatsächlich ihre Bedeutung für die Statusplatzierung zunehmend verliert.²¹ In den folgenden Analysen

21 Als *statusadäquat* werden im folgenden für Absolventen einer betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung mittlere qualifizierte berufliche Stellungen und für Hochschulabsolventen hochqualifizierte Stellungen definiert. Für Hochschulabsolventen hat Nichtadäquanz entsprechend die Bedeutung einer unterwertigen Platzierung. Für Absolventen einer nichtakademischen Berufsausbildung kann Nichtadäquanz dagegen prinzipiell auf eine unter- oder auch überqualifizierte berufliche Stellung verweisen.

Tab. 4a: Die Bedeutung der Inhaltkongruenz für die Statusplatzierung – Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung/Hochschulstudium (alle Kohorten; Zeilenprozente)

Zeitpunkt	Im Ausbildungsberuf?	Männer Berufliche Stellung					Frauen Berufliche Stellung				
		niedriger	ad-äquat	höher	%	N	niedriger	ad-äquat	Höher	%	N
Erster Beruf	ja	13	86	2	77	1367	35	62	4	74	969
	nein	43	53	5	23	413	56	39	4	26	343
	Gesamt	20	78	2	100	1780	40	56	4	100	1312
3 Jahre	ja	13	84	4	66	889	31	64	5	72	771
	nein	36	57	7	34	462	48	45	7	28	299
	Gesamt	21	75	5	100	1351	36	58	6	100	1070
5 Jahre	ja	13	83	4	63	883	27	67	7	70	654
	nein	39	52	9	37	511	46	44	11	30	277
	Gesamt	23	71	6	100	1394	32	60	8	100	931
10 Jahre	ja	12	79	9	59	800	27	65	7	68	339
	nein	38	52	10	41	566	50	38	11	32	159
	Gesamt	23	68	9	100	1366	35	57	9	100	498

Quelle: Eigene Berechnungen (Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

wird auf eine kohortenspezifische Untersuchung verzichtet und lediglich das Grundmuster der diesbezüglichen Zusammenhänge untersucht. Dies erscheint zulässig, da sich die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Beruf zu den späteren Zeitpunkten im Berufsverlauf über die Kohorten hinweg nur in geringem Maße verändert haben.

Tab. 4a zeigt zunächst, daß hinter der allmählichen Lockerung der Verbindung von Zertifikat und Arbeitsmarktchancen im Erwerbsverlauf zunehmend Verbesserungen in den beruflichen Stellungen stehen. Aufstiege in eine über dem Ausbildungsniveau liegende berufliche Stellung steigen von nur 2% beim Berufseinstieg auf 9% nach 10 Jahren. Zugleich nimmt der Anteil unterwertiger Beschäftigung im Berufsverlauf nur geringfügig von 20% auf 23% zu. Daraus läßt sich bereits schließen, daß die Schutzwirkung des Ausbildungszertifikats über das ganze Erwerbsleben hinweg in hohem Ausmaß anhält. Dies führt zu der Frage, ob die Abnahme der inhaltlichen Übereinstimmung zwischen dem Ausbildungsberuf und der beruflichen Tätigkeit (über alle Kohorten von 77% auf 59% nach 10 Jahren) auch impliziert, daß der berufsspezifische Faktor sein zentrale Vermittlungsfunktion für den Zugang zu adäquaten Berufspositionen zunehmend verliert. Der Tabelle zufolge erreicht beim Übergang in das Beschäftigungssystem die große Mehrheit von 86% der Männer beim Verbleib im Ausbildungsberuf zugleich eine angemessene berufliche Stellung. Bei einem Verlassen des Ausbildungsberufs sinkt dieser Anteil dagegen auf 53%. Die Differenzierung der Statusplatzierung nach dem Kriterium der Inhaltkongruenz

zeigt darüber hinaus, daß individuelle Arbeitsmarktchancen auch zu späteren Zeitpunkten des Erwerbslebens nicht weniger von der inhaltlichen Passung von Ausbildung und Beruf abhängen. So schützt die Tätigkeit in einem der Ausbildung entsprechenden Beruf 10 Jahre nach dem Berufseinstieg in der gleichen Weise vor beruflichen Abstiegen (12% Abstiege). Dagegen bedeutet ein Wechsel aus dem erlernten (oder studierten) Beruf immer noch weitaus häufiger einen Abstieg auf eine nichtadäquate Stelle (38% Abstiege). In diesem Sinne nimmt die Bedeutung des Ausbildungsberufs nur wenig ab.

Bei den Frauen lassen sich ähnliche relative Unterschiede wie bei den Männern feststellen, jedoch auf einem niedrigeren Niveau: 62% der Frauen mit, aber nur 39% der Frauen ohne eine inhaltliche Übereinstimmung von Ausbildung und Beruf erreichen beim Berufseinstieg zugleich eine adäquate berufliche Stellung. Außerdem ändert sich bei den Frauen im weiteren Berufsverlauf die Bedeutung der Inhaltkongruenz für individuelle Berufschancen nur schwach. Die zentralen Merkmale der Verteilung der Berufschancen von Frauen treffen in geradezu verblüffender Weise auf den 10 Jahre nach dem Berufseinstieg ausgeübten Beruf genauso zu wie auf den ersten Beruf. So hatten zu diesem Zeitpunkt 65% der im Ausbildungsberuf Tätigen zugleich eine statusadäquate berufliche Stellung.²² Den Frauen garantiert demnach auch eine Inhaltkongruenz zwischen Ausbildung und Beruf langfristig nur eine knappe Zwei-Drittel-Chance einer statusadäquaten Beschäftigung. Frauen haben insofern selbst bei einem Verbleib im Ausbildungsberuf relativ schlechte Chancen einer adäquaten beruflichen Platzierung, und ein Wechsel aus dem Ausbildungsberuf hat abermals einen negativen Einfluß auf die Statusplatzierung. Allein die Zugangschance zu einer über dem Ausbildungsniveau liegenden Tätigkeit steigt unabhängig von der Inhaltkongruenz im Verlauf der ersten 10 Jahre nach dem Berufseinstieg von 4% auf 9% an. Für die Frauen stellt somit eine nur mäßig ausgeprägte Verberuflichung der Chancenzuweisung nicht bloß ein temporäres Phänomen unmittelbar an der zweiten Schwelle dar, sondern eher den Startpunkt einer andauernden Benachteiligung. Ein Ausbildungszertifikat ermöglicht ihnen zu keinem Zeitpunkt in gleichem Umfang wie den Männern den Zugang zu statusadäquaten oder zu inhaltlich passenden Berufen. In diesem Sinne bestätigt sich auch die These, daß die „Prägung des späteren Berufs- und Klassenverlaufs durch Berufswahl- und Berufseinstiegsprozesse bei den Frauen besonders stark ist, da Frauen Benachteiligungen weit weniger als Männer durch Karriere- und Aufstiegsprozesse kompensieren können“ (BLOSSFELD 1990, S. 129 f.).

4.4 Die Berufschancen der Absolvent(inn)en des dualen Systems

Im folgenden soll untersucht werden, ob die bislang gefundenen Strukturmuster auch für die Arbeitsmarkterfahrungen der Männer und Frauen mit einer

22 Auch ein t-Test der Differenz der Anteile mit einer statusadäquaten Stellung beim Berufseinstieg und 10 Jahre später für diejenigen Frauen, die jeweils im erlernten Beruf tätig sind, zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Zeitpunkten (hier: $n = 264$, $t\text{-Wert} = 1,31$). Freilich schließt ein solcher Test nur diejenigen Personen ein, für die zu beiden Zeitpunkten Meßwerte vorliegen.

Tab. 4b: Die Bedeutung der Inhaltsgkongruenz für die Statusplatzierung – Absolventen des dualen Systems (alle Kohorten; Zeilenprozente)

Zeitpunkt	Im Ausbildungsberuf?	Männer davon: berufliche Stellung ist					Frauen davon: berufliche Stellung ist				
		%	niedriger	ad-äquat	höher	N	%	niedriger	ad-äquat	höher	N
Gewerbliche Lehre											
Erster Beruf	ja	82	3	96	1	997	80	27	70	3	234
	nein	18	33	63	4	221	20	60	39	2	57
3 Jahre	Ja	67	4	95	1	598	75	31	66	4	170
	Nein	34	38	59	4	301	25	54	39	7	56
5 Jahre	Ja	62	3	96	2	568	71	26	69	6	141
	Nein	38	41	54	5	346	29	60	36	3	58
10 Jahre	Ja	54	2	94	4	448	64	23	74	3	62
	Nein	46	42	54	5	376	36	63	23	14	35
Kaufmännische Lehre											
Erster Beruf	Ja	61	18	74	8	162	71	40	54	6	414
	Nein	40	50	43	8	106	29	53	42	5	167
3 Jahre	Ja	58	10	75	15	125	69	33	60	7	340
	Nein	42	26	61	14	89	31	49	44	8	154
5 Jahre	Ja	57	9	72	19	128	66	26	65	9	270
	Nein	43	31	50	20	95	34	43	45	11	141
10 Jahre	Ja	54	9	63	28	100	64	25	64	11	131
	Nein	46	26	46	28	85	36	49	44	7	75

Quelle: Eigene Berechnungen (Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

Ausbildung im dualen System Gültigkeit haben. Wie Tab. 4b zeigt, existieren zwischen den einzelnen Ausbildungsarten deutliche Unterschiede. Bei den Männern weisen die Absolventen einer gewerblichen Lehre beim Berufseinstieg einen weit höheren Grad der Übereinstimmung zwischen Ausbildungsberuf und ausgeübtem Beruf auf (82%) als diejenigen, die eine kaufmännische Lehre abgeschlossen haben (61%).²³ Für die männlichen Absolventen einer gewerblichen Lehre ist überdies das Risiko, nach der Berufsausbildung nicht statusadäquat, d.h. in einer an- oder ungelerten Position beschäftigt zu sein, mehr oder weniger exklusiv an den Umstand gekoppelt, den erlernten Beruf verlassen zu haben. Ein Austritt aus dem erlernten Beruf ist für ein Drittel von

23 Fachhochschul- und Universitätsabsolventen landen hingegen zusammengefaßt zu 73 % in den Berufen, die auch ihrem Studienfach entsprechen.

ihnen mit einem Abstieg auf eine un- oder angelernte berufliche Stellung verbunden. Nur für eine zu vernachlässigende Minderheit von 4% bedeutet ein solcher einen Aufstieg in der Hierarchie der beruflichen Positionen. Zu den späteren Beobachtungszeitpunkten steigt der Anteil unterwertig platzierter Personen sogar auf bis zu 42%. Die Zugangschancen von Absolventen gewerblicher Lehren zu qualifizierten Beschäftigungen differieren demnach weit über den Berufseinstieg hinaus sehr stark in Abhängigkeit von der Frage einer Tätigkeit innerhalb des erlernten Berufs. Für Frauen mit gewerblicher Lehre gilt im Grundsatz das gleiche Prinzip der beruflichen Chancenzuteilung – allerdings auf einem ungünstigeren Niveau. Zwar gelingt vier Fünftel von ihnen ein Berufseinstieg im erlernten Beruf. Zu späteren Zeitpunkten liegen die Anteile mit Verbleib im Ausbildungsberuf sogar deutlich höher als bei den Männern. Jedoch können nur jeweils zwei Drittel bis drei Viertel der Frauen im Lauf der ersten 10 Jahre nach dem Berufseinstieg bei einer inhaltkongruenten Beschäftigung zugleich eine adäquate, d.h. qualifizierte Position im Arbeitsmarkt erreichen. Einen Berufswechsel an der zweiten Schwelle müssen sogar 60% mit einem Abstieg „bezahlen“. Diese Relationen bleiben auch zu den späteren Zeitpunkten bestehen.

Bei den Männern mit einem kaufmännischen Lehrabschluss kann beim Berufseinstieg ebenfalls ein starker Einfluß der inhaltlichen Passung von Ausbildung und Beruf auf die Arbeitsmarktchancen festgestellt werden. Im Lauf des Erwerbslebens gelingt es ihnen dann, unabhängig von der Frage der inhaltlichen Passung von Ausbildung und Beruf, in beträchtlichem Umfang (28%) in höhere (Angestellten-)Positionen aufzusteigen. Die Anteile der nichtadäquat Plazierten zeigen jedoch, daß ein Wechsel des Berufsfeldes auch zu späteren Zeitpunkten ein stark erhöhtes Risiko des beruflichen Abstiegs mit sich bringt. Schwächer ausgeprägt ist die Relevanz des Inhalts des Ausbildungsberufs dagegen bei Frauen mit kaufmännischer Lehre. Selbst bei einem Verbleib im Berufsfeld der Ausbildung müssen sie überdurchschnittlich häufig mit unqualifizierten Tätigkeiten vorliebnehmen. Vor dem Hintergrund, daß der Abschluß einer kaufmännischen Berufsausbildung ihnen in vielen Fällen keinen Zugang zu qualifizierten beruflichen Stellungen eröffnet, scheint die Tatsache, ob Ausbildungsberuf und berufliche Tätigkeit zueinander „passen“, wenn nicht unerheblich, so doch von zweitrangiger Bedeutung. Dies führt zu dem Schluß, daß die typischen weiblichen Berufe nur bedingt von berufsspezifischen Segmentierungsmustern bestimmt werden. Allerdings sind Frauen, die längerfristig im Arbeitsmarkt verbleiben, in höherem Ausmaß statusadäquat beschäftigt. Ob dies aus beruflichen Aufstiegsprozessen im individuellen Erwerbsverlauf oder aus der zunehmenden Selektivität der erwerbstätigen Frauen – mithin Kompositionseffekten – resultiert, muß an dieser Stelle offenbleiben. Die bekannte Tatsache, daß besser qualifizierte Frauen weniger häufig und kürzer ihr Erwerbsleben unterbrechen (LAUTERBACH 1994), spricht eher für die zweite Variante. Ungeachtet der Selektivitätsfrage impliziert jedoch der Verbleib im Ausbildungsberuf auch bei den Frauen in der Regel langfristig ein verringertes Risiko einer nichtadäquaten Beschäftigung.

Insgesamt zeigen die genannten Befunde, daß – mit gewissen Einschränkungen der kaufmännischen Berufe – die inhaltliche Passung von Ausbildung und Beruf einen starken Einfluß auf die Platzierung im Hierarchiegefüge der beruf-

lichen Positionen hat. Das Verlassen des Ausbildungsberufs erhöht das Risiko beträchtlich, in eine nichtadäquate Stellung abzusacken. Dies läßt den Schluß zu, daß berufsunspezifischen, allgemeinen Qualifikationselementen nicht die Bedeutung zukommt, die ihnen häufig beigemessen wird. Vielmehr haben sich die Allokationsmechanismen im Arbeitsmarkt über den Berufseinstieg hinaus als überraschend stark berufsgebunden erwiesen.

5. Resümee

(1) Ziel dieses Beitrags war es, einen *langfristigen Vergleich* der Ausbildungs- und Berufserfahrungen von Geburtskohorten in der Bundesrepublik Deutschland zu unternehmen. Insbesondere sollte ein genauerer Einblick in die Muster der beruflichen Ausbildungsbeteiligung sowie der Verknüpfung von Ausbildung und Beruf im Arbeitsmarkt gewonnen werden. Wie sich herausgestellt hat, hat sich im Kohortenvergleich die Anzahl erworbener beruflicher Abschlüsse nur wenig verändert. Bis in die jüngste Kohorte hinein ist nur eine kleine Minderheit mit mehr als einem Berufsausbildungsabschluß in den ersten Beruf eingetreten. Doppelte und zusätzliche Qualifikationen, die in den 90er Jahren verstärkt diskutiert worden sind (BÜCHEL/HELBERGER 1995, S. 36 ff.), hatten für die Ausbildungsverläufe der Kohorte 1959–61 noch keine besondere Bedeutung. Dieser Tatbestand geht mit einer beträchtlichen Zunahme der Ausbildungsepisoden pro Person einher. In den beiden jüngsten Kohorten ist es zu einer Vermehrung von Warteschleifen im Ausbildungssystem sowie von Ausbildungsabbrüchen gekommen. Die im Kohortenvergleich deutlich verbesserte Ausbildungsintegration hat daher nicht zu einer Homogenisierung, sondern zu einer Vervielfältigung der Ausbildungsmuster im Übergang von der Schule in den Beruf geführt. Die Grundstruktur der Ausbildungsintegration hat sich von den zwei Zuständen der Integration und Nicht-Integration zunehmend zu einem abgestuften Prozeß verwandelt, d.h. in der Kohortenfolge sukzessive von einer primären Differenz zwischen Personen mit vs. ohne Ausbildung hin zu eher graduellen Differenzen nach Art und Umfang der Ausbildungspartizipation verschoben. Damit kann der beim Berufseinstieg erzielte (höchste) Abschluß der beruflichen (und schulischen) Bildung immer weniger über die lebensverlaufsspezifische Dramaturgie des Erwerbs beruflicher Qualifikationen in der Übergangsphase zwischen Schule und Beruf Auskunft geben. Wenn ein Viertel der beiden jüngsten Kohorten zwei oder mehr Ausbildungsepisoden vor dem Berufseinstieg absolviert hat, verliert außerdem das Zwei-Schwellen-Modell des Übergangs in den Beruf zunehmend an Wirklichkeitsgehalt.

(2) In den jüngeren Kohorten wurde in gewissem Ausmaß eine zunehmende Unregelmäßigkeit der Erwerbslaufbahn aufgedeckt. Insbesondere für Männer ist die frühe Erwerbslaufbahn instabiler geworden. Bei ihnen konnte in den ersten Jahren nach dem Berufseinstieg eine Zunahme von Tätigkeitswechseln nachgewiesen werden. Die Veränderungen haben nicht zuletzt die Frage provoziert, ob schnellere Jobwechsel eher temporäre Ereignisse im Zusammenhang mit verlängerten Jobsuchphasen, vermehrten Ausbildungsanstrengungen

sowie Wehrdienstzeiten in einer begrenzten Phase nach dem Einstieg in das Erwerbsleben sind oder mit ihnen zugleich Tendenzen einer Auflösung der Verknüpfung von Ausbildungsabschlüssen und Berufswegen einhergehen. In einem weiteren Schritt wurde daher die Frage der inhaltlichen Übereinstimmung von Ausbildung und Beruf untersucht. Dabei ist zunächst eine prägnante berufsspezifische Kanalisierung des Arbeitsmarktzuganges erkennbar geworden. In diesem Sinne war eine starke *Verberuflichung* von Ausbildung und Beschäftigung zu konstatieren, die auch in der Kohortenfolge nicht merklich abgenommen hat. Im Erwerbsverlauf hat sich dagegen vor allem bei den Männern das Ausmaß der Beschäftigung in dem zur Ausbildung passenden Beruf sichtbar verringert. Man kann grundsätzlich darüber streiten, ob die Abnahme der Inhaltskongruenz eher stärker oder schwächer ausgeprägt war. Allerdings hat sich der Zusammenhang vom Ausbildung und Beruf im Kohortenvergleich kaum verändert. Im Gegenteil nach 5 oder 10 Jahren lagen im Arbeitsmarkt die Anteile mit Inhaltskongruenz mehr oder weniger über alle Kohorten auf einem sehr ähnlichen Niveau. Dies gilt auch für die beiden jüngsten Kohorten, deren Erwerbsverläufe im wesentlichen in die 80er Jahre fielen. Ein Trend der Auflösung des Zusammenhangs zwischen dem jeweils erlernten – oder studierten – und dem ausgeübten Beruf war über die hier untersuchten 6 Kohorten nicht feststellbar. Zumindest für die hier untersuchten Kohorten muß damit die These der zunehmenden Entberuflichung der Arbeit zurückgewiesen werden. Die Befunde legen vielmehr nahe, daß, unabhängig von den Veränderungen in den Ausbildungs- und Berufsstrukturen, der Mechanismus der berufsspezifischen Schließung des Arbeitsmarktzuganges seine Bedeutung über einen Zeitraum von mehr als 4 Jahrzehnten aufrecht erhalten hat. Dies ist durchaus überraschend, da – wie zuvor deutlich wurde – bei den Männern die ersten Jahre nach dem Berufseinstieg in den jüngeren Kohorten zunehmend von Stellenwechseln geprägt wurden. Solche Veränderungen haben jedoch keine Auswirkungen auf die Verknüpfung von Ausbildung und Beruf gehabt. Von einem Ende des „Lebensberufs“ kann daher in seiner üblichen Bedeutung keine Rede sein.

Die Situation der Frauen hat sich nach dem Berufseinstieg weit weniger als die der Männer verändert. Sowohl auf der Ebene der Gesamtkohorte als auch bei den Absolventinnen des dualen Systems war im weiteren Berufsverlauf ein geringerer Rückgang des inhaltlichen Zusammenhangs von Ausbildungsberuf und ausgeübtem Beruf als bei den Männern festzustellen. Diese „Stabilität“ bedeutete für die Frauen effektiv eine Zementierung der schon beim Übergang in den Arbeitsmarkt vergleichsweise ungünstigen Relationen zwischen Ausbildung und Beruf. Insbesondere der anhaltend hohe Anteil unterwertig platzierter Frauen hat dabei auf einen für die Frauen generell charakteristischen „Mangel an Karrierechancen“ (MAYER 1991, S. 73) verwiesen. Die kohortenspezifischen Betrachtungen haben überdies nahegelegt, daß sich an diesem Zustand auch in den beiden jüngsten Kohorten wenig geändert hat. Eine zentrale Erkenntnis der Untersuchungen besteht mithin darin, daß trotz der massiven Zunahme der Ausbildungs- und Berufsbeteiligung von Frauen in allen Kohorten die Ausbildungs- und Erwerbsmuster grundlegend geschlechtsspezifisch verschieden geblieben sind.

(3) Die Verberuflichung der *Arbeitsmarktchancen* – verstanden als berufliche Statuszuweisung in Abhängigkeit von berufsspezifischen Ausbildungszertifikaten – hat sich in den untersuchten Kohorten nicht als ein spezifisches und kurzfristiges Phänomen des ersten Berufs erwiesen, das vorrangig auf den Übergang von der Lehre in den Beruf innerhalb des gleichen Betriebs zurückgeführt werden könnte. Ein Verlassen des Ausbildungsberufs implizierte vielmehr auch zu späteren Zeitpunkten des Erwerbslebens eine geringere Chance, den Berufsstatus zu halten bzw. ein stark vergrößertes Risiko des Abstiegs. Die inhaltliche Dimension des Berufs hatte grundsätzlich sowohl im gewerblichen als auch im kaufmännischen Ausbildungsbereich einen merklichen Einfluß auf die Berufschancen. Unterschiede bestanden darin, daß die gewerblich Ausgebildeten seltener in Positionen unterhalb ihres Ausbildungsniveaus beschäftigt waren. Im kaufmännischen Ausbildungsbereich existierten am Berufsprinzip orientierte Zuordnungsmuster zwischen Ausbildung und Beschäftigung dagegen in geringerem Maß. Für diese scheinen allgemeine Qualifikationen eine größere Bedeutung zu haben – allerdings sichert eine kaufmännische Berufsausbildung generell seltener den Zugang zu einer statusadäquaten Beschäftigung. Außerdem lassen sich im kaufmännischen Ausbildungsbereich aus systematischen sowie methodischen Gründen nicht die gleichen strengen Maßstäbe an eine Übereinstimmung von Ausbildung und Beruf anlegen. Die Grenzen zwischen den einzelnen Berufen sind hier weitaus unschärfer. Wie sich gezeigt hat, haben die Absolventen einer kaufmännischen Lehre dennoch nicht häufiger einen „passenden“ Beruf ausgeübt. Das Gegenteil ist der Fall: Trotz – oder wegen – der hochgradigen Differenzierung der Berufe waren im gewerblichen Bereich die relativ engsten Beziehungen zwischen Ausbildungsberuf und beruflicher Tätigkeit zu erkennen. Dies ist zugleich ein Hinweis darauf, daß allgemeine Qualifikationen nur bedingt in der Lage sind, berufsspezifische Fertigkeiten zu kompensieren.

Unter dem Strich hat sich der Verbleib im erlernten Beruf als der beste Garant gegen einen beruflichen Abstieg erwiesen. Diese Beobachtung sollte zwar nicht dazu verleiten, „Inhaltskongruenz“ zum alleinigen Kriterium für eine Bestimmung einer erfolgreichen Berufsintegration zu machen. Denn über alle Kohorten hinweg waren auch über 60% derjenigen, die ihren Ausbildungsberuf verlassen haben, auf einem ausbildungsadäquaten oder gar höherem Niveau plaziert. Wie sich gezeigt hat, verbessern sich jedoch die Zugangschancen zu einer statusadäquaten Beschäftigung – insbesondere bei den Männern – beträchtlich durch eine inhaltliche Kontinuität zwischen dem Ausbildungsberuf und der beruflichen Tätigkeit. Dagegen erhöht ein Wechsel in einen anderen Beruf in der Regel weit über die zweite Schwelle des Berufszugangs das Risiko, in eine statusinadäquate Beschäftigung abzusinken. Diese jeweils für die gesamte Kohorte und die Absolventen des dualen Systems festgestellten Differenzen in den Berufschancen nach dem Kriterium einer inhaltlichen Passung von Ausbildung und Beruf rechtfertigen es, eine ausgeprägte Verberuflichung der Arbeitsmarktchancen in Deutschland zu konstatieren. In den Begriffen sozialer Schließung (PARKIN 1983, KRECKEL 1992, S. 192 f.) deutet dies auf das Wirken eines Mechanismus *horizontaler Schließung* nach berufsspezifischen Ausbildungszertifikaten. Die Verberuflichung der Arbeit stellt dementsprechend ein zentrales Element der Allokation von Personen im deutschen Arbeitsmarkt dar.

Literatur

- AG BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1994.
- ALLMENDINGER, J.: Career Mobility Dynamics. A comparative analysis of the United States, Norway and West Germany. Berlin 1989.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BERGER, P.A.: Individualisierung. Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt. Opladen 1996.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Berufsbildungsbericht. Bad Honnef 1992.
- BLOSSFELD, H.-P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Frankfurt a.M. 1989.
- DERS.: Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. In: K.U. MAYER: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Opladen 1990, S. 118–145.
- DERS.: Different Systems of Vocational Training and Transition from School to Career. The German Dual System in Cross-national Comparison. In: CEDEFOP (Hrsg.): The Determinants of Transitions in Youth. Papers from the conference organized by the ESF Network on Transitions in Youth, CEDEFOP and GRET (Barcelona) 1993. Berlin 1994, S. 26–36.
- BLOSSFELD, H.-P./MAYER, K.U.: Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentierungstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (1988), S. 262–283.
- BRÜCKNER, E.: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1919–21. Teile I–V. Berlin 1993.
- BRÜCKNER, H./MAYER, K.U.: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1954–56 und 1959–61. Teile I–III. Berlin 1995.
- BUCHMANN, M.: Die Dynamik von Standardisierung und Individualisierung im Lebenslauf – Der Übertritt ins Erwachsenenalter im sozialen Wandel fortgeschrittener Industriegesellschaften. In: A. WEYMANN (Hrsg.): Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne. Stuttgart 1989, S. 90–104.
- BÜCHEL, F./HELBERGER, C.: Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28 (1995), S. 32–42.
- BÜCHTEMANN, C.F./SCHUPP, J./SOLOFF, D.J.: From School to Work: Patterns in Germany and the United States. In: J. SCHWARZE/F. BUTTLER/G. WAGNER (Hrsg.): Labour Market Dynamics in Present Day Germany. Frankfurt a.M. 1994, S. 112–141.
- CARROLL, G.R./MAYER, K.U.: Job-shift patterns in the Federal Republic of Germany: the effects of social class, industrial sector, and organizational size. In: American Sociological Review 51 (1986), S. 323–341.
- DAVIDS, S.: Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung in den alten und neuen Bundesländern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 2, S. 11–17.
- DREXEL, I.: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich. Frankfurt a.M./New York 1993.
- FISCHER, J.: Der Meister. Ein Arbeitskrafttypus zwischen Erosion und Stabilisierung. Frankfurt a.M./New York 1993.
- GEISSLER, K.A.: Das duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan 19 (1991), S. 68–77.
- DERS.: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: O. NEG (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers. Göttingen 1994, S. 105–117.
- GREINERT, W.-D.: Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der „Krise des dualen Systems“ der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 357–372.
- DERS.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. 2. Aufl., Baden-Baden 1995a.
- DERS.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion. Stuttgart 1995b.
- HAMILTON, S.F./HURRELMANN, K.: Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 13 (1993), S. 194–207.
- HEINZ, W.R./KRÜGER, H. u. a. (Hrsg.): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim 1987.
- KÖNIG, W./MÜLLER, W.: Educational Systems and Labour Markets as Determinants of Worklife Mobility in France and West Germany: A Comparison of Men's Career Mobility, 1965–1970. In: European Sociological Review 2 (1986), S. 73–96.
- KONIETZKA, D.: Langfristige Wandlungstendenzen im Übergang von der Schule in den Beruf. In: Soziale Welt 49 (1998), S. 107–134.

- DERS.: Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen 1999a.
- DERS.: Berufliche Ausbildung und Fortbildung in der Perspektive der Lebensverlaufsorschung. Ein Vergleich des Auszubildungsverhaltens von sechs westdeutschen Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Pädagogik (im Druck) 1999b.
- KRECKEL, R.: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a.M./New York 1992.
- KUTSCHA, G.: Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell? In: Die berufsbildende Schule 44 (1992), S. 145–156.
- DERS.: Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In: F. BUTTLER/R. CZYCHOLL/H. PÜTZ (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Nürnberg 1994 (BeitrAB 177), S. 40–56.
- LAUTERBACH, W.: Erwerbsverläufe von Frauen. Erwerbstätigkeit, Unterbrechung und Wiedereintritt. Frankfurt a.M./New York 1994.
- LEMPERT, W.: Das Märchen von unaufhaltsamen Niedergang des „dualen Systems“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995), S. 225–231.
- LIESERING, S./SCHÖBER, K./TESSARING, M. (Hrsg.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1994 (BeitrAB 186).
- LUTZ, B.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Tagungsdokumentation. Berlin/Bonn 1991, S. 27–36.
- DERS.: Welche Zukunft haben Facharbeiter. In: CEDEFOP Berufsbildung 1992, 2, S. 3–7.
- LUTZ, B./SENGENBERGER, W.: Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten. Göttingen 1974.
- MAURICE, M./SELLIER, F./SILVESTRE, J.-J.: Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effektes. Ein Vergleich Frankreich – Bundesrepublik Deutschland. In: Soziale Welt 30 (1979), S. 295–327.
- MAYER, K.U.: Berufliche Mobilität von Frauen in der Bundesrepublik Deutschland. In: K.U. MAYER/J. ALLMENDINGER/J. HUININK (Hrsg.): Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie. Frankfurt a.M. 1991, S. 57–90.
- DERS.: Das duale System der beruflichen Ausbildung – Ultrastabilität oder Auflösung? In: E.-H. HOFF/L. LAPPE (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg 1995, S. 89–113.
- MAYER, K.U./BRÜCKNER, E.: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929–31, 1939–41 und 1949–51. Teile I–III. Berlin 1989.
- MAYER, K.U./CARROLL, G.R.: Jobs and Classes: structural constraints on career mobility. In: European Sociological Review 3 (1987), S. 14–38.
- MAYER, K.U./KONIEZKA, D.: Formation professionnelle et débuts de carrière: crise ou stabilité du modèle allemand? In: Revue Française de Sociologie 39 (1998), S. 269–304.
- MÜLLER, W./SHAVIT, Y.: The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Y. SHAVIT/W. MÜLLER (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Analysis of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford 1998, S. 1–48.
- MUTZ, G./LUDWIG-MAYERHOFER, W./KOENEN, E.J./EDER, K./BONSS, W.: Diskontinuierliche Erwerbsverläufe. Analysen zur postindustriellen Arbeitslosigkeit. Opladen 1995.
- PARKIN, F.: Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 121–135.
- SCHÖBER, K./TESSARING, M.: Eine unendliche Geschichte – Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1993, Nr. 3, S. 2–19.
- SCHÖNGEN, K.: Abwanderung von Absolventen industrieller Metall- und Elektroberufe aus ihrem Beruf – Strukturen und Gründe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 4, S. 14–17.
- SENGENBERGER, W.: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M./New York 1987.
- SOSKICE, D.: Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System. In: LYNCH, L. (Hrsg.): Training and the Private Sector. International Comparisons. Chicago/London 1994, S. 25–60.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (StBA) (Hrsg.): Internationale Standardklassifikation der Berufe. Deutsche Ausgabe. Stuttgart/Mainz 1968.
- STRATMANN, K.: Erfahrungen mit dem dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual“ und der praktizierten Dualität. Bonn 1991.

- STREECK, W./HILBERT, J./VAN KEVELAER, K.-H./MAIER, F./WEBER, H.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der BR Deutschland. Berlin 1987.
- SZYDLIK, M.: Zur Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatzanforderungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 29 (1996), S. 295–306.
- WAGNER, M.: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Die westdeutschen Teilstudien. In: ZA-Information 38 (1996), S. 20–27.
- WITTE, J.C./KALLEBERG, A.L.: Matching Training and Jobs: The Fit Between Vocational Education and Employment in the German Labour Market. In: European Sociological Review 11 (1995), S. 293–315.

Anschrift des Autors:

Dr. Dirk Konietzka, Universität Rostock, Institut für Soziologie,
18051 Rostock, E-Mail: dirk.konietzka@wisofak.uni-rostock.de