

Georg Rothe

# **Alternanz die EU-Konzeption für die Berufsausbildung**

Erfahrungslernen  
Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung  
dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen  
aus Ländervergleichen

Mit vertiefenden und ergänzenden Beiträgen von:

Frank Brüning, Jean-Pierre Gindroz, Gotthilf Gerhard Hiller, Susanne Klimmer,  
Gerhard Lachenmann, Hans Maier, Heinz Ochsenbein, Wolfgang Pauli, Jochen Reitnauer,  
Caroline Robertson, Peter Schlögl, Friedemann Stooß, Rudolf Strohmeier, Klaus von Trotha



---

universitätsverlag karlsruhe



Georg Rothe

Alternanz - die EU-Konzeption für die Berufsausbildung

Band 12

der Reihe Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik  
der Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik  
Universität Karlsruhe (TH)

Georg Rothe

## Alternanz die EU-Konzeption für die Berufsausbildung

Erfahrungslernen  
Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung  
dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen  
aus Ländervergleichen

Mit vertiefenden und ergänzenden Beiträgen von:

Frank Bünning, Jean-Pierre Gindroz, Gotthilf Gerhard Hiller, Susanne Klimmer,  
Gerhard Lachenmann, Hans Maier, Heinz Ochsenbein, Wolfgang Pauli, Jochen Reitnauer,  
Caroline Robertson, Peter Schlögl, Friedemann Stooß, Rudolf Strohmeier, Klaus von Trotha

Herausgeber: Projektgruppe Vergleiche Berufspädagogik  
Universität Karlsruhe (TH)  
Leitung Prof. Georg Rothe, em. Ordinarius für Berufspädagogik

Vorab erschienen die vier Teile dieser Untersuchung in gekürzter Form in der Zeitschrift  
„Die berufsbildende Schule“ in vier Fortsetzungen bis Heft 6/2004, 56. Jg.

### **Impressum**

Universitätsverlag Karlsruhe  
c/o Universitätsbibliothek  
Straße am Forum 2  
D-76131 Karlsruhe

[www.uvka.de](http://www.uvka.de)

Universitätsverlag Karlsruhe 2004  
Print on Demand  
Druck: Digital Print Group Erlangen

ISSN 0177-4018  
ISBN 3-937300-15-5

## Geleitwort

Die von Georg Rothe vorgelegte grundlegende Untersuchung ist zum einen eine scharfsinnige und illusionslose Analyse unserer Bildungssituation. Sie macht deutlich, dass sich unser Bildungswesen in einer gefährlichen Schiefelage befindet, dass energisches politisches Handeln nötig ist, soll nicht das in aller Welt gerühmte „Duale System“ beruflicher Bildung in Deutschland in nächster Zeit verfallen, ja unwirksam werden. Zum anderen gibt sie sich mit der Analyse nicht zufrieden, sie weist Wege, die aus dem gegenwärtigen Dilemma herausführen - mit aufmerksamem Blick auf die europäischen Nachbarn und mit Hilfe eines umfassenden Vergleichs der Bildungssysteme. Aus diesen Gründen schicke ich der vorliegenden Studie gern ein Geleitwort voraus.

Holen wir ein wenig aus. Vor vierzig Jahren verlangte Friedrich Edding in seiner *Ökonomie des Bildungswesens* (1963) „mehr Bildung und bessere Bildung für mehr und mehr Menschen“. 1964 forderte Georg Picht in seinem Buch *Die deutsche Bildungskatastrophe* eine Verdoppelung der Abiturientenzahlen. Und 1965 gab Ralf Dahrendorf der neuen, vom individuellen Bildungsanspruch bestimmten Bildungspolitik den Namen: *Bildung ist Bürgerrecht*.

Alle drei Autoren sprachen von allgemeiner Bildung, nicht von beruflicher Bildung. Die Wortführer der damaligen Bildungsdiskussion übernahmen gänzlich unkritisch die Humboldtsche Bildungsidee mit ihrer ausgeprägten Distanz zur Welt der Arbeit, der Berufe und Geschäfte. Im Kampf für mehr Abiturienten, nach mehr akademischer Bildung bei gleichzeitiger Ausblendung der beruflichen Bildung hatte die traditionelle deutsch-idealistische Bildungsidee einen letzten Pyrrhussieg errungen. Das blieb nicht ohne Folgen für die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und in der Gegenwart.

Die Option für die Allgemeine Bildung hatte auch mit der Zeitstimmung der Jahre nach 1945, mit der Mentalität des Wiederaufbaus im Deutschland der Nachkriegszeit zu tun. Man griff beim Aufbau des Bildungswesens mit Vorliebe auf die neuhumanistischen Überlieferungen zurück, weil man in ihnen einen Widerpart gegen die funktionalistischen Tendenzen des modernen Lebens sah.

Dabei ging es nicht ohne Einseitigkeiten und Übersteigerungen ab. Allgemeine Bildung galt als selbstverständlicher Bestandteil der Kultur, ausgezeichnet mit dem Aroma des Geistigen, während Berufsbildung ins Reich der Zwecke, des Brauchbaren und Nützlichen abgeschoben wurde. Nur der Allgemeinbildung, nicht der Berufsbildung - und schon gar nicht dem Beruf - sprach man bildende, erzieherische Kräfte zu.

Um es zu wiederholen: Der Rückgriff war verständlich. In Krisenzeiten, nach Kriegen, blüht der Idealismus. Um so erstaunlicher war es, dass die Parolen der Altkonservativen in den sechziger Jahren, als sich die Lebensverhältnisse gefestigt hatten, mit nur geringer Differenzierung von den Wortführern der Neuen Linken übernommen wurden. Überraschend zeigte sich: auch die sogenannten Progressiven hatten mit der beruflichen Bildung nichts im Sinn, sie klammerten sich auf der Suche nach politischen Aktionsfeldern ausschließlich an die Universitäten und Oberschulen. Freilich erwachte in den siebziger Jahren auch die Ge-

genbewegung. Schon der Deutsche Bildungsrat hatte - Anregungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens aufgreifend - die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung proklamiert. Der auf der Arbeit dieser Gremien aufbauende Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung setzte ähnliche Akzente. Es kam allerdings nicht zur allgemeinen Einführung eines 10. Vollzeitschuljahrs. Im Sekundarbereich I wurde ein qualifizierender Abschluss (Fachschulreife) in Verbindung mit beruflichen Ausbildungsgängen und Abschlüssen eingerichtet, der auch vom qualifizierenden Hauptschulabschluss aus über eine zweijährige Berufsfachschule erreichbar war. Im Sekundarbereich II schuf man berufsqualifizierende Bildungsgänge, darunter auch solche, die mit einer beruflichen Qualifikation oder Orientierung Zugänge zum Tertiären Bereich eröffneten. Das Ziel war es, auf dem Weg über differenzierte Lernangebote berufsqualifizierende Abschlüsse verschiedener Ebenen - Fachschulreife, Fachhochschulreife, fachgebundene und allgemeine Hochschulreife - in das Programm der beruflichen Bildung aufzunehmen und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass in beruflichen Bildungsgängen ein hohes Leistungsniveau auf einer breiteren Basis von Kenntnissen erreicht werden konnte.

Weitere Maßnahmen kamen in den siebziger und achtziger Jahren in Gang: die schrittweise Einführung eines Berufsgrundschuljahres (Berufsgrundbildungsjahres), Unterricht in Jahrgangsfachklassen durch Bildung ausreichend großer Fachsprengel, die Förderung des Blockunterrichts unter Einbeziehung des Phasenunterrichts, endlich die Schaffung von Berufsschulen mit Schülerheimen, insbesondere für Splitterberufe.

Hinter all diesen Reformen stand die Überzeugung, dass Betrieb und Schule im dualen System zwar unterschiedliche Aufgaben, aber einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag hatten. Beide sollten sich als Partner verstehen. Dem versuchte man durch einfachere Verfahren der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zwischen Bund und Ländern Rechnung zu tragen. Die kühneren Reformer fassten sogar eine Zeit ins Auge, in der Rahmenlehrpläne für entsprechende Berufe in Industrie und Handwerk im Regelfall gemeinsam gestaltet wurden. Kurzum: das berufliche Bildungswesen sollte aus seinem Schattendasein hervortreten. Berufliche Bildung sollte eigene innere Maßstäbe entwickeln, sie sollte konkurrenzfähig gemacht werden, damit sie mit den allgemeinbildenden Schulen um die besten Schüler wetteifern konnte.

Der Bildungswert des Berufs wurde in jenen Jahren neu entdeckt. Die berufliche Praxis als „Ernstfall“ trat in den Blick - der Beruf erwies sich als die ursprünglichste Form des von allen Seiten geforderten „lebenslangen Lernens“.

Was ist von jenen Aufbrüchen, jenen Reformen geblieben? Haben sie einen grundlegenden Wandel in der Bewertung der beruflichen Bildung herbeigeführt? Hat sich ein Bildung und Ausbildung verbindender, überwölbender Bildungsbegriff entwickelt - samt den dazu gehörigen schulorganisatorischen, betriebsorganisatorischen Folgerungen?

Die Antwort fällt zwiespältig aus. Auf der einen Seite ist das berufliche Schulwesen in fast allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland auf eigene Füße gestellt, in eigenen Gesetzen und Verordnungen, in neugebildeten Ministerialabteilungen neu „verfasst“ worden. Insbesondere die weiterführenden beruflichen Schulen erfreuen sich heute großer Zustimmung und großen Zuspruchs. Dagegen ist die berufliche Grundbildung in Vollzeitform, das



Berufsgrundbildungsjahr, ein Torso und ein bildungspolitisches Streitobjekt (auch zwischen Staat und Wirtschaft!) geblieben; es wird heute nur noch in einzelnen Ausbildungsrichtungen geführt. Am schlechtesten steht es mit der Verbindung von betrieblicher und schulischer Bildung im dualen System: mehr und mehr stehen die Institutionen Betrieb und Schule unverbunden (oder doch unzulänglich verbunden) nebeneinander, während man sich in den letzten Jahrzehnten gerade um ein intensiveres alternierendes Zusammenwirken bemüht hatte. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) nimmt allein den Betrieb in die Pflicht. Die Gesetze der Länder setzen unterschiedliche Akzente im schulischen Bereich. Den augenblicklichen Zustand könnte man als „parallele Versäulung“ von Betrieben und Schulen kennzeichnen. Verglichen damit ist die kooperative „Alternanz der Lernorte“ in den Hintergrund getreten. Und so mehren sich die Klagen, dass gegenwärtig weder die allgemeine noch die berufliche Bildung ihren optimalen erzieherischen Ertrag erbringt.

Diese aktuelle Situation wird in der Untersuchung Rothes umfassend und mit bisher kaum gekannter Detailgenauigkeit analysiert. Im europäischen Vergleich tritt dabei die deutsche Sonderstellung klar hervor. In den übrigen EU-Staaten gelten beide Systeme - die schulische und die betriebsgebundene Ausbildung - als gleichwertig, auch wenn sie im Bildungswesen mit unterschiedlichen Quantitäten vertreten sind. In Deutschland dagegen wirken noch immer die neuhumanistischen Vorstellungen vom Vorrang der „Bildung“ vor der „Ausbildung“ nach. (Die Zahl der Studenten hat in unserem Land längst die der Lehrlinge überschritten!) Aufgrund historischer Gewohnheit und getrennter Zuständigkeiten (Bund für das Wirtschaftsrecht, Länder für die Schulen) hat sich in den Köpfen die zähe Vorstellung festgesetzt, dass allein die Betriebe und die von ihnen getragene Ausbildung die Versorgung mit Berufsausbildungsplätzen zu gewährleisten hätten. Dass sie dabei weit überfordert sind, erleben wir regelmäßig beim jahresüblichen Streit darüber, ob die angebotenen Lehrstellen für die Nachfrage ausreichen.

Die Irregularitäten und Krankheitssymptome der gegenwärtigen Praxis sind in der Tat unübersehbar. Den beruflichen Schulen verbleibt beim Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) beim Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und bei der Erweiterung der allgemeinen Bildung zur Mittleren Reife nur eine Zubringerfunktion zur Lehre im Betrieb. Zusammen mit den Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit besuchen inzwischen nahezu 400.000 junge Leute derartige „Ergänzungsangebote“, wie sie das Deutsche Jugendinstitut nennt. Infolge der gestiegenen Verweildauer in der vorberuflichen und allgemeinen Bildung ist in Deutschland der Eintritt in die Berufsausbildung im europäischen Vergleich um zwei Jahre und mehr hinausgeschoben. Die Folgen zeichnen sich schon heute deutlich ab - die Ausweitung berührt, wie vieles andere, auch den Bestand der sozialen Sicherungssysteme.

Den übrigen berufsqualifizierenden Vollzeitschulen bleibt die Anerkennung als gleichwertige Ausbildungsstätten versagt. In der deutschen Öffentlichkeit gilt die Ausbildung im Betrieb als Norm schlechthin; sie wird zum Nadelöhr, das zu der ständig wachsenden Ausbildungslücke beiträgt. Daten, die deutscherseits an ausländische Institutionen (z. B. an EUROSTAT) weitergegeben werden, werden zwar bestaunt, verschweigen aber Wesentliches: so wird zum Beispiel verschwiegen, dass die Übernahmequote nach der Lehre in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland inzwischen auf 60 % und in den neuen auf

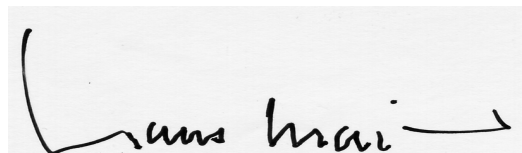
48 % gefallen ist. Von denen, die nicht übernommen werden, wechselt ein hoher Anteil den Beruf - unter anderem, weil das Angebot an Lehrstellen von vornherein fachlich-inhaltlich zu eng ist.

Vor diesem Hintergrund ist es trügerisch, von einem marktgesteuerten System der beruflichen Bildung zu sprechen - so als ob die Betriebe sich immerzu am Kräftebedarf der Wirtschaft orientierten. Die Wirklichkeit zeigt, dass der Bedarf an Fachkräften auf diesem Weg gerade in den neuen komplexen und anspruchsvollen Feldern nicht gedeckt wird. Ein Beispiel für viele ist das Defizit im IT-Bereich.

Beim europäischen Modell der Alternanz rückt die enge Kooperation von Ausbildung im Betrieb und Ausbildung in der Schule, von Erfahrungslernen und systematischem Lernen in den Vordergrund. Die Prioritäten liegen beim frühen Einstieg in die berufliche Bildung. Qualität, Durchlässigkeit zu gehobenen Stufen, Ausbaufähigkeit durch Weiterbildung - dies alles spielt eine entscheidende Rolle.

Was ist zu tun? Es gilt aus der Vergangenheit zu lernen - aus ihren Fehlern, aber auch aus ihren Vorzügen, aus Vorstößen und Reformimpulsen, die vorbildlich waren, ehe sie in Lethargie und Resignation untergingen. Noch immer ist die Aufgabe gestellt, ein vernünftiges Gleichgewicht zu schaffen zwischen Bildung und Beruf; noch immer gilt es, das berufliche Bildungswesen vom übermächtigen Druck akademischer Traditionen zu emanzipieren. Kerstensteiner muss - endlich! - neben Humboldt treten.

Auf den verschlungenen Wegen von PICT bis PISA war die berufliche Bildung in Deutschland nur ein Nebenthema. Sie muss zu einem Hauptthema werden, wenn das Bildungswesen in Deutschland wieder in Ordnung kommen soll. Die sorgfältige Studie von Georg Rothe kann dabei eine wichtige Hilfe sein, vor allem deshalb, weil sie den deutschen Fall entschlossen in einen europäischen Rahmen hineinstellt, ihn unter einer übergeordneten vergleichenden Perspektive betrachtet und analysiert. Das sichert einen geschärften kritischen Blick anstelle der bei uns üblichen Tendenz zu Selbstgefälligkeit und Larmoyanz. Das befördert, so hoffe ich, langfristig auch die Heilungskräfte. So kann man dem Buch nur viele Leser wünschen - solche, die den Kopf schütteln angesichts einer noch nicht ins allgemeine Bewusstsein gedrungene offenkundigen Misere, solche, die nachdenklich werden und Konsequenzen erwägen - und hoffentlich auch solche, die zur Tat schreiten nach dem Motto: Besser spät als nie!

A handwritten signature in black ink on a light grey background. The signature reads "Hans Maier" in a cursive script, followed by a horizontal line that ends in a small arrowhead pointing to the right.

Prof. Dr. phil. Hans Maier  
Universität München (LMU)  
Staatsminister a. D.

<b>Inhaltsübersicht</b>	Seite
Geleitwort	V
Inhaltsübersicht	IX
Vertiefende und ergänzende Beiträge	X
Gliederung	XII
Abbildungen, Textauszüge, Tabellen	XIV
Einführung	XV
<b>1. Beweggründe und Zielsetzungen der EU-Initiative Dezember 1979</b>	1
1.1 Erfahrungslernen als traditioneller Weg der Integration in die Arbeitswelt	3
1.2 Ins Bildungssystem integrierte Berufsausbildung in systematischer Form	6
1.3 Zusammenwirken von Erfahrungslernen mit Abschnitten systematischer Ausbildung als effiziente Form beruflicher Qualifizierung	10
1.4 Begriffliche Unterschiede Alternanz versus Dualsystem	12
1.5 Betriebsgebundene Ausbildung als Gütekriterium	18
<b>2 Gegenüberstellung Alternanz - Dualsystem anhand ausgewählter Sachverhalte</b>	27
2.1 Anwendungsmöglichkeiten auf verschiedenen Qualifikationsebenen	28
2.2 Gesetzliche Grundlagen für die Berufsbildung in Deutschland	30
2.3 Betriebsgebundene Ausbildung im Bildungs- und Ausbildungssystem	34
2.4 Unterstütztes Erfahrungslernen bei Mitarbeit im Betrieb	42
2.5 Abschnitte systematischer Ausbildung in speziellen Bildungsstätten	45
2.6 Gestaltung alternierender Berufsbildungsgänge	48
2.7 Finanzierung der betriebsgebundenen Ausbildung	55
<b>3 Einflussfaktoren auf die Ausprägung des deutschen Berufsbildungssystems</b>	61
3.1 Unterschiedliche Reaktionen auf die EU-Empfehlungen vom Dez. 1979	65
3.2 Auswirkungen historischer Weichenstellungen	73
3.3 Erschwernisse durch getrennte Zuständigkeiten	76
3.4 Einflüsse der neuhumanistischen Sichtweise	80
3.5 Fehlen von Vergleichsergebnissen	87
<b>4 Aktuelle Anforderungen an die Berufsausbildung</b>	91
4.1 Integration Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt	92
4.2 Sicherung von Ausbildungsqualität und -quantität	97
4.3 Einfluss der beruflichen Qualifizierung auf die wirtschaftliche Prosperität	100
4.4 Konsequenzen aus der Freizügigkeit	103
4.5 Aktuelle Berufsbildungsbilanz	105
4.6 Sich abzeichnender Handlungsbedarf	113
<b>Vertiefende und ergänzende Beiträge</b>	131
<b>Anhang</b>	192
Kurzbezeichnungen	193
Literaturverzeichnis	195
Verzeichnis der Autoren	198
Stichwortverzeichnis	200

<b>Verzeichnis der vertiefenden und ergänzenden Beiträge</b>	<b>Seite</b>
Zu 1.1 <i>Reitnauer, Jochen:</i> Erfahrungslernen als gleichwertige Komponente im Bildungssystem Das französische System der qualifizierenden Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen	132
<p>Das französische Gesetz von 1992 erkannte an: „Aus beruflicher Tätigkeit erwachsen Kompetenzen und Wissen...“ Aus beruflicher Praxis entstandene Kompetenzen werden als Äquivalent zu Teilprüfungen zur Erlangung staatlicher berufsqualifizierender Abschlüsse (Diplômes) anerkannt. Der Nachweis wird nicht über Prüfungen, sondern über Beschreibungen und Analysen typischer Arbeitssituationen erbracht. Mit der Gesetzgebung des Jahres 2002 wurden erweiterte und vereinfachte Möglichkeiten der Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen eingeführt und das Erfahrungslernen als gleichwertige Komponente im Bildungssystem verankert.</p>	
Zu 1.1 <i>Bünning, Frank / Robertson, Caroline:</i> Reflektion von Arbeitsprozessen in der beruflichen Bildung im Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) - Struktur und kritische Analyse	136
<p>Im Mittelpunkt der britischen Denkweise steht nicht das „Wie“ eines Bildungsweges; streng reglementiert und standardisiert sind Prüfungen und Abschlüsse. Die Einführung des NVQ-Systems stellt für Großbritannien eine radikale Veränderung traditioneller Arrangements auf dem Sektor der beruflichen Bildung dar. Geprägt wurde das Konzept von Competence, die im britischen Modell direkt auf Bedarfe der Industrie bezogen wird.</p>	
Zu 1.2 <i>v. Trotha, Klaus:</i> Die Berufsakademie Baden-Württemberg	143
<p>Die Berufsakademie Baden-Württemberg stellt eine innovative, attraktive und inzwischen vielfach bewährte Alternative zum tradierten Hochschulsystem dar. Ihr Erfolg beruht auf dem ständigen Wechsel der Lernorte Akademie und Betrieb, dem partnerschaftlichen Zusammenwirken von Staat und Ausbildungsunternehmen bei Curricula und Lehrkörper.</p>	
Zu 2.3 <i>Pauli, Wolfgang:</i> Die Ebeneneinteilung der International Standard Classification of Education (ISCED)	147
<p>Die im Jahre 1975 durch die OECD eingeführte ISCED wurde nach und nach in den Statistiken internationaler Organisationen umgesetzt. Sie interpretiert die Bildungsebenen in ihrer Abfolge und Dauer nach einer Leiter-Metapher. Der Beitrag legt auch exemplarisch die Anwendung der Klassifikation am Beispiel des österreichischen Bildungswesens dar.</p>	
Zu 2.5 <i>Ochsenbein, Heinz:</i> Das neue Berufsbildungsgesetz der Schweiz schafft Perspektiven für eine zukunftsorientierte Berufsbildung	151
<p>Das neue Berufsbildungsgesetz (nBBG) der Schweiz, das am 1. Januar 2004 in Kraft getreten ist, öffnet für alle Bereiche der Berufsbildung neue Perspektiven bezüglich Flexibilität, Organisation, Ausbildungs- und Prüfungsformen, und es stellt neue Förderungsinstrumente zur Verfügung. Es schafft einen kohärenten Rahmen für eine Entwicklung der Berufsbildung, die sich an den Bedürfnissen von Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt orientiert.</p>	
Zu 2.5 <i>Gindroz, Jean-Pierre:</i> Neue Formen der Partnerschaft und neue Anreize für die Lehre in der schweizerischen Berufsbildung	154
<p>Zwar konnte der Rückgang der Lehrstellenzahl in der Schweiz durch die von den Bundes- und Kantonalbehörden eingeführten Maßnahmen gebremst werden; vollkommen zufriedenstellend ist die Situation jedoch noch nicht. Unter diesen Umständen ist es wichtig, Modelle der beruflichen Grundbildung vorzuschlagen, die für alle am Lernprozess Beteiligten attraktiver sind.</p>	

- Zu 3.2 *Lachenmann, Gerhard:*  
 Englische und deutsche Traditionen der Ausbildung in Industriebetrieben 156  
 Der Beitrag beschreibt einige historisch gewachsene Besonderheiten der beruflichen Bildung in England und weist vergleichend auf Unterschiede zur Berufsbildung in Deutschland hin. In England werden die Lernenden beim Training-on-the-job meist durch Mentoren bzw. Tutoren betreut. In deutschen Industriebetrieben hat sich dagegen das „Meistersystem“ etabliert, in dem tendenziell eine lehrgangsmäßige Ausbildung abseits der Arbeitsplätze bevorzugt wird. Für das Gelingen einer alternierenden Berufsausbildung, also des aufeinander bezogenen Wechsels von praktischem Lernen am Arbeitsplatz und theoretischem Lernen in der Schule, scheint das deutsche System eher hinderlich. Das englische System bietet dafür wohl die besseren Voraussetzungen.
- Zu 3.4 *Maier, Hans:*  
 Der Bildungswert des Berufs - Soziale Gleichwertigkeit und staatsbürgerliche Gleichheit. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung des Gleichgewichts von beruflicher und allgemeiner Bildung 163  
 Bildung und Beruf gehörten lange zusammen. Der Beruf war die ursprünglichste Form dessen, was wir heute „lebenslanges Lernen“ nennen. Erst in jüngster Zeit hat sich das System der Allgemeinbildung gegenüber der Welt der Arbeit und der Berufe verselbständigt. Der Aufsatz plädiert für ein Gleichgewicht von allgemeiner und beruflicher Bildung.
- Zu 3.4 *Schlögl, Peter u. Klimmer, Susanne:*  
 Höherqualifizierung unter Berücksichtigung der Bildungsbiographie  
 Die erfolgreiche Innovation der österreichischen Berufsreifeprüfung 167  
 Mit dem Gesetz von 1997 erhalten Absolvent/innen einer Lehre, einer berufsbildenden mittleren Schule oder einer Krankenpflegeschule über die Berufsreifeprüfung den vollen Hochschulzugang. Geprüft werden die Fächer Deutsch, Mathematik, eine lebende Fremdsprache (meist Englisch) und ein Fachgebiet aus dem erlernten und ausgeübten Beruf. Der Vorbereitung dienen Lehrgänge, die in der Erwachsenenbildung angeboten werden.
- Zu 4.1 *Hiller, Gotthilf Gerhard:*  
 Die ersten sechs Jahre nach der Schule. Welche Konsequenzen sind aus den tatsächlichen Karriereverläufen benachteiligter junger Menschen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ziehen? 171  
 Die Teilhabe bildungsbenachteiligter junger Menschen am Arbeitsmarkt ist erheblich vielfältiger und komplexer als gemeinhin angenommen. Auf die Darstellung zur Beschreibung von Erwerbs-(Karrieren) folgt in diesem Beitrag deren Anwendung auf 91 Lebensverläufe junger Männer mit geringem Schulerfolg. Die Befunde machen deutlich, dass die bislang exklusive Fixierung benachteiligter junger Menschen auf berufliche Ausbildungsgänge dringend zu problematisieren ist.
- Zu 4.4 *Strohmeier, Rudolf:*  
 Die Europäische Union auf dem Weg zur Wissens- und Informationsgesellschaft 179  
 Bildungspolitik hat einen neuen Stellenwert auf der europäischen Ebene bekommen. Auf ihrem Gipfel von Lissabon im Jahr 2000 haben die Staats- und Regierungschefs diesem Politikbereich eine strategische Rolle zugestanden bei der Erreichung des Ziels, bis 2010 Europa zur wettbewerbsfähigsten Region auf der Basis einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft zu machen. Die Kommission hat daher dieses Jahr in zwei Mitteilungen ihre Vorstellungen präsentiert und einen erhöhten Finanzrahmen für bildungspolitische Aktivitäten für die Zeit 2007 - 2013 vorgeschlagen. Die inhaltlichen Vorgaben sollen die Teilnahme von weitaus mehr Schülern und Studenten, in der Berufsausbildung wie in der Bildungsvermittlung sich befindenden, umfassen. Diesen Zielen werden sich die national oder wie in Deutschland insb. auch regional Zuständigen nicht entziehen können. Es kommt daher darauf an, sich stärker auch als Bestandteil eines europäischen Bildungsraums zu verstehen und dafür Verantwortung zu übernehmen.
- Zu 4.5 *Stoß, Friedemann:*  
 Eckdaten zur Berufsausbildung - Situation und Entwicklung 184  
 Das System beruflicher Bildung wird in seiner spezifisch deutschen Ausprägung anhand ausgewählter statistischer Daten beschrieben. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Versorgung der jungen Generation mit Ausbildungsplätzen, wobei auch auf die großen Unterschiede nach Regionen eingegangen wird.

<b>Gliederung</b>	<b>Seite</b>
Geleitwort	V
Inhaltsübersicht	IX
Vertiefende und ergänzende Beiträge	X
Gliederung	XII
Abbildungen, Textauszüge, Tabellen	XIV
Einführung	XV
<b>1. Beweggründe und Zielsetzungen der EU-Initiative Dezember 1979</b>	<b>1</b>
1.1    Erfahrungslernen als traditioneller Weg der Integration in die Arbeitswelt	3
1.2    Ins Bildungssystem integrierte Berufsausbildung in systematischer Form	6
1.2.1    Berufsqualifizierende Vollzeitschulen mit einbezogenen Praktika	6
1.2.2    Abschnitte systematischer Ausbildung im betriebsgebundenen System	8
1.3    Zusammenwirken von Erfahrungslernen mit Abschnitten systematischer Ausbildung als effiziente Form beruflicher Qualifizierung	10
1.4    Begriffliche Unterschiede Alternanz versus Dualsystem	12
1.5    Betriebsgebundene Ausbildung als Gütekriterium	18
<b>2 Gegenüberstellung Alternanz - Dualsystem anhand ausgewählter Sachverhalte</b>	<b>27</b>
2.1    Anwendungsmöglichkeiten auf verschiedenen Qualifikationsebenen	28
2.2    Gesetzliche Grundlagen für die Berufsbildung in Deutschland	30
2.2.1    Reformansätze nach 1949	31
2.2.2    Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969	33
2.3    Betriebsgebundene Ausbildung im Bildungs- und Ausbildungssystem	34
2.4    Unterstütztes Erfahrungslernen bei Mitarbeit im Betrieb	42
2.5    Abschnitte systematischer Ausbildung in speziellen Bildungsstätten	45
2.6    Gestaltung alternierender Berufsbildungsgänge	48
2.6.1    Abschluss- und Zwischenprüfungen	50
2.6.2    Förderung benachteiligter Jugendlicher	52
2.7    Finanzierung der betriebsgebundenen Ausbildung	55
2.7.1    Kostenträger Wirtschaft und Staat	55
2.7.2    Kostenfaktor Fahrt- und Internatskosten	58
2.7.3    Kostenfaktor systematisch-praktische Ausbildung	58
<b>3 Einflussfaktoren auf die Ausprägung des deutschen Berufsbildungssystems</b>	<b>61</b>
3.1    Unterschiedliche Reaktionen auf die EU-Empfehlungen vom Dez. 1979	65
3.1.1    Beispiel Frankreich	68
3.1.2    Beispiel Dänemark	71
3.2    Auswirkungen historischer Weichenstellungen	73
3.3    Erschwernisse durch getrennte Zuständigkeiten	76
3.4    Einflüsse der neuhumanistischen Sichtweise	80
3.5    Fehlen von Vergleichsergebnissen	87

<b>4 Aktuelle Anforderungen an die Berufsausbildung</b>	91
4.1 Integration Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt	92
4.2 Sicherung von Ausbildungsqualität und -quantität	97
4.3 Einfluss der beruflichen Qualifizierung auf die wirtschaftliche Prosperität	100
4.4 Konsequenzen aus der Freizügigkeit	103
4.5 Aktuelle Berufsbildungsbilanz	105
4.6 Sich abzeichnender Handlungsbedarf	113
4.6.1 Effizienz und Ökonomie als Zielsetzung	116
4.6.2 Eckpunkte einer Neujustierung	122
4.6.3 Alternanz als zukunftsweisendes Modell	129
<b>Vertiefende und ergänzende Beiträge</b>	131
Zu 1.1 Erfahrungslernen als gleichwertige Komponente im Bildungssystem Das französische System der qualifizierenden Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen	132
Zu 1.1 Reflektion von Arbeitsprozessen in der beruflichen Bildung im Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) - Struktur und kritische Analyse	136
Zu 1.2 Die Berufsakademie Baden-Württemberg	143
Zu 2.3 Die Ebeneneinteilung der International Standard Classification of Education (ISCED)	147
Zu 2.5 Das neue Berufsbildungsgesetz der Schweiz schafft Perspektiven für eine zukunftsorientierte Berufsbildung	151
Zu 2.5 Neue Formen der Partnerschaft und neue Anreize für die Lehre in der schweizerischen Berufsbildung	154
Zu 3.2 Englische und deutsche Traditionen der Ausbildung in Industriebetrieben	156
Zu 3.4 Der Bildungswert des Berufs - Soziale Gleichwertigkeit und staatsbürgerliche Gleichheit. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung des Gleichgewichts von beruflicher und allgemeiner Bildung	163
Zu 3.4 Höherqualifizierung unter Berücksichtigung der Bildungsbiographie Die erfolgreiche Innovation der österreichischen Berufsreifepfung	167
Zu 4.1 Die ersten sechs Jahre nach der Schule. Welche Konsequenzen sind aus den tatsächlichen Karriereverläufen benachteiligter junger Menschen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ziehen?	171
Zu 4.4 Die Europäische Union auf dem Weg zur Wissens- und Informationsgesellschaft	179
Zu 4.5 Eckdaten zur Berufsausbildung - Situation und Entwicklung	184
<b>Anhang</b>	192
Kurzbezeichnungen	193
Literaturverzeichnis	195
Verzeichnis der Autoren	198
Stichwortverzeichnis	200

<b>Abbildungen</b>	Seite
1a Freiwillige Lehrlingsprüfung Württemberg 1884 Giengen an der Brenz - Lehrberuf Schlosser	14
1b Zeugnis gemäß Reichsgewerbeordnung 1897 in der für Württemberg bis 1909 geltenden Fassung	15
2 Angebot und Nachfrage bei Ausbildungsplätzen	22
3a Abschlüsse CAP/BEP nach Verteilung auf Lehre und Vollzeitschule im Jahre 1991/92, aufgeschlüsselt nach Berufsgruppen in Frankreich	36
3b Abschluss Bac. Pro. nach Verteilung auf Lehre und Vollzeitschule im Jahre 1991/92, aufgeschlüsselt nach Berufsgruppen in Frankreich	37
4 Ausbildungsabschluss gemäß deutschem Berufsbildungsgesetz in Gegenüberstellung zum französischen System und zum EU-Modell 1985	38
5 Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland	40
6 Projektzugehörigkeit im beruflichen Lebenslauf	53
7 Theorie und Praxis in Schule und Betrieb	62
8 Absolventen der Sekundarstufe II mit Berufsabschluss und Hochschulreife 1995/96 in Prozent der 18-21jährigen Bevölkerung in Deutschland, Österreich und der Schweiz	84
9 Qualifikationssysteme Deutschlands und Frankreichs im Modell	85
10 In Deutschland und Frankreich pro anno erworbene Qualifikationen nach ausgewählten Berufsfeldern Summen und Anteile nach Qualifikationsebenen im Stichjahr 1991/92	86
11 Unterschiede in der Einbindung ins Bildungswesen nach Altersstufen in Deutschland, Österreich und der Schweiz	96
12 Eintritte in die Berufsausbildung in Deutschland und Österreich	109
13 Ausbildungsbilanz	111
 <b>Textauszüge</b>	
1 Leitlinien für die EU-Mitgliedstaaten zur alternierenden Ausbildung	2
2 Betriebsgebundene und schulische Bildungsgänge in europäischen Staaten	7
3 Kernaussagen aus dem Entwurf des Berufsbildungsgesetzes 1975	21
4 „Druck auf das duale System“ - Votum aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft	25
5 Bildungsstufen nach ISCED	39
6 Zum Zusammenwirken von Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form	59
7 Reaktionen auf die EU-Empfehlungen anhand von Beispielen	67
8 Schlechte Noten für Deutschland. EU bemängelt Bildungslücken	115
 <b>Tabellen</b>	
1 Ergebnisse der Berufsolympiade Montreal 1999 (Auszug)	98
2 Eintritte in eine Berufsausbildung im Jahre 2001	107



## **Einführung**

Ungeachtet sich jährlich wiederholender Appelle bieten die deutschen Betriebe deutlich weniger Ausbildungsplätze an als erforderlich. Ansätze zur erfolgversprechenden Überwindung dieses Krisensymptoms wurden bislang kaum diskutiert; insbesondere fehlen Untersuchungen, die zu klären im Stande sind, welche Ursachen in rückliegender Zeit und verstärkt bei schwachem Wirtschaftswachstum zu diesen Engpässen geführt haben. Ohne Recherchen dieser Art können Initiativen zur Verbesserung der Situation kaum erfolgreich sein, sondern sich sogar als kontraproduktiv erweisen.

Auf Schwachstellen in der betrieblichen Berufsausbildung wies der Berufsbildungsbericht 2003 hin. Danach werden die Lehrlinge im Betrieb nur unzureichend angeleitet; für eine intensive Betreuung fehle den Ausbildern die Zeit. Ganz offensichtlich dürften sich daraus die hohen Versagerquoten in den Abschlussprüfungen erklären, in denen - ebenfalls nach Berufsbildungsbericht 2003 - nur ein geringer Anteil der Handwerkslehrlinge mit Hauptschulabschluss in beiden Prüfungsteilen erfolgreich ist. Der Frage, wie diesem Missstand abzuwenden sei, wird im Berufsbildungsbericht nicht nachgegangen. Berücksichtigt man, dass gemäß Berufsbildungsgesetz (1969) die volle Verantwortung für die Ausbildung beim Betrieb liegt, erscheint es geboten, die Überwachung der Ausbildung, wie sie von den Ausbildungsberatern der Kammern wahrzunehmen ist, zu überdenken und zu prüfen, in welcher Weise die Systematik der Ausbildung über eine engere Kooperation mit den Berufsschulen sichergestellt werden kann und in welcher Form der Partner Schule im Dualsystem in die Gesamtverantwortung einzubeziehen ist.

Dessen ungeachtet stellen deutsche Publikationen noch immer nahezu unisono die traditionelle betriebsgebundene Ausbildung gegenüber der anderer Systeme als besonders effizient heraus. So in einem Beitrag aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung: „Duales System ungebrochen attraktiv“ (ibv 9/04). Übersehen wird, dass mehr als die Hälfte der Lehrstellenbewerber, die derzeit eine Dualausbildung beginnen, bereits das Erwachsenenalter erreicht haben, während Ausbildungsgänge dieser Art traditionell auf dem Hauptschulabschluss aufbauen. Keine Beachtung findet, dass der Anteil außerbetrieblicher Ausbildung zunimmt, werden doch in jüngerer Zeit pro anno 55.000 bis 60.000 Jugendliche in vom Staat finanzierten Ausbildungseinrichtungen ausgebildet und ferner über 350.000 in kostenaufwendige Ergänzungsangebote - zum großen Teil auch als Warteschleifen bezeichnet - eingebunden.

Als weiteres Beispiel für den unbeirrten Glauben an die Effizienz der deutschen betriebsgebundenen Ausbildung sei die Stellungnahme des BMBF anlässlich der geplanten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes angeführt: „Das deutsche System der dualen Berufsausbildung hat sich bewährt. Es gibt jungen Menschen für den Start ins Berufsleben alle nötigen Qualifikationen“ (Internet, Feb. 2004).

Diesen Auffassungen stehen Stellungnahmen von Experten entgegen, die auf erkannte Mängel verweisen. Auch die Greencard-Initiative der Bundesregierung des Jahres 2000 kann als unüberhörbares Signal für Engpässe im deutschen Berufsbildungssystem gelten, sollten mit ihr doch 20.000 IT-Fachkräfte aus dem Ausland angeworben werden, um den Bedarf der deutschen Wirtschaft an höheren, aber ebenso mittleren Qualifikationen abzudecken. Dabei handelt es sich um Fachkräfte, die teilweise aus noch als Entwicklungsländer geltenden Staaten wie Indien kommen und dort vollschulisch ausgebildet wurden. So veranschaulicht die Initiative Greencard, mit welchen Schwierigkeiten und Verzögerungen in

Deutschland die Ausbildung in den IT-Berufen angelaufen ist; systembedingt gilt dies auch für andere innovative Fachrichtungen.

Auf die Erleichterung einer längerfristigen Bedarfsdeckung zielt das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ (2004). Der Präsident des Bundesverbandes der Deutschen Industrie, Dr. Michael Rogowski, unterstützte diese Initiative schon früh und begründete, dass der Fachkräftemangel das Haupthemmnis für die Entwicklung der deutschen Wirtschaft sei (handwerk-info.de, 28.11.2001). Einschränkend wies er allerdings darauf hin, der Bedarf solle nur *temporär* über ausländische Fachkräfte abgedeckt werden.

Hinweise darauf, welche Reformen durchzuführen wären, um den Mangel an Fachkräften zu beseitigen, fehlen bisher jedoch; das deutsche Berufsbildungssystem ist noch nie evaluiert worden. Eine solche Initiative erscheint vorrangig, weil sich die beiden Aussagen – der Mangel an qualifizierten Fachkräften und ein besonders effektives eigenes Berufsbildungssystem - gegenseitig ausschließen. Hierbei ist nicht nur die Berufsbildung angesprochen; vielmehr handelt es sich um ein wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Problem ersten Ranges.

Aufschlüsse über bestehende Defizite können nur in systematischer Form durchgeführte Ländervergleiche erbringen, über die relevante Ausprägungen und Details des deutschen Berufsbildungssystems denen anderer Staaten komparativ gegenübergestellt werden.

Vergleichsuntersuchungen des Autors belegen, dass Deutschland innerhalb der EU eine Sonderstellung einnimmt. Er sieht sich daher in der Pflicht, auf erkannte Schwachstellen aufmerksam zu machen. Als Weg böte sich an, darauf aufmerksam zu machen, zu welchem Sachverhalt beispielsweise das System Dänemarks als Vorbild gelten könnte und zu welchem anderem Frankreich oder Österreich.

Die hier vorgelegte Studie geht einen Schritt weiter; sie befasst sich primär mit Unterschieden zwischen dem deutschen Berufsbildungssystem und dem von der EU entwickelten Modell des *alternierenden Vorgehens* in der Berufsausbildung, wie es mit breitem Konsens über den Rat der EU im Dezember 1979 den Mitgliedstaaten - also auch Deutschland - als Bestandteil der europäischen Bildungspolitik zur Einführung empfohlen wurde.

Die vorliegende Ausarbeitung soll prüfen, inwieweit sich die von der EU vorgeschlagene Ausbildungskonzeption eignet, Wege zur Überwindung erkannter Unzulänglichkeiten aufzuzeigen; sie gliedert wie folgt:

- Beweggründe und Zielsetzungen der EU-Initiative Dezember 1979 (1),
- Gegenüberstellung Alternanz - Dualsystem anhand ausgewählter Sachverhalte (2),
- Einflussfaktoren auf die Ausprägung des deutschen Berufsbildungssystems (3),
- Aktuelle Anforderungen an die Berufsausbildung (4).

Die Ausführungen konnten deshalb knapp gehalten bleiben, weil sie in weiten Bereichen auf die vom Autor durchgeführten Ländervergleiche Deutschland - Frankreich (1995) sowie Deutschland - Österreich - Schweiz (2001) aufbauen; einbezogen waren Experten, die bereits in den beiden Ländervergleichen mitgewirkt hatten.

Karlsruhe/Schömburg, August 2004  
Georg Rothe

## 1. Beweggründe und Zielsetzungen der EU-Initiative Dezember 1979

In einer Reihe von Ländern und Regionen werden seit längerer Zeit Defizite anlässlich des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung sowie der Eingliederung Jugendlicher ins Beschäftigungssystem beklagt. So befassten sich bereits in den 70er Jahren Organe der EU mit dieser Problematik. Im Dezember 1976 verabschiedeten der Rat der EU sowie die Bildungsminister der EU-Staaten ein Aktionsprogramm, das hinsichtlich des Übergangs von der Schule ins Berufsleben eine Reihe von Modelluntersuchungen einschloss. Im Jahr darauf verabschiedete die Kommission die Empfehlung „Maßnahmen der beruflichen Vorbereitung arbeitsloser oder von Arbeitslosigkeit bedrohter Jugendlicher“ und konzentrierte sich danach auf Initiativen zum Ausbau betriebsgebundener Ausbildungsgänge.

Auf ihrem Pariser Treffen im März 1979 beauftragten die Staats- und Regierungschefs den Ministerrat, *Modelle der alternierenden Ausbildung* zu untersuchen und konkrete Schritte zu ergreifen. Kurz darauf bezeichnete der Rat der Minister für Beschäftigung und soziale Angelegenheiten die Alternanz als Grundlage der gemeinschaftlichen Berufsbildungspolitik und beauftragte die Kommission, Vorschläge für ein abgestimmtes Vorgehen auf diesem Gebiet zu unterbreiten. Auch der Ausschuss für Bildung und Berufsausbildung war in die Vorüberlegungen einbezogen. Die danach erarbeitete Konzeption zur alternierenden Ausbildung legte die Kommission dem Rat im Oktober 1979 vor.

Auf dieser Basis und mit breitem Konsens verabschiedete der Rat am 18.12.1979 die Entschließung zur alternierenden Ausbildung (vgl. Textauszug 1). Sie empfiehlt den Mitgliedstaaten, ihre Berufsbildungssysteme nach dem Modell der *Alternanz* zu gestalten. Darunter sind Berufsbildungsgänge zu verstehen, die einmal gekennzeichnet sind durch den regelmäßigen Wechsel, also das Alternieren zwischen Ausbildungsabschnitten

- Erfahrungslernen durch Mitarbeit im Ausbildungsbetrieb und
  - Lernen in systematischer Form in speziellen Zentren bzw. beruflichen Schulen,
- zum anderen durch ein enges Zusammenwirken dieser beiden Wege beruflicher Qualifizierung.

Im Wesentlichen zielt die EU-Initiative darauf, die Effizienz der Berufsausbildung durch das Zusammenspiel der Komponenten „Arbeit in der ernstsituation“ mit der Ausbildung „in einer Ausbildungsstätte in kohärenter und fortschreitender Weise“ zu steigern und gleichzeitig den Übergang Jugendlicher ins Erwerbsleben zu erleichtern. Aus dem weiten Anwendungsgebiet der Alternanz im Bereich der beruflichen Bildung unterhalb der Hochschulebene konzentriert sich die Entschließung des Rates vom Jahre 1979 zunächst auf folgende Gruppen:

- Jugendliche während der Ausbildung,
- arbeitssuchende Jugendliche in kürzeren Sondermaßnahmen wie über den Abschluss von Ausbildungs- oder Beschäftigungsverträgen sowie
- jugendliche Arbeitnehmer ohne Berufsausbildung.

Im ersten Teil der Studie soll dargestellt werden, welche Zielsetzungen die EU mit der Empfehlung von Dezember 1979 verfolgte und welche Bedeutung dem alternierenden Vorgehen gegenüber den bestehenden Formen beruflicher Bildung und vor allem der jüngeren Entwicklung des deutschen betriebsgebundenen Systems zukommt. In diesem Zusammenhang gilt es auch, das alternierende Vorgehen und das traditionelle Dualsystem begrifflich

Textauszug 1:

### **Leitlinien für die EU-Mitgliedstaaten zur alternierenden Ausbildung**

#### **1. Inhalt und Konzeption der alternierenden Ausbildung**

Die Mitgliedstaaten fördern die Entwicklung effektiver Verbindungen zwischen der Ausbildung und der am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrung. Diese Verbindung erfordert die Aufstellung koordinierter Programme sowie die Errichtung von Strukturen, die eine Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Verantwortlichen ermöglichen.

Bei der Aufstellung der Programme sollte berücksichtigt werden, daß eine hinreichend breite Ausbildungsgrundlage geboten werden muß, um den Erfordernissen der technologischen Entwicklung und der vorhersehbaren beruflichen Veränderungen gerecht zu werden.

Die Programme sollten entsprechend den den jugendlichen Zielgruppen eigenen Merkmalen konzipiert werden.

Es sollten besondere Anstrengungen unternommen werden, um die Skala der Berufe zu erweitern, für die die verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung, einschließlich der Lehrlingsausbildung, geboten werden. Für die außerbetriebliche Ausbildung sollte grundsätzlich ein angemessener Mindestzeitraum festgelegt werden.

#### **2. Kontrolle und Anerkennung der Ausbildungen**

Falls es sich als zweckmäßig erweist, sollten die Ausbildungsangebote von den für die Berufsausbildung zuständigen Stellen genehmigt und bewertet werden.

Das Niveau der erworbenen Kenntnisse oder der Inhalt der abgeschlossenen Kurse sollte den Zugang zu weiterer Berufsausbildung oder allgemeiner Ausbildung erleichtern.

Die zuständigen Stellen bemühen sich ferner, dafür Sorge zu tragen, daß die verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung und der vollzeitschulischen Ausbildung – gegebenenfalls durch Vergabe derselben Diplome – aufeinander abgestimmt sind, um den Übergang zwischen den verschiedenen Ausbildungszweigen zu erleichtern.

#### **3. Arbeitsentgelt und Finanzierung**

Die Mitgliedstaaten sind der Auffassung, daß vorhandene Arbeitsentgelte oder Vergütungen für die verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung in angemessener Höhe festgesetzt werden müssten, insbesondere um Jugendlichen die Teilnahme an diesen Formen der alternierenden Ausbildung zu erleichtern.

#### **4. Arbeitsbedingungen und sozialer Schutz**

Die Mitgliedstaaten sorgen dafür, daß die Personen, die an den verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung teilnehmen, einen angemessenen sozialen und arbeitsrechtlichen Schutz im Rahmen der bestehenden Rechtsvorschriften genießen.

Die Mitgliedstaaten prüfen, ob der Bildungsurlaub ein zweckmäßiges Mittel darstellen kann, um vor allem jugendliche Arbeitnehmer ohne Ausbildung zur Teilnahme an Programmen für eine alternierende Ausbildung zu ermutigen.

Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 18.12.1979

zu erläutern und gegeneinander abzugrenzen. So werden einleitend die folgenden Abschnitte behandelt:

- Erfahrungslernen als traditioneller Weg der Integration in die Arbeitswelt (1.1)
- Ins Bildungssystem integrierte Berufsausbildung in systematischer Form (1.2)
- Zusammenwirken von Erfahrungslernen mit Abschnitten systematischer Ausbildung als effiziente Form beruflicher Qualifizierung (1.3)

- Begriffliche Unterschiede Alternanz versus Dualsystem (1.4)
- Betriebsgebundene Ausbildung als Gütekriterium (1.5)

Wesentliche Informationen dazu lassen sich aus den Ergebnissen zweier vom Autor vorgelegten Vergleichsstudien entnehmen:

- *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU (1995).*<sup>1</sup>
- *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluß der Problematik Lebensbegleitendes Lernen (2001).*<sup>2</sup>

Auf Informationen, die sich in den folgenden Abschnitten auf diese beiden Untersuchungen beziehen, wird im Text jeweils über die in Klammern nachgesetzten Angaben zu Erscheinungsjahr und Seite verwiesen.

### 1.1 Erfahrungslernen als traditioneller Weg der Integration in die Arbeitswelt

Traditionell und insbesondere mit Blick auf die jeweiligen Anforderungen im Beschäftigungssystem erwies sich das *Erfahrungslernen* als erfolgversprechend, um in die Arbeitswelt integriert zu werden. Bereits der griechische Philosoph Platon wies auf seine Bedeutung hin, und zwar mit folgenden Worten: „Erfahrung läßt unser Leben fortschreiten nach den Regeln der Kunst, Mangel an Erfahrung aber nur nach des Zufalls Gunst.“<sup>3</sup>

Als Kern beruflicher Erstausbildung geht dieser Weg der Qualifizierung auf die Zünfte zurück und betraf über ihre Ordnungen auch die Weiterbildung. Erfahrungslernen brauchte allerdings früher ebenso wie heute nicht in bestimmte Ausbildungsgänge integriert zu sein. So gelang es einem erheblichen Anteil der Schulabgänger noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, über den direkten Einstieg in eine Beschäftigung, also über das Erfahrungslernen, in die Arbeitswelt eingegliedert zu werden, auch wenn es ihnen schwer fiel, eine ihrer Begabung entsprechende und zufriedenstellende Position zu erreichen. Zu Ende der 80er Jahre waren es nur noch etwa 5 % der Schulabgänger, die ohne eine Berufsausbildung absolviert zu haben, integriert werden konnten.

In jüngerer Zeit besteht weitgehende Übereinstimmung im Grundsatz *Ausbildung für alle*. Jugendliche, denen der Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt nicht mehr gelingt, treten derzeit in immer stärkerem Maße als *Unversorgte* in Erscheinung. Demzufolge gilt es, differenzierte Ausbildungsmöglichkeiten für diesen sich als äußerst heterogen darstellenden Personenkreis zu konzipieren. Einjährige Vorbereitungsprogramme, wie sie in Deutschland bereits längere Zeit zumeist als Berufsvorbereitungsjahr oder über die Arbeitsverwaltung ebenfalls in auf jeweils ein Jahr ausgerichteten Programmen organisiert und auf den Übergang in Ausbildungsberufe oder direkt in die Arbeitswelt gerichtet sind, reichen - wie immer wieder hervorgehoben - dafür nicht aus und bleiben unbefriedigend (01; 679ff.).

<sup>1</sup> Erschienen als Nr. 190 der Reihe „Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ des IAB der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

<sup>2</sup> Erschienen bei öbv u. hpt Verlagsgesellschaft mbH u. Co.KG Wien, Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz Luzern und für Deutschland: Neckar-Verlag GmbH, Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen.

<sup>3</sup> Platon: Gorgia 448. Vgl. Maslankowski, Willi: Berufsbildung bei Platon. St. Augustin 1994, S. 37.

Während der *Zunftzeit* verstand sich die im Rahmen der Ausbildung durch aktive Mitarbeit im Betrieb erworbene Arbeits- und Berufserfahrung als die grundlegende Einführung in die Berufs- und Arbeitswelt, und zwar bereits in den Jahren, bevor es spezielle Ausbildungsordnungen gab und anlässlich des Lehrabschlusses weder die Fertigung von Prüfständen verlangt wurde noch Kenntnisprüfungen durchzuführen waren. Die anschließende Zeit der *Wanderschaft* erwies sich dadurch als besonders effektive Form des Erfahrungslernens, dass in anderen Städten die im jeweiligen Beruf angewandten Vorgehensweisen und Arbeitstechniken kennen gelernt werden konnten mit dem Ziel, die bereits erworbene Qualifikation zu verbreitern und zu vertiefen. Erst danach erwarb der Junghandwerker mit der Meisterprüfung den Befähigungsnachweis.

Auf die Bedeutung des Erfahrungslernens wiesen R. und H. Wefelmeyer im Jahre 1959 wie folgt hin: „Erfahrungslernen ist Hauptinhalt der betrieblichen Berufserziehung“.<sup>4</sup> Diese Bedeutung des Erfahrungslernens wird in den Jahren danach nur selten thematisiert.

Das *Lernen en passant* als einen dem Erfahrungslernen sehr nahen Terminus definiert G. Grüner in seinem Lexikonbeitrag in eher abwertender Weise:

„(Provozierende) Bezeichnung für ein Ausbildungsverhältnis, in dem der Auszubildende nicht gezielt ausgebildet wird, sondern nur ‚nebenbei‘ (deshalb gelegentlich auch ‚Beilehre‘). Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt er dabei durch das ‚Stehlen mit den Augen‘.“<sup>5</sup>

Das Erfahrungslernen spielte in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lange Zeit - etwa im Unterschied zur Erwachsenenbildung - kaum eine Rolle. Darauf weist P. Dehnbostel wie folgt hin: „Das Lernen über Erfahrungen kennzeichnet zwar schon die Anfänge beruflicher Bildung, konzeptionell und didaktisch ist es aber in der Berufspädagogik nicht aufgenommen und weiterentwickelt worden. Es wurde der beruflichen Sozialisation zugezählt. Demgegenüber wurde das didaktisch-intentionale Lernen pädagogisch favorisiert und ausgebaut.“ Seit einigen Jahren jedoch, so führt er aus, „kommt dem Erfahrungslernen ... eine erhöhte Bedeutung zu. Der allgemeine Hintergrund hierfür ist die Renaissance des Lernens in der Arbeit, die selbst wiederum ihre Ursachen in den vielerorts diskutierten ökonomischen und gesellschaftlichen Umbrüchen hat. Im Wandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft wächst der Stellenwert von Erfahrungslernen und Erfahrungswissen, zugleich unterliegen sie - wie Lernen und Wissen überhaupt - starken Veränderungen.“<sup>6</sup>

Das deutsche Berufsbildungsgesetz (BBiG 1969) geht in § 1/2 auf das *Erfahrungslernen* wie folgt ein: Die Ausbildung „hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“. Unabhängig davon bestimmt § 40/2, dass in anerkannten Ausbildungsberufen auch diejenigen zur Abschlussprüfung zuzulassen sind, die nachweisen, mindestens das Zweifache der in der betreffenden Fachrichtung vorgeschriebenen Lehrzeit - im

---

<sup>4</sup> R. und H. Wefelmeyer: Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung. Wiesbaden 1959, S. 137.

<sup>5</sup> Grüner, Gustav; Walter, Georg; Kahl, Otto: Kleines Berufspädagogisches Lexikon. Bielefeld 1982, S. 76.

<sup>6</sup> Dehnbostel, Peter: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur. In: Dehnbostel, Peter/Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000, S. 103.

Schweizer Gesetz das Eineinhalbfache - auf dem entsprechenden Gebiet tätig gewesen zu sein. Die damit anzusetzende Zeit des Erfahrungslernens als Basis für den Erwerb der Facharbeiterqualifikation liegt also deutlich höher als die einer planmäßig durchgeführten Lehre im Betrieb mit besuchter Berufsschule.

Wenn sich heute weltweit die Forderung nach *lebensbegleitendem Lernen* als übergeordnetes Bildungsziel versteht, gilt das Erfahrungslernen als ein besonders erfolgversprechender und ebenso unentbehrlicher Weg beruflicher Qualifizierung, der auch im Sinne eines Bausteinsystems, gleich ob während der Erstausbildung grundgelegt oder in die Weiterbildung einbezogen, zu zertifizieren ist. Bereits seit den 90er Jahren hat Frankreich diese Möglichkeit über das Programm „La validation des acquis professionnels“ auf gesetzlicher Basis eingeführt (01; 740). Das Pariser Erziehungsministerium bezeichnete diesen neu eingeschlagenen Weg als *bildungspolitische Revolution*. Der vertiefende und ergänzende Beitrag zu diesem Band von J. Reitnauer befasst sich mit der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen in Frankreich und stellt auch die jüngste Regelung *La validation des acquis de l'expérience* im Detail dar (vgl. S. 132).

Eine besondere Bedeutung kommt dem Erfahrungslernen im Vereinigten Königreich zu, das traditionell Qualifikationsprüfungen an speziell dafür eingerichteten Institutionen durchführt, wie am City and Guilds of London Institute als dem dort größten Zertifizierungs- und Prüfungsamt. Der großen Zahl von Prüflingen, die sich zumeist über das *Erfahrungslernen* vorbereitet haben, werden von dieser Einrichtung pro anno mehr als 600.000 Zertifikate der verschiedensten Art erteilt. F. Bünning und C. Robertson gehen hierauf in ihrem Beitrag ein (vgl. S. 136).

Das informelle Lernen und dessen Anerkennung entwickelte sich in der jüngsten Zeit zu einer höchst aktuellen und von der EU schwerpunktmäßig behandelten Themenstellung. In den programmatischen Papieren der Europäischen Kommission ist informelles Lernen eng verknüpft mit der immer wieder geforderten Zielsetzung *lebensbegleitendes Lernen*.<sup>7</sup> Vielfach setzt man Erfahrungslernen mit *informellem Lernen* gleich. In dieser Studie wird zwischen dem allgemeinen und dem *unterstützten Erfahrungslernen* unterschieden und letzteres als Kern der betriebsgebundenen Ausbildung gesehen.

Zum Schwerpunkt Erfahrungslernen gemäß Konzeption *Alternanz* ist festzuhalten:

- Das unterstützte Erfahrungslernen bezieht sich nicht einseitig auf Berufsbildungsgänge auf unteren Qualifikationsstufen; vielmehr wird es heute zum konstitutiven Element der Berufsbildung bis in den Hochschulbereich.
- Erworbene Erfahrungen sind dann, wenn sie in Form von Bausteinen innerhalb der Erstausbildung und ebenso über Initiativen der Weiterbildung entsprechend ergänzt werden sollen, in der Regel in kleineren Einheiten zu zertifizieren. Auf diese Weise gelingt es im Sinne des lebensbegleitenden Lernens leichter, beruflich umzusteigen oder aufbauend höhere Abschlüsse zu erwerben.
- Mit der technologischen und organisatorischen Entwicklung der Berufswelt stößt die Eingliederung der nachwachsenden Generation allein über die Mitarbeit im Betrieb, also

---

<sup>7</sup> Vgl. Hendrich, Wolfgang: Probleme und Perspektiven der Evaluierung und Anerkennung informellen Lernens im europäischen Kontext. In: Dehnbostel, Peter/Gonon, Philipp: Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 33 ff.

über das Erfahrungslernen, dort an Grenzen, wo die laut Ausbildungsordnung zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse im Betrieb selbst noch nicht in ausreichender Weise geübt werden können.

## **1.2 Ins Bildungssystem integrierte Berufsausbildung in systematischer Form**

Bis zur Verabschiedung der EU-Empfehlungen vom Dez. 1979 zur Einführung der Alternanz dominierten in den meisten Mitgliedstaaten Ausbildungsgänge an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen, allerdings ganz verschiedenartig gestuft und strukturiert. Ähnliche Abweichungen ergaben sich auf nationaler Ebene auch in der dort quantitativ zumeist schwächeren betriebsgebundenen Ausbildung. Im Bemühen um die Realisierung der Freizügigkeit - verbunden mit der Anerkennung beruflicher Abschlüsse in den Mitgliedstaaten - zielen die Bestrebungen der EU auf eine alle Teilbereiche umfassende, leistungsfähige und strukturierte Berufsbildung. Die im Jahre 1985 erstmals von der EU empfohlene Unterscheidung von fünf aufeinander aufbauenden Berufsbildungsstufen versteht sich aus dieser Intention.

Demzufolge erscheint auch die volle Integration der betriebsgebundenen Bildungsgänge in das Bildungssystem erforderlich, und zwar mit der Konsequenz, dass die über die Lehre und berufsqualifizierende Vollzeitschulen erreichten Abschlüsse auf nationaler Ebene gegenseitig abgestimmt sind und dem Stufenaufbau entsprechende Anforderungen gestellt werden (vgl. Textauszug 1, S. 2). Zwangsläufig ist dafür eine von beiden Seiten einvernehmlich zu treffende Regelung für die Durchführung der Prüfungen unabdinglich. Als weiteres Erfordernis kommt hinzu, dass die Ausbildungsgänge in sich strukturiert sind, und zwar unter Einbeziehung von obligatorischen und fakultativ zu absolvierenden Bausteinen, was Konsequenzen für die Gestaltung der Ordnungsmittel sowie die enge Kooperation zwischen der Ausbildung im Betrieb und den für die Abschnitte systematischer Ausbildung zuständigen Partnerinstitutionen nach sich zieht.<sup>8</sup>

### **1.2.1 Berufsqualifizierende Vollzeitschulen mit einbezogenen Praktika**

Historisch gesehen entwickelten sich berufsqualifizierende Vollzeitschulen schon bald nach der Französischen Revolution. Nach den damaligen Vorstellungen sollte Bildung unabhängig von Kirche und Wirtschaft vermittelt werden. Diese frühen berufsqualifizierenden Vollzeitschulen qualifizierten allerdings nicht auf der Ebene überkommener Lehrberufe; die dafür traditionell zuständige Ausbildungsstätte Betrieb blieb nämlich auch nach der Auflösung der Zünfte erhalten. Die ersten Vollzeitberufsschulen Frankreichs zielten auf mittlere Qualifikationen, die nach heutiger Kennzeichnung der Sekundarstufe II zuzuordnen wären. Bis Ende des 19. Jahrhunderts hatten nahezu alle europäischen Staaten unterhalb der Hochschulebene berufsqualifizierende Vollzeitschulen eingeführt; in Deutschland beginnend in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, wie z. B. als Webschulen in Württemberg und als Uhrmacherschule in Baden. Auf die heutige Struktur der beruflichen Bildung in europäischen Staaten geht Textauszug 2 ein.

---

<sup>8</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Alternierende Ausbildung für Jugendliche (Mitteilung der Kommission an den Rat). KOM(79) 578 vom 29.10.1979, III/16.



Textauszug 2:

### **Betriebsgebundene und schulische Bildungsgänge in europäischen Staaten**

- In der Schweiz kann sowohl betrieblich als auch in Lehrwerkstätten, die als berufsqualifizierende Vollzeitschulen zu verstehen sind, ausgebildet werden. Im Jahre 1991 erfolgten die Eintritte von Jugendlichen in eine Berufsausbildung zu 80,6 % in Teilzeitschulen (betriebliche Lehre) und zu 19,4 % in Vollzeitschulen.
- In Österreich verteilten sich die SchülerInnen im beruflichen Schulwesen im Schuljahr 1991/92 wie folgt: 47,8 % entfielen auf die Lehrlingsausbildung, 18 % auf die berufsbildenden mittleren Schulen, 32,4 % auf die berufsbildenden höheren Schulen und 1,8 % auf die Sozialakademie.
- In Dänemark wurde 1991 eine umfassende Reform des Berufsbildungswesens durchgeführt. Das System beruflicher Erstausbildung umfasst Lehrlingsausbildung und Ausbildung an beruflichen Vollzeitschulen, eingebunden in ein integriertes System. Die berufliche Grundausbildung ist vollschulisch organisiert; die berufliche Hauptausbildung kann in Verbindung mit einem Betrieb oder auch rein schulisch absolviert werden.
- In Luxemburg werden die klassischen Facharbeiter- und Handwerksberufe im Rahmen der technischen Sekundarschulbildung in Vollzeitschulen oder im Lehrlingswesen oder in einer Mischung beider Formen ausgebildet. Daneben gibt es doppelqualifizierende schulische Wege, die sowohl einen Beruf als auch eine Fachhochschulreife bzw. Hochschulreife vermitteln. Einige minderqualifizierende Ausbildungsgänge unterhalb der Facharbeiterebene wurden in den letzten Jahren eingeführt.
- In den Niederlanden gibt es für die berufliche Erstausbildung im Sekundarbereich II zwei Wege: schulisch als „berufsbildender Unterricht der Oberstufe (MBO)“ oder im Lehrlingssystem. Nach den Zahlen von 1990/91 standen rund 289.000 Jugendliche in Ausbildung im schulischen System und 86.000 in Lehrverhältnissen.
- In Spanien wird zwischen *geregelter Berufsbildung* im allgemeinen Bildungssystem und *beschäftigungsbezogener Qualifizierung in Zuständigkeit der Arbeitsverwaltung* unterschieden. Im Sekundarbereich entfallen ca. 36 % der Schüler auf die berufliche Bildung, die Mehrzahl also auf die Allgemeinbildung. Duale Ausbildung wird in Unternehmen mit deutscher Beteiligung durchgeführt (z.B. Seat), wobei die Lehrlinge aber mehr Zeit in staatlichen Berufsschulzentren verbringen, als das im deutschen System der Fall ist.
- In Frankreich hat sich der Anteil der traditionellen Lehrverhältnisse an der beruflichen Qualifizierung kaum verändert und liegt bei ca. 10 % der in Ausbildung Stehenden; der Rest wird vollschulisch ausgebildet. Inzwischen können alle Ebenen der beruflichen Qualifizierung auch im betriebsgebundenen System erreicht werden.
- In Griechenland hat die schulische Berufsbildung im Sekundarbereich große Bedeutung: Lyzeen und technisch-berufliche Schulen setzen hierbei verschiedene Schwerpunkte. Der technisch-berufliche ausgerichtete Sekundarbereich nahm beispielsweise 1992/93 knapp 179.000 Schüler auf, während rund 15.400 (entspricht ca. 8,6 %) auf die Erstausbildung in Form der Lehre in Zuständigkeit des Arbeitsministeriums entfielen.
- In Belgien dominiert die schulische Berufsausbildung im Sekundarbereich, bei der ein beruflicher und ein technischer Zweig unterschieden wird; nur ca. 5 % der Jugendlichen treten eine Lehre im Handwerk an.
- In Italien wird die berufliche Erstausbildung überwiegend vollzeitschulisch durchgeführt (u.a. staatliche Istituti Professionali und regionale Berufsbildungszentren). 80 % eines Jahrgangs setzen ihre Schullaufbahn im Sekundarbereich II fort. Die Lehre ist auf Handwerk und Handel beschränkt, eher als Anlernverhältnis zu verstehen und wird von ca. 5 % eines Altersjahrgangs absolviert. Ausbildung in Großbetrieben fungiert vorwiegend als Weiterbildung.
- In Schweden erfolgt die berufliche Qualifizierung vorwiegend in vollzeitschulischen Einrichtungen auf der Ebene der Gymnasialschulen, die berufliche und allgemeine Bildungsgänge integrieren. Der Anteil der Lehrlingsausbildung im traditionellen Sinne liegt bei ca. 2 % der Jugendlichen im betreffenden Alter.
- Das Berufsbildungssystem Polens ist vorwiegend schulisch orientiert. Es werden staatliche Berufsgrundschulen und Berufsmittelschulen unterschieden. Daneben gibt es noch die Lehrlingsausbildung im Handwerk mit einem Anteil von ca. 11 % der Ausbildung auf Facharbeiterniveau.
- Das System beruflicher Bildung im Vereinigten Königreich unterscheidet sich grundsätzlich von den kontinental europäischen Modellen und beruht auf weitgehender Freiwilligkeit der Teilnahme und großer Diversifizierung der Angebote, die zum überwiegenden Teil über die Colleges of Further Education bereitgestellt werden; Lehrverhältnisse spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

Quelle: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995

Die Funktion des Erfahrungslernens darf nach den Empfehlungen des Rates 1979 auch in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen nicht zu kurz kommen. Eine Reihe solcher Schulen bezieht schon heute im deutschsprachigen Raum gezielt Abschnitte des Erfahrungslernens ein. Dazu die folgenden Beispiele:

- Die *Metallarbeiterschule Winterthur* als eine von der Kommune getragene berufsqualifizierende Vollzeitschule stellt in ihren Werkstätten Lehrmittel für den Physikunterricht her (01; 242). Ihre Schüler, in der Schweiz „Lehrlinge in der Schule“ genannt, fertigen unter fachkundiger Anleitung die dazu benötigten Einzelteile, Vorrichtungen und Apparate. Als Aussteller auf Lehrmittelmessen bietet diese Schule ein breites Programm qualitativ hochwertiger Lehrmittel zum Verkauf an.
- Die in den Jahren um 1900 gegründete *Maschinenbauschule Ansbach* gehört zu den früh errichteten, die Lehre ersetzenden bayerischen Berufsfachschulen (01; 233). Ihrem Haushaltsplan entsprechend hat sie pro anno etwa 60.000 EUR selbst zu erwirtschaften. Sie nimmt daher im Bereich Maschinenbau Kundenaufträge an, die von ihren Berufsfachschülern ausgeführt werden; das Management liegt dann bei den an derselben Schule in Ausbildung stehenden Technikern.

In dieser Weise vorgehende *berufsqualifizierende Vollzeitschulen* erfüllen weitgehend die Bedingungen der Alternanz. Ebenso entsprechen bereits einzelne Studiengänge an Fachhochschulen sowie die in Baden-Württemberg in den 70er Jahren entwickelte *Berufsakademie* in wesentlichen Grundzügen der Konzeption Alternanz. Im vertiefenden Beitrag von K. v. Trotha wird auf Möglichkeiten des alternierenden Vorgehens im tertiären Bereich eingegangen (vgl. S. 143).

### 1.2.2 Abschnitte systematischer Ausbildung im betriebsgebundenen System

In betriebsgebundenen Bildungsgängen wurde bereits vor der Verabschiedung der Empfehlung von 1979 in nahezu allen EU-Staaten abschnittsweise oder an einem Tag pro Woche in besonderen Teilzeitschulen oder Berufsbildungszentren in systematischer Form ausgebildet. Ebenfalls führten schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts größere Industriebetriebe im Rahmen der Lehrlingsausbildung zeitlich eingegrenzte Abschnitte in ihren Lehrwerkstätten durch. Die historische Entwicklung und den erreichten Stand im europäischen Raum beschrieb P. Scheven im Jahre 1894 in seiner Dissertation.<sup>9</sup> Darin verwies er auf zahlreiche Beispiele von Lehrwerkstätten in Großbetrieben, die schon damals - von der Produktion getrennt - Abschnitte systematisch-praktischer Unterweisung durchführten. Ferner gab er detaillierte Einblicke in die Struktur und Vorgehensweise anhand von speziell dafür erarbeiteten Unterlagen. Als Beispiel soll auf das Lehrgangskonzept verwiesen werden, das Victor Della-Voss in den Jahren nach 1870 entwickelt hatte:

„Ein solcher Weg umfasst Lehrstücke, welche die Schüler der Reihe nach selbst anzufertigen haben, und welche dazu dienen, auf systematischem und stufenweise fortschreitendem Wege die verschiedenen Handgriffe in der Schlosserei zu erlernen. Diese Lehrstücke haben in der Schlosserei dieselbe Bedeutung, wie ... die Fingerübungen in der Musik und folgen dieselben derartig aufeinander, dass der Anfänger die Anleitung bekommt, die vorkommenden Schwierigkeiten nur allmählich zu überwinden. Man braucht bloss einen Blick auf das beigelegte spezielle Verzeichnis der Gegenstände zu werfen, welche zu dieser Serie gehören, um die Überzeugung zu gewinnen, dass derjenige Lehrling, welcher unter der Aufsicht des

---

<sup>9</sup> Scheven, Paul: Die Lehrwerkstätte – Technik und qualifizierte Handarbeit in ihren Wechselwirkungen und die Reform der Lehre. Tübingen 1894

Lehrers alle Nummern der Serie und somit das Programm der Schlosserarbeit ausführt, auf die rationellste Weise mit allen Handgriffen dieses Faches vertraut werden wird.“<sup>10</sup>

G. Ploghaus stellte die Genese dieser Lehrgangsmethode ausführlich dar und verwies darauf, dass sie in Österreich, den USA und Deutschland aufgegriffen und weiterentwickelt wurde.<sup>11</sup>

In jüngerer Zeit geht man in Großbetrieben zumeist während des ersten Ausbildungsjahrs lehrgangsmäßig vor; erst danach werden die Lehrlinge in bestimmte Betriebsabteilungen integriert, um dort in enger Koppelung mit der Produktion, also auf dem Weg des *unterstützten Erfahrungslernens*, ausgebildet zu werden. Während dieser Zeiten und insbesondere vor der Abschlussprüfung können erneut Abordnungen an die Lehrwerkstatt erfolgen. Unabhängig davon entwickelten sich in größeren Unternehmungen - neben oder in Verbindung mit Lehrwerkstätten - Betriebsberufsschulen. P. Dehen weist in seiner Dissertation zu den Industriewerkschulen allerdings nach, dass in zahlreichen Fällen die betriebseigene Schule älter war als die betreffende Lehrwerkstatt. Als älteste *Industriewerkschulen* führt er an:

- Maschinenbau-Gesellschaft in Graffenstaden bei Straßburg (1844),
- Pommersche Portland-Zementfabrik (1858),
- Firma König & Bauer in Würzburg (1868),
- W. Spindler-Weberei in Spindlersfeld bei Köpenick (1874),
- Neunkircher Eisenwerk AG, Eisengießerei an der Saar (1875).<sup>12</sup>

Die Institution, die in Deutschland Ausbildungsunterlagen für die systematisch-praktische Ausbildung erarbeitete, war der im Jahre 1908 auf Initiative des Vereins Deutscher Ingenieure gegründete *Deutsche Ausschluß für das Technische Schulwesen*. In der Zeit nach Ende des Zweiten Weltkriegs entwickelte die *Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) Bonn* gezielt Unterlagen für die systematisch-praktische Ausbildung in Lehrgangsform und stellte diese Ausarbeitungen den Betrieben zur Verfügung. Ihre Publikationen wurden in mehr als 20 Sprachen übersetzt. In Firmen integrierte berufsqualifizierende Ausbildungsgänge mit Wechsel von Erfahrungslernen und Ausbildung in den eigenen Werkschulen werden in Frankreich schon längere Zeit als vom Staat subventionierte berufsqualifizierende Privatschulen verstanden.

In mittleren und kleinen Betrieben geht die frühe Einbeziehung von Abschnitten systematischer Ausbildung ebenfalls auf das 19. Jahrhundert zurück. Zu Beginn waren es teilzeitig besuchte Zeichenlehrgänge und -schulen ebenso wie Sonntags- und Fortbildungsschulen, die in ihrem Unterricht schrittweise - mit erheblichen Unterschieden von Land zu Land - berufsbezogene Lehrinhalte einbezogen. Anlässlich seiner Studienreisen mit zahlreichen Schulbesuchen im deutschsprachigen Raum lernte Georg Kerschensteiner im Schuljahr 1898/99 in der *Gewerbeschule* der Stadt Karlsruhe als Teilzeitschule Schulwerkstätten kennen.<sup>13</sup> Planung und Ausbau dieser Schulen gingen auf den damaligen badischen Staatsrat

---

<sup>10</sup> ebenda, S. 531.

<sup>11</sup> Vgl. Ploghaus, Günter: Die Lehrgangsmethode der berufspraktischen Ausbildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2003.

<sup>12</sup> Vgl. Dehen, Peter: Die deutschen Industriewerkschulen in wohlfahrts-, wirtschafts- und bildungsgeschichtlicher Beleuchtung. München 1928, S. 30.

<sup>13</sup> Vgl. Kerschensteiner, Georg: Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern. München 1901.

und Innenminister C. F. Nebenius zurück, der auch die Ausbildung entsprechender Lehrkräfte für Gewerbeschulen an der Polytechnischen Schule Karlsruhe ab 1834 initiierte.<sup>14</sup>

An das Karlsruher Modell anknüpfend, richtete Georg Kerschensteiner als Münchner Stadtschulrat in der Zeit nach 1900 in seinen Münchner Fortbildungsschulen Werkstätten dieser Art ein und bezeichnete sie als den „Zentralpunkt“ der Ausbildung.

In diesem Sinne empfahl er die allgemeine Einbeziehung von Schulwerkstätten in gewerbliche Teilzeitschulen, um damit letztendlich auch den Schritt von der Fortbildungs- zur Berufsschule vollziehen zu können (01; 547 ff.). In der Folgezeit wurden in den deutschen Ländern vielerorts Schulwerkstätten eingerichtet, teils auf Beschluss örtlicher Schulverwaltungen, teils landesweit. Preußen bildete allerdings eine Ausnahme; die Frage der Einrichtung von Schulwerkstätten wurde zwar ausführlich diskutiert, konkrete Schritte blieben aber aus.<sup>15</sup> Österreich übernahm das Modell Kerschensteiners schon früh; dort gehören noch heute Schulwerkstätten für jeden Einzelberuf in den Teilzeit-Berufsschulen zur Standardausstattung.

In Frankreich gelang es mit der Einbeziehung der Alternanz in die Gesetzgebung vom Jahre 1971, den im Zuge der Entwicklung in eine Randposition abgedrängten Lehrverhältnissen eine neue Grundlage zu geben und zusammen mit den Lehrlingszentren, den Centres de Formation d'Apprentis (CFA), die grundsätzlich entsprechende Werkstätten einschließen, voll ins französische Bildungssystem einzugliedern.

Bezogen auf die EU-Empfehlungen vom Dez. 1979 lässt sich für die Anteile systematischer Ausbildung zusammenfassend herausstellen:

- Im Rahmen der Alternanz sind in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen, wo möglich, Abschnitte „Erfahrungslernen“ in der Ernstsituation betrieblicher Arbeit einzubeziehen. Als Mindestanteil wird von 20 % der Ausbildungszeit ausgegangen.<sup>16</sup>
- Der Block systematische Ausbildung umfasst einmal die berufsbezogenen Fächer, Fertigkeiten und Kenntnisse einschließend, zum anderen allgemein bildende Fächer, deren Angebot auf die jeweils zu erreichende Berufsbildungsstufe ausgerichtet ist.
- Nach den Vorschlägen der EU sind ins Curriculum berufsqualifizierender Bildungsgänge in der Regel auch Pflicht- und Wahlbausteine einzubinden. Über diese wird ebenso wie über Programme der Weiterbildung der Grundsatz *lebensbegleitendes Lernen* gefördert.

### **1.3 Zusammenwirken von Erfahrungslernen mit Abschnitten systematischer Ausbildung als effiziente Form beruflicher Qualifizierung**

Die Alternanz verbindet die beiden bisher oft konkurrierenden Formen beruflicher Qualifizierung zu einem umfassenden Ausbildungsmodell, in dem das Erfahrungslernen und das Lernen in systematischer Form sinnvoll verknüpft sind. In diesem Sinne entspricht eine Reihe bestehender betriebsgebundener Systeme, wie z. B. Österreichs und der Schweiz,

---

<sup>14</sup> Vgl. Nebenius, Carl Friedrich: Über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhange mit dem gesamten Unterrichtswesen und mit besonderer Rücksicht auf die Polytechnische Schule zu Karlsruhe. Karlsruhe, Verlag der Chr. Fr. Müller'schen Hofbuchhandlung, 1833.

<sup>15</sup> Vgl. Harney, Klaus: Die preußische Fortbildungsschule. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert. Weinheim und Basel 1980, S. 139.

<sup>16</sup> Vgl. Mitteilung der Kommission an den Rat. KOM(79), a.a.O., III/12.

schon bisher weitgehend der Alternanz, während in Deutschland beim Zusammenwirken Schule/Betrieb - getrennter gesetzlicher Grundlagen und unzureichender Koppelung wegen - diese Grundforderungen nur zu einem geringen Teil erfüllt sind. Der Lehrling ist zwar zum Besuch der Berufsschule freizustellen, die Art des Zusammenwirkens bleibt aber unregelt.

Im Gegensatz zu unverbundenen Formen betriebsgebundener Ausbildung empfiehlt die EU als Grundforderung für das alternierende Vorgehen ein enges Zusammenwirken von Betrieb und Schule/Ausbildungszentrum. So gilt für beide Lernformen - Erfahrungslernen wie Ausbildung in systematischer Form - prinzipiell der gleiche Ausbildungsplan. G. Grüner sah Pläne für die schulische und die betriebliche Berufsausbildung als „zwei Seiten derselben Sache“.<sup>17</sup> Als Grundvoraussetzung formuliert die EU: „Diese Verbindung erfordert die Aufstellung koordinierter Programme sowie die Errichtung von Strukturen, die eine Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Verantwortlichen ermöglichen“ (Textauszug 1, S. 2). Im Grundsatz geht es darum, „daß beim Übergang zum Erwerbsleben Zeiträume eingeschaltet werden, in denen Ausbildung und ... Erwerb praktischer Arbeitserfahrung miteinander gekoppelt sind“.<sup>18</sup> Zu realisieren ist dies - anders als beim Modell Fortbildungsschule - nur über eine Institution, auf die sich die jeweils beteiligten Stellen einigen, oder auch ein Gremium, das die Interessen von Bund und Land sowie Betrieb und Schule vertritt und anstehende Koordinierungsaufgaben übernimmt. Wenn die EU ein solches Zusammenwirken empfohlen hat, geht sie ganz offensichtlich davon aus, dass - der damit erzielten besseren Ausbildungsergebnisse wegen - die entsprechende Novellierung der gesetzlichen Grundlagen durchaus möglich ist, hat doch eine Reihe anderer EU-Staaten diese Zielsetzung bereits verwirklicht.

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff *Alternanz* auch nach 1979 noch kaum verwendet. Vom Gegenstand her, der Koppelung der Funktion Erfahrungslernen mit Lernen in systematischer Form, knüpft die EU an Vorbilder und Erfahrungen aus einer Reihe europäischer Staaten an und bezieht ebenso die historische Entwicklung in den deutschen Ländern ein. Neu an der EU-Initiative ist die Ausweitung auf Bildungsgänge verschiedener Ebenen. So versteht die EU die Alternanz als Grundkonzeption für die berufliche Qualifizierung, gleich in welchen Zeitabschnitten, mit welcher Zielsetzung und auf welchen Ebenen sie angeboten wird. Die Alternanz regelt das Miteinander von Betrieb und Schule oder Hochschule. Die EU stellt dazu heraus: *Arbeit* als Grundlage für das Erfahrungslernen einerseits und *Ausbildung* in systematischer Form andererseits. Damit verbindet die Alternanz die Vorzüge der beiden Grundformen beruflicher Qualifizierung: Die traditionelle betriebliche Ausbildung bringt Vorteile für die Integration in die Arbeitswelt; die in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen ist ins Bildungssystem integriert, stufenförmig ausbaufähig sowie im EU-Raum anerkannt.

Mit der Konzeption Alternanz unterstreicht die EU die Bedeutung des Erfahrungslernens und wertet damit die Ausbildung im Betrieb auf. So liegt in Ausbildungsgängen nach diesem Modell gleichsam das Monopol für das Erfahrungslernen beim Betrieb; alle notwendi-

---

<sup>17</sup> Grüner, Gustav: Grundfragen der Lehrplangestaltung für berufliche Schulen: In: Hessisches Lehrerfortbildungswerk (Hrsg.): Reform von Bildungsplänen. Grundlagen und Möglichkeiten. Frankfurt/Main 1969, S. 83.

<sup>18</sup> Entschließung der Rates vom 18.12.1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 001 vom 03.01.1980, S. 1.

gerweise in die betreffenden Ausbildungsgänge einzubeziehenden Abschnitte des Lernens in systematischer Form werden als Block unter einer zweiten Zuständigkeit zusammengefasst. Das alternierende Vorgehen als zeitgerechtes Strukturprinzip bietet praktikable Lösungswege für die Durchführung effizienter Ausbildungsgänge: Den Betrieben fällt es leichter, Lehrstellen anzubieten, und den Absolventen, ihre Qualifikation z. B. über Wahlangebote auch individuell weiter auszubauen.

In das Strukturprinzip Alternanz sind nach den Empfehlungen der EU - worauf bereits verwiesen wurde - auch die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen einzubeziehen, sofern sie den Jugendlichen über gelenkte Betriebspraktika oder auch in eigenen Werkstätten Gelegenheit zum Erfahrungslernen bieten. Im Vordergrund steht bei der Alternanz immer die enge Kooperation, also das *Hand in Hand* der beiden grundlegenden Qualifizierungsformen.<sup>19</sup>

Das Zusammenwirken der beiden oben genannten Wege beruflicher Qualifizierung ist im überkommenen deutschen Dualsystem auf gesetzlicher Grundlage nur unzureichend festgeschrieben. Bezogen auf die EU-Empfehlungen ergeben sich in Deutschland die folgenden Defizite:

- Es fehlen Vereinbarungen zwischen den Zuständigkeiten für die Ausbildung in Betrieb und Schule sowie ihrem Zusammenwirken (vgl. Textauszug 1, S. 2). Die Ausbildungsordnungen des Bundes kennen keine verbindlichen Festlegungen für Zeiten und Inhalte der Unterweisung in systematischer Form und deren Vor-/Nachlauf zur Ausbildung im Betrieb.
- Bei Abschlussprüfungen gemäß BBiG fehlt die Berücksichtigung der auf gleicher Ebene und anderen Stufen eingerichteten berufsqualifizierenden Vollzeitschulen. Es wird in Deutschland übersehen, dass generell und auch über die Ländergrenzen hinweg beide Wege beruflicher Qualifizierung als gleichwertige Bestandteile im Bildungsgesamtsystem gelten.
- Die Ausbildungsordnungen gemäß BBiG beziehen sich allein auf die Ausbildung in den Betrieben. Die Ausbildung in der Berufsschule umfasst mit 12 Stunden rund 33 % der Wochenarbeitszeit. Es fehlt - bezogen auf die gesamte Ausbildungszeit - die Definition von Abschnitten systematischer Ausbildung in enger Abstimmung mit dem Komplex des unterstützten Erfahrungslernens im Betrieb.

#### **1.4 Begriffliche Unterschiede Alternanz versus Dualsystem**

Die Begriffe *Dualsystem* und *Alternanz* zur Kennzeichnung betriebgebundener Bildungsgänge wurden auch nach Dezember 1979 länderübergreifend verschiedenartig gebraucht:

Die vom lateinischen *alter* stammende Wendung *Alternanz* steht für den Wechsel und wird im deutschsprachigen Raum beispielsweise für die Abfolge von Ertrags- und Ausfallsjahren im Obstbau gebraucht. Beim französischen Verb „alterner“ liegt der Schwerpunkt vor allem auf dem regelmäßigen Abwechseln, so z. B. bezogen auf den Fruchtwechsel in der Landwirtschaft oder den Regierungswechsel in demokratischen Systemen. Im pädagogischen Bereich wurde der Begriff „alternieren“ erst in jüngerer Zeit eingeführt, und zwar für den Wechsel zwischen der Ausbildung im Betrieb und Bildungsabschnitten in Schulen oder Bildungszentren.

---

<sup>19</sup> Vgl. Mitteilung der Kommission an den Rat. KOM(79), a.a.O., I/1.

Als frühe Initiativen dieser Art versteht man das Wirken des Philanthropen J. F. Oberlin in den Jahren um 1780 in den Vogesen.<sup>20</sup> Die allgemeine Einführung von Teilzeitschulen für in Ausbildung stehende Jugendliche geht in Frankreich auf das Gesetz Astier (1919) zurück. Als Fachausdruck für das Zusammenwirken von Schule und Betrieb wurde der Begriff Alternanz erstmals auf die Lehrgänge „maisons familiales rurales“ im Bereich der Landwirtschaft bezogen, die im Jahre 1935 auf private Initiative hin entstanden waren.<sup>21</sup> Das enge Zusammenwirken von Ausbildungsbetrieb und Lehrlingszentrum - Centre de Formation d'Apprentis (CFA) - regelte die Gesetzgebung des Jahres 1971; damit schrieb sie das *alternierende Vorgehen* als aktuellen Weg für die berufliche Qualifizierung fest. Dieses Ausbildungsmodell setzte sich in jenen Jahren allerdings nicht nur in Frankreich durch; vielmehr entstanden Formen des Wechsels von Ausbildung am Arbeitsplatz und besonderen Zentren oder Schulen in den deutschsprachigen Ländern ebenfalls seit dem 19. Jahrhundert, auch wenn dieser Fachausdruck nicht gebraucht wurde.

Der heute im deutschsprachigen Raum übliche Ausdruck Dualsystem geht zurück auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 10.07.1964, der von Prof. W. Hahn geleitet wurde und sich mit dem beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen befasste.<sup>22</sup> Er wird dem Ausschussmitglied Heinrich Abel, Professor am Berufspädagogischen Institut Frankfurt a. M., zugeschrieben. Im Teil 5 des Gutachtens „Empfehlungen“ heißt es:

„Der Ausschuss bejaht die ‚duale‘ Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. Er versteht darunter die ständige ‚Begleitung‘ der Betriebsausbildung durch die Teilzeit-Berufsschule ...“<sup>23</sup>

Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Ausschuss die damals praktizierte Form der betriebsgebundenen Ausbildung in Deutschland als anforderungsgerechtes *duales System* einschätzte, gibt er doch in seinem Gutachten zu bedenken:

„In der dualen Ausbildung tragen Betrieb und Berufsschule eine gemeinsame Verantwortung. Ihr Beitrag ist verschieden, aber er begründet gleichgewichtige Pflichten und Rechte. Um die Gemeinsamkeit der Verantwortung zu verstärken und sichtbar zu machen, veranstalten beide Partner zum Abschluß der beruflichen Ausbildung am Ende der obligatorischen Berufsschulzeit eine gemeinsame Prüfung und erteilen das Abschlußzeugnis gemeinsam.“<sup>24</sup>

Ganz offensichtlich war Heinrich Abel die frühe Einführung von Prüfungen zum Lehrabschluss in Württemberg unter Regie Ferdinand von Steinbeis' bekannt, der nach englischem Vorbild in der Zeit der uneingeschränkten Gewerbefreiheit in den Jahren 1862 bis 1900 und ab 1881 auf der Basis einer vom württembergischen König unterzeichneten Verordnung *freiwillige Lehrlingsprüfungen* einführte, deren Durchführung bei den Gewerbevereinen in Verbindung mit den gewerblichen Fortbildungsschulen lag (vgl. Abbildung 1a).

---

<sup>20</sup> Vgl. Beitrag von S. Quack, Inspektorin der Académie Straßburg (Kultusverwaltung): „Zur Entwicklung des Teilzeitunterrichts für Lehrlinge“. Manuskript vom 8.2.1964.

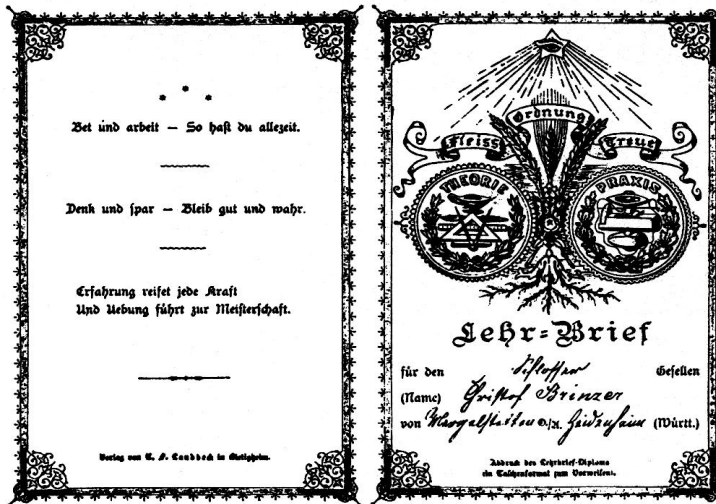
<sup>21</sup> Die „maisons familiales rurales“ waren Einrichtungen, in denen Unterricht parallel zur der Ausbildung in landwirtschaftlichen Betrieben erteilt wurde. Vgl. hierzu Christian Cambon, Patrick Butor: *La bataille de l'apprentissage. Une réponse au chômage des jeunes*. Paris 1993, S. 77.

<sup>22</sup> Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965, Gesamtausgabe 1966.

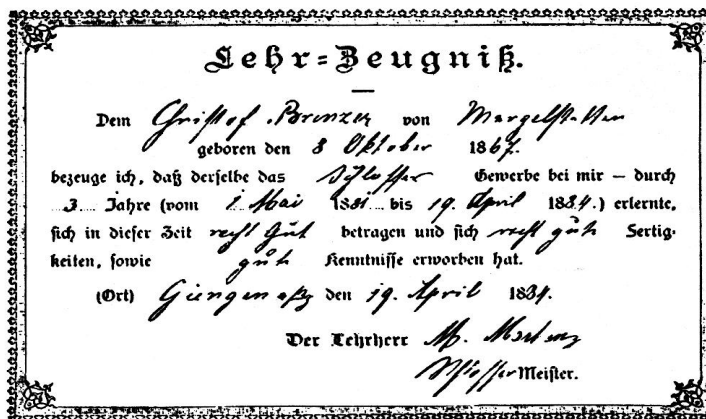
<sup>23</sup> ebenda, S. 492.

<sup>24</sup> ebenda, S. 493.

Abbildung 1a:  
 Freiwillige Lehrlingsprüfung Württemberg 1884  
 Giengen an der Brenz - Lehrberuf Schlosser



Zu Abb. 1a:  
 Beispiel eines Zeugnisformulars nach der Steinbeis'schen Prüfungsordnung vom 26.6.1881. Sie galt bis im Zuge der neuen Handwerksgesetzgebung aus dem Jahre 1897 ein für das ganze Reich einheitliches Gesellenprüfungswesen geschaffen wurde. Mit dem Jahre 1902 trat in Württemberg die neue Prüfungsordnung in Kraft.



Zu Abb. 1b:  
 Die Novelle zur Reichsgewerbeordnung (1897) war die Grundlage für einheitliche Lehrlingsprüfungen. Die reichsgesetzlichen Bestimmungen gaben jedoch einzelnen Landeszentralbehörden die Gelegenheit, bisher bewährte Prüfungsbestimmungen beizubehalten. In Württemberg wurde von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht und in Anlehnung an das seitherige Prüfungsverfahren der fakultative Teil „Prüfung in Schulfächern“ geschaffen. Diese Regelung trat im Jahre 1902 in Kraft. Im Jahre 1904 ließen sich in Württemberg 80 % der in die Lehrlingsrolle eingetragenen Lehrlinge prüfen, davon 40 % in Schulfächern.

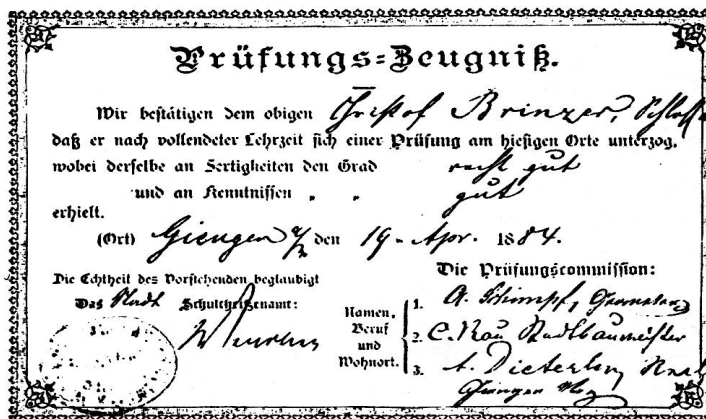




Abbildung 1b:  
 Zeugnis gemäß Reichsgewerbeordnung 1897  
 in der für Württemberg bis 1909 geltenden Fassung



Noch nach Inkrafttreten des Handwerkerschutzgesetzes im Jahre 1900 - mit der reichseinheitlichen Einführung von Lehrabschlussprüfungen in Zuständigkeit der neu gegründeten Handwerkskammern - machten die württembergischen Behörden, der regen Beteiligung und des hohen Ansehens der mit der Königlichen Verordnung 1881 eingeführten Prüfungen wegen, von der in diesem Gesetz des Reiches verankerten Möglichkeit Gebrauch, um in Württemberg die Kooperation mit den örtlichen gewerblichen Fortbildungsschulen beizubehalten (01; 552 ff.). Abbildung 1b zeigt ein Abschlusszeugnis aus der Zeit zwischen 1902 und 1908.

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses führt Beispiele für eine erfolgreiche Ausbildung im *Dualsystem* an und bezieht sich dabei auf den Wechsel zwischen Ausbildungsabschnitten in den Lehrwerkstätten Berliner Großbetriebe mit den gemäß Ausbildungsordnung jeweils angesprochenen Produktionsabteilungen dieser Unternehmungen. Im Gutachten ist an anderer Stelle ausgeführt:

„Wesentlich für den Erfolg der dualen Ausbildung ist die Beziehung zwischen Lehrgang und produktiver Tätigkeit. Von ihrer besten Form ist sie in der traditionellen Zusammenarbeit von Betrieb und Teilzeitberufsschule zum Teil noch weit entfernt, vor allem bei der Ausbildung en passant in kleineren oder mittleren Betrieben, in der überlieferte Sinngehalte ständischer Berufserziehung noch nachwirken.“<sup>25</sup>

Das Gutachten fährt fort: „Wenn Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen zusammenwirken sollen, müssen die Aufgaben und Verantwortlichkeiten klar bestimmt werden; daß das geschieht, muß vom Gesetzgeber oder von den Stellen, die die Ausbildung planen und überwachen, erwartet werden.“<sup>26</sup> (01; 585 ff.)

Nach eingehender Betrachtung der im Gutachten enthaltenen Details und einer Gegenüberstellung mit den Empfehlungen der EU ist erkennbar, dass die Vorschläge des Deutschen Ausschusses aus dem Jahre 1964 mit den Grundsätzen der Alternanz übereinstimmen, die der Rat der EU 15 Jahre später im Dezember 1979 verabschiedete. Als Beispiele dafür können ebenfalls die folgenden Feststellungen aus dem Gutachten genannt werden:

- Am Standesdenken orientierte Formen seien nicht mehr zeitgemäß.
- Wirtschaft und Länder tragen im Sinne einer Aufgabenteilung zwischen beiden Seiten eine gemeinsame Verantwortung.
- Es wird eine Abschlussprüfung gefordert, die sowohl die betrieblichen als auch die schulischen Leistungen ausweist.

Anlässlich der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 - fünf Jahre später - blieben die Vorschläge des Deutschen Ausschusses unberücksichtigt. Das Gesetz selbst erwähnt *dual* nicht ausdrücklich; es regelt vielmehr nur die Ausbildung im Betrieb. Gleichwohl gilt dieser Begriff schon bald in Deutschland als Bestandteil der Fachterminologie.

Von der Grundbedeutung her bezieht sich *dual* - wie im genannten Gutachten beschrieben - auf das Zusammenwirken von zwei Verantwortlichkeiten oder auch zwei Ausbildungspartnern. Parallel zur Einführung in Deutschland wird die Bezeichnung *Dualsystem* auch in den Nachbarländern gebraucht. Wegen der obligatorischen Verankerung der überbetrieblichen Ausbildung im Sinne einer in jedem Ausbildungsjahr in systematischer Form durchzufüh-

---

<sup>25</sup> ebenda, S. 485.

<sup>26</sup> ebenda, S. 486.

renden berufspraktischen Unterweisung in speziellen Bildungszentren - in der Schweiz zunächst *Einführungslehrgänge* genannt - spricht man dort auch von einem *Trialsystem*.

Das Dualsystem als Kooperationsmodell weist viele Ausprägungen auf. Darunter auch solche, die - wie es Heinrich Abel mit Bezug auf die Berliner Ausbildung aufgezeigt hat - der Alternanz nahe kommen. Bei anderen Konstellationen und vor allem bei der laut Berufsbildungsgesetz alleinigen Verantwortung des Betriebs handelt es sich hingegen im Kern um ein *Monosystem*, was in der jüngsten Diskussion meist übersehen wird. Von dualer Ausbildung kann nur gesprochen werden, wenn beide Partner in die Gesamtverantwortung einbezogen sind. Die derzeitige Ausprägung des deutschen Dualsystems mit den getrennten Zuständigkeiten befindet sich, wie noch zu zeigen ist, innerhalb der EU in einer Randposition. Als besonders relevantes Defizit im Berufsbildungsgesetz ist die unzureichende Kooperation von Betrieb und Berufsschule hervorzuheben.

Mit dem Begriff *Alternanz* ist zwingend und ausnahmslos der Wechsel zwischen den beiden Grundformen beruflicher Qualifizierung, dem Erfahrungslernen einerseits und dem Lernen in systematischer Form in Ausbildungszentren oder beruflichen Teilzeitschulen andererseits, angesprochen. Daher stellt das alternierende Vorgehen seinem Wesen nach in Deutschland keineswegs ein Novum dar; aufgrund der politischen Konstellation wurde die Umsetzung dieses Grundsatzes allerdings bisher weder diskutiert noch über den Verordnungsweg realisiert. Die Abschnitte des Teils 2 stellen Unterschiede zwischen dem deutschen Dualsystem und den Empfehlungen der EU zur Alternanz 1979 als methodisch-didaktischem Modell beruflicher Qualifizierung heraus; gleichzeitig wird auf Befunde aus den beiden oben genannten Vergleichsuntersuchungen verwiesen. Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Die Alternanz versteht Erfahrungslernen und Ausbildung in systematischer Form im Ausbildungsablauf als miteinander eng verzahnt, während mit der Bezeichnung *dual* keine definierte Koppelung zwischen den beiden Komponenten betriebliche und schulische Ausbildung verbunden zu sein braucht. Als Dualsystem wird in der Regel nur die Lehrlingsausbildung verstanden.
- Alternanz lässt sich auf nahezu alle Berufsbildungsgänge übertragen, und zwar auch auf modulare Strukturen und anspruchsvolle Ausbildungsgänge, wie sie beispielsweise auf dem Abitur aufbauen.
- Die Sonderstellung und weitgehende Isolierung der betriebsgebundenen Ausbildung im deutschen Bildungssystem, deren Gestaltung und Zertifizierung in der Kompetenz von Organisationen der Wirtschaft liegt, wird nach den Vorschlägen der EU durch die volle Integration in ein strukturiertes und nach Ebenen differenziertes Bildungsgesamtsystem überwunden.
- In der historischen Entwicklung versteht sich *Alternanz* als das dritte Modell beruflicher Qualifizierung, in dem sich Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form ergänzen und - worauf es insbesondere ankommt - eng zusammenwirken, was die EU über den Ausdruck *Hand in Hand* veranschaulicht.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Vgl. Mitteilung der Kommission an den Rat. KOM(79), I/1.

### 1.5 Betriebsgebundene Ausbildung als Gütekriterium

Zu Ende der 60er Jahre zielte in Deutschland die Diskussion zur beruflichen Bildung auf eine grundlegende Reform. Einbezogen waren alle relevanten gesellschaftlichen Gruppen, wie z. B. Verbände der deutschen Unternehmer, Gewerkschaften, Länderregierungen, der Bund sowie der Deutsche Bildungsrat. Als Schlusspunkt zu sehen ist das von der Großen Koalition verabschiedete Berufsbildungsgesetz 1969. Die sozialliberale Koalition (1969 - 1982) sah in diesem Gesetz nur einen ersten Schritt „zur Verwirklichung bildungspolitischer Ziele ... für den Bereich der beruflichen Bildung“.<sup>28</sup> Bereits im Jahre 1970 legte die neue Bundesregierung mit dem „Bericht zur Bildungspolitik“ (Bundestagsdrucksache VI/925) ihre Zielvorstellungen dar. Sie strebte an, dass

- 50 % des Altersjahrgangs nach auf 12 Jahre verkürzter Schulzeit das Abitur II (bisherige Hochschulreife) erwerben, von denen die Hälfte ein Hochschulstudium aufnimmt;
- 50 % mit Abitur I (erster Sekundarschulabschluss nach zehnjähriger Schulzeit) in berufsorientierende Bildungsgänge der Sekundarstufe II gehen, welche die Ausbildung im Dualsystem und in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen einschließt.

Im Jahre 1970 wurde gemäß Grundgesetz Artikel 91 b die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gegründet. Sie erarbeitete den *Bildungsgesamtplan*, den die Regierungschefs von Bund und Ländern im September 1973 billigten. In ihrer einstimmigen Erklärung dazu stellten sie die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung heraus. Im Mittelpunkt der damaligen breit geführten Diskussion standen

- die im November 1973 von der Bundesregierung verabschiedeten Grundsätze zur Neuordnung der Berufsbildung als *Markierungspunkte* sowie
- die im Jahre 1974 von einer Sachverständigenkommission verabschiedete Studie zu *Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung*<sup>29</sup>.

In der Einleitung zu den Markierungspunkten wird ausgeführt: „In der bildungspolitischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte waren die Leistungen der öffentlichen Hand und die allgemeine Aufmerksamkeit in der Gesellschaft vor allem weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen zugute gekommen ..., während der für die große Mehrheit unserer Jugendlichen und die Gesellschaft ebenso wichtige Bereich der beruflichen Bildung strukturell, personell und finanziell im Schatten stand.“<sup>30</sup> Als wichtigste Voraussetzung für die Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung und insbesondere der betriebsgebundenen Ausbildung heben die Markierungspunkte hervor:

- „Inhaltliche und organisatorische Neuordnung der Organisation der Oberstufe mit dem Ziel der vollständigen Integration von beruflicher Bildung und sogenannter allgemeiner Bildung (Forderung der Verflechtung und Verzahnung) bei Verbesserung der personellen und sächlichen Ausstattung auch der beruflichen Schulen.
- Verstärkung und Ausbau der staatlichen Verantwortung und Aufsicht für den Gesamtbereich der beruflichen Bildung;

---

<sup>28</sup> Entwurf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Bundestagsdrucksache 160/75. Bonn, 18.04.1975, S. 46.

<sup>29</sup> Der Deutsche Bundestag hatte eine Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ eingesetzt. Sie legte im März 1974 den Abschlussbericht vor.

<sup>30</sup> Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grundsätze zur Neuordnung der Berufsbildung (Markierungspunkte). Vom Bundeskabinett am 15. November 1973 beschlossen. S. 1.

- nahtlose Abstimmung der schulischen und außerschulischen Berufsausbildung zu einem einheitlich konzipierten Bildungsgang, insbesondere durch eine Verbesserung der curricularen Grundlagen;
- Abstimmung der materiellen Inhalte der Berufsausbildung und der Weiterbildung;
- weitere Qualifizierung der Ausbilder;
- befriedigende Regelung der Finanzierung der betrieblichen und überbetrieblichen Berufsausbildung zur Sicherung eines strukturell ausgewogenen und regional ausgeglichenen Angebots.<sup>31</sup>

Ferner wird darauf hingewiesen, dass die Berufsbildungsreform „ein besonders hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit zwischen Bund und Ländern sowie Staat und Wirtschaft“ erfordere.<sup>32</sup>

Der Abschlussbericht der Kommission „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ enthält die Feststellung, dass bei der betrieblichen Ausbildung „große Unterschiede der Qualität und zum Teil auch erhebliche Mängel“ bestehen.<sup>33</sup> Daher sei das Prinzip der Chancengleichheit für einen großen Teil der Jugendlichen nicht gewahrt; hinzu käme das Problem des Einflusses der jeweiligen konjunkturellen Lage.<sup>34</sup> Nach Meinung der Kommission bildet eine Fondsfinanzierung die notwendige Voraussetzung zur Erfüllung von Anforderungen an die Berufsbildung, die eine einzelbetriebliche Finanzierung nicht zu leisten vermag, und zwar die

- Sicherung eines quantitativ ausreichenden Angebotes an Ausbildungsplätzen mit einer hohen Mindestqualität und erhöhten Durchschnittsqualität;
- Gewährleistung eines gleichrangigen Angebots in wirtschaftlich schwachen Regionen;
- Sicherstellung eines von konjunkturellen Schwankungen unabhängigen Angebotes sowie gerechte Verteilung der Kosten.<sup>35</sup>

Die Kommission empfiehlt daher die Einrichtung eines zentralen Berufsbildungsfonds, an den öffentliche und private Arbeitgeber etwa 1 % der jährlichen Bruttolohn- und Gehaltssumme abführen.<sup>36</sup> *Akkreditierungs- und Vergabeverfahren* sollen Qualitätssicherung und Mittelvergabe regeln.<sup>37</sup> Im Mittelpunkt der angestrebten Fondsfinanzierung stand also die Verbesserung der Ausbildungsqualität und eng damit verbunden der Ausgleich regionaler und sonstiger Verschiedenheiten sowie die Gegensteuerung zur konjunkturellen Abhängigkeit des Berufsbildungsangebots.

Mit der Regierungserklärung vom 17.05.1974 brachte Bundeskanzler Helmut Schmidt zum Ausdruck, dass in der VII. Legislaturperiode die berufliche Bildung einen Schwerpunkt bil-

<sup>31</sup> ebenda, S. 2.

<sup>32</sup> ebenda, S. 5.

<sup>33</sup> Vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1974, S. 355.

<sup>34</sup> Vgl. ebenda, S. 438.

<sup>35</sup> Vgl. ebenda, S. 380.

<sup>36</sup> ebenda, S. 441.

<sup>37</sup> Alle Unternehmen, die ausbilden wollen, werden auf ihre Eignung hin überprüft und müssen bestimmte Voraussetzungen nachweisen (*Akkreditierungsverfahren*). Für die durchgeführte Berufsausbildung erhalten die Betriebe nach einem *Vergabeverfahren* finanzielle Mittel. Es erscheint der Kommission nicht zweckmäßig, dass die zuständige Stelle (Kammer) die Überprüfung vornimmt. Im Ausnahmefall soll der Fonds eigene Ausbildungsstätten errichten und unterhalten können, z. B. zur regionalen Förderung. Vgl. ebenda, S. 401ff.

den solle. Der im April 1975 vorgelegte Gesetzentwurf unterstreicht die öffentliche Verantwortung und Mitbestimmung der an der beruflichen Bildung Beteiligten sowie die Sicherung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen durch neue Wege der Berufsbildungsfinanzierung (Berufsbildungsabgabe nach § 87 des Entwurfs). Grundzüge der Reform sind ferner:

- Klärung der Stellung der Berufsausbildung im Bildungssystem (Gleichwertigkeit);
- Festlegung des Verhältnisses von Berufsausbildung und beruflicher Weiterbildung;
- Förderung der Durchlässigkeit im Bildungswesen, insbesondere Anrechnung von Bildungsleistungen in Schule und Betrieb;
- Abstimmung der beruflichen Bildung mit der allgemeinen und beruflichen Bildung in Schulen, Hochschulen und sonstigen öffentlich-rechtlichen Bildungseinrichtungen.<sup>38</sup>

Der Textauszug 3 zeigt weitere Kernsätze aus dem Entwurf des Berufsbildungsgesetzes 1975.

Auf Landesebene hat sich beispielsweise Baden-Württemberg schon früh mit der Reform des Berufsbildungssystems befasst. Im Vorwort zu der Modellstudie „Berufliche Bildung in Stufen“ schrieb Wilhelm Hahn: „Die quantitativen und qualitativen Anforderungen an das Bildungssystem lassen sich langfristig durch isolierte Einzelmaßnahmen nicht sichern. Bildungsplanung muß vielmehr von einer Gesamtkonzeption ausgehen, die alle Stufen des Bildungswesens als Einheit begreift.“ Im Einzelnen ging es in Baden-Württemberg um die Gliederung der Berufsbildungsgänge nach Grundstufe und Fachstufe, wobei sich die Grundstufe auf *Berufsfelder* bezieht und die Fachstufe auf *Einzelberufe*.<sup>39</sup>

Mit der Vorlage des Entwurfs zur Neufassung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1975 schien der Weg zu einer tiefgreifenden Berufsbildungsreform gebahnt. Zielsetzung dieser Initiative war es, das deutsche Berufsbildungssystem auf einen höheren Qualitätsstand zu bringen. Von verschiedenen Seiten - vor allem der Wirtschaft und ihrer Verbände - wurde diesen Veränderungen allerdings heftig widersprochen, zumal in den Jahren zuvor zwischen 200.000 bis 250.000 Ausbildungsplätze nicht besetzt werden konnten. Das geplante Gesetz kam schließlich nicht zustande.

In der Folgezeit verengte sich zunehmend die Diskussion um eine Reform der beruflichen Bildung; ganz offensichtlich setzte sich der Grundsatz durch, dass über Reformen in wesentlichen Fragen der beruflichen Bildung gegen die Sozialpartner nicht entschieden werden solle.<sup>40</sup>

Daraufhin wurde als *Notoperation* im Jahre 1976 das *Ausbildungsplatzförderungsgesetz* (APIFG) konzipiert und vom Bundestag verabschiedet. Es beschränkte sich auf die Abschnitte „Planung und Statistik“, den Bereich „Berufsbildungsverwaltung“, die Finanzierung der Berufsausbildung über eine Berufsausbildungsabgabe sowie die Errichtung eines

---

<sup>38</sup> Vgl. Entwurf des Berufsbildungsgesetzes 1975, a.a.O., S 46.

<sup>39</sup> Vgl. Rothe, Georg: Berufliche Bildung in Stufen. Modellstudie zur Neuordnung der Berufsschulen in Baden-Württemberg, dargestellt am Raum Schwarzwald-Baar-Heuberg. Reihe A Nr. 7 der Reihe Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik. Villingen 1968

<sup>40</sup> Hermann Schmidt, der langjährige Generalsekretär des BiBB, wies hierauf anlässlich einer Tagung in Bad Boll am 19.11.1999 wie folgt hin: „Die Bundesregierung hat 1975 durch ihren damaligen Bildungsminister Helmut Rohde deutlich gemacht, daß sie als Entscheidungsträger das Konsensprinzip bezüglich der Mitwirkung der Sozialpartner bei Gesetzgebungsvorhaben und dem Erlaß von Rechtsverordnungen sehr weit interpretiert“.

**Kernaussagen aus dem Entwurf des Berufsbildungsgesetzes 1975**

§ 2 *Ziele der beruflichen Bildung:* (1) Die berufliche Bildung hat das Ziel, den einzelnen nach seinen Fähigkeiten und Neigungen so zu fördern, daß er den Anforderungen im Beruf gerecht werden kann und beruflich beweglich ist. (2) Die Berufsausbildung soll den einzelnen befähigen, eine qualifizierte Berufstätigkeit auszuüben, und soll Grundlage für die berufliche Weiterbildung sein.

§ 3 *Begriff und Stellung der beruflichen Bildung:* (2) Die Berufsausbildung ist der Abschnitt der beruflichen Bildung, der in der Regel zu einem ersten Berufsausbildungsabschluß führt. Sie kann auch zu einem weiteren Berufsausbildungsabschluß oder zu einem Ausbildungsteilabschluß führen.

§ 5 *Grundsätze der Berufsausbildung:* (1) Die Berufsausbildung ist planmäßig sowie sachlich und zeitlich gegliedert durchzuführen. Dabei ist der Teil der Berufsausbildung, der in Schulen oder Hochschulen durchgeführt wird, soweit möglich, zu berücksichtigen.

§ 6 *Gliederung der Berufsausbildung:* (1) Die Berufsausbildung soll so geordnet werden, daß sie in eine berufliche Grundbildung und eine berufliche Fachbildung gegliedert ist. (2) Die berufliche Grundbildung soll so geordnet werden, daß sie ... Grundlage für die berufliche Fachbildung ist. Durch sie soll die Durchlässigkeit im Bildungswesen sowie die berufliche Beweglichkeit gefördert werden.

§ 8 *Anerkennung der Ausbildungsberufe, Ausbildungsordnungen:* (2) Die Ausbildungsordnungen sollen den Ausbildungsinhalt in Ausbildungsabschnitte gliedern. Sie können regeln, daß Zwischenprüfungen durchzuführen sind, Ausbildungsabschnitte durch Teilprüfungen abgeschlossen werden, Teile von Abschluß- oder Teilprüfungen während der Berufsausbildung durchgeführt werden und daß Prüfungen ... ganz oder teilweise durch ausbildungsbegleitende Leistungsnachweise ersetzt werden oder ersetzt werden können. ... (4) Im Interesse einer zweckmäßigen Verteilung der Bildungsaufgaben und als Grundlage für eine wirksame Zusammenarbeit sollen die Ausbildungsordnungen mit den ... schulischen Rahmenlehrplänen abgestimmt werden.

§ 9 *Inhalt der Ausbildungsordnungen:* (2) ... Ausbildungsabschnitte der beruflichen Grundbildung und der beruflichen Fachbildung sowie Ausbildungsabschnitte, die durch Teilprüfungen abgeschlossen werden können, sind besonders auszuweisen. Soweit erforderlich sind weitere Ausbildungsabschnitte vorzusehen.

§ 26 *Durchführung der Prüfungen:* (1) Den Prüfungen sind die Ausbildungsordnungen, insbesondere die Prüfungsanforderungen und die ... schulischen Rahmenlehrpläne zugrunde zu legen ... (2) Bei der Bewertung der Prüfungsleistungen sind die in der Berufsschule nachgewiesenen Leistungen soweit möglich einzubeziehen.

§ 30 *Berufsausbildungsabschluß, Ausbildungsteilabschluß:* (1) Der Berufsausbildungsabschluß ist ein Abschluß der Oberstufe des Bildungswesens. Mit dem Berufsausbildungsabschluß wird nachgewiesen, daß ... das Ausbildungsziel erreicht worden ist. (2) Mit dem Ausbildungsteilabschluß wird nachgewiesen, daß ... das Ziel des Ausbildungsabschnitts erreicht ist und die Befähigung erworben worden ist, die Berufsausbildung fortzusetzen und eine Berufstätigkeit aufzunehmen. ... (4) Der zuständige Bundesminister kann durch Rechtsverordnung ... bestimmen, zu welchen weiterführenden Bildungsgängen im Sinne dieses Gesetzes der Berufsausbildungsabschluß oder Ausbildungsteilabschluß ... befähigt.

§ 31 *Gleichstellung von Abschlüssen:* (1) Der zuständige Bundesminister kann ... andere Abschlüsse im Bildungswesen dem Berufsausbildungsabschluß oder Ausbildungsteilabschlüssen ganz oder teilweise gleichstellen ...

§ 85 *Ziel der Berufsausbildungsfinanzierung:* Zur Sicherung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen können finanzielle Hilfen ... gewährt werden.

§ 87 *Berufsausbildungsabgabe:* (1) Die Bundesregierung hat durch Rechtsverordnung ... zu bestimmen, daß zur Finanzierung der ... finanziellen Hilfen eine Berufsausbildungsabgabe erhoben wird. ... Die Höhe der Berufsausbildungsabgabe darf 0,25 vom Hundert der Bemessungsgrundlage [Arbeitsentgelte] nicht überschreiten.

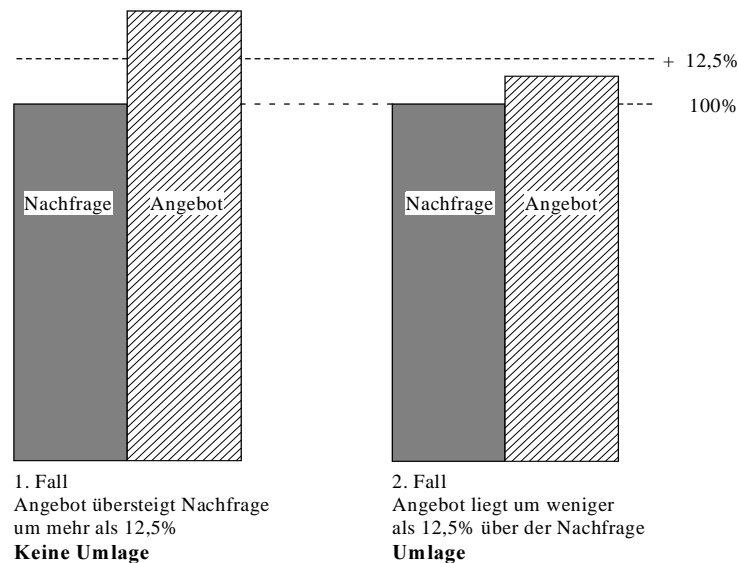
§ 88 *Durchführung der Berufsausbildungsfinanzierung:* (1) Die Aufgaben der Berufsausbildungsfinanzierung ... werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt.

§ 117 *Errichtung von Prüfungsausschüssen:* (1) Für die in diesem Gesetz vorgesehenen Prüfungen werden ... von der nach Landesrecht zuständigen Behörde staatliche Prüfungsausschüsse errichtet. (2) Die Prüfungsausschüsse für Abschlußprüfungen, Teilprüfungen und Zwischenprüfungen ... sollen am Sitz der zuständigen Stelle nach deren Anhörung errichtet werden. Auch wenn ein Prüfungsausschuß ... nicht am Sitz dieser Stelle errichtet wird, soll ihr die Geschäftsführung übertragen werden. ...

Bundesinstituts für Berufsbildung in Ablösung des gemäß BBiG 1969 gegründeten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung.

Die im Gesetz geregelte Berufsausbildungsabgabe sollte allerdings nur in Kraft treten, wenn jeweils bis zum 30. September des vergangenen Kalenderjahres die insgesamt angebotenen Ausbildungsplätze die nachgefragten um weniger als 12,5 % übersteigen und eine wesentliche Verbesserung von Angebot und Nachfrage für das laufende Kalenderjahr nicht erwartet werden kann (vgl. Fall 2 der Abbildung 2).

Abbildung 2: **Angebot und Nachfrage bei Ausbildungsplätzen**



Quelle: BMBW (Hrsg.) Das neue Berufsbildungsgesetz. Regierungsentwurf (Kurzfassung). Nr. 4 Berufsbildungsfinanzierung. 2. Aufl., Bonn 1975, S. 19.

Auf Grund einer Klage des Landes Bayern wurde dieses Gesetz - wegen der fehlenden Zustimmung des Bundesrates bei seiner Verabschiedung - im Dezember 1980 vom Bundesverfassungsgericht als nicht mit der Verfassung vereinbar erklärt; woraufhin der Bundestag am 23.12.1981 als zweite *Notoperation* das *Berufsbildungsförderungsgesetz* (BerBiFG) verabschiedete. Dieses enthält lediglich Regelungen für das Bundesinstitut für Berufsbildung sowie Berufsbildungsplanung und -statistik.

Nach einer längeren Zeit von ausgeglichenen Berufsbildungsbilanzen und teilweise bestehendem Ausbildungsplatzüberschuss stand nach 1976 das Problem fehlender Ausbildungsplätze im Vordergrund; zunächst beeinflusst durch die geburtenstarken Jahrgänge (1958 bis 1967). Das IAB ging unter Berücksichtigung der starken Schulentlassjahrgänge von einem Defizit im Zeitraum von 1977 bis 1987 von 1,5 Mio. Ausbildungsplätzen in Betrieben und beruflichen Vollzeitschulen aus. Nach einer Modellrechnung der BLK wäre „die Ausbildungslücke geschlossen, wenn die Ausbildungskapazität im dualen System um 790.000 und im vollzeitschulischen Bereich um 270.000 Ausbildungsplätze erhöht würde“.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Möglichkeiten zur Deckung der Ausbildungslücke in den kommenden Jahren. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1977, S. 125.



Mit den eingeleitenden Schritten zur Behebung der Ausbildungskrise, insbesondere dem Ausbau von im Wesentlichen von der Bundesanstalt für Arbeit finanzierten Maßnahmen einjähriger Art, kam die Diskussion um eine grundlegende Neuorientierung der beruflichen Bildung schließlich zum Erliegen. Gleichzeitig koppelte sich Deutschland von der über die Landesgrenzen hinweg in Europa geführten Diskussion ab und beteiligte sich auch nicht aktiv an Überlegungen, wie die Jugendarbeitslosigkeit, die länderübergreifend immer deutlicher in Erscheinung trat, zu beheben sei. So wurden in Deutschland die mit großem Elan angegangenen Reformbestrebungen eingestellt, und zwar zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die anderen EU-Staaten gezielt mit Reformen der beruflichen Bildung beschäftigten und die EU die Empfehlungen zur Alternanz (1979) konzipierte.

Seit der Ölkrise stiegen in nahezu allen Staaten der EU die Quoten jugendlicher Arbeitsloser weiter an. Als Messgröße dienen die Prozentanteile Arbeitsloser pro Altersgruppe, wie zwischen 15 und 20 Jahren, errechnet aus dem Quotienten: Zahl der Arbeitslosen dividiert durch die Gesamtzahl der gleichaltrigen Erwerbspersonen. Der so errechnete Wert wurde bald in Beziehung gesetzt zur Qualität des jeweiligen Systems der Berufsausbildung auf nationaler Ebene:

- Berufsbildungssysteme mit nachgewiesenem zügigen Übergang der Jugendlichen in die Arbeitswelt galten als positiv,
- Systeme mit Schwierigkeiten beim Übergang in Arbeit und Beruf galten als negativ.

Nach den laut Statistik in dieser Weise ermittelten Quoten schnitt Deutschland äußerst günstig ab. Unberücksichtigt blieb allerdings, dass bei der Ermittlung der Quoten Arbeitsloser für bestimmte Altersgruppen die Lehrlinge als *in Arbeit stehend* und ihre Altersgenossen in Ländern mit vorherrschendem vollschulischem Berufsbildungssystem als *Schüler* gezählt werden (01; 13 f.).

Sofern man die Lehrlinge in ihrer Doppelfunktion des eingegangenen Ausbildungsvertrags - Arbeitnehmer und gleichzeitig in Ausbildung Stehende - nicht zu den Erwerbspersonen rechnet, ändern sich diese zunächst günstigen Angaben grundlegend, denn bei Errechnung des Quotienten steht dann den Arbeitslosen der entsprechenden Jahrgänge - ohne Lehrlinge - nur ein reduzierter Anteil „in Arbeit stehender Jugendlicher“ gegenüber.<sup>42</sup>

Im Ländervergleich weisen demzufolge Berufsbildungssysteme mit stark ausgebauten berufsqualifizierenden Vollzeitschulen jeweils eine weit höhere Quote jugendlicher Arbeitsloser auf. Die oben erwähnten rechnerischen Zusammenhänge wurden in der Öffentlichkeit kaum kommentiert und infolgedessen die Berufsbildungssysteme mit zahlenmäßig starker Lehrlingsausbildung ungeprüft als effizienter angesehen. Obwohl in Deutschland die Reforminitiativen Anfang der 70er Jahre zu keinem Ergebnis geführt hatten, galt von da an das deutsche *Dualsystem* mit dem höchsten Anteil an Lehrlingen als qualitativ hervorragend, also als Gütekriterium besonderer Art.

Voten, die die Vorstellung geringer Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland bekräftigen, finden sich seit jener Zeit und auch bis in die gegenwärtige Diskussion nahezu unverändert. So äußerte sich ein Vertreter des Handwerks wie folgt:

---

<sup>42</sup> Im Vergleich der drei Länder - Deutschland, Österreich, Schweiz - ergibt sich bei Nichteinbeziehung der Lehrlinge eine um etwa 30 % höhere Arbeitslosigkeit, für Deutschland beispielsweise für das Jahr 1995 eine Quote von 12,1 % anstatt nur 8,8 % (01; 14).

„Wenn das deutsche Handwerk heute gerade auch wegen der hohen Qualifikation seiner Ausbildung weltweit Anerkennung genießt, so ist dies - das möchte ich hier einmal ganz deutlich sagen - nicht zuletzt der Tatsache zu verdanken, daß bei uns das duale System praktiziert wird. Wir selbst aber achten viel zu gering, worum man uns international beneidet. Dieses System verbindet in idealer Weise die praktische Unterweisung im Lehrbetrieb mit der theoretischen in der Berufsschule. Dies ist ein wesentlicher Grund dafür, daß die Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik im Vergleich zu anderen Ländern relativ gering ist. Denn im dualen System gibt es nach der Schulzeit keinen Beschäftigungsknick, vielmehr führen Schule und Betrieb gemeinsam in den Beruf ein, wobei gerade der Praxisanteil während der Lehrzeit einen nahtlosen Übergang in das Erwerbsleben ermöglicht.“<sup>43</sup>

Von den zahlreichen Belegen für das kaum hinterfragte Festhalten an dieser Auffassung bis in die Gegenwart - auch auf Regierungsseite - sei hier ein Beispiel aus dem Jahre 1996 angeführt:

„Die im internationalen Vergleich nach wie vor niedrige Quote der Jugendarbeitslosigkeit ist weitgehend darauf zurückzuführen, daß die Absolventen und Absolventinnen einer Berufsausbildung im dualen System - abgesehen von relativ kurzen Phasen der Sucharbeitslosigkeit - auch bei schwieriger Arbeitsmarktlage im Anschluß an die Ausbildung in der Regel auch in ein Beschäftigungsverhältnis münden. Das zeigt, daß die in der dualen Ausbildung vermittelten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden.“<sup>44</sup>

Es verwundert kaum, dass diese im Wesentlichen von allen zuständigen Instanzen und Interessengruppen geteilte Auffassung vom Ausland übernommen wurde. Selbst in kritischen Analysen des deutschen Systems der beruflichen Bildung wird nicht in Frage gestellt, dass die *Geringhaltung der Quoten jugendlicher Arbeitsloser* ein besonderes Gütekriterium des deutschen Systems darstellt:

„Das duale System erleichtert die berufliche Eingliederung und trägt so zur Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit bei. Die Daten zu diesem Thema sind eindeutig.“<sup>45</sup>

Seit dieser Zeit ist unverkennbar, dass sich die zuständigen Stellen in Deutschland trotz mancher Kritik, die an die Reformbestrebungen der frühen 70er Jahre anknüpfte, für den unveränderten Erhalt des überkommenen Systems stark machten. Grundsätzliche Reformen zur Verbesserung der Berufsbildung in Deutschland wurden kaum mehr diskutiert.

Als eine solche Reform wurde auch von Seiten der EU auf die Modularisierung verwiesen. Der Textauszug 4 zeigt, dass auf diese Initiative zum einen sehr spät und zum anderen vehement ablehnend reagiert wurde. Vielmehr wurde die Auffassung geäußert, dass in Deutschland die Dualausbildung als einer der wenigen verbliebenen Standortvorteile gesehen wird. Es gab kaum Diskussionsansätze zu grundlegenden Reformen oder gar Systemergänzungen (95; 338ff.). Zum Thema Modularisierung äußerten sich B. van Cleve und A. Kell. In ihrem Beitrag aus dem Jahre 1996 kamen sie u. a. zu dem Ergebnis, das BiBB sähe im Modulsystem eine Gefährdung der inneren Ordnungslogik des dualen Systems.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> Schmitker, Paul: Handwerk und berufliche Bildung. In: Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen, 32. Jg., Heft 1/Januar 1980, S. 6.

<sup>44</sup> Antwort der Bundesregierung auf eine Große Anfrage „Situation der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland“, Bundestagsdrucksache 13/2791, Bonn 1996, S. 14. Zitiert nach: Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissonanzlinien. Herausgegeben von der BLK, Bonn 1998, S. 46.

<sup>45</sup> Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ): L'évolution de quelques systèmes de formation professionnelle. Strasbourg 1990, S. 24.

<sup>46</sup> Vgl. van Cleve, Bernd/Kell, Adolf: Modularisierung (in) der Berufsbildung? In: Die berufsbildende Schule, 48. Jg., Heft 1/1996, S. 15 - 22.

Textauszug 4

„Druck auf das duale System“

Votum aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft

**Beitrag: Berufsbildung in Europa\***

*Die berufliche Ausbildung in den meisten Ländern der Europäischen Union stimmt im Großen und Ganzen mit den Empfehlungen der Brüsseler Kommission überein. Diese Mitgliedstaaten praktizieren schrittweise die Qualifizierung in Form von Modulen. Daraus entstehen Konflikte mit dem deutschen dualen System der Berufsausbildung.*

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis könnte kaum größer sein: Viele EU-Länder bedenken das in Deutschland installierte duale Ausbildungssystem in Betrieb und Schule mit Lob und Anerkennung. Der hohe Ausbildungsstand gilt als einer der wenigen deutschen Standortvorteile. Dennoch tut sich das applaudierende Ausland schwer, das deutsche System angemessen zu bewerten.

Erklärung: Organisation und Finanzierung der deutschen Berufsausbildung sind für Ausländer nur schwer zu durchschauen. Es beruht auf spezifisch deutschen Gegebenheiten, die föderalistische Strukturen sowie Zuständigkeiten zwischen Staat und privaten Unternehmen vereinen.

In den Blickpunkt der europäischen Bildungspolitik ist daher ein Modell- und Zertifizierungssystem gerückt. Es wurde in Großbritannien entwickelt und in den vergangenen fünf Jahren als National Vocational Qualification (NVQ) verfeinert.

Im Rahmen dieses Modulsystems bilden eine Anzahl von Ausbildungs-Einheiten einen Level.

Ein Level entspricht der Qualifikation, die ein eng beschriebenes Einsatzgebiet erfordert, beispielsweise für die Installation von speicherprogrammierbaren Steuerungen; 12 Module sind für den Rolltreppe-Installateur vorgesehen.

Diesen Modulen steht die mehr ganzheitliche Sicht eines Berufskonzepts im dualen System gegenüber, wie es hierzulande praktiziert wird.

Das deutsche Konzept beinhaltet keine bloße Aneinanderreihung von Teilqualifikationen, sondern baut auf einem umfassenden Berufsbild auf.

Zwar sind Module seit langem auch in der betrieblichen Ausbildung in Deutschland bekannt, so als Lerneinheiten in der technischen Ausbildung. Dabei sind sie aber kein Selbstzweck, sondern didaktische Schritte innerhalb eines Gesamtkonzepts.

Die Berufsausbildung in Form von Modulen ist für das deutsche Ausbildungswesen schon deshalb eine Herausforderung, weil sie bereits Mitte der achtziger Jahre von der EG-Kommission die europaweite Weihe erhalten hat. Zudem dient sie als Maßstab für den Qualifikations-Vergleich der nationalen Prüfungsabschlüsse.

Für den deutschen Facharbeiter und Angestellten bedeutet das:

Ihre Abschlüsse werden nach dem EU-Ranking entgegen dem weltweiten Ansehen nur auf Stufe zwei gesetzt - und damit schlechter plaziert als die NVQ-Abschlüsse, die auf den Stufen drei und vier rangieren.

Die Benachteiligung der deutschen Abschlüsse hat einen Konflikt in der europäischen Bildungspolitik ausgelöst. Angesichts der freien Mobilität der Arbeitskräfte in der Europäischen Union hat das EU-Ranking durchaus Gewicht - auch wenn nach Artikel 127 des Maastrichter Vertrags die Mitgliedstaaten für die Zertifizierung von Bildungsabschlüssen und deren Anerkennung zuständig sind. Eine unterschiedliche Bewertung bringt zwangsläufig Sand ins Getriebe und bremst die errungene EU-weite Freizügigkeit.

Die Übernahme des Modulsystems für Deutschland scheidet aus, da sich die deutsche Praxis als so erfolgreich erwiesen hat. Deutsche Bildungsexperten führen noch weitere Gründe an:

(1) *Ordnungspolitische Gründe:* Das deutsche System des Berufskonzepts ist mit dem Modulsystem nicht vereinbar. Es erfüllt sehr viel besser die Anforderungen im Berufsleben als eine noch so hohe Summe von Teilqualifikationen.

(2) *Rechtliche Gründe:* Nach dem Berufsbildungsgesetz ist in Deutschland der Antritt einer Lehre von Jugendlichen unter 18 Jahren nur in anerkannten Ausbildungsberufen möglich. Module entsprechen dieser Voraussetzung nicht, auch nicht in Form von mehreren erworbenen Levels.

\* Die Tabelle zu den fünf EG-Stufen gemäß Vorschlag aus dem Jahre 1985 ist in Abschnitt 2.3 wiedergegeben.

Quelle: „iwd“ vom 29.06.1995, Nr. 26, S. 6.

Zur Charakterisierung der Haltung des BiBB zum Reformbedarf allgemein kann auf eine Stellungnahme von Folkmar Kath verwiesen werden. Er betonte, es gäbe für eine Krise des dualen Systems keine empirisch begründeten Beweise. So bestehe auch keine Notwendigkeit für eine Reform an Haupt und Gliedern. Wichtig sei, die tragenden Elemente - Berufsprinzip, Konsensprinzip und Prinzip des arbeitsplatzbezogenen Lernens - grundsätzlich nicht zur Disposition zu stellen. Dessen ungeachtet hält er jedoch die Notwendigkeit zur Anpassung zu jeder Zeit gegeben.<sup>47</sup>

Parallel zu dieser Auffassung wird in Deutschland seit jenen Jahren die Einrichtung von berufsqualifizierenden Vollzeitschulen als falscher Weg angesehen, so dass in der jüngeren Zeit die deutsche betriebsgebundene Ausbildung gleichsam als das Gesamtsystem der beruflichen Bildung auf nationaler Ebene verstanden wird. So äußerte B. Sellin vom CEDEFOP im Jahre 1980: „Generell wird die Ausweitung schulischer Angebote zur Ausbildung von Facharbeitern, Gesellen oder Gehilfen als eine große Gefahr für das duale System betrachtet“.<sup>48</sup> Das gälte selbst in Regionen mit schwacher industrieller Infrastruktur und/oder großem Fachkräftemangel.

Die Jahre vor 2000 zeigten bei noch ansteigenden Zahlen an Schulabgängern eine immer größer werdende Ausbildungsplatzlücke.<sup>49</sup> Ähnlich wie gemäß Arbeitsplatzförderungs-gesetz 1976 wird im Jahre 2003 eine Ausbildungsabgabe diskutiert. Hinweise auf die Notwendigkeit, die Gründe des bestehenden Lehrstellenmangels zu untersuchen, um entsprechende Reformen einleiten zu können, fehlen allerdings. Ebenso unberücksichtigt bleibt, dass zur Deckung des Fachkräftebedarfs in Deutschland wie in allen anderen EU-Staaten auch vor allem berufsqualifizierende Vollzeitschulen beitragen.

W.-D. Greinert weist darauf hin, dass in Staaten wie England und Frankreich Konzepte zur Reform der beruflichen Bildung „bemerkenswerte politische Aktivitäten bzw. Initiativen in Gang setzen“, während in Deutschland seit Jahren „ausbildungspolitischer Stillstand“ herrsche. Er merkt an, dass sich damit im Grunde die Konstellation Mitte der 70er Jahre wiederholt, „als aufgrund der weltwirtschaftlichen Krisenerscheinungen fast sämtlich Reformversuche in der Berufsausbildung überstürzt abgebrochen wurden und jegliche Anstrengung nur noch darauf verwendet wurde, überhaupt Ausbildungsplätze ... aus dem Boden zu stampfen ...“<sup>50</sup> Die Folgen waren gravierend: Ende der 80er Jahre war „die Zeche für eine derartig kurzsichtige Berufsbildungspolitik zu zahlen. Die versäumten Strukturanpassungen machten das System anfällig für krisenhafte Erosionserscheinungen; ... die Abstimmung mit den Füßen zugunsten von Gymnasium/Hochschule ließ die Alarmglocken schrillen ... Was zu lernen wäre, bezieht sich auf die Interdependenz von Konjunktur- und Strukturkrisen des dualen Systems.“<sup>51</sup>

---

<sup>47</sup> Vgl. Bericht über die Fachtagung Berufsbildung 2000. In: Die berufsbildende Schule, 52. Jg., Heft 5/2000, S. 146 – 152.

<sup>48</sup> Sellin, Burkart: Beitrag Deutschland in Bulletin für Berufsbildung, Informationsbulletin des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Sonderausgabe 4/1980: „Alternierende Ausbildung für Jugendliche in der Europäischen Gemeinschaft“, S. 32.

<sup>49</sup> Laut BMBF, Bonn (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2001/2002, S. 392, nimmt die Wohnbevölkerung im Alter von 15 bis unter 20 Jahren im Zeitraum 2000 bis 2005 von 4,579 auf 4,831 Mio. zu (plus 5,5 %); erst im Jahresfünft 2006 bis 2010 schrumpft die Wohnbevölkerung dann auf 4,226 Mio. [minus 12,5 %].

<sup>50</sup> Greinert, Wolf-Dietrich: Berufsbildung und dritte Industrielle Revolution. Baden-Baden 1999, S. 132.

<sup>51</sup> ebenda

## 2 Gegenüberstellung Alternanz - Dualsystem anhand ausgewählter Sachverhalte

In den vorhergehenden Ausführungen wurde bereits deutlich, dass zwischen dem deutschen betriebsgebundenen System und dem vom Rat der EU empfohlenen *alternierenden Vorgehen* erhebliche Unterschiede bestehen. Als Bezugspunkte des Vergleichs dienen dabei auf deutscher Seite das Vorgehen gemäß Berufsbildungsgesetz 1969 und auf der anderen Seite die in einer Reihe von EU-Staaten bereits praktizierte oder nach 1979 eingeführte Alternanz. Diese Gegensätzlichkeiten sollen im Folgenden systematisch untersucht werden.

Für den Vergleich gilt es zunächst, Themenschwerpunkte auszuwählen und einzugrenzen, anhand derer sich relevante Merkmale der beiden Systeme deutlich abzeichnen. Im nächsten Schritt sind zu jedem Themenbereich Unterschiede herauszuarbeiten. In systematischer Form durchgeführte Vergleiche nennen einen solchen Schritt Gegenüberstellung/Juxtaposition (01; 26 ff.). Dabei gilt es, eine gleichartige Informationsdichte zu gewährleisten. Ausgewählt wurden:

- Anwendungsmöglichkeiten auf verschiedenen Qualifikationsebenen (2.1)
- Gesetzliche Grundlagen für die Berufsbildung in Deutschland (2.2)
- Betriebsgebundene Ausbildung im Bildungs- und Ausbildungssystem (2.3)
- Unterstütztes Erfahrungslernen bei Mitarbeit im Betrieb (2.4)
- Abschnitte systematischer Ausbildung in speziellen Bildungsstätten (2.5)
- Gestaltung alternierender Berufsbildungsgänge (2.6)
- Finanzierung der betriebsgebundenen Ausbildung (2.7)

Zur betriebsgebundenen Ausbildung (Dualsystem) in Deutschland sind die verschiedenen Sachverhalte zu hinterfragen sowie entsprechende Literaturstellen auszuwerten.

Auf der so gewonnenen Informationsbasis aufbauend konzentriert sich Teil 3 in dieser Studie allein auf Einflüsse und Gründe, die zu den festgestellten andersartigen Erscheinungsformen des deutschen Systems führten. Auf der gleichen Informationsbasis baut auch Teil 4 auf, in dem auf „Aktuelle Anforderungen an die Berufsausbildung“ eingegangen und der derzeitige Stand des deutschen Systems präzise dargestellt wird.

Zielsetzungen und Art der Vorgehensweise im alternierenden System werden in dieser Abhandlung unmittelbar auf der Basis entsprechender Verlautbarungen der Brüsseler Organe beschrieben. Die in der folgenden Auflistung erstgenannte Quelle erschien im Oktober 1979 im EU-Amtsblatt, die zweite als Entschließung des Rates kurz danach. Die weiteren vier Quellen beziehen Erfahrungen aus der sich anschließenden Umsetzung des Konzepts Alternanz ein; die letzteren aus den Jahren 1998 und 1999 zeigen, inwieweit das alternierende Vorgehen auch in jüngeren Verlautbarungen der EU Berücksichtigung fand:

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Alternierende Ausbildung für Jugendliche (Mitteilung der Kommission an den Rat). KOM(79) 578 vom 29.10.1979 (K79);
- Entschließung der Rates vom 18.12.1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 001 vom 03.01.1980 (R79);
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP): Alternierende Ausbildung für Jugendliche: Leitfaden für Praktiker, Luxemburg 1982 (C82);
- Entschließung des Rates vom 11.07.1983 über die Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft während der achtziger Jahre. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 193 vom 20.07.1983 (R83);
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Durchführung der Ratsentschließung vom 18.12.1979 über die alternierende Ausbildung. KOM(84) 132 vom 21.03.1984 (K84);

- Entschließung des Rates vom 05.06.1989 über die berufliche Weiterbildung. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 148/1 (R89);
- Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der Mitteilung der Kommission „Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa“. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 95/45 vom 30.03.1998 (W98);
- Entscheidung des Rates vom 21.12.1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung (R98);
- Beschluss des Rates vom 26.04.1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“ (R99).

In den folgenden Ausführungen, die sich auf die oben genannten Dokumente beziehen, wird als Quelle jeweils Kennbuchstabe, Jahr und Seite in Klammern nachgestellt.

## 2.1 Anwendungsmöglichkeiten auf verschiedenen Qualifikationsebenen

Nach Auffassung der EU bezieht sich die alternierende Ausbildung auf „eine breite Palette von Ausbildungsverhältnissen ... einschließlich der Hochschulbildung und der Erwachsenenbildung“ (K79; III/11). Die Empfehlungen des Rates vom Dezember 1979 beschränken sich allerdings im Wesentlichen auf die zuvor in Abschnitt 1.1 genannten Ausbildungsinitiativen zur Förderung der heranwachsenden Generation.

Die Ausführungen des Rates der EU wie auch der Kommission gehen davon aus, dass die frühe Konfrontation der Jugendlichen mit der Ernstsituation in der Berufs- und Arbeitswelt über das alternierende Vorgehen fruchtbar ist und dieser Vorzug weit über den beruflich-fachlichen Aspekt hinausgeht. So wird hervorgehoben, dass „durch die praktische Erfahrung der Beziehungen am Arbeitsplatz die Orientierung des Jugendlichen erleichtert werden [kann], indem sie dazu beiträgt, daß sich unter gewissen Bedingungen sein Verständnis für soziale Beziehungen oder seine Entscheidungsfähigkeit in einer Erwachsenenwelt parallel zum Erwerb von fachlichen Kenntnissen entwickeln“ (K79; III/8). Das Vorgehen gemäß Alternanz wertet die betriebsgebundene Ausbildung auf und bindet sie voll ins jeweilige Bildungssystem ein. Erforderlich ist allerdings - soweit noch nicht realisiert - die Einbeziehung von Berufsbildungsgängen dieser Art auf Ebenen unterhalb und oberhalb der traditionellen Lehre sowie in die Bereiche Berufsvorbereitung und Weiterbildung.

Europaweit gilt die Bundesrepublik als das *Land der beruflichen Erstausbildung*, und zwar überwiegend in Form der betrieblichen Lehre. Das Berufsbildungsangebot unterhalb der Ebene Hochschule konzentriert sich demzufolge auf etwa 350 Lehrberufe (01; 453), die nach dem *Berufsprinzip* gestaltet, aber insgesamt nur als einer Berufsbildungsebene zugeordnet gesehen werden. Es kennt also keine Differenzierung nach unterer und mittlerer Qualifikationsebene sowie nach Programmen in Bausteinform, über die ohne größeren Aufwand die Umorientierung und der Ausbau der erreichten beruflichen Qualifikation ermöglicht wird (K79; IV/29). So bleibt die Förderung Jugendlicher anlässlich des Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt in Deutschland - anders als in allen andern EU-Staaten - im Wesentlichen immer noch allein auf die überkommenen Strukturen der Lehrverhältnisse fixiert. Jugendliche, denen es in früherer Zeit gelang, ohne jede Ausbildung in die Arbeitswelt integriert zu werden, haben kaum noch Ausbildungschancen.<sup>1</sup> Ähnlich ergeht es denjenigen, die von vornherein eine Qualifikation auf mittlerer Ebene anstreben.

<sup>1</sup> In jüngster Zeit werden im Rahmen der Berufsvorbereitung Qualifizierungsbausteine geboten (vgl. Abschnitt 3.3, S. 79f.).

In den Nachbarstaaten umfasst das Angebot an beruflicher Qualifizierung unterhalb der Hochschule mehrere Ebenen, wie beispielsweise

- in Österreich die Differenzierung nach Lehre, berufsbildender mittlerer Schule und breit ausgebauter berufsbildender höherer Schule, letztere koppelt eine gehobene berufliche Qualifikation mit der Maturität;
- in Frankreich das Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) als Grundstufe. Absolventen, die die Abschlussprüfung nach den meist zweijährigen Ausbildungen nicht bestehen, zählen zur Stufe „unterhalb Facharbeiter“. Im alternierenden System ebenfalls angeboten werden das Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP), das Baccalauréat Professionnel (Bac. Pro.) sowie darauf aufbauend das Brevet de Technicien Supérieur (BTS) (95; 109ff.).

Gemessen an der für das alternierende System geforderten Breite in den Angeboten sowie der Differenzierung nach Bildungsstufen, deckt die deutsche betriebgebundene Ausbildung den Qualifikationsbedarf in Wirtschaft und Gesellschaft derzeit nur unzureichend ab:

- Es fehlen transparente Ausbildungswege und ebenso darauf aufbauende Weiterbildungsangebote mit Zertifikaten, die in der Hierarchie des Bildungswesens verankert sind.
- Offensichtlich ist es nicht mehr zu vertreten, dass der Staat die Ausgestaltung des Berufsbildungssystems allein den Sozialpartnern überlässt. Die Zusage, den jungen Leuten nach Abschluss der Sekundarstufe I einen ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Ausbildungsplatz zu bieten, lässt sich, wie die Übergangsstatistik nach Ausbildungsabschluss ausweist, auf den seither eingeschlagenen Wegen nicht mehr einhalten.
- Das länderübergreifend als immer dringlicher gesehene Postulat des *lebensbegleitenden Lernens*, das an in der Arbeitswelt erworbene Berufserfahrungen anknüpft und darauf aufbaut, wird in Deutschland vernachlässigt; es ist ohne entsprechende Initiativen im Sinne der Alternanz nicht realisierbar.

Mit dem letztgenannten Fragenkomplex befasste sich z. B. das im Jahre 1998 in Dublin durchgeführte europäische Seminar zu neuen Wegen der Anerkennung von „informell erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen“ sowie die Konferenz der Bildungs- und Erziehungsminister der EU einschließlich der neuen Mitgliedstaaten im Jahre 2000 in Budapest (01; 726 ff.). In Deutschland wurden derartige Initiativen bisher noch kaum diskutiert; anders als in EU-Staaten wie z. B. in Frankreich über Gesetzesinitiativen der 90er Jahre sowie im Vereinigten Königreich bereits seit längerer Zeit (01; 740 ff. u. 389 ff.). Die Problematik des deutschen Systems liegt im sich immer weiter hinausschiebenden Ausbildungsbeginn; das mittlere Eintrittsalter betrug laut Berufsbildungsbericht 2003 bereits 18,9 Jahre. Nach dem Abitur/der Fachhochschulreife absolvieren in jüngster Zeit fast 30 % eine duale Ausbildung, teils erst nach der Wehrpflicht, was sowohl die Notwendigkeit einer Stufung des Berufsbildungssystems als auch des Ausbaus spezieller Strukturen im Bereich Weiterbildung unterstreicht.

Hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten alternierender Bildungsgänge ergibt sich in Deutschland zusammengefasst die folgende Situation:

- Das methodisch-didaktische Prinzip der Alternanz lässt sich ohne entsprechende Umstrukturierungen nicht umsetzen.

- Das deutsche Dualsystem mit seinen anerkannten Ausbildungsberufen gemäß BBiG/HwO versteht sich als nur einer Berufsbildungsebene zugeordnet, die traditionell auf dem Hauptschulabschluss aufbaut. Derzeit hat allerdings der größte Anteil der Lehrlinge bereits zuvor den mittleren Bildungsabschluss oder das Abitur erreicht.
- Nach den Empfehlungen der EU sind die Abschlüsse alternierender Bildungsgänge - die Lehrverhältnisse eingeschlossen - mit denen berufsqualifizierender Vollzeitschulen abzustimmen. Bisher stehen nach dem Stand der Gesetzgebung diese beiden Wege der beruflichen Qualifizierung unverbunden nebeneinander.

## 2.2 Gesetzliche Grundlagen für die Berufsbildung in Deutschland

Im zweiten Themenbereich liegt der Schwerpunkt im Zusammenwirken zwischen Betrieb und Schule. In den deutschen Ländern ebenso wie später im Deutschen Reich war die betriebliche Ausbildung über die Gewerbeordnungen geregelt. Der Ausbau der Sonntags- und Fortbildungsschulen lag in der Kompetenz der Länder. Beide Rechtssphären blieben bis heute nahezu unverbunden.

Mit ihren Empfehlungen zur Einführung der Alternanz begründet die EU, warum das Zusammenwirken - Erfahrungslernen und Ausbildung in systematischer Form - auf den zuständigen oberen Verwaltungsebenen über besondere Vereinbarungen zu regeln ist:

- „Um eine effiziente Verbindung zwischen Arbeit und Ausbildung zu erzielen, ist es wesentlich, daß die für die Bedingungen am Arbeitsplatz Zuständigen (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) und die Träger der außerbetrieblichen Ausbildung (Behörden, Handelskammern usw.) eng zusammenarbeiten.
- Es sollen, soweit noch nicht vorhanden, entsprechende Vereinbarungen getroffen werden, um den Aufbau und die Koordinierung des Systems sicherzustellen“ (K79; III/13).

Deutschland gehört zu den Ländern, in denen es bis zur Verabschiedung der EU-Empfehlung 1979 noch keine dementsprechende Vereinbarung gab und eine solche Initiative bis heute offensichtlich als nicht erforderlich gesehen wurde. Im Jahre 1972 verabschiedeten die Bundesregierung und die Kultusminister der Länder ein *Gemeinsames Ergebnisprotokoll* zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Dieser Schritt entspricht noch nicht der Konzeption Alternanz, denn die Anteile der in systematischer Form durchgeführten Ausbildung sind für jeden Ausbildungsgang gesondert unter methodisch-didaktischem Aspekt zu erarbeiten und jeweils auf das Zusammenwirken des Erfahrungslernens mit der systematischen Ausbildung zu beziehen. Ein effizientes Zusammenwirken gemäß Alternanz erfordert demzufolge Vereinbarungen, die eine Kooperation zwischen Schule und Betrieb „Hand in Hand“ über die gesamte Ausbildungszeit fortschreiben. Die in Deutschland immer noch bis auf wenige Ausnahmen getrennten gesetzlichen Grundlagen für die Ausbildung im Betrieb einerseits und den Unterricht in der Teilzeitschule andererseits verstehen sich also als Haupthindernis bei der Durchführung von Berufsbildungsgängen gemäß EU-Empfehlung 1979.

In anderen Ländern, wie z. B. Österreich und der Schweiz, wurde der Besuch der überkommenen Sonntags- und anderer Teilzeitschulen abgelöst durch Regelungen, die sich nur auf die Berufsausbildung von Lehrlingen und das Zusammenwirken mit den Betrieben beziehen. In Deutschland behielt die Teilzeitberufsschule den Charakter einer Fortbildungsschule mit der immer noch aktuellen Doppelaufgabe:



- Fortsetzung bestimmter Vorgaben aus der Fortbildungsschultradition,
- Ausrichtung auf die betreffenden Ausbildungsgänge gemäß BBiG als Partner der Betriebe, aber ohne dass sie gemäß Berufsbildungsgesetz diese Funktion zuerkannt erhielt.

### 2.2.1 Reformansätze nach 1949

In der Gegenüberstellung geht es hier darum, Formen des Zusammenwirkens zwischen Betrieb und Schule/Ausbildungszentrum auf deutscher Seite zu bestimmen und einzugrenzen. Vor Verabschiedung des derzeit geltenden Berufsbildungsgesetzes (1969) befassten sich sowohl der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen im Gutachten Nr. 8 (1964) als auch der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ (Januar 1969) mit der betrieblichen Berufsausbildung. Mit Blick auf das Zusammenwirken von Betrieb und Schule wurde schon in Abschnitt 1.4 auf den Deutschen Ausschuß verwiesen, entsprachen doch seine Vorschläge in den Grundzügen bereits der Alternanz gemäß Empfehlung der EU 1979.

Hervorzuheben sind ebenfalls die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats vom Jahre 1969, die nahe legen, dass „aus wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Sicht ... die Ausbildung der Lehrlinge als eine Grundinvestition im Hinblick auf wirtschaftliches Wachstum und daher als eine Gemeinschaftsaufgabe zu betrachten“ ist und ferner dieser Bereich stärker als bisher unter öffentliche Verantwortung gestellt werden solle. Wörtlich führt die Bildungskommission in ihren Empfehlungen aus:

„Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Verantwortung der Gesellschaft für die bestmögliche Berufsausbildung, die von Arbeitgebern und Arbeitnehmern in Zusammenarbeit mit Vertretern des beruflichen Schulwesens gestaltet werden muss. Die Bildungskommission ist sich der gesellschaftlichen Relevanz einer solchen Empfehlung bewußt.“<sup>2</sup>

Auf die Unterscheidung zwischen den beiden Komponenten Lernen am Arbeitsplatz, also *Erfahrungslernen*, und *Lernen in systematischer Form* geht die Stellungnahme des Bildungsrats nicht ein. Dagegen werden Vollständigkeit und Planmäßigkeit der Ausbildung als traditionell wichtigste Kriterien herausgestellt und betont, dass der Ausbau überbetrieblicher Maßnahmen nur insoweit zu fordern ist, als die Einrichtungen des Betriebs und dessen Ausstattung nicht zur verlangten Vollständigkeit der Ausbildung ausreichen.

Die Empfehlungen der Bildungskommission waren als Vorabveröffentlichung des in Aussicht gestellten *Bildungsgesamtplans* gedacht (vgl. 1.5). Während der Arbeit der Bildungskommission liefen allerdings bereits die Vorbereitungen zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969. So war es der Wunsch der Kommission, dass die von ihr erarbeiteten Grundsätze in die Gesetzgebungsdiskussion zum Berufsbildungsgesetz einfließen sollten.

Auf Unzulänglichkeiten in der Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule wurde nach durchgeführten Recherchen schon vor längerer Zeit verwiesen, so z. B. von dem finnischen Professor Kyöstiö nach einer Reise durch die Länder Schweiz, Österreich und Deutschland im Jahre 1955. Als Vorteil des deutschen Systems sieht er: „Es ist billig, lebensnahe und

---

<sup>2</sup> Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969, S. 5.

paßt für viele Umstände.“<sup>3</sup> Als Nachteil sieht er die Beziehung Meisterlehre und Berufsschule:

„Das schwierigste Problem der deutschen Berufsausbildung ist ohne weiteres die richtige Verschmelzung des Schulunterrichts mit der Meisterlehre. Ob alles für die Lösung dieses Problems getan ist, weiß ich nicht. Wird über den äußeren Rahmen nicht häufig der Kern übersehen? Ich meine das rechte Verhältnis von Theorie und Praxis. Es reicht nicht aus, daß nur der Lehrer in der Schule genau das Arbeitsleben kennt, wie es nach seiner Ausbildung der Fall ist, sondern auch der Meister muß die Arbeit der Schule kennen.“

Seine nachstehend wiedergegebenen Beobachtungen wenden sich gegen die ausbildungsfernen Demonstrationswerkstätten in deutschen Schulen und erinnern an die Vergleichsergebnisse von G. Kerschensteiner kurz vor 1900 (vgl. Abschnitt 1.2.2): „Für mich ist es eine Frage, ob die Werkstatt des Meisters immer das rechte Milieu für eine Berufsausbildung ist. Darum sollte man meiner Meinung nach auch in der Schule praktisch arbeiten. Viele Berufsschulen in Deutschland haben wohl Werkstätten, die aber nur Demonstrationszwecken dienen. Wenn alle Lehrlinge während des ersten Jahres in der Schulwerkstätte arbeiten dürften, so öffnete diese Veränderung ganz neue Möglichkeiten für die Berufsschule, ihr Ziel zu erreichen. Dann wäre die Arbeit wirklich das Zentrum der Berufsbildung und der Unterricht könnte stets von der Arbeit in der Werkstatt ausgehen.“

In der historischen Entwicklung der Teilzeitschulen lag der Schwerpunkt bei der Allgemeinbildung, aufbauend auf dem Volksschulniveau, zu deren Ergänzung und Vertiefung; bei den beruflichen Belangen in der Stärkung des Anteils der fach- und berufsspezifischen Inhalte (theoretische Fundierung der betrieblichen Praxis).

Anlässlich der Diskussion erster Entwürfe zum Berufsbildungsgesetz 1969 gab es ebenfalls kritische Stimmen: So äußerte sich Karl Abraham in einer Sachverständigenanhörung derart, dass eine Beschränkung des Gesetzentwurfs auf die Ausbildung im Betrieb ohne die parallel besuchte schulische Berufsausbildung „unmodern“ sei und den Aufgaben nicht gerecht werde. In derselben Publikation, dem „Archiv für Berufsbildung“ (1967), stellt Erwin Folger heraus: „Es ist unbestritten, daß den Berufsschulen auch in unserem dualen System ein wesentlicher Teil der Aufgaben und der Verantwortung für die Berufsausbildung zufällt, somit bleibt eine Neuregelung unseres Berufsausbildungsrechtes ohne Einbeziehung der Berufsschulen Stückwerk.“

Für die Zeit bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 ist festzuhalten:

- Es gab teilweise Ansätze, die den Empfehlungen der EU zum alternierenden Vorgehen nahe kamen und auf eine verbindliche Regelung des Zusammenwirkens von Betrieb und Schule sowie eine klare Zuweisung der Verantwortlichkeiten zielten.
- Defizite, die in früheren Reformdiskussionen beklagt worden sind, wurden nicht behoben. Schon vor Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes war erkannt und gefordert worden, die betriebsgebundene Bildung solle im Verbund zwischen Wirtschaft und Schulhoheit der Länder gestaltet werden.

---

3 „Ein finnisches Urteil über unsere Berufserziehung“. In: Berufspädagogische Zeitschrift. Jahrgang 1955, S. 37.

### 2.2.2 Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969

Für das Zusammenwirken der beiden Ausbildungspartner im alternierenden System fordert die EU, dass zwischen den jeweils verantwortlichen Stellen Vereinbarungen getroffen werden, über die „die Arbeitgeber eine Ausbildung am Arbeitsplatz akzeptieren, die mit außerbetrieblicher Ausbildung einhergeht, und zum anderen, dass die außerbetriebliche Ausbildung den Anforderungen angepasst wird, die am Arbeitsplatz des Arbeitnehmers gestellt werden“ (K79; III/8). Dieses Zusammenwirken regeln für Lehrverhältnisse auf nationaler Ebene schon bisher Berufsbildungsgesetze, wie beispielsweise in der Schweiz über Gesetzestexte, die sowohl den betrieblichen als auch den schulischen Teil einbeziehen. In Deutschland dagegen gelten traditionell getrennte gesetzliche Grundlagen:

- Die Durchführung der Ausbildung im Betrieb schreibt das im Jahre 1969 vom Bund verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) fest.
- Die Aufgaben der Berufsschule sowie die Verpflichtung zu ihrem Besuch regeln in Fortsetzung der Sonntags- und Fortbildungsschulgesetze die Länder; schulpflichtig sind demzufolge alle Jugendlichen im entsprechenden Alter und zu gleichen Zeitanteilen pro Woche über drei Jahre hinweg.

Das BBiG (1969) formuliert in § 7: „Der Auszubildende hat den Auszubildenden für die Teilnahme am Berufsschulunterricht ... freizustellen.“ Inhaltlich ist diese Formulierung deckungsgleich mit der in der Gewerbeordnung 1871 für den Besuch der damaligen Sonntagsschulen. Im Jahre 1969 wurde also erneut die bereits ein Jahrhundert bestehende Trennung in den Zuständigkeiten für Betrieb und Schule festgeschrieben.

Der Übergang von der Sonntags- zur Fortbildungsschule Ende des 19. Jahrhunderts erfolgte regional zu verschiedenen Zeiten. Der Schritt von der Fortbildungsschule zur Berufsschule in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts brachte, bezogen auf das Zusammenwirken mit den Betrieben, keine präzise Festschreibung der Aufgaben für beide Seiten. Hierin liegt also der grundlegende Unterschied zwischen dem deutschen Dualsystem und den Empfehlungen der EU: Die Alternanz erfordert einvernehmliche Regelungen zwischen den zuständigen Stellen zum Zusammenwirken von Betrieb und Schule.

Auch nach Verabschiedung des BBiG gab es Stimmen, die sich für eine konsequente Einbindung der betriebsgebundenen Ausbildung ins staatliche Bildungsgesamtsystem einsetzten. Besonders deutlich äußerte sich die F.D.P. in ihren „Stuttgarter Leitlinien“ 1972:

„Nach Auffassung der F.D.P. ist die Berufsbildung eine öffentliche Aufgabe. Sie vollzieht sich im Rahmen der Bildungsgänge im Sekundarbereich II. ... Die politische Verantwortung hierfür ... soll künftig in die Zuständigkeit des Kultusministeriums gehören. Die F.D.P. fordert eine diesen Zielvorstellungen entsprechende Revision des Berufsbildungsgesetzes.“

Deutschland dürfte der einzige Staat sein, in dem die aus der Zeit der Sonntagsschulen überkommene Teilzeitschulpflicht den Rechtsrahmen für den „Partner im dualen System“ absteckt, während in anderen Ländern jeweils auf gesetzlicher Basis die Aufgabenstellungen und das Zusammenwirken von Betrieb und Schule festgeschrieben wurde (01; 312ff.). Die deutschen Ausbildungsordnungen beziehen deshalb keine Schwerpunkte ein, die die Berufsschule in ihrem Unterricht zu setzen hat. In Konsequenz dieser Situation führte H. Schmidt, ehemaliger BiBB-Generalsekretär, im Jahre 1999 in Bad Boll aus: „... die Akteure in der beruflichen Bildung gehören unterschiedlichen Rechtssphären an ... das

öffentlich-rechtliche Verhältnis zwischen Schule und Schüler kennt keinen Regress des Schülers gegenüber der Schule bei Schlechterfüllung der Ausbildung“.

In den gesetzlichen Grundlagen für das deutsche Lehrlingsystem fehlen Hinweise und Regelungen, die ein enges Zusammenwirken zwischen dem Erfahrungslernen im Betrieb und der systematischen Ausbildung in betrieblichen sowie außerbetrieblichen Bildungsstätten oder beruflichen Schulen festschreiben.

In Österreich ist per Gesetz der Berufsschule die Aufgabe zugewiesen, die „betriebliche Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie [die] Allgemeinbildung zu erweitern“ (§ 46 Abs. 1 SchOG). Dazu wird durchgängig das Fachklassenprinzip angewandt, was als Voraussetzung dafür gilt, dass für jeden Beruf in Schulwerkstätten, Labors etc. - meist an Halbtagen gebündelt - von speziell dafür ausgebildeten Lehrkräften Kerninhalte der berufspraktischen Ausbildung in systematischer Form vermittelt werden (01; 595). Zum Zweck der Realisierung bezieht das österreichische System bundesweit ein Netz von Internaten ein, die unter der Aufsicht des jeweiligen Schulleiters stehen und die strikte Konzentration des Berufsschulunterrichts auf Einzelberufe ermöglichen.

Frankreich zeichnet sich durch ein kohärentes staatliches Berufsbildungssystem aus, in das mit der Gesetzgebung von 1971 die traditionelle betriebsgebundene Ausbildung auf Facharbeiterstufe integriert wurde. Die Kooperation der Betriebe mit den Lehrlingszentren (CFA) ist also gesetzlich verankert (95; 283ff.)

Im Hinblick auf die Rechtslage im Vergleich zu anderen Ländern bleibt festzuhalten, dass Deutschland eine Sonderstellung einnimmt:

- Die Trennung der Zuständigkeiten nach Bund und Ländern findet sich bei keinem bisher verglichenen Staat in dieser ausgeprägten Form wieder. Derzeit scheint die Bereitschaft, im Konsens aller Beteiligten zu einem die Gräben überwindenden Konzept zu gelangen, immer noch wenig ausgeprägt.
- Die Regelung des BBiG, dass der Betrieb allein für die Erfüllung der Ausbildungsnormen verantwortlich ist, stellt ein Hemmnis auf dem Weg der Umsetzung der Alternanz dar; sieht doch die EU-Konzeption vor, dass beide Seiten verantwortlich einzubeziehen sind.
- Das deutsche Berufsbildungsgesetz klammert expressis verbis die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen der Länder aus. Andere Länder wie Österreich, die Schweiz und Frankreich kennen derartige Ausgrenzungen nicht. Mit Blick darauf steht der Komplex der beruflichen Bildung unter einer gemeinsamen Verantwortung der beteiligten Institutionen, woraus sich die weit größere Nähe dieser Systeme zur Alternanz gemäß EU-Vorschlag Dezember 1979 erklärt.

### **2.3 Betriebsgebundene Ausbildung im Bildungs- und Ausbildungssystem**

Nach den Vorschlägen der EU zur Alternanz ist das angestrebte Niveau des betreffenden betriebsgebundenen Ausbildungsgangs zu definieren und gemäß Textauszug 1 (S. 2) „dafür Sorge zu tragen, daß die verschiedenen Formen der alternierenden Ausbildung und der vollzeitschulischen Ausbildung - gegebenenfalls durch Vergabe derselben Diplome - aufeinander abzustimmen sind, um den Übergang zwischen den verschiedenen Ausbildungszweigen zu erleichtern“.

Nach dem derzeitigen Stand überwiegen in den europäischen Staaten Mischsysteme von vollzeitschulischer und betriebsgebundener Ausbildung, worauf bereits in Abschnitt 1.2.1 verwiesen wurde (Textausz. 2, S. 7). In den Nachbarländern ergibt sich die folgende Situation:

- In Österreich bestehen traditionell beide Systeme nebeneinander und verstehen sich als ein Berufsbildungssystem in differenzierter Form. Der Anteil an Lehrlingen liegt bei ca. 40 % des Altersjahrgangs.
- In Frankreich sind berufsqualifizierende Vollzeitschulen traditionell stark ausgebaut. Über die Gesetzgebung der 70er Jahre wurde die betriebsgebundene Ausbildung bei entsprechender Differenzierung und Stufung als gleichrangig ins staatliche Bildungssystem einbezogen und erreicht derzeit etwa 25 % der in Ausbildung stehenden Jugendlichen.
- In Deutschland bleiben Vollzeitschulen und Dualsystem unverbunden. Das BBiG gilt nach § 2/1 nur für die Ausbildung im Betrieb. Die in berufsbildenden Schulen durchgeführte Ausbildung wird über die Schulgesetze der Länder geregelt. In der öffentlichen Diskussionen um die Deckung des Ausbildungsbedarfs wird immer nur die betriebliche Lehre gesehen.

Aufgeschlüsselt nach Fachrichtungen zeigen die Abbildungen 3a und 3b für Frankreich das Nebeneinander von betriebsgebundener Ausbildung und berufsqualifizierenden Vollzeitschulen aus der Vergleichsuntersuchung Deutschland/Frankreich des Jahres 1995. Damals befanden sich die alternierenden Bildungsgänge - insbesondere auf höherer Qualifikationsebene wie dem Bac. Pro. - noch im Ausbaustadium. Gezeigt wird im Einzelnen, mit welchen Quoten damals die verschiedenartigen Berufssparten in den berufsqualifizierenden Vollzeitschulen oder in den betriebsgebundenen Ausbildungsgängen vertreten waren.

Das von der EU zur Unterscheidung von Berufsbildungsebenen erarbeitete Modell umfasst gemäß Empfehlung 1985 fünf Stufen, von denen zwei unter und zwei über dem Abschluss Sekundarstufe II mit Abitur angeordnet sind. Im folgenden Überblick wird der Abschluss Sekundarstufe II immer als Koppelung der erreichten beruflichen und allgemein bildenden Qualifikation einschließlich Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) verstanden:

1. Zugang: Pflichtschule und Einführung in den Beruf
2. Zugang: Pflichtschule und Berufsausbildung (einschließlich Lehre)
3. Zugang: Pflichtschule und
  - entweder Berufsausbildung mit zusätzlicher Fachausbildung und Qualifizierung
  - oder sonstige Fachausbildung auf Sekundarstufe
4. Zugang: allgemeinbildende oder berufsbildende Sekundarschule mit anschließender Fachausbildung
5. Zugang: allgemeinbildende oder berufsbildende Sekundarschule mit abgeschlossener höherer Ausbildung

Nach diesem Stufensystem sind die deutschen Ausbildungsgänge gemäß BBiG/HwO der Stufe 2 zuzuordnen. Die früher zahlreich angebotenen und auf zwei Jahre bemessenen Ausbildungsgänge wurden bis auf ein kleines Restsegment (01; 157) abgeschafft; darauf entfallen pro anno derzeit nur noch rund 2 % der Neueintritte. So sind die Abschlusszertifikate betriebsgebundener Ausbildung in Deutschland - wegen der zu erheblichen Anteilen erst nach Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses oder des Abiturs Eintretenden - nur schwer mit den in anderen Systemen erworbenen Abschlüssen vergleichbar.

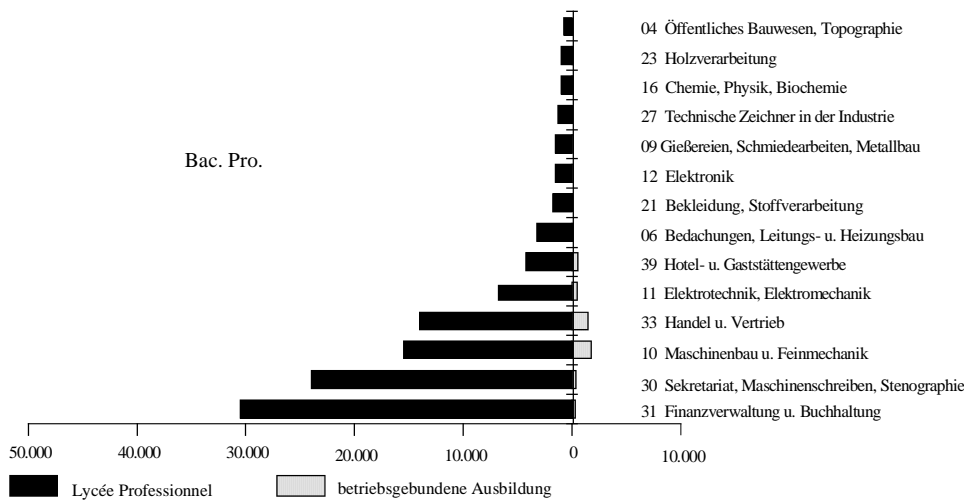
In Abbildung 4 (S. 38) sind gegenübergestellt: Links das französische System, auf dessen Stufung sich der von der EU vorgeschlagene Aufbau bei unterschiedlicher Zählweise von unten nach oben bezieht. Der mittlere Teil der Abbildung zeigt im Entwurf die Positionen Deutschlands, auch wenn sie derzeit in dieser Weise nicht anerkannt sind. Die hier ausgebildeten Lehrabsolventen dürften nämlich teilweise einen Qualifikationsstand erreichen, der

Abbildung 3a:  
**Abschlüsse CAP/BEP nach Verteilung auf Lehre und Vollzeitschule im Jahre 1991/92, aufgeschlüsselt nach Berufsgruppen in Frankreich**



deutlich über der Stufe 2 des EU-Modells 1985 liegt. Demzufolge kann die Ausbildung gemäß BBiG in Deutschland im Vergleich zum EU-Modell de facto einerseits bis zur Stufe 4 reichen, andererseits aber durch die mit den Abschlüssen nicht verbundenen Berechtigungen des allgemein bildenden Schulwesens zum Teil nur auf EU-Stufe 1 angesiedelt sein (95; 367f.).

Abbildung 3b:  
**Abschluss Bac. Pro. nach Verteilung auf Lehre und Vollzeitschule im Jahre 1991/92, aufgeschlüsselt nach Berufsgruppen in Frankreich**



Für einen großen Teil der Lehrabsolventen ist die generelle Zuordnung zur Stufe 2 im Rahmen der Freizügigkeit mit erheblichen Nachteilen verbunden; anders bei den über hundert Ausbildungsberufen, die nach KMK-Regelungen in Vollzeitschulen angeboten werden.<sup>4</sup> Zwar bilden diese in Deutschland kein in sich geschlossenes System von „Schulberufen“; soweit jedoch der mittlere Bildungsabschluss Zugangsvoraussetzung ist und mit der Abschlussprüfung fakultativ oder über Zusatzkurse der Hochschulzugang (Fachhochschulreife) erreicht wird, wären sie der EU-Stufe 3 zuzuordnen. Das zweigeteilte deutsche Berufsbildungssystem erschwert demnach insbesondere für die betriebliche Ausbildung eine zutreffende Einbindung der erworbenen Ausbildungsabschlüsse und damit die Möglichkeit der angemessenen Anerkennung jenseits der Landesgrenzen (vgl. Abschnitt 4.4).

Als Standards der UNESCO für internationale Vergleiche der länderspezifischen Bildungssysteme gelten die Bildungsstufen nach ISCED (International Standard Classification of Education). Sie werden auch von der OECD benutzt. In Textauszug 5 (S. 39) sind die sieben Bildungsstufen nach ISCED wiedergegeben, daneben ist ihre Anwendung auf das deutsche Bildungssystem in Beispielen dargestellt. Diese Darstellung zeigt, dass sich das deutsche Bildungssystem in der ISCED-Systematik nur in sehr grober Annäherung abbilden lässt. Das gilt besonders für den in Deutschland bedeutenden Bereich der (außerschulischen) beruflichen Weiterbildung, aber z. B. auch für die Zuordnung des Gesundheitswesens oder der Fachoberschule. Das Dualsystem lässt sich aus deutscher Sicht nur in Stufe 3

<sup>4</sup> Hinzu kommen Ausbildungsgänge, für die nur einzelne Länder Regelungen erlassen haben oder die rechtlich nicht in die Verantwortlichkeit für die Gesamtbildung mit einbezogen sind. Dies betrifft zum einen weithin das Berufsfeld der Kunst und Kultur, wie z. B. die Ausbildung in Instrumentalmusik, Gesang, Schauspiel, zum anderen die Ausbildung im Journalismus, im Dolmetschen, Übersetzen oder im Luftverkehr. Angeboten werden die Ausbildungsgänge in großem Umfang von privaten Schulen, die im Sinne der Privatschulgesetze als Ergänzungsschulen gelten.

einordnen. Im ergänzenden Beitrag von W. Pauli ist die ISCED-Klassifikation eingehend dargestellt (vgl. S. 147).

Nach den Intentionen der EU soll die betriebsgebundene Ausbildung im Sinne der Alternanz, wie oben bereits im Textauszug 1 (S. 2, Leitlinie 2) erwähnt, mit der Ausbildung in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen hinsichtlich der Abschlusszertifikate zusammengeführt werden und letztendlich auf nationaler Ebene ein in sich differenziertes Gesamtsystem bilden. Die Realisierung eines solchen Zieles scheitert an der heutigen Rechtslage in Deutschland.

Abb. 4: **Ausbildungsabschluss gemäß deutschem Berufsbildungsgesetz in Gegenüberstellung zum französischen System und zum EU-Modell 1985**

FRANKREICH	DEUTSCHLAND	EG-MODELL 1985
Niveau	Ausbildung gem. BBiG 69	Stufe
- Grande Ecole - Universität	I II	5 Zugang: Sekundarschule - höhere Ausbildung
- BTS - DUT	III	4 Zugang: Sekundarschule - Fachausbildung
- Bac.-Prof. - BTn - BP	IV	3 Zugang: Pflichtschule - Berufsausbild. u. zus. Fachausb. - Fachausb. auf Sekundarstufe
- CAP - BEP	V	2 Zugang: Pflichtschule - Berufsausb. (einschl. Lehre)
- CAP o. BEP ohne Abschluß - CEP u. a.	"V bis"	1 Zugang: Pflichtschule - Einführung in den Beruf
- Ungelernte	VI	

Die Struktur der deutschen Berufsbildungsgänge in einer Übersicht darzustellen, bereitet erhebliche Schwierigkeiten, einmal deshalb, weil alle Lehrverhältnisse als auf einer Stufe liegend gesehen werden und zum anderen betriebsgebundene Ausbildung und berufsqualifizierende Vollzeitschulen unverbunden bleiben.

Die „Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland“ als Ganzes wurde im Jahre 2003 in überarbeiteter Form von der Kultusministerkonferenz publiziert. Diese ist in Abbildung 5 wiedergegeben. Auf der gegenüber liegenden Seite aufgenommen sind Anmerkungen zu den Positionen der Grafik.

Im unteren Drittel sind der Elementar- und Primarbereich in ihrer Geschlossenheit dargestellt. Darauf baut die Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Schulformen auf. Je nach Land beträgt die Schulpflicht neun oder - wie in Nordrhein-Westfalen und Berlin - zehn Jahre; je



nach Länderregelung ist der Übergang in Gymnasien mehr oder weniger breit ausgebaut. Die süddeutschen Länder legen hier ganz offensichtlich strengere Maßstäbe an als Norddeutschland. Die differenzierte Struktur des Sekundarbereichs II ist als Ausdruck der deutschen Sonderstellung zu verstehen, die sich primär aus der Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung erklären lässt. Dazu gehört beispielsweise, dass Fachoberschulen wie auch Berufsfachschulen nicht zur allgemeinen Hochschulreife führen. Ebenso gehört dazu, dass die betriebliche Ausbildung als Sondergebiet in alleiniger Verantwortung der Wirtschaft gesehen wird. Ins Gesamtsystem einbezogen ist offenbar nur die Berufsschule. Hierin zeigt sich die Abweichung von den Vorstellung der EU gemäß Alternanz 1979.

Textauszug 5:

### **Bildungsstufen nach ISCED**

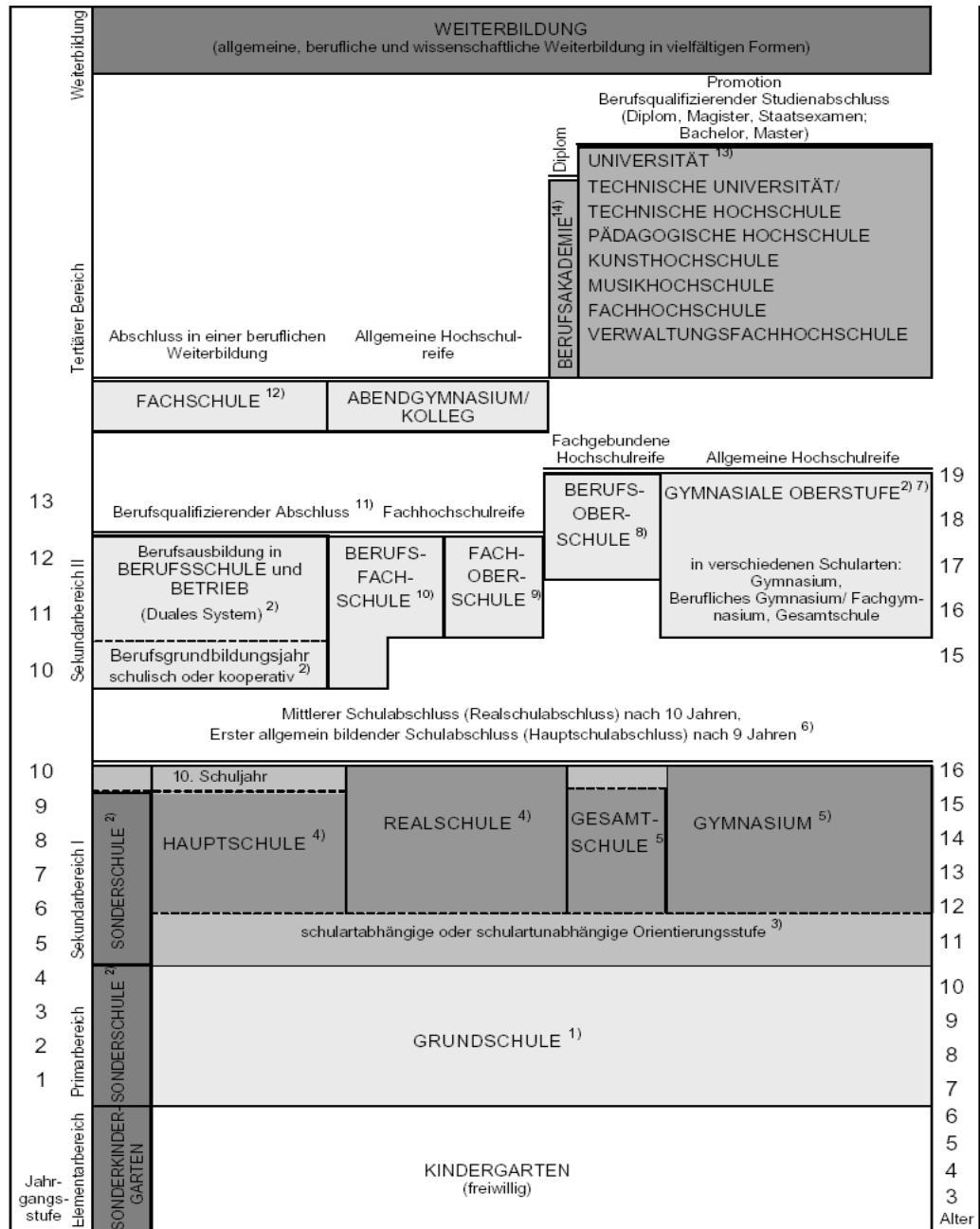
<b>Stufen</b>	<b>Ausbildungsinstitutionen, Abschlüsse in Deutschland</b>
<i>Stufe 6</i> Tertiärer Bereich Phase 2	Promotion, Habilitation
<i>Stufe 5</i> Tertiärer Bereich Phase 1	Fachhochschule, Universität, Fachschule, Fachakademie, Schulen des Gesundheitswesens, 5A, 5B
<i>Stufe 4</i> postsekundäre, nicht tertiäre Stufe	Berufs-/Technische Oberschule, Fachoberschule, Kombination aus zwei Berufsbildungsmaßnahmen nach ISCED 3B, 4A, 4B
<i>Stufe 3</i> Sekundarstufe II	Gymnasium (Klassen 11-13), Fachoberschule, Duales System, Berufsfachschule
<i>Stufe 2</i> Sekundarstufe I	Hauptschule, Realschule, Gymnasium (Klassen 5-10), Berufsaufbauschule, Berufsvorbereitungsjahr, 2A
<i>Stufe 1</i> Primarstufe	Grundschule
<i>Stufe 0</i> Vorprimarstufe	Kindergarten

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Schaubildsammlung „Berufsausbildung sichtbar gemacht“, Bonn 2003 (4. Aufl.)

Nach dem Bild der Sekundarstufe II gibt es eine Reihe von Positionen, in denen dieser Bereich anderen Bildungssystemen durchaus entspricht. Eine Reihe von Kategorien der Berufsfachschulen und auch die Fachoberschulen verstehen sich nicht als berufsqualifizierend, so dass diese Zweige zwar als berufliche Schulen gelten, aber im Wesentlichen die Aufgabe verfolgen, die nächste Stufe im allgemein bildenden System zu erreichen. Das Schaubild vermittelt den Eindruck, dass der Tertiärbereich allein über das allgemeine gymnasiale Abitur erreichbar ist und nur ausschnittshaft über die Fachhochschulreife. Die dem tertiären Bereich zugeordnete Berufsakademie mit dem Charakter einer alternierenden Ausbildung ist getrennt aufgeführt.

Auf den ersten Blick ähnelt die Abbildung zur Grundstruktur im Sekundarbereich II der anderer Industriestaaten. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass die eingezeichneten Schulzweige - zwischen betrieblicher Ausbildung und gymnasialer Oberstufe - keine berufsqualifizierenden Vollzeitschulen oder sonstigen Stufen im berufsbildenden System kennzeichnen, sondern ihrer Zielsetzung entsprechend zu allgemein bildenden Abschlüssen

Abbildung 5  
**Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland**



Schematisierte Darstellung des Bildungswesens. Die Abbildung des Sekundarbereichs I orientiert sich an der Verteilung der Schülerzahlen in der Jahrgangsstufe 8 für das Jahr 2001 im Bundesdurchschnitt: Hauptschule 22,7 %, Realschule 24,4 %, Gymnasium 29,5 %, integrierte Gesamtschule 8,9 %.

Die Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die Anerkennung der Schulabschlüsse ist bei Erfüllung der zwischen den Ländern vereinbarten Voraussetzungen grundsätzlich gewährleistet. Die Dauer der Vollzeitschulpflicht (allgemeine Schulpflicht) beträgt 9 Jahre, in 5 Ländern 10 Jahre, und die anschließende Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht) 3 Jahre.

## Anmerkungen zu Abb. 5

- 1 In einigen Ländern bestehen besondere Formen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (Vorklassen, Schulkindergärten). In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule 6 Jahrgangsstufen.
- 2 Beschulung von Behinderten entsprechend den Behinderungsarten in Sonderformen der allgemein bildenden und beruflichen Schulen, teilweise auch integrativ zusammen mit Nichtbehinderten. Schulbezeichnung nach Landesrecht unterschiedlich (Sonderschule / Schule für Behinderte / Förderschule).
- 3 Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten. In einigen Ländern ist die Orientierungsstufe der Förderstufe als eigenständige Schulart eingerichtet.
- 4 Die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule werden auch an Schularten mit mehreren Bildungsgängen mit nach Ländern unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten. Hierzu zählen die Mittelschule (Sachsen), Regelschule (Thüringen), Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), Erweiterte Realschule (Saarland), Integrierte Haupt- und Realschule (Hamburg), Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) und Regionale Schule (Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern) sowie die Gesamtschule.
- 5 Der Bildungsgang des Gymnasiums wird auch an Gesamtschulen angeboten. In der kooperativen Gesamtschule sind drei Bildungsgänge (Bildungsgänge der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums) pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst, in der integrierten Gesamtschule bilden sie eine pädagogische und organisatorische Einheit. Die Einrichtung von Gesamtschulen ist nach dem Schulrecht der Länder unterschiedlich geregelt.
- 6 Die allgemein bildenden Schulabschlüsse nach Jahrgangsstufe 9 und 10 tragen in einzelnen Ländern besondere Bezeichnungen. Nachträglicher Erwerb dieser Abschlüsse an Abendschulen möglich.
- 7 Zugangsvoraussetzung ist die formelle Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe, die in der Regel nach Jahrgangsstufe 10 erworben wird. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfolgt zur Zeit in den meisten Ländern noch nach 13 aufsteigenden Schuljahren. In mehreren Ländern wird die Hochschulreife bereits nach 12 Jahren erlangt oder es erfolgt gegenwärtig schrittweise die Umstellung auf eine zwölfjährige Dauer der Schulzeit. In anderen Ländern gibt es Angebote zur Verkürzung der Schulzeitdauer auf 12 Jahre bis zum Abitur.
- 8 Die Berufsoberschule besteht bisher nur in einigen Ländern und bietet Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fünfjähriger Berufstätigkeit die Möglichkeit zum Erwerb der Fachgebundenen Hochschulreife. Bei Nachweis von Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache ist der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife möglich.
- 9 Die Fachoberschule ist eine 2-jährige Schulart, die aufbauend auf dem Mittleren Schulabschluss mit Jahrgangsstufe 11 und 12 zur Fachhochschulreife führt. Für Absolventen mit mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich.
- 10 Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse. Besondere Form der 2-jährigen Berufsfachschule mit einem Mittleren Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung, die zum Abschluss staatlich geprüfter Assistent führt, sowie die ein- oder zweijährige Berufsfachschule zur Vermittlung einer beruflichen Grundbildung. In Verbindung mit dem Abschluss eines mindestens zweijährigen Bildungsgangs kann unter bestimmten Voraussetzungen die Fachhochschulreife erworben werden.
- 10 Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse. Besondere Form der 2-jährigen Berufsfachschule mit einem Mittleren Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung, die zum Abschluss staatlich geprüfter Assistent führt, sowie die ein- oder zweijährige Berufsfachschule zur Vermittlung einer beruflichen Grundbildung. In Verbindung mit dem Abschluss eines mindestens zweijährigen Bildungsgangs kann unter bestimmten Voraussetzungen die Fachhochschulreife erworben werden.
- 11 Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Hauptschulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses.
- 12 Fachschulen dienen der beruflichen Weiterbildung (Dauer 1-3 Jahre) und setzen grundsätzlich den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit voraus. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.
- 13 Einschließlich Hochschulen mit einzelnen universitären Studiengängen (z. B. Theologie, Philosophie, Medizin, Verwaltungswissenschaften, Sport).
- 14 Die Berufsakademie ist eine Einrichtung des tertiären Bereichs in acht Ländern, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung an einer Studienakademie mit einer praktischen Berufsausbildung in einem Betrieb im Sinne eines dualen Systems verbindet.

wie Fachschulreife, Fachhochschul- oder fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife führen. So zeigt die Abbildung, dass im deutschen System keine hinreichend differenzierten Wege beruflicher Qualifizierung ausgebaut sind.

Die angeführten Sachverhalte schreiben die besondere Position des deutschen Berufsbildungssystems:

- Das deutsche Dualsystem kennt nur eine Niveaustufe. Dies steht im Gegensatz zu den Festlegungen in den übrigen EU-Staaten und ebenso zum Klassifikationssystem ISCED der UNESCO sowie der von der EU 1985 vorgeschlagenen Stufung.
- In den EU-Staaten dominieren staatliche oder unter staatlicher Aufsicht stehende Qualifikationsprüfungen, die nach Ebenen differenzieren und damit im Sinne der zugesicherten Freizügigkeit die Anerkennung der in den einzelnen Ländern erworbenen Berufsabschlüsse sicherstellen.
- Mit der länderübergreifend geforderten Durchlässigkeit verbunden ist der Grundsatz *berufliche Bildung in Stufen* mit der Möglichkeit, von der unteren Qualifikationsebene bis hin zu universitären Bildungsstufen aufzusteigen.
- In Deutschland gilt das am Gymnasium erworbene Abitur als Voraussetzung für den Zugang zur Universität. Wie gezeigt wurde, bestehen keine Möglichkeiten, anspruchsvolle Berufsbildungsgänge auf Sekundarstufe II mit der Hochschulzugangsberechtigung zu koppeln.

#### **2.4 Unterstütztes Erfahrungslernen bei Mitarbeit im Betrieb**

In der Fachliteratur erschienen bisher nur wenige Beiträge, die auf den Komplex *Lernen am Arbeitsplatz* eingehen. Mit Blick auf die jüngste und in die Zukunft weisende Entwicklung versteht sich das Erfahrungslernen als Grundvoraussetzung für die Realisierung des Prinzips *lebensbegleitendes Lernen*. Hierbei von Bedeutung sind alle in betrieblichen Arbeitsprozessen erworbenen Fertigkeiten, Einsichten und Erkenntnisse, die nach Relevanz und Umfang in der Lage sind, Qualifikationen oder auch Teilqualifikationen zu begründen. Weitere Voraussetzungen dürften Mitdenken, Engagement für die Thematik und wenn nötig Hinterfragen des praktischen Tuns sein. In heutiger Zeit können Staat und Wirtschaft auf auf diesem Wege erworbene Qualifikationen nicht verzichten. Voraussetzung sind allerdings Prüfungsämter oder sonstige Institutionen, die die Aufgabe der Prüfung und Anerkennung übernehmen. Das bislang oft als Außenseiter gesehene Berufsbildungssystem des Vereinigten Königreichs, in dem schon seit Generationen in diesem Sinne vorgegangen wird, erhält eine Aufwertung (vgl. Beitrag S. 136). Frankreich hat diese Art der Qualifizierung mit einer Gesetzesnovelle 1992 eingeführt (vgl. Beitrag S. 132).

Die Regelung des deutschen Berufsbildungsgesetzes, wonach gemäß § 40 Abs. 2 Externe zur Facharbeiterprüfung nach absolvierten Arbeitszeiten in den einschlägigen Fachgebieten zugelassen werden, kann als Beispiel dienen. Bescheinigungen des Betriebs über den erworbenen Kenntnisstand werden jedoch nicht verlangt. Im Einzelfall braucht der Arbeitgeber von der Absicht des Mitarbeiters, sich einer Prüfung zu stellen, nicht informiert zu sein. Konsequenterweise ist also zu unterscheiden zwischen Erfahrungslernen während des Arbeitsprozesses ohne und mit Unterstützung seitens des Betriebs.

Im alternierenden System versteht sich die Ausbildung über Mitarbeit in der Ernstsituation des Betriebs als besonders intensive Form, so dass hier von *unterstütztem Erfahrungslernen*

ausgegangen werden kann. Dazu die Kommission: „Die Grundlage einer Lehrlingsausbildung ist ein Vertrag zwischen Arbeitgeber und einem Lehrling, wonach der Arbeitgeber praktische Arbeitserfahrungen bietet und [außerbetrieblich] eine systematische Ausbildung vermittelt wird, damit der Lehrling den anerkannten Status eines Facharbeiters erwerben kann.“ (K79; IV/21) Sinngemäß gilt dies auch für andere Modelle der Alternanz, wie beispielsweise für kürzere Maßnahmen zur Eingliederung in die Arbeitswelt. Berufliches Lernen als *learning on the job* bildet den *ersten Kernbereich* jedes derartigen Ausbildungsgangs. In der Alternanz wird der in ein Ausbildungsverhältnis eingebundene Jugendliche im Betrieb von einem Ausbilder - in Frankreich Tuteur - betreut, beaufsichtigt und auch fachlich unterwiesen. Wichtig ist dabei allerdings die enge und abschnittsweise Abstimmung mit dem *zweiten Kernbereich* beruflicher Qualifizierung, dem Lernen in systematischer Form.

Unverkennbar zielt die EU-Initiative vom Dezember 1979 auf eine Aufwertung des Erfahrungslernens über alle Niveaus beruflicher Aus- und Weiterbildung hinweg. Nach ihren Vorschlägen können die im Betrieb gewonnenen Arbeits- und Berufserfahrungen nur dann zu einer beruflichen Qualifikation führen, wenn sie angemessen ergänzt und verstärkt werden, so dass sie „in kohärenter und fortschreitender Weise“ mit Abschnitten systematischer Ausbildung verbunden sind (K79; III/12). Inhalt und Konzeption der alternierenden Ausbildung sind also durch „die Entwicklung effektiver Verbindungen zwischen der Ausbildung [in systematischer Form] und der am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrung“ gekennzeichnet (R79; I/L1). Grundsätzlich sieht die EU den Prozess des Erfahrungslernens in enger Koppelung mit „Arbeit“ in der Ernstsituation des Betriebs. Ausdrücklich weist die Kommission darauf hin, dass die Auszubildenden nicht als billige Arbeitskräfte angesehen werden dürfen (K79; III/10). Das CEDEFOP erläutert in seinem Leitfaden:

„Die echte Alternanz setzt eine verbesserte Einsicht in den Bildungswert der Arbeitserfahrung voraus. ... Denn viele ... vertreten die Ansicht, daß unter bestimmten Voraussetzungen ... vielerlei Fähigkeiten am Arbeitsplatz erworben werden können“ (C82; 43). Insbesondere sollen die Jugendlichen transferierbare Fähigkeiten erwerben, die sie in verschiedenen Arbeitssituationen verwenden können. Allerdings seien, so der CEDEFOP-Beitrag, noch Untersuchungen erforderlich, um zu ermitteln, welche Faktoren den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen über Arbeitserfahrung und deren Transferierbarkeit begünstigen (vgl. C82; 44).

Das deutsche Berufsbildungsgesetz verlangt keine Koppelung von Lernen am Arbeitsplatz mit Abschnitten des Lernens in systematischer Form, sondern bleibt beim aus der Zukunft überkommenen Verständnis der betrieblichen Lehre als allein in der Verantwortung des Betriebs liegend. Ganz in diesem Sinne ist davon auszugehen, dass mit der Eignung der Ausbildungsstätte nach § 22 BBiG sichergestellt wird, dass der Lehrbetrieb die in der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse in vollem Umfang vermitteln kann:

„Eine Ausbildungsstätte, in der die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht in vollem Umfang vermittelt werden können, gilt als geeignet, wenn dieser Mangel durch Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte behoben wird“ (§ 22/2 BBiG).

Im Regelfall wird also erwartet, dass das erforderliche Maß an systematischer Ausbildung in direkter Koppelung mit der Ausbildung am Arbeitsplatz erfolgt.

Im Sinne der Sicherstellung des Erwerbs der vollen Ausbildung parallel zur Mitarbeit im Betrieb schreibt die deutsche Ausbilder-Eignungsverordnung vom 16.02.1999 in § 2 vor,

„die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Qualifikation zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren“ in sieben Handlungsfeldern. Dazu zählen u.a. die „Ausbildung am Arbeitsplatz“, die „Förderung des Lernprozesses“ und die „Ausbildung in der Gruppe“, also weitgehend unterrichtliche Aufgaben wie das Führen von Lehrgesprächen, das Halten von Kurzvorträgen sowie die Auswahl und den Einsatz geeigneter Medien. Eine solche Kompetenz für den Ausbilder/Tutor wird in anderen Systemen nicht gefordert. Es gibt keine Untersuchung, die bestätigt, dass in heutiger Zeit dieses Ausbildungsmodell mit alleiniger Abstützung auf dem Erfahrungslernen erfolgversprechend sein kann.

Bereits im Jahre 1959 machte ein REFA-Fachmann im „Archiv für Berufsbildung“ (Heft 4) auf das Problem und die Grenzen der Unterweisung am Arbeitsplatz aufmerksam. Er erläutert die Funktion der sehr oft genannten Lernschritte „Vormachen und Erläutern, Nachvollzug, Vervollkommnung und Üben“ und vertritt die Ansicht, dafür müsse der Lehrstoff in Einheiten gegliedert werden, damit diese in geeigneter Weise geboten werden können. Es handle sich hierbei - so führt er aus - um eine echte Lehrfunktion, zwangsläufig verbunden mit einer Unterbrechung des Einsatzes am Arbeitsplatz für Minuten oder Teile von Stunden.

Eine Reihe neuerer Ausbildungsordnungen schreibt allerdings vor, dass bestimmte Inhalte in überbetrieblichen Zentren zu vermitteln sind. Doch nicht alle Lehrlinge besuchen derartige Zentren. Trotz der finanziellen Förderung von Maßnahmen dieser Art über die öffentlichen Haushalte verbleiben Restkosten, die teils durch die Ausbildungsbetriebe, teils durch Umlagen der Kammern/Verbände abzudecken sind (vgl. Abschnitt 2.7).

Auf Defizite der Unterweisung am Arbeitsplatz wurde zwischenzeitlich mehrfach hingewiesen, so im Jahre 1998 in der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: „Obwohl in der deutschen dualen Berufsausbildung das Lernen in der Arbeit konstitutiver Bestandteil ist und ein beachtlicher Teil des im Betrieb stattfindenden Kompetenzerwerbs sich zwar in einem formalisierten Rahmen, aber faktisch informell ereignet (hier ist beispielsweise an die traditionelle Handwerksausbildung oder die kaufmännische Qualifizierung beim Betriebsdurchlauf zu denken), liegen darüber neuere systematische Untersuchungen - auch im BiBB - kaum vor.“<sup>5</sup> Die im Jahre 2003 erschienene „Ausbildungsfiel – Tipps und Hilfen für Betriebe“ (Hrsg.: BA/BiBB) vermerkt unter Ausbildungsstandskontrolle: „In Ausbildungsbetrieben werden in jedem Falle lernzielorientierte Ausbildungspläne ... geschaffen ...“ Hinweise auf die parallel dazu für den Berufsschulunterricht geltenden Pläne fehlen. Ganz offensichtlich gilt es dabei, die alleinige Verantwortung des Betriebs nicht in Frage zu stellen.

Der Berufsbildungsbericht 2003 zeigt auf anschauliche Weise, dass auf diesem Wege unter Einsatz des Ausbilders eine Vollausbildung nicht realisierbar sein kann. Bei der Analyse der Faktoren, die beispielsweise den Erfolg der Abschlussprüfung im Handwerk beeinflussen, heißt es: „Ein Teil der Betriebe kann struktur- und auftragsbedingt die Ausbildungsinhalte nicht voll abdecken ... Nahezu jeder dritte Prüfungsteilnehmer hat den Eindruck, dass er als Arbeitskraft eingestellt wurde ... Letztlich hängt es von den fachlichen, didaktischen und persönlichen Fähigkeiten, aber auch von der eigenen Arbeitsbelastung der Gesellen ab, inwieweit sie den an einen Ausbilder gestellten Anforderungen gerecht werden.“<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Laur-Ernst, Ute: „Informelles Lernen“ in der Arbeitswelt - Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/1998, S. 44 – 47, hier S. 45.

<sup>6</sup> a.a.O., S. 162

Feststellungen dieser Art unterstreichen die Dringlichkeit einer Klärung, inwieweit im Betrieb, und zwar in enger Begrenzung auf das Lernen am Arbeitsplatz, in systematischer Form unterwiesen werden kann. Demgegenüber steht der Grundsatz der Alternanz, nach dem abschnittsweise das unterstützte Erfahrungslernen einerseits und der systematische Unterricht andererseits in enger Verflechtung zu realisieren sind:

- Das *unterstützte Erfahrungslernen* über die aktive Mitarbeit des Lehrlings im Betrieb versteht sich als *erster Kernbereich* der betriebsgebundenen Ausbildung und unterstreicht Bedeutung und Stärke dieses Ausbildungsanteils im Ablauf der Gesamtbildung.
- Als Grundbedingung der Alternanz ist das Erfahrungslernen eng gekoppelt mit Abschnitten systematischer Ausbildung als *zweitem Kernbereich*, gleich in welcher Form und von welcher Institution durchgeführt.
- Gemäß der EU-Konzeption Alternanz arbeiten der Ausbilder oder Tutor des Betriebs und die Lehrkraft für den Fachunterricht im Sinne von „Hand in Hand“ eng zusammen.
- Das deutsche Berufsbildungsgesetz 1969 fußt auf dem während der Zunftzeit allein praktizierten Weg des Erfahrungslernens parallel zur betrieblichen Mitarbeit. Der § 6/1 BBiG überträgt allerdings dem Betrieb die Gesamtverantwortung für die Ausbildung.

## **2.5 Abschnitte systematischer Ausbildung in speziellen Bildungsstätten**

Schon anlässlich der Erarbeitung von beruflichen Ordnungsmitteln ist es erforderlich, für in Frage kommende Ausbildungsabschnitte in systematischer Form entsprechende Zeitanteile festzulegen, und zwar so bemessen, dass sie die Anteile Erfahrungslernen nicht zu stark beschneiden. Die EU-EntschlieÙung geht von einem „angemessenen Mindestzeitraum“ aus (R79; L1). Als übergreifender Grundsatz kann gelten: Lernen im systematischen Lehrgang so lange wie nötig, Erfahrungslernen so lange wie möglich (01; 590). Bezogen auf die gesamte Ausbildungszeit soll der Anteil systematischer Ausbildung mindestens 20 % betragen (K79; III/12). Steigt dieser Anteil an, wie beispielsweise in Bildungsgängen einer höheren Qualifikationsebene, so kann nach dem Grundsatz Alternanz auch in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen ausgebildet werden (01; 589). Der maximale Zeitanteil für die Ausbildung in systematischer Form liegt dann laut EU-Vorschlag bei 80 %. Nach den Grundsätzen der Alternanz stellen diese Anteile den *zweiten Kernbereich* dar; nur ein in dieser Partnerschaft erarbeitetes Fundament sichert die Integration betriebsgebundener Ausbildungsgänge ins Gesamtsystem (K96; III/12).

Das deutsche betriebsgebundene Berufsbildungssystem kennt keine im Einzelnen definierte Verzahnung zwischen der Ausbildung im Betrieb und der Berufsschule und auch keine Festsetzung von Mindestzeiten für Ausbildungsanteile in systematischer Form. Die traditionellen Sonntags- oder Fortbildungsschulen waren von allen Jugendlichen über drei Jahre hinweg nach Abschluss der Volks- oder Hauptschule zu besuchen. Die Ablösung dieser Schulpflichtregelung dahingehend, dass nur die in Ausbildung Stehenden eine speziell auf die betriebliche Ausbildung ausgerichtete Teilzeitschule zu besuchen haben, wie dies in den Nachbarländern schon vor längerer Zeit vollzogen wurde, erfolgte in Deutschland bisher nicht. Die seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in *Berufsschulen* umbenannten Teilzeitschulen behielten den Charakter der *Fortbildungsschule*, denn es blieb rechtlich gesehen bei

der überkommenen Funktion, die Lehre im Betrieb zu begleiten, ohne dass die Berufsschule in die Gesamtverantwortung einbezogen wurde.

Aus der Struktur der früheren Fortbildungsschulzeit gelten noch heute die folgenden Regelungen:

- Schulpflichtig sind alle Jugendlichen im entsprechenden Alter über drei Jahre hinweg im Aufbau auf der Hauptschule. Durch besondere Regelungen wurden je nach Landesrecht Festlegungen für ältere Lehrlinge getroffen.
- Für alle Teilzeitschulpflichtigen gilt der einheitlich festgelegte Stundenanteil pro Woche, derzeit laut KMK-Regelung 12 Stunden.
- Der Anteil berufsbezogener Fächer richtet sich nach einem Rahmenplan, der anlässlich der Verabschiedung neuer Ausbildungsordnungen von einem Ausschuss der KMK festgelegt wurde.
- Struktur und Anteile der allgemein bildenden Fächer werden über die Landesgesetzgebung geregelt.

Gemäß Alternanz gelten für die Abschnitte systematischer Ausbildung folgende Regelungen:

- Schulpflichtig sind alle in Ausbildung stehenden Jugendlichen. Dauer der Schulpflicht und Ausbildungszeit stimmen überein.
- Der gesamte Zeitanteil der Abschnitte Ausbildung in systematischer Form wird jeweils mit der Ausbildungsordnung festgelegt und kann von Beruf zu Beruf differieren.
- Die Inhalte für die Abschnitte Ausbildung in systematischer Form sind in der Ausbildungsordnung festgelegt, ebenso die dazu erforderlichen Zeitanteile.
- Der Anteil allgemein bildender Fächer richtet sich nach der Bildungsebene des betreffenden Ausbildungsgangs und bietet Pflicht- und Wahlfächer sowie einen im Bildungssystem anerkannten Abschluss.

Heute gilt für die Berufsschule die Rahmenvereinbarung der KMK vom 15.3.1991 sowie der Beschluss vom 31.01.1997, der Umfang und Organisation des Berufsschulunterrichts festschreibt. Unter Einschluss der allgemein bildenden Fächer umfasst der Anteil Berufsschule mindestens 12 Unterrichtsstunden pro Woche. Diese Stunden können nach unterschiedlichen Modellen organisiert sein, so z. B. durchgängig über die drei Jahre hinweg mit 1 1/2 Tagen pro Woche oder alternierend in einer Woche zwei Tage und in der darauf folgenden ein Tag bis hin zum Blockunterricht sowie sonstigen Mischformen. Bei einer tarifvertraglichen Arbeitszeit von 35 Stunden pro Woche bedeutet diese Festlegung, dass derzeit etwa ein Drittel (34 %) der Ausbildungszeit quer über alle Berufe auf den Besuch der Berufsschule entfällt. Der Anteil systematischer Ausbildung in der Berufsschule liegt also deutlich höher als das von der EU vorgeschlagene Mindestmaß für den Anteil, der insgesamt in systematischer Form durchzuführen ist.

Die Alternanz gemäß EU-Empfehlung 1979 kennt nur zwei Zuständigkeiten - die eine für das unterstützte Erfahrungslernen im Betrieb, die andere für die Anteile systematischer Ausbildung. Dies wird von maßgeblichen deutschen Stellen, und hier insbesondere im Bereich der gewerblich-technischen Ausbildung, oft nicht akzeptiert. Speziell die betrieblichen und überbetrieblichen Lehrwerkstätten sollen den überkommenen Status behalten. Dazu die Stellungnahme von R. Raddatz, dem langjährigen Vorstand des Kuratoriums der Deutschen



Wirtschaft für Berufsbildung zu einem Vorschlag des Darmstädter Berufspädagogen G. Grüner:

„Zu Recht werden zunächst die herkömmlichen Abgrenzungsversuche, zum Beispiel Berufstheorie oder Berufswissen der Berufsschule und Berufspraxis oder Berufskönnen im Betrieb, als nicht voll zutreffend bezeichnet. Bei seinem eigenen Versuch, die Aufgaben richtig voneinander abzugrenzen, schießt Grüner allerdings über das Ziel hinaus, wenn er das systematische Lernen für die Berufsschule reklamiert und dem Betrieb nur ‚das mehr oder weniger akzidentelle und inzidentelle (beiläufige) Lernen in der Situation oder Produktion‘ zuweist. Auch im Betrieb muß systematisch ausgebildet werden. ... Grüner entwickelt diese Theorie im übrigen auch wohl nur, um zu begründen, warum überbetriebliche Maßnahmen, die nach seiner Ansicht den Betriebsablauf stören und ‚diskontinuierlich‘ in die Lehre eingreifen, überflüssig sind. ... Grüner reklamiert derartige Maßnahmen aber nicht nur dann für die Berufsschule, wenn sie überbetrieblich durchgeführt werden, sondern auch dann, wenn sie in selbstgeschaffenen ‚schulische(n) oder zumindest schulähnliche(n) Einrichtungen‘, sprich in betrieblichen Lehrwerkstätten stattfinden. ... Der Lehrgang muss aber auch eine Methode der betrieblichen Ausbildung bleiben, weil sich Lernen in der Produktion und Lehrgang nicht grundsätzlich ausschließen.“<sup>7</sup>

R. Raddatz weist also auf das enge Zusammenwirken von Erfahrungslernen am Arbeitsplatz und systematischer Ausbildung in der Lehrwerkstatt hin und stellt heraus: „Der Lehrgang [in der Lehrwerkstatt durchgeführt] muß ... eine Methode der betrieblichen Ausbildung bleiben.“ Damit spricht er das Hauptanliegen des alternierenden Vorgehens an. Das enge Zusammenwirken von Erfahrungslernen und Lernen im systematisch aufgebauten Lehrgang *als Methode beruflicher Ausbildung* deckt sich mit den EU-Empfehlungen. Diese fordern ein Zusammenwirken „Hand in Hand“ und schließen auf der Seite der Ausbildung in systematischer Form nicht nur die Lehrwerkstatt ein, sondern alle Lehr-Lern-Bereiche, die in systematischer Form erarbeitet werden müssen.

Zuzustimmen ist der Feststellung von R. Raddatz, dass eine solche Kooperation bei der derzeitigen Trennung der Bereiche Betrieb und Schule nicht sicherzustellen ist. Beizupflichten ist ihm auch, dass die von ihm gewünschte Methode anzustreben ist. Realisieren lässt sich das Zusammenwirken von Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form allerdings nur, wenn es nach den Vorschlägen der EU über besondere Absprachen auf höherer Ebene festgelegt wird. Die EU weist ferner darauf hin, dass hierzu noch Erfahrungen gesammelt werden müssen. Erfahrungen dieser Art lassen sich z. B. dort sammeln, wo Organisationen der Wirtschaft schon heute Träger beruflicher Teilzeitschulen sind, wie z. B. bei überregionaler Zusammenfassung von zahlenmäßig schwach vertretenen Ausbildungsberufen. In diesem Zusammenhang ist die Finanzierung der in systematischer Form durchzuführenden Ausbildungsabschnitte von besonderer Bedeutung (vgl. Abschnitt 2.7).

In der Schweiz wurde bereits im Berufsbildungsgesetz 1978 verankert, dass für jeden Einzelberuf über den zuständigen Berufsverband der Umfang systematisch-praktischer Ausbildung inhaltlich und zeitlich definiert wird. Für diese Kurse sind von den Berufsverbänden entsprechende Lehrgangsunterlagen zu erarbeiten und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) zur Genehmigung vorzulegen. Damit wird die Ausbildung in systematischer Form exakt definiert; die Berufsschule kann sich mit ihrem Fachunterricht dar-

---

<sup>7</sup> Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung. Beiträge von Rolf Raddatz aus 20 Jahren. Zusammengestellt und eingeleitet von Helmut Schubert. Bielefeld 1992, S. 164f.

auf einstellen. Die systematisch-praktischen Lehrgänge sind so konzipiert, dass der Lehrling sie besucht, bevor er im Betrieb mit den einschlägigen Fertigkeiten konfrontiert wird, daher die Bezeichnung „Einführungslehrgänge“. Auf das Anfang 2004 in Kraft getretene neue Schweizer Berufsbildungsgesetz geht H. Ochsenbein in seinem Beitrag ein (vgl. S. 151). J.-P. Gindroz beschreibt im Anschluss daran Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Schulen und Lehrbetrieben in der Schweiz nach Prinzipien der Alternanz (vgl. S. 154). In Österreich sind die systematisch-praktischen Ausbildungszeiten nach entsprechender Abstimmung als Werkstattunterricht in den Stundenplänen für die Berufsschulklassen einbezogen.

Wesentliche Abweichungen zwischen den Grundsätzen der Alternanz und dem derzeitigen Vorgehen in Deutschland sind:

- Das deutsche System berücksichtigt keine Differenzierung hinsichtlich der erforderlichen Zeitdauer zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen beim Fachunterricht und ebenso - bezogen auf die gewerblich-technischen Fachrichtungen - an systematisch-praktischer Unterweisung.
- Der Anteil systematisch-praktischer Unterweisung ist nicht generell festgelegt. Letztendlich - sofern keine überbetrieblichen Lehrwerkstätten vorhanden sind - ist der Betrieb gehalten, allein die vollständige Vermittlung der Ausbildungsinhalte zu übernehmen, was nach den vorliegenden Erfahrungen und den Ausführungen im Berufsbildungsbericht 2003 als nicht realisierbar erscheint.

## 2.6 Gestaltung alternierender Bildungsgänge

Die Entwicklung alternierender Berufsbildungsgänge nach den EU-Leitlinien erfordert eine Koordination der Ausbildungsangebote und der Verantwortlichkeiten (vgl. R79; L1). Die Kommission ergänzt dazu,

„daß eine hinreichend breite und fundierte Ausbildung geboten werden muß, um den Erfordernissen der technologischen Entwicklung und den vorhersehbaren beruflichen Veränderungen gerecht zu werden.“ Inhaltlich stehen „die für die Ausübung des Berufs verlangten Fähigkeiten“ sowie „angemessene polyvalente Kenntnisse“ im Vordergrund. Den Auszubildenden ist zu ermöglichen, „ihr Ziel durch Teilnahme an Lehrgängen bzw. im Modulverfahren zu erreichen“ und „eine Auswahl unter verschiedenen Fachausbildungen zu treffen.“ (K79; III/16)

Den Ausbildungsgängen gemäß Alternanz liegen demzufolge spezielle Ausbildungszeit-Modelle zugrunde: „Das Lernen am Arbeitsplatz und das Lernen in der Schule müssen in sinnvollen Sequenzen kombiniert werden, damit die wechselseitige Durchdringung von sozioprofessionellem und schulischem Milieu gewährleistet ist“ (C82; 21f.). Die EU geht also von *einem* umfassenden Plan aus, über den „ein Gleichgewicht zwischen den Maßnahmen im Unternehmen und den außerbetrieblichen“ hergestellt wird (R89; I/5).

Für die betriebliche Ausbildung gilt in Deutschland die jeweilige Ausbildungsordnung gemäß BBiG und für die Berufsschule ein Rahmenplan, der von der KMK auf der Basis von Vereinbarungen anlässlich der Neuplanung von Ausbildungsordnungen erarbeitet wird. Bezüglich der Umsetzungsmöglichkeiten muss allerdings davon ausgegangen werden, dass die Klassenbildung - je nach regionalen Gegebenheiten - in Form von Einberufs-, Berufsgrup-

pen- oder Berufsfeldklassen erfolgt. In Deutschland sind nach einer Untersuchung des IAB nur etwa 40 Ausbildungsberufe so stark vertreten, dass innerhalb der Schulbezirke Einberufungs-Fachklassen gebildet werden können; in den übrigen 310 Lehrberufen mit insgesamt 24 % der Auszubildenden lassen sich Fachklassen nur auf Landes- oder Bundesebene über die Zusammenfassung der Unterrichtszeit zu Blöcken und Unterbringung der Schüler in Internaten einrichten (01; 594). Um zu verhindern, dass sich die Lehrkräfte gleichzeitig nach mehreren Ausbildungsberufen auszurichten haben, gelingt es auf der Basis einer KMK-Rahmenvereinbarung vom Jahre 1983, für einzelne anerkannte Ausbildungsberufe mit geringer Zahl von Auszubildenden länderübergreifende Fachklassen zu bilden. Das Problem ist damit allerdings noch nicht gelöst. Laut BBiG hat der Ausbildungsbetrieb selbst die Ausbildungsordnung in vollem Umfang zu erfüllen; ihm wird gänzlich ohne Berücksichtigung der parallel besuchten Berufsschule gemäß § 6/1 BBiG aufgetragen, „dafür zu sorgen, dass dem Auszubildenden die Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die zum Erreichen des Ausbildungszieles erforderlich sind ...“

Unstrittig dürfte sein, dass vor allem Klein- und Mittelbetriebe ohne entsprechende Unterstützung und Ergänzung durch Abschnitte des Lernens in systematischer Form nicht in der Lage sind, die Gesamtausbildung zu bestreiten. Auch kann die deutsche Berufsschule nach den derzeit geltenden Rahmenbedingungen und ihrem überkommenen Charakter als Fortbildungsschule die Ausbildungsanteile in systematischer Form gemäß Alternanz verantwortlich nicht übernehmen.

Die EU-Empfehlungen lassen *expressis verbis* offen, wer Träger der außerbetrieblichen Ausbildung sein kann. Als Grundforderung für das Zusammenwirken gilt allerdings,

- dass der Arbeitgeber die Ausbildung als unterstütztes Erfahrungslernen „am Arbeitsplatz akzeptiert“;
- dass das Programm der außerbetrieblichen Ausbildung, gleich ob als Berufsschule oder als dafür ausgebautes Ausbildungszentrum, „den Anforderungen angepaßt wird, die am Arbeitsplatz ... gestellt werden“ (vgl. auch die Teile 2.1 und 2.2).

Das alternierende Vorgehen überwindet damit die überkommene Vorstellung: hier Praxis, da Theorie! Dazu die EU-Kommission: „Die alternierende Ausbildung geht weiter als die klassische Kombination von theoretischer und praktischer Ausbildung, da sie davon ausgeht, daß die berufspraktische Erfahrung für sich allein zum Lernen hinführen kann, wenn sie angemessen ergänzt und verstärkt wird“ (K97; III/8).

Von einer Ausbildung, die über die Landesgrenzen anerkannt werden soll, wird erwartet, dass neben dem unterstützten Erfahrungslernen im Betrieb Ausbildungsabschnitte in einer Ausbildungsstätte, die den systematischen Anteil übernimmt, zu absolvieren sind. Zum Standard des betreffenden Ausbildungsgangs gehören auch allgemein bildende Fächer und dabei solche, die nach ihrer Absolvierung den Aufstieg zu höheren Bildungsabschlüssen ermöglichen, wie z. B. berufliche Qualifikationen mit eingeschlossener Hochschulzugangsberechtigung.

Die Frage der Trägerschaft außerbetrieblicher Ausbildungsstätten gemäß Alternanz ist gebunden an zu treffende Vereinbarungen bzw. Absprachen zwischen der Wirtschaft und den staatlichen Stellen. In Frankreich übernimmt häufig die zuständige Handwerkskammer die Trägerschaft für die *Centres de Formation d'Apprentis* (CFA), und auch in Deutschland

sind als private Träger von Berufsschulen derzeit einzelne Wirtschaftsverbände aktiv, um die Lehrlinge aus schwach besetzten Ausbildungsberufen überregional zusammenzufassen.

Damit ergeben sich nach dem derzeitigen Stand in Deutschland vor allem die folgenden Unterschiede zu den Empfehlungen der EU:

- Eine Strukturierung der Ausbildung im Sinne von *Bausteinen* ist zwar in einzelnen neuen Ausbildungsordnungen bereits vorgesehen, gesondert geprüft werden diese jedoch nicht.
- Die Ausbildungsgänge öffnen sich noch nicht in erforderlichem Maße dem Sektor Weiterbildung; auf diese Unzulänglichkeit wies die OECD erst unlängst hin.<sup>8</sup>
- Das im Rahmen der Alternanz verlangte enge Zusammenwirken zwischen Abschnitten Erfahrungslernen im Betrieb und den in systematischer Form durchgeführten Ausbildungsabschnitten - einschließlich der fachpraktischen Unterweisung - ist im deutschen System der grundsätzlichen Trennung der beiden Zuständigkeiten nicht sichergestellt.

### 2.6.1 Abschluss- und Zwischenprüfungen

In der Leitlinie *Kontrolle und Anerkennung der Ausbildungen* geht der Rat der EU von folgender Voraussetzung aus: „Das Niveau der erworbenen Kenntnisse oder der Inhalt der abgeschlossenen Kurse sollte den Zugang zu weiterer Berufsausbildung oder allgemeiner Ausbildung erleichtern“ (R79; L2). Ferner wird darauf verwiesen, dass sich alternierende Berufsbildungsgänge uneingeschränkt als Bestandteile der nationalen Berufsbildungssysteme verstehen. Vollschulische und alternierende Bildungsgänge sind aufeinander abzustimmen, sie sollen sich gegenseitig anerkennen und mit denselben Diplomen abschließen (R79; L2). „Wegen ihres festverwurzelten Status“, so die Kommission, ist die Lehrlingsausbildung „ein wichtiger Faktor für die Ausweitung und Fortentwicklung der alternierenden Ausbildung“. Vorgeschlagen wird die Feststellung der Entsprechungen von Abschlüssen nach erfolgter Lehrlingsausbildung bzw. nach Besuch vollschulischer Berufsbildungsgänge (K79; IV/28). Die Kommission hält es ferner für notwendig, dass die „Qualifikationsstufen, die im Rahmen der alternierenden Ausbildung erworben werden ... von den zuständigen Behörden anerkannt werden und den Teilnehmer dazu befähigen, an weiteren Ausbildungsmaßnahmen im selben Bereich teilzunehmen bzw. zu anderen Formen der beruflichen oder allgemein bildenden Ausbildung überzuwechseln“ (K79; III/12). Eine solche Differenzierung im Ausbildungsablauf erfordert ein besonders enges Zusammenwirken zwischen Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form. Die während der Ausbildung absolvierten Lehrgänge bzw. Module sollen jeweils „durch die Ausstellung eines Zeugnisses anerkannt werden“. Danach bietet der Abschluss eines Ausbildungsgangs gemäß Alternanz eine präzise Einschätzung der absolvierten Gesamtausbildung, einschließlich der im Verlauf des Ausbildungsgangs bewerteten obligatorischen und fakultativen Bausteine.

Das Abschlusszertifikat einer dualen Ausbildung in Deutschland weist je eine Note für den praktischen und den theoretischen Prüfungsteil aus. Die in der Berufsschule erreichten Leistungen werden in den Facharbeiter-/Kaufmannsgehilfenbriefen nicht aufgenommen, während dies in Württemberg in der Zeit nach 1900 praktiziert wurde (siehe unter Teil 1). Änderungen in der Abschlussprüfung können sich im Rahmen der jüngsten Diskussion dahin-

---

<sup>8</sup> Vgl. Erziehung und Wissenschaft 10/2003, S. 18.

gehend ergeben, dass die Prüfung in „gestreckter Form“ gestaltet wird und damit der erste Prüfungsteil gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahres die Zwischenprüfung ersetzt. Ein Übergang nach dem Lehrabschluss in Zweige des allgemein bildenden Systems fällt unter die Regelungen gemäß Kulturhoheit der Länder (01; 291); Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrabsolventen in allgemein bildende Bildungsgänge sind danach eingeschränkt.

Das Fehlen von Zertifikaten zu Teilgebieten innerhalb der erworbenen Qualifikation erschwert ein notwendig werdendes Umsteigen auf andere Berufsbereiche. Treten Zwänge dieser Art auf, wie z. B. bei eintretender Arbeitslosigkeit oder partieller Berufsunfähigkeit, so wird in Deutschland über Umschulungsmaßnahmen in besonderen Zentren, zumeist von der BA, Nürnberg, finanziert, ein anderer Beruf gemäß BBiG in einer kürzeren Zeitspanne erlernt. Anders in *Frankreich*: Beauftragte der dortigen Weiterbildungszentren stellen zunächst fest, welche Teilbereiche anlässlich der Orientierung auf den neu angestrebten Abschluss in Gegenüberstellung zur vorhandenen Qualifikation noch fehlen. Die ergänzenden Maßnahmen konzentrieren sich dann auf noch bestehende Lücken und sind erfahrungsgemäß erheblich kürzer. So erweist sich der Kosten- und Zeitaufwand dies- und jenseits der Landesgrenzen in diesem Bereich als recht unterschiedlich. Für den Mehraufwand in Deutschland hat diese andersartige Vorgehensweise über die Jahre hinweg von der öffentlichen Hand Milliardenbeträge beansprucht.

In Österreich besteht für Lehrabsolventen seit 1997 die Möglichkeit, im Aufbau auf die Lehre die Berufsreifeprüfung abzulegen. Basis dafür ist der nachgewiesene Wissensstand in bestimmten allgemein bildenden Fächern; hinzu kommt als weiterer Prüfungsteil die Lösung von Aufgaben aus dem Fachgebiet des betreffenden Berufsfelds (01; 190ff). Absolventen der berufsbildenden mittleren Schulen können auf diesem Wege ebenfalls die Berufsreife erwerben. In der Schweiz kann während der Lehre durch den Besuch der Berufsmittelschule (zweiter Berufsschultag) oder auch im Anschluss daran die Berufsmaturität erworben werden; sie berechtigt zur Aufnahme eines einschlägigen Studiums an der Fachhochschule. Diese Möglichkeit schöpfen bei steigender Tendenz derzeit ca. 10 % der Schweizer Lehrlinge aus.

Der Umsetzung der Alternanz stehen in Deutschland als Hemmnisse entgegen:

- Die Zertifikate der betrieblichen Ausbildung gelten als solche der Wirtschaft; sie bieten keine spezifischen Berechtigungen zur Aufstockung der erworbenen beruflichen Bildung zum Abitur.
- Ein differenzierter Nachweis der Teilgebiete, die in der Ausbildung absolviert worden sind, fehlt. Auf solchen Bausteinen (Modulen) bauen in anderen Ländern Weiterbildungsangebote auf, die in knapp bemessenen Zeiträumen mit relativ geringem Aufwand für innovative Tätigkeiten qualifizieren und zügig den Fachkräftebedarf für den Einsatz neuer Technologien abzudecken vermögen.
- Der deutsche Weg, über die Umschulung den Abschluss in einem anderen Ausbildungsberuf für Jugendliche zu erwerben, ist zeit- und kostenaufwendig und wird üblichen Standards der beruflichen Qualifizierung nicht gerecht.

## 2.6.2 Förderung benachteiligter Jugendlicher

Welchen Personenkreis die Kategorie „Benachteiligte“ in den einzelnen Staaten jeweils umfasst, lässt sich nur schwer eingrenzen. Die EU-Kommission empfiehlt, Ausbildungsprogramme „entsprechend den den Jugendlichen eigenen Merkmalen“ zu konzipieren (K79; L1). Im Vordergrund stehen kurzzeitige Programme nach dem Modell Alternanz sowie kombinierte Beschäftigungs-Ausbildungsverträge. Sie erwähnt dazu:

„Diese Verträge sind in einigen Mitgliedstaaten erst in jüngster Zeit als Teil des Bündels von Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit eingeführt worden. Dabei handelt es sich um einen Vertrag, bei dem sich der Arbeitgeber verpflichtet, einen Jugendlichen während einer begrenzten Zeit zu beschäftigen und auszubilden. In Belgien beispielsweise sind Praktika eingeführt worden, bei denen die ersten sechs Monate als Ausbildungszeitraum gelten. In Frankreich werden Praktika von kürzerer Dauer (120 – 500 Ausbildungsstunden) mit einer Beschäftigung verbunden, um die Eingliederung ins Arbeitsleben sicherzustellen, während Praktika von längerer Dauer (500 – 2.000 Ausbildungsstunden) zu einem qualifizierenden Abschluß führen“ (K79; IV/31).

Unterschiedlicher Zuständigkeiten wegen gibt es in Deutschland im Feld zwischen Schulentlassung und Aufnahme einer Ausbildung oder Erwerbstätigkeit verschiedenartige Förderprogramme, meist einjähriger Art:

- Das Berufsvorbereitungsjahr an Berufsschulen ist verbunden mit der Einführung in mehrere Berufsfelder; zum Teil bietet es parallel dazu die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen.
- Die Bundesagentur für Arbeit versteht ihre berufsvorbereitenden Maßnahmen im Sinne einer Verbesserung der Bildungs- und Eingliederungschancen. Lehrgänge dieser Art werden von den regionalen Arbeitsämtern organisiert und von sogenannten Freien Trägern durchgeführt.

Mit der Kombination Grundausbildung und Vertiefung allgemeiner Bildung befindet sich ein großer Teil dieser Förderprogramme in einer Grauzone zwischen Bildung und Berufsbildung. Scheitert am Ende eines solchen Programms der Übergang in die Berufsausbildung oder in Arbeitsverhältnisse, können sich in bestimmten Fällen andere Fördermaßnahmen anschließen. Soweit auch danach die Integration misslingt, kommt es zu „Maßnahmekarrieren“. Damit befasst sich G. Hiller in seinem vertiefenden und ergänzenden Beitrag (vgl. S. 171). Er weist dort auf die Folgen der aus dem Besuch von Maßnahmen dieser Art entstehenden Situation hin und äußert sich dahingehend, dass offensichtlich sehr viel für die These spricht, dass Maßnahmen zum stigmatisierenden Merkmal werden, das dem beruflichen Weiterkommen im Wege steht.

Die Untersuchung des Autors „Jugendliche im Wartestand“<sup>9</sup> zeigt, dass in einzelnen Maßnahmen der oben aufgeführten Art nur etwa ein Drittel der Teilnehmer neu eingetreten war oder bereits einmal wiederholte und sich das zweite Drittel etwa drei, die übrigen bereits fünf Jahre im Wartestand befanden. In Abbildung 6 sind für diese vom Autor begleitete einjährige Maßnahme die einbezogenen Jugendlichen nach den während der Zeitdistanz Schulentlassung - Projekteintritt absolvierten Arbeits- und Ausbildungsabschnitten aufgelistet. Bei 36 Teilnehmern lag der Schulabschluss zwei und mehr Jahre zurück, bei 25 drei und mehr Jahre und bei 15 vier und mehr Jahre. 12 Teilnehmer hatten ein Lehrverhältnis abgebrochen, 22 Teilnehmer standen temporär als Jungarbeiter in einem Arbeitsverhältnis.

<sup>9</sup> Rothe, Georg: Jugendliche im Wartestand. Neckar-Verlag, Villingen-Schwenningen 1987.



Die Bemühungen, einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu finden, liefen während der Maßnahme weiter, so dass nur 11 Teilnehmer über das volle Jahr in das Projekt einbezogen waren. In ein Ausbildungsverhältnis wechselten vier Teilnehmer, in ein Arbeitsverhältnis neun, die restlichen 11 brachen die Maßnahme ab.

Nach den Vorschlägen der EU vom Jahre 1979 sind Fördermaßnahmen für Jugendliche nach der Schulentlassung nach den Grundsätzen des alternierenden Vorgehens zu gestalten. Die EU-Kommission betonte, „dass eine Politik, um praktikabel zu sein, nicht starr die jugendlichen Arbeitslosen in eine Isolation drängen sollte, sondern auch dem Umstand einer hohen Fluktuationsrate zwischen Beschäftigung und Arbeitslosigkeit Rechnung tragen muss“ (K79; II/7). Damit bringt sie zum Ausdruck, dass keine Resignation eintreten darf, wenn erste Eingliederungsversuche im alternierenden System scheitern. Im Jahre 1984 erklärte sie, dass „Berufsvorbereitungssysteme, in denen innerbetriebliche und außerbetriebliche Elemente gekoppelt werden, erfolgreicher sind als rein schulische Systeme“ (K84; C/9).

Im Jahresverlauf treten in Deutschland bis zu 140.000 junge Leute allein in berufsvorbereitende Lehrgänge der BA ein<sup>10</sup>; der Übergang in schulische Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahre liegt etwas niedriger. Eine berufliche Perspektive vermitteln können alternierende Kurzausbildungsgänge oder Einführungslehrgänge in Koppelung mit Betrieben. Initiativen dieser Art werden in Deutschland nicht ergriffen, wenngleich die finanziellen und personellen Ressourcen, die bisher jährlich vom Bund, den Ländern und der BA, Nürnberg, in eigenständige vorberufliche Maßnahmen investiert werden, ausreichen würden, um Ausbildungsstufen unterhalb Facharbeiter neu zu etablieren und voll zu finanzieren. Voraussetzung wäre jedoch, alle Beteiligten - Bund, Länder und Wirtschaft - einigten sich auf ein koordiniertes Vorgehen.<sup>11</sup>

Im Dezember 2002 wurde ins BBiG ein 8. Abschnitt Berufsausbildungsvorbereitung (§§ 50 - 52) eingefügt. Nach § 50/2 müssen solche Maßnahmen „nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen des ... Personenkreises entsprechen und durch umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden. Sie dienen der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit.“ Nach § 51/2 „stellt der Anbieter der Berufsausbildungsvorbereitung eine Bescheinigung aus“. Die Einhaltung dieser Regelung zu überwachen, obliegt den jeweiligen Landesbehörden. Diese Initiative bedeutet wohl erstmals, dass in Deutschland zertifizierte Bausteine erworben werden können. Berichte aus diesen erst neu eingerichteten Maßnahmen liegen noch nicht vor, so dass zum jetzigen Zeitpunkt die Frage der Übereinstimmung mit Grundsätzen der Alternanz offen bleiben muss.

Das deutsche Vorgehen zur Förderung von Benachteiligten entspricht bisher noch nicht den Empfehlungen der EU, denn die Alternanz versteht sich in der Regel als Ausbildungsprogramm mit entsprechenden Zertifikaten für alle erarbeiteten Bausteine<sup>12</sup> und eben nicht als bloße Vorbereitung auf eine Berufsausbildung. Deutliche Unterschiede zu Nachbarländern ergeben sich hinsichtlich

- des Angebots an Berufsvorbereitung und –grundbildung in additiv zur Pflichtschule oder Realschule geschaffenen Maßnahmen der Arbeitsverwaltung oder in Vollzeitschulen der

---

<sup>10</sup> Vgl. BMBF, Bonn (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003, S. 153.

<sup>11</sup> ebenda, Tab. 16 und 23, die für die Jahre 2000 - 2002 die eingesetzten Haushaltsmittel auflisten.

<sup>12</sup> Vgl. SGB III §§ 240ff.



- Länder, die Jahr für Jahr einen größeren Anteil Jugendlicher aufnehmen, die keine duale Ausbildungsstelle finden bzw. ihre Chancen am Markt verbessern wollen. Derartige Quantitäten in „Warteposition“ sind in anderen EU-Ländern unbekannt;
- der einseitigen Ausrichtung der Maßnahmen auf das Nadelöhr „Zugang zum Dualsystem“, was ebenfalls den speziellen Anforderungen dieses Personenkreises nicht gerecht wird.

## **2.7 Finanzierung der betriebsgebundenen Ausbildung**

In Deutschland besteht weitgehend die Auffassung, dass die Kosten der betrieblichen Ausbildung von der Wirtschaft und ihren Ausbildungsbetrieben allein getragen werden könnten und damit der Staat entlastet wird. Die im Zusammenhang mit den berufsqualifizierenden Vollzeitschulen anfallenden Kosten gehen dagegen ebenso wie für den Sektor allgemein bildende Schulen zu Lasten der Länder und Kommunen. Diesem Unterschied entsprechend wären bei einem hohen Anteil betriebsgebundener Ausbildung die öffentlichen Haushalte entlastet. Zwischen dieser im Vergleich zu anderen europäischen Staaten erheblichen finanziellen Leistung der deutschen Ausbildungsbetriebe und der Zustimmung seitens der für Bildung und Berufsbildung zuständigen staatlichen Stellen, der Wirtschaft die Regelung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung zu überantworten, scheint ein Zusammenhang zu bestehen, so dass beispielsweise die neuen Verfassungen von Brandenburg und Sachsen aus dem Jahre 1992 als Aufgabe des Staates im Bereich der beruflichen Bildung nur die Teilzeitberufsschule nennen (vgl. Abschnitt 3.4). Tatsächlich entsteht der öffentlichen Hand im Bereich der beruflichen Bildung unter Einbeziehung der zahlenmäßig starken einjährigen Klassen Berufsvorbereitung sowie der Maßnahmen der Arbeitsverwaltung als Eingliederungsvorbereitung ein erheblicher Zusatzaufwand (vgl. Abschnitt 4.5), der zum Teil aus der von den Ausbildungsbetrieben immer wieder beklagten unzureichenden Ausbildungsreife der Schulentlassenen erwächst, aber ebenso aus dem Mangel an Lehrstellen selbst.

### **2.7.1 Kostenträger Wirtschaft und Staat**

Nach den Vorschlägen der EU-Kommission werden die bei Durchführung alternierender Berufsbildungsgänge entstehenden finanziellen Lasten „auf den Betrieb und die Allgemeinheit nach den Modalitäten jedes einzelnen Mitgliedstaates verteilt“ (K79; Anl. I/3). An anderer Stelle formuliert die Kommission: „Behörden und Betriebe sollten sich die Finanzierung der Ausbildung teilen“; sie unterscheidet drei Bereiche:

- Die Kosten der Ausbildung im Betrieb trägt die Unternehmung selbst.
- Die Kosten der außerbetrieblichen Ausbildung sollten „zu Lasten der Behörden“ gehen.
- Das Arbeitsentgelt für die Auszubildenden soll vom Arbeitgeber gezahlt werden „und sich nach dem Mindestlohn für die entsprechenden Altersjahrgänge richten“ (K79; III/14).

Ferner ist sich „die Kommission voll bewusst“, dass Risiken auftreten können:

- Einmal „daß die Kosten von bereits häufig unter Schwierigkeiten operierenden Unternehmen überhöht werden, wenn ihnen eine zusätzliche Leistung abverlangt wird“ und zum anderen

- das Problem der Bemäntelung von prekären Arbeitsplätzen als Ausbildungspraktika zu „Niedrigpreisen“.

Sie hält es also für erforderlich, „besondere Vorsichtsmaßnahmen bei der Festlegung des Inhalts, bei der Überwachung und der Finanzierung der alternierenden Ausbildung“ zu treffen (K79; III/10).<sup>13</sup>

Von der öffentlichen Hand ebenfalls zu bestreiten ist der Anteil Berufsschule. Er liegt gegenüber dem Kostenanteil anderer Länder mit betriebsgebundener Ausbildung und alternierendem Vorgehen deshalb höher, weil er bei 12 Stunden pro Woche im Vergleich zur Vollausbildung im Betrieb mit der tariflichen wöchentlichen Arbeitszeit von 35 bis 37 Stunden ca. ein Drittel der Gesamtausbildungszeit beansprucht, während in der Alternanz der Mindestanteil systematischer Ausbildung mit 20 % angesetzt ist.

Beim hohen Anteil Realschüler und Abiturienten als Lehranfänger im Block „Weiterführung der Allgemeinbildung“ treten Verdoppelungen auf, da ein erheblicher Anteil der Jugendlichen in Ausbildungsverhältnissen die Sekundarstufe II zwei- oder auch mehrmals durchläuft. Im System der Alternanz sind dagegen exakte Bildungsebenen zu unterscheiden, so dass Überschneidungen dieser Art nicht vorkommen.

Durchgeführte Überschlagsrechnungen lassen erkennen, dass in Deutschland die Gesamtkosten für die berufliche Bildung höher liegen als in Ländern mit stark ausgebauten berufsqualifizierenden Vollzeitschulen wie etwa in Österreich.

Im Berufsbildungsbericht 2003 werden für die Jahre 2000 bis 2002 jeweils als Aufwendungen der Wirtschaft für die Berufsausbildung im dualen System genannt: brutto 27,680 Mrd. Euro, netto 14,660 Mrd. Euro. Bei einem Bruttonationaleinkommen von 2.017,9 Mrd. Euro im Jahre 2000 betrug das Arbeitnehmerentgelt 1.089,3 Mrd. Euro. Bezieht man die Nettokosten darauf, ergibt sich ein Wert von etwa 1,35 %. Unterstellt man, dass die Nettokosten allein von den 30 bis 35 % Ausbildungsbetrieben getragen werden, beläuft sich deren Anteil am Arbeitnehmerentgelt auf etwa 4 %.

Bei der Erhebung von Umlagen für die Finanzierung der Berufsausbildung wird grenzüberschreitend das Arbeitnehmerentgelt zugrunde gelegt. So wurde in England im Zusammenhang mit der Aktion Training Boards in den 80er Jahren versucht, eine Ausbildungsumlage in Höhe von 2,5 % der Gesamtlohnsumme einzuführen. Dieser Versuch schlug fehl, da die Betriebe nicht bereit waren, derartige Beträge aufzubringen. In Frankreich wird ein Betrag von 1,5 % erhoben, worin erhebliche Anteile für die Finanzierung von Weiterbildungsinitiativen einbezogen sind. Die Betriebe selbst können allerdings ihre eigenen Aufwendungen für Weiterbildung bis zur vollen Höhe in Ansatz bringen. In anderen Staaten, wie z. B. Österreich, ist traditionell ein Anteil systematisch-praktischer Ausbildung in das Programm

<sup>13</sup> Die „Internationale Organisation zur Förderung der Berufsausbildung“ (Volketswil bei Zürich) organisiert alle zwei Jahre Berufswettkämpfe für die Jugend, die auch als „Berufsolympiaden“ bezeichnet werden (01; 648). Im Begleittext zum 50-Jahre-Bericht dieser Organisation im Jahre 2000 wurden von deutscher Seite zwei Angaben zur Höhe der Ausbildungskosten genannt:

- Die erste mit 15 Mrd. US \$ bezieht sich auf die Gesamtaufwendungen der deutschen Wirtschaft für das Jahr 1999; gemessen am Arbeitnehmerentgelt von 1.058,2 Mrd. Euro und einem Umrechnungskurs Euro : US \$ von 0,90 : 100 entspräche dies 1,6 %.
- Die zweite Angabe nennt als durchschnittliche Kosten je Auszubildendem und Jahr 6.000 US \$, also 18.000 US \$ für die dreijährige Ausbildung.

Vgl. International Vocational Training Organisation: IVTO History from 1950 to June 2000, S. 136.

der Teilzeitberufsschule einbezogen. Der einzelne Betrieb wird dadurch entlastet. Eine Diskussion um Umlagefinanzierung gibt es nicht. Auch in Frankreich schließt das CFA die Anteile systematisch-praktischer Ausbildung ein.

Das Beispiel Bauwirtschaft veranschaulicht, welche Kostenanteile für die Abdeckung der systematisch-praktischen Ausbildung und anderer Aufwendungen erforderlich sind. In der Bauwirtschaft ist es nämlich schwieriger als in anderen Branchen, am Arbeitsplatz - also den Baustellen selbst - in der nötigen Tiefe auszubilden, so dass der Besuch von Lehrwerkstätten der Bauwirtschaft, Bauhöfe genannt, schon auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Die Finanzierung erfolgt über die Urlaubs- und Lohnausgleichskasse der Bauwirtschaft. Der Anteil Berufsbildung liegt derzeit bei 2,1 % der Lohnsumme.

In jüngerer Zeit konzentriert sich die Finanzierungsdiskussion auf die zwischenbetriebliche Kosten-Nutzenverteilung, denn die „ungleiche Verteilung von Kosten und Nutzen der Berufsausbildung führt zum Abbau von dualen Ausbildungsplätzen“.<sup>14</sup> Mit dieser Problematik befasste sich die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Jahre 1998. Sie verweist darauf, dass die diesbezügliche Debatte in den 70er Jahren geführt wurde mit Zielsetzung „Qualitätsverbesserung der Berufsausbildung“. Der Bericht bemerkt hierzu:

„Die Verwendung der Kosten-Nutzenargumente ist nicht frei von Pikanterie, da sie die Interessenparteien gelegentlich zu einem Spagat nötigt.“ Den Betrieben ist zu zeigen, dass sich die „Ausbildung rechnet, um neue Ausbildungsbetriebe zu gewinnen oder zumindest die bestehenden zu halten“.<sup>15</sup> Andererseits unterstreichen die von der Wirtschaft aufgewendeten hohen Beträge ihr Engagement und sichern ihren Einfluss im Bereich der Berufsausbildung.

Mit der Kostenübernahme der Ausbildung in systematischer Form - bezogen auf alle Teile außerbetrieblicher Ausbildung in ihrer Gesamtheit, einschließlich der betrieblichen Lehrwerkstatt - nach Vorschlag der EU durch die öffentliche Hand ist das Problem der Finanzierung entschärft, denn die Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen konzentriert sich auf Seiten des Betriebs allein auf die Positionen Erfahrungslernen und Lehrlingslohn.

In Deutschland umfasst der Kostenbereich außerbetriebliche Ausbildung derzeit einmal den Besuch der Berufsschule und zum anderen, sofern diese für die betreffende Fachrichtung durchgeführt werden, die Teilnahme an Lehrgängen systematisch-fachpraktischer Ausbildung. Die Berufsschulkosten deckt die öffentliche Hand ab, und zwar die Personalkosten das betreffende Land und die Sachkosten der jeweilige Schulträger, also die Stadt oder der Landkreis. Für die in systematischer Form durchgeführte überbetriebliche Ausbildung sind z. B. Fachverbände, Kammern oder andere Organisationen der Wirtschaft zuständig. Die Kostendeckung kann hier ganz verschiedenartig erfolgen. Im Allgemeinen werden Zuschüsse der jeweiligen Wirtschaftsministerien gewährt; die Hauptlast tragen Organisationen der Wirtschaft und die Betriebe (vgl. Abschnitt 2.4).

In Österreich werden die Kosten für die Berufsschule vom betreffenden Bundesland abgedeckt. Ein Anteil von ca. einem halben Tag Werkstattunterricht - bezogen auf zwei Wochen

---

<sup>14</sup> Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Herausgegeben von der BLK, Bonn 1998, S. 78.

<sup>15</sup> ebenda, S. 10.

- ist lehrplanmäßig einbezogen. Die Kosten sind also im Aufwand der Berufsschule enthalten. Ganz ähnlich ist die außerbetriebliche Ausbildung in Frankreich geregelt. In der Schweiz werden die Kosten der obligatorischen Einführungslehrgänge teilweise von der öffentlichen Hand abgedeckt; der Rest wird umgelegt auf Berufsverband und Betrieb.

In Deutschland fehlen Leitvorstellungen, wie die Finanzierung der betrieblichen Ausbildung gestaltet sein soll:

- Auf der einen Seite steht die Fondslösung in der Bauwirtschaft, mit der ein Finanzausgleich zwischen den ausbildenden Betrieben und denen ohne Auszubildende geschaffen worden ist. Die Übertragung des Umlagemodells auf die Gesamtwirtschaft stößt auf erheblichen Widerstand, und dies nicht nur bei der Wirtschaft.
- Die überkommenen Vorstellungen decken die Realität nicht mehr ab. Die Betriebe sind mit der ihnen obliegenden Verantwortung für die Gesamtausbildung zu einem hohen Aufwand über das Erfahrungslernen hinaus verpflichtet, der die Bereitschaft zur Ausbildung einschränkt.
- Länder und Kommunen, die die Personalkosten und Sachinvestitionen für die Berufsschulen zu tragen haben, sind angesichts der wachsenden Zahl an minimal besetzten Berufen gezwungen, in größerer Zahl Landes- und Bundesfachklassen einzurichten, die einen hohen Zusatzaufwand für Internats-, Fahrtkosten etc. erfordern.

### **2.7.2 Kostenfaktor Fahrt- und Internatskosten**

Nach dem EU-Vorschlag deckt die öffentliche Hand die Kosten der außerbetrieblichen Ausbildung ab. Zu den personellen und sachlichen Aufwendungen kommt für den Betrieb allerdings noch hinzu,

- dass auch die Fahrtkosten zur außerbetrieblichen Ausbildungsstätte sowie bei Internatsunterbringung der Mehraufwand für Unterkunft und Verpflegung Berücksichtigung finden und
- „dass der für die außerbetrieblichen Ausbildung aufgewendeten Zeit Rechnung getragen wird“ (K79; III/14).

Hinsichtlich der Fahrtkosten und einer möglichen temporären Unterbringung in Internaten ergibt sich derzeit das folgende Bild:

- In Österreich ist die Frage der Abdeckung der Fahrtkosten durch das Öffentliche Personennah- und Regionalverkehrsgesetz 1999 geregelt. Teilweise werden Eigenanteile des Lehrlings verlangt. Die Übernahme der mit der Unterbringung in Internaten anfallenden Kosten regelt das Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz 1998 (JASG).
- In Frankreich erstatten die Lehrlingsausbildungszentren den Lehrlingen die Fahrtkosten vom Wohnort zur Ausbildungsstätte, wenn die Fahrtstrecke 5 km überschreitet.
- In Deutschland gibt es für die Abdeckung dieser Kosten keine gesetzlichen Regelungen, so zum Beispiel für Bundesfachklassen. Für Landesfachklassen regeln die Länder die Finanzierungsmodi; teils übernehmen sie Teile der Internatskosten, teils die Ausbildungsbetriebe. Gegebenenfalls haben sich die Lehrlinge selbst zu beteiligen.

### **2.7.3 Kostenfaktor systematisch-praktische Ausbildung**

Insgesamt gesehen zeigt sich hier ein breites Spektrum von Lösungen auf regionaler und überregionaler Ebene. Im Jahre 2001 hat beispielsweise die deutsche Bauwirtschaft bun-

desweit 93,8 Mio. Euro für die überbetriebliche Ausbildung und 9,6 Mio. Euro für Fahrtkosten aufgebracht. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der nicht überwundene Charakter der deutschen Berufsschule als Fortbildungsschule noch nachwirkt, denn jene befand sich immer in der betreffenden Heimatgemeinde.

Textauszug 6:

#### **Zum Zusammenwirken von Erfahrungslernen und Lernen in systematischer Form**

##### **Auszug auf einer Veranstaltung zum Reformbedarf in der beruflichen Bildung in Dortmund 1998**

**Hugo Küchler:** Ich darf nochmals ausgehen von (der) Frage, inwieweit werden Betriebe auch in Zukunft in der Lage sein, die Ausbildung durchzuführen. ... Problematisch wird dies nicht nur dadurch, daß die Ausbildungsordnungen anspruchsvoller werden - das sind sie zweifelsohne geworden - die Problematik ergibt sich auch dadurch, daß die Lehrlinge selbst zunehmend Schwierigkeiten haben, diesen Ausbildungsordnungen gerecht zu werden. Das heißt, wenn wir uns die Struktur der Lehrlinge anschauen, dann haben wir zumindest im Handwerk 1/3 der Lehrlinge, die man als sehr problematisch einstufen muß im Hinblick auf die geforderten Ausbildungsziele, d.h. mit anderen Worten: Auch die Ausbildungsrisiken der ausbildungsbereiten Betriebe steigen, wenn man nicht Ausbildungsabbruch als ein Schicksal hinnehmen will.

Schließlich sind in dem Zusammenhang auch die Klagen vieler Betriebe über die steigenden Kosten zu sehen. Denn es macht einen Unterschied, ob ich z. B. einen guten Lehrling habe; dann kann man unter dem Strich sagen, daß die Ausbildung am Ende mit plus/minus Null ausgeht. Aber wenn ich schwierige Lehrlinge habe, geht diese Rechnung eben nicht mehr auf. Und von daher ist dann auch die Frage zu stellen: Wie sollte eine Intervention aussehen? Meiner sehr persönlichen Ansicht nach ist dies in der Tat nur zu lösen dadurch, daß man sich stärker wieder auf bestimmte Grundberufe konzentriert und vielleicht sogar einmal überlegt - und das ist eine Überlegung in die europäische Richtung - ob die Definition des dualen Systems, wie wir sie vornehmen, überhaupt noch so stimmt. Traditionell gehen wir davon aus; Theorie ist die Schule, Praxis ist der Betrieb. Auf der anderen Seite aber könnte man sich auch eine andere Teilung vorstellen; nämlich zwischen einer kasuistischen Ausbildung, die auftragsbezogen, produktionsorientiert in den Betrieben stattfindet, und einer systematischen Ausbildung an einem anderen Lernort, und diese systematische Ausbildung müßte sowohl Praxis als auch Theorie beinhalten. Mit der Konsequenz, daß hier ein zweiter Ausbildungsort zu schaffen wäre, der sowohl die Aufgaben der Berufsschule als auch die Aufgaben einer systematischen, praktischen Ausbildung miteinander koppeln würde. Das hätte sehr viele Vorteile in zeitorganisatorischer Hinsicht, würde aber mit Sicherheit auch zu neuen finanziellen Fragestellungen führen.

Das ist jetzt noch nicht zu Ende gedacht, aber ich möchte nur einfach einmal in diesem Sinne das Wort 'dual' problematisieren, nämlich ob es weiter so definiert werden muß, wie wir das in der Vergangenheit und bis jetzt getan haben.

**Wilfried Kruse:** Ich halte den Gedanken für sehr sympathisch, der zielt auch in die Richtung, die wir diskutiert haben. Also die Betriebe mehr als exemplarische Bereiche des beruflichen Lernens zu nehmen. ... Ich glaube, daß sehr deutlich geworden ist, daß in der Tradition der deutschen Berufsausbildung eigentlich an eine relativ enge Definition dieses Ensembles von Fertigkeiten und Fähigkeiten gedacht war, das in Schule und Betrieb vermittelt wird. In dem Maße, wie die Inhalte, Fähigkeiten, Fertigkeiten der Berufe aber breiter werden, wird es problematisch, diese spezifische Lern- und Verantwortungsstruktur zum Zentrum der Entwicklung von jedweder Beruflichkeit zu machen.

Quelle: Ist der Beruf noch zu retten? Gemeinsame Veranstaltung zum Reformbedarf in der beruflichen Bildung am 12.5.1998 in Dortmund. Hrsg.: sfs, Sozialforschungsstelle Dortmund, DAG Landesverband Nordrhein-Westfalen, DGB Landesbezirk Nordrhein-Westfalen 1998, S. 40 f.

Bei der Unterscheidung dreier Kostenstellen - betrieblich, außerbetrieblich und Arbeitsentgelt - ist die Lehrwerkstatt in der Regel dem Sektor außerbetrieblich zuzuordnen. Die EU-Kommission sagt dazu, „dass die Kosten der außerbetrieblichen Ausbildung zu Lasten der Behörden gehen sollten“.

In Deutschland liegt die Gesamtverantwortung für die Ausbildung beim Betrieb. Eine andere Situation ergibt sich nur, soweit die betreffende Ausbildungsordnung festlegt, dass die Berufsausbildung „in geeigneten Einrichtungen außerhalb der Ausbildungsstätte durchgeführt wird“ (§ 27 BBiG). In der Schweiz organisieren die Berufsverbände die systematisch-praktische Ausbildung in den verbindlich vorgeschriebenen Einführungslehrgängen. In Österreich bestreiten Lehrkräfte der Fachgruppe III die Anteile systematisch-praktischer Unterweisung, wodurch die Betriebe in ihrer Ausbildungsaufgabe deutlich entlastet sind.

Die Konzentration der Ausbildung im Betrieb auf das unterstützte Erfahrungslernen und die davon getrennte Ausbildung in systematischer Form in besonderen Schulen/Ausbildungszentren erleichtert es den Ausbildungsbetrieben, auch in anspruchsvollen Lehrberufen auszubilden. Mit der Begründung, dass die Ausbildungsordnungen anspruchsvoller geworden sind, schlug ein Vertreter des Handwerks anlässlich einer Fachtagung in Dortmund im Jahre 1998 vor, zwischen der Ausbildung, die „auftragsbezogen, produktorientiert in Betrieben stattfindet“ und der systematischen Ausbildung zu unterscheiden (vgl. Textauszug 6); diese solle an einem anderen Ort sowohl Praxis als auch Theorie beinhalten. Es war sein Anliegen, dieses Kooperationsmodell zur Diskussion zu stellen. Weitergehende Überlegungen scheinen dringend geboten, denn nach Berücksichtigung des alternierenden Vorgehens gemäß EU-Empfehlung 1979

- können sich die Betriebe auf das „unterstützte Erfahrungslernen“ konzentrieren (vgl. Abschnitt 2.4);
- gibt es eine klare Aufgabenteilung zwischen Betrieben und Berufsschulen, womit die Länder und Kommunen eine ganz andere Position hätten bei der Erörterung der Frage, welche Ausbildungsgänge angeboten werden sollen. Zudem wäre die Sorge ausgeräumt, die Berufsschule werde vor der Wirtschaft eher als lästiges Übel gesehen, denn als ein Partner, der in der beruflichen Bildung wichtige Funktionen wahrnimmt.

### 3 Einflussfaktoren auf die Ausprägung des deutschen Berufsbildungssystems

Die vergleichende Gegenüberstellung ausgewählter Sachverhalte zu den beiden Berufsbildungsmodellen - Alternanz und Dualsystem – erbrachte als Ergebnis, dass sich das deutsche Berufsbildungssystem in wesentlichen Bereichen von Systemen anderer Staaten unterscheidet. Nachstehend soll auf der in Teil 2 erarbeiteten Informationsbasis aufbauend den Gründen nachgegangen werden, die zu dieser Andersartigkeit geführt haben. So zeigte sich, dass beim Zusammenwirken Betrieb – Schule die meisten Unterschiede zu verzeichnen sind.

In den folgenden Abschnitte gilt es aufzuzeigen, welche traditionellen, historischen und anderen Auswirkungen die derzeitige Struktur der beruflichen Bildung in Deutschland geprägt haben. Dabei wird wie folgt gegliedert:

- Unterschiedliche Reaktionen auf die EU-Empfehlungen vom Dez. 1979 (3.1)
- Auswirkungen historischer Weichenstellungen (3.2)
- Erschwernisse durch getrennte Zuständigkeiten (3.3)
- Einflüsse der neuhumanistischen Sichtweise (3.4)
- Fehlen von Vergleichsergebnissen (3.5)

Vorab erscheint es erforderlich, auf die Aufgabenverteilung zwischen Betrieb und Schule im deutschen Dualsystem einzugehen und die verschiedenen Modelle im historischen Ablauf zu erläutern. Von Bedeutung sind hierbei die das Zusammenwirken Betrieb/Schule bestimmenden Grundsätze und Fachausdrücke. Im Kern geht es darum zu klären, inwieweit Wechselbeziehungen zwischen dem Erfahrungslernen im Betrieb und Abschnitten systematischer Ausbildung bereits bestehen oder als Modell erwähnt wurden. Die Verschiedenartigkeit der Modelle hat mehrere Ursachen. Von besonderer Bedeutung ist, dass in der Gesetzgebung keine klaren Vorgaben verankert sind.

Die Diskussion über die Art des Zusammenwirkens von Betrieb und Schule reicht weit zurück. Zumeist gebraucht wird zum einen das Begriffspaar *Berufspraxis und Berufstheorie*, zum anderen die Unterscheidung nach *Lernorten*. Unter Einbeziehung von Beiträgen G. Kerschensteiners stand die Kooperation von Betrieb und Berufsschule bereits in den Jahren um 1920 zur Diskussion. Nach 1933 wurde die Berufsschule - wie H. Nikolay ausführt - bis zum Ende des NS-Staates „didaktisch dem Betrieb untergeordnet und funktionalisiert“. Er fährt fort: „Nach dem Zusammenbruch des NS-Staates kam es (wieder) zu einer Dualität der Aufgaben, besser: zu einer didaktischen Aufgabenverteilung, für die damals die Formel gebraucht wurde: *Der Betrieb hat das Was, die Schule dagegen das Warum zum Gegenstand*.“<sup>1</sup>

Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Jahre 1968 stellt als Aufgaben für die Berufsschule heraus: „Die Allgemeinbildung der Schüler unter besonderer Berücksichtigung ihrer Berufsausbildung oder ihrer beruflichen Tätigkeit zu erweitern und die praktische Berufsausbildung zu ergänzen.“<sup>2</sup> Das im Jahr danach verabschiedete Berufsbildungsgesetz (1969) geht auf diese KMK-Festlegung nicht ein. Derzeit am häufigsten wird für die Auf-

---

<sup>1</sup> Nikolay, Helmut: Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung. Inhaltliche Abstimmung der fachlichen Lerninhalte im Dualen System. Berlin 1993, S. 82.

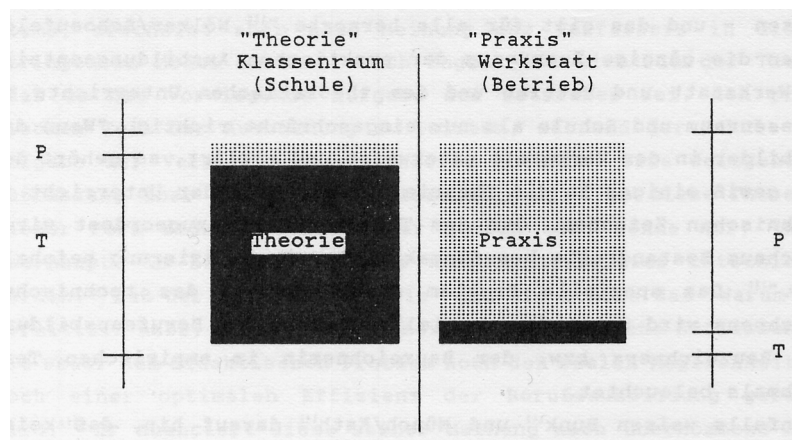
<sup>2</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.01.1968. Vgl. hierzu auch Lipsmeier, A./Nölker, H./Schoenfeld E.: Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart 1975, S. 20.

gabenteilung das Begriffspaar Praxis und Theorie gebraucht. In seinem Beitrag vom Jahre 1984 bezeichnet R. Raddatz den Dualismus der Aufgaben wie folgt:

- für den Betrieb: Berufspraxis oder Berufskönnen,
- für die Schule: Berufstheorie oder Berufswissen (vgl. S. 47).

Er schränkt allerdings das so bezeichnete Nebeneinander ein. H. Nölker und E. Schoenfeld ermittelten nach „genauer Analyse der Curricula“, wie viel Theorie bei der praktischen Ausbildung und wie viel Praxis im theoretischen Unterricht mitbewältigt wird (vgl. Abbildung 7).<sup>3</sup>

Abbildung 7: **Theorie und Praxis in Schule und Betrieb**



Auf eine von Abgeordneten der CDU/CSU und F.D.P. gestellte kleine Anfrage zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung antwortete die Bundesregierung am 05.02.1990 wie folgt:

„Nach der auch historisch gewachsenen gegenwärtigen Rollen- und Arbeitsteilung ist die generelle Aufgabe der Ausbildungsbetriebe, Ausbildungspraxen und Ausbildungsverwaltungen sowie der sie ggf. ergänzenden überbetrieblichen Ausbildungsstätten die praxisnahe und vollständige berufspraktische Ausbildung gemäß den Ausbildungsordnungen des Bundes. Generelle Aufgabe der in der Verantwortung der Länder liegenden Teilzeitberufsschule ist es demnach, den Auszubildenden berufstheoretische Inhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung gemäß jeweiligem Rahmenplan zu vermitteln und die Allgemeinbildung fortzuführen.“<sup>4</sup>

In seiner Darstellung zur „Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung“ und „inhaltlichen Abstimmung der fachlichen Lerninhalte im dualen System“ macht H. Nikolay auf weitere Stellungnahmen aufmerksam:

- Hans Göring: „Alles, was aus systematischen Gründen nicht in den Betrieb paßt, gehört in die Schule.“

<sup>3</sup> Nölker, Helmut/Schoenfeld, Eberhard: Berufsbildung, Unterricht, Curriculum, Planung. Grafenau/Württ. 1980, S. 142.

<sup>4</sup> Flörchinger, Klaus: Bundesregierung und Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Die Wirtschaftsschule, 28. Jg./1990, H. 3, S. 10.



- Karl Büscher: „Was der Betrieb nicht oder nur unvollständig ... kann, übernimmt die Schule. Umgekehrt übernimmt der Betrieb die Vermittlung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, bei denen die Schule überfordert wäre.“<sup>5</sup>

Bei Versuchen, das Zusammenwirken exakt zu interpretieren, fällt auf, dass in Deutschland in der Regel die getrennte gesetzliche Zuständigkeit kaum hinterfragt wird: So definiert der Deutsche Bildungsrat als Empfehlungen der Bildungskommission vom Jahre 1974 „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ den Begriff *Lernort* als „eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung ..., die Lernangebote organisiert“.<sup>6</sup> Mit Lernorten bezeichnet er Bildungsabschnitte, die von privaten und auch öffentlichen Trägern bewältigt werden. Vom Bildungsrat genannt sind als Lernorte dieser Art: Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio, wobei unter letzterem ein Wahlangebot im Bereich des kreativen, ästhetischen und sozialen Lernens verstanden wird. Im Einzelnen gilt, dass je nach Art des Lernprozesses der geeignete Lernort zu bestimmen ist. Im Einzelnen führen die Empfehlungen der Bildungskommission aus:

- Der *Lernort Schule* nimmt in allen Bildungsgängen der Sekundarstufe II eine zentrale Rolle ein. „Alle Jugendlichen sollten die für ihren späteren Beruf grundlegende theoretische Ausbildung erhalten. ... Überdies wird die Schule jener Lernort sein, in der der Lernfortschritt und die Sozialerfahrungen an anderen Lernorten distanziert und kritisch aufgearbeitet werden können.“
- Zum *Lernort Betrieb* wird ausgesagt, dass das Lernen am Arbeitsplatz für zahlreiche Bildungsgänge wünschenswert, für manche unerlässlich sei. Und ferner: „Das bisherige duale System hat für betriebliche Anteile der Ausbildung wirkungsvolle Formen entwickelt, die bei einigen Bildungsgängen durch keinen anderen Lernort ersetzbar sind. Bei anderen Bildungsgängen sind auch konkurrierende Formen denkbar; dies festzulegen muß der curricularen Ausarbeitung der einzelnen Bildungsgänge vorbehalten bleiben.“<sup>7</sup>
- Unter *Lehrwerkstatt* versteht der Bildungsrat schulische, betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsstätten, aber auch Laboratorien, Simulationseinrichtungen, Ausbildungs- und Übungsbüros und vergleichbare Einrichtungen. „Dieser Lernort ist in Bildungsgängen erforderlich, in denen das Lernen mit schulischen Arbeitsmitteln unzureichend bleibt, andererseits aber die Einfügung in entsprechende, ohne Rücksicht auf didaktische Notwendigkeiten organisierte Produktionsprozesse nicht zu empfehlen ist.“<sup>8</sup> Dazu gehören für den Bildungsrat u.a. die Handhabung komplexer technischer Apparaturen, die Beherrschung ineinandergreifender Fähigkeiten, die experimentelle Erprobung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich sowie die lehrhafte Vorführung von Sachverhalten und Arbeitsabläufen.

Eine Lehrwerkstatt kann in der Nähe zur Schule, zum Betrieb oder überbetrieblich geführt werden. „In einer Reihe von beruflichen Bildungsgängen wird der Anteil von Betrieb und Lehrwerkstatt bzw. von Schule und Lehrwerkstatt zeitlich und organisatorisch eng verbunden sein und einen erheblichen Anteil des Lernprogramms ausmachen.“

---

<sup>5</sup> Nikolay, H., a.a.O., S. 81f.

<sup>6</sup> Deutsche Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn 1974, S. 17.

<sup>7</sup> a.a.O., S. 72.

<sup>8</sup> a.a.O., S. 73.

Das Lernortkonzept ist zwischenzeitlich in der Berufsbildungsforschung heimisch geworden; andererseits stößt es auch auf Kritik, und zwar wegen fehlender *Theoritizität*, *praktischer Unzulänglichkeit* und *erziehungswissenschaftlicher Irrelevanz*.<sup>9</sup> Als Beispiele für Negativvoten zur Lernortkooperation seien hier ferner genannt:

- „Trotz des berufsbildungspolitischen Konsenses der Sozialpartner, trotz korporatistischer Arrangements und trotz staatlicher Regulierung ist es nur unzureichend gelungen, die Verbindung von Lernen und Arbeiten, die Vernetzung von Theorie und Praxis im bezug auf die im Berufsalltag zu bewältigenden Handlungs- und Gestaltungsprobleme der beruflichen Bildung auf breiter Basis zu konsolidieren.“<sup>10</sup>
- „Überspitzt formuliert, wäre ... zu fragen, wie lange es sich das duale System noch leisten kann, auf eine intensive Kooperation der Lernorte zu verzichten.“<sup>11</sup>

Derartige Formulierungen für das Zusammenwirken von Betrieb und Schule unterstreichen die Außenseiterrolle Deutschlands innerhalb der EU. Nach eingehender Prüfung von Modellen zur didaktischen Aufgabenverteilung kommt H. Nikolay zu dem Ergebnis, dass „keines für die eindeutige Zuordnung fachlicher Lerninhalte zu den Lernorten geeignet ist“.<sup>12</sup>

Als Beispiele für Bestrebungen, die deutsche betriebsgebundene Ausbildung - das Dualsystem - als eng zusammenhängendes Ganzes zu sehen, kann auf drei Vorschläge aufmerksam gemacht werden:

1. G. Grüner empfiehlt, dass die Berufsschule alle Inhalte eines Ausbildungsberufs vermittelt, die besser in systematischer und nicht in akzidenteller Weise in der Produktion zu erarbeiten sind.<sup>13</sup> Er kommt damit den Vorschlägen der EU bereits sehr nahe.

2. Anlässlich einer Veranstaltung zum Reformbedarf in der beruflichen Bildung, Dortmund 1998, nahm Hugo Küchler - Vertreter des Handwerks - zu diesem Problem unter dem Aspekt der entstehenden Kosten wie folgt Stellung:

„Traditionell gehen wir davon aus; Theorie ist die Schule, Praxis ist der Betrieb. Auf der anderen Seite aber könnte man sich auch eine andere Teilung vorstellen; nämlich zwischen einer kasuistischen Ausbildung, die auftragsbezogen, produktionsorientiert in den Betrieben stattfindet, und einer systematischen Ausbildung an einem anderen Lernort, und diese systematische Ausbildung müßte sowohl Praxis als auch Theorie beinhalten.“ (Vgl. Textauszug 6, S. 59.)

3. Nach einem Vorschlag von W.-D. Greinert aus dem Jahre 2003 sollten im Rahmen einer umfassenden Reform des Bildung- und Berufsbildungssystems „die auf Berufsbildung hin angelegten Qualifizierungsformen in eine zentrale Position aufrücken, zumindest aber ihre traditionelle Randständigkeit verlieren“. Alle beruflichen Bildungsgänge, von der Erstaus-

---

<sup>9</sup> Pätzold, Günther: Lernorte. In: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hg. von F.-K. Kaiser u. G. Pätzold. Hamburg 1999, S. 285.

<sup>10</sup> Pätzold, Günther: Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung – berufspädagogische Begründung und historische Aspekte. In: Pätzold, Günther/Walden, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. (Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung Bd. 225). Berlin 1999, S. 30.

<sup>11</sup> Walden, Günther: Lernortkooperation und zukünftige Anforderungen an das duale System der Berufsausbildung. In: Pätzold/Walden 1999, a.a.O., S. 81.

<sup>12</sup> Nikolay, H., a.a.O., S. 93.

<sup>13</sup> Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung. Beiträge von Rolf Raddatz aus 20 Jahren. Zusammengestellt und eingeleitet von Helmut Schubert. Bielefeld 1992, S. 164.

bildung bis zum Hochschulstudium, sollen „mit einer simultanen betrieblichen Komponente verbindlich ausgestattet werden“. Damit erhalte man „ein effektives Lernmodell, das in seiner Kombination von fachlich-systematischem Lernen (in alten oder neuen schulischen Organisationsformen) und erfahrungsorientiert-situativem Lernen (in betrieblich-beruflichen Organisationsformen) den Qualifikationsanforderungen der dritten industriellen Revolution besonders nahe käme ...“.<sup>14</sup>

Greinert schließt seine Überlegungen: Sollte diese „Vision eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges ... künftig eine Realisierungschance bekommen, so würde dies einem späten Sieg für die berufspädagogischen Realisten und Pragmatiker Georg Kerschensteiner und Heinrich Abel gleichkommen“.<sup>15</sup>

Mit der Unterscheidung von Erfahrungslernen und Abschnitten systematischer Ausbildung unterstreicht die EU die Bedeutung der Mitarbeit in der Ernstsituation des Betriebs. Als Grundvoraussetzung für den Ausbildungserfolg ist allerdings ein enges Zusammenwirken mit dem korrespondierenden Ausbildungszentrum oder der Teilzeitschule erforderlich. Gegenüber den vorgenannten Versuchen, die Aufgabenteilung Schule - Betrieb zu definieren, weist die EU darauf hin, dass mit Einführung der Alternanz die Unterscheidung Theorie und Praxis überholt ist (vgl. Abschnitt 2.6).

Die Empfehlung der EU zur Alternanz des Jahres 1979 stammt aus einer Zeit, in der europa- und auch weltweit dem Grundsatz *lebensbegleitendes Lernen* eine immer größere Bedeutung zugemessen wird. Schon aus Kostengründen kann kein Staat mehr bestehen, der in der heutigen Zeit der Internationalität allein auf die Erstausbildung setzt und dessen beruflicher Nachwuchs im Alter von mehr als 20 Jahren erst die Facharbeiterqualifikation erwirbt oder gegen 30 Jahre ein Hochschulstudium abschließt und der gleichzeitig das über das Erfahrungslernen erworbene Potential der Erwerbspersonen ungenutzt lässt. Das deutsche System gilt demzufolge als extrem unökonomisch.

Lebensbegleitendes Lernen deckt sich weitgehend mit dem herkömmlichen Begriff Weiterbildung. Es bezieht sich aber vom Grundsatz her auch auf die Erstausbildung, denn schon hier kann der Jugendliche über Phasen des unterstützten Erfahrungslernens ins Betriessgeschehen einbezogen sein. In Deutschland ist noch weitgehend unbekannt, dass im pädagogischen länderübergreifenden Verständnis eine grundlegende Kurswende eingetreten ist.

Alternanz und lebensbegleitendes Lernen gehören eng zusammen. Der Umstellaufwand, der in den einzelnen Staaten zu bestreiten ist, hängt von der überkommenen Struktur bzw. der Rückständigkeit des derzeitigen nationalen Berufsbildungssystems ab.

### **3.1 Unterschiedliche Reaktionen auf die EU-Empfehlungen vom Dez. 1979**

Die Vorschläge der EU vom Jahre 1979 zielen auf aktuelle Erfordernisse in den Berufsbildungssystemen wie die Förderung benachteiligter Jugendlicher über spezielle Programme, die „entsprechend den den jugendlichen Zielgruppen eigenen Merkmalen“ zu konzipieren sind; ferner ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Formen betriebsgebundener und

---

<sup>14</sup> Vgl. Greinert, Wolf-Dietrich: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 33). Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold. Hohengehren 2003, S. 152/153.

<sup>15</sup> Greinert, a.a.O., S. 153.

vollzeitschulischer Ausbildung anlässlich der Berufsabschlüsse aufeinander abgestimmt werden (R79; LI u. II). Die Empfehlungen zur Alternanz sprechen also die Berufsbildungssysteme in ihrer Gesamtheit an. Der Rat betonte, „daß die alternierende Ausbildung in einer den Mitgliedstaaten entsprechenden Weise mit Unterstützung der Gemeinschaft ... ausgebaut werden müsste“ (R79).

Anlässlich der Verabschiedung der Empfehlungen ersuchte der Rat der EU die Kommission zur Intensivierung des Vorhabens u. a., im Laufe des Jahres 1982 dem Rat über den Stand der Durchführung zu berichten (R79; IV) und einen Erfahrungsaustausch auf diesem Gebiet zu fördern.

Die Kommission hatte die Grundsätze zur Alternanz mit breitem Konsens unter Einbeziehung der Mitgliedstaaten erarbeitet. Eingeflossen sind dabei auch Anregungen aus den nationalen Berufsbildungssystemen, beispielsweise vom Vereinigten Königreich Erfahrungen mit der Durchführung von Prüfungen und der Zertifizierung von Qualifikationen, ohne zuvor bestimmte Ausbildungsgänge absolviert zu haben, von Frankreich das Modell der Stufung und Durchlässigkeit von Berufsbildungsgängen sowie von Deutschland die Konstruktion des Berufsgrundbildungsjahres.

In ihren Rückmeldungen auf die EU-Vorschläge vom Dezember 1979 führten die EU-Staaten aus, welche Initiativen zum Ausbau dieses Ausbildungsmodells ergriffen worden waren (vgl. Textauszug 7). Einen breiten Raum in den Berichten nimmt der Ausbau kürzerer Bildungsgänge zur Förderung Schulentlassener einschließlich benachteiligter Jugendlicher zum unmittelbaren Übertritt in ein Arbeitsverhältnis und ebenso für arbeitslos gewordene Jugendliche zum Wiedereintritt in die Berufs- und Arbeitswelt ein. Es antworteten sowohl Staaten mit stark ausgebautem vollschulischem System als auch solche mit bereits bestehender betriebsgebundenen Ausbildung.

Insbesondere für die Durchführung kürzerer Formen alternierender Vorgehensweise sind Absprachen mit den Ministerien und den verantwortlichen Stellen der Wirtschaft erforderlich, denn auch hier wirken Betriebe und berufliche Schulen oder dafür eingerichtete Bildungszentren zusammen. Der Erfolg der EU-Initiative Alternanz hängt also vom Einvernehmen zwischen den beiden Seiten Staat und Wirtschaft ab. Die deutsche Rückmeldung geht davon aus, dass das derzeitige System bereits den Bedingungen der Alternanz entspricht.

Wenn Deutschland in seiner Rückäußerung diese Probleme gänzlich ausklammert, ist dies wohl ein Zeichen dafür, dass hierzu bisher keine Absprachen erfolgten. Tatsächlich ist Deutschland aber das Land, in dem der Personenkreis der *Unversorgten* nach der Schulentlassung oder auch später in meist einjährigen vollschulischen Maßnahmen auf den Übertritt in die Arbeitswelt oder auf die Aufnahme einer Ausbildung gemäß BBiG vorbereitet wird. In diese Maßnahmen sind die Betriebe der deutschen Wirtschaft als Partner der Alternanz nicht eingebunden. Die Situation in Deutschland entspricht also nicht den EU-Empfehlungen zur Alternanz:

- Es fehlen Initiativen, die unversorgten Jugendlichen über kurze Bildungswege in die Arbeitswelt zu integrieren.
- Die deutsche Wirtschaft konzentriert sich vor allem auf das betriebsgebundene System mit den traditionellen Lehrverhältnissen und vernachlässigt die Gruppen unversorgter Jugendlicher gänzlich.

Textauszug 7:

### Reaktionen auf die EU-Empfehlungen anhand von Beispielen

Frankreich berichtete, vollzeitschulische Ausbildung sei zwar eines der Grundprinzipien des französischen Bildungssystems, doch auch alternierende Bildungswege nähmen eine nicht unerhebliche Position ein, die seit 1979 ausgebaut werde. Zur Situation alternierender Ausbildung Ende 1979 wird ausgeführt, dass der Begriff „alternance“ zu jenem Zeitpunkt noch wenig gebraucht werde, obwohl sich bereits im Gesetz über das technologische Bildungswesen von 1971 die Formulierung finde, dass dessen Methoden eine Ausbildung in Vollzeitform, in alternierender Form oder in simultaner Form beinhalten könnten. Faktisch gäbe es aber schon zahlreiche alternierende Ausbildungswege ... Als Bestrebungen zur Weiterentwicklung alternierender Ausbildung in Frankreich werden genannt:

- Verbesserung bestehender Ausbildungsmöglichkeiten nach alternierendem Modell (Lehre, Maßnahmen zur Eingliederung Jugendlicher);
- Ausweitung der Alternanz auf neue Zielgruppen und Einführung neuer Formen der Alternanz zur beruflichen Qualifizierung und sozialen Integration Jugendlicher von 16 bis 18 Jahren.

Abschließend wird darauf verwiesen, dass in Frankreich seit 1979 zahlreiche Projekte durchgeführt sowie Studien und Publikationen erarbeitet wurden, um das Wissen zum Thema Alternanz zu erweitern.

Im *Vereinigten Königreich* ist ... die alternierende Ausbildung vielfältiger Natur und umfasst alle Ebenen. Insbesondere im Bereich der Schulentlassenen mit den geringsten Qualifikationen seien seit der Entschließung des Rates entscheidende Entwicklungen zu verzeichnen. Im Einzelnen wird auf Alternanz in der Lehrlingsausbildung, im vollzeitschulischen System der Berufsbildung, auf alternierende Bildungsgänge für Jungarbeiter ohne Berufsausbildung und für arbeitslose Jugendliche eingegangen.

... Im Jahre 1980 betrug die Lehrlingszahl 90.000 (10 % des Altersjahrgangs). ... Alternierende Ausbildung für arbeitslose Jugendliche finde seit 1978 im Rahmen des Youth Opportunity Programmes statt. 1980 traten ca. 500.000 Jugendliche in entsprechende Maßnahmen ein. Viele Universitäten, Polytechnics und Colleges würden Vollzeitausbildungsgänge auf höherem Niveau anbieten, bei denen alternierend vorgegangen wird (Beispiel: „sandwich courses“, 30.000 Studenten im Jahre 1980/81).

Bei der beruflichen Bildung oberhalb des Lehrlingsniveaus habe sich die Regierung schon seit langem dafür eingesetzt, dass alle Schüler/Studenten praktische Erfahrungen aus produktiver Arbeit sammeln könnten. Das Problem bestehe aber in der geringen Zahl entsprechender Plätze in der Wirtschaft ... Im Statement wird betont, dass die Regierung im Bereich der alternierenden Ausbildung in hohem Maße engagiert sei; ein erheblicher Teil der 16-Jährigen und ein geringerer Teil der 17- bis 19-Jährigen erhielten in der einen oder anderen Form Teilzeitunterricht und Ausbildung mit praktischer Arbeitserfahrung. Eine effiziente Verbindung zwischen den verschiedenen Elementen sei nicht immer gewährleistet, doch werde daran weiter gearbeitet.

Die Antwort *Deutschlands* fiel relativ knapp aus: „Die mit dem Begriff ‘alternierende Ausbildung’ bezeichnete Koppelung von Berufsausbildung und praktischer Arbeitserfahrung ist ganz überwiegend bereits die Praxis der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Damit ist die von der EG geforderte Aufstellung neuer Programme, die diese Koppelung sichern, für die Bundesrepublik Deutschland nicht notwendig ...“ Besonders verwiesen wird ferner auf die Abstimmung der Lerninhalte zwischen Bund und Ländern, die Anforderungen an die Ausbildungsbetriebe und die Ausbilder sowie Möglichkeiten des Aufstiegs zu aufbauenden Fortbildungsberufen wie zum Meister.

- Aus Wirtschaftskreisen werden Stimmen laut, die sich gegen den weiteren Ausbau berufsqualifizierender Vollzeitschulen aussprechen.
- Das von der EU gewünschte partnerschaftliche Zusammenwirken, wie z. B. speziell anlässlich der Abschlussprüfungen, lässt sich nach den geltenden Regelungen kaum realisieren.

In der Zwischenzeit haben sich die meisten europäischen Staaten den Vorstellungen der EU angeschlossen. Voraussetzung für die Einführung des vom Rat der EU empfohlenen methodisch-didaktischen Modells *Alternanz* ist das Verlassen eingefahrener Gleise wie auch die Änderung geltender Rechtsnormen. Der Weg dahin erfordert allerdings Einvernehmen zwischen Wirtschaft und Staat, wie es die EU bereits 1979 zum Ausdruck brachte. Hier liegt die Schwierigkeit, da in Deutschland von verschiedenen Seiten immer noch die Meinung vertreten wird, die Wirtschaft allein sei für den Komplex berufliche Bildung zuständig.

Nachfolgend wird versucht, Gründe für die in Erscheinung tretende andersartige Position im Bereich der beruflichen Bildung aufzuzeigen. Zunächst ist auf die diesbezügliche Situation in Frankreich und Dänemark einzugehen.

- Frankreich hat sich über die Jahre hinweg immer wieder neuen Herausforderungen gestellt; die Charta von 1999 zielt auf ein ganzheitliches, integriertes berufliches Bildungssystem ab. Den Regionen ist dabei ein erheblicher Spielraum eingeräumt, um nach ihren Gegebenheiten, nach Ebenen und Formen die Vorgaben für das Erfahrungslernen im Betrieb und die Abschnitte systematischer Ausbildung sowie die strukturelle Einordnung der betriebsgebundenen Bildungsgänge ins Gesamtsystem festzulegen.
- Das Berufsbildungswesen Dänemarks wurde in jüngster Zeit gezielt modernisiert. Nach Recherchen der Carl-Bertelsmann-Stiftung und eines dafür gebildeten Gremiums von Fachkräften aus mehreren Ländern ist das dänische Modell für Deutschland als beachtenswert anzusehen.

### 3.1.1 Beispiel Frankreich

Die Anwendung des didaktischen Prinzips *Alternanz* erfolgte bereits im Jahre 1971 anlässlich der gesetzlichen Festlegung des Zusammenwirkens der Ausbildung im Betrieb mit den neu errichteten Lehrlingszentren, den *Centre de Formation d'Apprentis* (CFA). Damit wurde die volle Integration der Lehrlingsausbildung Frankreichs ins Bildungsgesamtsystem vollzogen und insbesondere in den Jahren nach 1979 weiterentwickelt, so z. B. zur Verbesserung des Ausbildungsangebots im Lehrlingssystem über „strengere Kontrollen hinsichtlich der Qualität der betrieblichen Ausbildung und Arbeitserfahrung“ (K84; C/11). Im Bereich der vollzeitschulischen Berufsausbildung beziehen die Lehrpläne in zunehmendem Maße spezielle Abschnitte mit Schwerpunkt Arbeitserfahrung im Betrieb ein. Über die Einführung des Abschlusses *Baccalauréat Professionnel* (Bac. Pro.) kam 1985 ein neuer Ausbildungsgang hinzu, dessen Ausbildung sowohl im schulischen als auch im betriebsgebundenen System erfolgen kann. Dieser Abschluss qualifiziert zum Einsatz in der Arbeitswelt und führt zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung.

Die gesetzliche Einführung von Maßnahmen zur Eingliederung Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt vom Jahre 1984 geht ebenfalls von den Grundsätzen der alternierenden Ausbildung aus, und zwar in Form von Qualifikationsverträgen, Anpassungs- und Einarbei-

tungsverträgen (95; 290f.). Die erstgenannten Verträge ermöglichen den Erwerb einer bestimmten Qualifikation. Über die Anpassungs- und Einarbeitungsverträge können Teilqualifikationen erworben oder bestehende Qualifikationen durch Hinzufügen neuer Teilqualifikationen ausgebaut werden.

So wurden in Frankreich im Nebeneinander drei Strategien für das alternierende Vorgehen entwickelt, und zwar als:

- *Eingliederungsalternanz* mit den schon angeführten Vertragsformen;
- Alternanz unter schulischer Verantwortung mit Einführung von *Betriebsphasen* in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen sowie
- Reform und Ausbau der *betrieblichen Lehre*.

Im Jahre 1993 befanden sich ca. 145.000 Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren in einem alternierenden Vertragsverhältnis zur Förderung der Eingliederung in die Arbeitswelt. Qualifikationsverträge und Anpassungs-/Einarbeitungsverträge zusammen erfassten eine etwas geringere Zahl von Jugendlichen als die Lehrlingsausbildung mit 215.800 Jugendlichen (95; 294). Nach den Regelungen vom Dezember 1993 liegt die Kompetenz für die Einführung neuer Bildungsgänge mit alternierendem Vorgehen im Wesentlichen bei den Regionen.

Eine weitere Zielvorstellung für das französische Bildungssystem, die auch im Bildungsrahmengesetz von 1989 festgeschrieben wurde, stellt die Erhöhung der Abiturientenquote (einschließlich Bac. Pro.) auf 80 % eines Altersjahrgangs dar. Durch die Einbeziehung des technologischen und berufsqualifizierenden Bereichs dürfte diese Quote auch zu erreichen sein, was eine beträchtliche Ausweitung des mittleren Qualifikationsbereichs bedeutet. Heute entfallen etwa 29 % der Abiturabschlüsse auf den technologischen Bereich und 15 % auf das Berufsabitur.<sup>16</sup>

Im Rahmen der *Eingliederungsalternanz*, die heute in Frankreich als eigenständiger, gleichberechtigter Ausbildungsweg neben der Schule, der betrieblichen Lehre und der Weiterbildung gesehen wird, hat sich eine zweite Form der Zertifizierung entwickelt: Seit 1986/87 können über die Qualifizierungsverträge nicht nur die staatlichen Diplome, sondern auch sog. *berufliche Qualifizierungszertifikate* erreicht werden. Definiert werden diese von paritätischen Branchenkommissionen, in denen der Staat nicht vertreten ist. Hiermit zeichnet sich eine gewisse wachsende Bedeutung der Branchenregulierung in der Weiterbildungs- und Eingliederungspolitik ab. Der Qualifikationszuschnitt ist enger als bei den staatlichen Diplomen. Sie sind zumeist auf direkt berufliche, also weniger auf technologische und allgemein bildende Inhalte ausgerichtet. 1995 zählte man 215 solcher Zertifikate in rund 30 Branchen.<sup>17</sup>

Quantitativ haben die verschiedenen Varianten der alternierenden Ausbildung zusammen genommen ein beträchtliches Volumen erreicht. Ende der 80er Jahre waren mehr als eine Million Jugendliche einbezogen; heute dürfte die Zahl noch höher liegen.<sup>18</sup> Allerdings emp-

---

<sup>16</sup> Vgl. Lattard, Alain: „Das Prinzip Alternanz – Zum Versuch der Modernisierung des bürokratischen Ausbildungsmodells.“ In: Greinert, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Baden-Baden 1999, S. 120 – 131, hier S. 127.

<sup>17</sup> Vgl. ebenda, S. 125f.

<sup>18</sup> Vgl. ebenda, S. 126.

finden viele französische Experten die beiden Welten Schule und Wirtschaft immer noch als zwei voneinander getrennte Sphären.

Vorzüge und Grenzen des alternierenden Vorgehens werden in der französischen Fachliteratur intensiv diskutiert und meist in drei Kategorien eingeteilt:

- pädagogischer Ansatz,
- psychologischer Ansatz sowie
- soziologisch-beruflicher und ökonomischer Ansatz.

Im positiven Sinne wird Alternanz u. a. als *Pädagogik des Konkreten* betrachtet und als *induktives sich Aneignen von Kenntnissen* sowie *pluridisziplinäre Bildung* charakterisiert. Damit verbunden werden die psychologischen Vorzüge der Motivationskraft, der Beschleunigung des Reifeprozesses und Ähnliches genannt. Und schließlich werden im soziologisch-beruflichen und ökonomischen Bereich die besonders wirksame Verbindung von Schule oder Universität und Industrie sowie die leichtere berufliche Eingliederung betont. Dem stehen unter kritischer Sicht Schlagworte wie Abwertung allgemeiner Bildung zu Gunsten von Rezepten für das Berufsleben, Konditionierung durch die Zwänge des Produktionsapparates sowie Vernachlässigung des Erwerbs von Grundlagenwissen und beruflicher Polyvalenz zu Gunsten einer kurzfristigen Anpassung an den Arbeitsplatz entgegen.<sup>19</sup>

Die Diskussion wird durchaus kontrovers geführt. Pädagogische Interessen der Schule und das vorrangige Interesse der Wirtschaft an Funktionalität und Produktivität stehen einander oftmals noch gegenüber. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der „alternance juxtapositive“ gebraucht, insbesondere bei den Praktika im Rahmen berufsqualifizierender Vollzeitschulen. Das Erziehungsministerium fordert demgegenüber eine „alternance interactive“.

So wird in jüngster Zeit in Frankreich eine noch intensivere Zusammenarbeit zwischen dem staatlichen Bildungssystem und der Wirtschaft angestrebt. In einer vom Bildungsministerium 1999 herausgebrachten Charta ist in diesem Sinne ein *integriertes berufliches Schulwesen* mit obligatorischen *Ausbildungsphasen im Betrieb* und einer neuen Systematik der Abschlusszeugnisse vorgesehen. Die betrieblichen Ausbildungsphasen sollen künftig auf nationaler Ebene mit den einzelnen Berufssparten ausgehandelt werden. Auf lokaler Ebene schließen der betreffende Lehrling/Schüler, der Ausbildungsbetrieb sowie die Schule eine dem traditionellen Lehrvertrag entsprechende Vereinbarung ab. Diese listet auf, welche beruflichen Tätigkeiten dem Lehrling/Schüler übertragen werden, und nennt Modalitäten der Begleitung durch einen Betreuer im Betrieb sowie Bausteine, die absolviert und bewertet werden müssen. Die Validierung der Ausbildungsphasen erfolgt im Rahmen bestimmter Arbeitssituationen. Um dafür zu sorgen, daß der betriebliche pädagogische Ansatz Kontinuität aufweist, sollen in jeder Einrichtung und auch auf Hochschulebene spezielle Koordinatoren damit beauftragt werden, die Beziehungen Schule - Wirtschaft zu pflegen.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. Beitrag Frankreich in Bulletin für Berufsbildung, Informationsbulletin des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEOP), Sonderausgabe 4/1980: „Alternierende Ausbildung für Jugendliche in der Europäischen Gemeinschaft“, S. 12 – 19, hier S. 12f.

<sup>20</sup> Vgl. CEDEFOP Info, Nr. 3/1999.



Insgesamt gesehen ist erkennbar, dass Frankreich innerhalb seiner spezifischen Rahmenbedingungen das alternierende Vorgehen auf differenzierten und flexiblen Wegen weiterentwickelt.

### 3.1.2 Beispiel Dänemark

Die wesentlichen Ziele der Berufsbildungsreform in Dänemark sind die Modernisierung der Lehrlingsausbildung sowie die Vorbereitung der Ausbildungsinstitutionen auf die Ansprüche des Marktes und die Erfordernisse einer flexiblen Grund- und Erwachsenenbildung, wobei gleichzeitig dem *lebenslangen Lernen* Vorrang eingeräumt werden soll.<sup>21</sup>

Es wird eine schulische *Grundausbildung* in einem von sieben Berufsfeldern angeboten. Daran anschließend kann in der *Hauptausbildung* unter mehreren Spezialisierungen gewählt werden. Das schulische Curriculum umfasst Grundlagenfächer, berufsfeldbreite Qualifikationen und Zusatzqualifikationen als Wahlpflichtfächer. Letztere können vom Auszubildenden und dem Ausbildungsbetrieb als Kurse oder Module aus einem gemeinsamen Katalog der Aus- und Weiterbildung gewählt werden. Die Möglichkeit, sich schon während der Erstausbildung für weiterführende Spezialisierungen zu entscheiden, ist unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens von eminenter Bedeutung.

Es wird betont, dass die Effizienz des Wechsels zwischen Betriebs- und Schulperioden in der modernisierten Lehrlingsausbildung nicht nur auf der Qualität der einzelnen Sequenzen basiert, sondern weitgehend von ihrer inhaltlichen Verknüpfung abhängig ist.

Auf das dänische Berufsbildungssystem und dessen richtungsweisende Entwicklungen wurde die deutsche Öffentlichkeit aufmerksam durch eine Vergleichsuntersuchung der Bertelsmann Stiftung zum Thema „Berufliche Bildung der Zukunft“. Diese unterstreicht, inwieweit „Dänemark ... eigene innovative Ansätze entwickelt [hat], die neue Wege ... weisen.“<sup>22</sup> Beim Vergleich beschränkte man sich auf Regionen überschaubarer Größe, „in denen das System beruflicher Aus- und Weiterbildung exemplarisch funktioniert“. Einbezogen wurden: Südost-Wales (UK), Bretagne (F), Rijnmond/Rotterdam (NL) sowie Portland (USA). Dänemark trat hingegen als Land insgesamt an.<sup>23</sup> Zur Bewertung der zu untersuchenden Bildungssysteme wurden quer über die einbezogenen Regionen u. a. die folgenden Kriterien festgelegt:

- „Der Staat setzt den Ordnungsrahmen für die berufliche Bildung und nimmt als einer ihrer Akteure gesamtgesellschaftliche Interessen wahr.
- Er koordiniert dazu die relevanten Politikbereiche und unterstützt die Bildung teilautonomer Subsysteme und deren Vernetzung.
- Er gleicht Angebotslücken des privaten Bereichs aus, fördert regionale Aktivitäten, delegiert Verantwortung und fordert Rechenschaftslegung.

---

<sup>21</sup> Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen Dörflinger, Rolf: Berufliche Bildung in Dänemark. In: Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, Landesverband Baden-Württemberg e. V., Teil 1 in Heft 6/2001, S. 2 –3, Teil 2 in Heft 2/2002, S. 5 – 7.

<sup>22</sup> Berufliche Bildung der Zukunft, Carl Bertelsmann Preis 1999. Band 1, Dokumentation zur internationalen Recherche. Hrsg.: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999, S. 61.

<sup>23</sup> ebenda, S. 17f.

- Er fördert den Wettbewerb der Bildungsanbieter durch eine leistungsfähige Infrastruktur und sorgt für Transparenz und Vergleichbarkeit.<sup>24</sup>

Den Preis erhielt Dänemark. Anlässlich der Preisverleihung im Jahre 1999 wurde mehrfach auf das deutsche Berufsbildungssystem Bezug genommen. Dabei kam die Stiftung zu dem Ergebnis, dass für das berufliche Bildungswesen Deutschlands trotz zahlreicher Reformvorschläge bisher kein umfassendes Reformwerk in Gang gekommen sei, das einen zukunftsorientierten Rahmen böte und stellte heraus, dass beim Blick über die Grenzen auch Anregungen für die Weiterentwicklung im eigenen Land zu erhalten seien.<sup>25</sup> Als Qualitätsmerkmale des dänischen Berufsbildungssystems gelten u. a.:

- Soziale Ausgrenzung verhindern;
- unterschiedliche Qualifikationsstufen zulassen;
- Qualifikationsbedarf ermitteln;
- ein auswahlfähiges Ausbildungsangebot schaffen;
- keine Ressourcen verschwenden – schulische Berufsausbildung auf dem Arbeitsmarkt anerkennen;
- Flexibilität der Ausbildung erhöhen (Dauer, Ausbildungsstufen, Inhalte);
- die Anzahl der Berufe reduzieren und regionale Vielfalt zulassen;
- Vermittlung neuer Qualifikationen kooperativ erproben; schulische Ausbildungsgänge in Kooperation mit Unternehmen entwickeln und fortschreiben.<sup>26</sup>

In den kurzen Darstellungen der Merkmale des dänischen Systems im vorgelegten Bericht der Bertelsmann Stiftung wird zwar der Begriff *Alternanz* expressis verbis nicht genannt, die von der EU herausgestellten Grundsätze fanden jedoch Beachtung, was beispielsweise die nachfolgenden Passagen veranschaulichen:

- „Im Mittelpunkt dänischer Berufsschulen stehen Werkstätten und Labors, weniger Klassenzimmer. Dänemark hat eine besondere Variante des dualen Systems der Berufsausbildung entwickelt und ist dabei, es fortlaufend weiter zu verfeinern. Unterricht bzw. Projekte in der Schule wechseln in langen Wellen mit der Arbeit im Betrieb. In den meisten Berufsschulen beginnt die Ausbildung mit einem ersten Block von 20 Wochen in der Schule.
- Die Schulen sind Vertragspartner der Jugendlichen. Diese bewerben sich zwar bei den Betrieben, von denen sie ausgewählt und eingestellt werden, den Vertrag aber unterschreibt schließlich die Schule.
- Schulen sind in jedem Falle die letzte Instanz, die die Ausbildung sichert und koordiniert, wenn Probleme auftauchen. Das dänische System setzt auf Verhandlung und Konsens.
- Wer keine betriebliche Stelle gefunden hat, kann seine Ausbildung komplett in der Schule machen, darf aber jederzeit von der schulischen Ausbildung in eine betriebliche Lehre wechseln, wenn er - oft mit Hilfe der Schule - seine Lehrstelle gefunden hat.“<sup>27</sup>

In der Festrede anlässlich des abschließenden Symposiums der Bertelsmann Stiftung zur Präsentation der Untersuchungsergebnisse ging der ehemalige baden-württembergische Ministerpräsident Lothar Späth auch auf das deutsche Berufsbildungssystem ein<sup>28</sup>:

---

<sup>24</sup> ebenda, S. 11f.

<sup>25</sup> ebenda, S. 8.

<sup>26</sup> vgl. ebenda, S. 163 u. 166.

<sup>27</sup> Berufliche Bildung der Zukunft, a.a.O., Bd. 2, S. 65 f.

„Wir verharren in verkrusteten Strukturen. Und ich meine fast, die berufliche Bildung in Deutschland ist typisch für diese Situation. Wir wissen, die Welt ändert sich, versuchen aber ununterbrochen mit den Spielregeln von gestern die Welt von morgen zu gestalten. Oder wir sagen einfach, die Spielregeln stimmen, warum ist diese verrückte Welt nicht bereit, mit diesen Regeln weiter zu funktionieren?“

„Das duale System mit seiner Verbindung der Lernorte Betrieb und Schule ist eine der intelligentesten Erfindungen, wenn es funktioniert. Da müssen aber nicht nur einzelne Berufsbilder, sondern viele Inhalte völlig neu entwickelt werden. Aber bis die neuen Berufsbilder da sind, sind sie schon wieder überholt. Das heißt, die Ausbildung muss lückenlos mit Weiterbildung verbunden werden.“

### 3.2 Auswirkungen historischer Weichenstellungen

Viele der heute geltenden Rahmenbedingungen für die Lehrlingsausbildung gehen auf das Ausbildungsmodell der Zünfte zurück. Die von den Städten erlassenen Zunftordnungen enthielten in jener Zeit auch Regelungen zum „Halten von Lehrlingen“. Die Gesetzgebung des alten Deutschen Reichs (bis 1806) beschäftigte sich in der Spätzeit der Zünfte mehrmals mit Missständen im Handwerk, die auch das Lehrlings- und Gesellenwesen betrafen. Der letzte *Abschied* vom Jahre 1731, der sich mit Problemen dieser Art befasste, gab den Territorial- und Stadtstaaten die reichsgesetzliche Absicherung, das Handwerksrecht staatlicher Kontrolle zu unterstellen. Die deutschen Länder reagierten über ihre Gewerbeordnungen, zum Teil allerdings mit beträchtlicher Verzögerung. In der Zeit bis zur Gründung des Deutschen Kaiserreiches 1871 lagen die Kompetenzen für die Ausbildung im Betrieb und ebenso die Errichtung von Sonntags- oder Fortbildungsschulen allein bei den *deutschen Ländern*, also auf gleicher Ebene.

Als Beispiel für Länder, in denen im 19. Jahrhundert die Berufsbildung gezielt ausgebaut worden ist, sei hier auf Württemberg verwiesen. Die Stuttgarter Gewerbeordnung schrieb zum Lehrabschluss die Durchführung einer Prüfung vor. Dazu der erste Jahresbericht der 1900 neu errichteten Handwerkskammer Stuttgart:

„Schon im Jahre 1828 unterbreitete die königlich württembergische Regierung - und sie war die erste, welche hierin bahnbrechend auftrat - den Ständen einen Gesetzentwurf, welcher obligatorische Lehrlingsprüfungen im Handwerk verlangte.“

Bald danach wurde auf dem Verordnungswege gefordert, auch die Prüfungsinhalte - Arbeitsproben, Prüfstücke sowie gestellte Fragen - zu protokollieren. Die Instruktion vom Jahre 1851 ging noch weiter; sie befasste sich mit der Berücksichtigung der Leistungen in den parallel besuchten Teilzeitschulen anlässlich der Lehrabschlussprüfung wie folgt:

„Wo Abend- oder Sonntagsgewerbeschulen bestehen, hat sich die Prüfung auf diejenigen Gegenstände zu erstrecken, welche dort gelehrt werden, und es ist das diesfällige Prüfungsergebnis, wenn es günstig ausfällt, als Empfehlung in dem Lehrbrief zu bemerken. - Das Oberamt hat darüber zu wachen, daß solche Gewerbekundige in die Prüfungskommission berufen werden, welche befähigt sind, auch in denjenigen Fächern zu prüfen, die in den Abend- oder Sonntagsgewerbeschulen gelehrt werden.“

---

28 ebenda, S. 36ff.

Zur breiten Anwendung dieser Vorschriften kam es nur teilweise, denn im Jahre 1862 führten Württemberg und zeitgleich Baden die Gewerbefreiheit ein. Mit dem weiteren Ausbau der gewerblichen Fortbildungsschulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ergab sich die Notwendigkeit einer engeren Abstimmung mit der Ausbildung im Betrieb. Dafür wurde eine *Königliche Kommission* aus Vertretern der Centralstelle für Gewerbe und Handel und dem Ministerium für Kirchen und Schulen gebildet. In diesem Zusammenwirken gelang es, das Berufsbildungssystem Württembergs mit den gewerblichen Fortbildungsschulen und ebenso den berufsqualifizierenden Vollzeitschulen, wie beispielsweise den Webschulen sowie so genannten Frauenarbeitsschulen, zielstrebig auszubauen. Nach Abschaffung des Zunftzwangs entwickelte sich in Württemberg und ähnlich in Baden zum Lehrabschluss zunächst das System der Prämierung von Lehr- und Prüfungsarbeiten und im Jahre 1881 in Württemberg als nächster Schritt die Einführung von Lehrlingsprüfungen auf freiwilliger Basis<sup>29</sup> (vgl. 1.4). Als Partner der Schule wirkten - wie in anderen süddeutschen Ländern in den Jahren der uneingeschränkten Gewerbefreiheit auch - die Gewerbevereine auf regionaler Ebene mit.

Über die Novelle zur Reichsgewerbeordnung 1897, Handwerkerschutzgesetz genannt, unterstrich das Deutsche Reich seine Kompetenz für die betriebliche Berufsausbildung; es übertrug die Aufsicht über das Lehrlingswesen den Handwerkskammern. Mit der Novelle zur Gewerbeordnung im Jahre 1909 wurde der so genannte Kleine Befähigungsnachweis wieder eingeführt, wonach nur der geprüfte Meister Lehrlinge ausbilden durfte. Triebfeder für die Reichsgesetzgebung war im Wesentlichen die Förderung des Mittelstandes, wozu insbesondere das Handwerk zählte. So übertrug das Gesetz den neu errichteten Handwerkskammern als einziger Instanz die Prüfungskompetenz, obwohl damals bereits Handelskammern bestanden.

Die deutsche Industrie - wie die der benachbarten Staaten auch - führte zur Ausbildung des gewerblich-technischen Nachwuchses seit Ende des 19. Jahrhunderts Lehrwerkstätten ein. „Der Gedanke einer lehrgangmäßigen Ausbildung außerhalb der Produktion war, wie ... die Entwicklung zwischen 1870 und 1914 gezeigt hat, seit Carl Büchers Forderung nach Lehrwerkstätten und Fachschulen in Deutschland ständig in der Diskussion.“<sup>30</sup> Öffentliche Lehrlingsschulen und die der Eisenbahnverwaltung bestanden seit den siebziger Jahren, größere Unternehmungen folgten bald darauf. Der 1908 gegründete DATSCH hatte auf seiner vierten Gesamtsitzung im Jahre 1911 in seinen Leitsätzen für das industrielle Lehrlingswesen gefordert, den ersten Teil der Lehre in einer vom Produktionsbetrieb abgetrennten Abteilung unter geeigneter Leitung nach einem Ausbildungsplan zu gestalten und Unterricht und Unterweisung der Lehrlinge möglichst in Werkschulen durchzuführen, die von den Unternehmungen, evtl. auch von mehreren Werken gemeinsam zu errichten waren. Zu einem eigenständigen System der industriellen Berufsausbildung kam es in der Folgezeit jedoch nicht. Die fehlende Einbindung der damals bereits durchgeführten Ausbildung in Industriebetrieben bezeichnet Heinrich Abel mit Blick auf die Gesetzgebung 1897/1900 als Ironie der Entwicklung, „daß die Konturen und Inhalte des *deutschen Systems* zunächst

---

<sup>29</sup> Vgl. Rothe, Georg: Die Entwicklung der Gesellenprüfung. Unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im ehemaligen Württemberg. In: Die Gewerbeschule 44 (1953), S. 7ff. u. S. 39ff.

<sup>30</sup> Vgl. Heinrich Abel: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig [Westermann] 1963, S. 45 - 46.

nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften bestimmt wurden“.<sup>31</sup>

In Deutschland blieb es demzufolge beim Modell des Handwerks und der Ausrichtung der Ausbildung allein auf den Betrieb, ohne die Notwendigkeit, für die in systematischer Form zu erarbeitenden Ausbildungsanteile bestimmte Zentren oder Schulen obligatorisch einzubeziehen. Daraus dürfte sich auch erklären, dass heute noch in der Gesetzgebung das überkommene handwerkliche Modell dominiert und nicht wie in anderen Ländern, einschließlich der deutschsprachigen Nachbarländer, die Schule mit dem Betrieb auf gesetzlicher Basis kooperiert. Der Beitrag von G. Lachenmann zeigt, dass in England damals die Weichen in eine ganz andere Richtung gestellt wurden; unter anderem vor dem Hintergrund, dass die von der deutschen Regierung vertretene Vorstellung, sozialistischen Ideen sei zu wehren und sozialdemokratische Einflüsse müssten zurückgedrängt werden, dort nicht die Weichenstellung in der Berufserziehung bestimmt hat (vgl. S. 156). Wie sehr eine derartige ideologische Verhärtung die Strukturen der Nachwuchssicherung in Deutschland bis zu herausragenden Vertretern der Erziehungswissenschaft wie E. Spranger und bis hin zu den als fortschrittlich verstandenen Vorstellungen von G. Kerschensteiner geprägt hat, geht aus den zahlreichen Warnungen vor schädlichen Einflüssen der Sozialdemokratie in den grundlegenden Beiträgen zur Berufspädagogik aus der Zeit 1900 – 1918 hervor.<sup>32</sup>

In der Weimarer Verfassung 1919 wurden die Regelungen von 1871 fortgeschrieben; die Länder blieben für das Schulwesen verantwortlich. Für die Berufsschulen galten die Festlegungen weiter, die kurz nach 1900 mit der Begründung der Teilzeitschulpflicht im Deutschen Reich eingeführt worden waren. Zu ihren Aufgabengebieten gehörten vor allem staatsbürgerliche Erziehung, Vertiefung der Allgemeinbildung sowie mit wachsender Bedeutung die Fundierung der berufs- und arbeitsplatzrelevanten Unterrichtsgegenstände. Nach 1933 ging die Kompetenz für das gesamte Schulwesen auf das Reich über; mit der Gesetzgebung vom Jahre 1935 - der Einführung des Großen Befähigungsnachweises - sollte das Handwerk erneut gestärkt werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg ergaben sich erneut getrennte Zuständigkeiten: Gemäß Grundgesetz 1949 liegt die Kulturhoheit bei den Ländern. Sie ergibt sich aus Art. 70 GG, wonach das Recht der Gesetzgebung - sofern dem Bund keine Gesetzgebungsbefugnisse verliehen wurden - bei den Ländern bleibt. Zuständig für die Ausbildung im Betrieb, auch wenn *expressis verbis* nicht im Grundgesetzartikel 74/11 hervorgehoben, ist der Bund, denn die betriebliche Ausbildung versteht sich nach deutscher Auffassung als Angelegenheit der Wirtschaft. Das Berufsbildungsgesetz 1969 schrieb im Wesentlichen das überkommene Modell der Lehrlingsausbildung fort; wenige Neuerungen, wie z. B. Stufenausbildung, kamen hinzu.

Somit ist das Dualsystem letztlich, wie es eine Expertenkommission betonte, „in seiner Organisationsform weder von bildungspolitischen noch von verfassungsrechtlichen oder politischen Zielsetzungen aus eindeutig deduzierbar. Es ist nicht das Ergebnis eines bewußten Planungsprozesses. Vielmehr ist es historisch gewachsen aus der im Laufe des 19. Jahrhun-

---

<sup>31</sup> ebenda, S. 41f.

<sup>32</sup> Vgl. Greinert, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung. Diss., Hannover 1974, S. 36ff.

derts offenkundig gewordenen Ergänzungsbedürftigkeit der rein betrieblichen Berufsausbildung und hat schließlich ... im Nachhinein seine auch theoretische Begründung gefunden.“<sup>33</sup>

Insgesamt sind die mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 festgeschriebenen Sachverhalte durch folgende Besonderheiten gekennzeichnet:

- Die Aufgaben der Berufsschule wurden im BBiG nicht näher berücksichtigt. Es blieb nach dem überkommenen Modell der Zünfte bei der alleinigen Verantwortung des Ausbildungsbetriebs.
- Das BBiG regelt mit der betriebgebundenen Ausbildung - im Wesentlichen nach dem so genannten *Berufsprinzip* - ein Spektrum von Ausbildungsberufen. In heutiger Zeit lässt sich auf diesem Wege der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft nicht mehr voll abdecken (01; 806ff.).
- Nach dem derzeitigen Stand sind die Vollzeitschulen der Länder unterschiedlich ausgebaut und damit noch nicht in der Lage, im Gesamtsystem eine wirkungsvolle Ergänzung und Entlastung zu bringen.
- Nach den geltenden gesetzlichen Grundlagen kann die Berufsschule noch keine Wege anbieten, die in Verbindung mit der Lehre oder aufbauend darauf zu SEK II-Ab schlüssen führen.
- Der Sektor Weiterbildung bzw. lebensbegleitendes Lernen wurde nicht anforderungsgemäß ausgebaut und in ein Gesamtkonzept der beruflichen Bildung einbezogen. So blieb Deutschland das *Land der beruflichen Erstausbildung*.

### 3.3 Erschwernisse durch getrennte Zuständigkeiten

Die *Alternanz* geht von einem ganzheitlichen System allgemeiner und beruflicher Bildung in staatlicher Verantwortung aus, wobei - bezogen auf die Lehrverhältnisse - zwischen Betrieben und Staat (Behörden) entsprechende Vereinbarungen zu treffen sind (K97; III/8). Bei einer Umsetzung der Alternanz in Deutschland ist allerdings zu berücksichtigen, dass nach dem derzeitigen Zusammenwirken - im Wesentlichen nach dem Modell *Theorie und Praxis* - der Betrieb sowohl für das *Lernen am Arbeitsplatz* im Sinne des Erwerbs von Arbeitserfahrung als auch für die *systematisch-praktische Unterweisung* zuständig ist. Auch wenn diese Aufgabenverteilung vornehmlich den spezifischen Bereich der gewerblich-technischen Berufe tangiert, handelt es sich dennoch um ein Grundsatzproblem, denn die EU sieht alle in systematischer Form zu erwerbenden Inhalte als einen in sich geschlossenen Ausbildungsblock an, womit die systematisch-praktische Unterweisung einbezogen wird.

In den EU-Verlautbarungen zur Alternanz bleibt allerdings die Frage der Trägerschaft für die in systematischer Form durchzuführenden Ausbildungsabschnitte offen. Die Realisierung des Prinzips *Hand in Hand* zwischen den Partnern Ausbildungszentrum/Schule und Betrieb erscheint jedoch nur dann sichergestellt, wenn es gelingt, eine gemeinsame Verantwortlichkeit für beide Seiten zu schaffen und das Zusammenwirken durch ein gutes Einvernehmen geprägt ist. Der Durchführung dieser Grundsätze steht in Deutschland allerdings

---

<sup>33</sup> Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1974, S. 13.

die traditionelle Trennung der Kompetenzen entgegen, wie sie seit 1871 mit Unterbrechung in den 30er Jahren festgeschrieben ist.<sup>34</sup>

Mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 wurde ein zentrales Forschungsinstitut als „Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung“ (BBF) geschaffen und im Jahre 1976 in „Bundesinstitut für Berufsbildung“ (BiBB) umbenannt. Im Dezember 1981 wurde es mit dem „Berufsbildungsförderungsgesetz“ (BerBiFG) in der heutigen Form rechtlich verankert. Der *Hauptausschuss* des BiBB hat die Bundesregierung gemäß § 8 des BerBiFG in „grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung“ zu beraten. Damit entstand eine Institution, deren Aufgabenstellung zwischen den beiden Kompetenzträgern Bund und Ländern liegt und die konsequenterweise bei eintretendem Handlungsbedarf aktiv werden soll. De facto ist dieses Institut samt Hauptausschuss jedoch nur für die berufliche Bildung im Bereich der Wirtschaft zuständig.

Mit den Zuständigkeiten für die berufliche Bildung befasste sich das Bundesverfassungsgericht im Jahre 1980, und zwar in seinem Urteil zum „Ausbildungsplatzförderungsgesetz“ (1976). Das Gericht bezieht sich auf Art. 74 GG wie folgt:

„In dem in der Bundesrepublik Deutschland bestehenden dualen Berufsausbildungssystem mit den Lernorten Schule und Betrieb ... liegt die spezifische Verantwortung für ein ausreichendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen der Natur der Sache nach bei den Arbeitgebern ... Die praxisbezogene betriebliche Berufsausbildung der Jugendlichen - und damit die besondere Verantwortung der Arbeitgeber für diesen Bereich - hat in Deutschland historische Wurzeln. Schon im Mittelalter, jedenfalls seit der Ausformung des Ausbildungs- und Erziehungsmodells des spätmittelalterlichen Zunftsystems, lagen das Recht und die Pflicht zu einer geordneten praktischen beruflichen Ausbildung bei den jeweiligen Arbeitgebern. ... Die praktische Berufsausbildung war also nie in einem engeren Sinne der staatlichen Sphäre überantwortet. Bestrebungen, sie ‚staatsnäher‘ zu organisieren, sind von den Arbeitgebern ... stets abgelehnt worden.“<sup>35</sup>

Die fehlende gesetzliche Basis für die Kooperation von Berufsschule und Betrieb wird zwar in der Literatur immer wieder angesprochen, doch oftmals, wie es das Beispiel von Rolf Raddatz zeigt, als quasi unabänderlich, da zu kontrovers, akzeptiert:

„Der neuralgische Punkt des dualen Systems ist die Stelle, an der sich betriebliche und schulische Ausbildung berühren. Die besonderen Probleme ergeben sich aus den unterschiedlichen Zuständigkeiten ... Daß die Kompetenz für die Berufsausbildung nicht in einer Hand liegt, kann man bedauern. Sie ist ein Faktum, das hinzunehmen ist, weil niemand bereit ist, daran zu rütteln. Vor diesem Hintergrund muß man die Regelungen im Berufsbildungsgesetz als ein Optimum ansehen, weil sie einerseits die Berufsschule in ihrer die betriebliche Ausbildung ergänzenden Rolle sehen, andererseits ihr aber auch Raum lassen für die Erfüllung eines eigenständigen Bildungsauftrages.“<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Im Grundgesetz von 1949 sind die Begriffe berufliche Bildung und Berufsausbildung nicht genannt. Sie werden aus Art. 74 abgeleitet, der die konkurrierende Gesetzgebung betrifft, und zwar speziell aus Ziff. 11 „Das Recht der Wirtschaft“ sowie Ziff. 12 „Das Arbeitsrecht“, dem der Ausbildungsvertrag als ein Sondergebiet zugerechnet wird.

<sup>35</sup> Zitiert nach IGMetall Schriftenreihe 94; Michael Kittner, Berufliche Qualifikation in der Rechtsordnung, Frankfurt am Main 1982, S. 66f.

<sup>36</sup> Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, a.a.O., S. 129f.

So kommt R. Raddatz zu dem Fazit, dass „die Zusammenarbeit vor Ort zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern im allgemeinen gut funktioniert und etwaige Mängel des Ordnungsrahmens beseitigen hilft“.<sup>37</sup> Ein derart positives Zusammenwirken kann auf der Basis eigener Erfahrungen des Autors auch für die Kooperation Berufsschule – örtlicher Betrieb bestätigt werden. Bei den unzulänglichen gesetzlichen Regelungen bleiben dessen ungeachtet wichtige Forderungen der Alternanz unerfüllt, wie z. B. hinsichtlich der engen und abschnittswisen Kooperation und der gemeinsam durchzuführenden Zwischen- und Abschlussprüfungen.

Die Erschwernisse durch verschiedenartige Zuständigkeiten zeigen sich insbesondere bei der Versorgung von Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden. Die Länder sehen sich ganz offensichtlich nicht direkt angesprochen, über ihre Schulgesetze gezielt Berufsausbildung im Rahmen der ihnen in § 2 BBiG überlassenen Berufsbildung in stärkerem Maße zu organisieren. Auswirkungen der Mangelsituation zeigen sich in der gegenläufigen Entwicklung von Lehrstellenangebot der Betriebe und der Schülerzahl in Vollzeitschulen, die zum großen Anteil Berufsvorbereitung oder Berufsgrundbildung bieten. Die folgende Aufstellung zeigt die Entwicklung anhand ausgewählter Jahre am Beispiel der Lehranfänger und der Berufsfachschüler jeweils in Tausend (1.000):

	1992	1995	1998	2000	2001
Lehreintritte <sup>38</sup>	595	573	613	623	614
Berufsfachschüler <sup>39</sup>	261	311	383	416	425

Während das Ausbildungsplatzangebot der Wirtschaft mit der Rezession ab 2000 deutlich geschrumpft ist (zuletzt auf 572.000), steigt die Zahl der Berufsfachschüler an Vollzeitschulen der Länder weiter an. In den aufgeführten Zahlen der Berufsfachschüler sind allerdings nur zu einem kleineren Anteil *berufsqualifizierende Vollzeitschulen* einbezogen, sondern in viel stärkerem Maße Berufsfachschulen, die als ein- und zweijährige auf eine Ausbildung im Betrieb vorbereiten oder zur Fachschulreife führen.

Beim derzeitigen Mangel an Ausbildungsplätzen forderte das *Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit* mit seinem Beschluss vom 22.10.1999, die Beschäftigungsfähigkeit „durch neue oder modernisierte, arbeitsmarktverwertbare Ausbildungsberufe, die differenzierter und flexibler gestaltet sind“, zu sichern. Zur Ebene unterhalb der Facharbeiter heißt es wörtlich:

„Ein differenziertes Spektrum staatlich anerkannter Ausbildungsberufe kann den unterschiedlichen Interessen und dem unterschiedlichen Leistungsvermögen junger Menschen entgegenkommen und gleichzeitig dem unterschiedlichen Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt entsprechen. ... Bestehender Differenzierungsbedarf erfordert nicht andere Regelungsebenen, sondern die offene Ausgestaltung der jeweiligen Ausbildungsordnung.“

Zur Umsetzung dieser Vorgaben heißt es weiter: „Dazu werden die Sozialpartner Schritte zur beschleunigten abschließenden Klärung offener Fragen vereinbaren. Zum regelmäßigen

<sup>37</sup> ebenda

<sup>38</sup> Lt. BMBF, Bonn: Grund- und Strukturdaten 2001/2002, S. 126.

<sup>39</sup> Lt. KMK-Dokumentation 164 vom Oktober 2002, S. 286.



Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Qualifikationsbedarfs richten die Sozialpartner, soweit sie es für zweckdienlich halten ... Berufsfachgruppen ... ein.“<sup>40</sup>

Der Grund dafür, dass nach dem heutigen Stand keine Bildungsgänge unterhalb der Facharbeiterstufe bestehen, liegt nicht im BBiG selbst, denn schon seit seinem Inkrafttreten im Jahre 1969 gibt es im § 28 Abs. 3 eine Art Experimentierklausel; sie ist bisher in Fragen der Andersartigkeit des deutschen Systems gegenüber der Alternanz nicht genutzt worden. Voraussetzung wäre, dass die Sozialpartner auf dem Wege des Konsensprinzips aktiv werden, um dann nach dem üblichen Verfahren im Zuge einer Rechtsverordnung des zuständigen Bundesministeriums Ausbildungsgänge dieser Art staatlich anzuerkennen. Die Umsetzung der im „Bündnis für Arbeit“ geforderten Maßnahmen - u. a. zur Einrichtung von Bildungsgängen unterhalb der Stufe Facharbeiter - erfolgte bisher nicht.

Tangiert davon könnte auch § 28/2 BBiG sein, wonach Jugendliche nur in *anerkannten Ausbildungsberufen*, also nach dem *Berufsprinzip* ausgebildet werden dürfen. Deutschland hatte in einer Vorlage für die EU im Jahre 1984 expressis verbis Berufsbildungsgänge einschließlich der Stufe *Angelernte* vorgeschlagen; eine solche Stufe gibt es hier bisher nicht. Regulär einbezogen sind einige wenige zweijährige Ausbildungsgänge; die Berufsbildungsgänge für behinderte Jugendliche regeln allerdings die Kammern selbst.

Dass Reaktionen auf die Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit ausgeblieben sind, ist insofern verwunderlich, weil oft die gleichen Vertreter aus Wirtschaft, Gewerkschaften und Bundesregierung sowohl dem Hauptausschuss des BiBB als auch dem Bündnis für Arbeit angehören. H. Pütz, Generalsekretär des BiBB, kommentierte diese Situation im Jahre 2000, allerdings bezogen auf die vom Bündnis für Arbeit zeitgleich geforderten *Berufsfachgruppen*, wie folgt:

„Passivität und Defätismus ... prägen in dieser Frage das vergangene ... Jahr. Oder gibt es sogar bewusste Verhinderungsstrategien gegen die beschlossenen Berufsfachgruppen? ... Es hat den Anschein, als ob das wirklich so sei. ... Falls sich die Sozialparteien ... nicht bewegen, sollte die Bundesregierung ... die Initiative ergreifen und das Bundesinstitut für Berufsbildung beauftragen, Berufsfachgruppen aus freiwillig arbeitenden Experten der Fachverbände, der Arbeitgeber und der Gewerkschaften, der Betriebe und der Wissenschaft als Sachverständigen-, Beratungs- und Entscheidungsgremien in kontinuierlicher Arbeit einzurichten.“<sup>41</sup>

Angesprochen ist damit das schweizerische Modell, nach dem die Berufsverbände ganz offiziell wesentliche fachdidaktische Aufgaben im Bereich der systematisch-praktischen Ausbildung zu lösen haben.

Der im Dezember 2002 ins BBiG eingefügte Abschnitt 8 *Berufsausbildungsvorbereitung*, wonach innerhalb dieser Maßnahmen Qualifizierungsbausteine aus anerkannten Ausbildungsberufen zu vermitteln und zu zertifizieren sind (BBiG § 51), könnte als Antwort auf die Initiative des Bündnisses für Arbeit verstanden werden. Damit wird die Berufsvorbereitung durch *Bausteine der Berufsausbildung* angereichert, ohne dass festgelegt ist, wer diese

---

<sup>40</sup> Vgl. Die Bundesregierung, Presse- und Informationsamt: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, Berlin o. J. S. 49 - 50.

<sup>41</sup> Pütz, Helmut: Beschluss des Bündnisses für Arbeit wird missachtet. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6/2000, S. 3/4.

Bausteine prüft und in welcher Weise sie anlässlich einer später zu erwerbenden Qualifikation angerechnet werden können.

Die Gründe für die Inflexibilität des deutschen Systems liegen in folgenden Punkten:

- Im Konsensprinzip selbst, wonach primär die Sozialpartner aktiv werden müssen. Innovationen setzen eine Einigung im Hauptausschuss des BiBB voraus.
- Die öffentliche Meinung dürfte nach wie vor davon ausgehen, die Wirtschaft allein müsse die Versorgung des Nachwuchses im Rahmen des Dualsystems sicherstellen. So gibt es aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen keine unmittelbar verantwortliche Institution, beispielsweise für die zahlenmäßig starken Gruppen von Jugendlichen, die den Anforderungen der Betriebe nicht entsprechen und unversorgt bleiben.
- Da die Betriebe auf freiwilliger Basis ausbilden, lässt sich die Einbeziehung der betriebsgebundenen Ausbildung quantitativ nicht exakt planen.
- Bei dieser Sachlage dürften die Länder der Auffassung sein, dass die Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen primär Aufgabe des Bundes ist. In der Grauzone zwischen Schule und Beginn der Ausbildung kann der Bund im Rahmen der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik Maßnahmen der Berufsvorbereitung als Überbrückung anbieten; Kompetenzen für Bildungsangebote außerhalb des mit dem BBiG vorgesehenen Rahmens stehen ihm jedoch nicht zu.

Auch in Deutschlands Nachbarländern unterscheidet der Staatsaufbau die beiden Ebenen Bund und Länder; in der Schweiz sind es Bund und Kantone, in Frankreich Zentralstaat und Regionen. In diesen und anderen Staaten wurden hinsichtlich der Kompetenzen für die berufliche Bildung Lösungen gefunden, wonach - wie beispielsweise in Österreich - der Bund die Rahmenkompetenz wahrnimmt und den Ländern die Realisierung überantwortet ist. Die Schwierigkeiten in der Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland stellen im Ländervergleich eine Ausnahme dar: Ganz offensichtlich konnten sich Bund und Länder nicht auf einen Konsens einigen, was allerdings für die Realisierung des Prinzips Alternanz als unabdinglich gilt. In Deutschland gibt es also derzeit keine ausreichend tragfähige Brücke zwischen den Kompetenzen Bildung und Wirtschaft, wie z. B. eine eigenständige Institution, für die Prof. Grüner, Darmstadt, ein Staatssekretariat empfahl oder wie sie in Württemberg in den Jahren um 1880 über eine Kommission mit Vertretern beider staatlichen Ressorts bereits realisiert worden war (vgl. 3.2).

Wenn sich jüngst Bund und Länder auf eine gemeinsame Berichterstattung für den gesamten Bildungsbereich ab 2006 und die Berufung eines wissenschaftlichen Beirats verständigt haben, so bleibt zu hoffen, dass damit endlich der erste Schritt hin zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise von allgemeiner und beruflicher Bildung getan ist.

### **3.4 Einflüsse der neuhumanistischen Sichtweise**

Wie bereits erwähnt, lässt sich die weitgehende Ausklammerung der beruflichen Bildung unterhalb der Ebene Hochschule aus dem deutschen Bildungssystem aus zeitgeschichtlichen Weichenstellungen erklären. Hinzu kommt vor dem Hintergrund geistiger Strömungen die Trennung von Bildung und Berufsbildung gemäß neuhumanistischen Grundsätzen, die W. v. Humboldt als deren exponiertester Vertreter herausstellte. Kerschensteiner und andere frühe Berufspädagogen verstanden allerdings von vornherein die berufliche Bildung in ihrer

Gesamtheit als ins öffentliche Bildungswesen integrierten Aufgabenbereich. W. v. Humboldt hingegen vertrat die Auffassung, dieser Sektor sei nicht dem Verantwortungsbereich des Staates zuzurechnen. H. Maier geht in seinem Beitrag auf das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung näher ein (vgl. S. 163).

Aus diesen Zusammenhängen heraus wird - wie oben dargestellt - in Deutschland die Verantwortlichkeit für die berufliche Bildung im Wesentlichen auch heute noch der Wirtschaft zugeschrieben (01, 296ff).

Davon scheint auch das Bundesverfassungsgericht im oben zitierten Urteil aus dem Jahre 1980 auszugehen. Es beschreibt im Grund genommen damit Gegebenheiten, die die Rechtsordnung bestimmen. Dies kann aber nicht bedeuten, dem deutschen Bundestag stünden in diesem Sektor keine Wege offen, das System der Berufsausbildung im Kontext der EU-Berufsbildungspolitik neu zu justieren und durch Angebote zu ergänzen, die die bestehende Mangelsituation beseitigen und die Berufsbildung in Deutschland an supranationale Standards heranführen. Dazu das Gutachten Ossenbühl: „... stellen die Arbeitgeber die notwendige Anzahl von Ausbildungsplätzen nicht bereit, so ist der Staat verpflichtet, auf geeignete Weise Abhilfe zu schaffen ... Es obliegt dem Ermessen der zuständigen Staatsorgane, die nach ihrer Einschätzung erforderlichen Maßnahmen zu treffen. Sie besitzen eine Einschätzungs- und Abwägungsprärogative.“<sup>42</sup>

Schon in der Zeit um 1900 zeichnete sich in Deutschland das Auseinanderlaufen des so genannten Bildungs- und Ausbildungssystems bedrückend deutlich ab, denn die in einzelnen Ländern beispielsweise als Realschulen entstandenen Bildungswege, die der beruflichen Bildung bereits recht nahe standen, mussten sich dem bevorrechtigten humanistischen Gymnasium anpassen. So sind die sarkastischen Worte Kerschensteiners, selbst Gymnasiallehrer, zu verstehen:

„Nur der deutsche Schulmeister steht noch wie der Erzengel Gabriel mit flammendem Schwert, um jedem Gewerbe den Eintritt in den Tempel ‚Allgemeinbildung‘ zu wehren.“

Heinrich Abel ergänzt im 1959 erschienenen Band „Die Berufsschule - Gestalt und Reform“ dieses Zitat mit den Worten: „Man sprach und spricht zwar viel über Pestalozzi, man vergißt jedoch, seine Empfehlungen aus dem ‚Stanser Brief‘ ernstzunehmen, daß er das Lernen mit dem Arbeiten zu verbinden, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt zu verschmelzen trachtet.“<sup>43</sup>

In den nach 1949 verabschiedeten Länderverfassungen sind Bildung und Beruf recht unterschiedlich verankert. Einige Länder erwähnen diesen Sektor überhaupt nicht; im positiven Sinne formulierten beispielsweise die Verfassungen Bayerns und Baden-Württembergs:

- Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten (Art. 128/1).
- Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung (Baden-Württemberg, Art. 11.)

---

<sup>42</sup> Vgl. Ossenbühl, Fritz: Zur verfassungsrechtlichen Pflicht der Arbeitgeber, betriebliche Ausbildungsplätze bereitzustellen. Rechtsgutachten erstellt im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. In: BMBW, Bonn, Studien zu Bildung u. Wissenschaft, Bd. 10, Bad Honnef 1985, S. 46 – 47.

<sup>43</sup> Abel, H./Groothoff, H.: Die Berufsschule - Gestalt und Reform. Hrsgg. von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände. Darmstadt 1959, S. 137.

Nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 1969 hat sich in Deutschland ganz offensichtlich die Auffassung noch verstärkt, dass berufliche Bildung nicht Aufgabe des Staates sei. Ganz deutlich kommt dies in den neuen im Jahre 1992 verabschiedeten Verfassungen für Sachsen und Brandenburg zum Ausdruck:

- Die Berufsbildung findet in den praktischen Ausbildungsstätten und in den beruflichen Schulen statt. Das Land [Sachsen] fördert das Berufsschulwesen (Art. 106).
- Das Land [Brandenburg] ist verpflichtet, öffentliche Bildungseinrichtungen zu schaffen und berufliche Ausbildungssysteme zu fördern (Art 29/2).

Nach den Verfassungstexten der beiden neuen Länder trägt demnach der Staat im Bereich der Berufsbildung nur eine sehr eingeschränkte Verantwortung; seine Verpflichtung erscheint einerseits auf die Funktion des Förderns beschränkt und andererseits speziell auf die Teilzeitberufsschule bezogen, wobei anzumerken ist, dass die Sonntags- und Fortbildungsschulen des 18. und 19. Jahrhunderts dem Sektor Allgemeinbildung zugeordnet waren. Berücksichtigt man, dass Experten aus den alten Ländern an den oben genannten Formulierungen der neuen Bundesländer nachhaltig mitgewirkt haben, ließe sich daraus schließen, dass zwanzig Jahre nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes auch in den westdeutschen Ländern diese Auffassung vertreten wurde. Auch heute noch ist die in *Berufsschule* umbenannte *Teilzeitschule*, der fehlenden Verzahnung mit der betrieblichen Ausbildung wegen, im Ländervergleich vom rechtlichen Charakter her eine *Fortbildungsschule*.

Obwohl das Berufsbildungsgesetz die Ausbildung in berufsqualifizierenden Schulen, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen, in § 2 von vornherein ausklammert, hat sich bisher in Deutschland im Gegensatz zu anderen Ländern kein eigenes staatliches System beruflicher Bildung an Vollzeitschulen entwickelt. Je nach Bundesland werden Schulzweige berufsqualifizierender Ausbildung teils nur marginal, teils - wie z. B. in Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen - in beachtlichem Umfang angeboten. Im deutschen Berufsbildungssystem stehen sich also immer noch der betriebgebundene und der vollschulische Bereich unverbunden gegenüber. Beide Pfeiler der Berufsbildung decken - wie dargelegt - in Deutschland noch nicht die Breite ab, die supranational vom Berufsbildungssystem erwartet wird.

Als deutlich in Erscheinung tretende Nachwirkung neuhumanistischen Denkens sind die Schwierigkeiten zu sehen, die Bildungsstufe Abitur - nach dem Modell der EU 1985 die dritte Ebene als „Abschluss Sekundarstufe“ - in Deutschland über berufsqualifizierende Bildungsgänge erreichen zu können. Mit dem Abschluss des in einigen Ländern eingeführten *beruflichen Gymnasiums* wird zwar die Hochschulzugangsberechtigung erworben, aber keine berufliche Qualifikation wie etwa gemäß EU-Stufe 3. Dagegen bietet die berufsbildende höhere Schule (BHS) Österreichs die Matura im Verbund mit einer gehobenen beruflichen Qualifikation und damit einem über die Grenzen hinaus anerkannten Berufsabschluss oberhalb der Lehre und mit der Möglichkeit, direkt in die Arbeitswelt überzuwechseln. Der Anteil der österreichischen Maturanden, die die BHS absolviert haben, liegt bei knapp unter 60 %, fast 42 % kommen aus allgemein bildenden höheren Schulen. Im Vergleich Deutschland - Österreich stoßen also die einerseits von Humboldt, andererseits von Kaiserin Maria Theresia ergriffenen Initiativen schroff aufeinander (01; 299):

- Als Leiter des preußischen Kultus- und Unterrichtswesen vertrat W. v. Humboldt 1809 in seinem *Litauischen Schulplan* die strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher

Bildung: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnisse des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“<sup>44</sup>

- Maria Theresia förderte parallel zu der von ihr verabschiedeten Schulreform des Jahres 1774 die berufliche Bildung nach den von Probst Ferdinand Kindermann aufgebauten *Industrieschulen* sowie nach den von dem Pädagogen Michael Vierthaler aufgestellten Grundsätzen, wie „die Schule muß zum Beruf erziehen, daher ist der Unterrichtsstoff aus dem Berufsleben zu nehmen“. Andererseits begründete sie im Jahre 1758 als „erste staatlich-gewerbliche Schule im deutschen Sprachraum“ die Manufaktur-Zeichenschule, die später *Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt für Textilindustrie* wurde.<sup>45</sup>

Als wesentliches Merkmal im Aufbau von Berufsbildungsgängen auf Ebene Sekundarstufe II ist die Einbeziehung des Abiturs zu sehen. Abbildung 8 (S. 84) zeigt im Ländervergleich Bildungsgänge mit integrierter Hochschulzugangsberechtigung. In Deutschland wird das Abitur de facto nur über den gymnasialen Weg erreicht. Quantitativ unbedeutend sind Sonderwege wie das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen und spezielle berufliche Schulen, die das Abitur einbeziehen, wie z. B. die Hibernia-Schule.

In Österreich können alle drei Wege beruflicher Erstausbildung den Abschluss Maturität erreichen. Der jüngste Weg, die *Berufsreife*, die auf dem Abschluss der berufsbildenden mittleren Schule oder einem Lehrverhältnis aufbaut, ist nach dem aktuellen Stand im Beitrag Schlögl/Klimmer erläutert (vgl. S. 167).

Das mit der Maturität verbundene österreichische System der berufsqualifizierenden Vollzeitschulen entwickelte sich über alle Habsburgischen Landesteile hinweg, damit auch in Ungarn, Böhmen und Polen sowie in der Lombardei, die nach dem Wiener Kongreß an Österreich fiel. Von Norden aus weiteten sich diese Schulformen von der Lombardei ausgehend schon bald auf ganz Italien aus. Das österreichische Modell ist heute insbesondere durch die neuen EU-Staaten, die früher zur österreichisch-ungarischen Monarchie gehörten, stark vertreten.

An der in Deutschland vorherrschenden Einstellung, der *Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung*, hat sich bis in die jüngste Zeit nichts Grundlegendes geändert. Die aufgezeigten Unterschiede zu anderen Staaten und zu den EU-Vorgaben 1979 zeigen, wie stark bis heute die neuhumanistische Sichtweise nachwirkt, insbesondere in folgender Hinsicht:

- Allgemeinbildung und betriebsgebundene Berufsausbildung stellen *zwei separate Bereiche* des Bildungswesens dar. Gekoppelt mit dem Abschluss der Sekundarstufe II kann, außer über Aufbauzüge, keine berufliche Qualifikation erworben werden.
- Leistungsstärkeren Jugendlichen eröffnen sich in der beruflichen Bildung keine attraktiven Perspektiven, womit sie indirekt in den allgemein bildenden Bereich der Sekundarstufe II gelenkt werden.

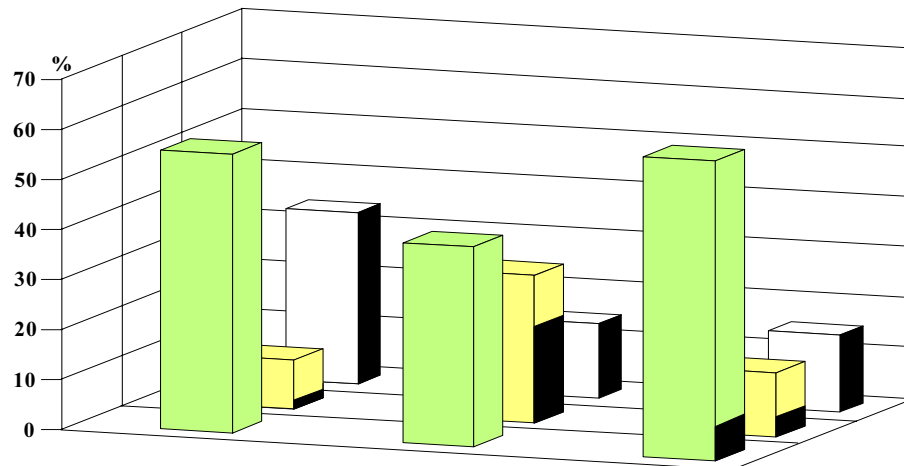
---

<sup>44</sup> Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1982, S. 187ff.

<sup>45</sup> Vgl. Vögele, Karl: Geschichte des österreichischen Schulwesens unter Berücksichtigung des berufsbildenden Schulwesens. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien 1971, S. 9f.

Abbildung 8:

**Absolventen der Sekundarstufe II mit Berufsabschluss und Hochschulreife 1995/96 in Prozent der 18-21jährigen Bevölkerung in Deutschland, Österreich und der Schweiz**



	D	A	CH
Lehre	55,7	40,1	60,4
Hochschulzugangsberechtigung	0,5	0,0*)	7,5**)
Vollzeitschule	9,5	29,7	12,7
Hochschulzugangsberechtigung	1,7	19,3	4,0
Allg. Gymnasium	33,8	14,8	15,4

Lehre
  Berufsqualifiz. Vollzeitschule
  Gymnasium
  Anteil der Absolventen mit Hochschulreife

\*) Die Berufsreifeprüfung wird in Österreich erst nach Abschluß der Lehre abgelegt und ist hier nicht aufgenommen.

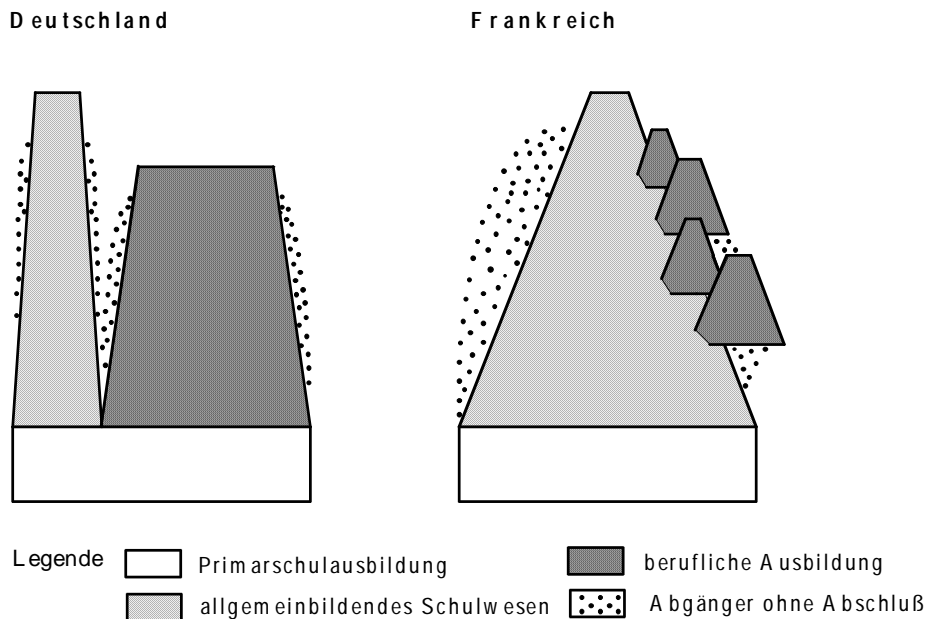
\*\*) Die Berufsmaturität wurde erst 1993 eingeführt; seit 1995/96 sind die Zahlen in starkem Maße gestiegen; hinzu kommen die Absolventen, die die Berufsmaturität nach der Lehre ablegen, mit bereits etwa 3 %, zusammen also über 10 %.

Das Fehlen von Berufsbildungsgängen mit Abschlüssen, die die Hochschulzugangsberechtigung einschließen, ist das leicht erkennbare äußere Zeichen der Andersartigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. Die bestehenden Unterschiede gehen noch tiefer und betreffen das Bildungssystem in seiner Gesamtheit. Darauf verwies eine Untersuchung des französischen Forschungsinstituts CEREQ (Elsass) 1990. In der in diesem Zusammenhang gefertigten Grafik sind das deutsche und das französische Qualifikationssystem gegenübergestellt. Für Deutschland ist die Teilung nach allgemein bildendem Schulwesen und beruflicher Ausbildung ersichtlich (95; 354). Die in Abbildung 9 wiedergegebene Größenordnung entspricht allerdings der derzeitigen Situation nicht mehr. Berufliche Bildung kann nicht mehr mit zwei Dritteln des Altersjahrgangs, sondern allenfalls mit der Hälfte quantifiziert werden.

Im Unterschied zum deutschen System sind berufsqualifizierende Bildungsgänge und Abschlüsse in Frankreich fest mit dem allgemein bildenden Sektor verknüpft und wesentlich kürzer. Die berufsqualifizierenden Abschlüsse liegen auf verschiedenen Niveaus, was der

Stufung des französischen Systems entspricht und auch von der EU im Vorschlag von 1985 übernommen wurde (vgl. Abschnitt 2.3). Abbildung 9 veranschaulicht sehr plastisch die deutsche Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung und die enge Verflochtenheit im differenzierten französischen Gesamtsystem.

Abbildung 9:  
**Qualifikationssysteme Deutschlands und Frankreichs im Modell**



Quelle: L'évolution de quelques systèmes de formation professionnelle. Hrsg. von CEREQ Alsace. Straßburg 1990.

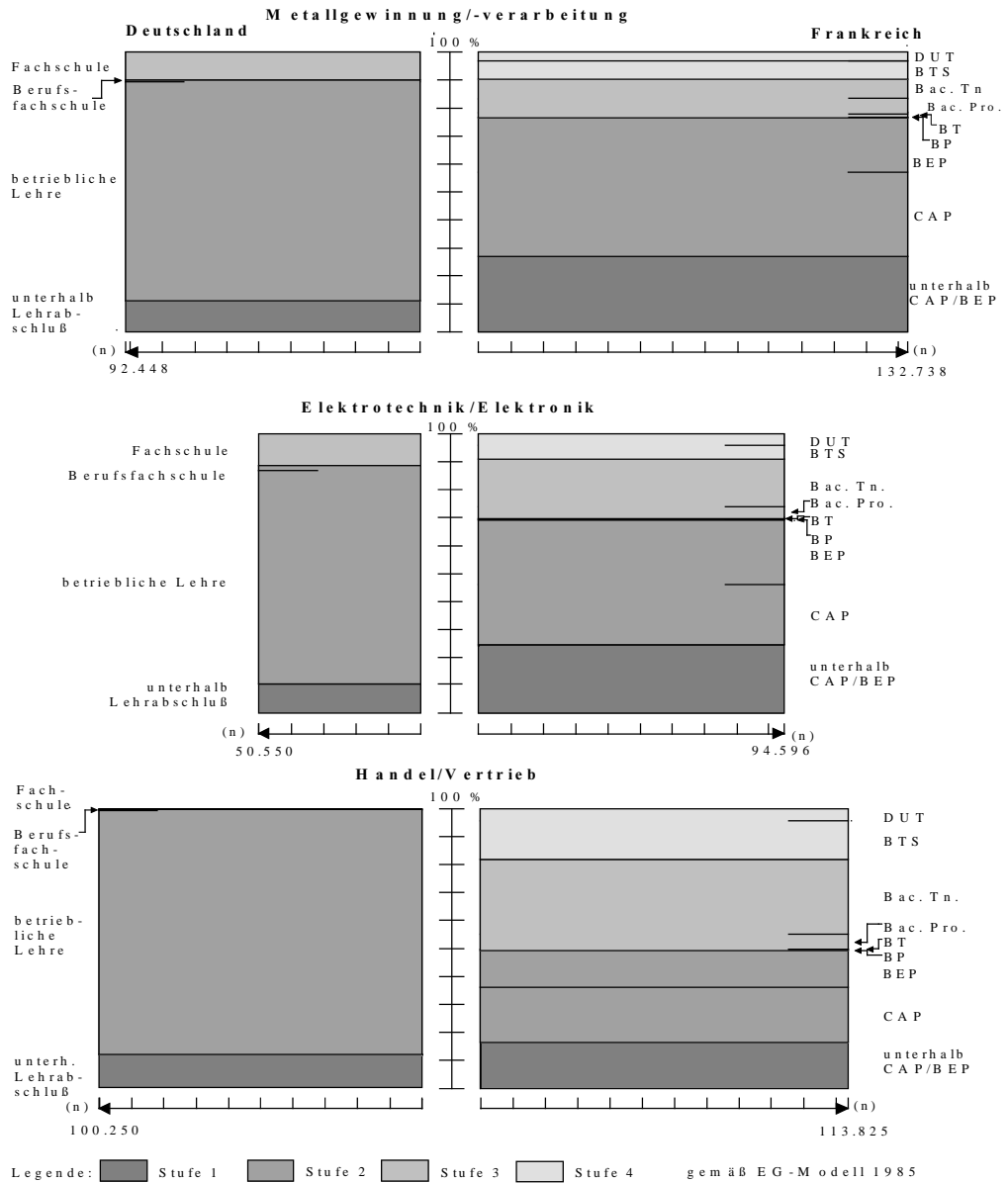
Das französische Berufsbildungssystem erscheint parallel zur Darstellung in Abbildung 8 stärker differenziert als das deutsche. Ausgenommen von einzelnen Zweigen berufsqualifizierender Vollzeitschulen versteht sich in Deutschland die Ausbildung gemäß BBiG als ein Block. Abbildung 10 zeigt in Gegenüberstellung die Quoten für die als Beispiele einbezogenen Berufsfelder Metall, Elektrotechnik und Handel (95; 186f.). In der Horizontalen eingezeichnet sind die pro anno in den Jahren 1991/92 erreichten Qualifikationen. In der Vertikalen wird aufgezeigt, mit welchen Quoten die verschiedenen Bildungsstufen vertreten sind, und zwar gesondert nach „unterhalb Lehrabschluss“, „Facharbeiter“ und „mittlere Qualifikationen“ (Fachschule). Hierbei lehnt sich die Darstellung an das Modell der EU-Stufen 1985 an.

Diese Unterscheidungen sind heute von besonderer Bedeutung, da ganz offensichtlich die EU-Staaten die Differenzierung des französischen Systems übernehmen und dies demzufolge in konsequenter Weise für die Ausschöpfung der Freizügigkeit von Bedeutung ist. Durch das Festhalten an den neuhumanistischen Grundsätzen mit Benachteiligung der beruflichen Qualifizierung sind die deutschen Erwerbstätigen bei Ausschöpfung der Freizügigkeit schlechter gestellt.

Abbildung 10:

**In Deutschland und Frankreich pro anno erworbene Qualifikationen nach ausgewählten Berufsfeldern**

Summen und Anteile nach Qualifikationsebenen im Stichjahr 1991/92 (95; 186f.)





Die für die Situation in Deutschland insgesamt kennzeichnenden Entwicklungslinien, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen, sind demnach vor allem:

- Die Reichsgesetzgebung, die im Rahmen ihrer Mittelstandsförderung das Handwerk stärkte und ihm die Kompetenz für das Lehrlingssystem in der ganzen Breite übertrug. Diese Weichenstellung blieb in der Gesetzgebung bis in die jüngste Zeit bestimmend.
- Die getrennte Zuständigkeit für den Komplex Berufsausbildung führte zur Trennung von *Praxis und Theorie*, so dass für die Praxis der Bund und für die Theorie die Länder bestimmend sind. Wege der Kooperation, etwa nach dem Modell der *echten Alternanz*, lassen sich daher nicht realisieren.
- Die neuhumanistische Sichtweise der Ausklammerung der Berufsbildung mit der Begründung, berufliche Bildung besitze keinen eigenständigen Bildungswert und sei daher keine staatliche Aufgabe.

Zu diesen drei Besonderheiten gibt es in den Nachbarländern keine Parallele.

### 3.5 Fehlen von Vergleichsergebnissen

Bisher liegen nur wenige Vergleichsuntersuchungen zu den Berufsbildungssystemen von Nachbar- oder EU-Partnerstaaten vor; noch seltener solche, die im Sinne eines systematischen Vergleichs durchgeführt wurden. Infolgedessen sind auch in Deutschland Experten ebenso wie verantwortliche Stellen nur begrenzt über die berufliche Bildung jenseits der Grenzen informiert. Zu diesem Bild gehört, dass die Empfehlungen der EU zur Alternanz vom Dezember 1979 in Deutschland noch kaum diskutiert worden sind. Die anlässlich des 25jährigen Bestehens des Bundesinstituts für Berufsbildung 1995 erschienene Dokumentation der bisher durchgeführten Forschungsprojekte veranschaulicht den geringen Umfang sowie das eingeschränkte Spektrum der Vergleichsforschung:

Von insgesamt erfassten 243 Projekten betrafen nur neun die Vergleichsforschung im weiteren Sinne; darunter nur eines, das sich auf einen westeuropäischen Staat bezog, mit dem Titel: Wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche nach dem französischen System *Contrôle Continu*.<sup>46</sup>

Eine umfassendere eigene Auswertung zur Intensität der Bearbeitung verschiedener Felder der Berufsbildungsforschung gibt weitere Aufschlüsse zum Stellenwert von Vergleichsuntersuchungen. Im Einzelnen wurden die von den zentralen Dokumentationsstellen erfassten Forschungsarbeiten ausgewertet (01; 328ff.) In Deutschland sind dies die beiden Forschungsinstitute *Bundesinstitut für Berufsbildung* und *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Dabei zeigte sich, dass von den für die beiden Institute im Zeitraum 1990 bis 1996 ausgewiesenen 195 Projekten die relativ geringe Zahl von 13 mit dem Themenbereich Bildung und Beruf aus internationaler Sicht befasst war. Zur Vergleichsforschung an anderen Forschungsinstituten, an Universitäten und sonstigen Einrichtungen ist ebenfalls unsicher ein Defizit an Arbeiten festzustellen, die sich mit Systemvergleichen im engeren Sinne befassten. Das Fehlen von Vergleichsergebnissen mag verschiedenartige Gründe haben; wesentlich dürfte die weit verbreitete Auffassung sein, das eigene System sei anderen überlegen, so dass sich Vergleiche erübrigten oder gar schädlich sein könnten.<sup>47</sup>

<sup>46</sup> Vgl. Raddatz, Rolf: Fünfundzwanzig Jahre Berufsbildungsforschung. Ergebnisse des BBF und des BiBB im Dienst von Praxis und Politik. Bielefeld 1995, S. 51ff.

<sup>47</sup> Dazu die *Financial Times* Deutschland im Jahre 2003 in einem Leitartikel: „Wenn man Unsinn häufig genug wiederholt, glaubt man irgendwann selbst daran. Wer wüsste das besser als die Verfechter des

Für die Effizienz der Berufsausbildung gilt allerdings in gleichem Maße wie für die Leistungsfähigkeit von Betrieben, dass die Missachtung globaler Trends sowie veränderter internationaler Standards auf mittlere und längere Sicht die eigene Wettbewerbsfähigkeit gefährdet. Auf eine solche Situation wird von der Kommissarin der Europäischen Kommission für Bildung und Berufsbildung in Brüssel, V. Reding, im Geleitwort zum oben zitierten Drei-Länder-Vergleich 2001 wie folgt verwiesen:

„Berufsbildung in Europa befindet sich im Umbruch. Neue Herausforderungen wie Globalisierung, Internet und Wissensgesellschaft betreffen alle Staaten Europas und rücken die Berufsbildungspolitik immer mehr in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. ... Wie Staaten oder auch Staatengruppen mit diesen neuen Aufgaben umgehen, ist letztlich auch mitentscheidend für die Zukunftsfähigkeit von Bildung und Berufsbildung - und damit auch für die Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft eines Landes.

Die vorliegende Vergleichsuntersuchung über die Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz antwortet also auf einen dringenden Bedarf der Berufsbildungsforschung. ...“

Vergleiche in systematischer Form setzen voraus, dass Daten und Fakten zu den einzelnen Vergleichsgegenständen in den einbezogenen Ländern nach einem gleichartigen Raster erfasst werden. Grundvoraussetzung für das Vergleichen ist nämlich eine Bestandsaufnahme des jeweiligen Systems. Punktuell durchgeführte Vergleiche ohne Berücksichtigung der Gesamtsituation führen in der Regel zu fehlerhaften Ergebnissen.

Der Mangel an abgesicherten und auch publizierten Informationen zum Stand des nationalen Systems birgt die Gefahr in sich, dass von jenseits der Grenzen initiierte Vergleiche zweifelhafte oder fragwürdige Ergebnisse erbringen, wenn in den zur Verfügung stehenden Daten, Fakten und in Gesprächen mit Experten oder Dienststellen im Wesentlichen nur die *Schokoladenseite* präsentiert und auf Schwachstellen kaum eingegangen wird. Als Beispiel für die deutsche Seite werden genannt:

- hohe Eintrittsquoten in die Dualausbildung und die
- reibungslose Eingliederung der Ausgebildeten ins Beschäftigungssystem.

Daten dieser Art bewirken Erstaunen und Bewunderung. In der Regel wird der Hintergrund dafür nicht ausgeleuchtet. Einmal wäre dies z. B. das durchschnittliche Eintrittsalter der deutschen Lehrlinge von laut Berufsbildungsbericht 2003 18,9 Jahren, von denen inzwischen nur noch rund 50 % direkt aus den allgemein bildenden Schulen kommen. Zum anderen beginnt ein großer Teil die Lehre nach Absolvierung von Maßnahmen oder bestimmten Zweigen der beruflichen Vollzeitschulen. Verborgen bleibt auch, dass angesichts der oft geforderten Ausbildung auf Vorrat die Übernahmequote am Ende der Ausbildung im Jahre 1999 – über alle Berufe hinweg gesehen – in den alten Ländern noch bei 60,4 % und in den neuen Ländern bei 48,2 % lag.<sup>48</sup>

Um die Sonderstellung Deutschlands zu veranschaulichen, kann auf folgende Sachverhalte und Diskussionsschwerpunkte verwiesen werden:

---

dualen Bildungssystems. Jahraus, jahrein erzählen sie die Mär vom Neid des Auslands auf die deutsche Berufsausbildung. Dabei wird geflissentlich übersehen, dass hier zu Lande viele Arbeitgeber gar nicht mehr so begeistert sind vom dualen System der Ausbildung in Betrieb und Schule.“ *Financial Times Deutschland* Jg. 4/ Nr. 245 vom 18.12.2003, S. 31.

<sup>48</sup> Lt. BMBF, Bonn: Berufsbildungsbericht 2003, S. 163.

- Im Rahmen der Bildungsexpansion, nach der Picht'schen Warnung vor einer Bildungskatastrophe, wurden ab 1965 primär die Anteile an Gymnasiasten und Abiturienten ausgeweitet.
- Verborgenen blieb, dass in dieser Zeit in vielen Ländern und insbesondere in Österreich berufsbildende mittlere und höhere Schulen weiter ausgebaut wurden, mit der Konsequenz, dass dort die Zahl der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz minimal blieb. Das Dualsystem nimmt in Österreich inzwischen ziemlich konstant etwa 40 % des jeweiligen Altersjahrgangs auf; es bezieht auch einen erheblichen Anteil schulwacher Jugendlicher ein.<sup>49</sup> Die Gesamtquote absolvierter Erstausbildungsgänge liegt weit höher als in Deutschland.
- Seit Jahren fordern die deutschen Gewerkschaften und andere Stellen eine Ausbildungsumlage, zu der die Betriebe, die nicht ausbilden, herangezogen werden sollen. Es ist geplant, dass aus dem Mittelaufkommen den Jugendlichen, die ohne Lehrstelle bleiben, eine Ausbildung nach BBiG angeboten wird.<sup>50</sup> Welche Wege in der Berufsbildungsfinanzierung andere Staaten begehen bzw. aufgrund welcher anderen Konstellationen bei Engpässen dieser Art die Frage einer zusätzlichen Belastung der Wirtschaft im Vordergrund steht, wird in Deutschland kaum hinterfragt.

Ein Blick über die Grenzen lässt erkennen, dass der seit Jahren beklagte Einbruch auf dem Lehrstellenmarkt weithin ein spezifisch deutsches Problem darstellt. Diese Sonderstellung erklärt sich aus der Tatsache, dass die betriebsgebundene Ausbildung bisher noch nie evaluiert wurde. Ungeklärt bleibt ebenso, aus welchen Gründen sich im Vergleich und auch beispielsweise zu den Nachbarstaaten Schweiz und Österreich die Situation in Deutschland derart verschlechtert hat. Zu den wesentlichen Ergebnissen des oben genannten Dreiländer-Vergleichs - Deutschland, Österreich, Schweiz - gehört, dass gegenüber den allgemein angenommenen gleichen oder ähnlichen Strukturen in diesen Staaten tatsächlich erhebliche Unterschiede bestehen. Dazu gehört das ausgebaute System berufsqualifizierender Vollzeitschulen neben der betrieblichen Lehre und der Umstand, dass sich diese beiden Bildungswege zum Bildungsgesamtsystem ergänzen.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft hat im Bereich der beruflichen Bildung bisher ebenfalls noch keinen Schwerpunkt gebildet. Andererseits, worauf bereits verwiesen wurde, orientiert sich die Berufsbildungspraxis keineswegs an Vergleichsergebnissen. Dessen ungeachtet wird das deutsche System als *Exportschlager* genannt und zumeist in Innensicht als vorbildlich angesehen, auch wenn bei Deklarationen dieser Art die unzureichenden Informationsquellen offen zu Tage treten. Auch ausländische Experten, die Deutschland besuchen, erhalten nur selten ein zutreffendes Bild. Als Beispiel hierfür kann die Darstellung der beruflichen Bildung Deutschlands in einer französischen Publikation zitiert werden, in der darauf verwiesen wird, dass dieses System nicht auf Frankreich übertragen werden kann. Véronique Hollinger erklärt in ihrer Untersuchung die Position des Dualsystems in Deutschland, wie sie ihr von deutscher Seite präsentiert worden sein dürfte:

---

<sup>49</sup> Lt. Arbeitsmarktservice Österreich (AMS): Lehrlings- und FacharbeiterInnenprognose 2002. AMS-info Nr. 55, Wien, August 2002. Nach der Prognose wird unterstellt, die Quote sinke laufend weiter ab; im Jahre 2010 liege sie bei rund 38 % des Altersjahrgangs.

<sup>50</sup> Ein Gesetz für eine Ausbildungsplatzabgabe wurde im Juni 2004 zu Gunsten des zwischen der Bundesregierung und der Wirtschaft geschlossenen nationalen Pakts für Ausbildung zurückgestellt. Vgl. Erziehung und Wissenschaft 7-8/2004, S. 5.

„Nach einigen Jahren des Konflikts ist das duale System heute in der Bundesrepublik unangefochten. Es verdankt seinen Sieg den auf dem Konsensprinzip beruhenden Strukturen der deutschen Gesellschaft und dem Pragmatismus der Entscheidungsträger. Die Existenz einer permanenten dialektischen Beziehung zwischen Tradition und Fortschritt ermöglicht die Anpassung des Systems an die wirtschaftliche und technologische Entwicklung. Das duale System ist originär und folglich nicht nachzuahmen, und es bleibt fest in den Strukturen der deutschen Gesellschaft verankert.“<sup>51</sup>

Das Defizit an Vergleichsergebnissen wirkt sich auf die Anpassung des deutschen Berufsbildungssystems an neue und veränderte Aufgabenstellungen ungünstig aus. Hinzu kommt, dass sich wegen des Fehlens von *in systematischer Form durchgeführten Vergleichen* auch die im Zuge der Komparation anzuwendende Methode selbst weder weiterentwickeln noch verfeinern konnte. Die abweichende Position Deutschlands gegenüber anderen Staaten, die Nachbarländer gleicher Zunge einbezogen, wie sie sich in beängstigend hohen Quoten Jugendlicher nach der Schulentlassung ohne Ausbildungsmöglichkeiten widerspiegelt, die über Jahre hinweg in *Warteschleifen* aufgefangen werden, führt zu Defiziten im Zugang von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt. Insbesondere fehlen *Fachkräfte auf gehobener Qualifikationsstufe*. Andererseits bildet die Bundesrepublik in den EU-Staaten das Schlusslicht im Wirtschaftswachstum. Dies lässt sich zweifelsfrei auch aus den aufgezeigten Mängeln in der Leistungsfähigkeit des eigenen, als Dualsystem gepriesenen Berufsbildungssystems erklären. Unschwer erkennbar ist die unzureichende Bereitschaft, die eigene Position im Bildungssystem kritisch zu hinterfragen oder bestimmte Teilgebiete evaluieren zu lassen. Diese Situation erklärt sich aus dem Zusammentreffen mehrerer Gründe, die gleichsam im Verbund während der letzten Jahrzehnte zu dieser Fehlentwicklung führten. Im Einzelnen sind dies in der Reihenfolge der erläuterten Zusammenhänge:

- Die für Betriebe der Wirtschaft und für Bildung und Berufsbildung zuständigen Ressorts von Bund und Ländern sind offenbar nicht in der Lage, entsprechende Vereinbarungen zu treffen.
- Das Festhalten an Ausbildungsformen aus der vordemokratischen Zeit wie die Blickrichtung auf das Modell der Zünfte und die zu geringe Berücksichtigung der nötigen Flexibilität und Mobilität ist an den derzeitigen Defiziten maßgeblich beteiligt.
- Die Bereitschaft zur Kooperation zwischen den Ebenen Bund und Land, wie sie in den Nachbarländern als Selbstverständlichkeit gesehen wird, bereitet offenbar große Schwierigkeiten. Es ist völlig offen, wer in Deutschland für die Berufsbildung in der Gesamtheit und damit auch für Systemkorrekturen zuständig ist.
- Die noch zunehmende Ausrichtung auf neuhumanistische Sichtweisen aus der Zeit der frühen Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts mit der Konsequenz der Ausklammerung beruflicher Ausbildung aus dem staatlichen Bildungssystem stellt eine deutsche Besonderheit dar.

Die Abneigung, Vergleiche durchzuführen oder Vergleichsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen, erklärt sich wohl durch die Scheu, „vor den Spiegel gestellt zu werden“. Bei der allgemeinen Auffassung, es solle möglichst nichts geändert werden, gilt, dass Initiativen dieser Art als suspekt zu betrachten sind; und dies in einer Zeit, in der über Gesetze Fachkräfte aus fernen Ländern angeworben werden und aufgrund des Fehlens von Ausbildungsmöglichkeiten für die nachwachsende Generation große Anteile Jugendlicher vor verschlossenen Toren stehen.

---

<sup>51</sup> Hollinger, Véronique: Das Dualsystem. Der Sonderweg Deutschlands in der beruflichen Erstausbildung. Gesellschaftliche Debatten gestern und heute. Bern/Berlin 2003, S. 480.

#### 4 Aktuelle Anforderungen an die Berufsausbildung

Teil 4 beschäftigt sich mit der Frage, welche Anforderungen in Industriestaaten bzw. im postindustriellen Zeitalter an die berufliche Qualifizierung zu stellen sind. Die EU versteht die Einführung und Weiterentwicklung der alternierenden Ausbildung als „Faktor einer Gesamtpolitik“ sowie als „potentiellen Beitrag zur Verbesserung der Beschäftigungslage aller Arbeitskräftegruppen“ (K79; I/2). In der Diagnose, die der Konzeption zur alternierenden Ausbildung vorangestellt ist, wird auf häufig zu verzeichnende „Diskrepanzen zwischen der erhaltenen Ausbildung, den Merkmalen der Jugendlichen und den Berufsbildern der Stellenangebote“ hingewiesen und die Bedeutung des Wirtschaftswachstums in der Gemeinschaft unterstrichen (K79; II/4). So führt die Kommission aus:

- „Die Durchführung von Maßnahmen der alternierenden Ausbildung setzt den Abbau von Barrieren zwischen Bildungs- und Ausbildungssystemen einerseits und dem Beschäftigungssystem andererseits voraus.
- Alternanz bedeutet, daß der Lernprozeß nicht zwangsläufig mit dem Schulabschluß oder dem Abschluß eines Ausbildungslehrgangs endet. Vielmehr beinhaltet sie ein Hinüberwechseln zu einem anderen Typ der berufspraktischen Ausbildung und Möglichkeiten der ständigen Weiterbildung und Nachschulung während der Gesamtspanne des Arbeitslebens.“ (K79; III/9).

Gilt es, die Effizienz der Berufsausbildungssysteme zutreffend einzuschätzen oder Vorschläge zu deren Weiterentwicklung zur Diskussion zu stellen, sind demzufolge Zielsetzungen auf verschiedenen Ebenen von Bedeutung:

- Die Integration Schulentlassener in Ausbildungsgänge oder direkt in die Erwerbstätigkeit über auswahlfähige Angebote; nachgewiesen durch niedrige Quoten unversorgter Jugendlicher oder Arbeitsloser im Jugendalter.
- Die Verbesserung der Ausbildungsstandards, insbesondere durch Anwendung erfolgversprechender methodisch-didaktischer Grundsätze und festzulegender Prüfungsanforderungen; unverzichtbar damit verbunden sind Aktivitäten zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals.
- Die Erhaltung von Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der heimischen Wirtschaft durch anforderungsgerechten Ausbau der Aus- und Weiterbildung zur Sicherstellung des quantitativen und qualitativen Bedarfs. Auf die Wechselwirkung zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum wurde in jüngerer Zeit von der OECD im Kontext durchgeführter Vergleichsstudien zur Leistungsfähigkeit der nationalen Bildungssysteme erneut verwiesen (01; 648ff.).
- Die Berücksichtigung der zunehmenden Konkurrenz zwischen Fachkräften - gleich welcher Qualifikationsebene - über die Staatsgrenzen hinweg, wie sie in der EU aus der verbrieften Freizügigkeit resultiert; demzufolge dürfen nationale Berufsbildungssysteme samt den individuell erreichten Qualifikationen nicht mehr als voneinander abgeschottet gesehen werden.

Mit der Realisierung der alternierenden Vorgehensweise sind die nationalen Berufsbildungssysteme in ihrer Gesamtheit angesprochen, ist doch die Berufsausbildung in immer stärkerem Maße in ihren weitreichenden Verflechtungen zu sehen. Ihr Ausbau stellt für das deutsche System eine besondere Herausforderung dar. So sind insbesondere Defizite herauszuarbeiten, die die heutige Situation kennzeichnen. Für Staaten mit überkommener be-

trieblicher Berufsbildung steht zunächst deren Ausbau im Sinne eines konstruktiven Zusammenwirkens von Betrieb und Ausbildungszentrum oder berufsbildender Schule im Vordergrund. Insgesamt gilt es, über die Umsetzung der *Alternanz* letztendlich die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Staaten wie der Staatengemeinschaft selbst sicherzustellen.

Nachstehend werden Sachverhalte herausgestellt, die gemäß EU-Empfehlungen sowie entsprechenden Ergebnissen aus durchgeführten Ländervergleichen aufzeigen sollen, inwieweit die heutige Ausprägung des deutschen Berufsbildungssystems den aktuellen Anforderungen an die berufliche Qualifizierung entspricht. Im Einzelnen stehen die folgenden Themen zur Diskussion:

- Integration Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt (4.1)
- Sicherung von Ausbildungsqualität und -quantität (4.2)
- Einfluss der beruflichen Qualifizierung auf die wirtschaftliche Prosperität (4.3)
- Konsequenzen aus der Freizügigkeit (4.4)
- Aktuelle Berufsbildungsbilanz (4.5)
- Sich abzeichnender Handlungsbedarf (4.6)

Inwieweit Deutschland durch die einseitige Fixierung auf das überkommene Modell der Lehrlingsausbildung innerhalb der EU zunehmend ins Abseits geraten ist, sollen Tabellen und Grafiken veranschaulichen. Sie zeigen, dass die Integration der nachwachsenden Generation ins Beschäftigungssystem keineswegs gesichert ist und der Bedarf an Fachkräften - qualitativ wie quantitativ - nicht mehr in ausreichendem Maße gedeckt werden kann. Die angenommenen Vorzüge, wie z. B. die praxisnahe Ausbildung und marktgerechte Versorgung der Wirtschaft mit Fachkräften, erscheinen angesichts der jüngsten Entwicklung als widerlegt: Dem Mangel an Fachkräften im IT-Bereich und in anderen Sparten wurde nicht rechtzeitig durch Ausbildungsgänge in neuen Berufen vorgebeugt; gleichzeitig kam es zu einem Überangebot in einzelnen traditionellen Handwerksberufen.

#### **4.1 Integration Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt**

Mit Blick auf den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt wird von deutscher Seite immer wieder hervorgehoben, dass die bisherige betriebgebundene Ausbildung besonders effizient sei und vor allem den sicheren Übergang ins Beschäftigungssystem gewährleiste.<sup>1</sup> Demzufolge seien also – so die vielerorts zitierte Meinung - keine tiefgreifenden Änderungen des Berufsbildungssystems erforderlich. Aus den vorausgehenden Abschnitten dieser Studie ist allerdings unschwer erkennbar, dass diese in früherer Zeit durchaus richtige Aussage seit Jahren nicht mehr zutrifft. Dagegen spricht u. a.:

- Die Knappheit an Lehrstellen, wie sie bereits seit den 70er Jahren immer wieder beklagt wird, erschwert die Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt und macht sie teilweise unmöglich.
- Viele Jugendliche sind gezwungen, ein- oder mehrmals Formen der Berufsvorbereitung oder auch Berufsgrundbildung zu absolvieren, die nicht nur wegen des immer weiter verzögerten Ausbildungsbeginns zeitaufwendig, sondern auch kostenintensiv sind.

---

<sup>1</sup> So auch das BMBF anlässlich der beabsichtigten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes: „Das deutsche System der dualen Berufsausbildung hat sich bewährt. Es gibt jungen Menschen für den Start ins Berufsleben alle nötigen Qualifikationen.“ Quelle: [www.bmbf.de/de/1644/php](http://www.bmbf.de/de/1644/php) vom 24.06.04.

- Ein Teil der Schulentlassenen erfüllt die von den Ausbildungsbetrieben gestellten Anforderungen nicht mehr und findet demzufolge keinen Ausbildungsplatz oder bricht eine begonnene Lehre ab. Hier ist die allgemein bildende Schule und speziell die Aufgabe *Berufsorientierung* angesprochen.
- Jugendlichen mit Begabungen unterhalb der Schwelle anerkannter Ausbildungsberufe wird keine ihrer Leistungsfähigkeit entsprechende Ausbildung angeboten. Es fehlen Ausbildungsangebote unterhalb der Stufe Facharbeiter, wie sie das Bündnis für Arbeit gefordert hatte.
- Schulabgängern mit Hauptschul- oder Realschulabschluss bietet die betriebliche Lehre oft zu geringe Aufstiegs- und Umsteigemöglichkeiten. Von ihnen und ihren Eltern wird daher höheren Stufen im allgemein bildenden System der Vorzug gegeben.<sup>2</sup>
- Im überkommenen Modell *Hauptschulabschluss und daran anschließende betriebliche Lehre* erhält ein immer kleinerer Anteil der betreffenden Altersjahrgänge eine Berufsausbildung. Eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt erscheint also zwingend erforderlich.

Mit der temporären Einbeziehung unversorgter Jugendlicher in meist einjährige Förderprogramme scheint nach Vorlage der amtlichen Statistiken und ebenso auf den ersten Blick in der Öffentlichkeit der bestehende Engpass behoben und das Problem der nach Schulabschluss *unversorgten Jugendlichen* gelöst. Nach vorliegenden Untersuchungen sind Maßnahmen dieser Art aber nur sehr eingeschränkt als erfolversprechend zu sehen; manche hemmen das berufliche Weiterkommen und werden oft sogar zu einem stigmatisierenden Merkmal (01; 412). Der in den Anhang einbezogene Beitrag von G. Hiller geht im Einzelnen auf die in diesem Zusammenhang auftretenden Probleme und Lösungsansätze ein (vgl. S. 171).

In ihrem Beitrag „Die Keller-Kinder“ stellt Susanne Gaschke die Frage:

„Was muss die Gesellschaft tun, um Hauptschüler ausbildungsfähig zu machen? Helfen würde zuerst einmal bildungspolitische Ehrlichkeit. Die politisch korrekte Mahnung, dass die Hauptschule keine *Restschule* werden dürfe, hat Unheil angerichtet. Um den *Rest* nicht zu kränken, hat man jahrelang möglichst wenig über ihn gesprochen. Das hatte zu Folge, dass diese Jugendlichen, deren besonderer Förderbedarf ausgeblendet wurde, nun nicht einmal das erreichen, was sie gut bewältigen könnten. Dazu gehören einfache Industriearbeit, manches Handwerk, Dienstleistungen von der Kosmetikerin über den Catering-Service bis hin zum Postboten.“

Zusammenfassend stellt sie heraus: „Pflegefall Familie: Nicht die Ausbildungsunlust der Firmen ist das Problem, sondern die Erziehungsnot zu Hause.“<sup>3</sup> Sie fährt fort, dass in Deutschland die Jugendarbeitslosigkeit zwar „bedingt durch Kaskaden staatlicher Warteschleifen und Förderprogramme“ im internationalen Vergleich niedrig liegt, aber dennoch 500.000 junge Leute unter 25 einen Job suchen und der Hälfte von ihnen jegliches Ausbildungszertifikat fehlt. Zudem verließen fast 10 % eines Jahrgangs die Schule ohne Abschluss. Eindringlich fordert sie eine Konzentration der Anstrengungen und auch der finanziellen Mittel auf die am meisten Benachteiligten, denn sonst drohe uns, „die schwächsten zehn, zwanzig Prozent unserer Schüler auf dem Weg in eine rundum moderne Gesellschaft zu verlieren.“

<sup>2</sup> Nach der jüngsten IFS-Studie (Universität Dortmund) „wünschen sich bundesweit 50 % der Befragten für ihr Kind das Abitur. Lediglich 9 % würden sich mit dem Hauptschulabschluss zufrieden geben.“ Vgl. *Erziehung und Wissenschaft* 7/8 2004, S. 23.

<sup>3</sup> DIE ZEIT Nr. 15 vom 1.4.2004, S. 1.

Der Prozess der Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt vollzieht sich in den Nachbarländern reibungslos. Zum einen dürfte die Berufsvorbereitung intensiver und erfolgversprechender ins allgemein bildende Schulwesen integriert sein, wozu auch einjährige Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung gehören. So gibt es in der Schweiz als 10. Schuljahr fakultativ zu besuchende Vorbereitungsklassen mit verschiedenartigen Zielsetzungen. Ausführlicher soll hier die Situation in Österreich dargestellt werden, wo die Eingliederung in Beruf und Arbeit früher erfolgt: Den Schülerinnen und Schülern stehen dort nach dem 8. Schuljahr verschiedene Wege der Berufsausbildung offen, und zwar

- die berufsbildende mittlere Schule,
- die berufsbildende höhere Schule,
- die betriebliche Lehre nach Besuch der Polytechnischen Schule als 9. Schuljahr.

Die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen Österreichs nehmen mit 55 % den größten Teil der Jugendlichen eines Jahrgangs auf; der Anteil betrieblicher Lehre liegt derzeit bei etwa 40 %. Sie bietet neben anspruchsvollen Ausbildungsgängen - wie sich deutlich abzeichnet - auch schwächer begabten Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung, worauf bereits verwiesen wurde.

Der Anteil Schulabgänger, dem es nicht gelingt, einen der drei Wege zu beschreiten, ist gegenüber Deutschland äußerst gering. Für diese bietet das österreichische Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz weitere Möglichkeiten, und zwar die Einbeziehung in

- *Lehrgänge einjähriger Art*, die mit Blick auf eine anschließende betriebliche Lehrausbildung zu organisieren sind, so dass die Fertigkeiten und Kenntnisse eines bestimmten Lehrberufs im ersten Lehrjahr vermittelt werden. Die praktische Ausbildung muss hier mindestens 60 % der Ausbildungszeit betragen.
- *Lehrlingsstiftungen*, die sich als von besonderen Trägern durchgeführte Ausbildungsgänge in aussichtsreichen Lehrberufen verstehen. Der Praxisanteil darf ebenfalls 60 % der gesamten Ausbildungszeit nicht unterschreiten.

Die Teilnehmer an diesen beiden Lehrgängen sind hinsichtlich der Berufsschulpflicht den Lehrlingen in den Betrieben gleichgestellt. Ihre Zahl liegt, bezogen auf das Bundesgebiet, bei etwa 2.500 Jugendlichen in Lehrgängen und 1.500 in den Stiftungen. Die Finanzierung erfolgt über den Bund, der für die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen zuständig ist.

Die Kultusverwaltungen der deutschen Länder unternehmen bei Engpässen im Zugang zur betriebsgebundenen Ausbildung Anstrengungen, die Aufnahmequoten in bestehenden berufsqualifizierenden Vollzeitschulen zu erhöhen; so in Nordrhein-Westfalen z. B. für Schülerinnen und Schüler mit Fachoberschulreife oder Abitur über einjährige Berufsfachschulen *Wirtschaft und Verwaltung*. Gezielt auf die Ausbildungsalternative *Vollzeitschulen* wies der Ministerpräsident Baden-Württembergs anlässlich seiner Neujahrsansprache vom 31.12.2003 hin:

„Jeder junge Mensch muss eine Chance für einen Beruf und eine Ausbildung bekommen. In Baden-Württemberg sind die Lehrstellen ebenfalls stark zurückgegangen, aber fast jeder ausbildungswillige junge Mensch findet bei uns einen Ausbildungsplatz. Für die anderen haben wir zusätzliche Klassen in beruflichen Vollzeitschulen geschaffen.“

Im Bundesgebiet stieg der Besuch von Berufsfachschulen von 260.787 (1992) auf 452.492 (2001) an, in Baden-Württemberg von 77.754 (1992) auf 93.816 (2001), was rund 30 %



bzw. 22 % entspricht.<sup>4</sup> Die Problematik „Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf“ lässt sich für die Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz über eine Grafik veranschaulichen. Abbildung 11 zeigt die *Unterschiede in der Einbindung ins Bildungswesen* nach Altersstufen und stellt die drei oben genannten Staaten nach Altersjahrgängen getrennt gegenüber. In den einzelnen Säulen von unten nach oben sind dargestellt:

- Die Stufen im allgemein bildenden System mit Hauptschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.

Die Kategorie *Berufsvorbereitung*, wie sie in Deutschland von Bedeutung ist; kommen hierin doch von den 16- und 17-Jährigen jeweils größere Anteile als in vollqualifizierenden beruflichen Schulen unter. Der geringe Anteil Österreichs mit 0,5 % blieb im Schaubild vernachlässigt.

- Die verschiedenen Formen der Berufsausbildung mit Lehre, berufsqualifizierender Vollzeitschule ohne SEK II- Abschluss oder mit SEK II- Abschluss.
- Die Hochschulen insgesamt.

Von den 16- bis 20-Jährigen absolvieren eine Lehre im Betrieb:

	16 Jahre	17 Jahre	18 Jahre	20 Jahre
Deutschland	13,6 %	31,6 %	37,4 %	22,1 %
Österreich	36,6 %	41,1 %	27,8 %	9,4 %
Schweiz	29,8 %	47,2 %	48,2 %	15,7 %

In Österreich liegt der Anteil der 16-Jährigen, die bereits in einer Lehre im Betrieb stehen, fast dreimal so hoch wie in Deutschland. Die Angaben zum Eintritt in die betriebliche Ausbildung in Deutschland belegen, in welchem hohem Maße sich der Ausbildungsbeginn immer weiter hinausschiebt. Zur Eingliederung in die Arbeitswelt zeigt diese Grafik beispielsweise, dass von den 18-Jährigen in Österreich bereits 32,3 % das Bildungssystem verlassen haben, in Deutschland hingegen nur 18,5 %.

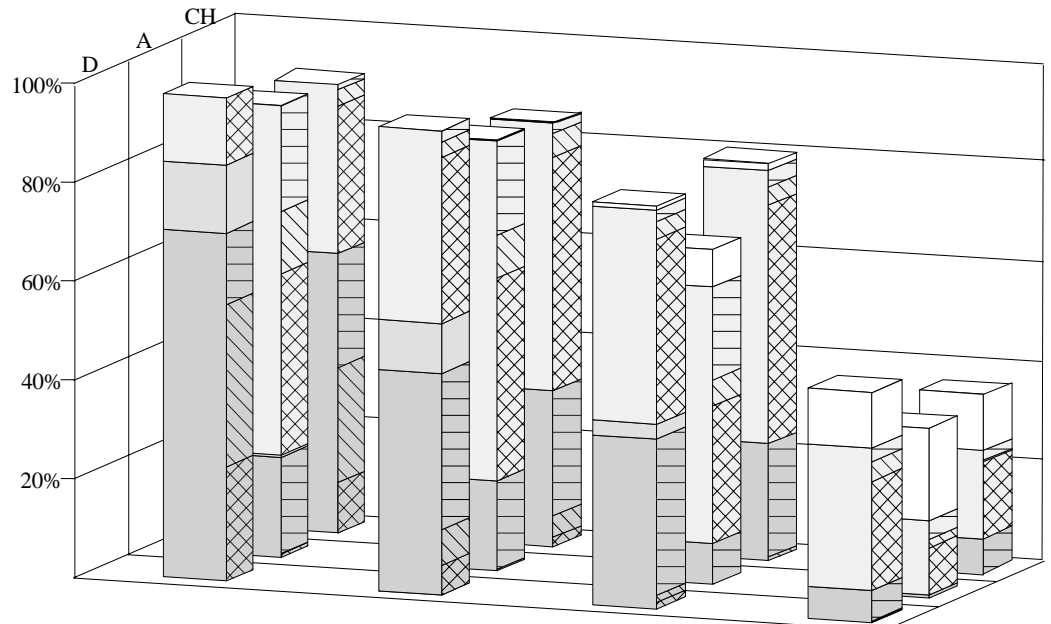
Die Tabelle im unteren Bereich der Abb. 11 weist ebenfalls aus, wie nachhaltig in Österreich die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen das Dualsystem entlasten und den Schulabgängern den direkten Zugang ins Erwerbsleben erschließen. In Österreich befindet sich nur noch ein Fünftel der 16-Jährigen in Zweigen des allgemein bildenden Systems, in Deutschland im gleichen Alter mehr als zwei Drittel. Darin spiegelt sich bereits die Auswirkung der Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung in Deutschland wider. Eng damit verbunden zeigt sich die Tendenz, länger in allgemein bildenden Schulen zu verweilen. Das wohl wichtigste Ergebnis des Vergleichs der Daten aus den drei Ländern steht im Zusammenhang mit den hohen Anteilen Berufsvorbereitung in Deutschland und den Auswirkungen des späten Eintritts in die Berufsausbildung. Die Differenz zwischen Hauptschulabschluss, auf dem die Berufe gemäß BBiG aufbauen, und dem tatsächlichen Eintritt in die Lehre drei Jahre später bedeutet einen Ausfall von mehreren Jahren in der gesamten Lebensarbeitszeit.

Zusammengefasst stehen in Deutschland der Integration Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt als Hemmnisse entgegen:

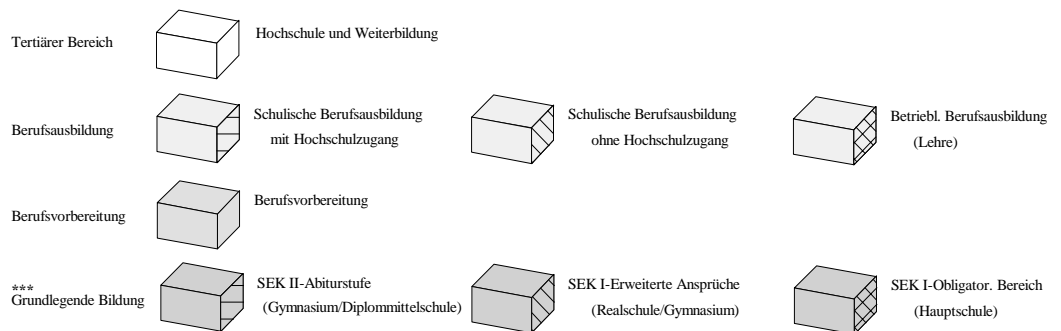
- Es fehlen Angebote, die an Stelle der ausufernden Grauzone zwischen Schulabgang und Ausbildungseintritt denen, die den derzeitigen Anforderungen der Ausbildungsbetriebe nicht gerecht werden, eine ihrer Begabung entsprechende Berufsausbildung bieten.

<sup>4</sup> Vgl. KMK Dokumentation 164/10.2002, S. 286.

Abbildung 11: Unterschiede in der Einbindung ins Bildungswesen nach Altersstufen in Deutschland, Österreich und der Schweiz



	16 Jahre			17 Jahre			18 Jahre			20 Jahre		
	D	A	CH	D	A	CH	D	A	CH	D	A	CH
Außerhalb des Bildungssystems*	2,3	8,6	9,2	8,1	12,9	14,1	18,5	32,3	19,5	53,5	65,5	63,6
Hochschule	-	-	-	-	0,2	0,2	0,8	7,6	1,3	11,3	18,9	11,3
Berufsausbildung	13,6	70,7	34,2	37,0	68,7	54,1	43,3	51,8	55,2	28,7	15,0	18,0
Schul. Ausb. + Abitur	-	21,4	1,1	2,2	19,0	2,1	2,4	18,7	3,3	2,7	3,8	2,0
Schul. Berufsausbildung	-	12,7	3,3	3,2	8,6	4,8	3,5	5,3	3,7	3,9	1,8	0,3
Lehre	13,6	36,6	29,8	31,6	41,1	47,2	37,4	27,8	48,2	22,1	9,4	15,7
Berufsvorbereitung**	13,8	0,5	-	10,1	-	-	3,1	-	-	-	-	-
Grundlegende Bildung	70,3	20,2	56,5	44,8	18,2	31,6	34,3	8,3	24,0	6,5	0,6	7,1
Gymnasium	14,4	19,4	23,0	31,6	17,9	25,3	31,6	8,3	23,0	6,2	0,6	6,9
Sek.-geh. Ansprüche	32,8	0,1	23,3	7,2	-	4,4	1,4	-	0,7	0,1	-	0,1
Pflichtschule	23,1	0,7	10,2	6,0	0,3	1,9	1,3	-	0,3	0,2	-	0,1



\* Die Differenz zu 100 % ist in der Grafik nicht ausgewiesen, sie umfaßt Erwerbstätige, Arbeitslose und Nichterwerbspersonen.

\*\* Die Anteile derer, die in Österreich an Polytechnischen Schulen, in der Schweiz in Form von Vorkursen/Vorjahren ein 9. oder 10. Jahr im allgemeinbildenden Schulwesen absolvieren, ist hier nicht ausgewiesen.

\*\*\* In der Grafik weist die Tönung der Vorderseiten auf die vier Kategorien hin, von unten: grundlegende Bildung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, tertiärer Bereich. Die Schraffur bezieht sich auf die innerhalb dieser Kategorien unterschiedenen Zweige.

- Es fehlen Angebote, die auf höheren Schulabschlüssen aufbauen und eine mittlere Qualifikation mit entsprechenden Perspektiven vermitteln.
- In den bestehenden Ausbildungsgängen fehlen Abschnitte, die beispielsweise nach dem Modulsystem strukturiert sind, einzeln geprüft werden und sowohl im Rahmen der Erstausbildung als auch der Weiterbildung zur besseren Anpassung der bereits erworbenen Qualifikationen an neue Anforderungen dienen können.

Im Vergleich zu den Nachbarländern vollzieht sich der Übergang der deutschen Jugendlichen in Ausbildung und Beschäftigung - hervorgerufen durch den Engpass Lehre - wesentlich später.

Die Anzahl der Jugendlichen in *Warteschleifen* nahm stetig zu und erreicht derzeit nahezu 400.000, ohne dass eine Trendwende erkennbar ist. Eine derartige Entwicklung ist in keinem anderen EU-Staat feststellbar. Sie ist insofern problematisch, als sie hohe Kosten verursacht und die betreffenden Jugendlichen wesentlich später in Beruf und Arbeit integriert werden können.

Es ist erstaunlich, dass dieses brachliegende Potential in der deutschen Öffentlichkeit kaum erkannt wird und sich keine Institution oder gesellschaftliche Gruppe in der Verantwortung sieht, hier eine Veränderung herbeizuführen; dies um so mehr, als eine auf die heterogene Population zugeschnittene Berufsausbildung keine besonderen Mehrkosten verursachen würde. So stellt sich die Frage, welche Gründe Initiativen dieser Art entgegenstehen:

- Werden dafür eingerichtete Berufsbildungsgänge als Konkurrenz zum Dualsystem gesehen?
- Warum interessieren sich die politisch Verantwortlichen nicht für diesen Missstand?
- Nach den Empfehlungen der EU zur Alternanz sind speziell für diese Personengruppen Berufsbildungsgänge oder Maßnahmen einschließlich solcher für benachteiligte Jugendliche einzurichten, denn es besteht der Grundsatz: „Ausbilden statt Ausgrenzen.“

#### **4.2 Sicherung von Ausbildungsqualität und -quantität**

Ein weiteres Hauptanliegen der Entschließung des Rates der EU zur alternierenden Ausbildung vom Dezember 1979 war es, Qualität und Quantität der Ausbildung zu steigern (K84; B/8). Im Ausland wird die deutsche Facharbeiterausbildung auch heute noch zum Teil positiv gesehen, insbesondere mit Blick auf die hohen Anteile ins Dualsystem Neueintretender, ohne dass erkannt wird, in welchem fortgeschrittenem Alter dies erfolgt, denn ca. 40 % der Lehrlinge beginnen die Ausbildung im Alter von 19 Jahren und darüber, also im Erwachsenenalter. Zum anderen werden geringe Quoten arbeitsloser Jugendlicher gemeldet ohne zu berücksichtigen, dass sich die Lehrlinge in einer Doppelfunktion als „erwerbstätig“ und „in Ausbildung stehend“ befinden und daher die Arbeitslosenquoten für Deutschland im internationalen Vergleich wesentlich niedriger erscheinen, worauf bereits verwiesen wurde. In Staaten mit hohem Lehrlingsanteil ergibt sich grundsätzlich ein niedrigerer Wert gegenüber den Staaten mit schulischem Berufsbildungssystem. Auch heute noch wird im Ländervergleich diese unterschiedliche Berechnung nur zum Teil berücksichtigt und führt demzufolge zu gravierenden Fehleinschätzungen. Die neueren Berechnungen der OECD gehen von der Gegenüberstellung der jugendlichen Arbeitslosen zur gleichaltrigen Bevölkerung aus, wodurch ein zutreffendes Bild entsteht.

Wettbewerbe zur Feststellung des Leistungsstand des eigenen Berufsbildungssystem finden in Deutschland alljährlich als „Praktischer Leistungswettbewerb der Handwerksjugend“ sowie als Wettbewerb „Die gute Form im Handwerk - Handwerker gestalten“ statt. Träger der Wettbewerbe sind der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und die Stiftung für Begabtenförderung im Handwerk. Insgesamt beteiligten sich im Jahre 2003 mehrere Tausend Handwerker/innen bis 23 Jahre an den aufeinander folgenden Ausscheidungen auf Kammer-, Landes- und Bundesebene. An den bundesweiten Endausscheidungen 2003 - den Deutschen Meisterschaften junger Gesellen/innen - nahmen 873 Landessieger teil. Insgesamt erreichten 259 junge Handwerker einen Platz in den drei Siegerkategorien. Bei den dafür jährlich durchgeführten Wettkämpfen mit Preisverleihungen sind in der Regel der Bundespräsident oder andere ranghohe Politiker vertreten. Auf ähnliche Weise geht die deutsche Industrie vor. Eine zentrale Organisation für den beruflichen Leistungswettbewerb, in den Industrie und Handwerk sowie auch die berufsqualifizierenden Schulen einbezogen sind, kennt Deutschland jedoch nicht.

Möglichkeiten des Leistungsvergleichs auf internationaler Ebene gibt es über die *Berufsolympiaden*, wie sie von der *Internationalen Organisation zur Förderung der Berufsausbildung* (IVTO) alle zwei Jahre organisiert werden. Sitz dieser Organisation ist derzeit Maur bei Zürich. Bis in die 70er Jahre belegte Deutschland bei diesen Wettbewerben regelmäßig Spitzenpositionen. Danach schnitten Korea, Taiwan und Japan besonders gut ab (01; 649). Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Ergebnisse des Jahres 1999 für Deutschland, Frankreich und die Alpenländer.

In jüngerer Zeit liegt Deutschland deutlich hinter der Schweiz und Österreich. Bemerkenswert ist, dass Deutschland im Jahre 1999 bei den neuen Fachrichtungen CNC-Fräsen, Elektronikanwendung, Netzwerktechnik, IT-Technologie gar nicht zum Wettbewerb angetreten ist.

Tabelle 1:

**Ergebnisse der Berufsolympiade Montreal 1999 (Auszug)**

Land	Teilnehmer	Medaillen insg.	Gold	Silber	Bronze
Deutschland	31	9	2	4	3
Frankreich	37	11	3	4	4
Liechtenstein	7	2	2	-	-
Österreich	18	10	3	6	1
Schweiz	37	15	5	6	4

Geprüft wird in 45 Berufskategorien, die nach Abstimmung zwischen den Mitgliedern der Organisation fixiert wurden. Sie reichen von den traditionellen Handwerksberufen bis hin zu den erst jüngst im gegenseitigen Einvernehmen festgelegten Berufskategorien. An der letzten Berufsolympiade im Jahre 2003 in St. Gallen nahmen 31 Prüflinge aus Deutschland teil. Goldmedaillen wurden von deutscher Seite in den Kategorien Fliesenleger und Polymechaniker errungen; Silber in den Kategorien Stuckateur, Möbelschreiner und Land-

schaftspfleger; Bronze in Karosserietechnik. Ferner erhielten 19 Prüflinge *Diplome*, da ihre Leistungen bei der Höchstzahl von 60 Punkten die Zahl 50 überschritten.

Nach den supranational für die Berufsolympiade geltenden Bewertungskriterien wird von der durchführenden Stelle festgehalten:

- die Zahl der Prüfungskandidaten pro Land,
- die erreichte Durchschnitts-Punktzahl bezogen auf alle Teilnehmer,
- die erworbenen Medaillen in Gold, Silber und Bronze,
- die Zahl der Teilnehmer, die in ihren Disziplinen mehr als 50 von maximal 60 Punkten erreichten; sie erhalten unabhängig von den Medaillengewinnern ein *Diplom*.

In der Rangreihe der durchschnittlichen Punktzahlen lag Deutschland auf Platz 7, die Schweiz auf Platz 1, Korea auf Platz 2, Österreich auf Platz 3, Liechtenstein auf Platz 4, Taiwan auf Platz 5 und auf Platz 6 Singapur. Diese Rangreihe wird bezogen auf die Teilnehmerzahl errechnet. So liegt z. B. Liechtenstein mit nur sieben Teilnehmern auf Platz 4.

Bei den Teilnehmern am Wettbewerb wird nicht unterschieden, auf welchen Bildungswegen die Prüfungskandidaten zuvor ihre Qualifikation erworben hatten. Aus asiatischen Staaten nehmen in der Regel Absolventen berufsqualifizierender Vollzeitschulen teil, aus Österreich und der Schweiz neben den Lehrabsolventen auch vollschulisch ausgebildete Kandidaten, aus Deutschland nur Absolventen der betriebsgebundenen Ausbildung.

Von der IVTO wurde bis 1966 das Durchschnittsalter der Teilnehmer festgehalten und nach den beiden Altersgruppen 14 – 17 und 18 – 22 Jahre unterschieden. In den Jahren danach gilt, dass nur Prüflinge bis zu 22 Jahren an den Wettbewerben teilnehmen dürfen. Wegen des in Deutschland immer späteren Ausbildungsbeginns schließt ein erheblicher Teil der Jugendlichen die Ausbildung erst nach dem 22. Lebensjahr ab und kann also an diesem Wettbewerb nicht teilnehmen.

Von der Organisation wird keine offizielle Rangreihe im Abschneiden der am Wettbewerb teilnehmenden Nationen bekannt gegeben. Auch bleibt außer Acht, ob der Prüfling hinsichtlich Zuordnung zu den fünf von der EU 1985 vorgeschlagenen Qualifikationsstufen zur Stufe 2 oder 3 zählt, womit die Schwierigkeit, die deutschen Ausbildungsergebnisse diesen Kategorien zuzuordnen, hier in den Hintergrund tritt. Auch wenn nach Abschluss einer Berufsolympiade aus der Summe der Ergebnisse keine offizielle Rangreihe erstellt wird, ergeben sich Anhaltspunkte für ein gutes Abschneiden vor allem aus der durchschnittlichen Punktzahl der Mannschaften, den insgesamt erreichten Medaillen - Gold, Silber, Bronze - und der Zahl der Diplome.

Anders verhält es sich bei Anerkennung von Abschlüssen im Zusammenhang mit der in der EU zugesicherten Freizügigkeit. Dabei kommt den unter staatlicher Mitwirkung erteilten Abschlüssen und Diplomen ein besonderes Gewicht zu. Dies betrifft auch Deutschland, denn hier ist zu unterscheiden zwischen den Prüfungen nach Ausbildung in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen und den Prüfungen gemäß BBiG, die in Regie der Kammern bzw. Wirtschaftsorganisationen durchgeführt werden.

Zu dieser Problematik nimmt beispielsweise die Verfassung des Freistaates Sachsen in Art. 103 Abs. 3 Stellung (01; 291): „Prüfungen, durch die eine öffentliche anerkannte Berechtigung erworben werden soll, müssen vor den hierfür zuständigen Staatsbehörden ... abgelegt werden.“ Es erscheint also erforderlich, von offizieller Seite hinsichtlich der Be-

wertung und Einstufung der deutschen Ausbildung im Vergleich zu anderen Staaten Initiativen zu ergreifen (01; 648 ff.). Benachteiligt ist der deutsche Absolvent bei der Zuordnung zu den fünf EU-Stufen 1985 (vgl. Abschnitt 2.3), denn dort werden die Berufe gemäß BBiG vom Prinzip her auf Stufe 2 (Facharbeiter) bezogen, obwohl beispielsweise Jugendliche, die nach dem Abitur ein Lehrverhältnis eingehen, oft höher eingestuft werden müssten (vgl. Abschnitt 4.4).

Nach den Vorschlägen der EU zur Alternanz ist grundsätzlich von Bildungsgängen auszugehen, die nach Stufen differenziert voll ins staatliche Bildungssystem einbezogen sind und deren Prüfungen unter staatlicher Aufsicht durchgeführt werden. Einen dementsprechenden Hinweis für das deutsche System gab schon im Jahre 1974 die Fraktion der CDU/CSU in ihrem Antrag zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes:

„Die öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung erfordert staatliche Kontrolle.“ Und bezogen auf das Prüfungswesen: „Die Mitglieder der Prüfungsausschüsse für die gemeinsame Prüfung für Betrieb und Schule werden von den zuständigen staatlichen Behörden berufen.“ Weiter wird ausgeführt: „Die Durchführung der Prüfung nach bundeseinheitlichen Richtlinien wird den Kammern übertragen.“<sup>5</sup>

Hinsichtlich des Problembereichs „Sicherung von Ausbildungsqualität und -quantität“ ergibt sich im Vergleich zwischen Deutschland und den Empfehlungen der EU zur Alternanz die folgende Situation:

- Die deutschen Gesellen-, Gehilfen- und Facharbeiterbriefe verstehen sich als Zertifikate der Wirtschaft und vermitteln keinen Zugang zu weiterführender Bildung. Die Absolventen erscheinen damit gegenüber denen, die in anderen Ländern staatliche Prüfungen abgelegt haben, benachteiligt, da dort weitere Übergangsmöglichkeiten offen stehen.
- Der deutsche Absolvent betriebsgebundener Ausbildungsgänge ist im Vergleich zu den Jugendlichen in anderen Ländern benachteiligt, weil die von ihm erreichte Qualifikation nur schwer den EU-Standards zuzuordnen ist; wird er doch zunächst pauschal der EU-Stufe 2 zugerechnet.
- Bei der jüngsten Berufsolympiade in St. Gallen hat Deutschland keinen der vorderen Plätze erreicht. Die Nachbarländer Österreich und Schweiz mit staatlichen Abschlussprüfungen nehmen dagegen Spitzenpositionen ein.

### **4.3 Einfluss der beruflichen Qualifizierung auf die wirtschaftliche Prosperität**

Auf die Wechselbeziehungen zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum wird nicht erst in jüngster Zeit aufmerksam gemacht. Tatsächlich wies beispielsweise Ferdinand von Steinbeis im rohstoffarmen Land Württemberg schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf diese Zusammenhänge hin. Seine Initiativen zielten auf die Sicherstellung von Basisqualifikationen und den Ausbau gewerblicher Fortbildungsschulen, wie er sie in der einschlägigen Publikation „Elemente der Gewerbeförderung, nachgewiesen an dem belgischen Erziehungswesen“ (Stuttgart 1853) beschrieben hat. Ähnliches gilt auch heute noch. So berichtet die EU jährlich über die Wettbewerbssituation in der Gemeinschaft.

---

<sup>5</sup> Drucksache 7/1908 vom 29.3.1994.

Bemerkenswert ist, dass mit den stärker auftretenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland gleichsam im Umkehrschluss das Interesse ausländischer Experten am deutschen Dualsystem deutlich nachgelassen hat.

Zum Thema wirtschaftliche Prosperität soll hier auf zwei Fragestellungen eingegangen werden, und zwar zum einen auf die Abdeckung des Nachwuchsbedarfs für die beschäftigten Fachkräfte, gleich ob über die Erstausbildung, über kürzere Bildungsmaßnahmen oder über Initiativen der Weiterbildung; zum anderen auf die mit den Berufsbildungsmaßnahmen entstehenden Kosten einschließlich der in der betriebsgebundenen Ausbildung.

Die vorliegenden Projektionen zum Wandel der Arbeitslandschaft der Zukunft beschreiben über die Jahre hinweg einen stabilen Trend: Der Anteil an höher qualifizierten Tätigkeiten wird stetig steigen bis um die 40 % im Jahre 2010; bei Arbeitskräften mit mittlerer Qualifikation bleibt er langfristig konstant, dagegen nimmt der Anteil an einfachen Tätigkeiten weiter deutlich ab.<sup>6</sup> Nach Qualifikationsstufen bedeutet dies für den Zeitraum bis 2010, dass die Quote der Fachkräfte mit Lehrabschluss/Berufsfachschulniveau leicht auf rund 63 % steigen wird, beim Fachschulniveau wird ein Anstieg auf 10 %, bei der Ebene Hochschule auf ca. 17 % erwartet, wobei dann für Kräfte ohne Ausbildung nur noch rund 10 % der Arbeitsplätze verblieben.<sup>7</sup>

Geht man von den Nachwuchsquoten nach Ebenen aus, gibt es auf dem Hochschulniveau wenige Probleme, gravierende aber bei der betrieblichen Berufsausbildung. Die heutige Nachwuchsquote von 2,7 % reicht nicht mehr aus, um den Bestand an Fachkräften auf mittlere Sicht auf dem erreichten Niveau zu halten, zumal soweit in Rechnung gestellt wird, dass die Übernahmequote (vgl. unter 3.4) unter die 60 %-Marke gesunken ist und der Zugang zur Fachhochschulebene vielfach an eine zuvor absolvierte Lehre gekoppelt ist. Defizite in einer Reihe von Berufssparten, insbesondere im innovativen Bereich, sind also durchaus zu erwarten. So gehen z. B. im IT-Bereich „alle Einschätzungen von Experten, einschlägigen Wirtschaftsverbänden, Wirtschaftsforschungs- und Marktforschungsinstituten ... davon aus, dass ein hoher Bedarf an IT-Fachkräften bei Unternehmen in Deutschland auch in den nächsten Jahren besteht“.<sup>8</sup>

Mit der Initiative Greencard sollten ursprünglich rund 20.000 ausländische IT-Experten angeworben und in Deutschland integriert werden (01; 806f.) Bis Ende 2002 wurden jedoch nur 13.372 Arbeitserlaubnisse für ausländische IT-Fachkräfte erteilt.<sup>9</sup> Neben dem Konjunkturunbruch im Jahre 2001 dürfte dies auch damit zusammenhängen, dass sich diesen Fachkräften z. B. in den USA attraktivere Beschäftigungsmöglichkeiten bieten. Als positiver Nebeneffekt der Beschäftigung ausländischer Fachkräfte im IT-Bereich wird hervorgehoben, dass im Umfeld eines jeden Greencard-Inhabers zwei bis drei zusätzliche Arbeitsplätze geschaffen wurden. Was die eigenen Ausbildungsaktivitäten der Wirtschaft betrifft, scheint bei den IT- und Medienberufen nach Jahren hoher Zuwächse eine gewisse Dämpfung einzutreten. 2002 gab es ca. 19.000 Neuverträge. In einigen Betrieben scheint der erste Nachhol-

---

<sup>6</sup> Vgl. Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (Hrsg.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt, und Berufsforschung (BeitrAB) Bd. 186, Nürnberg 1994, S. 339ff.

<sup>7</sup> Ebd., S. 32.

<sup>8</sup> Berufsbildungsbericht 2003, S. 184.

<sup>9</sup> Vgl. Berufsbildungsbericht 2003, S. 184.

bedarf an jungen IT-Fachkräften bereits gedeckt zu sein. Die Bundesregierung will daher weitere Betriebe für die Ausbildung in diesen Berufen gewinnen, vor allem bei den IT-Anwendern, und die Weiterbildung in diesem Bereich fördern.<sup>10</sup>

Als eine der wenigen Stellungnahmen zu Defiziten an Ausbildungsberufen kann die Schrift der Hamburgischen Handelskammer herangezogen werden: „100 Ausbildungsberufe, die es bislang noch nicht gibt – aber geben könnte!“ (Hamburg 2001). In diese Studie sind Ausbildungsberufe, Weiterbildungsberufe und Qualifikationen, die in modularen Strukturen erwerbbar sein sollen, einbezogen.

Defizite entstehen auch dadurch, dass sich das deutsche Berufsbildungssystem immer noch als System der Erstausbildung nach dem Modell *Berufsprinzip* versteht. Mobilität und Flexibilität verlangen eine Neustrukturierung, vor allem aber Umstiegsmöglichkeiten durch Ausbildungsgänge, wie sie mit den Initiativen der EU zur Alternanz vorgeschlagen werden.

In früherer Zeit entstanden den öffentlichen Haushalten für den Bereich der beruflichen Erstausbildung im Allgemeinen keine Kosten. Der mit dem Ausbau der Sonntags- und Fortbildungsschulen entstandene Aufwand fiel nicht besonders ins Gewicht. So wird vielerorts – heute noch – die Meinung vertreten, die Finanzierung des Komplexes berufliche Erstausbildung unterhalb der Hochschule könne die Wirtschaft allein bestreiten. In jüngerer Zeit zeigt sich allerdings (vgl. unter 2.7), dass die Lasten der betrieblichen Berufsausbildung von einem zahlenmäßig zurückgehenden Anteil der Unternehmen allein getragen werden. Die Vorschläge der EU zur Alternanz sehen vor, dass die Betriebe nur die Kosten für das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz tragen und der zweite Sektor der alternierenden Ausbildung in Ausbildungszentren und beruflichen Schulen (vgl. 2.5) von den öffentlichen Haushalten abzudecken ist.

Als Gründe für die erkannten Defizite im deutschen System der beruflichen Bildung, die die wirtschaftliche Prosperität im EU-Vergleich negativ beeinflussen, sind hervorzuheben:

- Deutschland bildet - gegenüber den Nachbarstaaten – auf der Ebene SEK II (Lehre und berufliche Vollzeitschule) zu wenig aus; pro Million Einwohner sind es nur 7.234 Absolventen (01; 479), in Österreich dagegen 8.090 und in der Schweiz sogar 8.234 (01; 536 ff.).
- Bei den Ausbildungsgängen im dualen Bereich dominieren immer noch Produktions- und Wartungsberufe, während in diesem Sektor nur noch ein Viertel der Erwerbstätigen Arbeit findet. Die Differenzierung des Ausbildungsangebots wird der Entwicklung hin zum tertiären Sektor nicht gerecht. Ein hoher Anteil der Absolventen muss sich immer noch (vgl. Übernahmequote unter 3.4) nach der Lehrzeit ein Betätigungsfeld außerhalb des erlernten Berufs suchen, wodurch Ausbildungsinvestitionen einzelner und der Betriebe vernichtet werden.
- Das duale System Deutschlands stößt mit der Trennung von Theorie und Praxis an seine Grenzen. Vollzeitschulen, die etwa im IT-Feld beides kombinieren, sollten nicht weiter als systemfremd angesehen werden (01; 536 ff.).
- Die Unterscheidung zwischen Industrie- und Handwerksberufen muss überprüft werden. Aber der Möglichkeit einer Vereinheitlichung stehen große Hemmnisse entgegen. Ein

---

<sup>10</sup> Ebenda



Beispiel ist die Ausbildung im grafischen Gewerbe des Handwerks: Die handwerklichen Ausbildungsberufe vermögen die Anforderungen der modernen hochtechnisierten Druckindustrie nicht in ausreichendem Maß abzudecken.

- Das Modulsystem könnte hier einen Ausweg bieten: Voraussetzung wäre jedoch, Bausteine einer übergreifenden Grundausbildung, wie sie jüngst für die neuen Elektroberufe skizziert worden ist, auch für andere Sparten zu definieren und im betriebsgebundenen System wie auch in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen umzusetzen.

#### 4.4 Konsequenzen aus der Freizügigkeit

Innerhalb der Gemeinschaft versteht sich die *Freizügigkeit der Arbeitskräfte* im europäischen Einigungsprozess als Grundsatz besonderer Relevanz, gilt es doch, die im eigenen Land erworbenen beruflichen Qualifikationen auf dem europäischen Arbeitsmarkt einsetzen zu können. Dafür ist die Zuordnung in ein auch in den übrigen EU-Staaten geltendes Stufensystem erforderlich. Eine solche Bewertung gilt unabhängig davon, ob der Betreffende an einer Arbeitsaufnahme in einem anderen Staat interessiert ist oder nicht, denn auch dann, wenn Arbeitskräfte aus anderen EU-Staaten hier eine Beschäftigung finden, werden diese dementsprechend eingestuft. Infolgedessen stehen Personen, die in den Ländern der Gemeinschaft berufliche Qualifikationen erwerben, in einem gewissen Wettbewerb, was die Bedeutung einer konsequenten und zufriedenstellenden Beurteilung und Zuordnung der Qualifikationen nach allgemein anerkannten Stufen unterstreicht. Mit Blick auf die im Beitrag von R. Strohmeier dargestellten jüngsten Initiativen der EU gewinnen Transparenz und Zuordnung der Abschlüsse und Qualifikationen noch mehr an Gewicht (vgl. S. 179).

Im Jahre 1989 ersuchte der Rat die Kommission, ein Aktionsprogramm vorzulegen, das u. a. darauf abzielt, „die Beobachtung der beruflichen Qualifikationen auf allen Ebenen ... zu verstärken, damit die gegenseitige Anerkennung möglich wird“ (R89; II/3). Erste Diskussionen dazu liegen bereits Jahre zurück. In der 1984 geführten Debatte unter deutscher Präsidentschaft wurde ein fünfstufiger Aufbau vorgeschlagen, und zwar differenziert nach Angelehrte, Facharbeiter, Meister/Techniker, Ingenieure, Hochschulabsolventen. Diese Stufung fand innerhalb der EU keine Zustimmung. Als erste mit großem Konsens verabschiedete Zuordnung von Qualifikationen schlug die EU im Jahre 1985 nach dem Beispiel Frankreichs eine Differenzierung vor, wie sie auf der linken Seite der Abbildung 4 im Teil 2.3 (S. 38) dargestellt ist. Dort versteht sich die Qualifikation Facharbeiter von oben zählend als Stufe V; die EU (vgl. rechte Seite dieser Grafik) zählt von unten nach oben, damit liegt *Facharbeiter* auf Stufe 2.

Die Zuordnung der anerkannten Ausbildungsberufe gemäß BBiG als im deutschen System alle Ausbildungsgänge umfassender Block zur EU-Stufe 2 *Facharbeiter* kennzeichnet die tatsächlich erworbenen Qualifikationen oft nicht zutreffend (vgl. Abb. 4 Mitte, S. 38). Das Stufenmodell der EU gruppiert ebenso wie das in gleicher Weise strukturierte französische System die Qualifikationen um die Stufe 3 *Abitur*, und zwar aufbauend auf der Stufe 2 in Koppelung von Berufsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung, ganz im Sinne einer *Doppelqualifikation*. In der Fassung des Jahres 1985 bezieht also die mittlere Stufe 3 einerseits gehobene Berufsbildungsgänge mit Abschluss Sekundarstufe II ein, verstanden mit integriertem Abitur, andererseits nach Absolvierung einer Fachausbildung, die auf der Stufe 2 aufbaut.

Im Jahre 1992 wurden gemäß Richtlinie 92/51/EWG zwischenzeitlich drei Qualifikationsebenen definiert, die mit der Gesamtbildungsdauer gekoppelt wurden. Das Niveau 1 umfasst danach Prüfungszeugnisse der unteren Ebene mit einer regulären Gesamtbildungsdauer von bis zu 12,5 Jahren, die Ebene 2 qualifizierte Berufsabschlüsse mit einer Gesamtbildungsdauer von 13 Jahren. Um die Gleichbehandlung Deutschlands auf Ebene 2 sicherzustellen, wurde der Richtlinie 92/51/EWG ein Anhang D beigefügt, der gewährleisten soll, dass staatlich geprüfte Techniker, ebenso wie Assistentenberufe, deren Ausbildung auf der mittleren Reife oder dem Abitur aufbaut, der zweiten Ebene zugerechnet werden.<sup>11</sup> In der derzeitigen Diskussion wird wieder von fünf oder von vier Stufen ausgegangen.

Die deutsche Seite, vertreten durch den BiBB-Hauptausschuss, reagierte auf die Stufendiskussion der EU am 28.06.2002 und forderte eine adäquate Sicherung des Stellenwerts der deutschen Berufsausbildung. Begründet wird dies damit, dass die EU-Kommission plane, erneut im Zusammenhang mit geregelten Berufen fünf Qualifikationsstufen einzuführen, womit „die deutschen Berufsbildungsabschlüsse in die zweitniedrigste Stufe und damit deutlich unter ihrem Niveau eingeordnet werden. Dies hätte u. a. erhebliche negative Auswirkungen zur Folge auf den Stellenwert und die Übertragbarkeit von deutschen Berufsbildungsabschlüssen in Europa.“<sup>12</sup>

Die Forderung des BiBB-Hauptausschusses nach pauschaler Anhebung der Abschlüsse der anerkannten Ausbildungsberufe gemäß BBiG verrät eine gewisse Ratlosigkeit. Spätestens mit der EU-Empfehlung 1985 (vgl. Abb. 4, S. 38) zum fünfstufigen Aufbau müsste die aus dem undifferenzierten Block der anerkannten Ausbildungsberufe des deutschen Systems erwachsende Problematik bekannt sein.

Die Diskussion zur Zuordnung der deutschen Ausbildung gemäß BBiG zur Stufe 3 zeigt, dass andere Länder den Lehrabschluss schon früher voll ins staatliche System integriert und entsprechende Aufstiegsmöglichkeiten gesetzlich verankert haben:

- In Frankreich ist die Lehrlingsausbildung Teil des Bildungssystems und gleichzeitig Voraussetzung für den Abschluss Baccalauréat Professionnel, der zur vollen Hochschulreife führt und auf dem CAP oder dem BEP aufbaut.
- In der Schweiz wird am Ende der Lehrzeit das „Eidgenössische Fähigkeitszeugnis“ erteilt, das als Zertifikat im Schweizer Bildungssystem einen hohen Stellenwert besitzt. Die Berufsmaturität, als direkter Zugang zur Fachhochschule, kann parallel zum Lehrabschluss oder danach erworben werden (01; 581).
- Der Absolvent einer Lehre (oder auch einer berufsbildenden mittleren Schule) hat in Österreich die Möglichkeit, die Berufsreife (Matura) zu erwerben: Prüfungsfächer sind Deutsch, eine Fremdsprache und Mathematik/Naturwissenschaft sowie ein viertes Fach, das sich auf das im Beruf erworbene Fachwissen bezieht.

Insgesamt ist die Frage der Freizügigkeit nicht allein ein Problem der Einschätzung deutscher Zertifikate in der EU oder verbunden mit der Sorge, dass ein deutscher Absolvent in anderen Mitgliedstaaten unter dem realen Niveau seiner erreichten Qualifikation eingestuft wird. Im Vordergrund steht vielmehr die fehlende Differenzierung innerhalb des deutschen

---

<sup>11</sup> Vgl. Alex, L.; Stooß, F. (Hrsg.): Berufsreport. Daten, Fakten, Prognosen zu allen wichtigen Berufen. Berlin 1996, S. 97/98.

<sup>12</sup> ibv, Nr. 33 vom 14.8.2002.

Berufsbildungssystem selbst. Sie betrifft zum einen die einseitige Berücksichtigung der Ausbildung im Betrieb, bei der vor Ausbildungsantritt bereits erworbene schulische Zertifikate ausgeblendet bleiben. Nach der jüngsten Analyse der OECD wird Deutschland ein Wettbewerbsnachteil bescheinigt, da das deutsche System zu wenig Abschlüsse auf mittlerer Qualifikationsebene ausweist. Hierin liegt also eine der gravierenden Schwachstellen der dualen Berufsausbildung.<sup>13</sup>

Zuständig für eine adäquate Einstufung der deutschen Zertifikate ist aber nicht die EU-Kommission, sondern Deutschland selbst. Die Initiative des Hauptausschusses des BiBB veranschaulicht, dass er sich mit der Situation der beruflichen Bildung in anderen europäischen Staaten noch kaum auseinandergesetzt haben kann, denn es besteht aufgrund der in Maastricht vereinbarten Grundsätze keine Veranlassung, dass die EU in die innere Organisation der Berufsbildung eines bestimmten Landes eingreift.

Die Bewertung der deutschen betriebsgebundenen Berufsausbildung und ihrer Abschlüsse ist im Vergleich mit anderen EU-Staaten durch die folgenden Besonderheiten gekennzeichnet:

- Die Prüfungszeugnisse nach absolvierter Lehre zeigen in unzureichender Detaillierung die tatsächlich erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse. Es fehlen Ergebnisse in absolvierten Teilbereichen im Sinne von curricularen Bausteinen, und zwar einschließlich solcher, die im Sinne von Wahlbereichen absolviert wurden.
- Das deutsche Berufsschulzeugnis ist nicht in die Hierarchie der Bildungsstufen gemäß EU-Vorschlag 1985 einzuordnen. Es vermittelt keinen Zugang zu sekundärer Bildung, die mit dem Abitur/der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung abschließt. Aus den Vorstufen zur Berufsausbildung und den Umwegen zum Hochschulzugang, die weitere Jahre Schulbesuch erfordern, ist zu erklären, dass - bezogen auf einen Geburtsjahrgang - ein hoher Anteil die Sekundarstufe II zweimal oder öfter durchläuft (vgl. Abschnitt 4.1).
- Die Zertifizierung des Lehrabschlusses ist allein den Organisationen der Wirtschaft übertragen; damit ergeben sich getrennte Rechtssphären, hier die Wirtschaft und dort die Kultur- und Schulhoheit der Länder, was keinen Raum für eine gemeinsame Abschlussprüfung und Zertifizierung im Rahmen der Regelungen des Berechtigungswesen bietet.

Deutschland selbst ist gefordert, die Berufsbildung nach Stufen mit klaren Vorgaben zum Zugang, zum Abschlussniveau und zum direkten Übergang in gehobene und höhere Bildungsgänge so zu differenzieren, dass die nachwachsende Generation - ohne Warteschleifen und Mehrfachbesuche von SEK II-Formen - zügig ins Beschäftigungssystem integriert wird und aufsteigen kann. Damit verbunden wären Effizienzsteigerungen sowie Einsparungen hoher Kosten für Auffangmaßnahmen oder Requalifizierung im Erwachsenenalter.

#### **4.5 Aktuelle Berufsbildungsbilanz**

Nach dem 1981 verabschiedeten Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) legt die Bundesregierung jährlich zum 01.04. einen Berufsbildungsbericht vor, der zum Stichtag 30.09. des Vorjahres das Angebot an Ausbildungsplätzen der Nachfrage gegenüberstellt. Erscheint die Sicherung eines regional oder sektoral ausgewogenen Angebots an Ausbildungsplätzen gefährdet, sind Vorschläge zu einer Behebung des Ungleichgewichts aufzunehmen (BerBiFG § 3). Die auf diese Weise erstellten Bilanzen beschränken sich auf die Berufsaus-

---

<sup>13</sup> Vgl. Erziehung und Wissenschaft 10/2003, S. 18.

bildung gemäß BBiG/HwO; da die Anteile berufsqualifizierende Vollzeitschule fehlen, vermitteln sie kein Gesamtbild. Nachstehend sollen die zugänglichen statistischen Unterlagen unter drei weiterführenden und umfassenderen Aspekten dargestellt werden:

1. Wie viele Ausbildungsplätze werden Jahr für Jahr gebraucht, um einen Geburtsjahrgang hinreichend zu versorgen? Gemäß internationalen Standards ist von der Forderung *Ausbildung für alle* und vom Bestehen eines durchlässigen, gestuften Systems auszugehen.
2. In welchem Lebensalter wird eine Ausbildung im betriebsgebundenen System und in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen angetreten? Nach dem Empfehlungen der EU 1979 soll die Ausbildung möglichst früh begonnen werden.
3. Inwieweit deckt das Angebot an Ausbildungsplätzen die Zahl der aus der Schule austretenden Jugendlichen als Nachfrager ab? Nur ein entsprechend hohes Angebot stellt ausreichende Wahlmöglichkeiten im Sinne des Grundrechts der freien Berufswahl sicher.

Zu 1: Die Zahl der Einritte in eine berufliche Erstausbildung liegt in Deutschland gemäß Berufsbildungsbericht 2003 höher als die der Schulabgänger des entsprechenden Jahrgangs. Anhand der Zahlen für das Jahr 2001 zeigt Tabelle 2 die sich ergebende Verteilung auf Eintritte in Ausbildungsverhältnisse gemäß BBiG/HwO sowie auf berufsqualifizierende Vollzeitschulen der Länder. Gemessen an dem im Berufsbildungsbericht 2003 ausgewiesenen durchschnittlichen Altersjahrgang der 16-20-Jährigen von 944.830<sup>14</sup> beginnen demzufolge in Deutschland insgesamt 81 % eine Berufsausbildung: Eine Lehre im Betrieb treten 59 % an, eine außerbetriebliche Ausbildung gemäß BBiG/HwO in besonderen Bildungsstätten oder Schulen 6 % und weitere 16 % an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen.

Geht man vom Durchschnittsjahrgang von rund 945.000 aus und zieht die 345.000 Studienanfänger des Jahres 2001 ab, dann müssten überschlägig für etwa 600.000 Jugendliche Ausbildungsplätze im betriebsgebundenen System und in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen zur Verfügung stehen. Bei 765.700 Eintritten in reguläre Ausbildungsgänge liegt die Quote der Anfänger um 28 % höher als es die entsprechende Jahrgangsstärke erforderte. Dies erklärt sich in der betrieblichen Ausbildung aus dem hohen Anteil jener, deren Ausbildungsvertrag bereits während der Probezeit gelöst wurde oder im Zusammenhang mit einem Fachrichtungswechsel bzw. aus anderen Gründen abgebrochen wurde. In der Aufstellung neu abgeschlossener Ausbildungsverträge sind auch Jugendliche einbezogen, die zum zweiten oder dritten Mal eine Lehre antreten.

Auch in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen gibt es eine gewisse Fluktuation. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Statistik nicht nach dem Alter, in dem die Ausbildung begonnen wurde, unterscheidet; so sind also auch Erwachsene, die eine Ausbildung aufnehmen, einbezogen.

Die Eintritte in *Ergänzungsangebote*<sup>15</sup> sind in Tabelle 2 getrennt ausgewiesen nach Schulen der Länderseite - also Übergänge ins BVJ, BGJ und in Berufsfachschulen - mit 268.000 sowie nach Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit mit 108.000, zusammen also 376.300. Bezogen auf die Neueintritte von insgesamt 1.142.000 ergibt sich gegenüber

---

<sup>14</sup> Berufsbildungsbericht 2003, S. 330.

<sup>15</sup> Dieser Ausdruck wird in Publikationen des Deutschen Jugendinstituts, München, gebraucht und umfasst schulischerseits das BVG, das BGJ und Berufsfachschulen, die z. B. eine Berufsgrundbildung mit weiterführenden allgemein bildenden Abschlüssen – mittlerer Bildungsabschluss – verbinden. Hinzu kommen ferner Teilnehmer an Maßnahmen der BA.

600.000 ein Plus von 90 %. Diese Relation ist ebenfalls Ausdruck des oben erwähnten Mehrfachantritts von Bildungsgängen der Sekundarstufe II oder auch des Anteils der Ausbildungsabbrecher, derjenigen, die eine zweite oder dritte Ausbildung beginnen, sowie der großen Schülerzahl in BGJ/BVJ oder einjährigen Berufsfachschulen bzw. Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

Tabelle 2:

**Eintritte in eine Berufsausbildung im Jahre 2001\***

Art der Qualifizierung	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Vollqualifizierung durch</i>				
Berufsbildung im Betrieb nach BBiG	557.300	49	557.300	73
> Berufsbildung in				
◦ Ausbildungszentren (BBiG)	56.900	5	56.900	7
◦ Vollzeitschulen**	151.500	13	151.500	20
<i>Eintritte in Ergänzungsangebote in ...</i>				
Vollzeitschulen (Länderseite)	268.000	23		
Maßnahmen der BA***	108.000	10		
<hr/>				
Eintritte in berufliche Vollqualifizierung	765.700	67	765.700	100
+ Eintritte in Ergänzungsangebote	376.300	33		
<hr/>				
= Eintritte insgesamt	1.142.000	100		

\* Eintritte auf dem Niveau der Sekundarstufe II (ohne postsekundäre Qualifizierung)

\*\* Berufsausbildung in Berufsfachschulen und Schulen des Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitswesens

\*\*\* Berufsvorbereitende Maßnahmen, ohne Eintritte in Maßnahmen für Behinderte

*Anmerkung:* In der Tabelle werden keine Altersjahrgänge unterschieden. Besonderheiten, wie sie beispielsweise aus der Verschiebung des Lehreintritts erwachsen, sind hier nicht ersichtlich (vgl. Abbildung 12).

Quelle: BMBF (Hg.): Berufsbildungsbericht 2003, S. 330 – eigene Berechnungen

Über die Jahre hinweg ist die Zahl der Jugendlichen, die in Deutschland *Ergänzungsangebote* durchlaufen, stetig angestiegen. Sie bilden die stärkste Gruppe derer, die Stufen der SEK II mehrfach durchlaufen. Nach der amtlichen Statistik hat der größte Anteil an Jugendlichen, der in Deutschland in die Lehre eintritt, derzeit mindestens die Stufe „mittlerer Bildungsabschluss“ absolviert. Eine solche Bildungsstufe kennen die Nachbarländer Deutschlands nicht.

Die Zahl derjenigen, die nach dem Hauptschulabschluss direkt in eine Lehre eintreten, geht in Deutschland immer weiter zurück. Zunehmend erscheinen Ausbildungsberufe gemäß BBiG/HwO für diese Jugendlichen als anspruchsvolle Bildungsgänge. Im Berufsbildungsbericht 2003 wird dazu für das Handwerk herausgestellt, dass „nur sehr wenige Hauptschulabsolventen und -absolventinnen ... beide Prüfungsteile auf Anhieb“ bestehen.<sup>16</sup> Hinzu kommt ein ebenfalls ansteigender Anteil an Abiturienten, die ein betriebliches Lehrverhältnis eingehen, gleich ob sie im Beruf bleiben oder später ein Hochschulstudium antreten.

<sup>16</sup> Vgl. Berufsbildungsbericht 2003, S. 161.

Diese Veränderungen haben zu einer grundlegenden zeitlichen Verschiebung im betriebsgebundenen System geführt.

Die Wechselbeziehung zwischen den Abschlüssen im allgemein bildenden System und den Berufen gemäß BBiG/HwO erweist sich also zunehmend als anachronistisch: Auf der einen Seite stehen die Abgänger aus dem differenzierten allgemein bildenden System und auf der anderen die weitgehend als Block geltende *Einheitsstufe* mit der Vielzahl von Berufen, die nach dem *Berufsprinzip* strukturiert und auf Tätigkeitsprofile unterschiedlichen Anspruchs zugeschnittenen sind.

Zu 2.: *In welchem Alter wird die Berufsausbildung angetreten?*

Die Abbildung 12 veranschaulicht mit dem Nebeneinander der Eintritte in das deutsche (links) und österreichische (rechts) Berufsbildungssystem die Sonderstellung Deutschlands. Aufgenommen sind Angaben zum Eintrittsalter in eine betriebliche Ausbildung oder eine berufsqualifizierende Vollzeitschule. Die untere, jeweils verstärkte Linie bezeichnet das Alter bei Ausbildungsbeginn. Darüber ist in dunkleren Grautönen (für Vollzeitschulen) und helleren (für Lehrverhältnisse) die reguläre Ausbildungszeit von jeweils zwei bis fünf Jahren aufgetragen. Der größte Teil der Eintritte entfällt in Österreich auf die 15- und 16-Jährigen, in Deutschland auf die unter 19-Jährigen. Die Zahl derjenigen, die die Ausbildung früher oder später abschließen, kann aus der Abbildung nicht entnommen werden; desgleichen nicht die Anteile der Ausbildungsabbrecher oder Ausbildungswechsler. Für Österreich ist zu berücksichtigen, dass ein hier nicht quantifizierter Anteil nach der 8. Schulstufe zunächst in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule (BMS/BHS) überwechselt und ein Jahr später in ein Lehrverhältnis übertritt oder den anderen Zweig der Vollzeitschule. Dadurch erscheinen auch hier die Blöcke Ausbildungsantritt breiter als im zweiten und den folgenden Ausbildungsjahren.

Aus der Tatsache, dass es sich laut Berufsbildungsbericht 2003 in Deutschland beim mittleren Ausbildungsbeginn von 18,9 Jahren im Dualsystem für etwa 58 % der Eintretenden um eine Erstausbildung im Erwachsenenalter handelt, wird ersichtlich, welcher geringer Anteil der Lehrlinge unmittelbar nach der Hauptschule mit 16 Jahren eine Berufsausbildung antritt. In Österreich dagegen beginnen die Jugendlichen die Berufsausbildung im Durchschnitt mit 16,1 Jahren, also nahezu drei Jahre früher.

In Österreich und den meisten deutschen Ländern endet die Schulpflicht mit 16 Jahren. In Österreich gilt die *Polytechnische Schule* als 9. Schulstufe und letztes Jahr der Pflichtschule als eine Art Berufsvorbereitung oder -grundbildung. Unabhängig davon endet in Österreich die Sekundarstufe I bereits mit dem 8. Schuljahr. Danach können die Jugendlichen in weiterführende Schulen überwechseln, gleich ob in Gymnasien oder berufsqualifizierende Vollzeitschulen (01; 360). Diejenigen, die eine betriebliche Berufsausbildung anstreben, beginnen dagegen die Lehre ein Jahr später.

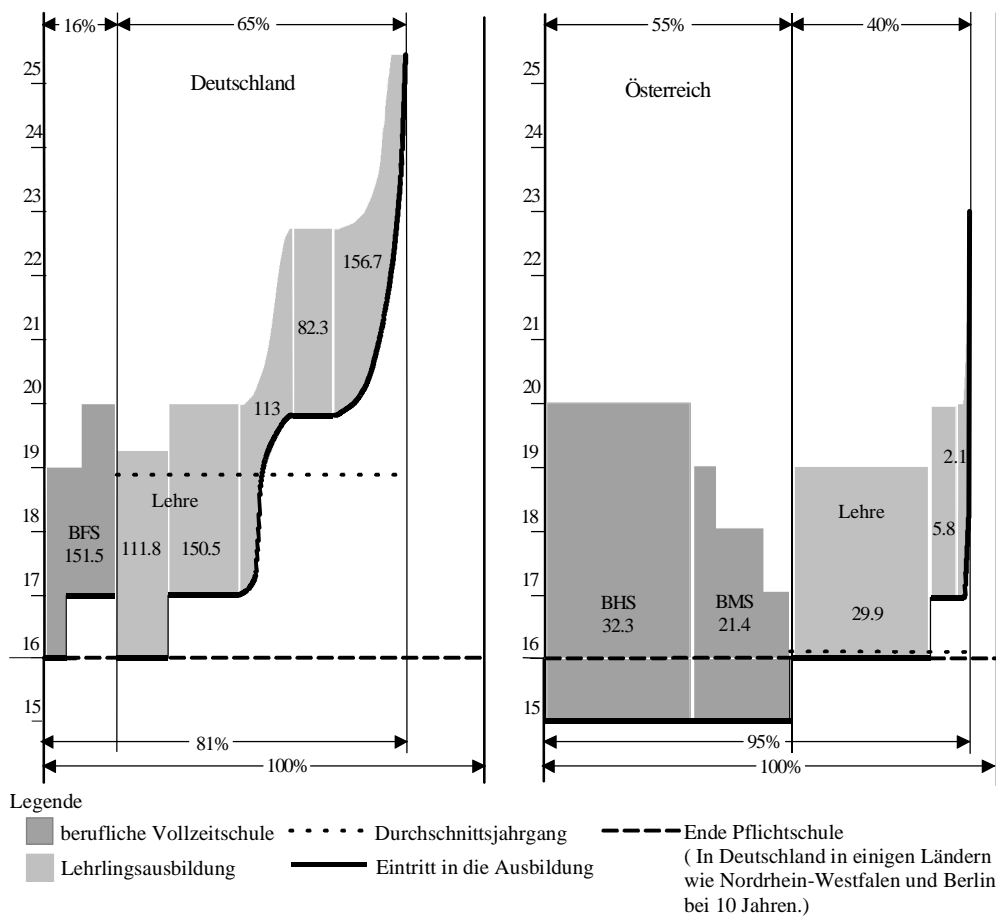
Mit der Schulpflichtverlängerung auf das 9. Schuljahr als Berufsvorbereitungsjahr hatte sich in den Jahren nach 1960 auch die deutsche Bildungsplanung befasst, allerdings ohne zu einem derartigen Ergebnis zu gelangen: So wurde in Deutschland mit dem 9. Schuljahr die allgemein bildende Schulzeit ausgeweitet.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> In einzelnen Ländern wie Nordrhein-Westfalen und Berlin endet die Schulpflicht mit dem 10. Schuljahr.

Der Anteil Jugendlicher, der in Deutschland nach dem 9. Schuljahr eine Lehre antritt, liegt - wie die Grafik zeigt - nur bei 12 % (111.800) des Alters-Durchschnittsjahrgangs. Weitere 16 % (150.500) beginnen die Ausbildung nach dem 10. Schuljahr. Insgesamt tritt unter Einschluss der Schüler berufsqualifizierender Vollzeitschulen mit spätestens 17 Jahren ein Anteil von 44 % (413.800) eine Berufsausbildung an.

Abbildung 12: Eintritte in die Berufsausbildung in Deutschland und Österreich



Zahlenangaben innerhalb der Abbildung in Tausend (1.000).  
 Durchschnittlicher Altersjahrgang der 16-20-Jährigen in Deutschland 944.800, in Österreich 98.000.

Quellen:  
 BMBF, Bonn (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003, S. 88 u. 330.  
 STATISTIK AUSTRIA – Berufsschüler/innen der 10. Schulstufe und Schüler/innen der 9. Schulstufe an Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) und an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) im Schuljahr 2002/2003.

In dem in der Grafik freien Raum zwischen Schulentlassung und Eintritt in die Berufsausbildung werden in Deutschland Ergänzungsangebote, also Bildungsmaßnahmen ganz verschiedener Art besucht (vgl. Fußnote 15, S. 106). Im Vergleich dazu beginnen in Österreich 85 % (83.600) der Jugendlichen im Anschluss an die Schulpflicht die Berufsausbildung; etwa 55 % (53.700) des Altersjahrgangs nach dem 8. Schuljahr in Vollzeitschulen und 31 %

(29.900) nach Vollendung des 9. Schuljahrs eine betriebsgebundene Ausbildung; nur 9 % (7.900) treten in Österreich die Lehre wenige Jahre später an.

Zwischen dem unmittelbaren Übergang in eine Berufsausbildung und dem Anteil von etwa 27 % des Altersjahrgangs, der das Abitur am Gymnasium ablegt, gibt es – gemessen am Alters-Durchschnittsjahrgang - in Deutschland eine Lücke von etwa 29 % ( $100 - 27 - 44 = 29$ ), absolut etwa 274.000 ( $945.000 - 257.000 - 414.000$ ).

Länderübergreifend werden Erstausbildungsgänge der Sekundarstufe II zugeordnet und in der Regel vor dem 18. Lebensjahr aufgenommen. Die Abbildung 12 zeigt, dass in Deutschland 156.700 Lehranfänger 20 Jahre und älter sind und eigentlich der postsekundären Bildungsstufe zuzurechnen wären (01; 151). In den Ausbildungsbilanzen auf Bundesebene wird allerdings nicht unterschieden, ob die Eintretenden nach SEK I beginnen oder aufbauend auf der Sekundarstufe II bzw. nach der Wehrpflicht oder dem Zivildienst.

Die Gegenüberstellung der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge sowie der Eintritte in berufsqualifizierende Vollzeitschulen zu den Bewerberzahlen erfolgt jeweils zum 30. September und dient der Errechnung des *Versorgungsgrads*. Im Blickfeld der Berichterstattung stehen die Bewerber, gleich ob sie Schulabgänger sind oder aus Warteschleifen kommen. Nicht berücksichtigt sind also die vor Lehrantritt absolvierten Stufen wie Hauptschule, Realschule, Abitur oder auch Berufsgrundbildungsjahr und andere Formen von Berufsfachschulen oder Maßnahmen der Arbeitsverwaltung. Das Ergebnis kann ein Defizit oder auch ein Überschuss an Ausbildungsplätzen sein.

Zu 3.: *Inwieweit deckt das Angebot die Nachfrage ab?*

Damit ist ein dritter Aspekt, nämlich die Situation auf dem *Ausbildungsmarkt* angesprochen. Die Abbildung 13 zeigt für die Jahre 1996 bis 2003 die Versorgungslage nach dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Nach dieser Darstellung des *IWD* ergibt sich für das Jahr 2001 keine Ausbildungslücke und für 2003 eine solche von 20.000. Dabei wird unterstellt, dass die Jugendlichen das Lehrstellenangebot in vollem Ausmaß, also zu 100 %, akzeptieren und ausschöpfen. Bei dem hohen Anteil überkommener Ausbildungsberufe und dem geringen Anteil von anspruchsvollen, modernen Berufen kann eine solche Annahme nicht richtig sein, steht sie doch dem Grundrecht der freien Berufswahl entgegen. Die Vorstellung, dass die gleiche Zahl an angebotenen Ausbildungsplätzen und Ausbildungsplatzbewerbern den Lehrstellenbedarf deckt, weicht zudem von der früheren Festlegung im Ausbildungsplatzförderungsgesetz des Jahres 1976 ab. Dort wird in § 2 davon ausgegangen, dass gegenüber den Bewerberzahlen 12,5 % mehr Ausbildungsplätze nachgewiesen werden müssen (vgl. Abschnitt 1.5, Abb. 2), mit der Begründung, dass sonst das Grundrecht der freien Berufswahl nicht erfüllt werde. Bei Anteilen darunter sollte die damals vorgesehene Berufsausbildungsabgabe erhoben werden.

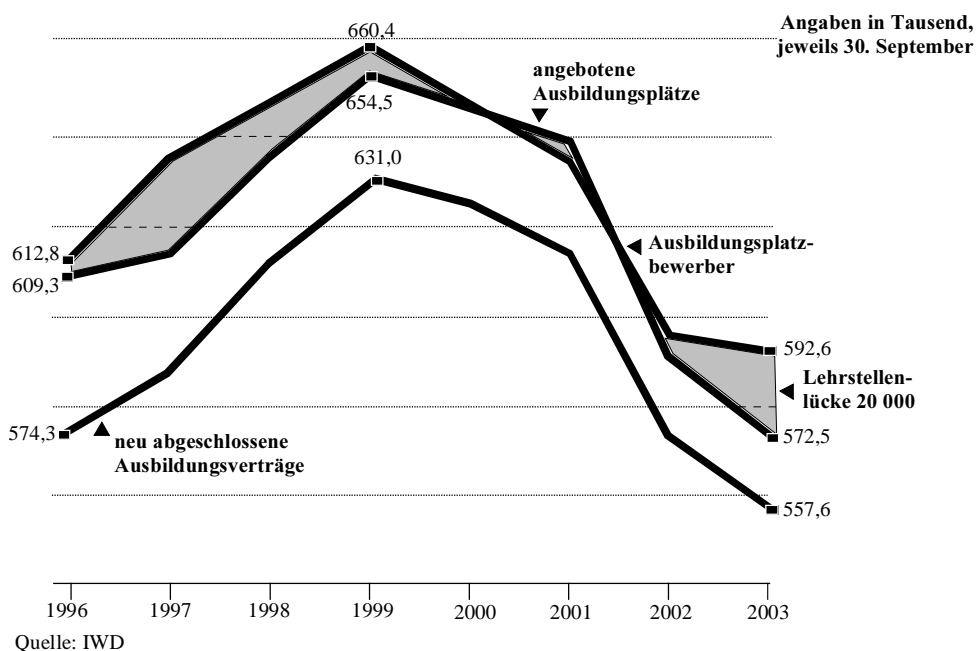
Die rechnerisch ermittelte Lücke an Berufsausbildungsangeboten in Betrieben und berufsqualifizierenden Vollzeitschulen (vgl. Abbildung 12) liegt also weit höher, und zwar zwischen

- 274.000 Jugendlichen oder 29 %, die sich aus dieser Abbildung ergeben, und
- 376.300 Jugendlichen und jungen Erwachsenen oder 40 %, die - wie in Tabelle 2 ausgewiesen - auf mehrere Jahrgänge verteilt in Ergänzungsangebote eingegliedert sind.



Das ungelöste Problem besteht primär darin, dass die Kapazität an Ausbildungsplätzen in den Betrieben schon seit längerer Zeit von einem hohen Anteil Jugendlicher beansprucht wird, die aufgrund unzureichender Angebote in den Vorjahren aus Ergänzungsangeboten (Warteschleifen) kommen, also gleichsam aus einem Rückstau. Für die Schulabgänger des jeweiligen Jahres ist damit also die Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden, von vornherein eingeschränkt. F. Stooß geht in seinem vertiefenden und ergänzenden Beitrag anhand weiterer statistischer Daten schwerpunktmäßig auf die Versorgung der jungen Generation mit Ausbildungsplätzen ein (vgl. S. 184).

Abbildung 13: **Ausbildungsbilanz\***



\* entnommen aus Die Welt vom 17.06.04, S. 9

Der Bedarf an Ausbildungsplätzen ist in der derzeitigen Situation so zu verstehen, dass einerseits die Versorgung der Jugendlichen in Ergänzungsangeboten und andererseits die Versorgung des neuen Jahrgangs von Schulabgängern ansteht. Die jüngst im Rahmen des zwischen Bundesregierung und Wirtschaft geschlossenen nationalen Paktes für Ausbildung genannte Zahl von 30.000 Ausbildungsplätzen, die pro anno als weitere Angebote zur Verfügung stehen sollen, und die 25.000 Praktikantenplätze würden nach Abb. 13 zu einer Situation führen, wie sie bereits im Jahre 2001 bestand. Sie berücksichtigt nicht den Anteil der Jugendlichen in Ergänzungsangeboten. Für diese und die Schulabgänger des Jahres 2004 selbst verstehen sich die 30.000 Ausbildungsplätze, sollten sie tatsächlich zur Verfügung stehen, als nicht ausreichend und deshalb gleichsam als Tropfen auf den heißen Stein.

Im Nebeneinander der beiden Abbildungen 12 und 13 zeigt sich, wie schwierig es sein kann, aussagefähige Ausbildungsbilanzen zu erstellen. Bei der Besonderheit der deutschen betriebsgebundenen Ausbildung, traditionell verstanden als Erstausbildung, absolvieren mehr als die Hälfte Erwachsene die Dualausbildung, während in anderen Staaten von dieser

Population entsprechende Weiterbildungsprogramme bevorzugt werden. Daraus ergeben sich zwei Ebenen für die Erstellung von Ausbildungsbilanzen, und zwar

- die eine bezogen auf das Jugendalter mit der Gegenüberstellung der Entlassjahrgänge als ausbildungsplatzsuchend zu den für diese Altersstufe zur Verfügung gestellten und besetzen Ausbildungsplätzen (nach Abbildung 12: 274.000);
- die andere bezogen auf die Gesamtzahl der neu besetzten Ausbildungsplätze gegenüber der Gesamtzahl der Unversorgten. Hier ist dann auch die Zahl derjenigen einzubeziehen, die in Ergänzungsangeboten auf den Übergang in eine Ausbildung warten (nach Tabelle 2 und Abbildung 12:  $376.300 + 274.000 = 650.300$ ).

Die Vermischung der beiden Ebenen - wie aus Abbildung 13 erkennbar - führt zu irreführenden Ergebnissen und in der Folge zu Fehlentscheidungen der Berufsbildungspolitik.

Zur aktuellen Ausbildungsbilanz lässt sich zusammenfassend herausstellen:

- In Deutschland besucht eine große Zahl Jugendlicher nacheinander verschiedene Formen der SEK II, die sich dann ein oder mehrere Jahre später um einen Ausbildungsplatz bewerben. Die Zweifach-Durchläufe der SEK II belasten seit Jahren den Markt an Ausbildungsplätzen in hohem Maße, betrug doch im Jahre 2001 der Rückstau bereits 376.300 (vgl. Tabelle 2, S. 107).
- Nach der traditionellen Zielsetzung der Ausbildung im Dualsystem sind pro Jahr die SEK I-Abgänger mit Ausbildungsplätzen zu versorgen. Die in Betrieben und Vollzeitschulen aufgebaute Kapazität von 765.700 Plätzen im Jahre 2001 reicht rechnerisch dafür aus. Der Engpass resultiert daraus, dass - wie in Tabelle 2 gezeigt und erörtert - zwischen den oft zitierten hohen Zahlen an Lehrantritten und den tatsächlich absolvierten Ausbildungsgängen eine große Differenz besteht. Hinzu kommt, dass die Statistik bei den Lehreintritten nicht nach dem Alter differenziert.
- Nach dem Vergleich Deutschland - Österreich in Abbildung 12 (S. 109) erfolgt der Übergang in Ausbildung und Beschäftigung in Deutschland fast drei Jahre später als in Österreich. Dies wirkt sich unmittelbar auf die Deckung des Fachkräftebedarfs auf dem Arbeitsmarkt, die Sozialsysteme und die individuelle Lebensplanung aus.
- Der Anteil der Abiturienten liegt in Österreich mit 35 % des Altersjahrgangs<sup>18</sup> höher als in Deutschland mit 27 %. In Deutschland kommt allerdings noch ein 9,5 %-Anteil an Absolventen mit Fachhochschulreife hinzu.
- Die Abbildung 13 mit der Gegenüberstellung der Ausbildungsbewerber zu den angebotenen Ausbildungsplätzen berücksichtigt für Deutschland nicht das Alter der in eine Ausbildung Eintretenden und vermittelt so den Eindruck, als ob alle Eintretenden unmittelbar aus der Schule in die Ausbildung überwechselten. Nach den Ergebnissen der Abbildung 12 ist dieses Bild unrichtig und führt zu extrem falschen Schlüssen in der aktuellen Berufsbildungsdiskussion.
- Die jüngst vorgelegte Ausbildungsbilanz vermittelt also ein unrichtiges Bild. Sie bilanziert Angebot und Nachfrage unter Einbeziehung aller, auch derjenigen, die in Deutschland als dem Land der Erstausbildung im vorgerückten Alter - beispielsweise wegen fehlender Weiterbildungsmöglichkeiten - eine Lehre beginnen. So verdecken die Bilanzen

---

<sup>18</sup> Von 100 Abiturienten kommen in Österreich 41 aus dem allgemein bildenden Gymnasium, 58 aus berufsbildenden höheren Schule (BHS), ein Prozent erwirbt die Maturität nach Bestehen der erst vor wenigen Jahren eingeführten Berufsreifeprüfung.

die Schwachstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Es ist nicht nach Qualifikationsebenen strukturiert und vernachlässigt den Sektor Weiterbildung sowie das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens.

#### 4.6 Sich abzeichnender Handlungsbedarf

Nach dem Ergebnis dieser Studie steht die Beseitigung erkannter Defizite im deutschen Berufsbildungssystem im Vordergrund; betroffen ist sowohl der quantitative als auch der qualitative Aspekt. Als vorrangig erscheint die Beseitigung der Schieflage, in die das deutsche Dualsystem in jüngerer Zeit dadurch geraten ist, dass der Anteil derjenigen, die eine Lehre im Erwachsenenalter antreten, gestiegen ist und weiter ansteigt, während es den Schulabgängern immer schwerer fällt, eine Lehrstelle zu finden.

Der *quantitative Aspekt* kann wie folgt veranschaulicht werden: In Abbildung 12 (S. 109) ist für Deutschland und Österreich aufgelistet, in welchem Alter die Berufsausbildung begonnen wird. So treten in Deutschland im Jahre 2003 etwa 58 % (352.000) die Lehre im Erwachsenenalter an, während es den Schulentlassenen nach dem 9. Schuljahr nur zu 12 % (111.800) und nach dem 10. Schuljahr zu 16 % (150.500) - also insgesamt 28 % des Durchschnittsjahrgangs - gelang, ohne Zeitverlust in ein Ausbildungsverhältnis überzuwechseln.

Wie unschwer erkennbar, hat sich das Einstellungsverhalten der deutschen Betriebe geändert. Vorrangig werden ältere Bewerber eingestellt, wie z. B. als junge Erwachsene mit und ohne Abitur. Den Gründen für diese Veränderung ist die Berufsbildungsforschung und auch der Berufsbildungsbericht bisher noch kaum nachgegangen. Offensichtlich interessiert es nicht, in welchem Alter die Lehre angetreten wird. Im Sinne der von der UNESCO initiierten Systematik ISCED (vgl. Textauszug 5, S. 39) gehören Personen, die die SEK II durchlaufen haben, der Stufe *postsekundär* oder *Aufbau auf einer vorangegangenen Qualifikation*, also dem Bereich Weiterbildung an. Länderübergreifend wird die Lehre als berufliche Erstausbildung im Anschluss an die Pflichtschule verstanden.

Der Eintritt in Erstausbildungsgänge im Erwachsenenalter zeigt, worauf bereits verwiesen wurde, dass in Deutschland ein wirksames System beruflicher Weiterbildung noch nicht ausgebaut ist, was als ein weiteres Defizit des deutschen Systems zu betrachten ist. Unter Berücksichtigung dieser Besonderheiten reduziert sich das Lehrangebot im Dualsystem für die unter 18-Jährigen de facto wie folgt:

Bei insgesamt 557.300 Eintritten ins Dualsystem entfielen auf die Altersgruppe der Jugendlichen rund 262.000, was einem Anteil von nur 47 % entspricht.

Als weiteres Kennzeichen der eingetretenen Schieflage können die in den letzten Jahren angestiegenen Quoten an Ergänzungsanboten von meist einjähriger Dauer für unversorgte Jugendliche gelten. Die Abbildung 6 (S. 53) aus dem Band *Jugendliche im Wartestand*<sup>19</sup> veranschaulicht, dass in der Zeit vor dem Lehrantritt oft mehrere solcher Maßnahmen durchlaufen werden. Wie die Statistik ausweist, steigt der Anteil Schulentlassener, der keine Lehrstelle findet, immer noch an. Die Jugendlichen werden während der Teilnahme an derartigen Warteschleifen nicht als arbeitslos gezählt; sie bleiben dadurch weitgehend aus der Diskussion ausgeklammert, also vergessen.

---

<sup>19</sup> Rothe, Georg: Jugendliche im Wartestand. Neckar-Verlag, Villingen-Schwenningen 1987, S. 154.

Von der Öffentlichkeit ebenso wie von amtlichen Stellen kaum thematisiert ist die Tatsache, dass die in Ergänzungsanbote einbezogenen Jugendlichen nach wie vor als ausbildungsplatzsuchend zu verstehen sind und also nicht nur diejenigen, die im entsprechenden Alter aus der Schule entlassen wurden. Daraus wird deutlich, dass die derzeitige Kapazität an Ausbildungsmöglichkeiten im deutschen Dualsystem für sich genommen keineswegs ausreicht, den Schulabgängern eine Ausbildung anzubieten. Bei weiterhin steigenden Zahlen unversorgter Schulentlassener erscheint es zwingend, parallel zum vorhandenen Angebot an Ausbildungsplätzen für Jugendliche andere Wege beruflicher Qualifizierung auszubauen, die in der Lage sind, beide Lücken zu schließen, und zwar für die Schulabgänger ebenso wie für die in Warteschleifen einbezogenen Jugendlichen.

Zum *qualitativen* Aspekt des Handlungsbedarfs ist einerseits auf das bereits erwähnte Zitat aus dem Berufsbildungsbericht 2003 zu Mängeln in der betrieblichen Ausbildung zu verweisen; andererseits sind die jüngsten Berichte der EU-Kommission zur Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft aufschlussreich. Die Kommission weist im Jahre 2002 in Verbindung damit auf Schlüsselfaktoren für die Produktivität und das Wirtschaftswachstum in der Gemeinschaft hin; sie kam zu folgendem Schluss:

„Anscheinend bedrohen in jüngster Zeit die Folgen des Fachkräfteungleichgewichts in einigen EU-Mitgliedstaaten die Wachstumsperspektiven der neuen Technologien in Europa und die Wachstumsaussichten allgemein.“<sup>20</sup>

Mit niedrigem Wachstum und Fachkräftemangel ist damit insbesondere Deutschland angesprochen. Die zuständigen Institutionen, Gremien und Experten befassen sich hier nur unzureichend mit den Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaftswachstum und Leistungsfähigkeit des Qualifikationssystems. Das deutsche Dualsystem gilt für sie - ungeachtet vorgebrachter kritischer Stimmen - immer noch als erfolgreich und effizient. Eine kritische Distanz erscheint äußerst schwierig, stehen doch nicht allein periphere Korrekturen oder Schönheitsreparaturen an, sondern grundlegende Änderungen des Berufsbildungssystems an Haupt und Gliedern (vgl. Textauszug 8). Handlungsbedarf zu erkennen, bedeutet in Deutschland für viele zunächst umdenken zu müssen. Nachstehend wird versucht, den sich über die mit dieser Studie erschlossenen Daten und Fakten abzeichnenden Bedarf zu umreißen:

- Effizienz und Ökonomie als Zielsetzung (4.6.1)
- Eckpunkte einer Neujustierung (4.6.2)
- Alternanz als zukunftsweisendes Modell (4.6.3)

Verfolgt man die von den zuständigen Institutionen, Gremien und Experten geführte Diskussion zu vorhandenen Defiziten im Berufsbildungssystem, so kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, dass viele Stellungnahmen und Vorschläge kaum zu den eigentlichen Wurzeln der Probleme vordringen, womit die Gefahr besteht, dass lediglich Symptome behandelt werden. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die Mehrzahl der in Deutschland in diesem Sektor vertretenen Experten in ihrem beruflichen Werdegang keine Ausbildung auf unterer oder mittlerer Qualifikationsebene absolviert haben, sind sie doch - anders als in den Nachbarstaaten - primär nach Abitur und Hochschulstudium in ihre Expertenrolle hinein gewachsen. In unmittelbarem Zusammenhang damit stehen die oben erörterten unzureichenden Aufstiegsmöglichkeiten von der deutschen beruflichen Erstausbildung (Dualsys-

---

<sup>20</sup> European Commission: European competitiveness report 2002. Commission staff working document (SEC(2002) 528). Luxembourg 2002, S. 23.

Textauszug 8:

### **Schlechte Noten für Deutschland. EU bemängelt Bildungslücken**

*Die Wirtschaft in Deutschland und Europa ist für den weltweiten Wettbewerb nicht fit. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der Europäischen Kommission. Die Brüsseler Experten sehen einen Nachholbedarf bei qualifizierten Arbeitskräften im Dienstleistungsbereich.*

Hohe Arbeitslosigkeit und gleichzeitig Facharbeitermangel, überfüllte Universitäten und dennoch die Klage der Wirtschaft, dass sie in Deutschland keine hoch qualifizierten Computerspezialisten findet, sondern in Indien anwerben muss - wird die Qualifikationslücke zum Hemmschuh für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes?

Die Europäische Kommission hat in ihrem neuesten Bericht über die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft die Trends und Schlüsselfaktoren ermittelt, die für die Produktivität der Wirtschaft und das Wirtschaftswachstum entscheidend sind. Ausbildung und Qualifikation, so das klare Ergebnis der Untersuchung, spielen die Schlüsselrolle für Wachstum und Beschäftigung. So wenig überraschend diese Aussage generell auch sein mag - für die deutsche Wirtschaft ist sie alarmierend. Denn die vor kurzem veröffentlichte PISA-Studie hat die Mängel des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems augenscheinlich gemacht.

Auch in der Studie der EU-Kommission, die einen klaren Zusammenhang zwischen Qualifikation, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit herstellt, rangiert Deutschland auf den hinteren Plätzen. Obwohl die Ausbildung in Deutschland länger dauere als in allen anderen europäischen Staaten, länger auch als in den USA und Japan, seien die Ergebnisse der einst viel gelobten beruflichen Ausbildung eher dürftig.

Beim Wirtschaftswachstum landete die deutsche Wirtschaft in den Jahren 1995 bis 2001 auf dem letzten Platz der europäischen Liste. Das hatte Folgen: Auch das Beschäftigungswachstum war in Deutschland weit geringer als im europäischen Durchschnitt. ...

Dabei liegt der Zuwachs an Produktivität in der klassischen Industrie, wo Deutschland seine Stärken hat, deutlich höher als im arbeitsintensiven Dienstleistungsbereich, wo der Rationalisierung und Automatisierung Grenzen gesetzt sind. Dieser Bereich der europäischen Wirtschaft wächst jedoch am stärksten. Hier werden immer mehr hoch qualifizierte, wissensorientierte Arbeitsplätze geschaffen - in der Telekommunikation, dem Transportgewerbe, den Finanzdienstleistungen. 69 Prozent aller Arbeitsplätze und 70 Prozent des Bruttoinlandsprodukts in der EU entfallen auf Dienstleistungen. Hoch qualifizierte Arbeitskräfte sind deshalb in Europa gesucht. Dagegen werden in fast allen EU-Staaten immer mehr diejenigen Arbeitsplätze „wegrationalisiert“, die geringe Qualifikation benötigen ... Wer in Europa deshalb eine höhere Beschäftigung erreichen und die Arbeitslosigkeit abbauen will, der muss es mit qualifizierten Arbeitskräften, vorwiegend im schnell wachsenden Dienstleistungsbereich, tun. In ihrer Studie kommt die EU-Kommission aufgrund der vorliegenden Daten zum Schluss, dass „der allgemein steigende Bildungsstandard der Bevölkerung in der Europäischen Union noch nicht ausreicht, um der zunehmenden Nachfrage nach höherer Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden“.

Ein Versagen in der Schlüsselkompetenz Bildung und Ausbildung drohe, so warnen die Experten der EU-Kommission, „die künftige Wettbewerbsfähigkeit Europas ernsthaft zu beeinträchtigen“.

Was muss also in Europa - und vor allem in Deutschland, dem größten EU-Land - geschehen, damit die wirtschaftliche Dynamik angekurbelt wird und Arbeitsplätze entstehen? „Die Modernisierung, der Strukturwandel muss beschleunigt werden“, meint Liikanen. Das gelte gerade auch für Deutschland, wo sich der Bundeskanzler in den vergangenen Monaten mehrfach zum Anwalt der „gewachsenen Strukturen“ gemacht habe ... (Thomas Gack, Brüssel)

Quelle: Stuttgarter Zeitung Nr. 120 vom 27.05.2002, S. 15.

tem) zum Studium an Hochschulen. Letztendlich dürfte dies immer noch auf das Festhalten an der überkommenen neuhumanistischen Sichtweise - Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung - zurückzuführen sein. In nahezu allen Industriestaaten gehören Aufstiegswege dieser Art längst zum Standard, wie das Beispiel Österreich in Abbildung 12 und im Beitrag Schlögl/Klimmer (vgl. S. 167) zeigt.

Aus dem nachstehend umrissenen Handlungsbedarf mit der Zielsetzung, bestehende Defizite zu beseitigen, ist keineswegs abzuleiten, dass das Personal in der beruflichen Bildung seinen Aufgaben nicht gewachsen sei. Grund für die in Deutschland unbefriedigende Situation ist vielmehr, dass die maßgebenden Rechtsnormen der beruflichen Bildung zu lange nicht dem eingetretenen Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft entsprechend fortgeschrieben wurden. Obwohl diese Situation durchaus bekannt sein müsste, fehlen Initiativen zu einer grundlegenden Neujustierung. R. Raddatz kommt vielmehr zu dem Fazit: Mängel des Ordnungsrahmens seien kaum schädlich, weil „die Zusammenarbeit vor Ort zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern im allgemeinen gut funktioniert“.<sup>21</sup> Zuzustimmen ist, dass sich die untere Ebene in Betrieb und Schule um eine erfolgreiche Ausbildung bemüht, womit sich allerdings Defizite in den Rahmenbedingungen kaum auffangen lassen.

Erschwert wird die Arbeit vor Ort dadurch, dass die Notwendigkeit struktureller Veränderungen nicht zur Diskussion steht bzw. eine solche überhaupt nicht als zugelassen erscheint. Die Arbeit der Berufsschule wird zunehmend durch den permanenten Lehrermangel belastet: Ein erheblicher Anteil ist durch Ergänzungsmaßnahmen in Anspruch genommen; andere scheiden aus gesundheitlichen Gründen vor Erreichen der Altersgrenze aus dem Schuldienst aus. Die Ausbilder im Betrieb sind so lange überfordert, wie ihnen laut BBiG die volle Verantwortung für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte übertragen bleibt. So schließt z. B. die deutsche Ausbildereignungsverordnung Tätigkeiten wie Planungsaufgaben, systematische Unterweisung und regulären Unterricht ein, ohne dass erfahrungsgemäß der Erwerb einer solchen Qualifikation vorausgesetzt werden kann.

#### **4.6.1 Effizienz und Ökonomie als Zielsetzung**

Nach der zuvor dargelegten Situation ist zum einen zu klären, wie die *Effizienz* des deutschen Systems an internationale Standards herangeführt werden kann, zum anderen, wie der Zugang zur beruflichen Bildung unter den Aspekten der *Lebensökonomie* und ihrer Rückwirkungen auf die sozialen Sicherungssysteme gestaltet sein sollte.

Die EU-Kommission kommt im Jahre 2002 zu dem Schluss, es gäbe zwar innerhalb der Gemeinschaft keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Dauer des Schulbesuchs und dem erreichten Bildungsstand, merkt aber an: „Nur Schweden, Luxemburg und das Vereinigte Königreich weisen ein ähnliches Muster wie die USA und Japan auf, wo der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einem Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II oder darüber relativ hoch ist im Vergleich zur durchschnittlichen Schulbesuchsdauer. In anderen EU-Staaten hinkt der Bildungsstand auf mittlerer und insbesondere höherer Ebene in Relation zur Schulbesuchsdauer hinter den USA und Japan her, speziell in Deutschland, den

---

<sup>21</sup> Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung. Beiträge von Rolf Raddatz aus 20 Jahren. Zusammengestellt und eingeleitet von Helmut Schubert. Bielefeld 1992, S. 130.

Niederlanden, Belgien, Irland, Griechenland und Spanien.“<sup>22</sup> Verwiesen wird darüber hinaus auf quantitative und qualitative Defizite gegenüber dem Standard einer Reihe übriger Staaten - vgl. unter Abschnitt 4.3 - so dass Deutschland mit diesen kaum Schritt zu halten in der Lage ist.

Mängel dieser Art werden seit Jahren beklagt. Die Diskussion um Reformen der beruflichen Bildung wurde abgebrochen, als es ab 1976 galt, die geburtenstarken Jahrgänge 1958 – 1967 mit Ausbildungsplätzen zu versorgen. In der Zeit danach stand Jahr für Jahr allerdings das *Defizit* an Ausbildungsplätzen im Vordergrund und nicht die *Effizienz* der Ausbildung selbst. Die Alleinverantwortung der Betriebe für die Ausbildung der jungen Generation wurde parallel dazu eher verstärkt und die beruflichen Schulen ausgeklammert. So blieb das deutsche Dualsystem verhaftet in Normen, die weitgehend noch aus der Zunftzeit stammen. Nicht erkannt wurde die Notwendigkeit, parallel zur betriebsgebundenen Ausbildung berufsqualifizierende Vollzeitschulen systematisch auszubauen und als gleichberechtigt mit der Lehre ins *Berufsbildungsgesamtsystem* einzubeziehen. Im Grunde genommen besteht dieser Missstand bereits seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. So geriet Deutschland in eine Sonderstellung, die Lothar Späth anlässlich der Verleihung des Preises der Bertelsmann Stiftung 1999 bedauerte (vgl. Abschnitt 3.1.2, S. 73):

„Wir verharren in verkrusteten Strukturen. Und ich meine fast, die berufliche Bildung in Deutschland ist typisch für diese Situation. Wir ... versuchen ... ununterbrochen mit den Spielregeln von gestern die Welt von morgen zu gestalten.“

Ein Grund dafür dürfte darin liegen, dass sich die Parlamente von Bund und Ländern - immer noch von der vermeintlich niedrigen Quote Arbeitsloser im Jugendalter als positiver Auswirkung der Dualausbildung geblendet - nicht kontinuierlich und intensiv genug mit der beruflichen Bildung befassen. Hinzu kommt auf deutscher Seite, einem Hemmschuh gleich, das Beharren auf Grundsätzen, wie z. B. dem *Konsensprinzip*, das seit dem Auslaufen der Anfang der 70er Jahre begonnenen Reformdiskussion praktiziert wird (vgl. Abschnitt 1.5). Eine Art Konsensprinzip gab es bereits in der Zunftzeit, in der beispielsweise die Meister für die Ausbildung zuständig waren und die Gesellenverbände im Rahmen der Weiterbildung aktiv wurden. Aufgrund dieses Prinzips wurde bisher beispielsweise auf Vorschläge des *Bündnisses für Arbeit*, eine Stufe unterhalb Facharbeiter einzurichten, kaum reagiert (vgl. Abschnitt 3.4). Die deutsche Berufsausbildung lehnt sich ferner an das *Berufsprinzip* an, mit zum Teil hoch komplexen Berufsbildungsgängen, die mangels modularer Strukturen den Ausbau der Qualifikation sowie den Berufswechsel erschweren. Auch diese enge Eingrenzung von Ausbildungsberufen und ihr inflexibles Nebeneinander geht auf die Zunftzeit zurück. Der dritte Grundsatz, *Subsidiarität*, verkennt, dass derzeit in keinem Industriestaat die Wirtschaft allein die nötigen Kapazitäten für die Ausbildung des Nachwuchses auf SEK II in seiner Gesamtheit bereitzustellen in der Lage ist.

Als direkte Folge des Verharrens in eingefahrenen Gleisen bleibt der Mangel an Lehrstellen und die unzureichende Effizienz des dualen Systems bestehen. Über die Jahre hinweg hat dies dazu geführt, dass ein hoher Anteil an Schulabgängern - nolens volens - zunächst in Ergänzungsangebote/Warteschleifen einbezogen wird und diese Population in den Folgejahren erneut oder gar wiederholt als Ausbildungsplatz-Nachfrager auftritt. So bleibt ein größerer Anteil derer, die direkt aus der Schule kommen, ohne Lehrstelle, wobei sich paral-

---

<sup>22</sup> European competitiveness report 2002, a.a.O., S. 34.

lel dazu die Auslese Kriterien der Betriebe - wie deutlich in Erscheinung tritt - zunehmend verschärfen. Eine weitere Folge ist das Verbleiben der Jugendlichen im allgemein bildenden System mit dem Ziel, ein Hochschulstudium aufzunehmen.

Das Ausbildungsplatzangebot ist durch ein zweites Defizit gekennzeichnet: In Ausbildungsberufen, die einen hohen Anteil Ausbildung in systematischer Form erfordern, wird wegen des Fehlens einer geeigneten finanziellen Regelung und fachdidaktischer Aufbereitung der Ausbildungsinhalte in geringerem Ausmaß ausgebildet; andererseits werden Berufe, die nur einen kleineren Anteil systematischer Ausbildung erfordern und beispielsweise mit dem Schlagwort *theoriegemindert* bezeichnet werden, zu einer höheren Quote ausgebildet als es der Arbeitsmarkt erfordert.

Wesentliches Ziel der EU-Empfehlung von 1979 war es, die in den Mitgliedstaaten bestehende betriebsgebundene Ausbildung nach den Grundsätzen der Alternanz weiterzuentwickeln. Auch diese Studie versucht in Anlehnung daran Wege aufzuzeigen, wie der weitere Rückgang der deutschen Dualausbildung verhindert werden kann. Wenn auch die Alternanz berufsqualifizierende Vollzeitschulen einbezieht und ins Bildungsgesamtsystem integriert, so gilt doch als vorrangiges Ziel dieser Studie, einen quantitativ und qualitativ hohen Stand betriebsgebundener Ausbildung sicherzustellen.

Anhaltspunkte dafür, dass derzeit in Deutschland anlässlich der Eingliederung Jugendlicher in Ausbildung und Beruf Aspekte der *Lebensökonomie* völlig unzureichend berücksichtigt werden, zeigt die Abbildung 12 (S. 109). Sie veranschaulicht den zum großen Teil sehr späten Ausbildungsbeginn. Ulrich Pfeiffer geht in der Wochenschrift „DIE ZEIT“ der Frage nach, welcher Handlungsbedarf bezogen auf die *Lebensökonomie* in Deutschland besteht:

„Zur Lebensökonomie gehören alle fundamentalen wirtschaftlichen Vorgänge wie Ausbildung, Beginn und Zeitdauer der Erwerbstätigkeit, Erwerb von Wohneigentum, Vermögensbildung und Sparen zur Alterssicherung. Wir wissen: Deutsche Schulen sind ineffektiv. Die Kinder lernen zu wenig und zu langsam. Abiturient wird man mit fast zwanzig. Die Lehre wird mit 19 bis 23 Jahren abgeschlossen, ein Studium mit 28 bis 30 Jahren. So vergeudet man Lebenszeit. Als Konsequenz der langen Ausbildungszeiten werden Familien zu spät gegründet. Im Durchschnitt sind die Mütter bei der ersten Geburt 29 Jahre alt.“<sup>23</sup>

Die oben aufgezeigte Situation lässt neben der Diskussion um eine ausreichende Versorgung mit Ausbildungsplätzen unschwer Konsequenzen für eine *ökonomisch gestaltete Lebensarbeitszeit* erkennen, und zwar mit Blick auf

- die heranwachsende Generation (1),
- Staat und Gesellschaft (2) und
- die Finanzierung der beruflichen Bildung (3).

#### Zu 1.: *Heranwachsende Generation*

Ländervergleiche zeigen, dass Deutschland den größten Anteil an Schulabgängern ausweist, denen es unmittelbar nach der Pflichtschule nicht gelingt, eine Berufsausbildung oder eine Arbeit aufzunehmen (vgl. Position Berufsvorbereitung in Abbildung 11, S. 96). Die Gesell-

---

<sup>23</sup> Ulrich Pfeiffer. Geschäftsführer des Wirtschaftsforschungs- und Beratungsunternehmens empirica. In dem Beitrag „Effizienter leben, Vorteile kurzer Ausbildung und langer Berufstätigkeit.“ In: DIE ZEIT vom 27.05.2004, S. 34.



schaft sollte deshalb nicht überrascht reagieren, dass junge Leute heute teilweise so defätistisch sind. In Großstädten gibt es beispielsweise Hauptschulklassen, in denen viele Schüler und Schülerinnen kurz vor der Schulentlassung weder den Abschluss eines Lehrvertrags noch eine andere Ausbildungsmöglichkeit als erreichbar sehen, was die Eigeninitiative der jungen Generation bremst oder ins Leere laufen lässt; ein Problem, das von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen wird. Dessen ungeachtet erscheint die Berufsvorbereitung in den deutschen Schulen der Sekundarstufe I im Ländervergleich hinsichtlich des Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt keineswegs ausreichend. In diesem Zusammenhang ist es erstaunlich, dass die Diskussion um PISA und die Deutschkenntnisse in der Hauptschule erhebliche Beachtung findet, aber die Berufsvorbereitung angesichts der hohen Quoten Unversorgter und als nicht berufsreif Geltender weitgehend vernachlässigt wird.<sup>24</sup>

Mit der Konzeption *Alternanz* legt die EU Wert darauf, dass es über die Berufsausbildung in Betrieben und berufsqualifizierenden Vollzeitschulen gelingt, die Jugendlichen rasch in die Arbeitswelt zu integrieren, sollen doch auf beiden Wegen Abschnitte praktischer Arbeit einbezogen werden. Der Mindestanteil von Praktika für Vollzeitschüler liegt gemäß EU-Empfehlungen 1979 bei 20 %.

Um die nötige Flexibilität und Mobilität sicherzustellen, fordert die EU mit den Empfehlungen zur *Alternanz*, berufliche Erstausbildungsgänge modular zu strukturieren und Wahl- und Pflichtmodule einzubeziehen, so dass auf dieser Basis die Weiterbildung nach dem Grundsatz *lebensbegleitenden Lernens* zügig aufbauen kann. Eine modulare Struktur erfordert allerdings ein enges Zusammenwirken zwischen Betrieb und Schule, von dem derzeit schon wegen der unzureichenden Berücksichtigung der Schulleistungen in den Abschlussprüfungen - nicht auszugehen ist.

Das deutsche System mit der alleinigen Ausrichtung auf die *anerkannten Ausbildungsberufe* im Sinne des Berufsprinzips zielt auf die Abgeschlossenheit bestimmter Tätigkeitsfelder, wie es in früherer Zeit durchaus als richtig galt, aber heute nicht mehr zu verantworten ist. Die lange Abneigung gegen jede Art von Modularisierung hat das deutsche Dualsystem im europäischen Wettbewerb deutlich zurückgeworfen. Es ist somit kein Zufall, wenn Deutschland hinsichtlich der wirtschaftlichen Prosperität das Schlusslicht innerhalb der EU-Staaten darstellt und Fachkräfte aus anderen Ländern anwerben muss. Der späte Eintritt in die Berufsausbildung und damit auch in das Beschäftigungssystem ist Folge der Überdehnung der Schulbesuchszeiten insgesamt.

Mit der *Alternanz* und der Empfehlung, dass auch Vollzeitschulen Betriebspraktika einbeziehen, wird die bisherige einseitige Sicht, die nur die betriebliche Lehre gelten lässt, überwunden. Ohne eine umfassende und geschlossene Berufsbildungskonzeption kann Deutschland auf den internationalen Märkten künftig nicht wettbewerbsfähig sein. Die weitgehende Vernachlässigung der berufsqualifizierenden Vollzeitschulen versteht sich also als Haupthindernis für den Aufbau eines anforderungsgerechten und differenzierten Berufsbildungssystems, das geeignet ist, alle Jugendlichen einzubinden und die Erfordernisse des Beschäftigungssystems in vollem Umfang abzudecken.

## Zu 2.: *Staat und Gesellschaft*

Durch die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland auf neun und in einzelnen Ländern - Nordrhein-Westfalen, Berlin und Hamburg - auf zehn Jahre sowie der

<sup>24</sup> Vgl. S. Gaschke: „Pflegefall Familie“. In DIE ZEIT Nr. 15 vom 1.4.2004, S. 1.

immer stärker werdenden Tendenz, nach dem Realschulabschluss und zu größeren Anteilen noch später den Schritt in die Berufsausbildung zu gehen, liegt Deutschland im Ländervergleich um Jahre zurück. Dies hat sowohl Auswirkungen auf das Beschäftigungssystem als auch auf das System sozialer Sicherung. Der Vergleich mit Österreich zeigt, dass dort die Berufsausbildung für einen großen Anteil der Jugendlichen definitiv schon nach dem 8. Schuljahr beginnt und damit entsprechend früher endet (vgl. Abbildung 12, S. 109).

Die Parallelentwicklung im Hochschulsystem mit den überlangen Studienzeiten lässt auf deutscher Seite erkennen, weshalb das Arbeitskräftepotential nicht ausreicht und qualifizierte Fachkräfte aus dem Ausland angeworben werden müssen. Allein wegen Verzögerungen im Ausbildungsbeginn sowie überlangen Studienzeiten fehlen derzeit mehr als zwei Millionen Erwerbspersonen. Bei abnehmenden Geburtsjahrgängen wirkt sich dies in noch krasserem Maße aus. Die Diskussion darüber, den Ruhestand hinauszuschieben, kann nur als eine Teillösung gelten, denn primär gilt es, das System zu verändern, damit die nachwachsende Generation so früh wie möglich in eine Ausbildung überwechseln kann.

Ein Charakteristikum der deutschen Sonderstellung ist, wie beispielsweise in Abschnitt 3.4 belegt, die neuhumanistische Vorstellung, Bildung und Berufsausbildung gehörten getrennten Ebenen an. Die Konzeption der Alternanz geht hingegen von einem ganzheitlichen Bildungssystem aus, das gestuft ist und den Zugang zu höheren Abschlüssen im Gesamtsystem möglich macht. Repetitionsphasen, wie sie in Deutschland zum einen durch die Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung quasi zum Standard zählen und zum anderen der betrieblichen Ausbildung als Nadelöhr vorgelagert sind, stehen einer solchen ganzheitlichen Sicht entgegen. Ohne grundlegende Weichenstellung, die - wie z. B. der Lehrerverband vlb Bayern in seinen Markierungspunkten forderte - berufliche und allgemeine Bildung als gleichwertig anerkennen, wird es bei Beschwörungsformeln formaler Gleichheit bleiben.<sup>25</sup> So wird jungen Menschen weiterhin zugemutet, Formen der Sekundarstufe II mehrfach zu besuchen oder additiv beispielsweise erst in postsekundären Segmenten den Zugang zur Hochschule zu erreichen. Nicht nur für den Einzelnen sind das verlorene Zeiten, vielmehr gilt dies erst recht für die Gesellschaft und die Wirtschaft, bleiben ihr doch leistungsfähige und motivierte Fachkräfte auf Jahre vorenthalten.

### Zu 3.: *Finanzierung der beruflichen Bildung*

Nach den Empfehlungen der EU 1979 zur Finanzierung der betriebsgebundenen Ausbildung übernimmt der Staat die Kosten für die Anteile systematischer Ausbildung. Im Zusammenhang mit dem hier im Vordergrund stehenden Handlungsbedarf geht es darum, im Vergleich zum bisher von Staat und Wirtschaft getragenen Aufwand die bei Einführung der Alternanz anfallenden Mehr- oder Minderkosten zu ermitteln. Zu unterscheiden sind dabei

- die betriebsgebundene Ausbildung in Form der Lehre,
- die Ausbildung in berufsqualifizierenden Vollzeitschulen,
- die Einbeziehung Jugendlicher in Ergänzungsangebote.

In der *betriebsgebundenen Ausbildung* tragen die Länder die Kosten für die Zeitanteile Berufsschule. Im Sinne der noch beibehaltenen Grundstruktur als Fortbildungsschule liegt der derzeit geltende Zeitananteil der Teilzeitschule mit 12 Wochenstunden für alle Ausbildungs-

---

<sup>25</sup> Vgl. Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern (vlb): Markierungspunkte zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Bayern. Quelle: [www.vlb-bayern.de/akzente/1998/vlbpr000.htm](http://www.vlb-bayern.de/akzente/1998/vlbpr000.htm)

gänge und auch traditionell für Nichtlehrlinge auf gleicher Höhe. Die EU geht von einem Spielraum für den Anteil systematischer Ausbildung von insgesamt 20 bis 80 % aus. Berufe mit hohen Anteilen werden länderübergreifend zumeist in Vollzeitschulen ausgebildet. Für die so genannten anerkannten Ausbildungsberufe dürfte der Anteil zwischen 20 und 40 % liegen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass ein nicht geringer Anteil von Berufen dieser Art bei Anwendung der Alternanz nur eine zweijährige Ausbildung benötigen würde. Der derzeitige Anteil Berufsschule mit 12 Wochenstunden liegt – gemessen an der Ausbildungszeit – bei ca. 33 %, so dass bei Durchführung der Alternanz den Trägern der Schulen oder Ausbildungszentren keineswegs ein höherer Aufwand entstünde.

*Berufsqualifizierende Vollzeitschulen* werden länderübergreifend vom Staat getragen. Vollzeitschulen im Rahmen der Alternanz beziehen gelenkte Betriebspraktika ein. Damit übernimmt der Betrieb auch eine bestimmte Ausbildungsfunktion im Sinne *unterstützten Erfahrungslernens*. Es erscheint also angemessen, dafür zu sorgen, dass dem Betrieb in diesem Zusammenhang keine wesentlichen Mehrkosten entstehen und beispielsweise der Schulträger den Versicherungsschutz und andere Unkosten übernimmt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass das unterstützte Erfahrungslernen Bestandteil der anzustrebenden Gesamtqualifikation ist.

*Träger von Ergänzungsangeboten* einjähriger Dauer sind einerseits die Länder für das Berufsvorbereitungsjahr und das Berufsgrundbildungsjahr, zum anderen der Bund bzw. die Bundesagentur für Arbeit. Getragen von den Ländern kommen noch die Kosten ein- und mehrjähriger Berufsfachschulen hinzu, die keine volle Qualifikation bieten und im Wesentlichen auf die Aufnahme einer betriebsgebundenen Ausbildung vorbereiten sowie gegebenenfalls den Erwerb des Hauptschulabschlusses oder der Mittleren Reife ermöglichen. Im Anschluss an den Berufsfachschulbesuch treten derzeit erhebliche Anteile ihrer Absolventen in Lehrverhältnisse ein. Dieser Weg wird in Deutschland in letzter Zeit auch von der betrieblichen Seite favorisiert, was zur Folge hat, dass sich zunehmend Ausbildungszeiten addieren und seitens der Betriebe de facto höhere Anforderungen gestellt werden. Vom Aufgabenfeld *Berufsgrundbildungsjahr* abgesehen, versteht sich das Modell - erst Vollzeitschule, danach Antritt einer Lehre mit Abschluss Qualifikationsprüfung - sowohl als kosten- und zeitaufwendig, widersinnig und langatmig. Das Vorgehen gemäß Alternanz steht im schroffen Gegensatz dazu, geht es ihr doch darum, beide Wege der Qualifizierung - *Erfahrungslernen* und *systematische Ausbildung* - von der Grundidee her auf allen Bildungsebenen partnerschaftlich zu verbinden.

Bei Beachtung des Grundsatzes *Ausbilden statt Ausgrenzen* würden die für 376.000 Jugendliche aufgewandten finanziellen Mittel ausreichen, mindestens 200.000 Vollzeitausbildungen finanzieren zu können. Die Institutionen, die derzeit Ergänzungsangebote anbieten, dürften durchaus in der Lage sein, anstelle der eingeführten einjährigen Maßnahmen Berufsbildungsangebote im alternierenden System in ihren Schulen zu übernehmen. Als Fazit für Überlegungen zur Finanzierung der Alternanz lässt sich also herausstellen:

- Gesamtwirtschaftlich gesehen wirkt sich die Alternanz im Sinne der zu erzielenden Effizienz der Ausbildung und damit der Sicherstellung von qualifizierten Abgängern und auch Verringerung des Bedarfs ausländischer Arbeitskräfte vorteilhaft aus.
- Die Partnerschaft zwischen Betrieb und Schule ebenso wie die Kooperation auf Ebene Staat/Wirtschaft vermindert die Kosten, denn es werden Verdoppelungen und zeitlicher Mehraufwand vermieden.

- Bei überschlägiger Rechnung und bezogen auf die erörterte derzeitige Situation bringt die Ausrichtung auf das alternierende Vorgehen unter Berücksichtigung der entstehenden Kosten für einjährige Maßnahmen der verschiedensten Art eine beträchtliche Kosteneinsparung.

#### 4.6.2 Eckpunkte einer Neujustierung

Die erforderliche Neujustierung bezieht alle Beteiligten ein, die für die berufliche Qualifizierung zuständig sind: Wirtschaft und Staat, Bund und Länder eingeschlossen, sowie auf regionaler Ebene Betrieb und Schule. Für dieses Zusammenwirken stellt die EU mit ihren Empfehlungen 1979 Grundsätze heraus. Danach hat

- der Arbeitgeber eine Ausbildung am Arbeitsplatz zu akzeptieren, die mit außerbetrieblicher Ausbildung einhergeht,
- die außerbetriebliche Ausbildung an die Anforderungen angepasst zu werden, wie sie am Arbeitsplatz gestellt sind (K79; III/8).

Bezogen auf die Situation in Deutschland führt dies dazu,

- dass der Betrieb nicht mehr die alleinige Verantwortung für die Ausbildung trägt, wie es gemäß BBiG festgelegt ist;
- die Teilzeitschule oder das einbezogene Berufsbildungszentrum nicht mehr im Sinne der überkommenen Fortbildungsschule mitwirkt, sondern in die Gesamtverantwortung einbezogen ist.

Für die notwendige Anpassung des deutschen Berufsbildungssystems an internationale Standards versteht sich die Lehrstellenlücke, wie sie seit den 70er Jahren immer wieder beklagt wird, als gewichtiger Indikator. Schwierigkeiten entstehen allerdings dadurch, dass immer weniger Betriebe ausbilden: Die Quote der Ausbildungsbetriebe fiel auf unter 30 % ab<sup>26</sup>; übrig geblieben sind überwiegend Klein- und Mittelbetriebe. Die Eintritte in die betriebliche Berufsausbildung gingen zum Stichtag 30. September 2003 auf rund 560.000 zurück (vgl. Abbildung 13, S. 111); darin sind auch die - von Bund und Ländern finanzierten - außerbetrieblichen Auszubildenden einbezogen. Dieser drastische Abbau bedeutet vom Jahre 1999 an eine Verringerung um 76.000 Eintritte.

Im Rahmen der Diskussion um Fragen der Fortentwicklung des deutschen Berufsbildungssystems verabschiedete das BMBF im Jahre 2004 Eckwerte für die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (1969), die folgende Leitlinien<sup>27</sup> einschließen:

- Ausbildung für alle,
- regionale Verantwortung fördern,
- internationale Wettbewerbsfähigkeit sichern / Flexibilität ausbauen,
- Kooperation stärken,
- Qualität und Verlässlichkeit erhalten.

Nachstehend wird zunächst auf diese *Leitlinien* eingegangen (a); es folgt in Kernpunkten die in den 70er Jahren diskutierte und geplante *Umorientierung* im Bereich der beruflichen Bildung (b). Den Abschluss bildet die sich bereits Ende des 20. Jahrhunderts abzeichnende Notwendigkeit einer *Neujustierung* unter Einschluss der EU-Empfehlungen 1979 (c).

<sup>26</sup> Lt. Berufsbildungsbericht 2001 (S. 114) betrug 2001 die „Ausbildungsbetriebsquote“ 23,8 %.

<sup>27</sup> Stand 9.2.04.

Zu a: Leitlinien

*Ausbildung für alle*

Der Fehlbestand an Ausbildungsmöglichkeiten betrifft einmal das unzureichende Lehrstellenangebot für Schulabgänger, das nach Abbildung 12 (S. 109), bezogen auf die gleichaltrigen 15-19-Jährigen, im Stichjahr 2001 insgesamt 274.000 Stellen umfasst, und zum anderen nach Tabelle 2 (S. 107) 376.000 Teilnehmer in Ergänzungsangeboten (Warteschleifen). Diese Anteile für die 16-18-Jährigen zeigt Abbildung 11 (S. 96) als Berufsvorbereitung in anschaulicher Weise. Den Lösungsweg dieses Problems weist die EU-Empfehlung 1979 mit der Forderung, auf der Basis von Vereinbarungen zwischen Staat und Wirtschaft entsprechende Schritte einzuleiten.

Ohne weitreichende Reformschritte in betrieblichen Ausbildungsgängen und berufsqualifizierenden Schulen in Länderhoheit sowie einer Kooperation von Staat und Wirtschaft lässt sich das aufgelaufene Defizit an Ausbildungsmöglichkeiten nicht auflösen. Die berufliche Zukunft der Schulabgänger ab dem Jahre 2004 wäre demnach nur gesichert, wenn auch der Stau an Unversorgten gezielt und rasch beseitigt würde. Gelänge dies, könnte nach Tabelle 2 (S. 107) ein höherer Anteil Jugendlicher im entsprechenden Alter eine Berufsausbildung beginnen. Zu verhindern ist allerdings, dass auf der Ebene Sekundarstufe II Berufsbildungsgänge oder auch Vorbereitungsjahre doppelt oder mehrfach absolviert werden.

*Regionale Verantwortung fördern*

Die Studie veranschaulicht, dass Qualität und Quantität der Berufsabschlüsse nur in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Wirtschaft respektive Betrieb und Schule sichergestellt werden können. Im Einzelnen geht es darum, die aufgezeigten Verwerfungen in den derzeitigen Strukturen zu beseitigen. Soll der Ausbildungsbedarf in allen Regionen gedeckt werden und nicht nur in Ballungsgebieten, ist die Verantwortlichkeit des Staates gefordert. Er müsste dafür Sorge tragen, dass jeweils auf regionaler Ebene Institutionen eingerichtet werden, die nach den örtlichen Gegebenheiten und Anforderungen das Ausbildungsangebot gezielt ergänzen.

*Internationale Wettbewerbsfähigkeit/Flexibilität ausbauen*

Eine Ursache für das schwache Wirtschaftswachstum in Deutschland ist nach Meinung von Experten (vgl. Textauszug 8, S. 115), dass die berufliche Bildung internationalen Standards nicht mehr gerecht wird. Die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft auf mittlere und längere Frist ist nur zu sichern, wenn das bestehende Berufsbildungssystem so ausgebaut wird, dass die nötige Flexibilität und Mobilität gewährleistet ist. Beide Sachverhalte gelten als Schwächen des derzeitigen Systems. Wie im Kontext der Alternanz veranschaulicht, wird ein Gesamtsystem, das allgemeine und berufliche Bildung integriert und durchlässig ist, den Herausforderungen am ehesten gerecht.

*Kooperation stärken*

Das alternierende Vorgehen als Grundlage der Berufsbildungspolitik der EU zielt auf das Zusammenwirken von betrieblicher und vollzeitschulischer Berufsbildung im Gesamtsystem. Die Diskussion aus den Jahren um 1960 und nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 (vgl. Abschnitt 1.5) beschäftigte sich immer wieder aufs Neue mit der Frage, wie der Graben zwischen den beiden Komponenten Vollzeitschule und Betriebslehre überwunden werden könne. Als Lösungsweg dieses Problems empfiehlt es sich, nach den EU-Vorschlägen von 1979, auf der Basis von Vereinbarungen zwischen Staat und

Wirtschaft entsprechende Schritte einzuleiten und damit die erforderliche Kooperation sicherzustellen.

#### *Qualität und Verlässlichkeit erhalten*

Aus den Gegenüberstellungen im Teil 2 wird deutlich, dass die Qualität der Berufsbildung dort am besten gesichert ist, wo die berufliche Qualifizierung in Vollzeitschulen und im betriebsgebundenen System nach dem Modell der Alternanz in gemeinsamer Verantwortung miteinander verknüpft sind und Abschlüsse vermitteln, die den Zugang zu weiterführender Bildung im Beruf oder in beruflichen Schulen/Hochschulen erschließen. Verlässlichkeit für Schulabgänger bedeutet, dass sie transparente und realisierbare Berufsbildungsangebote samt Aufstiegs- und Umsteigemöglichkeiten im Prozess des lebensbegleitenden Lernens erkennen.

Es besteht kein Zweifel, dass die oben genannten *Leitlinien* Teilgebiete des bestehenden Handlungsbedarfs zutreffend kennzeichnen. Berücksichtigt man allerdings den allgemeinen Tenor im Vorfeld der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, der nur von geringfügigen Änderungen ausgeht, besteht die Gefahr, dass - wie in jüngerer Zeit bereits avisiert - nur periphere Korrekturen zu erwarten sind und eine Neujustierung gänzlich ausbleibt.

#### Zu b: Projektierte Umorientierung der beruflichen Bildung in den 70er Jahren

Wesentliche Eckpunkte für den derzeitigen Handlungsbedarf wurden bereits in der Reformdiskussion Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre angesprochen. Die folgenden Elemente stammen aus dem Entwurf des nicht verabschiedeten Berufsbildungsgesetzes 1975 und den zwei Jahre zuvor verabschiedeten Markierungspunkten. Sie decken sich weitgehend mit den Grundsätzen der Alternanz:

- Verstärkung und Ausbau der staatlichen Verantwortung und Aufsicht für den Gesamtbereich der beruflichen Bildung;
- Mitbestimmung der an der beruflichen Bildung Beteiligten und öffentliche Verantwortung;
- Klärung einer gleichwertigen Stellung der Berufsbildung im Bildungsgesamtsystem;
- Festlegung des Verhältnisses von Berufsausbildung und beruflicher Weiterbildung;
- Förderung der Durchlässigkeit im Bildungswesen, insbesondere Anrechnung von Bildungsleistungen in Schule und Betrieb.

#### Zu c: Neujustierung

In der Diskussion um die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung ebenso wie zur Abdeckung des Ausbildungsplatzbedarfs wird in Deutschland von amtlicher Seite wie auch in der Öffentlichkeit nur vom betriebsgebundenen System ausgegangen. Eine solch fokussierte Sichtweise entspricht einmal nicht den tatsächlichen Gegebenheiten, zum anderen wird sie insbesondere von außen, also von anderen EU-Staaten aus gesehen, nicht verstanden, denn dort bestehen beide Wege beruflicher Qualifizierung - sich gegenseitig ergänzend - nebeneinander.

Mit der Auswertung der einschlägigen Statistiken aus den Jahren 2001 und 2003 im Abschnitt 4.5 wird ein Defizit besonderer Art ersichtlich: Die in Deutschland verfolgte Zielsetzung, über das Dualsystem die ganze Breite an benötigten beruflichen Qualifikationen abzudecken, ist bereits seit den 70er Jahren erkennbar. Verbunden damit steht der Vorsatz, al-

len Jugendlichen, die eine Erstausbildung anzutreten beabsichtigen, über diesen Weg einen Ausbildungsplatz zu sichern. Seit den 80er Jahren wird allerdings der Fehlbestand an Ausbildungsplätzen immer deutlicher. Die öffentliche Hand setzt für Auffangmaßnahmen, insbesondere für einjährige Berufsvorbereitungsjahre, Milliardenbeträge ein. Nach 1990 wird in den neuen Ländern bei Bedarf auch eine außerbetriebliche Vollausbildung in besonderen Zentren finanziert, wie z. B. über die Bund-Länder-Initiative Ost.

Die Ausführungen in Abschnitt 4.5 *Berufsbildungsbilanz* und insbesondere die Abbildung 12 (S. 109) mit Aufschlüsselung des Ausbildungsbeginns nach Jahrgängen veranschaulichen die in den letzten Jahrzehnten immer größer gewordene Lücke auf der Angebotsseite - also den zurückgestauten Bedarf - neben den Jugendlichen, die sich noch im Jahr der Schulentlassung um einen Ausbildungsplatz bewerben. Beide Gruppen streben an, möglichst bald eine Ausbildung zu beginnen. Ihre Situation dürfte sich aber noch verschlechtern, da für beide Seiten keine Trendwende in Sicht ist.

Im Bestreben, alle Jugendlichen über den Weg der betriebsgebundenen Ausbildung in die Berufs- und Arbeitswelt einzugliedern, also ohne Anteile, die in anderen Ländern berufsqualifizierende Vollzeitschulen besuchen, steht Deutschland allein. Von außen gesehen - z. B. von Frankreich aus - erschien dieses Modell als beachtenswert und wurde auf der Basis der in Deutschland publizierten hohen Zahlen der Auszubildenden sowie dem breiten Konsens der gesellschaftlichen Gruppen beschrieben. In der abschließenden Bewertung hieß es allerdings: Das Modell ist nicht übertragbar.<sup>28</sup>

Wie die vorsichtigen und abwartenden Stellungnahmen erkennen lassen, wurde die alleinige Qualifizierung über die betriebsgebundene Ausbildung in Deutschland vom Ausland nicht nur beachtet, sondern auch als *Experiment* angesehen. Mit der aktuellen Ausbildungsbilanz gemäß den statistischen Ergebnissen des Jahres 2003 und den in Abschnitt 4.5 ausgewiesenen hohen Defiziten ist dieses Modell definitiv als gescheitert anzusehen.

Der deutschen Öffentlichkeit sind Engpässe dieser Art allerdings nicht bekannt, zählen doch die Anteile Erwachsener, die eine Berufsausbildung aufnehmen, in den amtlichen Berufsbildungsbilanzen ebenso zu den Berufsbildungsnachfragern wie diejenigen, die unmittelbar nach der Schule eine Lehre beginnen wollen. Auf den problematischen statistischen Vergleich der verschiedenen Ebenen bei Erarbeitung solcher Bilanzen wurde in Abschnitt 4.5 (S. 112) bereits verwiesen.

Unverkennbar sind die Anforderungen im Dualsystem mit dem höheren Alter der in die Lehre Eintretenden gestiegen, so dass die Initiative des Hauptausschusses des BiBB verständlich wird, der die Bundesregierung auffordert, in der EU dafür zu sorgen, dass die deutschen Lehrabsolventen höher eingestuft werden, also eine Stufe oberhalb Facharbeiter. Während in anderen Staaten oft die höhere Qualifikationsstufe über Vollzeitschulen oder auch in anspruchsvollen betriebsgebundenen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II erreicht wird und die traditionellen Lehrberufe auf der Facharbeiterebene angesiedelt sind, ergibt sich in Deutschland insofern eine Umkehrung, als für die Hauptschulabgänger kaum noch in ausreichendem Maße Ausbildungsplätze angeboten werden.

---

<sup>28</sup> Vgl. Hollinger, Véronique: Das Dualsystem. Der Sonderweg Deutschlands in der beruflichen Erstausbildung. Gesellschaftliche Debatten gestern und heute. Bern/Berlin 2003, S. 480.

In den vorangehenden Abschnitten wurde auf der Basis amtlicher Zahlen überdeutlich, dass ständige Appelle zur Ausweitung des Ausbildungsangebots keine grundsätzliche Änderung der Situation herbeiführen. Dazu gehört auch der jüngst geschlossene Ausbildungspakt zwischen Bundesregierung und Wirtschaft, der nur von 30.000 neuen Ausbildungsplätzen spricht. Die Sicherung eines größeren Angebots ist damit keineswegs verbunden. Das Verharren in den eingefahrenen Gleisen verursacht ständig wachsende finanzielle Aufwendungen in Milliardenhöhe für Notmaßnahmen. Der Lehrstellenmangel ist nur im Rahmen struktureller Veränderungen zu beheben. In den EU-Staaten ist es den Betrieben freigestellt, ob sie selbst ausbilden. Ein solcher Entscheidungsspielraum ist insofern von Bedeutung, weil nämlich nur über eine entsprechende Eigeninitiative die erwartete Ausbildungsqualität sicherzustellen ist.

Ausbildungsplatz im Sinne dieser Studie ist für die Zeit der Einbindung in das *unterstützte Erfahrungslernen* der betriebliche Arbeitsplatz. In seiner Doppelfunktion ist der Auszubildende *Lernender* und zugleich *Arbeitskraft*. Vorrangig für die Appelle, Ausbildungsplätze anzubieten, ist allerdings, dass im Arbeitsablauf des einzelnen Betriebs diese Arbeitskraft über die ganze Lehrzeit hinweg unter betriebswirtschaftlichem Aspekt tragbar ist. In konjunkturell schwierigen Zeiten fällt den Betrieben daher eine solche Entscheidung oft schwer. Die EU schlägt vor, die Betriebe gezielt über Anreize dafür zu gewinnen, Ausbildungsplätze anzubieten. Zwangsmaßnahmen führten bisher in keinem System zu positiven Ergebnissen.<sup>29</sup>

Die deutsche Ausbildung hat in letzter Zeit nicht nur an Quantität verloren. So kann der Anteil mittlerer Qualifikationen beim Bestehen nur einer einzigen Bildungsstufe nicht zutreffend ausgewiesen werden. Die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft erfordert eine umfassende, strukturierte Berufsausbildung, die gangbare Wege auch zu mittleren und höheren Qualifikationen bietet.

Von außen gesehen fällt auf, dass sich Vertreter der deutschen Wirtschaft einmal dafür einsetzen, bei entsprechendem Bedarf ohne größere Schwierigkeiten Fachkräfte aus dem Ausland zu akquirieren und sich zum anderen die für die betriebsgebundene Ausbildung Verantwortlichen gegen die Einrichtung von berufsqualifizierenden Vollzeitschulen wehren, wie oben bereits ausgeführt. So erklärt sich, dass mit Blick auf die Zukunft ein übergeordneter Handlungsbedarf darin besteht, die berufliche Bildung in ihrer Gesamtheit zu sehen und die betriebsgebundene Ausbildung mit der vollzeitschulischen partnerschaftlich zusammenzuführen.

Die EU hat mit ihren Untersuchungen zur Alternanz und der Formulierung der Empfehlungen 1979 den Kern der anstehenden Probleme im Berufsbildungssystem umrissen. Er wurde in den Abschnitten dieser Studie ausführlich kommentiert. Einzelne zukunftsweisende Empfehlungen sind hervorzuheben:

#### *Ausbildungsgänge und kürzere Programme*

Mit der Empfehlung 1979 legt die EU besonderen Wert darauf, kürzere Berufsbildungsprogramme einzurichten, die auf den unmittelbaren Übergang in die Arbeitswelt vorbereiten.

---

<sup>29</sup> Vgl. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP): *Alternierende Ausbildung für Jugendliche: Leitfaden für Praktiker*, Luxemburg 1982, S. 69.



Als Ausbildungsgänge selbst sind im Rahmen einer Stufung zu unterscheiden:

- Berufsbildungsgänge auf Ebene unterhalb Facharbeiter, Ausbildungsdauer maximal zwei Jahre.
- Berufsbildungsgänge auf Ebene Facharbeiter, Ausbildungsdauer zwei bis drei Jahre.
- Berufsbildungsgänge mit Abschluss Sekundarbereich II (Abiturstufe), Ausbildungsdauer drei bis vier Jahre.

Wesentlicher Inhalt von Ausbildungsordnungen oder detaillierten Plänen gemäß Alternanz ist die Konkretisierung und Auflistung der Inhalte unter fachdidaktischem Aspekt für die Abschnitte systematischer Ausbildung einschließlich der Erarbeitung entsprechender Ausbildungsunterlagen.

#### *Berufsbildungsgänge, die aufeinander aufbauen*

Internationalen Standards zufolge sind die Stufen der beruflichen Bildung mit denen allgemeiner Bildung gleichgestellt und gekoppelt; beide Wege führen - ohne Doppelbesuche, Repetitionsphasen oder postsekundäre Zusatzprogramme - bis zur allgemeinen Hochschulreife; das heißt, die berufliche Erstausbildung führt zu Qualifikationen der unteren, mittleren und gehobenen Ebene und kann auch den Direktzugang zu den Stufen des Tertiärbereichs ermöglichen.

In Abschnitt 4.4 wurde gezeigt, welche Nachteile den Absolventen des deutschen Dualsystems - verstanden als Einheitsstufe - im supranationalen Vergleich der Zertifikate erwachsen. Wie dort ausgeführt wurde, ist Deutschland allein und nicht die EU gefordert, wenn es gilt, die Nachteile aus der niedrigen Einstufung der Lehrabschlusszeugnisse abzuwenden. Ohne eine klare Differenzierung der Ausbildungsgänge nach Zugang, Dauer und Abschlussniveau kann eine adäquate Anerkennung deutscher Zertifikate nicht gelingen.

#### *Ausbildungsbetrieb*

Der entstehende Aufwand des Betriebs erscheint mit Einführung der Alternanz differenzierter als bei traditionellen Ausbildungsgängen, ist aber vom Gesamtvolumen nicht größer. Voraussetzung für die Anerkennung als Ausbildungsbetrieb ist die Abdeckung der vollen Breite der im Berufsbild umrissenen Inhalte und Tätigkeitsfelder. Sein Aufgabenschwerpunkt liegt in der Unterstützung des Erfahrungslernens. So wirkt er an entscheidender Stelle bei Erfüllung der Ausbildungsaufgabe mit, ohne selbst zu dozieren oder Lehrveranstaltungen durchführen zu müssen, denn die enge Kooperation mit den Bildungszentren gemäß Alternanz ermöglicht eine optimale Lösung der Gesamtaufgabe. Der dem Betrieb entstehende Aufwand ist demzufolge keineswegs höher als im überkommenen System.

#### *Bildungszentren für die Abschnitte systematischer Ausbildung*

In den mit dem Erfahrungslernen im Betrieb alternierenden Bildungszentren sind alle in systematischer Form zu absolvierenden Ausbildungsinhalte und -abschnitte zusammengefasst:

- Die fachbezogenen Inhalte - Theorie und Praxis umfassend - können von einer Lehrkraft bestritten werden oder getrennt von Berufsschullehrern und Fachlehrern.
- Die allgemein bildenden Fächer sind jeweils nach Zuordnung des betreffenden Ausbildungsgangs zu einer bestimmten Bildungsebene oder zu einer parallel zur Ausbildung zu erreichenden höheren Bildungsstufe zu unterrichten.
- Ergänzungs- und Wahlfächer zu beiden Fächergruppen lassen sich nach dem Modulsystem strukturieren und zertifizieren.

Schulpflichtig sind hierbei immer nur die in den jeweiligen Berufen in Ausbildung Stehenden. Die Durchführung erfordert staatlicherseits einzurichtende Internate und die Möglichkeit, nach dem Modell der Ganztagschule zu unterrichten. Das zu bestreitende Arbeitsvolumen wird bestimmt durch die verabschiedeten Detailpläne. Sichergestellt sein sollte ferner, dass über die Angebote auch später Aufstiegs- und Umsteigemöglichkeiten erleichtert werden.

#### *Berufsbildungsforschung für die berufliche Bildung als Ganzes*

Die Empfehlungen zur Alternanz gehen von einem Gesamtbildungssystem aus, in das berufliche Bildungsgänge als gleichberechtigt integriert sind. Die Erstausbildung im dualen System stellt nur einen Ausschnitt dar. Forschung im weiten Feld von der Erstausbildung bis zum lebensbegleitenden Lernen lässt sich nicht segmentieren nach den derzeitigen Rahmenkompetenzen von Bund und Ländern; insbesondere gilt dies für die Fachdidaktik, einschließlich des systematischen Lernens in Vollzeitschulen und in Zentren/Berufsschulen. Effiziente Forschung in diesem Sinne ist also nur als Einheit denkbar. Für Deutschland käme bei der Institutionalisierung beispielsweise der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) eine solche Koordinierungsfunktion zu, um die Aktivitäten des Bundes und der Länder zusammenzuführen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist derzeit de facto jedoch nur für die betriebliche Ausbildung zuständig. Bemerkenswert ist, dass - wie eine Autorin aus dem BiBB selbst vermerkt - der wichtige Forschungsschwerpunkt der Ausbildung im Betrieb, vor allem die Vorgehensweise der Ausbilder parallel zur praktischen Arbeit, bisher vernachlässigt wurde. So stellt U. Laur-Ernst heraus:

„Obwohl in der deutschen dualen Berufsausbildung das Lernen in der Arbeit konstitutiver Bestandteil ist und ein beachtlicher Teil des im Betrieb stattfindenden Kompetenzerwerbs sich zwar in einem formalisierten Rahmen, aber faktisch informell ereignet, ... liegen darüber neuere systematische Untersuchungen - auch im BiBB - kaum vor.“<sup>30</sup>

Der tatsächliche Forschungsschwerpunkt für jede duale oder alternierende Ausbildung liegt im Zusammenwirken von Schule und Betrieb; und auch hier gibt es von Seiten der Forschung kaum in die Zukunft weisende Impulse. Ferner wurde nachgewiesen, dass die Vergleichsforschung generell in Deutschland vernachlässigt wird (vgl. Abschnitt 3.5). So ist es verständlich, dass hinsichtlich der Bemühungen, die berufliche Qualifizierung in Deutschland an europäische Standards heranzuführen, von der Forschung kaum Impulse ausgehen.

#### *Berufsbildungsbilanzen und Statistik zur beruflichen Bildung*

Im Berufsbildungsförderungsgesetz wurde 1981 festgelegt, die Bundesregierung habe jeweils zum 1. April eines Jahres einen Berufsbildungsbericht vorzulegen. Dem Volumen nach sind diese Berichte über die Jahre hinweg stetig umfangreicher geworden, gleichwohl konzentrieren sie sich immer noch im Wesentlichen auf den im BBiG/HwO abgesteckten Rahmen; allenfalls am Rande wird auf die Vollzeitschulen eingegangen.

Bei den Bilanzen stehen Angaben zu Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im Vordergrund. Der Öffentlichkeit vermitteln sie - wie in Abschnitt 4.5 zuvor dargestellt - es gehe bei der Gegenüberstellung darum, wie die Schulabgänger des Vorjahres mit Ausbildungsplätzen versorgt worden seien. Wie sehr die Möglichkeiten, im Jahr des Schulabgangs

---

<sup>30</sup> Laur-Ernst, Ute: „Informelles Lernen“ in der Arbeitswelt - Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/1998, S. 44 - 47, hier S. 45.

eine Ausbildung zu beginnen, durch den Rückstau oder durch Bewerber im Erwachsenenalter gemindert sind, bleibt ausgeblendet; ebenso fehlen detaillierte Analysen zur Effizienz der Ergänzungsangebote und zu Alternativen für Jugendliche, die ohne betrieblichen Ausbildungsplatz geblieben sind.

#### **4.6.3 Alternanz als zukunftsweisendes Modell**

Nach wie vor unerklärlich ist es, warum die Empfehlungen des Rates der EU vom Dezember 1979 in der deutschen Öffentlichkeit bisher nicht diskutiert wurden. Wenn überhaupt, dann wurden aus den Stellungnahmen der EU bestimmte Sachverhalte vorschnell so interpretiert, dass einzelne Beteiligte beim Eingehen auf die Grundsätze der Alternanz mit erheblichen Verschlechterungen der eigenen Situation rechneten. Bei exakter Prüfung und Analyse der Grundsätze des alternierenden Vorgehens zeigt sich hingegen ein anderes Bild, denn die Alternanz beinhaltet Grundsätze, die auch für die derzeit im Vordergrund stehenden Reformen zur Erhaltung der Leistungsfähigkeit des deutschen betriebsgebundenen Berufsbildungssystems relevant sind. Das seitherige Ignorieren der EU-Empfehlungen ist deshalb so bemerkenswert, weil die deutsche Seite vor 1979 bei der Erarbeitung der Konzeption Alternanz mitwirkte und sich in der Zeit danach die Situation der beruflichen Bildung in Deutschland wesentlich verschlechterte, was sich beim unveränderten Festhalten am überkommenen System auch in den nächsten Jahren noch fortsetzen dürfte. Von verschiedener Seite wird darauf verwiesen, dass die jüngsten Vereinbarungen zwischen Staat und Wirtschaft vom Jahre 2004 kaum eine Wende einleiten können.

Nachstehend soll auf wesentliche Punkte der EU-Empfehlung eingegangen werden, die insgesamt das vorgeschlagene System der Alternanz mit Blick auf die betriebliche Ausbildung und die Integration berufsqualifizierender Vollzeitschulen veranschaulichen:

##### *Finanzierung der Abschnitte systematischer Ausbildung*

Die Festlegungen zur Finanzierung der betriebsgebundenen Ausbildung gemäß EU-Empfehlung Dezember 1979 entlasten die Ausbildungsbetriebe, beansprucht doch der von Beruf zu Beruf unterschiedliche Aufwand für die Zeitabschnitte der systematischen Ausbildung, wie sie zwingend zur Sicherung des Ausbildungserfolgs erforderlich sind, erhebliche finanzielle Mittel, die gemäß EU-Empfehlung zur Alternanz 1979 die öffentliche Hand zu tragen hat. Bisher hat den Aufwand für die Unterweisung in Lehrwerkstätten sowie anderen Formen systematischer Ausbildung ganz oder teilweise der Betrieb selbst aufzubringen. In Zeiten der Rezession müssen Klein- und Mittelbetriebe als diejenigen, die in besonderem Maße ausbilden, kostenbewusst handeln. Oft sind die entstehenden Kosten dafür bestimmend, dass weniger ausgebildet wird und sich mancher Betrieb - nolens volens - aus der Ausbildung verabschiedet (vgl. Stellungnahme von H. Küchler im Textauszug 6, S. 59).

##### *Nebeneinander Vollzeitschulen und betriebsgebundene Ausbildung*

Mit der EU-Empfehlung wird angeregt, dass auch berufsqualifizierende Vollzeitschulen Ausbildungsabschnitte mit Zielsetzung *unterstütztes Erfahrungslernen* einbeziehen. Die EU empfiehlt einen Mindestanteil von 20 % der Ausbildungszeit. Einzelne berufsqualifizierende Vollzeitschulen (vgl. S. 8) haben dafür eigene Produktionsmöglichkeiten geschaffen, andere bemühen sich um Praktikantenplätze in entsprechenden Betrieben. Der dem Betrieb dabei entstehende Aufwand wird häufig von der öffentlichen Hand erstattet oder bezuschusst.

Einer der grundlegenden Anstöße der EU-Initiative zielt auf die enge Verbindung von betrieblicher Ausbildung und Ausbildung in Vollzeitschulen hinsichtlich der Prüfungen, vor allem der Abschlussexamina, damit ein stufengerechtes Gesamtangebot beruflicher Qualifizierung auf nationaler Ebene sichergestellt ist und gleichzeitig schädliche Konkurrenzsituationen zwischen beiden Qualifikationsträgern vermieden werden.

Als Beispiel dafür könnte das gegenüber den jetzigen Regelungen andersartige Vorgehen in den Abschlussprüfungen gemäß Alternanz gesehen werden (vgl. Abschnitt 2.6.1). Dem steht entgegen, dass Prüfungen unter staatlicher Aufsicht zu Zertifikaten führen, die im Bildungssystem und auch im öffentlichen Dienst als vollwertig anerkannt werden. Tatsächlich sind in allen Staaten der EU Berufsabschlüsse dieser Art staatlich anerkannt, wenn auch die Mitglieder der Prüfungskommission Fachkräfte aus der Berufspraxis und sonstige Experten sind. Ein Beispiel dafür ist Österreich, wo der Landeshauptmann als letzte Instanz für das Prüfungswesen der Kammern zuständig ist, oder die Schweiz, wo die Prüfung von Staats wegen organisiert wird, die Prüfer aber ohne Ausnahme Praktiker sind.

Am Beispiel Frankreich wurde aufgezeigt (S. 36/37), dass beim Nebeneinander von vollschulischer und betriebsgebundener Ausbildung und freier Wahl auf Seiten der Ausbildungsbetriebe und der Ausbildungsbewerber bestimmte Berufe zu einem großen Teil in Betrieben, andere wieder fast ausschließlich in Schulen ausgebildet werden. Hierin spiegelt sich vornehmlich wider, in welchen Fachrichtungen der Anteil systematischer Ausbildung niedrig oder besonders hoch ist. Als Folge der bisher in Deutschland unzulänglich geregelten Kostenfrage für diesen Sektor verzerrt sich die Struktur der derzeit bereitgestellten Ausbildungsplätze, so dass – gemessen am Bedarf - aufwendige Ausbildungen quantitativ zu kurz kommen.

#### *Trägerschaft der Ausbildungsstätten*

Die EU-Empfehlungen lassen offen, wer Träger der Ausbildungsstätten, die die Anteile systematischer Ausbildung bestreiten, sein soll. Festgelegt ist nur, dass der Staat für diese Kosten aufzukommen hat. Das Beispiel Schweiz zeigt, wie der jeweilige Berufsverband bis ins Detail gehend Lehrunterlagen für die Themenbereiche erarbeitet, die in systematischer Form auszubilden sind. Die zuständige Behörde hat zuzustimmen. Die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen ohne eine solche Detaillierung ist länderübergreifend als unvollständig anzusehen.

Nach den EU-Empfehlungen zur Alternanz liegt die Ausbildung in systematischer Form in einer Hand. Dies erklärt sich u.a. daraus, dass sich vor allem in den neuen Berufen des IT-Bereichs z. B. die Frage, was Theorie und was Praxis ist, kaum beantworten lässt. So übernimmt in Frankreich die Lehrkraft für „spezielle Technologie“, also gezielt auf den Ausbildungsberuf bezogen, die Unterweisung für beide Bereiche. Die Empfehlungen der EU wurden unter Mitwirkung von Vertretern aller EU-Staaten konzipiert und verabschiedet. Sie überlassen - wie ausdrücklich hervorgehoben - den Mitgliedstaaten auf nationaler Ebene einen erforderlichen Spielraum, Details festzulegen. Das wesentliche Ziel dieser EU-Initiative ist es, ein in sich geschlossenes Berufsbildungssystem, einbezogen in das nationale Bildungsgesamtsystem, sicherzustellen.

Nach eingehender Prüfung und Gegenüberstellung von Details ist aus diesem Grunde die Übernahme der Alternanz in Deutschland zu empfehlen, denn für beide Seiten, Wirtschaft und Staat sowie Betrieb und Schule, bringt die Umsetzung der EU-Konzeption Vorteile.

## **Vertiefende und ergänzende Beiträge**

Jochen Reitnauer

## **Erfahrungslernen als gleichwertige Komponente im Bildungssystem Das französische System der qualifizierenden Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen**

Dass Lernen auch außerhalb von Bildungsgängen und Wissensvermittlung, also im „richtigen Leben“, im Beruf oder in der Freizeit, möglich ist, dem wird niemand widersprechen wollen. Bauen im übrigen nicht gerade die dualen oder alternierenden Bildungsgänge auf diesem Prinzip des „Lernens in der Arbeit“ auf? Die Diskussion um die Rolle des Erfahrungslernens im System der beruflichen Bildung wirft dagegen die Frage auf, *wie außerhalb* von Bildungsgängen erworbene Kompetenzen nicht nur identifiziert sondern auch zertifiziert werden können und welchen *Wert* sie im Rahmen der bestehenden Qualifikationsstruktur des Bildungssystems erhalten können. Werden die auf seriösem Prüfungswesen bestehenden Qualifikationen und die entsprechenden Ausbildungen dadurch nicht abgewertet oder sogar ausgehebelt? Sägt sich das Bildungssystem sozusagen nicht den Ast ab, auf dem es sitzt? Welche Konsequenzen hat die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen für die übrigen Parameter des Bildungssystems?

In Frankreich ist das Erfahrungslernen seit mehr als einem Jahrzehnt, seit 1992, im Berufsbildungssystem eine dem „Bildungslernen“ als gleichwertig anerkannte Komponente. Seit 2002 und dem Gesetz zur sozialen Modernisierung (*loi de modernisation sociale*) ist die Reichweite der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen von 1992 nicht nur ausgeweitet worden - das Verfahren wurde sogar noch erleichtert. Aber es handelt sich nicht nur um eine Verfahrensfrage: Der neue Status des Erfahrungslernens bringt die gesamte Qualifikationsstruktur in Bewegung und, so sagen Beobachter, „*langfristig wird die gesamte Beziehung zur Qualifikations-Bildung neu strukturiert*“.<sup>1</sup>

Im folgenden sollen erstens das Verfahren der Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen (*validation des acquis de l'expérience*) selbst und zweitens seine bisherigen Auswirkungen auf das Bildungssystem skizziert werden.

### **1. Die „Validation des acquis de l'expérience“:** die qualifizierende Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen - Das Verfahren im Überblick

#### **Grundlagen und Prinzipien**

Als 1992 per Gesetz festgehalten wurde, dass «aus beruflicher Tätigkeit (...) Kompetenzen und Wissen [erwachsen und dass damit also] Wissen (...) außerhalb formeller Bildungssysteme erworben werden [kann]»<sup>2</sup>, qualifizierte das französische Ministerium für Bildung und Erziehung dies als «*innovation quasi-révolutionnaire*»<sup>3</sup>: eine Innovation, die einer

bildungspolitischen Revolution gleichkomme. Immerhin war damit das Prinzip eingeführt, dass „wer arbeitet auch lernt“, dass also nicht nur in Bildungsgängen, sondern auch in Arbeitsprozessen Kompetenzen entstehen und dass diese konsequenterweise innerhalb des Bildungssystems anerkannt werden müssen. Konkret hieß diese Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen (*VAP – validation des acquis professionnels*): im Rahmen eines Nachweisverfahrens Erlass von Teilprüfungen zum Erwerb eines Abschlusses der beruflichen Bildung. Die noch fehlenden Teilprüfungen, mindestens aber eine, blieben zu absolvieren. Ab 1994 wurde dieses Nachweisverfahren praktiziert, vor allem im Qualifikations-Bereich des Ministeriums für Bildung und Erziehung.

War schon diese „VAP von 1992“ eine „Revolution“, wie ist dann das Verfahren zur Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen (*VAE – validation des acquis de l'expérience*) von 2002 zu charakterisieren? Das Gesetz zur sozialen Modernisierung instauriert das Erfahrungslernen als nun vollständig gleichwertige Komponente im Bildungssystem. Das Anerkennungsverfahren wurde erleichtert und die Reichweite der Anerkennung ausgeweitet. Das Gesetz hält fest:

„Jede Person, die mindestens seit drei Jahren in das Arbeitsleben eingetreten ist, hat das Recht, ihre beruflich, aber auch außerberuflich erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen, um einen Abschluss der beruflichen Bildung ganz oder teilweise zu erlangen...“<sup>4</sup>

Damit ist die Anerkennung beruflich oder außerberuflich erlangter Kompetenzen ein eigenständiger Zugangsweg zum Erwerb einer beruflichen Qualifikation, gleichwertig mit den bisher bestehenden Zugangswegen der Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung. Potentiell sind alle Diplome, Abschlüsse, Zertifikate der beruflichen Bildung diesem neuen Zugangsweg geöffnet. Eine nationale Kommission, die *commission nationale de certification professionnelle*, ist damit beauftragt, in die Qualifikationslandschaft Transparenz zu bringen und eine Datenbank mit allen zugänglichen Qualifikationen anzulegen.<sup>5</sup>

Die „*validation des acquis de l'expérience*“ ist damit ein individuelles Jedermannsrecht, das nunmehr im Arbeitsgesetzbuch festgeschrieben ist.<sup>6</sup> Der Bewerber muss zwei Zugangsvoraussetzungen erfüllen: seine Berufserfahrung muss mindestens drei Jahre umfassen; die angestrebte Qualifikation muss sich auf diese Berufserfahrung beziehen.

Besonders folgende Merkmale sind Neuerungen der „VAE“ seit 2002:

- nicht nur beruflich erworbene Kompetenzen, sondern auch außerberuflich erworbene können anerkannt werden
- nicht mehr nur Teile, sondern die Gesamtheit eines Abschlusses können anerkannt werden – der Abschluss kann also ausschließlich über das Nachweisverfahren erworben werden
- der Bewerber kann einen spezifischen Bildungsurlaub bekommen (insgesamt 24 Stunden), um die verschiedenen Stufen des Nach-

weisverfahrens zu durchlaufen

- Die dabei entstehenden Kosten können durch eine überbetriebliche Umlagefinanzierung übernommen werden.
- Betriebe können die Anerkennung der Kompetenzen ihrer Arbeitnehmer in den durch das Umlagefinanzierungsverfahren abgedeckten Bildungsplan des Betriebes aufnehmen. Jedoch bleibt die „VAE“ ein individuelles Recht; niemand kann dazu verpflichtet werden.

Das folgende Schaubild zeigt die Neuerungen nochmals im Vergleich.

**Schaubild: Die Neuerungen der *Validation des acquis de l'expérience* („VAE“) im Vergleich mit der *Validation des acquis professionnels* („VAP“)**

« VAP 1992 »	« VAE 2002 »
Qualifizierende Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen	Qualifizierende Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen
Nicht alle Qualifikationen betroffen	Potentiell alle Qualifikationen, die in einer neu geschaffenen nationalen Qualifikationsdatenbank registriert werden: das <i>répertoire nationale des certifications professionnelles</i>
Eine Qualifikation kann <u>nicht</u> gänzlich über die Anerkennung erworben werden. Anerkennung heißt konkret Erlass von Teil-Prüfungen. Mindestens eine Teilprüfung bleibt jedoch zu absolvieren	Eine Qualifikation <u>kann ganz</u> , d.h. ohne weitere <u>Teilprüfungen</u> erworben werden.
Nur in einem Arbeitsverhältnis, also beruflich, erworbene Kompetenzen	Beruflich <u>und außerberuflich</u> erworbene Kompetenzen
Zugangsvoraussetzung: 5 Jahre Berufserfahrung in einem Berufsfeld, das einer Qualifikation entspricht	Zugangsvoraussetzung verkürzt: 3 Jahre Berufserfahrung in einem Berufsfeld, das einer Qualifikation entspricht
Individuelles Recht	Individuelles Recht, das im Arbeitsgesetzbuch, Code du travail, verankert ist
Kein spezifischer Bildungsurlaub	Spezifischer Bildungsurlaub: 24 Stunden (Begleitung, Prüfungen)

### Das Nachweisverfahren

Wie läuft nun das Nachweisverfahren konkret ab? Zunächst gilt, dass jede zertifizierende Institution in ihrem eigenen Qualifikationsbereich mit einem eigenen Verfahren zuständig ist. Das sind vor allem das Ministerium für Erziehung und Bildung, am Qualifikations-Markt ein dominanter Anbieter von rund 700 beruflichen Qualifikationen, sowie das Arbeitsministerium, die zweite wichtige zertifizierende Institution. Es sind aber auch andere Ministerien wie Jugend, Sport, Gesundheit, Landwirtschaft - alle Ministerien, die eigene Qualifikationen anbieten. Besonders wichtige Akteure sind zudem auch die Universitäten, denn auch universitäre berufsbezogene Abschlüsse stehen dem Anerkennungsverfahren offen. Darüber hinaus gilt dies für alle weiteren Qualifikationsträger, etwa die Branchen mit ihren branchenspezifischen Zertifikaten, aber auch die Ingenieursschulen.

Informieren kann sich ein Interessent direkt bei einem dieser Qualifikationsträger. Die Wahl ist aber angesichts der vielfältigen und unübersichtlichen Qualifikationslandschaft nicht einfach, denn – welche Qualifikation soll ich wählen? Welche entspricht am ehesten meiner Berufserfahrung? Welche ist für mich am Arbeitsmarkt besonders interessant? Weil in Bezug auf diese Fragen Beratungsbedarf besteht, wurde ausgehend von den bestehenden Informations- und Beratungsstrukturen ein frankreichweites Informationsnetz zum Anerkennungsverfahren aufgebaut. Darüber hinaus unterhält jede zertifizierende Institution ein eigenes Netz von Beratern und Begleitern der Bewerber. In den Regionen wurden zudem spezifische Informationsstrukturen mit Multiplikatorfunktion aufgebaut, die sich an die hauptberuflichen Mitarbeiter in der Aus- und Weiterbildung richten.<sup>7</sup> Auch im Internet gibt es mitt-

lerweile ein reichhaltiges Informationsangebot, das besonders von den zertifizierenden Institutionen ausgeht und die jeweiligen Qualifikationsbereiche abdeckt.<sup>8</sup>

Der Bewerber muss nun ein „dossier“ erstellen, das er als formellen Antrag auf Anerkennung an die jeweilige zertifizierende Institution richtet. In diesem Dossier belegt er seine jeweiligen beruflichen oder außerberuflichen Erfahrungen. Das konkrete Nachweisverfahren ist dann je nach zertifizierender Institution verschieden. Das Arbeitsministerium etwa hat für seine Qualifikationen Testsituationen erarbeitet – der Bewerber weist seine Kompetenzen in simulierten Arbeitssituationen nach, in denen er beobachtet wird.<sup>9</sup> Das Ministerium für Bildung und Erziehung dagegen basiert das Nachweisverfahren ausschließlich auf eine schriftlich zu erbringende Beschreibung. Hier muss der Bewerber in einem detaillierten Fragebogen typische Tätigkeitssituationen beschreiben und analysieren. Er liefert also selbst das zu evaluierende Material durch eine Rekonstruktion seiner Arbeitsbiographie.

Das Prinzip dieses Nachweises gilt auch für die außerberuflich erworbenen Kompetenzen. Zu denken ist dabei etwa an ehrenamtliche Führung kleiner Familienunternehmen, Freiwilligeneinsatz in der Ferienbetreuung u. a., wobei das Problem in der Regelmäßigkeit und Dauer der außerhalb von formellen Arbeitsverhältnissen ausgeübten Tätigkeiten liegt.<sup>10</sup> Folgendes Schaubild illustriert diesen Fragebogen durch einen Auszug.

**Schaubild: Das Nachweisverfahren des Bildungsministeriums – Auszüge aus dem Fragebogen zur Arbeitsanalyse (Übersetzung: JR)**

<p><b>2.2. Beschreibung von mindestens zwei charakteristischen Arbeitsinhalten</b></p> <p>Beschreiben und detaillieren Sie zwei charakteristische Tätigkeiten.</p> <p>Zu präzisieren sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gebrauchte Arbeitsmaterialien</li> <li>- gegebene Arbeitsanweisungen</li> <li>- Vorbereitung und Organisation der Tätigkeit</li> <li>- die Realisierung der Arbeit</li> <li>- die Ergebnisse</li> <li>- auftauchende Probleme</li> </ul> <p>.....vom Antragssteller auszufüllen.....</p> <p>.....vom Antragssteller auszufüllen.....</p> <p><b>3.3. Zur Arbeitsausführung notwendige Informationen</b></p> <p>Welche Art von Informationen sind notwendig?</p> <p>Wie werden sie erlangt? Wie werden sie verwendet?</p> <p>.....vom Antragssteller auszufüllen.....</p> <p>.....vom Antragssteller auszufüllen.....</p>
---

Dieses Nachweisverfahren kann sich über mehrere Monate hinziehen. Der Bewerber kann sich dabei beraten und begleiten lassen: über die Machbarkeit der Anerkennung im Hinblick auf seine Berufserfahrung, aber auch bei der konkreten Analyse seiner Erfahrung, der Verschriftlichung der Erfahrung.

**Die Anerkennungsentscheidung**

Die Anerkennungsentscheidung wird von einer Prüfungskommission getroffen, die jeweils von der zertifizierenden Institution berufen wird. In dieser Kommission befinden sich neben Vertretern der Institution auch Berufsvertreter, Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Aufgrund des Vergleichs zwischen vorgelegtem Material und den Anforderungen der jeweiligen Qualifikation, kann die Prüfungskommission prinzipiell drei Entscheidungen treffen:

1. Anerkennung der Gesamtheit der angestrebten Qualifikation, die Qualifikation gilt dann als erhalten.
2. Anerkennung von Teilen der Qualifikation; die nicht anerkannten Teilprüfungen müssen vom Bewerber auf traditionellem Wege abgelegt werden, um die Qualifikation zu erlangen
3. Ablehnung der Anerkennung

Die Prüfungskommission kann den Bewerber außerdem zu einem Gespräch laden, das der Vertiefung der bisher vorgebrachten Materialien dienen soll.

Die Grundlage des Anerkennungsverfahrens liegt im Aufbau der berufsqualifizierenden Abschlüsse. Jedes «Référéntiel» - also das Referenzdokument, das die Inhalte des Abschlusses beschreibt und die Prüfungsmodalitäten definiert – beruht auf einem Berufsbild mit typischen Arbeitsinhalten, sowie auf einer Referenzliste von nachzuweisenden Kompetenzen. Die Kernfrage ist: Kann der Kandidat die verlangten Arbeitsinhalte und Kompetenzen nachweisen, d.h. hat er sie in seiner Arbeitspraxis zur Anwendung gebracht?

**2. Auswirkungen auf das Berufsbildungssystem**

Die Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen entspricht einer Bildungskonzeption des lebenslangen Lernens, wobei es für den Einzelnen immer wieder Übergänge zwischen Arbeits- und Bildungsbiographie gibt. Bisherige empirische Bilanzen der „VAE“ liegen noch nicht vor, aber Bilanzen der „VAP“ zeigen, dass das Anerkennungsverfahren die Erstausbildung nicht verdrängt, sondern im Gegenteil neue Zielgruppen an den Bildungsmarkt heranbringt<sup>11</sup>: Erwachsene mit langjähriger Berufserfahrung, die im Arbeitsleben de facto Kompetenzen angesammelt haben, die ihre Erst-Qualifikation bei weitem überschreiten. Das Anerkennungs-system erlaubt es ihnen, sich höher zu qualifizieren, ohne lange Bildungsstrecken zu durchlaufen, in denen ihnen vermittelt wird, was sie „eh schon können“. So unterstreicht etwa das Bil-



bildungsministerium den möglichen Vorteil des Anerkennungsverfahrens auf drei Ebenen:

- Für die Antragssteller: Qualifizierung, geringe Bildungsdauer und -kosten, soziale und berufliche Anerkennung, Arbeitsplatzsicherheit, mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt, höhere, der neuen Qualifikation entsprechende Entlohnung.
- Für den Bildungsträger: Erschließung neuer Zielgruppen, eine neue «Brücke» zwischen Bildungssystem und Entwicklung der Arbeitswelt, ein Weg zum lebenslangen Lernen, lernerzentrierte Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Situationen.
- Für die Unternehmen: ein Instrument des Kompetenzmanagements. Stichworte sind auch hier: geringere Bildungsdauer, Qualifizierung der Arbeitnehmer und des Betriebes, Entwicklung von Arbeitsplatz- und Organisationsanalysen.

So ist die „VAE“ potentiell ein Instrument zur angepassteren Konstruktion von Bildungsangeboten. Die verschiedenen Filter und Kontrollpunkte im Nachweisverfahren – von der Erstberatung, der Machbarkeitsanalyse bis hin zur Arbeitsanalyse und der Entscheidung der Prüfungskommission – tragen zur Qualität und Transparenz der Anerkennung bei. Französische Beobachter sprechen von „*tiefgreifenden Auswirkungen*“ einer „*stillen Revolution*“ im Bildungssystem.<sup>12</sup> In der Tat sind einige der Systemparameter in Bewegung geraten:

- Die **Qualifikationsstruktur**: Die nationale Zertifizierungs-Kommission hat sich nach ihrer Gründung durch das Gesetz zur Sozialen Modernisierung von 2002 an die Arbeit gemacht, die unübersichtliche Qualifikationslandschaft zu strukturieren. Seit dem 7. Mai 2004 ist die nationale Qualifikations-Datenbank online zugänglich.<sup>13</sup> Ziel ist auch, die Qualifikationen ständig zu aktualisieren. Da jede in der Datenbank eingetragene Qualifikation auch über die Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen zugänglich sein muss und in Verbindung mit den Berufsverbänden und Sozialpartnern erarbeitet werden muss, ist eine ständige Reform der Qualifikationen in Gang gekommen.
- Das **Netzwerk der Bildungs- und Berufsberatung** öffnet sich neuen Zielgruppen und wird über die traditionelle Beratung in der beruflichen Erstausbildung auch mit Problemstellungen des Lebenslangen Lernens konfrontiert. Entsprechende integrierte Beratungsangebote werden aufgebaut und vor allem durch verstärkte Zusammenarbeit und Verzahnung der bestehenden Anbieter und Netzwerke aus Aus- und Weiterbildung erreicht.
- Die **Struktur des Bildungsangebotes** diversifiziert sich. Die Begleitung der Antragssteller im Kompetenz-Anerkennungsverfahren wird als Dienstleistung am Markt angeboten. Die Anerkennungsinstrumentarien werden in das Ange-

bot an Bildung integriert, wobei auch weitere bestehende Instrumentarien wie der beratungsorientierte *Bilan de compétence* oder die Verkürzung der Bildungsdauer durch Nachweis der nötigen Vorerfahrungen – ohne Erlass von Teilprüfungen – verzahnt werden können. Evaluation / Zertifizierung kann von Bildung und Beratung getrennt werden. Im Endeffekt ist nicht mehr wichtig, welchen Bildungsweg der Einzelne geht, sondern welche Kompetenz-Resultate dabei erzielt werden, wobei die jeweiligen Resultate evaluiert und «umgemünzt» werden können. Eine Illustration dieser Entwicklung ist die Gründung des Labels des «Lycée des métiers» durch das Bildungsministerium: Damit werden weiterführende Schulen ausgezeichnet, in denen ein umfassendes Bildungsangebot in einem Berufszweig besteht, z.B. «Druck und Graphik». In den gleichen Klassen wie die Vollzeitschüler und Lehrlinge der beruflichen Bildung sollen dort auch Erwachsene in Weiterbildung neben- und miteinander lernen können. Vor Ort soll der Einzelne im Hinblick auf sein Bildungsprojekt ein Beratungsangebot vorfinden können und kann als Antragsteller im Anerkennungsverfahren der «VAE» begleitet werden. Zur Zeit klingt dies noch ein wenig nach hehren Prinzipien, jedoch beginnen diese integrierten Strukturen bereits zu funktionieren.

Allerdings werden zu diesen systemischen Auswirkungen der „VAE“ auch kritische Stimmen laut. Ein kürzlich erschienener Bericht des *Haut Comité Education – Economie – Emploi* wirft die Frage auf, ob nicht hier nicht eine zu starke Liberalisierung des Bildungs- und Qualifikationsmarktes entstünde, mit der Folge, dass die Anerkennung von Kompetenzen sowie die dazugehörige Beratung und Begleitung zu einer zahlungspflichtigen Dienstleistung für bildungsprivilegierte Gruppen werden könnten. Auch wird gefordert, die Mittel der Erstausbildung nicht zu kürzen und besonders die Problemgruppen der zahlreichen „drop outs“, der unqualifiziert auf dem Arbeitsmarkt landenden Schulabbrecher, nicht zu vernachlässigen.<sup>14</sup>

#### **Schlussbemerkung**

Die Einführung der Anerkennung beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen (*validation des acquis de l'expérience*) durch das Gesetz zur Sozialen Modernisierung von 2002 hat in Frankreich das bereits seit 1992 bestehende Anerkennungsprinzip ausgeweitet. Damit ist heute Erfahrungslernen eine dem „Bildungslernen“ gleichwertige Komponente im System der beruflichen Bildung, von der Berufsschule bis hin zu berufsorientierten Qualifikationen der Universität.

Das Instrumentarium der Identifizierung und Bewertung von Erfahrungslernen integriert sich damit in die Bildungslandschaft und setzt diese gleichzeitig in Bewegung. Sowohl die Struktur der Qualifika-

tionen als auch der Bildungsmarkt sind im Wandel. Natürlich muss man das hier skizzierte Anerkennungsverfahren zunächst aus dem französischen Bildungssystem selbst heraus verstehen, in dem seit den 80er Jahren die Rolle des Erfahrungslernens verstärkt wird. Darüber hinaus aber verweist die Anerkennung im Bildungssystem von Lernerfolgen außerhalb des Bildungssystems auf eine Konzeption

des lebenslangen Lernens, die auch grenzüberschreitend und europäisch gedacht ist. Zum einen können Bildungs- und Lernabschnitte aus dem Ausland ebenfalls anerkannt werden, zum anderen soll die nationale Qualifikationsdatenbank auch auf Englisch übersetzt werden, im Hinblick auf die Transparenz der Qualifikationen in Europa.

#### Anmerkungen

- 1 In *Actualité de la formation permanente*, n°177, mars-avril 2002, S. 94.
- 2 Loi n°92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale. Das Zitat entstammt einem ministeriellen Gesetzeskommentar: Texte adressé aux recteurs d'académie..., in: Cohrs, Maurine, Ravat, Danièle: *Faire valider ses acquis professionnels, un nouvel accès au diplôme*, Paris, Foucher, 1998, S. 62.
- 3 Vgl. Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de l'enseignement scolaire: *Validation des acquis professionnels 1994/1997. Bilan et perspectives*, novembre 1998, S.1.
- 4 *Loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale*, Übersetzung: JR.
- 5 Betroffen sind alle in die Datenbank aufgenommenen *titres, diplômes à finalité professionnelle* sowie die brancheneigenen *certificats de qualification (CQP)*. Siehe dazu [www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)
- 6 *Livre IX du Code du travail*, ausserdem festgehalten im *Code de l'éducation*
- 7 *Cellules régionales inter-services*. Siehe dazu auch *La validation des acquis de l'expérience en pratique*, *Actualité de la formation permanente*, n° 182, janvier-février 2003.
- 8 Siehe Webadressen
- 9 Vgl. *La validation des acquis de l'expérience en pratique*, *Actualité de la formation permanente*, n° 182, janvier-février 2003.
- 10 Vgl. *La validation des acquis de l'expérience en pratique*, *Actualité de la formation permanente*, n° 182, janvier-février 2003.
- 11 Vgl. dazu Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de l'enseignement scolaire: *Validation des acquis professionnels 1994/1997. Bilan et perspectives*, novembre 1998.
- 12 In *Actualité de la formation permanente*, n°177, mars-avril 2002, S. 96.
- 13 Siehe [www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)
- 14 Haut Comité Education – Economie – Emploi: *validation des acquis de l'expérience – construire une professionnalisation durable – Rapport d'étape*. Paris, La documentation française, 2004.

#### Literaturangaben

- Actualité de la formation permanente*, n°177, mars-avril 2002.
- La validation des acquis de l'expérience en pratique*, *Actualité de la formation permanente*, n° 182, janvier-février 2003.
- Haut Comité Education – Economie – Emploi: *validation des acquis de l'expérience – construire une professionnalisation durable – Rapport d'étape*. Paris, La documentation française, 2004.
- Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 - Loi de modernisation sociale
- Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de l'enseignement scolaire: *Validation des acquis professionnels 1994/1997. Bilan et perspectives*, novembre 1998.

#### Informationsangebot im Internet:

Commission nationale de certification professionnelle, [www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)  
 Ministère de la Jeunesse de l'Education nationale et de la Recherche  
<http://www.eduscol.education.fr/>  
 Centre-inffo <http://www.centre-inffo.fr/maq100901/dispositif/vae.htm>  
 Service public <http://vosdroits.service-public.fr>

### Frank Bünning / Caroline Robertson

#### Reflektion von Arbeitsprozessen in der beruflichen Bildung im Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) - Struktur und kritische Analyse

##### Historische Anmerkungen

Im Vereinigten Königreich ist ein System der beruflichen Bildung tradiert worden, das im Vergleich zu den übrigen EU-Staaten große Unterschiede aufweist. Innerhalb von Großbritannien, insbesondere auf Grund des historischen Stellenwerts des schottischen Bildungswesens (vgl. Robertson 1994) und gestärkt durch die Teilautonomie Schottlands, haben

sich Differenzen von aktueller Relevanz herausgestellt, die später im Hinblick auf ihre gegenwärtige Bedeutung erläutert werden. Im Mittelpunkt der britischen Denkweise steht nicht die Bestimmung und Gestaltung des Bildungsweges. Somit steht das "Wie" eines Bildungsweges nicht im Zentrum der Betrachtung. Streng reglementiert und standardisiert sind Prüfungen und Abschlüsse. Damit sind als die

wesentlichen Merkmale des britischen Bildungssystems - trotz nationaler Unterschiede - die landesweit einheitlich praktizierten Unterrichtssysteme, die Förderung von umfassenden, in sich greifenden modularen Bausteine sowie eine sehr frühe Konzentration von aufeinander aufbauenden Zertifizierungs- und Prüfungsmodalitäten charakterisiert. Dieser Grundsatz wurde durch eine Expertenrunde bestätigt; sie kam im Rahmen einer Diskussionsreihe zum Thema "The Future of Vocational Education", die von *City & Guilds* veranstaltet wurde, zusammen. Auch in Hinblick auf das Verhältnis zwischen dem öffentlichen und privaten Bildungssektor sowie der Regulation von Standards wurde eine klare Haltung vertreten.

### Das zentrale Prüfungswesen

Das britische Prüfungssystem hat verschiedene und historisch begründete Wurzeln. Unter anderem geht eine dieser Wurzeln auf die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Damals hatten sich in England auf private Initiative hin technische Schulen und auch "Mechanical Institutes" als berufsbildende Teilzeitschulen etabliert. Sie flankierten im aufstrebenden Industrieland die technische Entwicklung und wurden zunächst staatlich nicht gefördert. Mit den ersten Zuwendungen aus dem öffentlichen Haushalt in der Mitte des 19. Jahrhunderts war zunächst zu klären, welche Fördermaßstäbe angewandt werden sollten. Zur Diskussion standen Kennwerte, wie Schülerzahlen, Umfang der Veranstaltungen, Lehrergehälter u. a. Die englischen Stellen entschlossen sich, abweichend von diesen Kriterien, unabhängige Prüfungen durchführen zu lassen und die betreffenden Institute entsprechend der Zahl der erfolgreichen Abschlüsse zu bezuschussen. Damit erhielt das für Großbritannien typische zentrale Prüfungssystem, wie es auch auf die Commonwealth-Mitgliedsstaaten übertragen wurde und bis heute noch praktiziert wird, einen ganz entscheidenden Impuls. Ein weiterer wichtiger Schritt in der Entwicklung eines unabhängigen Prüfungssystems ist die Implementierung eines solchen im allgemeinbildenden Schulwesen und den damit verbundenen Abschlüssen *Ordinary-* und *Advanced-Level* bzw. in Schottland *Higher-Level*.

Für die berufliche Bildung etablierte sich Mitte des 19. Jahrhunderts eine zentrale Stelle, die 1887 durch die *Corporation of London* als *City and Guilds of London Institute* (CGLI) gegründet wurde und einen festen Standort erhielt. Eine Royal Charter ist 1900 erlassen worden und trug zur Etablierung und Anerkennung der Organisation bei. Heute bietet CGLI über 500 Abschlüsse/Zertifikate in über 100 Ländern an, die schul- oder berufsbegleitend oder im Rahmen der Weiterbildung erworben werden können. Hierzu zählen *City & Guilds Vocational Awards*, *Progression Awards*, *Key Skills* und

insbesondere *National Vocational Qualifications* (NVQs), sowie deren Äquivalent *Scottish Vocational Qualifications* (SVQs), die inzwischen etwa die Hälfte der vergebenen Abschlüsse/Zertifikate stellen. *City & Guilds* versteht sich als marktführender Anbieter von NVQs und SVQs und unternimmt erhebliche Anstrengungen, um bildungspolitische Maßnahmen mitzugestalten. Als Beispiel hierfür kann die bildungspolitische Forschung, der NOP Report "The changing nature of work 1900 - 2100", angeführt werden.

### Die Einführung des Systems der NVQs

Im angelsächsischen Raum verfügen modulare Ansätze in der Bildung über Tradition. In Großbritannien werden sie seit 1968 verstärkt in der beruflichen Bildung und seit Anfang der 70er Jahre in den britischen Hochschulsektor implementiert (vgl. Pilz 1999, S. 100).

Die Einführung des Systems der *National Vocational Qualifications* (NVQs) stellt für Großbritannien eine radikale Veränderung traditioneller Arrangements auf dem Sektor der beruflichen Bildung dar.

Als Ausgangspunkt für die Bildungsreform der 80er Jahre sind sowohl Sorgen hinsichtlich der steigenden Zahlen von arbeitslosen Jugendlichen unter einem beschäftigungspolitischen Aspekt als auch das sich abzeichnende Defizit an qualifizierten Arbeitskräften zu nennen. Die Einführung des *Youth Training Scheme* 1979 (zunächst wurden es als *Youth Training Scheme* [YTS] bezeichnet, später dann als *Youth Training* [YT]) kennzeichnet den konkreten Beginn der Bildungsreform-Epoche.

Eine Anzahl von Untersuchungen belegte, dass Großbritannien durch Mangel an qualifiziertem Personal, auf Grund eines unzureichend entwickelten Systems beruflicher Bildung, sich in einer ungünstigen wirtschaftlichen Wettbewerbsposition befindet. (vgl. Barnett 1986, Training Agency 1989, Cassels 1990, Steedman 1990)

Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Mitgliedern des *Department of Education and Science* (DES) und der *Manpower Services Commission* (MSC), dokumentierte als erstes Gremium 1986 die Defizite beruflicher Bildung in Großbritannien. Aus den aufgezeigten Defiziten wurden Anforderungen im Hinblick auf das zu entwickelnde System beruflicher Bildung formuliert und zugleich ein detaillierter Entwurf für die Schaffung eines entsprechenden Systems vorlegt. Der von dieser Arbeitsgruppe erstellte "Review of Vocational Qualifications in England and Wales" weist auf die Schwächen bestehender Arrangements beruflicher Bildung hin; aus diesen wurden Anforderungen an ein neu zu konzipierendes System beruflicher Bildung in Großbritannien abgeleitet. Die Forderungen an das zu diesem Zeitpunkt noch zu entwickelnde Konzept beruflicher Bildung können wie folgt zusammengefasst werden:

- Oberste Priorität hat ein *nationales* System beruflicher Bildung, das
- in seiner Struktur kohärent und für die Beteiligten transparent ist und das weiterhin
- so konzipiert ist, dass erforderliche Qualifikationen eingeführt werden können.
- Ein kostenträchtiges Überangebot gleichartiger beruflicher Abschlüsse sollte beseitigt werden.
- Des Weiteren ist ein Bezug zu anderen Sektoren des Bildungssystems herzustellen, damit künftig berufliche Qualifikationen als Basis für eine Progression tauglich sind.
- Die Prüfungsinhalte sollten klar die Tätigkeitsanforderungen der beruflichen Praxis reflektieren, und Prüfungsmethoden sollten sowohl zum Nachweis theoretischen Wissens als auch praktischer Fertigkeiten dienen.
- In das System beruflicher Bildung müssen angesichts eines hohen Anteils nicht formal qualifizierter Arbeitskräfte, vom DES/MSc mit 40% beziffert, Wege der Nachqualifizierung integriert werden.
- Letztendlich erwartete man von diesem System beruflicher Bildung, dass es den sich verändernden technologischen Bedingungen gewachsen ist.
- Eine höhere Beteiligung an beruflicher Bildung sollte erreicht werden. Dies setzt ein Zusammenwirken von Konzeption, Organisation, Gesetzgebung und Finanzierung voraus. (vgl. DES/MSc 1986)

Mit dem White Paper "Working Together – Education and Training" (1986) wurden die Vorschläge des "Review of Vocational Qualifications in England and Wales" aufgegriffen und in einem Konzept beruflicher Bildung berücksichtigt. Weiterhin wurde damit die rechtliche Grundlage für die Schaffung der institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen für die Einführung des NVQ-Modells geschaffen. Vorgesehen war es, das Modell zunächst bis 1991 vollständig zu etablieren (vgl. DES/MSc 1986, S. 29). Dies wurde bis Ende 1992 weitgehend erreicht (vgl. Jessup 1993, S. 132).

Die Grundidee des modular strukturierten NVQ-Modells ist, dass sich berufliche Abschlüsse an der unmittelbaren Rolle der Arbeitskraft im Arbeitsprozess orientieren. Infolgedessen wurde von der Industrie erwartet, dass sie selbst die Standards definiert, welche die Grundlage für Abschlüsse dieses Modells bilden. Es wurde angenommen, dass dadurch eine hohe Praxisrelevanz britischer Abschlüsse erreicht werden kann. Die Institutionen, die diese Aufgabe der Industrie wahrnehmen, wurden als *Industry Lead Bodies* (ILBs) bzw. werden heute als *National Training Organisations* (NTOs) bezeichnet. 1995 existierten 140 ILBs. (vgl. *Directory of British Vocational Qualifications* 1995) Der ILB bzw. die NTO eines entsprechenden Wirtschaftssek-

tors ist für die Entwicklung von NVQs und deren Inhalte bzw. Standards verantwortlich, d. h. die Wirtschaft bestimmt selbst, gemäß ihren Bedürfnissen, die Inhalte von Abschlüssen. Arbeitgeber haben folglich direkt die Möglichkeit, Einfluss auszuüben. Sie können über die Institution der ILBs bzw. NTOs jene Fertigkeiten und auch Wissen in NVQs einbringen, die sie von ihren Arbeitskräften in ihrer beruflichen Rolle erwarten.

Die Aufgaben der ILB werden seit 1997 durch *National Training Organisations* (NTOs) wahrgenommen. Mit der Etablierung von NTOs werden die Interessen eines Wirtschaftszweiges nur noch von einem Gremium vertreten. Gegenwärtig existieren 73 NTOs. (vgl. NTO National Council 2001)

Eine weitere Institution im Konzept der NVQs sind *Awarding Bodies*. Der Terminus *Awarding Body* steht für Institutionen, die Prüfungen durchführen und Zertifikate vergeben. Sie besitzen einen Status, der als *non-profit-making but self-financing* treffend beschrieben wird. Im *Directory of Vocational Qualifications* von 1995 sind 290 Institutionen dieser Art erwähnt. Es bestehen keine rechtlichen Restriktionen für die Gründung eines *Awarding Body*, d. h. es ist ohne weiteres möglich, einen *Awarding Body* zu gründen. In der Praxis jedoch genießen nur Zertifikate eines bekannten und renommierten *Awarding Body* ein gewisses Ansehen. Die bekanntesten Institutionen dieser Art sind: *Edexcel*, besser bekannt unter seinem alten Namen *Business and Technician Education Council* (BTEC), *The City and Guilds of London Institute* (CGLI), *The Royal Society of Arts Examinations Board* (RSA), *The London Chamber of Commerce and Industry* (LCCI) und *Pitman's Examination Institute* (PEI). *Pitman's* wurde vor einigen Jahren von CGLI aufgekauft, operiert jedoch auch weiterhin unter seinem alten Namen. Zum Teil verfügen die *Awarding Bodies* über eine lange Tradition oder genießen ein großes Ansehen, wie zum Beispiel das *City and Guilds of London Institute* (CGLI).

Es wird hier deutlich, dass bei der Etablierung des Modells der NVQs auf bereits bestehende und historisch gewachsene institutionelle Strukturen zurückgegriffen wurde und es gelang, sie in ein neues Konzept zu integrieren.

*National Training Organisations* (NTOs) und *Awarding Bodies* bilden häufig Partnerschaften, die als *Joint Body* bezeichnet werden. Sie arbeiten bei der Entwicklung beruflicher Standards und Vergabe von Zertifikaten eng zusammen.

Durch die große Anzahl von *Awarding Bodies* sind Überschneidungen im Angebot von NVQs häufig. So wird das NVQ "Business Administration" von mindestens fünf *Awarding Bodies* angeboten. NVQs weniger populärer Bereiche werden oft nur von einem offeriert. Ein großer Teil der zurzeit existierenden NVQs wird von mehreren *Awarding Bodies* an-

geboten. Es bestehen jedoch keine Unterschiede in den zu erfüllenden Standards, da es sich bei NVQs um nationale Standards handelt. Dennoch besteht hier ein Widerspruch zu einer der Zielstellungen bei der Konzeption des Modells, Überschneidungsbereiche verschiedener Zuständigkeiten aufzuheben.

#### **NCVQ als zentrale Instanz**

Der *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) war eine zentrale Instanz des institutionellen Konzepts der NVQs. Er berief *Awarding Bodies* und überwachte deren Arbeit. Der NCVQ hatte darüber hinaus die Aufgabe, die Qualität der entwickelten NVQs zu überwachen. Die konzipierten NVQs wurden durch diese Instanz in Kraft gesetzt.

Das schottische Äquivalent des NCVQ war der *Scottish Vocational Education Council* (SCOTVEC). Er erfüllte in Schottland eine ähnliche Funktion wie der NCVQ in England, Wales und Nord Irland, jedoch mit dem Unterschied, dass der SCOTVEC auch als *Awarding Body* fungierte. Lediglich dieser Unterschied besteht in dem Konzept der *National Vocational Qualifications* und der *Scottish Vocational Qualifications* (SVQs). Das im weiteren dargestellte Konzept der NVQs ist auch für die SVQs zutreffend.

Der NCVQ war bis zum Juli 1995 dem *Department for Employment* untergeordnet. Im Juli '95 wurde das *Department for Employment* mit dem *Department for Education and Science* zum *Department for Education and Employment* zusammengeschlossen. Im Zuge dieser strukturellen Veränderung wurde der NCVQ im Oktober '97 durch die *Qualification and Curriculum Authority* (QCA) ersetzt. Die QCA nimmt seitdem die Aufgaben des NCVQ wahr. Sie ist dem *Department for Education and Employment* untergeordnet. Das schottische Äquivalent des QCA ist die *Scottish Qualifications Authority* (SQA).

An einem konkreten Beispiel kann das Zusammenwirken der zuvor beschriebenen Institutionen dargestellt werden:

Die zuständige *National Training Organisation* (NTO) für berufliche Abschlüsse auf dem Sektor der Bauwirtschaft ist das *Construction Industry Training Board* (CITB). In dieser Funktion ist das CITB verantwortlich für die Ermittlung, Überarbeitung und ggf. für die Erneuerung der Ziele (*Standards*) von NVQs. Daneben fungiert das CITB in Kooperation mit *City and Guilds of London Institute* (CGLI) als *Joint Awarding Body*; somit ist CITB-CGLI für das Prüfungs- und Zertifizierungswesen von NVQs in der Bauwirtschaft verantwortlich. (vgl. CITB 1996, S. 3)

#### **Competence als "Schlüsselbegriff"**

Das neue Konzept beruflicher Bildung wurde durch Verständnis von *Competence* geprägt; sie nimmt ei-

ne Schlüsselposition im Konzept der britischen NVQs ein. *Competence* wird als "*the ability to perform activities within an occupation*" (Fletcher 1994, S. 25) definiert. Diese Auffassung von *Competence* bildet die Grundlage für das britische Modell der NVQs. Es reflektiert direkt die Bedürfnisse der Industrie. Das Konzept der NVQs schenkt den Anforderungen der Industrie besondere Aufmerksamkeit und versucht sie in ein System beruflicher Bildung umzusetzen.

*"The NVQ statements of competence are derived, not from an analysis of education and training programmes or the preconceptions of educators and trainers, but from fresh analysis of present day employment requirements."* (Jessup 1991, S. 18)

Das Grundgerüst für NVQs bilden praktische, berufliche Tätigkeiten. Sie werden durch eine Analyse von ILB oder von beauftragten Sachverständigen ermittelt und in NVQs umgesetzt. Berufliche Tätigkeiten werden in ihre kleinstmöglichen Arbeitshandlungen aufgegliedert, welche als *Elements of Competence* bezeichnet werden. Ein Element zusammen mit den *Range Statements* reflektiert die kleinstmögliche und sinnvolle Zerlegung einer Tätigkeit. *Range Statements* erfassen die Umstände, Bedingungen und Variationen, unter denen die Tätigkeit ausgeführt wird. Eine *Unit* setzt sich in der Regel aus zehn Elementen zusammen (gelegentlich können es auch mehr sein). Eine Anzahl von *Units* (Module) bilden dann ein NVQ. (siehe Abbildung)

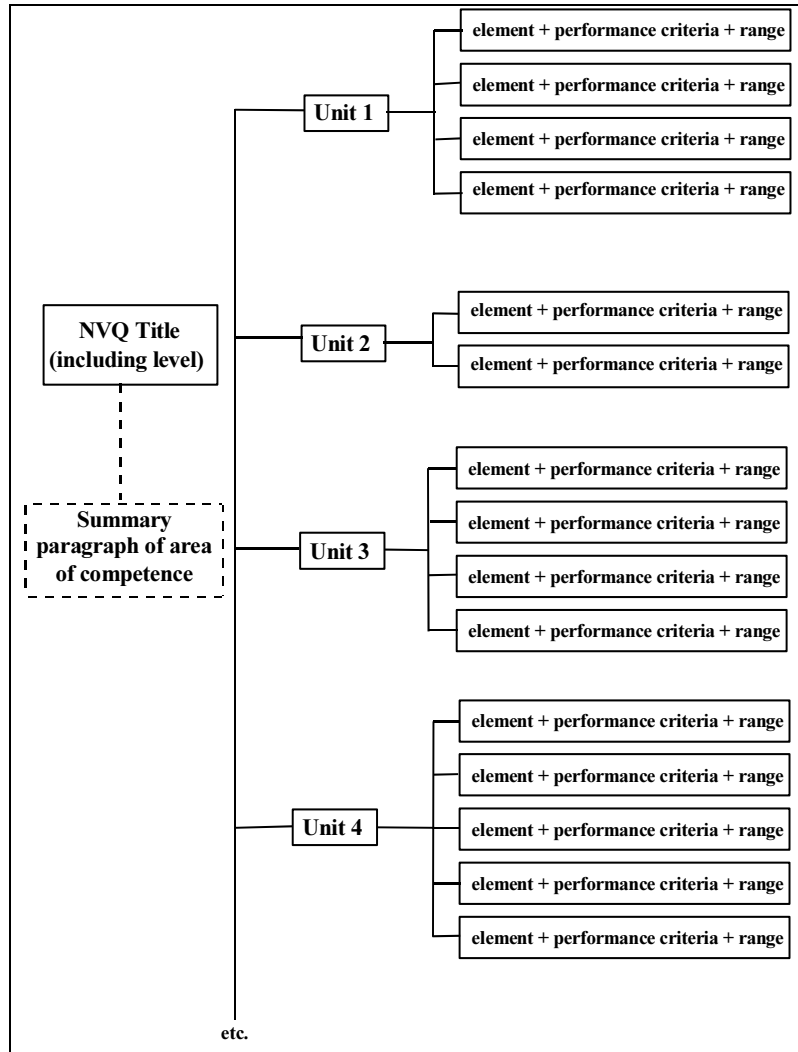
Wie dargestellt wird der Inhalt durch arbeitsplatzspezifische Tätigkeiten bestimmt. Da gegenwärtig existierende berufliche Tätigkeiten die Grundlage für NVQs bilden, besitzen sie eine sehr begrenzte zeitliche Gültigkeit. Daher ist es im Modell der NVQ verankert, dass NVQs in einem Zeitraum von drei bis fünf Jahren eine Revision erfahren. Bereits vor dem Ablauf dieser Zeit werden sie von Gremien der ILBs überarbeitet und entsprechend den Veränderungen der beruflichen Tätigkeiten im betreffenden Industriesektor aktualisiert.

#### **NVQs als Instrument zur Zertifizierung von Qualifikationen**

Im NVQ-Modell, das als ein Instrument zur standardisierten Prüfung und Zertifizierung von Qualifikationen entwickelt wurde, hat das *Assessment* einen entsprechend hohen Stellenwert: "*Assessment also takes on a more significant role, becoming an integral part of the learning process as well as a means of evaluating it*" (Jessup 1991, S. 46).

Ein wichtiges Merkmal ist dabei die von JESSUP erwähnte Integration in den Lernprozess. Weitere Konsequenzen ergeben sich aus dem Konzept der *Competence*. Aus der Definition der *Competence* selbst folgt, dass ausschlaggebend ein *Assessment* die Demonstration bzw. die Ausführung der entspre-

**Abbildung:**  
**Struktur eines NVQ (NCVQ 1988, S. 24)**



tion nicht den erforderlichen Kriterien, erfolgt die Bewertung *not yet competent*<sup>1</sup>, und die Prüfung

kann wiederholt werden. Hinsichtlich der Anzahl möglicher Wiederholungen bestehen keine Restriktionen.

An diesen Modalitäten wird deutlich, dass bei der Konzeption dem Lernen am Arbeitsplatz eine große Bedeutung beigemessen wurde. Dem *Workplace Assessment* wird wegen der Authentizität der Vorrang im Konzept gegeben. Gleichzeitig ergeben sich aus den spezifizierten Prüfungsmodalitäten Schwierigkeiten für Colleges und Institutionen im *Further Education*-

Sektor diese Bedingungen zu realisieren. Fest in das Modell der NVQs ist die *Accreditation of Prior Learning* (APL) integriert. Darunter ist die Anrechnung von bisher erworbenem Wissen sowie Fertigkeiten und Erfahrungen auf ein NVQ, das angestrebt wird, zu verstehen. Voraussetzung ist, dass die Inhalte dieses NVQ ver-

gleichbar mit den zuvor erworbenen Fertigkeiten sind. Im Falle der Übereinstimmung können dem Kandidaten eine oder mehrere *Units* anerkannt werden. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich bei NVQs nicht um Äquivalente zu deutschen Ausbildungsberufen handelt. Sie sind schmäler angelegt. Die große Anzahl von existierenden NVQs, ca. 700 heute (vgl. Guardian 1997) wird dadurch begründet. Beispielsweise existieren im Berufsfeld des Dachdeckers (*Roofer*) neun NVQs: *Applied Waterproof Membranes (Level 2)* (Sperrungen und wasserdichte Membranen), *Mastic Asphaltting (Level 2)* (Bituminöse Dichtungsbeläge), *Mastic Asphaltting (Level 3)*, *Roof Sheeting and*

chenden beruflichen Tätigkeit ist. Mit anderen Worten: Der Kandidat muss unter realen oder simulierten Arbeitsplatzbedingungen seine *Competence* für jedes Element unter Beweis stellen. Die *Performance Criteria* sind dabei die Kriterien, unter welchen, wenn erfüllt, der Kandidat als *competent* gilt. Die Demonstration einer Tätigkeit muss in mindestens einem Kontext gemäß der *Range Statements* erfolgen. Ist ein Kandidat dazu in der Lage, so wird angenommen, dass er die entsprechende Tätigkeit auch auf weitere Situationen, laut *Range Statement*, transferieren kann.

gleichbar mit den zuvor erworbenen Fertigkeiten sind. Im Falle der Übereinstimmung können dem Kandidaten eine oder mehrere *Units* anerkannt werden.

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich bei NVQs nicht um Äquivalente zu deutschen Ausbildungsberufen handelt. Sie sind schmäler angelegt. Die große Anzahl von existierenden NVQs, ca. 700 heute (vgl. Guardian 1997) wird dadurch begründet. Beispielsweise existieren im Berufsfeld des Dachdeckers (*Roofer*) neun NVQs: *Applied Waterproof Membranes (Level 2)* (Sperrungen und wasserdichte Membranen), *Mastic Asphaltting (Level 2)* (Bituminöse Dichtungsbeläge), *Mastic Asphaltting (Level 3)*, *Roof Sheeting and*

*Cladding (Level 2)* (Schalungen und Verkleidungen), *Roof Sheeting and Cladding (Level 3)*, *Roof Slating and Tiling/New Roofing (Level 2)* (Schiefer- und Ziegeldeckungen – Neueindeckungen), *Roof Slating and Tiling/Re-Roofing (Level 2)* (Schiefer- und Ziegeldeckungen – Umdeckung bzw. Wiedereindeckung von Dachkonstruktionen), *Roof Slating and Tiling (Level 3)* und *Thatching (Level 2)* (Reetdeckungen). (vgl. CITB 1997)

In Großbritannien ist die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit und die Führung eines Berufstitels im Allgemeinen nicht an Zertifikate gebunden, d. h., es ist jedem in GB möglich, sich Maurer (*Bricklayer*) zu nennen, ohne einen Befähigungsnachweis erworben zu haben. Umgekehrt bedeutet es auch: der Erwerb von NVQs führt nicht zu einem Berufstitel.

### Kritik am NVQ-Konzept

Das Modell der NVQs ist auch in Großbritannien nicht unumstritten. Von Fachleuten beruflicher Bildung wird darüber zum Teil heftig debattiert. Einige Aspekte, die Anlass zur Kritik geben, sollen hier tangiert und zusammengefasst werden.

Der erhebliche Prüfungsaufwand ist oft Grund für kontroverse Debatten. Er begründet sich nicht nur auf dem Umstand, dass es sich hier um ein modulares Modell handelt, sondern gründet sich auf dem Verständnis von *Competence*. Der Prüfungsaufwand in modularen Systemen beruflicher Bildung ist ohnehin höher als in Systemen, die Abschlussprüfungen favorisieren. Der enorme Prüfungsaufwand im NVQ Modell beruht darauf, dass jedes einzelne *Element* (einer *Unit* [Modul]) mit einem *Performance Criteria* geprüft werden muss. Daraus folgt eine große Anzahl von Prüfungsvorgängen, was einer der häufigsten Kritikpunkte des Lehrpersonals ist. In einer Studie von RAGGATT beklagten sich Lehrer über 394 Prüfungsvorgänge in einem NVQ. Andere bemerkten, dass die bis aufs kleinste definierten Bedingungen für ein *Assessment* ebenfalls eine zusätzliche Schwierigkeit darstellen. In dem vorgetragenen Fall war lediglich ein Arbeitgeber der Stadt in der Lage, die erforderlichen Bedingungen für ein *Assessment* zu erfüllen. (vgl. Raggatt 1994, S. 65)

Aus eigenen Erfahrungen können die hier geäußerten Bedenken bestätigt werden. In unseren Gesprächen mit dem Lehrpersonal verschiedener *Further Education-Colleges (FE-Colleges)* wurde immer der immense Prüfungsaufwand herausgestellt. Oft hielten Lehrer fest, dass der Beruf des Lehrers an beruflichen Einrichtungen mit der Einführung von NVQs entwertet ist, sie haben unter diesem Modell nur noch die Aufgabe des *Assessors*.

Neben rein praktischen Problemen eines *Assessments*, wird das Modell der NVQs auch wegen seiner theoretischen Annahmen, die dem *Assessment* zugrunde liegen, angegriffen. Es folgt mechanischen Prinzipien, von denen keine Abweichungen möglich

sind und bei denen nur das Ergebnis ausschlaggebend ist. Diese Vorgehensweise wird wegen ihrer Übersimplifizierung von Bildungsexperten infrage gestellt:

*"The NVQ framework is built on the assumption that learning and performance have a linear relationship, and that they can and should be separated. If I learn x I can then do y, and therefore if I can do y I must have learned x. Unfortunately, the reality is less simple."* (Hodkinson 1996, S. 21)

Diese starke Vereinfachung der Beziehung vom Handeln und Wissen hat einen begrenzten Aussagewert über die tatsächliche *Competence* des Geprüften.

Ebenfalls steht die sehr detaillierte Untergliederung von beruflichen Tätigkeiten im Mittelpunkt der Kritik und der wissenschaftlichen Debatte um das Konzept der NVQs. Die Struktur der NVQs begründet sich klar auf einer behavioristischen Tradition:

*"There is no denying or disputing the fact that the NCVQ model of CBET<sup>2</sup>, both in terms of its design and implementation, is based on and informed by behaviourist learning theory."* (Hyland 1995, S. 49)

Das Lernergebnis soll messbar beschrieben werden, de facto operationalisiert werden. Weiterhin werden berufliche Tätigkeiten in kleinste Stücke zerlegt und spiegeln SKINNERS operante Konditionierung wieder, unterstützt durch ein *Assessment* sofort nach der Aneignung.

Besonders schwerwiegend sind jedoch solche Anmerkungen von Berufspädagogen, die den oft propagierten Modernitätsvorsprung infrage stellen. Wie bereits zu Anfang dieses Artikels beschrieben basieren die Inhalte von NVQs auf Tätigkeitsanalysen. Es wird argumentiert, dass folglich die Grundlage von derzeit existierenden NVQs nur gegenwärtige Jobs oder Jobs der Vergangenheit sein können. NVQs reflektieren demnach nur vergangene oder gegenwärtige Anforderungsprofile für berufliche Tätigkeiten und sind somit kein Modell für zukunftsorientierte Qualifikationen. Weiterhin führt dies zu einer ständigen Veränderung der NVQs und somit zu einem ständigen Wandel der NVQs und einer Verwirrung/Unsicherheit der Lehrer, Schüler und Arbeitgeber. (vgl. Hodkinson 1996, S. 21f.)

Letztlich soll noch die Kritik an der Überbewertung praktischer Fähigkeiten Erwähnung finden. *"Theoretical knowledge and understanding is essential to being competent. But scant attention is paid to this in the specification of competences."* (Ashworth 1992, S. 9) Im Modell ist verankert, dass theoretisches Hintergrundwissen keine vordergründige Rolle spielt, sondern die Aneignung von theoretischen Kenntnissen hat selbstständig zu erfolgen. Kandidaten von NVQs sind dazu angehalten, sich unabhängig und selbstständig das für bestimmte Arbeitspro-

zesse erforderliche Wissen zu erwerben. Eine Studie von STEEDMAN und HAWKINS (1994) zeigt, dass dieser Aspekt der NVQs in der Praxis für die meisten Kandidaten inadäquat ist. Es fehlt häufig die Motivation, sich Hintergrundwissen anzueignen. Befragtes Lehrpersonal an *FE-Colleges* sagte eindeutig aus, dass sich Kandidaten in den meisten Fällen nicht die erforderlichen Kenntnisse aneignen. Einen allgemeinen Streitpunkt, nicht nur in Großbritannien, stellt die Frage dar, wie viel Einfluss der Wirtschaft auf berufliche Bildung zugestanden werden sollte. Berufliche Bildung wird im NVQ-Modell auf die Rolle der Arbeitskraft am Arbeitsplatz reduziert, beurteilt anhand von *Standards of Competence*, die von Wirtschaftsgremien definiert werden. Es tritt hier eine sehr fragwürdige Ansicht der Rolle von beruflicher Bildung zutage. Die Rolle von beruflicher Bildung wird auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert, die auf die Entsprechung von Arbeitsplatzanforderungen abzielen, und ist daher höchst bedenklich. (vgl. Chown 1992, S. 52ff.)

Auf dieses Problem wurde schon durch JESSUP (1991) selbst aufmerksam gemacht. GILBERT JESSUP war von 1987 bis 1995 der Direktor der Abteilung Forschung und Entwicklung beim NCVQ. In dieser Funktion war er maßgeblich an der Konzeption der NVQs und *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) beteiligt. Letztere werden seit dem Jahr 2000 als *Vocational A-Levels* bezeichnet.

#### Unterschiede zwischen Schottland und "England"

Die modularen Ansätze differieren von denen in Schottland. Nicht zuletzt, weil "England" häufig als Synonym für Großbritannien benutzt wird, ist die Relevanz der teilweise erheblichen Unterschiede der Systeme auch von der vergleichenden Erziehungswissenschaft meist übersehen oder unterschätzt worden.

Eine Ausnahme ist die Arbeit von MATTHIAS PILZ, der auf diesen Missstand in der deutschen Diskussion aufmerksam macht. In seiner Arbeit nennt PILZ vier Gründe, die eine Betrachtung des schottischen modularen Systems für die gegenwärtige Diskussion relevant erscheinen lassen:

1. Schottland, verstärkt durch die Teilautonomie und den tradierten Status eines eigenständigen Bildungswesens, wird in vielerlei Hinsicht als Versuchsregion für politische Programme genutzt.

#### Literatur

- Ashworth, P.: Being Competent and Having 'Competencies'. In: *Journal of Further and Higher Education* 16. (1992) 3
- Barnett, C.: *The Audit of War. The Illusion and Reality of Britain as a Great Nation*. London: Macmillan 1986.
- Cassels, J.: *Britain's Real Skill Shortage and What to Do*

2. Schottland steht schon historisch für ein hohes Innovationstempo im Bildungswesen. Dies lässt sich einerseits durch die überschaubare Größe des Landes mit entsprechenden Auswirkungen auf den Kreis der Entscheidungsträger sowie andererseits auf die vergleichbare Zentralität der Weisungsstrukturen zurückführen.
3. Die Erfahrungen mit modularen Strukturen in Schottland sind umfangreicher als in England und Wales.
4. In Schottland besteht eine modulare Struktur, die von der Form her weitaus radikaler ist als das implementierte Modulsystem in England und Wales. (vgl. Pilz 1999, S. 102f.)

Auf der Schulebene sind ebenfalls wichtige Unterschiede zu nennen. Anders als in England bestehen beispielsweise - und dies ist für die Entwicklung des Bildungswesens ganz entscheidend - keine einheitlichen Regelungen für das Curriculum. Im Vergleich zu England verfügt die schottische Schulleitung über größere Freiräume, die sie bei der Gestaltung der Kurse nutzen kann. Im Zusammenhang mit dem System der *Local Enterprise Companies* (LECs), die für wichtige Ausbildungsleistungen zuständig sind, ist das Bildungssystem insgesamt in der Lage, auf neue Erfordernisse der Berufswelt relativ schnell und unbürokratisch zu reagieren. (vgl. Pilz 1999, S. 106ff.)

Wie in England und Wales endet die Pflichtschulzeit mit 16 Jahren. In Schottland machen jedoch mehr Schüler von der Vollzeitschule nach dem 16. Lebensjahr Gebrauch. (vgl. Spours/Young 1996 zitiert in Pilz 1999 S. 111)

#### Resümee

In seiner Gesamtheit stellt das Modell der NVQs und SVQs ein interessantes Objekt berufspädagogischer Forschung dar. Die anhand dieses Modells in GB gesammelten Erfahrungen – im positiven und im negativen Sinn – können als gedankliche Ansatzpunkte für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung dienen. Das Modell weist zahlreiche Widersprüche auf, die diskutiert werden müssen. Insbesondere in der Debatte über eine Modularisierung beruflicher Bildung ist es ein wichtiges Referenzmodell. Es wäre jedoch einseitig, die Betrachtung auf diese Charakteristik zu beschränken. Vielmehr muss das Gesamtkonzept analysiert werden. Mit Hinblick auf die Diskussion um die zukunftsorientierte Gestaltung beruflicher Bildung in Deutschland können hier wichtige Impulse gewonnen werden.

- about It. London: Policy Studies Institute 1990
- Construction Industry Training Board(CITB): *Construction NVQs – Roofing*. Norfolk: CITB 1997
- Construction Industry Training Board(CITB): *NVQ Construction Qualifications*. Norfolk: CITB 1996
- Chown A.: *TDLB standards in FE*. In: *Journal of Further*



- and Higher Education 16 (1992) 2
- City and Guilds of London Institute (CGLI): NOP-Report "The Changing Nature of Work 1900-2100"
- Department Of Education And Science/ Manpower Services Commission (DES/MSC): Review of Vocational Qualifications in England and Wales. London: HMSO 1986
- Directory Of Vocational Qualifications: British Vocational Qualifications – A directory of vocational qualifications available from all awarding bodies in Britain. London: Kogan Page 1995
- Fletscher, S.: Planning and Implementing your NVS System/A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers. London: Kogan Page 1997
- Fletcher, S.: NVQs, Standards and Competence/A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers. London: Kogan Page 1991 (2. Auflage 1994)
- (The) Guardian/Educati
- on supplement: Secret of good training. 7.10. 997
- Hodkinson, P.: National Vocational Qualifications - A Way Forward? In: Hasall, R./Cockett, M.: Education and Training 14-19: Chaos or Coherence? London: David Fulton Publishers 1996
- Hyland, T.: Behaviourism and the Meaning of Competence. In: Hodkinson, P./Issitt, M. (Hrsg.): The Challenge of Competence. London: Cassel 1995
- Jessup, G.: Outcomes - NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London: Falmer Press 1991
- National Council Of Vocational Qualifications (NCVQ): The NVQ Criteria and Related Guidance. London: NCVQ 1988
- NTO National Council: <http://www.nto-nc.org> 2001
- Pilz, M.: Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft 1999
- Ragatt, P.: Implementing NVQs in Colleges: Progress, Perceptions and Issues. In: Journal of Further and Higher Education 18 (1994) 1
- Robertson-Wensauer, C. Y.: Wie Bildungssysteme und Selbstbewusstsein zusammengehören. Eine kulturhistorische Betrachtung am Beispiel Schottlands. In: Hettlage, R. (Hrsg.): Bildung in Europa: Bildung für Europa? Regensburg 1994, S. 93 - 104
- Spours, K./Young, M.: Dearing and Beyond: Steps and Stages to a Unified 14-19 Qualifications System? In: British Journal of Education and Work, Vol. 9 (1996) 3
- Steedman, H.: Improvements in Workforce Qualifications: Britain and France 1979-1988. In: National Institute Economic Review 3 (1990)
- Steedman, H./Hawkins, J.: Shifting Foundations: the Impact of NVQs on Youth Training for the Building Trades. In: National Institute Economic Review 3 (1994)
- Training Agency: Training in Britain. A Study of Funding, Activity and Attitudes. Sheffield: HMSO 1989

1) Es ist nur eine Bewertung mit *competent* oder *not yet competent* vorgesehen.

2) *Competence-based Education and Training*

## Klaus von Trotha Die Berufsakademie Baden-Württemberg

### I.

Das Modell der Berufsakademie stellt eine spezielle Ausbildungsform dar, die in Baden- Württemberg ihren Ursprung nahm und die es inzwischen auch in Thüringen und Sachsen sowie in modifizierter Form (private Trägerschaft) in Niedersachsen, dem Saarland und Schleswig-Holstein (dort als so genannter Typ 2 der BA) gibt. Die Berufsakademie Berlin wird nicht als selbstständige Einrichtung weitergeführt, sondern ist jetzt Teil einer Fachhochschule.

Aber auch im Ausland hat das Modell Interesse gefunden. So arbeiten etwa die Europäische Wirtschaftsakademie in Madrid oder Einrichtungen in Israel, Indonesien und Kolumbien nach den Prinzipien und Lehrplänen der Berufsakademie Baden-Württemberg.

Die Berufsakademie ist wohl eines der erfolgreichsten Beispiele eines eigenständigen Wegs im Bildungsbereich, das es im föderativen System in Deutschland gibt. Der Aufbau dieser Einrichtung hängt eng zusammen mit der Umwandlung der früheren Ingenieurschulen, die wegen ihrer Praxisnähe

in der Wirtschaft ein hohes Ansehen genossen, in die Fachhochschulen, wie wir sie heute kennen.

Viele Firmen befürchteten damals, dass die Fachhochschulen die theoriebezogenen Anteile des Studiums erhöhen und dabei eine Reduzierung der berufspraktischen Verzahnung in Kauf nehmen würden. So würde eine Qualifikationslücke entstehen.

Deswegen entwickelten drei namhafte Firmen im Stuttgarter Raum (Daimler-Benz, Bosch, SEL) ein so genanntes Stuttgarter Modell, das Theorie und Praxis verzahnte.

Auf dieser Keimzelle baute die Berufsakademie auf, wobei der Grundgedanke eines partnerschaftlichen Zusammenwirkens zwischen Staat und Wirtschaft sowie sozialen Einrichtungen im Vordergrund stand. Es wurden dreijährige Studiengänge in drei Ausbildungsbereichen vorgesehen: Wirtschaft, Technik und Sozialwesen. Das inhaltliche Niveau sollte dem Studium an einer FH ebenbürtig sein.

Die Gründung der ersten beiden Akademien, Stuttgart und Mannheim, erfolgte 1974 unter heftigstem ideologischen Sperrfeuer. Der bildungspolitische

Gegenwind blies zu jener Zeit kräftig. Der Trend ging hin zu einer längeren Ausbildungszeit, zu größerer Theorielastigkeit und im tertiären Bereich zur Gesamthochschule. Getreu dem Motto von Erich Kästner: „Es gibt nichts Gutes /außer: Man tut es“ wurde in Baden-Württemberg gegen diesen Gegenwind auf Differenzierung und Diversifizierung des Bildungssystems gesetzt.

Die Meinung, dass längere Ausbildungszeiten in der Erstausbildung besser qualifizieren, war schon damals falsch und ist wegen der sich deutlich verkürzenden Halbwertszeiten des Wissens heute um so mehr ein Irrweg. Auch die Nähe zur Wirtschaft wurde den Berufsakademien anfänglich vorgeworfen. Unter dem Begriff „Kaderschmiede der Wirtschaft“ glaubte man lange Zeit, das Konzept diffamieren zu können.

## II.

Als besondere Merkmale der Berufsakademie sind für ihren Erfolg maßgebend:

### I. Zwei Lernorte:

Das tragende Fundament der Berufsakademie Baden-Württemberg und das sie charakterisierende Strukturprinzip ist die enge und vertrauensvolle partnerschaftliche Zusammenarbeit der beiden Lernorte staatliche Studienakademie einerseits und betriebliche oder soziale Ausbildungsstätte andererseits.

Studierende werden in der Studienakademie und in den Ausbildungsbetrieben unterrichtet. Phasen von akademischer Arbeit wechseln sich ab mit Phasen von training-on-the-job.

Jede Phase dauert zwölf Wochen. Jeder Studierende hat sechs Theoriephasen in der Studienakademie und sechs Perioden des training-on-the-job im Ausbildungsunternehmen zu absolvieren. Jeder Studierende ist also zugleich Mitarbeiter eines Betriebes.

Die theoretische Ausbildung in der staatlichen Studienakademie wird vom Staat bezahlt. Die praktische Ausbildung in den Unternehmen wird von diesen finanziert. Außerdem erhält der Studierende während der gesamten Ausbildungsdauer eine Ausbildungsvergütung von seinem Ausbildungsunternehmen.

Ein Studienbewerber muss sich also zunächst für einen Ausbildungsbereich entscheiden. Er muss dann mit einem Ausbildungsunternehmen einen Ausbildungsvertrag schließen. Erst dann erhält er die Zulassung bei der Berufsakademie.

### 2. Die gestufte Ausbildung:

Nach vier Semestern erfolgt die erste berufsqualifizierende Prüfung: die Assistentenprüfung. Nur wenige Studierende verlassen indessen die Berufsakademie mit diesem Abschluss. Die meisten setzen das Studium für weitere zwei Semester fort und beenden es mit der zweiten staatlichen Prüfung. Wer

sie besteht, erhält ein Diplom, ähnlich dem von Fachhochschulen und Universitäten vergebenen.

Das Programm dauert also drei Jahre. Fachhochschulprogramme dauern vier Jahre, enthalten aber dieselben Inhalte

Die Verkürzung ist möglich, weil die praktischen Erfahrungen die Studierenden in die Lage versetzen, mit größerer Motivation und mit größerem Problembewusstsein zu lernen. Von ihnen wird allerdings auch ein erheblicher Einsatz erwartet,

Dank der Ausbildungsvergütung müssen die Studierenden nicht neben dem Studium jobben, was an den Universitäten oft ein Grund für lange Studienzeiten ist. Im Übrigen weisen die Stundentafeln der Berufsakademien und Fachhochschulen fast denselben Umfang auf. Die kürzere Studiendauer der Berufsakademie beruht im wesentlichen auf dem Verzicht auf Semesterferien.

### 3. Die enge Kooperation mit Unternehmen und Ausbildungsträgern auf allen Ebenen:

Entsprechend dem dualen Prinzip sind in allen Organen der Berufsakademien die Vertreter des Landes und der Wirtschaft beziehungsweise der Sozialeinrichtungen gleichberechtigt beteiligt. In allen Gremien - mit Ausnahme des Prüfungswesens - wirken ferner die gewählten Studierenden mit vollem Stimmrecht mit. Diese duale Struktur gilt für

- das *Kuratorium* als oberstes gemeinsames Gremium, das in allen Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung - zu nennen sind vor allem das Zulassungs-, Ausbildungs- und Prüfungswesen - Empfehlungen beschließt. Das baden-württembergische Wissenschaftsministerium sorgt für die Umsetzung dieser Empfehlungen;
- die *Dualen Senate*, die auf örtlicher Ebene bei jeder Berufsakademie gebildet worden sind und die vor allem die Zusammenarbeit zwischen staatlicher Studienakademie und den Ausbildungsstätten regeln. Ihnen obliegt unter anderem die Abstimmung der Ausbildungskapazitäten und die Prüfung der Eignung von Ausbildungsstätten für das Berufsakademiestudium;
- den in diesem Jahr neu eingeführten *Academic Board* (= Senat), der für alle akademischen Fragen, die zentrale Qualifikationssicherung und für Grundsatzfragen des Prüfungssystems zuständig ist;
- die *Fachausschüsse*. Sie wurden für jeden der drei Ausbildungsbereiche Wirtschaft, Technik und Sozialwesen gebildet. Ihnen obliegt vor allem die Aufstellung und ständige Aktualisierung der Studienpläne, die Qualitätssicherung und die Organisation von landeseinheitlichen Prüfungsverfahren.

Die Gremien sind so gestaltet, dass keine Seite die andere überstimmen kann: Ein hohes Maß an Kon-

sens ist erforderlich; dieses Aufeinanderzugehen hat es bisher in der Praxis auch stets gegeben.

Auch im Vorsitz der jeweiligen Gremien wechseln sich die Vertreter der betrieblichen und der staatlichen Seite im Turnus ab.

#### **4. Ein flexibler Lehrkörper:**

Die Lehrleistungen an den Berufsakademien werden zu etwas über 40 % vom hauptamtlichen Lehrpersonal erbracht, das über die gleichen Eingangsvoraussetzungen verfügen muss wie Professoren an Fachhochschulen. Daher kommt ein Wechsel von Professoren zwischen BA und FH oder umgekehrt häufig vor, vereinzelt auch Wechsel von oder zu Universitäten. Gefordert werden ein Universitätsdiplom in der entsprechenden Fachrichtung, eine abgeschlossene Promotion und fünf Jahre Berufserfahrung. Davon muss mindestens die Hälfte in einem Unternehmen oder einer Sozialeinrichtung erbracht sein. Ein großer nebenberuflicher Lehrkörper deckt etwa 60 % der Lehrleistungen ab: Sie werden von Professoren und Dozenten von Universitäten und Fachhochschulen so wie von Praktikern aus den Betrieben erbracht.

#### **5. Die Zusammenführung von Ausbildungszielen:**

Die große Stärke der Berufsakademie ist, dass sie drei Zielsetzungen zusammenführt: Sie dient gleichzeitig dem Erwerb von Fachwissen, von Methodenwissen und von Sozialkompetenz.

Ziel des dualen Studiums ist, Absolventen hervorzubringen, die auf den erfolgreichen Einsatz in der Arbeitswelt vorbereitet sind. Eine hohe Verwertbarkeit der Curricula zeichnet die Berufsakademie aus. Die Absolventen erreichen eine ganzheitlich verstandene Qualifikation, die gekennzeichnet ist durch umfangreiche Fachkompetenz, eine Persönlichkeitsbildung hin zu ausgeprägter Selbstständigkeit und Teamfähigkeit sowie physischer und psychischer Belastbarkeit.

Die BA-Absolventinnen und Absolventen sind in aller Regel direkt nach Abschluss ihres Studiums zur Übernahme qualifizierter Aufgaben in der Wirtschaft befähigt. Demgegenüber bedürfen Absolventen von Hochschulen in Unternehmen zumeist einer Einarbeitung von mindestens ein bis zwei Jahren.

Die BA-Ausbildung ist daher für jenen Typus von Abiturienten besonders geeignet und attraktiv, der praktisch arbeiten und lernen möchte und der die Einbindung in ein klar strukturiertes System sucht.

#### **6. Die Wertigkeit der Abschlüsse:**

Die dreijährige Ausbildung an der Berufsakademie schließt mit der staatlichen Bezeichnung „Diplom“ ab. Dieses Diplom mit dem Klammerzusatz „BA“ ist nach der Gesetzgebung in Baden-Württemberg dem Abschluss in der entsprechenden Fachrichtung

an einer Fachhochschule gleichwertig und vermittelt dieselben Berechtigungen (§ 1 Abs. 2 BAG).

Auf überregionaler Ebene hat diese Gleichstellung allerdings ungleich länger, nämlich rund 20 Jahre gedauert. Erst gestützt auf eine Evaluierung des Wissenschaftsrats im Jahre 1994 hat die Kultusministerkonferenz 1995 der Empfehlung einer überregionalen berufsrechtlichen Anerkennung der Abschlüsse von Berufsakademien nach dem baden-württembergischen Qualitätsstandard zugestimmt. Auf der Basis dieses Beschlusses wurden die Berufsakademien in der Folge auch in die Europäischen Hochschulrichtlinien aufgenommen, was einer europaweiten Anerkennung gleichkommt.

Leider überlagern die ideologischen Vorbehalte nach wie vor die inzwischen empirisch fundierten Ausbildungsergebnisse mit der Folge, dass sich die praktischen Auswirkungen des Anerkennungsbeschlusses der KMK in vielen Bundesländern in engen Grenzen halten.

Umso erfreulicher ist, dass eine Evaluierung der Berufsakademie Baden-Württemberg, die der britische Open University Validation Service im Jahre 2000 durchgeführt hat, zu sehr positiven Bewertungen führte. Demnach entspricht das Niveau der BA-Abschlüsse voll internationalen Standards auf dieser Ebene und einem britischen Bachelor with Honours-Degree. Die Folge ist, dass die BA-Studierenden unter bestimmten Voraussetzungen zusätzlich zum deutschen Diplom den britischen Bachelor-Grad erwerben können. Dies vergrößert ihre Mobilität auf dem internationalen Arbeitsmarkt ganz erheblich und eröffnet zusätzliche Weiterbildungsmöglichkeiten, etwa in berufsbegleitenden Master-Studiengängen, vor allem im Ausland. Bedauerlicherweise sind bisher deutsche Hochschulen bei der Zulassung von Berufsakademie-Absolventen zum Auswahlverfahren zu Master-Studiengängen eher ablehnend. Gegenwärtig laufen in der Kultusministerkonferenz Verhandlungen über eine hochschulrechtliche Gleichstellung akkreditierter Bachelor-Abschlüsse der Berufsakademien mit ersten berufsqualifizierenden Hochschul-Abschlüssen. Dieser Initiative bleibt nur Erfolg zu wünschen.

Schon 1995 hat Professor Zabeck, Erziehungswissenschaftler an der Universität Mannheim, in einer umfassenden Evaluationsstudie Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg untersucht. Man kann deshalb ohne Übertreibung sagen, dass es in Deutschland keine andere Bildungseinrichtung gibt, die umfassender und kritischer auf den Prüfstand gestellt wurde. Alle Seiten bestätigen im Wesentlichen die besondere Stärke, nämlich dass die Einbindung in einen Ausbildungsbetrieb während der gesamten Ausbildungszeit in besonderem Maße Schlüsselqualifikationen fördert,

die in unserer Hochschulausbildung eher zu kurz kommen.

### III.

Ein wesentliches Kriterium für die Qualität der Berufsakademien sind ihre Akzeptanz durch ihre Zielgruppen, die Unternehmen und die Ausbildungsträger im Sozialbereich einerseits und die Abiturienten andererseits sowie die Karriereaussichten der Absolventen.

Im Gründungsjahr 1974 begann die Ausbildung an den Standorten Stuttgart und Mannheim mit 163 Studienanfängern und 51 kooperierenden Betrieben. Bald darauf folgte der steigenden Nachfrage entsprechend ein Ausbau auf zehn Standorte mit 12.140 Studienplätze und rund 4.000 kooperierenden Betrieben im Jahr 1995. Aber auch diese Ausbaumaßnahmen reichten nicht aus. Die Landesregierung musste durch weitere Ausbauprogramme 1997, 1999 und speziell für das Gebiet der Informationstechnologie im Jahre 2000 sowie den Aufbau einer weiteren Außenstelle 2002 die Studienplatzkapazitäten auf jetzt 18.800, also um ein Drittel, erweitern - bei jetzt rund 8.000 beteiligten Unternehmen und sozialen Einrichtungen. Weitere kapazitätserhöhende Maßnahmen an den einzelnen Standorten ermöglichen Studierendenzahlen von etwas über 20.000, mit jährlich mehr als 6.000 Absolventen.

Die quantitative Bedeutung, die die Berufsakademie inzwischen erlangt hat, verdeutlicht die folgende Zahl: Von den Absolventen einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung in Baden-Württemberg im Jahr 2000 besitzen 45 % einen BA-Abschluss, 30 % einen FH- und 25 % einen Universitätsabschluss.

80 - 90 % der Absolventen erhalten unmittelbar nach dem Abschluss einen Arbeitsplatz. Rund zwei Drittel nehmen einen Arbeitsplatz in der Ausbildungsfirma an, ein Drittel wählt ein anderes Unternehmen. Dies ist deshalb problemlos möglich, weil der Ausbildungsvertrag keine Klausel enthalten darf, die den Absolventen an die Ausbildungsfirma bindet. Nur etwa 4 % der Absolventen schließen unmittelbar an die BA-Ausbildung ein weiterführendes Hochschulstudium, meist mit dem Ziel eines Universitätsdiploms und der Promotion an.

Die Karriereaussichten der BA-Absolventen sind hervorragend. Eine neuere Studie der IBM Deutschland hat festgestellt, dass die Absolventen der BA in puncto Gehaltsentwicklung, Führungsverantwortung und Einsatz im Topmanagement die Absolventen anderer Hochschuleinrichtungen überflügeln. Absolventen der Berufsakademie wurden in allen Unternehmensbereichen früher zu Führungskräften ernannt als die Vergleichsgruppen. Auch bei den jun-

gen Topmanagern (Executives) im Alter von 30 bis 40 Jahren liegen die BA-Absolventen vorn: Fast die Hälfte hat einen BA-Abschluss, obwohl die BA-Absolventen nur ein Fünftel aller Mitarbeiter in der Vergleichsgruppe stellen.

Angesichts dieser unbestreitbaren Erfolge wäre es wünschenswert, wenn weitere Länder sich entschließen würden, das Modell BA zu etablieren. Wie sehr das System geschätzt wird, lässt sich daraus entnehmen, dass sich Abiturienten aus dem ganzen Bundesgebiet auf Studien- und Ausbildungsplätze der BA Baden-Württemberg bewerben. Die Wertschätzung lässt sich ferner daraus ablesen, dass immer mehr Firmen, die ihren Sitz außerhalb Baden-Württembergs haben, hier ausbilden lassen wollen, weil sie von Konzept und Qualität der BA überzeugt sind.

Wenn aber Berufsakademien anderswo entstehen sollten, erscheint eine Orientierung am baden-württembergischen Modell geboten. Dieses Modell hat sich erfolgreich einer strengen Evaluierung unterzogen.

### IV.

Die Hauptvorteile der Berufsakademie lassen sich damit so zusammenfassen:

- Das partnerschaftliche Zusammenwirken zwischen Staat und Ausbildungsunternehmen gewährleistet eine praxistaugliche und sofort einsetzbare Qualifikation. Die Absolventen sind in der Lage, ihr theoretisches Wissen unmittelbar in praktisches Handeln umzusetzen.
- Die Ausbildungsdauer ist mit drei Jahren kurz. Dies ist in Deutschland ein vordringliches Ziel der Bildungsreform.
- Die drop-out-Quote ist mit 10 % gering; geringer jedenfalls als an Universitäten und Fachhochschulen.
- Die gemeinsame Verantwortung von Ausbildungsunternehmen und Professoren sorgt dafür, dass Ausbildungsinhalte ständig und rasch an die Anforderungen der Wirtschaft und des Sozialbereichs angepasst werden können.

Die Berufsakademie ist damit eine attraktive Alternative zum traditionellen Hochschulsystem. Sie hat allein in Baden-Württemberg inzwischen über 65.000 Absolventen hervorgebracht. Von ihnen sind die ersten im Topmanagement ihrer Unternehmen angekommen (etwa bei Lufthansa, DaimlerChrysler, IBM, Hewlett-Packard, Heidelberger Druck). Auch das beweist, dass die Berufsakademie eine der wenigen sehr erfolgreichen und innovativen Reformen im deutschen Bildungssystem geworden ist.

## Wolfgang Pauli

### Die Ebeneneinteilung der International Standard Classification of Education

Für Zwecke der internationalen Berichterstattung wird in der Bildungsstatistik seit rund zwei Jahrzehnten die International Standard Classification of Education (ISCED) verwendet. Die in der UNESCO-Klassifikation festgeschriebenen Bildungsebenen sind beispielsweise ein wesentliches Gliederungsmerkmal in der gemeinsamen Datensammlung von UNESCO, OECD und EUROSTAT (UOE-Datensammlung) über Kenndaten eines Schul- bzw. Studienjahres (z.B. Schulbesuch, Abschlüsse, Lehrer, Bildungsausgaben); ebenso sind sie in die harmonisierten Erhebungen EUROSTATs oder regelmäßige Anfragen der OECD integriert (z.B. als höchste abgeschlossene Bildung).

Der Grundgedanke der ISCED besteht darin, Bildungsangebote nach Maßgabe der Ausbildungsinhalte zu klassifizieren, anstatt primär auf institutionelle Merkmale (wie Beginn und Ende der Schulpflicht, Vermittlung bestimmter Zeugnisse, Charakteristika der Anbieter) oder auf individuelle Merkmale der Schüler und Studenten Bezug zu nehmen. Analytische Einheiten der Klassifikation sind "educational programmes", die unter dem Aspekt verallgemeinerter Ausbildungsziele als homogene Cluster von Schulformen und Ausbildungsgängen verstanden werden können. Andererseits ist klar, daß die Komplexität der Ausbildungsinhalte nicht direkt Maßstab von Zuordnungen sein kann, sondern operationale Kriterien formuliert werden müssen, anhand derer die Zuordnungen zu den Bildungsebenen vorgenommen werden.

Von der Reichweite her ist die ISCED ziemlich weitläufig angelegt, insofern Bildung im allgemeinen - verstanden als organisierte und fortgesetzte Kommunikation mit dem Zweck, Lernen zu bewirken (cf. UNESCO 1997, S. 3f) - ihr Gegenstand ist. Der konzeptuelle Rahmen ist damit grundsätzlich geeignet, unterschiedliche Aspekte wie reguläre Ausbildung und Erwachsenenbildung, formale und nicht-formale Bildung, Sondererziehung, Fernunterricht, Vollzeit- und Teilzeitausbildung und anderes mehr abzudecken. Im Rahmen einzelner Datensammlungen muß der Gegenstandsbereich deshalb jeweils gesondert spezifiziert werden.

#### Von der ISCED zur ISCED 1997

Im Jahr 1975 wurde die ISCED durch die International Conference on Education gebilligt und in der Folge in den Datensammlungen der internationalen Organisationen umgesetzt. In der Originalversion wurden drei Hauptebenen unterschieden, nämlich Primarbereich, Sekundarbereich und Tertiärbereich, die weiter unterteilt wurden, sodaß damals folgendes Strukturschema entstand:

ISCED 0 Vorschulstufe  
ISCED 1 Primarstufe

ISCED 2 Untere Sekundarstufe  
ISCED 3 Obere Sekundarstufe  
ISCED 5 Nichtuniversitärer Tertiärbereich  
ISCED 6 Universitärer Tertiärbereich, bis zum Erstabschluß  
ISCED 7 Universitärer Tertiärbereich, postgraduale Studien  
ISCED 9 Bildungsebene nicht definierbar

Ausgehend von der Beobachtung, daß die reguläre Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in den meisten Ländern einem ähnlichen Muster folgt und die (theoretische) Gesamtdauer des Durchgangs durch das Bildungssystem von der Einschulung bis zum Abschluß eines Universitätsstudiums über Landesgrenzen hinweg relativ konstant ist, wurde die Abfolge der Bildungsebenen im Sinne einer Leiter-Metapher interpretiert. Die erfolgreiche Bewältigung der einen Stufe ist dabei Voraussetzung für die Bildungsbeteiligung auf der nächsthöheren Ebene. (cf. UNESCO 1975, S. 5ff)

Für die einzelnen Phasen der regulären Bildung ließ sich ein bestimmtes Anfangsalter und eine typische Dauer angeben. Bei stark abweichenden institutionellen Strukturen lieferten diese Marken Anhaltspunkte, um für Zwecke der Statistik einen Schnitt vorzunehmen und Artefakte zu schaffen. Programme außerhalb des Kernbereichs der regulären Bildung ließen sich anhand des Kriteriums der minimalen Eingangsvoraussetzung elegant dem Schema der Bildungsebenen einordnen.

Mit der realen Weiterentwicklung der Bildungssysteme einerseits und forcierten Anforderungen an die vergleichende Statistik andererseits traten einige Schwachpunkte der Konzeption hervor, die Anlaß zur Revision der ISCED gaben:

- So etwa die Undifferenziertheit der Kategorie "Obere Sekundarstufe", die keine inneren Abstufungen kenntlich zu machen erlaubte;
- Phänomene eines zweiten Durchgangs auf gleicher Ebene (z.B. Lehre nach abgeschlossener Gymnasialbildung) führten dazu, in der UOE-Datensammlung auf ISCED 3 die Subkategorie "Second and further educational programmes" einzuführen;
- Die Fixierung auf den akademischen Erstabschluß bei ISCED 6 bewirkte eine Schiefelage, insofern dadurch Bakkalaureat und Magisterium implizit gleichgesetzt waren.

Weitere Kritikpunkte bestanden darin,

- daß zur Umsetzung der Klassifikation im nationalen Rahmen keine methodische Anleitung entwickelt worden war,
- und daß keine Transparenz hinsichtlich der Zuordnungspraxis der Länder bestand. Nirgendwo war systematisch dokumentiert, a) welche Pro-

gramme für die Zwecke der Berichterstattung unterschieden werden, und b) welcher ISCED-Ebene diese zugeordnet sind.

- Schließlich besteht begründeter Verdacht, daß das Kriterium der minimalen Eingangsvoraussetzung unterschiedlich gewichtet wurde, so daß einerseits Abweichungen in Richtung purer Sequenzfolge von Bildungsgängen auftreten - die Korrelation mit dem Schwierigkeitsgrad der Ausbildungsinhalte erscheint fragwürdig -, während andererseits zum Teil die Schwerkraft institutioneller Verhältnisse den Ausschlag für Zuordnungen gegeben haben dürfte. Derartige Unstimmigkeiten verursachten insbesondere im Übergangsbereich von ISCED 3 zu ISCED 5 massive Probleme der Vergleichbarkeit.

#### Die revidierte Fassung der ISCED

Die revidierte, von der UNESCO General Conference im November 1997 angenommene Fassung der ISCED versteht sich als konzeptueller ebenso wie als methodologischer Rahmen der internationalen Berichterstattung. Das grundlegende UNESCO-Dokument wird ergänzt durch operationale Manuals, welche die Implementierung anleiten und zugleich nachvollziehbar machen; hierzu zählt das Implementierungsmanual der OECD (cf. OECD 1999), in dem die beabsichtigten Ebenen-Zuordnungen der Mitglieder dokumentiert sind; ein Fields of Education-Manual, in dem auch die klassifikatorische Feingliederung ausgearbeitet ist, wird seitens EUROSTATs vorbereitet.

Wichtige Innovationen der ISCED 1997 verdanken sich dem dezidierten Durchbrechen der Leiter-Metapher. Es wird nicht länger vorausgesetzt, daß der Zugang zu einer höheren Ebene nur nach erfolgreichem Abschluß der darunter liegenden möglich ist. Ebenso wenig wird konzeptionell ausgeschlossen, daß die Teilnehmer an bestimmten Programmen früher bereits ein Programm auf höherer Ebene erfolgreich absolvierten. (cf. UNESCO 1997, S. 10) Perspektivisch bedeutet das eine Verschiebung von den minimalen Eingangsvoraussetzungen der Bildungsebenen zu den Durchstiegsmöglichkeiten, die Programme eröffnen.

Das elaborierte Strukturschema der ISCED 1997 läßt einige substantielle Neuerungen erkennen:

- Horizontale Differenzierung der Oberen Sekundarstufe;
- Einführung einer intermediären Ebene zwischen Oberer Sekundarstufe und Tertiärer Bildung;
- Kombination der Dimensionen "Hierarchie der Abschlüsse" und "theoretische Ausbildungsdauer" zur Strukturierung des Tertiärbereichs.

Die einzelnen Ebenen-Kategorien werden durch wechselnde Sets von Kriterien beschrieben, die nochmals in Haupt- und Hilfskriterien unterteilt sind

(s. Übersicht). Der operationale Charakter der Kriterien ist geeignet, die Zuordnung der Programme in höherem Maß argumentativ nachvollziehbar zu gestalten als bei der Vorgängerversion der ISCED 1997.

Eine kurze Skizze soll im folgenden die konzeptionelle Neugestaltung der sensitivsten Bereiche des internationalen Vergleichs verdeutlichen.

**Ebene 5** wird in der ISCED 1997 als erste Stufe der Tertiären Bildung titulierte und erfährt eine horizontale Gliederung in theoretisch orientierte (5A) und beruflich-praktisch orientierte (5B) Ausbildungen. Die entscheidenden Kriterien für eine entsprechende Zuordnung sind eine abgeschlossene Ausbildung der Ebene 3A, 3B oder 4A, eine Mindestdauer der Ausbildung von zwei (5B) bzw. drei (5A) Jahren sowie die erreichte Qualifikation (kein Nachweis zur Befähigung für originäre Forschung).

Die **Ebene 6** ist nunmehr Studien vorbehalten, die primär auf Forschung abzielen (z.B. Doktoratsstudium im Anschluß an das Magisterium).

Die **Ebene 3** wird nach wie vor als Obere Sekundarstufe bezeichnet, teilt sich nun aber in Subkategorien, und zwar 3A-Programme, die Zugang nach 5A bzw. 5A und 5B, 3B-Programme, die Zugang nach 5B und 3C-Programme, die keinen Zugang zur Ebene 5 eröffnen; die 3C-Programme münden direkt in den Arbeitsmarkt oder schaffen Zugang zur Ebene 4. Klassifikationskriterien sind die theoretische Dauer der vorgängigen Beschulung von Beginn der Ebene 1 an und (üblicherweise) der Abschluß der Unteren Sekundarstufe (Ebene 2) als Zugangsvoraussetzung.

**Ebene 4** erhielt die vielleicht widersprüchlich erscheinende Bezeichnung "Postsekundäre nichttertiäre Bildung". Unter diese Kategorie fallen z.B. Ausbildungsgänge, die nach Abschluß der Ebene 3 begonnen werden, jedoch nicht lange genug dauern, um auf Ebene 5 gezählt zu werden; die kurze Dauer wird als Hinweis gewertet, daß die Ausbildungsinhalte weniger komplex als bei typischen Programmen der Ebene 5 sind. Anders gelagert ist der Fall bei Programmen der Kategorie 3C, die durch Anschlußprogramme auf Ebene 4 fortgesetzt werden und dort erst als Abschlüsse zählen. Die Dauer der Ausbildung wird kumulativ vom Beginn der Ebene 3 weg gerechnet. Weiters gehören Programme hierher, die besucht werden, um die Berechtigung des Zugangs zur Ebene 5 in Ergänzung eines anderen Abschlusses der Ebene 3 zu erwerben sowie die typischen "second cycle programmes" (z.B. Lehre nach Gymnasialabschluß).

Die Teilnehmer sind oft älter als für die obere Sekundarstufe typisch. Häufig werden Angebote der Erwachsenenbildung auf dieser Ebene zu lokalisieren sein.

**Übersicht über die ISCED-Kriterien zur Bestimmung der Ebenen-Kategorien (UNESCO 1997, S. 13)**

Zuordnung eines Bildungsganges zu einer Bildungsebene				
Zuordnungskriterien				
Hauptkriterien	Nebenkriterien	Bezeichnung der Bildungsstufe	Kennziffer	Zusätzliche Kriterien
Bildungscharakter In Schule oder anderen Einrichtungen verankert Mindestalter Höchstalter	Qualifikation der Betreuungskräfte	Vorschulerziehung	0	keine
Beginn des systematischen Erlernens von Lesen, Schreiben, Rechnen	Eintritt in die nationalen Einrichtungen bzw. Bildungsgänge der Primärerziehung Beginn der Schulpflicht	Primärerziehung Erste Stufe der grundlegenden Bildung	1	keine
Unterrichtsfächer Vollständige Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken und Schaffung der Basis für das lebenslange Lernen	Eintritt nach ca. 6 Jahren der Primärerziehung Ende des Zyklus nach 9 Jahren seit Beginn der Primärerziehung Ende der Schulpflicht Mehrere Lehrer unterrichten Klassen in ihrem Fachgebiet	Sekundarbereich I Zweite Stufe der grundlegenden Bildung	2	Art der nachfolgenden Bildung oder anvisierte Aktivität Inhaltliche Orientierung
Typische Zugangsvoraussetzungen Mindestzugangsvoraussetzungen		Sekundarbereich (II)	3	Art der nachfolgenden Bildung oder anvisierte Aktivität Inhaltliche Orientierung Gesamtdauer seit Beginn von ISCED-Ebene 3
Zugangsvoraussetzungen Inhalt Alter Dauer		Postsekundäre, nicht tertiäre Bildung	4	Art der nachfolgenden Bildung oder anvisierte Aktivität Inhaltliche Orientierung Gesamtdauer seit Beginn von ISCED-Ebene 3
Mindestzugangsvoraussetzung Art des Abschlußzeugnisses Dauer		Erste Stufe der tertiären Bildung (führt nicht direkt zu einer höheren wissenschaftlichen Qualifikation)	5	Programmtypus Kumulative theoretische Dauer der Tertiärausbildung Nationale Abschluß- und Qualifikationsstruktur
Forschungsbezogene Inhalte Erstellung einer Doktorarbeit oder Dissertation	Vorbereitung Graduierten auf höhere Positionen im Hochschulbereich und in der Forschung	Zweite Stufe der tertiären Bildung (führt zu einer höheren wissenschaftlichen Qualifikation)	6	keine

**Programmorientierung**

Ein weiteres Merkmal zur Differenzierung der Ebenen 2 bis 4 ist die sogenannte „Programmorientierung“, die auf das Ausmaß der Spezialisierung bzw. der Vermittlung beruflicher Qualifikationen in Bildungsgängen abstellt. Anhand der fachlichen Relevanz des Lehrstoffes bzw. des entsprechenden Zeitaufwands werden die Subkategorien „allgemeinbildend“, „berufsvorbereitend“ und „berufsbildend oder technisch“ unterschieden.

Allgemeinbildende und berufsbildende oder technische Programme wurden bereits nach alter ISCED unterschieden. Während erstere nicht gezielt auf den Eintritt in ein bestimmtes Berufsfeld vorbereiten, ist der erfolgreiche Abschluß der letzteren mit anerkannten arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen verbunden. Die Mittelkategorie berufsvorbereitend kam in der ISCED 1997 neu hinzu. Sie umfaßt jene Fälle, in denen die Teilnehmer eines Bildungsganges an die Arbeitswelt herangeführt oder auf eine wei-

terführende Ausbildung in einem Berufsfeld vorbereitet werden. Der Abschluß beinhaltet keine unmittelbar arbeitsmarktrelevante Qualifikation.

#### **Die Zuordnung österreichischer „Programme“ zur ISCED 1997**

Obwohl das Strukturschema der ISCED notwendigerweise in einem Spannungsverhältnis zu den institutionellen Besonderheiten einzelner Bildungssysteme steht, war es bei der Implementierung doch möglich, markante Trennlinien in Rechnung zu stellen. Denn es erscheint kaum vorstellbar, daß eine rein artifizielle Aufgliederung politikrelevante Analysen zuließe. Beispielsweise ist nicht einsichtig, welche Bedeutung Anfängerzahlen oder Abschlüsse einer bestimmten Ebenen-Kategorie haben sollten, wenn diesen keine reale bildungspolitische Bedeutung zukommt. Ebenso wenig wäre eine Verhältniszahl (z.B. zwischen eingeschriebenen Schülern und Lehrern oder Bildungsausgaben) ohne Bezug auf institutionelle Strukturen sinnvoll interpretierbar.

Diese Argumentation ist der Hintergrund, weshalb sich die das österreichische Schulwesen prägenden vierjährigen Abschnitte in den ISCED-Zuordnungen niederschlagen, während andere Länder wie z.B. die USA, die Primär- und Sekundarstufe durch sechsjährige und dreijährige Sequenzen kennzeichnen.

ISCED 1 umfaßt im Falle Österreichs die Schulstufen 1 bis 4, was im wesentlichen dem Schultyp Volksschulen entspricht. Zum vorschulischen Bereich (ISCED 0) zählen vor allem die Kindergärten mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot für die drei- bis fünfjährigen. Von zahlenmäßig geringer Bedeutung ist die an den Volksschulen eingerichtete Vorschulstufe, die ebenfalls ISCED 0 zugerechnet wird.

ISCED 2 beinhaltet als dominante Schulformen die Hauptschulen und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (Gymnasialbildung) mit jeweils vierjähriger Dauer (Schulstufen 5 bis 8). Hieran schließen die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen mit zumeist drei- bis fünfjährigen Ausbildungsgängen und die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (in der Regel vierjährig) direkt an, während die Lehre erst nach Vollendung des 9. Pflichtschuljahres begonnen werden kann. Diese Schulformen bilden den Kern der unter ISCED 3 klassifizierten Programme.

Die horizontale Differenzierung von ISCED 3 nimmt darauf Bezug, daß höhere Schulen (3A) mit der allgemeinen Universitätsreife abschließen, während viele der drei- und vierjährigen mittleren Schulen und die Lehre (3B) eine berufliche Höherqualifizierung in Form der Meister- oder Werkmeisterausbildung gestatten. Unter 3C werden oft einjährige Schulformen im letzten Jahr der allgemeinen Schulpflicht eingeordnet.

Die berufsbildenden höheren Schulen vermitteln typischerweise in fünfjährigen Ausbildungsgängen

(Schulstufe 9 bis 13) anerkannte berufliche Qualifikationen und die allgemeine Universitätsreife. Absolventen berufsbildender mittlerer Schulen und Lehrausbildenden haben die Möglichkeit, die Reife- und Diplomprüfung im Rahmen eines zweijährigen Aufbaulehrgangs zu erwerben. Der Abschluß ist dabei völlig gleichwertig.

Aufbaulehrgänge - vormals als 'second cycle programme' der Ebene 3 geführt - sind problemlos ISCED 4 zuordenbar. Da es grundsätzlich nicht sinnvoll sein kann, äquivalente Abschlüsse verschiedenen Ebenen einzuordnen, wurden die für die Obere Sekundarstufe ohnehin sehr langen fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen künstlich auf die Ebenen 3 und 4 aufgeteilt und beide Sequenzen dem Strang A zugeordnet. Diese Lösung reflektiert auch die Richtlinie 95/43/EG, in deren Anhang D die berufsbildenden höheren Schulen aufgenommen wurden, deren Abschluß damit dem eines postsekundären Ausbildungsganges von mindestens einjähriger Dauer in anderen EU-Staaten entspricht.

Dreijährige Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, an denen Diplomkrankenschwestern und -pfleger ausgebildet werden, sind ISCED 4 zugeordnet, da dem Beginn der Ausbildung zwei Jahre Oberer Sekundarstufe vorgelagert sind, während die einjährigen Pflegehilfelehrgänge, die ein Mindestalter von 17 Jahren und die erfolgreiche Absolvierung der Schulpflicht voraussetzen, unter 3C aufscheinen. ISCED 4 beinhaltet weiters Lehrgänge mit beruflich-praktischer Orientierung von kurzer Dauer.

ISCED 5A ist Universitäts- und Fachhochschulstudien vorbehalten, wobei es sich in der überwältigenden Mehrzahl um Programme handelt, die zu einem ersten Abschluß führen (Diplomstudium, Doktoratsstudium nach alter Studienvorschrift). Das Doktoratsstudium, aufbauend auf einem akademischen Erstabschluß, zählt zu ISCED 6.

ISCED 5B faßt einerseits die zumeist dreijährigen Akademien und zweijährigen Kollegs sowie von Universitäten angebotene Ausbildungsgänge von zumindest zweijähriger Dauer zusammen, die typischerweise die Reifeprüfung voraussetzen; andererseits werden die Meister-, Werkmeister- und Bauhandwerkerschulen hier zugeordnet. Die Meisterausbildung läuft allerdings zu einem erheblichen Teil außerhalb des formellen Schulsystems ab. Vielfach sind Weiterbildungsinstitute Träger des Kursangebots; einschlägige Berufserfahrung zählt als integraler Bestandteil der Ausbildung. Streng reglementiert ist vor allem die Abschlußprüfung (Meisterprüfung).

#### **Literatur:**

OECD: Classifying Educational Programmes, Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries - 1999 Edition. Paris 1999.

UNESCO: International Standard Classification of Education, Abridged edition. Paris 1975

UNESCO: International Standard Classification of Education, ISCED 1997. Paris 1997



## Heinz Ochsenbein

### Das neue Berufsbildungsgesetz der Schweiz schafft Perspektiven für eine zukunftsorientierte Berufsbildung

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (nBBG), das Ende 2002 vom Eidgenössischen Parlament verabschiedet und das mit Beginn 2004 rechtswirksam wurde, sind für wesentliche Reformpostulate der berufsbildungspolitischen Diskussion der 1990er-Jahre einheitliche Rechtsgrundlagen geschaffen worden. Sie betreffen die Systementwicklung, die laufende Reform der Ausbildungsformen und -inhalte, die bedarfsgerechte organisatorische und pädagogische Umsetzung sowie die Finanzierung.

#### Systementwicklung:

##### Alle Sparten der Berufsbildung nun unter dem gleichen Dach:

Traditionell war die übergeordnete Rechtsetzungskompetenz des Bundes in der Berufsbildung aufgrund der Wirtschaftsartikel der Bundesverfassung auf den gewerblich-industriellen und den kaufmännischen Bereich beschränkt. Die land- und forstwirtschaftliche Ausbildung sowie die Ausbildungen in den früheren so genannten Monopolberufen (Bahn, Post, Zoll) unterstanden zwar auch dem Bund; sie beruhten aber auf eigenen Rechtsgrundlagen und unterschiedlicher Praxis verschiedener Verwaltungsstellen (Bundesämter). Zudem waren gemäss der früheren Verfassung die 26 Kantone zuständig für die quantitativ und qualitativ bedeutungsvollen Berufsbereiche des Gesundheits- und Sozialwesens sowie der Kunst. Diese Kompetenzteilung hatte in den verschiedenen Landesteilen und Kantonen zu unterschiedlichen Strukturen und Ausbildungsprofilen geführt.

Den Weg in Richtung einer einheitlichen, übergeordneten Rahmengesetzgebung des Bundes, die ein Zusammenwachsen aller Sparten der Berufsbildung zu einem flexiblen, ganzheitlich geförderten und durchlässigen System erlauben soll, öffnete die Totalrevision der Bundesverfassung von 1999; sie übertrug dem Bund in Artikel 63 Abs. 1 die Rechtsetzungskompetenz für alle Bereiche der Berufsbildung.

Die Aufgaben der Kantone bleiben aber vielfältig und bedeutungsvoll: Die Kantone sind zuständig für die konkrete Umsetzung des Bundesgesetzes; sie erlassen zu diesem Zweck kantonale Berufsbildungsgesetze; und sie sind insbesondere verantwortlich für die Finanzierung des schulischen Teils der Berufsbildung.

Primäres Ziel des nBBG war es deshalb, Voraussetzungen zu schaffen für die Überführung der historisch gewachsenen Strukturen der schweizerischen Berufsbildung in ein einheitliches System; die Reform soll sicherstellen, dass in allen Sparten sowohl

der beruflichen Grundbildung als auch der Weiterbildung und der Höheren Berufsbildung vergleichbare Grundsätze gelten und ein sinnvoller Zusammenhang mit den andern Bereichen des schweizerischen Bildungssystems entsteht. Während beispielsweise früher die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen des Bildungswesens kantonale und spartenspezifisch unterschiedlich geregelt waren, gilt heute das hier wiedergegebene generelle Organigramm als verbindliche Richtlinie.

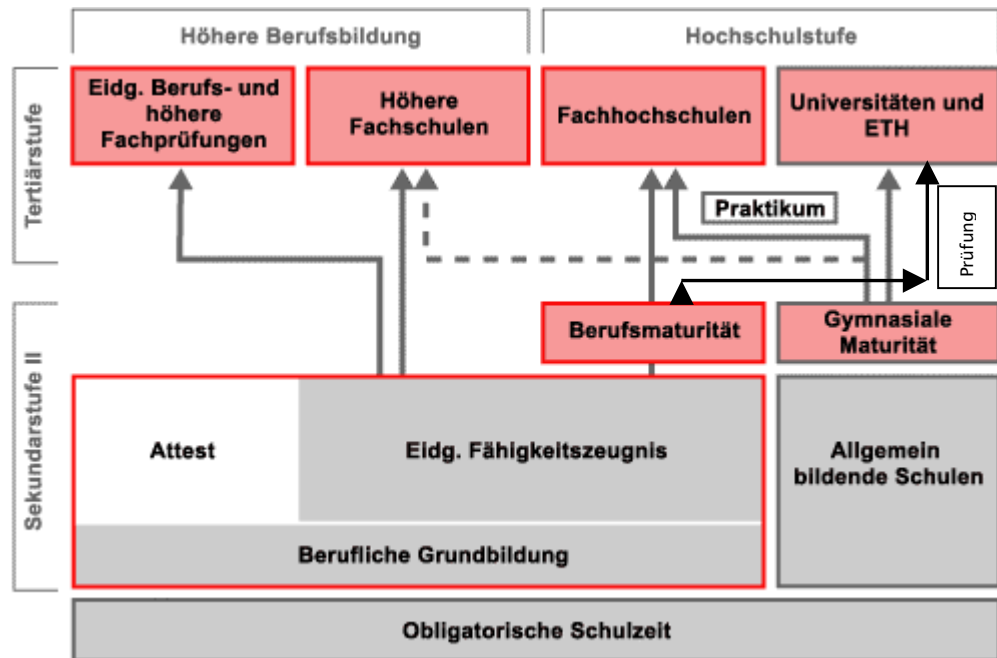
Das neue System unterscheidet nun klar drei Stufen: die obligatorische Schulzeit, die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe:

Die berufliche Grundbildung gehört zusammen mit den Gymnasien zur Sekundarstufe II. Die Grundbildung schliesst mit dem Eidg. Attest oder dem Eidg. Fähigkeitszeugnis oder der Berufsmaturität ab; es besteht Durchlässigkeit zwischen Attest, Fähigkeitszeugnis und Berufsmaturität; letztere kann während oder nach der Berufslehre erworben werden.

Ein Abschluss auf der Sekundarstufe II öffnet den Zugang zur Tertiärstufe: Mit dem Fähigkeitszeugnis steht der Zugang zur Weiterbildung und zur Höheren Berufsbildung offen. Die Höhere Berufsbildung kennt drei Abschlüsse: die Eidg. Berufsprüfung, die Höhere Fachprüfung und das Diplom der Höheren Fachschule (früher z.B. Technikerschule). Mit der Berufsmaturität ist der prüfungsfreie Übertritt an eine Fachhochschule gesichert; der Zugang zum Universitätsstudium setzt eine mindest einjährige Weiterbildung und eine entsprechende Abschlussprüfung voraus, während der gymnasiale Maturand ein mindestens einjähriges qualifizierendes Praktikum nachzuweisen hat, wenn er an einer Fachhochschule studieren will.

Der Übergang von der bisherigen, durch regionale Präferenzen charakterisierten strukturellen Vielfalt der Sozial- und Gesundheitsberufe zum klar gegliederten System wird mehrere Jahre beanspruchen. Denn in diesen neuen Bereichen fehlen auf der Sekundarstufe II teilweise noch die erforderlichen Berufsbilder und Ausbildungen mit Fähigkeitszeugnis und Berufsmaturität und Abschlüssen der Höheren Berufsbildung. Es wird Zeit beanspruchen, bis das Grundkonzept des nBBG, das für jeden Berufsabschluss Theorie und Praxis voraussetzt, realisiert ist. Insbesondere sind einige der bisherigen Vollzeit-Diplommittelschulen herausgefordert, Ausbildungen mit klar erkennbaren theoretischen und berufspraktischen Teilen zu entwickeln. In der Übergangszeit bis 2008 werden weiterhin die Kantone und ihre Konferenzen für die Zulassungsbedingungen zur Höheren Berufsbildung und zu den Fachhochschulen zuständig sein.

## Berufsbildungssystem Schweiz



Quelle: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, ergänzt

Auch die Fachhochschulen sind herausgefordert, ihre Strukturen diesem generellen Konzept anzupassen und gleichzeitig den neuen Anforderungen zu entsprechen, die durch ihre Integration in den Hochschul- und Forschungsbereich gestellt sind.

### Berufsbildung als Verbundaufgabe von Arbeitswelt und Staat

Ein wichtiges Merkmal schweizerischer Berufsbildung ist auch unter dem nBBG das Konzept der *Gemeinschaftsaufgabe* von Arbeitswelt und Staat (Bund und Kantone) als Träger der Schulen und Garant des rechtlichen und finanziellen Rahmens. Im nBBG ist an die Stelle von „Wirtschaft“, „Sozialpartner“ oder „Berufsverbände“ der Begriff „*Organisationen der Arbeitswelt*“ getreten. Dieser Oberbegriff eignet sich auch für den Gesundheits- und Sozialbereich, wo die traditionellen Begriffe nicht zutreffen.

Die Organisationen der Arbeitswelt haben ein breiteres Aufgabenfeld: Sie sind Gesprächspartner des Staats (Bund und Kantone) und streben gemeinsam mit diesem „ein genügendes Angebot im Bereich der Berufsbildung, insbesondere in zukunftsfähigen Berufsfeldern an“. In der *beruflichen Grundbildung* sind sie beauftragt, Anträge für den Erlass von so genannten Bildungsverordnungen vorzubereiten und zu stellen. Sie sind damit verantwortlich für die Ak-

tualität der Inhalte und neuerdings auch der Formen der Ausbildung, und sie schaffen die erforderlichen Strukturen für die überbetrieblichen Kurse, die die betriebliche Bildung ergänzen. Bildungsverordnungen treten an die Stelle der früheren Ausbildungsreglemente.

Die Organisationen der Arbeitswelt haben im Bereich der Weiterbildung und der *Höheren Berufsbildung* eine Schlüsselfunktion: Sie bilden die Trägerchaft für die Berufsprüfungen und die Höheren Fachprüfungen und regeln in diesem Zusammenhang die Zulassungsbedingungen, Lerninhalte, Qualifikationsverfahren, Ausweise und Titel. Die Prüfungsordnungen müssen vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie genehmigt werden, das die Kohärenz im ganzen System sicherstellen soll.

Mit diesen Funktionen haben die Organisationen der Arbeitswelt die Möglichkeit, konkret Einfluss auf die Gestaltung und Neugestaltung auf allen Ausbildungsstufen zu nehmen.

### Instrumente des Bundes zur Weiterentwicklung der Berufsbildung

Traditionell kodifizieren neue Gesetze hauptsächlich jene Entwicklungen, die bereits stattgefunden haben. Das gilt zwar auch für das nBBG; das neue Gesetz bleibt dabei aber nicht stehen, sondern stellt

eine Reihe von Instrumenten zur aktiven Beeinflussung der Weiterentwicklung der Berufsbildung zur Verfügung:

Der Bund kann nun Studien, Pilotversuche, die Berufsbildungsforschung oder die Schaffung von tragfähigen Strukturen in neuen Berufsbildungsbereichen finanziell oder organisatorisch fördern oder selbst entsprechende Initiativen ergreifen. Dabei ist der Bund befugt, in Pilotversuchen vorübergehend vom geltenden Recht abzuweichen. Damit will er die heute erst in Ansätzen bestehende Berufsbildungsforschung gezielt und zusätzlich zu den ordentlichen Kanälen fördern, „bis eine personell und organisatorisch dauerhafte Infrastruktur auf international anerkanntem wissenschaftlichem Niveau erreicht ist“. Inhaltlich geht es um Qualitätssicherung und Standards, Prozesse und Strategien des Lernens und Prüfens, Sozialkompetenz, Bildungstechnologien, Berufsbildungsökonomie, Systementwicklung usw.

Neuartig ist ebenfalls die Förderungskompetenz im Bereich der „besonderen Leistungen im öffentlichen Interesse“, beispielsweise der Dokumentation und der Lehrmittel, der Verständigung und des Austausches zwischen den Sprachgemeinschaften, der Gleichstellung der Geschlechter, der Förderung benachteiligter Regionen und Gruppen, der Integration von Jugendlichen mit schulischen, sozialen oder sprachlichen Schwierigkeiten, der Sicherung und Erweiterung des Lehrstellenangebots usw.

Ferner ist der Bund gehalten, die „grösstmögliche Durchlässigkeit sowohl innerhalb der Berufsbildung als auch zwischen der Berufsbildung und den übrigen Bildungsbereichen“ zu fördern. Dazu gehört die Anrechnung der ausserberuflichen Praxiserfahrung.

Bei Ungleichgewichten auf dem Markt für berufliche Grundbildung kann der Bund nun direkt eingreifen. Bisher war dafür der Weg über das Parlament erforderlich.

Einen zentralen Einfluss auf die Richtung und das Tempo angestrebter Entwicklungen dürfte die neue Praxis bei der Mitfinanzierung der Berufsbildung durch den Bund haben. Im Grundsatz will der Bund ein Viertel der in der staatlich geförderten Berufsbildung anfallenden Nettokosten tragen. Davon gehen rund 90 % in Form von Kopfpauschalen an die Kantone; 10 % bleiben für die gezielte Förderung der Berufsbildungsforschung und für Leistungen im öffentlichen Interesse reserviert.

#### **Bildungsverordnungen als innovatives Element**

Während das Berufsbildungsgesetz 1978 weitgehend auf dual oder tripartit (mit Einführungskursen) organisierte Ausbildungen ausgerichtet und deshalb der theoretische Unterricht auf durchschnittlich zwei

Wochentage beschränkt war, verzichtet das nBBG auf diesbezügliche generelle Vorgaben. Es schafft damit einen hohen Grad der Flexibilität für neue Ausbildungsmodelle. Grundgedanke ist dabei, dass nicht alle Ausbildungen nach dem gleichen Schema ablaufen können. Insbesondere hat sich einerseits unter dem Einfluss der steigenden Bedeutung der Informationstechnologien, andererseits in den Berufen des Gesundheits- und Sozialwesens gezeigt, dass in vielen Berufen praktischer Einsatz und Wertschöpfung erst möglich sind, wenn bestimmte Qualifikationen vorausgesetzt werden können.

Bildungsverordnungen öffnen deshalb die Möglichkeit, Ausbildungen nicht nach einem vorgegebenen zeitlichen Schema sondern nach den inhaltlichen Erfordernissen der beruflichen Ausbildung im Praxis-einsatz zu gliedern und zu organisieren. Kaufmännische Lehren beginnen deshalb bereits heute mit einem sechswöchigen Blockkurs, in dem grundlegende Qualifikationen erworben werden können; und in der neuen, modularisierten Informatik-Berufslehre wählen zahlreiche Betriebe ein Ausbildungsmodell, in dem das erste Ausbildungsjahr in dafür zugelassene Betriebe oder Institutionen ausgelagert wird. Damit sollen Ausbildungen gestaltet werden können, die den teilweise unterschiedlichen Ansprüchen der Lehrbetriebe, der Schulen und der Lernenden möglichst weitgehend entsprechen.

Bildungsverordnungen regeln den Gegenstand und die Dauer der Grundbildung: Zwei Jahre für das Berufs-Attest, drei oder vier Jahre für das Fähigkeitszeugnis (allenfalls mit Berufsmaturität); sie regeln ferner die Ziele und Anforderungen der „Bildung in beruflicher Praxis“ (berufspraktischer Teil) und der „schulischen Bildung“; sie gliedern den Umfang der Bildungsinhalte und die Anteile der Lernorte (Berufliche Praxis; Schulische Bildung; Überbetriebliche Bildung als Ergänzung) und sie regeln die Qualifikationsverfahren, die neuerdings auch Promotionen vorsehen können.

Die neue Flexibilität im inhaltlichen und organisatorischen Ablauf der beruflichen Bildung ermöglicht ebenfalls die Schaffung von *alternierenden Ausbildungsgängen*. Die Berufsschulen, die in Berufsfachschulen umbenannt wurden, und die Lehrbetriebe, die sich in ganz neuer Weise mit Partnerbetrieben zu Ausbildungsverbänden zusammen schliessen können, sehen darin vielfältige Chancen und Herausforderungen. Im nachfolgenden Beitrag von Jean-Pierre Gindroz werden die neuen Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Partnerschaft von Schulen und Lehrbetrieben beleuchtet, die der Berufsbildung der Schweiz neuen Schwung verleihen können.

## Jean-Pierre Gindroz

### Neue Formen der Partnerschaft und neue Anreize für die Lehre in der schweizerischen Berufsbildung

Die Lehre ist weiterhin der Eckpfeiler der beruflichen Grundbildung in der Schweiz. In dieser Hinsicht steht das im Januar 2004 in Kraft getretene neue Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) in einer Reihe mit früheren Gesetzen und legt die Basis für den Fortbestand eines Ausbildungsmodells, das die Vermittlung der für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit unerlässlichen Kompetenzen und Kenntnisse vor allem als eine Aufgabe der Betriebe sieht.

Dieses sogenannte duale System, bei dem die Ausbildung durch ein Zusammenspiel zwischen den Unternehmen einerseits und den Berufsschulen andererseits gewährleistet wird, hat sich während des Aufschwungs in den dreißig Jahren des Wirtschaftsbooms zwischen 1950 und 1980 als besonders geeignet zur Heranbildung von qualifiziertem Nachwuchs erwiesen. Während dieses Zeitraums ging der konstante Anstieg der Lehrstellenzahl Hand in Hand mit der ständig wachsenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und trug zu einem ausgewogenen Arbeitsmarkt bei.

Die allmähliche Verlangsamung des Wirtschaftswachstums und das Auftreten immer höherer Arbeitslosenraten sind die nationalen Auswirkungen einer Globalisierung, die auch die schweizerischen Betriebe zu spüren bekommen und die sich durch die Verlagerung bzw. den Zusammenschluss zahlreicher Industriebetriebe manifestieren. Eines der augenfälligsten Resultate der Umstrukturierungen, die in den letzten zwanzig Jahren in der wirtschaftlichen Landschaft der Schweiz vorgenommen wurden, ist der Rückgang des sekundären Sektors, d.h. der produzierenden bzw. verarbeitenden Industrie, zugunsten des tertiären Sektors, zu dem man nicht nur den Handel und Finanzdienstleistungen, sondern auch Tätigkeiten im Zusammenhang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Forschungsaktivitäten zählt.

#### Abnutzungserscheinungen

Diese tiefgreifenden Umwälzungen haben die Beschäftigungsstruktur grundlegend verändert, wodurch die Wiedereingliederung von Arbeitslosen, deren Qualifikationsprofil oft nicht mehr den Anforderungen der zu besetzenden Stellen entspricht, viel schwieriger geworden ist.

In einem derartigen Kontext ist es nicht verwunderlich, dass das System der dualen Lehre seit dem Ende der Achtziger Jahre gewisse Abnutzungserscheinungen zeigt. Was die traditionellen Lehrbetriebe in den Bereichen Industrie, Bau, Gewerbe und Handel betrifft, so sind die allzu unsicheren Zukunftsaussichten eine mögliche Erklärung für ihre Zurückhaltung bei der Anstellung neuer Lernender. Die in den Wachstumsbranchen neu gegründeten Unternehmen

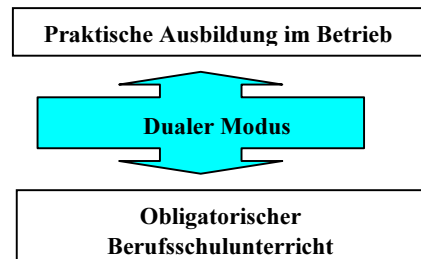
wiederum werden durch ihr beständiges Streben nach Wettbewerbsvorteilen im Kampf gegen eine internationale Konkurrenz davon abgehalten, sich in der Ausbildung zu engagieren, die für sie keine vorrangige strategische Option darstellt.

Um dieser Verschlechterung der Situation auf dem Gebiet der Lehre entgegenzuwirken, haben die Bundes- und Kantonalbehörden Anreize setzende Maßnahmen entwickelt, die vor allem in Kommunikationsaktivitäten bestehen und die zum Ziel haben, die Betriebe zur Ausbildung von Lernenden zu animieren. In gewisser Hinsicht beruhen die Bestimmungen des BBG über die Schaffung von Berufsbildungsfonds auf der gleichen Philosophie, da ausbildende Betriebe von der Entrichtung der Beiträge befreit werden können. Ohne die Bedeutung derartiger Massnahmen unterschätzen zu wollen, muss dennoch gesagt werden, dass sie für sich alleine nicht ausreichen werden, um der Lehre neuen Schwung zu verleihen.

In unserer heutigen Zeit, in der die Ursachen für den Rückgang der Zahl der Lehrstellen eher struktureller als konjunktureller Natur sind, sollten wir das Modell der dualen Lehre überdenken, anstatt zu versuchen, an der traditionellen Organisation festzuhalten. Die Suche nach neuen Formen der Partnerschaft (NFPA)<sup>2</sup> zwischen den Betrieben und den Schulen ist eine Möglichkeit, die es näher zu erkunden gilt.

#### Das Konzept der NFPA

Ziel der NFPA ist es im Wesentlichen, eine aktive, viele Formen aufweisende Zusammenarbeit zwischen allen am Ausbildungsprozess beteiligten Personen einzuführen. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass im traditionellen dualen System der Lehrbetrieb seine Rolle als Lehrmeister auf autonome Weise, gestützt auf einen Modell-Lehrgang und parallel zur Berufsschule ausübt, deren Leistungen wiederum durch ein Rahmen-Curriculum definiert sind. Der Lernprozess ist durch eine Bipolarität zwischen den Lernorten charakterisiert, die die Lernenden nach einem konstanten, im Vorhinein festgelegten wöchentlichen Rhythmus aufsuchen. Der Erwerb der Kenntnisse erfolgt somit nach dualen Modus mit fixer Frequenz:

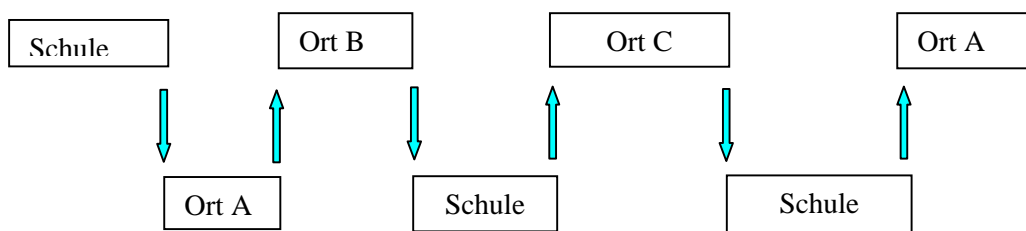


Bei den NFPA wird das Prinzip des Zusammenspiels zwischen einem Lehrbetrieb und einer Berufsschule beibehalten. Der wichtigste Unterschied besteht jedoch darin, dass die Zeit des Wechsels zwischen den verschiedenen Lernorten je nach den zu erreichenden Zielen und den verfügbaren Ressourcen festgelegt wird. Die Neudefinition der Aufgabe der Lehrbetriebe führt – gekoppelt mit einer Neugestaltung der von der Berufsschule gebotenen Leistungen – zu einem Lernprozess, der in aufeinanderfolgenden Sequenzen nach dem Grundsatz der alternierenden Ausbildung abläuft.

Jede Sequenz entspricht einer Lerneinheit, deren Inhalt in Kompetenzen definiert wird und die sowohl die Vermittlung des spezifischen Fachwissens als auch die praktische Anwendung umfasst. Aufbau und Aufeinanderfolge der Sequenzen müssen einen harmonischen Fortschritt beim Erwerb der von den Auszubildenden benötigten Kompetenzen gewährleisten. Bei der Auswahl der Lernorte wird den tatsächlichen Möglichkeiten des Lehrbetriebs Rechnung getragen, um die Aspekte im Zusammenhang mit der praktischen Anwendung der Kenntnisse optimal vermitteln zu können. Im Gegensatz zum her-

kömmlichen dualen System ist es möglich, Sequenzen unter Einbezug mehrerer Lehrbetriebe vorzusehen, von denen jeder nur entsprechend seinen Möglichkeiten hinsichtlich Arbeitsplätzen und Betreuungskapazität zum Ausbildungsprozess beiträgt.

Wir haben es daher mit einer neuen Ausbildungsphilosophie zu tun, die durch eine grössere Flexibilität der Organisation der Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und den Schulen gekennzeichnet ist: Jeder Partner trägt nach Massgabe seiner materiellen und menschlichen Ressourcen zum Erfolg des Lernprozesses bei. Es kann sich als günstig erweisen, die Eingangsphase der Ausbildung – das sogenannte Basislehrjahr – in einem schulischen Umfeld abzuwickeln, da es einfacher ist, die Einführung in einen Beruf in einer auf didaktischer Ebene entsprechend ausgestatteten Schule durchzuführen anstatt in einem auf die Produktionstätigkeit ausgerichteten Betrieb. Es sind auch gemeinsame Sequenzen für bestimmte Berufe denkbar, wenn sich bestimmte Kompetenzen auf identische Basisqualifikationen stützen, die in den verschiedenen zu einem bestimmten Berufsfeld gehörenden Berufen notwendig sind.



Während im traditionellen dualen System die Betriebe und die Schulen zu einem gewissen Unverständnis des Beitrags der jeweils anderen Institution zum Ablauf der Lehre neigen, schaffen die NFPA neue Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, die Lehrverantwortlichen in den Betrieben und die Lehrkräfte in der Schule eng in die Überprüfung des während der Sequenzen Gelernten, d.h. sowohl in die Kontrolle der Erfüllung der Zielvorgaben als auch in die Evaluierung der von den Lernenden erworbenen Fähigkeiten, einzubeziehen.

#### Die Anwendungsmodalitäten

Mit dem Inkrafttreten des neuen BBG ist es nun möglich, auf dem Prinzip der NFPA aufgebaute Lehrgänge über das Stadium von Pilotprojekten hinaus zu erheben. Mehrere Bestimmungen des neuen Bundesgesetzes schaffen die bisher fehlenden gesetzlichen Grundlagen, die es erlauben, die Lehrgänge an die Erfordernisse der Berufswelt anzupassen und den regionalen Gegebenheiten bei wirt-

schaftlichen Strukturen und schulischen Ressourcen besser Rechnung zu tragen.

Die bereits laufenden Verfahren zum Ersatz der Ausbildungsreglemente durch Bildungsverordnungen werden einen breiteren Rahmen zur Konzeption von Lehrgängen zum Erwerb eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses schaffen. Die Anerkennung mehrerer Lernorte und die offizielle Einführung des Begriffs „Lehrbetriebsverbund“ eröffnen neue Perspektiven für die Ausarbeitung von Ausbildungsprogrammen.

Auf rechtlicher Ebene entspricht die Möglichkeit, für jeden Teil der Lehre einen separaten Vertrag abzuschließen, in perfektem Masse einer sequentiellen, auf Lerneinheiten beruhenden Struktur. Die Aufweichung der Vorschrift, die verlangt, dass alle Teilverträge zu Beginn der Lehre unterzeichnet sein müssen, ermöglicht es der kantonalen Behörde, die Verantwortung zu übernehmen, wenn der Lehrgang mit einer Vollzeit-Schulsequenz beginnt, aber noch nicht bekannt ist, in welchem Unternehmen die Ausbildung fortgesetzt wird.

Was die Vorschriften bezüglich der Qualifikationsverfahren betrifft, so können durch die Möglichkeit, auch andere Formen als eine einzige Abschlussprüfung vorzusehen, die Teilevaluierungen genutzt werden, durch die der Erfolg der verschiedenen Sequenzen zu beurteilen ist, aus denen sich der nach dem Prinzip der alternierenden Ausbildung ablaufende Lernprozess zusammensetzt.

Neben diesen rechtlichen Aspekten müssen bei der konkreten Gestaltung eines Lehrgangs nach dem Konzept der NFPA noch viele Fragen gelöst werden. Im Bewusstsein, dass das Inkrafttreten des BBG viele Fragen aufwerfen wird, hat die Berufsbildungsämter-Konferenz in der Westschweiz eine Studie in Auftrag gegeben, in deren Rahmen ein Leitfaden zur praktischen Anwendung der NFPA ausgearbeitet wurde.

Dieser Leitfaden in Form von Broschüren, die sich jeweils mit einem speziellen Thema beschäftigen, ist im Internet unter [www.nfpa.ch](http://www.nfpa.ch) erhältlich. Dieser umfassend dokumentierte und mit zahlreichen Verweisen auf konkrete Beispiele versehene Leitfaden behandelt die verschiedenen Schritte bei der Einführung eines Lehrgangs: Definition einer Organisationsstruktur, vertragliche Beziehungen, Aufbau der Ausbildungssequenzen, Evaluierungs- und Zertifizierungsverfahren, finanzielle Aspekte, Auswirkungen auf die Betriebe und Schulen.

#### **Notwendige Innovationen**

Wie ein Blick auf die parlamentarische Arbeit beweist, wurde bei der Ausarbeitung des BBG den von breiten Kreisen geäußerten Sorgen im Zusammenhang mit der Zukunft der Berufsbildung in der

Schweiz Rechnung getragen. Diese Anpassung des gesetzlichen Rahmens stellt zweifellos eine positive Reaktion seitens der Politik dar, auch wenn einzuwenden ist, dass dieses neue Gesetz allein keinerlei Garantie für eine Besserung der Lehrstellensituation zu geben vermag.

Das neue Gesetz betont, dass die Berufsbildung eine gemeinsame Aufgabe des Bundes, der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt ist, und stellt auf diese Weise klar, dass die Anwendung der Gesetzesbestimmungen das Engagement aller Beteiligten erfordert. Das bedeutet, dass die Neuerungen, die notwendig sind, um der Lehre neuen Schwung zu verleihen, von der Wirtschaft zu initialisieren sind, während die öffentliche Hand aufgefordert ist, sie dabei zu unterstützen.

Die Stagnation bzw. der weitere Rückgang der Zahl der Lehrstellen erfordert, dass wir das Stadium der Sensibilisierungskampagnen überwinden und konkrete Aktionen für die einzelnen Branchen starten. In dieser Hinsicht ist Projekten auf dezentraler Basis, an denen sich die regionalen Unternehmen beteiligen können, Priorität einzuräumen. Es liegt in der Verantwortung der kantonalen Behörden, entsprechende Initiativen zu fördern und dafür zu sorgen, dass sie sich im Rahmen des BBG bewegen.

Angesichts der irreversiblen Entwicklung der Regeln, nach denen die Wirtschaft funktioniert, müssen die an der Lehre Beteiligten Dynamik an den Tag legen. Neuerungen, die sich als unumgänglich erwiesen haben, dürfen nicht mehr länger hinausgezögert werden, wenn man nicht das gesamte Berufsbildungssystem schwächen will.

(Dieser Text wurde erstmals in der Ausgabe 3/2004 der Zeitschrift „PANORAMA, Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt“ publiziert.)

## **Gerhard Lachenmann**

### **Englische und deutsche Traditionen der Ausbildung in Industriebetrieben**

Über die Anfangszeit des Ausbildungswesens in der Industrie gibt es in beiden Ländern nur wenige Quellen. Selten sind auch vergleichende Untersuchungen über die Fabriklehre. Für einen deutsch-englischen Vergleich ist als Quelle für die Zeit vor 1900 wichtig, was von Lujo Brentano<sup>1</sup> und Paul Scheven<sup>2</sup> veröffentlicht wurde.

Es interessieren aus der Anfangszeit des Ausbildungswesens in Industriebetrieben vorwiegend folgende Fragen:

- Wer war mit der Ausbildung des Nachwuchses betraut?
- Auf welche Weise war die Lehr-/Lernbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden organisiert?

- Welche Organisationsformen des Lernens galten als vorbildlich und inwieweit wurden diese „Modelle“ in die Realität übertragen?

Eine Antwort auf diese Fragen erklärt vielleicht, weshalb heutzutage in England das learning-on-the-job nicht nur (wie auch in der Bundesrepublik) weit verbreitet ist, sondern als durchaus respektabel gilt, während das Lernen am Arbeitsplatz in der deutschen Betriebspädagogik oft als unsystematisches en passant-Lernen abgewertet wird. Eng damit verbunden ist die Frage, worauf zurückzuführen ist, daß in England dem face-to-face-training am Arbeitsplatz, also der Einzelunterweisung, große Bedeutung zugemessen wird<sup>3</sup>, während in der deut-

schen Praxis der betrieblichen Ausbildung die lehr-gangsmäßige Gruppenunterweisung größeres Ansehen genießt.<sup>4</sup>

Als begriffliche Hilfskonstruktion werden im folgenden solche Personen, denen im allgemeinen nur ein Berufsneuling zugeordnet ist, und die demgemäß die Einzelunterweisung einsetzen, *Tutoren* genannt. Als *Meister* werden solche Personen bezeichnet, die für die Ausbildung mehrerer Berufsneulinge, z.B. Lehrlinge, verantwortlich sind und demgemäß häufig Gruppenunterweisungen durchführen. So ist konzeptionell zwischen einem „Tutorsystem“ und einem „Meistersystem“ zu unterscheiden. Zu erwarten ist daher auch, daß ein Betrieb, der sich im Ausbildungswesen auf das Meistersystem verläßt, auch für die Betreuung von Lehrlingen in einem systematischen Lehrgang, in einer Lehrwerkstatt, einen Meister einsetzen wird, der dann unter Umständen zum hauptberuflichen „Lehrmeister“ wird.

#### **Ausbildungssituation in England**

##### **a) Zum Einfluß der Sozialstruktur in englischen Industriebetrieben**

In der deutschen Literatur wies erstmals Lujo Brentano darauf hin, daß in England „mit dem Fabriksystem eine neue Art von Lehrlingen entstand, nämlich Lehrlinge, die mit Arbeitern Lehrverträge abschlossen, während bisher alle Lehrverträge mit Meistern eingegangen waren“ (Brentano, 1871, S. 102). In seinem Gutachten „über Lehrlingswesen“ für den Verein für Sozialpolitik (1875, S 55) schreibt er:

„In allen im großen Maßstab betriebenen Gewerben wurden die Lehrverträge entweder mit einem Arbeiter abgeschlossen, der sich verpflichtete, einen Jungen zu lehren, - allerdings der seltenere Fall, - oder als Regel wurde der Lehrvertrag mit dem Unternehmer zwar abgeschlossen, dieser aber lehrte den Jungen nicht selbst, sondern überwies ihn an einen Arbeiter, der ihn gegen eine Remuneration oder ohne solche zu lehren übernahm.“

Paul Scheven, der um 1875 einige Jahre lang als leitender Angestellter in der englischen Textilindustrie gearbeitet hatte, beschreibt den von den deutschen Verhältnissen abweichenden vertragsrechtlichen Rahmen der englischen beruflichen Erstausbildung in der Industrie und zeigt, welche Konsequenzen sich daraus für die Lehrlingsausbildung ergaben:

„In England waren es aber nicht die Fabrikbesitzer, welche sich um die Erteilung einer angemessenen Lehre kümmerten, sondern die Trades-Unions der gelernten Arbeiter. Da diese Vereinigungen als eine Aufnahmebedingung verlangen, daß alle ihre Mitglieder einen ziemlich hohen Durchschnittslohn verdienen, um möglichst beitragskräftig zu sein, mußten sie ihr Augenmerk von Anfang an darauf richten, dem Nachwuchs in einer tüchtigen praktischen Un-

terweisung die Grundlage eines guten Verdienstes zu bieten. Es war mithin nicht nur Ehrensache, sondern lag geradezu im Interesse der Fabrikhandwerker, die ihnen übergebenen Lehrlinge zu geschickten Arbeitern zu erziehen. Auf diese Weise erwuchs in England das System der Einzel-Ausbildung, welches in Deutschland wohl von verschiedenen großen Firmen, wie z.B. der Deutzer Gasmotorenfabrik, adoptiert wurde, im allgemeinen aber doch im Gegensatz zu der deutschen Fabriklehre steht. Die Lehrlinge werden dabei ... vielfach unter Lehrkontrakt gestellt; sie verpflichteten sich auf diese Weise sowohl ihren Arbeitgebern als auch den Trades-Unions gegenüber, je nach dem Gewerbe, 5 bis 7 Jahre in ein und demselben Betriebe auszuharren.“ (Scheven, 1894, S. 505)

##### **b) Zum Einfluß der englischen Bildungstradition**

Gerade in der viktorianischen Zeit des 19. Jahrhunderts, die für die Ausprägung des industriellen Ausbildungswesens besonders wichtig war, spielten puritanisch-nonkonformistische Einflüsse im Volksbildungswesen wie auch in der technischen Bildung eine große Rolle. Auf folgende Eigenheiten dieser Bildungstradition ist besonders hinzuweisen:

1. Die Prinzipien der Selbsthilfe und der gegenseitigen Hilfe (self-help and mutual help) im Erziehungswesen. Bei konsequenter Anwendung dieses Lernprinzips beschränkt sich das Bildungssystem auf die Bereitstellung von individuellen Lernmöglichkeiten. Es liegt dann am einzelnen selbst, derartige Lernchancen zu nutzen. In einem solchen Bildungssystem hat der 'Lehrgang', verstanden als ein außengesteuertes schrittweises Lernen einer Gruppe von Lernenden, möglichst in gleichzeitigen Lernschritten, nicht den bevorzugten Platz.
2. Das Prinzip der Schulhelfer (monitors, pupil-teachers). Im Gegensatz zur Entwicklung in den deutschen Staaten und später im Deutschen Reich, wo das früher weit verbreitete Helfersystem im Laufe des 19. Jahrhunderts in Mißkredit kam, erlebt dieses System in England gerade im 19. Jahrhundert eine Blüte. Auch durch das Helfersystem wird das Lehrgangsprinzip in seiner reinen Form, wie es von Comenius dargestellt wurde und später als Ideal des Schulklassenunterrichts galt, durchbrochen.
3. Das Prinzip der Tutorenbetreuung. Geht man in einem Bildungssystem davon aus, daß Lernen letztendlich Sache des einzelnen ist, und daß Erziehung, Bildung oder Ausbildung immer nur beim Lernen helfen können, so verliert in der Lehr-Lern-Beziehung zwischen Lehrer und Schüler das „Lehren“ an Bedeutung. Der Lehrer wird zunehmend zum „Helfer beim Lernen“. Im ganzen gesehen ist in England, in allen Schular-ten und auf allen Stufen des Bildungssystems,

diese Auffassung vom Lehren/Lernen weiter verbreitet als in der deutschen Bildungstradition.<sup>5</sup> Demgemäß spielt die Bildungs- und Lernberatung in Form von „tutorials“ an englischen Schulen eine große Rolle.<sup>6</sup> Dadurch wird ebenfalls die Bedeutung des Klassenzimmer-Unterrichts und damit des „Lehrgangs“ als Lernform zurückgedrängt. Formen des autonomen Lernens, z.B. durch Lesen in der Schulbibliothek, angeleitet von einem Tutor, werden wichtiger.

Insgesamt gesehen läßt sich also vermuten, daß vom englischen Schulsystem mächtige Einflüsse auf das innerbetriebliche Ausbildungswesen in der Industrie ausgingen, die sich dahingehend auswirkten, daß die Ausgestaltung des Ausbildungswesens in lehrgangsmäßiger Form keineswegs in gleichem Maße, wie dies in der Bundesrepublik Deutschland geschehen ist, erstrebenswert erschien. Die aus den Rekrutierungspraktiken und der Sozialstruktur englischer Industriebetriebe stammende Zuordnung von Berufsanfängern, seien es Lehrlinge oder auch Anzulernende, zu erfahrenen Arbeitern erhielt damit auch eine betriebspädagogische Legitimierung. Wenn also heute von englischen Experten der Ausbau eines *Tutorensystems* im innerbetrieblichen englischen Ausbildungswesen - in bewußter Abhebung vom deutschen Meistersystem - empfohlen wird (Coombe-Lodge No. 4, S. 37 f.), so steht dies durchaus im Einklang mit der englischen Bildungstradition.

### **c) Zum Einfluß von Traditionen im englischen Unternehmertum**

„Ausbildung kommt nach dem Erfolg“ (training follows success): In diesem von englischen Unternehmern oft gehörten Satz ist nicht nur eine im wesentlichen korrekte Beschreibung der Entwicklung in England seit Beginn der Industrialisierung enthalten, sondern eine auch heute noch weitverbreitete englische Unternehmerphilosophie. Innerbetriebliche Ausbildung, die nicht nur „nebenher“ läuft, sondern Geld kostet, ist nach dieser Ansicht ein Luxus, den sich nur diejenigen Unternehmen leisten können, die den geschäftlichen Erfolg bereits errungen haben. Ein aufwendiges innerbetriebliches Ausbildungswesen dient demnach vorwiegend der Absicherung eines schon erreichten geschäftlichen Erfolgs. Die Ergebnisse langfristig angelegter betrieblicher Ausbildung – dazu ist vorwiegend die Lehrlingsausbildung zu rechnen - werden nach dieser Ansicht nur von renommierten Unternehmen erreicht, die ihre selbst ausgebildeten Facharbeiter auch halten können.

Die hier beschriebene Skepsis gegenüber dem Wert von Ausbildungsinvestitionen in Unternehmen ist im übrigen nicht nur eine in Unternehmerkreisen weit verbreitete Stimmung, sondern auch die öffentlich vertretene Ansicht des Britischen Unternehmerverbandes (CBI). Sehr deutlich kam die Abneigung

des englischen Unternehmerverbandes gegen lehrgangsmäßige betriebliche Ausbildung in seiner Stellungnahme gegen das Ansinnen, die Unternehmer sollten sich in der beruflichen Grundbildung mehr engagieren, zum Ausdruck: dies sei Angelegenheit der Schulen, nicht der Unternehmer.<sup>7</sup> Englische Unternehmer vertreten damit in der Frage, wer sich um berufliche Grundbildung kümmern solle, einen Standpunkt, welcher der Politik der entsprechenden Verbände in der Bundesrepublik genau entgegengesetzt ist. Diese sind ja um 1975 auf die Barrikaden gegangen, um zu verhindern, was von den englischen Unternehmern gewünscht wird: ein stärkeres Engagement der öffentlichen Schulen für berufliche Grundbildung. Englischen Beobachtern erschien ein derartiger Mentalitätsunterschied bei Unternehmern als einer der bemerkenswertesten Auffälligkeiten bei einem Vergleich des englischen und des bundesdeutschen Berufsbildungssystems (Coombe-Lodge Nr. 1, S. 5; Nr. 3, S. 17).

Der Einfluß der englischen Unternehmermentalität auf die Ausprägung des für England typischen betrieblichen Ausbildungswesens läßt sich demnach so beschreiben: Ihre Zweifel am ökonomischen Nutzen aufwendiger Formen der Ausbildung im Betrieb - dazu gehört in erster Linie die lehrgangsmäßige Ausbildung in Lehrwerkstätten - hat dazu beigetragen, daß sich die arbeitsplatznahe und beiläufigere Art des Lehrens/Lernens, hier als *Tutorensystem* bezeichnet, naturwüchsig entwickeln konnte.

### **d) Entstehung des technischen Schulwesens und des Prüfungssystems**

Bis in die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts hinein war England zwar führend in industrieller Technik, besaß aber so gut wie kein technisches Schulwesen. In einigen Ländern des europäischen Kontinents, so etwa in Frankreich und den deutschen Staaten, war es bis gegen 1880 umgekehrt: diese Länder besaßen zwar vorzügliche technische Schulen, die industrielle Entwicklung hinkte aber, im Vergleich zu England, hinterher.

Der gewaltige Vorsprung Englands in der industriellen Entwicklung ging jedoch im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich verloren. Es braucht hier nicht geklärt zu werden, ob das Fehlen eines gut ausgebauten technischen Schulwesens tatsächlich als ein wichtiger Grund für den teilweisen Verlust dieses Vorsprungs anzusehen ist. Interessant ist der Umschwung in der öffentlichen Meinung, der zur staatlichen Förderung des technischen Schulwesens auch in England führte: Schon um 1850 erhoben sich erste warnende Stimmen, die auf den wachsenden ausländischen Konkurrenzdruck hinwiesen und dafür Mängel im technischen Schulwesen verantwortlich machten; der eigentliche Stimmungsumschwung setzte jedoch erst gegen 1880, nach der Veröffentlichung alarmierender Kommissionsberichte, ein. Es dauerte dann noch bis 1891, bevor erstmals durch



das Parlament, mit dem Technical Instruction Act, in größerem Maße öffentliche Mittel für die Förderung des technischen Schulwesens bewilligt wurden.<sup>8</sup>

Schon ein Jahrzehnt früher hatte sich allerdings eine für die spätere Entwicklung des technischen Schulwesens sehr bedeutsame Umorientierung der englischen Abendschulen angebahnt: An diesen Schulen, die sich meist als Mechanics' Institutes bezeichneten, konnten Berufstätige schon ab 1820 ihre praktischen Erfahrungen mit theoretischen Kenntnissen anreichern. Bis gegen 1880 organisierten die Mechanics' Institutes ihr Lehrangebot, nach Art der heutigen Volkshochschulen, als ein Kursprogramm für jedermann, wobei nicht nach der Berufszugehörigkeit der Teilnehmer gefragt wurde. Demgemäß orientierte sich das Lehrangebot auch nicht an den speziellen Bedürfnissen von Einzelberufen oder Wirtschaftszweigen.

Dies wurde nach 1880 anders: Für das Abhalten fachlicher an „Berufsbildern“ orientierter Prüfungen erhielten die Abendschulen jetzt finanzielle Förderung seitens des City und Guilds of London Institute, einer satzungsgemäß unabhängigen Organisation, die aber unter Regierungseinfluß stand und zunehmend zu einem Instrument staatlicher Berufsbildungspolitik wurde. England ist deshalb ein interessantes Beispiel dafür, daß das technische Bildungswesen, auf der Ebene der Facharbeiter und Techniker, mit Hilfe des Instruments des Prüfungswesens unter öffentliche, d.h. staatlich (parlamentarische) Kontrolle gebracht werden kann. Der Einfluß korporativer Organe, etwa von Handelskammern, ist dagegen im englischen Berufsbildungswesen, verglichen mit der direkten Steuerung durch staatliche Organe, gering.

Fast zwangsläufig ergab sich aus dieser Entwicklung auch eine Umstrukturierung des Kursangebotes der Abendschulen, die sich ab 1880 meist Technical College nannten: Es wurden jetzt zunehmend Fachklassen für spezielle Berufe eingerichtet. Schulorganisatorisch bedeutete dies eine Vorauswahl der Schüler/Studenten im Hinblick auf ihre gegenwärtige oder zukünftige Erwerbstätigkeit. Damit war auch in England eine Schulorganisation erreicht, die damals auf dem europäischen Kontinent, wo es ja längst „Webschulen“ und ähnliche Einrichtungen gab, als selbstverständlich galt. Definiert man berufliche Bildung als ein Lehrangebot, das sich an den (vermuteten) zukünftigen Einzelberufen der Schüler orientiert und entsprechend strukturiert ist, so kann das Jahr 1880, das Gründungsjahr der „City & Guilds“, als das Geburtsjahr eines Berufsbildungssystems in England bezeichnet werden.

Nach 1890 wurde, als Folge der Förderung des technischen Schulwesens durch den Technical Instruction Act, zunehmend auch Tagesunterricht an den Technical Colleges eingeführt, teils als Voll-

zeitunterricht, meist zur Berufsvorbereitung, teils aber *auch schon als berufsbegleitender Teilzeitunterricht, für den manche Lehrlinge, z.B. der privaten britischen Eisenbahngesellschaften, freigestellt wurden.*

Eine Teilzeitschulpflicht für Lehrlinge besteht allerdings bis heute nicht; entsprechende Initiativen scheiterten. Eine spezialisierte, an einzelnen Erwerbstätigkeiten orientierte Schulbildung kann freiwillig, nach Ende der Pflichtschulzeit, absolviert werden. Sie ist Fortbildung und damit Sache des einzelnen.

Die notwendige technische Ausbildung wird somit in England dem Bereich der „further education“ (FE) zugeordnet. So sind auch Maßnahmen zur Förderung der Eingliederung von Jugendlichen in die Arbeitswelt (Youth Opportunity Programme) dem Sektor der Weiterbildung zugehörig. Kurzlehren und Betriebspraktika sollen Jugendliche, die nach dem Ende ihrer Pflichtschulzeit auf den Arbeitsmarkt drängen, in die Arbeitswelt einführen.

Die Verweildauer der einzelnen Jugendlichen in einem Youth Opportunity Programme (YOP) ist höchst unterschiedlich: sie kann von wenigen Wochen bis zu einem Jahr dauern. Auch die Qualität der Programme muß unterschiedlich beurteilt werden. Für viele Jugendliche ist die Teilnahme an einem solchen Programm - das meist von einem Betrieb in Zusammenarbeit mit einem FE-College veranstaltet wird - nicht viel mehr als der Aufenthalt in einem Wartesaal: sie scheiden aus dem Programm aus, sobald sie einen Arbeitsplatz oder eine reguläre Lehrstelle gefunden haben. Für andere Jugendliche ist die Teilnahme an einer YOP-Maßnahme eine Gelegenheit, Qualifikationen zu erwerben, die beispielsweise für einen Anlernberuf ausreichen.

### **Deutsche Ausbildungstraditionen**

Aus der Fülle der Traditionen, die in das gegenwärtige bundesdeutsche Berufsbildungssystem eingeflossen sind, werden hier solche herausgegriffen, die bei einem deutsch-englischen Vergleich besonders bemerkenswert erscheinen.

#### **a) Zum Einfluß staatlicher „Mittelstandspolitik“**

Mehrfach wurde darauf hingewiesen<sup>9</sup>, daß die Privilegierung des „Handwerks“ durch Änderungen der Gewerbeordnung um 1900 die Lehrlingsausbildung nicht nur, wie beabsichtigt, im Handwerk selbst, sondern teilweise auch in der Industrie geprägt hat.

Die durch Reichsgesetz von 1897 konstituierten Handwerkskammern, die im Jahre 1900 ihre Arbeit aufnahmen, richteten ihr Hauptinteresse zunächst jedoch nicht auf die Ordnung und Förderung der Lehrlingsausbildung, sondern auf die Etablierung des „Meisters“. Das politische Nahziel, das bereits im Jahre 1908 erreicht wurde, war der „Kleine Befähigungsnachweis“. Die Befugnis zum Ausbilden von Lehrlingen sollte nun vom Bestehen einer Meis-

terprüfung abhängen. Konsequenterweise befaßten sich die Handwerkskammern zunächst hauptsächlich mit dem Einrichten von Kursen zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung und erst danach mit Fragen des Lehrlingswesens und Problemen der fachtechnischen Ausbildung. In den erwähnten Kursen der Handwerkskammern wurde, dem Bedarf entsprechend, vorwiegend Buchführung und Kalkulation unterrichtet.<sup>10</sup>

Auch die zweite das heutige deutsche Lehrlingsssystem prägende Staatsintervention galt zwar in der Zielrichtung den Lehrlingen, aber insbesondere auch den Handwerksmeistern, deren Status in Wirtschaft und Gesellschaft noch mehr gefestigt werden sollte.

Dies geschah mit der „Dritten Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks“ vom 18. Januar 1935, durch welche der „Große Befähigungsnachweis“ als Berechtigung zum Führen eines Handwerksbetriebs und zum Ausbilden von Lehrlingen eingeführt wurde.

Diese Bevorzugung des Handwerks mit Hilfe des Privilegs der Lehrlingsausbildung ist deshalb von Bedeutung, weil damit in sozialpolitisch vielleicht sinnvoller, berufsbildungspolitisch aber fragwürdigen Art und Weise ein vorindustrieller Typus der Lehrlingsausbildung die Chance bekam, sich zu etablieren, bevor die Industrie selbst Gelegenheit hatte, nach industriegemäßen Lösungen zu suchen. Es war paradox, daß „die Konturen und Inhalte des deutschen Ausbildungssystems zunächst nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften bestimmt“ wurden (Abel. 1963, S. 44).<sup>11</sup> Man kann also davon ausgegangen werden, daß das Vorbild der handwerklichen „Meisterlehre“ in die industrielle Lehrlingsausbildung hineinwirkte und daß die „Fabriklehre eindeutig an handwerklichen Maßstäben gemessen wurde“ (Blankertz. 1969, S. 123).

Hier interessiert die Zielvorstellung des „Meisters“ in der durch die Wiederbelebung des Handwerkerstandes geforderten Form: Er sollte sowohl „Meister mit Lehrlingen“ als auch „Meister seines Fachs“ sein, wobei diese beiden Komponenten des Meisters als untrennbar erscheinen. In dieser Zielvorstellung einer Kombination von höherer fachlicher Kompetenz, als sie bei Gesellen vorzufinden ist, und betriebspädagogischer Befähigung, wie sie zuerst für die Handwerksmeister gefordert wurde, hat die „Meisterlehre“ in die Fabriklehre hineingewirkt und damit auch die Ausbildungsorganisation in Industriebetrieben beeinflußt.

#### **b) Zum Einfluß der Sozialstruktur in deutschen Industriebetrieben**

Im sozialen Gefüge deutscher Industriebetriebe sind im Sinne eines betriebspädagogischen Programms Lehrlinge traditionell einem Meister zugeordnet.

Am Arbeitsplatz ist dies ein Werkmeister (von der formalen Qualifikation her heute meist ein „Industriemeister“), in der Lehrwerkstatt ein Lehrmeister (heute oft ein „Ausbilder“ im Sinne der Ausbilder-eignungsverordnung von 1972 mit ihrer Novellierung bis in die jüngste Zeit). Sowohl hinsichtlich der Benennung als auch der realen Situation im Betrieb gibt es viele unterschiedliche und schwierig einzuordnende Konstellationen in der Lehrling-Meister-Beziehung. Hier, in diesem deutsch-englischen Vergleich, geht es jedoch weniger um eine Beschreibung der realen Verhältnisse, sondern um den betriebspädagogischen *Anspruch*, der durch die Zuordnung der Lehrlinge zu einem Meister gestellt wird: die *Höhenmarke* für die anzustrebende und erreichbare fachliche Qualifikation ist *höher* gesetzt, wenn man davon ausgeht, daß Lehrlinge ihre Zielvorstellung der erreichbaren Kompetenz an ihrer Bezugsperson, dem Meister, und dessen herausragender fachlicher Kompetenz orientieren. Im Meistersystem ist damit der Anspruch nach dem Standard für die erreichbare Kompetenz höher als im Tutorensystem. Es liegt nahe, die vergleichsweise hohe handwerklich-fachliche Kompetenz deutscher Fabrikarbeiter mit dem Anspruch, der durch das Meister-Paradigma gestellt wird, in Zusammenhang zu bringen (Coombe-Lodge Nr.4, S. 19).

In seiner Rolle als Vorbild nicht durch seine reale Berufsrolle, in welcher der Industriemeister ja in erster Linie führt, plant, organisiert und improvisiert, hat der Werkmeister auch die Rollenerwartung für den *Lehrmeister* in den Lehrlings-Lehrwerkstätten geprägt.

#### **c) Zum Einfluß der Schulpädagogik auf die Betriebspädagogik**

Wie auch im englischen Bildungswesen - dies wurde im ersten Teil des Beitrags gezeigt - ist im deutschen Bildungssystem in mancher Hinsicht eine Parallelität zwischen der Schulpädagogik und der Betriebspädagogik, vor allem im industriellen Ausbildungswesen, festzustellen.

Es ist davon auszugehen, daß die sehr viel mächtigere Tradition der Schulpädagogik das Randgebiet der Betriebspädagogik beeinflusste. Fernerhin ist anzunehmen, daß die prägenden Einflüsse um 1900, bei der Konstituierung des heute bestehenden „Dualen Systems“ der Lehrlingsausbildung, von der Schulpädagogik ausgegangen sind und daß sich somit die „kaiserliche Infrastruktur“ des deutschen Berufsbildungssystems auch in den Grundstrukturen des industriellen Ausbildungswesens zeigt.

Bei aller Vielfalt der Strömungen ist festzustellen, daß die deutsche Schulpädagogik um 1900 eine lehrgangsmäßige Schulklassenpädagogik mit straf-fer Lenkung des Unterrichts durch Klassen- oder Fachlehrer war.<sup>11</sup>

Gelegentliche Experimente mit dem Tutoren- und Helfersystem wurden als „gefährliches Experiment“ bezeichnet, das „bisher nur wenigen ausgezeichneten Schulmännern gelungen“ sei, „und auch ihnen meist nur auf kurze Zeit“. Im allgemeinen müsse es „deshalb als geraten erscheinen, die Regierung in der Schule dem Lehrer zu überlassen“. (Jürgens, 1913, S. 97).<sup>12</sup>

Im Bereich der Berufsschulpädagogik war es Kerschensteiner selbst, der sein Eintreten für die obligatorische Lehrlingsschule auch damit begründete, daß die deutsche Arbeiterschaft eben nicht, wie die englischen Arbeiter und Gewerkschaften „vaterlandsstolz und königstreu“ sei. (Kerschensteiner, 1901, S. 30). In Deutschland mache „die Haltung des Sozialdemokratismus mit seinem Mangel an nationaler und religiöser Gesinnung und seinem Klassenhaß das Entgegenkommen wesentlich schwerer als in England“ (Kerschensteiner, 1901, S. 30). Deshalb sei für die berufstätige Jugend unter anderem die schulmäßige obligatorische Erziehung notwendig (1901, S. 44 f.).

Kerschensteiners Argumentation läuft darauf hinaus, den schädlichen Einflüssen im Elternhaus und am Arbeitsplatz durch ältere Arbeitskollegen müsse eine gezielte Erziehung von berufener Seite, z.B. durch Lehrer und Meister, entgegen gesetzt werden. Kerschensteiners berühmte Preisschrift ist also unter

anderem auch ein Plädoyer für das Meistersystem und gegen das Tutorensystem.

Später, in den fünfziger Jahren, wurde vor den schädlichen Einflüssen, die von der „funktionalen Erziehung“ im Industriebetrieb<sup>13</sup>, vor allem seitens der älteren Arbeiter, auf den Berufsnachwuchs ausgehen, gewarnt (Abraham, 1957, S. 98 f.). Notwendig sei eine gegensteuernde „intentionale Erziehung“, durch berufene Lehrmeister, abseits der schädlichen Einflüsse am Arbeitsplatz. Folgt man dem Urteil englischer Beobachter (Hearnden, 1976, Coombe-Lodge-Report Nr. 9, S. 6), wonach das hervorstechendste Merkmal der Realität im deutschen Bildungswesen (nicht im Bildungsschrifttum) ein konservativer Grundzug<sup>14</sup> ist, so kann man daraus ableiten, daß die um 1900 bei der Entstehung des jetzigen Berufsbildungssystems herrschenden Gewohnheiten in der Schulpädagogik - Schulklassenunterricht, Zentrierung der individuellen Lernprozesse der Schüler auf einen Lehrer - viele Jahrzehnte lang Gelegenheit hatten, in die Betriebspädagogik hineinzuwirken. Unterstellt man weiterhin, „Schule“ sei mit „Schulklassenunterricht“ gleichzusetzen, so läßt sich feststellen, daß die Lehrlingsausbildung in vielen deutschen Industriebetrieben „verschult“ ist. Der deutsch-englische Vergleich zeigt gerade diesen Befund besonders deutlich.

#### Anmerkungen

- 1) Lujo Brentano, geb. 1844, studierte z.T. in England und befaßte sich ab 1868, auch auf Studienreisen, mit der Arbeiterfrage in England. Später war er Professor der Staatswissenschaften u.a. in Breslau und München.
- 2) Paul Scheven hatte jahrelang in England gearbeitet, bevor er sich um 1893, in einer der ersten berufspädagogischen Dissertationen (in Tübingen) mit dem betrieblichen Ausbildungswesen befaßte. (Vgl. Scheven, 1894)
- 3) In Abschlußberichten, die den Besuchsreisen englischer Studienkommissionen um 1982 folgten (Coombe Lodge Reports, vgl. Lachenmann/Rothe, 1987) wird auf diesen Unterschied zwischen dem englischen und deutschen Ausbildungssystem mehrfach hingewiesen
- 4) Vorzeigestücke der deutschen Industrieunternehmen sind fast immer lehrgangsmäßig organisierte Veranstaltungen in Lehrwerkstätten. (Vgl. v.a. Coombe Lodge Reports No. 1 und 3)
- 5) Darauf wird in der Serie der Coombe-Lodge-Veröffentlichungen, im Bericht eines jungen Engländers über seine Studienzeit in Deutschland, besonders hingewiesen. (Vgl. Heidensohn, 1985)
- 6) Von Bedeutung ist hierbei auch die Tatsache, daß englische Lehrer ihre Rolle nicht nur als Helfer beim Lernen, sondern auch als Helfer beim Erreichen eines von außen gestellten Prüfungszieles definieren können. Zu bedenken ist ja, daß englische Schüler auf Prüfungen vorbereitet werden, die außerhalb des Schulsystems stattfinden.
- 7) „It seems to the majority of employers consulted by CBI that the basic approach and the solutions pro-

posed suffer from a number of fundamental defects. These arise in large part from the tendency to lay almost the entire responsibility for vocational preparation on employers while at the same time virtually ignoring the fundamental role of the education service, particularly the school system. Far too little attention has been paid in the consultative document to the basic responsibility of the schools for preparing young people for adult and working life.“ (zitiert nach: CEDEFOP (Hrsg.), The Material and Social Standing of Young People during Transition from School to Work in the United Kingdom, Berlin 1980).

- 8) Vgl. Lachenmann, Gerhard: Vocational and general education in England. In: Vocational and general education in western industrial societies. Hrsg.: Hermann Röhrs (College Consortium for International Studies, Faculty Seminar Series: Vol. 1). London 1988, S. 29ff.
- 9) Zuerst wohl von Heinrich Abel; vgl. Abel, 1963.
- 10) Historisch gesehen stand also am Beginn der Neubelebung und Ordnung des Meistersystems in Deutschland nicht die heute herausgestellte fachliche und pädagogische Kompetenz, sondern die unternehmerische Kompetenz. Vgl. dazu Courts, 1975.
- 11) Die lehrgangsmäßige Ordnung des Lehrens und Lernens, die heute oft geradezu als Inbegriff jedes Unterrichts gilt, ist eine Erfindung der Neuzeit. Sie wurde zuerst von Comenius vorgeschlagen. Vgl. dazu Ingenkamp, 1972.
- 12) Charakterisiert ist damit die für das öffentliche, staatliche Schulwesen in Deutschland bis heute kennzeichnende Stimmung. Bemühungen, ältere Schüler als Lehrer oder Tutoren in das Schulgeschehen einzubeziehen, blieben auf das Privatschulwesen beschränkt.

- 13) Bei Karl Abraham (1975, S. 93 f.) wird das Thema aufgegriffen, das die Väter der Lehrlingspflichtschule (Berufsschule) umtrieb, daß nämlich der Arbeiterschaft nicht zu trauen sei und daß man deshalb ältere Arbeiter von Erziehungsaufgaben ausschließen müsse: „Wie jede Gruppe besitzt auch die Arbeiterschaft einen Bestand von typischen Gruppenvorstellungen, und wie überall wehren sich die meisten Mitglieder dagegen, daß die wissenschaftliche Kritik die einzelnen Teile dieses Gruppenwissens, -fühlers und -wollens auf ihre Haltbarkeit hin untersucht und gegebenenfalls verlangt, daß man auf sie verzichtet. Man muß daher damit rechnen, daß in der Arbeiterschaft immer noch eine funktionale Erziehung wirksam ist, welche diejenigen soziologischen und ökonomischen Vorstellungen vermittelt, die im 19. Jahrhundert gewissermaßen das Glaubensbekenntnis des klassenbewußten Proletariats ausmachten und deren Kernstück die Lehre des klassischen Marxismus war.“ (Abraham, 1957, S. 101)
- 14) „Overriding all other generalisations about West Germany is its deep-seated conservatism, the thread of which can be followed throughout the history of its education. Indeed, there is a temptation to think that it has been an unshakable respect for past achievements and traditional virtues on the part of the great majority of the population that has spurred the proponents of radicalism to such extremes of commitment. The radical tradition in education has been upheld by champion after champion from Froebel to Oestreich, and its byproducts have been some of the most perceptive and convincing pieces of writing to be found in the literature of education. Yet it never succeeded in making anything but a mild impression on the way the country has gone about educating its children.“ (Hearnden, 1976, S. 145)

### Literatur

- Abel, Heinrich, Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963
- Abraham, Karl. Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Freiburg 1957
- Bagley, J.J. & A.J.: The State and Education in England and Wales 1833 - 1968, London 1969
- Blankertz, Herwig, Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- Ders., Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
- Ders., Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Brentano, Lujo, Die Arbeitergilden der Gegenwart. Erster Band: Zur Geschichte der englischen Gewerkvereine. Leipzig 1871
- Ders., Zweiter Band: Zur Kritik der englischen Gewerkvereine. Leipzig 1872
- Ders., Über Lehrlingswesen. Siebtes Gutachten. In: Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten und Berichte, veröffentlicht vom Verein für Socialpolitik. Leipzig 1872
- “Coombe Lodge Reports” - Studies in Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany. Published by the Further Education Staff College, Coombe Lodge, Blagdon, Bristol
- Nr. 1: Measures to deal with Youth Unemployment in the Federal Republic of Germany. Russ Russell and David Parkes (Ed.), 1981
- Nr. 2: Vocational Counselling and Guidance in the Federal Republic of Germany. Dominic Clarke and Russ Russell (Ed.), 1981
- Nr. 3: Experiments with the first year of Apprenticeships in the Federal Republic of Germany. Russ Russell and Michael Neale (Ed.), 1982
- Nr. 4: The Industrial Tutor in the Federal Republic of Germany. Russ Russell (Ed.), 1982
- Nr. 5: Basic Full-time Training in Business Studies and Languages. Christopher Harris u.a. (Ed.) 1982
- Nr. 7: Learning about the world of work in the Federal Republic of Germany. Russ Russell (Ed.) 1982
- Nr. 8: Education and Training for the Hotel and Catering Industry in the Federal Republic of Germany. Chris Ripper and Russ Russell (Ed.), 1983
- Nr. 9: Education and Training for the Hairdressing Industry in the Federal Republic of Germany. Russ Russell (Ed.), 1984
- Nr. 10: Career Development Education in the Federal Republic of Germany. Russ Russell and David Parkes (Ed.), 1984
- Courts, G., u.a., Handwerk: Brücke zur Zukunft. 75 Jahre Handwerkskammern in Deutschland. Bonn 1975
- Hearnden, Arthur, Education, Culture and Politics in West Germany. Oxford etc. 1976
- Heidensohn, Klaus, Fachhochschulen and Polytechnics. Heft 12 der Serie: Studies in Vocational Education and Training. Coombe Lodge, Blagdon, Bristol 1985
- Ingenkamp, Karl-Heinz, Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim 1972
- Jürgens, Stephan, Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation. Langensalza 1913
- Kerschensteiner, Georg, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1901. Zitiert nach der 6. Auflage 1917
- Lachenmann, Gerhard/Rothe, Georg, Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland aus englischer Sicht. Villingen/Schwenningen 1987
- Roderick, G.W und Stephens, M.D.: Education and Industry in the Nineteenth Century, London 1978
- Scheven, Paul, Die Lehrwerkstätte. Erster Band: Technik und qualifizierte Handarbeit in ihren Wechselwirkungen und die Reform der Lehre. Tübingen 1894 (Keine weiteren Bände erschienen).

**Hans Maier**

## **Der Bildungswert des Berufs - Soziale Gleichwertigkeit und staatsbürgerliche Gleichheit. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung des Gleichgewichts von beruflicher und allgemeiner Bildung**

Bildung und Beruf - beide wurden früher als etwas miteinander Verbundenes, eng Zusammengehöriges gesehen. Goethe suchte in seinem „Wilhelm Meister“ - der Name ist ein Programm! - ein Gleichgewicht von Theorie und Praxis, Bildung und Beruf. Meisterschaft im Beruf und Meisterung des Lebens waren für ihn zwei Seiten derselben Sache.

In unserem Jahrhundert erblickte Kerschensteiner in der Integration von Bildung, Arbeit und Beruf den Schlüssel zu einer zeitgerechten Pädagogik. Er hat den „Belehrungsbetrieb“ der allgemeinbildenden Schulen seiner Zeit, die unverbunden und unverdaubar dargebotenen Wissensstücke, die Abwesenheit von Erfahrung und Erleben hart kritisiert: „Die mit Wissensstoffen schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erschienen bei der Revision am Ende des sechzehnten Lebensjahres wie blankpolierte hohle Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und drei Jahre Wind und Wetter des praktischen Lebens genügten, sie zu zerstören.“ (Selbstdarstellung, 1926)

Bildung und Beruf gehören also zusammen. Warum ist diese Einsicht nach 1945 verlorengegangen? Wie kam es, daß der gewaltige Schulausbau der letzten Jahrzehnte vor allem den allgemeinbildenden Schulen zugute kam, während die berufliche Bildung lange Zeit dahinter zurückblieb? Die Gründe liegen sowohl im beruflichen wie auch im pädagogischen Bereich. Der Beruf büßte im Zug der technischen Entwicklung ein Stück seiner pädagogischen Prägestärke ein - er näherte sich dem „Job“. Die Bildung hingegen wurde, je mehr Arbeitsteilung und Spezialisierung fortschritten, zu einem nostalgischen Symbol für Einheit, Ganzheit, humane Selbsterfüllung: An sie hefteten sich nunmehr alle Erwartungen, die auf Selbstbestimmung, Emanzipation, Selbstverwirklichung zielten.

In der Tat steht der Beruf heute, wir wissen es, nicht mehr so klar im Mittelpunkt des Lebens wie früher. Genauer: er bildet nicht mehr den alleinigen Mittelpunkt. Die religiösen Wurzeln, aus denen früher das Berufsverständnis erwachsen war, sind weitgehend verlorengegangen. Berufstätigkeit wird heute kaum mehr als Erfüllung eines göttlichen Auftrags verstanden (wie es noch Luther empfand), sondern eher als Mittel zum Erwerb des Lebensunterhalts. Die soziale Dimension des Berufs tritt zurück hinter die individuelle Funktion der Existenzsicherung. Arbeitszeitverkürzung und Ausweitung der Freizeit haben neue Räume der Selbstentfaltung eröffnet; der Beruf ist „vom Zentrum an die Peripherie des menschlichen Lebens“ gewandert (Alfons Dörschel).

### **Ein ehrwürdiges Modell von Theorie und Praxis**

Technische und wirtschaftliche Entwicklungen nötigen heute viele Menschen zur Spezialisierung, zum Umlernen, nicht selten zum Berufswechsel. Menschen bleiben vielfach nicht mehr lebenslang in einem - ihrem - Beruf. Gleichzeitig wird der Beruf spezialistisch verfeinert, damit aber auch verengt und also krisenanfällig. Er „hält“ den Menschen nur noch in dem Maße, in dem die entsprechende Bereitschaft zum Wechsel, zur Mobilität vorhanden ist, Demgegenüber die Bildung: hier erleben wir den umgekehrten Prozeß. Je mehr die Spezialisierung im beruflichen Leben voranschreitet, je mehr der einzelne als kleines Teilchen in differenzierte Arbeitsvollzüge eingefügt wird und auch in der wachsenden Freizeit immer weniger „zu sich“ kommt, desto stärker werden jene Zonen aufgesucht, die dem Menschen Einheit, Identität, unentfremdetes Dasein versprechen - oder auch nur vorgaukeln. Je stärker die Gesellschaft den einzelnen fühlen läßt, daß er abhängig ist von allen, je mehr die unmittelbare Verfügung über Raum und Zeit schwindet, desto mächtiger wird der Wunsch nach eigenständiger Sinnbestimmung. Je intensiver sich Beruf und berufliche Bildung spezialisieren, desto mehr werden Schulen und Hochschulen zu Entwicklungs- und Übungsfeldern einer unspezialisierten, einer noch nicht arbeitsteilig differenzierten Humanität.

Aber stehen Bildung und Beruf wirklich in dieser Weise gegeneinander? Bilden sie wirklich einen Gegensatz? Das scheint mir eine höchst einseitige Sicht der Dinge zu sein. Denn Bildung ist kein Privileg bestimmter Personen oder Institutionen. Darauf weist uns schon die Tatsache hin, daß wir gebildete Menschen - und natürlich auch ungebildete - in allen Berufsgruppen, in allen Bevölkerungsschichten finden. Es gibt den gebildeten Arbeiter, die gebildete Bäuerin ebenso, wie es den ungebildeten Akademiker gibt - und umgekehrt.

Bildung wächst immer auch aus dem Beruf. Der Beruf ist die ursprünglichste Form dessen, was heute „lebenslanges Lernen“ heißt. Er bringt die Menschen von selbst dazu, sich neue Kenntnisse, neue Fähigkeiten anzueignen, sich mit der fortschreitenden Praxis zu erweitern und zu verändern. Ebendas, was heutige Berufe von früheren unterscheidet, der hohe Grad des Fachlich-Besonderen, Spezialisistischen, ist zugleich ein Motor dessen, was man Fortbildung nennt: Ohne die Bereitschaft, hinzuzulernen, könnte sich in der modernen Welt kein Facharbeiter, kein Künstler, kein Wissenschaftler behaupten.

Und liegt in dieser ständigen Fortbewegung, in dieser Erneuerung der Mittel und Methoden nicht auch eine Herausforderung? Ist sie nicht ein Anreiz, den Wechselfällen des Lebens flexibel und erfinderisch zu begegnen? Ist hier nicht das Unternehmerische ganz nahe: die Fähigkeit, auf neue Lagen rasch zu reagieren, Wege im Ungewissen zu suchen, Risiken einzugehen?

Ich weiß: dem steht ein altehrwürdiges Modell von Theorie und Praxis entgegen. (Es wird kurioserweise in unseren Tagen vor allem von der Linken verteidigt!) Demnach geht die Theorie der Praxis (und dementsprechend die Allgemeinbildung der Berufsbildung) voraus. Das Allgemeine wird als dirigierende Instanz verstanden - das Fachlich-Besondere hat ihm zu gehorchen. Hier klingt die alte These nach, Theorie sei das Erste, Ursprüngliche; Denkbarkeit sei alldem überlegen, was als „Anwendung“ sekundär und mühsam im Schweiß des Angesichts erst aus ihr folge.

Auf dieser These beruhen in der Tat Jahrhunderte der Akademikerherrschaft im Abendland. Aber ist das in der modernen Welt nicht eine überholte Schulweisheit? In Wahrheit ist (und war) ja Praxis immer mehr als bloße Anwendung von Theorie. Man könnte sagen: Theorie und Praxis sind Arten der Wirklichkeitsverarbeitung - gleich ursprüngliche Arten, wie ich meine. Und ähnliches gilt auch für die allgemeine und die berufliche Bildung. Wir alle werden künftig als Gesamtgesellschaft über mehr Wissen, mehr Erkenntnisse verfügen als jede Generation vor uns. Aber wir werden zugleich als einzelne weniger „vom Ganzen“ wissen als frühere Generationen - dafür ist „das Wissen“ einfach zu umfangreich, zu unüberschaubar geworden. Aber bedeutet das nicht, daß wir künftig rettungslos den Spezialisten - und der Spezialisierung - ausgeliefert sind? Nun, auch dieses Schreckgespenst der Kulturkritik muß man ein wenig aus der Nähe betrachten; dann zeigt sich seine Mehrgesichtigkeit. Spezialisierung bedeutet ja nicht nur Ausschnitthaftigkeit (die unvermeidlich ist). Sie kann auch Konzentration und Vertiefung bedeuten. Der einzelne soll fähig werden, eine Sache ganz zu beherrschen. Hier liegen Möglichkeiten der beruflichen Entfaltung und Bildung.

#### **Kerschensteiner neben Humboldt**

„Bessere Bildung“ heißt für den Beruf nicht einfach „allgemeine Bildung“, sondern Qualifizierung durch Vertiefung. Insoweit liegen hochschulmäßige berufliche Qualifizierung und betriebliche Berufsausbildung und -fortbildung keineswegs so meilenweit auseinander, wie man manchmal meint. Eine Bildung ohne soziale und berufliche Dimension ist ein Traum und nicht einmal ein schöner. Wo diese Dimension fehlt, wird im Grund stets - unter welch fortschrittlichen Parolen auch immer - nur die traditionel-

le Akademikerherrschaft verteidigt. Lassen wir uns nicht durch populäre Emanzipationsphilosophien täuschen.

Hat man vergessen, daß die Schubkraft des Nationalsozialismus von arbeitslosen Massen, aber vor allem von beruflich gescheiterten Akademikern gebildet wurde? Oswald Spengler brachte den Nationalsozialismus in seinen Tagebüchern auf die treffende Kurzformel „Die Organisation der Arbeitslosen durch die Arbeitsscheuen“. Und ist die statistisch erhärtete Nachricht, daß wir auf dreißig Prozent Studienanwärter zusteuern, aber nur für achtzehn bis zwanzig Prozent Akademikerpositionen haben, geeignet, Pädagogen und Bildungspolitiker ruhig schlafen zu lassen in der Meinung, die Bildungsplanung sei in Ordnung, und der Markt werde von selbst für Ausgleich sorgen?

Warum nimmt man nicht zur Kenntnis, daß die Entspezialisierung des berufsbildenden Schulwesens in den Vereinigten Staaten mit Jugendarbeitslosigkeit und einem Überhang von beruflich unzulänglich ausgebildeten Akademikern bezahlt wurde? Warum sehen die gegenwärtigen Planungen noch immer eine starke Bevorzugung der allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen gegenüber dem beruflichen Bildungswesen vor?

Verfolgt man die Diskussion im Ausland, so ergeben sich wichtige Rückschlüsse für die Entwicklung unseres Bildungswesens. Auf die Dauer wird gerade das allzu gemächliche Verweilen im allgemeinbildenden Bereich individuell und gesamtwirtschaftlich problematisch werden, während der „kürzere Durchstieg“ in Berufsbildung und Berufspraxis (mit der Sicherheit eines erlernten Berufs im Rücken) größere Anziehungskraft gewinnen dürfte. Von hier gesehen liegt es nahe, der Hauptschule ein stärker berufspraktisches Profil zu geben, damit ihre Unverwechselbarkeit gegenüber anderen Sekundarschulen zu sichern und von hier aus Zugänge zur beruflichen Bildung zu schaffen. Das könnte eine reale Alternative zu gymnasialen und universitären Bildungsgängen sein.

Wir müssen ernstlich darüber nachdenken, ob die Ausdehnung und Verselbständigung des Systems allgemeiner Bildung gegenüber der Welt der Arbeit und des Berufs im gleichen Maß weiterlaufen und sich steigern soll wie in den vergangenen Jahren, ob sie nicht inzwischen das Maß einer vernünftigen Arbeitsteilung weit überschritten hat.

Die riesigen Summen, die man in den vergangenen Jahren in die weiterführende Allgemeinbildung investiert hat, haben faktisch dazu geführt, daß Ausbildung, auch praktische Ausbildung, sich immer weiter von Beruf und Praxis entfernt hat. Aus der schmalen pädagogischen Provinz von einst, in der das asketische Ethos von „Einsamkeit und Freiheit“ herrschte, ist so etwas wie ein überdimensioniertes pädagogisches Schlaraffenland geworden. Es gehört

zu den positiven Nebenwirkungen einer nicht mehr selbstverständlich von Expansion und Zuwachs geprägten Wirtschafts- und Haushaltssituation, daß die Öffentlichkeit diese Entwicklung nicht mehr wie ein Naturgesetz hinnimmt. Ohnehin werden die Voraussetzungen brüchig: Die Zahl hochqualifizierter Tätigkeitsfelder in unserer Gesellschaft konnte in den letzten Jahren nur deshalb so gesteigert werden, weil die Arbeitsteilung zwischen Industrie- und Entwicklungsländern ungleich verlief, weil der Bereich praktischer Tätigkeiten in Deutschland immer stärker von ausländischen Arbeitnehmern besetzt wurde und weil große Bezirke berufspraktischer Ausbildung akademisiert wurden: Ich erinnere nur an die Ingenieurschulen und die höheren Fachschulen.

Dieser Entwicklungsprozeß wird sich aber verlangsamten und abflachen. Schon heute stoßen akademisierte Bildungsgänge angesichts sinkender Bevölkerungszahlen und stärkeren „mittleren Bedarfs“ ins Leere. Mancher Institution, die in den letzten Jahren noch rasch den Lift nach oben bestieg, um sich zu akademischen Würden emportragen zu lassen (samt dem Abitur als Eingangsvoraussetzung), ist das schlecht bekommen: Manche Absolventen finden keine Anstellung mehr, während ein mittleres Angebot inzwischen auch ohne Statussymbole und Berechtigungen Erfolge davonträgt.

Eine vernünftige Bildungspolitik müßte aus all dem die Folgerung ziehen, daß es in den kommenden Jahren darauf ankommt, das Gleichgewicht zwischen Beruf und Bildung, beruflichem und allgemeinem Bildungswesen wiederherzustellen, das durch die einseitige Werbung für die allgemeinbildenden und akademischen Schulen auf Kosten des beruflichen Bildungswesens gestört und verzerrt worden ist. Dazu ist nötig die Emanzipation des beruflichen Bildungswesens vom übermächtigen Druck allgemeiner Bildungsüberlieferungen. Kerschesteiner muß - endlich! - neben Humboldt treten. Arbeiter und Angestellte, Handwerker und Techniker als der weit überwiegende Teil der Bevölkerung müssen mit Selbstbewußtsein ihre Vorstellungen von Bildung neben den überlieferten geistlichen, höfischen, humanistischen und bürgerlichen Bildungsgehalten zur Geltung bringen. Berufliche Bildung darf nicht eine abgeleitete Form allgemeiner Bildung bleiben, sie muß eigene innere Maßstäbe entwickeln, sie muß konkurrenzfähig gemacht werden, damit sie mit den allgemeinbildenden Schulen um die besten Schüler wetteifern kann. Das heißt als Fazit:

1. Berufliche Bildung muß auf eigenen Füßen stehen. Wenn man ihr auf die Beine helfen will, darf man sie gerade nicht an gymnasiale oder andere Typen allgemeinbildender Schulen (und an die entsprechende Lehrerbildung) binden. Spezifizierung ist auch hier das Gesetz gesunder eigenständiger Entwicklung.

Vor einer unterrichtlichen Zusammenfassung von be-

ruflichen mit allgemeinbildenden Schulen möchte ich warnen. Es ist kein Zufall, daß die Verfechter dieser Idee immer auch die integrierte Gesamtschule als alleinige Schulform lautstark fordern. Für mich ist das ein Rückfall in die neuhumanistische Überbewertung der Allgemeinbildung - siehe oben.

In Amerika ist die ins Auge springende Folge der Einheitsschule der ausgesprochene Mangel an gut ausgebildeten Facharbeitern - daher auch die starke Anfälligkeit des Landes für Jugendarbeitslosigkeit. Wollte man die beruflichen Schulen in die Oberstufen der allgemeinbildenden Schulen eingliedern, würden bei uns die gleichen Folgen hervortreten. Denn die enge Verbindung mit allgemeinbildenden Schulen läßt sich überhaupt nur auf Kosten der beruflichen Bildung herstellen. Darüber können alle Bekenntnisse zum dualen System nicht hinwegtäuschen. Das duale System kann man auch zerstören, indem man ihm die Schüler entzieht. Man legt auch hier den falschen Maßstab an, wenn man glaubt, berufliche Bildung lasse sich nur an der vermeintlichen allgemeinen Bildung messen. Die Integration der Bildungswege ist keine Vorbedingung für ihre Gleichwertigkeit, obwohl dies immer wieder gegen bessere Einsicht behauptet wird.

2. Die pädagogische Wirkung der beruflichen Bildung muß aus dem Beruf hervorgehen: Mit dieser These ist gemeint, daß für die berufliche Bildung der Beruf Ausgang und Fundament des pädagogischen Prozesses ist. Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse werden aus dem Beruf gewonnen.

### **Leistungskräfte für junge Menschen**

Der Beruf selbst kann zur Methode werden. Dies in dem doppelten Sinn, daß erst der Beruf das gelernte Einzelne, die Handgriffe und Fähigkeiten zum Ganzen, zur Praxis werden läßt und daß diese Praxis von Anfang an - im Unterschied zur Schule - unter Gesichtspunkten der Konsequenz und der Verantwortung steht. Berufliche Bildung will primär Qualifizierung, spezialisierende Vertiefung. Wir erwarten vom Fernsehtechniker, Kraftfahrzeugmechaniker, Bankkaufmann, daß er seine Sache beherrscht, daß er die Fachkompetenz besitzt für die volle Ausübung seines Berufes. Wir verlassen uns auf ihn. Es ist hundertfache Erfahrung, daß aus einem solchen Bildungsgang persönliche Entwicklungen in Gang gesetzt werden, die auf andere Weise im außerberuflichen Bildungswesen nicht möglich gewesen wären. Wie oft erlebt man, daß schulverdrossene Hauptschüler ihre „Motivation“, will sagen ihr Vergnügen an Arbeit und Lernen, wiederfinden, wenn sie den richtigen, den für sie passenden Beruf gefunden haben. Das liegt nicht allein daran, daß endlich „der Knoten geplatzt ist“, sondern daran, daß sich im Zusammenspiel von Theorie und Anwendung, Umsetzung in die Tat, Verwirklichung im Beruf, Bewährung im Ernstfall eine lebhaftige Wechselwirkung im

Bildungsprozeß ergibt. Die Motivationen werden stärker, weil die Konsequenzen erfahren werden. Aus ihnen erwachsen für den jungen Menschen Leistungskräfte besonderer Art. Hier wird der Unterschied zum allgemeinbildenden Schulwesen und zum Studium greifbar: Dort wird nur selten deutlich, welche Folgen einzelne Arbeits- und Bildungsleistungen haben, was sie für die spätere Berufsausübung bedeuten. Überprüfung, Kontrolle, Erfahrung der Konsequenzen - das tritt nur als Grenzfall in den Blick. Die Konsequenzen des Handelns sind von der Handlung weit entfernt.

#### **Die Bildung ist bildlos geworden**

Der sachliche Zusammenhang ist offen. „Und schließlich bleibt die soziale Festlegung von Handeln auf seine Konsequenzen abstrakt und konkretisiert sich nicht notwendig in einer individuellen Rechenschaftspflicht“ (R. Eckert) - ein klarer Unterschied zur beruflichen Bildung, in der Theorie und Praxis fortwährend miteinander verschmelzen.

3. Wenn aber der Bildungswert des Berufs gerade in dieser Nähe zu Konsequenz, Verantwortung, Vorsorge, Planung liegt, dann muß die Ausbildung dieser Tatsache Rechnung tragen. Dann darf die Verbindung von betrieblicher und schulischer Bildung im dualen System nicht gelockert, sie muß vielmehr ausgebaut und gefestigt werden.

Dabei wird der Anteil der schulischen Berufsbildung je nach Lage der Dinge unterschiedlich sein: Wir haben heute bereits neue Berufe, bei denen die theoretischen Anforderungen so im Vordergrund stehen, daß die notwendigen fachpraktischen Kenntnisse daneben kaum ins Gewicht fallen - ich verweise nur auf Einzelbereiche der Datenverarbeitung, auf die Werkstoffprüfung oder auf den Bildungsgang der Pharmazeutisch-Technischen oder Medizinisch-Technischen Assistenten, für die berufliche Bildung am zweckmäßigsten in schulischen Formen vermittelt werden kann.

Gleichzeitig aber muß die betriebliche Komponente der Ausbildung im dualen System erhalten bleiben - nicht nur aus betrieblichen, sondern vor allem auch aus pädagogischen Gründen. Denn der Ernstfall Betrieb läßt sich nicht simulieren. Er gehört zur beruflichen Ausbildung als ein Stück Realität hinzu. Die Realitätserfahrung des jungen Menschen wird verkürzt, wenn dieser „Lernort“ generell (und nicht nur in besonders gelagerten Fällen) vom Programm gestrichen wird. Denn keine noch so gut ausgestattete Schule oder Lehrwerkstätte vermag ja zum Beispiel den Einblick in die wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge der Warenerzeugung und -verarbeitung oder der Dienstleistung in gleicher Weise wie der Betrieb selbst zu vermitteln.

4. Zum Schluß die Frage: Was erwarten wir von einer so gefestigten, verselbständigten, reformierten Berufsbildung? Gewiß mehr als nur die sinnvolle Ergänzung des Systems theoretischer Allgemeinbildung nach der anderen, der praktischen Seite hin. Gewiß auch mehr als eine weitere Schul- und Bildungsform neben anderen. Es wäre auch nicht genug, wollte sich die Politik mit der Förderung beruflicher Bildung nur das gute Gewissen verschaffen, daß jetzt auf einem jahrelang zu wenig bestellten Feld endlich das Nötige geschehe. Berufsbildungspolitik darf kein Alibi sein. Sie muß im Zusammenhang des gesamten Bildungswesens gesehen werden. Und hier könnte wohl mit einigem Grund erwartet werden, daß ein ausgebauteres Berufsbildungswesen auch Wirkungen hätte auf den allgemeinbildenden Bereich - ausgleichende Wirkungen im Sinn einer stärkeren Betonung des Praktischen, Sozialen, Kreativen.

Die Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte hat gewiß viel geleistet, sie hat viele Sperrn weggeräumt - Sperrn der Herkunft, des Lernorts, des Einkommens. Lernmittelfreiheit, Schulwegkostenfreiheit, Ausbildungsförderung, vor wenigen Jahrzehnten noch unbekannt, sind inzwischen bei uns selbstverständlich geworden. Die Bildungschancen des einzelnen sind gewachsen. Gleichzeitig aber hat unsere Bildung einen Zug zum Rationalen, Verstandesmäßigen bekommen - sie ist gebildet, aber bildlos geworden, um noch einmal Goethe zu zitieren. Sie hat an Praxis- und Lebensnähe verloren. Kopf, Herz und Hand - das waren die pädagogischen Grundbegriffe Pestalozzis; und was ist daraus geworden? Ein Bildungswesen, nach dem kritischen Wort eines Schweizer Kollegen, „kopflastig, herzlos und links-händig“. In einer Zeit, in der gegenüber der Öde des Stofflichen in Schule und Erziehung oft genug der hilflose Ruf nach dem Musischen und Praktischen ertönt, könnte berufliche Bildung dazu beitragen, einer theoretisch verengten Bildung ihre praktische und soziale Dimension zurückzugeben. Sie wäre damit nicht nur ein Beitrag zur Humanisierung unserer Arbeitswelt, sondern ein Beitrag zur Humanisierung unserer Bildung. So könnte im Bildungswesen etwas nachgeholt werden, was im praktischen Leben schon ein gutes Stück weit verwirklicht ist: die Angleichung der Stellung von Akademikern und Nichtakademikern, die soziale Gleichwertigkeit unterschiedlicher Tätigkeiten als Voraussetzung staatsbürgerlicher Gleichheit. Das ist ein Ziel, von dem wir noch entfernt sind, aber eines, dem wir näherkommen können. Es lohnt sich, dafür zu streiten.

(Der Text ist die leicht gekürzte Version eines Vortrags zur Verleihung des Paul-Schnitker-Preises.)



**Peter Schlögl / Susanne Klimmer**

## **Höherqualifizierung unter Berücksichtigung der Bildungsbiographie Die erfolgreiche Innovation der österreichischen Berufsreifeprüfung**

### **Gesetzliche Grundlage**

Mit September 1997 trat das Gesetz über die Berufsreifeprüfung (BRPg - BGBl. I Nr. 68/1997) in Kraft. Seither besteht für Personen mit abgelegter Lehrabschlussprüfung, AbsolventInnen mindestens dreijähriger berufsbildender mittlerer Schulen sowie für AbsolventInnen von Gesundheits- und Krankenpflegeschulen oder mindestens 30 Monate dauernder Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst und seit Inkrafttreten einer Novelle zum BRPg im September 2000 auch für AbsolventInnen der land- und forstwirtschaftliche Facharbeiterprüfung die Möglichkeit, auf Basis des im Rahmen der Berufsausübung erworbenen praxisbezogenen Wissens die Berufsreifeprüfung abzulegen. Diese ist der Reifeprüfung an höheren Schulen insofern gleichwertig, als sie zum Studium an österreichischen Universitäten und Fachhochschul-Studiengängen sowie zum Besuch von Kollegs etc. berechtigt und im Bundesdienst als Erfüllung der Erfordernisse für eine Einstufung in den gehobenen Dienst gilt.

### **Konzeption**

Die BRP setzt sich aus 4 Teilprüfungen zusammen: Deutsch, Mathematik und eine lebende Fremdsprache nach Wahl der KandidatInnen (in den meisten Fällen Englisch) als Teile der Allgemeinbildung, sowie ein Fachgebiet aus der beruflichen Praxis. Die Prüfung im gewählten Fachbereich entfällt für Personen mit Meisterprüfung, abgeschlossener Werkmeisterschule oder 3-jähriger Fachakademie, sowie für alle Personen, die eine nach Inhalt, Prüfungsform, Prüfungsdauer und Niveau gleichwertige Prüfung (z. B. Gesundheits- und Krankenpflegegediplom, Befähigungsprüfung etc.) abgelegt haben. Weiters kann die Prüfung in der gewählten Fremdsprache durch z. B. im Ausland erworbene Zertifikate entfallen. Ebenso werden bereits bestandene Teile der Reifeprüfung an einer höheren Schule, sowie Teile einer abschließenden Prüfung an einer mittleren Schule, an einer Akademie für Sozialarbeit, einer Akademie im Sinne des Akademien-Studiengesetzes, an einem Fachhochschul-Studiengang oder einer Universität anerkannt, wenn sie hinsichtlich Inhalt und Dauer den Erfordernissen der Berufsreifeprüfung entsprechen.

Formell ist die BRP als Externistenprüfung an einer höheren Schule anzusehen. Darüber hinaus kann das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BmBWK) nach § 8 BRPg Vorbereitungslehrgänge an anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen als gleichwertig anerkennen, wenn die Ausbildung jener einer höheren Schule entspricht. In solchen vom Ministerium anerkannten Lehrgän-

gen können auch die jeweiligen Teilprüfungen abgelegt werden. Die Mindestanzahl der Unterrichtseinheiten beträgt für Lehrgänge in Deutsch 160, in Mathematik und der lebenden Fremdsprache jeweils 180 und im Fachbereich 120. Zumindest eine der vier Teilprüfungen muss jedoch in jedem Fall an einer höheren Schule abgelegt werden. Diese Schule entscheidet auch über die Zulassung zur Berufsreifeprüfung, ist verpflichtet, Teilprüfungen, die im Rahmen von anerkannten Lehrgängen absolviert wurden, anzuerkennen und stellt nach Ablegen aller Teilprüfungen auch das Reifeprüfungszeugnis aus.

### **Angebote der Vorbereitung und deren Akzeptanz**

Obwohl, bedingt durch den Externistenprüfungscharakter, eine institutionelle Vorbereitung nicht zwingend vorgeschrieben ist, um zu den Teilprüfungen der BRP anzutreten, wurden sehr rasch, nämlich bereits im Herbst 1997 von verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen Lehrgänge angeboten. Mittlerweile liegt über das gesamte Bundesgebiet eine mehr oder weniger dichte Angebotsstruktur vor. Auch werden mittlerweile Lehrgänge mit Elementen des Selbststudiums angeboten. Durch eine Novellierung des BRP-Gesetzes sowie des Schulorganisationsgesetzes wurde auch die Basis für schulische Vorbereitungsangebote gelegt. Diese beginnen sich nun - vorwiegend im Bereich der berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen als Teil der dualen Ausbildung) - zunehmend zu etablieren. Aber es werden auch Zwischenprüfungen in Formen der Schulen für Berufstätige angeboten, die für die BRP in Anrechnung gebracht werden können. Generell ist anzuführen, dass die allermeisten Angebote zur Vorbereitung gebührenpflichtige Lehrgänge sind. Die Preise variieren zum Teil nach Anbieter und Bundesland und liegen für vier Prüfungsfächer bei rund. € 3.000,-.

Die Berufsreifeprüfung erfreut sich steigender Beliebtheit: Laut einer umfassenden Erhebung vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) und vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) haben sich im Wintersemester 2001 rund 7.300 Personen auf die BRP vorbereitet und gesamt rund 12.300 Kursplätze in den Vorbereitungslehrgängen belegt (d. s. im Durchschnitt 1,7 Kurse pro Person, die parallel besucht werden). Das bedeutet eine Steigerung gegenüber noch 1999 um mehr als ein Drittel. Aktuellere Zahlen über alle Anbieter liegen derzeit nicht vor, da einerseits keine laufende Berichtspflicht von anbietenden Einrichtungen etwa an das BmBWK besteht und andererseits die Organisationsform durch Teilprüfungen für manche Anbieter eine Unterschei-

dung von Teilnahmen und TeilnehmerInnen schwer macht. Von einer Stabilisierung ist jedenfalls auszugehen, eine weitere Steigerung - wenn auch nicht in gleich hohem Ausmaß - scheint sogar wahrscheinlicher. Dieser Zustrom zeigt, wie groß der Bedarf nach dieser bildungspolitischen Innovation war bzw. ist, und gleichzeitig auch, wie erfolgreich die Umsetzung dieses Instruments in der ersten Phase war.

Mittlerweile gibt es AbsolventInnen aller Teilprüfungen und damit der Gesamtprüfung. In allen höheren Schulen, in denen Berufsreifeprüfungsgesamzeugnisse ausgestellt werden können, haben bis einschließlich des Reifeprüfungstermins im Sommer 2000 (kumuliert) österreichweit 1082 Personen alle Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung abgelegt, im Schuljahr 2000/01 waren es 861 Personen.<sup>1</sup> In der Zwischenzeit wurde die BRP in die österreichische Schulstatistik integriert - in der Anfangsphase herrscht jedoch noch keine Gewissheit über die Zuverlässigkeit der erfolgten Meldungen - eine exakte Darstellung ist also zur Zeit noch nicht möglich.

Um eine Relation zu den Zahlen für Abschlüsse in bildungshierarchisch vergleichbarer Höhe herzustellen, werden im Folgenden die Reifeprüfungszahlen der höheren Schulen für Berufstätige den Abschlüssen der BRP gegenüber gestellt. Die schulischen Formen für Berufstätige in Österreich bilden einerseits das Erstausbildungssystem ab (curricular wie auch bezüglich der zu erlangenden Abschlüsse), weisen aber auch Sonderformen auf. Wesentlicher Unterschied zur Erstausbildung ist selbstverständlich die Organisationsform: Diese Schulen werden i. d. R. als Abendschulen geführt. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie sich die BRP im Vergleich zu diesen bereits lange bestehenden Formen etablierten konnte, werden die bis dato zugänglichen Daten von „maturaführenden“ Abendformen (berufsbildende höhere Schulen - BHS sowie allgemeinbildende höhere Schulen - AHS) dargestellt.

**Tabelle : Reifeprüfungen an den Schulen für Berufstätige und die BRP**

	2000	2001	2002
AHS	391	353	395
BHS technisch <sup>2</sup>	916	766	1.018
BHS kaufmännisch <sup>2</sup>	357	428	407
BRP	1.082 (kumuliert 1997 bis 2000)	861	k. A.

Quelle: BmBWK, ÖIBF, IBW

Im ersten tatsächlich vergleichbaren Jahr (2001) sind demnach knapp 36 % aller Reifeprüfungen außerhalb des beruflichen Erstausbildungssystems in Form der BRP abgelegt worden. Die weitere Entwicklung wird zu beobachten sein.

### Evaluierung zur Qualitätssicherung

Bereits im Jahr 1999 wurde das ÖIBF gemeinsam mit dem IBW vom BmBWK mit finanzieller Unterstützung der Sozialpartner beauftragt, eine erste Evaluierung der Berufsreifeprüfung durchzuführen. Diese Evaluierungsstudie<sup>3</sup> teilte sich im Wesentlichen in eine Implementationsbeschreibung auf Ebene der Bundesländer und Ergebnisse von empirischen Erhebungen bei TeilnehmerInnen, Lehr- und Prüfungspersonen sowie Unternehmen. In Form von ExpertInnengesprächen bei Fachabteilungen des BmBWK, Schulaufsichtsbehörden und Bildungsanbietern erfolgte die Erhebung des gegenwärtigen Status der Implementierung und offener Fragestellungen in den neun Bundesländern. In diesem Zusammenhang wurden zum Teil auch Prozesse identifiziert, die noch nicht abgeschlossen waren.

### Implementationsanalyse

In der ersten Etappe der Umsetzung zeichneten sich Unterschiede in den einzelnen Bundesländern ab, was die Angebotsvielfalt, Kurs- und Prüfungsorganisation betraf. Auch unterschiedliche finanzielle Förderungsmöglichkeiten für TeilnehmerInnen und unterschiedliche Traditionen hinsichtlich der Kommunikation zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Schulaufsichtsbehörden wirkten fördernd oder hemmend. Wo die Implementation rasch verlief - wie etwa in Oberösterreich (knapp 36 % aller TeilnehmerInnen besuchten einen Lehrgang in Oberösterreich) - zeigte dieser Erfolg jedoch auch die Grenzen, auf welche die Berufsreifeprüfung hinsichtlich der Verwaltung stieß: Durch die enormen TeilnehmerInnenzahlen insbesondere in Oberösterreich bereits gleich nach Einführung der BRP ist es den Schulaufsichtsbehörden mit den vorhandenen Personalressourcen nicht möglich, eine landesweite Dokumentation aller LehrgangsteilnehmerInnen sowie PrüfungskandidatInnen zu gewährleisten. Darüber hinaus ist der im Gesetz ermöglichte regelmäßige Besuch von Prüfungen in Erwachsenenbildungseinrichtungen durch die zuständigen Landes- und SchulinspektorInnen auf Grund der Vielzahl von Prüfungsterminen schwierig geworden - dieser ist insbesondere von Bedeutung als es mit der Einführung der BRP erstmals auch Erwachsenenbildungseinrichtungen ermöglicht wurde, Teile von Reifeprüfungen abzunehmen, was in Österreich bisher allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen vorbehalten war. Diese neue Situation birgt auch ein erhebliches Konfliktpotenzial in der Abwicklung der BRP zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und höheren Schulen.

### Empirische Erhebungen

Um die Akzeptanz und Einschätzung der BRP bei TeilnehmerInnen, Lehr- und Prüfungspersonen sowie Unternehmen ermitteln zu können, waren vielfältige empirische Erhebungen notwendig. In den

Monaten Mai und Juni 1999 wurde eine schriftliche, vollstandardisierte Befragung bei TeilnehmerInnen an Vorbereitungslehrgängen durchgeführt, deren Rücklauf mit etwa 1.750 Fragebögen sehr zufriedenstellend war.

89 % der LehrgangsteilnehmerInnen gehen parallel zum Lehrgangsbesuch einer Berufstätigkeit nach. Die Verteilung auf die Bildungsabschlüsse, die im Gesetz als Zugangsvoraussetzungen festgelegt sind, stellen sich folgendermaßen dar: Lehrabschluss 63 %, berufsbildende mittlere Schule 32 % und Gesundheits- und Krankenpflegeschule bzw. Schule für medizinisch-technischen Fachdienst 8 %.<sup>4</sup>

Als zentrale Gründe der Entscheidung für die Berufsreifeprüfung wird von knapp zwei Dritteln der TeilnehmerInnen genannt „etwas Neues dazu lernen“ zu wollen. Auch das Nachholen von Versäumtem, berufliche Höherqualifikation und Zugang zu höherer Bildung wird oft als sehr wichtig genannt.

Die Geschlechterverteilung in den Vorbereitungslehrgängen kommt mit 52,5 % Frauen und 47,5 % Männern der Gesamtpopulation Österreichs sehr nahe. Gemessen an der Verteilung hinsichtlich der Dualen Ausbildung sind Frauen überdurchschnittlich vertreten. Der überwiegende Teil der LehrgangsteilnehmerInnen in der Stichprobe ist zwischen 20 und 29 Jahre alt, 15 % sind 35 Jahre und älter. Mehr als 60 % der befragten TeilnehmerInnen sind in Dienstleistungsberufen, im Handel, im öffentlichen Dienst oder im Bankwesen beschäftigt, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass Vorbereitungslehrgänge im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre von nahezu allen Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten werden.

Knapp drei Viertel der Befragten haben sich – sehr wohl in Kenntnis anderer Weiterbildungsmöglichkeiten wie Studienberechtigungsprüfung oder Schulen für Berufstätige - für die BRP entschieden, unter anderem, um damit Zugang zu jedem postsekundären Bildungsangebot zu haben. Rund 45 % der Befragten gaben an, eine weitere Ausbildung in Erwägung zu ziehen oder konkret zu planen. Etwa ein Drittel dieser Personengruppe plant den Beginn eines Universitätsstudiums, weitere rund 40 % den Besuch eines Fachhochschul-Studiengangs, eines Kollegs, einer Pädagogischen Akademie oder einer Sozialakademie. Aber auch die Möglichkeit, sich beruflich höher zu qualifizieren, spielte für 41 % der Befragten eine wichtige Rolle in der Entscheidung für die BRP.

Insbesondere in den westlichen Bundesländern Österreichs, die traditionellerweise eine Abwanderung an deutsche Universitäten verzeichnen, stoßen die AbsolventInnen der österreichischen Berufsreifeprüfung aber zunehmend auf Widerstände: Die deutsche Kultusministerkonferenz sprach eine Empfehlung aus, nach der AbsolventInnen der österreichischen BRP der Zugang zu deutschen Universitäten

ohne vorheriges Studium in Österreich verwehrt werden solle – Grund dafür ist die Skepsis betreffend die Gleichwertigkeit des Abschlusses mit der Reifeprüfung an einer höheren Schule.

Obwohl etwa drei Viertel der KursteilnehmerInnen mehr als einen Kurs pro Semester belegen, sind 88 % der TeilnehmerInnen davon überzeugt, den Kurs in der von ihnen geplanten Zeit absolvieren zu können. Bemerkenswert erscheint das Ergebnis, dass mit der Zahl der in einem Semester belegten Kurse der Optimismus der TeilnehmerInnen steigt, in ihrer Zeitplanung bleiben zu können. Mit Abstand die am häufigsten genannten Hinderungsgründe sind „Beruf“ und „Kursanforderungen“, was oftmals mit einer falschen Einschätzung der Anforderungen, die mit der Ablegung der Berufsreifeprüfung an die KandidatInnen gestellt werden, zusammenhängt.

Die Befragung von Lehr- und Prüfungspersonen im Rahmen von Lehrgängen, die auf die Teilprüfungen der BRP vorbereiten, hat ergeben, dass nicht zuletzt durch die Qualitätskriterien für als gleichwertig anerkannte Lehrgänge 72 % der Lehrpersonen primär an öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen arbeiten. Rund 77 % der Befragten geben an, aus Spaß an der Arbeit mit Erwachsenen die Tätigkeit in Lehrgängen auszuüben. Überaus groß ist der Anteil der Lehrpersonen, die sich gegenwärtig in fachlicher (54 %), didaktischer (39 %) oder pädagogischer (22 %) Weiterbildung befinden.

Weiters wurde im Rahmen der Studie eine Befragung österreichischer Unternehmen durchgeführt, um deren Einstellung zur Berufsreifeprüfung zu erfassen. In dieser Erhebung zeigte sich, dass bei den befragten Unternehmen Informationsdefizite hinsichtlich der BRP vorhanden sind.

78 % der Unternehmen beurteilen die BRP als sinnvoll. Gründe dafür sehen die Unternehmen in der Verbesserung der Allgemeinkenntnisse der MitarbeiterInnen (Kommunikationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse, etc.) ebenso wie in der beruflichen Höherqualifizierung. Trotz der Sorge vieler Unternehmen, MitarbeiterInnen würden nach Ablegung der Berufsreifeprüfung höhere Gehaltsanforderungen stellen oder das Unternehmen überhaupt verlassen, sind drei Viertel der Unternehmen bereit, MitarbeiterInnen beim Besuch von Vorbereitungslehrgängen entweder durch Flexibilisierung der Arbeitszeit oder aber auch finanziell zu unterstützen.

Ein integraler Teil der Studie war die flächendeckende Erhebung aller Angebote zur Vorbereitung auf die BRP. Diese Ergebnisse wurden im September 1999 gesondert in einer Broschüre: „BRP Vorbereitungen auf die Berufsreifeprüfung, 1999/2000 in Österreich“ vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten herausgegeben. Dort wurden nach Angaben der Anbieter In-

formationen über Angebote, Kursformen, Kosten u.a. detailliert dargestellt. Es zeigte sich, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Lehrplänen insbesondere in den Vorbereitungslehrgängen auf die Fachbereichsprüfung zum Einsatz kam.

Das Instrument Berufsreifeprüfung ist immer noch in einer Phase der Weiterentwicklung und soll flexibel an Anforderungen angepasst werden. Im Jahr 2003 wurde daher versucht, einheitliche Lehrpläne zur Vorbereitung auf die Fachbereichsprüfung umzusetzen. Diese Lehrpläne bedeuten zwar einerseits eine Beschränkung des früher offenen Angebots, die beruflichen Qualifikationen im Fachbereich der Berufsreifeprüfung abzubilden, andererseits aber auch mehr Transparenz für die PrüfungskandidatInnen, die sich in der Vergangenheit in einem Dschungel an Möglichkeiten zurechtfinden mussten. Die Liste an möglichen Fachbereichen ist derzeit noch nicht befriedigend und benachteiligt AbsolventInnen einzelner Lehrberufe, kann jedoch – sofern sie weiter adaptiert wird – im Grunde als Fortschritt in der Entwicklung der BRP und der Aufmerksamkeit, die ihr in der Implementierung geschenkt wird, angesehen werden.

#### **Zunehmende Integration von Selbststudienelementen**

Um die Zugänglichkeit zu den Vorbereitungslehrgängen zu erhöhen, hat die Erwachsenenbildungsabteilung im BmBWK einen seiner Förderschwerpunkte auf die Entwicklung von Lehrgängen, die Selbststudienelemente enthalten, gelegt. Zum Teil in Verbund-, aber auch in Einzelprojekten arbeiten unterschiedliche Erwachsenenbildungseinrichtungen an der Entwicklung neuer Organisationsformen, Selbststudienmaterialien und der Qualifizierung der fixen und freiberuflichen Lehrenden in den Vorbereitungsangeboten. Zentraler Punkt bei all den Projekten ist der Einsatz neuer Medien. In nur einem einzigen Projekt handelt es sich allerdings um einen vollständig individualisierten Fernstudiengang über das Internet. Alle anderen Angebote verfolgen im Sinne von blended-learning-Ansätzen das Ziel, Selbststudienphasen als strukturierte Begleitangebote zu den Präsenzangeboten zu etablieren.<sup>5</sup> Bezeichnend für diese Entwicklung ist, dass der Einsatz der

neuen Medien nur zum Teil darin mündet, medienadäquate Lernunterlagen (Stichworte wären Multimedia und Interaktivität) anzubieten. Vielmehr wurden bestehende Lernmanagementsysteme (Kommunikationsplattformen) auf die Bedarfe der Einrichtungen und auch potenziellen TeilnehmerInnen hin evaluiert oder auch neue entwickelt. Neben einem dezentral zugänglichen Ablagesystem von Unterlagen werden insbesondere die Möglichkeiten zur Kommunikation über Kursinhalte und in starkem Ausmaß auch zur Kursadministration genutzt.

Die Lehrenden, aber auch EinsteigerInnen in Vorbereitungen mit diesem Lernarrangement werden speziell qualifiziert. Dies erfolgte zum Teil in eigens etablierten Lehrgängen, aber auch unter Nutzung von bestehenden Angeboten (beispielsweise für Online-tutoring). Weiters wurden - speziell vor dem Hintergrund des Einsatzes in der Erwachsenenbildung - Raster für die Evaluierung von bestehenden digitalen Selbststudienmaterialien entwickelt, die eine leichtere Auswahl von Unterrichtsunterlagen seitens der Lehrenden unterstützen. Wichtig ist anzumerken, dass diesen Lehrgängen mit Selbststudienanteilen in der Erwachsenenbildung die sonst mögliche Prüfungsberechtigung seitens der Behörde (noch) nicht zugestanden wird. Hier gelang es bisher nicht, die Politiken innerhalb des Bildungsressorts zu integrieren.

#### **Gesamteinschätzung**

Zusammenfassend zeigt sich, dass gemessen an der TeilnehmerInnenzahl, der Zielgruppenerreichung und der positiven Einschätzung der Unternehmen bezüglich des Konzepts der Berufsreifeprüfung von einer erfolgreichen Implementierung gesprochen werden kann. Auch die schulischen Formen der Vorbereitung nehmen quantitativ an Bedeutung zu. Dass die Entwicklung der BRP noch nicht abgeschlossen ist und flexibel an Anforderungen angepasst wird, zeigt die Tatsache, dass laufend Veränderungen an den Rahmenbedingungen vorgenommen werden. Aber auch die Innovationen im Zusammenhang mit den Lehr- und Lernformen in der Erwachsenenbildung sind ein Beleg dafür.

- 1 Im Durchschnitt der letzten Jahre haben an AHS und BHS zusammen 27.000 junge Leute eine Reifeprüfung abgelegt, darauf bezogen sind es 3,2 %. Diese Ergebnisse basieren auf der Dokumentation der abgelegten Reifeprüfungen in höheren Schulen, an denen die Externistenprüfung der Berufsreifeprüfung abgelegt werden kann. Einige Sonderformen höherer Schulen sowie Schulen, an denen die Teilprüfung in seltenen Fachbereichen als Externistenprüfung abgelegt wurde, blieben im Zuge der Recherche unberücksichtigt.
- 2) inkl. Kollegs und Aufbaulehrgängen
- 3) Klimmer./Schlögl (1999) Die Berufsreifeprüfung – Eine erste Evaluierung. Hg.: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien
- 4) AbsolventInnen von Gesundheits- und Krankenpflegeschulen sowie von Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst haben in manchen Fällen vor dem Besuch dieser Schule eine Lehrabschlussprüfung abgelegt oder eine BMS besucht, was die Summe von 103% erklärt.
- 5) Grundlegende Theorien und Reflexionen der Praxis in Österreich siehe: Gary/Schlögl (Hg.) (2003): Erwachsenenbildung im Wandel: Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung, Wien

## Gotthilf Gerhard Hiller

### Die ersten sechs Jahre nach der Schule. Welche Konsequenzen sind aus den tatsächlichen Karriereverläufen benachteiligter junger Menschen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ziehen?

#### 1. Problemstellung

Die Diskussion um effiziente Konzepte der Jugendberufshilfe leidet vor allem daran, dass bis heute viel zu wenig systematisch gewonnenes, empirisches Wissen verfügbar ist über die *tatsächlichen* Lebensverläufe zwischen dem 16./17. und 22./23. Lebensjahr von jenen jungen Frauen und Männern, die - ohne nennenswerten Erfolg - die unteren Bildungsgänge durchlaufen haben.

Aufgrund unserer Recherchen haben wir Grund zur Annahme, dass die Zugänge und die Teilhabe am Arbeitsmarkt für solchermaßen bildungsbenachteiligte junge Menschen erheblich vielfältiger und komplexer sind als gemeinhin angenommen. Demzufolge ist es sehr wahrscheinlich, dass die bisherigen Programme zur Integration dieses Personenkreises in existenzsichernde Erwerbsarbeit zu exklusiv, zu wenig adressatenspezifisch diversifiziert, in ihren zeitlichen Rahmen und ihrer curricularen Auslegung zu starr, zu teuer und folglich insgesamt zu wenig wirksam sind, als dass man weiterhin alternativlos an ihnen festhalten könnte. Denn überwiegend sind die Jugendberufshilfeträger und ihre Programme einem Dogma blind verpflichtet, das die Bedeutung des Berufs als einziges Konzept zur gesellschaftlichen Integration eben auch für die weiblichen wie männlichen Angehörigen der untersten Statusgruppen behauptet, ohne dafür überzeugende empirische Belege beibringen zu können.

Wir haben deshalb einen methodischen Vorschlag zur Beobachtung, Beschreibung und Typisierung der *tatsächlichen* Karrieren vorgelegt, die junge Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich von Ausbildung und Beschäftigung während der ersten sechs Jahre nach Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen durchlaufen (Hiller 1999).

Die Untersuchungsmethode wurde inzwischen in parallel durchgeführten Studien zu den Lebensverläufen von Schülerinnen und Schülern aus einer Förderschule insbesondere im Blick auf die Erforschung weiblicher Ausbildungs- und Erwerbsverläufe ergänzt und präzisiert (Rein 2000), so dass wir sie hier in der erweiterten Form vorstellen können.

#### 2. Die Untersuchungsmethode

Das Verfahren ist so konzipiert, dass künftig vergleichbare *regionspezifische* Verlaufsuntersuchungen durch Schulen und freie Träger von Berufsbildungsmaßnahmen für ihre jeweilige Klientel vorgelegt werden können. Damit lassen sich die bislang üblichen punktuellen Erhebungen und Befragungen im Rahmen sogenannter Verbleibsuntersuchungen überwinden. Die Ermittlung von Verlaufsmustern hat eine ganze Reihe von Vorteilen:

(1) Die Schulen und die freien Träger der Jugendberufshilfe bekommen regionspezifisch verlässliche Informationen darüber, was aus ihren Abgängern tatsächlich wird. Umgekehrt bedeutet dies, dass sie die Inhalte und Formen ihrer Angebote nicht länger nur durch (Ideal-)Bilder wünschenswerter Lebensverläufe bestimmen lassen, sondern sich gleichermaßen an den faktischen Lebensverläufen ihrer Abgänger orientieren können.

(2) Die Abgänger selbst erhalten präzisere Auskünfte darüber, welche Wege in ihrer Region gangbar und mit welchen Chancen und Risiken sie jeweils verknüpft sind.

(3) Die Verantwortlichen für die Sozial- und Arbeitsmarktpolitik erhalten Auskünfte darüber, welche Konzepte vor Ort zu welchen Effekten führen, wo Handlungsbedarf besteht und welche Chancen tatsächlich vorhanden sind.

(4) Die Schulen und die freien Träger der Jugendberufshilfe können brauchbare Bilanzen bezüglich der Wirksamkeit ihrer Bildungsgänge und ihrer Maßnahmen vorlegen. Umgekehrt bedeutet dies, dass sie nicht länger die Forderung abwehren können, ihre Effizienz zu evaluieren.

Weil uns - wie angedeutet - die Lebensverläufe von 91 jungen Männern in den ersten sechs Jahren nach Entlassung aus der allgemeinbildenden Schule interessieren, haben wir die Betroffenen jährlich einmal mit Hilfe halbstandardisierter Interviews befragt, um von ihnen zu erfahren, wie sie in berufsvorbereitenden Maßnahmen und in Ausbildungsgängen, in Beschäftigungsverhältnissen und Phasen der Arbeitslosigkeit "vorankommen". Gleich wichtig ist, wie sich ihr Leben in sieben weiteren Bereichen - parallel dazu - weiterentwickelt:

(1) *Finanzen* (verfügbares Einkommen, Ausgabe- und Investitionsverhalten, Schulden); (2) *Wohnsituation* (Qualität der häuslichen Verhältnisse); (3) *Legalität* (ob als Täter/Opfer in Straf- oder Zivilprozesse verwickelt); (4) *Gesundheit* (Wohlbefinden, Genussmittel- und Drogenkonsum, Sexualverhalten); (5) *Zivilkompetenz* (Umgang mit Behörden, Versicherungen, Krankenkassen usw.); (6) *soziale Beziehungen* (Familie, Freunde, Partnerschaft, Cliquen, Vertrauenspersonen), (7) *Zeitmanagement und Freizeitverhalten* (Blockunterricht, Wechsel- und Schaukel-schicht, Nacht- und Wochenendarbeit, Phasen von Arbeitslosigkeit).

Wir beschränken unsere Untersuchungen also keinesfalls nur auf Ausbildung und Erwerbsarbeit: Unserem Kenntnisstand zufolge führt eine solche Engführung der Analyse von Lebensverläufen schnell zu Verzerrungen, da sie der Ideologie Vorschub leistet, die Basis für ein gelingendes Leben in allen anderen Feldern liege in einer wie auch immer glückenden Karriere im Bereich von Beruf und Arbeit.

##### 2.1 Festlegung des Beobachtungszeitraums

Mit plausiblen Argumenten ist zunächst der *Gesamtzeitraum* festzulegen, den man beobachten und

aufgrund seiner Phasenfolge einem bestimmten Karrieretypus zuordnen will. Diese Festlegung kann nur in Grenzen willkürlich erfolgen. Aus sachlichen Gründen legt sich eine Limitierung auf sechs bzw. acht Jahre nach Schulentlassung nahe: Ein auf 72 bzw. 96 Monate befristetes Zeitfenster verhindert zum einen, dass allzulange "normal-brüchige" Erwerbs- und Lebensverläufe junger Erwachsener beobachtet werden; es ermöglicht zum anderen eine hinreichend lange Beobachtung auch jener Karrieren, in denen es relativ spät erst zur Aufnahme von Ausbildungen kommt.

### 2.2 Festlegung der Beobachtungssegmente

In einem zweiten Schritt sind die möglichen ausbildungs- und erwerbsspezifischen Zustände zu definieren, in die eine Ausbildungs- und Erwerbsbiographie geraten kann, damit jede tatsächlich durchlaufene Phase entsprechend exakt zuweisbar wird. Im Blick auf die Klientel der Reutlinger Berufsvorbereitungsjahre Bautechnik haben wir die folgenden elf Kategorien unterschieden:

BVJ	BFS	§ 25 AB	Sond AB	Maßn	
AV 1AM	AV 2AM	BW Zivi	Alo	JVA	Sonst

#### Legende

Im Vorfeld eines Beschäftigungsverhältnisses werden fünf Segmente unterschieden:

- BVJ Das Berufsvorbereitungsjahr Bautechnik.
- BFS Darunter werden Zeiten subsumiert, die in ein- und zweijährigen Vollzeitberufsschulen absolviert werden.
- §25AB Alle Ausbildungszeiten in einem bzw. mehreren anerkannten Regelausbildungsverhältnissen.
- SondAB Alle Ausbildungszeiten in Sonderausbildungsgängen und nicht anerkannten Ausbildungsgängen.
- Maßn Alle Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, die zur Vorbereitung auf Ausbildung und/oder Aufnahme einer Beschäftigung dienen.

Zum Bereich *Arbeit und Beschäftigung* werden die folgenden drei Kategorien gezählt:

- AV1AM Zeiten der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt: Arbeit im erlernten Beruf, Arbeit in Un- und Angelerntentätigkeit, auch in Teilzeit. Es wird also nicht getrennt nach Arbeit im erlernten Beruf und anderen Arbeitsverhältnissen.
- AV2AM Arbeit in einem Beschäftigungsprojekt.
- BW/Zivi Zeiten bei der Bundeswehr, im Zivildienst oder in ausländischen Streitkräften.

Zu den Formen der *Nichterwerbsarbeit* zählen die drei Kategorien:

- Alo Arbeitslosigkeit, "einschließlich versteckter Arbeitslosigkeit (ohne Arbeit und zu Hause geblieben)" (Lex 1997, S. 97).
- JVA Zeiten in (Untersuchungs-)Haft.

Sonst Sonstiges, z.B. Aufenthalte im Ausland, in der Psychiatrie, im Asyl.

Um die Lebensverläufe *junger Frauen* mit geringem Schulerfolg angemessen zu erfassen, sind andere und zusätzliche Unterscheidungen nötig. Das duale System ist der Hauptqualifizierungsweg für junge Männer, die jungen Frauen dagegen durchlaufen - meist nach Warteschleifen - eher solche Berufsausbildungen, die über den Besuch einer Vollzeitschule führen oder sie geraten in überbetriebliche Sonderausbildungen, meist im Bereich Hauswirtschaft. Wenn benachteiligte junge Frauen in den Folgejahren eine Caring-Karriere durchlaufen, wenn sie also Mutter werden oder sich um Angehörige kümmern, dann "befreien" sie sich damit nicht selten aus dem Status der Arbeitslosigkeit oder von unliebsamen, finanziell kaum lohnenden Jobs.

Wir haben deshalb: (1) im Vorfeld von Beschäftigung zusätzlich die Kategorie "AB-Schule" aufgenommen. Die Kategorie "BW/Zivi" (2) ist durch "frw.SozJ" (freiwilliges Soziales Jahr) ersetzt. (3) Die Kategorie "JVA" kann entfallen, da die Legalitätskarrieren der von uns Untersuchten in keinem Fall eine solch extreme Belastung aufgewiesen haben. Schließlich ist (4) eine weitere Spalte "Caring" angefügt. Damit ergibt sich für das Raster zur Erfassung weiblicher Karriereverläufe in den ersten acht Jahren nach Schulentlassung die folgende Kopfzeile:

BVJ	BFS	AB Schule	§ 25 AB	Sond AB	Maßn
AV 1AM	AV 2AM	frw SozJ	Alo	Sonst	Caring

### 1.3 Ermittlung und Notation von Abfolge und Dauer der einzelnen Phasen

Auf jeweils volle Monate plausibel gerundet, werden pro Untersuchungsperson die 72 bzw. 96 Monate in eine Tabelle eingeschrieben, die für junge Männer so aussieht:

Schüler: 0590-DS-F9		Nat: TK		Typus: prekäre Jobberkarriere									
Jahr	B	B	§2	Sond	M	A	A	BW	Alo	J	S		
r	V	F	5	AB	a	V	V	Zivi		V	o		
	J	S	A		b	1	2			A	n		
			B		n	A	A			M	s		
						M	M				t		
1	12												
2			6			5			1				
3						2			3				
4			1			4			3				
5			7			3			2				
6						12							
Su	12		14			26			20				72

Um prüfen zu können, ob es bei den Lebensverläufen deutliche Unterschiede zwischen Deutschen, deutschen Aussiedlern und Ausländern bzw. jungen Menschen mit einer anderen Muttersprache (= deutsche Staatsbürger ausländischer Herkunft) gibt, werden entsprechend differenzierende Eintragungen bezüglich der Nationalität vorgenommen: z.B. D-A

für Aussiedler, *D(TK)* für einen Türken, der die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen hat, bzw. *D(I)* für einen jungen Mann, der aus einer gemischtnationalen Familie stammt. Zusammenhängende Phasen, die Jahresgrenzen überschreiten, werden als solche gekennzeichnet (vgl. die Kästchen in der obigen Tabelle). In der Summenzelle wird pro Segment die Anzahl der Monate eingetragen, die insgesamt dort verbracht wurden.

*1.4 Konstruktion einer Typologie von Karriere-  
mustern durch Addition und Gewichtung der Phasen*  
Zunächst bietet die höchste Teilsumme der Monate, die in einem der vier Felder

- (a) Berufsvorbereitung und Berufsausbildung
- (b) Erwerbsarbeit oder Militär-/Zivildienst bzw. freiwilliges soziales Jahr
- (c) Nichterwerb
- (d) Caring

verbracht wurden, den wichtigsten Anhaltspunkt dafür, welchem Grundtypus die jeweilige Verlaufskarriere zuzuordnen ist. Somit ergeben sich die folgenden fünf Grundtypen von Verlaufskarrieren:

### **1. Ausbildungskarrieren**

Kriterien: Die überwiegende Anzahl der 72 Monate wird im Feld Berufsvorbereitung und Berufsausbildung verbracht und eine Regel- oder Sonderausbildung wird entweder abgeschlossen oder - falls sie erst später begonnen wird - der erfolgreiche Abschluss ist absehbar. Untertypen:

#### *1.1 Standard-Ausbildungskarriere*

Zusatzkriterien: Maximal 12 Monate Berufsvorbereitung; Abschluss einer Regel- oder Sonderausbildung im Rahmen der vorgeschriebenen Ausbildungszeiten; danach Beschäftigungsverhältnis im ersten Arbeitsmarkt und/oder Militär- bzw. Zivildienstzeit; keine oder nur geringe Zeiten in Arbeitslosigkeit (bis zu 6 Monate).

#### *1.2 Ausbildungskarriere mit langem Vorlauf*

Zusatzkriterien: Abgeschlossene Regel- oder Sonderausbildung, zusätzliche Monate im Feld Berufsvorbereitung und Berufsausbildung (z.B. aufgrund der Wiederholung von Ausbildungsjahren, des (erfolglosen) Aufenthaltes in Berufsfachschulen oder in Maßnahmen; keine oder nur geringe Zeiten von Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsabschluss.

#### *1.3 prekäre Ausbildungskarriere*

Zusatzkriterium: Zwar abgeschlossene Regel- oder Sonderausbildung, im anschließenden Zeitraum gibt es jedoch gleich viele oder mehr Monate Arbeitslosigkeit (und/oder die Arbeitslosigkeit dauert am Ende des Beobachtungszeitraums noch an).

### **2. Jobberkarrieren**

Kriterium: Die überwiegende Anzahl der 72 Monate wird im Feld Beschäftigung und Militär- bzw. Zivildienst verbracht. Hier sind drei Untertypen zu unterscheiden:

#### *2.1 Standard-Jobberkarriere*

Zusatzkriterium: Arbeitslosigkeit insgesamt weni-

ger als 12 Monate.

#### *2.2 Jobberkarriere mit langem Vorlauf*

Zusatzkriterien: Die Zahl der Monate im Feld Beschäftigung, Militär-/Zivildienst bzw. freiwilliges soziales Jahr übertrifft die Zahl der Monate, die maximal in *einem* Segment des Feldes Berufsvorbereitung und Berufsausbildung vorkommen, sofern dort insgesamt nicht mehr als 30 Monate verbracht wurden; keine oder nur geringe Zeiten in Arbeitslosigkeit.

#### *2.3 prekäre Jobberkarriere*

Zusatzkriterium: Mehr als 12 Monate in Arbeitslosigkeit.

### **3. Maßnahmenkarrieren**

Kriterium: Die überwiegende Anzahl der 72 Monate wird im Feld Berufsvorbereitung und Berufsausbildung verbracht, *ohne* daß eine Regel- oder Sonderausbildung abgeschlossen wird.

### **4. Nichterwerbskarrieren**

Kriterium: Die überwiegende Anzahl der 72 Monate wird im Feld Nichterwerbsarbeit verbracht. Hier werden drei Untertypen gebildet:

#### *4.1 Standard-Nichterwerbskarriere*

Zusatzkriterium: bis zu insgesamt 42 Monaten nicht in Erwerbsarbeit

#### *4.2 Extreme Nichterwerbskarriere*

Zusatzkriterium: mehr als insgesamt 42 Monate nicht in Erwerbsarbeit

#### *4.3 Nichterwerbskarriere mit Wendepunkt*

Zusatzkriterien: über 24 Monate insgesamt nicht in Erwerbsarbeit; danach mindestens 12 Monate in einer Berufsausbildung, die am Ende des Beobachtungszeitraums noch andauert.

### **5. Caringkarrieren**

Kriterium: Die überwiegende Anzahl der 72 Monate wird in Fürsorgetätigkeiten verbracht; drei Untertypen werden unterschieden:

#### *5.1 Standard-Caringkarriere*

Zusatzkriterium: Arbeitslosigkeit insgesamt weniger als 12 Monate.

#### *5.2 Caringkarriere mit langem Vorlauf*

Zusatzkriterien: Die Zahl der Monate im Feld der Fürsorgetätigkeiten übertrifft die Zahl der Monate, die in Beschäftigung, Militär-/Zivildienst bzw. freiwilligem sozialem Jahr oder in *einem* Segment des Feldes Berufsvorbereitung und Berufsausbildung vorkommen, sofern dort insgesamt nicht mehr als 30 Monate verbracht wurden; keine oder nur geringe Zeiten in Arbeitslosigkeit.

#### *5.3 prekäre Caringkarriere*

Zusatzkriterium: Mehr als 12 Monate in Arbeitslosigkeit.

### *2.5 Chancen und Grenzen dieser Typologie*

Die Anwendung dieser Typologie auf die Datenbestände konkreter Lebensverläufe führt zu Befunden, die nachdenklich machen müssen (vgl. Kap. 3).

Es ist jedoch zweckmäßig, schon jetzt auf die Chancen und Grenzen dieses Verfahrens aufmerksam zu machen.

(1) Wir verwenden zur Bezeichnung der verschiedenen Verlaufstypen möglichst wertneutrale Begriffe. Denn es gilt zu sehen und zu akzeptieren, dass - zugespißt formuliert - keines dieser fünf Grundmuster a priori eine wertvollere Basis für gelingendes Leben darstellt und umgekehrt auch keines automatisch in der Katastrophe endet.

Insofern ist jedwedes vorrangige, gar ausschließliche Interesse an Ausbildungs- und Beschäftigungsverläufen als höchst problematisch zu begreifen; wer es isoliert bedient, leistet unaufgeklärten, fundamentalistischen Auffassungen vom richtigen Leben, und was man zu tun habe, um es zu erlangen, leichtfertig Vorschub.

Es bleibt somit ein zentraler Anspruch solcher Untersuchungen, im Detail aufzuklären, wie Muster von Ausbildungs- und Erwerbsverläufen verstrickt und verwoben sind, z. B. in die Entwicklungen der finanziellen Verhältnisse des einzelnen und der Wirtschaftsverbände, mit denen er in häuslicher Gemeinschaft lebt. Es wird auch zu prüfen sein, welche dieser Verlaufstypen wie in Wechselwirkung stehen zum Wandel in der personellen Besetzung, der Größe und der Leistungsfähigkeit des sozialen Netzes, in dem die einzelne aufgehoben und dem sie verpflichtet ist. Es ist weiter zu erforschen, ob und inwieweit typische Ausbildungs- und Erwerbskarrieren mit Entwicklungen in der Legalitätskonformität korrespondieren und welche Teilkarriere wie auf eine andere stabilisierend oder destabilisierend wirkt.

(2) Die hier skizzierte Methode ist bis jetzt nur zur Untersuchung und Typisierung von Ausbildungs- und Erwerbsverläufen von jungen Männern und Frauen mit geringer Schulbildung ausgearbeitet. Für junge Männer und junge Frauen mit mittleren und höheren Bildungstiteln und vergleichsweise umfanglicherem ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital sind sehr wahrscheinlich weitere, anders geartete Karrieremuster zu erwarten.

(3) Trotz all dieser Einschränkungen liegt die größte Chance einer Anwendung dieser Analysemethode auf konkrete Verläufe darin, dass damit endlich auch quantitativ überzeugend dargelegt werden kann, dass und in welchem Umfang - vermutlich nicht nur benachteiligte - Jugendliche in den Jahren nach der Schulentlassung von dem abweichen, was man ihnen in ihren Familien, in den allgemeinbildenden und - verstärkt - in beruflichen Schulen sowie seitens der Arbeitsverwaltung und ihrer Maßnahmeträger in die Köpfe hämmert: Es gibt (neben dem Besuch weiterführender Schulen) für Jugendliche und junge Erwachsene keinen Weg zu glückendem Leben, es sei denn die erfolgreich zu absolvierende Berufsausbildung.

### 3. Reutlinger Befunde

#### 3.1 Die untersuchte Gruppe

38 Schüler kamen aus der Hauptschule, 12 davon mit Hauptschulabschluss; 40 kamen aus Förderschulen, einer davon mit Hauptschulabschluss; 8 kamen aus einer internationalen Vorbereitungsklasse, 3 weitere aus Klasse 9 der Realschule, einer kam vom Gymnasium Klasse 8 und einer wiederholte das BVJ. Alle 91 Schüler haben im Jahr danach das Berufsvorbereitungsjahr Bautechnik in Reutlingen besucht. 81 haben dort einen dem Hauptschulabschluß vergleichbaren Bildungsstand erreicht. 10 Schülern ist dies nicht gelungen.

#### 3.2 Beobachtungszeiträume

Schulentlassung	Anzahl	Beobachtungszeitraum
1989	10	01.09.1989 - 31.08.1995
1990	10	01.09.1990 - 31.08.1996
1991	12	01.09.1991 - 31.08.1997
1992	16	01.09.1992 - 31.08.1998
1993	17	01.09.1993 - 31.08.1999
1994	14	01.09.1994 - 31.12.1999 = 64 Monate
1995	12	01.09.1995 - 31.12.1999 = 52 Monate

#### 3.3 Resultate

Insgesamt gibt es 46 *Ausbildungskarrieren*. Es muß auffallen, dass unter den 22 *Standard-Ausbildungskarrieren* nur sieben sind, die überhaupt Monate der Arbeitslosigkeit aufweisen. Auffällig ist auch, dass 13 dieser 22 Karrieren von jungen Ausländern durchlaufen werden. Außerdem sind darunter sieben Förder- und elf Hauptschüler, zwei kommen aus internationalen Vorbereitungsklassen, zwei weitere haben die Realschule bzw. das Gymnasium vorzeitig verlassen; nur zwei hatten bereits vor ihrem Eintritt in das BVJ einen Hauptschulabschluss. 16 Verläufe sind dem Typus *Ausbildungskarriere mit langem Vorlauf* zuzuordnen. Zehn von 16, die bis zum erfolgreichen Abschluss "länger brauchen", kommen aus Förderschulen, die anderen sechs waren zuvor Hauptschüler, zwei hatten einen Abschluss.

Daneben gibt es sieben *prekäre Ausbildungskarrieren*. In keinem dieser Fälle ist es gelungen, nach Abschluß der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt richtig Fuß zu fassen. Einer ist zunächst zwei Monate beschäftigt; danach ist er 9 Monate beim Militär, 8 Monate in Arbeit und wieder 8 Monate im Krieg. Bei allen übrigen liegen die Monate der Arbeitslosigkeit fast ausschließlich in der Zeit nach dem erfolgreichen Abschluss ihrer Ausbildung, und sie dauerten am Ende des Beobachtungszeitraums alle noch an. Muss man aus diesen Befunden den Schluß ziehen, dass jeder sechste Ausbildungsverlauf trotz erfolgreichem Abschluss ohne günstige Perspektiven bleibt?

Insgesamt sind 29 Ausbildungs- und Erwerbsverläufe dem Typus der *Jobberkarriere* zuzuordnen. Dies



ist insofern ein ganz erstaunliches Faktum, als weithin bestritten wird, dass es solche Karrieren tatsächlich in nennenswerter Zahl gibt. Es entspricht zwar der Orthodoxie der Arbeitsverwaltung und der ihr nachgeordneten Träger von Jugendberufshilfemaßnahmen, dass solche Verläufe immer seltener würden und meist durch viel Unsicherheit geprägt seien. Dies wird durch das hier vorliegende Material nicht bestätigt. Im Gegenteil: Fast ein Viertel (21 von 91) aller Verläufe zeigt ein ganz anderes Bild! Am auffälligsten sind zwei Fakten:

(1) Die Qualität der Schulbildung dieser jungen Männer unterscheidet sich kaum nennenswert von der, die auch in allen übrigen Karrieregrundmustern vorkommt. Es hat also den Anschein, dass die Güte der Schulbildung auf den Typus des nachfolgenden Ausbildungs- und Beschäftigungsverlaufs zumindest bei diesen BVJ-Absolventen keinen entscheidend selektiven Einfluß hat.

(2) Abgesehen von vier Deutschen sind alle anderen 25 Jobber entweder junge Aussiedler oder junge Ausländer. Dies gibt Anlaß zu der Vermutung, dass sich möglicherweise in den Familienverbänden und sozialen Gefügen, in die Aussiedler und Ausländer eingebunden sind, andere kulturelle Vorstellungen von Lebensverläufen, andere Einstellungen zu abhängiger Lohnerwerbsarbeit und damit auch andere Erwartungen an die Rollen junger Männer tradieren als dies für eingesessene Familienverbände und Netzwerke gilt. Hierzulande sind die Vorstellungen vom "richtigen" Lebensverlauf - insbesondere für Männer - noch immer viel zu starr am Muster einer fragwürdigen "Normalbiographie" orientiert, in der die Jugendzeit fast ausschließlich als Lern- und (Aus-)Bildungsmoratorium definiert ist. Dass diese Ausländer und Aussiedler im Typus der Jobberkarriere - offensichtlich überwiegend erfolgreich - die ihnen habituell gewordenen Lebensauffassungen unter den Bedingungen und in den Strukturen eines post-modernen Arbeitsmarktes realisieren, sollte sowohl den allgemeinbildenden Schulen als auch den Berufsschulen zu denken geben. Ihre Bildungsangebote sind von einem geradezu reaktionärfanatatischen Dogmatismus bestimmt, der junge Leute glauben machen will, dass jeden der Teufel holt, der keine Ausbildung macht. Die jungen Aussiedler und die jungen Ausländer leben vor, dass dies nicht stimmt.

Immerhin gibt es 20 *Standard-Jobberkarrieren*, dazu eine *mit längerem Vorlauf*, die samstsonders kaum längere Phasen von Arbeitslosigkeit aufweisen. In keinem einzigen Fall dauert *eine* solche Phase länger als 6 Monate. Jobberkarrieren sind somit, was das Risiko der Arbeitslosigkeit betrifft, kaum riskanter als die Standard-Ausbildungskarrieren und die Ausbildungskarrieren mit langem Vorlauf.

Nicht zu verschweigen ist allerdings auch, dass es sieben Verläufe gibt, die dem Typus der *prekären*

*Jobberkarriere* zuzuordnen sind. Es wäre durch weitere Analysen des Materials im einzelnen zu prüfen, wie es um den Halt dieser sieben jungen Männer in ihren Familien- und Verwandtschaftsverbänden bestellt ist, denn wir haben Hinweise darauf, dass bezüglich aller Karriereverläufe der Rückhalt der jungen Leute in ihren Herkunftsverbänden eine wichtige, wenn nicht die zentrale Variable ist, die darüber entscheidet, wie günstig sie sich gestalten.

Dass die prekäre Jobberkarriere riskanter wäre als die prekäre Ausbildungskarriere, lässt sich aufgrund unserer Befunde nicht behaupten.

Schließlich gibt es neun *Maßnahme-* und sieben *Nichterwerbskarrieren*. An den neun Verläufen, die dem Typus der *Maßnahmenkarriere* zuzuordnen sind, fällt folgendes auf: Es sind zum einen allesamt Deutsche, die sie durchlaufen. Zwei davon sind Aussiedler, die sich am Ende des Beobachtungszeitraums in einer Regel- bzw. in einer Sonderausbildung befinden. Zum anderen halten es sechs dieser jungen Männer nirgendwo sehr lange aus, so dass sich bei jedem zu (wiederholten) Ausbildungsabbrüchen zahlreiche Phasen von Arbeitslosigkeit aufaddieren. Drei haben ihre Ausbildungen erst relativ spät (nach 21, bzw. 26 oder gar 32 Monaten) abgebrochen. Es spricht offensichtlich sehr viel für die These, dass "Maßnahmen zum stigmatisierenden Merkmal (werden), das dem beruflichen Weiterkommen im Wege steht" (Lex 1997, S. 239). Angesichts dieser Verläufe plädieren wir dafür, Jugendliche, die Ausbildungen abbrechen oder in Berufsfachschulen scheitern, möglichst schnell in un- und angelernte Arbeitsverhältnisse zu vermitteln und im übrigen auf wenige Monate befristete Maßnahmemodule für sie vorzuhalten. Nur in Notfällen sollten solche Module zu längeren Sequenzen verknüpft werden.

An den sieben *Nichterwerbskarrieren* verblüfft, dass es unter den insgesamt 91 Verläufen nur einen einzigen gibt, der dem Typus der Standard-Nichterwerbskarriere zuzuordnen ist.

Für bemerkenswert halten wir außerdem, dass sich die vier *extremen Nichterwerbskarrieren* auch anders lesen lassen: Einer realisiert die tragische Karriere eines zunächst kriminell gewordenen, später kriminalisierten jungen Ausländers, der nach Haftverbüßung abgeschoben wird und sich dagegen mit untauglichen, weil illegalen Mitteln zur Wehr setzt. Die übrigen drei Verläufe sind - hart formuliert - Drogenkarrieren. Dass es bei jungen Männern auch *Nichterwerbskarrieren mit einem Wendepunkt* gibt, zeigen zwei Verläufe: Zwischen BVJ und Aufnahme einer Regelausbildung liegen bei beiden drei Jahre, in denen der eine ausschließlich, der andere fast ausschließlich arbeitslos war. Danach befinden sich beide seit 28 bzw. 24 Monaten in Regelausbildungen, und beide haben erstaunlich gute Prognosen.

#### 4. Fazit

Aus der folgenden Tabelle ist ersichtlich, dass es bislang in allen sieben Jahrgängen, die wir beobachteten, junge Männer gibt, die anschließend keine Ausbildungskarriere durchlaufen. Grob gesprochen sieht die Gesamtbilanz so aus: Von zehn jungen Männern, die in den Jahren zwischen 1990 und 1996 aus dem Reutlinger BVJ Bautechnik entlassen wurden, durchlaufen fünf eine Ausbildungskarriere, drei eine Jobberkarriere und je einer eine Maßnahmen- bzw. eine Nichterwerbskarriere. Je eine Ausbildungskarriere und je eine Jobberkarriere verlaufen dabei prekär.

Außerdem ist festzustellen, dass es in den beiden häufigsten Karrieremustern, den Standard-Ausbildungs- und den Standard-Jobberkarrieren, jeweils eine bemerkenswerte Zahl von Verläufen gibt, die von Arbeitslosigkeit nahezu nicht betroffen sind.

**Verteilung der Karrieremuster im Bereich Ausbildung und Beschäftigung** auf die Entlassjahrgänge 1989/90 bis 1995/96

Jahrgang Typus	'89/ '90	'90/ '91	'91/ '92	'92/ '93	'93/ '94	'94/ '95	'95/ '96	Gesamt
<b>Ausbildungs-karrieren</b>								
Standard	1	2	2	4	4	4	5	22
mit langem Vorlauf	1		4	2	2	4	3	16
Vorlauf im Militär					1			1
prekär		5				1	1	7
	2	7	6	6	7	9	9	46
<b>Jobber-karrieren</b>								
Standard	3	1	3	4	4	3	2	20
mit langem Vorlauf			1					1
m. Wendepkt.					1			1
prekär	3	1	2			1		7
	6	2	6	4	5	4	2	29
<b>Maßnahme-karrieren</b>	1			3	3	1	1	9
<b>Nichterwerbs-karrieren</b>								
Standard	1							1
extrem		1		3				4
m. Wendepkt.					2			2
	1	1		3	2			7
<b>Gesamt</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>91</b>

Dieser Befund legt die folgenden Konsequenzen nahe: Sowohl die Berufsschulen, in denen Berufsvorbereitungsjahre eingerichtet sind, als auch die Tarifpartner und die Arbeitsverwaltung, insbesondere die Berufsberatung, sollten zur Kenntnis nehmen, dass es - vermutlich nicht nur in der Region Reutlingen - für BVJ-Absolventen offensichtlich zwei gleichermaßen (un-)sichere Wege in das Beschäftigungssystem gibt. Zu prüfen ist, mit welchen curricularen Angeboten seitens der Berufsschule und mit welchen Beratungskonzepten und Unterstützungs-

programmen seitens der Berufsberatung und der Arbeitsvermittlung künftig dazu beigetragen werden kann, dass die Risiken des einen wie des anderen Weges beherrschbarer werden.

Berechnet man aus der Anzahl der Verläufe pro Karrieremuster, wie lange sich die Betroffenen *durchschnittlich* in den Segmenten der drei Hauptfelder (a) Vorbereitung und Ausbildung, (b) Beschäftigung und (c) Nichterwerb aufhalten (zur Berechnungsformel vgl. Hiller 1999), so ergeben sich noch einmal erstaunliche Zahlen:

**Durchschnittliche monatliche Verweildauer in den drei Hauptfeldern pro Karrieremuster innerhalb der ersten sechs Jahre nach Schulentlassung**

Entlassjahrgänge 1989/90 bis 1995/96

Karrieretypus	n=89 davon	durchschnittliche Verweildauer in Monaten im Feld		
		Vorbereit./ Ausbild.	Beschäftigung	Nichterwerb
<b>Ausbild.karriere</b>				
Standard	22	51	20	1
mit langem Vorlauf	16	61	7	4
prekär	7	48	12	12
<b>Jobberkarriere</b>				
Standard	20	19	48	5
mit langem Vorlauf	1	37	30	5
prekär	7	17	31	24
<b>Maßn.karriere</b>	9	40	13	19
<b>Nichterw.karriere</b>				
Standard	1	12	23	37
extrem	4	18	2	52
mit Wendepunkt	2	38	1	33

Innerhalb der *Standardausbildungskarrieren* (n=22) verbringen die jungen Männer im Schnitt 51 Monate (somit vier Jahre und drei Monate ihrer ersten sechs Jahre nach Schulentlassung) in Vorbereitungsmaßnahmen und Ausbildungsgängen, bis sie diese erfolgreich abschließen können. Danach sind sie rund 20 Monate lang erwerbstätig. In diesen Verläufen gibt es so gut wie keine Arbeitslosigkeit (nur einen Monat während der Gesamtzeit). In den *Ausbildungskarrieren mit langem Vorlauf* (n= 16) braucht es gut fünf Jahre, bis sich der Erfolg einstellt. Bei den *prekären Ausbildungskarrieren* (n=7) halten sich die Zeiten, die im Anschluß in Beschäftigung und in Arbeitslosigkeit zugebracht werden, die Waage. Beide dauern jeweils im Schnitt ein Jahr.

Bei den *Jobberkarrieren* zeigt sich ein völlig anderes Bild: Die *Standard-Jobber* (n=20) verbrauchen im Schnitt nur 19 Monate der sechsjährigen Übergangsphase für Vorbereitungsmaßnahmen (einschl. der 12 Monate im BVJ!) und für Versuche im Ausbildungssystem, während vier Jahre des Zeitraums durch Erwerbsarbeit ausgefüllt sind. Nur fünf Monate in sechs Jahren ist der Durchschnittsjobber ar-

beitslos. Bei der *Jobberkarriere mit langem Vorlauf* (n=1) verdoppelt sich zwar die Aufenthaltsdauer im Vorbereitungsfeld. Doch auch hier sind die Phasen der Arbeitslosigkeit mit einer Gesamtdauer von durchschnittlich 5 Monaten kaum länger als beim Standard-Jobber. Sehr viel brüchiger erscheinen auf den ersten Blick die *prekären Jobberkarrieren* (n=7): 17 Monate werden auch hier - ähnlich wie bei Standard-Jobbern - durchschnittlich in Vorbereitungszeiten investiert. Danach entfallen zwei Jahre der Gesamtzeit auf Nichterwerbsphasen, so dass die Zeiten in Beschäftigung im Schnitt insgesamt nur noch gut 2 1/2 Jahre von den ersten sechs Jahren ausmachen. Bedenkt man allerdings, dass sich in den prekären Ausbildungskarrieren (n=7) eine deutlich ungünstigere Relation zwischen Beschäftigungs- und Nichterwerbsphasen zeigt, wenngleich - aufgrund der langen Ausbildungszeiten - noch auf deutlich niedrigerem Niveau, so ist zu befürchten, dass selbst nach dem erfolgreichen Abschluss von Ausbildungen sich für einige der hier untersuchten jungen Männer mit abgeschlossener Ausbildung keine wesentlich anderen Karrieren abzeichnen als für die prekären Jobber.

In den *Maßnahmekarrieren* (n=9) werden im Schnitt gut drei Jahre, also über die Hälfte der Beobachtungszeit, im Vorbereitungsfeld zugebracht. 13 Monate der Gesamtzeit entfallen auf Beschäftigungsverhältnisse vorwiegend im zweiten Arbeitsmarkt, dazu kommen 19 Monate, in denen die Betroffenen im Schnitt ohne Arbeit sind. Es ist offensichtlich, dass dieses Karrieremuster nicht in den ersten Arbeitsmarkt führt. Zu prüfen wäre, inwieweit dies nicht nur in den betroffenen Personen sondern vielmehr in der Struktur dieser Angebote begründet ist. Möglicherweise dauern sie schlicht zu lange und erzeugen als Edukatope der besonderen Art Konditionierungseffekte, die mit den Erfordernissen des ersten Arbeitsmarktes nicht kompatibel sind.

Die *Nichterwerbskarrieren* (insgesamt n=7) machen allesamt besonders deutlich, dass es in jeder Kommune und Region eine Instanz geben sollte, die wilens und in der Lage ist, darüber zu wachen, ob es zu solchen Verläufen in ihrem Bereich kommt und die über kompetentes Personal verfügt, um dann diese jungen Leute aufzusuchen, an ihnen dranzubleiben und ihnen über längere Zeit Hilfestellung zu bieten.

#### 4. Notwendige Konsequenzen

In acht Thesen skizzieren wir abschließend, welche Konsequenzen aus Untersuchungen wie dieser zu ziehen sind:

##### **(1) Lebensverlaufsforchung statt Verbleibsuntersuchungen**

Daten aus Verbleibsuntersuchungen nach Abschluss von Bildungsgängen, Maßnahmen und Ausbildungen geben, wie gesagt, keinerlei brauchbare Aus-

kunft darüber, wie das Leben benachteiligter junger Menschen tatsächlich verläuft. Sie sind deshalb einzustellen und durch breit angelegte Untersuchungen der nachweislich realisierten Ausbildungs- und Beschäftigungskarrieren im Zeitraum von sechs (bei benachteiligten jungen Frauen von acht) Jahren zu ersetzen.

##### **(2) Die Lebensprobleme benachteiligter junger Menschen haben entscheidenden Einfluß auf deren Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbskarriere, nur selten ist es umgekehrt.**

Wer Jugendliche aus den unteren Bildungsgängen ausschließlich unter der Frage in den Blick nimmt, mit welchen Maßnahmen man ihnen zur Ausbildungsreife und zum erfolgreichen Abschluss einer (Sonder-)Ausbildung verhilft und/oder sie in Beschäftigung bringt, verengt den Blick auf die Lebensproblematik dieser jungen Menschen vorsätzlich und fahrlässig. Wer sich

- weder um deren *finanzielle Lage und Karriere* kümmert,
- noch um die *Qualität ihrer sozialen Netzwerke* und deren Entwicklung,
- wen die Art und Abfolge ihrer *Wohnverhältnisse*
- und wen deren *Legalitätskarriere* sowie
- der Entwicklungsverlauf ihrer *Gesundheit* kaum interessieren,
- wer sich nicht sorgt, ob und wie die jungen Leute mit ihrem *Zeitmanagement* klarkommen und
- den *Anforderungen der Bürokratie* standhalten, der braucht sich nicht zu wundern, wenn sich zeigt, dass sie auch im Bereich von *Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit* auf keinen grünen Zweig kommen.

##### **(3) Die (ungewollten) Nebenwirkungen von berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie von Ausbildungsgängen sind sorgfältig zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren. Bezogen auf jeden Einzelfall ist der Zugewinn an Chancen und Optionen sehr nüchtern und kritisch zu prüfen, der durch die Teilnahme an Berufsvorbereitungsmaßnahmen und das Absolvieren von (Sonder-) Ausbildungen erreicht werden kann. Im Zweifelsfall ist deren Bedeutung zu relativieren.**

Berufsvorbereitende Maßnahmen und (Sonder-)Ausbildungsgänge sind in jedem Einzelfall hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die wirtschaftlichen Verhältnisse der Betroffenen zu überprüfen. Wer junge Menschen aus ihren Lebensverhältnissen herauslöst und sie auf Zeit in berufsvorbereitende und -bildende pädagogische Provinzen verbringt, handelt sich Probleme ein, für die er empirisch überzeugende Lösungsmuster entwickeln muss.

Benachteiligten Jugendlichen ist zu vermitteln, dass Maßnahmen der Berufsvorbereitung, und eine berufliche (Sonder-)Ausbildung bestenfalls die Chancen auf Erwerbsarbeit erhöhen, nicht länger jedoch den Zugang zu *existenzsichernder* Erwerbsarbeit und erst recht nicht eine sichere Grundlage für ein gelingendes Leben zu bieten vermögen. Es ist des-

halb dafür zu sorgen, dass die in Berufsvorbereitung und Erstausbildung zu verbringende Lebenszeit möglichst knapp gehalten wird und dabei dem Anspruch der Jugendlichen auf unmittelbare Lebensqualität, auf erfüllte Gegenwart überzeugend Rechnung getragen wird.

**(4) "Komm-Strukturen" der Beratung und Unterstützung, die erst dann tätig werden, wenn man sie aufsucht, reichen ebensowenig aus, um benachteiligten jungen Menschen zu einem erträglichen Leben zu verhelfen, wie vorkonfektionierte, von konkreten Lebenslagen und Bedürfnissen abstrahierende Standardprogramme zu Berufsvorbereitung und Berufsbildung. In den Regionen sind statt dessen aufsuchende und begleitende Dienste (Jugendberufshilfe-Agenturen) einzurichten, die sowohl Auszubildenden als auch jungen JobberInnen für eine rasche und effektive Krisenintervention und für ein längerfristiges Co-Management zur Verfügung stehen.**

Arbeitsverwaltung und Jugend(berufs-)hilfe verfügen bislang (fast) nur über Komm-Strukturen. Den Arbeits-, Jugend- und Sozialämtern sowie den Trägern der Jugendberufshilfe ist deshalb zu raten, in viel größerem Umfang als bisher Programme und Arbeitsformen zu entwickeln, mit Hilfe derer es gelingt, mit jungen Menschen - vor allem in prekären Ausbildungs- und Jobberkarrieren - aufsuchend in Verbindung zu bleiben.

**(5) Benachteiligte junge Menschen brauchen immer wieder Chancen zur Sanierung ihrer finanziellen Lage.**

Junge Menschen in riskanten Lebenslagen stecken nicht selten in prekären finanziellen Verhältnissen. Es geht deshalb darum, in den Kommunen und Regionen einen effizienten Jobvermittlungsdienst für Jugendliche aufzubauen, der von sich aus sowohl auf Betriebe und Haushalte als auch auf die Jugendlichen aktiv einwirkt.

**(6) Bildungs-, Vorbereitungs- und Ausbildungsgänge sind zu modularisieren und zu flexibilisieren**

Die Bildungs-, Vorbereitungs- und Ausbildungsgänge für (benachteiligte) junge Menschen sind nicht hinreichend modularisiert und flexibilisiert.

#### **Literatur:**

- Bär, Friedemann: Gelingende Vielfalt. Eine qualitative Untersuchung zu Anschlusskarrieren von Abgängern des Berufsvorbereitungsjahres in Reutlingen. Unveröff. Dipl. Arbeit, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen 2000.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1987.
- Bourdieu, Pierre: Prekarität ist überall. In: Ders.: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion. Konstanz 1998, S. 96-102.
- Friedemann, Hans-Joachim/Schroeder, Joachim: Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm 2000.
- Lex, Tilly: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München 1997.

Anspruchsvolle Angebote der beruflichen Bildung für junge Menschen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren sind nahezu ausschließlich als auf Schuljahre getaktete, mehrjährige Initiationsriten diesseits ausreichend bezahlter Erwerbsarbeit angelegt. Dringend erforderlich sind kurzfristigere schulische, betriebliche und außerbetriebliche Bildungs- und Qualifizierungsmodule - durchaus auch quer zu traditionellen Berufsbildern - die junge Menschen vor und nach Jobberphasen in Anspruch nehmen können und in denen sie nicht nur berufliche Teilqualifikationen erwerben, sondern auch Beratung, Anleitung und Hilfestellung erlangen können. Den allgemeinbildenden Schulen und jenen Berufsschulen, an denen Berufsvorbereitungsjahre eingerichtet sind, ist deshalb dringend zu empfehlen, ihre Bildungsangebote rasch und nachhaltig aus der einseitigen Fixierung auf Ausbildungsvorbereitung zu lösen.

**(7) Auch für Vollzeitschüler in Berufsvorbereitung und Berufsfachschulen sowie für junge Menschen in Jobberkarrieren sind Angebote der Jugendberufshilfe erforderlich**

Junge Menschen, die als Vollzeitschüler Berufsvorbereitungsjahre oder Berufsfachschulen besuchen, haben in der Regel keinen Zugang zu Stütz- und Förderprogrammen, die seitens der Arbeitsverwaltung finanziert werden (z.B. AbH). Für junge Menschen, die sich in Jobberkarrieren befinden, gilt das Gleiche. Auch für diese Personengruppen sind flexible Formen einer niederschweligen Jugendberufshilfe nötig.

**(8) Eine flexible Jugendberufshilfe braucht eine flexible Finanzierung**

Bislang hält die Flexibilität der Finanzierungsinstrumente mit solchen Forderungen nach Flexibilisierung der Konzepte und Maßnahmen nicht Schritt. Wenn die Fachkräfte der Maßnahmenträger für "ihre" benachteiligten Jugendlichen individuelle Wege finden, die aus der eigenen Institution vorzeitig (oder auch nur phasenweise) hinausführen, werden sie in der Regel dafür mit finanziellen Einbußen bestraft.

Henke, Stefan: Junge Männer nach dem BVJ. Eine Aufgabe der Sonderpädagogik? Qualitative Untersuchungen zu Lebensverlauf und Lebenslagen von Abgängern des BVJ in Reutlingen (1993-1996). Unveröff. Dipl. Arbeit, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen 1999.

Hiller, Gotthilf Gerhard: Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen. In: Hofsäss, Th./Neumann, R. u.a. (Hg.): Jugend - Arbeit - Bildung. Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen. Berlin 1999, S. 131-148.

Schwenkmezger, Tilman: Die Jahre nach der Schule als sonderpädagogische Herausforderung. Eine qualitative Untersuchung zur funktionaleren Enkulturation Benach-

teiliger. Unveröff. Wiss. Hausarbeit, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen 1997.  
Schwenkmezger, Tilman: Risiko: BVJ - Ein Zubringer ins periphere Segment? Unveröff. Dipl. Arbeit, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen 1998.

Rein, Jochen: Karrieremuster im Bereich Ausbildung und Beschäftigung von AbgängerInnen einer Reutlinger Förderschule - Konsequenzen für die schulische Vorbereitung auf Beruf und Leben. Unveröff. Wiss. Hausarbeit, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen 2000

## Rudolf W. Strohmeier

### Die Europäische Union auf dem Weg zur Wissens- und Informationsgesellschaft

Bildungspolitik ist seit den ernüchternden Resultaten der PISA-Studie wieder zum Thema in Deutschland geworden. Während z.B. Finnland, das am besten in der PISA-Studie abschnitt, 1,7 % des BIP in seine Hochschulen investiert, sind es aktuell in Deutschland nur 1 %. Während 72 % der finnischen Schulabsolventen studieren, sind es in Deutschland nur 32 %.

Es lässt sich nicht mehr verdrängen, dass im Zeitalter der Globalisierung auch die Bildungssysteme nicht mehr autonom sind, sondern im weltweiten Wettbewerb stehen. Anders formuliert: Gesellschaften, deren Bildungssystem und deren -Inhalte im globalen Maßstab nicht mehr wettbewerbsfähig sind, fallen stetig aber sicher zurück. Dass Deutschland heute in Europa Schlusslicht im Wirtschaftswachstum ist, hat neben steuerlichen und anderen Rahmenbedingungen auch mit bildungspolitischen Sachverhalten zu tun. Facharbeitermangel auf der einen, eine erschreckend hohe Zahl von Studienabbruchern auf der anderen Seite, das Fehlen von IT-Fachleuten ebenso wie das Abwandern begabter Wissenschaftler ins Ausland sind dafür klare Zeichen.

Die Europäische Union unternimmt zunehmend Anstrengungen, um in diesem Jahrzehnt der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt zu werden, der zu nachhaltigem Wirtschaftswachstum fähig ist, gleichzeitig aber auch zu quantitativer und qualitativer Verbesserung der Beschäftigungslage und zu mehr sozialer Kohäsion. Das war die Botschaft des Sondergipfels der EU-Staats- und Regierungschefs von Lissabon im März 2000, die damit auch eine bildungs- und kulturpolitische Herausforderung beinhaltet, als es danach gilt, den Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft vorzubereiten.

Nun mag man über derartige Zielvorgaben im Blick auf ihre Erreichbarkeit lächeln: Die Integrationsgeschichte lehrt, derartige Ziele ernst zu nehmen, denkt man nur an die Einführung des Binnenmarkts und des EURO.

So haben die Staats- und Regierungschefs in Lissabon zum ersten Mal der Bildung in Europa eine größere Rolle zugestanden, wie sie gleichzeitig Europa in der Bildung eine größere Rolle einräumten.

Dabei haben sie es nicht mit bloßen Absichtserklärungen belassen. So sind sie davon ausgegangen, dass zur Erreichung dieser Ziele eine Reihe von Elementen nötig sind, insbesondere:

- die Festlegung gemeinsamer Zielsetzungen für die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten
- die jährliche Anhebung der Pro-Kopf-Beträge an Investitionen in die Humanressourcen
- die Reduzierung des Anteils der Schüler, die die Schule frühzeitig verlassen und höchstens einen Abschluss im Sekundarbereich eins haben, also keine weitergehende Qualifikation erwerben - diese Quote liegt derzeit bei 21 % in der EU - innerhalb von zehn Jahren um die Hälfte
- Aufstellung eines europäischen Rahmens für die Definition der neuen Grundfertigkeiten, die über das lebenslange Lernen vermittelt werden sollen
- ein europäisches Diplom für die informations- und kommunikationstechnologischen Grundfertigkeiten
- ein europäisches Modell für die Erstellung von Lebensläufen sowie
- Impulse zur Steigerung der Mobilität der Lernenden, Lehrenden und Forscher
- die Festlegung von Leitlinien für die Union, die kombiniert werden mit spezifischen Zeitplänen für die Umsetzung der kurz-, mittel- und langfristigen Ziele
- die Entwicklung geeigneter quantitativer und qualitativer Indikatoren und Benchmarks, die auf die Bedürfnisse der verschiedenen Mitgliedstaaten und Sektoren zugeschnitten sind und ein Instrument für den Vergleich der besten Praktiken bieten
- Übertragung dieser europäischen Leitlinien in nationale und regionale Strategien durch die Festlegung spezifischer Ziele und das Ergreifen geeigneter Maßnahmen unter gebührender Berücksichtigung der nationalen und regionalen Unterschiede
- regelmäßiges Monitoring, Evaluierungen und gegenseitige Prüfungen, die so organisiert sind, dass jeder von den anderen lernen kann.

Auf Basis dieser Grundüberlegungen hat der Europäische Rat von Stockholm am 23. und 24. März 2001 den ihm von den EU-Bildungsministern vor-

gelegten Bericht gebilligt, in dem diese für die EU drei Ziele für die folgenden zehn Jahre formuliert haben, die es zu erreichen gilt:

- Verbesserung der Qualität der Systeme der beruflichen Bildung in der EU
- Vereinfachung des Zugangs aller Bürger der Union zu diesen Systemen und in allen Lebensphasen sowie
- die Öffnung dieser Systeme im Blick auf die Anforderungen der Globalisierung durch den Fremdspracherwerb, die Mobilität der Menschen sowie die Entwicklung des Unternehmergeistes und der Forschung.

Im Rahmen des vom Rat darauf beschlossenen „Arbeits-Programms allgemeine und berufliche Bildung 2010“ wurden diese drei strategischen Ziele in 13 detaillierten Zielvorgaben aufgefächert – von der Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Auszubildenden über die Steigerung der Attraktivität des Lernens und die bestmögliche Nutzung der Ressourcen bis hin zur Intensivierung von Mobilität und Austausch. Damit verbunden wurde ein Prozess zur Definition und Zusammenstellung von Indikatoren, um die Fortschritte bei der Verwirklichung der Zielvorgaben zu messen. Nachdem 29 solcher Indikatoren ermittelt waren, beschloss der Rat im Mai 2003 fünf europäische Referenzwerte zur Beurteilung der Fortschritte auf dem Weg bis 2010.

Speziell im Hochschulbereich ist der Veränderungsdruck besonders groß: Hochschulen und Hochschulsysteme sind immer weniger durch Staatsgrenzen „geschützt“, d. h. sie sind verstärkt einem grenzübergreifenden Wettbewerb ausgesetzt, insbesondere durch die Globalisierung der Forschung. Dabei muss die Bewältigung dieses Veränderungsdrucks in einer Zeit „knapper Kassen“ erfolgen. Die Bemühungen um eine verbesserte Qualität und Relevanz von Lehre und Forschung müssen deshalb mit einer Verbesserung der Effizienz des Managements des Hochschule-Wesens einhergehen.

Auf europäischer Ebene ist das Ziel der Schaffung eines kohärenten, attraktiven europäischen Hochschulraums entsprechend der **Bologna-Erklärung** aus dem Jahr 1999 in den letzten Jahren mit beachtlichen Fortschritten vorangetrieben worden. Dabei hat die EU immer intensiver an diesem ursprünglich rein zwischenstaatlichen Prozess mitgewirkt. Die Zielvorstellung der Bologna-Erklärung ist mit den Zielen der Politik der EU und ihrer Bildungsprogramme weitgehend deckungsgleich, so dass eine engere Verknüpfung sowohl logisch als auch notwendig erscheint. Das gilt vor allem für die Qualitätssicherung, das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) und die Mobilitätsförderung sowie für die europäische Dimension der Bildung.

Nach dem Vorbild der Bologna-Erklärung wurde mit der „Erklärung von Kopenhagen“ überdies eine

verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in die Wege geleitet. Diese Erklärung wurde durch die Regierungsvertreter von 31 europäischen Ländern, den europäischen Sozialpartnern und der Kommission unterzeichnet. Ihre Schwerpunkte liegen auf der Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen, der Qualitäts-Sicherung, der Anrechnung und Übertragung von Leistungen, gemeinsamen Grundsätzen für die Bewertung des nichtformalen und informellen Lernens und der lebenslangen Beratung und Orientierung.

Nach der Auffassung der Kommission reichen die bisherigen Anstrengungen allerdings noch lange nicht aus, um das Lissabon-Ziel bis 2010 tatsächlich zu erreichen. In ihrem Bericht an den im Frühjahr 2004 tagenden Europäischen Rat hat die Kommission das auch und gerade für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik unterstrichen. Der Entwurf des gemeinsamen Zwischenberichts von Rat und Kommission über den Stand des „Arbeitsprogramms allgemeine und berufliche Bildung 2010“, den die Kommission im November 2003 vorgelegt hatte, und der - im Wesentlichen unverändert - von Rat und Kommission im Februar 2004 beschlossen worden ist, belegt das im Detail.

Danach muss in vier Schwerpunktbereichen sofort und gleichzeitig etwas unternommen werden:

\* Die Reformen und Investitionen müssen in jedem Land unter Berücksichtigung der individuellen Gegebenheiten und der gemeinsamer Ziele auf die Schlüsselbereiche konzentriert werden. Auf der Ebene der EU erfordert das eine strukturierte und kontinuierliche Zusammenarbeit bei der Entwicklung der Humanressourcen und der Optimierung von Investitionen. Dabei geht es nicht um Harmonisierung, sondern um Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit.

\* Es müssen bis spätestens 2006 in allen Mitgliedstaaten zusammenhängende und umfassende Strategien für eine lebenslange allgemeine und berufliche Bildung ausgearbeitet werden, wobei alle Glieder der Lernkette berücksichtigt, alle betroffenen Akteure auf allen Ebenen (ein schließlich der Sozialpartner und der Zivilgesellschaft) einbezogen und alle innerstaatlichen Maßnahmen auf ihre Kompatibilität mit dem europäischen Rahmen überprüft werden müssen. Noch einmal: Es geht dabei nicht Harmonisierung. Es geht darum zu verhindern, dass unabgestimmte Initiativen die Fragmentierung der Union vergrößern statt verringern - und es geht darum sicherzustellen, dass ein effektiver Austausch bester Praktiken gewährleistet wird.

\* Die Erarbeitung eines europäischen Bezugsrahmens für Hochschulbildung und Berufs-Qualifikationen muss energisch vorangetrieben werden, um Fortschritte auf dem Weg zu einem echten europäischen Arbeitsmarkt mit ungehinderter Mobilität zu erreichen.

\* Das „Arbeitsprogramm allgemeine und berufliche Bildung 2010“ muss bei der Formulierung und Flankierung nationaler und gemeinschaftlicher Maßnahmen noch wirksamer angewendet werden, wozu ein Prozess der regelmäßigen Berichterstattung eingeleitet werden soll, um die gegenseitige Information und Abstimmung zu optimieren.

Dementsprechend nahm im März 2004 die Kommission eine Mitteilung über „Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006“<sup>1</sup> (nachstehend „Vorläufermitteilung“ genannt) an, die sich an die Mitteilung „Politische Herausforderungen und Haushaltsmittel der erweiterten Union 2007-2013“<sup>2</sup> anschloss. Darin erläutert die Kommission, dass sie beabsichtigt, ein integriertes Programm für lebenslanges Lernen vorzuschlagen, in dem sämtliche bestehenden EU-internen Programme für die allgemeine und berufliche Bildung aufgehen sollen. Mit dem beigefügten Beschlussentwurf soll dieses Programm festgelegt werden.

Das integrierte Programm für lebenslanges Lernen basiert auf den laufenden Programmen Sokrates und Leonardo da Vinci, dem Programm eLearning, der Initiative Europass sowie den verschiedenen Aktivitäten, die derzeit im Rahmen des „Aktionsprogramms der Gemeinschaft zur Unterstützung von auf europäischer Ebene tätigen Einrichtungen und zur Förderung von punktuellen Tätigkeiten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“ finanziert werden. Darüber hinaus sollte das kürzlich gestartete Erasmus Mundus Programm, das bis zum Jahr 2008 reicht, ab 2009 als zusätzliches Einzelprogramm in das integrierte Programm eingearbeitet werden.

Wie in der Vorläufermitteilung dargelegt, gründet sich diese Neustrukturierung insbesondere auf die folgenden vier Faktoren:

- Veränderungen in der gesamten EU, die bewirken, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung immer stärker in den Kontext des lebenslangen Lernens eingebunden werden, um die Herausforderungen der Wissensgesellschaft und des demografischen Wandels besser zu bewältigen
- wachsende Bedeutung der allgemeinen und beruflichen Bildung beim Aufbau einer wettbewerbsfähigen, dynamischen Wissensgesellschaft in Europa, sowie die Unterstützung der Fähigkeit zum Wandel, vor allem seit der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon im Jahr 2000 und im Kontext der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und der damit verbundenen politischen Entwicklungen seit dem Anlaufen der derzeitigen Programmphasen von Sokrates und Leonardo da Vinci
- Notwendigkeit, auf die Ergebnisse der Evaluierungen von Sokrates und Leonardo da Vinci

sowie der öffentlichen Konsultationen über die Konzeption der neuen Programmgeneration zu reagieren, d. h. bessere Ausschöpfung vorhandener Stärken und Beseitigung der festgestellten Inkohärenzen und Synergiemängel, die auf die Fragmentierung der derzeitigen Programmstrukturen zurückzuführen sind

- Notwendigkeit der Vereinfachung und Rationalisierung der Rechtsakte der Gemeinschaft durch die Schaffung eines integrierten Bezugsrahmens, der die Finanzierung einer großen Bandbreite von Aktivitäten ermöglicht.

Im Folgenden werden die Grundsätze, auf denen der Vorschlag der Kommission aufbaut, sowie die wesentlichen Merkmale des Beschlussentwurfs beschrieben, und es wird dargelegt, wie die Einhaltung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit gewährleistet wird.

Mit den Programmen für die allgemeine und berufliche Bildung erreicht die EU jedes Jahr zahlreiche Bürger direkt – keine andere Gemeinschaftsaktivität hat eine so breite Wirkung. Zudem unterstützen die Programme die Modernisierung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme der EU und motivieren die Bürger dazu, sich im Arbeitsleben weiterzuqualifizieren. Kurz gesagt: Sie tragen dazu bei, dass die Union als Ganzes die Ziele von Lissabon erreicht. Entsprechend schlägt die Kommission vor, die laufenden Programme wie im Folgenden beschrieben zu ändern.

Das integrierte Programm für die allgemeine und die berufliche Bildung umfasst vier sektorale Einzelprogramme: **Comenius** für die allgemeine Bildung in der Schule bis einschließlich des Sekundarbereichs II, **Erasmus** für die allgemeine Hochschulbildung und die berufliche Bildung auf tertiärer Ebene, **Leonardo da Vinci** für alle anderen Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung und **Grundtvig** für die Erwachsenenbildung. Daneben beinhaltet der Vorschlag ein aus vier Schwerpunktaktivitäten bestehendes „Querschnittsprogramm“, das auf die oben beschriebenen strategischen Faktoren ausgerichtet ist und Folgendes abdeckt: Sprachenlernen, mit IKT-Maßnahmen (sofern diese nicht unter die Einzelprogramme fallen) sowie umfangreichere Verbreitungsaktivitäten. Das letzte Element ist das Programm **Jean Monnet**, das auf Aktivitäten zur europäischen Integration und die Unterstützung von Einrichtungen und Vereinen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung abzielt.

Der integrierte Ansatz ist so konzipiert, dass er zum einen die notwendige Kontinuität der in der Vergangenheit erzielten Erfahrungen gewährleistet, somit eine Architektur vorsieht, die auf der in den Mitgliedstaaten vorzufindenden wichtigsten Formen allgemeiner und beruflicher Bildungsmaßnahmen aufbaut und zugleich die bewährten Programmbe-

zeichnungen beibehält, zum anderen die Kohärenz und die Synergien zwischen den konstituierenden Bestandteilen erhöht, um dadurch eine größere und flexiblere Anzahl von Maßnahmen noch effizienter zu unterstützen. Das integrierte Programm wird deshalb in all seinen Bestandteilen gemeinsame Aktionen und Verfahren zusammenfassen und einen Einzelprogrammausschuss einrichten, der die allgemeine Kohärenz sicherstellt.

Die Wirksamkeit und der Mehrwert der europäischen Kooperationsprogramme auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ist wiederholt belegt worden. Sie geben ein Instrument an die Hand, das der Verbreitung von Innovation und bewährter Praxis dient, die sonst auf die nationale Ebene begrenzt bliebe. Die Förderung der Mobilität wirkt sich zudem nicht nur eindeutig positiv auf die betroffenen Individuen aus, sondern auch auf die daran beteiligten Institutionen. Die verschiedenen europäischen Kooperationsformen, die durch die Programme unterstützt werden, tragen somit zur Modernisierung und Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung innerhalb der Union bei.

Angesichts des breiten Konsenses über den Nutzen der Programme und der neuen, durch die Lissabon-Ziele entstandenen Herausforderungen kommt die Kommission zu dem Schluss, dass das neue integrierte Programm für die allgemeine und berufliche Bildung sehr viel umfangreicher, aber auch effizienter sein sollte als seine Vorgänger.

Die Kommission hat die in der Vorläufermitteilung genannten quantitativen Zielvorgaben im Lichte der in der ausführlichen Finanziellen Vorausschau 2007-2013 vorgeschlagenen Beträge revidiert. Die neuen Vorgaben lauten:

- Teilnahme jedes zwanzigsten Schülers an den Aktivitäten des Comenius-Programms 2007-2013
- 3 Millionen Erasmus-Studierende bis 2011
- 150 000 Leonardo da Vinci-Praktika bis 2013
- 25 000 Grundtvig-Mobilitätsaktivitäten, bis 2013

Mit diesen ehrgeizigen Vorgaben ist das neue Programm nach Auffassung der Kommission ein geeignetes Instrument für die Realisierung des Ziels, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen.

Der Finanzrahmen muss folglich ebenfalls erweitert werden. Die Kommission schlägt einen Richtbetrag von 13,620 Mrd. Euro für die siebenjährige Laufzeit des Programms vor.

Sowohl die an der öffentlichen Konsultation beteiligten Akteure als auch die Mitgliedstaaten, die nationalen Agenturen und die Kommission selbst (in ihrer Mitteilung zu den Haushaltsmitteln) haben darauf gedrängt, das Programm einfacher und flexibler zu gestalten. Dabei ist zu beachten, dass

der vorliegende Vorschlag Aktionen umfasst, die teilweise bis zum Jahr 2013 laufen, so dass selbst Ende 2016 noch nicht alle in jenem Jahr genehmigten Projekte abgeschlossen sein werden. Angesichts dieses Zeitrahmens werden im vorgeschlagenen Beschluss nur dann operative Fragen geregelt, wenn dies *unbedingt* notwendig ist.

Gute Absichten allein reichen für die Vereinfachung jedoch nicht aus. Vielmehr ist ein angemessenes legislatives Umfeld erforderlich, und wenn dies nicht gegeben ist, müssen die notwendigen Ausnahmeregelungen erlassen werden. Konkret bedeutet dies, dass zielgerichtete Ausnahmen von den Durchführungsbestimmungen zur Haushaltsordnung erforderlich sind. Die Richtschnur ist der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit, d. h. der Verwaltungs- und Rechnungsführungsaufwand sollte in einem angemessenen Verhältnis zur Höhe der Finanzhilfe stehen. Dies impliziert weiterführende Überlegungen, insbesondere in Bezug auf Folgendes:

- umfassendere Nutzung von Pauschalfinanzierungen und Stückkostensätzen
- einfachere Antragsformulare und Verträge
- umfassendere Möglichkeiten für die Berücksichtigung von Sachleistungen als Kofinanzierung und Begrenzung der Rechnungsführungsaufgaben für die Empfänger in solchen Fällen
- Vereinfachungen bei den Nachweisen für die finanzielle und operative Leistungsfähigkeit der Empfänger.

Diese Vereinfachungen sind eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die im Beschluss genannten Ziele erreicht werden können. Entsprechend wird die Kommission zu gegebener Zeit vorschlagen, die Haushaltsbestimmungen in geeigneter Form zu modifizieren – entweder durch die direkte Änderung der Durchführungsvorschriften oder in Form einer Abänderung des vorliegenden Vorschlags, in den speziell auf dieses Programm ausgerichtete Ausnahmeregelungen aufgenommen würden.

Die Kommission schlägt vor, mehr Aktivitäten auf nationaler Ebene zu verwalten, und zwar über das Netz der nationalen Agenturen. Die Agenturen haben ein besseres Verständnis des nationalen Kontexts sowie der jeweiligen vorrangigen Bedürfnisse, und sie können ein benutzerfreundlicheres Umfeld schaffen.

Die Kommission hält es für angebracht, Aktivitäten über nationale Agenturen zu verwalten, wenn mindestens eine der folgenden Bedingungen erfüllt ist:

- Es kann eine objektive Methode für die Aufteilung der Haushaltsmittel auf die Mitgliedstaaten festgelegt werden, die sich an der Häufigkeit der betreffenden Aktivitäten ausrichtet.
- Die Aktivitäten weisen einen verhältnismäßig kleinen Aktionsbereich auf oder richten sich an Einzelpersonen, so dass ein umfassendes Aus-



wahlverfahren auf europäischer Ebene nicht gerechtfertigt ist.

– Die Aktivitäten sind auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Mitgliedstaaten ausgerichtet. Deshalb wird vorgeschlagen, die folgenden Aktionsformen von den nationalen Agenturen abwickeln zu lassen: Mobilitätsaktivitäten, kleinere Partnerschaften zwischen Einrichtungen, Projekte für den Innovationstransfer im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie einige Aktivitäten zur Verbreitung und Nutzung von Ergebnissen.

Bei der weiteren Entwicklung der Bildungs- und Berufsbildungspolitik auf der Ebene der EU darf auch die internationale Dimension nicht außer Acht bleiben. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die „neuen“ Mitgliedstaaten schon lange vor der Erweiterung am 1. Mai 2004 in die gemeinschaftliche Bildungs- und Berufsbildungspolitik einschließlich der Gemeinschafts-Programme integriert waren. Und es nehmen nicht nur die „alten“ und „neuen“ Mitgliedstaaten der EU am Bologna-Prozess und am Kopenhagen-Prozess teil, sondern auch eine Reihe europäischer Drittstaaten. Die Bildungs- und Berufsbildungspolitik wird auch bei künftigen Erweiterungen eine Schlüssel- und Vorreiterrolle bei der Beitrittsvorbereitung spielen. Beide Politikfelder spielen auch bei der Entwicklung der Beziehungen zu den EU-Nachbarn eine Rolle. Das gilt sowohl für Osteuropa und den Balkan wie für den Mittelmeerraum. Darüber hinaus besteht ein immer stärkeres Interesse vor allem der Aseatischen und ozeanischen Staaten an einer Vertiefung und Ausweitung der Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Der vom Europäischen Konvent vorgelegte und vom Gipfel der Staats- und Regierungschefs am 18/19. Juni 2004 gebilligte Entwurf für einen Vertrag über eine Verfassung für Europa schreibt die EU-vertraglichen Grundlagen für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik fort. Nach Teil I, Art. 16 werden die Zuständigkeiten der EU im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in die Unterstützungs-, Koordinierungs- und Ergänzungsmaßnahmen eingeordnet. Teil III, Art. 182 und 183 übernehmen weitgehend den Text der Art. 149 und 150 EG-V (Änderungen betreffen vor allem die Teile des Art. 149 EG-V, die die vertragliche Grundlage für die gemeinschaftliche Jugendpolitik darstellen, und die Einfügung einer vertraglichen Grundlage für eine Sportpolitik der EU).

Jedoch unabhängig davon, welche Ebene im Einzelnen zuständig ist: Alle Verantwortlichen in der EU werden sich besser auf eine Reihe ganz konkreter gemeinsamer Herausforderungen und Zielsetzungen einstellen müssen. So muss man sich auf die Rolle einigen, die das Bildungssystem in einer Gesellschaft spielt, die sich durch Einwanderung – manche sprechen lieber von Zuwanderung, um diesen

Begriff zu vermeiden - tendenziell nicht zuletzt auch kulturell verändert, vor allem aber „ergraut“, weil junge Menschen und damit Innovationspotential zu einer immer rarerer Ressource werden. Europa muss sich stärker darüber klar werden müssen, wie sehr Bildung dem Wirtschaftswachstum, einer nachhaltigen Entwicklung und der Chancengleichheit förderlich ist.

Und dabei wird man anzuerkennen müssen, dass all dies kein Mitgliedstaat allein bewältigen kann, dass man vielmehr in einer interdependenten Welt auf die vorhandenen Ähnlichkeiten setzen muss, dass man voneinander lernen muss, dass man sich über Erfolge und Misserfolge austauschen und sich Bildung gemeinsam zunutze machen muss, um die Gesellschaften der EU und ihre Bürger im neuen Jahrtausend voranzubringen.

So wie man in der BSE-Krise in Deutschland zur Kenntnis nehmen mussten, dass die Länder-Veterinärverwaltungen eben nicht mehr den Ansprüchen genügt, wenngleich innerhalb Deutschlands die eine vielleicht besser als die andere ist, so stellt sich auch in der Bildungspolitik schon lange die Herausforderung, dass es eben nicht mehr reicht, nur den eigenen Kirchturm bedienen zu können, wenn das Wohlstandsniveau gehalten werden soll, sondern dass man sich dazu dem europäischen wie auch dem globalen Wettbewerb stellen muss.

Die europäischen Verträge verleihen den europäischen Institutionen eine Rolle bei der Förderung der Qualität der Bildung und der grenzüberschreitenden Mobilität. Es gibt allerdings keinerlei Auftrag im Hinblick auf die Bildungsinhalte in den einzelnen Mitgliedstaaten, also auf das, was unterrichtet, was gelernt und darauf, wie dieses Wissen von den Lehrern an die Schüler weitergegeben wird.

Um was es für die Bildungspolitik national Zuständigen, seien es die Mitgliedstaaten oder wie in Deutschland die Bundesländer, aber in Zukunft geht, ist, der europäischen Verantwortung gerecht zu werden. So wie es bei BSE nicht reicht, nur die eigenen Bürger zu schützen, sondern die rechtliche und nicht nur eine moralische Verpflichtung besteht, die Bürger der anderen Mitgliedstaaten z.B. vor BSE zu schützen, gilt es in der Bildung bei immer weiter zunehmender Mobilität im Binnenmarkt nicht nur für die eigenen Landeskinder vor Ort Verantwortung zu übernehmen, sondern sie gleichzeitig für die Mobilität innerhalb der EU und weitergehend in einer sich globalisierenden Welt vorzubereiten, aber auch denen, die nach Europa kommen, sei es zeitweise oder dauerhaft, gerecht zu werden.

Insofern sind die Schlussfolgerungen von Lissabon und die Beschlüsse von Stockholm nicht als Einbruch der europäischen Politik in die nationalen Bildungspolitiken zu betrachten.

Vielmehr ist an diesen Schlussfolgerungen der Staats- und Regierungschefs interessant, dass sie

zum ersten Mal das Bedürfnis zum Ausdruck brachten, über die Gemeinsamkeiten im Bildungsbereich zu sprechen, und nicht wie immer – fast automatisch oder gewissermaßen vorprogrammiert – den Schwerpunkt auf die Verschiedenheit zu legen. Dies ist eine wichtige Paradigmenverlagerung, wenn trotz der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen die Herausforderungen und bestimmte Ziele im Blick auf die Globalisierung ähnlich, wenn nicht sogar die gleichen sind.

Nachdem sich die Europäische Union das strategische Ziel gesetzt hat, eine der wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaften der Welt zu werden, und alle Mitgliedstaaten sich dieser Zielsetzung verpflichtet haben, müssen sie auch anerkennen, dass die Entwicklung der Humanressourcen für das

Erreichen dieses Ziels eine Schlüsselrolle spielt. Dann ist aber auch jeder Mitgliedstaat oder jedes Bundesland dafür verantwortlich, in den jeweiligen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung die geeigneten Maßnahmen zu treffen, um diese Kräfte der Innovation, des Wandels und der Kreativität freizusetzen.

Die Idee der gegenseitigen Rechenschaftslegung bereichert dabei die Bildungspolitik in Europa. Sie besagt nicht, dass die Mitgliedstaaten etwa von der Europäischen Kommission oder dem Ministerrat zur Rechenschaft gezogen werden können. Sie bedeutet vielmehr, dass ein Mitgliedstaat sich gegenüber der Gemeinschaft der anderen Mitgliedstaaten zur Rechenschaft verpflichtet fühlt und damit beiträgt, das Bildungsniveau in der EU insgesamt zu verbessern.

1 KOM(2004) 156 endg.

2 KOM(2004) 101.

## **Friedemann Stooß**

### **Eckdaten zur Berufsausbildung - Situation und Entwicklung**

#### **Vorbemerkung:**

Vorgelegt werden hier Daten, die für Deutschland - und bei ausgewählten Aspekten für die Nachbarstaaten - zeigen, wie das System beruflicher Bildung strukturiert ist, welche Entwicklung es über die Jahre hinweg genommen hat und in welchem Umfang es die junge Generation mit Ausbildungsplätzen auf der Sekundarstufe II vorsorgt. Voran gestellt sind Eckdaten zu Bevölkerung und Arbeitslosigkeit, die das Umfeld abstecken. Die errechneten Messziffern zur Versorgungslage sind auf die Bevölkerung gleichen Alters bezogen und geben an, wie viele von 1000 Jugendlichen in den einzelnen Jahren eine Ausbildungsstelle erhalten haben.

#### **1. Bevölkerung, Erwerbsbeteiligung und Wirtschaftswachstum im Vergleich**

Die Tabelle 1 bietet für Deutschland, ausgewählte EU-Staaten und die Schweiz Angaben zur Bevölkerung und zu(m) Anteil an unter 15-Jährigen, Geburtenrate, Erwerbsquote und dem Wirtschaftswachstum in den Jahren 1995 - 1999. Dazu sei festgehalten:

- Deutschland hat unter den ausgewählten Staaten neuerdings die niedrigste Geburtenrate, aber auch einen zu geringen Anteil an jungen Leuten. Wenn in den Jahren 1992 - 2000 die Bevölkerung um 1.286.000 gewachsen ist, beruht dies allein auf einem Zuwanderungsüberschuss, mit dem im Jahre 2000 ein Ausländeranteil von 8,8 % erreicht worden ist.
- Mit 58 % bleibt die Erwerbsquote hinter der anderer hochentwickelter Industriestaaten zurück.

Beim Wirtschaftswachstum weist Deutschland für 1995 - 2000 preisbereinigt mit einem Plus von 108,6 Milliarden Euro oder 5,9 % den niedrigsten Zuwachs aus.

Der Ausbildungsstellenmarkt wird zwar dadurch, dass mittelfristig die Jahrgangsstärke schrumpft, deutlich entlastet; damit reduziert sich aber auch das Potential an jungen dynamischen Arbeitskräften, woraus bei der Weiterbildung der mittleren und älteren Generation an Erwerbstätigen ein hoher Investitionsbedarf erwächst. Aktuell - also für die Jahre 2004 - 2008 - wird das Geschehen am Ausbildungsstellenmarkt noch durch die Nachfrage stärkerer Geburtsjahrgänge aus den Jahren 1985 - 1989 bestimmt. Angesichts des demographischen Umbruchs wäre es fatal, würden die Chancen einer fundierten Qualifizierung der geburtenstarken Jahrgänge primär von der Aufnahmebereitschaft der Wirtschaft in Zeiten einer flauen Konjunktur bestimmt.

#### **2. Jugendarbeitslosigkeit als Risikofaktor**

Die von der OECD berechneten Quoten beziehen sich neuerdings auf die Bevölkerung gleichen Alters. Auf der einheitlichen Basis ist ein direkter Vergleich zwischen den Staaten möglich; wird doch Fehlinterpretationen vorgebeugt, die früher daraus entstanden, dass Auszubildende in Staaten mit Dualsystem als Erwerbstätige gelten, in Staaten mit Vollzeitschulen aber noch Schülerstatus haben. Die Tabelle 2 weist für ausgewählte EU-Staaten aus, wie hoch der Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler / -Studierenden an der gleichaltrigen Bevölkerung war.

Tabelle 1: **Bevölkerung, Geburtenrate, Erwerbsquote und Wirtschaftswachstum in ausgewählten europäischen Staaten im Jahre 2000**

Staat /Land	Bevölkerung in 1.000	dar. unter 15 Jahren	Geburten- rate	Erwerbs- quote	± BIP 1995-1999
Deutschland	82.164	15,7 %	9,2	57,9	105,9
Dänemark	5.341	18,0 %	12,6	65,5	110,2
Frankreich	59.411	19,2 %	13,2	55,7	109,3
Italien	57.456	14,4 %	9,4	48,1	106,0
Niederlande	15.801	18,4 %	13,0	63,5	114,8
Österreich	8.149	16,8 %	9,6	58,7	109,7
Schweiz	7.170	17,5 %	10,9	67,4	106,0
Spanien	39.441	15,1 %	9,8	50,5	115,5
Ver. Königreich	59.287	19,2 %	11,4	62,3	111,3

Anmerkungen: Geburtenrate = Lebendgeborene je 1000 Einwohner; Erwerbsquote = Anteil der Erwerbspersonen an der Bevölkerung im Alter von 15 und mehr Jahren; BIP= Bruttoinlandsprodukt zu konstanten Preisen - Stand 1999 (Basis 1995 = 100)

Quelle: BMBF, Bonn (Hrsg.): Grund und Strukturdaten - Ausgabe 2001/2002, S. 444f.

Wie die Tabelle 2 zeigt, ist staatenübergreifend die Arbeitslosigkeit in der Altersgruppe 15-19 Jahre - auch bei Jugendlichen ohne berufliche Bildung - niedrig. Die Förderkurse verschiedener Art, die den Zugang zur Berufsausbildung erschließen oder eine Grundbildung vermitteln, fangen in der EU inzwischen die unter 20-Jährigen weitgehend auf. Zur Problemgruppe werden bei einem angespannten Arbeitsmarkt immer mehr die jungen Leute im Alter von 20-24 Jahren, die nach der Ausbildungsphase auf SEK II-Niveau eine Beschäftigung suchen. Die ganze Härte des Arbeitsmarkts trifft dann die jungen Erwachsenen, die keinen SEK II-Abschluss errei-

chen, also als „Ungelernte“ eine Arbeitsstelle suchen. Als gering Qualifizierte wird ihre Integration ins Arbeitsleben, wie das Beispiel Niederlande zeigt, weithin vom Auf und Ab der Konjunktur des jeweiligen Landes bestimmt. So besagt die deutsche Quote von 16,5 % für die 20-24-Jährigen, dass von den Einwohnern, die keinen SEK II-Abschluss erreichen, jeder Sechste ohne Arbeit ist; dies ist ein Indiz für Defizite des deutschen Dualsystems, das - trotz kostenintensiver Berufsvorbereitung - den sozial Schwächeren immer weniger Ausbildungsmöglichkeiten bietet.

Tabelle 2: **Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler / -Studierenden im Alter unter 25 Jahren an der Bevölkerung gleichen Alters im Jahre 1999 nach Bildungsstand\***

Staat /Land	unter SEK II		SEK II u. postsekundär		Alle Bildungsebenen	
	15 - 19	20 - 24	15 - 19	20 - 24	15 - 19	20 - 24
Deutschland	2,4	16,5	0,6	5,6	1,4	6,3
Dänemark	2,1	11,9	1,1	6,2	1,4	4,7
Frankreich	1,6	23,6	5,0	10,5	2,0	12,4
Italien	4,8	18,5	13,2	13,0	14,9	12,3
Niederlande	2,9	4,5	1,0	1,9	1,5	2,3

\* Angaben für Österreich und die Schweiz sind in der verwendeten Quelle nicht enthalten.

Quelle: BMBF, Bonn (Hg.): Grund- und Strukturdaten - Ausgabe 2001/2002, S. 480-481

Wie sich in Deutschland die Gruppe der Arbeitslosen unter 25 Jahren zusammensetzt und welche Anteile die einzelnen Qualifikationsstufen an der Bevölkerung gleichen Alters aufweisen, zeigt die Tabelle 3.

Jugendarbeitslosigkeit trifft in Deutschland - wie bereits erörtert - vor allem junge Leute ohne Ausbildung. Zusammen mit weiteren 950.000 Arbeitslosen der unteren Qualifikationsstufe, im Alter von

25-65 Jahren müssen sie unter den für sie noch vorhandenen 4,8 Mio Arbeitsplätzen eine Stelle finden, was oft nur mit mancherlei Kompromissen bei den Arbeitsbedingungen Erfolg verspricht. Den 199.000 jungen Arbeitslosen mit abgeschlossener Lehre - ihre Zahl entspricht fast 40 % eines durchschnittlichen Absolventenjahrgangs der letzten Jahre - steht immerhin ein Potential an rund 18 Mio Erwerbstätigen mit gleichem Status gegenüber. Die minimalen An-

teile an jugendlichen Arbeitslosen mit mittlerer, gehobener und höherer Qualifikation sind auch ein Indikator dafür, dass in Deutschland die schulische

Berufsbildung kaum angeboten wird und höhere Abschlüsse - anders als in Nachbarstaaten - vielfach erst nach dem 25. Lebensjahr erworben werden.

Tabelle 3: **Arbeitslose im Alter von 15 bis unter 25 Jahren in Deutschland im Jahre 2001 nach Bildungsstand und Anteil an der Bevölkerung gleichen Alters**

Qualifikationsstufe	Arbeitslose	in Prozent	Anteil an der Bevölkerung*
Arbeitslose insgesamt	471.071	100,0	5,17 %
<i>davon:</i>			
mit Lehrabschluss	255.264	54,2	2,80 %
ohne abgeschlossene Ausbildung	199.202	42,3	2,19 %
mit Berufsfachschulabschluss	7.552	1,6	0,08 %
mit Fachschulabschluss	6.950	1,5	0,08 %
mit Hochschuldiplom (FH/UNI)	2.103	0,4	0,02 %

\* Anteil der Arbeitslosen an der gleichaltrigen Bevölkerung von 9.111.000

Quelle: BMBF, Bonn (Hg.): Grund- und Strukturdaten - Ausgabe 2001/2002, S. 414

### 3. Berufsvorbereitung in Maßnahmen als Starthilfe

Bei genauem Hinsehen ist es eine in sich heterogene Zielgruppe, die über Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvM) der Bundesagentur für Arbeit aufgefangen werden. Neben den Schulabgängern, "die von der Berufsberatung nicht in eine Ausbildung vermittelt werden können ..." oder die "...ihre Berufstrennung noch nicht getroffen haben", kommen dazu auch Ausbildungsabbrecher oder junge Erwachsene, die bereits als Ungelernte gearbeitet haben.<sup>1</sup>

In Tabelle 4 sind auch die Eintritte in schulische Berufsvorbereitungsjahre (BVJ) an den Berufsschulen der Länder enthalten. Ausgewiesen ist der Netto-Zugang binnen Jahresfrist, also woher die jungen Leute gekommen sind, die zum Jahresende in Berufsvorbereitung integriert waren.

Nicht enthalten sind in der Tabelle 4 die Wiederholer, die von einer Form der Berufsvorbereitung in eine andere übergegangen sind; das trifft im Westen für knapp 10.000 Jugendliche zu, in den neuen Ländern für 6.300.

Tabelle 4: **Die Zugänge in Berufsvorbereitung (netto) in den alten und neuen Ländern im Jahre 2000\***

Zugang aus ... / mit ...	D-West	%	D-Ost	%
Hauptschulen	21.300	34,0	3.900	18,4
Realschulen / mit mittlerem Abschluss	4.100	6,5	1.500	7,1
Gymnasien	0	0,0	0	0,0
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	3.300	5,3	3.200	15,1
Berufsfachschulen**	300	0,5	200	0,9
Erwerbsarbeit	5.600	8,9	1.900	9,0
Arbeitslosigkeit / Nicht-Erwerbstätigkeit und Zuwanderung von außen	28.100	44,8	10.500	49,5
<b>Zugang netto im Jahr 2000</b>	<b>62.700</b>	<b>100,0</b>	<b>21.200</b>	<b>100,0</b>

\* Zugang ins schulische BVJ und in Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Nürnberg

\*\* Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln

Quelle: IAB, Nürnberg - vorläufige Tabellen zur Bildungsgesamtrechnung 2000 (unveröffentlicht)

Wie die Tabelle 4 ausweist, kommen jeweils über die Hälfte der Zugänge in Berufsvorbereitung nicht aus dem Bildungswesen, in den alten Ländern sind es aufaddiert an die 54 %, in den neuen über 58 %. Die Berufsvorbereitung, insbesondere bei der Bundesagentur für Arbeit, erweist sich damit weithin als Instrument, mit dem Arbeitslose und Zuwanderer (u.a. Spätaussiedler) erst mal ein Stück weit an die Anforderungen der Berufsausbildung herangeführt werden müssen. Ausbildungsabbrecher, deren Zahl in den letzten Jahren pro anno bis zu 150.000 er-

reichte, gehen eher selten noch in Berufsvorbereitung über, sind doch Übergänge aus Erwerbsarbeit selten.

In den neuen Ländern, die auf dem Ausbildungsstellenmarkt die größten Engpässe haben, folgt der Schulzeit weit seltener eine Form der Berufsvorbereitung, als dies im Westen Deutschlands der Fall ist. So kommt im Osten nur 1/4 der Teilnehmer aus allgemein bildenden Schulen, im Westen aber über zwei Fünftel.

#### 4. Die Aufnahmefähigkeit des deutschen Dualsystems sinkt

In den vorangehenden Abschnitten wurde beschrieben, wie sehr Deutschland bei der beruflichen Qualifizierung des Nachwuchses im SEK II-Segment auf das Dualsystem setzt. Die Aktivitäten zur Steigerung des Angebots an Ausbildungsplätzen belegen, dass primär die Wirtschaft in der Pflicht gesehen wird, allen Interessenten, ganz unabhängig vom erreichten Bildungsstand, einen Ausbildungsplatz anzubieten und ihnen eine tarifvertraglich fixierte Vergütung zu zahlen, die sie als Erwerbstätige ins soziale Sicherungssystem integriert und weithin vom Elternhaus finanziell unabhängig macht. Dass dadurch die Vorbereitung der jungen Generation auf das Berufsleben von Konjunkturlagen abhängig wird, ist in Deutschland bislang nicht diskutiert worden; auch nicht, ob denn das Ausbildungsangebot, das davon bestimmt wird, welche Unternehmen

ausbildungsfähig und -willig sind, qualitativ und quantitativ dem künftigen Bedarf an Qualifikationen gerecht wird.

Wie nachhaltig die Wirtschaftsentwicklung die Lage auf dem Markt der Ausbildungsplätze beeinflusst, zeigt sich im Rückblick auf das Jahr 1991. Der damalige Optimismus, der Mangel sei überwunden, hat ebenso getrogen, wie die mit dem Aufschwung um das Jahr 2000 erwartete Besserung der Versorgungslage. Das Dualsystem konnte die um 1990 erreichte hohe Versorgungsquote von rund 75 % der Gleichaltrigen nicht sicherstellen. In Tabelle 5 werden die Eintritte in Berufsausbildung nach dem BBiG dem Jahrgang der Gleichaltrigen gegenübergestellt. Der in Prozent angegebene Versorgungsgrad ist ein Indikator dafür, wie stark die Aufnahmefähigkeit des Dualsystems von Konjunkturlagen abhängt und mit dem Einfluss globaler Trends reduziert worden ist.

Tabelle 5: Versorgungsgrad mit betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland in der Zeit 1991 - 2003 bezogen auf die Gleichaltrigen (Durchschnittsjahrgang)\*

Jahr	Eintritte (Lehre)	Gleichaltrige*	Versorgungsquote	(Unterdeckung**)
1991	614.000	814.000	75,4 %	(± 0)
1993	571.000	835.000	68,4 %	(- 55.000)
1995	579.000	869.000	66,6 %	(- 73.000)
1997	598.000	917.000	65,2 %	(- 90.000)
1999	631.000	927.000	68,1 %	(- 64.000)
2000	632.000	914.000	68,2 %	(- 63.000)
2001	614.000	906.000	67,8 %	(- 66.000)
2002	572.000	918.000	62,3 %	(- 113.000)
2003	565.000	938.000	60,2 %	(- 138.000)

\* Durchschnittsjahrgang der Bevölkerung an 16-19jährigen

\*\* (Hypothetischer) Rückgang an Ausbildungsplätzen gegenüber 1991 bei einer Quote von 75 %.

Quellen: StBA Wiesbaden (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 3 Berufliche Bildung 1998 - Lehnanfänger  
BMBF, Bonn (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000 - 2003 Neueintritte in die Lehre  
dass.: Grund- und Strukturdaten 2000/2001 + 1992/93 - Bevölkerung

Im Konjunkturtal der Jahre 1993/95 und dann verstärkt in den Rezessionsjahren ab 2001 konnte das Dualsystem die 75-Prozent-Marke des Jahres 1991 nicht mehr halten. Selbst die konjunkturelle Aufhellung ab 1998 hat nur zu einer mäßigen Besserung der Versorgung geführt. Hätten 2003 wie noch 1991 rund drei Viertel der nachrückenden Generation mit dualer Ausbildung versorgt werden sollen, wären 138.000 zusätzliche Ausbildungsplätze erforderlich gewesen.

In welchen Berufsfeldern im Zeitraum 1991 - 2000 es mehr, gleich viele oder weniger Neueintritte gab, ist in Tabelle 6 zusammengestellt, und zwar geordnet vom expansivsten Feld zu dem mit der größten Kontraktion. Gegenüber dem Ausgangsjahr 1991 ist im Vergleichsjahr 2000 die Gesamtzahl der Neueintritte nur marginal um rund 9.000 gestiegen. Im Bereich Industrie und Handel sind 16.000 Eintritte

hinzu gekommen, das Handwerk konnte seine Aufnahmefähigkeit behaupten. An die 9.000 Plätze sind im öffentlichen Dienst und bei Freien Berufen abgebaut worden.

Neu aufgebaut wurden im Zeitraum 1991 - 2000 die Kapazitäten in den IT- und Medienberufen, im Servicebereich haben Hotellerie, Hauswirtschaft, Reinigung ihre Aufnahmefähigkeit gesteigert. Die Aufstockung der Kapazitäten im Segment Bau, Ausbau, Holz und im Handwerk beim Metallbau stehen im engen Zusammenhang mit der Bautätigkeit. Ob der erreichte Stand zu halten sein wird, hängt davon ab, ob bei schwacher Baukonjunktur der Fachkräftenanteil an den Beschäftigten steigt oder zumindest gehalten wird. Der Abbau von Ausbildungskapazität im Konsumgütersegment und im Berufsbereich Maschinenbau/Elektrotechnik tangiert den Kernbereich des Dualsystems. Die Globalisierung der Güter-

märkte, führte just in traditionell ausbildungsintensiven Sparten zum Verlust an Ausbildungsplätzen, ohne dass Anzeichen einer Umkehr dieses Trends erkennbar wären. Gerade die genannten Felder wa-

ren eine Domäne der Hauptschüler/innen, die in den neuen IT- und Medienberufen der hohen Anforderungen wegen kaum Chancen haben.

Tabelle 6: **Berufsbereiche mit expandierendem, stagnierendem und schrumpfenden Ausbildungsvolumen im Zeitraum 1991 - 2000**

B e r u f s - bereich	Plus/Minus insgesamt	darunter im Kammerbereich*		
		IH	Hw	öD/FB**
<i>Kapazitätszuwachs im Expansionssegment</i>	62.900	36.800	24.400	- 200
Informations- / Kommunikationsberufe, Technische Zeichner / Laboranten	21.600	19.600	200	1.700
Hotellerie, Hauswirtschaft, Reinigung	14.400	14.100	1.100	-
Bau, Ausbau, Holz	10.500	- 800	11.200	100
Chemie/Kunststoff, Steine/Erden				
Metallverformung / Metallbau	8.700	1.300	7.400	-
Handel / Verkehr	5.900	3.600	4.400	- 2.100
Land-/Gartenbau, Forsten; Bergbau	1.800	- 1.000	100	100
				-
<i>Veränderung im Stagnationssegment</i>	+ 100	+ 1.700	- 900	- 100
Werbung, PR; Kunsthandwerk	+ 200	+ 1.500	- 600	- 100
Ernährung	- 100	+ 200	- 300	-
				-
<i>Rückgang im Kontraktionssegment</i>	- 53.600	- 23.000	- 22.400	- 8.400
Gesundheits-/ Körperpflege	- 2.500	-	- 1.100	- 1.400
Büro / Verwaltung	- 7.500	+ 2.900	- 7.600	- 2.800
Fertigung von Konsumgütern	- 9.500	- 6.800	- 2.700	-
Maschinenbau, Elektrotechnik	- 34.100	- 19.100	- 10.800	- 4.200
				-
<i>Veränderung 1991 - 2000 insgesamt</i>	+ 9.400	+ 15.500	+ 1.300	- 8.700
<i>Neueintritte im Jahr 1991 in Tausend</i>	614	322	197	77
<i>Neueintritte im Jahr 2000 in Tausend</i>	623	338	198	68

Abkürzungen: IH = Industrie und Handel; Hw = Handwerk;

öD/FB = öffentlicher Dienst/Freie Berufe (u.a. Ärzte, Steuerberater)

- Durch das Runden der Angaben entstehen geringe Zeilen- und Summendifferenzen

\* Nicht ausgewiesen sind die Bereiche Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Seeschifffahrt, daraus erklären sich größere Summendifferenzen, u.a. bei "Hotellerie, Hauswirtschaft, Reinigung"

\*\* Der Rückgang ergibt sich beim öffentlichen Dienst, und zwar u.a. aus der Privatisierung der Deutschen Bundesbahn und der Deutschen Bundespost

Quellen: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 3 Berufliche Bildung

- Ausgaben 1991 und 2000 - eigene Berechnungen

In systematischer Abfolge nach Berufsbereichen weist die Tabelle 7 aus, wie viele Gleichaltrige (aus dem Durchschnittsjahrgang an 17-19-Jährigen) jeweils im Jahre 1991 und 2000 eine duale Ausbildung aufnehmen konnten. Dabei zeigt sich auch, wie die zuvor beschriebene Umstrukturierung des Ausbildungsangebots die Chancen der Schulabgänger verändert hat, ihre Berufsvorstellungen zu realisieren.

Nach Tabelle 7 haben 1991 bei 614.000 Neueintritten rund drei Viertel der Gleichaltrigen eine Ausbildung aufnehmen können; im Jahre 2000 aber nur noch etwa zwei Drittel. Die Konjunktur ist demnach

ein Faktor zur sicheren Versorgung der Jugendlichen, der bedeutsamere ist die Jahrgangsstärke. Im Zeitablauf hat zudem die Konzentration der Neueintritte auf wenige Sparten der Produktionsberufe und der tertiären Berufe zugenommen: Die Berufsbereiche A, B, C im Produktionssegment haben im Jahre 2000 nur noch 39 von 1.000 Gleichaltrigen (3,9 %) einen Ausbildungsplatz geboten; 1991 noch 54 (5,4 %). Und im Jahre 2000 haben in den Berufsbereichen E, F, H, I, die die Säulen des Dualsystems bilden, von 927.500 Gleichaltrigen nur 423 (42,3 %) eine Ausbildung begonnen; 1991 bei 814.000 Gleichaltrigen noch 513 (51,3 %).

Tabelle 7: **Versorgung mit dualer Berufsausbildung 1991 und 2000 nach zwei Sektoren und 12 Berufsbereichen bezogen auf die Gleichaltrigen\***

Berufsbereich Sektor	Versorgungsgrad		IH**		Hw**	
	1991	2000	91	00	91	00
A Land-/Gartenbau, Forsten; Bergbau	16	16	2	1	-	-
B Ernährung	17	15	1	1	15	13
C Fertigung von Konsumgütern	21	8	16	7	5	1
D Chemie/Kunststoff; Steine/Erden; Metallverfor- mung / Metallbau	41	45	17	17	24	29
E Bau / Ausbau / Holz	80	81	15	13	64	68
F Maschinenbau / Elektrotechnik	153	97	73	44	74	54
Sektor P - Produktionsberufe	327	263	125	82	183	166
G Informations-/Kommunikationsberufe; Laboran- ten, Technische Zeichner	22	42	21	39	1	1
H Büro / Verwaltung	172	143	121	109	10	1
I Handel / Verkehr	108	102	94	87	11	14
K Werbung / PR; Kunsthandwerk	6	6	1	2	4	2
L Hotellerie, Hauswirtschaft, Reinigung	42	52	34	45	1	2
Sektor T - Tertiäre Berufe	427	409	271	283	59	48
Summe Sektoren P + T	754	672	396	364	242	213

\* Anteile pro 1.000 Jugendlichen des Durchschnittsjahrgangs an 17-19-Jährigen; er umfasste im Jahre 1991 rund 814.000 [= (794.000 + 813.000 + 835.000) : 3]  
im Jahre 2000 rund 927.500 [= (908.955 + 936.044 + 937.447) : 3]

- Durch das Runden der Angaben entstehen nach Spalten geringe Summendifferenzen -

\*\* Aufgenommen wurden als Darunterzahlen nur die beiden aufnahmefähigsten Wirtschaftsbereiche IH (Industrie und Handel) und Hw (Handwerk).

Quellen: StBA Wiesbaden (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 3 Berufliche Bildung 1991 und 2000  
BMBF Bonn (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten - Ausgaben 1995 und 2001 (Bevölkerung)

### 5. Das Ausbildungsangebot fällt nach Ländern recht unterschiedlich aus

Die Diskussion um die Versorgung mit Ausbildungsplätzen wird gemeinhin mit Daten für das gesamte Bundesgebiet geführt, so als seien die Regionen in gleicher Weise von Mangellagen betroffen. Neue Regelungen, wie die erwogene Ausbildungsplatzabgabe, werden erörtert als gehe es von Flensburg bis Berchtesgaden und von Frankfurt/Oder bis Aachen um identische Problemlagen. Die Tabelle 8 belegt, dass dem nicht so ist! Sie zeigt für 2001, wie viele junge Leute aus dem Jahrgang der Gleichaltrigen in den 16 Ländern mit betrieblicher, überbetrieblicher und vollschulischer Ausbildung versorgt worden sind, ebenso die Entlastung des Dualsystems durch Übergänge in zumeist mehrjährige Berufsfachschulen.

Zwischen West- und Ostdeutschland, aber auch zwischen den 16 Ländern selbst, bestehen demnach große Unterschiede in der Versorgung mit Berufsausbildung in Betrieben, Zentren und Vollzeitschulen. Die Daten für das Bundesgebiet als Ganzes verdecken eine Vielzahl von Problemlagen, die einbezogen werden sollten, wollte man die Bewerber um Ausbildungsplätze in allen Regionen adäquat versorgen. Die Bandbreite ist in den ausgewiesenen Segmenten jedenfalls derart groß, dass die Vorstellung, die Versorgungslücke sei allein mit Ausbildungsplätzen betrieblicher Art zu schließen, in die

Irre gehen muß. Beispiele dafür sind: Die 160 Gleichaltrigen (16 %), die gemäß Tabelle 8 eine schulische Berufsausbildung begonnen haben, können nicht schlichtweg als Bewerber angesehen werden, die eigentlich eine Lehre aufnehmen wollten, denn:

\* 14 von ihnen sind in Berufsfachschulen eingetreten, die eine Lehre nach dem BBiG vermitteln; in der Regel sind es - zumal in den alten Bundesländern - Schulen, die seit vielen Jahrzehnten existieren und einen exzellenten Ruf als qualifizierte Ausbildungsstätten genießen.

\* 96 junge Leute des Jahrgangs haben eine reguläre Ausbildung an Berufsfachschulen begonnen, die nach KMK-/Länder-Regelungen eine volle Berufsausbildung bieten. An diesen Vollzeitschulen wird u. a. der gesamte Nachwuchs für Erzieher- und Sozialberufe ausgebildet, ebenso Assistent/innen für Naturwissenschaften und Datenverarbeitung, die als mittlere Qualifikationen längst etabliert sind. Letztere konkurrieren nur zum Teil mit Ausbildungsgängen nach BBiG im Labor und im IT-Bereich. Wollte man die Assistent/innen im Dualsystem qualifizieren, wären allein 50 zusätzliche Ausbildungsplätze für Gleichaltrige erforderlich, also ein Plus von 47.000 Lehrstellen in einem engen beruflichen Segment, und dies auch in breiter regionaler Streuung!

Tabelle 8: **Die Versorgung mit Ausbildungsplätzen in Betrieben, Zentren und Schulen im Jahre 2001 nach alten und neuen Ländern pro 1.000 Gleichaltrigen**

Land	Gleichaltrige	Versorgungsgrad: Berufsausbildung /			Berufsfachschulen
		Betriebe	Zentren*	Vollzeitschulen	Berufsfachsch.
BW	119.092	623	24	195	399
BY	136.006	725	19	134	3
HB	6.984	797	60	124	240
HH	18.465	658	47	182	186
HE**	64.621	623	29	99s	113
NI	87.275	617	32	145	268
NW	195.801	619	25	166	225
RP	44.299	645	31	142	141
SL	11.311	744	37	91	251
SH	29.075	628	33	144	139
BE	39.668	429	118	164	122
BB	36.804	357	155	155	9
MV	26.735	452	207	157	-
SN	59.740	385	174	228	13
ST	34.958	436	187	184	61
TH	33.996	463	148	183	80
alte Länder (- BE)	712.929	647	27	153	198
neue Länder (+ BE)	231.901	415	163	184	46
Bundesgebiet	944.830	590	60	160	161

\* Öffentlich finanzierte außerbetriebliche Berufsausbildung nach BBiG bei freien Trägern etc.

\*\* Die fehlenden Zahlen der Eintritte in Schulen des Gesundheitswesens wurden hinzugeschätzt.

Quelle: BMBF, Bonn (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003, Tabelle 27, Seite 330 (Auszug)

\* 50 von ihnen sind von Schulen des Gesundheitswesens aufgenommen worden, die nach Bundes- und Landesgesetzen qualifizierte Fachkräfte für Krankenpflege, Physiotherapie und andere paramedizinische Berufe ausbilden; es sind allesamt qualifizierte Ausbildungsberufe, die sicher nicht als Ausweichlösung für Bewerber um Lehrstellen gelten können, die von Betrieben abgelehnt worden sind.

Die 161 jungen Leute (16,1 %) aus dem Bewerberjahrgang (absolut 151.700), die nach der Schulzeit in meist mehrjährigen Berufsfachschulen ihre allgemeine Bildung aufstocken - um dort den Realschulabschluss zu erwerben - und dies mit einer beruflichen Grundbildung kombinieren, stehen allerdings für einen deutschen Sonderweg, den die Nachbarstaaten nicht kennen. Weithin sind es Mädchen, aber auch Jungen, die sich nach der Primarstufe den Übergang ins Gymnasium oder in Realschulen nicht zugetraut haben. Im Grunde ist es also eine Population, der das dreigliedrige Schulwesen innerhalb der regulären Schulzeit jene individuelle Förderung nicht geboten hat, die sie nun im Jugendalter an Berufsfachschulen zu erfahren hoffen.

Bezogen auf die alten Länder fällt im Vergleich zum Beitrittsgebiet auf, dass

- in neuen Ländern, in denen zu DDR-Zeiten das dreigliedrige Schulsystem aufgehoben war, nur zu einem Viertel des westdeutschen Volumens (46 : 198) mehrjährige Berufsfachschulen besucht werden, die die allgemeine Bildung vertiefen und mit beruflicher Grundbildung kombinieren;

- umgekehrt über außerbetriebliche Berufsausbildung nach BBiG etwa ein Sechstel der Gleichaltrigen (163) integriert wird; in den alten Ländern sind es gerade mal 27. Mit der Entlastung des Dualsystems durch öffentliche Mittel, die in außerbetrieblichen Einrichtungen und Vollzeitschulen investiert werden, sind in den neuen Ländern 2001 insgesamt 347 (fast 35 %) des entsprechenden Altersjahrgangs versorgt worden; im Westen Deutschlands nur 180 (18 %); - das Dualsystem im engeren Sinne im Osten Deutschlands nur noch 415 (41 %) des Altersjahrgangs aufgenommen hat; im Westen Deutschlands 647 (fast 65 %). Vor diesem Hintergrund stellt sich mit hoher Dringlichkeit die Frage, ob daran festgehalten werden kann, die Wirtschaft habe die Zahl an Ausbildungsplätzen anzubieten, die zur Qualifizierung der nachwachsenden Generation in adäquater oder gar optimaler Weise gebraucht werden.

Wird die Gesamtversorgung des Vergleichsjahrgangs aus der Addition der Anteile für Eintritte in betriebliche, außerbetriebliche und vollzeitschulische Berufsausbildung ermittelt, errechnet sich für das gesamte Bundesgebiet ein Anteil von 810 (81 %), für die alten Länder sind es 827 (knapp 83 %) und für die neuen Länder 762 (rund 76 %). Die Gesamtversorgung nach Ländern zeigt die Tabelle 9 in zwei Rangreihen (in Klammern ist angegeben, welchen Prozentsatz die Neueintritte in betriebliche Ausbildung - also ins Dualsystem i.e.S. - erreichen).



Tabelle 9: **Quoten (Anteile) der Versorgung mit regulärer Berufsausbildung im Jahre 2001 als Rangreihen für West- und Ostdeutschland – bezogen auf die Gleichaltrigen**

Rangreihen Westdeutschland (alte Länder)		Rangreihen Ostdeutschland (neue Länder)	
Bremen	981 (81 %)*	Mecklenburg-Vorpommern	816 (55 %)*
Hamburg	887 (70 %)	Sachsen-Anhalt	807 (54 %)
Bayern	878 (84 %)	Thüringen	794 (58 %)
Saarland	872 (85 %)	Sachsen	787 (49 %)
Baden-Württemberg	842 (74 %)	Berlin	711 (60 %)
Rheinland-Pfalz	818 (79 %)	Brandenburg	667 (56 %)
Nordrhein-Westfalen	810 (76 %)		
Schleswig-Holstein	805 (78 %)		
Niedersachsen	794 (78 %)		
Hessen	751 (84 %)		

\* Die Prozentzahl in Klammern gibt an, welchen Anteil die Eintritte in betriebliche Auszubildungsverhältnisse an der Gesamtversorgung [in Betrieben + Zentren + Vollzeitschulen] ausmachen. Beispiele lt. Tabelle 8:

Bremen = [797 + 60 + 124] 981; davon 797 in Betrieben - 81,24 %; Mecklenburg-Vorp. = [452 + 207 + 157] 816; davon 452 in Betrieben = 55,39 %

Quelle: BMBF, Bonn (Hg.): Berufsbildungsbericht 2003, Seite 330 - vgl. Tabelle 8 -

Die Rangplätze der deutschen Länder sind über eine Reihe von Jahren hinweg fast die gleichen. Das heißt, die Möglichkeiten, betriebliche Ausbildungsplätze anzubieten, werden von gewachsenen regionalen Strukturen bestimmt. Hohe Anteile an ausbildungsintensiven Betrieben (vgl. Tabelle 6), zusammen mit den traditionellen Wegen, über die Betriebe ihren Nachwuchs rekrutieren, prägen das Bild und bestimmen Art und Volumen des regionalen Angebots. Aktivitäten der Länder-Kultusministerien, die darauf abzielen das Ausbildungssystem zu entlasten und die Versorgung gezielt zu verbessern, sind nur partiell zu erkennen; am ehesten noch in Baden-Württemberg mit Spitzenwerten bei der Ausbildung an Vollzeitschulen und erst recht bei den Eintritten in Berufsfachschulen.

#### 6. Die nicht ausgeschöpfte Ausbildungskapazität als fragwürdiger Indikator

Nun war im Jahr 2001 mit 614.000 Eintritten in Auszubildungsverhältnisse nach BBiG der Markt noch weniger angespannt als 2003 bei nur noch 566.000. Den rund 20.500 unversorgten Bewerbern zum 30. September 2001 standen damals noch 24.500 vakante Ausbildungsplätze gegenüber (100 : 122). Schon mit dem Jahr 2002 änderte sich das Bild nachhaltig: Nur noch 572.200 junge Leute erhielten eine Lehrstelle, 23.400 blieben unversorgt, und zu Ende September 2002 wurden nur noch rund 18.000 vakante Ausbildungsplätze gezählt (Relation 100 : 77). Aufgeteilt nach Ländergruppen wird auch anhand der neueren Daten deutlich, daß die Möglichkeiten junger Leute, eine Ausbildung aufzunehmen, regional recht unterschiedlich sind.

In knapper Zusammenfassung lässt sich die Situation des Jahres 2002 so beschreiben:

\* In drei Ländern - Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz - gab es immer noch einen Kapazitätsüberhang an vakanten Ausbildungsplätzen.

Rein rechnerisch konnten die 3.818 Unversorgten noch zwischen 9.557 betrieblichen Ausbildungsplätzen wählen. In Prozent umgerechnet konnten standen 16 % der Unversorgten in den drei Ländern noch 53 % der Restkapazität gegenüber.

\* In vier Ländern - Hessen, Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein - war der Markt in etwa ausgeglichen. Die Differenz Unversorgte : Restkapazität war jeweils absolut kleiner 100 (< 100). Den 3.579 Unversorgten dieser Länder standen noch 3.578 vakante Ausbildungsplätze gegenüber. In Prozentzahlen gerechnet war für 16 % der Unversorgten noch 20 % der Restkapazität verfügbar. De facto bedeutet dies allemal, dass in den vier Ländern - beispielsweise auf dem Lande - die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage derart groß war, dass die Berufswahl im Sinne des Auswählens zwischen alternativen Möglichkeiten stark eingeschränkt war.

\* In Berlin und im übrigen Beitrittsgebiet, ebenso in den Ländern Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen (also in 9 Ländern mit an die 38 Mio Einwohnern) überwog die Zahl der Unversorgten die noch vorhandene Restkapazität bei weitem; konkret heißt das, den 15.986 jungen Leuten ohne Ausbildungsplatz standen rechnerisch nur noch 4.870 vakante Stellen gegenüber. Anders gerechnet verblieben zwei Dritteln aller Unversorgten noch ein Viertel der vakanten Plätze. Ohne Alternativen im Vollzeitsystem, die hier gezielt zu entwickeln wären, ist damit in weiten Teilen Deutschlands eine freie Berufswahl i.e.S. nicht mehr gegeben; an die 48 % des Jahrgangs der Gleichaltrigen bzw. 453.200 junge Leute mussten mit dem vorlieb nehmen, was an vakanten Ausbildungsplätzen da war oder - soweit die Länder Angebote bereithielten - auf schulische Wege ausweichen.

1 Zu Zielsetzungen und Arten der BvM vgl. BMBF, Bonn (Hg.): Berufsbildungsbericht 2003, S. 34

## **Anhang**

## Kurzbezeichnungen

<b>ABB</b>	Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung
<b>AHS</b>	<b>A:</b> Allgemeinbildende höhere Schulen
<b>AMS</b>	<b>A:</b> Arbeitsmarktservice
<b>BA</b>	Bundesagentur für Arbeit
<b>Bac. Prof.</b>	<b>F:</b> Baccalauréat Professionnel <i>Berufsabitur</i>
<b>BBF</b>	Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (heute Bundesinstitut für Berufsbildung)
<b>BBG</b>	<b>CH:</b> Berufsbildungsgesetz
<b>BBiG</b>	Berufsbildungsgesetz
<b>BBT</b>	<b>CH:</b> Bundesamt für Berufsbildung und Technologie <i>(früher BIGA, Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit)</i>
<b>BEP</b>	Brevet d'Etudes Professionnelles <i>Berufsbildungszeugnis</i>
<b>BGJ</b>	Berufsgrundbildungsjahr
<b>BHS</b>	<b>A:</b> Berufsbildende höhere Schulen
<b>BiBB</b>	Bundesinstitut für Berufsbildung, früher Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung
<b>BLK</b>	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
<b>BMBF</b>	Bundesministerium für Bildung und Forschung
<b>BMS</b>	<b>A:</b> Berufsbildende mittlere Schulen
<b>BP</b>	<b>F:</b> Brevet Professionnel <i>Berufszeugnis</i>
<b>BTn</b>	<b>F:</b> Baccalauréat Technologique <i>Technikerabitur</i>
<b>BVJ</b>	Berufsvorbereitungsjahr
<b>CAP</b>	<b>F:</b> Certificat d'Aptitude Professionnelle <i>Berufsbefähigungszeugnis</i>
<b>CEDEFOP</b>	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
<b>CEREQ</b>	<b>F:</b> Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications <i>Nationales Forschungsinstitut zur Untersuchung von Fragen der Entwicklung des Bildungswesen, der Qualifikationsstruktur u. ä.</i>

<b>CEP</b>	<b>F:</b> Certificat d'Enseignement Professionnel <i>Abschluss eines Berufsvorbereitungsjahres; heute kaum mehr gebräuchlich</i>
<b>CFA</b>	<b>F:</b> Centre de Formation d'Apprentis <i>Lehrlingsausbildungszentrum</i>
<b>DATSCH</b>	Deutscher Ausschuß für das Technische Schulwesen
<b>DHKT</b>	Deutscher Handwerkskammertag
<b>DUT</b>	<b>F:</b> Diplôme Universitaire de Technologie <i>Technologisches Universitätsdiplom</i>
<b>EUROSTAT</b>	Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaft
<b>FH</b>	Fachhochschule
<b>GG</b>	Grundgesetz
<b>HwO</b>	Handwerksordnung
<b>IAB</b>	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
<b>ibv</b>	Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit
<b>ISCED</b>	International Standard Classification of Education <i>UNESCO-Klassifikation der Bildungsebenen</i>
<b>IHK</b>	Industrie- und Handelskammer
<b>IT</b>	Informationstechnologie
<b>IVTO</b>	International Vocational Training Organisation <i>Internationale Organisation zur Förderung der Berufsausbildung</i>
<b>KMK</b>	Kultusministerkonferenz
<b>KOM</b>	EU-Kommission
<b>OECD</b>	Organization for Economic Cooperation and Development <i>Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit u. Entwicklung</i>
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment <i>OECD-Projekt zur Bewertung von Schülerleistungen</i>
<b>REFA</b>	Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation
<b>SEK</b>	Sekundarstufe
<b>SGB</b>	Sozialgesetzbuch
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <i>Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur</i>

## Literaturverzeichnis

- Abel, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildung- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig 1963
- Abel, H./Groothoff, H.: Die Berufsschule - Gestalt und Reform. Hrsgg. von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände. Darmstadt 1959
- Alex, L./Stoß, F. (Hrsg.): Berufsreport. Daten, Fakten, Prognosen zu allen wichtigen Berufen. Berlin 1996
- Arbeitsmarktservice Österreich (AMS): Lehrlings- und FacharbeiterInnenprognose 2002. AMS-info Nr. 55. Wien, August 2002
- Beiträge zur Arbeitsmarkt, und Berufsforschung (BeitrAB) Bd. 186, Nürnberg 1994
- Berufliche Bildung der Zukunft, Carl Bertelsmann Preis 1999. 2 Bände, Hrsg.: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999
- Beschluss des Rates vom 26.04.1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“ (1999/382/EG). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften L 146/33 vom 11.06.1999
- Bulletin für Berufsbildung, Informationsbulletin des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEOP), Sonderausgabe 4/1980: Alternierende Ausbildung für Jugendliche in der Europäischen Gemeinschaft
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grundsätze zur Neuordnung der Berufsbildung (Markierungspunkte). Vom Bundeskabinett am 15.11.1973 beschlossen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2001/2002
- Die Bundesregierung, Presse- und Informationsamt: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, Berlin o. J.
- Cambon, Christian/Butor, Patrick: La bataille de l'apprentissage. Une réponse au chômage des jeunes. Paris 1993
- Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ): L'évolution de quelques systèmes de formation professionnelle. Strasbourg 1990
- Dehen, Peter: Die deutschen Industriewerkschulen in wohlfahrts-, wirtschafts- und bildungsgeschichtlicher Beleuchtung. München 1928
- Dehnbostel, Peter/Gonon, Philipp: Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Dehnbostel, Peter/Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn 1974
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965, Gesamtausgabe 1966
- Entscheidung des Rates vom 21.12.1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung (1999/51/EG). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften L 17/45 vom 22.01.1999
- Entschließung der Rates vom 18.12.1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 001 vom 03.01.1980
- Entschließung des Rates vom 05.06.1989 über die berufliche Weiterbildung. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 148/1

- Entschließung des Rates vom 11.07.1983 über die Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft während der achtziger Jahre. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 193 vom 20.07.1983
- Entwurf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Bundesratsdrucksache 160/75. Bonn, 18.04.1975
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP): Alternierende Ausbildung für Jugendliche: Leitfaden für Praktiker, Luxemburg 1982
- European Commission: European competitiveness report 2002. Commission staff working document (SEC(2002) 528). Luxembourg 2002
- Greinert, Wolf-Dietrich: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 33) Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold. Hohengehren 2003
- Greinert, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Baden-Baden 1999
- Greinert, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung. Diss., Hannover 1974
- Grüner, Gustav/Walter, Georg/Kahl, Otto: Kleines Berufspädagogisches Lexikon. Bielefeld 1982
- Handelskammer Hamburg: 100 Ausbildungsberufe, die es bislang noch nicht gibt – aber geben könnte! Hamburg 2001
- Harney, Klaus: Die preußische Fortbildungsschule. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert. Weinheim und Basel 1980
- Hessisches Lehrerfortbildungswerk (Hrsg.): Reform von Bildungsplänen. Grundlagen und Möglichkeiten. Frankfurt/Main 1969
- Hollinger, Véronique: Das Dualsystem. Der Sonderweg Deutschlands in der beruflichen Erstausbildung. Gesellschaftliche Debatten gestern und heute. (Europäische Hochschulschriften, Reihe III, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften, Bd. 924). Bern/Berlin 2003
- Humboldt, Wilhelm v.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1982
- Kerschensteiner, Georg: Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern. München 1901
- Kittner, Michael: Berufliche Qualifikation in der Rechtsordnung. IGMetall Schriftenreihe 94. Frankfurt am Main 1982
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Alternierende Ausbildung für Jugendliche (Mitteilung der Kommission an den Rat). KOM(79) 578 vom 29.10.1979
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Durchführung der Ratsentschließung vom 18.12.1979 über die alternierende Ausbildung. KOM(84) 132 vom 21.03.1984
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung. Beiträge von Rolf Raddatz aus 20 Jahren. Zusammengestellt und eingeleitet von Helmut Schubert. Bielefeld 1992
- Lipsmeier, A./Nölker, H./Schoenfeld E.: Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart 1975
- Maslankowski, Willi: Berufsbildung bei Platon. St. Augustin 1994
- Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissonanzlinien. Herausgegeben von der BLK, Bonn 1998
- Nebenius, Carl Friedrich: Über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhange mit dem gesamten Unterrichtswesen und mit besonderer Rücksicht auf die Polytechnische Schule zu Karlsruhe. Karlsruhe 1833

- Nikolay, Helmut: Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung. Inhaltliche Abstimmung der fachlichen Lerninhalte im Dualen System. Berlin 1993
- Nölker, Helmut/Schoenfeld, Eberhard: Berufsbildung, Unterricht, Curriculum, Planung. Grafenau/Württemberg 1980
- Ossenbühl, Fritz: Zur verfassungsrechtlichen Pflicht der Arbeitgeber, betriebliche Ausbildungsplätze bereitzustellen. Rechtsgutachten erstellt im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. In: BMBW, Bonn, Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 10, Bad Honnef 1985, S. 46 – 47
- Pätzold, Günther/Walden, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. (Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung Bd. 225). Berlin 1999
- Ploghaus, Günter: Die Lehrgangsmethode der berufspraktischen Ausbildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2003
- Raddatz, Rolf: Fünfundzwanzig Jahre Berufsbildungsforschung. Ergebnisse des BBF und des BiBB im Dienst von Praxis und Politik. Bielefeld 1995
- Rothe, Georg: Die Entwicklung der Gesellenprüfung. Unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im ehemaligen Württemberg. In: Die Gewerbeschule 44 (1953), S. 7ff. u. S. 39ff.
- Rothe, Georg: Anfänge einer Partnerschaft zwischen Wirtschaft und Schule im Königreich Württemberg. In: Berufspädagogische Zeitschrift (Hrsg.: Heinrich Abel), Jg. 12 (1963), H. 5, S. 100ff.
- Rothe, Georg: Berufliche Bildung in Stufen. Modellstudie zur Neuordnung der Berufsschulen in Baden-Württemberg, dargestellt am Raum Schwarzwald-Baar-Heuberg. Reihe A Nr. 7 der Reihe Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik. Villingen 1968
- Rothe, Georg: Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher im System der alternierenden Ausbildung. In: Jahresbericht/Institut für Berufspädagogik, Universität Karlsruhe 1982/83, S. 60ff.
- Rothe, Georg: Jugendliche im Wartestand. Neckar-Verlag, Villingen-Schwenningen 1987
- Rothe, Georg: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU. Nr. 190 der Reihe „Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ des IAB der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1995
- Rothe, Georg: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluß der Problematik Lebensbegleitendes Lernen. Erschienen bei öbv u. hpt Verlagsgesellschaft mbH u. Co.KG Wien, Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz Luzern und für Deutschland: Neckar-Verlag GmbH, Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen 2001
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1974
- Scheven, Paul: Die Lehrwerkstätte – Technik und qualifizierte Handarbeit in ihren Wechselwirkungen und die Reform der Lehre. Tübingen 1894
- Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der Mitteilung der Kommission „Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa“ (98/C95/12). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 95/45 vom 30.03.1998
- Vögele, Karl: Geschichte des österreichischen Schulwesens unter Berücksichtigung des berufsbildenden Schulwesens. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1971
- Wefelmeyer, R. u. H.: Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung. Wiesbaden 1959
- Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hrsg. von F.-K. Kaiser u. G. Pätzold. Hamburg 1999

## Verzeichnis der Autoren

- Bünning, Frank**, Dr. phil., Dipl.-Pädagoge, Studium der Berufspädagogik, Bautechnik und Anglistik. Seit 1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden. Arbeitsschwerpunkte: *Competence-based Training* (CBT) im englischen Sprachraum als Ansatz beruflicher Bildung.
- Gindroz Jean-Pierre**, Doktor der Wirtschaftswissenschaften, ist der frühere Generaldirektor des Centre Professionnel du Littoral neuchâtelais. Er war bis 2001 Vizepräsident der Schweizerischen Direktoren-Konferenz gewerblich-industrieller Berufs- und Fachschulen. Mitglied der Expertenkommission Neues Berufsbildungsgesetz. Verfasser der Studie 2004 über neue Formen der Partnerschaften zwischen Schule und Betrieb in der schweizerischen Berufsbildung. Experte und Berater von kantonalen und Eidg. Institutionen der Berufsbildung.
- Hiller, Gotthilf Gerhard**, Prof. Dr., Professor für Lernbehindertenpädagogik und sonderpädagogische Erwachsenenbildung, Dekan der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Klimmer, Susanne**, Mag. rer. soc. oec., Studium der Soziologie, seit 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW). Wissenschaftliche Schwerpunkte: empirische Studien zu Themen der beruflichen Erstaus- und Weiterbildung in Österreich sowie die Koordination und Durchführung von EU-Projekten.
- Lachenmann, Gerhard**, Diplomvolkswirt, Studienprofessor i. R., Berufsschullehrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter an der Universität (TH) Karlsruhe, Institut für Berufspädagogik. Autor von Schulbüchern und didaktisch-methodischen Handreichungen für die Schulfächer Deutsch, Verkaufskunde und Warenverkaufskunde an Kaufmännischen Berufsschulen.
- Maier, Hans**, Dr. phil., Dr. h. c. mult., Prof. (em.) an der Universität München (LMU); 1970 - 1986 Bayer. Staatsminister für Unterricht und Kultus. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte, u.a. Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre (1966, <sup>3</sup>1986); Die Deutschen und die Freiheit (1985, <sup>2</sup>1986); Wege in die Gewalt. Die modernen politischen Religionen (2000).
- Ochsenbein Heinz**, Dr. phil., Historiker, ist der frühere Direktor der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern. 1989 bis 1998 war er Vorstandsmitglied und Präsident der die Schweizerische Direktoren-Konferenz gewerblich-industrieller Berufs- und Fachschulen und Mitglied der Eidg. Berufsbildungskommission. Leiter der Evaluation der neuen, modularisierten Berufslehre in der Informatik. Beratungen und Expertisen.
- Pauli, Wolfgang**, Mag. phil., Statistik Austria, Referat Bildung und Kultur, Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Weiterbildung, Kulturstatistik, internationale Berichterstattung. Publikationen: „Was aus ihnen wurde! Zur Allokation der Absolvent/inn/en von BMS und BHS am Arbeitsmarkt“, in: Erziehung und Unterricht 6/1992 (mit R. Gaubitsch); „Ökonomische Aspekte der Weiterbildung“, in: ÖIBF Info 4/1992; „Bildungsstatistische Daten im internationalen Vergleich“, in: Statistische Nachrichten 3/1997.



- Reitnauer, Jochen**, Dozent in der beruflichen Erwachsenenbildung in Frankreich (Ministère de l'Education nationale, Académie de Strasbourg), Weiterbildungsberater, GIP FCIP Alsace. Soziologe. Arbeitsgebiete: Erfahrungslernen, Lernortkooperation; Europäische interkulturelle Dimensionen der beruflichen Bildung, Soziologie der beruflichen und allgemeinen Bildung.
- Robertson, Caroline Y.**, Dr. phil., Gründungsmitglied und Geschäftsführerin des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft an der Universität Karlsruhe (TH). Zuvor: Ausbildung im Hotelfach in Oban (Schottland); Prüfung bei City and Guilds of London Institute; Absolvierung des Scottish Higher Level Examinations; Studium der Politologie, Soziologie, Philosophie und Geschichte in Heidelberg und Karlsruhe. Kuratoriumsmitglied des Instituts für Kulturpolitik der kulturpolitischen Gesellschaft, Bonn, Beiratsmitglied des Nachdiplomstudiengangs Kulturmanagement der Universität Basel. Publikationen: Ethnische Identität und politische Mobilisation: Das Beispiel Schottlands. Baden-Baden 1991; Wie Bildungssysteme und Selbstbewußtsein zusammengehören. Eine kulturhistorische Betrachtung am Beispiel Schottlands, in: Robert Hettlage (Hrsg.): Bildung in Europa: Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Regensburg 1994.
- Schlögl, Peter**, Mag. phil., seit 1998 geschäftsführender Leiter des Österreichischen Institutes für Berufsbildungsforschung (ÖIBF), zuvor Studium der Humanbiologie und der Philosophie, berufliche Tätigkeit als Trainer in der Erwachsenenbildung und als Bildungsberater. Wissenschaftliche Schwerpunkte sind Erwachsenenbildungsforschung, Bildungsökonomie und Evaluationsforschung.
- Stoß, Friedemann**, Sozialpädagoge, Leiter des Bereichs Berufs- und Qualifikationsforschung im Forschungsinstitut der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg, bis 1993. Wirtschaftsabitur, Lehre und Tätigkeit als Industriekaufmann, Studium in Dortmund, 1960 bis 1967 Berufsberater, danach Wechsel zum IAB. Arbeitsschwerpunkte: Wandel der Berufs- und Qualifikationsstruktur, Nutzung neuer Technologien, Raster zu Tätigkeitsmerkmalen, zum Arbeitsmitteleinsatz und zur systematischen Erfassung von Berufen.
- Strohmeier, Rudolf W.**, Dr. iur. utr., Berater im Kabinett des Präsidenten der EU-Kommission, Prof. Romano Prodi, Europäische Kommission, Brüssel, zuständig für die Bereiche Industrie, Umweltschutz, Verbraucherschutz, öffentliche Gesundheit, Landwirtschaft und Fischerei.
- v. Trotha, Klaus**, Jurist, LL.D. (University of Massachusetts). Von 1991 bis 2001 Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg.

## Stichwortverzeichnis

Abel, Heinrich	13ff, 65, 74, 81	Berufsbildungsbilanz	105ff.
Abschlussprüfungen	50ff., 99f., 105	Berufsbildungsebenen	34ff., 103ff.
Alternanz als Begriff	12ff.	Berufsbildungsebenen gemäß EU 1985	34ff.
Alternanz, Anwendungsmöglichkeiten	1, 28ff.	Berufsbildungsförderungsgesetz	22, 105
Alternanz, Grundlagen	1ff., 10ff.	Berufsbildungsforschung	87ff.
Alternanz, Konzeption	10ff, 48ff.	Berufsbildungsgänge in europ. Staaten	7
Alternanz und Dualsystem	12ff., 27ff.	Berufsbildungsgesetz	20ff., 33ff.
Arbeitslosenquote, Jugendliche	23f., 52ff.	Berufsbildungsgesetz der Schweiz	48f., 151ff.
Arbeitslosigkeit, Berechnungsmethode	23	Berufsbildungspolitik	18ff.
Arbeitsstelle für Betriebliche Berufs-		Berufsbildungspolitik, europäische	1f., 179ff.
ausbildung (ABB)	9	Berufsbildungsreform	18ff., 113ff.
Ausbilder	43ff.	Berufsbildungsreform - Schweiz	151ff., 154ff.
Ausbilder-Eignungsverordnung	43f.	Berufsbildungssystem, Stufung	34ff., 103ff.
Ausbildung, betriebsgebundene	10ff., 34ff.	Bildungssysteme, europäische	7
Ausbildung, systematische	6ff., 10ff., 45ff.	Berufsfachschulen	78, 94f.
Ausbildung, systematische (im betriebs-		Berufsbildungsreform	52ff., 92ff.
gebundenen System)	8ff.	Berufsbildungsjahr	52ff., 66, 106ff.
Ausbildung, systematische in		Berufsmaturität	51
speziellen Bildungsstätten	45ff.	Berufsolympiade	98f.
Ausbildungsabschlüsse	38ff.	Berufsprinzip	26, 28, 76, 79, 117
Ausbildungsbilanz	105ff.	Berufsqualifizierende Vollzeit-	
Ausbildungseintritte	105ff.	schulen	6ff., 37, 78, 94f.
Ausbildungsfinanzierung	18ff., 55ff., 102, 120ff.	Berufsreifeprüfung	51, 83, 167ff.
Ausbildungskosten	55ff., 120ff.	Berufsschule	30ff., 45ff., 56ff., 61ff.
Ausbildungslücke	110ff.	Berufsvorbereitung/Berufsvorberei-	
Ausbildungsordnung	12, 30, 43, 46, 49	tende Maßnahmen	52ff., 92ff.
Ausbildungsplatzangebot	22f., 105ff.	Berufsvorbereitungsjahr	3, 52ff., 106, 121
Ausbildungsplatzförderungsgesetz	20f.	Berufswettkämpfe	98f.
Ausbildungsplatznachfrage	22f., 105ff.	Betriebsberufsschulen	9
Ausbildungsqualität u. -quantität	97ff.	Betriebsgebundene Aus-	
		bildung	8ff., 10ff., 18ff., 34ff.
Bausteine, Bausteinsystem	50f., 80, 103, 105	Betriebsgebundene Ausbildung	
BBiG siehe Berufsbildungsgesetz		(als Gütekriterium)	18ff.
Benachteiligte	52ff., 171ff.	Betriebsgebundene Ausbildung im	
Benachteiligtenförderung	52ff., 171ff.	Bildungsgesamtsystem	34ff.
Bertelsmann Preis/Stiftung	71ff.	Betriebspraktikum	12, 119, 121
Berufsakademie	8, 39, 143ff.	BHS siehe Berufsbildende höhere Schule	
Berufsausbildung, betriebliche	8ff., 18ff., 30ff.	Bildungssystem, Deutschland	
Berufsausbildung, systematische	6ff.	(Grundstruktur)	39ff.
Berufsausbildungsvorbereitung	54, 79	Bildungsverständnis	80ff., 163ff.
Berufsbildende höhere Schule	29, 82, 94, 108	BMS siehe Berufsbildende mittlere Schule	
Berufsbildende mittlere Schule	52, 83, 104, 108	Bundesinstitut für Berufsbildung	22, 77, 79, 87
Berufsbildung, gesetzliche Grundlagen	30ff.		

Centre de Formation d'Apprentis (CFA)	10, 13	Gesetzgebungskompetenz - Berufsbild.	30ff.
City and Guilds of London Institute	5	Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung	80ff., 163ff.
Dänemark	71ff.	Greencard	101
Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- u. Bildungswesen	13ff., 33	Grundbildung - berufliche	52ff.
Deutscher Ausschuß für das Technische Schulwesen	9	Grundlagen d. Berufsbildung, gesetzliche	30ff.
Deutscher Bildungsrat	31, 63	Handlungsbedarf	113ff.
Diskussionsstand - Reformen	113ff.	Handwerkerschutzgesetz	16, 74
Dualsystem (als Begriff)	12ff.	Hochschulzugang	82ff.
Dualsystem (als Gütekriterium)	18ff.	Humboldt, Wilhelm v.	80ff., 163ff.
Dualsystem im Bildungsgesamtsystem	34ff.	Integration in die Berufs- und Arbeitswelt	52ff, 92ff., 118ff., 171ff.
Durchlässigkeit	20, 42, 124	International Vocational Training Organisation (IVTO)	98f.
Ebenen der Berufsbildung	34ff.	Internationaler Vergleich	87ff.
Eckdaten zur Berufsausbildung	184ff.	ISCED-Stufung	37f., 147ff.
Einführungslehrgänge (Schweiz)	17, 48	Jugendarbeitslosigkeit	23f., 52ff.
Eintritte in die Berufsausbildung	105ff.	Jugendliche - benachteiligte	52ff., 171ff.
Entschließung zur alternierenden Ausbild.	1ff.	Kerschensteiner, Georg	9f., 32, 65
Erfahrungslernen	3ff., 10ff., 42ff.	Klassenbildung in der Berufsschule	48f.
Erfahrungslernen - in Frankreich	5, 132ff.	Konsensprinzip	26, 79, 80, 117
Erfahrungslernen – im Vereinigten Königreich	5, 136ff.	Kooperation Betrieb/Schule	10ff., 30ff., 61ff.
Erfahrungslernen u. systemat. Ausbildung	10ff.	Kosten der Ausbildung	55ff.
Erfahrungslernen, unterstütztes	5, 9, 42ff., 65	Kosten, system.-praktische Ausbildung	58ff.
Ergänzungsangebote	106f., 113ff.	Länderverfassungen zur Berufsbildung	81f.
Erstausbildung, berufliche	34ff.	Ländervergleiche	87ff.
EU-Berufsbildungsebenen 1985	34ff.	Lebensbegleitendes Lernen	5, 10, 29, 42, 65, 76, 119, 124
EU-Empfehlungen 1979	1ff., 10ff.	Lebensökonomie	116ff.
EU-Leitlinien zur alternierenden Ausbildung	2	Lehrabschlussprüfung	50ff., 99f., 105
Europäische Union u. Berufsbildung	179ff.	Lehrabschlussprüfungen - historisch	13ff.
Externenprüfung	42	Lehrberufe	28, 49, 60
Facharbeiterstufe	34ff., 43, 65, 97, 100, 103	Lehrgang/Lehrgangsmethode	8f., 47
Fachhochschule	8, 39, 101	Lehrlingsausbildung, historisch	73ff.
Fachklassenbildung	49	Lehrstellenangebot	22f., 105ff.
Fachkräftebedarf	26, 51, 90, 92, 101f., 113ff.	Lehrwerkstatt als Lernort	63
Fahrt- und Internatskosten	58	Lehrwerkstätten (in der Industrie)	8f.
Finanzierung d. Ausbild.	18ff, 55ff., 102, 120ff.	Lehrwerkstätten (in Schulen)	9f., 32
Förderung Benachteiligter	52ff.	Leitlinien zur alternierenden Ausbildung	2
Forschungsinstitute (für Berufsbildung)	77	Lernen am Arbeitsplatz	42ff.
Fortbildungsschule	10, 30f., 33, 45, 82		
Frankreich	5, 10, 13f., 35ff., 67ff., 84ff., 130ff.		
Freizügigkeit	103ff.		

Lernen en passant	4	Subsidiaritätsprinzip	117
Lernort	61ff.	Teilzeitschule, siehe Berufsschule	
Lernortkooperation	63ff.	Teilzeitschulpflicht	33
Markierungspunkte zur Berufs-		Theorie und Praxis	47, 49, 61ff.
bildungsreform	18ff., 120, 124	Trennung allgemeiner u. beruflicher	
Maschinenbauschule Ansbach	8	Bildung	80ff., 163ff.
Maßnahmen, berufsvorbereitende	52ff., 92ff.	Trialsystem (Schweiz)	17
Matura	82, 104	Tutor/ Tuteur	43ff.
Metallarbeiterschule Winterthur	8	Überbetriebliche Ausbildung	44ff.
Mobilität - beruflich	90, 102, 119f. 123	Übergang Schule-Beruf	52ff., 92ff., 118ff.
Modularisierung	24f., 50f., 119	Übernahmequote	88
Monosystem	17	Umschulung	51
Nachwuchsbedarf	101f.	Unterweisung am Arbeitsplatz	42ff.
Nachwuchsquoten	101f.	Unversorgte Jugendliche	52ff., 92ff.
Nebeneinander - Lehre/Vollzeitschule	34ff.	Vereinigtes Königreich	5, 67, 136ff., 156ff.
Neuhumanismus	80ff., 163ff.	Verfassungen zur Berufsbildung	81f.
Neujustierung, Berufsbildungssystem	122ff.	Vergleiche - internationale	87ff.
OECD	37, 50, 91, 97, 105	Vergleiche - systematische	87ff.
Österreich	10, 34, 51, 94f., 167ff.	Vergleichende Berufsbildungsforschung	87ff.
PISA (Programme for International Student		Versorgung - mit Ausbildungs-	
Assessment)	119	plätzen	18ff., 105ff., 113ff
Polytechnische Schule	94, 108	Vollzeitschulen, berufliche	6ff., 37, 78, 94f.
Prosperität, wirtschaftliche	100ff.	Warteschleifen	90, 97, 105ff., 113ff.
Prüfungen	50ff.	Weichenstellungen, historische	73ff.
Qualifikationsebenen	34ff.	Weiterbildung	5, 28f., 50f., 56, 76, 97, 112f.
Quoten – Lehrlinge	7, 35	Wettbewerbsfähigkeit	88, 92, 114ff., 123
Reaktionen auf die EU-Empfehlungen	65ff.	Wirtschaftswachstum	100ff., 114f.
Rechtsrahmen	30ff.	Wissens- und Informationsgesellschaft	179ff.
Reform der Berufsbildung	18ff., 113ff.	Zeichenlehrgänge und -schulen	9
Schulische Berufsausbildung siehe Vollzeit-		Zertifizierung	50ff., 105
schulen		Zugang zur Lehre	105ff.
Schulwerkstätten	9f, 32	Zunftzeit	4, 73ff.
Schweiz	47f., 151ff., 154ff.	Zusammenwirken von Betrieb	
Statistische Daten zur Berufsausbildung	184ff.	und Schule	10ff., 30ff., 61ff.
Stufung der Berufsbildung	34ff., 103ff.	Zuständigkeiten für die Berufsbildung	76ff.
		Zwischenprüfungen	50ff.

