

Lutz Bellmann | Karin Büchter | Irmgard Frank |
Elisabeth M. Krekel | Günter Walden (Hrsg.)

Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland

Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten
und zentralen Forschungsfeldern



BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Lutz Bellmann | Karin Büchter | Irmgard Frank |
Elisabeth M. Krekel | Günter Walden (Hrsg.)

Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland

Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und
zentralen Forschungsfeldern

Impressum

Zitiervorschlag:

Bellmann, Lutz; Büchter, Karin; Frank, Irmgard; Krekel, Elisabeth M.; Walden, Günter (Hrsg.):
Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen
Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn 2021

1. Auflage 2021

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2952-4 (Print)

ISBN 978-3-96208-198-0 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0873-9

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
Einführung	
<i>Lutz Bellmann, Karin Büchter, Irmgard Frank, Elisabeth M. Krekel, Günter Walden</i>	
Schlüsselthemen in der beruflichen Bildung – Ein Überblick über die Themen des Sammelbandes	13
<i>Interview mit Hermann Schmidt</i>	
Themenzyklen der beruflichen Bildung	28
Zugang zur Berufsausbildung	
<i>Günter Walden</i>	
Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung	45
<i>Elisabeth M. Krekel, Joachim Gerd Ulrich</i>	
Monitoring der Ausbildungsmarktlage	58
<i>Lutz Bellmann, Elisabeth M. Krekel, Ute Leber, Günter Walden</i>	
Betriebliche Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung	77
<i>Ursula Bylinski</i>	
Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe	93
Struktur des Berufsbildungssystems	
<i>Harald Pfeifer, Gudrun Schönfeld, Felix Wenzelmann</i>	
Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung – Ein Dauerbrenner	113
<i>Peter Dehnbostel</i>	
Lernorte der beruflichen Bildung	127
<i>Karin Büchter</i>	
Vollzeitschulische Ausbildung – Historische (Dis-)Kontinuität ihrer Strukturmerkmale und Funktionen	141
<i>Karin Rebmann</i>	
Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals	155

<i>Monika Hackel</i>	
Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklungswege und Diskurse in der beruflichen Bildung.	169
<i>Karin Büchter</i>	
Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen.	185
<i>Dieter Euler, Irmgard Frank</i>	
Strukturmodelle in der Berufsausbildung – Zwischen stillen Veränderungen und lauten Widerständen	200
Beschäftigung und Weiterqualifizierung	
<i>Sandra Dummert, Philipp Grunau</i>	
Perspektiven im Anschluss an die duale Berufsausbildung: Was kommt nach dem Abschluss? Historische Entwicklung, Forschungsstand und empirische Analyse.	219
<i>Lutz Bellmann, Ute Leber</i>	
Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung	241
<i>Gerhard Bosch</i>	
Öffentliche Förderung der beruflichen Weiterbildung.	252
<i>Bernd Käßlinger</i>	
Beruflich-betriebliche Weiterbildung: Synthese- und Konvergenzdiskussionen der Vergangenheit als Inspiration für Gegenwart und Zukunft.	265
<i>Robert Helmrich, Gerd Zika</i>	
Leutemangel, Arbeitskräftemangel, Fachkräftemangel – Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Die Rolle der Aus- und Weiterbildung zur Lösung des Fachkräftemangels.	275
Berufliche Bildung und Hochschulbildung	
<i>Irmgard Frank</i>	
Durchlässigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung – Der steinige Weg beruflich Qualifizierter zur Hochschule.	289
<i>Dietmar Frommberger</i>	
Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland	306

<i>Ulrike Buchmann</i>	
Doppelqualifikation: eine alte Debatte auf neuem Prüfstand	323
<i>Uwe Elsholz, Ariane Neu</i>	
Duales Studium – Hintergründe, Debatten und zentrale Forschungsfelder	339
Internationale Berufsbildung und Berufsbildungssysteme im Vergleich	
<i>Alexandra Mergener, Nadja Schmitz</i>	
Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse im Kontext von Zuwanderung und Arbeitsmarktintegration	355
<i>Dieter Euler</i>	
Internationale Berufsausbildung – Der schwierige Wunsch nach Transfer	369
<i>Hubert Ertl</i>	
Bildungssysteme im Vergleich: Die britische Sicht auf die deutsche Berufsbildung im Zeitverlauf	384
Autorinnen und Autoren	399
Abstract	403

► Abkürzungsverzeichnis

ABB	Arbeitsstelle für betriebliche Berufsbildung
AES	Adult Education Survey
AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
APLFG	Ausbildungsplatzförderungsgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BBF	Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BerFSchulAnrV	Berufsfachschul-Anrechnungs-Verordnung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIZ	Berufsinformationszentrum
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BMFT	Bundesministerium für Forschung und Technologie
BQFG	Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
CRIS	Center for Research in Innovation and Society
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DAG	Deutsche Angestellten-Gewerkschaft

DDR	Deutsche Demokratische Republik
DECVET	Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung
Destatis	Statistisches Bundesamt
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DJI	Deutsches Jugendinstitut e. V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ECVET	European Credit System in Vocational Education and Training (Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung)
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
FIT	Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik
FH	Fachhochschule
GAB	Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GIZ	Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit
GNVQ	General National Vocational Qualifications
GWS	Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforschung mbH
IAB	Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung
IKBB	Innovationskreis Berufliche Bildung
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
KMK	Kultusministerkonferenz
MPI	Max-Planck-Institut
NCEE	National Center on Education and the Economy
NEPS	Nationales Bildungspanel
NVQ	National Vocational Qualifications
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
QuBe	Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen
SGB	Sozialgesetzbuch
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen

UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
VWA	Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie
WeGebAU	Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen
WR	Wissenschaftsrat

Einführung

Lutz Bellmann, Karin Büchter, Irmgard Frank, Elisabeth M. Krekel, Günter Walden

► Schlüsselthemen in der beruflichen Bildung – Ein Überblick über die Themen des Sammelbandes

Berufliche Bildung ist eine wichtige Domäne im Bildungswesen. Als nachschulischer Bildungsbereich bietet sie vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen oder/und in weiterführende Berufs-/Hochschulbildung zu gehen. Der nach wie vor größte Bereich ist die duale Ausbildung. So ist nach der Währungsreform von 1949 bis zum Jahr 1956 die Anzahl der Auszubildenden in der Bundesrepublik Deutschland auf rund 1,5 Millionen angestiegen, bevor es vor allem in der Industrie zu einem drastischen Rückgang aufgrund des Bedarfs an Beschäftigten ohne abgeschlossene Berufsausbildung kam. Danach nahm auch wieder die Anzahl der Auszubildenden zu und erreichte im Jahr 1985 ein Allzeithoch von über 1,8 Millionen.¹ Ende 2018 betrug die Anzahl der Auszubildenden etwa 1,33 Millionen (vgl. BIBB 2020, S. 9); die Anzahl der Studierenden, die Ende der 1950er-Jahre die Marke von 100.000 überschritt, hat mittlerweile knapp 2,9 Millionen erreicht.²

Vor mehr als 50 Jahren wurde mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 für die berufliche Bildung in Deutschland eine bundesrechtliche Grundlage geschaffen. Gegenstand des Gesetzes ist die betriebliche und außerbetriebliche Aus- und Fortbildung, wobei der betriebliche Teil des dualen Systems der beruflichen Ausbildung den Kernbereich bildet. Der schulische Teil der beruflichen Ausbildung innerhalb und außerhalb des dualen Systems wird dagegen in den Schulgesetzen der Länder geregelt. Mit dem BBiG wurden bestehende unterschiedliche rechtliche Regelungen für die verschiedenen Bereiche der beruflichen Bildung vereinheitlicht und gleichzeitig eine zentrale Verantwortung des Staates für die berufliche Bildung betont, die bisher im Wesentlichen durch die Selbstverwaltung der Wirtschaft wahr-

1 „Datensystem Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.).

2 Statistisches Bundesamt: Hochschulstatistik.

genommen wurde (vgl. WEIBERT 2006). Bestrebungen zur Schaffung eines Berufsbildungsgesetzes gab es bereits seit den 1920er-Jahren.

Das BBiG war ein Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung in Deutschland. Das Gesetz markierte eine Reihe von Veränderungen in der Gestaltung der beruflichen Bildung. So wurden für die Ausbildungsberufe Mindestanforderungen in Form von in Rechtsverordnungen geregelten Ausbildungsordnungen festgelegt und Eignungsanforderungen an Betriebe und Ausbilder/-innen formuliert (vgl. WEIBERT 2006). Darüber hinaus wurden Institutionen zur Überwachung der Ausbildung gesetzlich fixiert sowie 1972 in einer Abstimmung mit der Kultusministerkonferenz (KMK) Verfahren zur Abstimmung zwischen dem betrieblichen und dem schulischen Teil der dualen Ausbildung festgelegt. In der Praxis waren die Sozialparteien bei der Gestaltung der Ausbildungsordnungen von Anfang an beteiligt, ohne dass es dafür eine explizite Regelung gab. 1985 wurde in einer Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung dieses Gewohnheitsrecht schriftlich fixiert.

Infolge der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes institutionalisierte sich eine Berufsbildungspolitik in Deutschland, die die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung als eine zentrale öffentliche Aufgabe ansah. Wesentliche Akteurinnen und Akteure einer solchen Berufsbildungspolitik sind dabei neben dem Staat (Bund und Länder) auch die Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie die Bundesagentur für Arbeit (BA) (vormals Bundesanstalt für Arbeit). Als weiteres Gremium wurde 1969 der Bundesausschuss für Berufsbildung im BBiG geschaffen, mit dem Ziel, die Bundesregierung zu beraten. Dazu gehörte auch, „Vorschläge für die Ordnung, den Ausbau und die Förderung der Berufsbildung [...] zu erarbeiten“ (BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG 1972, S. 1). Mit der Novelle des BBiG 1976 wurde der Bundesausschuss für Berufsbildung durch den Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung als Beratungsgremium abgelöst, zu dessen Aufgaben die Beratung der Bundesregierung in bildungspolitischen Fragen gehört. In Zusammenhang mit den weiteren Novellierungen des BBiG gingen auch Veränderungen in der Aufgabenstruktur einher, und es kam zur Namensänderung des Instituts in Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Neben dem BBiG wurde 1969 mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) auch die Arbeitsmarktpolitik in Deutschland neu geordnet. Insbesondere gab es ein neues Instrumentarium zur Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung, das insofern von unmittelbarer Bedeutung für die berufliche Weiterqualifizierung der Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung war. Aufgrund von Problemen der öffentlichen Haushalte und einer stärkeren Orientierung der Weiterbildungsförderung an kurzfristigen Erfolgskriterien wurde die Förderung in späteren Jahren aber stark zurückgefahren und auf die Zielgruppe der Arbeitslosen reduziert. Das AFG wurde schließlich 1998 in das Sozialgesetzbuch (SGB III) überführt. Als Alternative zur ursprünglichen Förderung des beruflichen Aufstiegs im Rahmen des AFG wurde 1996 das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) geschaffen.

Mit dem BBiG von 1969 wurde für die Berufsbildungsforschung ein eigenes Bundesinstitut gegründet, welches durch Forschung die Berufsbildungspolitik in Deutschland unter-

stützen und die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung fördern sollte³. Die Einrichtung eines Forschungsinstituts für die berufliche Bildung stützte sich maßgeblich auf ein Gutachten von Blankertz, Claessens und Edding (1966), in welchem Notwendigkeit und Aufgaben eines solchen Instituts bereits erörtert worden waren. Betont wurde hier, dass die „Anforderungen der hoch industrialisierten Gesellschaft [...] nur bewältigt werden mit technischem Wissen, Organisationswissen und Erziehungswissen“ (ebd., S. 11). Im Gutachten wird betont, dass die Forschung zur beruflichen Bildung eine „Daueraufgabe der Wissenschaft“ sei und „nur ganz unzulängliche Institutionen und Mittel“ vorhanden wären (ebd., S. VI). Die „geringen“ Ansätze einschlägiger Forschung seien auf „vielerlei Wissenschaftszweige“, [...] „Dienststellen der Verwaltung und anderer Organisationen verstreut“ (ebd., S. VI). „Durch die Schaffung eines besonderen Instituts für Berufsbildungsforschung versprach man sich deutliche Impulse und mehr Ressourcen für diesen bisher wenig entwickelten Forschungsbereich“ (EULER/WALDEN/WEISS 2010, S. 59). In einem Aufsatz zu den parlamentarischen Beratungen des Berufsbildungsgesetzes sah es Fredebeul als unabdingbar an, „Lage und Erfordernisse im Bereich der Berufsbildung interdisziplinär wissenschaftlich zu untersuchen“ (FREDEBEUL 1967, S. 91). „Zur Anpassung an technische, wirtschaftliche, pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungen“ sollte ein „Instrumentarium“ geschaffen werden, „das die Berufsbildungspolitik und ihre Planung vorbereitet und unterstützt“ (ebd., S. 91).

Aus Sicht von Blankertz, Claessens und Edding sollte das neue Institut interdisziplinär ausgerichtet sein. Neben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hätten auch andere Disziplinen wie die Soziologie und die Wirtschaftswissenschaften bedeutsame Beiträge zu erbringen (vgl. BLANKERTZ/CLAESSENS/EDDING 1966, S. 12). Das neue Institut sollte mit anderen Forschungseinrichtungen im Bereich der beruflichen Bildung zusammenarbeiten und eine Arbeitsgemeinschaft anstreben (vgl. ebd., S. 93). Neben der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik und den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Lehrstühlen ist hier insbesondere auf das 1967 gegründete Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt bzw. späteren Bundesagentur für Arbeit hinzuweisen. Darüber hinaus wird Berufsbildungsforschung auch an anderen außeruniversitären Einrichtungen wie den Landesinstituten und an privaten Instituten betrieben. Mit der Schaffung einer Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) im Jahr 1991 wurde die Kooperation der verschiedenen Forschungseinrichtungen der beruflichen Bildung dann institutionalisiert.

Seit dem Inkrafttreten des BBiG war die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert und hat vielfältige Veränderungen erfahren. Dabei hat sich ein grundlegender Wechsel in den Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung vom Industrialismus zur Wissensgesellschaft vollzogen (vgl. z. B. BAETHGE 2001; GREINERT 2004). Infolgedessen wurden duale Ausbildungsberufe neu struk-

3 Die Ausführungen zur Errichtung eines eigenständigen Instituts zur Erforschung der beruflichen Bildung folgen der Darstellung bei EULER/WALDEN/WEISS 2010.

turiert und grundlegend modernisiert. Die Anzahl der Berufe wurde reduziert bzw. zusammengelegt, gleichzeitig wurden zahlreiche neue Berufe geschaffen. Über große Zeiträume reichte das betriebliche Ausbildungsangebot nicht aus, um alle interessierten Jugendlichen mit einem Ausbildungsplatz zu versorgen. In jüngerer Zeit ist die Situation auf dem Ausbildungsmarkt eher von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage geprägt. Aufgrund der zunehmenden Alterung und Schrumpfung der Erwerbsbevölkerung ist der Anteil der offenen Stellen, die von den Betrieben nicht oder nur schwer zu besetzen sind, in den letzten Jahren nicht nur in Deutschland gestiegen. Gleichzeitig haben noch immer viele Jugendliche Schwierigkeiten, eine Ausbildung in dem von ihnen gewünschten Beruf zu erhalten. Eine Unternehmensbefragung der Europäischen Investitionsbank aus dem Jahr 2017 hat jedoch gezeigt, dass der Anteil der Unternehmen, die sich überhaupt nicht finanziell an der betrieblichen Bildung ihrer Mitarbeiter/-innen beteiligen, in Deutschland, ähnlich wie in vielen anderen europäischen Ländern, bei über 20 Prozent liegt (vgl. BRUNELLO/WRUUCK 2020). Deshalb ist es erforderlich, mehr über die Bestimmungsgründe, Hindernisse und Förderansätze der betrieblichen Bildung zu erfahren.

Eine besondere Aufgabe musste das Berufsbildungssystem mit der Integration der beruflichen Bildung der ehemaligen DDR leisten. Nach der Wiedervereinigung im Jahr 1990 lösten sich die bisher bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern auf. Das Berufsbildungsgesetz wurde in vollem Umfang auch in den ostdeutschen Bundesländern eingeführt und das bisher hier bestehende System der beruflichen Bildung ging mit der DDR unter. In der DDR hatte die betriebliche bzw. duale Ausbildung zwar ebenfalls eine große Rolle gespielt, doch war sie überwiegend großbetrieblich organisiert gewesen (vgl. AUTSCH/BRANDES/WALDEN 1991, S. 22). Mit dem wirtschaftlichen Zusammenbruch der großen Kombinate entfiel auch die wirtschaftliche Basis für die betriebliche Ausbildung. Es mussten unter den sich herausbildenden klein- und mittelbetrieblichen Strukturen erst die Voraussetzungen für den Aufbau neuer betrieblicher Ausbildungsstrukturen geschaffen werden. Hierzu wurden von Bund und Ländern ganz neue öffentliche Fördermaßnahmen und Lernortstrukturen entwickelt (vgl. BERGER/WALDEN 2002). Später, mit sich verschlechternder Ausbildungssituation auch in den alten Bundesländern, wurden diese Programme zum Modell für die Förderung zusätzlicher Ausbildungsplatzkapazitäten generell. Aufgrund des sich über viele Jahre vollziehenden wirtschaftlichen Umstrukturierungsprozesses war der Ausbildungsmarkt in den neuen Bundesländern über lange Zeit durch besondere Herausforderungen gekennzeichnet. (vgl. TROLTSCH/WALDEN/ZOPF 2009). Auch heute noch gibt es Unterschiede in den Ausbildungsstrukturen zwischen den west- und ostdeutschen Bundesländern.

In den vergangenen 50 Jahren gab es ausgehend von verschiedenen Problemlagen immer wieder Diskussionen zur Neuausrichtung und Umgestaltung der beruflichen Ausbildung. Hier ist z. B. auf die Diskussionen um eine stärkere Kompetenzorientierung oder auch um eine Flexibilisierung der Ausbildungsstrukturen hinzuweisen. Eine Rolle hat immer wieder eine mögliche Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Berufsbildungsgängen, also

insbesondere des dualen Systems mit berufsfachschulischen Bildungsgängen und die Konkurrenz mit der Hochschulbildung, gespielt.

Die Berufsbildungsforschung an den verschiedenen einschlägigen Einrichtungen hat in den vergangenen 50 Jahren eine Vielzahl von Forschungsarbeiten geleistet und damit der Berufsbildungspolitik umfangreiche Entscheidungshilfen bei der Bewältigung der verschiedenen Herausforderungen zur Verfügung gestellt.

In diesem Sammelband sind Schlüsselthemen der beruflichen Bildung aufgenommen, die für die Berufsbildungspolitik und die Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit wichtig waren und die auch heute noch eine besonders hohe Relevanz haben. Die Beiträge dieses Bandes beleuchten in kompakter Form die Bedeutung eines entsprechenden Themas für die berufliche Bildung bzw. den berufsbildungspolitischen Diskurs im Zeitablauf und skizzieren die wesentlichen Beiträge der Forschung zur Unterstützung der Berufsbildungspolitik. Es werden wichtige historische berufsbildungspolitische Debatten erläutert und bedeutende Forschungsergebnisse aufgezeigt. Dabei wird die aktuelle Situation der genannten Schlüsselthemen in den Mittelpunkt gerückt. Der Band sieht sich in der Tradition der historischen Berufsbildungsforschung (vgl. z. B. STRATMANN 1992) und wendet sich neben der interessierten Berufsbildungswelt ganz allgemein auch an neugierige Nachwuchsforscher/-innen im Bereich der beruflichen Bildung, die sich einen Überblick über zentrale historische Entwicklungslinien ihres Forschungsgebietes verschaffen wollen. Indem die aktuelle und zukünftige Forschungsarbeit in einen historischen Kontext gestellt wird, „können neue Perspektiven eröffnende Vergleiche und Relativierungen von Ergebnissen und Diskussionsstandpunkten ermöglicht werden“ (BÜCHTER/KIPP 2004). Weitere Zielgruppen sind Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie anderer Disziplinen, für die das Thema Berufliche Bildung von Bedeutung ist, Mitarbeitende und Führungskräfte in der betrieblichen Bildung sowie Personen, die sich für Bildungsfragen interessieren.

Die Autorinnen und Autoren⁴ dieses Bandes arbeiten in unterschiedlichen Forschungseinrichtungen der beruflichen Bildung, den Hochschulen, dem IAB und dem BIBB. Ebenso vertreten sie die für das interdisziplinäre Feld der Berufsbildungsforschung relevanten Disziplinen wie insbesondere die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Soziologie, Ökonomie und Psychologie.

Das Handbuch ist in die fünf folgenden Themenschwerpunkte gegliedert:

- ▶ Zugang zur Berufsausbildung,
- ▶ Struktur des Berufsausbildungssystems,
- ▶ Beschäftigung und Weiterqualifizierung,

4 Ganz herzlich bedanken möchten wir uns bei Tanja Kienitz, Tanja Stierner und Ulrike Themann für die Unterstützung bei der Erstellung des Sammelbandes.

- ▶ Berufliche Bildung und Hochschulbildung sowie
- ▶ Internationale Berufsbildung und Berufsbildungssysteme im Vergleich.

Den Anfang des Bandes bildet ein **Interview** mit dem ehemaligen und langjährigen Präsidenten des BIBB, Hermann Schmidt, zu den **Themenzyklen der beruflichen Bildung**. Schon 1969 in verantwortlicher Position in der beruflichen Bildung, erinnert er sich an die Entstehungsgeschichte des BBiG, an den Aufbau und die Entwicklung des Instituts und schildert die vielfältigen Entwicklungsphasen der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei geht er auch auf die Rolle der Forschung bei der Unterstützung der Berufsbildungspolitik im Zeitablauf ein.

Im Themenschwerpunkt **Zugang zur Berufsausbildung** werden in vier Beiträgen Sachverhalte erörtert, die im historischen Verlauf für die nachwachsende Generation bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung eine Rolle gespielt haben.

Zunächst stellt Günter Walden in seinem Beitrag Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung dar, in welchem Maße es Schulabsolventen/-absolventinnen gelang, eine betriebliche oder eine andere berufliche Ausbildung aufzunehmen, und welche Bedeutung dieser Gegenstand für die Berufsbildungspolitik und die Forschung hatte. Es zeigt sich, dass das Thema von Anfang an eine herausragende Rolle für die Berufsbildungspolitik gespielt hat, da es immer wieder gravierende Übergangsprobleme für die Schulabsolventen/-absolventinnen gegeben hat. Die Berufsbildungsforschung hat dabei wesentliche Beiträge zur Transparenz des Übergangsprozesses leisten können. In jüngster Zeit haben sich die Einmündungschancen für die Jugendlichen deutlich verbessert. Gleichwohl gibt es nach wie vor Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, einen geeigneten beruflichen Ausbildungsplatz zu finden.

Elisabeth M. Krekel und Joachim Gerd Ulrich stellen in ihrem Beitrag **Monitoring der Ausbildungsmarktlage** die zeitgenössischen Konstruktionslogiken des Ausbildungsmarktmonitorings sowie die heutigen Ausbildungsmarktindikatoren vor. Mit dem BBiG von 1969 wurde nicht nur die berufliche Bildung zu einer öffentlichen Aufgabe erklärt, sondern auch der Grundstein für das Ausbildungsmarktmonitoring gelegt. Es war eine entscheidende Grundlage für die Umlagefinanzierung, die zwar durch das Bundesverfassungsgerichtsurteil von 1980 aufgrund eines Formfehlers aufgehoben wurde, aber das Monitoring, die Bewertung von Angebot und Nachfrage, bildet bis heute eine zentrale Grundlage für die Bewertung des Ausbildungsmarktes. Welche unterschiedlichen bildungspolitischen Standpunkte und Interessen dabei eine Rolle spielen und welche Indikatoren aus der Sicht der Berufsbildungsforschung heute und künftig berücksichtigt werden sollten, sind ebenfalls Gegenstand des Beitrages.

Lutz Bellmann, Elisabeth M. Krekel, Ute Leber und Günter Walden beschäftigen sich in ihrem Beitrag **Betriebliche Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung** zunächst mit der Frage, inwieweit von Politik und Forschung reflektiert wurde, von welchen Gründen und Rahmenbedingungen die Beteiligung des zentralen Lernorts im dualen System an der Aus-

bildung abhängt. Ebenfalls zeigen sie auf, wie sich die betrieblichen Beteiligungsquoten an der Ausbildung insbesondere in jüngerer Zeit entwickelt haben. Außerdem gehen sie auf die Ausrichtung und Gestaltung grundlegender Forschungsinstrumentarien des BIBB und des IAB bei der Erforschung der betrieblichen Ausbildung ein. Es wird deutlich, dass die betriebliche Ausbildungsbeteiligung bis heute immer wieder von großen Schwankungen geprägt ist und dass es infolgedessen zu Ungleichgewichten auf dem Ausbildungsmarkt kommt.

Ursula Bylinsky zeigt in ihrem Beitrag **Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe** die Entstehung und Entwicklung von Fördersystemen zur Integration junger Menschen mit Beeinträchtigungen in das Berufsbildungssystem in den zurückliegenden Dekaden auf. Sie erläutert, dass mit der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung zwei Subsysteme sowie ein Netz von Organisationen und Institutionen in einem Parallelsystem beruflicher Bildung geschaffen und in den letzten Jahrzehnten ausgebaut wurden. Im Kontext von Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik wurde ein zielgruppenadäquates Ausbildungskonzept konstituiert und implementiert. Gleichzeitig wird im Beitrag deutlich, dass die beiden Subsysteme nie zusammengeführt werden konnten. Die Aktivitäten waren vielfach am aktuellen bildungspolitischen Bedarf ausgerichtet und in erster Linie als Unterstützung für die Ausbildungspraxis gedacht. Die Debatte um Inklusion hat einen Perspektivenwechsel hervorgebracht und notwendige Veränderungen auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems aufgezeigt. Erforderlich sind grundlegende Veränderungen im Berufsbildungssystem, um die Ziele der Deutschen UNESCO-Kommission (vgl. UNESCO 2009) zur Inklusion umzusetzen.

Im zweiten Themenschwerpunkt beschäftigen sich insgesamt sieben Beiträge aus verschiedenen Blickwinkeln mit grundlegenden Aspekten der **Struktur des Berufsbildungssystems** im historischen Zeitablauf.

Harald Pfeifer, Gudrun Schönfeld und Felix Wenzelmann untersuchen in ihrem Beitrag **Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung – Ein Dauerbrenner** die Ursprünge der Erfassung von Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung in Deutschland, zeigen die unterschiedlichen Entwicklungsstadien des methodischen Erfassungs- und Analyseinstrumentariums auf und stellen die wesentlichen aktuellen Forschungsergebnisse dar. Ebenso beleuchten sie die Rezeption der Forschungsergebnisse in der Berufsbildungspolitik und zeigen auf, welche Bedeutung Aspekte von Kosten und Nutzen für berufsbildungspolitische Fragen haben. Zusätzlich werden die nationalen Kosten-Nutzen-Untersuchungen auch in den internationalen Kontext verortet. Es ist festzustellen, dass Untersuchungen zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung ein dauerhaftes Element der Berufsbildungsforschung sind und hohe Bedeutung für Politik und Praxis der beruflichen Bildung haben.

Peter Dehnbostel behandelt in seinem Beitrag **Lernorte der beruflichen Bildung**, welche Fragen zur Organisation, Gestaltung und Kooperation der Lernorte seit den 1970er-Jahren des letzten Jahrhunderts diskutiert wurden. Er beleuchtet zunächst die kontrovers geführte Diskussion um den Lernortbegriff und die Bestrebungen – ausgehend von den Lern-

orten Betrieb und Berufsschule –, ein plurales Lernortkonzept zu entwickeln. Des Weiteren geht er auf betriebsbezogene Lernortanalysen und -entwicklungen sowie Lernortkooperationen, Verbände und Netzwerke ein. Ebenso werden die in jüngerer Zeit insbesondere in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung entwickelten Lernräume und Lernarchitekturen behandelt. Es zeigt sich, dass sich das Lernortkonzept im Laufe der Zeit erheblich ausdifferenziert hat und der Lernortbegriff durch seine praktische Verwendung zu einem tragenden Begriff der Aus- und Weiterbildung geworden ist.

Karin Büchter nimmt in ihrem Beitrag über **Vollzeitschulische Ausbildung – Historische (Dis-)Kontinuität ihrer Strukturmerkmale und Funktionen** die historische Entwicklung unter den Aspekten unterschiedlicher und wechselnder Strukturmerkmale und Funktionen in den Blick. Dabei richtet sie den Fokus auf drei Entwicklungslinien: erstens auf die Spezialisierung von Berufen und die Ausdifferenzierung von Berechtigungen als Anstoß relativ autonomer vollzeitschulischer Ausbildung, zweitens auf die arbeits- und ausbildungsmarktpolitische Entlastungsfunktion und Reproduktion geschlechtsspezifischer Berufe durch vollzeitschulische Ausbildung seit den 1920er-Jahren und schließlich drittens auf die vollzeitschulische Ausbildung als Stiefkind der Bildungsreform der 1960er-/1970er-Jahre im Schatten dualer Ausbildung. Am Ende des Beitrags geht sie auf die Bedeutung vollzeitschulischer Ausbildung in der Berufsbildungsforschung und -politik seit den 1980er-Jahren ein und zeigt aktuelle Forschungsperspektiven auf.

Karin Rebmann beschreibt in ihrem Beitrag über **Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals** aus zwei Perspektiven historische Professionalisierungsbestrebungen in der beruflichen Bildung. Zum einen geht es um die Professionalisierung des Lehrpersonals an berufsbildenden Schulen, zum anderen um die des betrieblichen Ausbildungspersonals. Professionalisierung wird hier sowohl als individueller Prozess der Kompetenzentwicklung als auch als sozialer Prozess mit dem Ziel der Akademisierung von Tätigkeiten bzw. Berufen verstanden. Für das schulische Lehr- und das betriebliche Ausbildungspersonal werden individuelle und soziale Professionalisierungsprozesse als Reaktion auf äußere Entwicklungen und Problemlagen, zu denen Rekrutierungsprobleme im schulischen Kontext und Passungsprobleme in der betrieblichen Ausbildung gehören, interpretiert. Anhand einer historischen Rekonstruktion von Diskursen und Entwicklungen wird gezeigt, dass in den Professionalisierungsbestrebungen zwei grundlegende Probleme deutlich werden, das Theorie-Praxis- und das Fachmann-Pädagoge-Dilemma.

Monika Hackel zeigt in ihrem Beitrag über **Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklungswege und Diskurse in der beruflichen Bildung**, dass sich im Rahmen der Diskussion über den Kompetenzbegriff seit Ende des 20. Jahrhunderts verschiedene Diskursebenen ausdifferenziert haben. Mit dem Ziel einer Gesamtschau werden unterschiedliche Kompetenzdiskurse in den Mittelpunkt des Beitrags gerückt: über Kompetenz im Spannungsfeld zwischen Bildungs- und Nützlichkeitsersparungen, über Kompetenzorientierung von Ordnungsmitteln und Prüfungen und über die didaktische Interpretation und Gestaltung kompetenzorientierter schulischer Lehr-/Lernprozesse. Auch

die Diskussionen über Learning Outcomes, über Verfahren zur Anerkennung von informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen und die Erfassung von Kompetenzen, werden im Beitrag thematisiert. Insgesamt wird deutlich, dass eine Integration der verschiedenen Sichtweisen und Positionen Impulse für Wissenschaft und Praxis bieten.

Karin Büchter geht in ihrem Beitrag über **Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-) Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen** davon aus, dass Diskurse zu Beruf und Beruflichkeit seit Ende des 19. Jahrhunderts vor allem dann geführt werden, wenn das Berufskonzept und der Berufsbegriff infrage stehen. Anhand eines historischen Rückblicks zeigt sie, dass die Fragwürdigkeit des Berufs nie nur auf den inhaltlichen Gehalt des Berufs beschränkt blieb, sondern sich besonders auch auf die verschiedenen regulierenden Funktionen des Berufs im Beschäftigungs- und Bildungssystem konzentrierte. Die ökonomische, soziale und individuelle Bedeutung des Berufs, so das Fazit des Beitrags, erfordert jeweils nach wie vor eine Berufsforschung, die den unmittelbaren Prozess der Konstruktion von Berufen und die dabei wirksam werdenden Impulse und Mechanismen in den Blick nimmt.

Dieter Euler und Irmgard Frank zeichnen in dem Beitrag **Strukturmodelle in der Berufsausbildung – Zwischen stillen Veränderungen und lauten Widerständen** die Entwicklung von Strukturmodellen (d. h. die Art und Weise der Binnendifferenzierung der Ausbildungsberufe) nach. Ausgehend vom Grundmodell des Monoberufs entstanden im Zeitablauf modular strukturierte Modelle mit dem Ziel, den heterogenen Ausgangslagen der Betriebe besser zu entsprechen. Dabei wird deutlich, dass die Entwicklungsprozesse in der ordnungspolitischen Praxis weitgehend pragmatisch und theorielos verliefen. Eine ordnungsbezogene Berufsbildungsforschung war nachrangig, und Konflikte mit dem für die Berufsausbildung konstitutiven Berufsprinzip wurden kaum thematisiert. Demgegenüber entstand ab Ende der 1990er-Jahre eine kontrovers geführte Diskussion über neue Formen der Modularisierung, die letztlich aber zu keinen wesentlichen strukturellen Veränderungen geführt haben. Die zugrunde liegenden Positionen und Argumente werden skizziert, und es wird die Frage aufgeworfen, inwieweit aktuelle Herausforderungen eine Revitalisierung der Debatte nahelegen.

Die insgesamt fünf Beiträge des dritten Themenschwerpunkts **Beschäftigung und Weiterqualifizierung** beschäftigen sich mit Aspekten, die sich auf den Zeitraum nach Abschluss einer Ausbildung beziehen.

Sandra Dummert und Philipp Grunau gehen in ihrem Beitrag zu **Perspektiven im Anschluss an die duale Berufsausbildung: Was kommt nach dem Abschluss? Historische Entwicklung, Forschungsstand und empirische Analyse** von einer Kontinuität der Gleichzeitigkeit einer Kritik an der dualen Ausbildung einerseits und positiven berufsbildungs- und beschäftigungsbezogenen Effekten andererseits aus. Anknüpfend an eine Rekonstruktion einschlägiger Studien zu der Frage nach der Entwicklung der Integrationsfähigkeit dualer Ausbildung seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts präsentieren sie Befunde einer

eigenen Untersuchung zur Erwerbssituation der Ausbildungsabsolventenkohorten 2005 bis 2015 auf dem ersten Arbeitsmarkt und zwei Jahre nach Abschluss ihrer Ausbildung. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich für Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen die Aussichten auf eine (Vollzeit-)Stelle verbessert haben und sich Ausbildung insgesamt lohnt.

Lutz Bellmann und Ute Leber präsentieren in ihrem Beitrag **Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung** empirische Befunde zur Entwicklung und Ansatzpunkte zur Erhöhung der Beteiligung bestimmter Zielgruppen. Aufgrund der drastisch gesunkenen Halbwertszeit des Wissens, der demografischen Entwicklung, der Digitalisierung und der Internationalisierung der Wirtschaft ist die Bedeutung der beruflichen Bildung in der letzten Dekade wichtiger geworden. Auch wenn die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt nicht nur in Deutschland gestiegen ist, gibt es einzelne Personengruppen, die unterdurchschnittlich an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen (können).

Gerhard Bosch beleuchtet in seinem Beitrag **Öffentliche Förderung der beruflichen Weiterbildung** die verschiedenen Phasen des Umfangs und der Ausgestaltung der öffentlichen Förderung der beruflichen Weiterbildung. Dabei geht er zunächst auf die Weiterbildungsförderung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik ein und macht deutlich, dass diese im Zeitablauf aufgrund von Problemen öffentlicher Haushalte häufig von finanziellen Einschränkungen betroffen war. Dabei zeigt sich – auch nach den Hartz-Reformen – eine stärkere Orientierung der Weiterbildungsförderung an kurzfristigen Erfolgskriterien. Die Zahl der geförderten Teilnehmer/-innen ist im Zeitablauf stark gesunken. Ebenso geht der Beitrag auf andere Finanzierungsinstrumente wie das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) und das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) ein. Fazit ist, dass es Bedarf für einen Ausbau der bestehenden Weiterbildungsförderung gibt, und dies auch über einen entsprechenden Ausbau der vorhandenen Regelungen mit geringem Aufwand geschehen könnte.

Bernd Käßpinger zeichnet in seinem Beitrag **Beruflich-betriebliche Weiterbildung: Synthese- und Konvergenzdiskussionen der Vergangenheit als Inspiration für Gegenwart und Zukunft** die historischen Wurzeln einer beruflichen oder betrieblichen Weiterbildungsstrategie als Teilbereich allgemeiner und politischer Bildung nach. Dabei geht er zunächst auf die frühen Ansätze zur Integration von betrieblicher und politischer Weiterbildung ein und schildert die umfangreichen Programme und Initiativen zur Humanisierung der Arbeit und zur innovativen Arbeitsgestaltung. Er macht deutlich, dass im Zusammenhang mit den tiefgreifenden Veränderungen am Arbeitsmarkt Weiterbildung stärker ökonomischen Kriterien unterworfen wurde. Programmatisch wird das deutlich in der 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung verabschiedeten Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMBF 2019), die den Fokus auf eine ausschließlich beruflich-betriebliche Weiterbildung legt, mit dem Ziel, die Anpassungsfähigkeit und Resilienz von Arbeitskräften zu fördern. Hier sollte nachgesteuert werden.

Robert Helmrich und Gerd Zika zeigen in ihrem Beitrag **Leutemangel, Arbeitskräftemangel, Fachkräftemangel – Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Die Rolle der Aus- und Weiterbildung zur Lösung des Fachkräftemangels**, dass der Mangel an Arbeits- und Fach-

kräften kein neues Phänomen ist, sondern in unterschiedlichen Ausprägungen seit Langem die Arbeitsmarktentwicklung in Deutschland kennzeichnet. Die heutige Diskussion über den Fachkräftemangel wird dabei in den historischen Kontext beginnend mit dem deutschen Kaiserreich eingebettet. Vorgestellt werden unterschiedliche Forschungsmethoden zur Erfassung und Prognose eines Fachkräftemangels sowie politische Strategien zu seiner Bewältigung.

Die Beiträge des vierten Themenschwerpunkts **Berufliche Bildung und Hochschulbildung** gehen auf wichtige Aspekte des Verhältnisses zwischen der beruflichen Bildung und dem Hochschulstudium ein.

Irmgard Frank zeichnet in ihrem Beitrag **Durchlässigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung – Der steinige Weg beruflich Qualifizierter zur Hochschule** die bildungspolitischen Bemühungen zur Förderung der Durchlässigkeit im Zeitablauf nach und erläutert, warum es bisher erst in Ansätzen gelungen ist, nachhaltige bildungsbereichsübergreifende Reformen, insbesondere für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Dritter Bildungsweg), umzusetzen. Dabei ist einerseits das stetige Ringen um eine Verbesserung der Durchlässigkeit zu erkennen, andererseits aber auch, wie sehr diese Thematik mit der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern im föderalen Bildungssystem und der historisch gewachsenen Versäulung der Bildungsbereiche zusammenhängt. Erläutert werden im Beitrag auch die Daten zur Anzahl der Studierenden ohne schulische Studienberechtigung an den Hochschulen und Universitäten. Dabei wird deutlich, dass die Studierenden an den Universitäten unterrepräsentiert sind. Die Empfehlung des Wissenschaftsrates zur weiteren Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ist ein dringender Appell an die Universitäten, sich stärker in dem Feld zu engagieren (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2014).

Dietmar Frommberger zeigt in seinem Beitrag **Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland** die unterschiedlichen Entwicklungslinien auf, mit denen der Übergang zwischen den beiden Bildungsbereichen in den zurückliegenden Dekaden gefördert wurde. Er verdeutlicht, dass durch die Vielzahl doppeltqualifizierender Bildungsgänge, durch die wachsende Anzahl dualer Studiengänge und durch die Schaffung hybrider beruflicher und hochschulischer Bildungsgänge eine wachsende Überschneidung der beiden Bildungsbereiche zu verzeichnen ist. Gleichzeitig verweist er darauf, dass die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Personengruppen von vielen Hochschulen noch mit Skepsis betrachtet wird, nicht zuletzt aufgrund der Frage, ob diese Zielgruppe auch tatsächlich studierfähig ist. Vorliegende Ergebnisse zeigen dagegen eine hohe Weiterbildungs- und Studienmotivation, allerdings auch ausgeprägte Passungsprobleme zwischen „nicht traditionell“ und „traditionell“ Studierender mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Fachkulturen. Er plädiert zudem für eine nachhaltige Förderung der Gleichwertigkeit und Stärkung des berufsbildenden Bereichs. Dies kann insbesondere durch den systematischen Ausbau des Berufslaufbahnkonzeptes,

das ursprünglich für die Aus- und Weiterbildung im Handwerk entwickelt wurde, erreicht werden.

Ulrike Buchmann erinnert in ihrem Beitrag zu **Doppelqualifikation: Eine alte Debatte auf neuem Prüfstand** an die bildungspolitischen Forderungen der 1970er-Jahre nach Doppelqualifikation, mit denen bildungstheoretisch begründete Ziele der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ebenso wie pragmatische Ziele der Zeitersparnis im Bildungsverlauf durch die Addition von Inhalten und Abschlüssen verbunden waren. Die Problematik einer pragmatischen Verkürzung von Doppelqualifikation wird vor allem auf die Phase der mit technologischer Rationalisierung begründeten Bildungspolitik seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückgeführt. In diesem Kontext habe der Aspekt der Subjektentwicklung durch doppelqualifizierende Bildungsgänge im Rahmen von Curriculumentwicklung wenig Beachtung gefunden. Auch aktuell werde das der Doppelqualifizierung zugrunde liegende Problem nicht gelöst, sondern vielmehr nur auf den Tertiärbereich des Bildungswesens verlagert. Die Autorin plädiert dafür, das Thema Doppelqualifikation wieder stärker curricular zu denken.

Uwe Elsholz und Ariane Neu weisen in ihrem Beitrag zum Thema **Duales Studium – Hintergründe, Debatten und zentrale Forschungsfelder** darauf hin, dass duale Studiengänge als Antwort auf das Bildungsschema und als Möglichkeit zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gesehen werden. Dieser Annahme gehen sie anhand einer Rückschau auf die Entwicklung, die Debatten und auf Forschungsbefunde zum dualen Studium nach. Seit der Errichtung von Berufsakademien in Baden-Württemberg zu Beginn der 1970er-Jahre und ihrer Ausbreitung in anderen Bundesländern bis hin zur bildungspolitischen und -strukturellen Konsolidierung des dualen Studiums im Laufe des letzten Jahrzehnts war und ist dieses Bildungsformat nicht unumstritten. Die unterschiedlichen Diskurse und Forschungen zeigen insgesamt, dass das duale Studium eine Möglichkeit, aber nicht der Königsweg zur Behebung des Bildungsschemas ist.

Den Abschluss des Sammelbandes bildet schließlich mit drei Beiträgen der Themenschwerpunkt **Internationale Berufsbildung und Berufsbildungssysteme im Vergleich**, der die deutsche Berufsbildung in einem internationalen Kontext verortet.

Alexandra Mergener und Nadja Schmitz befassen sich in ihrem Beitrag mit der **Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse im Kontext von Zuwanderung und Arbeitsmarktintegration**. In Deutschland hängt der Zugang zu qualifizierten Berufspositionen traditionell von formalen Ausbildungsabschlüssen ab. Die Möglichkeiten für ausländische Fachkräfte, ihre im Ausland erworbenen Qualifikationen formal anerkennen zu lassen und damit auf dem deutschen Arbeitsmarkt besser verwertbar zu machen, waren lange Zeit deutlich beschränkt und haben erst mit den Anerkennungsgesetzen eine spürbare Verbesserung erfahren. Ab 2012 wurde mit den Anerkennungsgesetzen des Bundes und der Länder, wo seit 2015 entsprechende Anerkennungsregelungen vorliegen, ein umfassender Rechtsanspruch auf Verfahren zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen implementiert.

Vorliegende Daten zur Inanspruchnahme lassen deutliche Veränderungen im Zeitablauf bei der Herkunft der ausländischen Qualifikationen erkennen: Seit 2016 kommen die Antragstellenden zunehmend aus Drittstaaten. Die Umsetzung des Gesetzes ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden, eine erfolgreiche Anerkennung des ausländischen Abschlusses führt bei Zugewanderten aber zu erheblichen Verbesserungen der Arbeitsmarktchancen.

Dieter Euler beleuchtet in seinem Beitrag **Internationale Berufsausbildung – Der schwierige Wunsch nach Transfer** die Herausforderungen, die mit dem Transfer des dualen Systems der beruflichen Bildung in Partnerländer verbunden sind, und erläutert **Möglichkeiten** für das Gelingen eines Berufsbildungstransfers. Ein zentraler Ansatzpunkt besteht darin, Transferprozesse über die Bedingungen der Nachfrageseite zu gestalten. Auf der Grundlage dieses Verständnisses werden zentrale Komponenten für die Gestaltung eines Berufsbildungstransfers skizziert. Neben der Klärung der Transferziele, der jeweils im Land bestehenden Rahmenbedingungen sowie des Dualitätsverständnisses beinhaltet die Entwicklung einer Gestaltungsinitiative insbesondere die Überlegung, wie die Wirtschaft für ein verstärktes Engagement für die Berufsbildung gewonnen werden kann. Darüber hinaus wird die wichtige Frage aufgeworfen, was Deutschland im Umkehrschluss von den Partnerländern lernen kann, wenn es um mögliche Veränderungen im eigenen Berufsbildungssystem geht.

Der Beitrag **Berufsbildungssysteme im Vergleich: Die britische Sicht auf die deutsche Berufsbildung im Zeitverlauf** von Hubert Ertl stellt Funktionen und Ziele vergleichender Untersuchungen in der Berufsbildung in den Mittelpunkt, die von den Beiträgen der Gründerväter der „Comparative Education“ im angloamerikanischen Bereich abgeleitet werden. Der Vergleich von Bildungssystemen wird vor allem durch zwei Motive getragen: zum einen, um das eigene System besser zu verstehen, und zum anderen, um aus dem Vergleich Ansätze zur Verbesserung des eigenen Systems zu generieren. Die Rezeption der deutschen Berufsbildung im Vereinigten Königreich anhand ausgewählter Beispiele im Zeitverlauf macht deutlich, dass das deutsche System im Vergleich zum eigenen als attraktiver angesehen wird. Gründe hierfür werden u. a. in der Verbindung von beruflicher Bildung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit sowie in den gesetzlichen Grundlagen für die Berufsausbildung gesehen.

Literatur

- AUTSCH, Bernhard; BRANDES, Harald; WALDEN, Günter (1991): Bedingungen und Aufgaben bei der Umgestaltung des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn
- BAETHGE, Martin (2001): Abschied vom Industrialismus. In: BAETHGE, Martin; WILKENS, Ingrid (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen

- BERGER, Klaus; WALDEN, Günter (2002): Evaluierung der Bund-Länderprogramme zur Ausbildungsförderung in den neuen Bundesländern 1996–1999. Bestandsaufnahme, Schlussfolgerungen und Empfehlungen. Bielefeld
- BELLMANN, Lutz; LEBER, Ute (2019): Bildungsökonomik. 2. Aufl. Berlin, Boston
- BLANKERTZ, Herwig; CLAESSENS, Dieter; EDDING, Friedrich (1966): Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin
- BUNDESAUSSCHUSS für Berufsbildung (1972): Empfehlung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung. Berlin. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA012.pdf> (Stand: 06.07.2020)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2020
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie. Pressemitteilung vom 12. Juni 2019. URL: <https://www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-8853.html> (Stand: 21.04.2020)
- BRUNELLO, Giorgi; WRUUCK Patricia (2020): Employer Provided Training in Europe: Determinants and Obstacles. IZA Diskussionspapier No. 12981. Bonn
- BÜCHTER, Karin; KIPP, Martin (2004): Historische Berufsbildungsforschung als Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: BUSIAN, Anne; DREES, Gerhard; LANG, Martin (Hrsg.): Mensch Bildung Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum, S. 209–225
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. (UNESCO) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris
- EULER, Dieter; WALDEN, Günter; WEISS, Reinhold (2010): Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz- und Praxisgestaltung: Berufsbildungsforschung im BIBB. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): 40 Jahre BIBB. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn, S. 59–69
- FREDEBEUL, Franz-Heinz (1967): Berufsbildung in der Diskussion. In: Bundesarbeitsblatt (3/4). o. O.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (2004): Epochen gesellschaftlicher Funktionalisierung beruflicher Bildung in Deutschland – Eine sozialhistorische Studie. In: BUSIAN, Anne; DREES, Gerhard; LANG, Martin (Hrsg.): Mensch Bildung Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum, S. 226–235
- STRATMANN, Karlwilhelm (1992): Historische Berufsbildungsforschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 9, Stuttgart
- TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter; ZOPF, Susanne (2009): Im Osten nichts Neues? 20 Jahre nach dem Mauerfall steht die Berufsausbildung vor großen Herausforderungen. BIBB-Report 12/09. Bonn

- WEIBERT, CLAUS-DIETER (2006): Berufsbildungsgesetz. In: KAISER, Franz-Josef; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik., 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 128–129
- WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2014): Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 3818-14). Darmstadt. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Stand: 21.04.2020)

Interview mit Hermann Schmidt

► Themenzyklen der beruflichen Bildung

Hermann Schmidt war von 1977 bis 1997 Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und hat in seiner Funktion viele Themen der Berufsbildung begleitet und geprägt. Schon vor seiner Zeit im BIBB war er als Leiter einer kaufmännischen berufsbildenden Schule, als Referatsleiter im Kultusministerium NRW sowie als Ministerialdirigent in der Abteilung Berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)¹ mit Aufgaben in der beruflichen Bildung betraut.² Auch nach seiner Pensionierung setzt er sich weiter als Berater deutscher und europäischer Institutionen mit den Themen der Berufsbildung auseinander. Im Gespräch mit den Herausgeberinnen und Herausgebern³ werden zentrale Themen aufgegriffen und in den historischen und gesellschaftlichen Kontext eingebunden.

Herausgeber/-innen: *Herr Schmidt, Sie waren rund 20 Jahre Präsident des BIBB, dessen Rechtsgrundlage das Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist. Mit dem BBiG wurde 1969 die Berufsausbildung zur öffentlichen Aufgabe erklärt. Damit sollte sie auch einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert erhalten. Wie wurde die Berufsausbildung damals in der Öffentlichkeit gesehen, und was hat sich seitdem verändert?*

Hermann Schmidt: Bereits 1919 hatten die Sozialdemokraten auf Drängen der Gewerkschaften im Weimarer Parlament ein Berufsbildungsgesetz eingebracht, das jedoch wegen zahlreicher Gegeninitiativen in den Ausschüssen zerredet wurde. Seitdem wurde für ein solches Gesetz gekämpft. Der allgemeine Aufbruch zu gesellschaftlichen Reformen brachte in der ersten großen Koalition aus Christ- und Sozialdemokraten 1966 eine Mehrheit für ein solches Gesetz zustande, das zunächst von Arbeitgeberseite entschieden abgelehnt, schließlich aber 1969 als Berufsbildungsgesetz verabschiedet wurde. Damit erhielt die betriebliche Berufsausbildung, die 1945 nach dem Zusammenbruch der Wirtschaft weitgehend der

1 Seit 1994 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

2 Zur ausführlichen Vita s.: PÜTZ, Helmut; KREMER, Manfred; ESSER, Friedrich Hubert (2013): Hermann Schmidt wurde 80 Jahre. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42 (2013) 1, S. 4f.

3 Das Gespräch wurde am 31.05.2019 sowie am 11.10.2019 von Irmgard Frank, Elisabeth M. Krekel und Günter Walden in Bonn geführt. Ein herzlicher Dank geht an Tanja Stierner und Ulrike Themann für die Verschriftlichung des Interviews.

Selbstregulation überlassen worden war, einen gesetzlichen Rahmen und wurde Teil des öffentlichen Bildungssystems.

Das Berufsbildungsgesetz ging aus einem Diskurs von Gewerkschaften und Arbeitgebern mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung Hans Katzer (CDU) hervor, der sich grundsätzlich von den bisherigen, von einzelnen Persönlichkeiten wie Georg Picht, Ralf Dahrendorf oder Hellmut Becker angestoßenen gesellschaftlichen Diskursen über allgemeine Bildung unterschied. Denn sobald die Debatte über berufliche Bildung über den Zirkel der unmittelbar betroffenen und agierenden Fachleute hinausging und in den politischen Raum vorstieß, verfügten nur wenige Politiker über detaillierte Kenntnisse des Gegenstands. Die Berufsschule wurde wegen der nach dem Krieg neu errungenen Zuständigkeit der Länder für die schulische Bildungspolitik Ländersache und blieb somit auch in der Diskussion über das BBiG weitgehend außen vor.

Mit dem BBiG wurden auch die Kompetenzen des Bundes im Hinblick auf die Bildungsplanung und Forschungsförderung erweitert. Dem Bund wuchs das Recht zur gesetzgeberischen Gestaltung dieses Bereichs aus seiner Zuständigkeit für das Recht der Arbeit und der Wirtschaft zu. Innerhalb der Bundesregierung blieb 1969 zunächst der Arbeitsminister weiterhin für die Umsetzung des neuen Gesetzes zuständig, obwohl der Bundesregierung durch eine Ergänzung des Grundgesetzes gemeinsam mit den Ländern die Zuständigkeit für Bildung und Forschungsförderung zugefallen und ein eigenes Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) gegründet worden war. Erst nach der vorgezogenen Bundestagswahl 1972 wechselte die Zuständigkeit für die berufliche Bildung vom Arbeitsministerium zum Bildungsministerium.

Mit Blick auf das BBiG möchte ich vor allem auf die nicht ganz einfache Konstruktion des dualen Systems in Deutschland hinweisen, über dessen Übertragung auf andere Länder so oft diskutiert wird. Es gibt eine Reihe von Gründen, weshalb dies bisher nicht funktioniert hat. Erlauben Sie mir an dieser Stelle eine Zwischenbemerkung: 1990 hatte ich die einzigartige Gelegenheit, der Regierungschefin eines befreundeten Landes, das sich mit einem enormen finanziellen Aufwand für die Einführung eines dualen Ausbildungssystems entschieden hatte, und einer Gruppe von Vorstandsvorsitzenden der größten Unternehmen dieses Landes, diese Gründe vorzutragen. Es handelte sich um die britische Premierministerin Margaret Thatcher, unter deren Vorsitz in Downing Street Number 10 ein Kolloquium zum Thema stattfand. Dabei habe ich die wesentlichsten Alleinstellungsmerkmale des dualen Systems deutscher Prägung vorgetragen:

- Das duale System wird von einem Fünftel bis einem Viertel aller Unternehmen getragen, die die sehr anspruchsvollen staatlichen Qualitätsvorschriften erfüllen können und ihren Nachwuchs auf diese Weise rekrutieren wollen. Es ist ein „atmendes System“, das jährlich viele Betriebe verlassen, während andere hinzukommen.

- ▶ Es ist gesamtgesellschaftlich akzeptiert, wird in seinem betrieblichen Teil von den Unternehmen, Arbeitgebern und Gewerkschaften, im berufsschulischen Teil von den Ländern getragen und findet die volle Unterstützung aller politischen Parteien.
- ▶ Es wird formal (z. B. Vertragsgestaltung) und inhaltlich (z. B. Ausbildungsordnungen, Prüfungsvorschriften) durch Bundesgesetz geregelt und ist damit Teil des öffentlichen Bildungssystems.
- ▶ Seine Verwaltungsinfrastruktur wird von über 150 Wirtschaftskammern, von Industrie und Handel bis zu den freien Berufen gebildet, denen die Unternehmen als Pflichtmitglieder angehören, die registriert, kontrolliert, in eigenen Räumen und in Berufsschulen Prüfungen durchführt und Zeugnisse im Auftrag des Staates vergibt.
- ▶ Über 300.000 Prüfer und Prüferinnen, die mehrheitlich aus den Betrieben, von Arbeitgebern und Gewerkschaften und von staatlicher Seite als Berufsschullehrer entsandt werden, führen jährlich mehr als eine halbe Million Prüfungen durch. Die Kosten tragen die Betriebe, die Kammern und nur zu einem geringen Teil die Prüflinge selbst.

Das Auditorium vernahm diese Beschreibung mit sichtlichem Erstaunen, und die Premierministerin stellte fest: „Well, we know, the UK is different.“⁴

Für mich ist unsere Konstruktion des dualen Systems, die auf herausragende Ergebnisse zurückschauen kann, einzigartig in der Welt. Um es kurz zu sagen: Die Schöpfer des Gesetzes haben ein kleines Wunder geschaffen: die tausendfache Vielfalt klein-, mittel- und großbetrieblicher beruflicher Bildungsgänge, die Zusammenarbeit von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Kammern und Staat, zahlreiche „checks and balances“ der Verantwortlichen zur Unterstützung eines atmenden Systems, in dem jährlich zigtausende Betriebe ausscheiden und zigtausende andere wieder hinzukommen, zu einem System gesetzlicher Normen zusammenzuführen, das nun seit mehr als 50 Jahren in der weltweiten Wahrnehmung Erfolge feiert. Der Gesetzgeber hat mit seinen Novellierungen bisher die zugrunde liegende Magna Charta der dualen Berufsbildung nicht angetastet und lediglich notwendige Ergänzungen hinzugefügt. Möge ihm diese Weisheit auch in Zukunft erhalten bleiben.

Herausgeber/-innen: *Die Debatte über die Berufsbildung war ja von Anfang an vor allem auch eine Debatte über Qualität und Quantität. So schreibt der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Helmut Rohde im Vorwort zum ersten Berufsbildungsbericht 1977, dass die Wirtschaft genügend „qualifizierte Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen“ und „die Qualität der beruflichen Bildung [...] gesichert und weiterentwickelt werden“ muss⁵. Ein Tauschgeschäft zwischen Quantität und Qualität dürfe es nicht geben. Wie haben Sie die Debatte erlebt? Was war damals der Ausgangspunkt für die doch sehr kontrovers und heftig geführte Debatte?*

4 Aus der Erinnerung zitiert, keine schriftliche Quelle verfügbar.

5 DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1977): Berufsbildungsbericht 1977. Bonn, S. 3.

Hermann Schmidt: Seit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes gab es ein alles andere überlagerndes Thema: die Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung. Wir konnten nicht so weitermachen wie in den 50er- und 60er-Jahren, in denen es primär nur darum ging, der heranwachsenden Jugend eine Grundqualifikation für den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu vermitteln, um den schnell wachsenden Bedarf zu decken. Nun sollte das Lernen in der Arbeit eine eigenständige, auf beruflicher Bildung beruhende Fähigkeit zur Anpassung an den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt erreichen. Deshalb forderte der Deutsche Bildungsrat als Nachfolger des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen ab 1965 eine breite berufliche Grundbildung, der eine qualifizierte Fachbildung folgen sollte. Mit seinen Lehrlingsempfehlungen hat dann der Deutsche Bildungsrat wichtige Anstöße zur Berufsbildungsreform gegeben. Eine breite Öffentlichkeit erreichte der Sozialwissenschaftler Burkart Lutz, der mit seinen Publikationen, namentlich mit seiner populärwissenschaftlichen Serie im Magazin Stern von 1964/1965, detailliert über die Qualitätsprobleme der Berufsausbildung berichtete und auf die negativen Folgen eines fachlich schlecht qualifizierten Nachwuchses für das Wirtschaftswachstum hinwies. Lutz gründete 1965 das Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) in München als privates Forschungsinstitut für arbeits- und industriesoziologische Forschung und machte sich als Berater in berufsbildungspolitischen Fragen einen Namen.

Die Debatte um die Qualität in der Berufsausbildung wurde von der Bundesregierung aufgenommen und entsprechende Verbesserungen in dem vom Arbeitsminister 1970 vorgelegten „Aktionsprogramm Berufliche Bildung“ angekündigt. Hierzu zählten u. a. die Modernisierung der Ausbildungsordnungen, Qualifizierung der Ausbilder, Unterstützung kleinbetrieblicher Ausbildung durch Investitionen in überbetriebliche Ausbildungsstätten, Abstimmung der Lernorte Betrieb und Berufsschule, Verbesserung der Berufsberatung sowie der Auf- und Ausbau der Berufsbildungsforschung. Mit dem „Modellversuchsprogramm berufliche Bildung“ kam 1971 ein wichtiges Reformprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hinzu.

Innerhalb weniger Jahre, von 1969 bis 1972, war die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze um mehrere hunderttausend gesunken. Die Arbeitgeber führten dies auf die strengeren gesetzlichen Vorschriften zurück und warnten vor Verschärfungen, durch die sich die Betriebe aus der Ausbildung verabschieden könnten. Die angekündigten Maßnahmen der Bundesregierung wurden dennoch zügig und nach und nach auch mit handfester Unterstützung der Arbeitgeber und der Gewerkschaften durchgeführt. Die Ergebnisse in den 70er-Jahren konnten sich sehen lassen.

Herausgeber/-innen: *Sie sagen, die Ergebnisse konnten sich sehen lassen. Woran machen Sie das fest? Welche Erfolge würden Sie hervorheben?*

Hermann Schmidt: Hervorheben möchte ich den Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten. Das erste Programm des BMBW setzte 1972 an das vom Wirtschaftsministerium geführte Programm zur Förderung des Unterhalts von überbetrieblichen Ausbildungsstätten an und sah einen flächendeckenden Ausbau dieser in der Regel von Kammern getragenen Stätten für die kursmäßig durchgeführte überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) vor. Darüber entbrannte ein Streit mit den Ländern, die sich beim Ausbau der Werkstätten ihres Berufsgrundschuljahres in eine Wettbewerbssituation mit den überbetrieblichen Ausbildungsstätten gedrängt sahen. Für die Bundesregierung war der Gesamtbedarf ausschlaggebend, der auch mit dem Ausbau der Berufsschulen bei Weitem nicht gedeckt war. Der BMBW legte deshalb ein weiteres Programm in Höhe von mehreren hundert Millionen DM zur Unterstützung der Länder beim Ausbau der Berufsschulen auf; das erste seiner Art nach Ergänzung des Grundgesetzes 1969 mit Kompetenzen des Bundes in der Bildungspolitik. 1976 wurde die Förderung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten dem Bundesinstitut übertragen. 1978 legte der BMBW nach Abstimmung mit den Ländern das Ausbauziel für überbetriebliche Ausbildungsplätze mit ca. 80.000 fest, das allerdings erst in den 90er-Jahren erreicht wurde.

Hervorheben möchte ich aber auch die Modernisierung der Ausbildungsordnungen.

Herausgeber/-innen: *Denken Sie dabei an bestimmte Ausbildungsberufe?*

Hermann Schmidt: Ja, an die Neuordnung der Elektroberufe, die bereits 1971 verabschiedet wurde. Eine Reform, die noch von der Arbeitsstelle für betriebliche Berufsbildung (ABB) der Arbeitgeber in Bonn vorbereitet und dann im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) in Berlin fertiggestellt worden war. Mit dieser Neuordnung wurde 1972 auch die Grundlage für ein geregeltes Verfahren über die Abstimmung von Ausbildungsordnungen für die Betriebe und Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen entwickelt. Dies war eine Verwaltungsvereinbarung zwischen der Bundesregierung und der Kultusministerkonferenz (KMK) (Gemeinsames Ergebnisprotokoll). Bei der Vielzahl der Beteiligten – BMBW, Fachministerien des Bundes, Arbeitgeber, Gewerkschaften, Kultusministerien – dauerte es aber zunächst bis 1974, bis sich Bund und Länder einigten, und dann noch bis 1978, bis der Hauptausschuss des Bundesinstituts das endgültige und seither recht erfolgreiche Verfahren verabschiedete. Die notwendige konkrete Abstimmung der Betriebe vor Ort mit den Berufsschulen wurde dadurch erheblich erleichtert und ist insgesamt gegenüber früheren Jahrzehnten vorangekommen. Es wird jedoch immer von individuellen Initiativen abhängig bleiben.

Herausgeber/-innen: *Die von Ihnen erwähnten Reformen zu Beginn der 70er-Jahre bezogen auch die Berufsberatung und die Ausbilderqualifikation mit ein. Welche Änderungen wurden zu der Zeit angestoßen, und welche Bedeutung haben diese noch heute?*

Hermann Schmidt: Immerhin wurde 1972 nach heftigen politischen Auseinandersetzungen die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) verabschiedet, die lediglich für Industrie, Handel und andere Branchen nachvollzog, was seit mehr als 30 Jahren für die Meisterprüfung im Handwerk selbstverständlich war: die Qualifikation für die Ausbildung von Lehrlingen nachzuweisen. Die politische Opposition, aber auch viele Arbeitgeberorganisationen sagten für die Einführung der AEVO den Rückzug vieler Betriebe aus der Ausbildung voraus. Die Ausbilder ergriffen jedoch von sich aus die Möglichkeit der Professionalisierung, und die Kammern boten ihnen im Laufe der Zeit durch zahlreiche Kursangebote diese Chance. Politische Eingriffe, die durch Aussetzung der AEVO vermeintlich das Ausbildungsplatzangebot erhöhen sollten, zeugten von einer beschämenden Unkenntnis der Voraussetzungen für die hohe Qualität betrieblicher Ausbildung und blieben erfreulicherweise ein zeitlich begrenzter Irrtum. Wie Sie sehen, ist die Diskussion über die Qualifikation der Ausbilder nach wie vor hochaktuell und nimmt im Zusammenhang mit der Digitalisierung sogar an Fahrt auf.

Und auch das Thema Berufsberatung ist immer aktuell. Die damalige Bundesanstalt für Arbeit intensivierte und professionalisierte die Beratungstätigkeit und entwickelte neue Konzepte, um die eigenständige Such- und Findungstätigkeit der Schulabsolventen mit modernen Informationsangeboten (Berufsinformationszentren/BIZ) zu unterstützen. Gemeinsam mit dem BMBW wurden Wettbewerbe mit Informationen kombiniert („Verschenk doch keine Chancen“) und für betriebliche Schülerpraktika geworben. Die Qualifizierung der Berufsberater wurde durch deren Ausbildung an Fachhochschulen angehoben.

Herausgeber/-innen: *Als ein wichtiges Reformprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wurden von Ihnen die Modellversuche genannt, die lange Zeit vor allem in der betrieblichen Ausbildung eine große Rolle spielten. Warum waren Modellversuche so wichtig?*

Hermann Schmidt: Das Modellversuchsprogramm, das für die betriebliche Berufsbildung von 1971 an vom BMBW durchgeführt und vom Bundesinstitut wissenschaftlich begleitet, ausgewertet und publiziert wurde, erwies sich als öffentlichkeitswirksamer Motor für die Reformen. Eine ganze Serie von Versuchen mit unterschiedlichen Formen einer breiten beruflichen Grundbildung trug erheblich zur Entpolitisierung und Versachlichung der Debatte zu diesem Thema bei und stärkte die Position des Bundes, der sich für ein kooperatives Berufsgrundbildungsjahr von Betrieb und Berufsschule entschieden hatte. Das Modellversuchsprogramm „Mehr-Mediensystem Metall- und Elektrotechnik/Elektronik“, welches Mitte der 70er-Jahre vom Bundesinstitut initiiert wurde und an dem sich zahlreiche Betriebe und Berufsschulen aus allen Ländern beteiligten, bereitete die umfassende Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in den 80er-Jahren vor. Ende der 70er-Jahre erweiterte ein Modellversuchsprogramm die Qualitätsdebatte unter Berufung auf grundgesetzliche Garantien:

„Mädchen in Männerberufe“, das die Klischeevorstellung von Genderberufen aufbrechen sollte. Und das Programm „Ausbildung für alle“ bezog auch jene ein, die ohne Ausbildungsplatz blieben, und erprobte zu diesem Zweck neue Organisationsformen wie die Ausbildung im Verbund, die mehrere Unternehmen und Schulen miteinander verbanden.

Herausgeber/-innen: *Bisher haben wir über die unterschiedlichen Reformen gesprochen, die aus der Qualitätsdebatte hervorgegangen sind. Die Qualitätsdebatte war aber immer auch eng verbunden mit der Frage nach der Finanzierung. 1971 setzte der Deutsche Bundestag die sogenannte Edding-Kommission zur Ermittlung von Kosten und Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung ein. Die Veröffentlichung des Gutachtens im Jahre 1974 war dann auch der Beginn einer bis heute andauernden Debatte über die Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung. Konnte durch die von der Kommission empfohlene Umlagefinanzierung bei einer steigenden Nachfrage auch ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot sichergestellt werden?*

Hermann Schmidt: Mit der Aufnahme der Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in Bonn 1970 begann eine umfassende Bestandsaufnahme im Bildungsbereich, zu der die zahlreichen neuen Bildungsforschungsinstitute, das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg, das ISF in München, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI) in Berlin, das Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut (SOFI) in Göttingen und nicht zuletzt das BBF zahlreiche Daten vorlegten. Im beruflichen Bereich wurde deutlich, dass die Babyboomer aus den 60er-Jahren ab 1975 jährlich als zusätzlich Nachfragende nach Ausbildungsplätzen auftreten würden. Nach dem dramatischen Rückgang des Ausbildungsplatzangebots nach 1969 wurde keine der üblichen Maßnahmen wie Aufrufe als ausreichend angesehen, um eine Ausbildungskatastrophe zu vermeiden. Das Gutachten der auf Wunsch des Deutschen Bundestages eingesetzten Edding-Kommission sah zur Behebung des Ausbildungsplatzmangels die Erhebung einer Umlage bei möglichst vielen Unternehmen vor, aus der die Kosten zusätzlicher Ausbildungsplätze finanziert werden sollten. Dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF), das wegen der Erweiterung seiner Aufgaben nun Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) genannt wurde, sollte die Durchführung der Umlage und weitere operative Aufgaben übertragen werden. Nachdem der Bundesrat einen ersten Gesetzentwurf des BMBW zur Umlage 1975 abgelehnt hatte, brachte der BMBW ein zustimmungsfreies Ausbildungsplatzförderungsgesetz in den Bundestag ein, das eine vom Vorschlag der Kommission abweichende Umlagefinanzierung vorsah. Als Kompromiss der Koalition von SPD und FDP wurde eine jährlich zu überprüfende Umlage („Wenn-dann-Lösung“) vorgesehen, die nach Vorlage eines Berufsbildungsberichts im Frühjahr auszulösen war, wenn das Angebot an Ausbildungsplätzen voraussichtlich die Nachfrage um weniger als 12,5 Prozent überstieg. Das Gesetz wurde von der Opposition abgelehnt, von Arbeitgebern und Kammern heftig bekämpft. Kanzler Schmidt, der kein begeisterter Anhänger einer Umlagefinanzierung war, erhielt von den Arbeitgeberverbänden das Angebot, die benötigte Zahl von Ausbildungsplätzen bereitzustellen, wenn er das Gesetz zurückzöge. Schmidt nannte

das Vorgehen im Parlament „blackmailing“⁶ und stellte sich nun voll hinter die Initiative. Das Gesetz trat im September 1976 in Kraft. Im Frühjahr 1977 stellte der erste Berufsbildungsbericht nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) fest, dass ein Mehrangebot von 12,5 Prozent an Ausbildungsplätzen über der Nachfrage nicht erreicht werde. Die Bundesregierung beschloss jedoch, trotz heftiger Kritik der Gewerkschaften, die Umlage nicht zu erheben, weil der unerwartet starke Anstieg des Angebots eine positive Entwicklung erwarten ließ.

Herausgeber/-innen: *Letztendlich ist es nie zu einer Umlagefinanzierung gekommen. Wie verliefen damals die Diskussionsstränge? Warum wurde sie bis heute nicht eingeführt?*

Hermann Schmidt: In der Tat ist die Umlage in den vier Jahren ihrer Geltung nicht erhoben worden, obwohl eine Angebotslage mit 12,5 Prozent Überschuss über die Nachfrage nie erreicht wurde. Entscheidend waren die Anstrengungen, die alle Beteiligten, insbesondere die Arbeitgeber, aber auch die Gewerkschaften, Kommunen und Staat, unternahmen, um eine außergewöhnliche Steigerung von Ausbildungsplätzen zu erzielen. Tatsächlich war die Steigerung des jährlichen Angebots ab 1976 mit mehr als 40.000 zusätzlichen Plätzen unerwartet hoch. Uns fiel im Institut ein Stein vom Herzen, als die Bundesregierung sich gegen eine Umlage entschied. In mehreren Probeläufen unter Einbeziehung der Lastenausgleichsbank und einiger Kammern, erwiesen sich die rein formalen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Einziehung und Auszahlung der Umlage innerhalb eines halben Jahres als völlig unzureichend, zumal die „Wenn-dann-Lösung“ den dauerhaften Aufbau einer entsprechenden Verwaltungsinfrastruktur unmöglich machte. Bei einem Fehlschlag des Verfahrens hätte jedoch das Institut als verantwortliche Institution die Folgen kaum überstanden.

Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes am 10. Dezember 1980 wurde ein Schlussstrich gezogen. Die Umlagefinanzierung war Geschichte, obwohl das Gericht das Recht des Bundes bestätigte, eine betriebliche Umlage zur Sicherung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots zu erheben. Die Klagebegründung Bayerns, es handle sich um eine Steuer, wurde zwar zurückgewiesen, jedoch gab das Bundesverfassungsgericht der Beschwerde statt. Das Gesetz hätte deshalb der Zustimmung des Bundesrates bedurft. Das APIFG wurde für nichtig erklärt und das BIBB auf die Rechtslage des BBiG von 1969 zurückgestellt. Damit brachte dieses Urteil dem Präsidenten und dem Hauptausschuss unerwartet neue Probleme. Es fehlte für zahlreiche Aufgaben bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsförderungsgesetzes im Herbst 1982 an einer ausreichenden gesetzlichen Grundlage.

Was die Wirkung der nie erhobenen Umlage angeht, war sie doch recht nachhaltig. Zwar behaupteten die Arbeitgeber, die enormen Steigerungen des Ausbildungsplatzangebots zwischen 1975 und 1984 um mehr als 250.000 Plätze auch ohne die „Drohung mit der Keule“ geschafft zu haben. Neben der zweifellos erheblich gestiegenen Einsicht der Unternehmen,

6 Aus der Erinnerung zitiert, keine schriftliche Quelle verfügbar.

durch eine Ausbildung der Babyboomer eine notwendige Aufgabe zur eigenen Nachwuchssicherung leisten zu müssen, war die jährlich heftig geführte Auseinandersetzung über die Umlagefinanzierung ein nicht zu unterschätzender Antrieb, den Staat aus der Finanzierung der Ausbildung rauszuhalten. Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts hatten das APIFG und die darin vorgesehene Umlage ihre Aufgabe erfüllt. Seither ist das Instrument Umlage keine Option mehr. Sie wird zwar immer mal wieder gefordert, ich sehe aber keine fachlich überzeugenden Argumente mehr für ein solches Instrument.

Die Überzeugung der Unternehmen, der Gewerkschaften und des Staates ist es, dass die duale Ausbildung unter dem geltenden System die qualitativ beste Qualifikation für Facharbeiter, Fachangestellte und Handwerksgehilfen und eine hervorragende Plattform für Aufstieg im Beruf darstellt. Was den Zwang für ständige Innovation und Verbesserung einschließt. Ein Blick in andere Berufsbildungssysteme bestätigt diese Auffassung. Die OECD hat im letzten Jahrzehnt die Berufsbildungssysteme ihrer Mitgliedsländer evaluiert. Mehr als 30 dieser Länder, einschließlich Großbritannien, haben eine Umlagefinanzierung. Sie klagen unisono über die geringe Qualität der Ausbildung und unzureichende Qualifikationen, die in diesen Systemen erreicht werden. Das erinnert mich an die Aussage eines englischen Unternehmers nach der Einführung einer Umlage in den 80er-Jahren: „Wir bilden für die Regierung aus, während die deutschen Unternehmen für sich ausbilden.“

Herausgeber/-innen: *Die Erhebung der Umlage sollte eine der zentralen Aufgaben des BIBB sein. Hatte das Urteil des Bundesverfassungsgerichts Auswirkungen auf die Aufgabe des Instituts und wenn ja, welche?*

Hermann Schmidt: Neben der Durchführung der Umlage waren dem BIBB eine Reihe weiterer Aufgaben übertragen worden: die Erarbeitung und Abstimmung der Ausbildungsordnungen, die Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten, die Förderung und wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen, die Vorbereitung des Berufsbildungsberichtes, der Aufbau einer Berufsbildungsstatistik sowie die Führung eines Verzeichnisses der Ausbildungsberufe. Hauptaufgabe war und blieb aber die Berufsbildungsforschung.

Der Sitz des BIBB war damals Berlin und nach Auffassung der Sowjetunion handelte es sich um eine dem Vier-Mächte-Status von Berlin zuwiderlaufende Übertragung staatlicher Aufgaben. Sie erzwang so die Gründung einer Zweigstelle des Instituts in Bonn. Mir wurde im APIFG neben meinen Aufgaben im BMBW als Beauftragtem der Bundesregierung die Leitung des BIBB übertragen, wozu zunächst die Umorganisation und die Durchführung der neuen Aufgaben gehörte. Der Gesetzgeber hatte den Hauptausschuss des Instituts um eine Länderbank erweitert, in der Hoffnung, dass hier alle Verantwortlichen des dualen Systems die Planungen für dessen Zukunft gemeinsam verhandeln und beschließen. Diese Hoffnung wurde von den Ländern enttäuscht, die im Hauptausschuss Angelegenheiten der Berufsschule bestenfalls berichten, aber nicht verhandeln wollten. Gleichwohl setzte sich die von Bildungsminister Rohde geprägte Bezeichnung vom „Parlament der beruflichen Bildung“ allmählich durch.

Dem Einspruch der Sowjets war durch die Einrichtung der Dienststelle des BIBB in Bonn Genüge getan. In Bonn wurde eine Abteilung Finanzierung eingerichtet, die im Falle „Wenn-dann“ die Umlagefinanzierung mithilfe der Lastenausgleichsbank durchführen sollte und der die Förderung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten oblag. Eine weitere Abteilung widmete sich Aufgaben der Berufsbildungsplanung, dem Aufbau einer Berufsbildungsstatistik und der Vorbereitung des jährlichen Berufsbildungsberichtes. In Berlin bestand das Institut zunächst unter der Leitung seines Präsidenten Professor Hans-Joachim Rosenthal fort. Der Präsident schied jedoch im Frühjahr 1977 aus dem Amt. Er hatte in den schwierigen ersten Jahren wichtige Grundlagen für die Berufsbildungsforschung geschaffen und gleichzeitig erste wichtige Ergebnisse für die Reformarbeit zur Verfügung gestellt. Sein Rat war mir bei der Neuorganisation des Instituts sehr hilfreich. Der Hauptausschuss gab dem Institut durch Satzungsbeschluss die notwendige Struktur. Am 1. Juli 1977 wurde ich zum Präsidenten des BIBB ernannt.

Herausgeber/-innen: *Sie erwähnten die Berufsbildungsforschung als eine der zentralen Aufgaben des Instituts und bis 1976 hieß das Institut Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Was waren die Gründe dafür, das Institut als Forschungsinstitut zu gründen?*

Hermann Schmidt: Mit der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung 1970 löste die Bundesregierung das im BBiG enthaltene Versprechen ein, eine staatlich finanzierte Berufsbildungsforschung zu begründen, deren Forschungsdesiderate, namentlich im Bereich der betrieblichen Berufsbildung, überwiegend von Arbeitgebern und Gewerkschaften benannt werden sollten. Das Institut wurde als mitgliederschaftlich organisierte, selbstständige Rechtspersönlichkeit mit einem Präsidenten als durchführendem Organ und einer Art Aufsichtsrat, dem Hauptausschuss, in Berlin gegründet. Die Arbeitgeber entsandten fünf Vertreter von Industrie, Handel, Handwerk, Landwirtschaft und Kammern, die Gewerkschaften waren durch DAG, DGB und seine Mitglieder IG Metall, IG Chemie und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vertreten und die Bundesregierung durch die Ministerien für Arbeit (ab 1972 BMBW) und Wirtschaft. Der Standort wurde von der Regierung gewählt, um Berlin in seiner bedrohten Insellage durch Bundesinstitutionen Stabilität zu verleihen, die von den Sowjets als vierter Besatzungsmacht geduldet wurden.

Für den Aufbau einer Berufsbildungsforschung, die Bedarf an sehr unterschiedlich ausgebildeten Wissenschaftlern hatte und deren Forschungsfeld überwiegend in Westdeutschland lag, war der Standort denkbar ungeeignet. Der Spagat zwischen der Gewinnung geeigneten Forschungspersonals, dem Aufbau einer auf die betriebliche Ausbildung gerichteten Forschung und der ständig wachsenden Forderung der Politik nach Arbeitsergebnissen zur Unterstützung der anstehenden Reformen stellten enorme, häufig unrealistische Anforderungen an das Institut. Umso erstaunlicher war es, dass Präsident Hans-Joachim Rosenthal und seinen Mitarbeitern, unterstützt vom Hauptausschuss, durch die Arbeit an Ausbildungsordnungen, der Begleitung von Modellversuchen, der Publikation von Analysen und Vor-

schlagen für die Reformen in den Anfangsjahren zahlreiche nützliche Arbeitsergebnisse gelangen.

Die Forscher und Forscherinnen im BBF und BIBB haben beim Aufbau dieser neuen Wissenschaftsdisziplin entscheidende Pionierarbeit geleistet. Es waren Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, Ingenieure, Psychologen, Philologen, Berufs- und Wirtschaftspädagogen und Vertreter zahlreicher anderer Disziplinen. Obwohl die Wirtschaftspädagogen an den Hochschulen bereits seit den 20er-Jahren wissenschaftlich ausgebildet wurden, konnte sich die Wirtschaftspädagogik erst nach dem Zweiten Weltkrieg als Forschungsdisziplin konstituieren. Insofern waren die gesetzliche Grundlage und die klare Zielsetzung der Berufsbildungsforschung durch das BBiG ein entscheidender Meilenstein für die Entwicklung dieser Disziplin im BBF/BIBB.

Herausgeber/-innen: *Sie sprechen von Herausforderungen und teilweise unrealistischen Anforderungen. Welche Anforderungen wurden an die Berufsbildungsforschung und damit an das Institut gestellt? Gab es eher Konsens oder Dissens bei der Frage, welchen Stellenwert die Berufsbildungsforschung insgesamt und im Institut haben sollte? Zwischendrin gab es doch auch Forderungen, das Institut ganz zu schließen?*

Hermann Schmidt: Berufsbildungsforschung war eine neue Disziplin, sodass eine Rekrutierung von entsprechend geschulten Wissenschaftlern nicht ergiebig war. Es gab keine Laufbahn für Berufsbildungsforschung beim Bund. Eine Übernahme wissenschaftlich geschulter Berufsschullehrer aus den Ländern war nur über eine Laufbahnprüfung des Bundes möglich. So wurden zunächst überwiegend am Standort Berlin Sozialwissenschaftler eingestellt, was im politischen Raum schnell die Markierung „linkes Institut“ eintrug. Der Hauptausschuss bevorzugte unterdessen Wissenschaftler mit Praxishintergrund, d. h. mit einer betrieblichen Ausbildung oder betrieblicher Praxiserfahrung.

Dessen ungeachtet wurden von der Politik praktisch verwertbare Arbeitsergebnisse gefordert, wenngleich diese Forderungen völlig unrealistisch waren. Und der Bundesrechnungshof trug in seinem ersten Bericht den Verbänden und den Ministerien harsche Kritik am Institut vor. Für ein rein staatliches Institut hätte diese Situation wahrscheinlich das Aus bedeutet.

Es waren dann die Mitglieder des Instituts⁷, Arbeitgeber und Gewerkschaften, die sich in deutlichen Stellungnahmen hinter das Institut stellten, Rücksicht auf die schwierigen Bedingungen des Aufbaus einforderten und ihrerseits die Bedeutung der Berufsbildungsforschung für die Zukunft des dualen Systems unterstrichen. Sie machten überdies deutlich, dass vom Institut bereits Ergebnisse gefordert würden, für die die gesetzlichen Grundlagen fehlten. Die dadurch ausgelöste Debatte führte zur Neukonstruktion des BIBB im Ausbildungsplatzförderungsgesetz, das neben der Hauptaufgabe Berufsbildungsforschung die gesetzliche

7 Bis 1976 waren die Mitglieder des Hauptausschusses gleichzeitig Mitglieder des Instituts.

Grundlage für zahlreiche Reformaufgaben schuf. Bei der jährlichen Debatte über den Haushalt des Instituts flammte der Streit über den Nutzen der Berufsbildungsforschung wieder auf. Nach APLFG gab es erstmals eine Doppelspitze in der Leitung des BIBB. Ein Stellvertreter des Präsidenten wurde als Forschungsdirektor berufen, was der Hauptaufgabe des BIBB nun auch in der Organisation deutlich mehr Gewicht einräumte. Professor Matthias Rick war der erste Forschungsdirektor des BIBB, der mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Instituts ein Konzept der Handlungsforschung entwickelte, das die besondere Vorgehensweise des Instituts in der Forschung herausstellte.

Nach dem Regierungswechsel 1982 verstärkten sich die Angriffe auf das Institut. Bundesbildungsministerin Dorothee Wilms erkannte jedoch die Bedeutung des Instituts für die Regierungsarbeit. Kanzler Kohl gab für 1983 eine Lehrstellengarantie ab, und die Bildungsministerin reiste unermüdlich durch die Lande, um zahlreiche Initiativen zur Deckung der Nachfrage ins Leben zu rufen und zu unterstützen. Bei den Überlegungen, wie wir sie dabei unterstützen könnten, entwickelten wir eine Deutschlandkarte der Angebots-Nachfrage-Relationen auf Ebene der Arbeitsamtsbezirke. Da waren alle betrieblichen, überbetrieblichen und schulischen Ausbildungsangebote und die örtliche Nachfrage nach Ausbildung verzeichnet und die Defizitbezirke deutlich herausgestellt. Dies war eines der inzwischen zahlreicher werdenden, von allen Beteiligten als nützlich angesehenen Arbeitsergebnisse des Instituts, die der Bundesregierung gute Argumente an die Hand gaben, das Institut zu erhalten.

1984 forderte der Deutsche Bundestag Bildungsministerin Wilms auf, das Institut evaluieren zu lassen. Eine Kommission aus Wissenschaftlern und Vertretern der Arbeitgeber und Gewerkschaften evaluierten das BIBB ein Jahr lang, prüften das Zustandekommen und die Durchführung von Forschungsprojekten, die Art der Durchführung und die Ergebnisse der übrigen Aufgaben des BIBB und holten von Partnern in der Wirtschaft, in den Ländern, in den Fachministerien des Bundes, in privaten wissenschaftlichen Instituten und Hochschulen Stellungnahmen über die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem BIBB ein. Das entscheidende Ergebnis dieser ersten Evaluierung: „Die Arbeit des Instituts ist hier und da mit Mängeln behaftet. Wenn es das Institut nicht gäbe, müsste es gegründet werden.“

1987 übernahm dann Professor Helmut Pütz, der spätere Präsident, die Leitung des Forschungsbereichs. Er erarbeitete gemeinsam mit den Hauptabteilungen ein Gesamtkonzept der Berufsbildungsforschung, das intern die hauptabteilungsübergreifende Forschungskoperation und extern erstmals die Zusammenarbeit mit den hochschulischen und privaten Berufsbildungsforschungsinstituten (Berufsbildungsforschungsnetz) einbezog. Seit Ende der 80er-Jahre wurde die Existenz des Instituts nicht mehr infrage gestellt.

Herausgeber/-innen: *Insgesamt hat sich gezeigt, dass eine qualitative Verbesserung der Berufsausbildung nur durch Forschung und Entwicklung erreicht werden konnte. Mit dem APLFG und der Gründung des BIBB wurde die Grundlage für die Berufsbildungsforschung gelegt. Auffällig ist allerdings, dass es die allgemeine Bildung und die Hochschulbildung auf der einen und die berufliche Bildung auf der anderen Seite gab und diese Trennung in der Forschung nachvollzogen*

wurde, d. h., dass bei der Bildungsforschung die berufliche Bildung nicht mitgedacht wurde. Wie erklären Sie sich das? Und was hat sich seitdem geändert?

Hermann Schmidt: Der Forschungsgegenstand betriebliche Berufsausbildung war eine fundamental andere Welt als die der staatlichen Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule, die Gegenstand der allgemeinen Bildungsforschung waren. Das besondere war ja, dass das Berufsbildungsgesetz die Berufsbildungsforschung im BBF in Form eines Public-private-Partnerships begründete: Arbeitgeber und Gewerkschaften beschlossen mehrheitlich das Forschungsprogramm und regelten über die Satzung und die Richtlinien für den Präsidenten die Vorgehensweisen des Instituts. Der Bund übernahm allein die Finanzierung, um die Arbeitgeber und die Gewerkschaften so in die Verantwortung für das Institut und seine Arbeit zu holen. Die Rolle des BIBB-Präsidenten in der Berufsbildungsforschung wurde von Horst Albach, dem Vorsitzenden der von der Bundesministerin Dorothee Wilms 1984 berufenen ersten Evaluierungskommission, als „Prisoner’s Dilemma“ bezeichnet. Er bekomme zwar den Zugang zu einem für andere Wissenschaftler nur schwer erschließbaren Forschungsgebiet, dürfe dort aber nur die Forschungen durchführen, die die Interessen der Sozialparteien nicht tangierten. Als Beispiel führte er die bis dato unterbliebene Weiterführung der Forschung auf dem Gebiet der Kosten und Finanzierung an, die die Edding-Kommission, deren Mitglied Albach gewesen war, begonnen hatte. Erst für 1980 lagen Ergebnisse vor, nachdem die Arbeitgeber zum ersten Mal einem solchen Projekt zugestimmt hatten, d. h., es waren sieben Jahre vergangen, in denen das BIBB nicht auf dem Gebiet forschen konnte. Insofern waren wir von der Zustimmung der Sozialpartner abhängig und immer auch mit dem Vorwurf der Gefälligkeitsforschung konfrontiert, dem wir, ich meine auch mit Erfolg, versucht haben, durch Aushandlungsprozesse zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften zu begegnen. Da ist das BIBB heute einen erheblichen Schritt weiter. Die Möglichkeiten der Kooperationen mit Hochschulen, so wie sie das BIBB heute hat, die hatten wir damals leider nicht.

Herausgeber/-innen: *Die duale Ausbildung und das Berufsbildungsgesetz haben seine kulturellen Wurzeln in Deutschland und sind aus der Handwerkstradition sowie der zunehmenden Industrialisierung und einem zunehmenden Fachkräftebedarf erwachsen. Sie haben bereits darauf hingewiesen, dass bei einem Vortrag in Großbritannien, in dem Sie über die Struktur und Vorzüge des Systems gesprochen haben, Sie die Reaktion „We know, the UK is different“ ausgelöst haben. Wie erklären Sie sich dennoch die zunehmende internationale Bedeutung der Berufsbildung bzw. der Berufsbildungsforschung?*

Hermann Schmidt: Bereits im Jahre 1979 lud mich die OECD ein, den Vorsitz in einer Konferenz ihrer Mitgliedsländer zur Bilanzierung ihrer bisherigen Berufsbildungspolitik zu übernehmen. Dort sollten Perspektiven für die zukünftige Politik entwickelt werden. Zu dieser Konferenz wurden auch Berufsbildungsforscher aus den Mitgliedsstaaten eingeladen, von denen einige im Anschluss als Beraterinnen und Berater für die Erarbeitung des jährlichen Programms berufen wurden. Dies waren Christopher Hayes, Leiter eines kleinen privaten

Berufsbildungsforschungsinstituts in London und internationaler Berater in diesem Bereich, Beatrice Reubens, eine Bildungspublizistin aus New York, Pierre Paul Valli aus Paris, später Direktor unseres französischen Schwesterinstituts CEREQ, Dr. Robert Taylor, Leiter des National Center for Vocational Education Research an der Universität Columbus, Ohio, Derek Wood, Leiter eines Berufsbildungsforschungsinstituts in Wellington, Neuseeland, und ich. In den Jahren zwischen 1979 und 1986 hatten wir neben den Treffen zur Erörterung des OECD-Programms in Paris jährlich ein Kolloquium in den jeweiligen Instituten der Mitglieder. Dabei standen Systemfragen im Vordergrund, zumal die OECD in den Mitgliedsländern auf eine stärkere Beteiligung der Betriebe in der Ausbildung drängte. Vor allen Dingen von britischer Seite gab es ein starkes Interesse an unserer Arbeit, weil Premierministerin Thatcher ab 1982 mit hohen Investitionen ein duales System der Ausbildung aufzubauen begann.

Insgesamt ist das Interesse aus unterschiedlichen Ländern nach und nach angewachsen. Neben den eher selbstverständlichen Austausch mit den österreichischen Kollegen und Kolleginnen, wurde in den 80er-Jahren der Austausch mit Polen angestoßen und intensiviert. Zu Beginn der 90er-Jahre gab es eine erhebliche Verstärkung der Zusammenarbeit mit den USA, mit vielen Aktivitäten zur Stärkung der beruflichen Bildung auf amerikanischer Seite. Diese Initiative der Clinton Administration wurde 2001 sofort eingestellt, nachdem George W. Bush die Präsidentschaft übernommen hatte. Die Verbindung zur Berufsbildungsforschung der USA blieb immer sehr eng, zumal ich von 1994 bis 2003 in den Board of Trustees des National Center on Education and the Economy (NCEE) und von 1995 bis 2003 in das Board des Center for Research in Innovation and Society (CRIS) berufen wurde.

Herausgeber/-innen: *Die Geschichte des BIBB, die Sie jahrelang begleitet und geprägt haben, ist sehr eng mit der Geschichte des Ausbildungssystems verbunden. In Ihrem Kommentar „30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung“ schreiben Sie: „Die Geschichte eines deutschen beruflichen Weiterbildungssystems ist im Zeichen der europäischen Einigung noch zu schreiben.“⁸ Welche Bedeutung hat Weiterbildung für Sie?*

Hermann Schmidt: Ja, das BBiG und die Politik der Bundesregierung stellten eindeutig die Ausbildung, und hier die betriebliche, in den Mittelpunkt. Wir und damit meine ich nicht nur das BIBB, sondern alle in der Berufsbildung beteiligten Akteure, vornehmlich zu nennen Arbeitgeber, Gewerkschaften, Bund und Länder hatten und haben die Aufgabe die Qualität der Berufsausbildung nicht nur in den Betrieben, sondern auch in den Berufsschulen zu sichern und zukunftsfähig zu gestalten. Gerade das Ausbildungssystem muss sich den kontinuierlichen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft stellen und sich ständig weiterentwickeln. Mit Blick auf 30 Jahre BIBB war mir klar, dass wir neben einem Ausbildungssystem auch ein berufliches Weiterbildungssystem benötigen und dass das BIBB hier eine ähnliche Aufgabe zu leisten hat.

8 SCHMIDT, Hermann (2000): 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 3, S. 3.

Wenn ich heute auf die letzten 50 Jahre zurückblicke, kann ich nur sagen: Wir sind eine weite Strecke gegangen und auf einem sehr hohen Niveau angekommen. Unbestritten hat das BIBB, insbesondere als Mittler zwischen den Hauptakteuren, erheblich dazu beigetragen. Ich wünsche mir aber, dass wir dieses Niveau nicht nur halten, sondern mit der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung versuchen weiter voranzutreiben. Dazu gehört aus meiner Sicht vor allem eine neue Rolle der Weiterbildung, die als systemimmanent betrachtet werden muss, d. h., zum Berufsbildungssystem gehören die Erstausbildung genauso wie die eindeutig strukturierte Weiterbildung. Nur durch ein eigenständiges Berufsbildungssystem mit beruflichem Aufstieg durch Weiterbildung erreichen wir die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung.

Lieber Herr Schmidt, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Zugang zur Berufsausbildung

Günter Walden

► **Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung**

Im Aufsatz wird untersucht, welche Bedeutung die Berufsbildungspolitik dem Thema des erfolgreichen Übergangs von der Schule in eine berufliche Ausbildung in der Vergangenheit beigemessen und welchen Beitrag die Berufsbildungsforschung zur Unterstützung der Berufsbildungspolitik geleistet hat. Gezeigt wird, dass es in der Vergangenheit über lange Phasen hinweg zu erheblichen Übergangsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt kam, die sich erst in jüngster Zeit deutlich abgeschwächt haben. Der Berufsbildungsforschung ist es gelungen, den Prozess des Übergangs in eine Ausbildung transparent zu machen und die Gruppen unter den Jugendlichen zu identifizieren, die für einen erfolgreichen Übergang Unterstützung benötigen.

1. Einleitung

Ein gelingender Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung ist für die Schulabgänger/-innen eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Zukunft. Seit vielen Jahren verläuft diese Phase für viele Jugendliche nicht reibungslos und hat sich zudem häufig zu einem längeren Übergangsprozess entwickelt, in dem der Weg in eine vollqualifizierende Ausbildung mit unterschiedlichen Übergangsmaßnahmen verbunden ist. In diesem Beitrag wird untersucht, welche Bedeutung die Berufsbildungspolitik dem Thema des erfolgreichen Übergangs von der Schule in eine berufliche Ausbildung in der Vergangenheit zugemessen und welchen Beitrag die Berufsbildungsforschung in der Unterstützung der Berufsbildungspolitik bei auftretenden Problemlagen geleistet hat. Der Beitrag gliedert sich dabei folgendermaßen: Zunächst wird auf die Geschichte der beruflichen Ausbildung in den letzten 50 Jahren eingegangen und gezeigt, inwieweit Problemlagen des Übergangs in die berufliche Ausbildung von Bedeutung für die Berufsbildungspolitik waren. Außerdem werden wesentliche Instrumente der Berufsbildungspolitik bei der Gestaltung von Übergangsprozessen beschrieben. Anschließend geht Kapitel 2 kurz auf die für die Analyse von Übergängen genutzten Daten und Erhebungsinstrumentarien ein. Schließlich werden in Kapitel 3 wesentliche Ergebnisse der Übergangsforschung der letzten Jahre dargestellt. Der Beitrag wird mit einem kurzen Fazit abgeschlossen.

2. Übergänge in die Ausbildung im Fokus der Berufsbildungspolitik

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 zielte wesentlich auf die Erhöhung der Qualität der betrieblichen Ausbildung ab. Als in den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts das betriebliche Ausbildungsplatzangebot aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die Ausbildungsqualität zurückging und gleichzeitig geburtenstarke Jahrgänge vermehrt auf den Ausbildungsmarkt strömten, wurde befürchtet, dass das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen mit der deutlichen Steigerung der Nachfrage nicht Schritt halten könnte. Die damalige sozialliberale Bundesregierung beschloss mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) von 1976 die Einführung einer Umlagefinanzierung, die aber nur dann ausgelöst werden sollte, wenn das Ziel der Schaffung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen nicht erreicht würde. Mit dem APIFG wurde „die Sicherung eines ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen erstmalig als ein konkretes Ziel der Berufsbildung gesetzlich fixiert. Nicht primär der kurzfristige Bedarf der Wirtschaft, sondern die Nachfrage und die Ausbildungsbereitschaft der Jugendlichen“ sollten nun im Vordergrund stehen (DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1977, S. 3). Obwohl die Umlagefinanzierung nie eingesetzt und das APIFG 1980 vom Bundesverfassungsgericht 1980 wegen eines Formfehlers im Gesetzgebungsverfahren für nichtig erklärt wurde (vgl. KATH 2006), wirkte diese Drohkulisse und die Wirtschaft steigerte ihr Ausbildungsplatzangebot erheblich (vgl. z. B. DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1985). Das Ziel der Bereitstellung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden betrieblichen Ausbildungsplatzangebots wurde nach Außerkraftsetzen des APIFG als Ziel der Berufsbildungsplanung zunächst in das Berufsbildungsförderungsgesetz und dann in das Berufsbildungsgesetz überführt, allerdings ohne eine Finanzierungsregelung.

Mit dem APIFG wurde mit den jährlichen Berufsbildungsberichten ein System der Beobachtung und Analyse der Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt geschaffen, welches den politisch Verantwortlichen Entscheidungshilfen an die Hand geben sollte. Rechtliche Grundlage für den Berufsbildungsbericht ist heute § 86 des Berufsbildungsgesetzes. Zentrale Aufgabe des Berichtes ist dabei die Abschätzung des Angebots und der Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen (vgl. z. B. KREKEL/MILDE 2018).

Mit dem Ziel eines auswahlfähigen Ausbildungsplatzangebotes für die heranwachsende Generation und der systematischen Beobachtung des Ausbildungsmarktes in den Berufsbildungsberichten waren Fragen des Übergangs in die berufliche Ausbildung seit den 70er-Jahren des vorherigen Jahrhunderts ein zentrales Thema für die Berufsbildungspolitik. In den Berufsbildungsberichten der letzten 40 Jahre werden regelmäßig auch Aspekte des Übergangs thematisiert. Die politische Aufmerksamkeit für das Thema schwankte aber je nach Situation auf dem Ausbildungsmarkt. Insbesondere in Zeiten hoher Ausbildungsplatznachfrage bzw. einer steigenden Zahl von Schulabgängern/Schulabgängerinnen mit Interesse für eine berufliche Ausbildung rückte das Thema stärker in den Fokus. Hier können seit den 70er-Jahren unterschiedliche Phasen der Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt

beobachtet werden: Bis Mitte der 80er-Jahre nahmen aufgrund geburtenstarker Jahrgänge die Zahlen der Schulabgänger/-innen zu, um danach wieder deutlich zurückzugehen. Im wiedervereinten Deutschland gab es dann ab Anfang der 90er-Jahre erneut einen Anstieg der Schulabgängerzahlen, der erst ab 2006 zum Stillstand kam. Seitdem gehen die Zahlen wieder zurück.

Während in den 70er- und 80er-Jahren die Betriebe auf die wachsende Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen mit einem Ausbau des Angebots reagierten und so die Übergangsprobleme für die Jugendlichen mindern konnten, war dies zu Beginn des neuen Jahrtausends nicht mehr der Fall (vgl. MAIER/WALDEN 2014). Einer wachsenden Nachfrage nach einer Ausbildung stand stattdessen sogar ein Rückgang des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes gegenüber, was zu erheblichen Versorgungsengpässen führte (vgl. z. B. WALDEN/TROLTSCH 2011). Somit erhielten in den 2000er-Jahren Fragen nach dem Übergang in eine berufliche Ausbildung eine herausragende Bedeutung. Schon zu Beginn der 90er-Jahre waren zudem nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern in erheblichem Maße betriebliche Ausbildungskapazitäten weggefallen, weshalb die Politik in besonderem Maße gefordert war, Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs in berufliche Ausbildung zu ergreifen.

Generell unterschieden sich in den vergangenen 30 Jahren seit der Wiedervereinigung aufgrund unterschiedlicher demografischer Entwicklungen die Konstellationen auf den regionalen Ausbildungsmärkten in West- und Ostdeutschland teilweise erheblich. Der Ausbildungsplatzmangel in Ostdeutschland zu Beginn der 90er-Jahre wurde so zunächst von einem Rückgang der Ausbildungsplatznachfrage in Westdeutschland begleitet. Später, in der zweiten Hälfte der 2000er-Jahre, setzte der demografisch bedingte Rückgang in Ostdeutschland früher ein als in Westdeutschland.

Mit den wieder sinkenden Schulabgängerzahlen und einer zurückgehenden Nachfrage nach betrieblicher Ausbildung haben sich die Übergangschancen in eine betriebliche Ausbildung in den letzten Jahren wieder deutlich verbessert. Allerdings ist die Situation auf dem Ausbildungsmarkt nunmehr von sogenannten Passungsproblemen geprägt. Inzwischen gibt es viele Betriebe, die ihre Ausbildungsplätze aufgrund mangelnden Interesses vonseiten der Schulabgänger/-innen nicht mehr besetzen können. Gleichzeitig finden aber auch umgekehrt viele junge Menschen nach wie vor nicht ihren Wunschausbildungsplatz. Passungsprobleme liegen also dann vor, wenn es sowohl Versorgungsprobleme bei den Jugendlichen als auch Besetzungsprobleme bei den Betrieben gibt (vgl. MATTHES u. a. 2014).

Die Berufsbildungspolitik hat in den letzten 40 Jahren bei auftretenden Übergangsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt diese mit verschiedenen Instrumenten zu bekämpfen versucht. Zu unterscheiden sind hier Maßnahmen zur Steigerung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft von solchen, mit denen Ausbildungskapazitäten außerhalb von Betrieben geschaffen werden sollen. Oft sind entsprechende Maßnahmen dabei auch auf besonders benachteiligte Jugendliche ausgerichtet. Nach wie vor gibt es zur Förderung des Übergangs in eine Ausbildung ein breites Spektrum von Programmen des Bundes und der Länder (vgl.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2019, S. 283ff.). Vor allem im neuen Jahrtausend wurden dabei im Rahmen eines umfassenden Übergangsmangements innovative Maßnahmen zur besseren Gestaltung des Übergangs von der Schule in eine Ausbildung entwickelt und installiert. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang insbesondere auf das Berufsorientierungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung¹, die Hilfestellungen für Jugendliche durch sogenannte Berufseinstiegsbegleiter/-innen nach § 49 SGB III sowie auf das Jobstarter-Programm².

Als Konsequenz von Problemen beim Übergang von der Schule in eine betriebliche oder berufliche Ausbildung hat sich im Laufe der Zeit ein sogenanntes Übergangssystem bzw. ein Übergangsbereich herausgebildet, unter dem berufliche Bildungsmaßnahmen zusammengefasst werden, die unterhalb der Schwelle eines vollqualifizierenden Berufsabschlusses angesiedelt sind (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007). Hier finden sich z. B. Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die nur eine berufliche Grundbildung vermitteln oder berufsvorbereitende Bildungsgänge (s. z. B. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2019, S. 98f.). Mit der sich verschlechternden Situation auf dem Ausbildungsmarkt war dieser Bereich in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends sprunghaft gewachsen. Aufgrund der Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt gehen die Zahlen derer, die sich im Übergangsbereich befinden, in den letzten Jahren aber wieder deutlich zurück. Die Maßnahmen werden weitgehend durch Bund und Länder sowie die Bundesagentur für Arbeit finanziert und können so als ein Ergebnis der Berufsbildungspolitik bei der Bekämpfung von Übergangsproblemen angesehen werden.

3. Datengrundlagen der Übergangsforschung

Übergangsforschung als Teil der Berufsbildungsforschung spielte seit den 70er-Jahren eine wichtige Rolle zur Schaffung von Entscheidungshilfen für die Berufsbildungspolitik. Bereits mit den ersten Berufsbildungsberichten wurden Datenbasen zur Analyse des Übergangsgeschehens geschaffen. Neben den Daten der amtlichen Statistik sind hier auch besondere Erhebungsinstrumentarien zu nennen. Im Berufsbildungsbericht von 1978 wird so bereits auf eine repräsentative Panel-Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) hingewiesen, in der Schulabgänger/-innen über ihre Absichten nach Beendigung der Schule befragt wurden (vgl. DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1978, S. 68). Später setzte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) über einen langen Zeitraum das Instrument der Schulabgängerbefragungen ein. Stand in der Berufsbildungsforschung anfangs die Frage nach dem unmittelbaren Übergangserfolg im Vordergrund, wird seit einigen Jahren verstärkt der gesamte Prozess des Übergangsgeschehens in den Blick genommen. Mittlerweile liegt das Durchschnittsalter der Auszubildenden mit neu abgeschlos-

1 Siehe URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de> (Stand: 02.01.2020).

2 Siehe URL: <https://www.bibb.de/de/738.php> (Stand: 02.01.2020).

senen Ausbildungsverträgen bei fast 20 Jahren (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2019, S. 181).

Viele Auszubildende, insbesondere jene mit einem Hauptschulabschluss, haben vor Antritt ihrer Ausbildung bereits andere berufliche Bildungsgänge, insbesondere im Übergangsbereich, durchlaufen. Um den Zeitraum nach Beendigung der Schule insgesamt zu erfassen, wurden besondere Erhebungsinstrumente für eine Längsschnittbetrachtung geschaffen. Hier sind Retrospektivbefragungen von Panelerhebungen zu unterscheiden. Zu nennen sind vor allem die BIBB-Übergangsstudien 2006 und 2011 zu den Bildungs- und Berufsbiografien von 18 bis 24 Jahre alten Jugendlichen in Deutschland, die regelmäßig durchgeführte BA/BIBB-Bewerberbefragung, das Hauptschülerpanel des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI) und das Nationale Bildungspanel (NEPS). Das NEPS dient dabei nicht nur der Übergangsforschung, sondern soll die Analyse von Bildungsverläufen insgesamt ermöglichen. Die Teilstudie „Schule, Ausbildung und Beruf“ startete mit ihren Kohorten 2010. Da bisher nur ein begrenzter Ausschnitt des gesamten Übergangsprozesses erfasst werden konnte, liegt in den künftigen NEPS-Daten noch ein erhebliches Analysepotenzial für die Übergangsforschung. Neben den hier genannten besonders wichtigen Erhebungen zur Analyse des Übergangs von der Schule in die Ausbildung wurden zusätzlich auch Daten aus anderen Befragungen für die Forschung zu Übergangsprozessen herangezogen.

Neben besonderen Individualbefragungen ist auch auf Verbesserungen in der Zusammenführung unterschiedlicher Daten aus der amtlichen Statistik hinzuweisen. Mit der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) liegt seit einigen Jahren ein Berichtssystem vor, „welches verschiedene amtliche Statistiken zu einem Gesamtüberblick über das (Aus-) Bildungsgeschehen zusammenführt“ (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2019, S. 91). Die iABE unterscheidet dabei die Bildungssektoren Berufsausbildung, Übergangsbereich, Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und Studium. Die iABE stellt jährlich die Bestandszahlen für die betreffenden Bildungsgänge mit einer Differenzierung in den verschiedenen Sektoren zusammen. Allerdings können Übergangsquoten im zeitlichen Verlauf zwischen den Sektoren nicht ermittelt werden.

4. Fragestellungen und Ergebnisse der Übergangsforschung

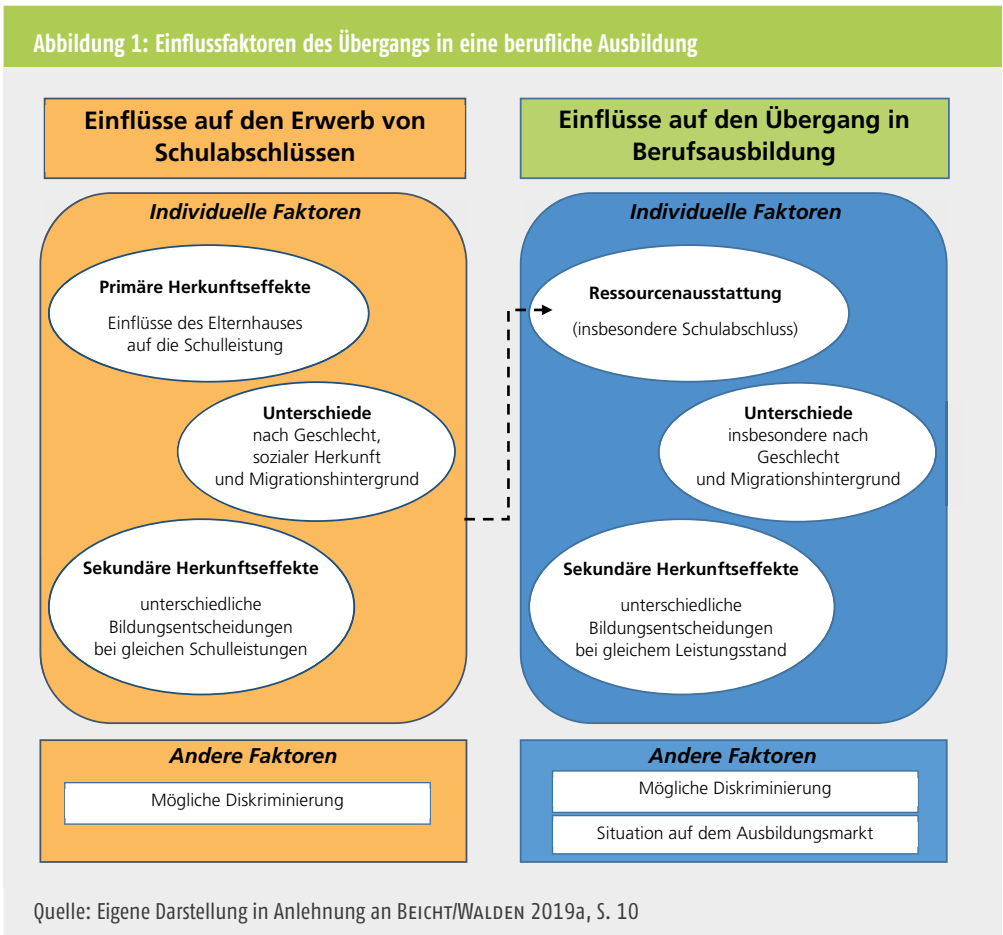
Die Berufsbildungspolitik, aber auch die Forschung ist natürlich daran interessiert, wie gut der Übergang in eine Ausbildung nach der Schule gelingt. Bereits in den ersten Berufsbildungsberichten wurden Übergangsquoten in die betriebliche Ausbildung berechnet. Für 1977 wird hiernach die Quote der erfolgreichen Übergänge von der Hauptschule in eine betriebliche Ausbildung mit 65,4 Prozent und für die Realschule mit 67,7 Prozent angegeben (vgl. DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1978, S. 66). Ulrich (2018, S. 293ff.) weist darauf hin, dass die „richtige“ Berechnung von Übergangsquoten auf Basis von Daten der amtlichen Statistik zwischen den berufsbildungspolitischen Akteuren, und hier insbesondere zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern, umstritten ist. Je nach Be-

rechnungsmethode ergeben sich so Quoten von über 90 Prozent oder auch solche, die mit 60 Prozent oder 75 Prozent deutlich darunter liegen (vgl. ULRICH 2018, S. 294). Ergebnisse aus durchgeführten Befragungen zeigen hier eindeutig, dass der Übergang in eine Ausbildung oft erst nach längerer Zeit bzw. Zwischenstationen gelingt (vgl. ULRICH 2018, S. 294). Beicht und Walden (2018) ermittelten so mit Daten des NEPS für nichtstudienberechtigte Schulabgänger/-innen der Jahre 2011 und 2012 für vier Monate nach Schulende Übergangsquoten in eine betriebliche Ausbildung, die zwischen 64,1 Prozent (Auszubildende ohne Migrationshintergrund) und 50,8 Prozent (Auszubildende mit Migrationshintergrund) liegen. Nach 40 Monaten ergeben sich für die Gruppen dann Übergangsquoten von 89,1 Prozent und von 81,9 Prozent. Bei Betrachtung einer vollqualifizierenden Ausbildung (also unter Einbeziehung entsprechender schulischer Ausbildungsgänge) betragen die entsprechenden Quoten 92,1 Prozent und 84,8 Prozent.

Im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends wurde mit dem Wachsen des Übergangsbereichs verstärkt eine Diskussion über eine Reform des dualen Systems der Berufsausbildung in Gang gesetzt. Euler und Severing (2006) schlugen in diesem Zusammenhang u. a. eine Modularisierung der beruflichen Bildung vor und entwickelten Vorschläge für bessere Anschlüsse und Übergänge zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Berufsbildungssystems. Maßnahmen des Übergangsbereichs sollten dabei besser auf die vollqualifizierende Berufsausbildung ausgerichtet werden. Mithilfe einer Initiative der Bertelsmann Stiftung wurden in vielen Ländern dann tatsächlich Reformprozesse des Übergangsbereichs angestoßen, um den Weg in eine vollqualifizierende Ausbildung zu verkürzen (vgl. EULER/SEVERING 2011). Ulrich weist hier darauf hin, dass in der Diskussion um eine Reform des Übergangsbereichs positive Effekte der entsprechenden Maßnahmen, wie die Möglichkeit zum Nachholen höherer allgemeiner Bildungsabschlüsse, unterbewertet wurden (vgl. ULRICH 2018, S. 295). Mit der Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt und den Rückgängen der Zahlen im Übergangsbereich hat sich die Diskussion um den Übergangsbereich mittlerweile abgeschwächt.

Die Übergangsforschung der vergangenen Jahre hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, von welchen Bedingungen ein erfolgreicher Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung abhängt (vgl. Abbildung 1). Hier sind natürlich zunächst die unterschiedlichen Rahmenbedingungen bzw. Konkurrenzsituationen auf den regionalen Ausbildungsmärkten zu nennen (vgl. EBERHARD 2012). Empirische Studien zur Einmündung in berufliche Ausbildung zeigen übereinstimmend, dass die individuellen Chancen für einen erfolgreichen Übergang in berufliche Ausbildung dann steigen, wenn auch die regionale Ausbildungssituation insgesamt für die Bewerber/-innen günstig ist (vgl. z. B. BEICHT/WALDEN 2019a, S. 44). Die Forschung hat sich darüber hinaus vor allem damit beschäftigt, ob sich der Übergangsprozess von der Schule in die Ausbildung für verschiedene Gruppen unter den jungen Menschen unterschiedlich gestaltet. Von besonderer Bedeutung sind hier neben dem Schulabschluss die Faktoren Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund.

Abbildung 1: Einflussfaktoren des Übergangs in eine berufliche Ausbildung



Den empirischen Untersuchungen liegen oft theoretische Ansätze hinsichtlich der Bedeutung individueller und anderer Faktoren bei der Erklärung von Übergangsprozessen zugrunde. Bei den individuellen Faktoren spielt nach einem von Boudon entwickelten Ansatz die Unterscheidung nach primären und sekundären Herkunftsfaktoren eine herausgehobene Rolle (vgl. Boudon 1974). Ursprünglich für die Analyse nur von Einflüssen der sozialen Herkunft entwickelt, kann der Ansatz auch auf Untersuchungen zum Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund ausgeweitet werden. Bezogen auf das allgemeinbildende Schulsystem bezeichnen primäre Herkunftseffekte die – je nach sozialer Schicht unterschiedlichen – Auswirkungen des Elternhauses auf die schulischen Leistungen der Kinder, während sekundäre Herkunftseffekte sich auf von der Gesellschaftsschicht abhängigen Abweichungen in den Bildungsentscheidungen (vgl. z. B. Besuch eines Gymnasiums) bei gleichem schulischem Leistungsniveau der Kinder beziehen (vgl. z. B. BECKER/MÜLLER 2011, S. 56f.). Übertragen auf die Situation von Bewerbern/Bewerberinnen um einen Ausbildungsplatz, beziehen sich

die primären Faktoren auf die zur Verfügung stehenden individuellen Ressourcen (z. B. den Schulabschluss), während sich die sekundären Faktoren auf unterschiedliche Präferenzen von Individuen beziehen, wodurch möglicherweise auch der Übergangserfolg beeinflusst werden kann. So spielt für den Übergangserfolg sicherlich auch eine Rolle, ob man sich in einem Berufssegment mit hoher oder niedriger Konkurrenz bewirbt.

Neben individuellen gibt es weitere Einflussfaktoren auf den Übergangsprozess, die außerhalb der Person der Bewerber/-innen liegen. Neben den Bedingungen auf den regionalen Ausbildungsmärkten, auf die bereits hingewiesen wurde, ist auch das betriebliche Einstellungsverhalten zu betrachten. Betriebe auf der Suche nach Auszubildenden sind daran interessiert, die für sie geeignetsten Arbeitskräfte für sich zu gewinnen. Unterscheiden sich die Einmündungschancen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen, so lässt sich als Erklärung hierfür möglicherweise der Ansatz der statistischen Diskriminierung heranziehen. Dieser geht zurück auf den Signaling-Ansatz von Spence (1973) und die Theorie der Arbeitskräfteschlange von Thurow (1979). Da Arbeitgeber über die Bewerber/-innen für einen Ausbildungsplatz nur unvollständige Informationen haben, ziehen sie Kenntnisse über die Gruppen heran, denen die Bewerber/-innen zugeordnet werden. Es werden dann Produktivitätsmittelwerte für entsprechende Gruppen zugrunde gelegt und die Bewerber/-innen entsprechend dieser Informationen in einer Warteschlange sortiert. Diskriminierung eines/einer Einzelnen würde dann deshalb erfolgen, weil er/sie einer Gruppe angehört, die im Schnitt geringere Leistungswerte aufweist, auch wenn der Bewerber oder die Bewerberin selbst möglicherweise über ein sehr hohes individuelles Leistungsniveau verfügt. Dabei kann der Begriff Leistungsniveau auch weiter ausgelegt werden. Imdorf (2005) weist darauf hin, dass es möglicherweise nicht nur um eine formale Eignung für einen Beruf geht, sondern auch um die Beurteilung darüber, als wie „passend“ für das soziale Gefüge des Betriebs junge Menschen eingeschätzt werden. Damit erklärt er z. B. schlechtere Einmündungschancen junger Migranten/Migrantinnen in der Schweiz oder auch Probleme, die junge Frauen bei einer Bewerbung in bestimmten Berufssegmenten haben.

Während die statistische Diskriminierung einem rationalen Verhalten von Betrieben folgt, welche für sie besonders geeignete junge Menschen einstellen wollen, kann es auch zu Diskriminierungen von Gruppen auf Grundlage irrationaler fremdenfeindlicher oder rassistischer Einstellungen kommen. Dabei wird gegenwärtig z. B. im Hinblick auf die Einmündungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Debatte darüber geführt, welche Rolle entsprechende Verhaltensweisen in betrieblichen Einstellungsverfahren spielen (vgl. SCHERR 2015; HUNKLER 2013).

Mit Blick auf die Übergangschancen verschiedener sozialer Gruppen sind aus den Forschungsergebnissen der letzten Jahre vor allem die folgenden zu nennen:

Schulabschluss

Empirische Untersuchungen zu Übergangschancen zeigen eindeutig, dass der erreichte Schulabschluss eine wichtige Rolle spielt. Betriebe setzen häufig bei der Suche nach Auszubildenden einen bestimmten Schulabschluss voraus. Im Allgemeinen gilt, dass die Einmündungschancen umso besser sind, je höher der erreichte Schulabschluss ist. Deutlich schlechtere Einmündungschancen haben dabei in der Regel Hauptschüler/-innen, denen zudem nur ein sehr eingeschränktes Berufssegment zugänglich ist (vgl. z. B. PROTSCH 2014). Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um klassische Handwerksberufe.

Geschlecht

In Deutschland gibt es erhebliche Unterschiede in den beruflichen Präferenzen zwischen Männern und Frauen. Während Männer in einem hohen Maße auch in gewerblich-technischen Berufen vertreten sind, finden sich Frauen vor allem in kaufmännischen und sozialen Berufen. Da das duale System der Berufsausbildung immer noch stark von gewerblich-technischen Berufen geprägt ist, sind Frauen unterrepräsentiert. So betrug der Frauenanteil an allen Auszubildenden 2017 37 Prozent (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2019, S. 113). Frauen sind dagegen häufiger im schulischen Berufsbildungssystem vertreten.

Insgesamt sind Frauen in den letzten Jahren im allgemeinen Bildungssystem erfolgreicher als Männer. Sie bekommen oft bessere Noten und erwerben häufiger höhere Schulabschlüsse. Wenn sie eine betriebliche Ausbildung anstreben, haben sie aber (kontrolliert um weitere Faktoren) schlechtere Übergangschancen als männliche Schulabsolventen. Beim Übergang in eine schulische Ausbildung haben Frauen allerdings Vorteile (vgl. BEICHT/WALDEN 2016).

Gründe für die geringeren Einmündungschancen von Frauen in das duale System lassen sich auf die Unterschiede in den beruflichen Präferenzen zwischen Männern und Frauen zurückführen. Frauen meiden gewerblich-technische Berufe, in denen die Konkurrenz nicht so ausgeprägt ist, und streben vor allem stark nachgefragte Dienstleistungs- und kaufmännische Berufe an. Hervorzuheben ist, dass die wenigen jungen Frauen, die einen Ausbildungsplatz im gewerblich-technischen Berufssegment anstreben, auch hier geringere Chancen als Männer haben (vgl. BEICHT/WALDEN 2012). Insofern können Frauen ihre Übergangschancen nicht unmittelbar verbessern, wenn sie sich beruflich umorientieren. Dies deutet auf immer noch vorhandene Vorbehalte der Betriebe gegenüber Frauen mit entsprechenden Berufswünschen hin.

Eine besondere Problemgruppe auf dem Ausbildungsstellenmarkt stellen die jungen Frauen mit Hauptschulabschluss dar (vgl. BEICHT/WALDEN 2016). Die klassischen „weiblichen“ Berufssegmente im Dienstleistungs- und kaufmännischen Bereich sind ihnen oft versperrt, weil viele Betriebe hier einen mittleren Schulabschluss voraussetzen. Ebenso sind die meisten schulischen Bildungsgänge mit einem Hauptschulabschluss nicht erreichbar. Während Männer mit Hauptschulabschluss noch relativ gute Chancen in gewerblich-technischen

Handwerksberufen haben, gilt dies für die jungen Frauen mit Hauptschulabschluss aus den geschilderten Gründen nicht.

Migrationshintergrund

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe. Zum Teil sind sie selbst nach Deutschland eingewandert, zum Teil sind sie in Deutschland geboren und Nachkommen von Einwanderern und Einwanderinnen. Insgesamt zeigen Untersuchungen zum Übergang in berufliche Ausbildung für junge Menschen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Einmündungschancen. Dies ist zu einem Teil darauf zurückzuführen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schnitt seltener höhere Schulabschlüsse erwerben als andere Jugendliche. Hier kommen sicher primäre Herkunftsfaktoren zum Tragen. Hinzuweisen ist insbesondere auf die ungünstigeren Voraussetzungen zum Erlernen der deutschen Sprache in den Elternhäusern und darauf, dass die betreffenden Jugendlichen häufiger aus niedrigeren Sozialschichten stammen. Die ungünstigeren Einmündungschancen bleiben aber auch dann erhalten, wenn statistisch für den Schulabschluss und andere Faktoren wie z. B. Schulnoten oder Bewerbungsverhalten kontrolliert wird, d. h., die entsprechenden Effekte herausgerechnet werden. Schlechtere Übergangschancen zeigen sich dabei zum Teil auch für solche Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden. Grundsätzlich verbessern sich mit längerer Anwesenheit der Herkunftsfamilien in Deutschland aber die Übergangschancen der Jugendlichen (vgl. BEICHT/WALDEN 2019b).

Ein Grund für schlechtere Chancen von Migranten/Migrantinnen sind auch berufliche Präferenzen. Jugendliche mit Migrationshintergrund interessieren sich häufiger für Dienstleistungs- und kaufmännische Berufe, in denen die Konkurrenz besonders hoch ist. Allerdings bleiben Nachteile gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auch dann erhalten, wenn in statistischen Modellen hierfür kontrolliert wird (vgl. BEICHT/WALDEN 2015b).

Soziale Herkunft

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg ist das klassische Beispiel der Anwendung des Theorieansatzes der primären und sekundären Herkunftseffekte. Für das allgemeinbildende deutsche Schulsystem gilt traditionell eine hohe Schichtabhängigkeit. Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten haben deutlich geringere Chancen, die Schule mit einem höheren Schulabschluss abzuschließen (vgl. DITTON 2013). Da die Einmündungschancen in eine berufliche Ausbildung in einem hohen Maße von dem erreichten allgemeinen Schulabschluss abhängen, wirkt sich der Einfluss der sozialen Herkunft indirekt auch auf den Zugang in die berufliche Bildung aus. Wird in entsprechenden Analysen der Schulabschluss kontrolliert, zeigen sich darüber hinaus aber kaum noch Einflüsse der sozialen Herkunft auf den Übergangserfolg (vgl. BEICHT/WALDEN 2015a).

5. Fazit

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass Aspekte des Übergangs von der Schule in eine berufliche Ausbildung von Anfang an im Zentrum des Interesses der Berufsbildungspolitik standen. Maßnahmen der Politik zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in die berufliche Bildung hatten und haben dabei einen herausragenden Stellenwert. Die Berufsbildungsforschung hat sich entsprechend dem Interesse der Berufsbildungspolitik ebenfalls frühzeitig des Themas angenommen und vielfältige Forschungsansätze entwickelt. Im Laufe der Zeit wurden die Datengrundlagen sowohl in der amtlichen Statistik als auch in speziellen Erhebungsinstrumentarien für Personenbefragungen immer weiterentwickelt.

Forschungen zu den relativen Chancen unterschiedlicher sozialer Gruppen in eine berufliche Bildung zeigen auch trotz Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt eine Reihe von Benachteiligungen. Besondere Hilfen benötigen dabei nach wie vor Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie junge Frauen, denen es in der allgemeinbildenden Schule nicht gelungen ist, einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Die Berufsbildungspolitik bleibt hier nach wie vor gefordert, den Benachteiligungen entgegenzuwirken. Neue Herausforderungen für die Berufsbildungspolitik ergeben sich zudem in der beruflichen Integration von geflüchteten Menschen. Die Forschung zum Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung wird dabei auch in Zukunft unverzichtbare Entscheidungshilfe für die Berufsbildungspolitik sein.

Literatur

- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Netzwerk Bildung. Bonn
- BECKER, Rolf; MÜLLER, Walter (2011): Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft. In: HADJAR, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden, S. 55–75
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter (2012): Berufswahl und geschlechtsspezifische Unterschiede beim Zugang zu betrieblicher Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108 (2012) 4, S. 491–510
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter (2015a): Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? In: Sozialer Fortschritt 64 (2015a) 7, S. 157–167
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter (2015b): Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: Journal for Labour Market Research 48 (2015b) 4, S. 325–346
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter (2016): Transitions into vocational education and training by lower and intermediate secondary school leavers. Can male adolescents compensate

- for their school-based educational disadvantage in comparison with female adolescents. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 8 (2016) 1, Artikel 11
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter (2018): Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. BIBB Report 6/2018. Bonn
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter (2019a): Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergangserfolg nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Bonn
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter (2019b): Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 6 (2019b) 1, S. 20–45
- BOUDON, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2019): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1977): *Berufsbildungsbericht 1977*. Bonn
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1978): *Berufsbildungsbericht 1978*. Bonn.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1985): *Berufsbildungsbericht 1985*. Bonn
- DITTON, Hartmut (2013): Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2013) 4, S. 731–749
- EBERHARD, Verena (2012): *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein resourcentheoretisches Modell der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Bielefeld
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2006): *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2011): Rahmenkonzept der Initiative „Übergänge mit System“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Übergänge mit System*. Gütersloh, S. 23–77
- HUNKLER, Christian (2013): *Fehlende Ressourcen oder Diskriminierung? Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System*. Mannheim
- IMDORF, Christian (2005): *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden
- KATH, Folkmar (2006): *Finanzierung der beruflichen Ausbildung*. In: KAISER, Franz-Josef; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 251–252

- KREKEL, Elisabeth M.; MILDE, Bettina (2018): Berufsbildungsberichterstattung. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld, S. 285–290
- MAIER, Tobias; WALDEN, Günter (2014): The influence of demographic factors on the supply of company training places in Germany. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 6 (2014) 1, S. 1–14
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim G.; KREKEL, Elisabeth M.; WALDEN, Günter (2014): Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. Analysen und Lösungsansätze. Bonn
- PROTSCH, Paula (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen, Berlin, Toronto
- SCHERR, Albert (2015): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim, Basel
- SPENCE, Michael (1973): Job market signaling. In: The Quarterly Journal of Economics 87 (1973) 3, S. 355–374
- THUROW, Lester C. (1979): A job competition model. In: PIORE, Michael J. (Hrsg.): Unemployment and inflation. New York, S. 17–32
- ULRICH, Joachim Gerd (2018): Übergänge Schule – Berufsbildung – Arbeitsmarkt. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld, S. 290–298
- WALDEN, Günter; TROLTSCH, Klaus (2011): Apprenticeship training in Germany – still a future-oriented model for recruiting skilled workers? In: Journal of Vocational Education and Training 63 (2011) 3, S. 305–322

► **Monitoring der Ausbildungsmarktlage**

Ausgehend vom Berufsbildungsgesetz (BBiG) werden in dem Beitrag verschiedene Indikatoren zur Beschreibung und Erklärung des Ausbildungsmarktes vorgestellt und vor dem Hintergrund der jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontexte diskutiert. Deutlich wird, dass die Diskussion über die Ausbildungsmarktlage stark von den unterschiedlichen bildungspolitischen Standpunkten und Interessen abhängt und durch die Kontroverse über die Umlagefinanzierung geprägt wurde. Mit Blick auf die aktuelle Marktlage werden Vorschläge zur Erweiterung der Indikatorik sowie des Blicks auf die berufliche Bildung skizziert.

1. Einleitung

Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurde die duale Berufsausbildung zur öffentlichen Aufgabe erklärt und ein bundeseinheitlicher Rechtsrahmen für sie geschaffen (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 111; SCHMIDT 1995, S. 482; RADDATZ 2000, S. 197). Zugleich wurde ein korporatistisches Steuerungsmodell institutionalisiert, das die Beteiligung der Sozialpartner verankerte (SCHMIDT 1995; BAETHGE 1999). Als eine „der wichtigsten Aufgaben der Reform der beruflichen Bildung“ galt dabei von Anfang an „die Sicherung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen“ (SCHMIDT 1975, S. 7). Damit wurde auch der Grundstein des Ausbildungsmarktmonitorings gelegt, welches – trotz verschiedener Veränderungen und Entwicklungen – in seinem Kern bis heute Bestand hat.

Im Folgenden zeichnen wir deshalb zunächst die zeitgeschichtlichen Konstruktionslogiken des Ausbildungsmarktmonitorings nach (Kapitel 1). Anschließend stellen wir die Ausbildungsmarktindikatorik in ihrer heutigen Verfasstheit vor (Kapitel 2) und beschreiben, wie sich die jüngere Marktentwicklung in ihr spiegelt (Kapitel 3). Schließlich verweisen wir auf Grenzen der Indikatorik und zeigen Lösungsmöglichkeiten auf (Kapitel 4).

2. Die historischen Wurzeln des heutigen Ausbildungsmarktmonitorings¹

Wenige Jahre nach Inkrafttreten des BBiG drohte eine wachsende Zahl von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz zu bleiben (vgl. BMBW 1977, S. 17). Das Ausbildungsplatzangebot war deutlich zurückgegangen (1972: 638.000; 1974: 479.000), und zugleich strömten geburtenstarke Jahrgänge auf den Markt. Die damalige sozialliberale Regierungskoalition entschloss sich deshalb zu einem weiteren Systemeingriff (vgl. KATH 1999, S. 102). 1976 wurde das BBiG – gegen Widerstand der Opposition und Wirtschaft – durch ein Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) ergänzt (vgl. RADDATZ 2000, S. 259–262). Nicht mehr der „Bedarf der Wirtschaft“ sollte Maßstab sein, wie viele Ausbildungsplätze bereitgestellt werden, sondern „die Nachfrage und Ausbildungsbereitschaft der Jugendlichen“ (BMBW 1977, S. 3). Für diese sollte auch bei zurückhaltendem Ausbildungsinteresse der Betriebe ein auswahlfähiges Angebot gesichert werden. Sofern das Angebot des vergangenen Jahres die Nachfrage nicht um mindestens 12,5 Prozent übertroffen hatte – ein Kompromiss zwischen SPD (20 %) und FDP (5 %) – und im aktuellen Jahr auch keine Aussicht auf Besserung bestand, sollten bis zur Überwindung der Krise durch eine betriebliche Ausbildungsabgabe Finanzhilfen für ausbildende Betriebe eingesammelt und damit zusätzliche Angebote geschaffen werden (vgl. § 2 APIFG).

2.1 Monitoring als Entscheidungsgrundlage für eine Umlagefinanzierung

Die Gesetzesausführung erforderte eine kontinuierliche Marktbeobachtung und Berichterstattung als Basis für die jährlichen Kabinettsentscheidungen der Bundesregierung (vgl. § 5 APIFG). So wurde von nun an (erstmalig 1977) ein jährlicher Berufsbildungsbericht erstellt (vgl. KREKEL/MILDE 2018). Zudem waren Vorgaben erforderlich, wie Angebot und Nachfrage zu messen sind. Da die Messung beider Größen angesichts des jährlichen Entscheidungsdrucks zeitnah zur aktuellen Entwicklung erfolgen musste, suchte man nach pragmatischen Lösungen.

Über eine Schnellabfrage² des BIBB bei den Kammern und sonstigen zuständigen Stellen, die weder Geschlecht, Alter und Vorbildung der künftigen Auszubildenden erfasste und z. T. auch auf die Differenzierung nach Einzelberufen verzichtete, wurde die Zahl der neuen Ausbildungsverträge ermittelt – als beidseitiges Äquivalent für das erfolgreiche Ausbildungsplatzangebot und die erfolgreiche Nachfrage (vgl. Abbildung 1, Komponente A). Als Zählstichtag wurde der 30. September festgelegt, obwohl das Ausbildungsjahr auch damals schon einige Wochen früher begann. Es sollten aber möglichst alle Verträge zum Zeitpunkt der Abfrage bei den Kammern vorliegen, also auch solche, die erst im Spätsommer geschlossen worden waren. Hierfür musste Zeit eingeräumt werden, auch wenn Betriebe die Eintra-

1 Ausbildung bezieht sich immer auf Ausbildung nach BBiG/HwO.

2 BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. URL: <https://www.bibb.de/de/2918.php> (Stand: 22.10.2020).

gung in das Verzeichnis der Ausbildungsverträge nach § 33 BBiG unverzüglich zu beantragen hatten.

Abbildung 1 stellt die einzelnen Komponenten der Operationalisierung von Angebot und Nachfrage dar. Das *erfolglose* Angebot und die *erfolglose* Nachfrage sollten aus ebenso pragmatischen Gründen ausschließlich über die ohnehin bekannten Geschäftszahlen der Bundesanstalt für Arbeit (BA) ermittelt werden (Komponenten B und C). Zwar war damals wie heute die Inanspruchnahme der Vermittlungsdienste durch die Betriebe und Jugendlichen freiwillig. Es konnte somit auch erfolglose Angebote und Nachfrage geben, die nicht bei der BA registriert waren (Komponenten D und E). Doch rechtfertigte man die Beschränkung auf die BA-Zahlen mit dem Argument, dass diese erfolglosen Marktteilnahmen statistisch nirgendwo zu fassen seien. Zudem sei das Ausbildungsinteresse von erfolglosen Marktteilnehmern/Marktteilnehmerinnen ohne BA-Kontakt zweifelhaft: Ein „Betrieb, der bis zum Beginn des Ausbildungsjahres nicht die volle Zahl der von ihm angestrebten Ausbildungsverhältnisse abschließen kann, bekundet seine Einstellungsbereitschaft am besten dadurch, daß er die freien Plätze der Stelle meldet, bei der Angebot und Nachfrage zusammentreffen. Diese Stelle ist ausschließlich das Arbeitsamt. Es kann daher als nicht realisiertes Angebot nur die Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze berücksichtigt werden, die den Arbeitsämtern gemeldet worden sind“ (BMBW 1977, S. 20).

Diese Argumentation legitimierte zwar das gewählte Vorgehen, schaffte jedoch nicht das Problem aus der Welt, dass die Motivation der Betriebe und Jugendlichen zur Einschaltung der BA bei ungünstiger Marktlage größer ist. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass unter erschwerten Marktbedingungen *auch* aufgrund des höheren Einschaltungsgrades die rechnerisch ausgewiesenen Erfolglosenanteile auf der jeweils betroffenen Marktseite höher ausfallen. Doch berief man sich auch hier auf Messprobleme, diesmal darauf, dass sich die „Höhe des Einschaltungsgrades der Berufsberatung nicht abschätzen läßt“ (BA 1991, Vorbemerkungen, Definitionen).³

Das erfolglose Angebot wurde somit gleichgesetzt mit der Zahl der zum 30. September nicht besetzten, der BA zur Vermittlung angebotenen Ausbildungsstellen (§ 5 APiFG; vgl. Komponente B1 in Abbildung 1). Die erfolglose Nachfrage sollte über die Zahl der zum selben Stichtag bei der BA „gemeldeten Ausbildungsplätze suchenden Personen“ erfasst werden (vgl. ebd.). Da aber in der BA-Geschäftsstatistik keine exakt entsprechende Größe vorlag, wurde sie pragmatisch gleichgesetzt mit der Zahl der zum Stichtag „noch nicht vermittelten“ (heute: „unversorgten“) Bewerber/-innen (Komponente C1 in Abbildung 1). Dies sind jene Personen, für die

„weder die Einmündung in eine Berufsausbildungsstelle, noch die beabsichtigte Aufnahme einer schulischen Ausbildung, die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme, die Annahme einer Arbeitsstelle oder die sonstige Erledigung des Be-

3 Dies gilt auch heute noch. Näherungsgrößen scheinen allerdings die Abhängigkeit der offiziell errechneten Marktlagen von den Einschaltungsgraden der BA durch die Betriebe und Jugendlichen zu bestätigen.

ratungsfalles, noch der Rücktritt von der Bewerbung bekannt geworden ist und für die die Vermittlungsbemühungen seitens der Bundesagentur für Arbeit laufen“ (BA 1991, Vorbemerkungen, Definitionen).

Abbildung 1: In den 1970er-Jahren festgelegte Operationalisierungen von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage

Kammern/zuständige Stellen (BIBB-Schnellabfrage)

A	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (Stichtag 30.09.)	= Erfolgreiches Ausbildungsplatzangebot	= Erfolgreiche Ausbildungsplatznachfrage
---	----------------------------------------------------------	-----------------------------------------	------------------------------------------

Bundesanstalt für Arbeit (Geschäftsstatistik)

B1	Zum 30.09. gemeldete, noch unbesetzte Ausbildungsstellen	= Erfolgreiches Ausbildungsplatzangebot	-
B2	Vor dem Stichtag 30.09. wieder stornierte Ausbildungsstellen	-	-
C1	Zum 30.09. gemeldete, noch unvermittelte Ausbildungsstellenbewerber/-innen		= Erfolgreiche Ausbildungsplatznachfrage
C2	Zum 30.09. gemeldete, weiterhin Vermittlung wünschende Bewerber/-innen in Alternativen	-	-
C3	Bewerber/-innen, die ihren Vermittlungswunsch vor dem 30.09. wieder stornieren	-	-

Außerhalb institutioneller Erfassung

D	Erfolgos angebotene Ausbildungsplätze (ohne BA-Registrierung als Ausbildungsstellen)	-	-
E	Sich erfolglos bewerbende Jugendliche (ohne BA-Registrierung als Bewerber/-innen)	-	-

Offizielle Marktbilanz

Angebots-Nachfrage-Relation

Vergleich zwischen Angebot und Nachfrage	Gesamtangebot (= A + B1)	\longleftrightarrow	Gesamtnachfrage (= A + C1)
------------------------------------------	-----------------------------	-----------------------	-------------------------------

Quelle: Eigene Darstellung

Damit wurden allerdings noch *suchende* Bewerber/-innen, die zur Überbrückung berufsvorbereitende Maßnahmen bzw. Schulen besuchten, jobbten oder Sonstiges taten, bei der Ermittlung der erfolglosen Nachfrage *nicht* mit eingerechnet (obwohl das Gesetz dies eigentlich forderte; vgl. Komponente C2 in Abbildung 1). Die Messmängel wurden aber in der Hoff-

nung in Kauf genommen, dass die pragmatisch konstruierten Größen dennoch brauchbare Indikatoren seien: Es reichte, wenn sie mit einer sich verschlechternden oder verbessernden Marktlage in *Verbindung* standen und somit als Entscheidungskriterien für oder gegen die Erhebung einer Ausbildungsabgabe genutzt werden konnten (vgl. §§ 23 APlFG).

So wurde ebenfalls hingenommen, dass zum Zeitpunkt der Marktbilanzierung das neue Ausbildungsjahr bereits mehrere Wochen lief und Betriebe oder Jugendliche ihre Suche längst schon aufgegeben bzw. auf das kommende Jahr verschoben haben könnten (Komponenten B2 und C3 in Abbildung 1).

„Bekannt ist (...) die Zahl derjenigen, deren Ausbildungsplatznachfrage entweder durch den Abschluß eines Ausbildungsvertrages befriedigt werden konnte, oder die sich als unversorgte Ausbildungsplatzsuchende bei den Arbeitsämtern melden. Durch Addition dieser beiden Größen, d. h. also durch ein der Angebotsbestimmung entsprechendes Verfahren, ergibt sich eine Nachfragegröße, die gemessen an den eigentlichen Ausbildungswünschen der Betroffenen eher zu niedrig ist – da unter den Ausbildungsplatzsuchenden bei den Arbeitsämtern diejenigen nicht mehr enthalten sind, die ihren Ausbildungswunsch wegen mangelnden Angebots schon aufgegeben haben, als zu hoch ist“ (BMBW 1977, S. 24).

Die Bilanzierungslogiken von Angebot und Nachfrage standen damit fest (Abbildung 1 unterste Zeile), und demnach wurde der vom APlFG geforderte jährliche Angebotsüberschuss von 12,5 Prozent in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre *nicht* erreicht. Dennoch verzichtete die Bundesregierung stets auf die Erhebung einer Abgabe, mit dem Argument, es bestehe Aussicht auf eine sich bessernde Marktlage.

Ende 1980 wurde das APlFG vom Bundesverfassungsgericht wegen eines Formfehlers – der mangelnden Beteiligung der Bundesländer – aufgehoben (vgl. BVerfG, 10.12.1980, Az: 2 BvF 3/77). Gleichwohl hatte das Gericht „eine zeitlich befristete Abgabe durch Gesetz zur Überwindung von Notlagen auf dem Ausbildungsmarkt unter der Voraussetzung für verfassungskonform“ erklärt, dass „ihre Berechtigung einer ständigen Überprüfung bedarf“ (KATH 1999, S. 102f.). Das nachfolgende Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) enthielt jedoch keine Regelungen mehr zu einer betrieblichen Ausbildungsabgabe. Es beschränkte sich auf die Forderung, bei einer Gefährdung „eines regional und sektoral ausgewogenen Angebots an Ausbildungsplätzen“ sollten in den Berufsbildungsbericht „Vorschläge für die Behebung aufgenommen werden“ (§ 3 Abs. 1 BerBiFG). Die Ausführungen zur Berechnung von Angebot und Nachfrage wurden dagegen unverändert beibehalten (vgl. § 3 Abs. 2 BerBiFG). Sie orientierten sich somit weiterhin „am Maßstab einer einfachen und aktuellen statistischen Nachprüfbarkeit und der Begrenzung des Erfassungsaufwandes“ (BMBW 1984, S. 9).

2.2 Monitoring im Dienste bildungspolitischer Legitimierung

Das Verfassungsgericht hatte sein Urteil von 1980 mit Forderungen verbunden: Wenn der Staat die Berufsbildung an die Arbeitgeber auf deren Verlangen übertrage, *müsse* er auch erwarten, dass die Wirtschaft jedem ausbildungswilligen Jugendlichen eine Ausbildungschan-

ce eröffne – selbst dann, wenn die freien Kräfte des Marktes dazu nicht ausreichten. Nach Schier/Ulrich (2017, S. 96f.) hatte das Gericht damit aus der Perspektive der institutionen-ökonomischen Agenturtheorie (vgl. EBERS/GOTSCH 2006) eine *doppelte* „Prinzipal-Agenten“- bzw. „Auftraggeber-Auftragnehmer“-Beziehung definiert und mit Vorgaben versehen:

- ▶ Einerseits beauftragen die staatlichen Akteure die Arbeitgeber mit der Durchführung der praktischen Berufsausbildung, verbunden mit der Normvorgabe eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots (vgl. dazu auch GRANATO/ULRICH 2013).
- ▶ Andererseits befinden sich die staatlichen Akteure selbst in der Rolle von Agenten – mit dem Verfassungsgericht als Prinzipal und mit dessen Normvorgabe, sie hätten selbst in Krisenzeiten von der Wirtschaft ein ausreichendes Angebot zu erwarten und dies gegebenenfalls auch, dies wäre die implizite Folge, durchzusetzen. Denn nur so sei der Transfer der öffentlichen Aufgabe Berufsausbildung an die Arbeitgeber zu rechtfertigen.

„Deshalb standen künftig gerade auch jene staatlichen Akteure unter Legitimationsdruck, die selbst bei gravierenden Ausbildungsmarktkrisen eine Umlagefinanzierung aus grundsätzlichen ordnungspolitischen Erwägungen für falsch hielten“ (SCHIER/ULRICH 2017, S. 96). Für eine solche Skepsis gab es durchaus Grund, da die im APIFG definierten Auslösemechanismen mit gravierenden Umsetzungsproblemen verbunden waren (vgl. ebd., S. 94f.).

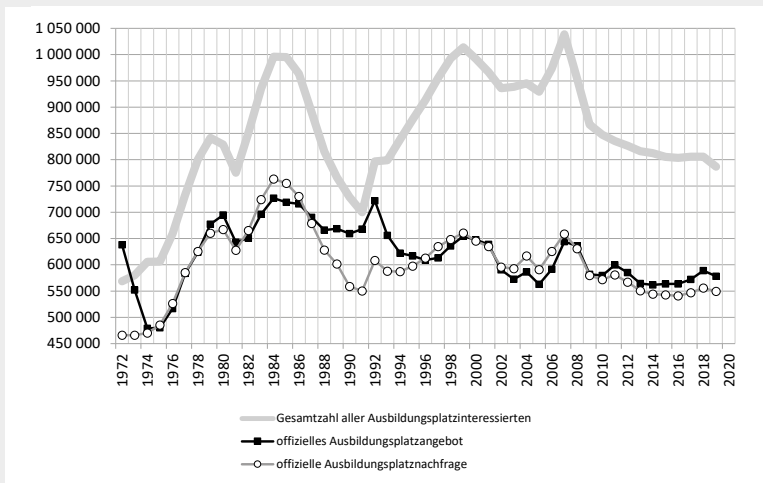
Der vom Verfassungsgericht erzeugte Erwartungsdruck ließ nicht nur die Wirtschaft, sondern auch die staatlichen Akteure beim Ausbildungsmarktmonitoring eine restriktive Messung der Ausbildungsplatznachfrage favorisieren. So ermöglichte es die Gleichsetzung erfolgloser Nachfrage ausschließlich mit unvermittelten Bewerbern/Bewerberinnen, die keinerlei Alternativen eingeschlagen hatten, Nachfrage mittels Ersatzangebote im Übergangsbereich *rechnerisch* vom Markt zu nehmen (vgl. auch BOSCH 2008, S. 242). Granato/Ulrich (2013, S. 325) sprechen von einem tautologischen „Legitimationszirkel“: „Denn erfolglose Bewerber in Alternativen sind ‚versorgt‘. Damit sind sie statistisch keine Nachfrager mehr. Dies wiederum suggeriert eine strukturelle Veränderung der Bildungsnachfrage: Die Nachfrage nach dualer Berufsausbildung ist scheinbar gesunken; das Bildungsinteresse der Jugendlichen hätte sich demnach geändert. Dies ‚erklärt‘ wiederum, warum sich Bewerber in Alternativen befinden – scheinbar haben sie sich dazu ‚selbst entschieden‘ und dürfen insofern als ‚versorgt‘ gelten.“

Als die BA Mitte der 1980er-Jahre nach Forderungen aus den Gewerkschaften in ihren Berichten auch anderweitig verbliebene Bewerber/-innen auswies, die bis zum Stichtag ihren Vermittlungswunsch aufrechterhielten und weitersuchten, wehrten sich die staatlichen Akteure dagegen, diese ebenfalls als „erfolglose Ausbildungsplatznachfrage“ anzuerkennen:

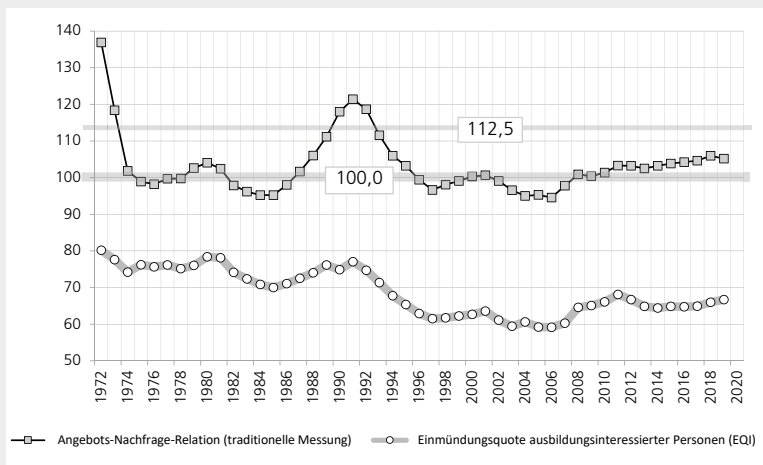
„Es wäre eine unzulässige Abwertung anderer, z. B. schulischer Bildungsgänge, jeden als ‚abgedrängt‘ zu betrachten, der ergänzend oder auf Dauer einen solchen Bildungsweg einschlägt, obwohl er auch eine duale Ausbildung in Erwägung gezogen hatte oder noch zieht. Es ist daher auch nicht gerechtfertigt, diese Jugendlichen den noch nicht vermittelten Ausbildungsplatzbewerbern hinzuzurechnen“ (BMBW 1985, S. 5).

Abbildung 2: Offizielle Entwicklung von Angebot und Nachfrage (1972-1991; nur Westdeutschland) im Vergleich a) zur Gesamtzahl der institutionell erfassten Personen, die im Laufe des Jahres ein Ausbildungsinteresse⁴ bekundeten und b) zu deren Einmündigungsquote in Berufsausbildung

a) Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage



b) Angebots-Nachfrage-Relation



Anmerkungen: Daten bis 1977 z. T. geschätzt
 Quelle: Zeitlich aktualisierte Abbildung aus GRANATO/ULRICH (2013, S. 326) mit Bezug auf MILDE u. a. (2020) und Ergänzung durch Daten aus den Berufsbildungsberichten 1977-1980

Durch den Ausschluss von erfolglosen, in Überbrückungsmaßnahmen untergekommenen Bewerbern/Bewerberinnen schien das Angebot die Nachfrage stets zu mindestens 95 Prozent zu decken, sodass es für grundlegende ordnungspolitische Eingriffe scheinbar keinen Anlass gab (Abbildung 2).

2.3 Monitoring als Objekt interessenpolitischer Auseinandersetzung

Da der restriktive Berechnungsmodus heftige Kritik seitens der Gewerkschaften auslöste, die Arbeitgeber und staatlichen Akteure (auch unabhängig von der parteipolitischen Zusammensetzung der Regierung) aber an ihm festhalten wollten, setzte ein chronischer Statistikstreit ein, der z. T. auch heute noch andauert. Granato/Ulrich (2013) führen die Auseinandersetzungen auf den nie gelösten institutionellen Widerspruch zurück, einem privatwirtschaftlich verantworteten und finanzierten Ausbildungsplatzangebot Passgenauigkeit an den öffentlichen Bedarf abzuverlangen (vgl. auch BUSEMEYER 2009).

Der Streit hemmte Weiterentwicklungen des Bilanzierungsverfahrens. Es kam nur noch zu wenigen Änderungen: Seit 2007 werden von der BA zu den noch suchenden „Bewerbern mit Alternative zum 30.09.“ auch jene hinzugerechnet, die aus einer laufenden Berufsausbildung heraus einen *anderen* Ausbildungsplatz suchen. Die Schnellerhebung differenziert die Ausbildungsverträge nun auch nach dem Geschlecht der Auszubildenden (seit 2002) und nach Einzelberufen (seit 2004). Seit 2009 sind zudem außerbetriebliche Verträge gesondert ausweisbar, also jene, die zumindest im ersten Ausbildungsjahr überwiegend öffentlich finanziert werden (vgl. FLEMMING/GRANATH 2016).

3. Übersicht über die heute genutzten Indikatoren

Die heutige Ausbildungsmarktindikatorik ist somit ungeachtet einiger Ergänzungen weiterhin von den in den 1970er-Jahren etablierten Bilanzierungslogiken geprägt. Die Aufgabe der Berufsbildungsforschung ist damit eine zweifache: Neben Validitätsanalysen sucht sie nach Weiterentwicklungsmöglichkeiten der klassischen Indikatorik und stellt zusätzliche Kenngrößen zur Verfügung. Diese werden u. a. in der Berufswahl- und Übergangsforschung genutzt, z. B. zur Analyse des Einflusses regionaler Marktlagen auf die Ausbildungschancen unterschiedlicher Bewerbergruppen (vgl. MATTHES/ULRICH 2017).

Bei der Ermittlung der erfolglosen Nachfrage ist die Forschung inzwischen von der in der berufsbildungspolitischen Berichterstattung weiterhin genutzten restriktiven Variante abgewichen. Stattdessen rechnet sie auch jene „Bewerber mit Alternative zum 30.09.“ hinzu, die aus Überbrückungsmaßnahmen und sonstigen Alternativen weiter nach einem Ausbildungsplatz suchen. Somit gibt es neben der traditionellen Berechnung der Angebots-Nachfrage-Relation ($ANR = \text{Zahl der Angebote je 100 Nachfrager/-innen}$) auch die sogenannte erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation (eANR), die zwangsläufig zu niedrigeren Ergebnissen führt (z. B. 2019: bundesweite $ANR=105,2$; $eANR=96,6$).

ANR und eANR korrelieren beide mit umgekehrten Vorzeichen mit den Erfolgchancen der Betriebe (negative Korrelation) und Jugendlichen (positiver Zusammenhang). Gleichwohl lassen sich aus ihnen nicht die Anteile der erfolglosen Marktteilnahmen errechnen. Deshalb sind die Quoten der unbesetzten betrieblichen Ausbildungsplatzangebote und der erfolglos suchenden Nachfrage nicht minder wichtige Größen der Marktbilanzierung. Das Produkt beider Quoten lässt sich zugleich als Näherungsmaß für Passungsprobleme von Angebot und Nachfrage nutzen, die die jüngere Marktentwicklung zunehmend kennzeichneten (vgl. SPONHOLZ/ULRICH 2019; ULRICH 2019; SEEBER u. a. 2019).

Um in die Marktbilanz auch jene Bewerber/-innen zu integrieren, die ihren Vermittlungswunsch vorzeitig aufgeben (s. dazu Kapitel 1), wird neben der Ausbildungsplatznachfrage die Gesamtzahl der institutionell erfassten Personen errechnet, die sich im Laufe des Jahres zumindest zeitweise für eine Ausbildung interessierten. Es handelt sich um junge Menschen, die entweder einen Ausbildungsvertrag unterschrieben haben oder sich aber zumindest für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung interessierten und bei der BA als Bewerber/-innen registriert waren (vgl. nochmals Abbildung 2a). Der Anteil der neuen Ausbildungsverträge an der Gesamtzahl der Ausbildungsinteressierten wird als Einmündungsquote ausbildungsinteressierter Personen (EQI) bezeichnet (vgl. nochmals Abbildung 2b). Die EQI gibt wieder, wie gut es gelingt, Personen aus dem Kreis der Ausbildungsinteressierten für eine tatsächliche Beteiligung an dualer Berufsausbildung zu gewinnen.

Die hier vorgestellten Indikatoren lassen sich regional bis zur Ebene der Arbeitsagenturbezirke differenzieren. Weitere Differenzierungen sind nach Berufen, Zuständigkeitsbereichen (Industrie, Handel, Handwerk usw.), Finanzierungsform der Ausbildung (betrieblich, außerbetrieblich) und nach Geschlecht der ausbildungsinteressierten jungen Menschen möglich. Die *erfolgreichen* Marktteilnehmer/-innen können jedoch weiterhin *nicht* nach Betriebsmerkmalen (Angebotsseite), Schulabschlüssen und Herkunft (Nachfrageseite) ausgewiesen werden (vgl. FLEMMING/GRANATH 2016).

4. Die jüngere Marktentwicklung im Spiegel der Indikatorik

Tabelle 1 zeigt unter Einschluss solcher Differenzierungen, wie sich die bundesweite Ausbildungsmarktentwicklung 2009 bis 2019 (bis vor der Corona-Krise) in der Indikatorik widerspiegelt.

Demnach hatte sich die Marktlage für die Jugendlichen nahezu kontinuierlich verbessert (vgl. Zeilen 6 und 7), bei einer Konzentration des Angebots fort von außerbetrieblichen hin zu betrieblichen Plätzen (Zeilen 1 und 2). Die Entwicklung ging mit einer deutlich größeren Zahl unbesetzter betrieblicher Angebote einher (Zeilen 8 und 9), ohne dass sich Umfang und Anteil der erfolglos suchenden Nachfragenden durchschlagend verringerten (Zeilen 10 und 11) oder dass in großem Umfang mehr Ausbildungsinteressierte für eine Ausbildung gewonnen werden konnten (Zeile 16).

Tabelle 1: Übersicht über die Ausbildungsmarktentwicklung 2009 bis 2019 im Spiegel der amtlich verfügbaren Indikatoren (Stichtag 30. September)

Angebot und Nachfrage	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1) Ausbildungsplatzangebot ¹⁾	582.100	579.900	599.900	585.300	564.300	561.700	563.800	563.800	572.300	589.100	578.200
2) ▶ betrieblich ²⁾	536.300	538.800	569.400	559.400	542.600	541.300	544.900	546.300	556.400	574.200	563.900
3) Ausbildungsplatznachfrage ³⁾	652.900	640.400	641.800	627.400	613.300	604.600	603.200	600.900	603.500	610.000	598.800
4) ▶ männlich	370.800	369.500	377.500	369.300	362.900	360.400	362.000	364.100	375.200	384.900	379.200
5) ▶ weiblich	282.100	270.900	264.300	258.100	250.400	244.200	241.200	236.800	228.300	225.100	219.600
6) Angebots-Nachfrage-Relation (eANP) ⁴⁾	89,1	90,5	93,5	93,3	92,0	92,9	93,5	93,8	94,8	96,6	96,6
7) ▶ betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation ⁵⁾	82,1	84,1	88,7	89,2	88,5	89,5	90,3	90,9	92,2	94,1	94,2
Erfolgreiche Marktteilnahmen											
8) Unbesetzte Ausbildungsplätze (lt. BA-Statistik)	17.800	19.900	30.500	34.100	34.700	38.400	41.700	43.600	49.000	57.700	53.100
9) ▶ %-Anteil am betrieblichen Angebot	3,3	3,7	5,4	6,1	6,4	7,1	7,6	8,0	8,8	10,0	9,4
10) Noch Ausbildungsplätze Suchende (lt. BA-Statistik)	88.600	80.500	72.400	76.100	83.700	81.400	81.000	80.600	80.200	78.600	73.700
11) ▶ %-Anteil der Suchenden an der Ausbildungsplatznachfrage	13,6	12,6	11,3	12,1	13,7	13,5	13,4	13,4	13,3	12,9	12,3
Neu abgeschlossene Verträge											
12) Neue Ausbildungsverträge insgesamt	564.300	560.000	569.400	551.300	529.500	523.200	522.200	520.300	523.300	531.400	525.100
13) ▶ betrieblich	518.500	518.900	538.900	525.400	507.900	502.800	503.200	502.700	507.400	516.500	510.700
14) ▶ überwiegend öffentlich finanziert ⁶⁾	45.800	41.000	30.500	25.900	21.700	20.400	19.000	17.600	15.900	14.900	14.400
Im Jahresverlauf erfasstes Interesse an dualer Berufsausbildung											
15) Ausbildungsinteressierte Personen insgesamt ⁷⁾	867.000	847.400	835.700	826.700	816.200	812.400	805.400	803.600	805.800	805.700	786.900
16) ▶ %-Anteil der in Ausbildung Einmündenden (EÜ)	65,1	66,1	68,1	66,7	64,9	64,4	64,8	64,7	64,9	66,0	66,7
17) ▶ %-Anteil der zum 30.09. noch Suchenden	10,2	9,5	8,7	9,2	10,3	10,0	10,1	10,0	10,0	9,8	9,4
18) ▶ %-Anteil vorzeitiger Aufgabe des Vermittlungswunsches	24,7	24,4	23,2	24,1	24,9	25,6	25,1	25,2	25,1	24,3	23,9

1) Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zuzüglich der zum 30.09. bei der BA registrierten unbesetzten Ausbildungsplätze

2) Ausbildungsplatzangebote abzüglich der neu abgeschlossenen Verträge, die aus überwiegend öffentlich finanzierten Ausbildungen resultieren

3) Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zuzüglich der zum 30.09. bei der BA als Bewerber/-innen registrierten Personen, die noch Ausbildungsplätze suchen

4) Zahl der Angebote je 100 Personen, die Ausbildungsplätze nachfragen

5) Zahl der betrieblichen Angebote je 100 Personen, die Ausbildungsplätze nachfragen

6) (Zumindest) im ersten Jahr der Ausbildung

7) Personen mit neuem Ausbildungsvertrag zuzüglich der im Berichtsjahr registrierten Ausbildungsbewerber/-innen, die nicht in eine Berufsausbildungsstelle einmündeten

Quelle: BA (2019a, 2019b); BIBB (2019a); eigene Berechnungen

In der tendenziell schlechteren Ausschöpfung des Ausbildungsplatzangebots spiegeln sich Passungsprobleme. Sie sind u. a. auf die Segmentierung der beruflichen Märkte entlang von Schulabschlüssen, auf die stark gestiegene schulische Vorbildung ausbildungsinteressierter Jugendlicher, auf einen zunehmenden Nachfrageüberhang bei „abituriententypischen“ und auf ein wachsendes Nachfragedefizit bei bislang „hauptschülertypischen“ Berufen zurückzuführen (vgl. HAVERKAMP 2016; SPONHOLZ/ULRICH 2019; SEEBER u. a. 2019).

5. Grenzen der gegenwärtigen Indikatorik und Lösungsmöglichkeiten

Die heutige Ausbildungsmarktkindikatorik mit ihren verschiedenen Größen scheint Marktentwicklungen und -unterschiede ausreichend valide abzubilden und insofern auch für Forschungszwecke geeignet zu sein (vgl. dazu auch ULRICH 2012). Gleichwohl sollte ihre Nutzung mit Bedacht erfolgen. Dies wollen wir abschließend anhand zweier Beispiele verdeutlichen, die beide im Zusammenhang mit der erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation (eANR) stehen. Zugleich werden wir auf Lösungsansätze verweisen.

5.1 Untererfassung der Ausbildungsplatznachfrage

Zuvor wurde bereits angedeutet, dass auch die eANR innerhalb der Nachfrage-Komponente das Ausbildungsinteresse jener „anderen ehemaligen Bewerber“ ignoriert, die vor dem Stichtag ihren Vermittlungswunsch aufgeben. 2019 betrug deren Anteil an allen 786.900 institutionell erfassten ausbildungsinteressierten Personen immerhin 188.100 bzw. 23,9 Prozent (vgl. Tabelle 1, Zeile 18, sowie Abbildung 3 rechts).

Die Ursachen für das Verhalten dieser Gruppe, deren Verbleib der BA nur zum Teil bekannt ist (2019 bei 101.700 von 188.100⁵), gehen aus der Statistik nicht hervor. Zwar dürfte sich im Zuge des Bildungs- und Berufswahlprozesses ein größerer Teil freiwillig für einen anderen Weg entschieden haben, doch deuten Stichprobenuntersuchungen auch auf andere Motive hin. Analysen aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2018, einer Repräsentativerhebung bei im Jahr 2018 registrierten Ausbildungsstellenbewerber/-innen (vgl. BIBB 2019b, S. 217), zeigen: 30 Prozent der „anderen ehemaligen Bewerber“ berichteten Ende 2018, sich zurzeit nicht in einer dualen Berufsausbildung zu befinden, aber weiterhin daran interessiert zu sein, eine Ausbildung zu machen, jedoch noch keine Ausbildungsstelle gefunden zu haben.

Demnach dürfte die Quote der erfolglosen Nachfrage rechnerisch nicht nur von der Höhe des Ausbildungsplatzangebots (mit Minderungseffekt auf die Quote) und vom Einschaltungsgrad der BA durch die Jugendlichen (Steigerungseffekt; vgl. Abschnitt 1) abhängig sein. Sie dürfte auch umso niedriger ausfallen, je mehr ausbildungsinteressierte Ju-

5 20.100 der 86.400 der „anderen ehemaligen Bewerber“, die 2019 ihren Verbleib den Beratungs- und Vermittlungsdiensten nicht mitgeteilt hatten, waren zumindest arbeitslos gemeldet (vgl. BA 2019a, Tabelle 2.1).

gendliche ihren Vermittlungswunsch noch vor dem Zählstichtag freiwillig oder unfreiwillig aufgeben (und umgekehrt).

Abbildung 3: Rechnerische Ermittlung der Ausbildungsplatznachfrage (ANR und eANR) und der Gesamtzahl aller Ausbildungsinteressierten: Ergebnisse für 2019

BA-Statistik: insgesamt 511.800 gemeldete Ausbildungsstellenbewerber/-innen					
Neu abgeschlossene Verträge	Neu abgeschlossene Verträge	Unversorgte „Bewerber/-innen“	Noch suchende „Bewerber/-innen mit Alternative zum 30.09.“	„Andere ehemalige Bewerber“ (mit vorzeitiger Aufgabe des Vermittlungswunschs)	
(mit Personen, die bei der BA nicht als Bewerber/-innen registriert waren)	(mit Personen, die als „einmündende Bewerber/-innen“ auch bei der BA registriert waren)			mit bekanntem Verbleib (101.700)	mit unbekanntem Verbleib (86.400)
275.100	250.000	24.500	49.200	188.100	
BIBB-Erhebung: insgesamt 525.100 neue Ausbildungsverträge (= erfolgreiche Ausbildungsplatznachfrage)					
Nachfrage insgesamt (klassisch): 549.600					
Erweiterte Nachfrage insgesamt: 598.800					
Ausbildungsinteressierte insgesamt: 786.900					
Quelle: BA (2019a); BIBB (2019a)					

Tatsächlich belegen Within-Regressionen, durchgeführt für die Entwicklungen von 2009 bis 2019 innerhalb der 16 Bundesländer, solche negativen Korrelationen. Demnach *sinkt* die Quote der erfolglosen Nachfrage, wenn der Anteil der „anderen ehemaligen Bewerber“ unter den Ausbildungsinteressierten *steigt*. Dies gilt für beide Teilgruppen: Nahm zwischen 2009 und 2019 die Gruppe der „anderen ehemaligen Bewerber“ *mit bekanntem Verbleib* um einen Prozentpunkt zu, verringerte sich die Quote der erfolglosen Nachfrage um 0,689 Prozentpunkte. Bei der Teilgruppe mit unbekanntem Verbleib betrug der Koeffizient 0,879 Punkte (vgl. Tabelle 2, Rubrik II).

Als Folge solcher statistischen Wechselwirkungen sind Fehlinterpretationen möglich. Wie Matthes/Ulrich (2015) nachweisen konnten, fiel zwischen 2009 und 2014 in Hamburg nur deshalb die eANR auf den niedrigsten Wert aller Länder, weil das Land in dieser Zeit erfolgreich bislang unbekannt verbliebenen „anderen ehemaligen Bewerbern“ nachging und

deren „Unversorgtsein“ mit Ausbildungsstellen nun auch rechnerisch sichtbar wurde. Die faktische Marktlage hatte sich keineswegs so verschlechtert.

Um nun solche Fehlinterpretationen zu vermeiden, bietet es sich deshalb bei bestimmten Fragestellungen an, Marktlagen nicht allein über die eANR abzubilden, sondern auch als Relationen zwischen der Höhe des Ausbildungsplatzangebots und der Gesamtzahl der ausbildungsinteressierten Jugendlichen. Mit dieser Größe würde wiedergegeben, wie viele Angebote auf jene Jugendlichen entfielen, die sich im Laufe des Jahres für eine Berufsausbildung interessierten und deren Ausbildungseignung institutionell geklärt ist.

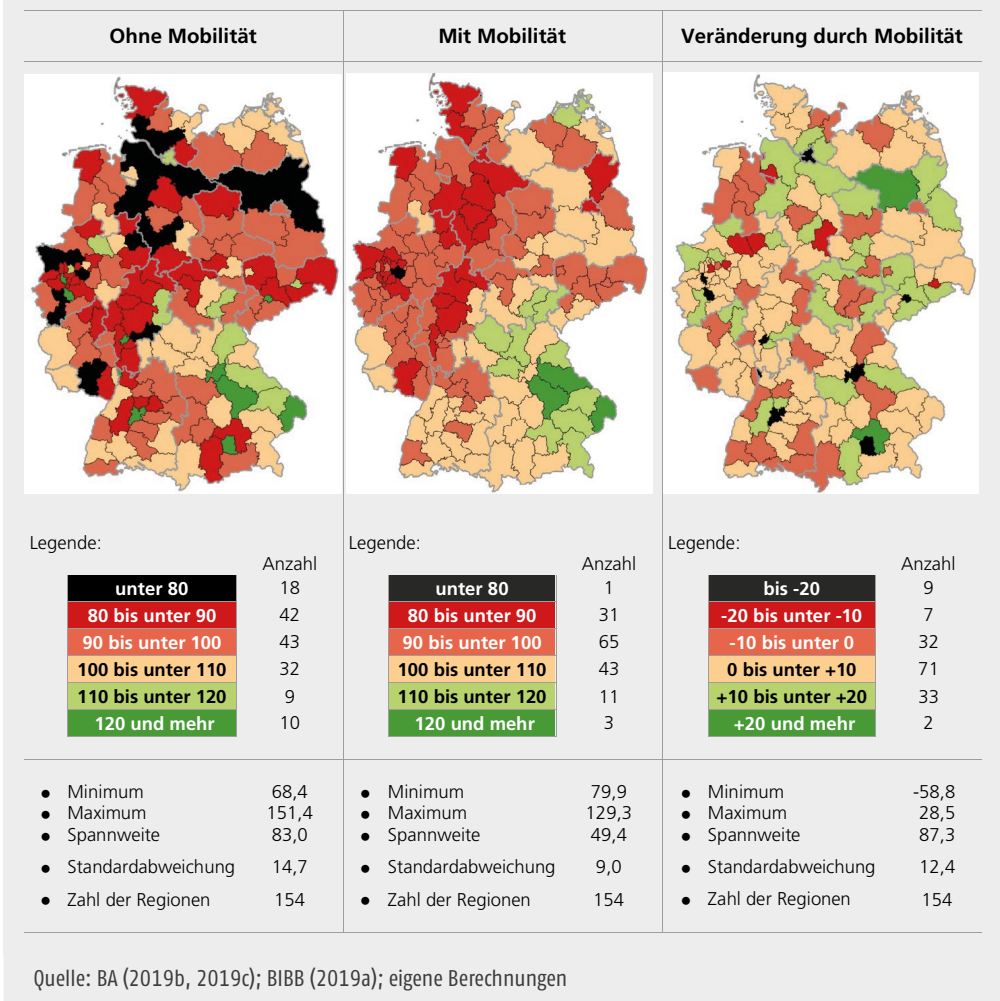
Tabelle 2: Rechnerische Einflussgrößen auf die Quote erfolgreicher Nachfrage (erweiterte Definition)

Durchschnittliche Quote der erfolgreichen Nachfrage in den Ländern im Zeitraum 2009 bis 2019 (in %)	11,736
Veränderung dieser Quote (um %-Punkte) durch:	
I. Höhe des Ausbildungsplatzangebots	
▶ betriebliche Angebote (je 100 Ausbildungsinteressierte)	-,624 ***
▶ außerbetriebliche Angebote (je 100 Ausbildungsinteressierte)	-,938 ***
II. Anteil der „anderen ehemaligen Bewerber“	
▶ „andere ehemalige Bewerber“ mit bekanntem Verbleib (je 100 Ausbildungsinteressierte)	-,689 ***
▶ „andere ehemalige Bewerber“ mit unbekanntem Verbleib (je 100 Ausbildungsinteressierte)	-,879 ***
II. „Einschaltungsgrad“ der BA durch die Jugendlichen	
▶ BA-registrierte Ausbildungsstellenbewerber (je 100 Ausbildungsinteressierte)	+,191 *
Zusammenfassende Statistiken	
▶ Zahl der untersuchten Bundesländer	16
▶ Zahl der untersuchten Jahre	11
▶ Zahl der untersuchten „Länderjahre“	176
▶ erklärte Varianz in Entwicklungen innerhalb der Länder (R ² within)	0,819
* p ≤ 0,050 ** p ≤ 0,010 *** p ≤ 0,001 (bei einseitigen Tests)	
Ergebnisse eines Within-Regressionsmodells	

Berechnungen unter Einschluss von Jahresdummies, deren Koeffizienten hier nicht gesondert aufgeführt wurden.

Quelle: BIBB (2019a); BA (2019a); eigene Berechnungen

Abbildung 4: Von regionaler Mobilität unbeeinflusste (links) und beeinflusste (Mitte) Angebots-Nachfrage-Relationen (eANR) im Jahr 2018 sowie ihre Differenzen (rechts)



5.2 Beeinflussung durch Mobilitätseffekte

Beim Einsatz regionalisierter Angebots-Nachfrage-Werte ist zu berücksichtigen, dass sie nicht die genuin einheimischen, sondern die durch Mobilität geprägten Marktlagen widerspiegeln. Denn innerhalb der erfolgreichen Nachfragekomponente kann nicht zwischen einheimischen und auswärtigem Wohnort unterschieden werden. Matthes/Ulrich (2017) haben jedoch ein Schätzverfahren entwickelt, um mithilfe der BA-Beschäftigtenstatistik die „ursprünglichen“, von Mobilität unbeeinflussten einheimischen Marktlagen zu rekon-

truieren (vgl. Abbildung 4 mit Ergebnissen für 2018). Sie zeigen, dass es zwischen den ursprünglichen und den durch Mobilität veränderten Marktlagen zum Teil große Unterschiede gibt. Deshalb betrug 2018 die gemeinsame Varianz zwischen beiden Marktlagen – über die 154 Arbeitsagenturbezirke hinweg gerechnet – auch nur 29,9 Prozent.

Jost/Seibert/Wiethölter (2019, S. 5f.) verweisen in ihren Analysen zu den Mobilitätslogiken der Jugendlichen darauf, dass Stadt- und Landkreise mit hohem Einpendler/-innen-Überschuss nicht nur über ein überdurchschnittlich hohes, sondern auch in berufsstruktureller Hinsicht für Jugendliche über ein besonders attraktives Ausbildungsangebot verfügen. Großstädte ziehen ausbildungsinteressierte Jugendliche zudem durch ihre besonderen Lebensbedingungen an. Diese Zusammenhänge zeigen sich auch auf der Ebene der Arbeitsagenturbezirke bei der Untersuchung, welche regionalen Ausbildungsmarktlagen sich durch Mobilität in welchem Ausmaß verbessern oder verschlechtern (vgl. Tabelle 3).

Demnach werden die Marktlagen vor Ort im Schnitt schlechter (und dies stets als Folge relativ hoher Einpendler/-innenzahlen)

- ▶ in stärker verdichteten Regionen, so z. B. in Regionen mit einer Einwohnerdichte über 1.000 um 4,3 Prozentpunkte (= +1,296 – 5,640),
- ▶ in den Regionen mit einer „vor Mobilität“ besonders guten Marktlage, so z. B. in Regionen mit einer ursprünglichen ANR von mindestens 125 um 21,4 Prozentpunkte (= +1,296 – 22,653) sowie
- ▶ in Regionen mit höheren Ausbildungsanteilen in den Dienstleistungsberufen.

Dagegen verbessern sich die eANR-Werte durch Mobilität in den Regionen umso mehr (und dies als Folge relativ hoher Zahlen von Auspendlern und Auspendlerinnen),

- ▶ je günstiger die durchschnittliche Marktlage in den benachbarten Bezirken ausfällt.

Vor dem Hintergrund der hier geschilderten Zusammenhänge sollte deshalb bei bestimmten Forschungsfragen – wie z. B. zu den marktindizierten Wanderungsbewegungen von ausbildungsinteressierten Jugendlichen – überprüft werden, ob die offiziellen oder „mobilitätsbereinigte“ eANR-Werte passendere Indikatoren der Marktlagen sind.

Tabelle 3: Rechnerische Einflussgrößen auf eine mobilitätsbedingte Veränderung der regionalen Marktlage im Jahr 2018

Durchschnittliche Veränderung der regionalen Marktlage (Angebots-Nachfrage-Relation) durch Mobilität in Prozentpunkten	+1,296
[berechnet für eher ländliche Regionen (Einwohnerdichte < 250/qkm) mit „vor Mobilität“ durchschnittlichen Angebots-Nachfrage-Relationen (95 < 105), durchschnittlich hohem Ausbildungsangebot in Dienstleistungsberufen ¹⁾ und durchschnittlicher Ausbildungsmarktlage „vor Mobilität“ in den angrenzenden Nachbarbezirken]	
Abweichung des obigen Wertes (um ... %-Punkte) bei:	
I. einer höheren Einwohnerdichte	
▶ 250 < 500 Einwohner je km	-2,607 *
▶ 500 < 1.000 Einwohner je km	-5,479 **
▶ 1.000 Einwohner je qkm und mehr	-5,640 **
II. einer anderen Marktlage „vor Mobilität“	
▶ eANR vor Mobilität: < 75	+17,091 ***
▶ eANR vor Mobilität: 75 < 95	+8,374 ***
▶ eANR vor Mobilität: 105 < 125	-4,601 **
▶ eANR vor Mobilität: 125 und höher	-22,653 ***
III. einem größeren Anteil der Ausbildungsplätze in Dienstleistungsberufen ¹⁾	
▶ Anteil um jeweils 1 Prozentpunkt höher	-,256 **
IV. einer besseren Marktlage in den Nachbarbezirken	
▶ mittlere eANR „vor Mobilität“ in den angrenzenden Regionen um 1 %-Punkt höher	+,500 **
Zusammenfassende Statistiken	
▶ Zahl der untersuchten Regionen (Arbeitsagenturbezirke)	154
▶ erklärte Varianz (R ²)	0,893
* p ≤ 0,050 ** p ≤ 0,010 *** p ≤ 0,001 (bei einseitigen Tests)	

1) Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in diesen Berufen an allen Neuabschlüssen im Jahr 2018. Zu den „Dienstleistungsberufen“ werden hier die Berufsgruppen 6 bis 9 der Klassifikation der Berufe 2010 gerechnet (u. a. Berufe aus den Wirtschaftsbereichen Verkehr, Logistik, Schutz, Sicherheit, kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel, Tourismus, Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht, Verwaltung, Gesundheit, Medien und Gestaltung).

Ergebnisse eines linearen Regressionsmodells

Quelle: BIBB (2019a); BA (2019b, 2019c); eigene Berechnungen

6. Fazit und Ausblick

Mit dem APlFG wurde ein gesetzlich verankertes Monitoring der Ausbildungsmarktlage in Deutschland geschaffen, welches in das BBiG aufgegangen ist. Datengrundlage sind die BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September und die Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Auch wenn über die Konstruktion des Bilanzierungsverfahrens politisch entschieden wurde und die Bilanzen stets eine berufsbildungspolitische Legitimierungsfunktion übernehmen, ist die Ausbildungsmarktindikatorik doch so weit entwickelt, dass sie Marktunterschiede im Zeitverlauf und zwischen Regionen auch für Forschungszwecke ausreichend valide abbildet.

Auch in Zukunft gilt es, das Monitoring an künftige Bedarfe anzupassen. Im Zuge der deutlich größeren Besetzungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt stellt sich z. B. die Frage, ob die ANR, die traditionell die Sicht der Jugendlichen in den Vordergrund stellt, noch angemessen ist, oder sie nicht um einen inversen Indikator, der die Sicht der Betriebe beschreibt, ergänzt werden sollte (Nachfrage-Angebots-Relation, NAR). Herzer/Ulrich (2020) haben hierzu jüngst erste Analysen vorgelegt. Wünschenswert wäre zudem, würden im Rahmen der BA-Ausbildungsmarktstatistik analog zu den gemeldeten Bewerbern/Bewerberinnen vorzeitige Stornierungen von betrieblichen Vermittlungsaufträgen ausgewiesen. Zu guter Letzt sollte nach Wegen gesucht werden, um die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe in die Bilanzierung zu integrieren. Denn diese Berufe sind Teile eines Ausbildungsmarktes, der die Grenzen der bisherigen Berufe nach BBiG/HwO überschreitet.

Literatur

- BAETHGE, Martin (1999): Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung. In: WSI Mitteilungen 52 (1999) 8, S. 489–497
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (BA) (1991): Berufsberatung. Ausbildungsstellenmarkt. Berichtsjahr: 1990/1991. Nürnberg
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2019a): Ausbildungsmarktstatistik. Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. Berufsausbildungsstellen und Bewerber für Berufsausbildungsstellen. Nürnberg
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2019b): Ausbildungsmarktstatistik. Sonderauswertungen zur Vorbereitung des Berufsbildungsberichts. Nürnberg
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2019c): Bestand und Dauer von Beschäftigungsverhältnissen von sozialversicherungspflichtig beschäftigten Auszubildenden nach Wohn- und Arbeitsort. Stichtag: 30.09.2018. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2019a): Ergebnisse der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bonn

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.) (2019b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (1977): Berufsbildungsbericht 1977. Bonn
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (1984): Berufsbildungsbericht 1984. Bonn
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (1985): Berufsbildungsbericht 1985. Bonn
- BUSEMEYER, Marius (2009): Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt a. M.
- BOSCH, Gerhard (2008): Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. In: Arbeit 17 (2008) 4, S. 239–253
- EBERS, Mark; GOTSCH, Wilfried (2006): Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: KIESER, Alfred; EBERS, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 247–308
- FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf (2016): BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Zentrale Datenquelle für die Ausbildungsmarktbilanz. Bonn. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309/naa309_BIBB-Erhebung_Zusammenfassung_2016.pdf (Stand: 22.10.2020)
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd (2013): Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 39 (2013) 2, S. 315–339
- HAVERKAMP, Katarzyna (2016): Warum bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? Eine berufliche Mismatch-Analyse. In: WSI-Mitteilungen 69 (2016) 8, S. 595–602
- HERZER, Philip; ULRICH, Joachim Gerd (2020): Wie die regionale Mobilität von Jugendlichen zur Besetzung von Ausbildungsplätzen beiträgt. In: BIBB Report 5/2020. Bonn
- JOST, Oskar; SEIBERT, Holger; WIETHÖLTER, Doris (2019): Regionale Mobilität von Lehrlingen: Auszubildende in MINT-Berufen pendeln besonders häufig. IAB-Kurzbericht 2/2019
- KATH, Folkmar (1999): Finanzierung der Berufsausbildung im dualen System. Probleme und Lösungsvorschläge. In: AG HOCHSCHULTAGE BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung. Neusäß, S. 99–110
- KREKEL, Elisabeth M.; MILDE, Bettina (2018): Berufsbildungsberichterstattung. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 285–290
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd (2015): Warum gibt es wieder mehr erfolglose Ausbildungsplatznachfrager? In: WSI-Mitteilungen 68 (2015) 2, S. 108–115
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd (2017): Veränderungen regionaler Ausbildungsmarktlagen durch mobile Jugendliche. In: WSI-Mitteilungen 70 (2017) 8, S. 577–586

- MILDE, Bettina; ULRICH, Joachim Gerd; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf (2020): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2019. Weniger Ausbildungsverträge als Folge sinkender Angebots- und Nachfragezahlen. Fassung vom 20. Januar 2020. Bonn
- RADDATZ, Rolf (2000): Berufsbildung im 20. Jahrhundert. Eine Zeittafel. Bielefeld
- SCHIER, Friedel; ULRICH, Joachim Gerd (2017): Marktbenachteiligte Jugendliche als institutionelle Herausforderung für die Bildungspolitik. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 10. Linz, S. 91–112
- SCHMIDT, Hermann (1975): Entwicklungstendenzen, Reformmaßnahmen und Reformprobleme im System der beruflichen Bildung der Bundesrepublik Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4 (1975) 1, S. 5–10
- SCHMIDT, Hermann (1995): Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 482–491
- SEEBER, Susan, WIECK, Markus; BAETHGE-KINSKY, Volker; BOSCHKE, Vanessa; MICHAELIS, Christian; BUSSE, Robin, GEISER, Patrick (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System. Bielefeld
- SPONHOLZ, Dirk; ULRICH, Joachim Gerd (2019): Passungsprobleme beim Zugang in die duale Berufsausbildung. In: Sonderpädagogische Förderung *heute*, 2. Beiheft: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Basel, S. 129–147
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt a. M.
- ULRICH, Joachim Gerd (2012): Indikatoren zu den Verhältnissen auf dem Ausbildungsmarkt. In: SCHIER, Friedel; DIONISIUS, Regina, LISSEK, Nicole (Hrsg.): Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick. Bonn, S. 48–65
- ULRICH, Joachim Gerd (2019): Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Ursachen und Lösungsansätze. In: Ausbilder-Handbuch (Kapitel 5.2.1.4, 214. Ergänzungslieferung vom März 2019)

Lutz Bellmann, Elisabeth M. Krekel, Ute Leber, Günter Walden

► Betriebliche Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung

Der Beitrag untersucht die Bedeutung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung für die Berufsbildungspolitik in den vergangenen Jahrzehnten. Es zeigt sich, dass es immer wieder zu erheblichen Ungleichgewichten auf dem Ausbildungsmarkt kam, welche sich auf erhebliche Schwankungen der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung zurückführen lassen. Die Berufsbildungspolitik hat Fragen bezüglich des Ausbaus bzw. der Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung einen erheblichen Stellenwert zugemessen. Die Berufsbildungsforschung hat sowohl wesentliche theoretische Beiträge zum besseren Verständnis der betrieblichen Ausbildungsmotivation geleistet als auch auf Basis elaborierter Erhebungsinstrumentarien den empirischen Forschungsstand erheblich verbessert.

1. Einführung

Die Betriebe bilden im dualen System der Berufsausbildung in Deutschland den zentralen Lernort. Insofern ist ihre Bereitschaft, sich an der Ausbildung zu beteiligen, die grundlegende Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit dieses Systems. Fragen nach den Bestimmungsfaktoren der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft und zu Instrumenten, sie zu beeinflussen, sind deshalb von herausgehobener Bedeutung für die Berufsbildungspolitik. Die Akteurinnen und Akteure der Berufsbildungspolitik sind dabei nicht nur die Bundesregierung und die Landesregierungen, sondern auch die Vertreter/-innen der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften. Allerdings entscheiden die Betriebe mit dem Abschluss eines Ausbildungsvertrages allein darüber, ob und wen sie ausbilden wollen. Sie tragen einen erheblichen Teil der Kosten der Ausbildung. In ihrer Gesamtheit hat die deutsche Wirtschaft die Verantwortung übernommen, einen großen Teil der nachwachsenden Generation beruflich zu qualifizieren und damit auch eine angemessene Fachkräftesicherung zu ermöglichen.

Für die Durchführung der Ausbildung sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) rechtliche Standards definiert und Überwachungsmechanismen durch die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft installiert worden, sodass der einzelne Betrieb seine Ausbildung an diesen vom Staat gesetzten Rahmenbedingungen ausrichten muss. Zudem liegen die Verantwortung und die Finanzierung für den zweiten Lernort im dualen System, also der Berufsschule,

ausschließlich beim Staat bzw. bei den Bundesländern. Die Gewerkschaften haben in der beruflichen Ausbildung Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte, die im BBiG festgelegt sind und mit den entsprechenden Arbeitnehmerrechten im Betriebsverfassungsgesetz und den Personalvertretungsgesetzen korrespondieren. Das duale System der Berufsausbildung kann als eine Public-private-Partnership bezeichnet werden, in die auch die Gewerkschaften einbezogen werden. Zum Ausdruck kommt diese Zusammenarbeit von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Staat durch die Besetzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), in dem Vertreter/-innen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern, Bund und Ländern Sitze mit gleichem Stimmrecht haben und die Bundesregierung in Fragen der beruflichen Bildung beraten. Fragen der Berufsbildungspolitik werden dabei zwischen den einzelnen Gruppen häufig kontrovers diskutiert. Die Bundesregierung muss die unterschiedlichen Interessen im Rahmen ihrer Bildungspolitik berücksichtigen. Im Hinblick auf die betriebliche Ausbildungsbeteiligung neigen die Gewerkschaften häufiger dazu, Forderungen an die Betriebe zu richten, während die Vertreter/-innen der Arbeitgeber dabei eher die hohe Ausbildungsleistung der Betriebe hervorheben und vor diesem Hintergrund die Forderungen ablehnen.

In diesem Beitrag wird dargestellt, welche Rolle Fragen der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung in der Berufsbildungspolitik spielen, welchen Stellenwert entsprechende Aspekte in der Berufsbildungsforschung einnehmen und welche zentralen Forschungsergebnisse vorliegen. Zunächst wird auf die Berufsbildungspolitik eingegangen, um anschließend grundlegende Aspekte der wissenschaftlichen Analyse zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung zu skizzieren. Auf Grundlage einer kurzen Darstellung herausgehobener Instrumentarien zur Erforschung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in Deutschland werden ausgewählte Ergebnisse der empirischen Forschung zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in Deutschland vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit.

2. Betriebliche Ausbildungsbeteiligung im Fokus der Berufsbildungspolitik

In den vergangenen 50 Jahren seit Inkrafttreten des BBiG standen Fragen der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung häufig im Fokus der Berufsbildungspolitik. Dabei ging es weniger um Transparenz in Bezug auf die wesentlichen Einflussfaktoren des Ausbildungsverhaltens der Betriebe, sondern vor allem darum, dieses im Sinne berufsbildungspolitischer Ziele zu beeinflussen. Eine besondere Bedeutung bekamen Aspekte der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung immer dann, wenn es zu krisenhaften Entwicklungen im Ausbildungssystem kam. Dies galt vor allem für Rückgänge der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung und für Probleme, ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot für die nachwachsende Generation zu schaffen.

Die von der Berufsbildungspolitik eingesetzten oder auch nur angedachten Instrumente können dabei folgendermaßen klassifiziert werden:

- ▶ Umlagefinanzierung,
- ▶ Kostenentlastung von Betrieben/finanzielle Förderung,
- ▶ Appelle,
- ▶ Verbesserung der Infrastruktur für Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen,
- ▶ Modernisierung des Berufsbildungssystems.

Die Regelung der beruflichen Ausbildung über das BBiG von 1969 war vor allem von einer Qualitätsdebatte bestimmt. Die Qualität der beruflichen Ausbildung wurde in den 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts von vielen Experten/Expertinnen als unzureichend angesehen, um die künftigen wirtschaftlichen Herausforderungen zu meistern. Die mit dem BBiG geschaffenen höheren Anforderungen an den Lernort Betrieb und die erweiterten Überwachungsbefugnisse der Kammern führten dann auch dazu, dass eine Reihe von kleineren Betrieben die Ausbildung einstellte. Da Unklarheit über die Höhe der Ausbildungskosten und die Ausbildungsqualität herrschte, wurde von der Bundesregierung eine Sachverständigenkommission eingesetzt, die über empirische Erhebungen hierzu mehr Transparenz schaffen sollte. Im 1974 vorgelegten Abschlussbericht der Kommission wird dargestellt, dass es sowohl im Hinblick auf die Kosten als auch die Ausbildungsqualität erhebliche Unterschiede zwischen den Betrieben gab (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974). Zum Ausgleich finanzieller Lasten und als Maßnahme zur Erhöhung der Ausbildungsqualität wurde von der Kommission dann die Einführung einer Umlagefinanzierung für die Ausbildung vorgeschlagen.

Die Bundesregierung griff diesen Vorschlag schließlich mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APlFG) von 1976 auf, welches eine „Eventualfinanzierungsregelung“ enthielt (KATH 2006, S. 251–252). Die Umlagefinanzierung sollte nur dann durchgeführt werden, wenn der Angebotsüberhang auf dem Ausbildungsstellenmarkt unter 12,5 Prozent liegen würde. Mittlerweile gab es aufgrund steigender Schulabgänger/-innenzahlen eine deutlich zunehmende Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen und nach dem Qualitätsniveau ein Quantitätsproblem. Obwohl ein Angebotsüberhang von 12,5 Prozent nie erreicht wurde, wurde die Umlagefinanzierung aber wegen politischer Bedenken nie umgesetzt. Das betreffende Gesetz wurde schließlich im Jahr 1980 vom Bundesverfassungsgericht wegen eines Formfehlers im Gesetzgebungsverfahren für nichtig erklärt. In den Folgejahren sollte das Thema in den berufsbildungspolitischen Debatten aber immer wieder eine Rolle spielen. Während die Gewerkschaften bis heute eine Umlagefinanzierung fordern, wird sie von den Arbeitgebern massiv abgelehnt. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass es für einzelne Wirtschaftszweige durchaus funktionierende Umlagesysteme gibt. Tarifvertragliche Regelungen zur Finanzierung der beruflichen Ausbildung finden sich in der Bauwirtschaft und im Garten- und Landschaftsbau.

Anders als die nie verwirklichte Umlagefinanzierung wurden in den 70er-Jahren mit einem Programm zur Schaffung überbetrieblicher Ausbildungsplätze Maßnahmen umgesetzt,

mit denen die Infrastruktur für die Ausbildung in kleineren und mittleren Betrieben wesentlich verbessert werden konnte. Mit überbetrieblichen Ausbildungsphasen wird die Ausbildung in diesen unterstützt. Aufgrund der gestiegenen Anforderungen wurden viele kleinere und mittlere Betriebe nun in die Lage versetzt, überhaupt noch auf einem qualitativ hohen Niveau ausbilden zu können. Bis heute kommt der überbetrieblichen Unterstützung der betrieblichen Ausbildung eine herausgehobene Bedeutung für das duale System zu, überbetriebliche Berufsbildungsstätten wurden aber erst mit der Novelle des BBiG 2005 als weiterer Lernort aufgenommen.

Aufgrund etwa bis Mitte der 80er-Jahre noch deutlich steigender Schulabgänger/-innen-zahlen kam es in den 70er- und 80er-Jahren zu Engpässen in der Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen. Zur Bewältigung solcher quantitativen Problemlagen wurden und werden von der Berufsbildungspolitik immer wieder Appelle an die Betriebe formuliert, in hohem Umfang auszubilden. Schon im Berufsbildungsbericht von 1977 findet sich ein entsprechender Appell an die Betriebe, „ihre Ausbildungsanstrengungen [...] über den kurzfristigen Bedarf hinaus zu steigern“ (DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, S. 27). Solche Appelle finden sich mehr oder weniger in allen Berufsbildungsberichten in Ausbildungsjahren mit quantitativen Versorgungsengpässen.

Mit der Wiedervereinigung 1990 kam es in den neuen Bundesländern zu einem Zusammenbruch der gewachsenen betrieblichen Strukturen für die Ausbildung. Die meisten Ausbildungsplätze in Großbetrieben fielen weg und mussten durch den Aufbau von Ausbildungskapazitäten in neu gegründeten kleinen und mittleren Betrieben kompensiert werden. Auf dem Ausbildungsmarkt in den neuen Bundesländern kam es zu erheblichen Engpässen in der Versorgung der heranwachsenden Generation mit Ausbildungsplätzen. Die Politik reagierte in den 90er-Jahren auf diese Probleme zunächst mit der Schaffung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze und dann immer mehr mit Infrastrukturmaßnahmen zur Schaffung sogenannter betriebsnaher Ausbildungskapazitäten (vgl. BERGER/WALDEN 2002). Hierzu gehörte auch die Förderung neuer Formen von Ausbildungsverbänden.

In den alten Bundesländern hatte nach dem demografischen Höhepunkt in den 80er-Jahren aufgrund rückläufiger Schulabgänger/-innenzahlen in den 90er-Jahren zunächst ein Rückgang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, und auch der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, eingesetzt. Mit erneut steigenden Schulabgänger/-innenzahlen ab Mitte der 90er-Jahre gab es bis zur Jahrtausendwende wieder einen Aufwuchs bei den Ausbildungsverträgen. Ab dem Jahr 2000 gingen die Vertragszahlen bis zum Jahr 2006 dann für Gesamtdeutschland deutlich zurück. Insbesondere in dieser Zeit gab es für viele Jugendliche erhebliche Probleme, unmittelbar nach dem Schulabschluss in eine Ausbildung einzumünden. Neben den klassischen berufsbildungspolitischen Maßnahmen wie Appellen und Infrastrukturmaßnahmen kam es nun vermehrt in einzelnen Bundesländern, aber auch im gesamten Bund zu einer unmittelbaren finanziellen Unterstützung von Ausbildungsbetrieben. Von der Bundesregierung wurde so in der zweiten Hälfte der 2000er-Jahre der sogenannte Ausbildungsbonus geschaffen, der an Betriebe ausgezahlt wurde, die zusätzliche Ausbil-

dungsplätze bereitstellten. Auch gab es von der rot-grünen Regierungskoalition wieder Bestrebungen zur Einführung einer Umlagefinanzierung. Ein 2004 vom Deutschen Bundestag verabschiedetes Gesetz wurde aber vom Bundesrat abgelehnt, und die Überlegungen zur Schaffung einer bundesweiten Umlagefinanzierung schließlich ad acta gelegt.

Rückgänge der betrieblichen Ausbildungsverträge bzw. ein zu geringes betriebliches Ausbildungsplatzangebot wurden von vielen Berufsbildungsexperten/-expertinnen auch als eine Systemkrise des dualen Systems betrachtet (vgl. u. a. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007). Betriebe zögen sich aus der Ausbildung auch deshalb zurück, weil schulische und hochschulische Bildungsgänge Qualifikationen vermittelten, die von den Betrieben stärker gebraucht würden. Es wurden Vorschläge für eine Flexibilisierung und Modularisierung des Berufsbildungssystems erarbeitet, die von der Berufsbildungspolitik zwar angestoßen, letztendlich aber nicht umgesetzt wurden (vgl. EULER/SEVERING 2006). Empirische Untersuchungen zeigen aber eher, dass der Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung nach der Jahrtausendwende weniger eine grundlegende Krise des dualen Systems war, sondern vor allem mit den wirtschaftlichen Verwerfungen und Beschäftigungsrückgängen in dieser Zeit in Verbindung stand (vgl. TROLTSCH/WALDEN 2010).

Die Versorgungspässe auf dem Ausbildungsmarkt sind nach 2010 durch sogenannte Passungsprobleme abgelöst worden, wobei die Zahl der Ausbildungsverträge generell längerfristig zurückgegangen ist. Betriebe haben zunehmend Schwierigkeiten, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen. Gleichzeitig hat ein erheblicher Teil von jungen Menschen nach wie vor Probleme, einen Ausbildungsplatz in einem von ihnen gewünschten Beruf zu erhalten. Grund hierfür sind die in den vergangenen Jahren deutlich zurückgegangenen Schulabgänger/-innenzahlen und auch der starke Trend zum Erwerb des Abiturs und zur Aufnahme eines Studiums. Im Hinblick auf die betriebliche Ausbildungsbereitschaft versucht die Berufsbildungspolitik vor allem, die Betriebe dazu zu bewegen, insbesondere auch leistungsschwächeren Schulabsolventen/-absolventinnen eine Chance zu geben.

In diesem Abschnitt ist deutlich geworden, dass die Berufsbildungspolitik seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes ein zentrales Interesse an einer hohen betrieblichen Ausbildungsbereitschaft hat. Gleichwohl gibt es in der Ausbildungsbeteiligung der Betriebe viele Schwankungen und erhebliche Ungleichgewichte auf dem Ausbildungsmarkt. Die Berufsbildungspolitik hat im Laufe der Zeit immer wieder versucht, mit unterschiedlichen Mitteln die betriebliche Ausbildungsbereitschaft zu fördern.

3. Betriebliche Ausbildungsbeteiligung als Gegenstand der Wissenschaft

Der Lernort Betrieb erfüllt gemeinsam mit der Berufsschule Qualifizierungsaufgaben im Rahmen des Berufsausbildungssystems. Betriebe sind aber primär keine Bildungsinstitutionen, sondern verfolgen wirtschaftliche Ziele, in die auch die Ausbildung einbezogen wird. Wesentliche wissenschaftliche Ansätze zur Erklärung des betrieblichen Ausbildungsverhaltens stammen aus der Bildungsökonomie, die die betriebliche Ausbildungsbereitschaft als

Ergebnis eines ökonomischen Kalküls der Gegenüberstellung von Ausbildungskosten und den Erträgen oder dem Nutzen sieht. Ausbildung findet danach nur dann statt, wenn sie für den Betrieb einen Nettonutzen stiftet. Bereits Anfang der 60er-Jahre sind von Gary S. Becker mit der Humankapitaltheorie grundlegende theoretische Werkzeuge zur Analyse betrieblicher Qualifizierungsaktivitäten geschaffen worden (vgl. BECKER 1964). Becker ging von der Theorie vollständiger Arbeitsmärkte aus und konnte zeigen, dass unter diesen Voraussetzungen Betriebe nur dann in die Qualifizierung ihrer Belegschaft investieren, wenn es sich um sogenanntes spezifisches Humankapital handelt. In entsprechenden Bildungsaktivitäten werden nur solche Qualifikationen vermittelt, die ausschließlich im betreffenden Betrieb selbst verwertet werden können. Dagegen kann sogenanntes generelles Humankapital auch in anderen Betrieben verwendet werden. Für einen Betrieb würde sich die Durchführung entsprechender Bildungsmaßnahmen allerdings nicht lohnen, da ihre Beschäftigten nach Abschluss der Maßnahmen aufgrund der gestiegenen Produktivität unmittelbar in Konkurrenzbetriebe abwandern würden, die in der Lage wären, höhere Löhne zu zahlen.

Im deutschen dualen System wird sicherlich in der Terminologie von Becker von den Betrieben in einem hohen Maße generelles Humankapital gebildet, was auch in andere Betriebe transferiert werden kann. Will man das Ausbildungsverhalten deutscher Betriebe (aber auch von Betrieben in der Schweiz und in Österreich) erklären, muss man deshalb die Annahme vollständiger Arbeitsmärkte aufgeben. Die Bildungsökonomie hat eine Reihe von theoretischen Wegen aufgezeigt, warum die Investition in generelles Humankapital für die Betriebe auch bei einem streng ökonomisch motivierten Verhalten lohnenswert sein könnte. Katz und Ziderman (1990) betrachten Kosten der Informationsbeschaffung als ein Hindernis für Arbeitsmarktmobilität und als einen Anreiz für die Betriebe entsprechende Bildungsmaßnahmen durchzuführen. Stevens (1994) untersucht die Kosten zur Personalrekrutierung externer Fachkräfte und stellt diesen die entsprechenden Ausbildungskosten gegenüber. Acemoglu und Pischke sehen vor allem in komprimierten Lohnstrukturen Gründe dafür, warum für die Betriebe auch die Investition in generelles Humankapital ökonomisch lohnenswert sein kann (vgl. z. B. ACEMOGLU/PISCHKE 1998).

Unabhängig von den von Acemoglu und Pischke benannten Gründen für Investitionen in allgemeines Humankapital ist auf die Möglichkeit der Finanzierung solcher Investitionen durch die Auszubildenden selbst aufmerksam zu machen. Im sogenannten Produktionsmodell der Ausbildung (vgl. LINDLEY 1975) finanzieren die Auszubildenden die Ausbildung durch einen parallelen produktiven Arbeitseinsatz. Im sogenannten Investitionsmodell der Ausbildung (vgl. MERRILEES 1983) übersteigen die Ausbildungskosten dagegen die Ausbildungserträge in der Ausbildungszeit, und die Betriebe sind auf längerfristige Erträge angewiesen, die erst nach Beendigung der Ausbildungsphase anfallen. Bei Wolter und Ryan (2011) findet sich eine differenzierte Darstellung der unterschiedlichen bildungsökonomischen Ansätze.

Die bisher genannten Arbeiten sind bildungsökonomische Ansätze und Analysen, die sich generell mit betrieblichen Qualifizierungsentscheidungen beschäftigen und nicht direkt

die Rahmenbedingungen für Betriebe im Rahmen des dualen Ausbildungssystems berücksichtigen. Hierzu sind eine Reihe von Arbeiten entstanden, in denen die betriebliche Ausbildungsentscheidung in Deutschland als Abwägung von Kosten- und Nutzelementen weiter beschrieben und differenziert wurde (vgl. KEMPF 1985; RICHTER 2000; NIEDERALT 2004; WALDEN 2005). Beicht, Walden und Herget (2004) haben gezeigt, dass der betriebliche Ausbildungsnutzen sehr vielfältig ist und neben produktiven Beiträgen der Auszubildenden während der Ausbildung sowie eingesparten Personalrekrutierungskosten auch noch viele andere Elemente wie z. B. die Vermeidung von Ausfallkosten aufgrund unbesetzter Fachkraftstellen oder auch einen Imagegewinn bei Kunden enthält.

Auf Grundlage des bildungsökonomischen Paradigmas wurden eine Reihe von empirischen Untersuchungen zu den verschiedenen Einflussfaktoren auf die betrieblichen Ausbildungsentscheidungen in Deutschland durchgeführt (vgl. BELLMANN/JANIK 2007; WALDEN 2007; BELLMANN/GERNER/LEBER 2014). Hinzuweisen ist zusätzlich darauf, dass auch für das schweizerische Berufsausbildungssystem, welches dem deutschen sehr ähnlich ist, eine Reihe grundlegender empirischer Arbeiten zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung durchgeführt wurden (vgl. z. B. WOLTER/MUEHLEMANN/SCHWERI 2006). Daneben sind auch empirische Arbeiten zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung zu nennen, die nicht strikt der bildungsökonomischen Systematik folgen (vgl. BEUTNER 2001).

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass sich die Wissenschaft schon sehr früh mit den theoretischen Grundlagen der Ausbildungsbeteiligung der Betriebe beschäftigt hat. Im Laufe der Zeit wurden die entsprechenden Ansätze immer realitätsnäher und konnten empirischen Untersuchungen als Orientierungsrahmen dienen.

4. Zentrale Forschungsinstrumentarien

Im Folgenden werden kurz die beiden zentralen längsschnittartig angelegten Erhebungsinstrumentarien und Datenbasen für Analysen zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in Deutschland vorgestellt.

4.1 IAB-Betriebspanel

Seit Beginn der Befragungen zum IAB-Betriebspanel im Jahr 1993 bestand das zentrale Ziel des IAB darin, mit dieser Erhebung den Wissensfortschritt, der durch die Nutzung von Einzeldaten über das Verhalten von Individuen oder Haushalten bzw. das Arbeitsangebot mit dem Mikrozensus, der IAB-Beschäftigtenstichprobe oder dem Sozio-oekonomischen Panel erzielt wurde, auch für den Bereich der Betriebe oder der Arbeitsnachfrage zu erreichen (vgl. BELLMANN 2002; ELLGUTH/KOHAUT/MÖLLER 2017). Von Anfang an gehörte für das IAB zur betrieblichen Arbeitsnachfrage auch die Nachfrage nach Auszubildenden. Deshalb waren Fragen zur Ausbildungsberechtigung (differenziert danach, ob sie die gesetzlichen Voraussetzungen dafür allein oder im Verbund mit anderen Betrieben erfüllen), Ausbildungsbeteiligung und die Übernahme von Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen im Ausbildungs-

betrieb Bestandteil des Fragebogens. Fragen zu den unbesetzten Ausbildungsstellen wurden erstmals 2004 gestellt. Entsprechende Analysen gehen seither regelmäßig in den Berufsbildungsbericht, den Fortschrittsbericht über den Aufbau Ost, Länderberichte und den Nationalen Bildungsbericht ein.

Weiterhin wurden zahlreiche Studien zu den Gründen und Determinanten der Bestimmungsgründe der betrieblichen Ausbildungs- und Übernahmeentscheidung sowie der Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen erstellt. Die umfassende Untersuchung des betrieblichen Entscheidungsverhaltens beinhaltet die Variablen Betriebsgröße, Branche, Belegschaftsstruktur, Existenz eines Betriebsrats, Selbstständigkeit bzw. Konzerneinbindung des Betriebes, Exportorientierung, Betriebsalter und Geschäfts- bzw. Investitionstätigkeit. Ergänzend dazu steht über die Verknüpfung der erhobenen Betriebsinformationen mit den für die (kreisfreien) Städte und Landkreise bzw. dem entsprechenden Arbeitsagenturbezirk der für den Betriebsort verfügbare Datenkranz (z. B. Bevölkerungsdichte, offene Stellen- und Arbeitslosenquote) zur Verfügung.

Aufgrund seines großen Umfangs ist das IAB-Betriebspanel von mittlerweile fast 16.000 Betrieben besonders für regional differenzierte Analysen geeignet und lässt sich als Panel auswerten (vgl. ELLGUTH/KOHAUT/MÖLLER 2017). Unregelmäßig werden im IAB-Betriebspanel spezielle Fragen zur betrieblichen Berufsausbildung gestellt, z. B. nach den Gründen der Nichtbesetzung offener Stellen und den für die Besetzung erforderlichen Kompromissen (2013), der Einbeziehung von jungen Migrantinnen/Migranten in die Berufsausbildung (2017), der Auflösung von Ausbildungsverträgen (2019) sowie Sach- oder Geldleistungen, die den Auszubildenden zusätzlich zur Ausbildungsvergütung gewährt werden, um die Attraktivität der Ausbildungsplätze zu erhöhen (2019).

4.2 BIBB-Qualifizierungspanel

Das BIBB-Qualifizierungspanel beschäftigt sich – anders als das IAB-Betriebspanel – ausschließlich mit Fragen der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in Betrieben. Hierzu werden Informationen über die Aus- und Weiterbildung und die Personalentwicklung erhoben. Die erste Erhebung im Jahr 2011 stand in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem drohenden Fachkräftemangel und den zunehmenden Besetzungsproblemen am Ausbildungsmarkt. Neben Daten zu verschiedenen inhaltlichen Themen werden wichtige betriebliche Rahmendaten gewonnen, mit denen der Einfluss auf das betriebliche Ausbildungsverhalten untersucht werden kann. Das BIBB-Qualifizierungspanel versteht sich als Ergänzung des IAB-Betriebspanels, da das betriebliche Qualifizierungsgeschehen in einer stärker differenzierten Form abgebildet werden kann. Die Erhebungsinstrumentarien bestehen aus einem konstanten, in jeder Welle gleichen Teil, und von Welle zu Welle wechselnden aktuellen Themenkomplexen. Die erste Welle des Panels wurde 2011 mit 2.000 Betrieben durchgeführt. 2014 wurde die Stichprobe auf 3.500 Betriebe aufgestockt. Mittlerweile ist die neunte Welle im Feld. Das BIBB-Qualifizierungspanel ist zwar bezogen auf die Anzahl der befragten Betriebe deutlich kleiner als das IAB-Betriebspanel, bietet aber neben einer stärkeren

Differenzierung der betrieblichen Qualifizierung auch die Möglichkeit, Fragen zu wechselnden thematischen Schwerpunkten aufzunehmen, etwa nach betrieblichen Erfahrungen mit Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (2012), Besetzungsprobleme von Ausbildungsstellen (2013), Tätigkeits- und Kompetenzerfordernissen, vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverträgen (2013), den Gründen des Rückzugs von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung (2014), den Gründen für Ausbildung (2016), dem Unterstützungsbedarf Geflüchteter in der Ausbildung (2016) und zur Digitalisierung der Arbeitswelt (2016, 2017).

5. Ausgewählte aktuelle Forschungsergebnisse zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung

Die gegenwärtige Situation am deutschen Ausbildungsmarkt ist stark durch Passungsprobleme gekennzeichnet. Einer steigenden Anzahl an unbesetzten Ausbildungsplätzen steht eine nach wie vor hohe Zahl an unversorgten Ausbildungsplatzbewerbern/-bewerberinnen gegenüber. Diese Passungsprobleme schlagen sich auch in der Ausbildungsbeteiligung der Betriebe nieder, die in den letzten Jahren rückläufig war. Vor diesem Hintergrund beschäftigen sich aktuelle Forschungsarbeiten auf Basis der genannten Datenquellen vorwiegend mit den Gründen für den Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung sowie mit dem Phänomen unbesetzter Ausbildungsplätze. Darüber hinaus sind jüngst einige Studien zu finden, die sich speziellen Aspekten wie dem Zusammenhang von Ausbildung und Digitalisierung oder der Integration bestimmter Personengruppen in die betriebliche Ausbildung widmen.

Das IAB-Betriebspanel und das BIBB-Qualifizierungspanel stellen regelmäßig Indikatoren zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung zur Verfügung. Hierbei handelt es sich etwa um den Anteil der ausbildenden Betriebe an allen (ausbildungsberechtigten) Betrieben oder um den Anteil der Betriebe mit angebotenen bzw. neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. Wie u. a. im Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) oder im BIBB-Datenreport dargelegt, deuten diese Indikatoren auf einen Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung hin. Eine Abnahme wurde dabei insbesondere für das Kleinbetriebliche Segment sowie die Betriebe Ostdeutschlands festgestellt.

Die Ursachen für den Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung stehen im Fokus verschiedener Studien (zu einem Überblick vgl. MOHR/TROLTSCH/GERHARDS 2015). Analysen auf der Makroebene thematisieren in diesem Kontext vor allem die demografiebedingte Abnahme der Schulabgänger/-innenzahlen sowie die zunehmende Studierneigung der Jugendlichen, die zu einer Reduktion der Nachfrage nach Ausbildungsstellen und damit dem Pool an potenziellen Bewerbern/Bewerberinnen geführt haben (z. B. ULRICH u. a. 2014; MATTHES u. a. 2015). Das mangelnde Vorliegen (geeigneter) Bewerbungen ist auch ein Faktor, der sich in Studien auf der Betriebsebene als bedeutsam bei der Erklärung der rückläufigen Ausbildungsbeteiligung erwiesen hat (vgl. z. B. PAHNKE 2015). Darüber hinaus machen Untersuchungen auf Basis des BIBB-Qualifizierungspanels aber auch auf die Relevanz weiterer Größen aufmerksam: So wurde z. B. gezeigt, dass Betriebe sich deswegen aus

der Ausbildung zurückgezogen haben, weil sie gestiegene Ausbildungskosten annehmen und deshalb das Kosten-Nutzen-Verhältnis ungünstiger bewerten oder weil der Bedarf an (selbst ausgebildeten) Nachwuchskräften gedeckt war (vgl. MOHR/TROLTSCH/GERHARDS 2015). Insgesamt ist festzustellen, dass bei der Erklärung der rückläufigen Ausbildungsbeteiligung eine Vielzahl an Faktoren zu berücksichtigen ist, die sowohl mit der Angebotssituation auf dem Markt der Ausbildungsplatzbewerber/-innen als auch mit spezifischen Aspekten der Ausbildungsnachfrage seitens der Betriebe zu tun haben.

Wie eine Studie von Bellmann/Gerner/Leber aus dem Jahr 2014 deutlich macht, kann ein zumindest temporärer Rückzug der Betriebe aus der Ausbildung auch auf die konjunkturelle Lage während der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise zurückgeführt werden. So zeigt die Untersuchung mit den Daten des IAB-Betriebspanels, dass Betriebe in den Jahren 2009/2010 nicht nur ihre Weiterbildungs-, sondern auch ihre Ausbildungsaktivitäten zurückgefahren haben. Auf den generellen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Situation eines Betriebes und seiner Ausbildungsbeteiligung weist auch eine Studie von Dietrich und Gerner (2008) hin. Diesen führen die Autoren darauf zurück, dass viele Betriebe in wirtschaftlich schwierigen Zeiten nur schlecht in der Lage seien, die mit der Ausbildung verbundenen Kosten zu tragen, aber auch darauf, dass bei ungewissen Geschäftserwartungen die Ausbildungserträge nicht sicher sind und eine Ausbildungsinvestition somit möglicherweise als zu riskant erachtet wird.

Betrachtet man die Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung, so ist weiter zu beachten, dass insbesondere kleinere Betriebe nicht in jedem Jahr einen Bedarf an Nachwuchskräften haben. Da die längerfristige Versorgung mit Fachkräften ein wichtiger Grund für die Ausbildungsbeteiligung ist, liegt es daher nahe, den Zeitraum, über den die betrieblichen Ausbildungsaktivitäten betrachtet werden, von einem auf mehrere Jahre auszuweiten. Entsprechend zeigen Dummert und Leber (2019) anhand einer Längsschnittanalyse, dass viele kleinere Betriebe sich zwar nicht in jedem Jahr, doch aber in gewissen Zeitabständen an der beruflichen Ausbildung beteiligen. Die Autorinnen folgern hieraus, dass kleinere Betriebe nicht als „ausbildungsabstinent“ zu betrachten seien, sondern dass ihr Ausbildungsverhalten stärker vom jeweiligen Bedarf an Nachwuchskräften und den jeweiligen Gegebenheiten getrieben werde, als dies bei größeren Betrieben der Fall ist.

Die genannten Studien machen deutlich, dass betriebliche Schwierigkeiten bei der Besetzung von Ausbildungsstellen eine wichtige Rolle bei der Erklärung der rückläufigen Ausbildungsbeteiligung spielen. So wollen viele Betriebe zwar ausbilden, können dies aber nicht im gewünschten Umfang tun, da sie ihre angebotenen Ausbildungsplätze nicht (vollständig) besetzen können. Vorliegende Untersuchungen auf Basis des IAB-Betriebspanels und des BIBB-Qualifizierungspanels zeigen, dass die Rekrutierungsschwierigkeiten der Betriebe stark angestiegen sind, sich aber deutlich zwischen einzelnen Betrieben und Regionen unterscheiden. So haben insbesondere kleinere Betriebe, Betriebe bestimmter Branchen sowie Betriebe in Ostdeutschland Probleme, ihre angebotenen Ausbildungsplätze zu besetzen (vgl. z. B. DETTMANN u. a. 2019; TROLTSCH 2019).

Dummert/Leber/Schwengler (2019) sowie Troeltsch/Gerhards/Mohr (2012) analysieren in ihren Beiträgen die Rolle, die betriebliche und regionale Faktoren bei der Erklärung von unbesetzten Ausbildungsplätzen spielen. Sie zeigen, dass insbesondere Merkmale, die mit der Attraktivität eines Betriebes im Zusammenhang stehen, Einfluss auf die Rekrutierungsprobleme im Bereich der Ausbildung haben. Dies gilt etwa für die Entlohnung oder die Übernahme- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Zudem erweisen sich die vom Betrieb angebotenen Ausbildungsberufe als relevant. Neben derartigen betrieblichen Merkmalen spielen aber auch regionale Faktoren bei der Erklärung von Ausbildungsplatzvakanz eine wichtige Rolle. So fällt es z. B. Betrieben schwerer, ihre Ausbildungsstellen zu besetzen, wenn sie in Regionen mit relativ wenigen Schulabgängern/-abgängerinnen ansässig sind. Dies trifft insbesondere auf einzelne Regionen in Ostdeutschland zu.

Während diese Untersuchungen nach den Determinanten unbesetzter Ausbildungsplätze fragen, betrachten andere mögliche Strategien zur Begegnung dieses Problems. Eine Strategie besteht dabei in der stärkeren Berücksichtigung von bislang benachteiligten Bewerber/-innengruppen bei der Besetzung von Ausbildungsstellen, insbesondere von Jugendlichen mit keinem oder schlechtem Schulabschluss. Studien auf Basis der Daten des BIBB-Qualifizierungspanels zeigen in diesem Kontext, dass Betriebe mit Rekrutierungsschwierigkeiten eher dazu bereit sind, Bewerber/-innen mit schlechteren schulischen Leistungsmerkmalen im Auswahlverfahren zu berücksichtigen als Betriebe in günstigeren Ausgangslagen (vgl. PROTSCHE/GERHARDS/MOHR 2017 sowie GERHARDS/TROELTSCH/WALDEN 2013 speziell für die Gruppe der Hauptschüler/-innen). Dies wird auch durch Untersuchungen mit dem IAB-Betriebspanel bestätigt, die ergänzend zeigen, dass Betriebe vor allem dann bereit sind, weniger qualifizierte Jugendliche einzustellen, wenn diese zuvor erfolgreich ein Praktikum absolviert oder sonst einen guten Eindruck gemacht haben (vgl. BECHMANN u. a. 2014).

Eine weitere Strategie zur Begegnung von Ausbildungsplatzvakanz stellt die spezifische Ausgestaltung der betrieblichen Rekrutierungsinstrumente dar, die ebenfalls im Fokus von Untersuchungen mit dem BIBB-Qualifizierungspanel steht. Wie Analysen von Gerhards und Ebbinghaus aus den Jahren 2014 und 2015 deutlich machen, bedienen Betriebe sich zu meist mehrerer Instrumente und Kanäle, um sich bei Jugendlichen als Ausbildungsanbieter zu präsentieren. Ihre Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass Betriebe auf Schwierigkeiten bei der Besetzung von Ausbildungsstellen eher mit einer intensiveren Nutzung indirekter (z. B. Stellenanzeigen, Arbeitsagenturen) als direkter Instrumente (z. B. Betriebspraktika, Ausbildungsmessen) zur Gewinnung von Bewerbern/Bewerberinnen reagieren. Da es direkte Instrumente eher erlauben, eine bestimmte Klientel direkt anzusprechen, plädieren Gerhards und Ebbinghaus dafür, das Potenzial dieser Mittel stärker zu nutzen.

Abschließend soll knapp auf einige neuere Analysen eingegangen werden, welche die betriebliche Ausbildungsbeteiligung im Kontext der Digitalisierung betrachten. Während die Auswirkungen der Digitalisierung auf Beschäftigung und Arbeitswelt bereits seit einigen Jahren intensiv diskutiert werden, stehen die Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung erst seit Kürzerem im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen. Entsprechende Studien auf

Basis des BIBB-Qualifizierungspanels machen dabei zum einen deutlich, dass Ausbildungsbetriebe häufiger digitale Technologien nutzen als Nichtausbildungsbetriebe, zum anderen aber auch, dass ein zunehmender betrieblicher Digitalisierungsgrad mit einer höheren Ausbildungsbeteiligung der Betriebe einhergeht (vgl. WELLER/LUKOWSKI/BAUM 2019). Dass Betriebe mit einem höheren Digitalisierungsgrad nicht nur häufiger, sondern auch „anders“ ausbilden als Betriebe mit einem geringeren Digitalisierungsgrad, wird darüber hinaus von Janssen u. a. (2018) gezeigt. Danach messen Betriebe mit hohem Digitalisierungsgrad beispielsweise der Vermittlung von überfachlichen Fähigkeiten und IT-Kenntnissen eine größere Bedeutung bei oder bilden eher in anderen Berufen aus als früher (vgl. u. a. ZINKE 2019).

6. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich mit der Bedeutung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in der Berufsbildungspolitik sowie der Wissenschaft beschäftigt. Dabei wurde deutlich, dass die betriebliche Ausbildungsbeteiligung in der Vergangenheit immer wieder Schwankungen unterlag und es zu Ungleichgewichten auf dem Ausbildungsmarkt kam. Die Politik hat mit unterschiedlichen Mitteln versucht, auf diese Entwicklungen zu reagieren und die betriebliche Ausbildungsbeteiligung zu fördern.

Während sich frühere wissenschaftliche Studien vorwiegend mit den theoretischen Grundlagen der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung beschäftigten, wurden diese mit zunehmender Zeit immer mehr an die Realität angepasst. Aktuelle Forschungsarbeiten widmen sich insbesondere den gegenwärtigen Problemlagen am Ausbildungsmarkt. So stehen der Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung, das Phänomen unbesetzter Ausbildungsplätze sowie mögliche Strategien zur Begegnung dieser Schwierigkeiten im Mittelpunkt. Hierbei handelt es sich vor allem um die Integration leistungsschwächerer Jugendlicher in die betriebliche Ausbildung, die auch seitens der Politik durch verschiedene Maßnahmen unterstützt wird.

Zentrale Datenquellen zur Beantwortung der genannten aktuellen bildungspolitischen Fragestellungen sind das IAB-Betriebspanel sowie das BIBB-Qualifizierungspanel, deren wesentliche Merkmale ebenfalls in diesem Beitrag skizziert wurden. Die Ergebnisse beider Erhebungen fließen regelmäßig in die Berufsbildungsberichterstattung sowie die Beratung politischer Akteure ein. Da sowohl das IAB-Betriebspanel als auch das BIBB-Qualifizierungspanel so angelegt sind, dass sie neben regelmäßig abgefragten Indikatoren der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung auch wechselnde Schwerpunktthemen umfassen, ist es auf ihrer Basis zudem möglich, auf aktuelle Themen zu reagieren und für die Berufsbildungspolitik relevante Informationen zu liefern. Indem beide Erhebungen über die Forschungsdatenzentren des BIBB und des IAB nationalen und internationalen Forschenden zur Verfügung gestellt werden, bilden sie zudem eine wichtige Grundlage für die Scientific Community auf dem Gebiet der betrieblichen Berufsbildungsforschung.

Literatur

- ACEMOGLU, Daron; PISCHKE, Jörn-Steffen (1998): Why do firms train? Theory and evidence. In: *The Quarterly Journal of Economics* 113 (1998) 1, S. 79–119
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (Stand: 30.03.2020)
- BECHMANN, Sebastian; DAHMS, Vera; TSCHERSICH, Nikolai; FREI, Marek; LEBER, Ute; SCHWENGLER, Barbara (2014): Betriebliche Qualifikationsanforderungen und Probleme bei der Besetzung von Fachkräftestellen. Auswertungen aus dem IAB-Betriebspanel 2013. IAB-Forschungsbericht 14/2014. Nürnberg
- BECKER, Gary S. (1964): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York, London
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter; HERGET, Hermann (2004): *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*. Bielefeld
- BELLMANN, Lutz (2002): Das IAB-Betriebspanel. Konzeption und Anwendungsbereiche. In: *Allgemeines Statistisches Archiv* 86 (2002) 2, S. 177–188
- BELLMANN, Lutz; JANIK, Florian (2007): To recruit skilled workers or to train one's own? Vocational training in the face of uncertainty as to the rate of retention of trainees on completion of training. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 40 (2007) 2/3, S. 205–220
- BELLMANN, Lutz; GRUNAU, Philipp; TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter (2014): Make or buy. Train in-company or recruit from the labour market? In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 6 (2014) 9, S. 1–18
- BELLMANN, Lutz; GERNER, Hans-Dieter; LEBER, Ute (2014): Firm-provided training during the great recession. In: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 234 (2014) 1, S. 5–22
- BERGER, Klaus; WALDEN, Günter (2002): *Evaluierung der Bund-Länder-Programme zur Ausbildungsförderung in den neuen Bundesländern 1996–1999*. Bielefeld
- BEUTNER, Marc (2001): *Ausbildungsbereitschaft von Klein- und Mittelbetrieben. Eine wirtschaftspädagogische Studie zur Ermittlung der Determinanten der Ausbildungsbereitschaft*. Dissertation. Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte, Bd. 37. Köln
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1977): *Berufsbildungsbericht 1977*. Bonn
- DETTMANN, Eva; FACKLER, Daniel; MÜLLER, Steffen; NEUSCHÄFFER, Georg; SLAVTCHEV, Viktor; LEBER, Ute; SCHWENGLER, Barbara (2019): *Fehlende Fachkräfte in Deutschland – Unterschiede in den Betrieben und mögliche Erklärungsfaktoren. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2018*. IAB-Forschungsbericht 10/2019). Nürnberg
- DIETRICH, Hans; GERNER, Hans-Dieter (2008): Betriebliches Ausbildungsverhalten und Geschäftserwartungen. In: *Sozialer Fortschritt* 57 (2008) 4, S. 87–93

- DUMMERT, Sandra; LEBER, Ute (2019): Betriebliche Ausbildung – die Herausforderungen bleiben. IAB-Forum 9. Oktober 2019. URL: <https://www.iab-forum.de/betriebliche-ausbildung-die-herausforderungen-bleiben/> (Stand: 30.03.2020)
- DUMMERT, Sandra; LEBER, Ute; SCHWENGLER, Barbara (2019): Unfilled training positions in Germany. Regional and establishment-specific determinants. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 239 (2019) 4, S. 661–701
- ELLGUTH, Peter; KOHAUT, Susanne; MÖLLER, Iris (2017): Das IAB-Betriebspanel: (Analyse-) Potenzial und Datenzugang. In: LIEBIG, Stefan; MATIASKE, Wenzel; ROSENBOHM, Sophie (Hrsg.): Handbuch empirische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 75–94
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld
- GERHARDS, Christian; TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter (2013): Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der betrieblichen Berufsausbildung: Wer bildet sie (noch) aus, welche Erfahrungen gibt es und wie können ihre Chancen verbessert werden? BIBB Report 22/2013. Bielefeld. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_BIBBReport_2013_22.pdf (Stand: 30.03.2020)
- GERHARDS, Christian; EBBINGHAUS, Margit (2014): Betriebe auf der Suche nach Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern: Instrumente und Strategien. BIBB Report 3/2014. Bielefeld. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a16_bibbreport_2014_03.pdf (Stand: 30.03.2020)
- GERHARDS, Christian; EBBINGHAUS, Margit (2015): Gewinnung von Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 411–415
- JANSSEN, Simon; LEBER, Ute; ARNTZ, Melanie; GREGORY, Terry; ZIERAHN, Ulrich (2018): Betriebe und Arbeitswelt 4.0: Mit Investitionen in die Digitalisierung steigt auch die Weiterbildung. IAB-Kurzbericht 26/2018. Nürnberg
- KATH, Folkmar (2006): Finanzierung der beruflichen Ausbildung. In: KAISER, Franz-Josef; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 251–252
- KATZ, Eliakim; ZIDERMAN, Adrian (1990): Investment in general training. The role of information and labour mobility. In: Economic Journal 100 (1990) 403, S. 1147–1158
- KEMPF, Theo (1985): Theorie und Empirie betrieblicher Ausbildungsplatzangebote in der dualen Berufsausbildung. München
- LINDLEY, Robert M. (1975): The Demand for Apprentice Recruits by the Engineering Industry, 1951–1971. In: Scottish Journal of Political Economy XXII (1975) 1, S. 1–24
- MATHES, Stephanie; ULRICH, Joachim G.; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf (2015): Ausbildungsmarktbilanz. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 10–28

- MERRILEES, William J. (1983): Alternative Models of Apprentice Recruitment. With Special Reference to the British Engineering Industry. In: *Applied Economics* 15 (1983) 1, S. 1–21
- MOHR, Sabine; TROLTSCH, Klaus; GERHARDS, Christian (2015): Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster. BIBB Report 4/2015. Bielefeld
- NIEDERALT, Michael (2004): Zur ökonomischen Analyse betrieblicher Lehrstellenangebote in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.
- PAHNKE, André (2015): Zur Ausbildungsbeteiligung von kleinen und mittleren Betrieben – betriebsstrukturelle Passungsprobleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 408–411
- PROTSCH, Paula; GERHARDS, Christian; MOHR, Sabine (2017): Welche Anforderungen stellen Betriebe an zukünftige Auszubildende mit mittlerem Schulabschluss? BIBB Report 2/2017). Bielefeld
- RICHTER, Julia F. (2000): Das Ausbildungsverhalten von Betrieben. Eine Analyse der Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Westdeutschland. Berlin
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Bielefeld
- STEVENS, Margaret (1994): An investment model for the supply of training by employers. In: *Economic Journal* 104 (1994) 424, S. 556–570
- TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter (2010): Beschäftigungsentwicklung und Dynamik des betrieblichen Ausbildungsangebotes. Eine Analyse für den Zeitraum 1999 bis 2008. In: *Zentrum für Angewandte Forschung (ZAF)* 43 (2010) 2, S. 107–124
- TROLTSCH, Klaus (2019): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 210–213
- ULRICH, Joachim G.; KREKEL, Elisabeth M.; WALDEN, Günter; MATTHES, Stephanie (2014): Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze, Bonn
- WALDEN, Günter (2005): Wovon hängt die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ab? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld, S. 95–109
- WALDEN, Günter (2007): Short-term and long-term benefits as determinants of the training behaviour of companies. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 40 (2007) 2/3, S. 169–191
- WELLER, Sabrina; LUKOWSKI, Felix; BAUM, Myriam (2019): Digitalisierung in Betrieben und betriebliche Ausbildung – Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel. In: BUNDESIN-

- STITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 213–216
- WOLTER, Stefan C.; MUEHLEMANN, Samuel; SCHWERI, Juerg (2006): Why some firms train apprentices and many others do not. In: German Economic Review 7 (2006) 3, S. 249–264
- WOLTER, Stefan C.; RYAN, Paul (2011): Apprenticeship. In: Handbook of the Economics of Education, Bd. 3. Amsterdam, S. 521–576
- ZINKE, Gert (2019): Veränderte berufsübergreifende Kompetenzen infolge des digitalen Wandels. Perspektiven für die Ordnungs- und Umsetzungsebene. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 48 (2019) 3, S. 39–43

Ursula Bylinski

► **Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe**

Berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung haben sich in den letzten Jahrzehnten zu zwei Subsystemen der beruflichen Bildung entwickelt, die junge Menschen mit Beeinträchtigungen auf ihrem Weg in den Beruf unterstützen. Dabei ist kein einheitliches Handlungsfeld entstanden und eine Zersplitterung der Forschungslandschaft festzustellen. (Begleit-)Forschung hat sich vielfach am aktuellen, bildungspolitischen Bedarf ausgerichtet und zur Unterstützung der Ausbildungspraxis etabliert. Der mit Inklusion verbundene Perspektivwechsel könnte eine zusammenführende Zielorientierung hervorbringen.

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund einer sich verschärfenden Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt entstanden ab Ende der 60er-Jahre berufliche Bildungsangebote für junge Menschen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht waren (vgl. SCHOBER-GOTTWALD 1976). Mit der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung entwickelten sich zwei Subsysteme sowie ein Netz von Organisationen und Institutionen in einem Parallelsystem beruflicher Bildung. Im Kontext von Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik wurde ein zielgruppenadäquates Ausbildungskonzept konstituiert, das sich in den Folgejahren etablieren konnte. Gleichwohl war eine fehlende wissenschaftliche Systematisierung des Gegenstandsbereichs auszumachen; durch eine erfahrungsbasierte Prozessbegleitung und Evaluation sollte sich das Praxisfeld weiterentwickeln und theoretische Begründungen herausgearbeitet werden.

In der Betrachtung der letzten Jahrzehnte lassen sich markante Diskurse ausmachen, die sich immer wieder auf Fragen der Zielgruppe beziehen, die curriculare Ausgestaltung der Ausbildungspraxis thematisieren und spezifische Ausbildungsformen für junge Menschen mit Beeinträchtigungen hinterfragen. Die Debatte zur Inklusion in der beruflichen Bildung hat einen Perspektivwechsel hervorgebracht und notwendige Veränderungen auf allen Handlungsebenen aufgezeigt. Die auf Inklusion ausgerichteten Leitlinien dienen als Navigationssystem, diese Prozesse einzuleiten und auszugestalten.

2. Entwicklungslinien zweier Subsysteme: Berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung

Berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung umfassen Förder- und Bildungsangebote für junge Menschen, die aufgrund vielfältiger, erschwerter Lebens- und Entwicklungsbedingungen sowie struktureller Einflussfaktoren in ihrem Leben beeinträchtigt wurden bzw. sind. Aufgrund ihrer individuellen Lernausgangslagen bedürfen sie einer spezifischen (pädagogischen) Unterstützung – auch zur Erreichung eines anerkannten Berufsabschlusses, der als Grundlage für kontinuierliche Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Teilhabe betrachtet werden kann. Es finden sich insbesondere am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für junge Menschen mit Beeinträchtigungen zusätzliche Barrieren, die ihnen geringere Chancen im Wettbewerb um Ausbildungsplätze einräumen. Empirisch nachgewiesen sind soziale Selektionsprozesse für diese „Risikogruppe“ (ULRICH 2011), deren Einmündung in ein marktgesteuertes Ausbildungssystem erheblich erschwert ist. Seit der ersten Nationalen Bildungsberichterstattung 2006 und mit dem jährlichen Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden erhebliche Exklusionsrisiken ausgewiesen. Staatlich geförderte Bildungsangebote versuchen den bestehenden Ausbildungsmarkt mit seiner Ausgrenzungstendenz zu regulieren, folglich variieren Interventionsinstrumente in Umfang, Konzeptionierung und Zielsetzung, jeweils im Kontext gesellschaftlicher, konjunktureller und bildungspolitischer Entwicklungen.

2.1 „Jedem eine Chance“ – sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung

Junge Menschen mit erschwertem Zugang zu einer Berufsausbildung rückten bereits Ende der 60er-Jahre bzw. Anfang der 70er-Jahre bildungspolitisch in den Fokus: Bildungsangebote wurden konzipiert, um junge Menschen mit Beeinträchtigungen in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011). Berufsvorbereitungsmaßnahmen wurden erstmals für Absolventen/Absolventinnen aus Förderschulen angeboten, und außerbetriebliche Ausbildungsangebote entstanden im Rahmen einer Jugendsozialarbeit (vgl. FÜLBIER 2001). Daraus entwickelte sich ein Ausbildungskonzept, das 1980 als sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung (s. BMBW 1992) vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft aufgelegt wurde. Positive Erfahrungen und Ansätze aus dem Jugendhilfebereich wurden aufgegriffen und in berufspädagogische Prozesse transferiert (vgl. ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). Wesentliche Impulse für die Ausgestaltung gaben auch die Ende der 70er-Jahre durchgeführten Modellversuche zur beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher, die vom BIBB evaluiert wurden (vgl. ebd.). Die außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE), die von Bildungsträgern durchgeführt wurde, sah eine intensive individuelle Förderung und Begleitung der Auszubildenden vor. Anknüpfend an ihren Kompetenzen sollten Entwicklungsprozesse initiiert werden (vgl. BYLINSKI 1996). Die individuelle Förderplanung war integraler Bestandteil (vgl. SCHNADT/VOCK/BÖLKE 2001) und ein zielgruppenadäquates Ausbildungsangebot intendierte, den Jugendlichen neue Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Die Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse wurde durch die Zusammenarbeit eines Teams, bestehend aus Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen, Lehrkräften und Ausbilder/-innen, gewährleistet. Da die Umsetzung hohe Anforderungen an das Bildungspersonal stellte, wurden zwei Säulen zur Unterstützung eingeführt: eine wissenschaftliche Prozessbegleitung sowie eine teambezogene Fortbildung. In diesem Kontext wurden erfahrungsbasiert Lösungsansätze für Problemstellungen der Ausbildungspraxis erarbeitet, beispielsweise zur Ausgestaltung handlungsorientierter Ausbildungsmethoden, zur Arbeit mit multikulturellen Lerngruppen oder Konzepte zur Zusammenarbeit mit Betrieben (vgl. BYLINSKI 1999, S. 320ff.).

Durch die Überleitung der Benachteiligtenförderung in das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wechselte 1988 die Zuständigkeit zur Bundesagentur für Arbeit (BA) und die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung wurde als Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) flächendeckend ausgebaut. Das Ausbildungskonzept galt bildungspolitisch als konsensfähig und bei der Neuorientierung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen 1999 wurden konzeptionelle Grundsätze aufgenommen (vgl. ZIELKE 2004, S. 44).

Mit der Aufnahme der BaE in das Sozialgesetzbuch (SGB) und den Arbeitsmarktreformen waren einschneidende Veränderungen in der Vergabepaxis der Bildungsmaßnahmen durch die Bundesagentur verbunden. Dies prägte die Praxis der Benachteiligtenförderung in den Folgejahren: Ausschreibungsverfahren wurden zentralisiert, neu gebildete Regionale Einkaufszentren der BA konnten über Bildungsangebote entscheiden (vgl. BYLINSKI 2018, S. 8).

Wer zur Zielgruppe der Benachteiligtenförderung gehört, wurde in den letzten Jahrzehnten unterschiedlich definiert. Die heutige gesetzliche Regelung im SGB III bezieht sich auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, die eine individuelle und soziale Benachteiligung aufweisen. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) nimmt diese Zielgruppe nur für die Berufsausbildungsvorbereitung (vgl. § 68 BBiG) auf. In früheren Regelungen des AFG waren auch ausländische Jugendliche als Teilnehmende vorgesehen, die strukturell am Ausbildungsmarkt benachteiligt sind. Mit dem Mangel an Ausbildungsplätzen in den östlichen Bundesländern wurde der Begriff der marktbenachteiligten Jugendlichen geprägt (vgl. FÜLBIER 2001, S. 490). 1998 konnten erstmals Jugendliche mit Behinderungen im Rahmen des SGB III ausgebildet werden, sofern sie nicht in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation einmündeten.

2.2 Berufliche Rehabilitation als behindertenspezifisches Angebot

Als Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben ist berufliche Rehabilitation gesetzlich verankert, überwiegend im SGB IX und im SGB III. Dieser Bereich war von Beginn an „behindertenspezifisch orientiert und organisiert“ und verfügt in Deutschland über ein „weltweit einzigartiges differenziertes, flächendeckendes“ Angebot an Einrichtungen (BIERMANN 2008, S. 7). Die bundesweit bestehenden 52 Berufsbildungswerke (BBW) intendieren mit einem Berufsabschluss, gesellschaftliche Teilhabe und ein eigenverantwortliches Leben zu ermöglichen

(vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2016, S. 5). Die Finanzierung erfolgt weitgehend über die BA; die Teilnehmenden erhalten den Status eines Rehabilitanden/einer Rehabilitandin, eine Schwerbehinderung muss nicht vorliegen.

Mit dem Aktionsprogramm „Rehabilitationsprogramm in den 80er-Jahren“ (IAB 1980) fand eine enorme Ausweitung der beruflichen Erstausbildung an Berufsbildungswerken statt. In einer „Grauzone“ (BIERMANN 1980, S. 892) wurden zielgruppenspezifische Angebote konzipiert und Jugendliche mit Lernbehinderung erstmals als „eine neue zahlenmäßig bedeutende Gruppe“ aufgenommen (vgl. ebd., S. 892f.). Ein Anwachsen von Berufsbildungswerken, Werkstätten für behinderte Menschen und von „Behinderten-Kurzausbildungen“ (ebd., S. 894) war zu verzeichnen. Dies wurde kritisch betrachtet, weil die konzeptionelle Arbeit wenig reflektiert und unzureichend theoretisch begründet war. Die institutionelle Abschottung, die Art der Abschlüsse, die geringe Durchlässigkeit zu Regelangeboten und die Definition der Zielgruppe hatte für die Jugendlichen Stigmatisierungsprozesse zur Folge, die ihren Status als Behinderte nicht aufhoben, sondern verfestigten (vgl. ebd., S. 895).

In den folgenden Jahrzehnten veränderte sich die Teilnehmerstruktur der BBW gravierend (vgl. BIERMANN 2008, S. 56). Bei der Erfassung der Eingangsvoraussetzungen stellen Seyd und Schulz (2012) für das Jahr 2010 heraus, dass über 50 Prozent derjenigen, die eine Ausbildung beginnen, eine psychische Behinderung aufweisen, ein etwa gleich großer Anteil eine Lernbehinderung zeigt und jährlich ca. 200 autistische Jugendliche aufgenommen werden.

Mit dem Leitgedanken der UN-Behindertenrechtskonvention und einem stattfindenden Perspektivenwechsel, u. a. durch die Abkehr vom „medizinischen Modell von Behinderung“, wurde das tradierte Netz der beruflichen Rehabilitation in separaten Einrichtungen zunehmend infrage gestellt, teilweise durch Präventions- und Assistenzsysteme ersetzt (vgl. BIERMANN 2008, S. 7) und durch mehr Kooperation mit Betrieben ergänzt. 2012 entstand als Regelangebot die Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB), die vorsieht, dass Auszubildende, begleitet durch eine individuelle Unterstützung, Ausbildungsanteile in Betrieben absolvieren.

2.3 Zielgruppendiffusität: Junge Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen

Die Verknüpfung beider Subsysteme verdeutlicht sich an der Vermischung der Zielgruppen, die in den unterschiedlichen Bildungsangeboten nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Beispielsweise mündet eine große Zahl von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sowohl in eine rehabilitationsspezifische Förderung als auch in Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche (vgl. NIEHAUS/KAUL 2012); Gleiches gilt für rehaspezifische Ausbildungsangebote, die auch Jugendliche mit Benachteiligung aufnehmen. Auch ausgewiesene strukturelle Faktoren (u. a. überproportional hohe Anteile in einzelnen Bundesländern) legen die Vermutung nahe, dass möglicherweise nicht alle Rehabilitanden und Rehabilitandinnen eine Behinderung aufweisen (vgl. GERICKE/FLEMMING 2013). Insofern implizieren die Begriffe

Lernbehinderung und Lernbeeinträchtigung eine normative Setzung und stellen eine relationale Bestimmungsgröße dar, die an den kulturellen Kontext gebunden ist (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 154). Aus sonderpädagogischer Sicht wird Lernbehinderung nicht als eine primär wissenschaftliche Terminologie betrachtet, sondern definiert sich aus dem pragmatischen Interesse heraus, eine spezifische Gruppe zu kennzeichnen (vgl. WERNING/LÜTJE-KLOSE 2016). In der beruflichen Bildung zeigt sich diese Zuschreibung als relativ stabil: Lernbehinderung gilt als personenbezogenes Merkmal, um in ein staatlich gefördertes Bildungsangebot aufgenommen zu werden (vgl. BYLINSKI 2015, S. 12).

2.4 Die Vision eines einheitlichen Sektors und eines eigenen Forschungsbereichs

Beide Subsysteme haben sich nicht zu einem einheitlichen Handlungsfeld weiterentwickelt, vielmehr sind sie von „völlig verschiedenen Förderlogiken und Pfadimperativen“ gekennzeichnet (BOJANOWSKI 2012, S. 1). Eine Zersplitterung der Forschungslandschaft wurde konstatiert, die sich in einem „Theorie-Steinbruch“ (BIERMANN 2008, S. 207) ausdrückt und keine eigenständige pädagogische Theorie für diesen Gegenstandsbereich hervorgebracht hat (vgl. BOJANOWSKI/ECKARDT/RATSCHINSKI 2004). Die „Vision eines einheitlichen Sektors“ (BOJANOWSKI 2012, S. 17) entstand, um beide Subsysteme zusammenzuführen, aufeinander abzustimmen und sie damit aufzuwerten. Eine fehlende systematische Forschungsstruktur mit spezifischen erkenntnisleitenden Fragestellungen und einer Grundlagenforschung (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009) führte zu einem Modell der Beruflichen Förderpädagogik (vgl. BOJANOWSKI u. a. 2013). Diese definiert sich „als eine integrierende Pädagogik des Jugendalters [...] die im Blick auf die Förderung benachteiligter junger Menschen wissenschaftliche Hypothesen und Argumente, Impulse aus aktuellen Zeit- und Situationsbeschreibungen, pädagogische Leitlinien und Handlungsregulative sowie Ergebnisse der pädagogischen Forschung bündelt und vor allem für die Praxis in der beruflichen Benachteiligtenförderung und für ihre Professionalitätsentwicklung aufbereitet“ (ebd., S. 8). Zur Typologie entwarf Bojanowski (2012, S. 12ff.) ein „Drei Waben-Modell“, das in einem inneren Kern normative Grundannahmen und Setzungen entfaltet sowie zentrale Debatten und Erkenntnisse des Feldes ebenso wie eine gesellschaftliche Einbettung vornimmt.

Die Forschung für beide Subsysteme war vielfach am aktuellen, bildungspolitischen Bedarf ausgerichtet und zur Unterstützung der Ausbildungspraxis gedacht. In der Begleitforschung durch das BIBB dominierten in den 90er-Jahren Fragen der Ausbildungsmethode wie die Entwicklung von Leittexten (vgl. beispielsweise HAHNE/SELKA 1993), die zielgruppenspezifisch aufgearbeitet wurde, oder die Nutzung neuer Technologien für Jugendliche mit Benachteiligungen (vgl. beispielsweise PÜTZ 1992). Die Mitte der 90er-Jahre verstärk auftretenden Probleme an der zweiten Schwelle forderten Verbleibsuntersuchungen zum Übergang von der Berufsausbildung in Erwerbsarbeit (vgl. beispielsweise WESTHOFF 1994). Mit der enormen Ausweitung eines sogenannten Übergangssystems stellte sich die Frage, wie kohärente Förderstrukturen in diesem Sektor des Berufsbildungssystems aufgebaut werden könnten. Dies verlangte auch eine Übergangsforschung, die Erkenntnisse beispielsweise

dazu generiert, wie der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung erfolgreich bewältigt werden kann, welche Determinanten über eine Einmündung entscheiden, welche Bildungsangebote und strukturbildenden Initiativen besonders wirksam sind.

3. Verschränkung von Subdisziplinen und ihre Zugänge zum Gegenstandsbereich

Mit dem Modell einer Beruflichen Förderpädagogik war intendiert, Berufsbildung mit sonder- und sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen zu verbinden. In der Tradition der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung haben Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik immer wieder die Kooperation in der Ausbildungspraxis gesucht. Diese ist durch eine Vermischung dieser Bezugsdisziplinen gekennzeichnet. Die Zusammenarbeit ist immer wieder Gegenstand eines Fachdiskurses, um einem additiven Nebeneinander entgegenzuwirken. Die einzelnen Disziplinen haben einen jeweils eigenen Zugang zum Gegenstandsbereich und eine jeweils spezifische Perspektive auf die Zielgruppe. Eine gemeinsame Zielperspektive kann jedoch auf der Grundlage eines Navigationssystems Inklusion hergestellt und interdisziplinär ausgestaltet werden (s. Abbildung 1).

3.1 Berufspädagogik: Arbeit, Beruf, Qualifikation

Die Berufspädagogik befasst sich „wissenschaftlich mit den Zielen, Voraussetzungen und Bedingungen und Folgen sowie Inhalten, Methoden und Organisationsformen der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher und der beruflichen Weiterbildung“ (ARNOLD 1994, S. 21) und intendiert mit ihrer doppelten Zielperspektive einerseits die erforderlichen beruflichen Qualifikationen zu vermitteln und andererseits auch zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen (vgl. ebd.). Verortet ist die Berufspädagogik in einem differenzierten und komplexen Spannungsverhältnis von Subjektbildung, Erwerbsarbeit und Beschäftigung, dem (Berufs-) Bildungssystem und gesellschaftlichen Entwicklungen, unter dem Einfluss aktueller Megatrends (vgl. RÜTZEL 2016).

Bis Ende der 80er-Jahre standen insbesondere die Jungarbeiter, jene Gruppe von Jugendlichen, die berufsschulpflichtig, aber ohne anerkanntes Ausbildungsverhältnis geblieben waren, im Zentrum eines berufspädagogischen Diskurses. Konstatiert wurde ein fehlendes berufspädagogisches Konzept für diese Zielgruppe, da sich das Selbstverständnis der Berufspädagogik auf dem Beruf gründete (vgl. RÖHRS/STRATMANN 1976). Das didaktische Konzept der Berufsschule war nicht ausgerichtet auf Jugendliche, die „soziale Behinderungen“ zeigten, die es „zu kompensieren“ galt (ebd., S. 339). Die berufliche Qualifizierung wurde als ein Lösungsansatz, gleichzeitig als Herausforderung für das duale Ausbildungssystem betrachtet.

Die aufkommende Diskussion um gesellschaftliche Randgruppen (vgl. WIEMER 1982) – erstmals zu Beginn der 70er-Jahre – führte dazu, Benachteiligung im Spannungsfeld gesell-

schaftlicher Entwicklungen zu analysieren und neben individuellen und sozialen Faktoren strukturelle Faktoren zu explizieren, in denen Ursachen für Benachteiligungen im Ausbildungssystem liegen (vgl. BIERMANN/RÜTZEL 1991). Herausgestellt wurde, dass Benachteiligung zeitunabhängig zu definieren sei (vgl. ZIELKE/LEMKE/POPP 1989, S. 18) und sich als deskriptiver und relationaler Begriff nicht objektiv bestimmen lässt (vgl. RÜTZEL 1995, S. 111).

Verwandte sozialwissenschaftliche Disziplinen und deren Erklärungsansätze wurden herangezogen, um den gesellschaftlichen Aspekt der auftretenden Probleme zu explizieren (vgl. KIPP 1983). Sonderpädagogische Theoriezugänge wurden eher mit Distanz betrachtet, weil beispielsweise die Fürsorgeverpflichtung als Erziehungsziel ausgemacht wurde, was nicht mit dem in der Berufspädagogik proklamierten Ziel zur Selbstbestimmung und Verpflichtung zur Mündigkeit übereinstimmt (vgl. RÖHRS/STRATMANN 1976, S. 337). Die soziologische Perspektive hingegen verhalf dazu, die bestehende Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit der spezifischen Zielgruppe zu analysieren (vgl. WIEMER 1982, S. 195). Beispielsweise konnte mit dem sogenannten Etikettierungsansatz (Labeling Approach) das Phänomen der Lernbehinderung erklärt werden, als prozessuales Ergebnis einer Zuschreibung über einen längeren Zeitraum in einem sozialen Interaktionsprozess.

Eng korrespondierend mit diesen Erklärungsansätzen entwickelte sich eine „Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter“ (BIERMANN/BONZ/RÜTZEL 1999), die Gestaltungsprinzipien formulierte, die „eine systematische Verschränkung von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Evaluation im Hinblick auf die Aneignung von Welt durch die Subjekte“ (BIERMANN/RÜTZEL 1999, S. 15) vorsahen. Dies begründete sich aus einer Subjekt- und Biografieorientierung mit einem in der kritischen Bildungstheorie orientierten Bildungsverständnis (vgl. RÜTZEL 1996). In der Benachteiligtenförderung hat sich dies weitgehend durchgesetzt, beispielsweise zeigt es sich an der Potenzialorientierung und an den subjektorientierten Lehr- und Lernmethoden, die stärker auf biografisches Lernen ausgerichtet sind (vgl. RÜTZEL 2016, S. 37).

3.2 Sozialpädagogik: Subjekt, Lebensweltorientierung, Bewältigungshandeln

Die Sozialpädagogik war für die berufliche Benachteiligtenförderung aufgrund ihrer „berufs- und arbeitsweltbezogenen Hilfen“ (PROKSCH 2001, S. 32) immer eine bedeutende Bezugsdisziplin. Ein Aufgabenfeld ist die Jugendberufshilfe, die junge Menschen „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen“ sozialpädagogische Hilfen anbietet, „die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13 Abs. 1 SGB XIII).

Die Mitgestaltung beruflicher Bildungsprozesse begründet sich darüber, dass Arbeit als Medium zur sozialen Anerkennung konstitutiv ist und gesellschaftliche Teilhabe „Selbstwert, Anerkennung und Zugehörigkeit in der Gesellschaft, d. h. zentrale Kategorien in der lebensweiten Unterstützung von Menschen, beeinflusst“ (OEHME 2016, S. 43). Aussagen zum Selbstverständnis von Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen im Kontext empirischer Studien (vgl. GRIMM/VOCK 2007) zeigen eine deutliche Ausrichtung auf Subjektorientierung

und Empathie; Individualisierung wird als Prinzip der sozialpädagogischen Arbeit und der „Kompetenz- statt Defizitansatz“ als „Grundaxiom“ (ebd., S. 262) betrachtet.

Theoretische Bezüge fokussieren auf die Lebenslagen der Adressaten/Adressatinnen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, auf die Alltagsnähe und Lebensweltorientierung (vgl. THIERSCH 2014), auf den Wandel der Arbeitsgesellschaft und dessen Auswirkungen auf die Betroffenen. Die subjektorientierte Perspektive thematisiert die Lebensbewältigung und das Bewältigungshandeln der Individuen (vgl. BÖHNISCH 2008). Zielrichtung sozialpädagogischen Handelns in beruflichen Bildungsprozessen ist „die Kopplung von (lebensweltlichen) Perspektiven der Menschen und der Ausgestaltung des Systems beruflicher Bildung“ (OEHME 2016, S. 55).

Vor dem Hintergrund sich veränderter Erwerbsbiografien und zunehmend prekärer werdender Lebenslagen junger Menschen war Ende der 90er-Jahre eine Debatte um Handlungsansätze und die inhaltliche Ausrichtung von beruflichen Bildungskonzepten entstanden. Im Mittelpunkt einer kontrovers geführten Debatte stand die Lebenswelt- oder Arbeitsmarktorientierung der Konzepte. Die eine Position vertrat eine starke Arbeitsmarktorientierung, um damit den jungen Menschen mehr Einstiegschancen in eine Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Die andere Position beinhaltete die Forderung nach einer größeren Lebensweltorientierung zur Vorbereitung auf diskontinuierliche Erwerbsbiografien (vgl. BYLINSKI 2002). Im Diskurs zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der sozial- und berufspädagogischen Perspektive, die jeweils durch unterschiedliche wissenschaftstheoretische Zugänge geprägt ist.

3.3 Sonderpädagogik: Intervention auf Grundlage von Diagnostik

Die Sonderpädagogik ist ausdifferenziert in Sonder-, Heil-, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik, Förder- oder Integrationspädagogik (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 178). Insgesamt besteht für die berufliche Rehabilitation ein starker Bezug zu psychologischem Denken und medizinischen Erklärungsansätzen. Berufsbildung stellt für die Sonderpädagogik nur ein randständiges Thema dar, weil Arbeit und Beruf nicht konstituierend für sonderpädagogisches Denken sind (vgl. BIERMANN 2008, S. 207). Ein Spezifikum der beruflichen Rehabilitation sind diagnostische Verfahren, die der eigentlichen beruflichen Qualifizierung vorgeschaltet werden.

Theoriezugänge und Konzepte der Sonderpädagogik wurden zum integralen Bestandteil einer beruflichen Rehabilitation (vgl. BIERMANN 2008). Sie wurden ebenso auch in die Benachteiligtenförderung transferiert, beispielsweise die individuelle Förderplanung (vgl. BUNDSCHUH 2015; BUSCHMEYER/ECKHARDT 2009). Im Zentrum der Sonderpädagogik steht vielfach, sich mit erschwerten Lernzugängen und herausforderndem Verhalten von Schülern/Schülerinnen zu befassen. Mit dem Konzept der „Alltagsbegleitung von Jugendlichen in erschwerten Lebenslagen“ (HILLER 1997) wurde auch eine biografische Perspektive aufgezeigt und eine Nähe zur Sozialpädagogik deutlich.

(Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Erkrankung und autistisches Verhalten) und bezieht sich damit auf körperliche, neurologische, kognitive und physiologische Ausgangslagen (vgl. ebd., S. 58).

Die Weiterentwicklung der Sonderpädagogik wird darin gesehen, von einem medizinischen Modell zu einem sozialen Modell von Behinderung zu gelangen, „das sich darauf konzentriert, die Barrieren in der Interaktion, in den institutionellen und sozialräumlichen Strukturen sowie in Haltungen bzw. Einstellungen zu identifizieren und zu beseitigen“ (ebd., S. 60).

4. Diskurslinien: Personenorientierung, Ausbildungsmethode, curriculare Differenzierung und spezifische Ausbildungsregelungen

Die Betrachtung der letzten Jahrzehnte verdeutlicht markante Diskurse, die sich immer wieder auf Fragen der Zielgruppe beziehen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit betreffen, die curriculare Ausgestaltung der Ausbildungspraxis thematisieren und spezifische Ausbildungsformen hinterfragen.

4.1 Gegen Ausgrenzung und für Chancengleichheit

Das Forum Bildung wurde 1999 gegründet, um Vorschläge für die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu erarbeiten. Als eine große Herausforderung wurde gesehen, „Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt entscheiden, und gleichzeitig soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen verhindern und bestehende Ausgrenzung zurückzudrängen“ (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG o. J., S. 94). Unter der Prämisse Förderung von Chancengleichheit wurde das Ausbildungskonzept der Benachteiligtenförderung als fester Bestandteil in diese Reformbestrebungen einbezogen. Die wissenschaftliche Begleitung des Benachteiligtenprogramms hatte gezeigt, dass Jugendliche mit Beeinträchtigungen durch eine entsprechende Förderung einen Berufsabschluss erreichen können (vgl. ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). War 1969 mit dem in Kraft getretenen BBiG festgeschrieben worden, dass Jugendliche nicht in Anlernberufen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen ausgebildet werden durften (vgl. BIERMANN 1980, S. 894), trat mit der expansiven Ausweitung der Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation wieder eine entgegengesetzte Entwicklung ein. Seit 1970 entstand eine Ausweitung der Berufsbildungswerke, ebenso wurden die Plätze in Werkstätten für Behinderte ausgebaut und die Anzahl der gesetzlich möglichen Behinderten-Kurzausbildungen stieg im Zeitraum von 1975 bis 1979 von 50 auf 70 Berufe und von 80 auf 215 Sonderregelungen enorm an (vgl. ebd.).

4.2 Curriculare Differenzierung: „Muss ein Mensch denn alles können?“

Die Neuordnung in den handwerklichen und industriellen Metall- und Elektroberufen Ende der 80er-Jahre forderte die Vermittlung abstrakter und komplexer gewordenen Ausbildungsinhalte für eine berufliche Handlungskompetenz, die Schlüsselqualifikationen, Flexibilität und Teamfähigkeit beinhaltete. Für die Benachteiligtenförderung wurde im Konzept der Schlüsselqualifikationen (vgl. KOCH/HENSGE 1992) auch die Chance gesehen, deren Ausgestaltung um einen „qualifikationsorientierten Ansatz“ zu erweitern (HENSGE 1993, S. 201). Ebenso waren für die Vermittlung von neuen Technologien Konzepte entwickelt worden, die den Jugendlichen die Arbeit am Computer nicht abstrakt, sondern mit Anwendungsbezug in Verbindung mit ihrer Berufs- und Lebenswelt vermittelten (s. dazu PÜRZ 1992). Gleichzeitig war die Frage aufgeworfen, ob die veränderten Qualifikationsanforderungen Fähigkeiten verlangten, die Jugendliche mit Beeinträchtigungen gar nicht mitbrachten. Theoriegeminderte Ausbildungsberufe wurden vorgeschlagen, die ein stärkeres Gewicht auf die Vermittlung praktischer Inhalte legten und eine verkürzte Ausbildung vorsahen (vgl. PÜRZ 1993). Konträr zur Diskussion um eine Anspruchsreduzierung entwickelte sich die Perspektive einer modularen Qualifizierung, die Flexibilisierung, Individualisierung und Binnendifferenzierung als eine Chance und Möglichkeit für die berufliche Qualifizierung benachteiligter Zielgruppen favorisierte (vgl. KLOAS 1997). Der Vorschlag war – unter Beibehaltung des Berufskonzepts – Teilqualifikationen zu zertifizieren und mit einer einheitlichen Systematik in einem Qualifizierungspass festzuhalten. Trotz kontroverser Fachdiskussionen entstanden Modellversuche und Projekte, die eine curriculare Differenzierung in der außerbetrieblichen Berufsausbildung umsetzten. 2007 entwickelte das BIBB gemeinsam mit Experten/Expertinnen aus der Ausbildungspraxis bundeseinheitliche Ausbildungsbausteine, zunächst für 14 Ausbildungsberufe, die im Rahmen des BMBF-Förderprogramms JOBSTARTER CONNECT erfolgreich in der Praxis erprobt wurden. Zielgruppe waren Jugendliche, die nach der Schule nicht in eine betriebliche Berufsausbildung einmünden konnten oder junge Erwachsene ohne Berufsabschluss (vgl. EKERT/ROTHOWE/WEITERER 2012).

4.3 Theoriegeminderte Ausbildungsberufe und Sonderausbildungsregelungen

Die anerkannten Ausbildungsberufe sind durch eine bundeseinheitliche Ausbildungsordnung geregelt und somit standardisiert. Die Ausbildungsdauer beträgt i. d. R. drei bis dreieinhalb Jahre. Derzeit bestehen 26 zweijährige anerkannte Ausbildungsberufe, die auch in der Theorie reduziert sind. Die Zahl der zweijährigen Ausbildungsberufe hatte sich seit den 50er-Jahren durch Umwandlung in dreijährige Berufe deutlich reduziert, was sich 2002/2003 mit der Mittelstandsoffensive wieder änderte (vgl. UHLY/KROLL/KREKEL 2011, S. 5). Die bildungspolitische Diskussion um diese „Einfachberufe“ wurde immer kontrovers geführt. Befürworter/-innen sahen Vorteile in der Verbesserung der Ausbildungschancen für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und einer Steigerung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Die Gegner/-innen befürchteten eine Verschlechterung der Ausbildungsqualität und eine

damit einhergehende Absenkung des Qualifikationsniveaus (ebd., S. 4). Auch die gestufte Ausbildung wurde nur dann als Möglichkeit betrachtet, wenn ein Anspruch auf die Ausbildung für weitere Stufen vertraglich festgehalten wurde (vgl. DGB 2010, S. 7).

Ausbildungen nach Sonderausbildungsregelungen (vgl. § 66 BBiG/§ 42m HwO) werden meist in Berufsbildungswerken, auch in außerbetrieblichen Einrichtungen angeboten. Der inhaltliche Zuschnitt obliegt der jeweiligen Kammer. Eine Entscheidung für die Aufnahme trifft der psychologische Dienst der Reha-Beratung der Agentur für Arbeit. Die fehlende Standardisierung dieser Sonderausbildungsregelungen sollte durch die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses (2009) mit der „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO (Fachpraktiker/-in)“ entgegengewirkt werden. Die Praxis der zuständigen Stellen zeigt jedoch, dass sich die Anwendung bei den Kammern noch wenig umgesetzt hat (vgl. ZÖLLER/SRBENY/JÖRGENS 2017, S. 106).

Im Inklusionsdiskurs stehen diese Sonderausbildungsregelungen auf dem Prüfstand desse (vgl. beispielsweise AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014; EULER/SEVERING 2014). Strukturelle Faktoren wie regionale Unterschiede in der Anzahl der Ausbildungsregelungen, die höhere Zahl von Vertragslösungen und das begrenzte Berufsspektrum unterstreichen dies. Infrage gestellt ist die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. § 1 BBiG): Bei einer synoptischen Gegenüberstellung eines Ausbildungsrahmenplans für die Ausbildungsregelung der Fachpraktiker/-innen und der Ausbildungsverordnung einer anerkannten Berufsausbildung zeigt sich, dass sich die dort enthaltenen Fachkompetenzen sehr voneinander unterscheiden. Die Niveauunterschiede der jeweils unterlegten Kompetenzprofile zeigen sich im notwendigen Wissen, in den erforderlichen Fertigkeiten, den geforderten personalen Kompetenzen und nach Sozial- und Selbstkompetenz. Beispielsweise sollen Fachpraktiker/-innen etwas kennen, beachten, anwenden, sich verhalten, statt in beruflichen Handlungssituationen selbst aktiv zu werden, selbst zu entscheiden und eigenständig Maßnahmen zu ergreifen (beispielsweise Ausbildungsrahmenplan für die Ausbildungsregelung Fachpraktiker/-in Hauswirtschaft, 2010, Sicherheit und Gesundheitsschutz).

Mit Blick auf eine zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt erhält jedoch die Vermittlung einer beruflichen Handlungsfähigkeit im Rahmen einer qualifizierten, anerkannten Berufsausbildung zunehmend an Bedeutung, insbesondere als Basis für weiterführende, lebensbegleitende Lernprozesse (vgl. BYLINSKI 2020).

5. Ausblick: Navigationssystem Inklusion

Aufbauend auf den Erfahrungen und Erkenntnissen der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung hat die Debatte um Inklusion einen Perspektivenwechsel hervorgerufen und notwendige Veränderungen auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems und in allen seinen Handlungsfeldern aufgezeigt. Die auf Inklusion ausgerichteten Leitlinien (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2016) dienen dabei als Navigationssystem (vgl. RÜTZEL 2016), um diese Prozesse einzuleiten und auszugestalten.

Der Blick hat sich geweitet: Er ist auf das gesamte (Berufs-)Bildungssystem und seine Mechanismen gerichtet, um dort gesellschaftliche Handlungssituationen zu identifizieren, die Menschen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen bringen (vgl. LINDMEIER/LINDMEIER 2012). Inklusion als menschenrechtliches Prinzip (vgl. beispielsweise GUMMICH/HINZ 2017) aufzufassen findet seinen Ausdruck in einer Ausbildung für alle, möglichst innerhalb von Regelstrukturen des Berufsbildungssystems. Im Anschluss an die bildungspolitischen Leitlinien der Deutschen UNESCO-Kommission (2009) ist angestrebt, allen Menschen die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Dies verlangt eine Öffnung unterschiedlicher Systeme für ein gemeinsames Regelangebot, in dem Bildung, Erziehung und Betreuung, ohne stigmatisierende Etikettierung allen jungen Menschen zur Verfügung stehen, die aus verschiedenen Gründen und zu unterschiedlichen Zeiten eine individuelle Unterstützung benötigen.

Dafür gilt es, bewährte Unterstützungsinstrumente auszubauen und weiterzuentwickeln. Zur Sicherstellung einer beruflichen Erstausbildung wird beispielsweise die Assistierte Ausbildung (vgl. § 130 SGB II) als zielführend betrachtet (vgl. KRUPPE/LEBER/MATTHES, 2019, S. 50), weil damit sowohl Jugendliche mit Unterstützungsbedarf als auch Betriebe individuell und bedarfsgerecht vor und während einer betrieblichen Berufsausbildung unterstützt werden können. Die Weiterentwicklung von Strukturelementen beruflicher Bildung erscheint besonders relevant: individuelle sowie flexible Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote zu entwickeln, die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit ermöglichen. Dazu gehört eine curriculare Flexibilisierung der Berufsausbildung, beispielsweise durch eine Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit, etwa analog einer Teilzeitberufsausbildung (vgl. § 8 BBiG) oder modularisierte Ausbildungskonzepte, die jederzeit einen Ein- und Ausstieg in eine Berufsausbildung ermöglichen. Darüber hinaus werden Formen von Verbundausbildungen vorgeschlagen (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 16).

Die Forderung nach einer ersatzlosen Streichung der §§ 64–66 BBiG geht einher mit einer Ausbildungsgarantie für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen (vgl. ENGRUBER, 2018, S. 29), d. h. einem „Recht auf Ausbildung“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2019, S. 12). Das Ziel ist ein anerkannter Berufsabschluss für alle jungen Menschen, der auf individuellen, d. h. unterschiedlichen Wegen erreicht werden kann.

Literatur

- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (o. J.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Materialien des Forum Bildung (6). Bonn
- ARNOLD, Rolf (1994): Berufsbildung: Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld
- BIERMANN, Horst (1980): Vom Jungarbeiter zum Behinderten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980)12, S. 891–898
- BIERMANN, Horst; RÜTZEL, Josef (1991): Benachteiligte in der Beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken. In: berufsbildung 45 (1991) 11/12, S. 414–421
- BIERMANN, Horst (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 11–37
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart
- BIERMANN, Horst (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart
- BÖHNISCH, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKARDT, Peter; RATSCHINSKI, Günter (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung – Sondierung in einer unübersichtlichen Landschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 6/2004
- BOJANOWSKI, Arnulf (2012): Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Hannover
- BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (2013): Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 147–202
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2016): Zusammen erfolgreich in Arbeit 2017. Vielfalt der Leistungen – Tagung der Leitsungserbringer. Berlin. URL: http://www.inklusion-gelingt.de/publikationen-veranstaltungen-lesen/199.html?file=files/inklusion/Broschueren%20und%20Veranstaltungsflyer/Broschuere_Zusammen_erfolgreich_in_Arbeit_2017.pdf (Stand: 21.07.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (1992): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung. Bonn
- BUNDSCHUH, Konrad (2015): Grundlagen der Förderplanung. In: SCHÄFER, Holger; RITTMAYER, Christel (Hrsg.): Handbuch inklusive Diagnostik. Weinheim, Basel, S. 269–286

- BUSCHMEYER, Hermann; ECKHARDT, Christoph (2009): Materialien zum 3. Weg in der Berufsausbildung. Individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung. Eine Arbeitshilfe. Arbeitspapiere 30. Bottrop
- BYLINSKI, Ursula (1996): Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 47 (1996) 1/2, S. 32–41
- BYLINSKI, Ursula (1999): Fortbildung des Ausbildungspersonals in der Benachteiligtenförderung. Lernen aus der Praxis für die Praxis. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 320–331
- BYLINSKI, Ursula (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 2, S. 14–17
- BYLINSKI, Ursula (2015): Wege zur inklusiven Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 44 (2015) 2, S. 10–14
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.) (2016): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld
- BYLINSKI, Ursula (2018): „Jedem eine Chance“ – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 47 (2018) 5, S. 6–10
- BYLINSKI, Ursula (2020): Reduzierte Ausbildungsgänge in einer digitalen Transformationsgesellschaft – ein Widerspruch? In: BUCHMANN, Ulrike; CLEEF, Maria (Hrsg.): Digitalisierung durch berufliche Bildung gestalten. Beiträge zur Schulentwicklung. Bielefeld (im Druck)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. (2019): Empfehlungen. Programm zur Förderung der inklusiven Bildung. Bonn
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND, BUNDESVORSTAND (DGB) (2010): DGB-Expertise: 2jährige Ausbildungsberufe sind keine Alternative. Berlin
- EKERT, Stefan; ROTTHOWE, Lisa; WEITERER, Bernd (2012): Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 4, S. 28–31
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh
- ENGRUBER, Ruth (2018): Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: ARNDT, Ingrid; NEISES, Frank; WEBER, Klaus (Hrsg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Leverkusen, S. 27–37

- FÜLBIER, Paul (2001): Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte – Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder – Organisationen, Bd. 1. Münster, S. 486–503
- GERICKE, Naomi; FLEMMING, Simone (2013): Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten. Bonn
- GRIMM, Katja; VOCK, Rainer (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinition, Bd. 1. Münster
- GUMMICH, Judy; HINZ, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze, S. 16–30
- HAHNE, Klaus; SELKA, Reinhard (1993): Leittexte für alles und jeden? – Ein Überblick über Typen und Einsatzfelder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 6, S. 35–42
- HILLER, Gottfried G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm
- HENSGE, Kathrin (1993): Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 4/1993, S. 197–201
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB) (1980): Aktionsprogramm „Rehabilitation in den 80er Jahren“. Nürnberg
- KIPP, Martin (1983): Von der „Lernbehinderung“ zur „Ausbildungsbeeinträchtigung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1984) 9, S. 643–654
- KLOAS, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld
- KOCH, Christiane; HENSGE, Kathrin (1992): Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen. Berlin, Bonn
- KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT (2011): Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines kohärenten Fördersystems. Berlin
- KRUPPE, Thomas; LEBER, Ute; MATTHES, Britta (2019): Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Schriftliche Anhörung in der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ des Deutschen Bundestages am 10.12.2019. Nürnberg
- LINDMEIER, Bettina; LINDMEIER, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf. Bonn, Berlin

- OEHME, Andreas (2016): Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, S. 43–56
- PROKSCH, Roland (2001): § 13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation, Bd. 1. Münster, S. 213–235
- PÜTZ, Helmut (1992): Weichenstellung für das Leben. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer. Berlin, Bonn
- PÜTZ, Helmut (1993): Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Neue Strukturen und Konzeptionen. Berlin, Bonn
- RÖHRS, Hans-Joachim; STRATMANN, Karl-Wilhelm (1976): Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. Berlin
- RÜTZEL, Josef (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 109–120
- RÜTZEL, Josef (1996): Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systematischen Rationalisierung – Näherungen aus Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: ECKERT, Manfred; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Darmstadt, S. 19–36
- RÜTZEL, Josef (2016): Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsausbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, S. 27–41
- SCHNADT, Pia; VOCK, Reiner; BÖLKE, Claus (2001): Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Instrumente, Methoden und Dokumentation der Förderplanung. Münster
- SCHROEDER, Joachim (2016): Die Vielfalt der Behinderungen: Theoretische und empirische Beiträge der Sonderpädagogik zur beruflichen Bildung unter dem Anspruch von Inklusion. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn
- SEYD, Wolfgang; SCHULZ, Katrin (2012): Ergebnisse und Erkenntnisse der Teilnehmer-Eingangserhebung (TEE) Herbst 2011–Frühling 2012. In: Berufliche Rehabilitation. Zeitschrift zur beruflichen und sozialen Teilhabe 26 (2012) 3, S. 224–230
- SCHOBER-GOTTWALD, Karen (1976): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Literaturstudie unter besonderer Berücksichtigung bestehender und neu zu konzipierender Lö-

- sungsansätze und Maßnahmen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 9 (1976) 2, S. 174–196
- THIERSCH, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl. Weinheim
- UHLY, Alexandra; KROLL, Stephan; KREKEL, Elisabeth (2011): Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. Bonn
- ULRICH, Joachim-Gerd (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. In: bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15, S. 1–21
- WERNING, Rolf; LÜTJE-KLOSE, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München, Basel
- WESTHOFF, Gisela (1994): Konzepte zur beruflichen Integration junger Fachkräfte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994) 5, S. 18–25
- WIEMER, Bernhard (1982): „Arbeitslose Jugendliche“, „Jugendliche ohne Berufsausbildung“, „Ausländische Jugendliche“: Ihre Stigmatisierung und Diskreditierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982) 3, S. 195–204
- ZIELKE, Dietmar; LEMKE, Ilse G.; POPP, Josefine (1989): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher: Anspruch und Realität. Bonn, Berlin
- ZIELKE, Dietmar (2004): Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 4, S. 43–47
- ZÖLLER, Maria; SRBENY, Christian; JÖRGENS, Julia (2017): Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO für Menschen mit Behinderungen und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse. Bonn

Struktur des Berufsbildungssystems

Harald Pfeifer, Gudrun Schönfeld, Felix Wenzelmann

► **Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung – Ein Dauerbrenner**

Der Beitrag stellt die Entwicklung der Erhebungen zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung seit den 1960er-Jahren dar und beleuchtet, bei welchen politischen Maßnahmen Kosten- und Nutzenaspekte in Betracht gezogen wurden. Des Weiteren werden Anwendungen des Modells im Ausland und Vergleichsarbeiten vorgestellt. Zentrale Forschungsarbeiten, die auf den (deutschen und internationalen) Erhebungen basieren, werden kurz diskutiert. Abschließend wird die aktuelle Bedeutung von Kosten- und Nutzenaspekten für aktuelle und zukünftige Herausforderungen thematisiert.

1. Einleitung

Das duale Ausbildungssystem in Deutschland kann nur funktionieren, wenn sich genügend Betriebe an der Ausbildung beteiligen. Da die Beteiligung der Betriebe grundsätzlich freiwillig ist, sind Kosten-Nutzen-Überlegungen eine zentrale Einflussgröße bei der Entscheidung für oder gegen die Ausbildung.

Um betriebliche Entscheidungen in Bezug auf die Ausbildungsbereitschaft zu verstehen, benötigen Politik und Praxis empirische Evidenz zu Kosten und Nutzen der Betriebe. Der Beitrag beschreibt die Entstehungsgeschichte, Entwicklung und den heutigen Stand der empirischen Erfassung und Analyse von Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung in Deutschland.

Dabei geht der Beitrag ein auf

- die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die zur ersten Konzeptualisierung und Messung der Kosten und Nutzen geführt haben,
- die Entwicklung der Erhebungen und Konzepte über die Jahrzehnte,
- politische Maßnahmen mit Bezug zu Kosten und Nutzen,
- die internationale Anwendung und Verbreitung der Kosten-Nutzen-Konzepte,

- ▶ zentrale Forschungsarbeiten, die auf Basis der Daten innerhalb und außerhalb des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erstellt wurden,
- ▶ die aktuelle Bedeutung von Kosten und Nutzen und die zukünftigen Herausforderungen.

2. Von den Diskussionen der 1960er-Jahre zur Edding-Kommission

Die 1960er-Jahre waren durch breite gesellschaftliche und politische Debatten über das Bildungswesen geprägt. Die Reformdiskussionen konzentrierten sich zwar vor allem auf das allgemeinbildende Schul- und Hochschulsystem, aber auch die Berufsbildung und insbesondere die betriebliche Ausbildung rückten zunehmend in den Blickpunkt. Dabei ging es nicht nur um inhaltliche, organisatorische und rechtliche, sondern ebenso um ökonomische Aspekte der betrieblichen Ausbildung. Die Humankapitaltheorie (vgl. BECKER 1964) stellte ein neues Instrument dar, um betriebliche und individuelle Bildungsentscheidungen unter der Annahme perfekter Märkte zu modellieren. Bildungsausgaben werden seitdem als Investitionen in das Humankapital gesehen, die im Anschluss an die Bildungsmaßnahmen zu einer höheren Produktivität führen und somit Auswirkungen auf die gesamtwirtschaftliche Entwicklung haben.

Die wichtigsten Diskussionsstränge der 1960er-Jahre finden sich auch in den 1969 veröffentlichten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung wieder. So wurden Mängel bei der Qualität der Ausbildung angesprochen, Vorschläge für qualitätssteigernde Maßnahmen gemacht und neue Finanzierungsformen vorgestellt (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969). Lag die Verantwortung für die betriebliche Ausbildung und deren Ausgestaltung und Finanzierung bis dato vorwiegend bei der Wirtschaft, legte das 1969 verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) umfassende gesetzliche Regelungen zur betrieblichen Berufsausbildung fest. Allerdings wurden Fragen zur Finanzierung ausgeklammert: Zum einen gab es Widerstand gegen kollektive Finanzierungsformen seitens der Wirtschaft, zum anderen wurde auf den Mangel an empirischen Daten über die Kosten der Ausbildung verwiesen, die eine fundierte politische Entscheidung erschwerten. Vor einer Neuordnung des traditionellen einzelbetrieblichen Finanzierungssystems sollte zunächst die Kostenstruktur untersucht werden.

Der Bundestag setzte daher 1970 die Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (nach ihrem Vorsitzenden Friedrich Edding „Edding-Kommission“ genannt) ein, die 1974 ihren Abschlussbericht vorlegte. Sie ermittelte erstmals durch eine repräsentative Betriebsbefragung die Kosten der betrieblichen Ausbildung. Neben den Kosten, die bei der Ausbildung in den Betrieben anfielen, wurden auch die Kosten der außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen (wie Kammern oder Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen) erfasst. Die Edding-Kommission entwickelte ein detailliertes Kostenmodell, das die Basis für alle späteren Kosten-Nutzen-Erhebungen des BIBB bildete (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG

1974, S. 43–48). Als zentrale Bezugsgrößen wurden dabei die Bruttokosten, die Erträge und die Nettokosten der Ausbildung definiert:

- ▶ Zu den Bruttokosten zählen alle Sach- und Personalkosten, die ein Betrieb für die Ausbildung aufbringt, also die Personalkosten für die Auszubildenden und das Ausbildungspersonal, Anlage- und Sachkosten (z. B. Kosten für Räume, Maschinen und Übungs- und Verbrauchsmaterialien) sowie sonstige Kosten (z. B. Kosten für Lehrmaterialien, Ausbildungsverwaltung, externe Ausbildung, Kammergebühren).
- ▶ Das Lernen am Arbeitsplatz ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung. Durch die Erstellung von Gütern und Dienstleistungen erwirtschaften Auszubildende bereits während der Ausbildung Erträge für ihren Betrieb.
- ▶ Die Differenz zwischen den Bruttokosten und den Erträgen ergibt die Nettokosten der Berufsausbildung. Sie stellen die tatsächliche Kostenbelastung der Betriebe dar.

Bereits in der Erhebung für das Jahr 1971/72 – wie auch in den späteren BIBB-Erhebungen (vgl. Kapitel 3) – zeigte sich, dass die betriebliche Ausbildung im Gesamtdurchschnitt mit Nettokosten verbunden ist. Lediglich für zehn Prozent der Betriebe waren die Erträge größer als die Bruttokosten. Es ergab sich eine breite Streuung der Ausbildungskosten, z. B. zwischen verschiedenen Betriebsgrößenklassen und Ausbildungsbereichen.

Zu den Aufgaben der Edding-Kommission gehörte es auch, Reformvorschläge zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung zu erarbeiten und eventuelle finanzielle Konsequenzen in ihre Überlegungen einzubeziehen. Sie führte daher auch umfangreiche Untersuchungen zur Qualität der Berufsausbildung durch und entwickelte ein Modell, das sich an Kriterien der Input- und Outputqualität orientierte (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974, S. 186–194). Hier wurde ebenfalls eine breite Streuung der Ausbildungsqualität zwischen Berufen, Ausbildungsgängen einzelner Betriebe und Branchen festgestellt, die dem Prinzip der Chancengleichheit widerspricht (vgl. ebd., S. 438). In ihren Empfehlungen wies die Kommission darauf hin, dass eine Änderung des Finanzierungssystems „eine notwendige, wenn auch nicht allein hinreichende Bedingung“ (ebd., S. 365) sei, um Ungleichheiten im Ausbildungssystem zu verringern und die Ausbildungsqualität zu erhöhen. Sie schlug die Einführung eines Berufsbildungsfonds vor (vgl. ebd., S. 440). Die Diskussionen in den Folgejahren um kollektive, überbetriebliche Finanzierungssysteme waren kontrovers und führten zu einer deutlichen Polarisierung zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern. Das 1976 von der sozialliberalen Koalition verabschiedete Ausbildungsplatzförderungsgesetz sah die Erhebung einer Berufsausbildungsabgabe bei Unternehmen vor, wenn das Ausbildungsplatzangebot nicht zur Befriedigung der Nachfrage ausreichen sollte. 1981 wurde es jedoch vom Bundesverfassungsgericht aufgrund eines Formfehlers aufgehoben, ohne wirksam zu werden (vgl. Kapitel 4).

3. Fortführung und Weiterentwicklung der Kosten-Nutzen-Erhebungen im BIBB

In den 1970er-Jahren gab es Überlegungen, in die Berufsbildungsstatistik auch Erhebungen zu den betrieblichen Ausbildungskosten aufzunehmen, um so über bessere Grundlagen für die Berufsbildungsplanung zu verfügen. Erste Ansätze des Statistischen Bundesamtes scheiterten jedoch (vgl. NOLL u. a. 1983, S. 28). Dies verdeutlicht, wie schwierig es war und ist, Ausbildungskosten zu erfassen, da viele Betriebe keine eigenen Messungen durchführen und es keine einheitlichen Erfassungsstandards gibt (vgl. z. B. BARDELEBEN/BEICHT/STOCKMANN 1991, S. 52–56; BUSEMEYER 2009, S. 48). Um dennoch Informationen über das Kosten-Nutzen-Verhältnis zu ermitteln, führte das BIBB seit den 1980er-Jahren Kosten-Nutzen-Erhebungen durch, seit 2007 im Abstand von fünf Jahren. Das Kostenmodell der Edding-Kommission bildete für alle diese Erhebungen die Grundlage, wurde jedoch immer wieder ergänzt und weiterentwickelt. Die wichtigsten Änderungen werden nachfolgend dargestellt.

In der Erhebung für das Jahr 1980 (vgl. NOLL u. a. 1983) wurden erstmals die Ausbildungskosten berufsspezifisch für 45 Berufe erfasst. Bei der Erhebung für das Jahr 1991 (vgl. BARDELEBEN/BEICHT/FEHÉR 1995) gab es zwei bedeutsame Veränderungen: Zum einen wurde zwischen Voll- und Teilkosten unterschieden. Kritisiert wurde, dass beim bisherigen Verfahren dem Betrieb Kosten zugerechnet wurden, die ihm als fixe Kosten entstehen würden, auch wenn er nicht ausbilden würde. Dies betraf vor allem die Kosten für das nebenberufliche Ausbildungspersonal und die nebenberuflich in der Ausbildungsverwaltung eingesetzten Beschäftigten. Diese wurden daher bei den Teilkosten nicht berücksichtigt. Zum anderen wurde in dieser Erhebung nach dem Nutzen gefragt, der nach der Ausbildung bei Übernahme eines/einer Ausgebildeten anfällt. Es wurde ermittelt, welche Vorteile ein Betrieb dadurch erzielt, dass er ausgebildet hat, und zwar im Vergleich zu der Situation, wenn er nicht ausgebildet hätte. Betrachtet wurden hier z. B. Kosteneinsparungen durch ein geringeres Fehlbesetzungsrisiko oder durch den Wegfall von Einarbeitungskosten, die bei der Einstellung externer Arbeitskräfte anfallen würden.

Die Erhebung für das Jahr 2000 (vgl. BEICHT/WALDEN/HERGET 2004) umfasste erstmals das gesamte Bundesgebiet und alle Ausbildungsbereiche mit Ausnahme der Hauswirtschaft. Der Fragenteil zum Nutzen der Ausbildung, der nach Abschluss der Ausbildung durch die Übernahme der Ausgebildeten anfällt, wurde erheblich ausgebaut. Auf breiter empirischer Basis wurden die Personalgewinnungskosten für die Einstellung einer externen Fachkraft erhoben, die bei einer Übernahme von Ausgebildeten eingespart werden können. Zusätzlich wurden Abschätzungen zu weiteren, nicht monetär bewertbaren Nutzendimensionen der betrieblichen Ausbildung vorgenommen. Hierzu gehören z. B. ein Imagegewinn, Synergien mit der betrieblichen Weiterbildung oder auch Faktoren wie ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Gesellschaft.

Die Erhebung für das Jahr 2007 (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2010) brachte eine Überarbeitung des Konzepts zur Erfassung der Kosten des Ausbildungspersonals mit sich. Auf eine

Unterscheidung zwischen Voll- und Teilkosten wird seitdem verzichtet; stattdessen werden die tatsächlichen Produktivitätseinbußen des Ausbildungspersonals erfragt. Nur wenn das Ausbildungspersonal durch die Ausbildungsleistungen in seiner Produktivität eingeschränkt wurde, wurden die entsprechenden Zeiten bei der Kostenberechnung berücksichtigt. Die ermittelten Kosten für das Ausbildungspersonal und entsprechend die gesamten Bruttokosten lagen zwischen den vormals berechneten Voll- und Teilkosten. Erstmals erfolgte die Befragung computerunterstützt, was mit erheblichen Vorteilen durch automatische Plausibilitätsprüfungen und effizienten Filterführungen verbunden ist. Die Stichprobe der Betriebe wurde aus der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit gezogen, nicht mehr wie noch in der Erhebung aus dem Jahr 2000 aus Adressdaten ausgewählter Kammern bzw. weiterer, für die Berufsausbildung zuständiger Stellen. Zwischen den Erhebungen 2007 und 2012/13 (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2016) gab es bei der Berechnung der verschiedenen Kostenwerte nur geringe Veränderungen. Jedoch wurde die Methode der Stichprobenziehung umgestellt. Für die Erhebung 2012/13 wurde aus allen Ausbildungsbetrieben, die einen Ausbildungsberuf gemäß dem BBiG oder der Handwerksordnung ausbildeten, eine Zufallsstichprobe gezogen, nicht mehr nur für Betriebe, welche die besetzungsstärksten Berufe ausbildeten.

Zwischen September 2018 und Juli 2019 wurde eine neue Erhebung für das Ausbildungsjahr 2017/18 durchgeführt. Hier wurden erstmals Vignettenmodule, d. h. randomisierte Experimente, eingesetzt, um die Präferenzen der betrieblichen Entscheidungsträger/-innen besser abbilden und kausale Zusammenhänge messen zu können. Zusätzlich wurden in größerem Umfang Persönlichkeitsmerkmale von den Entscheidungsträgern/Entscheidungsträgerinnen im Betrieb erhoben, um diese als mögliche Einflussfaktoren auf das betriebliche Ausbildungs- und Rekrutierungsverhalten zu analysieren. Erste Ergebnisse dieser Erhebung sind im Sommer 2020 erschienen (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2020).

4. Politische Maßnahmen mit Bezug zu Kosten und Nutzen der Ausbildung

Bis heute ist in der betrieblichen Ausbildung die einzelbetriebliche Finanzierung vorherrschend. Zwar gab es bereits seit den 1960er-Jahren und nochmals verstärkt durch die Kritik der Edding-Kommission an diesem System zu verschiedenen Zeiten Vorschläge für eine Neuordnung in Form kollektiver, überbetrieblicher Regelungen, die z. B. 1976 in das Ausbildungsplatzförderungsgesetz mündeten. Zu einer bundesweiten Wirksamkeit führte aber keine dieser Initiativen.

Erste Versuche zur Einführung einer Berufsausbildungsplatzabgabe gab es Mitte der 1970er-Jahre, als ein Ausbildungsplatzmangel abzusehen war. Das Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976 sah die Erhebung einer Berufsausbildungsabgabe vor, wenn das Ausbildungsplatzangebot nicht zur Befriedigung der Nachfrage ausreichte und nach Maßgabe der Regierung auch keine kurzfristige Besserung zu erwarten sei (vgl. BUSEMEYER 2009, S. 89f.). Kritik und Widerstand gab es nicht nur aus dem Arbeitgeberlager, sondern auch von Gewerkschaftsseite, denen das Gesetz nicht weit genug ging. Infolge einer Verfassungsklage

des Landes Bayern wurde das Gesetz 1981 aufgrund eines Formfehlers für nichtig erklärt, ohne dass die Regierung in den Vorjahren versucht hatte, eine Abgabe zu erheben. Erneute Versuche zur Einführung einer Berufsausbildungsplatzabgabe wurden in den Jahren 1997 und 2004 vonseiten der SPD unternommen, scheiterten aber ebenfalls (vgl. BUSEMEYER 2009, S. 143/155).

Auf Branchen- bzw. regionaler Ebene gibt es einige Beispiele einer gemeinschaftlichen Finanzierung der betrieblichen Ausbildung. Am bekanntesten dürfte die Umlagefinanzierung im Bauhauptgewerbe sein. Bereits seit 1975 wird sie zur Unterstützung der betrieblichen Ausbildung in diesem Bereich eingesetzt. Nicht nur die betrieblichen Ausbildungskosten, sondern auch die Kosten für die überbetriebliche Ausbildung werden gemeinsam getragen. Ein weiteres Beispiel ist die Umlagefinanzierung in der Altenpflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen, die 2012 im Zuge einer umfangreichen Reform, in deren Folge sich die Zahl der Ausbildungsplätze erhöhte, eingeführt wurde.

Auch wenn in Deutschland keine umfassenden staatlichen Regelungen zur Finanzierung der Ausbildung existieren, gibt es eine Reihe von Förderprogrammen von Bund und Ländern, die Betriebe bei der Finanzierung der Ausbildung unterstützen (vgl. NEISES/ZINNEN 2020 für einen Überblick über aktuelle Förderprogramme). Diese sind meist zeitlich begrenzt und zielen nur auf einen Teil der Betriebe. 2019 wurden z. B. Betriebe, die Jugendliche mit einem schwachen Schulabschluss oder Migrationshintergrund ausbildeten, mit dem Programm der assistierten Ausbildung vor und während der Ausbildung intensiv begleitet und bekamen Hilfe bei Verwaltungsaufgaben, der Organisation und Durchführung der Ausbildung. Ein weiteres Beispiel ist der Ausbildungsbonus, der zwischen 2008 und 2010 an Betriebe gezahlt wurde, die zusätzliche Ausbildungsplätze für förderungsbedürftige Jugendliche bereitstellten. Das Programm hatte jedoch nur eine geringe Wirksamkeit und führte zu erheblichen Mitnahmeeffekten (vgl. BMAS 2013). Insgesamt profitiert nur ein kleiner Teil der Betriebe von diesen Förderprogrammen. Im Ausbildungsjahr 2012/13 erhielten z. B. zwölf Prozent der Betriebe Zuschüsse aus Förderprogrammen, die durchschnittlich 2.075 Euro pro Auszubildendem/Auszubildender und Jahr betragen. Dies entsprach etwa 38 Prozent der durchschnittlichen Nettoausbildungskosten eines Jahres (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2016, S. 51).

Im Januar 2020 ist das neue Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten (vgl. BMBF 2019), welches ab 2020 eine Mindestausbildungsvergütung vorsieht. Die Mindestausbildungsvergütung soll regelmäßig erhöht und ab 2024 an die Entwicklung der Ausbildungsvergütungen der vergangenen zwei Jahre angepasst werden. Tarifvertragliche Regelungen sind allerdings von der Mindestausbildungsvergütung ausgenommen, d. h. Tarifverträge mit einer Vergütung unterhalb der Mindestausbildungsvergütung bleiben gültig. Die Ausbildungsvergütungen machen einen Großteil der betrieblichen Ausbildungskosten aus. In einer Simulationsberechnung haben Wenzelmann und Pfeifer (2018) ermittelt, wie viele Betriebe im Jahr 2017 von Mindestausbildungsvergütungen in verschiedener Höhe betroffen gewesen wären und welche zusätzlichen Kosten sie hätten tragen müssen: Betriebe in Ostdeutsch-

land, im Handwerk und kleinere Betriebe wären stärker betroffen. Die Berechnungen lassen allerdings keinen Rückschluss auf die tatsächliche Entwicklung des Ausbildungsangebots zu.

5. Die internationale Anwendung/Verbreitung der Kosten-Nutzen-Konzepte

Nicht nur in Deutschland haben Erhebungen zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung eine lange Tradition. In der Schweiz wurde vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) kürzlich die jüngste Erhebung abgeschlossen (vgl. GEHRET u. a. 2019). Zuvor führte die Forschungsstelle für Bildungsökonomie der Universität Bern drei Erhebungen für die Referenzjahre 2000, 2004 und 2009 durch (vgl. SCHWERI u. a. 2003; MÜHLEMANN u. a. 2007; STRUPLER/WOLTER 2012). Dabei wurde auf ein annähernd identisches Instrument wie bei den Erhebungen des BIBB zurückgegriffen. Im Gegensatz zu den Ergebnissen für Deutschland zeigte sich für die Schweiz, dass Betriebe im Schnitt keine Nettokosten der Ausbildung tragen. Das vergleichbare Vorgehen bei der Datenerhebung ermöglichte durch eine spätere Zusammenführung der Daten beider Länder eine Vielzahl an Publikationen, welche diese Unterschiede in den Kostenstrukturen untersuchten (vgl. DIONISIUS u. a. 2009a; DIONISIUS u. a. 2009b; JANSEN u. a. 2015; MÜHLEMANN u. a. 2010, vgl. zu den Ergebnissen dieser Studien Kapitel 6).

In Österreich gab es 2015 nach einer längeren Pause (LASSNIGG/STEINER 1997) eine neue Erhebung der Ausbildungskosten (SCHLÖGL/MAYERL 2016). Auch hier wurde die bewährte Methodik der BIBB-Erhebungen zugrunde gelegt. Dies ermöglichte weitere länderübergreifende Analysen (vgl. Kapitel 6).

Von 1994 bis 2012 führte das Institute for Employment Research der Universität Warwick eine Reihe von Fallstudien zu Kosten und Nutzen der Ausbildung in englischen Betrieben durch (vgl. HASLICK u. a. 2008). Gambin und Hogarth (2017) nutzten die in diesen Studien erhobenen Daten, um die eher niedrige Ausbildungsbeteiligung englischer Betriebe zu analysieren.

Pfeifer (2016) verglich australische und deutsche Betriebe bezüglich ihrer Ausbildungskosten und Ausbildungsmotivation. Hinsichtlich der Ausbildungskosten zeigten sich auf Basis von australischen Ergebnissen (vgl. DOCKERY u. a. 1997) zwar zunächst ähnliche durchschnittliche Nettokosten der Ausbildung, je nach Branche unterschieden sich diese jedoch sehr stark. Zudem nutzte er das natürliche Experiment der Kürzung von Ausbildungszuschüssen in Australien, um die Ausbildungsmotivation in verschiedenen Branchen zu untersuchen. Dabei unterschied er zwischen dem Investitions- und dem Produktionsmotiv. Beim Investitionsmotiv sind die Betriebe an einer längerfristigen Beschäftigung der (ehemaligen) Auszubildenden als Fachkräfte interessiert und daher bereit, Nettokosten als Investition zu akzeptieren. Beim Produktionsmotiv besteht kein generelles Übernahmeinteresse. Die (Brutto-)Ausbildungskosten müssen daher durch die produktiven Beiträge der Auszubildenden (Erträge) gedeckt werden. Pfeifer (2016) zeigte, dass in Australien im Handwerk und der Industrie das Investitionsmotiv dominierte, während in vielen Dienstleistungsbereichen

die Betriebe dem Produktionsmotiv folgten. Als Folge der Kürzungen reduzierte sich die Zahl der Ausbildungsstellen in eher produktionsorientierten Branchen deutlich.

Auch in Ländern, in denen ein duales System auf- oder ausgebaut werden soll, ist das Kosten-Nutzen-Thema von großer Bedeutung. Das BIBB unterstützte erste Erhebungen in Vietnam (vgl. JANSEN/HORN/NGUYEN 2016), auf den Philippinen (vgl. SCHWARZ/WENZELMANN/CAPISTRANO 2017), in Kolumbien und in Paraguay. Das Team der Schweizer Kosten-Nutzen-Forscher/-innen führte zudem Simulationsstudien in Spanien (vgl. MÜHLEMANN/WOLTER 2017), England (vgl. WOLTER/JOHO 2018) und Italien (vgl. MÜHLEMANN/WOLTER/JOHO 2018) durch. Diese Simulationen auf Basis der Schweizer Kosten-Nutzen-Erhebungen unter Einbeziehung verschiedener Parameter der jeweiligen Länder (z. B. Vergütungen) ermöglichten Schätzungen der Brutto- und Nettokosten, auch ohne dass es ein ähnliches betriebliches Ausbildungssystem wie z. B. in der Schweiz gibt. Die Schätzungen können dann für den Prozess der Ausgestaltung des Ausbildungssystems genutzt werden.

Duale Ausbildungssysteme bzw. das Lernen am betrieblichen Arbeitsplatz insgesamt stehen bei internationalen Organisationen spätestens seit der letzten Wirtschaftskrise insbesondere zur Vermeidung von (Jugend-)Arbeitslosigkeit weit oben auf der Agenda. Bei einigen ihrer Projekte und Analysen zu diesem Thema wurde auch die betriebliche Kosten-Nutzen-Perspektive dieser Ausbildungsmodelle untersucht (vgl. z. B. MÜHLEMANN 2016).

6. Die Kosten-Nutzen-Erhebungen in der theoretischen und empirischen Forschung

Die Kosten-Nutzen-Erhebungen stellen seit Langem die Basis für verschiedene theoretische und empirische Forschungsarbeiten. So nutzten Acemoglu und Pischke (1998) u. a. Ergebnisse der 1991er BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung (vgl. BARDELEBEN/BEICHT/FEHÉR 1995), um ihre theoretischen Erweiterungen der Humankapitaltheorie (vgl. BECKER 1964) empirisch zu begründen. Sie versuchten den Widerspruch aufzuklären, warum Betriebe in Deutschland in die Ausbildung investieren, obwohl bei der dualen Ausbildung überwiegend allgemeines Humankapital generiert wird, da die Lerninhalte in den Ausbildungsordnungen standardisiert und somit für alle Betriebe transparent sind. Eine Investition in die Bildung bzw. in das Humankapital der Auszubildenden rentiert sich für den jeweiligen Betrieb nur dann, wenn er im Anschluss an die Ausbildung eine Rendite abschöpfen kann. Dies ist möglich, wenn der Betrieb den Ausbildungsabsolventen und Ausbildungsabsolventinnen eine Vergütung zahlt, die unterhalb ihrer Produktivität liegt. In perfekten Märkten, wie sie in der Humankapitaltheorie angenommen werden, ist dies, bezogen auf allgemeines, also transferierbares Humankapital, nicht möglich, da die Ausbildungsabsolventen/Ausbildungsabsolventinnen bei einem anderen Betrieb eine Vergütung in Höhe ihrer Produktivität erhalten könnten. Acemoglu und Pischke (1998) erweiterten das Humankapitalmodell daher um Marktunvollkommenheiten wie z. B. Mobilitätskosten.

Walden (2007) untersuchte die Zusammenhänge zwischen Kosten-Nutzen-Aspekten und betrieblichen Ausbildungsentscheidungen in Bezug auf die grundsätzliche Entscheidung für oder gegen die Aufnahme einer eigenen Ausbildung und die Zahl der Auszubildenden. Er konnte zeigen, dass bei diesen Entscheidungen längerfristige Nutzenaspekte ein größeres Gewicht als kurzfristige Kostenaspekte haben.

Beginnend mit den deutschen und schweizerischen Erhebungen aus dem Jahr 2000 wurden die Erhebungen beider Länder für eine Vielzahl vorwiegend empirischer Forschungsartikel genutzt (vgl. für einen Überblick der älteren Arbeiten und theoretischen Grundlagen WOLTER/RVAN 2011). Einen Schwerpunkt bildete der Vergleich zwischen den beiden Ländern, der die Aufklärung bestehender Länderunterschiede in den Ausbildungskosten zum Ziel hatte (vgl. PFEIFER/WENZELMANN/WOLTER 2016 für einen Überblick). Neben Vergütungsunterschieden sind dabei insbesondere die stärkere Einbindung der Schweizer Auszubildenden in den Prozess der Arbeit und die damit zusammenhängenden höheren Erträge als Hauptgrund für die Kostenunterschiede herausgearbeitet worden (vgl. DIONISIUS u. a. 2009a; DIONISIUS u. a. 2009b). Mühlemann u. a. (2010) stellten zudem fest, dass Unterschiede in den Arbeitsmarktinstitutionen (und hier insbesondere im Kündigungsschutz) dazu führen, dass Betriebe in Deutschland grundsätzlich höhere Einstellungs- und Entlassungskosten haben und somit eher bereit sind, in die Ausbildung zu investieren, um diese als „Screening“-Instrument für zukünftige Arbeitskräfte zu nutzen. Der flexible Arbeitsmarkt in der Schweiz führt dagegen zu häufigeren Betriebswechslern nach der Ausbildung und zwingt daher die Betriebe, die Ausbildung so zu gestalten, dass keine Nettokosten anfallen. Dieses Ergebnis unterstützend zeigten Jansen u. a. (2015), dass es in Deutschland zwischen 2000 und 2007 zu einem Anstieg der produktiven Zeiten der Auszubildenden und damit einer Annäherung an die schweizerischen Ausbildungskosten kam. Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten erfolgten auf dem deutschen Arbeitsmarkt die Hartz-IV-Reformen, die zu einer Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und einer Lockerung des Kündigungsschutzes führten.

Moretti u. a. (2019) verglichen die Ergebnisse der österreichischen Studie mit den Ergebnissen aus der Schweiz. Sie zeigten für zehn vergleichbare Berufe, dass in Österreich Ausbildungskosten anfielen, während die Betriebe in der Schweiz bereits während der Ausbildung im Durchschnitt einen Nettonutzen erzielten. Erklären konnten sie die Unterschiede mit den in Österreich im Vergleich zum Fachkraftlohn deutlich höheren Ausbildungsvergütungen. Zudem fielen in Österreich die Erträge aus den produktiven Beiträgen der Auszubildenden geringer aus, da die Jugendlichen zum einen häufiger für einfache Tätigkeiten eingesetzt wurden und zum anderen bei Fachkräftetätigkeiten eine geringere Produktivität aufwiesen. Kompensieren konnten dies die österreichischen Betriebe insbesondere durch eine höhere Übernahmequote und staatliche Subventionen der Ausbildungsvergütungen.

In neueren Veröffentlichungen für Deutschland wurde schließlich die Bedeutung von Betriebsräten hinsichtlich der Ausbildungskosten (vgl. KRIEHEL u. a. 2014) und der Ausbildungsqualität (BERGER u. a. 2019) untersucht. Während Betriebe mit Betriebsräten, unabhängig von der Größe des Betriebs, höhere Ausbildungskosten hatten, unterschied sich die

Inputqualität zwischen Betrieben mit und ohne Betriebsrat nicht signifikant. Auszubildende aus Betriebsratsbetrieben hatten jedoch höhere Übernahmechancen, weniger Abwesenheitszeiten und einen höheren Fachkräftelohn im Anschluss an die Ausbildung.

7. Fazit/Zusammenfassung

Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung haben auch nach über 50 Jahren der Erforschung nicht an Bedeutung für Praxis, Politik und Forschung eingebüßt. So haben die Anstiege der Jugendarbeitslosigkeit in vielen Ländern im Anschluss an die Banken- und Finanzkrise zu einer großen Nachfrage nach Lernformen am betrieblichen Arbeitsplatz und insbesondere dem dualen Ausbildungssystem geführt. Eine der ersten Fragen, die dabei gestellt wird, ist die Frage nach den Gründen für die betriebliche Ausbildungsbeteiligung und damit auch die Frage nach Kosten und Nutzen von Ausbildung.

Auch in Deutschland mit seinem etablierten Ausbildungssystem müssen die Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben immer wieder die Frage beantworten, ob unter den gegebenen Rahmenbedingungen die eigene Ausbildung für den Betrieb eine lohnende Investition darstellt. Überlegungen zu betrieblichen Ausbildungskosten fließen auch immer wieder direkt oder indirekt in die politische Diskussion ein, wenn es darum geht, die Ausbildung insgesamt oder die Ausbildung von Zielgruppen zu fördern (z. B. durch eine Mindestausbildungsvergütung, finanzielle oder personelle Unterstützung von ausbildenden Betrieben).

Da das duale System und die betriebliche Ausbildungsbereitschaft auch zukünftig z. B. durch die Megatrends Demografie, Digitalisierung, Akademisierung, Globalisierung oder Migration auf die Probe gestellt wird, werden auch immer Fragen zu Kosten und Nutzen gestellt und folglich auch entsprechende Daten für Forschung und Politikberatung benötigt. Allerdings drängt gerade die Demografie die Kosten für viele Betriebe in den Hintergrund, da der drohende Fachkräftemangel und fehlende Auszubildende auch höhere Ausbildungskosten rechtfertigen können. Die Allianz für Aus- und Weiterbildung, in der sich Vertreter/-innen der Bundesregierung, der Bundesagentur für Arbeit, der Wirtschaftsverbände, von Gewerkschaften und Ländern austauschen und auf Maßnahmen zur Verbesserung von Aus- und Weiterbildung verständigen, sieht in ihrem Maßnahmenkatalog daher lediglich Unterstützungsleistungen vor, die sich indirekt auf die Kosten-Nutzen-Struktur auswirken.

Literatur

- ACEMOGLU, Daron; PISCHKE, Jörn-Steffen (1998): Why do firms train? Theory and evidence. In: *Quarterly Journal of Economics* 113 (1998) 1, S. 79–119
- BARDELEBEN, Richard von; BEICHT, Ursula; STOCKMANN, Rita (1991): *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsbildung. Forschungsstand – Konzeption – Erhebungsinstrumentarium*. Berlin, Bonn

- BARDELEBEN, Richard von; BEICHT, Ursula; FEHÉR, Kálmán (1995): Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung. Repräsentative Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk. Bielefeld
- BECKER, Gary S. (1964): Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Chicago
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter; HERGET, Hermann (2004): Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld
- BERGER, Klaus; EBERHARDT, Christiane; KOCH, Benno; MÜHLEMANN, Samuel; PFEIFER, Harald; RAECKE, Julia (2019): Ausbildungsqualität in Betrieben. Welchen Beitrag leistet die betriebliche Mitbestimmung? Düsseldorf. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_130_2019.pdf (Stand: 30.03.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2013): Begleitforschung „Auswirkungen des Ausbildungsbonus auf den Ausbildungsmarkt und die öffentlichen Haushalte“. Abschlussbericht. Forschungsbericht Arbeitsmarkt 438. Berlin. URL: <http://doku.iab.de/externe/2014/k140221r05.pdf> (Stand: 30.03.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): Das neue Berufsbildungsgesetz. Bonn. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBiG.pdf (Stand: 30.03.2020)
- BUSEMEYER, Marius R. (2009): Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt a. M.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Empfehlungen der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn
- DIONISIUS, Regina; MÜHLEMANN, Samuel; PFEIFER, Harald; SCHÖNFELD, Gudrun; WALDEN, Günter; WENZELMANN, Felix; WOLTER, Stefan C. (2009a): Ausbildung aus Produktions- oder Investitionsinteresse? Einschätzungen von Betrieben in Deutschland und der Schweiz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009a) 2, S. 267–284
- DIONISIUS, Regina; MÜHLEMANN, Samuel; PFEIFER, Harald; WALDEN, Günter; WENZELMANN, Felix; WOLTER, Stefan C. (2009b): Costs and benefits of apprenticeship training. A comparison of Germany and Switzerland. In: Applied Economics Quarterly 55 (2009b) 1, S. 7–37
- DOCKERY, Alfred Michael; KOHSHY, Paul; STROMBACK, Thorsten; YING, Wiwi (1997): The Cost of training apprentices in Australian firms. In: Australian Bulletin of Labour 23 (1997) 4, S. 255–274
- GAMBIN, Lynn; HOGARTH, Terence (2017): Employers and apprenticeships in England: costs, risks and policy reforms. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 9 (2017) 16. URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0060-5> (Stand: 20.10.2020)
- GEHRET, Alexander; AEPLI, Manuel; KUHN, Andreas; SCHWERI, Jürg (2019): Lohnt sich die Lehrlingsausbildung für die Betriebe? Resultate der vierten Kosten-Nutzen-Erhebung. Zollikofen

- HASLUCK, Chris; HOGARTH, Terence; BALDAUF, Beate; BRISCOE, Geoff (2008): The Net Benefit to Employer Investment in Apprenticeship Training. A Report for the Apprenticeship Ambassadors Network. Warwick. URL: <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/net-benefit-to-employer-investment-in-apprenticeship-training-ier.pdf> (Stand: 30.03.2020)
- JANSEN, Anika; STRUPLER LEISER, Mirjam; WENZELMANN, Felix; WOLTER, Stefan (2015): Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers. In: *European Journal of Industrial Relations* 21 (2015) 4, S. 353–368
- JANSEN, Anika; HORN, Steffen; NGUYEN, Thi Hoang Nguyen (2016): Kosten und Nutzen betrieblicher Praktika in Vietnam. Chancen und Grenzen bei der Anwendung des BIBB-Kosten-Nutzen-Modells. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45 (2016) 3, S. 40–43
- KRIECHEL, Ben; MÜHLEMANN, Samuel; PFEIFER, Harald; SCHÜTTE, Miriam (2014): Works Councils, Collective Bargaining, and Apprenticeship Training – Evidence From German Firms. In: *Industrial Relations* 53 (2014) 2, S. 199–222
- LASSNIGG, Lorenz; STEINER, Peter (1997): Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung. Wien
- MORETTI, Luca; MAYERL, Martin; MÜHLEMANN, Samuel; SCHLÖGL, Peter; WOLTER, Stefan C. (2019): So similar and yet so different: A firm's net costs and post-training benefits from apprenticeship training in Austria and Switzerland. In: *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship* 7 (2019) 2, S. 229–246
- MÜHLEMANN, Samuel (2016): The Cost and Benefits of Work-based Learning. Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en> (Stand: 30.03.2020)
- MÜHLEMANN, Samuel; WOLTER, Stefan C.; FUHRER, Marc; WÜEST, Adrian (2007): Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie. Zürich, Chur
- MÜHLEMANN, Samuel; PFEIFER, Harald; WALDEN, Günter; WENZELMANN, Felix; WOLTER, Stefan C. (2010): The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. In: *Labour economics* 17 (2010) 5, S. 799–809
- MÜHLEMANN, Samuel; WOLTER, Stefan C. (2017): Can Spanish firms offer dual apprenticeships without making a net investment? Empirical evidence based on ex ante simulations of different training scenarios. In: *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship* 5 (2017) 1, S. 107–118
- MÜHLEMANN, Samuel; WOLTER, Stefan C.; JOHO, Eva (2018): Apprenticeship training in Italy – a cost-effective model for firms? Gütersloh. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_cost_benefit_study_Italy.pdf (Stand: 30.03.2020)
- NEISES, Frank; ZINNEN, Heike (2020): Bildungsangebote und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung. In: *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG* (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 236–254

- NOLL, Ingeborg; BEICHT, Ursula; BOLL, Georg; MALCHER, Wilfried; WIEDERHOLD-FRITZ, Susanne (1983): Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Berlin
- PFEIFER, Harald (2016): Firms' motivation for training apprentices: an Australian–German comparison. Adelaide. URL: https://www.ncver.edu.au/_data/assets/pdf_file/0018/60138/Firms-motivation-for-training-apprentices.pdf (Stand: 22.08.2016)
- PFEIFER, Harald; WENZELMANN, Felix; WOLTER, Stefan C. (2016): Kostenunterschiede der betrieblichen Ausbildung in Deutschland und der Schweiz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45 (2016) 2, S. 33–37
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlussbericht. Bielefeld
- SCHLÖGL, Peter; MAYERL, Martin (2016): Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG)“. Endbericht. Wien
- SCHÖNFELD, Gudrun; WENZELMANN, Felix; DIONISIUS, Regina; PFEIFER, Harald; WALDEN, Günter (2010): Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld
- SCHÖNFELD, Gudrun; JANSEN, Anika; WENZELMANN, Felix; PFEIFER, Harald (2016): Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld
- SCHÖNFELD, Gudrun; WENZELMANN, Felix; PFEIFER, Harald; RISIUS, Paula; WEHNER, Caroline (2020): Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel. Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/18. BIBB Report 1/2020. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16551> (Stand: 21.07.2020)
- SCHWARZ, Michael; WENZELMANN, Felix; CAPISTRANO, Maricris V. (2017): Dualisierte Ausbildungsprogramme auf den Philippinen. Wie können sie durch Transparenz von Kosten und Nutzen gestärkt werden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 4, S. 44–47
- SCHWERI, Jürg; MÜHLEMANN, Samuel; PESCIO, Yasmina; WALTHER, Belinda; WOLTER, Stefan C.; ZÜRCHER, Lukas (2003): Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe. Zürich, Chur
- STRUPLER, Mirjam; WOLTER, Stefan C. (2012): Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus Sicht der Betriebe. Zürich, Chur
- WALDEN, Günter (2007): Short-term and long-term benefits as determinants of the training behaviour of companies. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 40 (2007) 2/3, S. 169–191

- WENZELMANN, Felix; PFEIFER, Harald (2018): Die Mindestausbildungsvergütung aus betrieblicher Perspektive: Einschätzungen auf Basis von datenbasierten Simulationen. BIBB Report 4/2018. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9019> (Stand: 30.03.2020)
- WOLTER, Stefan C.; RYAN, Paul (2011): Apprenticeship. In: HANUSHEK, Eric A.; MACHIN, Stephan J.; WOESSMANN, Ludger (Hrsg.): Handbook of Economics of Education Vol. 3. Amsterdam, S. 521–576
- WOLTER, Stefan C.; JOHO, Eva (2018): Apprenticeship training in England – a cost-effective model for firms? Gütersloh. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_cost_benefit_study_England.pdf (Stand: 30.03.2020)

Peter Dehnbostel

► Lernorte der beruflichen Bildung

In der Berufs- und Weiterbildung werden Fragen der Organisation, Gestaltung und Kooperation von Lernorten seit den 1970er-Jahren gezielt diskutiert. Ausgehend von den zentralen Lernorten Betrieb und Schule des dualen Systems der Berufsausbildung ging es zunächst um Reformvorschläge für ein plurales Lernortkonzept, das aber ebenso wie der Lernortbegriff selbst auf starke Widerstände stieß. Unabhängig davon werden seither Lernorte pluralisiert, erweitert und entgrenzt; in Lernortkooperationen werden sie verbunden. Zudem schafft die digitale Arbeitswelt virtuelle Lernorte, verändert die bestehenden physischen und erweitert sie um Lernräume und Lernarchitekturen. Beruflichen Lernorten kommt in der digitalen Transformation der Arbeit eine Schlüsselrolle zu.

1. Die Lernortfrage

Lernorte der beruflichen Bildung gibt es, seit die berufliche Bildung als soziales und gesellschaftliches System zur Verbindung von Arbeiten und Lernen organisiert wird. Während der Zeit des mittelalterlichen Zunfthandwerks, wurde die Lehrlingsausbildung als Erziehungs- und Inkorporationsinstanz in die Gemeinschaft der Zunft integriert, Arbeiten und Lernen fielen örtlich und konzeptionell zusammen. Mit der ersten industriellen Revolution, der Aufklärung und den Umbrüchen in der Arbeitswelt kam die „Lernortfrage“ erstmalig im späten 18. Jahrhundert angesichts der Krise des tradierten ständischen Modells der Berufserziehung auf (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 17ff.; STRATMANN 1993, S. 247ff.; PÄTZOLD/GOERKE 2006).

Die damalige Lernortfrage wurde im Verlauf der zweiten industriellen Revolution durch das duale System der Berufsausbildung mit den beiden Arbeiten und Lernen verbindenden Lernorten Betrieb und Schule beantwortet. Allerdings konstituieren nicht diese Lernorte – wie häufig angenommen – das duale System, sondern Berufsausbildungssysteme entstehen nach Greinert über gesellschaftliche, insbesondere politische und ökonomische Auseinandersetzungen (vgl. GREINERT 1993, S. 19ff., 1999, S. 23ff.). So bestanden der Lernort Betrieb mit der damaligen Betriebslehre und der Lernort Fortbildungsschule, der Vorläufer der Berufsschule, zunächst relativ unabhängig voneinander. Sie sind erst im Laufe der Zeit über das Prinzip der Beruflichkeit und der Orientierung an ökonomischen und berufspädagogi-

schen Zielsetzungen zu einem Arbeiten und Lernen verbindenden Qualifikationssystem zusammengewachsen.

Diese Entwicklung erstreckte sich bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Nach 1945 verstand sich die Berufsschule in der Bundesrepublik Deutschland, anders als in der Deutschen Demokratischen Republik, kaum als Lernort in Dualität zum Betrieb, sondern stellte vorrangig die berufsbildende und pädagogische Eigenständigkeit in den Vordergrund. Erst mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 kann von einem zusammenhängenden, abgestimmten und geregelten System gesprochen werden, nachdem zuvor u. a. der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966, S. 503) „vertragliche, auch gesetzliche Regelungen“ der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und beruflichen Schulen angemahnt hatte.

Als Lernorte der beruflichen Bildung wurden so bis in die 1960er hinein vorrangig die Lernorte des dualen Systems der Berufsausbildung verstanden, wobei überbetriebliche Bildungseinrichtungen schon früh als dritte Lernorte neben Betrieb und Schule hinzukamen (vgl. GREINERT 1995, S. 54ff.). Mit Ablösung der herkömmlichen Industriegesellschaft, d. h. mit der Ablösung der zweiten industriellen Revolution, erfolgt seit den 1970er-/1980er-Jahren eine Restrukturierung und reflexive Modernisierung von Arbeits- und Organisationskonzepten. Zugleich beginnt die Digitalisierung der Arbeit mit dem Einsatz von Mikroelektronik und neuen Technologien. Wenn auch nicht in direktem Bezug darauf, so aber durchaus vor diesem Hintergrund, stellte sich die Lernortfrage erneut und verschärft. Unmittelbarer Anlass waren die in der umfassenden Bildungsreform um 1970 erfolgten Vorschläge für ein neugestaltetes Konzept von Lernorten.

Ausgangspunkt des kontroversen Diskurses zur Lernortfrage waren die Vorschläge des Deutschen Bildungsrats zum Begriff „Lernort“ und zum Konzept „Pluralität der Lernorte“. Der Lernort wird vom Deutschen Bildungsrat in seiner Reformempfehlung „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ von 1974 folgendermaßen definiert: „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck ‚Ort‘ besagt zunächst, daß das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69). Betont wird die „pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit“ eines jeden Lernorts und die „Eigenart, [...] die aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozeß“ entsteht (ebd., S. 69). Für die Sekundarstufe II wird von den vier Lernorten „Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio“ ausgegangen (ebd., S. 71).

Der Begriff des Lernorts stieß aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht auf breite Ablehnung, selbst der Sinn und die Verwendung des Begriffs wurden infrage gestellt (vgl. DEHNBOSTEL 2002, S. 358ff.; LIPSMIEIER 2019, S. 23f.). Kritikerinnen und Kritikern schien die Aufwertung des Lernorts Ausdruck eines rein instrumentellen und funktionalistischen Bildungsverständnisses und damit unvereinbar mit grundlegenden pädagogischen und bildungstheoretischen Zielsetzungen. Es wurde von

einer pädagogischen Sinnverarmung und einer Hypostasierung der pädagogischen Funktion von Lernorten gesprochen. So hat für Dörschel „gleichsam über Nacht der Ausdruck ‚Lernort‘ die bisherigen Bezeichnungen ‚Bildungsstätte‘, ‚Lebensstätte‘ und ‚pädagogische Situation‘ verdrängt“, womit eine „Neutralisierung des Pädagogischen“ zum Ausdruck käme (DÖRSCHHEL 1974, S. 25). Und Beck konstatiert „die praktische Unzulänglichkeit und die erziehungswissenschaftliche Irrelevanz des Lernortkonzepts“ und zieht den Schluss, dass „die Entfernung der Lernortidee aus pädagogischen Denkfiguren sicherlich ein Gewinn“ wäre (BECK 1984, S. 256ff.).

2. Betriebsbezogene Lernortanalysen und -entwicklungen

Die Auseinandersetzung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und dem damit verbundenen Lernortkonzept führte im damaligen Diskurs nur zu begrenzten theoretischen Erkenntnissen in der Lernortthematik, zumal die vorrangig am dualen System und der Berufsschule orientierte Berufs- und Wirtschaftspädagogik keine darauf bezogene Forschung für sinnvoll erachtete. Andererseits erschienen zu dieser Zeit eine Reihe von Studien und Abhandlungen zum Lernort Arbeitsplatz und zum betrieblichen Lernen, die das Lernortkonzept erweiterten und fundierten. Insbesondere sind lernförderliche und lernhemmende Arbeitsbedingungen sowie Möglichkeiten des Lernens und der Persönlichkeitsförderung in der Arbeit thematisiert worden, so in der Studie von G. Franke und M. Kleinschmitt zum Lernort Arbeitsplatz (vgl. FRANKE/KLEINSCHMITT 1987), dem Handbuch von M. Brater und U. Büchele zur Ausbildung am Arbeitsplatz (vgl. BRATER/BÜCHELE 1991), den Sammelbänden von P. Dehnbostel, H. Holz und H. Novak zu dezentralen Lernorten (vgl. DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK 1992, 1996) und den vorausgegangenen umfangreichen Arbeiten von J. Münch und anderen zum Lernort Arbeitsplatz und zur betrieblichen Ausbildung (vgl. MÜNCH/KATH 1973; MÜNCH 1977; MÜNCH u. a. 1981a; 1981b).

Bereits 1973 legen J. Münch und F. M. Kath ihren empirischen Analysen eine „Typologie des Lernortes Arbeitsplatz nach dem Grade der Pädagogisierung“ zugrunde. Dem Arbeitsplatz werden acht „didaktische Funktionen“ zugeordnet, und zwar vom „Lernen beruflicher Fertigkeiten“ über die „Verantwortungsentwicklung“ bis zur „Regeneration des Kenntnis- und Erfahrungsstandes“ (MÜNCH/KATH 1973, S. 23). In der umfangreichen Studie „Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen“ (MÜNCH u. a. 1981a) werden auf empirisch-analytischer Grundlage die betrieblichen Lernorte und ihre Kombinationen im Hinblick auf die erzielten Ausbildungsergebnisse in sieben von damals rund 450 Ausbildungsberufen untersucht. Als betriebliche Lernorte der Ausbildung werden die Lernorte „Arbeitsplatz, Lehrwerkstatt und Innerbetrieblicher Unterricht“ zugrunde gelegt, wobei für die Organisation der betrieblichen Ausbildung von bestimmtem „Lernort-Struktur-Typen“ ausgegangen wird (MÜNCH 1981b, S. 9). Die erkenntnisreichen „Kernergebnisse der Untersuchung“ (MÜNCH u. a. 1981a,

S. 613ff.) bestätigen die Pluralität der Lernorte, die Annahmen zu ihrer Kombination sowie Interdependenzen zu Ausbildungsergebnissen.

Parallel zu empirischen Arbeiten wurden auf der Grundlage erster Ansätze „für eine Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort“ (MÜNCH/KATH 1973, S. 19) das Lernortkonzept und die Pluralität der Lernorte als Optimierungsprinzip theoretisch und konzeptionell weiter ausgearbeitet (vgl. MÜNCH 2007, S. 72ff.). Angesichts des im Zuge restrukturierter Arbeitskonzepte und zunehmender Informations- und Kommunikationstechnologien in der Arbeit aufkommenden Konzepts des lernenden Unternehmens stellt J. Münch die Frage, ob dieses Konzept als eine Weiterentwicklung des lernorttheoretischen Ansatzes zu verstehen sei. Die Erörterung der Hauptcharakteristika des lernenden Unternehmens und die Erkenntnis, dass das „Lernen weitgehend in den Prozeß der Arbeit integriert“ ist, führt zu der Schlussfolgerung, dass „das lernende Unternehmen [...] gewissermaßen selbst Lernziel und Lerngegenstand [ist]“ und ihm „die Rolle eines Metalernortes“ zukommt (MÜNCH 1995, S. 50). Für Münch begründet das lernende Unternehmen keinen neuen lernorttheoretischen Ansatz, allerdings eine Modifikation insofern, „als die Integration von Arbeiten und Lernen, ihr Grad ebenso wie ihr Modus, ganz bewußt bei der Gestaltung und beim Einsatz von Lernorten ins Kalkül gezogen wird“ (ebd., S. 50).

Eine mit dieser Erkenntnis der Integration von Arbeiten und Lernen einhergehende Öffnung der Lernortdiskussion in der betrieblichen Bildung fand in den 1990er-Jahren mit dem Konzept des „Dezentrales Lernens“ in der gleichnamigen, groß angelegten Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) statt, die „dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis“ zum Gegenstand hat (vgl. DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK 1992, 1996). Dezentrales Lernen bezeichnet ein Lernkonzept, das zur Neugestaltung betrieblichen Lernens beiträgt und dabei dezentrale arbeitsgebundene und arbeitsverbundene Lernorte wie Lerninsel, Lernstation, Lernstatt, Lernfabrik und Technikzentrum entwickelt und erprobt. Die arbeitsgebundenen oder arbeitsintegrierten Lernorte verschränken dabei reale Arbeitsstrukturen mit einer Lerninfrastruktur, womit zugleich das informelle Lernen mit dem formalen oder nichtformalen Lernen integriert wird. Das Konzept zielt auf die Weiterentwicklung von betrieblichen, zwischen- und überbetrieblichen Lernortsystemen unter besonderer Berücksichtigung des Lernorts Arbeitsplatz.

Die konzeptionelle Leitidee der Dezentralisierung zeigt sich in der Erweiterung und relativen Autonomie betrieblicher Lernorte sowie der Delegation von Verantwortung und Kompetenzen in diese Lernorte. Dezentralisierte Entscheidungs- und Dispositionsfunktionen werden als eine notwendige Bedingung zur Durchsetzung von eigenverantwortlichem Handeln und zur Stärkung des Lernens bei der Arbeit einhergehend mit veränderten Qualifikationsanforderungen angesehen. Das Konzept ging von der grundlegenden Annahme aus, dass in neustrukturierten und informations- sowie kommunikationstechnisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen sowie neue Lernkonzepte notwendig und möglich geworden sind und dazu betriebliche Lernor-

te im Sinne des Lernortkonzepts zu pluralisieren und mit außerbetrieblichen Lernorten zu kombinieren sind.

Die betriebliche Lernortdiskussion öffnete sich zudem mit der Stärkung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung und den darauf bezogenen Ansätzen zur Identifizierung und Anerkennung des betrieblichen Lernens. Die das Verhältnis von Arbeiten und Lernen einordnenden Klassifizierungsversuche thematisieren das Lernen im Prozess der Arbeit unter besonderer Beachtung des informellen und nichtformalen Lernens. Das betriebliche Lernen wird in Formen arbeitsintegrierten Lernens, in Lernorganisationsformen, Lernumgebungen und Lernarrangements erfasst und nach unterschiedlichen Kriterien geordnet (vgl. GRÜNEWALD u. a. 1998; MORAAL/SCHÖNFELD/GRÜNEWALD 2004; SCHIERSMANN/REMMELE 2002; MOLZBERGER 2007, S. 108ff.). Darüber werden auch betriebliche Einzellernorte identifiziert. Das überkommene Verständnis des Lernorts als eines im öffentlichen Bildungswesen angesiedelten Ortes des formalen Lernens wird überwunden. Lernorte in informellen und nichtformalen Kontexten werden einbezogen, denn ebenso wie das formale Lernen sind informelles und nichtformales Lernen immer an einen Lernort gebunden.

Heute erfordern die Gestaltung des betrieblichen Lernens und die Verbindung von Arbeiten und Lernen eine differenzierte Einbeziehung der häufig pauschal benannten Lernorte Arbeitsplatz und Betrieb. Sowohl der Lernort Arbeitsplatz als auch der Lernort Betrieb differenzieren sich in Einzellernorte, zugleich fallen sie unter dem von Münch für das lernende Unternehmen geprägten Begriff des „Metalernorts“ (vgl. MÜNCH 2007, S. 104). Zu den Einzellernorten gehören auch virtuelle Lernorte wie Online-Communities, Webinare und Lernmanagementsysteme, die in der realen Arbeit zumeist mit physischen Lernorten verbunden und somit Ausdruck der für digitale Arbeit typischen Mixed Reality sind.

3. Lernortkooperationen, Verbände, Netzwerke

Die grundlegende Bedeutung von Lernorten in der beruflichen Bildung zeigt sich darin, dass die Begriffe „Lernort“ und „Lernortkooperation“ mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 2005 in § 2 BBiG unter der Bezeichnung „Lernorte der Berufsbildung“ gesetzlich verankert worden sind. Als Lernorte werden in § 2 Abs. 1 „Betriebe der Wirtschaft, vergleichbare Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, berufsbildende Schulen und sonstige Berufsbildungsreinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung“ genannt. Die Lernortkooperation bezieht sich auf das Zusammenwirken dieser Lernorte und die Vielzahl anderer, die bereits zu dieser Zeit bestanden und stetig erweitert werden. Als besondere Lernortkooperationen haben sich Aus- und Weiterbildungsverbände sowie Qualifizierungsnetzwerke entwickelt. Sie stellen systematisierte Lernortkooperationen mit bestimmten Zielen und Merkmalen dar, die seit Jahren ausgebaut werden.

3.1 Lernortkooperation

Die Arbeiten und Lernen verbindenden Lernorte Betrieb und Schule im dualen System der Berufsausbildung sind sozusagen als Prototyp der Lernortkooperation anzusehen. Ein Großteil der einschlägigen Fachliteratur behandelt die Kooperation von Lernorten in der Berufsausbildung (vgl. PÄTZOLD 1990; PÄTZOLD/WALDEN 1995; DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK 1996; BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1999; PÄTZOLD/WALDEN 1999; EULER 2004). Mit der „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte“ von 1997 (BIBB 1997) wird die Bedeutung der Lernortkooperation für das duale System der Berufsausbildung unterstrichen. Heute bestehen Lernortkooperationen ebenso in der Weiterbildung, wobei zunehmend auch virtuelle Lernorte wie Online-Communities, Webinare und Online-Plattformen einbezogen werden.

Die Kooperation zwischen Lernorten findet prinzipiell auf verschiedenen Ebenen statt: gesellschaftlich, institutionell, organisatorisch, didaktisch-methodisch und personell. Sie dient dem Zusammenwirken verschiedener eigenständiger Lernorte mit dem Ziel der Abstimmung und Optimierung von Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen. Die Ganzheitlichkeit des Lernens, der Kompetenzentwicklung und der Berufsbildung ist von Beginn an eine zentrale Zielsetzung in der geregelten Kooperation von Lernorten. Da einzelne Betriebe die für eine umfassende Qualifikation oder einen Beruf notwendige Qualifizierung aufgrund mangelnder Breite der betrieblichen Qualifikationsanforderungen oder aufgrund mangelnder Qualifizierungsmöglichkeiten nicht bereitstellen können, verbreitern sie die Qualifizierung über die Kooperation mit anderen Betrieben und schulischen sowie hochschulischen Institutionen.

In der Praxis von Lernortkooperationen erstreckt sich das Spektrum der möglichen Kooperationsaktivitäten vom gegenseitigen Informieren über institutionelle und didaktisch-methodische Abstimmungen bis hin zum gemeinsamen Erarbeiten von Qualifizierungsmaterialien. Die Zusammenarbeit erfolgt dabei im Wesentlichen über das Bildungspersonal.

Die Kooperationspraxis wird in empirischen Befunden häufig als unzureichend bezeichnet, was wesentlich auf gesellschaftlich-institutionelle Faktoren zurückzuführen ist. So handelt es sich bei der Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb und Schule um unterschiedliche Systeme in privatwirtschaftlicher und öffentlich-rechtlicher Verantwortung. Die Lernorte sind zum einen auf die ökonomischen und qualifikatorischen Ansprüche der Arbeitswelt gerichtet, zum anderen auf öffentliche Bildungsstandards und bildungstheoretische Orientierungen, womit per se ein Spannungsverhältnis zwischen den beiden Lernorten besteht, das durch unterschiedliche Lernkulturen und unterschiedliche soziale Stellungen des betrieblichen und schulischen Bildungspersonals verstärkt wird. Wie in der übergeordneten Bildungsarbeit und dem betrieblichen Bildungsmanagement auch, ist dieses Spannungsverhältnis als kompatibel zu verstehen und produktiv zu gestalten.

3.2 Lernortkooperationen als Aus- und Weiterbildungsverbände

Verbände sind eine besondere Form der Lernortkooperation, die im Allgemeinen das Zusammenwirken verschiedener Lernorte im Rahmen eines anerkannten Bildungsganges oder darauf bezogener Bildungsmaßnahmen bezeichnet, um gemeinsame pädagogische, didaktisch-methodische und organisatorische Ziele und Inhalte abzustimmen und zu verfolgen (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 60ff.). Ausbildungsverbände wurden ab Mitte der 1980er-Jahre aus bildungspolitischen Gründen massiv gefördert, um angesichts geburtenstarker Jahrgänge das Ausbildungsangebot auszuweiten. Aber auch qualitative Gründe der Einhaltung oder Verbesserung von Ausbildungsstandards begründen Ausbildungsverbände, da Berufsbilder von Ausbildungsberufen häufig nicht mehr einzelbetrieblich abgedeckt werden konnten.

Zusätzlich zu Ausbildungsverbänden bestehen Weiterbildungsverbände. Sie sind mit der Restrukturierung von Organisationen, der beginnenden Digitalisierung und der damit gewachsenen Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung entstanden (vgl. DEHNBOSTEL 2002, S. 363f., 2009, S. 796ff.). Sie sind nicht so stark verbreitet wie Ausbildungsverbände, von denen es Ende der 1980er-Jahre bereits über 1.000 gab.

Verbände sind von Beginn an in verschiedenen Modellen organisiert worden, um den unterschiedlichen Situationen und Bedarfslagen der Verbundpartner gerecht zu werden. Bereits in den 1980-Jahren gab es vier Modelle für die Ausbildung, die seitdem in Theorie und Praxis der Verbunddiskussion im Mittelpunkt stehen und in vielfältiger Weise weiterentwickelt worden sind (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 60ff.): den Ausbildungsverbund mit Leitbetrieb; den Ausbildungsverbund als Konsortium; den Ausbildungsverein; die Auftragsausbildung.

Ausbildungs- und Weiterbildungsverbände basieren auf festen, zumeist vertraglich fixierten Abmachungen und finden größtenteils im Rahmen anerkannter Berufsbildungsgänge statt. In den meisten Verbundmodellen bestehen klare Hierarchien und hohe Verbindlichkeiten in Organisations-, Rechts- und Finanzierungsfragen. Auch die didaktisch-curriculare Ausrichtung ist größtenteils festgelegt und gibt dem Lernenden nur eingeschränkt Möglichkeiten der Selbststeuerung und der Mitgestaltung. Demgegenüber sind Qualifizierungsnetzwerke flexibel und offen angelegt.

3.3 Lernortkooperationen als Qualifizierungsnetzwerke

Es hat sich gezeigt, dass Aus- und vor allem Weiterbildungsverbände zum Teil in durch hohe Selbststeuerung geprägte Qualifizierungsnetzwerke übergehen. In diesen Netzwerken finden Kooperationen zwischen verschiedenen Lernorten und unterschiedlichen Beteiligten mit dem Ziel der Abstimmung und Optimierung der Qualifizierung von Individuen und Gruppen statt. Genauer geht es um die Förderung von zusammenhängenden Kompetenzentwicklungsprozessen, um die Planung, Gestaltung, Durchführung, Bewertung und Evaluation von Qualifizierungs- und Berufsbildungsmaßnahmen. Qualifizierungsnetzwerke sind von anderen Netzwerktypen abzugrenzen (vgl. SYDOW u. a. 2003; DEHNBOSTEL 2009, S. 799ff.;

ELSHOLZ 2015); sie werden auch als Berufsbildungs- oder Kompetenzentwicklungsnetzwerke bezeichnet.

Generell setzen sich Qualifizierungsnetzwerke aus verschiedenen Lernorten zusammen, in denen Lernen jeweils gezielt angelegt ist und zwischen denen über Kooperationen ein zusammenhängendes Lernsystem hergestellt wird. Qualifizierungsnetzwerke umfassen prinzipiell physische und virtuelle, privatwirtschaftlich und öffentlich-rechtlich verantwortete Lernorte, in denen formale, nichtformale und informelle Lernprozesse unter zumeist wesentlicher Einbeziehung des Lernorts Arbeitsplatz stattfinden. Qualifizierungsnetzwerke zeichnen sich wie Netzwerke überhaupt durch hohe Flexibilität aus (vgl. CASTELLS 2000). Netzwerke können sowohl durch Hinzutreten oder Wegfall von Netzwerkmitgliedern bzw. Lernorten („Knoten“) als auch durch Veränderungen der personell basierten Kooperation bzw. Lernortkooperation („Verbindungen“) ihre Strukturen modifizieren und sich neuen Konstellationen anpassen.

In weitgehender Übereinstimmung mit der Definition sozialer Netzwerke sind Qualifizierungsnetzwerke vor allem durch folgende Merkmale charakterisiert: Verfolgung gemeinsamer Interessen; prinzipielle Gleichberechtigung aller Netzwerkteilnehmer; gemeinsame Aufgabenwahrnehmung in Orientierung am Prinzip der Dezentralisierung; weitgehender Verzicht auf formale und vertragliche Regeln zugunsten von direkten Interaktionen und Interventionen; Organisation über ein Netzwerkmanagement (vgl. HANFT 1997, S. 283f.; ELSHOLZ 2006, S. 20ff.; DEHNBOSTEL 2015, S. 68).

Qualifizierungsnetzwerke werden, zumal unter Einbeziehung virtueller Lernorte, weiterhin einen starken Ausbau erfahren. Im Vergleich dazu kommen Verbünde durch ihre relativ hohe Verbindlichkeit und ihren hohen administrativen Aufwand zumindest für die Weiterbildung weniger infrage. Auch entsprechen sie in ihrer Grundstruktur einem typisch angebotsorientierten Organisationstyp, wohingegen Qualifizierungsnetzwerke die Nachfrageseite betonen.

4. Lernräume und Lernarchitekturen

Die vorrangig in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung entwickelten Lernräume erweitern die partiell institutionell eingeengte Lernortdiskussion um soziale und auf individuelles und gruppenbezogenes Lernen gerichtete Bezüge. Der erstmals 2001 erschienenen und immer noch aktuellen „Raumsoziologie“ von M. Löw kommt dabei eine schon klassische Rolle zu (vgl. Löw 2001). In den letzten Jahren sind raumtheoretische Konzepte unter Betonung der sozialen Potenziale und Wirkungen des Raums sowie unter Einbeziehung des digitalen Lernens verstärkt diskutiert und praktisch umgesetzt worden (vgl. KRAUS 2008, S. 116ff.; ARNOLD u. a. 2015, S. 59ff.; BERNHARD u. a. 2015; KRAUS 2015; WITTWER/DIETRICH/WALBER 2015; DEHNBOSTEL 2019).

Die Differenzierung von Ort und Raum öffnet den Blick für Lernräume, deren Potenziale für das Lernen von Einzelnen und Gruppen auszuloten und zu nutzen sind. Dabei geht es,

ebenso wie bei Lernorten, um physische und virtuelle bzw. Online-Lernräume. Das zurzeit vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) geförderte, groß angelegte Programm der „Lern- und Experimentierräume“ im betrieblichen digitalen Wandel rückt solcherart Lernräume unter Betonung des digitalen Lernens und der Künstlichen Intelligenz in den Mittelpunkt einer „zukunftsgerechten Gestaltung der Arbeitswelt“ (BMAS 2019, S. 1).

In der Pädagogik und der Erwachsenenbildung geht die Raumdiskussion davon aus, dass Lehr-/Lernprozesse wesentlich durch Regeln und Ressourcen in der örtlichen und räumlichen Ordnung beeinflusst werden oder, anders betrachtet, dass vonseiten der Lernenden die Potenziale von Lernorten und Lernräume genutzt und gestaltet werden können. „Der pädagogische Raum ist eine spezifische Form des sozialen Raums. Er entsteht durch das Handeln der Beteiligten im Prozess der Aneignung von Lernorten/Orten unter der pädagogischen Prämisse der Vermittlung respektive der Aneignung von Wissen und Kompetenzen“ (KRAUS 2015, S. 139). Dabei werden im Handeln Regeln und Strukturen rekursiv reproduziert, das heißt es werden Lernräume verändert oder neue hergestellt. Eine Dualität, die nach M. Löw darin besteht, „erstens, das Handeln zu strukturieren, und zweitens, im Handeln generiert und reproduziert zu werden“ (Löw 2001, S. 244).

Raumtheoretische und raumdidaktische Konzepte zielen stark auf individuell oder gruppenspezifisch ausgerichtete Lernprozesse und -ansprüche, die ausstattungsmäßige und architektonische Gestaltungen nach sich ziehen. In der Arbeit erweitern und vertiefen Lernräume die Lernorte auf der Basis arbeitsintegrierten Lernens und über die Anreicherungen des informellen Lernens mit nichtformalem und formalem Lernen. Gestaltete Lernräume sind zugleich als Teil und als lernbasierte Erweiterung von Lernorten zu verstehen. Lernorganisationsformen wie Lerninseln und Communities of Practices generieren Lernräume; sie erweitern die Arbeit strukturell um eine Lerninfrastruktur, schaffen einen räumlich-organisatorischen Zusammenhang und orientieren sich häufig an ausgewählten Lernkonzepten. Es handelt sich dabei nicht um einen pädagogischen Raum, aber um einen Raum, der unter dem Primat betrieblich gesteuerter Arbeits- und Handlungserfordernisse Arbeit und Lernen zusammenführt. Das für die digitale Arbeit typische Augmented Learning verstärkt diese Lernräume über die Anreicherung von physischen mit virtuellen Lernanteilen und deren Ausgestaltung.

Lern- und Selbstlernarchitekturen sind als eine besondere Form der Lernräume anzusehen, in der das selbstgesteuerte und damit auch das situative Lernen eigene Lernumgebungen generiert. Dieses Modell ist vorrangig in der Erwachsenenbildung für eher in formalen Lernkontexten stattfindende Lernsituationen entwickelt worden (vgl. FORNECK 2006; MAIER/WRANA 2008), trifft aber ebenso auf das selbstgesteuerte Lernen von Individuen und Gruppen in der Arbeit zu. Forneck hat das Modell in kritischer Auseinandersetzung mit emphatischen und idealisierten Selbstorganisationskonzepten im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken begründet. Die Anbindung an Strukturen und Lernorte ist danach für selbstgesteuertes Lernen eine Voraussetzung: „Strukturierte und durch ihre Struktur das Lernen steuernde Lernumgebungen nehmen in ‚selbstgesteuerten‘ Lernprozessen [...] eine strate-

gische Stellung ein.“ Grundsätzlich und anthropologisch ist eine Struktur „den Lernenden vorausgesetzt, ja konstituiert erst die Möglichkeit und Notwendigkeit des Lernens. Ohne Struktur ist keine Wahrnehmung und damit kein Lernen möglich“ (FORNECK 2006, S. 15). Örtliche und räumliche Strukturen wirken so auf das selbstgesteuerte Lernen ein, das über die Nutzung von Ressourcen und Potenzialen rekursiv strukturierend wirkt und Lernarchitekturen erzeugt.

Das selbstgesteuerte Lernen von Einzelnen und Gruppen in der Arbeit schafft im Rahmen vorgegebener Arbeitsstrukturen und Arbeitsformen zusehends neue Lernarchitekturen. Sie konstituieren sich im Kontext von Lernorten und Lernräumen über besondere Lernformen und Lernumgebungen. Dazu gehören Lern- und Begleitungskonzepte in der Arbeit ebenso wie die lern- und kompetenzförderliche Gestaltung der Arbeit. Dabei entstehen Lernarchitekturen in Unternehmen größtenteils im Prozess der Arbeit und zumeist jenseits pädagogischer Überlegungen. Allerdings zeigen arbeitsintegrierte Lernorganisationsformen wie Lerninseln, Coachingformen und Online-Communities, dass es auch organisierte Lernräume und Lernarchitekturen gibt, die vornehmlich unter Qualifizierungs- und Personalentwicklungsgesichtspunkten entstehen und das Lernen strukturell und intentional einbeziehen.

5. Schlussbemerkungen

Wie die eingangs zitierte Definition des Deutschen Bildungsrats zeigt, ist die räumliche Dimension schon früh in den Lernortbegriff aufgenommen worden, wenn auch nicht hinreichend expliziert. Heute stellen die in Lernorten generierten physischen und virtuellen Lernräume und Lernarchitekturen eine wesentliche Erweiterung und Vertiefung des Lernortkonzepts dar. Vor allem aber begründet die Einbeziehung von Lernorten außerhalb des öffentlichen Bildungswesens eine prinzipielle Neufassung des Lernortkonzepts. In einem so erweiterten Verständnis sind Lernorte als örtlich und räumlich zusammenhängende Einheiten zu definieren, in denen in formalen, nichtformalen und informellen Lernkontexten gelernt wird. Zu unterscheiden sind Lernorte nach ihren örtlichen, räumlichen, zeitlichen und strukturellen Gegebenheiten sowie nach ihren qualifizierenden und auf das Lernen sowie die Beruflichkeit bezogenen Funktionen.

In der Praxis der Qualifizierung und Berufsbildung nutzen Organisationen eine Vielzahl und Vielfalt von Lernorten. Sie nutzen sie sowohl innerbetrieblich als auch über- und außerbetrieblich, in unterschiedlichen Lernortkooperationen, mit und ohne Einbindung öffentlicher Lernorte. Dabei werden Lernortkooperationen und Netzwerke ausgebaut, und zwar zum einen, um der wachsenden Breite von digital basierten Arbeits- und Qualifizierungsprozessen zu genügen, und zum anderen, um möglichen Fragmentierungen von Lern- und Qualifizierungsprozessen zu begegnen. Zu beiden Punkten tragen, neben dem Lernen in und bei der Arbeit, schulische und hochschulische Lernorte mit qualifikationstheoretisch, didaktisch und bildungstheoretisch begründeten Inhalten und Zielsetzungen wesentlich bei.

Auch wenn die Forschung zur Lernortthematik nicht hinreichend entwickelt ist, hat sich das Lernortkonzept betrieblich und überbetrieblich erheblich ausdifferenziert; der Lernortbegriff ist durch seine praktische Verwendung zu einem tragenden Begriff der Berufs- und Weiterbildung avanciert. In der Berufsbildungsforschung beschränkt sich die Lernortforschung auf Studien und Entwicklungen im betrieblichen Bereich, nachdem aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht der Lernortbegriff in der Diskussion um die Vorschläge des Deutschen Bildungsrats zurückgewiesen wurde. In der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung erfolgt hingegen seit Jahren eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lernortthematik, in die Lernorte außerhalb des Bildungssystems und Lernräume sowie Lernarchitekturen systematisch einbezogen werden. Die in der Praxis expandierenden virtuellen Lernorte und digitalen Netzwerke sind zukünftig verstärkt unter strukturations- und raumtheoretischen Gesichtspunkten in die Berufs- und Weiterbildungsforschung einzubeziehen.

Die Digitalisierung der Arbeitswelt zieht keine deterministisch bestimmten Qualifizierungskonzepte nach sich. Sie werden von Staat, Sozialpartnern und Wirtschaftsorganisationen bestimmt. Berufliche und betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen sind Eckpfeiler der Qualifizierung, insbesondere fördern und gestalten sie die Integration von Arbeiten und Lernen. Die mögliche und notwendige Selbststeuerung und Selbstbestimmung in der digitalen Arbeit erhält mit ihnen eine subjekt- und bildungsbezogene Lernortverankerung, die es auszubauen und zu gestalten gilt und die wesentlich zu einer humanen und menschengerechteren Entwicklung der Arbeitswelt beiträgt.

Literatur

- ARNOLD, Patricia; KILIAN, Lars, THILLOSEN, Anne; ZIMMER, Gerhard, M. (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4. Aufl. Bielefeld
- BECK, Klaus (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld, S. 247–262
- BERNHARD, Christian; KRAUS, Katrin; SCHREIBER-BARSCH, Silke; STANG, Richard (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (1997): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte. Berlin 1997. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA099.pdf> (Stand: 20.10.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2019): Bekanntmachung der Förderrichtlinie „Zukunftsfähige Unternehmen und Verwaltungen im digitalen Wandel“, 25. September 2019. URL: https://www.gsub.de/fileadmin/user_upload/Foerderrichtlinie_EXP_2.0_KI.pdf (Stand: 08.06.2020)
- BRATER, Michael; BÜCHELE, Ute (1991): Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. München

- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 73. Bonn
- CASTELLS, Manuel (2000): Elemente einer Theorie der Netzwerk-Gesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 41 (2000) 2, S. 37–54
- DEHNBOSTEL, Peter (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 3, S. 356–377
- DEHNBOSTEL, Peter (2009): Lernorte. In: MERTENS, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried; Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II. Paderborn, S. 793–803
- DEHNBOSTEL, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Aufl. Baltmannsweiler
- DEHNBOSTEL, Peter (2019): Lernort Arbeitsplatz – Metalernort und hybrider Lernraum. In: ARNOLD, Rolf/ROHS, Matthias/SCHIEFNER-ROHS, Mandy (Hrsg.): Von der Lernortkooperation zur entgrenzten Berufsbildung. Baltmannsweiler
- DEHNBOSTEL, Peter; HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann (1992): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin
- DEHNBOSTEL, Peter; HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann (1996): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1966): Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen v. 10. Juli 1964. In: DEUTSCHER AUSSCHUSS für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, 1953–1965. Stuttgart, S. 413–515
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- DÖRSCHEL, Alfons (1974): Bemerkungen zur politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3 (1974) 3, S. 25f.
- ELSHOLZ, Uwe (2006): Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. München, Mering
- ELSHOLZ, Uwe (2015): Expertennetzwerke als Weiterbildungsform und Lernraum. In: WITTEWER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas, WALBER, Markus (Hrsg.): Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden, S. 171–183
- EULER, Dieter (2004): Handbuch der Lernortkooperation, Bd. 1: Theoretische Fundierung; Bd. 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld
- FORNECK, Hermann J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler
- FRANKE, Guido; KLEINSCHMITT, Manfred (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Köln

- GREINERT, Wolf-Dietrich (1993): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1995): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Baden-Baden
- GRÜNEWALD, Uwe; MORAAL, Dick; DRAUS, Franciszek; WEISS, Reinhold; GNAHS, Dieter (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Berlin
- HANFT, Anke (1997): Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung. In: Zeitschrift Arbeit 6 (1997) 3, S. 282–303
- KRAUS, Katrin (2008): Lernort: Raumtheoretische Überlegungen zu einem Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: MÜNK, Dieter; BREUER, Klaus; DEISSINGER, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Opladen, S. 46–55
- KRAUS, Katrin (2015): Lernorte. In: DINKELAKER, Jörg; VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 135–142
- LIPSMEIER, Antonius (2019): Lernortpluralität als Berufsbildungspolitikum. In: ARNOLD, Rolf; ROHS, Matthias; SCHIEFNER-ROHS, Mandy (Hrsg.): Von der Lernortkooperation zur entgrenzten Berufsbildung. Baltmannsweiler, S. 23–34
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- MAIER REINHARD, Christiane; WRANA, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen
- MOLZBERGER, Gabriele (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden
- MORAAL, Dick; SCHÖNFELD, Gudrun; GRÜNEWALD, Uwe (2004): Moderne Weiterbildungsformen in der Arbeit und Probleme ihrer Erfassung und Bewertung. In: MEYER, Rita; DEHNBOSTEL, Peter; HARDER, Dierk; SCHRÖDER, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Münster, S. 29–44
- MÜNCH, Joachim (1977): Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: MÜNCH, Joachim (Hrsg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier, S. 177–187
- MÜNCH, Joachim (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld
- MÜNCH, Joachim (2007): Berufsbildung und Personalentwicklung. Baltmannsweiler
- MÜNCH, Joachim; KATH, Fritz M. (1973): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung (1973) 1, S. 19–30
- MÜNCH, Joachim; MÜLLER, Hans-Joachim; OESTERLE, Heinz; SCHOLZ, Ferdinand (1981a): Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin

- MÜNCH, Joachim; MÜLLER, Hans-Joachim; OESTERLE, Heinz; SCHOLZ, Ferdinand (1981b): Organisationsformen betrieblichen Lernens und ihr Einfluß auf Ausbildungsergebnisse. Berlin
- PÄTZOLD, Günter (1990): Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Heidelberg
- PÄTZOLD, Günter; WALDEN, Günter (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld
- PÄTZOLD, Günter; WALDEN, Günter (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld
- PÄTZOLD, Günter; GOERKE, Deborah (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten?: Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV (2006) 4, S. 26–28
- SCHIERSMANN, Christiane; REMMELE, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-report 75. Berlin
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred (1990): Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung, Bd. 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- SYDOW, Jörg; DUSCHECK, Stephan; MÖLLERING, Guido; ROMETSCH, Markus (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden
- WITTMER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas; WALBER, Markus (2015): Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden

Karin Büchter

► **Vollzeitschulische Ausbildung – Historische (Dis-)Kontinuität ihrer Strukturmerkmale und Funktionen**

Die vollzeitschulische Ausbildung umfasst Bildungsgänge, die in überwiegend schulischer Form zu einem gesetzlich anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Ein großer Teil der vollzeitschulischen Ausbildungsgänge ist nach Landesgesetzen geregelt und unterliegt damit der Kulturhoheit der Länder. Historische Vorläufer der vollzeitschulischen Ausbildung lassen sich bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen. Insbesondere die seit den 1960er-/70er-Jahren geführten (berufs-)bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurse sowie empirische Befunde zur vollzeitschulischen Ausbildung zeigen einerseits eine erstaunliche Kontinuität ihrer Strukturmerkmale und Funktionen im Berufsbildungswesen. Andererseits führen Verschiebungen in der Berufsstruktur in der jüngeren Zeit dazu, dass die vollzeitschulische Ausbildung immer mehr ein eigenständiges Profil gewinnt. Im folgenden Beitrag werden nach einer Verortung der vollzeitschulischen Ausbildung im Berufsbildungswesen und nach einem Einblick in die jüngere quantitative Entwicklung (Kapitel 1) historische (Dis-)Kontinuitäten von Strukturmerkmalen und Funktionen vollzeitschulischer Ausbildung thematisiert (Kapitel 2). Im Mittelpunkt hierbei stehen das Verhältnis vollzeitschulischer Ausbildung zur dualen Ausbildung sowie die Reproduktion geschlechtsspezifischer Berufsteilung durch vollzeitschulische Ausbildung. Anschließend geht es um die Bedeutung vollzeitschulischer Ausbildung in der Berufsbildungsforschung und -politik seit den 1980er-Jahren (Kapitel 3) sowie um aktuelle Perspektiven vollzeitschulischer Ausbildung in Forschung und Praxis (Kapitel 4).

1. Vollzeitschulische Ausbildung im Bildungssystem

Die vollzeitschulische Ausbildung ist als Teil des Berufsbildungssystems dem Sekundarbereich II des deutschen Bildungswesens zugeordnet und bildet das sogenannte Schulberufssystem. Seit dem Nationalen Bildungsbericht von 2006 hat sich der Begriff Schulberufssystem durchgesetzt und bezeichnet „die Ausbildung für einen gesetzlichen anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung eines Schulträgers“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 79). Das Schulberufssystem umfasst mehrere Bildungsgänge und ist dennoch von den drei Berufsbildungssektoren unterhalb der Hochschulebene

hinsichtlich der Zahl der Schüler/-innen der kleinste Bereich. So sind in 2018 im dualen System 531.400 Ausbildungsverträge abgeschlossen worden, 216.000 Jugendliche sind ins Schulberufssystem eingemündet, und im Übergangsbereich lag die Zahl der Neuzugänge bei rund 270.000 (vgl. MILDE 2019). Anders als die duale Ausbildung, die an den beiden Lernorten Betrieb und Schule stattfindet, ist im Schulberufssystem und damit in der vollzeitschulischen Ausbildung die Schule der zentrale Lernort. Je nach Schulform (Berufsfachschule, Berufliches Gymnasium, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule) und Berufsbezug wird theoriebasiertes und anwendungsbezogenes Wissen erworben.

Die vollzeitschulische Ausbildung ist auf das Erreichen eines gesetzlich anerkannten Ausbildungsabschlusses ausgerichtet. Auch können vollzeitschulisch erworbene Ausbildungsabschlüsse auf eine duale Ausbildung anerkannt werden (vgl. ZÖLLER/KROLL 2013). Ein großer Teil der vollzeitschulischen Ausbildungsgänge unterliegt landesgesetzlicher Regelung und ist in den Schulgesetzen verankert. Bei diesen Ausbildungsberufen handelt es sich überwiegend um Dienstleistungsberufe im kaufmännischen, gewerblich-technischen und im IT-Bereich (Assistenzberufe) und um Berufe im Bereich Sprachen (vgl. DIONISIUS/ILLIGER 2019, S. 200). Außerdem kann im Schulberufssystem für Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO ausgebildet werden. Diese Ausbildung findet häufig in kaufmännischen, gewerblich-technischen und gestalterischen Bereichen statt. Die entsprechende Regelung im BBiG § 43 Abs. 2 lautet: „Zur Abschlussprüfung ist [...] zuzulassen, wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht.“

Die nach Bundes- und Landesrecht geregelten Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe werden sowohl in der Schule als auch im Betrieb (z. B. im Krankenhaus, in einer Pflegeeinrichtung, im Kindergarten) ausgebildet. Daher ist „der Begriff ‚schulische‘ Berufsausbildung für diese eher ‚dual‘ strukturierten Bildungsgänge [...] irreführend, aber durchaus etabliert“ (DIONISIUS/ILLIGER 2019, S. 193).

Die dominante Schulform vollzeitschulischer Ausbildung ist die Berufsfachschule. Die Berufsfachschule ist aufgrund ihrer historischen Entwicklung, die parallel zur Etablierung der Teilzeitschule im dualen System stattfand, und mit ihren unterschiedlichen Bildungsgängen sowohl im Schulberufssystem als auch im berufsvorbereitenden Übergangssektor angesiedelt. Sie verfolgt insgesamt das Ziel, „Schülern und Schülerinnen Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit zu vermitteln und zu vertiefen, ihnen berufliche Grundqualifikationen für einen oder mehrere anerkannte Ausbildungsberufe zu vermitteln oder sie zu einem Berufsausbildungsabschluss in einem Beruf zu führen [...] [,] die vorher erworbene allgemeine Bildung [zu erweitern] und [...] einen darüber hinausgehenden Schulabschluss [zu] vermitteln“ (KMK 2019a, S. 3). Auch an Fachschulen können vollzeitschulische Berufsabschlüsse erworben werden (z. B. in den Berufsfeldern Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft, Sozialwesen). Laut Kultusministerkonferenz (KMK 2019b) sind Fachschulen jedoch in der Regel Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Ihre Bil-

dungsgänge setzen eine berufliche Erstausbildung und Berufserfahrungen voraus und führen zu einem staatlichen „postsekundaren Berufsabschluss nach Landesrecht“ (ebd., S. 2).

Seit einigen Jahren ist die Zahl der Neueintritte in vollzeitschulische Ausbildung an Berufsfachschulen nach Landesrecht außerhalb BBiG/HwO deutlich rückläufig. Auch die der Neuzugänge in die schulische Berufsausbildung nach BBiG/HwO ist nur noch verschwindend gering (vgl. DIONISIUS/ILLIGER 2019). Hingegen konnten sich die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe nach Bundes- oder Landesrecht künftig weiter etablieren. In diesem Bereich ist der Anteil der Neuantritte an allen Neueintritten in das Schulberufssystem in den letzten Jahren angestiegen (Bund: 2005: 66,1 %; 2018: 82,8 %; Ost: 2005: 59,7 %; 2018: 90,2 %; West: 2005: 68,6 %; 2018: 80,8 %) (vgl. ebd.; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2018, S. 129).

Diese Entwicklung zeigt, dass sich die vollzeitschulische Ausbildung zu einem von der BBiG/HwO-Regelung entfernten und neben der dualen Ausbildung nach BBiG/HwO eigenständigen Berufsbildungsbereich innerhalb der Dienstleistungsberufe etabliert (vgl. MICHAELIS 2017). Ein weiteres Merkmal vollzeitschulischer Ausbildung ist die geschlechtsspezifische Besetzung. Bis heute sind Frauen überproportional in der vollzeitschulischen Ausbildung vertreten. Nach jüngeren Erhebungen liegt der Frauenanteil bei den Anfängerinnen in der schulischen Ausbildung nach Landesrecht bei 55 Prozent, in der schulischen Ausbildung nach BBiG/HwO bei 55,8 Prozent (vgl. DIONISIUS/ILLIGER 2019, S. 196). Angesichts der rückläufigen Zahl der Neueintritte in Assistenzberufe und in Schulberufe nach BBiG/HwO und der Schwerpunktverlagerung im Schulberufssystem zugunsten von Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen sieht die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) die Gefahr einer „Verengung von Berufswahloptionen insbesondere für männliche Jugendliche, die diese Berufe bislang kaum in die engere Wahl nehmen“ (ebd., S. 130) und häufiger als Frauen in den Übergangssektor einmünden. Und gleichzeitig „begrenzt diese Entwicklung Ausbildungszugänge für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss, denn Ausbildungen im Bereich Erziehung, Soziales und Gesundheit setzen, abgesehen von den Helferberufen, einen mittleren Schulabschluss voraus. Mit diesen Strukturveränderungen schwinden also auch Ausbildungsalternativen für Gruppen, die von einem erschwerten Ausbildungszugang besonders betroffen sind“ (ebd., S. 130). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass in den ostdeutschen Bundesländern die schulische Ausbildung eine größere Rolle spielt als in den westdeutschen Bundesländern und fast mit der Ausbildung für Berufe im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen zusammenfällt.

2. Strukturmerkmale und Funktionen vollzeitschulischer Ausbildung

In Auseinandersetzungen mit dem Schulberufssystem wird kontinuierlich die schlechte Datenlage kritisiert (vgl. DOBISCHAT 2010; HALL 2012; MICHAELIS 2017). Diese kann darauf zurückgeführt werden, dass das Schulberufssystem im Vergleich zu der dualen Ausbildung und der gymnasialen und akademischen Bildung bislang weniger bildungspolitische Auf-

merksamkeit erfahren hat (vgl. DOBISCHAT 2010, S. 101) bzw. nachrangig behandelt wurde (vgl. FELLER 2002; FRIESE 2011), sodass sich strukturelle Veränderungen „fast unbemerkt von der öffentlichen Wahrnehmung“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 129) vollzogen haben.

Die im Vergleich zum dualen System der Berufsausbildung eher marginale Position des Schulberufssystems hat historische Kontinuität. Aufgaben, Funktionen und Ziele der vollzeitschulischen Ausbildung sind lange Zeit im Schatten von Auseinandersetzungen mit Zuständen und Bedingungen der dualen Ausbildung formuliert worden. Nachdem die vollzeitschulische Ausbildung bis Ende des 19. Jahrhunderts ein relativ autonomer Berufsbildungsbereich war, hat sie seit der Konsolidierung der dualen Ausbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. GREINERT 2015) bis in die jüngere Vergangenheit hinein immer auch Entlastungs- und Kompensationsaufgaben für die duale Ausbildung übernommen. In einem geradezu arbeitsteiligen Arrangement mit der dualen Ausbildung wurden und werden zum einen spezifische, nicht korporativ konstruierte Berufe vollzeitschulisch ausgebildet. Zu diesen Berufen gehören besonders weibliche personennahe Dienstleistungsberufe, weshalb die vollzeitschulische Ausbildung bis heute als weiblicher Berufsbildungsbereich bezeichnet wird (vgl. FRIESE 2011; MICHAELIS 2017). Zum anderen hat das gesamte Schulberufssystem in Zeiten von Ausbildungsmarktkrisen vor allem in den 1920er- und seit den 1970er-Jahren Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag aufgenommen.

2.1 Spezialisierung von Berufen und Ausdifferenzierung von Berechtigungen als Anstoß relativ autonomer vollzeitschulischer Ausbildung

Die sich Ende des 19. Jahrhunderts weiter entfaltende Lehrlingsbildung mit dem Gesellen- und später Facharbeiterabschluss war für die technologisch und ökonomisch erforderliche Weiterentwicklung fachlicher Expertisen nicht theorieintensiv genug. Berufliche Spezialisierung und berufliche Karrieren konnte nur durch intensivere theoretische berufliche Wissensaneignung erreicht werden (vgl. LUNDGREEN 2003). Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts gab es eine Reihe beruflicher theoretisch vertiefender, anwendungsbezogener und allgemeinbildender vollzeitschulischer Ausbildungsmöglichkeiten an den damaligen Fachschulen, die mehr als die duale Ausbildung theoretische Spezialisierungen und Berechtigungen ermöglichten. Zu diesen gehörten beispielsweise Baugewerkschulen, Maschinenbauschulen, Metallfachschulen, Textilfachschulen, Kunstgewerbeschulen, Handelsschulen, Bergschulen, Landwirtschaftliche Fachschulen, später auch Sonderfachschulen für Phototechnik, Optik und Nahrung (vgl. PETERS 1929; HORSTMANN 1929; GÜRTLER 1929).

Der Zugang zur fachschulischen Ausbildung setzte den Nachweis einer guten Volksschulbildung sowie erste berufsfeldbezogene Kenntnisse und Erfahrungen voraus. Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts gliederte sich das Fachschulwesen in höhere und niedere Fachschulen. Entwicklungsgeschichtlich betrachtet waren die niederen Fachschulen die Vorläufer der späteren Berufsfachschulen, die höheren Fachschulen die Vorläufer der höheren, akademisch orientierten Berufsbildung, aus denen beispielsweise die Fachhochschulen ent-

standen sind. In den 1920er-Jahren konnte eine Ausbildung an einer höheren Fachschule zur Aufnahme einer staatlichen Gewerbelehrer/-innenausbildung an einem Berufspädagogischen Institut oder zur höheren Beamten-/Beamtinnenlaufbahn führen (vgl. PETERS 1929). Die niedere und die höhere Fachschule wurden zu dieser Zeit „in der Regel gemeinsam betrieben und vom selben Lehrpersonal betreut“ (HARNEY 2004, S. 160). Die höhere vollzeitschulische Ausbildung hatte zu dieser Zeit den bildungspolitischen Effekt, dass der seit Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmende Run auf das expandierende Gymnasial- und Hochschulwesen zumindest teilweise beruflich umgelenkt werden konnte (vgl. BÜCHTER 2017).

Neben der Spezialisierungs- und Berechtigungsfunktion bestand eine weitere Aufgabe der niederen und höheren Fachschulen mit ihren vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgängen in der Versorgung weiblicher Berufe im Reproduktionsbereich von Erziehung, Pflege und Hauswirtschaft mit ausgebildetem Nachwuchs. Während sich die Lehrlingsausbildung in Betrieb und Schule in wirtschaftlich produktiven Bereichen wie dem Handwerk, dem Handel und der Industrie etablierte, nahm die schulisch organisierte Ausbildung im reproduktiven Bereich der Krankenpflege, Erziehung und Hauswirtschaft zu. So entstanden beispielsweise auf Initiative des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (1865), des Lettevereins (1866), von karitativen Verbänden und wohlthätigen Privatpersonen seit Mitte des 19. Jahrhunderts pflegerische, hauswirtschaftliche und gewerbliche Frauenfachschulen, in denen die Schülerinnen für einen Pflegeberuf, Erwerbsberuf (z. B. Beruf der Schneiderin, der Wäschenäherin, der Putzmacherin, der Kunststickerin), einen häuslichen Beruf oder zur Führung eines Haushalts ausgebildet wurden. Diese schulische Ausbildung berechnete die Frauen mitunter zum Besuch einer höheren Fachschule für Frauenberufe, an der sie für leitende Positionen in Haushalt und Betrieb, für soziale und pflegerische Berufe, Lehrerinnen-tätigkeiten, für Jugendwohlfahrt oder Gesundheitsfürsorge ausgebildet wurden (vgl. ALBRECHT 1929; SALOMON 1929). Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wurden auch die vollzeitschulischen Handelsschulen zunehmend von Mädchen besucht (vgl. HORLEBEIN 1991, S. 408). Auch die Inhalte ihrer Lehrpläne waren auf die künftige Hausfrauen- und Mutterrolle ausgerichtet.

2.2 Arbeits- und ausbildungsmarktpolitische Entlastungsfunktion und Reproduktion geschlechtsspezifischer Berufe durch vollzeitschulische Ausbildung seit den 1920er-Jahren

Mit der Wirtschaftskrise und der zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit seit Ende der 1920er-Jahre wurde immer häufiger die Entlastungsfunktion vor allem der niederen Fachschulen betont, „die eine Ausbildung für einen bestimmten Beruf in vollem Tagesunterricht vermitteln, der mindestens ein Jahr umfaßt“ (KÜHNE 1929, S. 313), auf „die Ausübung des künftigen Berufs vorbereiten“ (ebd., S. 314) und „die Lehre zum Teil, hier und da auch völlig [ersetzen]“ (ebd., S. 314) sollten. Insbesondere im gewerblich-technischen Bereich bestand der Anspruch vollzeitschulischer Ausbildung darin, „bei der Ausbildung tüchtiger Facharbeiter mitzuhelfen“ (ebd., S. 317). Aus betrieblicher Sicht galt als eigentliche Ausbildung die be-

triebliche Lehre, kombiniert mit einem auf das Wesentliche reduzierten Berufsschulunterricht. Die Entlastung der dualen Ausbildung durch die vollzeitschulische Ausbildung sollte den Arbeitgebern zufolge nur eine vorübergehende Notlösung bleiben. Bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts gab es im Umkreis sozialistischer Berufsbildungskritik mit dem Hinweis auf die Ausbeutung von Lehrlingen und auf die durch die industrielle Arbeitsteilung hervorgerufenen Dequalifizierungsprozesse Forderungen nach einer Reduzierung betrieblicher Verantwortung und einer stärkeren Verschulung der Lehre (vgl. BÜCHER 1877; SIEMSEN 1926). Allerdings konnten sich solche Vorschläge nicht durchsetzen, vor allem nachdem sich die industrietytische Facharbeiterausbildung in den 1920er-Jahren konsolidiert hatte.

Zu dieser Zeit dehnte sich die weibliche vollzeitschulische Ausbildung aus. Hierzu trug die Durchsetzung der Fortbildungsschulpflicht für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei. Ein anderer Grund für die Verschulung der weiblichen Ausbildung lag in dem „stark begrenzten Lehrstellenspektrum – von der Schneiderin bis zur Kontoristin“ (HARNEY 2004, S. 168), ein weiterer darin, „dass die aus der korporativen Tradition stammende Berufsform“ mit einer „hauswirtschaftlich familialen Auslegung konfligierte“ (ebd., S. 168). Neben den berufsspezifischen Inhalten umfassten die Lehrpläne für die weibliche schulische Ausbildung nicht unwesentliche Anteile, deren Inhalte die Schülerinnen auf ihre künftige Hausfrauen- und Mutterrolle vorbereiteten. Dies war in der Lehre schwerer realisierbar, da Betriebe darauf drängten, die Zeit für den berufsschulischen Unterricht zugunsten des Umfangs betrieblicher Lehrzeit gering zu halten.

Während der NS-Diktatur war die Bildungsfrage im Zuge der ideologischen Indoktrination des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens gänzlich radikalisiert. In der Berufsbildung wurde von Beginn an die betriebliche Ausbildung aufgrund der „Verknüpfung fachlicher Qualifizierung mit soldatischer Erziehung“ (KIPP 1995, S. 303) gegenüber der schulischen Ausbildung bevorzugt. Mit Gründung der Abteilung Berufs- und Fachschulwesen im Reichserziehungsministerium 1937 und dem „Erlaß des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 29. Oktober 1937, betr. reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen“ wurde das nun so benannte „Berufsbildende Schulwesen“ unterteilt in „Berufsschule“ für Jugendliche in der betrieblichen Ausbildung, „Berufsfachschule“ „zur Vorbereitung auf einen handwerklichen, kaufmännischen oder hauswirtschaftlichen Beruf“ (REICHSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKS-BILDUNG 1980, S. 197) und „Fachschule“, „die der landwirtschaftlichen, gartenbaulichen, technischen, bergmännischen, gewerblichen, handwerklichen, kunsthandwerklichen, kaufmännischen, verkehrswirtschaftlichen, frauenberuflichen, sportlichen oder einer verwandten Ausbildung“ (ebd., S. 197) dient. Die Schwerpunkte der schulischen Ausbildung lagen im hauswirtschaftlichen, pflegerischen und kaufmännischen Bereich, kombiniert mit dem ideologischen Frauenbild des Nationalsozialismus und den diesen entsprechenden Ausbildungsinhalten.

Erst „nach 1945 wurden verstärkt auch gewerblich-technische Berufsfachschulen gegründet“ (GRÜNER 1983, S. 25). Insgesamt aber stellte Ware (1951) Anfang der 1950er-Jah-

re in seinem Gutachten fest, „daß sich die Berufsfachschulen hauptsächlich mit der vorberuflichen Ausbildung der Mädchen befassen. Kaufmännische Schreibberufe, die Beherrschung von Stenografie und Schreibmaschine und hauswirtschaftliche Berufe sind sehr beliebt“ (ebd., S. 26).

2.3 Vollzeitschulische Ausbildung als Stiefkind der Bildungsreform der 1960er-/70er-Jahre und im Schatten dualer Ausbildung

Erst in den 1960er-Jahren wurde die vollzeitschulische Ausbildung und mit ihr die Berufsfachschule zum bildungspolitischen Thema. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1968) beschreibt die Berufsfachschulen als „Vollzeitschulen, die im Anschluß an allgemeinbildende Schulen für ein bis drei Jahre freiwillig besucht werden können. Sie dienen der weiteren allgemeinen Bildung, der Hinführung zum Beruf und auch der Berufsausbildung“ (ebd., S. 105). Gleichzeitig weist er darauf hin, dass die Berufsfachschulen „in den schulpolitischen Auseinandersetzungen [...] manchmal verkannt [werden], obwohl sie „erprobte Wege der Überleitung ins Berufsleben [sind] und [...] als solche erhebliche Anziehungskraft haben“ (ebd., S. 108). Der Deutsche Bildungsrat (1970) kritisierte in seinem Strukturplan die Bildungsgänge an Berufsfachschulen aufgrund ihres reduzierten sowohl allgemeinen als auch fachlichen Bildungsangebots, das kein Fundament für Spezialisierungen auf höherem Niveau böte (vgl. ebd., S. 182).

Nach Inkrafttreten des BBiG 1969, das zu einer rechtlichen Konsolidierung und Stabilisierung der dualen Ausbildung führte, sowie angesichts nachlassender Vollbeschäftigung erfolgte eine berufsbildungspolitische Aufwertung der vollzeitschulischen Ausbildung durch Anrechnungsmöglichkeiten. Die KMK schreibt in ihrer „Rahmenordnung über die Berufsfachschulen“ vom 3. November 1971 den Berufsfachschulen die Aufgabe zu, eine Berufsausbildung und gleichzeitig allgemeine Bildung zu vermitteln. Mit der Berufsfachschul-Anrechnungs-Verordnung (BerFSchulAnrV) vom 4. Juli 1972 konnte der erfolgreiche Besuch einer zweijährigen Berufsfachschule, die zu einem dem Realschulabschluss gleichwertigen Abschluss führt, auf die Ausbildungszeit eines fachlich affinen Ausbildungsberufs als erstes Jahr der Berufsausbildung angerechnet werden (vgl. GRÜNER 1983, S. 533f.). Die „Bezeichnung zur Gliederung des beruflichen Schulwesens“ (KMK 1975/1983), die zwischen Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule und Fachschule unterschied, bestätigte schließlich die Aufgabe der Berufsfachschule, „allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und den Schüler zu befähigen, den Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen oder ihn zu einem Berufsausbildungsabschluß zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann“ (ebd., S. 48). Aus bildungswissenschaftlicher Sicht wurden die Aufgaben der Berufsfachschule und insbesondere die Gleichwertigkeit mittlerer und höherer allgemeiner Schulabschlüsse, die durch die vollzeitschulische Ausbildung erreicht werden sollte, infrage gestellt. BLANKERTZ (1979) kritisierte, dass die An-

rechnungsverordnung [...] nur ein formaler und juristischer Rahmen [sei]. Die tatsächliche Anrechnung [...] ist durch die curriculare Entwicklung noch nicht eingelöst“ (ebd., S. 807).

Trotz ihrer über hundertjährigen Geschichte war die vollzeitschulische Ausbildung bis zu diesem Zeitpunkt ein diffuser und stets reformbedürftiger Bereich, ohne ein eigenständiges Profil und permanent unter Anerkennungs- und Erwartungsdruck seitens der dualen Ausbildung und der Bildungspolitik. Seit Mitte der 1970er-Jahre geriet die vollzeitschulische Ausbildung immer häufiger in ihrer ausbildungsmarktpolitischen Entlastungsfunktion in den Blick (vgl. BLK 1977; PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1980, S. 1004). Deutlich wurde, dass ihre Bedeutung mit „Kapazitätsveränderungen im weiterführenden Schulwesen, im Dualen System und auch im Beschäftigungssystem“ (PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1980, S. 1049) in Verbindung stand.

3. Vollzeitschulen in der Berufsbildungspolitik und -forschung seit den 1980er-Jahren – Bestätigung der Ungleichwertigkeit vollzeitschulischer und dualer Ausbildung

Das Gutachten des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) „zur Frage der Eignung von Ausbildungsberufen für die Ausbildung in vollzeitschulischer Form“ (BBF 1978) kam zu dem Ergebnis, dass eine Ausweitung vollzeitschulischer Ausbildung in Regionen mit geringem Ausbildungsplatzangebot eine Ergänzung darstellen kann, ohne dass dadurch grundsätzlich die Bedeutung der dualen Ausbildung infrage gestellt wird. Im Rahmen des „Programm[s] zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zur Minderung der Beschäftigungsrisiken von Jugendlichen“ (BLK 1977) sind in Modellversuchen Bildungsangebote konzipiert worden, um Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Beendigung einer zweijährigen Berufsfachschule in den Berufsfeldern Gesundheit, Elektrotechnik und Metalltechnik den Realschulabschluss zu ermöglichen.

Der Schwerpunkt der schulischen Berufsbildung lag Ende der 1970er-Jahre „eindeutig auf den drei Fachrichtungsbereichen ‚Wirtschaft, Ernährung, Hauswirtschaft‘ und gewerblich-technische Fachrichtungen“ (FORSCHUNGSGRUPPE KAMMERER 1980, S. 1019), gefolgt von den Berufen Sozialpflege und Gesundheit. Hinsichtlich der Lernenden waren gut vorgebildete Mädchen am stärksten vertreten. „Die Berufsfachschülerinnen haben durchschnittlich höhere Schulabschlüsse als Jungen. Ihre Verteilung auf die einzelnen Fachrichtungen weicht stark von denjenigen der Berufsfachschüler ab: 1976/77 waren 96,3 Prozent der Schüler/-innen an Haushaltungsschulen, 94,7 Prozent an Schulen für Gesundheits-, Körper- und Kinderpflege und 80,8 Prozent an Schulen für Sprache, Sport und Kunst“ (BMBW 1978, S. 47). Jungen besuchten die Berufsfachschule „zur Vorbereitung bzw. Überbrückung der Zeit bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System oder einer Erwerbstätigkeit“ (ebd., S. 47), während Mädchen die Berufsfachschule weitaus häufiger als Jungen mit einem Ausbildungsabschluss beendeten. Die Kritiken gegen die vollzeitschulische Ausbil-

derung richteten sich damals in erster Linie gegen ungleiche Wertigkeit von berufsschulischer und dualer Ausbildung. Im Vergleich zur dualen Ausbildung habe die vollzeitschulische Ausbildung die Funktion eines „Lückenfüller[s]“ und „Zwischenlager[s]“ (GEORG 1984, S. 107). In ihrer Studie zu „Ausbildungs- und Berufswege[n] von Absolventen beruflicher Vollzeitschulen“ kamen Westhoff und Mahnke (1980) zu dem Befund, dass Schüler/-innen von ein- bis zweijährigen Berufsfachschulen in ihrer vollzeitschulischen Ausbildung keine echte Alternative zur dualen Ausbildung sahen. Deshalb strebten die meisten nach der Schule eine duale Ausbildung an bzw. wollten ihre schulische Ausbildung in der dualen Ausbildung fortsetzen. Angesichts der zunehmenden bildungs- und ausbildungsmarktpolitischen Bedeutung der vollzeitschulischen Ausbildung als Alternative zur dualen Ausbildung und zum Studium wurden Anfang der 2000er-Jahre Aufgaben, Ziele und Organisation der Berufsfachschule durch verschiedene KMK-Rahmenvereinbarungen präzisiert (vgl. PAHL 2007, S. 111). Impulse hierfür gaben auch die Europäisierung der beruflichen Bildung und die Tatsache, dass in europäischen Ländern die schulische Ausbildung die hauptsächliche Ausbildungsform ist. Systematik, Transparenz und Gleichwertigkeit vollzeitschulischer Ausbildung galten als Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit schulischer Berufsbildung an die berufliche Qualifizierung anderer europäischer Länder (vgl. FRIESE 2011) sowie für die „Durchlässigkeit in die berufliche Weiterbildung und den zweiten Bildungsweg“ (MICHAELIS 2017, S. 409).

Auch in dieser Zeit wurde wieder die mangelnde Wertschätzung vollzeitschulischer Ausbildung im Vergleich zur dualen Ausbildung kritisiert, ebenso die Tatsache, dass beide Bildungsgänge kaum aufeinander abgestimmt sind (vgl. DOBISCHAT 2010, S. 105). Die betriebliche Geringschätzung vollzeitschulischer Ausbildung konzentrierte sich insbesondere auf die fehlenden Praxisanteile vollzeitschulischer Ausbildung. Diese Defizitzuschreibung schlug sich im Ausbildungsverhalten der Jugendlichen nieder, die mit dem schulischen Ausbildungsabschluss „nicht zufrieden“ (WALDEN 2006, S. 45f.) seien und anschließend noch eine betriebliche Lehre absolvierten. „Diese so genannte Warteschleifenproblematik“ (ebd., S. 46) sei „nicht nur aus der Sicht der Jugendlichen problematisch, sondern stellt auch eine Vergeudung volkswirtschaftlicher Ressourcen dar“ (ebd., S. 46). Schulische Berufsausbildung, so auch BEICHT/ULRICH (2008), sei häufig eine Ausweichlösung für Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz bekommen hätten (vgl. ebd., S. 19). Abhilfe sollte die Novellierung des BBiG 2005 schaffen, mit der den Landesregierungen ermöglicht wurde, schulische Ausbildungen für die Anerkennung auf Ausbildungsberufe zu bestimmen und für Kammerprüfungen vorzuschlagen. Jedoch war diese Änderung von Beginn an umstritten. Die Vertreter/-innen des Handwerks sahen hierin eine „Bedrohung oder Herausforderung für das duale System“ (ESSER 2006). Befürchtet wurde eine „Aushöhlung des dualen Systems sowie eine Fehlsteuerung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ (ESSER 2006, S. 91). Auch wurde vor einer Verschulung der Ausbildung gewarnt. „Der überwiegende Anteil der Auszubildenden im Handwerk war in seiner Schulzeit nicht sonderlich erfolgreich. Das hat vor allem auch damit zu tun, dass Schulen, gemessen an den spezifischen Lernansprüchen dieser Kinder bzw. Jugendlichen, die weniger geeigneten Lernumgebungen waren“ (ESSER 2006, S. 95). Daher

war „das Handwerk gegen eine uneingeschränkte Profilierung vollzeitschulischer Bildungsgänge für seine Berufe und warnt[e] gleichzeitig davor, eine Ausbildungsplatzkrise, die im Kern Ausfluss einer Wirtschaftskrise und nicht Ausfluss einer Krise des dualen Systems als didaktisch-methodisches Konzept ist, für eine Veränderung der Ausbildungskultur in Deutschland zu missbrauchen [...] Vollzeitschulische Berufsausbildung kann somit zur Bedrohung für Schulabgänger werden! [...] Als Alternative zum dualen System ist sie für das Handwerk indiskutabel“ (ESSER 2006, S. 98). Vorschläge zur Aufwertung vollzeitschulischer Ausbildung konzentrierten sich vor allem auf eine stärkere Integration betrieblicher Praxisanteile in die schulischen Bildungsgänge bzw. eine Intensivierung von Handlungsorientierung bei der Curriculumkonstruktion und didaktischen Gestaltung.

Aufgrund der Entspannung des Ausbildungsmarktes, des Fachkräftemangels und unbesetzter dualer Ausbildungsplätze wurde die vollzeitschulische Ausbildung nach BBiG/HwO, insbesondere in den Bereichen Wirtschaftsinformatik, kaufmännische und technische Assistenz zugunsten der dualen Ausbildung in einigen Bundesländern eingestellt (vgl. ZÖLLER 2013, S. 241f.).

Aufgrund ihrer historisch-kontinuierlichen und vielfachen Kompensationsfunktionen gegenüber der dualen Ausbildung ist die „vollzeitschulische Berufsausbildung [...] in der Berufsbildungsforschung häufig unter Vergleichsaspekten mit dem dualen System analysiert [worden]“ (WAHLE 2010, S. 164). Allerdings verdeutlichen aktuelle Studien eher, dass aufgrund der Heterogenität der Ausbildungsberufe hinsichtlich Ausbildungszufriedenheit und -qualität, Karrieremöglichkeiten, Prestige und Einkommen generelle Aussagen kaum möglich sind. Hall und Krekel (2014) bestätigen in ihrer Vergleichsstudie, „dass nicht das Ausbildungssystem (dual vs. schulisch) an sich, sondern vielmehr die schulische Vorbildung und die mit der Ausbildung bzw. dem Ausbildungsberuf verbundenen Beschäftigungschancen, eine zentrale Bedeutung für den Berufserfolg haben“ (ebd., S. 4).

4. Perspektiven in Forschung und Praxis vollzeitschulischer Ausbildung

Die vollzeitschulische Ausbildung hat im Laufe ihrer Geschichte unterschiedliche Funktionen übernommen. In ihrem Anfangsstadium im 19. Jahrhundert war sie als Fachschulbildung zunächst ein relativ eigenständiger Berufsbildungsbereich mit theoretischen Spezialisierungsfunktionen in unterschiedlichen Berufsfeldern und mit eigenen Berechtigungen. Mit der Konsolidierung der dualen Ausbildung seit Beginn des 20. Jahrhunderts übernahm sie zusätzlich Aufgaben ausbildungsmarktpolitischer Kompensation und Entlastung. In jüngerer Vergangenheit und vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Dienstleistungsberufen und der Entspannung des Ausbildungsmarktes gewinnt die vollzeitschulische Ausbildung immer mehr ein eigenes Profil. Unterschiedliche berufsbildungspolitische Entwicklungen unterstützen diesen Prozess, zu denen die Möglichkeit der Anrechnung vollzeitschulischer Ausbildung auf die duale Ausbildung, die Dualisierung vollzeitschulischer Ausbildung sowie Bestrebungen der Akademisierung von vollzeitschulischen Ausbildungs-

berufen gehören. Im Kontext einer zu wünschenden Neuvermessung des Berufsbildungssystems und horizontalen und vertikalen Entgrenzung von (Berufs-)Bildungssegmenten zwischen dem Übergangsbereich und dem Hochschulsektor wird sich auch die vollzeitschulische Ausbildung hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale, Funktionen und hinsichtlich der Erweiterung sozialer Chancen einer heterogenen Schülerschaft neu ausrichten müssen.

Dabei muss auch die Privatisierung vollzeitschulischer Ausbildung in den Blick genommen werden. Jugendliche in vollzeitschulischer Ausbildung bekommen keine Gehälter, sondern müssen mitunter sogar Schulgeld bezahlen.

Literatur

- ALBRECHT, Erna (1929): Frauenfachschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl. Leipzig, S. 432–443
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld
- BEICHT, Ursula; ULRICH, Joachim Gerd (2008): Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 3, S. 19–23
- BLANKERTZ, Herwig (1983): Berufsausbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1983) 19, S. 803–810
- BÜCHER, Karl (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach
- BÜCHTER, Karin (2017): Berufliche Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendziehung 65 (2017) 4, S. 377–392
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (BBF) (1978): Vollzeitschulische Berufsbildung. Ausweitung der Berufsbildung in Vollzeitform. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 74, S. 853
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (1978): Berufsbildungsbericht 1978. Schriftenreihe Berufliche Bildung 9. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (1979): Hamburg: Berufsfachschule vermittelt Realschulabschluss. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 75, S. 619–620
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (1977): Programm zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zur Minderung der Beschäftigungsrisiken von Jugendlichen. Bonn

- DIONISIUS, Regina; ILLIGER, Amelie (2019): Schulische Berufsausbildung. In: Datenreport zum Berufsbildungsbereich 2019. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 193–203
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1966): Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1953–1965. Stuttgart
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- DOBISCHAT, Rolf (2010): Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: BOSCH, Gerhard; KRONE, Sirikit; LANGER, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, S. 101–131
- ESSER, Friedrich Hubert (2006): Vollzeitschulische Berufsausbildung – Bedrohung oder Herausforderung für das duale System? In: ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Schriftenreihe des BIBB. Bielefeld, S. 91–98
- FELLER, Gisela (2002): Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss. In: WINGENS, Mathias; SACKMANN, Reinhold (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. 139–157
- FORSCHUNGSGRUPPE KAMMERER (1980): Berufliche Vollzeitschulen und Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit. Basisdaten über die Berufsfachschulen. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg, S. 1003–1052
- FRIESE, Marianne (2011): Das Schulberufssystem: Restkategorie oder Innovationsfaktor der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 65 (2011) 131, S. 2–6
- GEORG, Walter (1984): Schulberufe und berufliche Schulen. Zum Funktionswandel beruflicher Vollzeitschulen. In: GEORG, Walter (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld, S. 103–126
- GREINERT, Wolf-Dietrich (2015): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus – Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Hohengehren
- GRÜNER, Gustav (1983): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung. 1945–1982. Köln
- GÜRTLER, Max (1929): Textilfachschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl. Leipzig, S. 343–348
- HALL, Anja (2012): Lohnen sich schulische und duale Ausbildung gleichermaßen? In: BECKER, Rolf; SOLGA, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden, S. 281–300
- HALL, Anja; KREKEL, Elisabeth M. (2014): Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich – Erfolgreich im Beruf? In: BIBB Report 2/2014. Bonn

- HARNEY, Klaus (2004): Berufsbildung. In: BENNER, Dietrich; OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 153–173
- HORLEBEIN, Manfred (1989): Kaufmännische Berufsbildung. In: LANGEWIESCHE, Dieter; TENORTH, Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V. München, S. 288–290
- HORSTMANN, Rudolf (1929): Metallfachschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl. Leipzig, S. 381–342
- KIPP, Martin (1995): „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In: KIPP, Martin; MILLER-KIPP, Gisela (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., S. 269–320
- KROLL, Stephan/ZÖLLER, Maria (2013): Bildungsgänge an beruflichen Vollzeitschulen. Bonn
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1983): Bezeichnung zur Gliederung des beruflichen Schulwesens (KMK-Beschluss vom 8. Dezember 1975). In: GRÜNER, GUSTAV: Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung. 1945–1982. Köln, S. 48–50
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2019a): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013 i. d. F. vom 25.06.2020. Berlin. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17_RV-Berufsfachschulen.pdf (Stand: 10.12.2020)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2019b): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 22.03.2019. Berlin 2019b. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Stand: 07.04.2020)
- KÜHNE, Alfred (1929): Der Aufbau des Fachschulwesens. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl. Leipzig, S. 313–318
- LUNDGREEN, Peter (2003): „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 34–41
- MICHAELIS, Christian (2017): Zur Steuerung und Entwicklung des Schulberufssystems unter Berücksichtigung rechtlicher sowie ausbildungsmarktabhängiger Einflüsse. In: RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung 65 (2017) 4, S. 406–424
- MILDE, Bettina (2019): Indikatoren zur beruflichen Ausbildung. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 9–13
- PAHL, Jörg-Peter (2007): Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld
- PETERS, Leopold (1929): Baugewerkschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl. Leipzig, S. 319–380

- PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT/FORSCHUNGSGRUPPE KAMMERER (1980): Berufliche Vollzeitschulen. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen 2. Reinbek bei Hamburg, S. 1003–1052
- REICHSMINISTERIUM DES INNERN (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig
- REICHSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBIKDUNG (1980): Erlaß des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 29. Oktober 1937, betr. reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen. In: KÜMMEL, Klaus (Hrsg.): Die schulische Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Dokument 33. Köln, S. 197f.
- SALOMON, Alice (1929): Wohlfahrtsschulen und Soziale Frauenschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl. Leipzig, S. 444–457
- SIEMSEN, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin
- WAHLE, Manfred (2010): Vollzeitschulische Berufsausbildung auf dem Prüfstand. In: BIRKELBACH, Klaus; BOLDER, Axel; DÜSSELDORF, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Hohengehren, S. 152–166
- WALDEN, Günter (2006): Wenn sich der Ausbildungsmarkt verändert. In: ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld, S. 36–47
- WARE, George (1952): Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland. Amt des Hohen Kommissars für Deutschland. Amt für öffentliche Angelegenheiten. Kulturabteilung. Bonn
- WESTHOFF, Gisela; MAHNKE, Hans (1980): Ausbildungs- und Berufswege von Absolventen beruflicher Vollzeitschulen. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung im Oktober 1979. Berlin
- ZÖLLER, Maria (2013): Strukturelle Entwicklungen im berufsbildenden Schulsystem. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 241–243

Karin Rebmann

► Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals

Der Beitrag beschreibt für das Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen und das betriebliche Ausbildungspersonal die historisch rekonstruierbaren Professionalisierungsbestrebungen. Bei beiden erfolgt Professionalisierung jeweils als Reaktion auf externe Faktoren wie Rekrutierungsprobleme und Missstände in der betrieblichen Ausbildung, denen letztlich ökonomische Gründe zugrunde liegen. In den Professionalisierungsbestrebungen, die als Antwort auf diese Faktoren gewählt werden, zeigen sich durchgängig zwei grundlegende Probleme: das Theorie-Praxis- und das Fachmann-Pädagoge-Dilemma.

1. Professionalisierungsbestrebungen als Reflex auf externe Problemlagen

Ein zentraler Aspekt, der die Geschichte und die aktuelle Situation des beruflichen Lehr- und Ausbildungspersonals kennzeichnet, sind die mehr oder weniger stark ausgeprägten Professionalisierungsschübe. Dabei wird Professionalisierung verstanden als individueller Prozess der Entwicklung von Professionalität in Form von Kompetenzen im Verlaufe einer Berufsbiografie oder als sozialer Prozess der Akademisierung. Die Professionalisierungsbestrebungen gestalten sich im Zeitverlauf und mit Blick auf die Anlässe und die beteiligten Akteure unterschiedlich. Gemeinsam ist ihnen, dass die Professionalisierung „als vielfältiger Reflex auf [...] externe ‚Faktoren‘ zu begreifen ist“ (STRATMANN 1999, S. 499): seien es Rekrutierungsprobleme, ökonomische Gründe oder Missstände in der Ausbildungspraxis. Gemeinsam ist ihnen auch, dass in den jeweiligen Reflexen das Theorie-Praxis- und das Fachmann-Pädagoge-Dilemma angelegt ist (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. XI).

Im Beitrag werden getrennt für das schulische Lehr- und das betriebliche Ausbildungspersonal die historisch rekonstruierbaren Professionalisierungsbestrebungen dargestellt. Dabei werden jeweils die Anlässe und die am Diskurs beteiligten Akteure mit ihren Interessen beschrieben. Zudem wird nachgezeichnet, inwieweit diese Diskursthemen heute noch Bestand haben und welche Wirkung sie auf die heutige Situation des Lehr- und Ausbildungspersonals haben.

2. Professionalisierungsdiskurse mit Blick auf das schulische Lehrpersonal

2.1 Seminaristische Ausbildung: Mehr Pädagoge als Fachmann

Mit der Entwicklung und Differenzierung des beruflichen Schulwesens infolge der zunehmenden Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts geht auch die Notwendigkeit einer eigenen Ausbildung der dort tätigen Lehrer einher (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 478). Bis dahin unterrichteten an den auf Erwerbsarbeit abzielenden Schulen, die zumeist von Privatpersonen, privaten Gesellschaften und Kommunen gegründet wurden, nebenamtlich Theologen, Schreib- und Rechenmeister, Fremdsprachenlehrer, Volksschullehrer mit ihrer seminaristischen didaktisch-pädagogischen Ausbildung sowie Praktiker wie Kaufleute oder Handwerker. Das Lehrpersonal bewegte sich also im Spannungsfeld zwischen Fachmann und Pädagoge: der erfahrene Praktiker als Experte für Berufspraxis und der Volksschullehrer als Experte für Unterricht (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 17). Es gab also fach- und/oder pädagogikfremdes Personal, was die Ausbildung eines neuen Lehrertypus erforderlich machte. Wie eine solche Ausbildung aussehen sollte, darüber waren sich die Akteure uneins.

Für die Ausbildung der Gewerbelehrer boten sich Polytechnische Schulen an, da dort die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung stattfand (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 478). So wurde 1834 in Karlsruhe die erste akademische Ausbildung für Gewerbelehrer an der Polytechnischen Schule eingerichtet. Unter anderem, weil dort keine pädagogisch-didaktische Ausbildung erfolgte, wurde diese Ausbildung später den Fachschulen übertragen. Pädagogische Qualifikationen waren aber gerade zur Kaiserzeit, die geprägt war von einer jugendpolitischen Debatte, nötig (vgl. STRATMANN 1999, S. 482). Mit der Auflösung der mittelalterlichen Berufserziehung im ganzen Haus durch die aufkommende Fabrikarbeit wurde die Jugenderziehung von der (fachlichen) Berufsausbildung abgetrennt. Wie sollte denn Jugenderziehung in den Fabriken stattfinden? Die Lösung dieses Problems stellten Jugendlehrer im Sinne von Jugenderziehern, d. h. Berufs-Pädagogen, dar (vgl. STRATMANN 1999, S. 485f.). Damit rückte erstmals die fachliche Qualifikation zugunsten der erzieherischen in den Hintergrund (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 24). Solche Qualifikationen brachten aber keine der an den Fortbildungsschulen unterrichtenden Lehrkräfte mit. Rekrutierungsprobleme führten dann zum bildungspolitischen Eingreifen noch vor dem Ersten Weltkrieg, verstärkt aber in der Weimarer Republik. So wurde eine Gewerbelehrausbildung an den neu gegründeten Berufspädagogischen Instituten (BPI) aufgenommen, zu denen die an den Fortbildungsschulen Tätigen, Fachschulabsolventen sowie Praktiker zugelassen wurden (vgl. GRÜNER 1983, Dok. 89). Damit war das seminaristische Ausbildungsmodell der Volksschullehrer Vorbild für die Gewerbelehrausbildung (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 479). Konkret: Es erfolgte eine pädagogische, aber keine fachwissenschaftliche Ausbildung (vgl. STRATMANN 1999, S. 486f.). Damit entstand ein Lehrertypus unterhalb des Gymnasiallehrers, der zudem stärker von Sparmaßnahmen wie Gehaltskürzung betroffen war (vgl. KÜMMEL 1980, Dok. 23).

Eine solche seminaristische Ausbildung wurde z. T. auch für die an Frauenfachschulen tätigen Lehrerinnen übernommen (vgl. THOMÄ 1922, S. 485). Zumeist jedoch erfuhren Leh-

rerinnen und Praktikerinnen keine oder nur kurze Lehrgänge (vgl. GÜRTLER 1922, S. 261). Die mehrjährige Ausbildung zur Lehrerin der landwirtschaftlichen Haushaltungskunde hingegen umfasste ein landwirtschaftliches Praktikum, ein Lehrerinnenseminar sowie ein praktisch-pädagogisches Seminar (vgl. GROSSCHUPF 1922, S. 273f.). Diese wurde wie auch die Ausbildung der Diplomlandwirte, die an den landwirtschaftlichen Berufsschulen unterrichtet und eine pädagogische seminaristische Ausbildung erhielten, während des NS-Regimes an die Hochschulen für Lehrerbildung verlegt (vgl. Grüner 1983, S. 29). Allerdings wurde die dann akademische Ausbildung zu Beginn der 1940er-Jahre an das Staatsinstitut für den landwirtschaftlichen Unterricht verlagert, womit die Eingangsvoraussetzung wieder herabgesetzt wurde (vgl. GRÜNER 1983, S. 29).

2.2 Akademisierungsbestrebungen

Ein erster Akademisierungsvorstoß ging von den Standesvertretungen der Gewerbe- und Handelslehrer aus, die mit Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden. Zuvor waren die ersten Verbände auf dem Gebiet des Berufs- und Fachschulwesens eher Vereine zur Schulförderung als Standesvertretungen (vgl. BAAR 1922, S. 526). Das Anliegen war klar: Statusgleichstellung mit Gymnasiallehrern, Abgrenzung von Volksschullehrkräften und eine akademische Ausbildung. So umfassten deren Forderungen hochschulmäßige Ausbildung, umfangreiche praktische Tätigkeit, Zulassungsprüfung sowie eine zweite Staatsprüfung (vgl. HARTMANN 1922, S. 251). Diese Forderung war mit der Weimarer Verfassung vereinbar, die die höhere Bildung zur Eingangsvoraussetzung für die gesamte Lehrerausbildung erklärte (vgl. KÜMMEL 1980, S. 33f.). Damit liegt ein zweiter Akademisierungsvorstoß von bildungspolitischer Seite vor. Zugleich beschloss die Weimarer Verfassung auch die Fortbildungsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr. Dies führte zu erhöhtem Bedarf nach einer „besonderen Lehrergattung“ (HARTMANN 1922, S. 231). Dabei ist es wohl aus bildungspolitischer Sicht stärker die Rekrutierungsproblematik, die den Staat kurzfristig agieren ließ: So wurde z. B. an den Technischen Hochschulen in Karlsruhe und Stuttgart jeweils ein Gewerbelehrerstudiengang eingerichtet (vgl. HARTMANN 1922).

Diese Akademisierungsvorstöße der technischen Lehrer wurden stark kritisiert. Neben dem Deutschen Ausschuss für das technische Schulwesen (DATSCH), einem als Selbstverwaltungsorgan der Wirtschaft gegründeten Verein, sprachen sich auch Gewerkschaften, unternehmerfreundliche Verbände und Universitätsprofessoren gegen eine akademische Hochschulbildung aus (vgl. HERKNER 2003, S. 271ff.). So maß die Wirtschaft dem Verwertungsinteresse mehr Wert bei als einer erzieherischen Funktion und der Praxis mehr Wert als der Theorie (vgl. KÜMMEL 1980, S. 26). Kerschensteiner spricht 1929 gar vom „Akademikerfimmel“ und der „Hochschulkrankheit“ (KÜMMEL 1980, Dok. 50). Der Verein Deutscher Ingenieure forderte im selben Jahr eine Beschränkung der Ausbildung an den BPI auf maximal zwei Jahre und eine mehrjährige betriebliche Erfahrung als Eingangsvoraussetzung (vgl. KÜMMEL 1980, Dok. 51). Wenige Jahre später verbindet sich diese Abwehrhaltung mit der politischen Abwertung der beruflichen Schulen im NS-Regime (vgl. BUCHMANN/KELL 2001,

S. 33f.). So wurde die Ausbildung der Gewerbelehrer mit Erlass von 1942 reichseinheitlich geregelt: Sie erfolgte in den BPI vor allem für Meister und Fachschulingenieure, die von Berufspraktikern unterrichtet wurden (vgl. GRÜNER 1983, S. 27). Zugangsvoraussetzung war nicht mehr die Allgemeine Hochschulreife (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 35). Damit war auch die Stoßrichtung der Ausbildung klar: nicht akademisch ausgebildeter Fachmann und nachgeordnet Pädagoge.

Ein dritter – erfolgreicher – Akademisierungsvorstoß erfolgte für den Bereich der kaufmännischen Fortbildungsschulen. Auch deren Lehrer waren im Kaiserreich als Kaufleute oder Lehrer anderer Schularten nebenamtlich tätig und wurden in kurzen Ferienkursen auf kaufmännische Lehrinhalte vorbereitet (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 118f.). Ihre Besoldung war uneinheitlich und schlechter als die der Volksschullehrer (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 124f.). Erste handelslehramtsspezifische Ausbildungsformate gab es zunächst in Form von Handelslehrerinnenseminaren oder in privat organisierten Ausbildungsgängen (vgl. BRUCHHÄUSER 2006, S. 103, 109; NICKLISCH 1922, S. 254). Im Laufe der Weimarer Republik setzte sich unterstützt von den Handelslehrerverbänden die akademische Handelslehrerausbildung an den Handelshochschulen und einigen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten vollständig durch und umfasste auch ein Referendariat (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 238; THOMÄ 1922, S. 479). Die sechs- bis achtsemestrige Ausbildung zum Diplomhandelslehrer umfasste eine fachbezogene und eine pädagogisch-didaktische Ausbildung, setzte das Abitur und eine einjährige kaufmännische Tätigkeit voraus (vgl. NICKLISCH 1922, S. 254, 257). Trotz Verbeamtung wurden diese nach wie vor nicht mit Gymnasiallehrern gleichgestellt (vgl. HORLEBEIN 1976, S. 247). Die Ausbildung der Handelslehrer erfolgte ab 1937 schließlich nach einer reichseinheitlichen Prüfungsordnung und mit einem z. T. stark wirtschaftspädagogisch akzentuierten Lehrangebot (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 35). Gleichwohl gab es auch hier Entakademisierungsbestrebungen. So sollte neben der akademischen Handelslehrerausbildung auch eine Ausbildung analog zur Ausbildung der Gewerbelehrer an den BPI erfolgen. Darüber hinaus lassen sich weitere Zeichen für eine Entakademisierung finden (BUCHMANN/KELL 2001, S. 36) wie die Öffnung der Ausbildung an den BPI für Praktiker ohne Hochschulreife, die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes oder Sondermaßnahmen für Quereinsteiger wie Volksschullehrer, Fachschulabsolventen und Diplom-Ingenieure.

2.3 Akademisierung als Schlusspunkt der Professionalisierungsbestrebungen?

2.3.1 Vollzogene Akademisierung: Handels-, Gewerbe- und Landwirtschaftslehrer/-innen

Die Hinweise auf eine schleichende Entakademisierung verdichten sich in der Nachkriegszeit. Es wurde an den vorhandenen Institutionen angesetzt: Die Handelslehrerausbildung verblieb an den wissenschaftlichen Hochschulen und ging einem Vorbereitungsdienst voraus, die Gewerbelehrerausbildung erfolgte an den (wiedereröffneten) BPI (vgl. GRÜNER 1983, Dok. 89, 105). Zugleich rückten wirtschaftspolitische Ziele beim Wiederaufbau der

Berufsbildung in den Vordergrund, womit die in der Weimarer Republik aufkeimende Bedeutung der Pädagogik wieder zurückgenommen wurde (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 38).

Technologischer Wandel und die Notwendigkeit der Anpassung an diesen, die standespolitischen Forderungen nach akademischer Ausbildung der Gewerbe- und Landwirtschaftslehrer/-innen und nach Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern/Gymnasiallehrerinnen sowie ein großes Rekrutierungsproblem (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 43; STRATMANN 1999, S. 489) führten Ende der 1950er-/Anfang der 1960er-Jahre auch zur politischen Unterstützung und schließlich zur Verlagerung an wissenschaftlichen Hochschulen und zur besoldungsmäßigen Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern/Gymnasiallehrerinnen (vgl. GRÜNER 1983, S. 5).

Mit der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt II im Hinblick auf die Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens von 1973 wurde schließlich ein Grundmodell der Lehrerbildung festgelegt, das 1995 nochmals bekräftigt wurde. Demnach gibt es drei Phasen der Lehrerbildung: das grundständig universitäre Zweifächerstudium samt Berufs- und Wirtschaftspädagogik und praktischer Anteile, den Vorbereitungsdienst als eine auf wissenschaftlichen Studien basierende schulpraktische Ausbildung und die Lehrerfortbildung, die die Aktualität und Qualität des Unterrichts unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands von Wissenschaft und betrieblicher Praxis sicherstellen soll. Mit diesem Modell ist weiterhin die polare Spannung zwischen pädagogisch qualifiziertem Fachmann bzw. dem fachlich qualifizierten Pädagogen gegeben, auch wenn mit Blick auf die Studienanteile und Inhalte eine starke Ausrichtung an den fachwissenschaftlichen Studiengängen erfolgt (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. XVIII). Zugleich ist den Fach- und den Erziehungswissenschaften die Trennung von Theorie und Praxis gemein. Somit differenziert das Theorie-Praxis-Problem das Fachmann-Pädagoge-Problem weiter aus (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 19). Verstärkt wird dieses durch die institutionalisierte Trennung einer wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität und einer praxisorientierten Ausbildung im Studienseminar. Reformversuche in den 1970er-Jahren, diese institutionelle Trennung durch eine einphasige Lehrerausbildung, wie sie auch in der DDR üblich war, aufzuheben, scheiterten – u. a. aus ökonomischen Gründen.

2.3.2 Vollzogene Akademisierung: Lehrerbildung für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe

Die hochschulische Lehrerausbildung für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe entwickelte sich stark verzögert (vgl. FRIESE 2018, S. 34f.). Für die Fachrichtungen Gesundheit und Pflege gilt dies größtenteils seit den 1990er-Jahren. Zuvor wurden z. B. in der Fachrichtung Pflege Lehrschwestern, seit den 1960er-Jahren dann Unterrichtsschwestern bzw. -pfleger als Lehrende eingesetzt. Seit den 1990er-Jahren werden nun Lehrer/-innen für Pflegeberufe an Universitäten nach dem KMK-Grundmodell oder einphasig an Fachhochschulen (FH) ausgebildet (vgl. REIBER 2018, S. 64). Für die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

konnte „eine fachwissenschaftlich fundierte Lehramtsausbildung [...] erst mit der Etablierung der Haushaltswissenschaften bzw. der Ökotrophologie an Universitäten erreicht werden“ (FEGEBANK 2018, S. 183). So gab es 1953 und ab den 1960er-Jahren eine Lehramtsausbildung dieser Fachrichtung. Seit den 1990er-Jahren erfolgt hier ein weiterer Ausbau (vgl. FEGEBANK 2018). Insgesamt steht die berufliche Lehramtsausbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft vergleichsweise stabil da; es gibt genuine Forschungsansätze und seit 2014 eine fachpolitische Vertretung (vgl. KETTSCHAU 2018, S. 161ff.). Zuvor war die Lehrerinnenbildung insgesamt nicht akademisch und erfolgte in Kursen und Seminaren (vgl. FEGEBANK 2018, S. 182). Für die Fachrichtung Sozialpädagogik gibt es nur eine Handvoll Standorte bundesweit, die ein Lehramtsstudium anbieten (vgl. KARBER 2018, S. 238). Insgesamt sind alle personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen gekennzeichnet durch fehlende bildungspolitische Aufmerksamkeit und Lobby sowie ein Nebeneinander an verschiedenen, uneinheitlichen Ausbildungswegen (vgl. z. B. KARBER 2018, S. 238).

2.3.3 Sondermodelle der Lehrerausbildung

Ein solches Nebeneinander an Ausbildungswegen hat sich generell in der beruflichen Lehrerbildung etabliert. Zudem wird die universitäre Ausbildung immer wieder zur Diskussion gestellt. So schlug der Wissenschaftsrat 1993 vor, die Ausbildung aus „hochschul-, beschäftigungs- und finanzpolitischen Gründen“ an die FH zu verlegen (MEHNERT 2000, S. 88). Ähnlich fiel auch 1998 das Hochschulrektorenvotum zur Verlagerung der Berufsschullehrerausbildung an die FH, mit Unterstützung von Arbeitgeberverbänden, aus (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. XIV). Damit sind vor allem ökonomische und Rekrutierungsgründe angesprochen. Angesichts extrem geringer Studierendenzahlen in manchen Fachrichtungen gibt es auch von Wissenschaftsseite kontrovers diskutierte Vorschläge wie die Einführung des Bachelorlehrers (vgl. LIPSMEIER 2014). Mit den Aufbaustudiengängen vor allem für FH-Absolventen/Absolventinnen an Universitäten und den zahlreichen Kooperationsmodellen erhöht sich das Nebeneinander an verschiedenen Ausbildungswegen. So finden sich etliche Kooperationsmodelle zwischen Universitäten und FH, um sich neue Zielgruppen zu erschließen, z. B. Personen ohne allgemeine Hochschulreife (vgl. FROMMBERGER/LANGE 2018, S. 42ff.). Auch lassen mittlerweile Universitäten berufsqualifizierte Personen zu (Stichwort: Studieren ohne Abitur).

Jenseits eines grundständigen Universitätsstudiums oder eines Abschlusses in einem Kooperationsmodell werden Quer- und Seiteneinsteiger/-innen in den Schuldienst zugelassen. Dies gilt besonders für Bedarfsfächer bzw. Berufsfelder wie z. B. Metalltechnik. Diese Sondermaßnahmen gibt es heute in allen Bundesländern, wenn auch zu verschiedenen Bedingungen, wobei die Ursache jedoch stets ein Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften ist (auch finanzielle Gründe mögen eine Rolle spielen). So erfolgt der Quereinstieg z. B. mit Bachelor- oder FH-Abschluss mit berufs begleitender Qualifizierung in den Vorbereitungsdienst. Der Seiteneinstieg erfolgt als Direkteinstieg für Diplom- und Masterabsolventen/Masterabsolventinnen. Damit liegt „eine tendenzielle Deprofessionalisierung“ (MEYER

2019, S. 7) vor, da diese Klientel weder fundierte berufspädagogische noch fachdidaktische Kompetenzen mitbringen.

Es kann also allenfalls von einem vorläufigen Ende der Professionalisierungsbestrebungen gesprochen werden. Aus Rekrutierungsgründen wird Erreichtes und Bewährtes immer wieder infrage gestellt: „Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Balance zu halten, einerseits also die berufliche Lehrer_innenbildung weiterzuentwickeln und zu modernisieren, andererseits jedoch auch darauf zu achten, über lange Zeit entwickelte und bewährte Strukturen nicht aufgrund kurzfristig und wenig evidenzbasierter Defizitvorträge zu gefährden“ (FROMMBERGER/LANGE 2018, S. 71).

3. Professionalisierungsdiskurse mit Blick auf das betriebliche Ausbildungspersonal

3.1 Kritik an der Ausbildungsbefähigung der Meister und Folgen für die fachliche Qualifikation

Die mittelalterliche Lehre erfolgte im ganzen Haus: Der Lehrling arbeitete im Handwerksbetrieb des Meisters mit, lebte in dessen Haushalt und erfuhr eine betrieblich-familiäre Sozialisation. Der Meister musste zuvor eine Prüfung ablegen, die aber nicht dessen berufspädagogische Eignung umfasste: Man unterstellte, dass „derjenige, der sein Handwerk in fachlicher Hinsicht beherrschte, [...] zugleich als fähig [galt], sein Wissen und Können an den Nachwuchs weiterzugeben“ (PÄTZOLD 1997, S. 14). Es häuften sich aber Beschwerden über fachliche wie pädagogisch-didaktische Defizite in der Ausbildungsbefähigung der Meister: 1688 forderten BECHER u. a. ein Prüfungswesen für Handwerksmeister (vgl. BRUCHHÄUSER 2005, S. 405). 1752 mahnte ZINCKE einen Befähigungsnachweis für Meister an, um u. a. ihre Ausbildungsbefähigung sicherzustellen (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 1). Nicht nur Einzelpersonen, auch der Staat wurde aktiv: Preußen übernahm 1732 ein Reichspatent aus Wien, mit dem die fachliche Ausbildungsverpflichtung der Meister eingeführt – und auf Intervention von Kaufleuten 1737 wieder zurückgenommen wurde (vgl. BRUCHHÄUSER 2005, S. 410). In der badischen Handwerksordnung von 1769 wurde die familiäre Struktur der Berufsausbildung abgelöst und die Berufsqualifizierung betont (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 2). Damit spielte die fachliche Qualifizierung der Meister eine große Rolle.

Mit Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert wurden die Qualifizierungsmängel der zünftischen Handwerkslehre eklatant. Die Fabrikarbeit erforderte eine Fachlichkeit, über die Handwerkslehrlinge nicht verfügten und die mit der traditionellen Beistelllehre nicht erreicht werden konnte: Es waren also wirtschaftliche Gründe, die ab den 1880er-Jahren zu ersten Ansätzen einer systematischen Ausbildung (arbeitsplatzgebundene Ausbildung, Lehrwerkstätten) führten (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 25ff.). Damit entstand die Funktion eines Ausbilders, für den es aber kein Funktionsbild, geschweige denn eine Ausbildung gab

(vgl. PÄTZOLD 1997, S. 21). Dabei war die fachliche Befähigung der Ausbilder wichtig, nicht hingegen ihre pädagogische (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 30).

Es waren auch wirtschaftliche Gründe, die den Anstoß zu gewerberechtlichen Interventionen gaben (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 22): Mit Einführung der Gewerbefreiheit 1810 in Preußen entfiel die Pflicht, nur als Meister ausbilden zu können. Die Folge: „Zuchtlosigkeit“ und „desolate Lage der Lehrlingsausbildung“ (ULMER 2019, S. 45). Zwar wurde 1845 mit der Allgemeinen Gewerbeordnung der Befähigungsnachweis für 42 Berufe eingeführt, doch wurde dieser mit der Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund von 1869 wieder zurückgenommen (vgl. PÄTZOLD 1982, S. 6, 9). Erst mit der Novelle der Gewerbeordnung von 1897 im Jahre 1908 wurde der kleine Befähigungsnachweis im Handwerk eingeführt, und damit u. a. der Nachweis der fachlichen Eignung durch Bestehen der Meisterprüfung (vgl. PÄTZOLD 1982, S. 14). Jenseits des Handwerks gab es keine allgemeinen Regelungen, auch wenn wohl als Kriterium für eine Ausbildungstätigkeit „langjährige Betriebszugehörigkeit“ diente.

Diese Situation veränderte sich auch in den kommenden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nicht. So blieb es im Handwerk beim Mitte der 1930er-Jahre eingeführten großen Befähigungsnachweis der Meister, um Lehrlinge ausbilden zu dürfen. In der Industrie wurden fachlich qualifizierte Mitarbeiter zu Ausbildungszwecken herangezogen und in kleinen und mittleren Unternehmen wurde der Lehrling einem erfahrenen Gesellen „beigestellt“ (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 30).

Allerdings wurden von verschiedenen Seiten Vorstöße unternommen, Ausbilder für ihre Tätigkeit zu qualifizieren. Dazu zählten nicht die Lehrstuhlinhaber für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die kaum Interesse für diese betriebliche Mitarbeitergruppe zeigten (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 22). In den 1930er-Jahren forderte Becker Lehrmeisterprüfungen ein, die neben fachlichem auch das grundlegende erzieherische Können umfassen sollten (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 11). Der Beruf des Lehrmeisters hielt sich bis zum Kriegsende und wurde auch in der DDR weitergeführt (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 47). Nicht so jedoch in der Bundesrepublik. Der DATSCH und das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA) boten fachliche Lehrgänge und Schulungen für die Ausbildung, z. B. die Ausbildung in Lehrwerkstätten, an (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 22f.). Später kamen Angebote der Kammern hinzu wie z. B. Ausbilderarbeitskreise oder Seminare (vgl. ULMER 2019, S. 48). Die Seminare bezogen sich auf pädagogisch-didaktische Fragen und richteten sich an Anfänger (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 32). Berufserfahrene Ausbilder nahmen an Arbeitskreisen teil (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 51). Auch Großunternehmen und gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen entwickelten freiwillige Qualifizierungsangebote. Es waren dann die Gewerkschaften, die einen verbindlichen Befähigungsnachweis für Ausbilder, ein Funktionsbild, eine systematische Ausbildung, gerechte Entlohnung und Anerkennung der Ausbildungsleistungen forderten (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 38, 40).

Bis Ende der 1960er-Jahre war jedoch die Eigeninitiative der Ausbilder gefragt, wenn es um deren Qualifizierung ging. Wurden sie nicht initiativ, blieb dies folgenlos (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 34). Hinzu kommt, dass die konkrete Ausbildungstätigkeit eher von erfahrenen

Facharbeitern (nebenberuflichen Ausbildern) ausgeübt wurde, das Ansehen der Ausbilder von ihren fachlichen und nicht ihren didaktisch-pädagogischen Fähigkeiten abhing und pädagogische Qualifikation auch weiterhin als angeborene Begabung erachtet wurde (vgl. PÄTZOLD 1997, Dok. 13).

3.2 Mängel in der Erstausbildung und Forderungen nach pädagogischer Qualifikation

Es waren dann die in den 1960er-Jahren öffentlich diskutierten Missstände in der betrieblichen Ausbildung, deren Ursache vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1970) benannt wird. Die Berufsausbildung entspricht nicht pädagogischen Erfordernissen, denn die meisten Auszubildenden werden durch nebenberufliche Ausbilder/-innen angeleitet, die über keine pädagogische Qualifikation verfügen. Und noch weitreichender: „Über den Nachweis *pädagogischer Qualifikationen* verfügen nicht einmal alle Ausbilder im Hauptberuf“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 101, Herv. K. R.). Daher wird u. a. empfohlen, dass Ausbilder/-innen über fachliche und pädagogische Qualifikationen verfügen, das Qualifikationsniveau dem der beruflichen Lehrkräfte angeglichen werden und die pädagogische Ausbildung mindestens 200 Stunden umfassen sollte (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 106f.). Diesen Empfehlungen stimmte auch der Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHT) zu (vgl. ULMER 2019, S. 54).

Mit dem Erlass der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) im Jahre 1972 reagierte der Staat auf die öffentlich diskutierten Missstände. Es ist die erste bundeseinheitliche Regelung für das betriebliche Ausbildungspersonal und damit ein „wichtiger professionspolitischer Impuls“ (PÄTZOLD 1997, S. 63). Für den Bereich der gewerblichen Wirtschaft müssen fortan Ausbilder/-innen ihre pädagogische Qualifikation nachweisen. Zuvor galt dies nur in Zusammenhang mit der Meisterprüfung im Handwerk. Die AEVO ist eine Prüfungsordnung, die die fachliche Qualifikation der Ausbilder/-innen um pädagogische Grundkenntnisse erweitert. Grundlage sind ein Rahmenplan und ein Lehrgang von ca. 120 Stunden.

AEVO, Rahmenplan, Lehrgang und Prüfung stehen aber immer wieder in der Kritik. Zum Beispiel erlaubt die AEVO die Zuerkennung der Ausbildereignung aufgrund langjähriger Ausbildungstätigkeit. Damit liegt eine ordnungspolitische Verwässerung dieser formal-systematischen Qualifizierung vor. Dies gilt z. B. auch für den großen Bereich der freien Berufe (vgl. BONSE-ROHMANN 2018, S. 113f.). Kritisiert wird ferner der Geltungsbereich: Die AEVO gilt nur für Ausbilder/-innen, für die deutlich höhere Zahl an ausbildenden Fachkräften ist sie freiwillig. Doch sind sie es, die die tägliche Ausbildungsaufgabe wahrnehmen, dafür jedoch weder aus- oder fortgebildet noch in dieser Rolle wahrgenommen werden. Kritik besteht zudem in inhaltlicher Hinsicht u. a. im mangelnden Praxisbezug der AEVO, in der Ausblendung der Arbeitswirklichkeit und der beruflichen Erfahrungen der Ausbilder/-innen in den Lehrgängen und in der Dominanz von Kenntniserwerb und -prüfung des Fachlichen (vgl. ULMER 2019, S. 59). In der Folge kam es in den Jahren 1999 und 2009 zu zwei Novellierungen der AEVO und des Rahmenplans. Es fanden Ausrichtungen u. a. am Leitbild beruflicher Handlungskompetenz und an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen statt. Die Lehrgänge

blieben gleichwohl beim geringen Stundenumfang und bei einem Kompetenzprofil der Ausbilder/-innen, das den betrieblichen Anforderungen nicht gerecht wird (vgl. GROLLMANN/ULMER 2019, S. 6). So mehren sich aktuell Rufe nach einer erneuten Reform (vgl. PÄTZOLD 2017, S. 62).

Auch wenn mit der AEVO eine pädagogische Mindestqualifizierung erreicht ist, so ist diese nicht vor Rücknahmen sicher. Wegen der angespannten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt wurde, unterstützt von den Spitzenverbänden der Wirtschaft, die AEVO zwischen 2003 und 2009 ausgesetzt. Kritik daran wurde von Gewerkschaften und Handwerk geäußert (vgl. ULMER 2019, S. 68). Auch die Wissenschaft sah in der Aussetzung einen „Akt der Deprofessionalisierung“ (MEYER 2019, S. 7). Diese Kritik führte zur Evaluation der Aussetzung. Die Ergebnisse zeigten u. a. eine Reihe an negativen Effekten wie eine schlechtere Ausbildungsqualität, viele Konflikte, vermehrte Ausbildungsabbrüche und Schlichtungen, einen höheren Beratungsbedarf und einen Imageverlust der beruflichen Bildung (vgl. ULMER 2019, S. 72ff.). Nicht nur diese Ergebnisse, auch die wieder entspannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt führte zur Wiedereinführung der novellierten AEVO im Jahre 2009 – auch wenn die Arbeitgebervertreter eine freiwillige Qualifizierung begrüßt hätten (vgl. ULMER 2019, S. 95).

3.3 Professionalisierungsimpulse durch die AEVO

2017 waren bei den zuständigen Stellen 636.078 Ausbilder/-innen registriert (2016: 647.148); hinzu kommen im gleichen Jahr 35.307 erfolgreich bestandene Meisterprüfungen (2016: 37.164) (vgl. BMBF 2019, S. 191f.). Die AEVO hat also nicht nur ihren festen Platz in der Qualifizierung der hauptamtlichen Ausbilder/-innen, sie erbringt auch Professionalisierungsimpulse. Hierzu zählt u. a. die Gründung des ersten Berufsverbands betrieblicher Berufsausbilder im Jahre 1973 (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 74). Es gehört auch die Einrichtung staatlich geförderter Modellversuche dazu sowie insgesamt ein Erstarken an einschlägigen Forschungsarbeiten wie z. B. zum Selbstverständnis des Ausbildungspersonals, zum Berufsalltag, zur Professionalisierung und zur doppelten Rolle als Untergebene und Vorgesetzte (Fachmann-Pädagoge-Dilemma) (vgl. ULMER 2019, S. 16).

Weitergehende Professionalisierungsimpulse gehen von den seit 2009 bundesweit geregelten Fortbildungsabschlüssen aus, die im Einvernehmen der Sozialpartner beschlossen wurden (vgl. BMBF 2013, S. 11ff.): Die Aufstiegsfortbildung zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/zur geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin richtet sich an betriebliche Ausbilder/-innen, Weiterbildungner/-innen und freiberufliche Trainer/-innen und umfasst ca. 500 Unterrichtsstunden. Die Fortbildung zum geprüften Berufspädagogen/zur geprüften Berufspädagogin richtet sich an Absolventen/Absolventinnen des vorgenannten Fortbildungsgangs, Fachwirte/Fachwirtinnen, Meister/Meisterinnen und Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen. Sie will diese zu pädagogischen Leitungstätigkeiten befähigen und umfasst ca. 1.000 Stunden. Beide Fortbildungen werden jedoch wenig nachgefragt, sind bei Unternehmen kaum bekannt oder vielleicht wegen ihrer pädagogischen

Orientierung nicht prioritär (vgl. z. B. ULMER 2019, S. 125). Seit den 2010er-Jahren werden zudem Konzepte erprobt, die die beiden Fortbildungsgänge mit hochschulischen Studiengängen verzahnen und die Leistungen beider Fortbildungsgänge auf hochschulische Studiengänge des beruflichen Lehramts anrechnen (vgl. BMBF 2013, S. 21; GROLLMANN/ULMER 2019, S. 8).

4. Professionalisierung: Ein andauernder Prozess

Der Blick auf den Professionalisierungsprozess der beruflichen Lehrerbildung zeigt, dass die mengenmäßige Rekrutierung des Lehrpersonals in Zeiten des Lehrermangels und damit zugrunde liegend ökonomische Gründe jeweils die Anlässe waren, um aus bildungspolitischer Seite aktiv zu werden (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 61). Dabei werden anspruchsvolle und bewährte Lehrerbildungskonzepte zugunsten der raschen Beseitigung von Rekrutierungsproblemen beschnitten: Diese Beschneidungen werden dann zumeist bei pädagogischen Qualifizierungsansprüchen vorgenommen (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 17). Das heißt Lehrermangel entscheidet dann über die Gestaltung des Theorie-Praxis- und über das Fachmann-Pädagoge-Problem. Aktuell hat die bildungspolitische Aufmerksamkeit wieder gewonnen; verursacht durch einen gravierenden Mangel an Lehrkräften bestimmter beruflicher Fachrichtungen. So wurden und werden im Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Reformprojekte auch in der beruflichen Lehrerbildung gefördert. Die Projekte beziehen sich neben den besonderen Anforderungen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vor allem darauf, Modelle der Qualitätsentwicklung bei Lehrkräftemangel bzw. bei Quer- oder Seiteneinstieg zu entwickeln (vgl. BMBF 2018, S. 93). Damit werden Reformprozesse angestoßen, aber es fehlen Grundlagenstudien z. B. zu Studierfähigkeit neuer Zielgruppen, neuen Studienformaten und Kooperationsmodellen, (Berufs-)Biografien von Seiten- und Quereinsteigern/Quereinsteigerinnen etc. (vgl. FROMMBERGER/LANGE 2018). Zur zweiten und dritten Phase der beruflichen Lehrerbildung liegen noch weniger Erkenntnisse vor. Es ist aber nicht nur fehlendes empirisches Wissen bezogen auf die berufliche Lehrerbildung, es sind ganze Akteursgruppen, die als nicht professionalisiert gelten können: Wie steht es z. B. um die Qualifizierung derjenigen Lehrkräfte, die an der Ausbildungsschule die Anwärter/-innen betreuen? Erst seit Kurzem werden hier Maßnahmen entwickelt, die stark variieren, von Besprechungen mit Fortbildungscharakter über einen Leitfaden für Mentoren/Mentorinnen bis hin zu einer modularen zertifizierten Fortbildungsreihe.

Und wie steht es um das betriebliche Ausbildungspersonal? Der Professionalisierungsprozess zeigt, dass es meist kurzfristige Interessen der Betriebe waren, die erkennbaren Qualifizierungsdruck abschwächten (vgl. LIPSMEIER 1998, S. 481). Dem kommt entgegen, dass das betriebliche Ausbildungspersonal als Untergebene und Vorgesetzte zwischen Unternehmens-, Arbeitnehmerinteressen und den Qualifikationsbedürfnissen der Auszubildenden stehen (vgl. GROLLMANN/ULMER 2019, S. 4f.). Dem kommt auch entgegen, dass das berufliche Selbstverständnis des Ausbildungspersonals vor allem geprägt ist durch das Fachliche

und weniger durch das pädagogische Selbstverständnis (vgl. GROLLMANN/ULMER 2019, S. 5). Dies wird durch entsprechende betriebliche Auswahlprozesse gestärkt. Insofern kann „die weitere Stärkung der Professionalität betrieblicher Ausbildungsleistungen nur gelingen, wenn alle relevanten Akteure, insbesondere auch die Betriebe, diese anerkennen“ (GROLLMANN/ULMER 2019, S. 10). Zugleich sind es Impulse von außen, die die Professionalisierungsdiskussion anstoßen (vgl. ULMER 2019, S. 163): Da sind der Interessenverband der Berufsausbilder, gewerkschaftliche Vorstöße und Betriebe, die Ausbildung wertschätzen und in die Weiterbildung ihres Ausbildungspersonals investieren. Es betrifft auch die bildungspolitische Rahmensetzung, die derzeit durch Entwicklungen auf der EU-Ebene in Bezug auf die Qualitätsstärkung betrieblicher Ausbildung durch kontinuierliche Professionalisierung betrieblicher Ausbilder/-innen gestärkt wird (vgl. EU 2015, S. 68).

Literatur

- BAAR, Ewald (1922): Vereinsbildungen und Vereinsarbeit auf dem Gebiete des Berufs- und Fachschulwesens. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 519–532
- BONSE-ROHMANN, Mathias (2018): Herausforderungen und Perspektiven beruflicher und hochschulischer Bildung für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 109–123
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter (2005): Berufsbildung. In: HAMMERSTEIN, Notker; HERRMANN, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2. München, S. 401–419
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter (2006): Handelsschulen in Preußen, Bd. 2. Oldenburg
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (2001): Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2013): Qualifizierungswege für Ausbilderinnen und Ausbilder. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2018): Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Empfehlungen der Bildungskommission 1967–1969. Stuttgart
- EUROPEAN COMMISSION (EU) (2015): High-performance apprenticeships & work-based-learning. Brüssel
- FEGBANK, Barbara (2018): Care Work. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 175–188
- FRIESE, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 17–44

- FROMMBERGER, Dietmar; LANGE, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Düsseldorf
- GROLLMANN, Philipp; ULMER, Philipp (2019): Betriebliches Bildungspersonal. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, S. 1–13
- GROSSSCHUPF, Mathilde (1922): Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für die ländlichen Berufsschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 270–278
- GRÜNER, Gustav (1983): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 4/1 und 4/2. Köln
- GÜRTLER, Max (1922): Ausbildung der Gewerbelehrerinnen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 261–269
- HARTMANN, Karl D. (1922): Die Ausbildung des Gewerbelehrers. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 230–252
- HERKNER, Volkmar (2003): Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Hamburg
- HORLEBEIN, Manfred (1976): Die berufsbegleitenden kaufmännischen Schulen in Deutschland (1800–1945). Frankfurt a. M.
- KARBER, Anke (2018): Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 237–251
- KETTSCHAU, Irmhild (2018): Die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 171–173
- KÜMMEL, Klaus (1980): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/2. Köln
- LIPSMEIER, Antonius (1998): Berufsbildung. In: FÜHR, Christoph; FURCK, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1. München, S. 447–489
- LIPSMEIER, Antonius (2014): Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose. In: Die berufsbildende Schule 66 (2014) 7/8, S. 252–255
- MEHNERT, Helmut (2000): Berufspädagogik in historischer Perspektive. In: PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; WAHLE, Manfred (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Oldenburg, S. 87–100
- MEYER, Rita (2019): Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, S. 1–13
- NICKLISCH, Heinrich (1922): Die Ausbildung der Handelslehrer. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 253–260
- PÄTZOLD, Günter (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/5. Köln

- PÄTZOLD, Günter (1997): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland C/6/1/2. Köln
- PÄTZOLD, Günter (2017): Betriebliches Bildungspersonal. Baltmannsweiler
- REIBER, Karin (2018): Pflegepädagogik In: FRIESE, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Bielefeld, S. 63–74
- STRATMANN, Karlwilhelm (1999): Gewerbelehrerbildung zwischen berufsschulpädagogischen Anforderungen und berufsschulpolitischen Ansprüchen. In: PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred (Hrsg.): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., S. 477–505
- THOMÄ, Karl (1922): Die Ausbildung der Lehrer an Fachschulen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 477–486
- ULMER, Philipp (2019): Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Bonn

Monika Hackel

► Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklungswege und Diskurse in der beruflichen Bildung

Im beruflichen Alltag wird seit jeher kompetentes Handeln in beruflichen Situationen als Qualitätsmaßstab an ausgebildeten Fachkräften angelegt. Im Zeitverlauf hat sich der Begriff „Kompetenz“ im (berufs-) pädagogischen Diskurs immer mehr durchgesetzt. Verwunderlich ist dabei, mit welcher Vehemenz der Begriff in den letzten Jahrzehnten kontrovers diskutiert worden ist. Der vorliegende Beitrag zeichnet unterschiedliche Entwicklungslinien des Begriffs nach, ordnet diese in die jeweiligen berufsbildungstheoretischen, -politischen und anwendungsbezogenen Diskussionsstränge ein und zeigt auch die zukünftige Bedeutung und notwendige Weiterentwicklung im Hinblick einer Integration der Diskurslinien in Bezug auf Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung auf.

1. Ein Begriff mit vielen Nuancen: Kompetenz

Die Kompetenzorientierung hat in den vergangenen Jahren in der wissenschaftlichen Literatur viel Aufmerksamkeit erfahren. Dabei fällt auf, dass der Begriff Kompetenz in Bildungspolitik, Pädagogik und Psychologie in unterschiedlichen Diskurssträngen aufgegriffen wurde, sodass man durchaus von einer Vielstimmigkeit, wenn nicht sogar von einer „confusion of tongues“ (WESTERA 2001) in diesem Zusammenhang sprechen kann. An dieser Stelle wird, ausgehend von einer allgemeinen Definition, der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Facetten des Begriffs im Hinblick auf die berufliche Bildung herauszuarbeiten.

Nach Gnahs steht selbstständiges, situationsangemessenes Handeln im Mittelpunkt des Kompetenzbegriffes: „Kompetenz zeigt sich offenbar, wenn beim Zusammentreffen situativer Erfordernisse dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc. angemessen gehandelt werden kann“ (GNAHS 2007, S. 20).

Der Kompetenzbegriff ist nicht auf Kenntnisse und Fertigkeiten beschränkt, auch die Motivation und Bereitschaft, in einer bestimmten Situation angemessen zu handeln, sind

Teil kompetenten Handelns. Die folgende kognitionspsychologische Definition von Weinert wird daher in der Literatur häufig aufgegriffen: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2001). Hier wird auch deutlich, dass der Transfer von Lernleistungen in unterschiedliche, aber ähnlich geartete Handlungssituationen ein wesentlicher Aspekt der Kompetenzorientierung ist.

Vonken (2005) macht auf den inflationären Gebrauch des Begriffs Kompetenz aufmerksam und empfiehlt die Unterscheidung von Kompetenz und kompetentem Handeln, anstatt einer Untergliederung von Kompetenz in zahlreiche und mitunter auch unüberschaubare Einzelkompetenzen. Dies ist z. B. in älteren personalpsychologischen Studien, aber auch im europäischen Raum anzutreffen. Hier werden die für eine Tätigkeit benötigten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in Kompetenzkatalogen dokumentiert. Er zeigt auf, dass vor dem Hintergrund der Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Organisationen, die sich in einer Erhöhung von Komplexität in Lebens- und Arbeitszusammenhängen ausdrückt, eine größere Eigenverantwortung des/der Einzelnen in der Reduktion dieser Komplexität notwendig wird. Kompetentes Handeln äußert sich demnach darin, „selbstständig, selbstverantwortlich und kreativ, selbst organisiert und flexibel Entscheidungen zur Reduktion von Komplexität zu treffen“ (VONKEN 2005, S. 170).

Die Bezugsgröße „Situation“ ist in allen vorher genannten Definitionen von Kompetenz angedeutet. Dies wird in der Literatur auch mit dem Begriff Performanz ausgedrückt. Performanz bedeutet das beobachtbare kompetente Handeln einer Person in unterschiedlichen Situationen. In der erfolgreichen Bewältigung von variierenden Situationen wird Kompetenz erst beobachtbar und messbar (vgl. CHOMSKY 1973; GNAHS 2007; VONKEN 2005). Auch die Erweiterung des Qualifikationsbegriffs in Richtung sozialer und volitionaler Kompetenzdimensionen eint die unterschiedlichen Definitionen. Dies ist der Erkenntnis geschuldet, dass kompetentes berufliches Handeln sich zumeist in sozialen Situationen vollzieht und ohne die willentliche Umsetzung in konkretes Handeln nicht beobachtet und beurteilt werden kann.

Der Vielfalt der Kompetenzdefinitionen folgt auch die Vielstimmigkeit berufsbildungswissenschaftlicher und -politischer Diskurse und Ziele, die mit dem Kompetenzbegriff verbunden sind. Daher ist es notwendig, diese jeweils mit zu betrachten, wenn man zu einem umfassenderen Verständnis des Begriffs aus Perspektive der beruflichen Bildung beitragen möchte. Im folgenden Kapitel sollen daher zunächst die Entwicklungslinien nachgezeichnet werden, auf deren Grundlage sich die Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung historisch herausgebildet hat. Anschließend werden dann zentrale Anwendungsfelder der beruflichen Bildung gegenübergestellt, um die Perspektivenvielfalt und Unterschiedlichkeit im Umgang mit der Kompetenzorientierung zu beleuchten.

2. Paradigmen der beruflichen Bildung in Deutschland

Berufsbildung steht von jeher im Wechselspiel zwischen bildungspolitischen und arbeitsmarktpolitischen Ansprüchen. So stand in der jungen Bundesrepublik Deutschland die pragmatische Orientierung an der breiten wirtschaftlichen Verwertbarkeit von beruflichen Fähigkeiten im Sinne des Erwerbs von Qualifikationen für den Arbeitsmarkt im Vordergrund. Auch mit dem Erlass des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 1969 blieb dieses Paradigma zunächst leitend für die berufliche Bildung. Die Berufsausbildung sollte „eine breite berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit notwendigen fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse“ (§ 1 Abs. 2 BBiG 1969) vermitteln.

Bereits 1970 wurde in den Ausführungen des Deutschen Bildungsrats deutlich, dass neben Fähigkeiten und Kenntnissen weitere Dimensionen für erfolgreiches Handeln notwendig sind. Diese umfassen auch soziale Kompetenzen, Einstellungen und Werte (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 78–87). So „soll das Ziel beruflicher Bildung nicht allein darin gesehen werden, dass der einzelne in der Berufswelt spezialisierte Tätigkeiten ausführen kann, sondern ebenso darin, dass er über allgemeine Fähigkeiten verfügt, wie die zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbstständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung. Der Lernprozess wird grundsätzlich als eine Einheit angesehen, in der allgemeine berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind“ (ebd. S. 34f.). In den folgenden Jahren wurde der Begriff der umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit geprägt. Im Zusammenhang mit der Einführung neuer Konzepte der Arbeitsorganisation im Kontext der Bewegung zur Humanisierung der Arbeit wurden, vor allem in den industriellen Produktionsberufen, neue Wege in der Ausbildung gesucht. Es folgte eine Auseinandersetzung mit modularen angelsächsischen Qualifizierungskonzepten, verbunden mit einer Diskussion über die Zukunft des dualen Systems (zur Historie s. auch NICKOLAUS/WALKER 2016). In dieser Diskussion wurde eine stärkere Auseinandersetzung mit dem allgemeinbildenden Anspruch der beruflichen Bildung eingefordert (s. hierzu auch ARNOLD 2002). Daneben wurde Anfang der 1970er-Jahre eine arbeitsmarktpolitische Diskussion um Schlüsselqualifikationen entfacht. Hier wurden vier Typen unterschieden: Basisqualifikationen als Qualifikationen höherer Ordnung mit vertikalen Transfermöglichkeiten auf spezielle Wissens- und Anwendungsgebiete (z. B. logisches Denken, Problemlösefähigkeit), Horizontalqualifikationen, die eine möglichst effiziente Nutzung von Informationen sicherstellen (heute würde man Informationskompetenz dazu sagen), Breiterelemente, die so bedeutsam sind, dass sie in der Allgemeinbildung berücksichtigt werden sollten (z. B. Messtechnik), und Vintagefaktoren, die durch Innovationen entstandene Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen aufheben sollen (z. B. Programmierertechniken) (vgl. MERTENS 1974, S. 42).

Hiermit verbunden war auch die Forderung nach einer veränderten Ausbildungspraxis in der beruflichen Bildung. „Da Schlüsselqualifikationen nicht im eigentlichen Sinne direkt vermittelt werden können, geht es darum, Situationen zu schaffen, in denen ihre Förderung möglich ist. Selbstständigkeit bei der Arbeitsplanung, durchführung und kontrolle hängt da-

von ab, ob und in welchem Umfang Ausbilder, Lehrer oder Dozenten bereit sind, den Lernenden Handlungs- und Entscheidungsfreiräume anzubieten, die eigenverantwortliches Handeln ermöglichen. Damit verändert sich entschieden das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden dahin, dass die Dominanz des Ausbilders oder Lehrers schrittweise zurücktritt und dafür, ganz im Sinne einer, wie es pädagogisch historisch heißt, ‚negativen Erziehung‘ (Rousseau), die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden in pädagogisch arrangierten Situationen gefordert ist“ (REETZ 1989, S. 3). Kritisch wurde im Zusammenhang mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen vor allem gesehen, dass sie, obwohl abstrakt und allgemeingültig beschrieben, ihre Wirksamkeit jedoch in enger Anlehnung an berufs und fachspezifische Inhalte entfalten (vgl. TIPPELT 2002, S. 55). Insofern ist die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eng mit „kompetenzbasiertem Lernen“ verbunden“ (ebd., S. 55). Dies insbesondere deshalb, weil Schlüsselqualifikationen vor allem auch die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt vermitteln sollten (vgl. MERTENS 1988, S. 44). Diese Annahme kam der später postulierten Gestaltungskompetenz (vgl. z. B. RAUNER 2004, S. 82) in der beruflichen Bildung sehr nahe. Auch hier steht die selbstständige Weiterentwicklung der beruflichen Domäne in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen im Vordergrund, wird aber im Gegensatz zu Mertens nicht allein im Hinblick auf ihre Arbeitsmarktverwertbarkeit, sondern aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive angemahnt.

Das im Zentrum der Reform des BBiG 2005 stehende Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit war maßgeblich von dieser berufspädagogischen und arbeitspsychologischen Diskussion beeinflusst, welche sich auf handlungstheoretische Theorien gründete (vgl. z. B. ROTH 1966, 1971; VOLPERT 1971; HACKER 2005). Neu war die Orientierung des BBiG an Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten. Durch Letztere wurde der Gestaltungsraum des Gesetzes im Hinblick auf eine Orientierung am Kompetenzbegriff geöffnet. Ziel ist hier der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit im Sinne einer Befähigung zum selbstständigen Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten beruflicher Situationen. Hiermit wurde indirekt der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung auch im Berufsbildungsgesetz vollzogen, wobei aber der Kompetenzbegriff vermieden wurde, da ihm juristisch eine gänzlich andere Definition (nämlich die der Zuständigkeit) hinterlegt ist. Auch in der BBiG Novelle 2020 wurde der Begriff aus juristischen Gründen nicht eingeführt, obwohl er für die berufliche Bildung der letzten Jahre prägend war und eine Konkretisierung im Gesetz sicherlich für die praktische Umsetzung in der Ordnungsarbeit hilfreich gewesen wäre. Die Betonung von Lernergebnissen, die mit der Kompetenzorientierung verbunden ist, rückte zunächst in Auseinandersetzung mit dem Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 1991, 2015), aber vor allem auch durch den Aushandlungsprozess um den Deutschen Qualifikationsrahmen verstärkt in den Fokus der Ordnungsarbeit der beruflichen Bildung und ist handlungsleitend für die Gestaltung von Ordnungsmitteln (vgl. FRANK 2012, BIBB 2016, 2016a). Seit 2005 ist hier zunehmend die Verankerung sozialer und personaler Kompetenzen zu beobachten, womit der Situationsbezug im Sinne kompetenten

und (selbst-)verantwortlichen beruflichen Handelns im Arbeitsalltag in den Vordergrund rückt. Die explizite Zielgröße zukünftiger Ordnungsarbeit ist damit das flexible und anforderungsgerechte Handeln in der sich kontinuierlich wandelnden, beruflichen Situation.

3. Diskurse und Anwendungsfelder von Kompetenzorientierung

In diesem Kapitel sollen die Diskurslinien der Kompetenzorientierung kurz umrissen und Hinweise auf weiterführende Arbeiten gegeben werden. Neben dem theoretischen Diskurs um Kompetenz im Spannungsfeld zwischen Bildungs- und Nützlichkeitsaspekten (3.1) werden zunächst der Diskurs um die kompetenzorientierte Formulierung von Ordnungsmitteln und kompetenzorientierte Prüfungen (3.2) sowie die didaktische Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen in der beruflichen Schule (3.3) beleuchtet. Daneben wird die Orientierung an Learning Outcomes für die Gestaltung von Transparenzinstrumenten in der europäischen Bildungslandschaft erläutert (3.4) sowie die Diskussion über Verfahren zur Anerkennung von informell oder non-formal erworbener Kompetenzen (3.5). Zuletzt wird der Diskurs über die Operationalisierbarkeit und evidenzbasierte Modellierung und Erfassung von Kompetenzen im Sinne von Bildungsstandards (3.6) kurz umrissen.

3.1 Berufliche Handlungskompetenz – ein Begriff zwischen Bildung und Qualifikation

Die Abgrenzung des Kompetenz-, zum Bildungs- bzw. Qualifikationsbegriff, verbunden mit der Operationalisierbarkeit und Erfassung von Lernergebnissen, ist die zentrale Herausforderung im Kontext der Kompetenzorientierung (vgl. ARNOLD 2002; DEUTSCHER 2019). Kompetentes Handeln in beruflichen Situationen wird als berufliche Handlungskompetenz bezeichnet. Ihre spezifischen Ausprägungen, d. h., was Handlungskompetenz in einer Domäne ist, welche Lernergebnisse angestrebt werden und wie der Lernerfolg beurteilt wird, werden maßgeblich von der Community of Practice mitbestimmt. Hierbei handelt es sich um situiertes Lernen im Sinne von Lave und Wenger (1991). Diese Lerntheorie weist auf die Kontextgebundenheit des Lernens hin und betont den Stellenwert der Praxisgemeinschaft, als soziale Gruppe, in der sich Lernen vollzieht und deren Werkzeuge, Gedankenmodelle und Gestaltungsmöglichkeiten des kulturell geprägten Alltagslebens im Lernen erschlossen werden.

„This conception of situated learning clearly was more encompassing in intent than conventional notions of ‚learning in situ‘ or ‚learning by doing‘ for which it was used as a rough equivalent. [...] We have tried to capture this new view under the rubric of legitimate peripheral participation. Discussing each shift in turn may help to clarify our reasons for coming to characterize learning as legitimate peripheral participation in communities of practice“ (LAVE/WENGER 1991, S. 31). Die Community of Practice konstituiert sich im deutschen Berufsbildungssystem z. B. in der Aushandlung beruflicher Ordnungsmittel (nach BBiG/HWO) durch die Sozialpartner und der paritätischen Besetzung von Prüfungsausschüssen durch

sozialpartnerschaftlich legitimierte, ehrenamtliche Prüfer/-innen aus der jeweiligen Ausbildungspraxis eines Berufes (vgl. § 4 BBiG 2019).

Deutscher (2019) zeigt, wie sich der Kompetenzbegriff als Subjekt-Umwelt Konstrukt zwischen Individuum und Gesellschaft einordnen lässt. Der Bildungsbegriff ist dabei stark auf der Seite des Subjekts verortet. Demgegenüber steht der Qualifikationsbegriff, der eher einem Nützlichkeitsparadigma unterliegt und sehr eng an das Arbeitsvermögen in bestimmten Kontexten ausgerichtet ist (vgl. BAETHGE u. a. 1975, S. 479). Der Kompetenzbegriff steht zwischen diesen beiden Polen, wobei die Grenzen wenig trennscharf sind. Qualifikation wird zudem auch häufig als curriculare Einheit zu vermittelnder Inhalte auf Grundlage von vorgegebenen Stundenzahlen begriffen, was eher einer Inputsteuerung beruflicher Bildung gleichkommt. Demgegenüber steht bei der Kompetenzorientierung die Messgröße des Learning Outcome im Vordergrund, nämlich an den Ergebnissen eines wie auch immer gestalteten Lernprozesses, die sich in der jeweiligen Anwendungssituation zeigen. Deutscher weist auf Versuche hin, den Kompetenzbegriff zu operationalisieren, und beschreibt den Prozess der Operationalisierung von beruflicher Handlungskompetenz als „Konzeption einer nachvollziehbaren Argumentationskette, die sich in ihrer Breite von einer validen Übersetzung des Kompetenzkonstrukts in adäquate Aufgaben, über die Beobachtung von Performanz, bis hin zur Interpretation der Beobachtungsergebnisse über angemessene Auswertungsverfahren erstreckt“ (DEUTSCHER 2019, S. 103). Auf dem Weg, dieser Anforderung gerecht zu werden, ist weiterhin ein weites Feld für Forschungs und Entwicklungsarbeiten in den unterschiedlichen Anwendungsbereichen zu bearbeiten, um die unterschiedlichen Anforderungen und Ziele, die mit den im folgenden aufgeführten Diskursen der Kompetenzorientierung verbunden sind, zu verwirklichen.

3.2 Kompetenzorientierung im Kontext betrieblicher Ausbildung und Prüfungen

Kompetenzentwicklung im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist auf berufliche Handlungsfelder und damit auf berufs-, branchen- und betriebsspezifische Situationen ausgerichtet. Dies können Arbeits- und Geschäftsprozesse in Produktion, Dienstleistung und Verwaltung sein. Die berufliche Handlungsfähigkeit hat unterschiedliche Facetten, die sich auf Wissen, Fertigkeiten und Dispositionen der Handelnden beziehen. In der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses wird deutlich, dass die Begriffe berufliche Handlungsfähigkeit und berufliche Handlungskompetenz synonym verwendet werden: „Die Handlungskompetenz des DQR entspricht der beruflichen Handlungsfähigkeit im Sinne des § 1 BBiG: ‚Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (BIBB 2016, S. 2). Diese unterschiedlichen Aspekte und Facetten des Handlungskompetenzbegriffes sind alle Teile des Ganzen und lassen sich daher nur sehr schwer trennscharf kategorisieren. Im Bereich der Ordnungsarbeit geht es daher eher um eine Integration von Tätigkeitsbündeln

mit unterschiedlichen Kompetenzfacetten in einem Ausbildungsberuf und die Definition von Mindeststandards am Ende eines formalen, beruflichen Bildungsgangs, der zu einer selbstständigen Ausübung dieser beruflichen Tätigkeit befähigen soll. So steht also im Mittelpunkt der Ordnungsarbeit tatsächlich das ganzheitliche Bild der kompetent agierenden Fachkraft in einer Domäne und die Frage, welches Bündel an Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten zu einer selbständigen Berufsausübung in einer sich wandelnden Arbeitswelt mindestens notwendig ist (vgl. BIBB 2015). Auch die Prüfung ist darauf ausgerichtet, dieses Bild möglichst breit zu erfassen, weshalb in den vergangenen Jahren Prüfungsinstrumente im Hinblick darauf ausgewählt und kombiniert wurden, dass sie berufliche Handlungen möglichst umfassend abbilden (vgl. BIBB 2014; STÖHR 2017). Hier kommen, neben schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben, mit einer hohen Gewichtung auch Prüfungsstücke, Arbeitsproben und -aufgaben, Präsentationen, Fachgespräche, Gesprächssimulationen und betriebliche Aufträge zum Einsatz. Durch die bereits erwähnte Einbindung von ehrenamtlichen Praktikerinnen und Praktikern aus der relevanten Community of Practice bei der Entwicklung, Vermittlung, Beurteilung und Bewertung haben diese eine herausgehobene Rolle in der Ordnungsarbeit sowie in der Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Beurteilt man dies vor dem Hintergrund der oben herausgearbeiteten, starken Gewichtung der Handlungssituation im theoretischen Konstrukt der Kompetenzorientierung, kann dieser Aspekt, bei allen methodischen und praktischen Herausforderungen und Grenzen (vgl. LORIG u. a. 2014; LORIG 2018), die mit einem auf dem Ehrenamt beruhenden Prüfungswesen verbunden sind, als großes Plus gewertet werden.

Eine Zergliederung in einzelne Teilaspekte der beruflichen Handlungskompetenz erscheint aus Sicht der Ordnungsarbeit im Hinblick auf die berufliche Erstausbildung nicht zwingend notwendig, da das Konzept des Ausbildungsberufs einen rechtlichen Rahmen und Mindeststandard, des für die berufliche Situation notwendigen Kompetenzbündels darstellt, welcher von der Community of Practice im Rahmen eines konsensualen Ordnungsverfahrens, unter Berücksichtigung konkreter beruflicher Einsatzfelder ausgehandelt wird (vgl. BIBB 2015, 2016, 2016a).

3.3 Kompetenzorientierte didaktische Gestaltung des Berufsschulunterrichts

Demgegenüber sind Kompetenzdimensionen in Bezug auf die didaktische Umsetzung der Ausbildung zu berücksichtigen. Die Zielstellung einer Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz erfordert eine veränderte Struktur der Bildungsgänge, die sich nicht länger ausschließlich an den unverbundenen Inhalten einzelner Fächer orientiert. Bei der Analyse individueller Bildungsvoraussetzungen sowie der berufspädagogischen bzw. didaktischen Analyse von Qualifizierungsmaßnahmen ist es sinnvoll, sich einer Kategorisierung beruflicher Handlungskompetenz anzunähern. Die Kompetenzkategorien der Kultusministerkonferenz (2007, S. 11) teilen diese zunächst in Fach- und Humankompetenz. Innerhalb dieser beiden Kompetenzbereiche spielt das jeweilige Wissen eine wichtige Rolle, wird aber alleine als nicht ausreichend angesehen, um in beruflichen Handlungsfeldern kompetent agieren

zu können. Wissen muss durch Können, in Form von Methodenkompetenz, erweitert werden und durch die Bereitschaft und die Fähigkeiten zum sozialen Austausch (Sozialkompetenz) sowie zum lebenslangen Lernen unterstützt werden. Dies wurde in den Rahmenplänen durch die Gestaltung von Lernfeldern aufgegriffen (vgl. KMK 2007). „Seit 1996 sind die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule nach Lernfeldern strukturiert. Intention der Einführung des Lernfeldkonzeptes war die von der Wirtschaft angemahnte stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Einführung erfolgte im Einvernehmen mit den für die Berufsausbildung zuständigen Bundesressorts. Die Förderung und der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz stehen damit im Mittelpunkt des pädagogischen Wirkens“ (KMK 2018, S. 11). Das Konzept hat sich zwischenzeitlich bewährt, auch wenn der Lernfeldansatz stark umstritten war. So stellten Kritiker die starke Betonung des Situationsprinzips gegenüber dem Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip bei der Ermittlung und Auswahl von Lernzielen infrage und konstatierten eine unzureichende curriculumtheoretische Fundierung und Evaluation (s. hierzu REINISCH 2003). Trotz dieser Kritik ist die aktuell vorherrschende Meinung, dass durch die Orientierung an berufsspezifischen Arbeits- und Geschäftsprozessen im Unterricht eine stärkere Verknüpfung von fächerorientierten Lerninhalten mit beruflichen Situationen hergestellt und so die Verschränkung und der Transfer zwischen schulischem und betrieblichen Lernen verbessert werden konnte.

3.4 Diskurs zu internationaler Transparenz

Die Bestrebung, Vergleichbarkeit von berufsbildenden Abschlüssen im europäischen Bildungsraum herzustellen, ist eine weitere Diskurslinie im Rahmen der Kompetenzorientierung. Die bildungsbereichsübergreifende Diskussion um den Europäischen (EQR) und den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) hatte vor allem die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Abschlüsse im europäischen Kontext zum Ziel. In Deutschland wurde schnell die Chance gesehen, die Gleichwertigkeit von Lernwegen, unabhängig vom hierzu beschrittenen Vermittlungsweg (schulische, hochschulische, berufliche oder non-formale Bildung), transparent zu machen. Die Kategorisierung im DQR wird folgendermaßen vorgenommen. „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung. [Im Europäischen Qualifikationsrahmen EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.] Die im DQR verwendeten Kompetenzkategorien sind Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, und personale Kompetenzen, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbständigkeit. Für die Zuordnung zu den Niveaus wird auf verschiedene Subkategorien zurückgegriffen.

Das sind beim Wissen Tiefe und Breite, bei den Fertigkeiten instrumentale Fertigkeiten, systemische Fertigkeiten und Beurteilungsfähigkeit, bei der Sozialkompetenz Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation und bei der Selbständigkeit Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz“ (ARBEITSGRUPPE DQR).

Die Beschreibung der unterschiedlichen Kompetenzniveaus folgt dabei unterschiedlichen Deskriptoren, die auf eine Einordnung auf den jeweiligen Taxonomiestufen verweisen. Die Zuordnung von Qualifikationen zum DQR ist im Bereich der formalen Bildung bereits fortgeschritten. Die Zuordnung von non-formalen Qualifikationen befindet sich derzeit in der Erprobung. Der Zuordnungsprozess ist wiederum eng an die Communities of Practice geknüpft, die über ihre bildungspolitischen Gremien im Arbeitskreis DQR vertreten sind. Eine wissenschaftliche Begleitung des Zuordnungsprozesses, z. B. durch eine wissenschaftliche Fundierung von Deskriptoren und Taxonomien als nationaler Standard, ist bislang noch nicht hinreichend erfolgt. Erste Ansätze wurden z. B. im Projekt Taxonomien in Fortbildungsordnungen (vgl. PRAKOPCHYK u. a. 2015) erarbeitet. Hierbei wurde auf der Grundlage relevanter Taxonomien (vgl. u. a. ANDERSON/KRATWOHL 2001; BLOOM 1973; FRANKE 2005) eine Arbeitshilfe erarbeitet, die entlang einer einheitlichen Verwendung von Verb-Kontext-Beschreibungen, eine systematische Beschreibung auf der Niveaustufe 6 des DQR ermöglicht. Da sich die Projektergebnisse jedoch lediglich auf die Beschreibung der Niveaustufe 6 richten und auch nur in der beruflichen Bildung praktische Anwendung finden, stehen hier noch umfangreiche Arbeiten aus, um eine für die differenzierte Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz geeignete Taxonomie zu entwickeln. Dies ist umso notwendiger, als auch akademische Bildungsgänge verstärkt berufliche Verwertungskontexte in den Blick nehmen (vgl. HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2014). Ein verbindlicher bundesweiter Standard für die Beschreibung von Bildungsgängen könnte hier zur Transparenz und Durchlässigkeit unterschiedlicher Bildungswege maßgeblich beitragen.

3.5 Diskurs zu Bilanzierung, Anerkennung und Zertifizierung

In den Arbeiten zur Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen (vgl. ANNEN 2012; EBERHARD 2019; MÜNCHHAUSEN/SEIDEL 2016; GAYLOR/SCHÖPF/SEVERING 2015; DÖRING 2019) wird deutlich, dass je nach angestrebtem Ziel, unterschiedliche methodische Herangehensweisen zielführend sein können, um Kompetenzen zu bilanzieren, validieren oder zertifizieren. Die Ziele reichen von Erfassung und Dokumentation im Lebensverlauf erworbener Kompetenzen bis hin zur formalen Anerkennung und Zertifizierung, auch mit Bezug auf einen staatlich anerkannten Berufsabschluss. 2012 forderte die Europäische Kommission (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2012) unter anderem die Einführung eines nationalen Systems für die Validierung der Ergebnisse des nichtformalen und informellen Lernens. Hintergrund ist das Bestreben, nichtformale und informelle Lernwege und -ergebnisse aufzuwerten, indem im Lebensverlauf Gelerntes validiert und zertifiziert wird. Mit der sogenannten „Externenregelung“ ist im Bereich nach Berufsbildungsgesetz (vgl. § 45 Abs. 2 BBiG) und Handwerksordnung (vgl. § 37 Abs. 2 HwO) in Deutschland ein Verfahren etab-

liert, mit dem die Zulassung zur regulären Abschlussprüfung und damit der Erwerb eines Berufsabschlusses geregelt ist. Da hier das reguläre Prüfungsverfahren der Abschlussprüfung durchlaufen wird, ist keine Anerkennung oder Anrechnung von Prüfungsteilen oder Kompetenzfacetten möglich. Ein anderer Weg wird im Rahmen der Arbeitskräftemigration beschritten. Hier regelt das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) von 2012 die Anerkennung der vollen oder teilweisen Gleichwertigkeit im Ausland erworbener Qualifikationen für nicht reglementierte deutsche Berufsabschlüsse. Neben dem Vergleich der jeweiligen Curricula können hier durch Berufserfahrung wesentliche Unterschiede zwischen einer ausländischen Qualifikation und dem inländischen Referenzberuf ausgeglichen werden. In dem vom BMBF geförderten Projekt „ValiKom“ wird derzeit durch acht Kammern aus Industrie, Handel und Handwerk ein arbeitsmarktverwertbares Validierungsverfahren erprobt, das sich auf Aus- und Fortbildungsabschlüsse bezieht (vgl. OEHME/TEWS/WITT 2017). Ein solches, gestuftes Verfahren mit der Möglichkeit zur Validierung von Teilqualifikationen mittels Methoden wie z. B. Simulationen oder Beobachtungen am Arbeitsplatz ist für das deutsche System gut vorstellbar. Allerdings bleibt die Frage offen, ob die zuständigen Stellen und das ehrenamtliche Prüfungssystem nicht durch die Institutionalisierung eines solchen Verfahrens langfristig überfordert würden und durch weitere Akteure ergänzt werden sollten (vgl. GUTSCHOW/JÖRGENS 2019, S. 19f.). Im internationalen Kontext werden durchaus unterschiedliche Wege in Abhängigkeit des Ziels (in der Regel migrations-, arbeitsmarktpolitische Ziele) und der systemischen Kontexte beschritten, um Lernergebnisse anzuerkennen (vgl. ANNEN 2012; EBERHARD 2019). Als Instrumente zur Bilanzierung von Kompetenzen werden häufig sogenannte Skills Assessments eingesetzt. Daneben orientiert man sich auch an den im Ausland erworbenen Abschlüssen oder Nachweisen z. B. von Fremdsprachenkenntnissen. Diese werden in Berufelisten und Punkteverfahren besonders berücksichtigt, um Arbeitsmarktmigration gezielt zu steuern. Im Vergleich zu Deutschland sind Verfahren zur Validierung informell erworbener Kompetenzen in anderen europäischen Ländern bereits stärker institutionalisiert und der Anspruch darauf rechtsverbindlich (vgl. GAYLOR/SCHÖPF/SEVERING 2015).

3.6 Diskurs zur evidenzbasierten Kompetenzmodellierung und -erfassung

Neben diesen stark von bildungspolitischen Aushandlungsprozessen beeinflussten Diskurslinien ist noch der berufspädagogische Diskurs im Rahmen der empirischen Bildungsforschung zu nennen, der sich ausgehend von der Idee eines Berufsbildungspisa (vgl. BREUER 2005) mit den Herausforderungen einer messtheoretisch gültigen Kompetenzmodellierung und -erfassung auseinandersetzt. Auch wenn sich eine internationale Vergleichsstudie, im Sinne der PISA-Studie, in der beruflichen Bildung als nicht durchsetzbar erwies, wurden die Arbeiten hierzu aufgegriffen (vgl. z. B. GNIEWOSZ 2015; RÜSCHOFF 2019), um in Forschungsarbeiten zur Kompetenzdiagnostik domänenspezifische Instrumente im Bereich des Lehrens, Lernens und auch Prüfens in der beruflichen Bildung mit dem wissenschaftlichen Anspruch der empirischen Bildungsforschung zu verknüpfen. Dabei werden im Kontext der

beruflichen Bildung unterschiedliche Dilemmata deutlich, die eine testtheoretische Erfassung beruflicher Handlungskompetenz, im Vergleich zur Erfassung nationaler Bildungsstandards, im allgemeinbildenden Bereich (vgl. KLIEME 2004) deutlich erschweren, da dort ein eindeutigerer kognitiver Fachbezug vorhanden ist. Zentral ist das Dilemma zwischen kognitionstheoretischer und handlungstheoretischer Ausrichtung des Kompetenzansatzes, die zu unterschiedlichen Verständnissen und Herangehensweisen führt: „Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung werden vielfach handlungstheoretisch interpretiert. Sie zeigen sich z. B. als Kompetenzmodelle, um konkrete Tätigkeiten zu systematisieren und zu klassifizieren. Konkret bedeutet dies, dass Aufgaben direkt aus einer beruflichen Domäne gewonnen werden und für die Aufgaben konkretisierende Kompetenzgefüge erstellt werden. Damit erfolgt keine Ableitung der Aufgaben aus den Kompetenzmodellen“ (SLOANE/DILGER 2005, S. 15). Der kognitionspsychologische Ansatz grenzt sich hiervon deutlich ab und versucht gerade eine solche Ableitung auf Grundlage validierter Kompetenzmodelle.

Eine systematische Überblickstudie zu den in der beruflichen Erstausbildung in Deutschland geleisteten testtheoretisch begründeten Arbeiten (vgl. RÜSCHOFF 2019) lässt zahlreiche offene Forschungsfragen und unbearbeitete Anwendungsfelder erahnen. In den Arbeiten wurde versucht, durch die aufwendige Erarbeitung von berufs- bzw. domänenspezifischen Kompetenzmodellen und deren testtheoretische Validierung berufliche Kompetenzen zu skalieren und (teilweise computerbasiert) zu erfassen, mit dem Ziel, Lehr- und Lernsituationen evidenzbasiert zu gestalten und Prüfungsaufgaben testtheoretisch zu hinterlegen. Deutlich wird auch, dass mit dem Versuch der evidenzbasierten Kompetenzmodellierung ein hoher Aufwand verbunden ist, der den Ansprüchen der Berufsbildungsakteure an ein flexibles und dennoch inhaltsvalides System der Kompetenzerfassung nicht umfassend für alle Berufsbereiche der beruflichen Bildung erfüllen kann. Es stellt sich daher die Frage, ob und wie diese Arbeiten für eine stärker wissenschaftliche Fundierung im deutschen Berufsbildungssystem genutzt werden könnten. Die vom BMBF geförderte Transferinitiative ASCOT+ (vgl. LOHMEYER/VELTEN 2019) greift aktuell diese Frage auf. Deutlich wird, dass die Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung sehr unterschiedlichen Anforderungen zwischen bildungspolitischen Aushandlungsprozessen, Praxis- und Wissenschaftsorientierung gegenübersteht.

4. Anstelle eines Fazits: Zeit für einen gemeinsamen Weg zwischen Messgenauigkeit und Praktikabilität

Die Vielzahl an Beiträgen und Positionen aus Ordnungsarbeit, Didaktik und empirischer Bildungsforschung im Kontext der Entwicklung der Kompetenzorientierung kann im Rahmen eines Überblickartikels sicherlich nur unzureichend abgebildet werden. Der vorliegende Artikel versucht, ausgehend von den historischen Bezügen, eine Integration unterschiedlicher Diskurslinien vorzunehmen. Neben der stets aktuellen Aufgabe, Bildungsprozesse in der beruflichen Bildung didaktisch zu gestalten, ist sicherlich die Orientierung am Kompetenzbe-

griff als operationalisierbarer Größe zur Erfassung und Bilanzierung und dem Vergleich von Lernergebnissen beruflicher Bildungsprozesse ein gemeinsamer Nenner. Wie fein die Messung im Hinblick auf Toleranz und Messgenauigkeit kalibriert wird, sollte kein Streitpunkt über die richtige oder falsche Kompetenzorientierung, sondern den Möglichkeiten und Zielstellungen der Praxis angemessen sein. Die Frage, für welche Zwecke kompetentes Verhalten bilanziert, validiert und zertifiziert werden soll, steht dabei im Vordergrund. Meist spielt dann auch nicht so sehr die letzte Nachkommastelle eine Rolle, sondern die Performanz, mit der die so vermessene Person die ihr gestellten Aufgaben bewältigt. Um das Lernen im gesamten Berufsleben in einer sich wandelnden Arbeitswelt unabhängig von formalen Bildungswegen angemessen bilanzieren und zertifizieren zu können und dadurch berufliche Mobilität stärker als bisher zu unterstützen, wird sicherlich die Flexibilisierung der Bildungswege im Berufsbildungssystem wachsende Bedeutung erlangen. Für die Beurteilung von Performanz in der beruflichen Bildung ist die Community of Practice eine maßgebliche Instanz, weshalb sie folgerichtig auch bei der Identifikation und Messung von Kompetenzen angemessen eingebunden sein sollte.

Einer stärkeren wissenschaftstheoretischen- und evidenzbasierten Weiterentwicklung der Kompetenzerfassung muss dies jedoch nicht entgegenstehen. Eine Integration der unterschiedlichen Welten könnte wertvolle Impulse für Wissenschaft und Praxis bieten. Wichtig ist dabei, die Potenziale der Praxis einzubeziehen und weiterzuentwickeln. Interessant wäre zum Beispiel die Beantwortung der Frage, wie handlungsorientierte Prüfverfahren durch testtheoretische Methoden überprüft und verbessert werden können. Daneben gilt es, das Augenmerk zukünftig noch mehr als bisher auf die Identifikation von Zukunftskompetenzen zu richten, die in einer dynamisch wandelnden Arbeitswelt an Bedeutung gewinnen (vgl. ZINKE 2019): Wie können Kreativität, Problemlösefähigkeiten, Teamfähigkeit und interdisziplinäre Kompetenz berufs(feld)spezifisch operationalisiert, vermittelt und validiert werden?

Demografischer und gesellschaftlicher Wandel erfordern zudem eine Stärkung sprachlicher, interkultureller und demokratischer Kompetenzen. Auch hier gibt es noch zahlreiche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Es könnte sich aufgrund ihrer großen Reichweite und vergleichsweise geringerer Berufsspezifität unter Umständen ein fruchtbares Anwendungsfeld für eine testtheoretische Annäherung anbieten.

Literatur

- ANNEN, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld
- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. (2001): A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Complete edition. New York
- ARNOLD, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 25

- (2002) 49. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand: 02.04.2020)
- ARBEITSGRUPPE DQR (o. J.): Der DQR-Glossar. URL: <https://www.dqr.de/content/2325.php> (Stand 02.04.2020)
- BAETHGE, Martin; GERSTENBERGER, Friedrich; KERN, Horst; SCHUMANN, Michael; STEIN, Hans Wolfram; WIENEMANN, Elisabeth (1975): Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung (BBF), Bd. 14. Hannover
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen, Prüfungsanforderungen Nr. 158. Bonn
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2015): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2016): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 26. Juni 2014 – geändert am 21. Juni 2016 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen Nr. 160. Bonn
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2016a): Arbeitshilfe zur Umsetzung der HA-Empfehlung Nr. 160 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Bonn. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160_Arbeitshilfe.pdf (Stand 02.04.2020)
- BLOOM, Benjamin S. (1973): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 2. Aufl. Weinheim, Basel
- BREUER, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 8/2005. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf (Stand: 02.04.2020)
- CHOMSKY, Noah (1973): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a. M.
- DEUTSCHER, Viola (2019): Berufliche Handlungskompetenz und ihre Diagnostik: zwischen Bildungsanspruch und Verwertbarkeitserfordernissen. In: SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, S. 95–116
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- DÖRING, Ottmar (2019): Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen: Einstieg in eine breite Nutzung fragmentarischer Beschäftigungsfähigkeit? In: SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, 137–160
- EBERHARD, Christiane; ANNEN, Silvia (2019): Modelle und Verfahren zur Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Abschlüssen in ausgewählten Staaten (MoVA) – Gestaltungsprinzipien, Konstruktion, Umsetzung. Bonn

- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2012): Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (012/C 398/01). Brüssel
- FRANK, Irmgard (2012): Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41 (2012) 4, S. 49–52
- FRANKE, Guido (2005): *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld
- FRICKE, Werner (1975): *Arbeitsorganisation und Qualifikation. Ein industriesoziologischer Beitrag zur Humanisierung der Arbeit*. Bonn
- GAYLOR, Claudia; SCHÖPF, Nicolas; SEVERING, Eckart (2015): Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden. Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen. Gütersloh
- GNABS, Dieter (2007): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld
- GNIEWOSZ, Burkhard (2015): *Kompetenzentwicklung*. In: REINDERS, Heinz; DITTON, Hartmut; GRÄSEL, Cornelia; GNIEWOSZ, Burkhard: *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden*. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 69–83
- HACKER, Winfried (2005): *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. 2. Aufl. Bern
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2014): *Fachgutachten Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Wilfried Schubarth und Karsten Speck*. Bonn. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (Stand: 02.04.2020)
- KLIEME, Eckhardt (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskurslinien und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) 5, S. 625–634
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1991): *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991*. Bonn
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2007): *KMK-Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). Bonn. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Stand: 02.04.2020)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2015): *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i.d.F. vom 20.09.2019)*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (Stand: 20.07.2020)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2018): *KMK-Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen*

- nen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). Berlin. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (Stand: 02.04.2020)
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York
- LORIG, Barbara; BRETSCHEIDER, Markus; GUTSCHOW, Katrin; MPANGARA, Miriam, WEBER-HÖLLER, Robin (2014): *Abschlussbericht des Projektes 4.2.333 „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“*. Bonn. URL: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42333.pdf (Stand: 02.04.2020)
- LORIG, Barbara (2018): *Veränderungen der Prüfungsbestimmungen im Wechselspiel von betrieblichen Impulsen und (unter-)gesetzlichen Vorgaben*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 47 (2018) 2, S. 51–55
- LOHMEYER, Natalia; VELTEN, Stefanie (2019): *Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ startet mit sechs Projekten*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 48 (2019) 6, S. 16–19
- MERTENS, Dieter (1974): *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung* 7 (1974) 1, S. 36–43
- MÜNCHHAUSEN, Gesa; SEIDEL, Sabine (2016): *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. In: ROHS, Matthias (Hrsg.) *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden, S. 587–607
- NICKOLAUS, Reinhold; WALKER, Felix (2016): *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung*. In: DIETZEN, Agnes; NICKOLAUS, Reinhold; RAMMSTEDT, Beatrice; WEISS, Reinhold (Hrsg.): *Kompetenzorientierung – Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen*. Bonn
- OEHME, Andreas; TEWS, Katrin; WITT, Daike (2017): *„ValiKom“ – Ein bildungssystemkonformer Ansatz zu abschlussbezogenen Validierung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* 46 (2017) 6, S. 16–19
- PRAKOPCHYK, Yuliya; LORIG, Barbara; METTIN, Gisela; MILOLAZA, Anita; PADUR, Torben (2015): *Taxonomie in Fortbildungsordnungen*. Bonn
- RAUNER, Felix (2004): *Zur Erforschung beruflichen Wissens und Könnens. Was die Berufsbildungsforschung von der Expertiseforschung lernen kann*. In: JENEWEIN, Klaus; KNAUTH, Peter; RÖBEN, Peter; ZÜLCH Gert (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Beiträge zur Konferenz der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihren Didaktikern in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft am 23./24. September 2002 in Karlsruhe, Baden-Baden*
- ROTH, Heinrich (1966): *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1. Hannover

- ROTH, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Hannover
- REINISCH, Holger (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 4/2003. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (Stand: 02.04.2020)
- STÖHR, Andreas (2017): Prüfungen in der dualen Berufsausbildung. Bonn
- RÜSCHOFF, Britta (2019): Methoden der Kompetenzerfassung in der beruflichen Erstausbildung in Deutschland. Eine systematische Überblicksstudie. Bonn
- SLOANE, Peter; DILGER, Bernadette (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 8/2005. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (Stand: 02.04.2020)
- TIPPELT, Rudolf (2002): Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? In: NUISSL, Ekkehard; SCHIERSMANN, Christiane; SIEBERT, Horst: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld, S. 48–58. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand: 02.04.2020)
- VOLPERT, Walter (1971): Sensomotorisches Lernen. Frankfurt a. M.
- VONKEN, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz – Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden
- WEINERT, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz Emanuel (Hrsg.): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Weinheim
- WESTERA, Wim (2001): Competences in education: a confusion of tongues. In: Journal of Curriculum Studies 33 (2001) 1, S. 75–88. URL: <http://www.wwestera.nl/publication-spdf/CompetencesWW.pdf> (Stand: 02.04.2020)
- ZINKE, Gert (2019): Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Branchen- und Berufscreening. Vergleichende Gesamtstudie. Bonn

Karin Büchter

► Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen

In der Vergangenheit sind Auseinandersetzungen mit Beruf und Beruflichkeit umso intensiver geführt worden, je mehr das Berufskonzept fraglich wurde. Rückblickend auf Berufsdebatten seit Ende des 19. Jahrhunderts zeigt sich, dass es dabei nicht nur um die Frage nach der Zukunft des Berufskonzepts im engen Sinne ging, sondern immer auch um die unterschiedlichen strukturierenden und reproduzierenden Funktionen des Berufs im Beschäftigungs- und Bildungssystem. Aus der Perspektive der regulierenden Bedeutung von Berufen stellt sich die dringende Frage nach dem unmittelbaren Prozess und den steuernden Mechanismen bei der Berufekonstruktion.

1. Historische Vorläufer der Diskussion um Beruf und Beruflichkeit

Auseinandersetzungen mit der Berufsförmigkeit von Arbeit sind so alt wie die Organisation und Spezialisierung der Erwerbstätigkeit. Der Wandel von Berufen sowie Schwierigkeiten der begrifflichen Fassung haben dazu geführt, dass sich spätestens seit den 1970er-Jahren neben dem Begriff des Berufs der Begriff der Beruflichkeit durchgesetzt hat (vgl. MANZ 1982).

Rückblickend sind Diskussionen um Beruf und Beruflichkeit dann intensiver geführt worden, wenn Formen und Funktionen des Berufs fraglich wurden. Kritik am Beruf, insbesondere an seiner Überkommenheit, lassen sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nachweisen. Während der Industrialisierung richtete sie sich gegen die Unmodernität und Unproduktivität handwerklicher Berufe und gegen die Antiquiertheit eines bürgerlich normierten sowie ideologisch überfrachteten Berufsverständnisses vor dem Hintergrund von Arbeitsteilung, Dequalifizierung und Arbeitslosigkeit (vgl. ABEL 1963). Jenseits dieser Kritiken bekam der Berufsbegriff bereits zu dieser Zeit eine hohe publizistische Aufmerksamkeit. Aufgrund verschiedener Entwicklungen wie der Sozialgesetzgebung, der Mittelstandspolitik und der Arbeiterbewegung wurde der Beruf zu einem Bezugspunkt staatlicher Initiativen und interessenpolitischer Kämpfe. Begriffe wie Berufskrankheit, Berufsschutz,

Berufsgenossenschaft und Berufsvereine tauchten in amtlichen und programmatischen Veröffentlichungen vermehrt auf (vgl. ebd.; DUNKMANN 1930a, 1930b). Zudem wurden seit der Errichtung des Kaiserlichen Statistischen Amtes im Jahr 1872 regelmäßig Berufszählungen durchgeführt, aus denen Veröffentlichungen über Berufsentwicklung, Berufsanpassung und Berufswechsel hervorgingen. Neben der staatlichen und interessenpolitischen Aufmerksamkeit gegenüber dem Beruf trug auch die Vermehrung von Berufen dazu bei, dass sich der Berufsbegriff um 1900 im allgemeinen Sprachgebrauch einbürgerte (vgl. MOLLE 1968, S. 150). Brachte die Berufszählung von 1895 eine Zahl von 10.290 Berufsbezeichnungen hervor, lag die Zahl 1907 bei rund 14.000 (vgl. DUNKMANN 1930b, S. 803).

Nach 1919 gerieten Themen zum Beruf erneut in die Öffentlichkeit. Gründe hierfür waren der Ausbau der Arbeitsverwaltung und Berufsberatung, die verfassungsrechtlich verankerte Berufswahlfreiheit sowie weitere Schutzmaßnahmen für Arbeitskräfte durch den Staat. Parallel setzte eine Verwissenschaftlichung von Berufsfragen ein. Neben den Berufstatistiken differenzierten sich die Berufssoziologie und die Berufspsychologie aus. Der Beruf wurde zu einem Thema der Wirtschafts- und Arbeitswissenschaften (vgl. GIESE 1930), und „Berufsanalysen in berufspädagogischer Absicht“ (ARBEITSGEMEINSCHAFT DES BEZIRKSVEREINS LEIPZIG 1929) wurden durchgeführt. Zudem setzte sich der Begriff Berufsschule durch, und eine eigene Berufsbildungstheorie, zu deren Vertreter Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Aloys Fischer gehörten (vgl. KÜHNE 1929), begründete die pädagogische Bedeutung des Berufs. Auch international vergleichende Betrachtungen zur Berufskunde, Berufssystematik und Berufsstatistik (vgl. WALTER 1930) nahmen in dieser Zeit zu.

Bemerkenswert ist, dass in den damaligen amtlichen, interessengebundenen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Arbeits- und Berufsfragen nicht nur die Lehre, sondern auch die Anlernung, die Berufsbildung für höhere kaufmännische, gewerblich-technische und sozialpädagogische Berufe sowie die Umschulung, Fortbildung und die beruflich-betriebliche Weiterbildung miteinbezogen waren. Obwohl bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts ein statisches Berufsverständnis die Berufsdiskussion dominierte, waren schon Ende des 19. Jahrhunderts die Weite und Dehnbarkeit des Berufsverständnisses offensichtlich (vgl. DUNKMANN 1930a). Die Schriften des 1872 gegründeten Vereins für Socialpolitik bestätigten mit den Ergebnissen aus den Untersuchungen über „Auslese und Anpassung (Berufswahl und Berufsschicksal) der Arbeiter in verschiedenen Zweigen der Großindustrie“ (BERNAYS 1910) die Notwendigkeit des Berufswechsels und den Bedarf permanenter beruflicher Anpassung. Zudem nahmen Anfang des 20. Jahrhunderts neben der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildung formale und non-formale Angebote der Fort- und Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb zu (vgl. BÜCHTER 2010).

Unterschiedliche Berufsverständnisse, Berufswechsel und kontinuierlicher beruflicher Anpassungsbedarf waren Beleg für die Inkongruenz zwischen Berufsstruktur und betriebs- und arbeitsplatzspezifischer Tätigkeit und dafür, dass es sich bei Berufen um ein „fluides Phänomen“ (FRANK/WALDEN/WEISS 2010, S. 38) handelt.

Dennoch wandten sich Forschungen und Diskussionen zum Beruf erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einem statischen Berufsverständnis ab, konzentrierten sich aber weiterhin auf duale Ausbildungsberufe. Deren Fundament ist das Berufsprinzip, das eine staatliche Anerkennung von Berufsbildern und eine bundesrechtlich geregelte Ordnung der Ausbildung umfasst, die wiederum Ergebnis von Konsensfindungen zwischen Staat und Sozialpartnern sind. Nicht nur in historischen Kritiken am Beruf, sondern auch in jüngeren Konzepten zur Öffnung und Erweiterung von Berufen – sei es mit dem Ziel der Verberuflichung der Berufsvorbereitung oder mit dem der Akademisierung von Berufen – hat das duale Berufsprinzip als Bezugspunkt unverändert ein starkes Gewicht.

2. Diskursiver Konsens: Mehrfachfunktionen des Berufs und Beruf als regulatives Prinzip

2.1 Verflochtenheit der ökonomischen, sozialen und individuellen Funktionen

Wesentliche Auslöser für publizistische und diskursive Hinwendungen zu Beruf und Beruflichkeit sind ökonomisch-technologische, arbeitsmarktpolitische, sozial- und bildungsstrukturelle Veränderungen, neue berufliche Anforderungen sowie veränderte Normen und Orientierungen erwerbstätiger Individuen. Auch die Globalisierung von Arbeitsmärkten und die Europäisierung beruflicher Bildung lösten Debatten um die Zukunft des Berufs aus. Dabei oszillierten die Positionen bis Mitte der 2010er-Jahre zwischen Szenarien der Entberuflichung und der Stabilisierung des Berufs (vgl. CRUSIUS/WILKE 1979; DOSTAL/STOOSS/TROLL 1998; RAHN 1999; ARNOLD/GONON/MÜLLER 2016). Erst in der jüngeren Vergangenheit haben Prognosen zum Ende des Berufs zugunsten von Überlegungen neuer Beruflichkeit an Bedeutung verloren, zumal die Negativprognosen oft nur einzelne Aspekte des Berufs und weniger die verschiedenen Funktionen und seine Veränderbarkeit betrachtet haben. Auch konnte bislang kein Ersatz für das Konstrukt des Berufs gefunden werden.

Ausführungen zum Beruf umfassen oft weit zurückreichende historiografische Rekonstruktionen. So wird auf die frühchristliche Lehre mit ihrer ethisch-religiösen Fundierung des Berufs, mindestens aber auf die Reformationszeit und ihre Vocatio-Lehre, nach der der jeweilige Beruf und damit der berufliche Stand Ergebnis eines Berufenseins durch Gott ist, hingewiesen (vgl. DUNKMANN 1930b; HESSE 1972). Der Ertrag solcher Rückblenden besteht darin, dass die Komplexität des Berufs, seine historisch generierten und traditionell miteinander verflochtenen ökonomischen, sozialen und individuellen Funktionen offengelegt werden. Bereits im Mittelalter hatte der Beruf neben seiner ethischen eine markt- und gesellschaftlich organisierende Funktion. Die Anfänge des heutigen Berufs hängen wesentlich mit der Entfaltung von Tauschgeschäften und damit verbunden der Frage der sozialen Platzierung der Gesellschaftsmitglieder zusammen: „Wo Güter zwischen Familien, Sippen oder Stämmen getauscht werden – zunächst: in welcher Form auch immer; ob für ‚Gewinn‘ oder nicht – ist eine wichtige Grundlage für die Spezialisierung von Fähigkeiten, Entstehung von Sonder-

wissen in der Produktion, das nicht mehr allen Mitgliedern des Sozialverbandes in gleicher Weise zugänglich ist, sowie spezieller Formen der Übermittlung gelegt“ (LUCKMANN/SPRONDEL 1972, S. 14). Die Erweiterung von Märkten, die Ausdehnung von Handel, Handwerk, Manufaktur, die zunehmenden Anforderungen an Wissenschaft, Verwaltung und Dienstleistungen führten im 18. Jahrhundert zu einer Ausdifferenzierung von Tätigkeiten und einer horizontalen und vertikalen Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern und Aufgabenbereichen. Rationalisierung und Bürokratisierung benötigten ein Mehr an Berufs- und Fachwissen, ein „Fachmenschtum“ (WEBER 1964b, S. 735). Der Beruf als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person“ (WEBER 1964a, S. 104) wurde zur Bedingung der Fortexistenz des Kapitalismus und zur „Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbsarbeit“ (ebd., S. 104). Im Zuge des Übergangs von einer ständischen Berufsordnung zu einem bürgerlich-liberalen Berufskonzept, in dem Marktorientierung und individuelle Berufswahlfreiheit miteinander verknüpft waren, stützten sich die unterschiedlichen Funktionen des Berufs wechselseitig. Bis heute lassen sich mindestens drei eng miteinander verflochtene Berufsfunktionen unterscheiden. Die ökonomische Funktion basiert auf der Ausrichtung von Berufsbildern und der Anpassung von beruflichen Kenntnissen und Fähigkeiten an Anforderungen des Beschäftigungssystems. Der Beruf enthält Informationen über die Verwertbarkeit der mit der beruflichen Ausbildung erworbenen Handlungsfähigkeit und erleichtert Betrieben Auswahl- und Einstellungsprozesse von Beschäftigten. Durch einen arbeitsvertraglich geregelten Tausch besonderer beruflicher Leistungen und Orientierungen gegen Lohn und existenzielle Sicherheit für die Berufstätigen erfolgt eine Vermarktung von Berufen sowie eine Reproduktion des Arbeits- und Berufemarktes. Die soziale Funktion des Berufs besteht zum einen in der Versorgung der Gesellschaft mit durch berufliche Tätigkeiten hervorgebrachten Waren und Dienstleistungen und in einer gemeinwohlorientierten Verantwortung von Berufen. Gleichzeitig tragen Berufe und die Berufsgliederung zur Reproduktion der auf berufliche Zugehörigkeit und Leistung basierenden horizontalen und vertikalen Statusdifferenzierung bei (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 98f.). Anhand von Berufsabschlüssen können Zugänge zu beruflichen Positionen, aber auch berufliche und soziale Ausschlüsse von Einkommen, Aufstiegschancen und Sozialprestige legitimiert werden. Mit seiner individuellen Funktion erfüllt der Beruf ebenfalls eine doppelte Aufgabe. Einerseits ist er Voraussetzung für Selbstbestimmtheit, persönliche Entfaltung, berufliche und soziale Identitäts- und Habitusentwicklung, gleichzeitig ist er Instrument für selbstverantworteten individuellen Erfolg sowie für Scheitern im meritokratischen Zusammenhang von Bildung, Beruf und Einkommen. Diese Doppelfunktion findet sich bereits in der Berufswahldiskussion im 18. Jahrhundert (vgl. STRATMANN 1993, S. 295ff.). Die Individualisierung des Berufsschicksals bedeutete einerseits eine Befreiung aus vorgegebenen Berufungen durch Gott oder den Stand. Zugleich bot sie die Möglichkeit, individuellen beruflichen Erfolg auf Leistungen und berufliches Scheitern auf individuelle Fehlentscheidungen und persönliches Versagen zurückzuführen. Ob, inwieweit und in welche Richtung die individuelle Funktion des Berufs im Sinne von Emanzipation, Mündigkeit und Selbstentfaltung gestaltet wird, war

und ist in der berufsbildungswissenschaftlichen Diskussion stets eine Frage an den Berufsstatus und des dazugehörigen Bildungs- bzw. Kompetenzverständnisses sowie der curricula- ren und didaktischen Gestaltung beruflicher Bildung.

2.2 Beruf als regulatives Prinzip des Beschäftigungs- und Bildungssystems

Mit seinen tradierten und ineinander verwobenen Funktionen trägt der Beruf zur Reproduktion von Strukturen im und zu Wechselbeziehungen zwischen dem Beschäftigungs- und Bildungssystem bei. Als historisch überdauerndes und gesellschaftlich akzeptiertes regulatives Prinzip reproduziert er zudem spezifische Besonderheiten der deutschen Bildungspolitik, zu denen die meritokratische Logik (vgl. GEORG/SATTEL 2020) und das „deutsche Bildungsschisma“ (BAETHGE 2017) gehören.

Der Entwicklung von Berufen, der Berufsgliederung und der qualifikationsspezifischen Segmentierung des Beschäftigungssystems entsprachen bereits im 18. Jahrhundert die Ausdifferenzierung und Strukturierung der beruflichen Bildung mit ihren Abschlüssen. Im 19. Jahrhundert hatte sich neben der allgemeinen und akademischen Bildung ein berufliches Bildungswesen quasi als eigener „begrenzter Karriereraum“ (HARNEY 2004, S. 153) etabliert, der neben privatwirtschaftlich organisierten betrieblichen Lernorten gewerbliche Sonntags- und Industrieschulen, allgemeine Fortbildungsschulen, Gewerbe- und Handelsschulen, niedrige und höhere Fachschulen, Akademien, sozialpädagogische Institute, Handelshochschulen und fachlich gebundene Hochschulen umfasste (vgl. PACHE 1896, S. 21ff.; KÜHNE 1929; THYSSEN 1954, S. 38f.).

Mit der Berufsgliederung in körperliche und geistige, in niedrige, mittlere und höhere oder in höher nützliche und freie vollakademische Berufe sowie mit den jeweils entsprechenden Ordnungsverfahren der vielen Berufe korrespondierte eine formal legitimierte Segmentierung des Beschäftigungs- und Bildungssystems. Diese war eine wesentliche Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der meritokratischen Logik.

Aber schon im 19. Jahrhundert sprachen sich Bildungsreformer/-innen, die das Ziel der Chancengleichheit über den Weg der Verzahnung und Vereinheitlichung unterschiedlicher Schulstufen und Bildungsgänge verfolgten, für die Aufhebung einer zu detaillierten Berufsgliederung sowie für die Beseitigung der strengen Aufteilung von Bildungsgängen und -abschlüssen nach Berufen aus (vgl. STRATMANN 1988, S. 590). Gegen diese ersten Ideen der Durchlässigkeit wandte sich aber unter anderen der „Großvater“ (ebd., S. 590) der Berufsbildungstheorie, Friedrich Paulsen (1903), mit den Worten: „Ich glaube nicht, daß die Zeit kommt, die diesem Ideal Erfüllung bringt. Die Aufhebung der Berufsdifferenzierung könnte nicht ohne schwerste Schäden der Leistungsfähigkeit der Gesellschaft geschehen; die erstaunliche Kraft und Produktivität der gesellschaftlich organisierten Arbeit beruht eben darauf, daß die einzelnen zu differenzierten und spezifizierten Organen ausgebildet sind [...]. Ist hiernach die Differenzierung der Berufe eine soziale Notwendigkeit, so ist es auch die Differenzierung der Schulformen“ (ebd., S. 667). Die Vorstellungen von einem offenen Bildungswesen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts Konzepte zur „Zweiten Chance“ des

Hochschulzugangs“ (SCHWABE-RUCK 2010) begründeten sowie auch spätere Überlegungen zur Durchlässigkeit blieben aufgrund dessen, dass die Berufsgliederung und die darauf abgestimmte Gliederung des Bildungssystems unangetastet blieben, ohne Erfolg (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 101).

Bei einem eher noch geschlossenen Berufsverständnis in den 1960er-Jahren konnten Bildungsexpansion und Akademisierung nur eine Erhöhung der Zahl an Akademikerinnen und Akademikern, aber noch keine Durchlässigkeit von Berufen bzw. von der mittleren Berufsbildung in die höhere Bildung bedeuten (vgl. ebd., S. 101). Eine Öffnung von Berufen erfolgte erst vor dem Hintergrund des arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Drucks seit den 1970er-Jahren und konkretisierte sich in Konzepten zur institutionellen und individuellen Beruflichkeit.

3. Institutionelle Beruflichkeit

Aufwind bekam die Diskussion um das „Berufsproblem“ (ABEL 1963) und die „Fragwürdigkeit des Berufs“ (BLANKERTZ 1968) erneut in den 1960er-Jahren. Auslöser waren der „Schwund der Dauer- und Lebensberufe“ (MOLLE 1968, S. 153), die Normalisierung des Berufswechsels (vgl. ebd., DOSTAL/STOOS/TROLL 1998) und eine zunehmende Bedeutung beruflicher Mobilität. Mit dem prognostizierten Wandel von der Industriegesellschaft zur postindustriellen Gesellschaft sowie mit Tendaussagen zur Tertiarisierung und Wissenschaftsorientierung beruflicher Tätigkeiten wurden Neuverständnisse von Verberuflichung und Professionalisierung von Arbeit diskutiert (vgl. LUCKMANN/SPRONDEL 1972; NEULOH 1973; BECK/BRATER/DAHEIM 1980). Hinzu kamen in den 1970er-Jahren Befunde der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu Unschärfen des Arbeitsmarktes, zu Abstimmungsproblemen zwischen dem Beschäftigungs- und Bildungssystem und zu unkalkulierbaren Entwicklungen des Qualifikationsbedarfs. Bestärkt durch Erkenntnisse der Arbeitsmarktforschung zu flexibler Absorption und Substituierbarkeit von Berufen auf dem Arbeitsmarkt setzte sich die Idee einer institutionellen Flexibilisierung von Berufen durch. Diese sollte durch eine Entspezialisierung von Berufen, durch flexible Berufsformate, gestaltungsoffenerere Ausbildungsordnungen, durch kumulierbare Bausteine bzw. Teilqualifizierungen und durch fließendere Übergänge von der Aus- in die Weiterbildung realisiert werden. Nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 wurden die „überwiegend noch aus den 1930er-Jahren stammenden und zum Teil sehr spezialisierten Ausbildungsberufe inhaltlich überarbeitet und verwandte Berufe zusammengefasst“ (BRETSCHNEIDER/SCHWARZ 2015, S. 6).

Seit Ende der 1980er-Jahre wird mit der „neokapitalistischen Restrukturierung der Wirtschaft“ ein „fundamentaler Strukturwandel“ (Voss 2002, S. 292) formeller Arbeit bestätigt. Mit dem Hinweis auf eine voranschreitende Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, eine Verschiebung von beruflichen Arbeitsmarktsegmenten, eine Entgrenzung von Betriebs- und Arbeitsstrukturen sowie Arbeitsaufgaben und fachbezogenen Arbeitsanforderungen wurde die formale Regulierung von Arbeitskraftnutzung in herkömmlichen Berufsstrukturen infra-

ge gestellt (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998). Parallel zur Berufskritik wurden Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren beschleunigt und gestaltungsoffene Ausbildungsberufe mit Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen, mit dem Ziel, die Durchlässigkeit zu fördern. Zusatzqualifikationen in einzelnen Berufen sollten zu mehr Beweglichkeit auf horizontaler und vertikaler beruflicher Ebene beitragen und die Kontinuität von Aus- und Weiterbildung verbessern (vgl. PAHL/RACH 1999). Auch die Zusammenfassung von Berufen zu Berufsfamilien/Berufsgruppen wurde weiter fortgesetzt. Die Anzahl der anerkannten Ausbildungsberufe ist von 1971 bis 1990 von 606 auf 377 zurückgegangen (vgl. STATISTA 2019). Aus berufsbildungspolitischer Perspektive sollten die Reformen des Berufs auch zu einer qualitativen Aufwertung beruflicher Arbeit und des dualen Systems der Berufsausbildung beitragen (vgl. BMBF 1996, S. 70). Als eine Flexibilisierungsvariante fand Ende der 1990er-/Anfang der 2000er-Jahre die Modularisierung der Ausbildung eine besondere Aufmerksamkeit in einer kontrovers geführten Diskussion. Als vorteilhaft galten die flexible Anpassung von Qualifizierung an den Arbeitsmarkt sowie die Möglichkeit, Bildungsvoraussetzungen von Jugendlichen differenzierter berücksichtigen und Berufsvorbereitung besser an die Ausbildung koppeln zu können (vgl. ADLER/LENNARTZ 2000). In kritischer Sicht wurde in der Modularisierung eine Aushöhlung des Berufskonzepts und ein Wegfall von Transparenz- und Qualitätsstandards in der beruflichen Bildung gesehen (ebd.). Insgesamt ging es in der damaligen Berufsdiskussion und mit den Reformen institutioneller Beruflichkeit darum, durch mehr Flexibilität dem zunehmenden Effizienzdruck im Beschäftigungssystem zu entsprechen. In diesem Sinne und unter Berücksichtigung der sozialintegrativen und individuellen Funktion des Berufs bestand jenseits der Berufskritik interessenübergreifender Konsens darin, dass das Berufskonzept beizubehalten sei. Selbst als sich die Entwicklung von Arbeit in Richtung auf die Deregulierung von Erwerbsformen, die Ausbreitung von atypischer Beschäftigung, die Destabilisierung von Arbeitsverhältnissen und die Normalisierung prekärer Beschäftigung verschärften und die traditionelle berufliche Ordnung mit neuen Formen der Arbeit nicht mehr vereinbar zu sein schien, hat sich die Entberuflichungsthese nicht durchsetzen können.

An die Stelle von Kontroversen um das Ende oder die Stabilität des Berufs sind inzwischen Feststellungen von einer Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit der Zukunft des Berufs getreten. „Neue Erwerbsberufe entstehen, andere verschwinden oder wandeln sich in ihren Tätigkeitsmerkmalen, ihren Anforderungen und ihren Strukturen“ (FRANK/WALDEN/WEISS 2010, S. 38). Angesichts von Digitalisierung wird aktuell „eher mit einer Polarisierung der Beschäftigten“ (MATUSCHEK 2019, S. 20) gerechnet und damit, dass besonders „die mittleren Qualifikationen unter dem Digitalisierungsschub zu leiden“ (ebd., S. 20) haben. Neben Prognosen einer Verdünnung des Berufs (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 470) durch neue Formen von Arbeit wird ein kontinuierlicher Bedarf an beruflich qualifizierten Fachkräften konstatiert und auch betont, dass Berufe „nach wie vor zentrales Element der Strukturierung von Arbeitsmärkten“ (FRANK/WALDEN/WEISS 2010, S. 38) sind. Trotz aller Kritiken ist also auch künftig eine „Aufgabe des Berufsprinzips nicht in Sicht“

(ebd., S. 38) – und zwar aus „handfeste[n] ökonomischen Gründe[n]“ (ebd., S. 38). Dementsprechend zeigen jüngere Untersuchungen zur Substituierbarkeit von Berufen durch Digitalisierung, dass je höher die Qualität, die Flexibilität und die wirtschaftliche Effizienz von Berufen, umso geringer auch die Gefahr der Substituierbarkeit durch neueste Technologien ist (vgl. DENGLER/MATTHES 2018, S. 10).

In der Berufsbildungsdiskussion wird die Zukunft des Berufs im Kontext der Digitalisierung von Arbeit in Abhängigkeit von der Umsetzung offener Beruflichkeit und der Gestaltungsrichtung von Berufen gesehen (vgl. SPÖTTL/WINDELBAND 2017). Auch bei der Digitalisierung von Berufen geht es um die Frage, „welches Maß an Standardisierung Berufe haben sollen und inwieweit individuellen Wünschen sowie betriebs- und branchenspezifischen Besonderheiten Rechnung getragen werden soll“ (FRANK/WALDEN/WEISS 2010, S. 39).

Einen wichtigen Impuls in die Diskussion um Beruf und Beruflichkeit brachten die europapolitischen Instrumente des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), auf nationaler Ebene der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) und des Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) ein. Auch wenn darin zunächst die Gefahr der Auflösung des ganzheitlichen Berufskonzepts und der Fragmentierung von Berufsbildungsgängen gesehen wurde (vgl. ROSENDAHL/WAHLE 2016), hat der nationale Umsetzungsprozess dazu geführt, dass Themen wie Durchlässigkeit, Anrechenbarkeit und Anschlussfähigkeit zwischen Berufs-, Allgemein- und Hochschulbildung eine neue Dimension bekommen haben.

Mittlerweile sind Ansätze der „professionsorientierte[n] Beruflichkeit“ (MEYER 2015), das Konzept der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ (IG-METALL VORSTAND 2014), die „Verallgemeinerung des Beruflichen und die Verberuflichung des Allgemeinen“ (ZIEGLER 2015) sowie die Einführung der seit 2007 diskutierten Abschlüsse höherer Berufsbildung, „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ (vgl. WEISS 2007), Ausdruck institutioneller dynamischer Beruflichkeit unter ökonomischem, arbeitsmarkt- und bildungspolitischem Druck.

4. Individuelle Beruflichkeit

Parallel zur institutionellen Beruflichkeit geriet seit den 1970er-Jahren die individuelle Verantwortung für die eigene berufliche Entwicklung in den Blick. Zur Steigerung der Marktfähigkeit von Berufen und um wechselnde berufliche Anforderungen rechtzeitig auffangen zu können, sollte die flexible Berufsförmigkeit von Arbeit durch eine individuelle Beruflichkeit ergänzt werden (vgl. KRAUS 2006, S. 194). Mit dem Beruf als „individuell zu gestaltende[.] persönliche[.] Form“ (VOSS 2002, S. 111) konnten die Abstimmungsprobleme zwischen dem Beschäftigungs- und Bildungssystem auf die individuelle Ebene verlagert werden. Schlüsselqualifikationen, Flexibilität, Mobilität und lebenslanges Lernen wurden zu individuellen Bedingungen, damit die „dynamische Gesellschaft [...] auf Unvorhersehbares richtig reagieren [konnte]“ (MERTENS 1974, S. 39). In die kritische Diskussion um Beruf und Beruflichkeit fanden seit Beginn der 2000er-Jahre begriffliche Konstrukte zunehmend

Eingang wie Employability als „neue Grundlage des Arbeitsmarktes“ und „als ‚neuer Kontrakt‘ zwischen Unternehmen und Beschäftigten“, bei dem „beide sich auf die individuelle Beschäftigungsfähigkeit beziehen“ (KRAUS 2005, S. 60), „Arbeitskraftunternehmer“ (Voss 2002), der seine eigene Arbeitskraft managt und die Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstintegration besitzt, und die Figur des „unternehmerischen Selbst“ (BRÖCKLING 2016), das den unternehmerischen Erwartungen zum Selbstregime entspricht. Deutlich wurde, dass es sich bei diesen Konzepten um begriffliche Konkretisierungen des ökonomisch induzierten Bedarfs nach „selbstregulativer Abstimmung“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 106) „unter den Bedingungen der Nichtkalkulierbarkeit des wirtschaftlich-technischen Wandels“ (ebd., S. 106) handelte.

Wie die institutionelle Beruflichkeit bietet auch die individuelle Beruflichkeit zwei konträre Interpretationsmöglichkeiten. Einerseits kann die Individualisierung der Beruflichkeit eine Chance für den Einzelnen/die Einzelne sein, unter Berücksichtigung von Anforderungen und Autonomiespielräumen bei der Arbeit Fähigkeiten, Kenntnisse und Dispositionen individuell und selbstverantwortlich zu entwickeln, zu nutzen und eine berufliche Ich-Identität zu entfalten. Andererseits kann individuelle Beruflichkeit als über den Beruf realisierte Ökonomisierung und Rationalisierung des Selbst und als Form der Überführung von Fremdkontrolle in Selbstkontrolle angesichts schneller wechselnder Aufgabenbereiche (vgl. WAR-NING/WEBER 2017, S. 7), zunehmender Anforderungen an den „Individualberuf“ (Voss 2002), „ausufernder Verfügbarkeit“ und „digitaler Entsicherung“ (SCHWEMMLE/WESSE 2018, S. 11ff.) gedeutet werden.

Fast zeitgleich mit der Diskussion um eine Individualisierung der Beruflichkeit wurde eine „abnehmende Relevanz des Berufs für die allgemeine Sozial- und Lebenslage von Mitgliedern der Gesellschaft“ (Voss 2002, S. 294) festgestellt und auf Schwächen der sozialstrukturierenden und sozialintegrativen Kraft des Berufs infolge „einer schleichenden Aushöhlung des normativen Leitbildes vom Beruf als ‚Berufung und Stifter von Lebenssinn‘“ (BERGER/KONIETZKA/MICHAILOW 2001, S. 216) hingewiesen. Beruf wurde damit weniger in seiner gesellschaftlichen Dimension und als Medium sozialer Differenzierung interpretiert (vgl. KURTZ 2001, S. 180). Dies drückte sich auch darin aus, dass seit den 1980er-Jahren an die Stelle der beruflichen Sozialisationsforschung die berufliche Kompetenzforschung trat, die Berufszentrierung der soziologischen Ungleichheitsforschung an Bedeutung verlor und die Berufssoziologie verblasste (vgl. ebd., S. 180), obwohl klar war, dass der Beruf „den Menschen nach wie vor den Großteil ihrer Sozialkontakte [ermöglicht] und [...] ihren Alltag und ihren Lebenslauf [strukturiert] [...], ihre Einkommens- und ihre Vermögensverhältnisse [bestimmt] und damit auch ihren sozialen Platz und ihr soziales Prestige“ (KURTZ 2015, S. 38). Da aufgrund der Kohärenz der unterschiedlichen Funktionen des Berufs eine Erosion der sozialintegrativen Funktion ein Brüchigwerden der ökonomischen Funktion des Berufs bedeuten würde, standen und stehen die soziale und individuelle Funktion des Berufs nie ernsthaft zur Disposition.

Aus pädagogischer Perspektive ist die Frage relevant, an welchen Leitbildern sich individuelle Beruflichkeit in Kombination mit institutioneller Beruflichkeit orientieren soll. Bezugspunkte dabei können der Bildungsauftrag für Berufsschulen, die Befähigung „zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ (vgl. MINNAMEIER 2019; RAUNER 2020) sowie der Bildungsauftrag, der im BBiG für die duale Ausbildung festgelegt ist, sein. Damit sich aber individuelle Beruflichkeit nicht nur auf einen individuellen Kampf um das materielle Dasein in einer ökonomisierten und zugleich unkalkulierbaren Arbeitswelt und Gesellschaft reduziert, sondern auch die soziale und ökologische Verantwortung von Beruflichkeit zum Zuge kommen kann, müssten anstelle eines deterministischen und unpolitischen Markt- und Beschäftigungsverständnisses im Kontext von Beruflichkeit der politischen Dimension und dem Aspekt sozialer Verantwortung des Berufs mehr Platz eingeräumt werden und der Bildungsauftrag um die Befähigung zur kritischen Reflexion der Individualisierung von Beruflichkeit ergänzt werden. Unter dieser Voraussetzung ist die Idee der „kritische[n] Berufspraxis als ‚funktionales Erfordernis‘ fortgeschrittener Berufsgesellschaften“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 268) neu zu diskutieren. Dabei ginge es dann darum, „Berufsinhalte und -aufgaben [...] trotz ihrer instrumentellen, disziplinierenden Funktionen durchweg um einen vergleichsweisen einheitlichen Typus legitimierender Wertbezüge“, die „alle etwas mit gesellschaftlicher Nützlichkeit, konkreter Utopie, Solidarität, Gerechtigkeit, ‚gutem Leben‘ zu tun“ (ebd., S. 268) haben, zu ergänzen. Zwar könnte dieser Vorschlag mit dem Hinweis auf umfassende Kompetenzkonzepte als bereits realisiert abgetan werden. Damit individuelle Beruflichkeit und soziale Kompetenzen über reine Anpassung und subjektive Unterwerfung hinausgehen können, müssten aber gleichzeitig neue Diskursarten entstehen (vgl. ELSTER 2007, S. 317), die nicht primär auf gefestigte sachlogisch legitimierte ökonomische Erfordernisse, an denen sich die institutionelle und individuelle Beruflichkeit zu orientieren haben, ausgerichtet sind (vgl. RAUNER 2020).

5. Berufsforschung

Bis zur Gründung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit und der Verabschiedung des BBiG sind „systematische und geschlossene Ansätze zur wissenschaftlichen Erforschung des komplexen Phänomens ‚Beruf‘ bzw. der einzelnen Berufe [...] nicht unternommen worden“ (FENGER 1968, S. 326). Aber auch fast 50 Jahre später steht die Berufsforschung in der Kritik. Trotz unzähliger Befunde und Publikationen, die beispielsweise im „Handbuch Berufsforschung“ (PAHL/HERKNER 2013) und im „Handbuch Berufsbildungsforschung“ (RAUNER/GROLLMANN 2018) versammelt sind, wird ihr eine Unübersichtlichkeit und Unsystematik (vgl. KELL 2015, S. 9ff.) und eine zu große „Vielfalt beruflicher Dimensionen“ (DOSTAL 2013, S. 104) bescheinigt. Außerdem werden immer noch etliche Forschungslücken (vgl. MERSCH/PAHL 2013) festgestellt. Kritisiert wird zudem das Problem interessenpolitisch ausgerichteter Anwendungsorientierung sowie eine disziplinäre Uneindeutigkeit der Berufsforschung (vgl. WEISS 2014, S. 14).

Ein wichtiger Schwerpunkt der Berufsforschung ist die Ordnungsarbeit. In sie fließen Forschungsergebnisse ein, sie beansprucht Forschung für sich und weist auf künftigen Forschungsbedarf hin. Aufgrund der Veränderungen und Neuordnungen von Berufen ist sie quasi eine Schaltstelle für die (Re-)Produktion von Strukturierungsleistungen des Berufs im Beschäftigungs- und Bildungswesen. Ebenso relevant ist sie für die Auslegung und Umsetzung von Leitbildern institutioneller und individueller Beruflichkeit. Jedoch wird die Ordnungsarbeit seit ihrem Bestehen ebenfalls kritisiert. Ihre Repräsentanten des Staates und der Sozialpartner würden zwar auf der Basis des Konsensprinzips, aber in nicht durchsichtigen Abstimmungsverfahren in ihrer jeweiligen Berufsdomäne Entscheidungen zu Berufen treffen. Das BBiG enthalte keine expliziten „Konstruktionsprinzipien für die äußere Abgrenzung oder innere Strukturierung von Ausbildungsberufen“ (BRETSCHNEIDER/SCHWARZ 2015, S. 6). Letztlich sei unklar, welche und wessen Interessen und Ziele in welchem Umfang Eingang in die Berufekonstruktion finden, wie „die Konsensbildungsprozesse zwischen den Sozialpartnern, aber auch innerhalb der jeweiligen Organisationen verlaufen und welche Rolle hierbei Forschungsergebnisse spielen“ (WEISS 2014, S. 25). Damit ist auch offen, wie die ökonomische, soziale und individuelle Funktion des Berufs jeweils interpretiert, gewichtet und arrangiert wird.

All dies begründet einen Bedarf an „politikwissenschaftliche[n] Untersuchungen“ (ebd., S. 25) oder an (berufs-)bildungswissenschaftlichen Governanceforschungen über „die Entstehung von Berufen, die treibenden Kräfte [...] die Meinungsbildung und Einflussnahme der unterschiedlichen Akteure“ (ebd., S. 25), über Diskurs-, Interpretations-, Entscheidungsregime bei der Funktionsbestimmung und inhaltlichen Konkretisierung von Berufen.

Literatur

- ABEL, Heinrich (1963): Das Berufsproblem. Braunschweig
- ADLER, Tibor; LENNARTZ, Dagmar (2000): Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen Aktuelle ordnungspolitische Konzepte zur Nutzung von Modularisierungsansätzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 3, S. 13–17
- ARBEITSGEMEINSCHAFT DES BEZIRKS-VEREINS LEIPZIG (1929): Berufsanalysen in berufspädagogischer Absicht. Leipzig
- ARNOLD, Rolf; GONON, Philipp; MÜLLER, Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage. Opladen
- ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (2020): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 3, S. 461–472

- BAETHGE, Martin (2017): Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland. In: Bundeszentrale für Politische Bildung. Dossier Bildung 4.8.2017. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/253852/bildungsschisma> (Stand: 10.03.2020)
- BECK, Ulrich; BRATER, Michael; DAHEIM, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg
- BERGER, Peter A.; KONIETZKA, Dirk; MICHALOW, Matthias (2001): Berufe, soziale Ungleichheit und Individualisierung. In: KURTZ, Thomas (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 209–238
- BERNAYS, Marie (1910): Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft in der geschlossenen Großindustrie. Leipzig
- BLANKERTZ, Herwig (1968): Zum Begriff des Berufes in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl. Essen, S. 23–41
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (1996): Berufsbildungsbericht 1996. Bonn
- BRETSCHNEIDER, Markus; SCHWARZ, Henrik (2015): Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch – Ausbildungsordnungen zwischen Standards und Aushandlung. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online 29/2015, S. 1–17. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschnneider_schwarz_bwpat29.pdf (Stand: 10.03.2020)
- BRÖCKLING, Ulrich (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Aufl. Frankfurt a. M.
- BÜCHTER, Karin (2010): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919-1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Hamburg
- CRUSIUS, Reinhard; WILKE, Manfred (1979): Plädoyer für den Beruf. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 48 (1979) 48, S. 3–13
- DENGLER, Katharina; MATTHES, Britta (2018): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. IAB-Kurzbericht 4/2018. Nürnberg
- DOSTAL, Werner; STOOS, Friedemann; TROLL, Lothar (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (1998) 3, S. 438–460
- DOSTAL, Werner (2013): Entwicklungsansätze der Berufsforschung – Eine rückblickende und bewertende Gesamtschau. In: PAHL, Jörg Peter; HERKNER, Volkmar (Hrsg.): *Handbuch Berufsforschung*. Bielefeld, S. 146–155
- DUNKMANN, Karl (1930a): Beruf, Begriffsbestimmung. In: GIESE, Fritz: *Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft*, Bd. 1. Halle, S. 791–802
- DUNKMANN, Karl (1930b): Berufe. In: GIESE, Fritz: *Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft*, Bd. 1. Halle, S. 802–814
- ELSTER, Frank (2007): *Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit*. Bielefeld

- FENGER, Herbert (1968): Arbeitsmarktforschung – Berufsforschung – Bildungsforschung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1 (1968) 5, S. 325–335
- FRANK, Irmgard; WALDEN, Günter; WEISS, Reinhold (2010): Berufsforschung und Berufsentwicklung: Perspektiven für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: EULER, Dieter; WALWEI, Ulrich; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsausbildung – Stand und Perspektiven. Stuttgart, S. 37–60
- GEORG, Walter; SATTEL, Ulrike (2020): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 219–232
- GIESE, Fritz (1930): Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft, Bd. 1. Halle
- HARNEY, Klaus (2004): Berufsbildung. In: BENNER, Dietrich; OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 153–173
- HESSE, H. Albrecht (1972): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. 2. überarb. Aufl. Stuttgart
- IG-METALL VORSTAND (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier. Frankfurt a. M.
- KELL, Adolf: Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 29/2015, S. 1–32. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag2_bwpat29.pdf (Stand: 10.03.2020)
- KRAUS, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden
- KÜHNE, Alfred (1929): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig
- KURTZ, Thomas (2001): Die Form Beruf im Kontext gesellschaftlicher Differenzierung. In: KURTZ, Thomas (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 179–208
- KURTZ, Thomas (2015): Der Beruf als Form. Eine soziologische Begriffsbestimmung. In: ZIEGLER, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, S. 37–54
- KUTSCHA, Günther (1992): ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992) 7, S. 535–548
- LEMPERT, Wolfgang (1982): Beruf und Herrschaft. Zur Kritik und Reform beruflich organisierter Arbeit. Kurzfassung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982) 6, S. 403–416
- LUCKMANN, Thomas; SPRONDEL, Walter Michael (1972): Einleitung. In: LUCKMANN, Thomas; SPRONDEL, Walter Michael (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 11–24
- MANZ, Wolfgang (1982): Beruflichkeit der Arbeit. Probleme eines pädagogischen Systematisierungsversuchs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982) 6, S. 439–444

- MATUSCHEK, Ingo (2019): Beständigkeit, ‚Erosion‘ und Degradierung – zur Entwicklung industrieller Facharbeit als Form der Beruflichkeit. AIS-Studien 12 (2019) 1, S. 19–35.
URL: <https://doi.org/10.21241/ssoar.64881> (Stand: 10.03.2020)
- MERSCH, Franz Ferdinand; PAHL, Jörg-Peter (2013): Forschungslücken bei Berufen und berufsrelevanten Themen – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, S. 954–963
- MERTENS, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36–53
- MEYER, Rita (2015): Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In: ZIEGLER, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, S. 23–36
- MINNAMEIER, Gerhard (2019): Moral im Beruf: Individuelle Beruflichkeit und moralische Kompetenz. In: SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, S. 117–136
- MOLLE, Fritz (1968): Definitionsfragen in der Berufsforschung, dargestellt am Beispiel der Begriffe Beruf und Berufswechsel. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1 (1968) 3, S. 148–159
- NEULOH, Otto (1973): Arbeits- und Berufssoziologie. Berlin
- PACHE, OSKAR W. (1896): Das deutsche Fortbildungsschulwesen in der Gegenwart. In: PACHE, OSKAR W. (Hrsg.): Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 1. Teil. Wittenberg, S. 21–47
- PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmar (2013): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld
- PAULSEN, Friedrich (1903): Bildung. In: REIN, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Bd. 1. Langensalza, S. 558–670
- RAHN, Sylvia (1999): Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: HARNEY, Klaus; TERNORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40. Weinheim, Basel, S. 85–100
- RAUNER, Felix (2020): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 65–78
- RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.) (2018): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld
- ROSENDAHL, Anna; WAHLE, Manfred (2016): Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 29/2016, S. 1–23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl_wahle_bwpat29.pdf (Stand: 10.03.2020)
- SCHWABE-RUCK, Elisabeth (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs. Düsseldorf

- SCHWEMMLE, Michael; WEDDE, Peter (2018): Alles unter Kontrolle? Arbeitspolitik und Arbeitsrecht in digitalen Zeiten. WISO Diskurs 2/2018. Bonn
- SPÖTTL, Georg; WINDELBAND, Lars (2017): Industrie 4.0. Risiken und Chancen für die Berufsbildung. Bielefeld
- STATISTA: Entwicklung der Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe in Deutschland 1971 bis 2019. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/> (Stand: 10.03.2020)
- STRATMANN, Karlwilhelm (1988): Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988) 7, S. 579–598
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Frankfurt a. M.
- THYSSEN, Simon (1954): Die Berufsschule in Idee und Gestalt. Essen
- Voss, Günther (2002): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: KURZ, Thomas (Hrsg.): Der Beruf in der Moderne. Opladen, S. 287–314
- WALTHER, Leon (1930): Internationale Berufskunde und -psychologie. In: GIESE, Fritz (Hrsg.): Arbeits- und Berufspsychologie. Handbuch der Arbeitswissenschaft, Bd. 5, Teil 1. Halle, S. 2486–2498
- WARNING, Anja; WEBER, ENZO (2017): Digitalisierung verändert die Personalpolitik. IAB-Kurzberichte 12/2017. Nürnberg
- WEBER, Max (1964a): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe herausgegeben von Johannes Winckelmann, Bd 1. Köln, Berlin
- WEBER, Max (1964b): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe herausgegeben von Johannes Winckelmann, Bd 2. Köln, Berlin
- WEISS, Reinhold (2007): Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 4, S. 47–50
- WEISS, Reinhold (2014): Zwischen wissenschaftlicher Relevanz und politischer Akzeptanz – Die Rolle der Forschung bei der Entwicklung und Strukturierung von Berufen. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 11–30
- ZIEGLER, Birgit (Hrsg.) (2015): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen. Bielefeld

Dieter Euler, Irmgard Frank

► **Strukturmodelle in der Berufsausbildung – Zwischen stillen Veränderungen und lauten Widerständen**

Der Beitrag skizziert die Entwicklung von Strukturmodellen (d. h. die Art und Weise der Binnendifferenzierung der Ausbildungsberufe) in der deutschen Berufsausbildung. Ausgehend vom Grundmodell des Monoberufs entstanden zunehmend modular strukturierte Modelle mit dem Ziel, den heterogenen Ausgangslagen der Betriebe besser zu entsprechen. Die Entwicklungsprozesse in der ordnungspolitischen Praxis verliefen weitgehend pragmatisch und theorielos, Konflikte mit dem für die Berufsausbildung konstitutiven Berufsprinzip wurden nur marginal thematisiert. Demgegenüber entstand ab Ende der 1990er-Jahre eine kontrovers geführte Diskussion über neue Formen der Modularisierung. Der Beitrag umreißt die zugrunde liegenden Positionen und Argumente und endet mit der Frage, inwieweit aktuelle Herausforderungen eine Revitalisierung der Debatte nahelegen.

1. Ausgangslage

Die Berufsausbildung in Deutschland ist auf der Grundlage des Berufsprinzips organisiert. Dies bedeutet, dass sich die Konzeption und Gestaltung einer Berufsausbildung am Konstrukt eines Ausbildungsberufs orientiert. Jeder der 324 (Stand 2020) bundeseinheitlich geregelten Ausbildungsberufe bündelt dabei eine in Ordnungsverfahren vereinbarte Auswahl von zu entwickelnden Kompetenzen zu einem Kompetenzprofil. Ausbildungsberufe werden dabei nicht auf kurzfristige einzelbetriebliche Qualifikationsbedarfe ausgerichtet, sondern sie decken betriebsübergreifend ein breiteres Spektrum von typischen, möglichst überdauernden Handlungsanforderungen eines Berufsfelds ab. Die Umsetzung des Berufsprinzips im dualen System führt „durch die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen, der Verzahnung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion in unterschiedlichen Lernorten [...] zum Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu betriebspezifisch sind“ (EULER 1998, S. 41). Dieser

Ansatz unterscheidet sich von Konzepten anderer Länder (z. B. Italien, Spanien), in denen die Berufsbildung weitgehend auf die Deckung eines kurzfristigen, betriebsspezifischen Qualifizierungsbedarfs gerichtet ist.

Die auf dem Berufsprinzip basierende Gestaltung von Ordnungsgrundlagen im dualen System (betriebliche Ausbildungsordnungen, schulische Rahmenlehrpläne) führt seit den 1990er-Jahren verstärkt zu einer Vielzahl von Strukturmodellen. Parallel zu dieser Praxis der Ordnungsarbeit entstand ein Diskurs zu der Frage, ob die veränderten Rahmenbedingungen der Berufsbildung eine stärkere Modularisierung der Ausbildung erfordern und inwieweit diese noch mit dem Berufsprinzip vereinbar wäre.

In diesem Beitrag werden die Entwicklungsprozesse in der Ordnungsarbeit sowie der anhaltende Diskurs über Berufsprinzip und Modularisierung über folgende Leitfragen nachgezeichnet:

- ▶ Welche Charakteristika kennzeichnen die Ordnungsarbeit in der deutschen Berufsausbildung? (Kapitel 2)
- ▶ Welche unterschiedlichen Strukturmodelle werden aktuell umgesetzt? (Kapitel 3)
- ▶ Welche Bedeutung hat das Thema „Modularisierung“ in der Entwicklung? (Kapitel 4)
- ▶ Wie verläuft der Diskurs über eine verstärkte Modularisierung in der deutschen Berufsausbildung? (Kapitel 5)
- ▶ Welche offenen Fragen sind für Berufsbildungsforschung und -politik virulent? (Kapitel 6)

2. Historische Entwicklung: Charakteristika der Ordnungsarbeit in der deutschen Berufsausbildung

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte die Entwicklung von Berufsordnungen zunächst ausschließlich in Selbstverwaltung der Wirtschaft. Insbesondere die Gewerkschaften und die Sozialdemokratische Partei sahen dies kritisch und verlangten, die betriebliche Bildung ähnlich wie die schulische Berufsbildung in die Hände des Staates zu legen. Die in den 1960er-Jahren vehement geäußerte Kritik an der Lehrlingsausbildung verstärkte den Druck auf die Politik. Kern der Kritik war die mangelnde Innovationsfähigkeit und das Festhalten an überkommenen Strukturen (vgl. z. B. LUTZ u. a. 1965). Bemängelt wurde u. a. die nur geringe Qualität der betrieblichen Ausbildung und der hohe Anteil ausbildungsfremder Tätigkeiten während der Ausbildung. Die massive Kritik führte nach jahrelangen bildungspolitischen Diskussionen im Sommer 1969 zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in der Koalition von CDU/CSU und SPD.

Mit der Verabschiedung des BBiG wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Errichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) geschaffen (vgl. § 60 BBiG 1969). Das 1970 gegründete Institut hatte u. a. die Aufgabe, „durch Forschung die Berufsbildung zu fördern“, „Inhalte und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln“ und die „Anpas-

sung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung voranzutreiben“ (§ 60 Abs. 2 BBiG 1969). Damit waren die Voraussetzungen für qualitative Verbesserungen in der Berufsbildung gegeben. Das BBiG beschrieb den Rahmen für die Gestaltung der Rechtsverordnungen: „Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (§ 1 Abs. 2 BBiG 1969). Darüber hinaus wurden Mindeststandards für Ausbildungsordnungen festgelegt (Berufsbezeichnung, Dauer, Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsanforderungen). Aufgenommen wurde zudem die Möglichkeit, aufeinander aufbauende Stufen der Berufsbildung zu erlassen. Für die einzelnen Stufen waren Prüfungsregelungen festzulegen (vgl. § 26 BBiG 1969). Das Gesetz enthielt keine weiteren Regelungen zur Strukturierung der Ausbildungsordnungen. Die Rolle des damaligen BBF in der Ordnungsarbeit wurde im Gesetz nicht ausdrücklich definiert und blieb daher vage.

Eine Verständigung mit der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Abstimmung der Ausbildungsordnungen mit den Rahmenlehrplänen der beruflichen Schulen wurde 1972 mit dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“ (KMK 1972) abgeschlossen. Hier wurden Verfahrensschritte vereinbart, die die Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern schufen.

1974 wurden zur Unterstützung der Ordnungsarbeit Kriterien und Verfahrensschritte für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsordnungen erlassen, die bis heute angewendet werden. Damit sollte sichergestellt werden, dass mit den neuen und modernisierten Berufen nachhaltige und zukunftsfähige Beschäftigungsperspektiven geschaffen werden können. Der Kriterienkatalog enthielt allerdings keine Vorschläge zur (Binnen-)Strukturierung der Berufe.

Mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (AplFöG) von 1976 wurde das BBF in Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) umbenannt. Damit einher ging u. a. die Aufnahme der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen in das Aufgabenportfolio des BIBB. Das AplFöG wurde 1980 vom Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig bewertet und 1981 durch das Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) abgelöst. Der Aufgabenzuschnitt der ordnungsbezogenen Aufgaben des BIBB blieb jedoch unverändert und umfasste weiterhin alle Tätigkeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung, Umsetzung und Evaluation von Ordnungsmitteln (Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen, Rahmenlehrplänen) relevant waren, wie Forschungsarbeiten im Vorfeld der Ordnungsverfahren. 1985 wurde für Aufgaben im Kontext der Gestaltung von Ordnungsarbeiten das sogenannte Konsensprinzip vom Hauptausschuss des BIBB festgeschrieben. Danach sind die beteiligten Gruppen gleichberechtigt und sollen über einen Diskussions- und Aushandlungsprozess zu einem Ergebnis gelangen, das auch der Bund und die Länder mittragen. „Zukunftsorientierte Ausbildung muss von den an der Berufsbildung Beteiligten mitgetragen und umgesetzt werden. Deshalb ist der Konsens der Beteiligten ein Grundpfeiler des dualen Systems“ (BIBB 1985, S. 1ff.).

Mit der zunehmenden Einführung der Informations- und Kommunikationstechnologien geriet das berufsbildende System in den 1990er-Jahren erneut unter Druck; eine nur mangelnde Flexibilität und Modernität wurden kritisiert. Hintergrund war die „Diskussion um die qualifikatorischen Konsequenzen aus den Entwicklungen in strategisch bedeutsamen Technologien, dem Sprung von der Industrie zur Informations- und Wissensgesellschaft, der Globalisierung des Wirtschaftens und der damit verbundenen Umgestaltung der Arbeitsorganisation“ (BIBB 1998, S. 2f.). Nach einem langen Diskussionsprozess wurde 2005 das Berufsbildungsreformgesetz verabschiedet (vgl. BIBB 1998). Die Verabschiedung des BBiG 2005 war für das BIBB mit einer Reihe wesentlicher Veränderungen verbunden, zugleich auch mit einer dauerhaften Sicherung der Zuständigkeiten des Bundes. Zeitgleich mit dem Gesetzgebungsverfahren des BBiG diskutierte die Föderalismuskommission über die Option, die gesamte Verantwortung für die Berufsbildung den Bundesländern zu übertragen. Eine entsprechende Entscheidung hätte dem BIBB die verfassungsrechtliche Grundlage entzogen. Allerdings kam die dafür notwendige Änderung des Grundgesetzes nicht zustande, weil die erforderliche Zweidrittelmehrheit nicht erzielt wurde. In der BBiG-Novelle wurde als zentrales Ziel der Berufsbildung die „berufliche Handlungsfähigkeit“ (§ 1 Abs. 3 BBiG 2005) festgeschrieben. Damit wurden Entwicklungen nachvollzogen und gesetzlich verankert, die in der Ordnungsarbeit des BIBB bereits seit einigen Jahren praktiziert worden waren. Insgesamt wurde der gesetzliche Rahmen für die Gestaltung der Berufsbilder flexibilisiert, u. a. durch die Einführung der Gestreckten Abschlussprüfung (GAP), durch die Anrechnung zweijähriger auf dreijährige Ausbildungen und die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen für die einzelnen Berufe zu erlassen. Weitergehende Regelungen zur Flexibilisierung und Binnendifferenzierung der Berufsbilder wurden nicht aufgenommen.

3. Ausdifferenzierungen: Strukturmodelle in der ordnungspolitischen Praxis

1969 gab es etwa 900 Lern- und Anlernberufe, deren Entstehung zum Teil bis in die 1920er-Jahre zurückreichte. Die Berufe waren als Monoberufe ohne jegliche Binnendifferenzierung strukturiert. 1972 wurde erstmals nach Inkrafttreten des BBiG eine gestufte Ausbildung für den Bereich Elektrotechnik erlassen und mit dem Gärtner ein Berufsbild mit einer Differenzierung bezogen auf die Tätigkeitsfelder der Ausbildungsstätten, z. B. Zierpflanzenbau/Staudengärtnerei/Friedhofsgärtnerei. Ein weiterer Meilenstein in der Ordnungsarbeit war in den 1980er-Jahren die Neuordnung des Berufsfelds Metall- und Elektrotechnik mit 42 Metall- und zwölf Elektroberufen. Dabei wurden Berufe zusammengefasst, neu geordnet und zugleich „entspezialisiert“. 1987 wurden sechs industrielle Metallberufe mit einer breiten Grundbildung und Differenzierung in 16 Fachrichtungen erlassen. Mitte der 1990er-Jahre gelang es, die Berufsbildung in den neuen Anwendungsfeldern der IT-Branche zu etablieren. Die vier 1997 erlassenen IT-Berufe wurden über Kernqualifikationen (gemeinsam für alle IT-Berufe), Fachqualifikationen (profilgebend für die einzelnen Berufe) sowie nochmals binnendifferenziert mit Einsatzgebieten und Fachbereichen strukturiert.

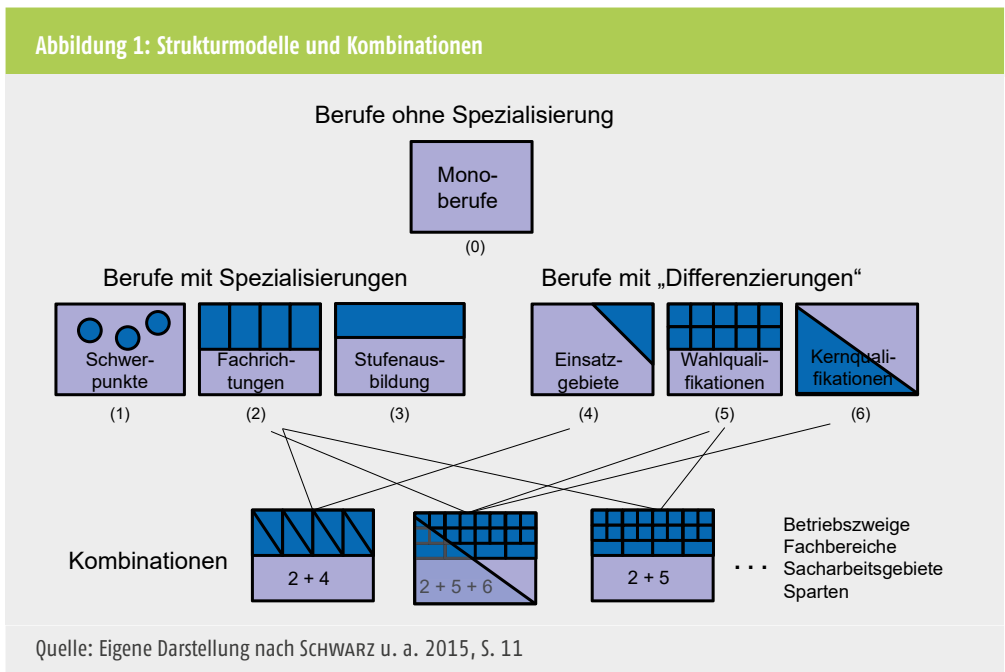
Diese im Zeitraffer beschriebenen Etappen in der Ordnungspolitik skizzieren einen Prozess der zunehmenden Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Strukturmodellen. Die Entwicklung wurde Ende der 1980er-Jahre weiter beschleunigt durch das von der Bundesregierung verfolgte Ziel, die Berufsbildung flexibler und differenzierter sowie durch Zusatzqualifikationen für leistungsstarke Auszubildende attraktiver zu gestalten. Um den differenzierten Anforderungen in den Betrieben unterschiedlicher Größe, Struktur und Tätigkeitsfelder besser entsprechen zu können, wurden Ausbildungskonzepte entwickelt, die den betrieblichen Anforderungen verstärkt Rechnung tragen sollten. Konkret entstanden neben den Monoberufen zunehmend Ausbildungsordnungen mit unterschiedlichen Differenzierungskonzepten (vgl. SCHWARZ u. a. 2015, S. 8f.):

- ▶ Differenzierung über Fachrichtungen: alternativ wählbare Inhalte, die in der Regel ein Drittel der Gesamtbildungszeit umfassen. Beispiel: Berufsbild Pferdewirt/-in mit den Fachrichtungen Pferdehaltung/Service; Pferdezucht; Klassische Reitausbildung; Pferderennen; Spezialreitweisen.
- ▶ Differenzierung über Schwerpunkte: alternativ wählbare Inhalte, die sich als Vertiefungen auf unterschiedliche Handlungsfelder innerhalb eines gemeinsamen Ausbildungsberufsbildes beziehen. Der Umfang beträgt in der Regel sechs Monate. Beispiel: Berufsbild Fotograf/-in mit den Schwerpunkten Porträt-, Produkt-, Industrie-/Architektur- und Wissenschaftsfotografie.
- ▶ Differenzierung über Einsatzgebiete: Inhalte, die sich auf vom Betrieb zu wählende Geschäftsfelder oder Produktparten beziehen. Für unterschiedliche Einsatzgebiete gelten identische Berufsbildpositionen/Inhalte. Beispiel: In dem Berufsbild IT-Systemelektroniker/-in sind ausgewiesene Kompetenzen in einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen: Computersysteme; Festnetze; Funknetze; Endgeräte; Sicherheitssysteme.
- ▶ Differenzierung über Wahlqualifikationen: inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Kompetenzbündel, die miteinander kombiniert werden können. Durch die Auswahl und Kombination von Wahlqualifikationen kann die Ausbildung spezifischer auf die unterschiedlichen Betriebsprofile innerhalb eines Ausbildungsberufs ausgerichtet werden. Anzahl und Kombinationsmöglichkeiten variieren stark, insgesamt kann die Dauer der Wahlqualifikationen einen Zeitraum zwischen drei bis 18 Monaten abdecken. Beispiel: Im Berufsbild Kaufmann/-frau für Büromanagement sind neben Pflichtqualifikationen insgesamt zwei aus zehn Wahlqualifikationen (z. B. Einkauf und Logistik; Marketing und Vertrieb; Personalwirtschaft) zu wählen.
- ▶ Differenzierung über Zusatzqualifikationen: inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Kompetenzbündel, die die in den Ausbildungsordnungen enthaltenden Mindestanforderungen anreichern. Zusatzqualifikationen werden einzeln geprüft und im Zeugnis ausgewiesen. Es besteht auch die Möglichkeit, eine nicht gewählte Wahlqualifikation als Zusatzquali-

fikation zu absolvieren, die dann ebenfalls geprüft und zertifiziert wird. Beispiel: In den industriellen Metall- und Elektroberufen und im Beruf Mechatroniker/-in wurden sieben Zusatzqualifikationen in insgesamt elf Berufen verordnet. Sie umfassen u. a. additive Fertigungsverfahren, Sicherheitssysteme, digitale Vernetzung, Prozess- und Systemintegration.

- Dazu kommen weitere, zum Teil synonyme Modelle wie Fachbereiche, Handlungsfelder, Betriebszweige und Kulturen. Zudem können einzelne Differenzierungsformen miteinander kombiniert werden (z. B. Fachrichtungen mit Wahlqualifikationen).

Die folgende Abbildung visualisiert die unterschiedlichen Differenzierungsformen:



2018 waren 239 der 325 Ausbildungsberufe als Monoberufe geordnet, während 58 mit Fachrichtungen und 28 mit Schwerpunkten strukturiert waren. Innerhalb dieses Spektrums sahen 26 Berufe Wahlqualifikationen sowie 20 Berufe Zusatzqualifikationen vor (vgl. BIBB 2019, S. 79).

4. Trippelschritte: Ansätze zur Modularisierung der Berufsausbildung

Während sich die skizzierten Strukturmodelle wenig systematisch oder gar theoriegeleitet in der Praxis der Ordnungspolitik entwickelten und mittlerweile nahezu ein Drittel der Ausbildungsberufe umfassten, entstand zunächst Ende der 1990er- und dann wieder Mitte der 2000er-Jahre eine kontrovers geführte Diskussion über die Frage, inwieweit neue Formen der Modularisierung in die duale Berufsausbildung eingeführt werden sollten. Probleme am Ausbildungsstellenmarkt mit einem starken Anwachsen des Übergangssektors, der Trend zur Akademisierung, der demografisch absehbare Rückgang von Schüler/-innenzahlen, eine rückläufige betriebliche Ausbildungsbeteiligung sowie der Wandel von der Industrie zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft stellten die Berufsbildung um die Jahrtausendwende vor neue Herausforderungen. 2006 berief die damalige Bundesbildungsministerin Annette Schavan den Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) und betraute ihn mit der Aufgabe, konkrete Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge für eine mittelfristig wirkungsvolle Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung vorzulegen. Das Gremium legte seine Beratungsergebnisse im Juli 2007 in Form von zehn Leitlinien vor (vgl. BMBF 2007). Die Empfehlungen sahen u. a. Entwicklung von Ausbildungsbausteinen (AB)¹ auf Grundlage anerkannter Ausbildungsberufe vor: „Wir wollen strukturierte, vertikale und horizontale Übergänge an den Schnittstellen des dualen Systems erreichen. Hierzu [...] wollen wir auch Teilqualifikationen nach dem Konzept der Ausbildungsbausteine, wo sinnvoll, für bessere Übergänge einsetzen“ (BMBF 2007, Leitlinie 4).

Den Beratungen im IKBB lag ein Gutachten von Euler und Severing (2007) zugrunde. Es enthielt Vorschläge, wie durch eine Strukturierung der Berufsbildung mit standardisierten AB die Transparenz und Flexibilität der Ausbildung insgesamt gefördert und zugleich die Übergänge zwischen Ausbildungsvorbereitung und Berufsbildung verbessert werden könnten. Das Gutachten stellte zwei Modelle zur Umsetzung einer mit AB strukturierten Ausbildung zur Diskussion. Beide Modelle gehen von einer übersichtlichen Zahl von fünf bis acht AB aus.

Modell 1 wird als eine graduelle Optimierung des Status quo verstanden. Duale Ausbildungsgänge bleiben in ihrem praktischen Ausbildungsablauf prinzipiell unberührt, aber insbesondere die Ausbildungsvorbereitung wird näher an die duale Berufsausbildung herangeführt. Es werden die Inhalte der einzelnen AB durchlaufen, die Prüfungen in der regulären dualen Ausbildung werden jedoch nicht Baustein für Baustein absolviert, sondern wie bisher

1 Ausbildungsbausteine (AB) sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds. Die einzelnen Bausteine entstehen aus einem ganzheitlichen Ausbildungsberufsbild, umgekehrt repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufsbilds. Erst die Absolvierung aller Bausteine begründet eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung. Daraus ergibt sich die Absicht der Autoren Euler und Severing (2007), das Berufsprinzip als konstitutive Grundlage der dualen Berufsausbildung zu erhalten. Damit korrespondiert die vertragsrechtliche Komponente, dass Ausbildungsverhältnisse innerhalb des dualen Systems unverändert über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen sind.

zeitpunktbezogen als eine Einheit am Ende der Ausbildung. Bei Ausbildungsabbruch sollen die Auszubildenden die Möglichkeit erhalten, bereits absolvierte AB durch eine Prüfung abzuschließen und sich verbindlich zertifizieren zu lassen.

Auch bei Modell 2 erfolgt eine Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds über AB, die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden. Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die AB bezogenen Prüfungen und einer (verkürzten) Abschlussprüfung dokumentiert. Bausteinbezogene Prüfungen können dabei auch an den Lernorten erfolgen, in denen entsprechende Ausbildungsleistungen absolviert werden. Eine integrierte Abschlussprüfung zum Ende der Ausbildung, in der nochmals der Gesamtzusammenhang gesichert wird, würde weiterhin durch die zuständigen Stellen durchgeführt. Dieser Ansatz würde es über Modell 1 hinaus erleichtern, gleichwertige Ausbildungsleistungen auf der Grundlage zertifizierter Prüfungsleistungen anzuerkennen. Die Darstellungen zeigen, dass dieses Modell ordnungspolitische Setzungen und institutionelle Zuständigkeiten tangiert und seine Umsetzung daher bildungspolitisch schwieriger wäre. Es ist daher nicht überraschend, dass die Vorschläge außerordentlich kontroverse Diskussionen auslösten, auf deren Argumentationsmuster in Kapitel 5 eingegangen wird. Dabei war das Konzept, Berufsbilder modular zu strukturieren, nicht neu. Bereits 1997 legte das BIBB im Rahmen der berufsbegleitenden Nachqualifizierung ein Konzept vor, das unter Beibehaltung des Berufskonzepts eine Neustrukturierung der Ordnungsmittel in zertifizierbare Teilqualifikationen vorsah (vgl. DAVIDS u. a. 1998).

Die Beschlüsse im IKBB führten zwar nicht zu einer unmittelbaren Veränderung der Ordnungspolitik, sie lösten jedoch eine Vielzahl von Initiativen und Programmen aus. Hierzu zählen u. a.:

- ▶ die BIBB-Pilotinitiative „Entwicklung von Ausbildungsbausteinen“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für insgesamt 22 Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2009; FRANK 2010),
- ▶ das BMBF-Programm JOBSTARTER CONNECT, in dem zwischen 2009 und 2014 der Einsatz der in der Pilotinitiative des BIBB entwickelten AB in 14 Berufen erprobt und evaluiert wurde,
- ▶ das Projekt der Bundesagentur für Arbeit (BA) „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“ (2008–2011), in dem AB für fünf Berufe entwickelt, erprobt und evaluiert wurden,
- ▶ das BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss – abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung von Erwachsenen“ (2008–2013),
- ▶ das NRW-Projekt „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“: individuelle integrative Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen in NRW für benachteiligte Jugend-

liche auf der Grundlage von Ausbildungsbausteinen (2006–2010, danach Übergang in BaE²-Förderung),

- ▶ das BMBF-Projekt „TrialNet“: Ausbildung behinderter Jugendlicher mit AB in Netzwerken von Unternehmen, Bildungsdienstleistern und Berufsschulen (2009–2015).

Darüber hinaus bieten Industrie- und Handelskammern seit 2015 für junge Erwachsene über 25 Jahre sogenannte Teilqualifikationen (TQ) an. Wie AB sind TQ abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines anerkannten Ausbildungsberufs. TQ werden über einen längeren, aus Weiterbildungs- und Arbeitsphasen bestehenden Zeitraum hinweg vermittelt, sind einzeln zertifizier- und auf dem Arbeitsmarkt verwertbar und decken in ihrer Summe einen Beruf ab. Jede TQ kann gegen ein Entgelt einzeln geprüft und zertifiziert werden. Nach dem erfolgreichen Absolvieren aller TQ eines Berufsbildes ist eine Anmeldung zur externen Abschlussprüfung möglich. Die absolvierten TQ werden aber nicht auf eine Ausbildungsabschlussprüfung angerechnet. Über eine erfolgreich absolvierte TQ wird kein Prüfungszeugnis, sondern eine Bescheinigung ausgestellt.

Die Erprobungen der AB im Rahmen der vom BMBF und der BA geförderten Programme wurden evaluiert (vgl. BECKER u. a. 2011; BA 2013; EKERT/GREBE 2014). Auch wenn sich die Details aufgrund der verschiedenen Projektzuschnitte unterscheiden, so finden die Ergebnisse aus der Jobstarter Connect Evaluation eine breite Resonanz. Die folgenden Aussagen fassen einige der zentralen Evaluationsbefunde zusammen (vgl. EKERT/GREBE 2014, S. 6ff.):

- ▶ AB können an allen Lernorten umgesetzt werden, sie eignen sich für ein breites Spektrum an Jugendlichen.
- ▶ AB befördern die Qualität der Ausbildung.
- ▶ AB mit einer Länge von mehr als sechs Monaten entfalten das Potenzial des Konzepts nicht und sind vielfach nicht anwendbar.
- ▶ Das Konzept der AB ist erst mit einem Konzept zur Kompetenzfeststellung vollständig.
- ▶ Eine Feststellung und Dokumentation von Kompetenzen sind mit zusätzlichen Kosten verbunden.
- ▶ Ein Konzept der Modularisierung könnte im Hinblick auf die Steigerung der Durchlässigkeit eine stärkere Wirkung erzielen, wenn es Vorgaben zur Kompetenzfeststellung enthielte.

5. Diskurse: Punkte, an denen sich die Geister scheiden

Auf den ersten Blick erscheint die skizzierte Entwicklung unverständlich: In der ordnungspolitischen Praxis entstehen zahlreiche Modelle, die Ausbildungsberufsbilder in Modulen strukturieren – insofern hat die Modularisierung die ordnungspolitische Praxis bereits in hohem Maße erreicht. Zugleich treffen weitergehende Modelle jedoch zum Teil auf einen erbitterten politischen Widerstand. Die nachfolgenden Ausführungen zeichnen die Argumentationslinien nach und identifizieren die Punkte, an denen sich die Geister scheiden.

Die in Kapitel 3 skizzierten Strukturmodelle entstanden sukzessive im Rahmen der zum Teil komplexen Aushandlungsprozesse in den Ordnungsverfahren. In einem Forschungsprojekt des BIBB wurden die Begründungsmuster und theoretischen Grundlagen in der Entstehung und Anwendung der Modelle rekonstruiert (vgl. SCHWARZ u. a. 2015). Demnach erlebten die Befragten die „Neuordnungsprozesse häufig [...] als zufallsgeleitet oder interessengesteuert“ (ebd., S. 27), eine „übergeordnete Theorie“ ließ sich aus den Aussagen der Befragten nicht erkennen (ebd., S. 26). Inhaltlich wird aus den Analysen deutlich, dass der Wunsch nach einer höheren Flexibilität primär aus Perspektive der Betriebe gedacht wird. Heterogene Leistungsangebote und Geschäftsprozesse forcierten bei den Betrieben den Wunsch, die Ausbildung stärker an den eigenen Bedingungen ausrichten zu können. Ordnungspolitisch führt dies zu einigen Spannungsfeldern, die jedoch nicht zuletzt im Interesse des Erhalts der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zumeist als nachgeordnet bewertet werden:

- ▶ Vielfalt vs. Einheitlichkeit in der Umsetzung eines Berufsbilds,
- ▶ spezifische Einsatzfähigkeit im Betrieb vs. breite Arbeitsmarktauglichkeit der Auszubildenden (betriebsspezifische vs. berufliche Ausbildung),
- ▶ heterogene vs. einheitliche Grundlagen bei der Gestaltung von Berufsschulunterricht sowie Prüfung und Zertifizierung.

Demgegenüber entfachten die Vorschläge des IKBB Diskurse, die keineswegs abgeschlossen erscheinen. Insbesondere aus der Kammerorganisation sowie von den Gewerkschaften (vgl. EHRKE/NEHLS 2007; NEHLS/HEIMANN 2012) wurde deutliche Kritik an einzelnen Facetten der Modelle aus dem Euler/SeveringGutachten geübt. Andererseits wurden einige der in dem Gutachten skizzierten Wirkungspotenziale bekräftigt, so u. a. (vgl. EULER/SEVERING 2007, S. 85ff.):

1. die Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die vor und nachgelagerten Bildungssektoren (Ausbildungsvorbereitung, Weiterbildung, Hochschule),
2. die verbesserte Anpassung an heterogene betriebliche Ausbildungsbedingungen,
3. die Unterstützung der Planung und Organisation der betrieblichen Ausbildung,
4. die leichtere Aktualisierung der Berufsbilder,

5. die verbesserte Organisation bei der Gestaltung von Verbundausbildung bzw. Ausbildung an unterschiedlichen Lernorten; dadurch höhere Potenziale zur Einbeziehung von Betrieben mit hoher Spezialisierung bzw. begrenzter Ausbildungsbereitschaft,
6. die verbesserte Möglichkeit zur Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen,
7. die verbesserte Gestaltung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen. Potenzial zur Motivation von Auszubildenden durch kontinuierliche Leistungsrückmeldung und darauf abgestimmte Förderaktivitäten,
8. die Vermeidung der Einführung von (stigmatisierungsanfälligen) Sonderberufen und damit die Absenkung von Ausbildungsstandards,
9. die höhere Kompatibilität mit europäischen Entwicklungen und Standards.

Auf welche Argumente stützen sich nun die Widerstände? Im Kern wurden die folgenden kritischen Einwände vorgetragen (vgl. EULER/SEVERING 2007, S. 94ff.):

1. Die Einführung von zertifizierten AB führt schleichend zu Teil- und Kurzausbildungen unterhalb eines qualifizierten (und tariflich klar positionierten) Berufsabschlusses und damit zur Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus!
2. Die Schneidung von Berufsbildern in AB verhindert die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen und zerstört daher das Berufsprinzip!
3. Ähnlich wie das englische System der National Vocational Qualifications (NVQ) führen AB zu Intransparenz und beeinträchtigen die Mobilität der Auszubildenden und Akzeptanz der Betriebe!
4. Durch die partielle Verlagerung der Prüfungen von der zuständigen Stelle in die Lernorte können bestehende Qualitätsstandards nicht mehr gehalten werden!
5. Bausteinbezogene Prüfungen erhöhen den Aufwand und führen zu höheren Prüfungsgebühren!
6. Wenn außerhalb eines dualen Ausbildungsverhältnisses erfolgreich absolvierte AB nicht obligatorisch auf Ausbildung und Prüfung angerechnet werden, dann verlieren die Bausteine an Wert und Anerkennung!
7. Durch die kürzeren Prüfungsintervalle werden Qualitätsprobleme in den Betrieben schneller und genauer erkennbar; Betriebe fühlen sich ggf. schärfer überwacht und ziehen sich u. U. aus der Ausbildung zurück!
8. Das System der AB erschwert die betriebsnahe Bildung von Fachklassen in der Berufsschule!

Mit den Potenzialen und Einwänden ist der Rahmen der Diskurse konturiert. Die Einwände ließen sich mit neuen Argumenten aufnehmen, zudem könnten sie zum Ausgangspunkt entsprechender Gestaltungsansätze werden, um befürchtete Negativwirkungen zu verhindern. In den Diskussionen haben sich zwei Punkte herauskristallisiert, an denen die Einwände der Kritiker/-innen unüberbrückbar erscheinen. Diese sollen nunmehr vertieft aufgenommen und mit den zugrunde liegenden Hintergrundinteressen ausgeleuchtet werden. Sie betreffen

(1) die Prüfung, Zertifizierung und Anrechnung von Modulen sowie (2) die Dezentralisierung und Verteilung von einzelnen Prüfungen auf unterschiedliche Lernorte.

(1) Prüfung, Zertifizierung und Anrechnung von Modulen

Wie die praktizierten Strukturmodelle zeigen, ist eine curriculare bzw. didaktische Modularisierung von Berufsbildern auch für die Modularisierungskritiker prinzipiell nicht problematisch. Der Rubikon wird überschritten, wenn die Module einzeln geprüft und als Teil eines Ausbildungsberufs angerechnet werden können. Dies führe zu einer Fragmentierung und – insbesondere aus Sicht der Gewerkschaften – zu dem Risiko eines vorzeitigen Ausstiegs der Auszubildenden aus der Ausbildung und im Ergebnis zu Kurzausbildungen entlang von spezifischen betrieblichen Bedarfen. Damit werde das Berufsprinzip schrittweise ausgehöhlt und durch eine an betrieblichen Bedarfen orientierte Patchwork-Ausbildung ersetzt. „Wenn erst einmal modularisiert wird, kann die Sicherung der Gesamtqualifikation und der volle Berufsabschluss sehr schnell zweitrangig werden. [...] Erinnerung sei an die Einführung der Stufenausbildung im Einzelhandel in den 60er-Jahren. Sie führte dazu, dass Ende der 70er-Jahre rund 80 Prozent der Auszubildenden die zweite Stufe nicht mehr erreichten“ (EHRKE 2003, S. 3).

Die Aussage zeigt, dass im Diskurs nicht nur die Absichten der Entwickler/-innen, sondern auch interessengeleitete Umsetzungsstrategien der Wirtschaft eingeschätzt werden. Ein Anschlusspunkt für den Diskurs könnte darin bestehen, das Ziel einer Erhaltung des Berufsprinzips anzuerkennen, zugleich aber Wege der Prüfung und validen Anrechnung modulbezogener Lernleistungen zu suchen. Demgegenüber erscheint es nicht nachvollziehbar, wenn, begrenzt auf eine Zielgruppe mit schwierigen Ausgangsbedingungen wie z. B. Ü25-Lernende, Teilqualifikationen für alle Teile des Berufsbilds kostenpflichtig ausgebildet und geprüft, diese aber nicht auf eine Ausbildungsabschlussprüfung angerechnet werden. Wenn über die Ziele (Bewahrung Berufsprinzip; mehr Ausbildungsabschlüsse für Zielgruppen mit Startnachteilen auf dem Ausbildungsmarkt) Konsens besteht, dann könnten die folgenden Fragen den Diskurs neu anregen: In welchen Berufen/in welchen Branchen haben Betriebe ein Interesse an Kurzausbildungen? Könnten sie auch aktuell bereits einen engeren betrieblichen Bedarf decken (z. B. durch ein Anlernen von Jugendlichen über 18 Jahre), d. h., erhalten sie durch eine bausteinstrukturierte Ausbildung tatsächlich neue Optionen? Was bleibt jenen, die einen Ausbildungsabschluss bzw. den Übergang aus dem Übergangssektor in eine Ausbildung nicht schaffen? Was geschieht, wenn sich nichts ändert? Bestehen bessere Wege zur Zielerreichung?

(2) Dezentralisierung und Verteilung von einzelnen Prüfungen auf unterschiedliche Lernorte

Unter Sacherwägungen erscheint die dezentrale Organisation von Prüfungen sowohl möglich als auch mit dem Berufsprinzip kompatibel. Das in der deutschen Berufsausbildung praktizierte Prinzip „Wer lehrt, prüft *nicht!*“ stellt eher eine Ausnahme dar. Die Prüfungspraxis in schulischen und hochschulischen Bildungsgängen folgt demgegenüber weitgehend dem Prinzip „Wer lehrt, der prüft!“. Zudem zeigt das Beispiel der Schweiz, dass auch eine über die

Ausbildungsdauer gestreckte Zahl von Einzelprüfungen, die sowohl dezentral in den Lernorten Betrieb und Berufsschule als auch zentral in kantonaler Verantwortung durchgeführt werden, mit einer dualen Berufsausbildung vereinbar ist.

Die Widerstände liegen hier offensichtlich weniger in prüfungstheoretischen Problemen, als vielmehr in der Berufsbildungsgovernance begründet. Der Einfluss und die Bestandsinteressen von Kammerorganisation und den in der Prüfung mitbestimmenden Organisationen (z. B. Arbeitnehmervertretung) würden durch eine Verlagerung von Prüfungsteilen in die Lernorte beeinträchtigt. Zugleich könnte der Einfluss der schulischen Seite gestärkt werden. Vor diesem Hintergrund deutet der Diskurs auch auf die Grenzen der Veränderungsfähigkeit in dem korporativen System der Berufsbildung.

6. Perspektiven: Neue Herausforderungen – neue Diskurse?

Die bestehenden Realisationsvarianten von modular strukturierten Berufsbildern entstanden primär, um flexibel auf die heterogenen Bedarfe der Wirtschaft reagieren zu können. Obwohl die Entwicklung der Modularisierungsmodelle von Euler und Severing maßgeblich auch das Ziel verfolgten, den 2005 auf mehr als 400.000 Jugendliche angewachsenen Übergangssektor näher an eine duale Berufsausbildung zu führen, dominierte in den Diskussionen die Perspektive der Wirtschaft.

Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt stellt sich 2020 noch vor der Corona-Pandemie auf der Nachfrageseite sehr heterogen dar. Der Übergangssektor liegt mit ca. 270.000 Jugendlichen zwar niedriger als 2005, erweist sich auf diesem Niveau jedoch seit Jahren trotz guter Wirtschaftskonjunktur als persistent. Neben der quantitativen Beständigkeit des Übergangssektors bildet die gewachsene Heterogenität der Zielgruppen eine Herausforderung, die den alten Fragen von Flexibilisierung durch Modularisierung eine neue Aktualität verleihen können.

Die Heterogenität der jungen Menschen, die eine duale Berufsausbildung beginnen möchten, umfasst neben Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen u. a. Gruppen wie

- ▶ Jugendliche aus diversen Migrationskontexten,
- ▶ Geflüchtete mit Unterschieden hinsichtlich Alter, Bildungsgrad, Berufserfahrungen,
- ▶ Studienaussteigende auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus,
- ▶ Jugendliche mit unterschiedlichen Formen und Graden an Behinderungen,
- ▶ Jugendliche mit sozialen und psychischen Belastungen und unterschiedlichen Graden an Unterstützung durch ihr soziales Umfeld.

Es ist evident, dass diese enorm gewachsene Heterogenität im Zugang zu einer Berufsausbildung dort nicht nur unterschiedliche Lernmethoden und Zeitbedarfe nahelegt (vgl. die Dis-

kussion über die Verkürzungsoptionen bei Studienaussteigenden in HEMKES 2019), sondern auch flexible Formen der Anrechnung von bestehenden Lern- und Berufserfahrungen erforderte. Die in der Inklusionsdebatte diskutierte Frage nach ziel(in)differenten Lernwegen und -abschlüssen hat die Berufsbildung noch nicht erreicht. Wenn die Berufsbildung angesichts dieser Herausforderungen nicht als eine „Zumutung dysfunktionaler Einheitsprogramme“ (KUTSCHA 1998, S. 5) wahrgenommen werden soll, dann sind bestehende und neue Formen der Flexibilisierung auch aus der Perspektive der heterogenen Zielgruppen zu konkretisieren.

In diesem Rahmen gewinnen die oben skizzierten Struktur- und Modularisierungsmodelle eine neue Aktualität, Vorschläge zur „dualen Kompetenzprüfung“ (vgl. IG Metall 2019), Erfahrungen mit der Umsetzung „zertifizierter Teilqualifikationen“ für die Inklusion behinderter, geflüchteter und bildungsferner Menschen in die Berufsausbildung (vgl. HEGGENBERGER/RÜSING 2018), aber auch Ansätze wie die Validierung und Anrechnung erbrachter Berufs- und Lernerfahrungen oder die Konzeption zieldifferenter Ausbildungsniveaus wie in den Niederlanden (vgl. CEDEFOP 2015, S. 67ff.; BUSSE/FROMMBERGER 2019) sind in einem revitalisierten Diskurs zu prüfen.

Letztlich sind Fragen der Gestaltung von Strukturmodellen in der Berufsbildung Mittelfragen, die auf die erstrebenswerten Ziele hin zu reflektieren sind. Unter der Zielsetzung der sozialen Integration steht die effektive Ausbildung jener Gruppen im Vordergrund, die aufgrund ihrer Ausbildungsvoraussetzungen besondere Unterstützung benötigen. Mit Blick auf das Ziel der Ausbildung von qualifizierten Fachkräften für eine digitale Arbeitswelt (vgl. EULER/SEVERING 2019) besitzt die Ausrichtung der Berufsbildung an ganzheitlichen Berufsprofilen eine unverändert hohe Aktualität. Und schließlich bildet die Modernisierung und Attraktivität der Berufsbildung selbst ein Ziel, das eine kontinuierliche Anpassung der Strukturen verlangt – ganz nach dem Motto: Wer nicht mit der Zeit geht, der *geht* mit der Zeit!

Literatur

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2013): BA-Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“. Nürnberg
- BECKER, Carsten; BLEIKERTZ, Torben; GEHRKE, Jürgen (2011): Der 3. Weg in der Berufsausbildung: Evaluationsergebnisse zum Pilotprojekt in NRW. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 2, S. 47–51
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (1985): Beschluss des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „Zur Kritik am Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“. Beschluss vom 09.12.1985. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA068.pdf> (Stand: 02.01.2020)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (1998): Referenz – Betriebs – System Information Nr. 11. Modernisierung der Ausbildung. 4 (1998) 11, S. 1. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info11.pdf (Stand: 02.01.2020)

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. C Schwerpunktthema: Ausbildungsbausteine. Bonn. URL: https://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_09_c.pdf (Stand: 02.01.2020)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2019). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10335> (Stand: 02.01.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn. URL: http://www.bosy-online.de/duale_Ausbildung/IKBB-Broschue-re-10_Leitlinien.pdf (Stand: 02.01.2020)
- BUSSE, Gerd; FROMMBERGER, Dietmar (2019): Niederlande: Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: EULER, Dieter; MEYER-GUCKEL, Volker; SEVERING, Eckart: Studienintegrierende Ausbildung. Berlin
- EUROPEAN Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2015): The role of modularisation and unitization in vocational education and training. Luxembourg
- DAVIDS, Sabine; RÜB, Herbert; BELOW, Christina (1998): Modul für Modul zum Berufsabschluss: die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung. Bielefeld
- EHRKE, Michael (2003): Modularisierung contra Beruflichkeit. Manuskript zu dem Vortrag auf dem DGB-BBiG-Kongress. Frankfurt a. M.
- EHRKE, Michael; NEHLS, Hermann (2007): „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 1, S. 38–42
- EKERT, Stefan; GREBE, Tim (2014): Externe Evaluation von Jobstarter Connect. Berlin
- EULER, Dieter (1998): Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2007): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2019): Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt. Gütersloh
- FRANK, Irmgard; GRUNDWALD, Jorg-Günther (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 4, S. 13–17. URL: https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/bwp_2008_04_frank_ausbildungsbausteine.pdf (Stand: 02.01.2020)
- FRANK, Irmgard (2010): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Programmstelle JOBSTARTER beim BIBB (Hrsg.): JOBSTARTER CONNECT – Ausbildungsbausteine für die Praxis, S. 20–28. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Jobstarter_Praxis_Band_8.pdf (Stand: 02.01.2020)

- FRANK, Irmgard; WALDEN, Günter; WEISS, Reinhold (2010): Berufsforschung und Berufsentwicklung: Perspektiven für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: EULER, Dieter; WALWEI, Ulrich; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24. Stuttgart, S. 37–60
- HEGGENBERGER, Bernd; RÜSING, Karin Maria (2018): Zertifizierte Teilqualifikationen – ein Beitrag zu inklusiver Ausbildung und Beschäftigung. In: ARNDT, Ingrid; NEISES, Frank; WEBER, Klaus (Hrsg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Bonn, S. 151–160
- HEMKES, Barbara (2019): Angebote der Berufsbildung für Studienaussteigende. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 48 (2019) 5, S. 43–47
- IG METALL (2019): Die Duale Kompetenzprüfung. Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb. Frankfurt. URL: https://wap.igmetall.de/docs_Duale_Kompetenzpruefung_Langfassung_c0a0d2a45a0e13c11d72ca159d7ba82d771dcff6.pdf (Stand: 03.01.2020)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1972): Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972
- KUTSCHA, Günter (1998): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Vortrag auf der BIBB-DGB-Fachtagung „Qualifizierungskonzepte für die Zukunft“ am 4./5.11.1998. Bonn
- LUTZ, Burkart; BAUER, Leo; VON KORNAZKI, Jürgen (1965): Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik. München. URL: <https://www.isf-muenchen.de/pdf/isf-archiv/1965-lutz-bauer-kornatzki-berufsaussichten.pdf> (Stand: 02.01.2020)
- NEHLS, Hermann; HEIMANN, Klaus (2012): Ausbildungsbausteine – nur unter klar definierten Bedingungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 5, S. 51–52
- SCHWARZ, Henrik; BRETSCHEIDER, Markus; SCHRÖDER, Jörg; WEBER-HÖLLER, Robin; RAK, Sandra; CHRIST, Niels (2015): Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. Abschlussbericht. Bonn. URL: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42381.pdf (Stand: 02.01.2020)

Beschäftigung und Weiterqualifizierung

Sandra Dummert, Philipp Grunau

► **Perspektiven im Anschluss an die duale Berufsausbildung: Was kommt nach dem Abschluss? Historische Entwicklung, Forschungsstand und empirische Analyse**

Im Zuge der regelmäßig wiederkehrenden Debatte um die Zukunft der dualen Berufsausbildung steht häufig die Frage im Fokus, ob dieser Pfad aus der Sicht Jugendlicher und junger Erwachsener überhaupt noch attraktiv ist. Dieses Kapitel soll neben einer Einführung in die Debatte und einem Überblick über die wissenschaftliche Literatur hierzu auch einen eigenen empirischen Beitrag als fundierte Begleitung dieser Diskussion leisten. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Situation für Absolventen/Absolventinnen seit 2005 erheblich verbessert hat: Die Aussichten auf eine (Vollzeit-)Stelle sowie die durchschnittlichen Bruttoentgelte stiegen deutlich. Nichtsdestotrotz profitieren nicht alle in gleichem Maße von dieser positiven Entwicklung. In manchen Ausbildungsberufen stehen die Chancen auf eine gut bezahlte Vollzeitstelle noch immer relativ schlecht, und auch Unterschiede zwischen Frauen und Männern persistieren, wengleich wie z. B. beim Einkommen nun auf deutlich höherem Niveau.

1. Einleitung

Insbesondere in Krisenzeiten des Ausbildungsmarktes, d. h. in Zeiten einer rückläufigen Anzahl an Auszubildenden, Ausbildungsplatzbewerbern/Ausbildungsplatzbewerberinnen oder Ausbildungsbetrieben bzw. einer starken Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage, werden in der bildungspolitischen Diskussion vermehrt kritische Stimmen an dem deutschen (Aus-)Bildungssystem laut. So kam erstmals Ende der 1980er-Jahre die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems auf. Ist das duale System ein Erfolgsmodell (vgl. HEIDENREICH 1998; BRZINSKY-FAY 2019) oder ein Auslaufmodell, das nicht mehr in der Lage ist, die hier erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln?

Kritiker/-innen argumentieren, dass das deutsche Ausbildungssystem den geänderten (technologischen) Anforderungen, die eine moderne Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft mit sich bringt, nicht mehr gerecht werde (vgl. HEIDENREICH 1998). Die im beruflichen

Alltag erforderlichen Kompetenzen wie analytische Fähigkeiten oder Problemlösekompetenzen würden eher Akademiker/-innen zugeschrieben als Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen (vgl. BRZINSKY-FAY/EBNER/SEIBERT 2016). Zudem haben sich die Bildungsaspirationen der Jugendlichen im Zuge der Bildungsexpansion in Deutschland nach und nach zugunsten des tertiären Bildungsbereichs verändert. Der ungebrochene Trend der Akademisierung wird in der steigenden Anzahl an Studierenden deutlich: Während die Zahl der Studierenden in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg noch bei knapp 90.000 Personen lag, wurde Anfang der 1980er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland erstmals die Marke von einer Million Studierenden geknackt. Im Anschluss daran stieg die Zahl stetig bis heute auf knapp 2,9 Millionen Studierende an (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2019; TITZE 1987). Der starke Aufschwung des tertiären Bildungsbereichs in Deutschland birgt kritischen Stimmen zufolge das Risiko einer zunehmenden negativen Selektion in die duale Berufsausbildung, da Jugendliche, die sich zuvor für eine duale Ausbildung entschieden hätten, nun auch die Möglichkeit haben, ein Studium aufzunehmen und damit vermehrt „leistungsschwächere“ Jugendliche eine duale Berufsausbildung beginnen (vgl. BÜCHEL 2002).

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor der dualen Berufsausbildung zeigt sich hingegen in der beruflichen Erstplatzierung nach Abschluss der Ausbildung (vgl. DIETRICH/ABRAHAM 2018). So gilt die duale Berufsausbildung – insbesondere in Zeiten des konjunkturellen Abschwungs – als eine wichtige Säule für einen erfolgreichen Einstieg in das Erwerbsleben, die guten langfristigen Beschäftigungsaussichten junger Menschen mit Berufsabschluss sowie die vergleichsweise geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland (vgl. DIETRICH 2015). So lag die Arbeitslosenquote der unter 25-Jährigen in Deutschland im Jahr 2018 bei lediglich 6,2 Prozent, während in einigen südeuropäischen Ländern wie Griechenland, Spanien und Italien über 30 Prozent der unter 25-Jährigen von Arbeitslosigkeit betroffen waren. Nur Island hat im europäischen Vergleich mit 6,1 Prozent eine leicht geringere Quote als Deutschland zu verzeichnen (vgl. EUROSTAT 2020).

Durch die enge Verzahnung von theoretischer Ausbildung mit praktischen Phasen im Betrieb und die Vermittlung von branchen- bzw. berufsspezifischem Humankapital (vgl. KAMBOUROV/MANOVSKII 2009) gelingt vielen Absolvierenden ein nahtloser Übergang von der Ausbildung in eine Beschäftigung (vgl. SEIBERT/WYDRA-SOMAGGIO 2017; BELLMANN/DUMMERT/MOHR 2016), häufig sogar direkt im ausbildenden Betrieb. Und selbst wenn keine direkte Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb erfolgt, können die in der Ausbildung erworbenen Zertifikate als Nachweis über ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten an andere Arbeitgeber fungieren. Dies soll eine rasche Beschäftigungsaufnahme in einem anderen Betrieb fördern und längeren Arbeitslosigkeitsperioden entgegenwirken.

Die integrierende Wirkung einer beruflichen Ausbildung im Arbeitsmarkt wird auch anhand der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten deutlich: Während die Arbeitslosenquote bei Personen ohne Berufsabschluss im Jahr 2018 bei 17,4 Prozent lag, waren zur gleichen Zeit nur 3,4 Prozent der Personen mit abgeschlossener Lehre/Fachschule arbeitslos gemeldet (vgl. RÖTTGER/WEBER/WEBER 2019). Ergänzend stellt eine Reihe wissenschaftli-

cher Forschungsergebnisse fest, dass Arbeitslosigkeit in einem frühen Stadium der Erwerbsbiografie negative, andauernde Auswirkungen auf das zukünftige Einkommen, die Qualität der Beschäftigung und die Arbeitsmarkteteiligung hat (vgl. MÖLLER/UMKEHRER 2015; RIPHahn/ZIBROWIUS 2016). Finden Absolvierende nur schwer einen Job, ist dieser ungewollt in Teilzeit oder schlecht vergütet; so könnte dies zudem dafür sorgen, dass künftige Kohorten eine andere Bildungsentscheidung treffen. Befürworter/-innen des dualen Ausbildungssystems bestärken zudem die Integrationskraft der dualen Ausbildung durch die Tatsache, dass Akteure der Wirtschaft in die Ausgestaltung und Überarbeitung von Ausbildungsordnungen einbezogen und somit die im jeweiligen Beruf erforderlichen Kompetenzen berücksichtigt werden (vgl. BOSCH 2010).

Aus betrieblicher Perspektive gilt die duale Ausbildung als zentrale Stütze der Fachkräftesicherung. Ausbildungsbetriebe haben im Vergleich zu ausbildungsinaktiven Betrieben weniger Probleme, ihre Stellen für Fachkräfte zu besetzen (vgl. BELLMANN/HÜBLER 2014). Bislang kann zwar noch nicht von einem flächendeckenden Mangel an Fachkräften gesprochen werden, Prognosen für den deutschen Arbeitsmarkt zeigen jedoch insbesondere einen zukünftig zunehmenden Engpass mittelqualifizierter Personen (vgl. MAIER u. a. 2016).

Ob die gute Integrationsfähigkeit von Personen mit dualer Ausbildung in Form einer häufig reibungslos verlaufenden Erstplatzierung am regulären Arbeitsmarkt weiterhin anhält oder ob das Risiko von Arbeitslosigkeit nach Abschluss der Ausbildung im Zeitverlauf zunimmt und die duale Ausbildung somit seinen „Erfolgsfaktor“ verliert, soll in diesem Kapitel genauer untersucht werden. Hierzu betrachten wir zunächst die Erwerbssituation der Ausbildungsabsolventen/-absolventinnenkohorten 2005 bis 2015 auf dem ersten Arbeitsmarkt ein und zwei Jahre nach Abschluss ihrer Ausbildung. Dabei differenzieren wir zwischen Vollzeit, Teilzeit, Geringfügigkeit und Arbeitslosigkeit. Darüber hinaus beleuchten wir die Entwicklung des Bruttoeinkommens der Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen in einer Vollzeitbeschäftigung ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung.

2. Entwicklung und Forschungsstand

Die Rahmenbedingungen auf dem deutschen Ausbildungsmarkt haben sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich gewandelt. Während bis Anfang der 1970er-Jahre ein Angebotsüberschuss an Ausbildungsplätzen vorherrschte, drängten ab Mitte der 1970er-Jahre die geburtenstarken Jahrgänge der späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre (die sogenannten Babyboomer) zunehmend auf den Ausbildungsmarkt, was zu einem Arbeitsangebotsüberschuss von Bewerbern/Bewerberinnen für Ausbildungsstellen führte. Der korrespondierende Mangel an Ausbildungsplätzen flachte Ende der 1980er-Jahre kurzzeitig und vorübergehend ab, bis die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen Mitte der 1990er-Jahre das Angebot erneut überstieg (vgl. KONIETZKA/SEIBERT 2001). Die Diskrepanz zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage nahm in der Folge bis zum Jahr 2006 weiter zu, dann schloss sich die Schere zwischen Angebot und Nachfrage aber wieder kontinuierlich (vgl. ULRICH

2012). Aktuelle Zahlen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zeigen, dass zuletzt rein rechnerisch 96,6 Ausbildungsplatzangebote auf 100 Ausbildungsplatznachfrager/-innen fielen (vgl. MILDE u. a. 2019).

In der Vergangenheit haben sich verschiedenste Studien dem Übergang an der Zweiten Schwelle, d. h. von der dualen Berufsausbildung in den regulären Arbeitsmarkt, und dem Risiko von Arbeitslosigkeit direkt nach Ausbildungsabschluss gewidmet. Während frühere Studien zu dem Ergebnis kamen, dass in Deutschland der Berufszugang von Absolventen/Absolventinnen einer Ausbildung über Jahrzehnte hinweg – so auch in den Krisenjahren Anfang der 1980er-Jahre – weitestgehend ohne Probleme vonstattengegangen ist (vgl. u. a. BLOSSFELD 1989; KONIETZKA 1999), zeigen Konietzka und Seibert (2001) für die Berufseinstiegskohorten 1976 bis 1995, dass das traditionelle Übergangsmuster der direkten Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb im Zeitverlauf an Bedeutung verloren hat. Diskontinuierliche Übergänge an der Zweiten Schwelle haben im Zeitverlauf in einem schleichenden Prozess zugenommen. Von der Berufseinstiegskohorte 1994 hat schließlich nahezu jede/-r zweite Absolvent/-in den Ausbildungsbetrieb (unfreiwillig) verlassen. Auch Dorau u. a. (2009) zeigen, dass der Anteil derer, die sich drei Jahre nach Abschluss der Ausbildung in sozialversicherungspflichtiger und nicht prekärer Beschäftigung befinden, in den Kohorten 1998 und 2001 im Vergleich zu vorangegangenen Jahren nochmals deutlich zurückgegangen ist. Buchholz u. a. (2009) kamen ebenfalls zu dem Schluss, dass junge Erwachsene zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs aufgrund der Globalisierung zunehmend mit Unsicherheiten konfrontiert sind und das Risiko von prekären und atypischen Beschäftigungsverhältnissen sowie die soziale Ungleichheit zunimmt.

Brzinsky-Fay, Ebner und Seibert (2016) zeigen wiederum in ihrer Studie, in welcher sie die Ausbildungskohorten 1979 bis 1981, 1989 bis 1991 und 1999 bis 2001 in den Blick nahmen, dass die Bindungskraft an den Ausbildungsbetrieb im dualen Ausbildungssystem zwar über die Zeit eingebüßt hat, aber dennoch sein Nutzen bei der Vermittlung von berufsspezifischen Fähigkeiten und Qualifikationen bestehen bleibt, da der Anteil der Absolvierenden, der in anderen Betrieben einer Vollzeitwerbstätigkeit nachgeht, konstant bleibt oder leicht ansteigt. Den Autoren zufolge erscheint „der Diskurs über die Krise der dualen Berufsausbildung [...] vor dem Hintergrund nur geringer Veränderungen über die Zeit aber überspitzt“ (BRZINSKY-FAY/EBNER/SEIBERT 2016, S. 252). Die Analyse jüngerer Ausbildungsabsolventen/-absolventinnenkohorten bestätigen diese Einschätzung: 60 Prozent der Absolventen/Absolventinnen der Kohorten 2013 und 2014 wurden von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen und 21 Prozent haben den Betrieb ohne zwischenzeitliche Arbeitslosigkeit gewechselt. Für weniger als drei Monate waren 14 Prozent der Absolvierenden arbeitslos und lediglich sechs Prozent dieser Kohorten waren vier Monate und länger von Arbeitslosigkeit betroffen, bevor sie in den regulären Arbeitsmarkt eintraten (vgl. SEIBERT/WYDRA-SOMAGGIO 2017).

Dabei unterliegen nicht alle Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen den gleichen Übernahmechancen bzw. dem gleichen Arbeitslosigkeitsrisiko. Die Wahrscheinlichkeit, vom

Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden bzw. von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein, ist sowohl von individuellen (vgl. FRANZ/ZIMMERMANN 2002; MOHRENWEISER/ZWICK 2015; SEIBERT/WYDRA-SOMAGGIO 2017; DUMMERT 2020), betriebsspezifischen (vgl. BELLMANN/DUMMERT/MOHR 2016; EUWALS/WINKELMANN 2004; SCHWERDT/BENDER 2003; FRANZ/ZIMMERMANN 2002; MOHRENWEISER/ZWICK 2015; DUMMERT 2020) als auch regionalen Rahmenbedingungen (vgl. FRANZ/ZIMMERMANN 2002; DUMMERT 2020) abhängig.

So ist das Risiko, nach der Ausbildung arbeitslos zu werden, für Absolvierende in Ostdeutschland höher als in Westdeutschland (vgl. SEIBERT/WYDRA-SOMAGGIO 2017; MOHRENWEISER/ZWICK 2015). Deutliche Unterschiede sind auch zwischen den Ausbildungsberufen zu sehen. So ist bei frauendominierten Berufen die Gefahr, arbeitslos zu werden, im Friseur/-innen- und Hotelgewerbe sehr hoch, während bei den männerdominierten Berufen das Risiko als Maler/-in und Lackierer/-in sowie im Gastgewerbe am höchsten ausfällt (vgl. SEIBERT/WYDRA-SOMAGGIO 2017). Des Weiteren ist das Arbeitslosigkeitsrisiko nach Abschluss der Ausbildung für Frauen, jüngere Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen und Absolvierende mit einem höheren Schulabschluss geringer (vgl. MOHRENWEISER/ZWICK 2015; DUMMERT 2020).

In dem vorliegenden Beitrag wird – neben der Entwicklung des Übergangs von der Ausbildung in den regulären Arbeitsmarkt im Zeitverlauf – untersucht, ob es nach Geschlecht, Nationalität der Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen, Ausbildungsberuf oder Region der Ausbildungsstätte Unterschiede im Erwerbsstatus und im Bruttoeinkommen nach Ausbildungsabschluss gibt.

3. Daten und Methodik

Die Datengrundlage dieses Beitrags bildet ein Sonderdatenauszug von Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen der Kohorten 2005 bis 2015 aus den Integrierten Erwerbsbiografien (IEB) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Die IEB enthalten Informationen zu Beschäftigungs-, Leistungsempfangs-, Arbeitslosen- und Arbeitssuchezeiten sowie der Teilnahme an Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Anhand der IEB können somit Erwerbsverläufe unterschiedlicher Personengruppen tagesgenau nachvollzogen werden.

Zwar sind Zeiten der dualen Berufsausbildung in den Daten erkennbar, über den Abschlussstatus dieser Ausbildung liegt allerdings keine Information vor, da hierzu keine verpflichtende Meldung an die Bundesagentur für Arbeit (BA) erfolgt. Fälle vorzeitiger Vertragsauflösungen – hiervon sind in Deutschland relativ konstant ein Viertel der neugeschlossenen Ausbildungsverträge betroffen – werden dabei von der Analyse ausgeschlossen, um einer naheliegenden Verzerrung der Ergebnisse vorzubeugen. Demzufolge betrachten wir eine duale Berufsausbildung dann als erfolgreich abgeschlossen, wenn die Person mindestens 700 Tage, mit einer maximalen Unterbrechung von 14 Tagen, den Erwerbsstatus „Auszubil-

dende/Auszubildender¹⁴ führte. Bei kürzeren Ausbildungsdauern handelt es sich mit einer hohen Wahrscheinlichkeit um vorzeitige Ausbildungsabbrüche², weshalb diese Fälle nicht berücksichtigt werden. Zudem werden Personen unter 16 Jahren und über 28 Jahren von unseren Analysen ausgeschlossen.

In einem ersten Schritt betrachten wir den Übergang in Beschäftigung anhand einer deskriptiven Analyse des Erwerbsstatus ein und zwei Jahre nach Abschluss der Ausbildung. Der/Die Absolvent/-in kann zu den beiden genannten Zeitpunkten in einem der folgenden fünf unterschiedlichen Erwerbsstatus sein: Sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (SVB) in Vollzeit, sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in Teilzeit, geringfügige oder sonstige Beschäftigung, Arbeitslosigkeit (Leistungsbezug/Arbeitsuche/Maßnahmenteilnahme) oder unbekannt verblieben (Selbstständige, Studierende, Beamtinnen/Beamte oder sonstige Nichterwerbspersonen). Liegt für einen Zeitpunkt mehr als eine Meldung zum Erwerbsstatus vor, beispielsweise im Falle einer Mehrfachbeschäftigung oder einer Beschäftigung mit gleichzeitigem Leistungsbezug, betrachten wir nur das (Haupt-)Beschäftigungsverhältnis. Die Kriterien für eine Hauptbeschäftigung sind die Nichtgeringfügigkeit, das Tagesentgelt und die Dauer der Erwerbstätigkeit. Bei parallelem Status wird einer Ausbildungsmeldung immer Vorrang vor allen anderen Informationen gegeben. Als Einflussfaktoren auf den Übergang zwischen Ausbildung und Beschäftigung werden Geschlecht, Nationalität, Ausbildungsberuf und Region der Ausbildungsstätte in die Analyse miteinbezogen.

Die Deskriptionen liefern erste Hinweise auf bestehende Einflussfaktoren auf den Übergang von der Ausbildung in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis. In einem zweiten Schritt überprüfen wir die deskriptiv gezeigten Zusammenhänge anhand eines multinominalen Probit-Modells. Das multinominale Probit-Modell stellt ein geeignetes Schätzverfahren für die Analyse ungeordneter Kategorien mit mehr als zwei möglichen Zuständen dar, wobei nur ein Status gleichzeitig zutreffen kann. Wir stellen die Ergebnisse als durchschnittliche marginale Effekte (Average Marginal Effects – AME) dar, welche den Zusammenhang eines Merkmals, z. B. des Geschlechts, mit der Wahrscheinlichkeit des jeweiligen Status, z. B. vollzeitbeschäftigt, im Raum der möglichen Zustände anzeigen. Alle unabhängigen Variablen stammen aus der letzten Meldung des Betriebs vor Ausbildungsabschluss (beispielsweise Region der Ausbildungsstätte).

Abschließend betrachten wir in diesem Beitrag das Bruttomonatseinkommen der Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen. Das von den Arbeitgebern gemeldete Entgelt ist in der Datenbasis an der Beitragsbemessungsgrenze der Sozialversicherung zensiert, d. h., hö-

-
- 1 Folgende Personengruppen werden unter „Auszubildende“ gefasst: 102 Auszubildende (ohne besondere Merkmale), 121 Auszubildende (Arbeitsentgelt nicht über Geringverdienstgrenze), 122 Auszubildende (außerbetriebliche Einrichtung), 141 Auszubildende in der Seefahrt (ohne besondere Merkmale) und 144 Auszubildende in der Seefahrt (Arbeitsentgelt nicht über Geringverdienstgrenze).
 - 2 Neun von zehn vorzeitigen Vertragslösungen finden innerhalb dieses Zeitraums statt (vgl. UHLY 2019, S. 158). Auf eine großzügigere Identifikation wird hier verzichtet, da man so auf der anderen Seite vermehrt erfolgreiche Abschlüsse kürzerer Ausbildungen fälschlicherweise als Abbruch werten würde.

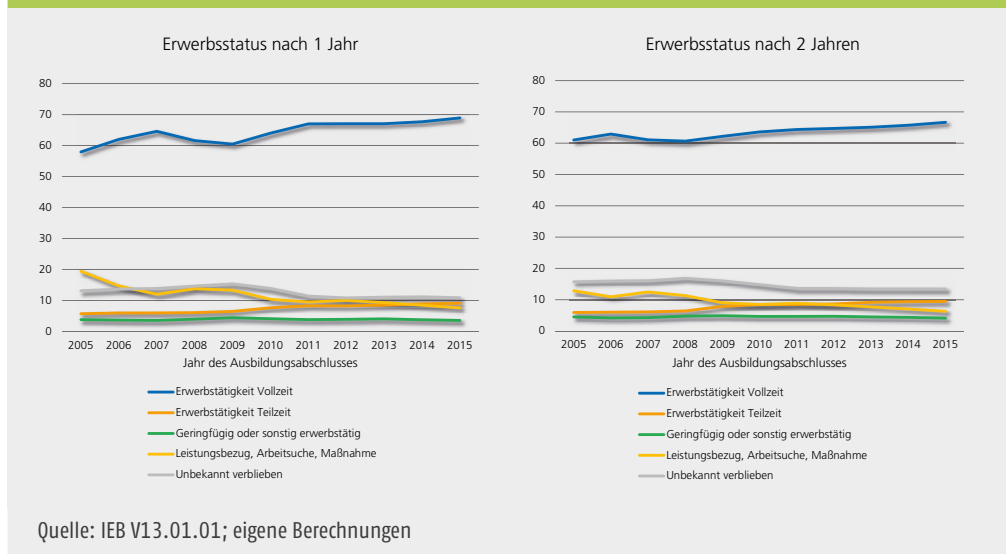
here Entgelte werden mit dem Wert der jeweils gültigen Bemessungsgrenze gemeldet. Nachdem das Einstiegsgehalt von Absolvierenden der dualen Berufsausbildung ein Jahr nach Abschluss nur in seltenen Fällen die Beitragsbemessungsgrenze überschreiten sollte, gehen wir davon aus, dass sich dieser Umstand nicht auf unsere Ergebnisse auswirkt und somit auf eine Imputation der zensierten Lohnangaben verzichtet werden kann.

4. Ergebnisse

4.1 Erwerbsstatus

Ein Vergleich der unterschiedlichen Absolventen-/Absolventinnenkohorten offenbart, dass sich der Übergang von der Ausbildung in Beschäftigung im Zeitverlauf verbessert hat. Dies zeigt sich sowohl im Erwerbsstatus ein Jahr als auch zwei Jahre nach Abschluss (vgl. Abbildung 1). Der Anteil der ein Jahr nach Ausbildungsabschluss in Vollzeit Beschäftigten stieg zwischen den Kohorten von 2005 bis 2015 von 58 auf 65 Prozent. Gleichzeitig nahm auch der Anteil der Teilzeitbeschäftigten zu. Im Gegenzug schrumpfte unter den Absolvierenden der Anteil derjenigen, die sich ein bzw. zwei Jahre nach Abschluss in Leistungsbezug, Arbeitssuche oder Maßnahmenteilnahme, also im weitesten Sinne in Arbeitslosigkeit, befanden. Auch die letzte Wirtschaftskrise konnte diese Entwicklungen nur temporär, nicht aber auf Dauer aufhalten.

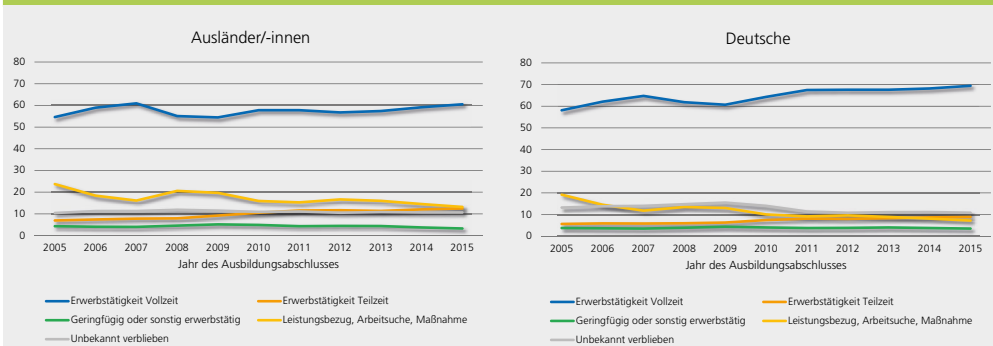
Abbildung 1: Erwerbsstatus der Absolventen-/Absolventinnenkohorten 2005 bis 2015 ein und zwei Jahre nach Abschluss der Ausbildung (in %)



Da die Ergebnisse zu beiden betrachteten Zeitpunkten dem gleichen Muster folgen, werden ab hier nur noch die Resultate zum Zeitpunkt ein Jahr nach Ausbildungsende dargestellt.

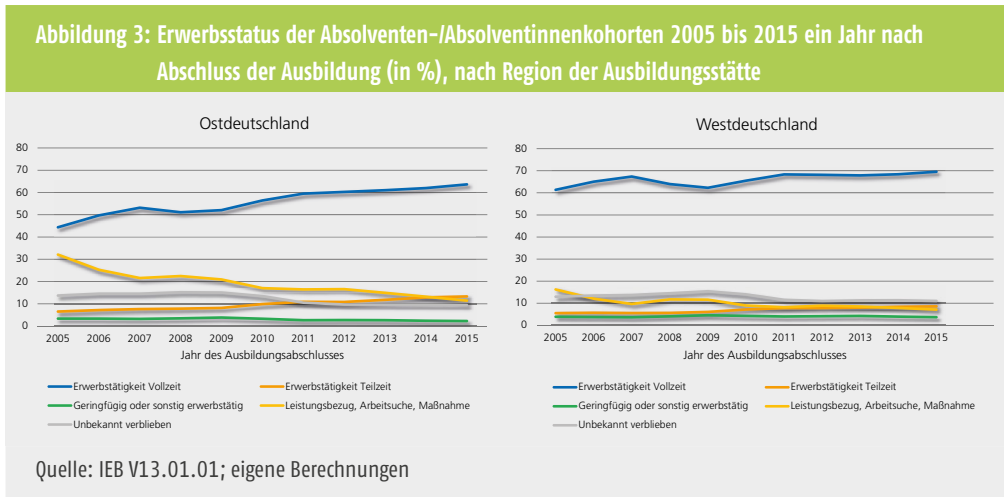
Wir widmen uns nun zunächst der Frage, wie sich diese Resultate bei Unterscheidung nach zentralen soziodemografischen Merkmalen darstellen. Absolventen/Absolventinnen mit deutscher Staatsangehörigkeit landen dabei mit höherer Wahrscheinlichkeit in einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung in Vollzeit. Absolventen/Absolventinnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit haben hingegen häufiger eine Teilzeitstelle oder sind von Arbeitslosigkeit betroffen. Die Chancen beim Übergang haben sich für beide Gruppen im Zeitverlauf verbessert, wenngleich sich unter deutschen Absolventen/Absolventinnen eine stärkere Zunahme des Übergangs in Vollzeitbeschäftigung zeigt (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Erwerbsstatus der Absolventen-/Absolventinnenkohorten 2005 bis 2015 ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung (in %), nach Staatsangehörigkeit



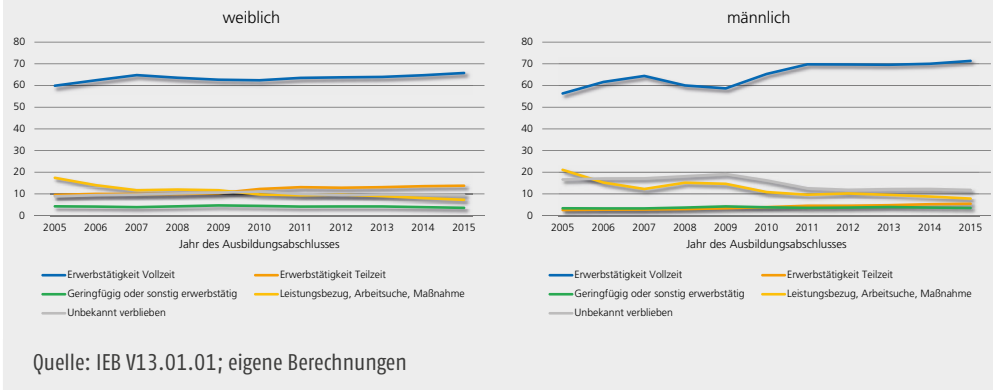
Quelle: IEB V13.01.01; eigene Berechnungen

Während sich bei den Arbeitsmarktchancen von Ausbildungsabsolvierenden nach Staatsangehörigkeit bestehende Unterschiede zwischen 2005 und 2015 vergrößert haben, haben sich diese bei Betrachtung der Region der Ausbildungsstätte zwischen West- und Ostdeutschland reduziert (vgl. Abbildung 3). Es zeigt sich zwar, dass in den alten Bundesländern Ausgebildete ein Jahr nach Abschluss ihrer Ausbildung nach wie vor etwas häufiger in Vollzeit arbeiten (70 % vs. 64 %) und seltener in Arbeitslosigkeit (7 % vs. 11 %) landen. Der Anteil der Leistungsbezieher/-innen, (arbeitslos) Arbeitssuchenden und Maßnahmeteilnehmenden ist bei in Ostdeutschland Ausgebildeten jedoch dramatisch gesunken, wobei diese Entwicklung zumindest teilweise auch durch einen spürbaren Anstieg der Teilzeitbeschäftigung getragen wird.



Neben den bereits erläuterten Faktoren sind auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern auszumachen (vgl. Abbildung 4). So zeigen sich bei Männern im Zeitverlauf größere Schwankungen als bei Frauen. Männliche Ausbildungsabsolventen scheinen demnach mehr von konjunkturellen Einflüssen betroffen zu sein, was sich an den Entwicklungen des Verbleibs der Absolvierenden rund um den wirtschaftlichen Abschwung im Nachgang zur Finanzkrise von 2008/2009 zeigt. Eine mögliche Erklärung hierfür ist die unterschiedliche Berufswahl von Frauen und Männern. Während sich Frauen häufig für eine Ausbildung zur Kauffrau für Büromanagement, zur (Zahn-)Medizinischen Fachangestellten oder zur Kauffrau im Einzelhandel entscheiden, präferieren Männer eine Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker, Elektroniker oder Fachinformatiker (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2018). Betrachtet man den Anteil an Vollzeitbeschäftigten, wird klar, dass männliche Absolventen zwar in der Wirtschaftskrise größere Probleme hatten einen Job zu finden, sich deren Situation in der anschließenden Phase des stabilen und langanhaltenden Aufschwungs aber merklich verbessert hat. Die Vollzeitquote unter männlichen Absolventen rangiert seither über der von Frauen; dies stellte sich 2005 und auch während der Krise noch gänzlich anders dar. Demgegenüber zeigt sich über die Zeit hinweg ein stabil höherer Teilzeitanteil unter den Ausbildungsabsolventinnen, auch wenn dieser unter männlichen Absolventen ebenfalls zunimmt.

Abbildung 4: Erwerbsstatus der Absolventen-/Absolventinnenkohorten 2005 bis 2015 ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung (in %), nach Geschlecht



Je nach Ausbildungsberufssegment³ unterscheiden sich die Arbeitsmarktchancen beim Übergang von der Ausbildung in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis deutlich (vgl. Tabelle 1). Während nur gut die Hälfte der Absolvierenden im Bereich der sozialen und kulturellen Dienstleistungen und in Reinigungsberufen ein Jahr nach Ende ihrer Ausbildung einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung in Vollzeit nachgeht, trifft dies auf jeweils etwa drei von vier Absolvierenden in IT- und naturwissenschaftlichen Dienstleistungsberufen sowie in fertigungstechnischen Berufen zu. Das höchste Risiko, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein, haben Absolvierende in Reinigungs- (18 %) sowie Bau- und Ausbauberufen (12 %). Der höchste Teilzeitanteil ist bei Berufen der sozialen und kulturellen Dienstleistungen (23 %) und Handelsberufen (20 %) zu finden. Wir betrachten hier allerdings nur, ob jemand überhaupt beschäftigt ist und (noch) nicht, ob die Absolvierenden auch im erlernten Beruf tätig sind.

3 Zur Einteilung der Berufssegmente s. MATTHES/MEINKEN/NEUHAUSER 2015.

Tabelle 1: Erwerbsstatus der Absolventen-/Absolventinnenkohorten 2015 ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung (in %), nach Ausbildungsberufssegmenten

	Erwerbs- tätig Vollzeit	Erwerbs- tätig Teilzeit	Gering- fügig oder sonstig erwerbs- tätig	Leistungs- bezug, Arbeits- suche oder Maßnahme	Unbekannt verblieben
Land-, Forst- und Gartenbau	57	7	12	9	14
Fertigung	75	4	3	8	10
Fertigungstechnik	76	3	3	5	13
Bau- und Ausbau	70	3	3	12	11
Lebensmittel- und Gastgewerbe	61	11	5	10	13
Medizinischer/nicht medizinischer Gesundheitsbereich	66	17	3	6	9
Soziale und kulturelle Dienstleistung	52	23	4	8	14
Handel	56	20	4	11	9
Unternehmensführung und -organisation	74	6	3	6	10
Unternehmensbezogene Dienstleistung	72	6	4	4	14
IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistung	78	4	3	4	10
Sicherheit	69	10	2	10	9
Verkehr und Logistik	75	4	3	10	8
Reinigung	53	19	3	18	7

Quelle: IEB V13.01.01; eigene Berechnungen

Inwiefern der Einfluss der betrachteten Faktoren auch bestehen bleibt, wenn für wichtige Merkmale kontrolliert wird, wird in der folgenden multivariaten Analyse untersucht. So kann hier beispielsweise der bereinigte Zusammenhang zwischen Geschlecht und Erwerbsstatus bestimmt werden, unabhängig von Alter, Kohorte, Wahl des Ausbildungsberufs und Ausbildungsort.

Männer befinden sich ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit in sozialversicherungspflichtiger (Voll- oder Teilzeit) oder geringfügiger bzw. sonstiger Beschäftigung als Frauen, sie sind stattdessen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit im Status „unbekannt verblieben“, d. h. in Selbstständigkeit, in einem anschließenden Studium etc. Anzumerken ist jedoch, dass die Größe des Unterschieds zwischen den Geschlechtern relativ gering ist. Ältere Absolvierende sind hingegen eher in Teilzeit beschäftigt oder befinden sich in Arbeitslosigkeit als jüngere. Absolvierende mit deutscher Staatsangehörigkeit arbeiten ein Jahr nach Ausbildungsende mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in einer sozialversicherungspflichtigen Vollzeitbeschäftigung als Ausländer/-innen, welche hingegen eher in Teilzeit beschäftigt sind, einer geringfügigen oder sonstigen Beschäftigung nachgehen oder arbeitslos sind.

Der bereits deskriptiv dargestellte Anstieg des Anteils an Voll- und Teilzeitbeschäftigten sowie der abnehmende Anteil an arbeitslosen Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen im Zeitverlauf zeigt sich auch in der multivariaten Betrachtung. Die unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen für Absolvierende der verschiedenen Ausbildungsberufssegmente werden ebenfalls deutlich. So sind Absolvierende in sozialen und kulturellen Dienstleistungsberufen im Vergleich zu allen anderen Berufssegmenten mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit in einer Vollzeitbeschäftigung, sondern arbeiten eher in Teilzeit. Zudem zeigen sich bessere Übertrittserfolge bei Absolvierenden aus Westdeutschland. Absolventen/Absolventinnen aus Ostdeutschland sind hingegen eher in Arbeitslosigkeit oder Teilzeit beschäftigt.

Tabelle 2: Multinomiales Probit-Modell, Average Marginal Effects (AME)

	SVB in Vollzeit	SVB in Teilzeit	Gering-fürige o. sonstige Beschäftigung	Arbeitslosigkeit	Unbekannt verblieben
Geschlecht (1 = männlich)	-0,004*** (0,001)	-0,040*** (0,000)	-0,003*** (0,000)	0,000 (0,000)	0,046*** (0,000)
Alter bei Ausbildungsabschluss	-0,003*** (0,000)	0,003*** (0,000)	-0,002*** (0,000)	0,003*** (0,000)	-0,001*** (0,000)
Nationalität (1 = deutsch)	0,079*** (0,001)	-0,017*** (0,001)	-0,005*** (0,000)	-0,065*** (0,001)	0,008*** (0,001)
<i>Abschlussjahr der Ausbildung (Ref.: 2015)</i>					
Abschlussjahr 2005	-0,095*** (0,001)	-0,032*** (0,001)	0,004*** (0,000)	0,101*** (0,001)	0,022*** (0,001)
Abschlussjahr 2006	-0,059*** (0,001)	-0,032*** (0,001)	0,002*** (0,000)	0,064*** (0,001)	0,025*** (0,001)
Abschlussjahr 2007	-0,032*** (0,001)	-0,034*** (0,001)	0,001 (0,000)	0,039*** (0,001)	0,026*** (0,001)
Abschlussjahr 2008	-0,060*** (0,001)	-0,032*** (0,001)	0,005*** (0,000)	0,055*** (0,001)	0,032*** (0,001)
Abschlussjahr 2009	-0,070*** (0,001)	-0,028*** (0,001)	0,009*** (0,000)	0,052*** (0,001)	0,038*** (0,001)
Abschlussjahr 2010	-0,040*** (0,001)	-0,017*** (0,001)	0,006*** (0,000)	0,023*** (0,001)	0,028*** (0,001)
Abschlussjahr 2011	-0,012*** (0,001)	-0,010*** (0,001)	0,004*** (0,000)	0,012*** (0,001)	0,006*** (0,001)

	SVB in Vollzeit	SVB in Teilzeit	Geringfügige o. sonstige Beschäftigung	Arbeitslosigkeit	Unbekannt verblieben
Abschlussjahr 2012	-0,021*** (0,001)	-0,007*** (0,001)	0,005*** (0,000)	0,022*** (0,001)	0,001 (0,001)
Abschlussjahr 2013	-0,015*** (0,001)	-0,007*** (0,001)	0,005*** (0,000)	0,015*** (0,001)	0,002*** (0,001)
Abschlussjahr 2014	-0,010*** (0,001)	-0,003*** (0,001)	0,002*** (0,000)	0,007*** (0,001)	0,003*** (0,001)
<i>Ausbildungsberufssegment (Ref.: Soziale und kulturelle Dienstleistungsberufe)</i>					
Land-, Forst- und Gartenbauberufe	0,069*** (0,002)	-0,104*** (0,001)	0,029*** (0,001)	0,002* (0,001)	0,004*** (0,001)
Fertigungsberufe	0,214*** (0,002)	-0,140*** (0,001)	-0,015*** (0,001)	-0,016*** (0,001)	-0,043*** (0,001)
Fertigungstechnische Berufe	0,217*** (0,002)	-0,146*** (0,001)	-0,012*** (0,001)	-0,045*** (0,001)	-0,014*** (0,001)
Bau- und Ausbauberufe	0,159*** (0,002)	-0,134*** (0,001)	-0,018*** (0,001)	0,026*** (0,001)	-0,032*** (0,001)
Lebensmittel- und Gastgewerbeberufe	0,100*** (0,002)	-0,091*** (0,001)	0,000 (0,001)	0,002** (0,001)	-0,010*** (0,001)
Medizinische und nicht medizinische Gesundheitsberufe	0,193*** (0,002)	-0,063*** (0,001)	-0,014*** (0,001)	-0,066*** (0,001)	-0,050*** (0,001)
Handelsberufe	0,077*** (0,002)	-0,032*** (0,001)	0,000 (0,001)	0,006*** (0,001)	-0,051*** (0,001)
Berufe in der Unternehmensführung und -organisation	0,217*** (0,001)	-0,115*** (0,001)	-0,012*** (0,001)	-0,047*** (0,001)	-0,043*** (0,001)
Unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufe	0,229*** (0,002)	-0,124*** (0,001)	-0,007*** (0,001)	-0,099*** (0,001)	0,001 (0,001)
IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe	0,261*** (0,002)	-0,131*** (0,001)	-0,014*** (0,001)	-0,081*** (0,001)	-0,036*** (0,001)
Sicherheitsberufe	0,158*** (0,005)	-0,088*** (0,003)	-0,008*** (0,002)	-0,018*** (0,004)	-0,044*** (0,004)
Verkehrs- und Logistikberufe	0,219*** (0,002)	-0,115*** (0,001)	-0,022*** (0,001)	-0,016*** (0,001)	-0,066*** (0,001)
Reinigungsberufe	0,072*** (0,004)	-0,028*** (0,002)	-0,012*** (0,002)	0,029*** (0,003)	-0,061*** (0,003)

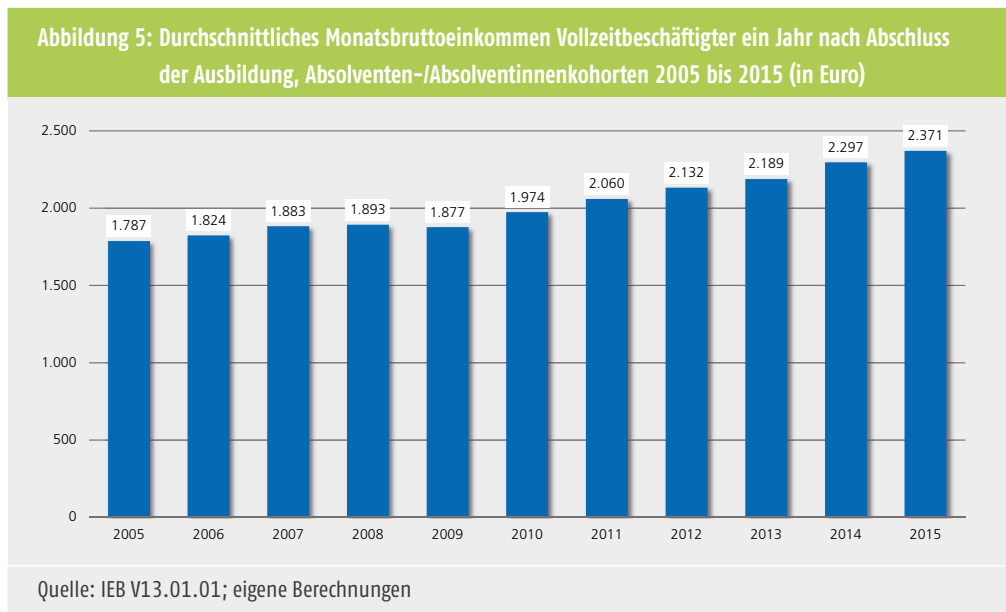
	SVB in Vollzeit	SVB in Teilzeit	Geringfügige o. sonstige Beschäftigung	Arbeitslosigkeit	Unbekannt verblieben
<i>Bundesland der Ausbildungsstätte (Ref.: Thüringen)</i>					
Schleswig-Holstein	0,008*** (0,002)	-0,015*** (0,001)	0,022*** (0,001)	-0,034*** (0,001)	0,019*** (0,001)
Hamburg	0,045*** (0,002)	-0,020*** (0,001)	0,017*** (0,001)	-0,053*** (0,001)	0,011*** (0,001)
Niedersachsen	0,030*** (0,002)	-0,015*** (0,001)	0,018*** (0,001)	-0,040*** (0,001)	0,007*** (0,001)
Bremen	0,025*** (0,003)	-0,018*** (0,001)	0,022*** (0,001)	-0,032*** (0,002)	0,003* (0,002)
Nordrhein-Westfalen	0,050*** (0,001)	-0,016*** (0,001)	0,018*** (0,001)	-0,043*** (0,001)	-0,009*** (0,001)
Hessen	0,052*** (0,002)	-0,013*** (0,001)	0,015*** (0,001)	-0,053*** (0,001)	-0,001 (0,001)
Rheinland-Pfalz	0,049*** (0,002)	-0,018*** (0,001)	0,015*** (0,001)	-0,052*** (0,001)	0,006*** (0,001)
Baden-Württemberg	0,111*** (0,002)	-0,027*** (0,001)	0,010*** (0,001)	-0,097*** (0,001)	0,002** (0,001)
Bayern	0,107*** (0,001)	-0,029*** (0,001)	0,007*** (0,001)	-0,093*** (0,001)	0,008*** (0,001)
Saarland	0,045*** (0,002)	-0,017*** (0,001)	0,011*** (0,001)	-0,034*** (0,002)	-0,005*** (0,002)
Berlin	-0,049*** (0,002)	0,006*** (0,001)	0,017*** (0,001)	0,015*** (0,001)	0,011*** (0,001)
Brandenburg	-0,038*** (0,002)	0,014*** (0,001)	0,007*** (0,001)	0,022*** (0,001)	-0,004*** (0,001)
Mecklenburg-Vorpommern	-0,060*** (0,002)	0,003** (0,001)	0,007*** (0,001)	0,042*** (0,001)	0,009*** (0,001)
Sachsen	-0,014*** (0,002)	0,012*** (0,001)	0,002*** (0,001)	0,008*** (0,001)	-0,007*** (0,001)
Sachsen-Anhalt	-0,041*** (0,002)	0,013*** (0,001)	0,003*** (0,001)	0,025*** (0,001)	0,001 (0,001)
Anzahl der Beobachtungen	4.430.165				

Standardfehler in Klammern; *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Quelle: IEB V13.01.01; eigene Berechnungen

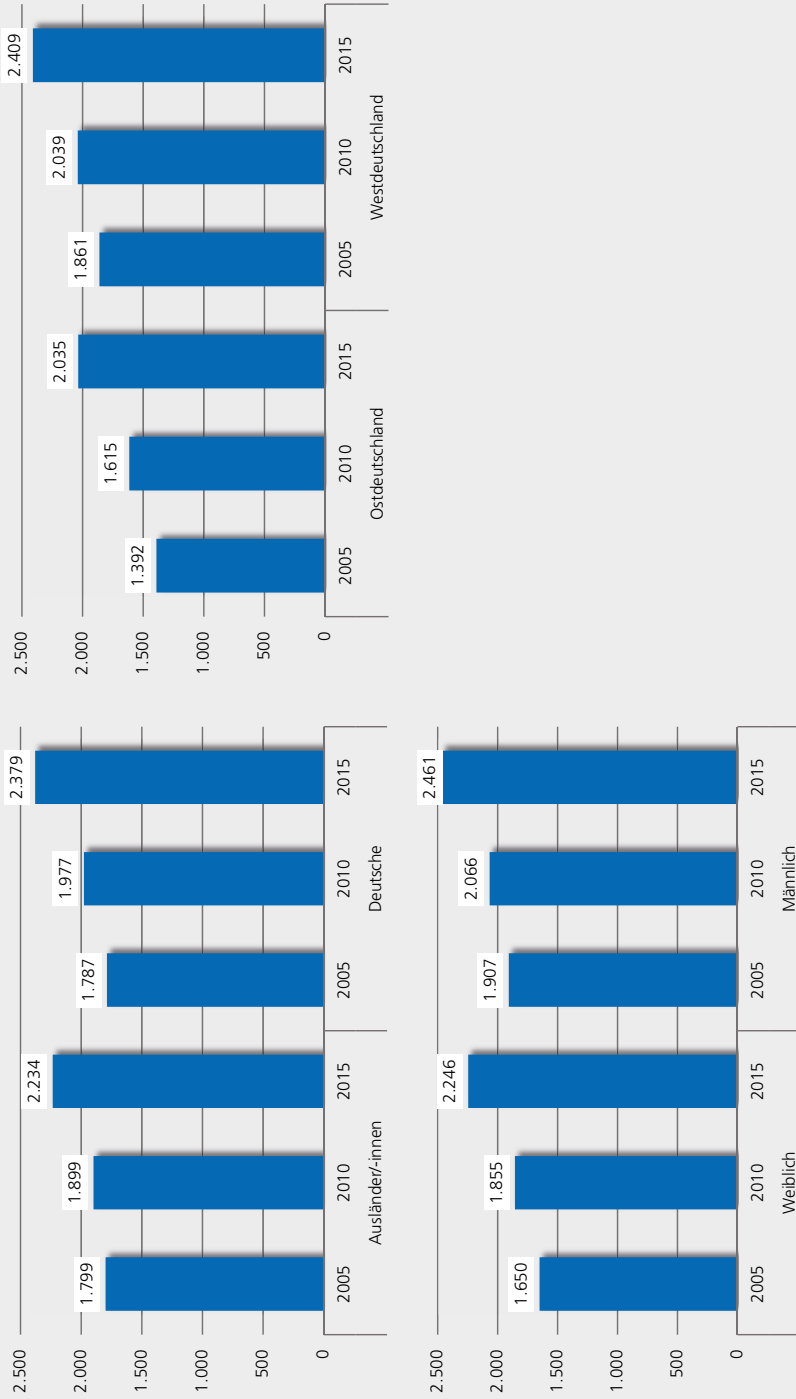
4.2 Bruttomonatseinkommen

Das durchschnittliche Bruttomonatseinkommen von Vollzeitbeschäftigten ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung steigt im Zeitverlauf stetig und spürbar an. Selbst während der Finanz- und Wirtschaftskrise war nur ein geringfügiger und kurzer Rückgang zu erkennen. Während die Absolvierenden der Kohorte 2005 ein Jahr nach Ausbildungsabschluss brutto noch knapp 1.800 Euro pro Monat verdienten, erhielt die Kohorte von 2015 bereits fast 2.400 Euro brutto (vgl. Abbildung 5).



Auch beim Bruttomonatsgehalt zeigen sich Unterschiede nach Nationalität, Region der Ausbildungsstätte und Geschlecht (vgl. Abbildung 6). Während das Bruttomonatsgehalt bei Ausländern/Ausländerinnen bei etwas mehr als 2.200 Euro liegt, verdienen Deutsche knapp 2.400 Euro im Monat. Zwischen den Geschlechtern ist eine ähnliche Diskrepanz zu erkennen. Der größte Unterschied zeigt sich jedoch in Abhängigkeit der Region der Ausbildungsstätte: Ausbildungsabsolventen/-absolventinnen aus Ostdeutschland verdienen im Durchschnitt mit knapp über 2.000 Euro fast 400 Euro weniger als Absolventen/Absolventinnen aus Westdeutschland. Dennoch ist hier ein gewisser Trend des Aufholens festzustellen; die durchschnittlichen Löhne der in den neuen Bundesländern Ausgebildeten stieg zwischen 2005 und 2015 sowohl absolut (+643 € vs. +548 €) als auch relativ (+46 % vs. +29 %) deutlich stärker als die der Absolventen/Absolventinnen aus Westdeutschland. Dieser Aufholprozess ist, wenn auch in geringerer Geschwindigkeit, zwischen Frauen und Männern ebenfalls zu beobachten.

Abbildung 6: Durchschnittliches Monatsbruttoeinkommen Vollzeitbeschäftigter ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung (2005, 2010 und 2015) (in Euro), nach Staatsangehörigkeit, Region der Ausbildungsstätte und Geschlecht



Quelle: IEB V13.01.01; eigene Berechnungen

Der Verdienst ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung unterscheidet sich zwischen den Ausbildungsberufssegmenten deutlich (vgl. Tabelle 3). Das höchste Bruttomonatseinkommen mit über 2.800 Euro verzeichnen Absolventen/Absolventinnen in IT- und naturwissenschaftlichen Dienstleistungsberufen. Ein ebenfalls vergleichsweise hohes Bruttomonatsgehalt von 2.700 Euro erhalten Absolventen/Absolventinnen in fertigungstechnischen Berufen. Den geringsten Verdienst von 1.800 bis 1.900 Euro haben hingegen Absolventen/Absolventinnen im Lebensmittel- und Gastgewerbe und dem Land-, Forst- und Gartenbau.

Tabelle 3: Durchschnittliches Monatsbruttoeinkommen Vollzeitbeschäftigter ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung (2005, 2010 und 2015) (in Euro), nach Ausbildungsberufssegment*

	2005	2010	2015
Land-, Forst- und Gartenbau	1.338	1.549	1.872
Fertigung	1.899	2.057	2.458
Fertigungstechnik	2.021	2.201	2.699
Bau- und Ausbau	1.721	1.931	2.245
Lebensmittel- und Gastgewerbe	1.330	1.469	1.831
Medizinischer/nicht medizinischer Gesundheitsbereich	1.454	1.742	2.127
Soziale und kulturelle Dienstleistung	1.765	1.892	2.594
Handel	1.529	1.673	2.011
Unternehmensführung und -organisation	1.860	2.054	2.540
Unternehmensbezogene Dienstleistung	2.140	2.359	2.579
IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistung	2.255	2.419	2.834
Sicherheit	1.602	1.791	2.446
Verkehr und Logistik	1.778	1.949	2.266
Reinigung	1.412	1.612	1.922

* Die Differenzierung erfolgt hier anhand der Berufssegmente der Ausbildung und nicht anhand der Berufssegmente der zu dem betrachteten Zeitpunkt ausgeübten Tätigkeit.

Quelle: IEB V13.01.01; eigene Berechnungen

Die multivariaten Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 4) bestätigen die zuvor deskriptiv ermittelten Befunde. Männer und Absolvierende mit deutscher Staatsangehörigkeit verfügen ein Jahr nach Abschluss ihrer Ausbildung bei Vollzeitbeschäftigung über ein im Durchschnitt höheres Gehalt als Frauen und Ausländer/-innen. Der bereits deskriptiv dargestellte positive und deutliche Zeittrend lässt sich anhand der multivariaten Analyse ebenfalls bekräftigen. Hinsichtlich der Ausbildungsberufssegmente lässt sich zwar bestätigen, dass Absolvierende in IT- und naturwissenschaftlichen Dienstleistungsberufen das höchste Bruttomonatsgehalt aufweisen, die „Reihenfolge“ der weiteren Berufssegmente verschiebt sich unter Kontrolle anderer wichtiger Faktoren jedoch. So verfügen Absolvierende in Reinigungsberufen nun vergleichsweise über das geringste Monatseinkommen. Bestätigt werden kann zudem, dass Absolventen/Absolventinnen aus Ostdeutschland ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung weniger verdienen als jene aus Westdeutschland.

**Tabelle 4: Regressionsmodell des durchschnittlichen Monatsbruttoeinkommens Vollzeitbeschäftigter
(mit Selektionskorrektur nach HECKMAN 1979)**

	Koeffizient	Std. Err.
Geschlecht (1 = männlich)	134,20***	2,84
Alter bei Ausbildungsabschluss	20,37***	0,71
Nationalität (1 = deutsch)	374,48***	14,12
<i>Abschlussjahr der Ausbildung (Ref.: 2015)</i>		
Abschlussjahr 2005	-895,48***	16,50
Abschlussjahr 2006	-722,57***	10,36
Abschlussjahr 2007	-575,19***	6,84
Abschlussjahr 2008	-644,35***	10,48
Abschlussjahr 2009	-679,42***	11,86
Abschlussjahr 2010	-502,75***	7,65
Abschlussjahr 2011	-342,13***	5,29
Abschlussjahr 2012	-285,44***	5,95
Abschlussjahr 2013	-195,83***	5,39
Abschlussjahr 2014	-90,35***	5,23
<i>Ausbildungsberufssegment (Ref.: Soziale und kulturelle Dienstleistungsberufe)</i>		
Land-, Forst- und Gartenbauberufe	-18,74	18,63
Fertigungsberufe	874,17***	40,33
Fertigungstechnische Berufe	1025,70***	39,85
Bau- und Ausbauberufe	533,00***	31,04
Lebensmittel- und Gastgewerbeberufe	10,46	23,94
Medizinische und nicht medizinische Gesundheitsberufe	512,96***	36,86
Handelsberufe	24,94	17,99
Berufe in der Unternehmensführung und -organisation	921,70***	42,24
Unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufe	1116,85***	42,47
IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe	1330,31***	47,69
Sicherheitsberufe	574,11***	42,33
Verkehrs- und Logistikberufe	727,67***	42,43
Reinigungsberufe	-62,94**	27,79
<i>Bundesland der Ausbildungsstätte (Ref.: Thüringen)</i>		
Schleswig-Holstein	343,52***	9,52
Hamburg	671,80***	13,27
Niedersachsen	454,89***	9,77
Bremen	517,98***	14,07
Nordrhein-Westfalen	586,02***	11,75

	Koeffizient	Std. Err.
Hessen	634,03***	12,46
Rheinland-Pfalz	534,73***	12,34
Baden-Württemberg	945,99***	19,37
Bayern	789,24***	18,69
Saarland	557,04***	14,52
Berlin	70,19***	12,62
Brandenburg	-102,14***	12,38
Mecklenburg-Vorpommern	-200,90***	15,93
Sachsen	-48,51***	9,31
Sachsen-Anhalt	-159,72***	12,60
Wald chi2	62779.12***	
Anzahl der Beobachtungen	2.856.204	

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Quelle: IEB V13.01.01; eigene Berechnungen

5. Fazit

Seit mehreren Jahrzehnten wird in Deutschland intensiv über die Zukunft der dualen Berufsausbildung diskutiert. Anlass hierfür sind unter anderem zunehmende Probleme von Unternehmen, ihre Nachfrage nach Auszubildenden mit geeigneten Kandidaten/Kandidatinnen zu decken. Gleichzeitig streben von Kohorte zu Kohorte anteilig immer weniger Jugendliche bzw. junge Erwachsene eine duale Berufs- und immer mehr eine Hochschulausbildung an. Doch was steckt dahinter? Rentiert sich die duale Ausbildung aus Zielgruppensicht nicht mehr? Im Rahmen dieses Beitrags haben wir eine fundierte empirische Begleitung zur Debatte geliefert, um eine Hilfestellung bei der Beantwortung dieser elementaren Frage zu bieten.

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht davon gesprochen werden kann, dass eine duale Berufsausbildung nicht mehr attraktiv sei. Ganz im Gegenteil, im Vergleich zum Jahr 2005 hat sich die Situation für Absolvierende erheblich verbessert: Die Aussichten auf eine (Vollzeit) Stelle sind deutlich gestiegen und die durchschnittlichen Bruttoentgelte (von Vollzeitbeschäftigten) haben sich erheblich erhöht. Selbst die Krise von 2008/2009 konnte diese Entwicklung nur kurzzeitig aufhalten. Nichtsdestotrotz profitieren nicht alle in gleichem Maße von dieser vorteilhaften Entwicklung. In manchen Ausbildungsberufen stehen die Chancen auf eine gut bezahlte Vollzeitstelle noch immer relativ schlecht und auch Unterschiede zwischen Frauen und Männern persistieren, wenngleich wie z. B. beim Einkommen nun auf deutlich höherem Niveau.

Angesichts dieser positiven Entwicklung, insbesondere der Einstiegsgehälter, konnte die duale Berufsausbildung zumindest hinsichtlich der hier betrachteten Parameter an Attrak-

tivität gewinnen. Ob sich dies kurz- sowie mittelfristig auch positiv auf die Entscheidung junger Erwachsener auswirken wird, eine Ausbildung zu beginnen, wird sicherlich teilweise auch davon abhängen, wie sich der Arbeitsmarkt für Absolventen/Absolventinnen während der sich ankündigenden Rezession entwickelt und wie sich die Bedeutung der klassischen dualen Berufsausbildung im Zuge der Digitalisierung verändern wird. Schon jetzt zeichnet sich deutlich ab, dass die Auswirkungen der Digitalisierung dazu beitragen, dass bestimmte Berufsfelder wichtiger werden und neu entstehende Berufsbilder eine konkurrenzfähige Alternative zur universitären Ausbildung darstellen könnten.

Literatur

- BELLMANN, Lutz; HÜBLER, Olaf (2014): The Skill Shortage in German Establishments Before, During and After the Great Recession. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 234 (2014) 6, S. 800–828
- BELLMANN, Lutz; DUMMERT, Sandra; MOHR, Sabine (2016): Übernahme nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss? Betriebliche Determinanten für die Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (2016) 2, S. 184–210
- BLOSSFELD, Hans-Peter (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozess: eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt a. M., New York
- BOSCH, Gerhard (2010): The revitalization of the dual system of vocational training in Germany. In: BOSCH, Gerhard; CHAREST, Jean (Hrsg.): *Vocational training: International perspectives*. New York, S. 136–161
- BRZINSKY-FAY, Christian; EBNER, Christian; SEIBERT, Holger (2016): Veränderte Kontinuität. Berufseinstiegsverläufe von Ausbildungsabsolventen in Westdeutschland seit den 1980er Jahren. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (2016) 2, S. 229–258
- BRZINSKY-FAY, Christian (2019): Anachronismus oder Erfolgsmodell? Die duale Berufsausbildung im 21. Jahrhundert. *WZBBrief Bildung*, No. 39. Berlin
- BUCHHOLZ, Sandra; HOFÄCKER, Dirk; MILLS, Melinda; BLOSSFELD, Hans-Peter; KURZ, Karin; HOFMEISTER, Heather (2009): Life courses in the globalization process: The development of social inequalities in modern societies. *European Sociological Review* 25 (2009) 1, S. 53–71
- BÜCHEL, Felix (2002): Successful Apprenticeship-to-Work Transitions: On the Long-Term Change in Significance of the German School-Leaving Certificate. *International Journal of Manpower* 23 (2002) 5, S. 394–410
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2018): Rangliste 2018 der Ausbildungsberufe nach Neuabschlüssen – Männer/Frauen. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/de/84002.php> (Stand: 01.04.2020)

- DIETRICH, Hans (2015): Jugendarbeitslosigkeit aus einer europäischen Perspektive. Theoretische Ansätze, empirische Konzepte und ausgewählte Befunde. IAB Discussion Paper 24/2015. Nürnberg
- DIETRICH, Hans; ABRAHAM, Martin (2018): Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: ABRAHAM, Martin; HINZ, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 77–116
- DORAU, Ralf; FELLER, Gisela; HÖHNS, Gabriela; SCHWERIN, Christine; BREMSER, Felix; SCHÖNGEN, Klaus; UHLY, Alexandra; WELLER, Sabrina (2009): Berufliche Entwicklungen junger Fachkräfte nach Abschluss der Ausbildung. Bonn
- DUMMERT, Sandra (2020): Employment prospects after completing vocational training in Germany from 2008–2014. A comprehensive analysis. In: Journal of Vocational Education & Training, online first, S. 1–25
- EUROSTAT (2020): Arbeitslosenquote nach Alter. Luxemburg. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tepsr_wc170/default/table?lang=de (Stand: 01.04.2020)
- EUWALS, Rob; WINKELMANN, Rainer (2004): Training Intensity and First Labor Market Outcomes of Apprenticeship Graduates. International Journal of Manpower 25 (2004) 5, S. 447–462
- FRANZ, Wolfgang; ZIMMERMANN, Volker (2002): The Transition from Apprenticeship Training to Work. International Journal of Manpower 23 (2002) 5, S. 411–425
- HECKMAN, James J. (1979): Sample selection bias as a specification error. In: Econometrica 47 (1979) 1, S. 153–161
- HEIDENREICH, Martin (1998): Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftsgesellschaftlichen Herausforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie 27 (1998) 5, S. 321–340
- KAMBOUROV, Gueorgui; MANOVSKII, Iouri (2009): Occupational Specificity of Human Capital. International Economic Review 50 (2009) 1, S. 63–115
- KONIETZKA, Dirk (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Wiesbaden, Opladen
- KONIETZKA, Dirk; SEIBERT, Holger (2001): Die Erosion eines Übergangsregimes? Arbeitslosigkeit nach der Berufsausbildung und ihre Folgen für den Berufseinstieg – ein Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995. In: BERGER, Peter A.; KONIETZKA, Dirk (Hrsg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Wiesbaden, S. 65–93
- MAIER, Tobias; ZIKA, Gerd; WOLTER, Marc Ingo; KALINOWSKI, Michael; NEUBER-POHL, Caroline (2016): Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2035 unter Berücksichtigung der Zuwanderung Geflüchteter. BIBB Report 3/2016. Bonn
- MATTHES, Britta; MEINKEN, Holger; NEUHAUSER, Petra (2015): Berufssektoren und Berufssegmente auf Grundlage der KldB 2010. Methodenbericht der Statistik der BA. Nürnberg

- MILDE, Bettina; ULRICH, Joachim Gerd; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf (2019): Weniger Ausbildungsverträge als Folge sinkender Angebots- und Nachfragezahlen. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2019. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September 2019 und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA). Bonn
- MOHRENWEISER, Jens; ZWICK, Thomas (2015): Youth Unemployment after Apprenticeship Training and Individual, Occupation, and Training Employer Characteristics. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, Bd. 235 (2015) 4/5, S. 418–432
- MÖLLER, Joachim; UMKEHRER, Matthias (2015): Are there long-term earnings scars from youth unemployment in Germany? In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, Bd. 235 (2015) 4/5, S. 474–498
- RIPHAHN, Regina T.; ZIBROWIUS, Michael (2016): Apprenticeship, vocational training, and early labor market outcomes – evidence from East and West Germany. In: Education Economics 24 (2016) 1, S. 33–57
- RÖTTGER, Christof; WEBER, Brigitte; WEBER, ENZO (2019): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Aktuelle Daten und Indikatoren. Nürnberg
- SCHWERDT, Wolfgang; BENDER, Stefan (2003): Was tun Lehrlinge nach ihrer Ausbildung? Eine Analyse mit dem Linked Employer-Employee-Datensatz des IAB. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 36 (2003) 1, S. 46–59
- SEIBERT, Holger; WYDRA-SOMAGGIO, Gabriele (2017): Meist gelingt ein nahtloser Übergang. IAB-Kurzbericht 20/2017. Nürnberg
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2019): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2018/2019. Fachserie 11.4.1. Wiesbaden
- TITZE, Hartmut (1987): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1. Hochschulen, 1. Teil: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1802–1944. Göttingen
- UHLY, Alexandra (2019): Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 155–166
- ULRICH, Joachim Gerd (2012): Indikatoren zu den Verhältnissen auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In: DIONISIUS, Regina; LISSEK, Nicole; SCHIER, Friedel (Hrsg.): Beteiligung an beruflicher Bildung- Indikatoren und Quoten im Überblick. Bonn, S. 48–65

Lutz Bellmann, Ute Leber

► Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung und Internationalisierung der Wirtschaft nimmt die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung zu. Dies zeigt sich auch in der im Zeitverlauf gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung, doch nehmen einzelne Personengruppen nach wie vor nur unterdurchschnittlich an beruflicher Weiterbildung teil. Diese Personengruppen, zu denen insbesondere Geringqualifizierte, Ältere, Personen mit Migrationshintergrund oder atypisch Beschäftigte gehören, stehen im Fokus des Beitrags. Es werden empirische Befunde zu Niveau und Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung spezifischer Personengruppen präsentiert und Ansatzpunkte der Politik zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung diskutiert.

1. Einführung

Die berufliche Weiterbildung kann bereits auf eine relativ lange Tradition zurückblicken und hat insbesondere in den letzten Jahrzehnten einen Bedeutungszuwachs erfahren. Wesentliche Gründe hierfür sind der demografische Wandel, die zunehmende Internationalisierung der Wirtschaft sowie technische und organisatorische Veränderungen. Während früher oftmals davon ausgegangen wurde, dass man nach dem Absolvieren einer beruflichen Erstausbildung mehr oder weniger ausgelernet habe, wird heute zunehmend die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens betont. So reicht es in einem sich immer schneller wandelnden Arbeitsumfeld nicht mehr aus, allein auf die in der Erstausbildung erworbenen Qualifikationen und Fähigkeiten zu setzen; vielmehr ist ihre stetige Anpassung und Aktualisierung auch während des Erwerbslebens erforderlich.

Eine besondere Relevanz hat das Thema Weiterbildung zuletzt im Kontext der Debatte um die Digitalisierung erfahren. Ungeachtet der Prognosen zu den Beschäftigungseffekten von Digitalisierung, die sich zum Teil stark voneinander unterscheiden, deuten vorliegende Studien einstimmig darauf hin, dass die Berufs- und Anforderungsstrukturen der Arbeitswelt 4.0 einem Wandel unterliegen (vgl. z. B. KRUPPE u. a. 2019; DENGLER/MATTHES 2018; WOLTER u. a. 2016).

Berufliche Weiterbildung ist jedoch nicht nur für Arbeitnehmer/-innen ein zentrales Instrument, um ihre Beschäftigungs- und Einkommenschancen zu wahren bzw. zu erhöhen. Auch für die Betriebe ist sie wichtig, um ihren Qualifikationsbedarf zu decken und Produktivitätsvorteile zu realisieren. Gerade in Zeiten zunehmender personeller Engpässe am Arbeitsmarkt können Unternehmen durch Weiterbildung die von ihnen benötigten Qualifikationen quasi selbst produzieren; sie können durch Weiterbildung aber auch ihre Attraktivität als Arbeitgeber erhöhen und somit mehr potenzielle Bewerber/-innen anziehen bzw. bei ihnen bereits beschäftigte Arbeitnehmer/-innen an sich binden.

Der Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung zeigt sich auch in einer im Zeitverlauf gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe sowie der Individuen selbst. Trotz der wachsenden Anzahl an Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilnimmt, lassen sich jedoch immer noch einzelne Gruppen identifizieren, die nur unterdurchschnittlich partizipieren. Hierbei handelt es sich insbesondere um Geringqualifizierte, Ältere, Personen mit Migrationshintergrund oder um atypisch Beschäftigte.

Die zuvor genannten Personengruppen stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags. Es werden empirische Befunde zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung präsentiert, es wird nach den Gründen für bestehende Disparitäten gefragt und ein Überblick über bildungspolitische Ansätze zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gegeben. Als berufliche Weiterbildung verstehen wir dabei Weiterbildungsaktivitäten, die die beruflichen Qualifikationen und Fähigkeiten von Beschäftigten vertiefen oder erweitern. Berufliche Weiterbildung kann dabei sowohl betrieblich als auch individuell-berufsbezogen sein, d. h. auf Initiative der Betriebe und/oder Individuen selbst erfolgen bzw. von diesen finanziert werden. Die öffentlich geförderte Weiterbildung von Arbeitslosen bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohten Beschäftigten schließen wir dagegen aus der Betrachtung aus.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: In Kapitel 2 geben wir einen Überblick über die Bedeutung der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung in der bildungspolitischen Debatte. In Kapitel 3 präsentieren wir die zentralen Datengrundlagen zur beruflichen Weiterbildung, bevor wir in Kapitel 4 empirische Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Personengruppen vorstellen. Ein Fazit schließt den Beitrag ab.

2. Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung als Gegenstand der bildungspolitischen Debatte

Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung war in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder Gegenstand der bildungspolitischen Debatte. Insbesondere von gewerkschaftlicher Seite kamen dabei immer wieder Forderungen nach einer stärkeren Reglementierung der Weiterbildung und nach Bemühungen um eine gleichmäßigere Beteiligung der Arbeitnehmer/-innen an betrieblicher Weiterbildung auf. Aber auch seitens der Bundesregierung sowie der Landesregierungen wurden vor allem seit Beginn des neuen Jahrtausends verschiedene Finanzierungsinstrumente eingeführt, die darauf abzielen, die Weiterbildungsbeteiligung

insgesamt, aber auch die bestimmter Personengruppen, zu erhöhen. Eine besondere Bedeutung hat das Thema Weiterbildungsbeteiligung zuletzt in der bildungspolitischen Debatte im Kontext der Digitalisierung erlangt: Da Weiterbildung in sich schnell wandelnden Arbeitswelten als immer wichtiger erachtet wird, zeichnen sich zunehmend politische Bemühungen ab, um die Weiterbildungschancen und das lebenslange Lernen möglichst vieler Personen zu verbessern bzw. fördern.

Der Bereich der Weiterbildung ist in Deutschland – im Unterschied zur Berufsausbildung – relativ wenig reglementiert. Dies gilt insbesondere für die im Fokus dieses Beitrags stehende berufliche Weiterbildung, die auf Initiative der Betriebe bzw. Individuen selbst erfolgt und von diesen weitgehend finanziert wird. Die überwiegend private Verantwortung für die berufliche Weiterbildung wird von verschiedenen Seiten als problematisch und als ursächlich für die zu beobachtenden Selektivitäten bei der Weiterbildungsbeteiligung erachtet. Zudem wird der beruflichen Weiterbildung mit ihrer Vielzahl an Weiterbildungsträgern, Zertifikaten und Förderprogrammen von verschiedenen Seiten vorgeworfen, sie sei wenig transparent und mit zu hohen Zugangshürden für potenzielle Weiterbildungsteilnehmer/-innen verbunden (vgl. z. B. POTHMER u. a. 2019; BLÄSCHE u. a. 2017).

Bestreben, die berufliche Weiterbildung stärker zu regeln, gab es zunächst in den 1980er-Jahren seitens der Gewerkschaften, die die Idee aufbrachten, das Thema Weiterbildung in die Tarifverträge aufzunehmen. Ihre Forderungen zielten dabei auf eine Ausweitung der Mitbestimmungsrechte der Betriebsräte, aber auch auf eine gleichmäßigere Einbeziehung aller Beschäftigtengruppen in die betriebliche Weiterbildung. Auch wenn die Arbeitgeberverbände auf entsprechende Forderungen zunächst mit Ablehnung reagierten, wurden in den folgenden Jahren verschiedene tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung umgesetzt. Darunter finden sich jedoch nur wenige Tarifverträge, die speziell die Weiterbildungsförderung bestimmter Mitarbeiter/-innengruppen im Blick haben. Eine relativ große Bekanntheit hat hierbei der Tarifvertrag zur Qualifizierung in der baden-württembergischen Metall- und Elektroindustrie erlangt, der u. a. spezielle Programme zur Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter anregt. Allerdings ist dieser Tarifvertrag ebenso wie andere vergleichbare eher als unverbindlich einzustufen, da er keine einklagbaren Ansprüche beinhaltet. Für Branchenvertreter/-innen beispielsweise der chemischen Industrie besitzt die Weiterbildung einen zentralen Stellenwert, um die Innovationskraft der Betriebe zu erhalten. Es gehe nicht nur um eine Schutz-, sondern auch um eine Gestaltungsaufgabe sowie eine Verpflichtung für den Standort (vgl. BAHNMÜLLER 2012). In der 2019 verabschiedeten Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) hat man sich verpflichtet, entsprechende tarifliche Regelungen zu vereinbaren. Außerdem will man sich auf ein gemeinsames Leitbild Weiterbildung 4.0 verständigen (vgl. BMAS/BMBF 2019).

Mit der Reform des Betriebsverfassungsgesetzes im Jahr 2001 wurden die Mitwirkungsrechte des Betriebsrates im Bereich der Weiterbildung erweitert. Betriebsräte haben seitdem Informations-, Beratungs-, Vorschlags- und Mitbestimmungsrechte bei der Einführung und Durchführung von Maßnahmen, die der Qualifizierung der Beschäftigten dienen. Wie al-

lerdings vorliegende überwiegend qualitativ ausgerichtete Untersuchungen zeigen, nehmen Betriebsräte ihre Aufgabe im Gebiet der Weiterbildung oftmals nur reaktiv wahr (zu einem Überblick vgl. BERGER 2012). Quantitative Analysen auf Basis des IAB-Betriebspanels (eine repräsentative Arbeitgeberbefragung zu betrieblichen Bestimmungsgrößen der Beschäftigung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit/IAB) deuten dagegen darauf hin, dass das Weiterbildungsengagement in Betrieben mit Betriebsrat höher ist als in Betrieben ohne Betriebsrat (vgl. BELLMANN/ELLGUTH 2006).

Zu Beginn der 2000er-Jahre standen vorwiegend Finanzierungsmodelle der Weiterbildung im Zentrum der bildungspolitischen Debatte, die auch dazu dienen sollten, die Weiterbildungsbeteiligung jener Personengruppen zu erhöhen, die nur unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen. Auf große Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit stießen dabei insbesondere die Empfehlungen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einberufenen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, die u. a. Instrumente zur Finanzierung von Maßnahmen zum Nachholen von Berufsabschlüssen, zum Ausbau der Weiterbildungsinfrastruktur oder zu einem Bildungssparen umfassten (EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS 2014). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser Debatte wurden im letzten Jahrzehnt verschiedene neue Finanzierungsmodelle im Bereich der Weiterbildung auf der Ebene des Bundes und der Länder entwickelt. Mit der Einführung der Weiterbildungsprämie sowie dem Weiterbildungssparen im Jahr 2006 verfolgte das BMBF u. a. das Ziel, Erwerbstätigen mit geringerem Einkommen die Teilhabe an Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. BMBF 2018). Speziell die Weiterbildung von geringqualifizierten und älteren Beschäftigten in Unternehmen im Blick hat das ebenfalls im Jahr 2006 eingeführte Programm WeGebAU der Bundesagentur für Arbeit (BA), das für die genannten Personengruppen eine Übernahme der Weiterbildungskosten vorsieht (vgl. DAUTH 2017). Darüber hinaus wurden in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltete Förderinstrumente eingeführt, die auf eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt, aber auch der bestimmter Personengruppen wie z. B. Geringverdienern/Geringverdienerinnen, Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen oder An- und Ungelernten abzielen (zu einem Überblick vgl. z. B. BELLMANN/DUMMERT 2016). Vielen dieser Förderinstrumente ist jedoch gemein, dass sie den potenziellen Zielgruppen oftmals nur wenig bekannt sind und relativ selten tatsächlich in Anspruch genommen werden (für WeGebAU vgl. z. B. DAUTH 2017).

Wie zuvor bereits angemerkt, hat das Thema Förderung der Weiterbildungsbeteiligung in der jüngeren Vergangenheit im Zusammenhang mit der Debatte um die Digitalisierung eine neue Wendung genommen. So hat es sich die Bundesregierung jüngst zum Ziel gesetzt, die berufliche Weiterbildung stärker als bislang zu fördern, und in der Nationalen Weiterbildungsstrategie verschiedene Maßnahmen gebündelt, um mehr Menschen die Teilhabe am digitalen Wandel zu ermöglichen. Wesentlicher Bestandteil hierbei ist das Qualifizierungschancengesetz, das u. a. ein verbindliches Recht auf Weiterbildungsberatung durch die BA beinhaltet und die Weiterbildungsförderung auch auf jene Beschäftigten erweitert, die von

den Auswirkungen des digitalen Wandels auf die Arbeitswelt voraussichtlich besonders negativ betroffen sind. Relativ weitreichende Vorschläge etwa zur Einführung eines Weiterbildungsgesetzes sowie zu einer gesamtgesellschaftlichen Finanzierung der Weiterbildung im Rahmen einer Arbeitsversicherung machte z. B. zuletzt die Heinrich-Böll-Stiftung unter dem Schlagwort „Weiterbildung 4.0“ (vgl. POTHMER u. a. 2019; ähnlich auch BLÄSCHE u. a. 2017).

3. Datengrundlagen im Bereich der Weiterbildungsbeteiligung

In Deutschland liegen verschiedene Datenquellen vor, die Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung zur Verfügung stellen. Hierbei handelt es sich sowohl um Personen- als auch um Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen (zu einem Überblick über diese Datenquellen vgl. auch BELLMANN/LEBER 2019). Zu unterscheiden ist zwischen Einthemenbefragungen, die sich ausschließlich dem Thema Weiterbildung widmen, und Mehrthemenbefragungen, bei denen die Weiterbildung einen von mehreren Befragungsinhalten darstellt.

Zentrale Informationsquellen auf der Personenebene stellen der Adult Education Survey (AES), die Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS), das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) sowie der Mikrozensus dar. Beim AES handelt es sich um eine auf europäischer Ebene durchgeführte Erhebung zur Erwachsenenbildung, die alle zwei bis drei Jahre stattfindet. Der Fragebogen enthält detaillierte Informationen, beispielsweise zur Art, zum Inhalt und zur Finanzierung der Weiterbildung sowie zu soziodemografischen Merkmalen der Befragten. Ein wesentlicher Vorteil dieser Erhebung ist die Vergleichbarkeit des individuellen Weiterbildungsverhaltens in einzelnen europäischen Ländern. Ebenfalls sehr umfangreiche Informationen zu verschiedenen Aspekten der Weiterbildung stellt die Startkohorte Erwachsene des NEPS zur Verfügung. Im Rahmen dieser Studie werden verschiedene Bildungsaktivitäten und Lernprozesse sowie der bisherige Lebensverlauf der Befragten erfasst und kognitive sowie nicht kognitive Kompetenzen bzw. Fähigkeiten erhoben. Im Unterschied zu diesen beiden Datenquellen sind das SOEP sowie der Mikrozensus Mehrthemenbefragungen, die auch Fragenmodule zum Thema Weiterbildung enthalten. Vorteil dieser Erhebungen ist, dass auf ihrer Basis die Weiterbildungsbeteiligung im Kontext verschiedener anderer Faktoren untersucht werden kann. Allerdings sind die abgefragten Weiterbildungsinformationen hier sehr viel weniger detailliert, als dies bei den Einthemenbefragungen der Fall ist.

Auf der Betriebs- bzw. Unternehmensebene stellen der Continuing Vocational Training Survey (CVTS), die Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), das Qualifizierungspanel des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sowie das IAB-Betriebspanel wichtige Datengrundlagen für die Weiterbildungsforschung und das Weiterbildungsmonitoring dar. Während bei den drei erstgenannten Befragungen die Weiterbildung im Fokus des Interesses steht, ist das IAB-Betriebspanel eine Mehrthemenbefragung, die Informationen zu verschiedenen Aspekten der betrieblichen Geschäfts- und Personalpolitik zur Verfügung stellt. Im Unterschied zu den Personenbefragungen steht bei den Betriebs-

bzw. Unternehmensbefragungen die betrieblich geförderte Weiterbildung im Mittelpunkt. Hier werden beispielsweise Informationen zum betrieblichen Angebot an verschiedenen Formen der Weiterbildung, zu Inhalten der Weiterbildung sowie zur Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Beschäftigtengruppen erhoben.

Die genannten Erhebungen – sowohl auf Betriebs- bzw. Unternehmens- als auch auf Personenebene – unterscheiden sich in verschiedenen Merkmalen voneinander. Dies betrifft etwa das jeweils zugrunde liegende Weiterbildungsverständnis, die Bandbreite der erfassten Weiterbildungsformen, den Untersuchungszeitraum oder die in die Stichprobe einbezogenen Einheiten. Diese Unterschiede führen dazu, dass auch die Ergebnisse der einzelnen Studien voneinander abweichen. Allerdings sind derartige Unterschiede vorwiegend für das jeweils ausgewiesene Niveau der Weiterbildungsbeteiligung festzustellen. Die Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung betreffenden Ergebnisse stimmen hingegen zwischen den einzelnen Untersuchungen weitestgehend überein.

4. Empirische Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Personengruppen

Nach den Daten des IAB-Betriebspanels hat sich im Jahr 2017 über die Hälfte der Betriebe (53 %) entweder an den Kosten von Weiterbildungsmaßnahmen beteiligt und/oder Beschäftigte zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen freigestellt. Im Jahr 2001 lag dieser Anteil noch bei 36 Prozent. Er ist seitdem stetig gestiegen – nur unterbrochen durch die Folgen der Wirtschafts- und Finanzkrise (vgl. DETTMANN u. a. 2019; BELLMANN/GERNER/LEBER 2014). Im selben Zeitraum erhöhte sich der Anteil der Weiterbildungsteilnehmer/-innen an den Beschäftigten von 18 Prozent (2001) auf 35 Prozent (2017), wie ebenfalls Auswertungen aus dem IAB-Betriebspanel zeigen. Auch die Daten des AES weisen auf eine im Zeitverlauf gestiegene Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung hin. Die Teilnahme an individuell-berufsbezogener Weiterbildung ist dagegen dieser Datenquelle zufolge in der jüngeren Vergangenheit leicht rückläufig (vgl. BMBF 2019).

Einzelne Personengruppen nehmen nach wie vor unterdurchschnittlich an (betrieblichen oder individuell-berufsbezogenen) Weiterbildungsmaßnahmen teil. Dazu gehören insbesondere

- ▶ Personen ohne formalen Bildungsabschluss,
- ▶ Ältere,
- ▶ atypisch Beschäftigte (Leiharbeiter/-innen, befristet Beschäftigte, teilzeitbeschäftigte Personen mit Migrationshintergrund),
- ▶ Personen mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten, die eher durch Computer ersetzt werden können.

Wie die Daten verschiedener Erhebungen wie dem AES (vgl. BMBF 2019) oder dem IAB-Betriebspanel (vgl. DETTMANN u. a. 2019) zeigen, schwankt die Weiterbildungsbeteiligung zunächst stark zwischen Personen mit verschiedenem Qualifikationsniveau. Hochqualifizierte nehmen danach mit großem Abstand am häufigsten an beruflicher Weiterbildung teil, Personen ohne formalen Abschluss am seltensten. Zwar konnte auch die Gruppe der Geringqualifizierten vom Weiterbildungsboom der letzten Jahr(zehnt)e profitieren, doch sind sie in Qualifizierungsmaßnahmen nach wie vor unterrepräsentiert. Dies wird in der Literatur als „Matthäus-Prinzip der Weiterbildung“ („Denn wer da hat, dem wird gegeben“) bezeichnet.

Die Qualifikation ist auch ein wichtiges Merkmal, wenn es um die Weiterbildungsbeteiligung weiterer Personengruppen geht. So zeigen z. B. Heß/Janssen/Leber (2019) mit den Daten des NEPS, dass Personen mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten nur unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilhaben. Dieser Befund ist deswegen relevant, weil gerade diese Beschäftigten einem hohen Risiko ausgesetzt sind, durch Computer ersetzt zu werden (vgl. DENGLER/MATTHES 2018). Um ihre Beschäftigungschancen zu wahren, sollte Weiterbildung für sie eine besonders wichtige Rolle spielen. Da Beschäftigte mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten oftmals über keinen Berufsabschluss verfügen, kann das Qualifikationsniveau einen Teil ihrer geringen Weiterbildungsbeteiligung erklären. Allerdings zeigen die Autorinnen weiter, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen auch dann bestehen bleiben, wenn die Qualifikation berücksichtigt wird. Die Art der ausgeübten Tätigkeit leistet folglich – neben dem Qualifikationsniveau – einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung.

Qualifikationsunterschiede zwischen den einzelnen Personengruppen sind auch zu beachten, wenn man die Weiterbildungsbeteiligung von atypisch Beschäftigten betrachtet. Bellmann/Grunau/Leber (2013) zeigen, dass insbesondere Leiharbeiter/-innen und geringfügig Beschäftigte nur weit unterdurchschnittlich an Weiterbildungsmaßnahmen teilhaben. Für diese Beschäftigtengruppen gilt, dass viele von ihnen ein vergleichsweise geringes Qualifikationsniveau aufweisen. Allerdings leistet auch hier die Art des Beschäftigungsverhältnisses einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der unterdurchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung.

Vor dem Hintergrund der steigenden Erwerbsbeteiligung Älterer und einer Verlängerung der Lebensarbeitszeiten steht in verschiedenen Studien die Weiterbildungsbeteiligung Älterer im Fokus. Zwar ist auch diese in der jüngeren Vergangenheit angestiegen, doch bewegt sich die Beteiligung der jüngeren und mittleren Altersgruppen (noch) auf einem höheren Niveau (vgl. z. B. die Ergebnisse des AES in BMBF 2019). Eine nur unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung ist schließlich auch für Personen mit Migrationshintergrund festzustellen. Allerdings machen vorliegende Untersuchungen deutlich, dass in Bezug auf diese Personengruppe eine differenzierte Betrachtung erforderlich ist. So sind es vorwiegend zugewanderte Migranten/Migratinnen der ersten Generation, die vergleichsweise selten an Weiterbildung teilnehmen. Angehörige der zweiten Generation, die im Einwanderungsland

geboren sind, dagegen haben Weiterbildungschancen, die mit denen der Einheimischen vergleichbar sind (vgl. LEBER/LEQUANG/SCHREYER 2019).

Fragt man nach den Gründen für die unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung der genannten Personengruppen, so werden in der Literatur verschiedene Ursachen genannt. Während aus Perspektive der Unternehmen Aspekte wie der voraussichtliche Nutzen der Weiterbildungsteilnahme, der Zeithorizont der Beschäftigung oder die Komplexität der Arbeitstätigkeit eine Rolle spielen, werden aufseiten der Beschäftigten Lernhemmnisse, bisherige negative (Lern-)Erfahrungen oder auch fehlende bedarfsgerechte Qualifizierungsangebote als mögliche Hürden zur Inanspruchnahme von Weiterbildungsmaßnahmen gesehen (vgl. WEBER/KRETSCHMER 2012; BELLMANN/LEBER 2019). Aus der IW-Weiterbildungserhebung ist darüber hinaus bekannt, dass Betriebe durch Weiterbildung qualifizierte Mitarbeiter/-innen gewinnen oder halten wollen, bei technischen und organisatorischen Änderungen Anpassungsqualifizierungen vornehmen sowie die Motivation und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/-innen erhöhen wollen (vgl. SEYDA/PLACKE 2017). Die Unternehmen geben aber auch z. B. die Förderung vielfacher Kompetenzen an und betonen, dass sie damit ihrer sozialen Verantwortung gerecht werden wollen. Die IW-Weiterbildungserhebung liefert auch Anhaltspunkte für die Gründe der Weiterbildungsabstinenz von Unternehmen. Dazu gehören die mangelnde Zeit für die Freistellung von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen (47 %) sowie für die Organisation und Planung von Weiterbildung (46 %). Aber auch das Fehlen eines konkreten Weiterbildungsbedarfs (40 %) und passender Angebote am Weiterbildungsmarkt (34 %) werden häufiger genannt (vgl. SEYDA/PLACKE 2017).

Die zitierten Studien weisen darauf hin, dass sich die Weiterbildungschancen dann besonders schlecht darstellen, wenn mehrere Risikofaktoren der Nichtteilnahme aufeinander treffen. Einzelne Untersuchungen nehmen darüber hinaus eine Differenzierung nach der Art der Weiterbildung (formal, non-formal, informell) vor. Ein besonderer Fokus wird dabei auf das Lernen mit digitalen Medien, das E-Learning, gerichtet. An diese Lernform wird teilweise die Hoffnung geknüpft, dass sie bessere Zugangschancen gerade auch für jene Personengruppen bietet, die nur unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen. Eine ähnliche Diskussion wurde zu Beginn der 2000er-Jahre im Zusammenhang mit der informellen, arbeitsintegrierten Weiterbildung geführt. Allerdings deuten vorliegende Befunde darauf hin, dass sich auch beim E-Learning – ebenso wie beim informellen Lernen – die bekannten Muster der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung fortsetzen, auch wenn die Unterschiede zwischen den Gruppen etwas geringer sind (vgl. z. B. HESS/JANSSEN/LEBER 2019).

5. Fazit

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Weiterbildung hat der vorliegende Beitrag die Unterschiede im Niveau und der Entwicklung der Beteiligung einzelner Zielgruppen der Weiterbildung wie z. B. von Personen ohne formalen Bildungsabschluss, Älteren, atypisch Beschäftigten und Personen mit Migrationshintergrund betrachtet. Es wur-

de gezeigt, dass zwar auch diese Personen von der gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung in den letzten Jahr(zehnt)en profitieren konnten, dass sie aber nach wie vor nur unterdurchschnittlich an betrieblicher und individuell-berufsbezogener Weiterbildung teilhaben. Die Gründe hierfür sind vielfältig: Neben Faktoren, die mit dem Weiterbildungsverhalten der Betriebe zu tun haben, spielt auch das Entscheidungsverhalten der Individuen eine Rolle. Hierbei kann es sich beispielsweise um Lernhemmungen oder -ängste, aber auch um ein mangelndes Bewusstsein um die Notwendigkeit von Weiterbildung handeln.

Um die Weiterbildungsbeteiligung der genannten Personengruppen zu erhöhen, werden in der Politik sowie in der Forschungsliteratur verschiedene Maßnahmen diskutiert. Neben einem Ausbau finanzieller Fördermaßnahmen wird dabei insbesondere auch die Notwendigkeit, Informations- und Beratungsangebote auszubauen, betont. Einen besonderen Bedeutungszuwachs haben die Weiterbildungsförderung und -beratung zuletzt im Kontext der Nationalen Weiterbildungsstrategie erfahren. Darüber hinaus geht es hier auch um die Schaffung von mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt sowie die Stärkung der Verantwortung der Sozialpartner im Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Angesichts der weiter zunehmenden Bedeutung von Weiterbildung in der Arbeitswelt 4.0 erscheint es immer wichtiger, die ungleichen Weiterbildungschancen zu verringern, um die Beschäftigungschancen möglichst vieler Arbeitnehmer/-innen zu bewahren.

Literatur

- BAHNMÜLLER, Reinhard (2012): Tarifvertragliche Regulierung von Weiterbildung: Ansatzpunkte und Erfahrungen. Expertenworkshop „Perspektiven für Weiterbildungsforschung und -politik: Weiterbildung und Sicherung des Arbeitskräftebedarfs im demografischen Wandel“ am 9. März 2012 am SOFI Göttingen. Göttingen
- BELLMANN, Lutz; ELLGUTH, Peter (2006): Verbreitung von Betriebsräten und ihr Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 226 (2006) 5, S. 487–504
- BELLMANN, Lutz; GRUNAU, Philipp; LEBER, Ute (2013): Weiterbildung atypisch Beschäftigter. Gütersloh
- BELLMANN, Lutz; GERNER, Hans-Dieter; LEBER, Ute (2014): Firm-provided training during the great recession. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 234 (2014) 1, S. 5–22
- BELLMANN, Lutz; DUMMERT, Sandra (2016): Übersicht über das Weiterbildungsangebot (Datenbanken). In: KREKLAU, C. ; SIEGERS, J. (Hrsg.), Handbuch der Aus- und Weiterbildung, Köln, S. 2–28
- BELLMANN, Lutz (2017): Chancen und Risiken der Digitalisierung für ältere Produktionsarbeiter. IAB-Forschungsbericht 15/2017, Nürnberg
- BELLMANN, Lutz; LEBER, Ute (2019): Bildungsökonomik. 2. Aufl. Berlin

- BERGER, Klaus (2012): Betriebsräte und betriebliche Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 5/2012, S. 358–364
- BLÄSCHE, Alexandra; BRANDHERM, Ruth; ECKHARDT, Christoph; KÄPPLINGER, Bernd; KNUTH, Matthias; KRUPPE, Thomas; KUHNHENNE, Michaela; SCHÜTT, Petra (2017): Qualitäts-offensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland. Working Paper Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 25. Düsseldorf
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMAS/BMBF) (2019): Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2018): Weiterbilden mit der Bildungsprämie. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn
- DAUTH, Christine (2017): Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen (WeGebAU). In: MÖLLER, J.; WALWEI, U. (Hrsg.): Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten, IAB-Bibliothek 363. Bielefeld, S. 155–157
- DENGLER, Katharina; MATTHES, Britta (2018): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. IAB-Kurzbericht 4/2018. Nürnberg
- DETTMANN, Eva; FACKLER, Daniel; MÜLLER, Steffen; NEUSCHÄFFER, Georg; SLAVTCHEV, Viktor; LEBER, Ute; SCHWENGLER, Barbara (2019): Fehlende Fachkräfte in Deutschland – Unterschiede in den Betrieben und mögliche Erklärungsfaktoren. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2018. IAB-Forschungsbericht 10/2019. Nürnberg
- EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS (2014): Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bonn
- HESS, Pascal; JANSSEN, Simon; LEBER, Ute (2019): Digitalisierung und berufliche Weiterbildung: Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar sind, bilden sich seltener weiter. IAB-Kurzbericht 16/2019. Nürnberg
- KRUPPE, Thomas; LEBER, Ute; MATTHES, Britta; DENGLER, Katharina; DIETRICH, Hans; JANITZ, Helga; JANSSEN, Simon; JASCHKE, Philipp; JOST, Oskar; KOSYAKOVA, Yuliya; LEHMER, Florian; LIETZMANN, Torsten; OSIANDER, Christopher; SCHREYER, Franziska; SEIBERT, Holger; WIETHÖLTER, Doris; WOLF, Katja; ZIKA, Gerd (2019): Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Beantwortung des Fragenkatalogs der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“. IAB-Stellungnahme 1/2019. Nürnberg
- LEBER, Ute; LE QUANG, Huy; SCHREYER, Franziska (2019): Beschäftigte ohne und mit Migrationshintergrund im Vergleich: Frauen der zweiten Generation nehmen am häufigsten an beruflichen Weiterbildungen teil. IAB-Kurzbericht 19/2019. Nürnberg

- POTHMER, Brigitte; ANTONY, Philipp; BAYER, Mechthild; BRÜMMER, Ute; HEISTER, Michael; KRUPPE, Thomas; SCHROEDER, Wolfgang (2019): Weiterbildung 4.0: Solidarische Lösungen für das lebenslange Lernen im digitalen Zeitalter. Böll-Brief. Teilhabegesellschaft 08. Berlin
- SEYDA, Susanne; PLACKE, Beate (2017): Die neunte IW-Weiterbildungserhebung. Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. IW-Trends 4/2017. Köln
- WEBER, Beatrix; KRETSCHMER, Susanne (2012): Perspektiven beruflicher Weiterbildung für Geringqualifizierte. In: Wirtschaft und Beruf 9-10/2012, S. 39–44
- WOLTER, Marc Ingo; MÖNNIG, Anke; HUMMEL, Markus; WEBER, ENZO; ZIKA, Gerd; HELMRICH, Robert; MAIER, Tobias; NEUBER-POHL, Caroline (2016): Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie. Szenario-Rechnungen im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. IAB-Forschungsbericht 13/2016. Nürnberg

Gerhard Bosch

► Öffentliche Förderung der beruflichen Weiterbildung

Für die öffentliche Förderung der Weiterbildung im Rahmen des zu erwartenden massiven Strukturwandels fehlen noch Konzepte. Deutschland verfügt mit dem BaföG, dem Aufstiegs-BaföG sowie der Weiterbildung in der Arbeitsmarktpolitik über in der Bevölkerung gut bekannte Fördersysteme, die mit wenigen Stellschrauben zu einem konsistenten System des lebenslangen Lernens ausgebaut werden können. Dazu gehören der Übergang zu einer investiven Arbeitsmarktpolitik und die Abschaffung der starren Altersgrenzen im BaföG, die ohnehin wegen Altersdiskriminierung eigentlich gesetzeswidrig sind.

1. Einleitung

Es ist mittlerweile fast unumstritten, dass berufliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnen wird. Um mit den absehbaren strukturellen und technologischen Umbrüchen mithalten zu können, wird man seine beruflichen Qualifikationen regelmäßig auffrischen und erweitern oder sogar einen neuen Beruf erlernen müssen. Durch die Heraufsetzung des Renteneintrittsalters und die Abschaffung des subventionierten Vorruhestands – einem beliebten Substitut für Weiterbildung in der Vergangenheit – verlängert sich das Erwerbsleben. Um eine Beschäftigung bis zum höheren Renteneintrittsalter mindestens auf dem gleichen Qualifikationsniveau sicherzustellen, wird Weiterbildung auch in der letzten Phase des Erwerbslebens an Bedeutung gewinnen. Gleichzeitig hat die Arbeitsplatzunsicherheit durch den wachsenden Anteil prekärer Beschäftigungsformen vor allem für jüngere Beschäftigte deutlich zugenommen; sie erleben mehr als andere Beschäftigte unfreiwillige Arbeitsplatzwechsel. Der Übergang in eine stabile neue Tätigkeit gelingt häufig nur über eine Weiterbildung. Schließlich ist unser Bildungssystem am unteren Ende denkbar schlecht aufgestellt. Fast 20 Prozent der nachwachsenden Generation treten ohne Ausbildung ins Berufsleben ein. Da der Anteil der einfachen Arbeitsplätze abnimmt und in Zukunft bei nur noch etwas mehr als zehn Prozent aller Arbeitsplätze liegen wird, kann Langzeitarbeitslosigkeit vieler An- und Ungelernter nur durch eine zweite oder dritte Lernchance verhindert werden. Auch die Integration der meisten Flüchtlinge und vieler Migranten/Migrantinnen kann nur mit deutschen Sprachkenntnissen und einer verbesserten beruflichen Ausbildung gelingen.

Neben solchen aus unterschiedlichen Gründen notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen hat sich auch ein wachsender Bedarf an selbstgewählten Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt, der mit der Individualisierung unserer Gesellschaft zusammenhängt. Dazu gehören die Wünsche nach beruflicher Weiterentwicklung. In ihrer Bedeutung zugenommen haben auch die Wünsche, durch den Wechsel in ein anderes Tätigkeitsfeld eine interessantere oder der Gesundheit bzw. dem Wohlbefinden zuträglichere Arbeit zu finden oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu verbessern. Nicht zuletzt kann eine anspruchsvolle Weiterbildung auch als Herausforderung gesehen werden, in der man sich noch einmal beweisen will.

So sehr man sich über den Bedeutungszuwachs von Weiterbildung in der Zukunft einig ist, so kontrovers sind die Vorschläge zu ihrer Finanzierung. Welche Rolle die Individuen, der Staat oder die Unternehmer bei der Finanzierung übernehmen sollen, ist stark umstritten. Auf der einen Seite stehen marktradikale Ordnungsvorstellungen, nach denen Erwachsene grundsätzlich für die Finanzierung ihrer Bildung und Weiterbildung selbst aufkommen müssen, da sie persönliche Vorteile aus den Bildungsrenditen ziehen. Der Staat habe allenfalls aufgrund des Marktversagens bei der Kreditvergabe durch Darlehen Liquiditätsengpässe zu beseitigen (vgl. z. B. PALACIOS 2003). Solche Ordnungsvorstellungen bestimmen die Finanzierung tertiärer und beruflicher Weiterbildung etwa in den USA. Auf der anderen Seite wird ein öffentliches Interesse, die Weiterbildung von Erwerbstätigen bei strukturellen Umbrüchen oder unzureichenden Bildungserfolgen in der Jugendphase finanziell zu fördern, festgestellt. Das öffentliche Interesse wird hier in der Vermeidung kostenträchtiger Langzeitarbeitslosigkeit, der Verringerung sozialer Ungleichheit, aber auch der Erhöhung des wirtschaftlichen Wachstums durch die ausreichende Bereitstellung von Fachkräften gesehen (vgl. EXPERTENKOMMISSION ZUR FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS 2004, S. 207ff.).

In der Bundesrepublik Deutschland hat der Staat spätestens mit Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes von 1969 die Verantwortung für die Weiterbildung der vom Strukturwandel betroffenen Beschäftigten bei eingetretener Arbeitslosigkeit übernommen. Als die damalige Bundesanstalt für Arbeit sich aus der Finanzierung von Aufstiegsfortbildungen zurückzog, wurde 1996 mit dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (seit 2020 AufstiegsBAföG) ein Substitut geschaffen. Es folgt weitgehend der Förderlogik des BAföG und ist inzwischen zu einem zentralen Pfeiler der Förderung der beruflichen Aufstiegsweiterbildung von Erwachsenen geworden. Mit den Hartz-Gesetzen wurde ein Paradigmenwechsel in der Arbeitsmarktpolitik eingeleitet. Aufgrund der teilweise negativen Erfahrungen mit schlecht geplanten Massenumschulungen in Ostdeutschland geriet Weiterbildung in den Verdacht, von der Arbeitssuche nach den eigentlich vorhandenen Arbeitsplätzen abzuhalten. Weiterbildung wurde finanziell immer weniger attraktiv ausgestaltet und den Arbeitslosen zugunsten einer schnellen Vermittlung kaum noch angeboten.

Aufgrund zunehmender Fachkräfteengpässe wurde in den letzten Jahren eine langsame Umkehr in der Arbeitsmarktpolitik eingeleitet. Abschlussbezogene Weiterbildungen gewannen wieder an Bedeutung und im Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz wurde der Anteil

des rückzahlbaren Darlehens an der Förderung vermindert. Infolge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde die Altersgrenze für die Förderung eines Masterstudiums im Studierenden-BAföG auf 35 Jahre erhöht. Das BAföG ist damit eindeutig kein Jugendförderinstrument mehr, was sofort die Gerechtigkeitsfrage aufwirft, warum Erwachsene beim Nachholen eines Schulabschlusses oder einer Berufsausbildung unterhalb der akademischen Ebene nicht ebenfalls bis zu dieser Altersgrenze oder auch darüber hinaus unterstützt werden.

Angesichts der künftigen Herausforderungen und der nur bruchstückhaften Reformen der letzten Jahre stellt sich die Frage, wie die Architektur der öffentlichen Förderung von Weiterbildung in den nächsten Jahren aussehen soll. Dazu werden im Folgenden zunächst zentrale Entwicklungen der Weiterbildungsförderung in der Arbeitsmarktpolitik (Kapitel 2) sowie dem BAföG und dem Aufstiegs-BAföG (Kapitel 3) dargestellt. Zum Abschluss schlage ich einen Ausbau der abschlussbezogenen Weiterbildung in der Arbeitsmarktpolitik und die Weiterentwicklung des BAföG nach dem Vorbild des Aufstiegs-BAföG zu einem Instrument der Förderung lebenslangen individuellen Lernens vor (Kapitel 4).

2. Weiterbildungsförderung in der Arbeitsmarktpolitik

Mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) von 1969 wurde in Deutschland ein Rechtsanspruch auf berufliche Weiterbildung für Arbeitslose und Beschäftigte geschaffen. Der Kreis der Begünstigten wurde weit gezogen und war nicht auf Beitragszahler/-innen beschränkt. Anfangs wurde sogar ein Studium an Hochschulen gefördert. Die finanziellen Anreize für eine Teilnahme waren hoch. Das während einer Weiterbildung gezahlte Unterhaltsgeld (UHG) lag in den ersten sechs Monaten einer Maßnahme bei 81,25 Prozent des Nettogehalts und erhöhte sich bei längeren Maßnahmen dann auf 87,5 Prozent für die weitere Dauer der Maßnahme. Zudem wurde das UHG dynamisiert, indem nach einem Jahr die Bemessungsgrundlage halbjährlich um vier Prozent angehoben wurde. Diese neuen Möglichkeiten wurden dankbar angenommen. Vor allem schon gut qualifizierte Beschäftigte nutzten die Chance zu einer Aufstiegsfortbildung, während die Förderung von Arbeitslosen bis 1975 nur eine untergeordnete Rolle spielte (vgl. BOSCH 2017).

In den folgenden Jahrzehnten wurden die Leistungen vor allem zur Haushaltssanierung reduziert. Das Unterhaltsgeld wurde schrittweise auf das Niveau des Arbeitslosengelds abgesenkt. Die Förderung einer Aufstiegsfortbildung wurde erst zur Kann-Leistung und dann abgeschafft. Gefördert wurden nur noch Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit Bedrohte. Mit der Eingliederung des AFG in das Sozialgesetzbuch III im Jahre 1997 wurde berufliche Weiterbildung zur reinen Ermessensleistung. Weiterhin wurde der Berufsschutz bei der Vermittlung aufgehoben und man konnte mit Weiterbildung keine neuen Arbeitsgeldansprüche mehr aufbauen.

Das in den 1980er-Jahren formulierte Ziel der Förderung von „Problemgruppen“ wurde dabei de facto aufgegeben, da die Förderung von Weiterbildung durch ihre kurzfristige Kos-

ten- und Effizienzorientierung zunehmend selektiver wurde. Das galt allerdings nicht für die Jahre nach der Wiedervereinigung. 1991 und 1992 traten jeweils fast 900.000 Ostdeutsche in Weiterbildungsmaßnahmen ein. Für eine qualitativ befriedigende Weiterbildungspolitik fehlte aber nicht nur die Infrastruktur, sondern es war in dieser Umbruchsituation auch unmöglich, die Qualität dieser Maßnahmen zu sichern und aufgrund unzureichender Marktsignale sinnvoll zu planen. Von dem Imageverlust durch diese teilweise fragwürdigen Massenveranstaltungen, an denen viele Träger gut verdienten, hat sich die Weiterbildungspolitik lange nicht erholen können.

Trotz aller Einschränkungen wurde zwischen 1969 und 2002 der arbeitsmarktpolitische Nutzen von Weiterbildung nicht infrage gestellt. Die Kürzungen wurden eher bedauert und mit Verweisen auf die Haushaltslage gerechtfertigt. Das änderte sich mit der Agenda 2010, als die Gründe für die hohe Arbeitslosigkeit weitgehend auf Angebotsseite des Arbeitsmarktes verortet wurden. Als Ursachen für die Entstehung und Verhärtung der Arbeitslosigkeit wurden neben zu hohen Löhnen auch unzureichende Vermittlungsaktivitäten auf durchaus vorhandene Arbeitsplätze angesehen (vgl. BÄCKER/BOSCH/WEINKOPF 2012). Der Hinweis auf die notwendige Verknüpfung von Arbeitsmarkt-, Konjunktur- und Wachstumspolitik, die das Arbeitsförderungsgesetz von 1969 geprägt hatte, galt fast als Ausrede, sich nicht mehr ernsthaft um die Integration von Arbeitslosen bemühen zu wollen. Öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung wurde damals unter den Verdacht gestellt, vermittlungsfähige Arbeitslose von der Arbeitsplatzsuche abzuhalten. Ökonomen sprachen in ihren Evaluationen von sogenannten Lock-in-Effekten (vgl. BIEWEN u. a. 2006, S. 367). Als später vor allem die abschlussbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen durch positive Evaluationsergebnisse (Kasten) rehabilitiert wurden, war das Kind schon in den Brunnen gefallen.

Evaluation der Weiterbildung: Lock-in-Effekte oder Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit?

In den 1970er-Jahren wurden die zumeist hohen Wiedereingliederungsquoten der Teilnehmer/-innen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen als hinreichender Beleg für die Effizienz dieser Maßnahmen gewertet (vgl. HOFBAUER 1979). Danach wurden die Evaluationsmethoden verfeinert. Der Erfolgsmaßstab war nicht mehr die Höhe der Wiedereingliederungsquote, sondern ihre Höhe im Vergleich zu der Kontrollgruppe mit gleichen Merkmalen. Die Studien kamen zu sehr gemischten Ergebnissen. Überwiegend wurde kein oder sogar ein negativer und nur im Einzelnen ein positiver Wiedereingliederungseffekt festgestellt (vgl. FITZENBERGER/SPECKESSER 2000). Als wichtigster Grund für eine neutrale bzw. negative Wirkung galt der sogenannte Lock-in-Effekt. Damit ist die Tatsache gemeint, dass Teilnehmer/-innen von Weiterbildungsmaßnahmen im Vergleich zu Personen in der Kontrollgruppe vorübergehend die Arbeitsplatzsuche einstellen. Vergleiche mit den Wiedereingliederungsquoten einer Kontrollgruppe während einer Maßnahme sind aber zutiefst unfair, da Weiterbildungen nur Sinn machen, wenn man sie erfolgreich zu Ende bringt. Die Evaluationsstudien der 1990er-Jahre lieferten die politische Munition zu den Einschnitten in die berufliche Weiterbildung in der Agenda 2010.

Neuere Evaluationsuntersuchungen konnten auf einer erheblich verbesserten Datenbasis aufbauen (vgl. BIEWEN u. a. 2006). Vor allem aber nahmen sie auch Mittel- und Langfristwirkungen in den Blick. Diese Untersuchungen rehabilitierten die berufliche Weiterbildungspolitik in der Arbeitsmarktpolitik und dabei insbesondere die vielfach geschmähten abschlussbezogenen Umschulungsmaßnahmen. Während der Laufzeit der Maßnahmen wurde, was eigentlich trivial ist, ein Lock-in-Effekt diagnostiziert. Mittel- (1–3 Jahre) und langfristig (4–6 Jahre) zeigten sich aber positive Beschäftigungs- und Einkommenseffekte gegenüber den Vergleichsgruppen. Besonders ausgeprägt sind in beiden Rechtskreisen die Integrationseffekte bei abschlussbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen. Im SGB III liegt die Wahrscheinlichkeit, vier Jahre nach Beginn einer Umschulung sozialversicherungsspflichtig beschäftigt zu sein, bei Teilnehmer/-innen um rund 20 (12) Prozentpunkte höher als bei vergleichbaren Frauen und Männern ohne Umschulung. Im SGB II erhöht sich bei Frauen und Männern die Beschäftigungsquote gegenüber der Vergleichsgruppe vier Jahre nach einer Umschulung um 19 (12) Prozent (vgl. KRUPPE/LANGE 2015).

Entgegen den Empfehlungen des Hartz-Berichts, der für alle Arbeitslosen ein „one-stop-center“ in einer einheitlichen Behörde vorschlug, wurden durch die Hartz-Gesetze die Zuständigkeiten für die Arbeitsmarktpolitik im Jahr 2004 auf zwei Rechtskreise aufgeteilt. Die Bundesagentur für Arbeit (BA) war nur noch für die Versicherungsleistungen, also die Beschäftigten und die Arbeitslosen mit dem Arbeitslosengeld I (Versicherungsleistung), zuständig (SGB III). Die Jobcenter bzw. die Optionskommunen übernahmen die steuerfinanzierte bedarfsabhängige Grundsicherung (SGB II), die Arbeitslosengeld II genannt wurde. Die Kürzungen bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung hatten schon vor 2004 eingesetzt, erhielten aber durch die Hartz-Gesetze einen neuen Schub. Besonders ausgeprägt waren die Rückgänge bei den abschlussbezogenen Maßnahmen und im SGB II, also bei den Langzeitarbeitslosen und den Arbeitslosen mit geringen Versicherungsleistungen, die aufgestockt werden mussten. Der Anteil der Geringqualifizierten liegt im Bereich des SGB II deutlich höher als bei den Kurzarbeitslosen im SGB III. Gerade für diese Gruppe wurden Weiterbildungsmaßnahmen nur noch in Ausnahmefällen vorgesehen. Die Unterschiede in den Weiterbildungschancen zwischen beiden Systemen spiegeln zum einen den weiterbildungsfernen Bestand an Arbeitslosen im SGB II und zum anderen auch unterschiedliche politische Schwerpunktsetzungen in den beiden Rechtskreisen wider (vgl. ADAMY 2016).

Zwischen 2002 und 2007 (vgl. Tabelle 1) ging der Teilnehmer/-innenbestand in der Weiterbildung insgesamt um 64 Prozent und bei den abschlussbezogenen Maßnahmen sogar um 79 Prozent zurück. Es ist deutlich erkennbar, dass die Chancen auf eine berufliche Weiterbildung im Bereich des SGB III erheblich größer sind als im SGB II. So entfielen im SGB III 2017 auf jahresdurchschnittlich 855.000 Arbeitslose 90.139 Teilnehmende in Weiterbildung, was einem Anteil von 10,5 Prozent entspricht. Bei abschlussbezogenen Maßnahmen lag der Anteil bei 5,1 Prozent. Im SGB II mit seinem Bestand an 1.677.000 Arbeitslosen lagen diese

beiden Anteile hingegen bei den Weiterbildungsmaßnahmen insgesamt bei 2,9 Prozent und bei den abschlussbezogenen Maßnahmen sogar nur noch bei 1,2 Prozent (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Bestand von Teilnehmenden in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW) (2000–2018)

Zeit- raum	Insgesamt		Darunter			
			SGB III		SGB II	
	FbW insge- samt	darunter	FbW insge- samt	darunter	FbW insge- samt	darunter
		FbW mit Abschluss		FbW mit Abschluss		FbW mit Abschluss
2000	356.768	143.660	356.768	143.660	-	-
2001	349.364	151.415	349.364	151.415	-	-
2002	337.329	152.897	337.329	152.897	-	-
2003	253.734	144.171	253.734	144.171	-	-
2004	178.406	112.335	178.406	112.335	-	-
2005	111.704	70.494	93.778	67.406	17.926	3.089
2006	115.189	43.448	70.244	31.536	44.945	11.913
2007	120.744	32.514	63.564	13.726	57.180	18.788
2008	142.928	33.227	71.602	10.790	71.326	22.437
2009	186.782	41.389	105.164	16.138	81.618	25.251
2010	178.445	57.432	96.781	29.523	81.664	27.909
2011	153.498	61.824	88.846	36.402	64.652	25.422
2012	118.878	51.325	64.624	32.640	54.254	18.685
2013	127.545	53.580	75.062	34.893	52.483	18.688
2014	132.740	61.437	81.632	41.326	51.108	20.111
2015	136.122	65.230	84.414	43.679	51.708	21.552
2016	137.268	64.364	86.462	43.692	50.806	20.673
2017	138.267	63.285	90.139	43.823	48.128	19.463
2018	134.795	62.721	91.687	45.165	43.108	17.556

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit 2019

Die drastische Einschränkung der Weiterbildungsförderung wurde 2004 bei über vier Millionen Arbeitslosen, mit einem großen Reservoir arbeitsloser Fachkräfte, zunächst nicht als Problem angesehen. Die positiven Evaluierungsergebnisse und zunehmende Fachkräftengpässe infolge der abnehmenden Arbeitslosenzahlen leiteten aber einen Politikwandel ein. Nicht zuletzt durch gewerkschaftliche Initiativen in der Selbstverwaltung der BA, die es im Hartz-IV-System nicht gibt, konnten wichtige Änderungen angestoßen werden (vgl. BOSCH 2017). Durch das Programm WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen) der Bundesagentur für Arbeit wurde die betriebliche Weiterbildung an- und ungelerner Beschäftigter unterstützt. Das 2007 aufgelegte Programm IFlaS (Initiative zur Flankierung des Strukturwandels) zielt auf die Unterstützung abschlussbezogener Weiterbildungen. Mit der „Initiative 2. Chance“ aus dem Jahr 2013 (jetzt vermarktet unter dem Titel „Zukunftsstarter“) sollen junge Erwachsene für eine Berufsausbildung gewonnen werden. Mit dem Weiterbildungsstärkungsgesetz von 2016 erhalten Teilnehmende in abschlussbezogenen Maßnahmen bei erfolgreicher Zwischen- und Abschlussprüfung Geldprämien von bis zu 2.500 Euro. Mit dem Qualifizierungschancengesetz von 2018 wurde schließlich ein Recht auf eine Weiterbildungsberatung eingeführt. Weiterhin sieht das Gesetz gestaffelt nach Betriebsgröße eine stärkere Förderung betrieblicher Weiterbildungen vor.

Beide Rechtskreise der Arbeitsmarktpolitik sehen keine Altersgrenzen vor.¹ Eine Weiterbildung ist also für alle Altersgruppen möglich, sofern die Geförderten erwerbsfähig sind und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Allerdings kann bei den rentennahen Jahrgängen aus Gründen der Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit eine Weiterbildung versagt werden, wenn keine Chance der Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt mehr besteht.

Mittlerweile ist ein deutlicher Wandel hin zu einer investiven Weiterbildungspolitik erkennbar, der allerdings noch deutlich durch die „work-first“-Philosophie der Hartz-Gesetze geprägt ist. Erstens bleibt eine längerfristige Weiterbildung weiterhin finanziell unattraktiv. Zwar wird bei Erfolg eine Weiterbildungsprämie gezahlt, der Lebensunterhalt muss aber weiterhin mit der Arbeitslosenunterstützung bestritten werden. Im SGB II ist ein 1-Euro-Job mit einer Aufwandsentschädigung von rund 180 Euro pro Monat² zusätzlich zu dem Arbeitslosengeld II erheblich attraktiver – was angesichts des wachsenden Bedarfs an Fachkräften eine erhebliche Fehlsteuerung ist. Gerade die weiterbildungswilligen und -fähigen Arbeitslosen finden in der heutigen Arbeitsmarktsituation häufig schnell einen einfachen Arbeitsplatz und können sich eine Weiterbildung, vor allem mit Familie, nicht leisten.

1 Im SGB II sind nach § 7a Leistungen erst ab dem gesetzlichen Rentenalter ausgeschlossen.

2 1,50 Euro Aufwandsentschädigung pro Stunde ergeben bei 30 Wochenstunden 180 Euro pro Monat.

3. Weiterbildungsförderung durch das BAföG und das Aufstiegs-BAföG

Nach der Datenbasis des CEDEFOP³ zur Finanzierung der Weiterbildung von Erwachsenen (adult education) finden sich in zehn EU-Ländern Stipendien- und in 22 Ländern Darlehenssysteme. Überwiegend wird damit der Lebensunterhalt während eines Hochschulstudiums finanziert. Nur in einigen Ländern zielt diese Unterstützung auch auf das Nachholen von Schulabschlüssen und eine berufliche Aus- und Weiterbildung im Erwachsenenalter.⁴

Aufgrund der starken Stellung der beruflichen Bildung in Deutschland ist die Förderung des Lebensunterhalts Erwachsener nicht auf die Hochschulausbildung beschränkt. Ein Hochschulstudium ist nach § 2 des BAföG nur einer von acht geförderten Bildungsgängen. Auch Schüler/-innen, die einen berufsqualifizierenden Abschluss oder einen weiterführenden Schulabschluss anstreben, haben Anspruch auf eine Unterstützung, wenn eine Unterbringung außerhalb des Elternhauses ausbildungsbedingt notwendig ist. Nach Abschluss einer Berufsausbildung wird der Lebensunterhalt ohne diese Bedingung auch für den Besuch von weiterführenden Abendschulen, Berufs- oder Fachschulklassen oder höheren Fachschulen und Akademien gefördert.

Die Altersgrenze des BAföG lag ursprünglich bei 35 Jahren. „Mit dem 6. BAföGÄnderungsgesetz von 1979 wurde die Altersgrenze für den Bezug von Leistungen von 35 auf 30 Jahre gesenkt. Begründet wurde dies mit der jugendpolitischen Ausrichtung des Gesetzes“ (EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS 2004, S. 233). Durch den Bologna-Prozess mit seiner Trennung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist die Altersgrenze für die Leistungen bei einem Masterstudiengang wieder auf 35 Jahre angehoben worden. Man ging davon aus, dass sich ein Masterstudium, wie es in den angelsächsischen Ländern schon lange der Fall ist, auch zu einer beruflichen Weiterbildung nach einer Erwerbsphase entwickeln wird.

Das BAföG wird für Schüler/-innen als Vollzuschuss gezahlt, für ein Studium an höheren Fachschulen, Akademien und Hochschulen zur Hälfte als Zuschuss und zur Hälfte als Darlehen. Grundsätzlich sind die Leistungen des BAföG einkommens- und vermögensabhängig, wobei auch das Einkommen der Eltern zählt. Für die elternunabhängige Förderung gibt es einige Ausnahmen, wie zum Beispiel der Besuch von Abendschulen, fünf Jahre Erwerbstätigkeit nach dem 18. Lebensjahr oder drei Jahre Erwerbstätigkeit nach einer beruflichen Erstausbildung.

Als die damalige Bundesanstalt für Arbeit die Förderung beruflicher Aufstiegsfortbildung einstellte, wurde vor allem auf Druck des Handwerks, das um seine Meisterkurse fürchtete, das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz verabschiedet, das neben den Kursgebühren auch den Lebensunterhalt unterstützt. Das Gesetz, das mit der letzten Novelle von Ende 2019 in Aufstiegs-BAföG umbenannt wurde, wurde mittlerweile zu einem umfassenderen

3 Siehe URL: <https://www.cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning> (Stand: 19.12.2019).

4 In der Systematik von CEDEFOP fallen unter Stipendien alle nicht rückzahlbaren Zuschüsse an Einzelpersonen für Weiterbildung. Unter dem Stichwort „grants“ werden somit auch Gutscheine und Zuschüsse auf Weiterbildungskonten geführt.

Instrument der Aufstiegsfortbildung weiterentwickelt. Es wurde schrittweise geöffnet für Aufstiegsfortbildungen auch jenseits der geregelten Berufe nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung wie etwa für die Fortbildungen im Bereich der Gesundheits-, Pflege- oder Erziehungsberufe. Insgesamt kann die Vorbereitung auf mehr als 700 Fortbildungsabschlüsse gefördert werden, sofern die Antragstellenden die Zugangsvoraussetzung erfüllen. Mit der Reform von 2016 wurde die Unterstützung auch für Studienabbrecher/-innen und den Bachelor geöffnet, und mit der Reform von 2019 werden auch berufliche Weiterbildungen bis auf das Master-Niveau unterstützt. Im Unterschied zu BAföG sieht das Aufstiegs-BAföG keine Altersgrenzen vor, sondern war schon immer als flexible Förderung des Lernens über den gesamten Erwerbsverlauf konzipiert worden.

Das Aufstiegs-BAföG zielt nicht wie etwa die Bildungsprämie auf kürzere Bildungsmaßnahmen, bei denen es vorwiegend um die Finanzierung der Kursgebühren geht. Voraussetzung für einen Leistungsbezug sind mindestens 400 Unterrichtsstunden. Gefördert werden der Lebensunterhalt, die teilweise erheblichen Kurs- und Prüfungsgebühren sowie Sonderausgaben wie die Aufwendungen für ein Meisterstück. Ebenso wie das BAföG sind die Unterhaltsleistungen des Aufstiegs-BAföG einkommens- und vermögensabhängig. Die Förderkonditionen wurden in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich verbessert, zuletzt mit der Reform von 2019, die zum 1.8.2020 in Kraft trat. Bei der Förderung des Lebensunterhalts liegt der Zuschussanteil inzwischen bei 50 Prozent gegenüber 35 Prozent im Jahre 2004 (vgl. EXPERTENKOMMISSION ZUR FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS 2004, S. 236). Die Stärkung der sozialen Komponente zeigt sich auch in dem höheren Zuschussanteil bei den Kinderzuschlägen (55 %) und bei den Kinderbetreuungskosten für Alleinerziehende (100 %). Bei den Lehrgangs- und Prüfungskosten und den Meisterstücken ist der Darlehensanteil inzwischen auf 60 Prozent gesenkt worden. Bei einer erfolgreichen Prüfung werden 50 Prozent und bei einer Existenzgründung sogar 100 Prozent des Restdarlehens erlassen. Weiterhin können bei geringem Einkommen, Kindererziehung, der Pflege eines behinderten Kindes oder nahen Angehörigen fällige Rückzahlungsraten gestundet bzw. erlassen werden. Die große Koalition von CDU/CSU und SPD hat über mehrere Legislaturperioden jenseits großer medialer Aufmerksamkeit das Aufstiegs-BAföG mit dem Ziel der Gleichstellung der Förderung von beruflicher und Hochschulausbildung verbessert. Das ist auch nur folgerichtig, da im Deutschen Qualifikationsrahmen viele der beruflichen Fortbildungsabschlüsse wie etwa die Meister und Fachwirte auf Stufe 6 dem Bachelor gleichgestellt sind, was sich auch in der neuen Bezeichnung „Bachelor-Professional“ ausdrückt.

Die beiden BAföG-Systeme gehören zu den wichtigsten bildungspolitischen Förderungsinstrumenten. Nach Angaben des Statistischen Bundesamts (vgl. DESTATIS 2018a) erhielten im Jahr 2017 782.000 Personen, darunter rund 225.000 Schüler/-innen sowie 557.000 Studierende Leistungen nach dem BAföG. Nur rund die Hälfte (49 %) der Leistungsbeziehenden wurde wegen der Anrechnung ihres Einkommens und Vermögens oder das der Eltern voll gefördert. Fast 70.000 Personen wurden elternunabhängig unterstützt.

Mit dem Aufstiegs-BAföG wurden 2018 168.000 Personen gefördert. Da, anders als bei der schulischen Berufsausbildung und einem Hochschulstudium, zur Finanzierung der oft privaten Träger Studiengebühren (Kurs- und Prüfungsgebühren) erhoben werden, erstreckt sich die Förderung auf den Unterhalt und Sachkosten. Von den insgesamt 666 Mio. Euro im Jahre 2018 entfielen rund 385 Mio. Euro auf bewilligte Darlehen, von denen 276 Mio. Euro von den Förderungsberechtigten in Anspruch genommen wurden. Die Darlehen wurden insbesondere für Lehrgangs- und Prüfungsgebühren (124 Mio. Euro), für den Lebensunterhalt (140 Mio. Euro) und für den Kindererhöhungsbetrag (9 Mio. Euro) von der Kreditanstalt für Wiederaufbau an die Geförderten überwiesen. Rund 281 Mio. Euro entfielen auf Zuschüsse, insbesondere zur Finanzierung der Lehrgangs- und Prüfungsgebühren (106 Mio. Euro), für den Lebensunterhalt (163 Mio. Euro) und für den Kindererhöhungsbetrag (10 Mio. Euro) (vgl. DESTATIS 2018b).

4. Vorschläge zur künftigen Finanzierung von Weiterbildung

Unsere Analyse lässt große Förderungslücken im deutschen System der Weiterbildungsförderung erkennen. Die wichtigsten Defizite sind:

- ▶ Starre Altersgrenzen mit einer Altersdiskriminierung von Erwachsenen über 35 Jahren im BAföG. Wer aus eigener Initiative über dieser Altersgrenze einen Berufs- oder Schulabschluss nachholen will, wird nicht gefördert.
- ▶ In der deutschen Arbeitsmarktpolitik wurde in den letzten Jahren eine Wende hin zu einer investiven Weiterbildungsförderung eingeleitet, die aber noch nicht abgeschlossen ist. Vor allem müssen abschlussbezogene Weiterbildungsmaßnahmen, die eine starke Eigenmotivation und ein hohes Durchhaltevermögen erfordern, angesichts des Fachkräftemangels auch finanziell belohnt werden.
- ▶ Für die Weiterbildung im Rahmen des zu erwartenden massiven Strukturwandels infolge der Digitalisierung, der Energiewende und dem Ausbau der Elektromobilität fehlen noch Konzepte. Hier kann man an die erfolgreiche Bewältigung der beschäftigungspolitischen Folgen der Finanzkrise über Kurzarbeit in Verbindung mit Qualifizierung anknüpfen.

Bei jedem Reformvorschlag, der diese Lücken schließen will, stellt sich die Frage, ob man an bestehende Strukturen anknüpft und sie weiterentwickelt oder ob ein grundlegender Neuanfang versucht wird, wie gegenwärtig in Frankreich mit der Einführung staatlich subventionierter Bildungskonten (vgl. BOSCH 2019). Ich plädiere eindeutig für den ersten Weg. Mit dem BAföG und dem Aufstiegs-BAföG sowie der Weiterbildung in der Arbeitsmarktpolitik verfügt Deutschland über in der Bevölkerung bereits gut bekannte und etablierte Systeme mit eingespielten administrativen Strukturen, die eine schnelle Umsetzung von Reformen erleichtern. Zudem lassen sich diese bereits bestehenden Institutionen mit einer überschau-

baren Anzahl von Stellschrauben zu einem schlüssigen öffentlichen Fördersystem für lebenslanges Lernen ausbauen.

Erstens sollten die beiden Stipendien- und Darlehenssysteme zu einem Instrument der individuellen Förderung des Lebensunterhalts von Bildung und Weiterbildung im Lebensverlauf ausgebaut werden. Der erste Schritt dazu wäre die Abschaffung der bestehenden Altersgrenzen im BAföG und ihr Ersatz durch eine Höchstgrenze nach schwedischem Vorbild. Die bestehenden Altersgrenzen sind vermutlich sowieso wegen ihrer nicht begründbaren Altersdiskriminierung gesetzeswidrig, insbesondere wegen der unterschiedlichen Altersgrenzen für Akademiker/-innen und Nichtakademiker/-innen und der Zielerweiterung in der Nationalen Weiterbildungsstrategie von der Jugendförderung zur Förderung lebenslangen Lernens. Das schwedische Stipendien- und Darlehenssystem sieht Altersgrenzen von 46 Jahren für den Kreditanteil und von 56 Jahren für die Zuschussanteile vor. Solche Höchstgrenzen sind begründbar, da mit den Stipendien vor allem längerfristige Maßnahmen finanziert werden. Nur durch eine absehbare Erwerbsphase nach Abschluss der Weiterbildung ist für die Steuerzahler die Rückzahlung des Darlehens und ein angemessener wirtschaftlicher und sozialer öffentlicher Nutzen auch für den Zuschussanteil möglich. Gleichzeitig sollte man die Förderzwecke in § 2 des BAföG um die Anerkennung ausländischer Abschlüsse und die Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen erweitern. Zudem sollte eine zweite Berufsausbildung gefördert werden, wenn der erlernte Beruf nicht mehr ausgeübt werden kann und eine Finanzierung von SGB II oder III nicht möglich ist, wie das bei schulischen Berufsausbildungen oft der Fall ist.

Die Fördersätze, insbesondere die Zuschläge für Kinder und Partner/-innen sind im Aufstiegs-BAföG höher als im BAföG. Das gilt auch für Freibeträge bei der Anrechnung von Einkommen und Vermögen. Diese Unterschiede machen Sinn, da der Lebensstandard der Familien der geförderten Personen vor Beginn der Aufstiegsfortbildung durch ein meist über dem BAföG liegendes Erwerbseinkommen gesichert wurde und zur Absicherung der Risiken des Lebenslaufs oder für künftige Investitionen (etwa Haus- oder Wohnungskauf) oft bereits Rücklagen gebildet worden sind. Wenn Antragsteller/-innen schon fünf Jahre über eine geringfügige Beschäftigung hinaus berufstätig waren, sollten daher auch beim BAföG die besseren Konditionen nach Vorbild des Aufstiegs-BAföG für sie gelten.

Zweitens ist ein Ausbau der investiven Weiterbildungspolitik in den Rechtskreisen des SGB II und III erforderlich. Dabei ist es vor allem notwendig, die finanzielle Unterstützung von Arbeitslosen während einer Weiterbildung durch ein Weiterbildungsgeld zu verbessern. Das Weiterbildungsgeld sollte mindestens 200 Euro pro Monat betragen bzw. 15 Prozentpunkte über dem ALG I liegen. Damit kann die Motivation zur Teilnahme an einer Weiterbildung gestärkt werden, die häufig unter dem zu geringen Lebensunterhalt leidet (vgl. DIETZ/OSIANDER 2014, S. 3). Ein wesentlicher Grund für die Stagnation der Teilnehmer/-innenzahlen trotz wichtiger Reformen seit 2011 liegt in der unzureichenden Förderung des Lebensunterhalts. Gerade die weiterbildungswilligen und -fähigen Arbeitslosen entscheiden sich oft gegen eine mögliche Weiterbildung, da sie schnell einen Job finden können und das

Arbeitslosengeld I und II zu niedrig für eine Sicherung des Lebensunterhalts über einen längeren Zeitraum ist. Zudem sollte eine Verlängerung der Förderdauer bei Umschulungen für gering qualifizierte und lernentwöhnte Langzeitarbeitslose auf drei Jahre bedacht werden. Mit der bislang üblichen Begrenzung auf zwei Jahre werden Umschulungen im Vergleich zu einer Erstausbildung um mindestens ein Drittel verkürzt, was zu einer Überforderung dieses Personenkreises und damit zum de facto Ausschluss aus abschlussbezogenen Weiterbildungen führt.

Schließlich sollte Weiterbildung als Instrument der Unterstützung des Strukturwandels genutzt werden. Das Qualifizierungschancengesetz, das stärker als bisher auch innerbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt, zielt auf den innerbetrieblichen Wandel. Zur Förderung auch von freiwilligen Berufswechseln von Beschäftigten, die überwiegend mit einem Betriebswechsel verbunden sein werden, sollten auch Fachkräftestipendien nach österreichischem Vorbild für Beschäftigte und Selbstständige für eine Weiterbildung in Mangelberufen eingeführt werden. Die Liste der Mangelberufe kann – wie ein Österreich – gemeinsam mit den Sozialpartnern festgelegt und jährlich aktualisiert werden. Weiterhin sollte – wie es im Entwurf des „Arbeit von Morgen“-Gesetzes vorgesehen ist – durch ein Transformationskurzarbeitergeld die Qualifizierung von Beschäftigten in von Strukturbrüchen betroffenen Betrieben unterstützt werden. Dieser Vorschlag lehnt sich an die Erfahrungen der Weiterbildung während des Kurzarbeitergeldbezugs in der Finanzkrise an (vgl. IG METALL 2019). Für die Förderung von Betriebsübergängen ohne Dequalifikation ist die ebenfalls im Entwurf des „Arbeit von Morgen“-Gesetzes vorgeschlagene Erleichterung der Förderung der Weiterbildung in Transfergesellschaften zentral.

Um die Weiterbildungsteilnahme, insbesondere der benachteiligten Gruppen, auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, bedarf es aber weiterer, über die Finanzierung hinausgehender Maßnahmen. Ähnlich wie in Schweden ist ein Recht auf Freistellung für mit Stipendien geförderte Bildungsmaßnahmen erforderlich. Weitere zentrale Rahmenbedingungen sind eine flächendeckende Weiterbildungsberatung, wie sie die Bundesagentur für Arbeit gerade konzipiert, sowie eine qualitativ hochwertige Infrastruktur von Bildungsträgern, und zwar nicht nur in den Ballungsgebieten.

Literatur

- ADAMY, Wilhelm (2016): In Menschen investieren – Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen ohne Berufsabschluss als arbeitsmarktpolitische Schlüsselfrage. In: BÄCKER Gerhard; LEHNDORFF Steffen; WEINKOPF Claudia (Hrsg.): Den Arbeitsmarkt verstehen, um ihn zu gestalten. Festschrift für Gerhard Bosch. Wiesbaden, S. 341–365
- BÄCKER Gerhard; BOSCH Gerhard; WEINKOPF Claudia (2012): Arbeitsmarktpolitik bis 2020: integrativ, investiv, innovativ. In: MACHNIG, Matthias (Hrsg.): Welchen Fortschritt wollen wir? Neue Wege zu Wachstum und sozialem Wohlstand. Frankfurt a. M., New York, S. 114–131

- BIEWEN, Martin; FITZENBERGER, Bernd; OSIKOMINU, Aderonke; VÖLTER, Robert; WALLER, Marie (2006): Beschäftigungseffekte ausgewählter Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland: Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung 39 (2006) 3/4, S. 365–390
- BOSCH, Gerhard (2017): Weiterbildung und Arbeitsmarktpolitik: Qualifizierungsanforderungen – Paradigmenwechsel – Reformvorschläge. In: Soziale Sicherheit 66 (2017) 7/8, S. 261–268
- BOSCH, Gerhard (2019): Öffentliche Finanzierung von Weiterbildung im Strukturwandel: Vorschläge zu einem stimmigen Gesamtsystem. Working Paper Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 158. Düsseldorf
- DESTATIS (2018a): BAföG-Statistik 2017: 782 000 Geförderte in Deutschland, Pressemitteilung Nr. 284 vom 2. August 2018. Wiesbaden
- DESTATIS (2018b): Aufstiegs-BAföG 2018: Zahl der geförderten Frauen um 6,3 % gestiegen, Pressemitteilung Nr. 249 vom 28. Juni 2019. Wiesbaden
- DIETZ, Martin; OSIANDER, Christopher (2014): Weiterbildung bei Arbeitslosen. Finanzielle Aspekte sind nicht zu unterschätzen. IAB-Kurzbericht 4/2014. Nürnberg
- EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens. Der Weg in die Zukunft. Bertelsmann Schriftenreihe, Bd. 6. Bielefeld
- FITZENBERGER, Bernd; SPECKESSER, Stefan (2000): Zur wissenschaftlichen Evaluation der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Deutschland: Ein Überblick. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33 (2000) 3, S. 357–370
- IG METALL (2019): Das Transformations-Kurzarbeitergeld. Ein Vorschlag der IG Metall zur Beschäftigungssicherung und Stärkung von Qualifizierung im Betrieb. URL: https://www.igmetall.de/download/20190605_Faktenblatt_Transformationskurzarbeitergeld__ad5c79ba937cc7628d88a0ddeb62b5fe65bb89f.pdf (Stand: 20.01.2020)
- KRUPPE, Thomas; LANG, Julia (2015): Weiterbildungen mit Berufsabschluss: Arbeitslose profitieren von Qualifizierungen. IAB-Kurzbericht 22/2015. Nürnberg
- PALACIOS, Miguel: Options for financing lifelong learning. World Bank Policy Research Paper 2994, März 2003. Washington DC

Bernd Käßplinger

► **Beruflich-betriebliche Weiterbildung: Synthese- und Konvergenzdiskussionen der Vergangenheit als Inspiration für Gegenwart und Zukunft**

Der Beitrag erinnert an frühere Debatten zu einer Synthese oder Konvergenz von allgemeiner sowie beruflich-betrieblicher Weiterbildung. Entwicklungs-/Diskurslinien seit den 1970er-Jahren bis heute werden nachgezeichnet. Manche aktuellen Entwicklungen und Diskurse wirken dagegen im Vergleich „unterkomplex“, da sie eher eine stärkere Trennung zwischen allgemeiner und beruflich-betrieblicher Weiterbildung implizieren. Historisches Wissen könnte Entscheidungsprozesse der Gegenwart wegweisend beeinflussen.

1. Ausgangslage

„Wo es in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen an der Entscheidung für einen Bezugspunkt fehlt, von dem Kritik an der heutigen Wirklichkeit möglich ist, dort wird aus der vermeintlichen Neutralität letztlich die blinde Unterwerfung unter den gesellschaftlichen Status quo“ (DIKAU 1972, S. 130). Berufliche oder betriebliche Weiterbildung (KÄPPLINGER 2016), als ein Teilbereich allgemeiner und politischer Bildung zu verstehen, erscheint im aktuellen Mainstream-Diskurs der Weiterbildungsforschung, -praxis und vor allem -politik oft schwer denkbar zu sein. Weiterbildung soll die Individuen lediglich in ihrer Beschäftigungsfähigkeit stärken, um sich an die stark wechselnden und teilweise disruptiven Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Nationalen Weiterbildungsstrategie und anderen Weiterbildungspositionspapieren aktuell rund um die Digitalisierung (vgl. KÄPPLINGER 2019). So fehlt hier nahezu immer eine komplementäre Perspektive, dass Weiterbildung und lebenslanges Lernen insgesamt nicht nur zur Anpassung an die neuen bzw. im Entstehen befindlichen Verhältnisse dient, sondern ein Ort sein könnte, wo man diese Entwicklungen kritisch-konstruktiv reflektiert und ggf. sondiert, wie man Einfluss nehmen kann und mitbestimmt, wie die „schönen neuen Welten“ nicht nur der Digitalität, sondern

auch der Globalisierung aussehen könnten. So wäre es z. B. möglich, in der neuen Arbeitswelt, technisch entlastet von stupiden Routinearbeiten, die auch Maschinen übernehmen können, den Idealen einer Humanisierung von Arbeit, Demokratisierung sowie Mitbestimmung näherzukommen.

2. Die Synthesediskussion: Ein wichtiger Impuls und sein Kontext

Albert Pflüger war in den 1970er-Jahren wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (heutiges Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen) und dort verantwortlich für den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Für die Deutsche UNESCO-Diskussion schrieb er 1975 eine Studie mit dem Titel „Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ (vgl. PFLÜGER 1977). Pflüger fordert in dieser Expertise angesichts der sogenannten „Realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft¹ vom Bildungsidealismus und hin zu einer Mitverantwortung der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft eine Weiterentwicklung ein: „Es kann als positives Zeichen bewertet werden, wenn das Thema Integration von beruflicher und politischer Bildung heute im Volkshochschulbereich im Zusammenhang mit den sonstigen Bemühungen um Demokratisierung, kritische politische Aufklärung, Selbstbestimmung und antikapitalistische Bildungsarbeit diskutiert wird“ (ebd., S. 144f.). Er fordert für Volkshochschulen und generell einen integrativen Ansatz von beruflicher und politischer (Weiter-)Bildung. Seine Anregungen, die heute vielleicht als nahezu radikal erscheinen mögen, können als Ausdruck einer kritischen Erwachsenenbildung in beruflich-betrieblichen Zusammenhängen gelten (vgl. dazu auch REUTTER 2017), die heute für viele vielleicht kaum noch möglich bzw. denkbar ist:

- ▶ Produktionstechniken seien geprägt von den politisch-ökonomischen Interessen der Herrschenden. „Verdinglichte Handlungsabläufe werden [...] zu einem großen Teil nicht durch Denken, sondern durch Bejahung und Anpassung erlernt. Es kommt daher darauf an, die repressiven Elemente der Handlungsabläufe aufzudecken, die die Organisationsform kritisieren und überwinden helfen“ (PFLÜGER 1977, S. 145).
- ▶ Verwaltungszusammenhänge beruflicher Qualifizierung sollen transparent sein, da „die Vermittlung von auf dem Markt verwertbaren Kenntnissen zugleich von wesentlicher ge-

1 Für die Pädagogische Arbeitsstelle und Pflüger bedeutete dies u. a. konkret, dass in der angewandten Forschung an der Entwicklung von Zertifikaten und Abschlüssen an Volkshochschulen gearbeitet wurde. Dies führte langfristig zu Zertifikatsprogrammen wie dem Europäischen Sprachenrahmen, der bis heute Bestand hat (vgl. KÄPPLINGER 2007, S. 37ff.). Noch ambitioniertere Pläne zu einem Weiterbildungseinrichtungen übergreifenden Baukastensystem setzte sich dagegen nicht durch (vgl. ebd., S. 41ff.).

sellschaftspolitischer Bedeutung ist, geht es darum, die Interessen an der Vermittlung bestimmter Qualifikationen [...] transparent zu machen“ (ebd., S. 145).

- ▶ Es brauche ein „kritisches Hinterfragen der angeblich wertfreien Technik im Hinblick auf ihre sozialen Auswirkungen und Ursachen“ (ebd., S. 145).
- ▶ Man müsse den Lernenden helfen, „ihre Situation realistisch einzuschätzen, d. h. vor allem illusionäre und ideologische Aspekte ihrer Vorstellungen zu erkennen, ohne zugleich ihre Lernbereitschaft aufzugeben“ (PFLÜGER 1977, S.146).
- ▶ Erziehungswissenschaft muss im Sinne von Klafki „notwendiger Weise zur permanenten Gesellschaftskritik werden“ (ebd., S. 146).
- ▶ Es müsse die soziale (kollektive) Emanzipation angestrebt werden, statt „individuelle Emanzipation und individueller Aufstieg“ (ebd., S. 146).
- ▶ „Bestimmte fachliche Zusammenhänge des beruflichen Alltags lassen sich nur adäquat erfassen, wenn die ihnen immanenten politisch-ökonomischen Herrschaftszusammenhänge im fachlichen Unterricht nicht ausgeklammert werden“ (ebd., S. 147).

Diese Integration oder Synthese des Politischen im Beruflich-Betrieblichen begründete sich für Pflüger aus einer Reihe an theoretischen Überlegungen und Erkenntnissen (vgl. REUTTER 2017, S. 218), aber auch aus einer humanistisch-demokratischen Grundhaltung. „Die Bildungs- und Lernbereitschaft ist abhängig von der subjektiven Einsicht des Teilnehmers in den Sinn und die Erfolgchancen seiner Bildungsbemühungen. Politische Apathie und Aufstiegsbarrieren weiten sich als Bildungs- und Lernbarrieren aus. Die resignative Haltung vieler Arbeiter gegenüber Bildungsanstrengungen kann nur durchbrochen werden, wenn es gelingt, ihnen die sozialen Ursachen ihres – vermeintlich in ihrer Person begründeten – Unvermögens zu verdeutlichen“ (PFLÜGER 1977, S. 145).

Heute mögen uns, wie schon erwähnt, die Positionen und Forderungen Pflügers als weitreichend und normativ erscheinen. Genügt es, die genannten Personengruppen allein mit einem mehr oder minder realistischen Aufstiegsversprechen in Weiterbildungen zu locken? In den 1970er-Jahren waren obige Aussagen jedoch keine marginalen Positionierungen, sondern sie bildeten wesentliche Grundzüge des damaligen Mainstreams der Erwachsenenbildungswissenschaft ab. „Wer in dieser bestehenden Gesellschaft nicht Partei nimmt, nimmt Partei für das Bestehende, wer das Bestehende nicht kritisiert, kritisiert damit diejenigen, die das Bestehende kritisieren, indem er das Bestehende als von ewig her gültig und gerechtfertigt und als so wie es ist, gut und richtig akzeptiert. Auch [...] die Nichtparteinahme ist eine Parteinahme, freilich eine verschleierte. Um die Parteinahme in jeder Bildungsbemühung, die überhaupt mit dem Problem unserer Gesellschaft zu tun hat, kommen wir also nicht herum“ (VON OERTZEN 1977, S. 167). Kritikfähigkeit und Parteinahme wurden hier von der beruflich-betrieblichen Erwachsenenbildung und der damit befassten Wissenschaft also aktiv eingefordert. Auch der ansonsten eher gesellschaftspolitisch konservativ eingestufte, Allge-

meine Pädagoge Hermann Giesecke wendet sich gegen einen Diskurs und eine Praxis allein der Optimierung und der Ökonomisierung. „Die einseitige Optimalisierung des beruflichen Lernens, wie sie heute in der Öffentlichkeit gefordert wird, ist der massivste Angriff auf den demokratisch-emanzipatorischen Charakter unseres Bildungswesens seit dem Ende der reaktionären preußischen Volksschule“ (GIESECKE 1972, S. 101f.). Allgemeingesellschaftlich war der Deutsche Bildungsrat (1970, 1975) mit seinen Gutachten, Strukturplänen und Empfehlungen sehr einflussreich und betonte auch die Bedeutung des verantwortlichen Verstehens und Handelns in einer sich wandelnden Welt.

Für den Institutsleiter und Wissenschaftler Hans Tietgens blieb jedoch retropektiv die Integration oder Synthese beruflicher und politischer Weiterbildung eine „Parole der Bildungsreformer, von der wenig Wirklichkeit wurde“ (TIETGENS 1991, S. 8). Er sah allerdings später sehr wohl oder gerade wegen diesem Misserfolg mehrfach die Notwendigkeit, den Diskurs wieder aufzugreifen, weil die Integration „jetzt von der Realität gefordert [wird] [...] und wieder als Leitgesichtspunkt betrieblicher Bildung [erscheint]“ (ebd., S. 8). Vergessen darf man dabei aber auch nicht, dass die Forderungen nach einer Integration und Synthese beruflicher und politischer Bildung sich zum Teil massiven Angriffen ausgesetzt sahen. Insgesamt war die Diskussion in den 1970er-Jahren mitunter ähnlich überhitzt wie heute, was Mitte der 1970er-Jahre zu ersten Schließungsplänen von Bildungsstätten durch massiven politischen und medialen Druck konservativer Kräfte zustande kam. Dies betraf zum Beispiel die Heimvolkshochschule Falkenstein, die einen solchen integrativen Ansatz z. T. verfolgte (vgl. KÄPPLINGER 2007).

Rund zwei Dekaden später schloss Rolf Arnold partiell an der Integrations- und Synthesediskussion unter veränderten Vorzeichen wieder an: „Wenn Erwachsenenbildung nicht nur dazu dienen soll, instrumentelle Qualifikationen zu vermitteln oder Akzeptanz zu beschaffen, ist ein Konzept notwendig, das technische Kompetenz mit gesellschaftlicher Einsicht und Handlungsbereitschaft verbindet“ (ARNOLD 1991, S. 20). Arnold hat insgesamt die Diskussion in den 1990er-Jahren mit einem sogenannten Konvergenzansatz in veränderter Form neu belebt. Zurückgreifend auf den Konstruktivismus als Modetheorie dieser Jahre, aber auch auf damalige Veränderungen in Betrieben hin sah er Chancen einer „Pädagogisierung des Betrieblichen“ (ARNOLD 2017, S. 209), da Unternehmen nach Ende des Taylorismus zunehmend mehr mündige Mitarbeitende brauchten, die sich ihre Arbeit selbst organisieren und Eigenverantwortung übernehmen. Insofern bestünde kein Gegensatz mehr zwischen dem Interesse an Mitbestimmung und Partizipation seitens Arbeitnehmern und Arbeitgebern. Die Analysen Richard Sennetts (1998) zum flexiblen Menschen in den neuen Arbeitswelten oder spätere Analysen des Arbeitskraftunternehmers von Gerd-Günter und Hans J. Pongratz sind hier ebenfalls zu nennen. Sie sind jedoch wesentlich kritischer gelagert, da sie fern von einer Harmonisierung und einem Konsens auf die neuen Probleme dieser Flexibilisierungen hinweisen, wo der Konflikt zwischen Kapital und Arbeit eher auf die Beschäftigten selbst verlagert wird. Dies zeigt sich gerade bei Selbstständigen und Scheinselbstständigen.

Die Gefährdung beruflicher Identität in den neuen Arbeitswelten oder die Schattenseiten der Selbstorganisation sind hier weitere Themen.

3. Die Synthese- und Konvergenzdiskussionen und ihre Relevanzen für Forschung

Wie bereits erwähnt, wertete u. a. Tietgens zwischenzeitlich resignativ die Debatte zur Integration oder Synthese beruflicher und politischer Weiterbildung als eine „Parole der Bildungsreformer, von der wenig Wirklichkeit wurde“ (TIETGENS 1991, S. 8). Ähnliches gilt partiell für die Forschung, da gerade die beruflich-betriebliche Weiterbildungsforschung sich insgesamt oft als hochgradig abhängig von bildungs- und wirtschaftspolitischen Förderpolitiken zeigte und noch immer zeigt. Allerdings gab es eine Reihe an Forschungs- und Entwicklungsprojekten seit den 1970er-Jahren, die im Rahmen einer Förderung der Humanisierung von Arbeit gesehen werden können (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Berücksichtigung von Länderprogrammen) und an denen das BIBB u. a. durch Modellvorhaben und Forschungsprojekte oft maßgeblich mitbeteiligt:

- ▶ das Förderprogramm „Humanisierung des Arbeitslebens“ (HdA) vom Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT), heute Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF),
- ▶ das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Arbeit und Technik“ (löste später das Humanisierungsprogramm ab),
- ▶ das Förderprogramm „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“ des BMBF,
- ▶ seit einigen Jahren hat der Slogan „Gute Arbeit“ große Bedeutung und fließt in gewerkschaftliche Politik (u. a. in einen empirisch bestimmten Indexwert) sowie die Förderpolitik des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) mit ein.

Es wäre sicherlich völlig überbewertet, den Impuls von Albert Pflüger kausal als Ausgangspunkt für diese Förderungen und damit verbundene Forschungsaktivitäten einzuordnen. Realistischer ist dagegen, dass das Dokument von Pflüger und die Debatte um die Synthese und Integration des Politischen im Beruflich-Betrieblichen eher ein Ausdruck neben weiteren der damaligen Perspektiven und Entwicklungen in den 1970er-Jahren waren. Diese wirken heute diskontinuierlich fort und es lohnt sich der Blick zurück. So liegt z. B. von Kleinöder u. a. (2019) ein aktueller Rückblick vor, der verschiedene Humanisierungsprogramme und ihre Wirkungen diskutiert. Der Soziologe Fritz Böhle (2016) sieht im Nachhinein Erfolge der Humanisierungsprogramme im Ausbau des Arbeits-/Gesundheitsschutzes, dem innovativen Charakter der Modellvorhaben, dem Ausbau der Arbeitsforschung sowie dem Ende eines Technikdeterminismus. Allerdings bemängelt er auch die oft geringe Reichweite und Verbreitung der Modellvorhaben, der strategischen Ausklammerung der industriellen Demo-

kratie als Thema sowie eine ungenügende Berücksichtigung von Wirtschaftlichkeit. Nach dem Abwägen von Vor- und Nachteilen sieht er gegenwärtig den Bedarf an einer Weiterentwicklung der Kriterien für humane Arbeit, was für ihn besonders wichtig für den Dienstleistungsbereich ist.

Aktuell kann man dagegen aber den Eindruck gewinnen, dass dies im Mainstream der Diskussion eher in den Hintergrund gerät und eher Fragen bestimmend sind, wie man sich dem technologischen Wandel lediglich anpassen und im globalen Wettbewerb mit dem Standort Deutschland konkurrenzfähig bleiben kann. Wer an diese kritischen Perspektiven der Vergangenheit erinnert, dem könnte vorgeworfen werden, eine akademische Diskussion angesichts der Disruptionsrisiken durch die Digitalisierung zu führen. Zwar sind solche kritische Perspektiven weiterhin in der Teildisziplin Erwachsenenbildung verbreitet, aber es gibt auch andere Strömungen und Denkrichtungen, welche die wissenschaftliche Aufgabe in der Beobachtung und Reflexion von Entwicklungen, aber eine eigene Involvierung und (pro-) aktives Kommentieren wiederum selbst kritisch sehen.

An das Konvergenztheorem von Arnold (1991), welches eine Annäherung von ökonomischen und pädagogischen Zielen diagnostizierte bzw. prognostizierte, wurde später sowohl theoretisch weiterentwickelnd (Regensburger Konvergenz-Konzept) als auch empirisch testend z. B. von Harteis (2002, 2004) sowie Gruber und Harteis (2011) angeknüpft. Arnold entzog sich noch einer empirischen Überprüfung bzw. stellte die Sinnhaftigkeit einer solchen empirischen – vor allem quantitativen – Prüfung infrage (vgl. ARNOLD 2017). Zuvor gab es jedoch zumindest eine Studie von Frank Achtenhagen und Helmut A. Oldenbürger (1996), welche für den Dienstleistungsbereich – aber nicht für den Industriebereich – partiell empirische Belege für die Konvergenzthese liefern konnte. Die Forscher/-innengruppe um Michael Brater und Ute Büchele der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München bezogen sich in ihrer Anwendungs- und Implementationsforschung explizit oder implizit immer wieder auf die Konvergenzthese: „Im Zuge dieses Wandels verliert die Arbeit tendenziell ihre zweckrationale, zielorientierte Grundstruktur und nimmt mehr und mehr die Merkmale eines offenen, unbestimmten Prozesses an, bei dem die Arbeitenden die Ziele und angemessenen Wege des Arbeitens eher situativ im Prozess selbst herausfinden und bestimmen müssen. Die Arbeitswelt hat >postmoderne< Züge angenommen“ (BRATER u. a. 2011, S. 17; zitiert nach ARNOLD 2017, S. 209). Neben den empirischen Beobachtungen und Analysen wurde dabei allerdings ein normativer Ansatz verfolgt, gemäß dem man die eigenen Arbeiten als Beitrag zur Schaffung einer solchen progressiven Arbeitswelt verstand.

4. Aktuelle Bedeutung des Themas

„Mit der begrifflichen Integration der unterschiedlichen Sparten des Erwachsenenlernens wird ein bildungstheoretischer Anspruch erhoben: Weiterbildung soll die traditionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung aufheben“ (BRETSCHNEIDER/KÄPPLINGER/SAUTER 2010, S. 187). Es war einmal eine Forderung, dass jeder Bildungsgang der Weiterbildung

„übergreifende, allgemeine Gesichtspunkte berücksichtigen“ muss (DEUTSCHER BILDUNGS-RAT 1970, S. 57). Insofern ist das Thema in Vergangenheit und Gegenwart virulent, wenngleich zum Beispiel die Nationale Weiterbildungsstrategie vom Sommer 2019 definitorisch und programmatisch fokussiert und sich allein auf die beruflich-betriebliche Weiterbildung konzentriert. Allgemeine oder gar politische Weiterbildung bleibt explizit ausgeschlossen in dieser Strategie, die als einmalig betont wird sowie eine neue Weiterbildungskultur schaffen will. Es geht relativ unverblümt um Anpassung und Teilhabe, während Mitbestimmung und kritische Reflexion unsichtbar gemacht werden: „Die Arbeitswelt wird immer digitaler, schneller und spezieller. Wer mithalten will, muss sich laufend fort- und weiterbilden. Lebensbegleitendes Lernen ist sowohl Voraussetzung als auch Garant unserer wirtschaftlichen Stärke. Für jeden Einzelnen, aber auch für die gesamte Gesellschaft. Wer sich für die Zukunft weiterbildet, sichert sich soziale und berufliche Teilhabe“ (BMBF 2019). Es wirkt wie ein Wahrwerden einer Dystopie eines lebenslänglichen Lernens, welches nur noch dazu dient, möglichst viele Beschäftigte fit zu machen, um im „Hamsterrad“ schnell laufen zu können und so den Standort Deutschland im Kontext Globalisierung zu stärken. Dieses enge Verständnis von Weiterbildung ist zwar nicht gänzlich neu, aber es ist wieder einmal deutlich davor zu warnen, dass Weiterbildung nicht zu eng und zu funktional begriffen werden sollte. Damit würde der Wert der Weiterbildung unterschätzt, die über Anpassungslernen hinausgeht.

Rückgriffe und Rückbezüge auf alte Debatten und alte Impulse können den Horizont weiten und dabei helfen, Alternativen zu denken, um eine elaborierteren Strategie für die Gegenwart zu entwickeln. Schließlich sind die Komplexitäten der Gegenwart sehr groß und reine Anpassung wird oft nicht genügen, um den aktuellen und neuen Herausforderungen gerecht zu werden. Die Funktionen und Aufgaben von Weiterbildung sind – auch der beruflich-betrieblichen – viel breiter und vielfältiger angelegt. Angesichts der aktuell anstehenden und zukünftigen Transformationen oder Disruptionen sollte es nicht allein darum gehen, Anpassungsfähigkeit und Resilienz durch Weiterbildung zu stärken. Vielmehr stellen sich Gestaltungs- und Mitbestimmungsfragen, die auch Querschnittsthemen von Weiterbildungen sein sollten. Weiterbildung sollte nicht nur individuelle Entwicklungen und Individualisierung befördern, auch Organisationsentwicklung oder sozialer Zusammenhalt müssen Lerngegenstände von Weiterbildungen sein. Diese sozialen Funktionen von organisierter Weiterbildung sind heutzutage umso wichtiger, da die reine Informationsaufnahme sicherlich oft gut digitalgestützt geschehen kann. Zugespitzt stellt sich die Frage, wie human die Weiterbildung selbst heute ist.

Es sollte nicht so sein, dass allein Technik, Algorithmen oder Kapitalbesitzer/-innen darüber entscheiden, wie wir zukünftig arbeiten und leben sollen. Die Digitalisierung, aber auch die ökologische und politische Krise werden sehr wahrscheinlich zu einem umfassenden Wandel führen, die von großen globalen Veränderungen bis hin zu den Re-Konfigurationen am Arbeitsplatz reichen. Dies zu begreifen, einordnen zu können sowie dann auch entsprechend zu handeln, erfordert mehr Bildung und Wissen als nur Kompetenzen der

Anpassungsfähigkeit. Eine Weiterbildung mit einem solch breiten Fokus, wo beruflich-betriebliche Weiterbildung sowie allgemeine und politische Bildung integriert verfolgt werden, könnte zudem das Image und die Relevanz von Weiterbildung deutlich verbessern. Schließlich nehmen schon jetzt viele Menschen Weiterbildung eher Last und weniger Lust wahr (vgl. WALTER 2014). Der Appell zum lebenslänglichen Lernen in der Bevölkerung ist schon jetzt breit verankert, allerdings ist es nicht attraktiv, wenn damit keine Verbesserung des eigenen Lebens einhergeht. Repräsentative Studien wie der Adult Education Survey zum Nutzen von Weiterbildung belegen (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2017, S. 128), dass eher „weiche“ Faktoren wie „ausgeglichener sein“ (87 %) „persönlich zufriedener sein“ (82 %) oder „Wissen erweitern“ (78 %) die am häufigsten verbreiteten Nutzenerwartungen in der Bevölkerung bezüglich Weiterbildung sind, die zu 58 bis 67 Prozent nach einer Weiterbildung tatsächlich realisiert wurden. Dagegen sind „harte“ Faktoren wie „höheres Gehalt bekommen“ (50 %), „höhere Position im Beruf erhalten“ (42 %) und „neuen Job finden“ (39 %) viel seltener Motive, die sich auch nur zu 22 bis 30 Prozent realisieren. Demnach erwarten die Menschen, die Weiterbildung aktuell nutzen, deutlich mehr „weichen“ Nutzen daraus. Den Menschen geht es also gemäß diesen repräsentativen Befragungen viel eher um eine humane Weiterbildung statt „harte“ ökonomische Effekte durch die Weiterbildung.

Diese Tatsache wird jedoch leider von der Politik kaum wahrgenommen, die sich zumeist eher konkrete Arbeitsmarkt- und Wirtschaftseffekte erhofft. An dieser Stelle wiederholt die proklamierte neue Weiterbildungskultur eher vorherige Slogans und Appelle, unkreativ und ahistorisch mit nur kleinen Variationen (vgl. GIESEKE 1999). Es bleibt zu hoffen, dass sich die Nationale Weiterbildungsstrategie und ihre maßgeblichen Akteure/Akteurinnen als lernfähig zeigen und ihre Strategie korrigieren und mit humanisierenden Elementen erweitern. Eine Maßnahme könnte die Etablierung einer Förderlinie sein, die anwendungsorientiert untersucht, wie die Digitalisierung zu einer Humanisierung der Arbeit beitragen kann. Wie kann beispielsweise verhindert werden, dass die am Arbeitsplatz von Exklusion und Prekarität bedrohten Arbeitnehmern/-nehmerinnen keine Zuflucht in populistischen Antworten suchen?

Aktuell erleben wir eine Welle des Populismus in einem ökonomisch gut dastehenden Deutschland. Wie wird sich die Tendenz erst verändern oder beschleunigen, wenn es durch Disruptionen in der Arbeitswelt zu größeren ökonomischen Problemen kommt? Macht es hier nicht sehr viel Sinn, beruflich-betriebliche Weiterbildung schon jetzt und prospektiv breiter zu denken? Der bereits erwähnte Fritz Böhle sieht einen Bedarf, Kriterien einer humanen Arbeitswelt neu zu denken und erforschen. Dies erscheint in der Tat notwendig, da Arbeitswelten sich gewandelt haben. Es gibt einige Analysen und Prognosen dazu, welche Arbeitsplätze durch Digitalisierung wegfallen könnten. Wo aber sind die Analysen und Prognosen, welche Arbeitsplätze wie humaner gestaltet werden können? Welche Rolle spielt dabei die digitale Technik, und welche Rolle spielen Mitbestimmung und Mitgestaltung? Was müssen Beschäftigte heutzutage darüber wissen, und wie können sie weiterbildend befähigt werden,

sich entsprechend individuell oder gemeinsam einzubringen? Der Blick zurück könnte hier zukunftsweisend und Grundlage für zeitgemäße Innovation sein, da diese Fragen nicht neu sind, aber angesichts sich wandelnder Arbeitswelten immer wieder gestellt werden müssen. Insofern könnte die Synthese- und Integrationsdiskussion erst vor ihrem Höhepunkt stehen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; OLDENBÜRGER, Helmut A. (1996): Goals for Further Vocational Education and Training. The view of employees and the view of superiors. In: *International Journal of Educational Research* 25 (1996) 5, S. 387–401
- ARNOLD, Rolf (1991): *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- ARNOLD, Rolf (2017): Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 67 (2017) 3, S. 207–214
- BEHRINGER, Friederike; SCHÖNFELD, Gudrun (2017): Nutzen non-formaler Weiterbildung. In: BILGER, Frauke, BEHRINGER, Friederike; KUPER, Harm, SCHRADER, Josef (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016*. Bielefeld, S. 117–133
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Pressemitteilung vom 12. Juni 2019. URL: <https://www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-8853.html> (Stand: 16.11.2019)
- BÖHLE, Fritz (2016): *Das Programm „Humanisierung der Arbeit“ und Interaktionsarbeit*. Berlin
- BRETSCHNEIDER, Markus; KÄPPLINGER, Bernd; SAUTER, Edgar (2010): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Leitbegriffe und ihre Bedeutung im Wandel der Zeit. In: *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: 40 Jahre BIBB – 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten*. Bonn, S. 187–196
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn
- DIKAU, Joachim (1972): Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: PICHT, Georg; EDDING, Friedrich (Hrsg.): *Leitlinien der Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 110–133
- GIESECKE, Herrmann (1972): Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung – Ihre Einheit und ihr Zusammenhang. In: PICHT, Georg; EDDING, Friedrich (Hrsg.): *Leitlinien der Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 92–109
- GIESECKE, Wiltrud (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: ARNOLD, Rolf; GIESECKE, Wiltrud (Hrsg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied, S. 93–120
- GRUBER, Hans; HARTEIS, Christian: Researching Workplace Learning in Europe. In: MALLOCH, Margaret; CAIRNS, Len; EVANS, Karen; O’CONNOR, Bridget (Hrsg.): *The International Handbook of Workplace Learning*. London, S. 224–235
- HARTEIS, Christian (2002): *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen*. Wiesbaden

- HARTEIS, Christian (2004): Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2004) 2, S. 277–290
- KÄPPLINGER, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld
- KÄPPLINGER, Bernd (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld
- KÄPPLINGER, Bernd (2019): Ein neues Narrativ zur Weiterbildung im Entstehen: Eine Zwischenphase der reformerischen Verschlimmbesserung? In: DENK-doch-MAL.de. Das online-Magazin, Heft 3; Lebensbegleitendes Lernen: Braucht Weiterbildung ein neues Narrativ? URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/prof-dr-bernd-kaepplinger-ein-neues-narrativ-zur-weiterbildung-im-entstehen-eine-zwischenphase-der-reformerischen-verschlimmbesserung> (Stand: 01.08.2020)
- KLEINÖDER, Nina; MÜLLER, Stefan; UHL, Karsten (2019): „Humanisierung der Arbeit“ – Aufbrüche und Konflikte in der rationalisierten Arbeitswelt des 20. Jahrhunderts. Bielefeld
- VON OERTZEN, Peter (1977): Arbeiterbildung als kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung. In: SIEBERT, Horst (Hrsg.): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 159–176
- PFLÜGER, Albert (1977): Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: SIEBERT, Horst (Hrsg.): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 139–158
- REUTTER, Gerhard (2017): Das allmähliche Verschwinden des Politischen aus der beruflichen Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 3/2017, S. 215–223
- SENNETT, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin
- TIETGENS, Hans (1991): Vorbemerkungen. In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 7–9
- WALTER, Marcel (2014): *Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust – Eine empirische Studie zu Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung*. Bielefeld

Robert Helmrich, Gerd Zika

► **Leutemangel, Arbeitskräftemangel, Fachkräftemangel – Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Die Rolle der Aus- und Weiterbildung zur Lösung des Fachkräftemangels**

Ein Mangel an Arbeits- und Fachkräften ist kein neues Phänomen, sondern kennzeichnet in unterschiedlichen Ausprägungen seit Langem die Arbeitsmarktentwicklung in Deutschland. Der Beitrag bettet die heutige Diskussion über den Fachkräftemangel ein in den historischen Kontext, beginnend mit dem deutschen Kaiserreich. Vorgestellt werden unterschiedliche Forschungsmethoden zur Erfassung und Prognose eines Fachkräftemangels sowie politische Strategien zu seiner Bewältigung.

1. Bedeutung und Begrifflichkeit von Fachkräftemangel

Das Thema der quantitativen und qualitativen Passung auf dem Arbeitsmarkt begleitet die gesellschaftliche Diskussion seit Anbeginn der Industrialisierung, und die Bildungs- und Arbeitsmarktforschung seit Jahrzehnten. Dabei haben sich sowohl die damit verbundenen Begrifflichkeiten als auch das Vorzeichen („Mangel“ oder „Überhang“) ständig verändert.

Im Deutschen Kaiserreich sprach man vom Leutemangel. Dies kennzeichnete die Situation, dass ab den 1880er-Jahren Arbeitskräfte zunächst in der Landwirtschaft dringend benötigt wurden, jedoch auf dem nationalen Arbeitsmarkt nicht zu finden waren. Ein Grund für den Leutemangel war die massive Abwanderung ins Ausland, vor allem nach Übersee, und zugleich das Wachstum der Industrie und damit der ökonomische Strukturwandel. Arbeitskräfte wurden vor allem aus Osteuropa und insbesondere aus Polen rekrutiert. Die „Auslandspolen“ waren in der Regel saisonale Arbeitskräfte, die in den Wintermonaten in ihre Heimat zurückkehren mussten. Mit der zunehmenden Industrialisierung, dort vor allem im Bergbau sowie in der Bau- und Ziegelindustrie, wurden diese Regelungen nach und nach aufgeweicht. Gerade das Ruhrgebiet hat stark von der Zuwanderung an Arbeitskräften

profitiert. Diese Entwicklungen wurden aber immer auch kritisch hinterfragt und von den Regelungen einer „preußischen Abwehrpolitik“, dem Versuch einer Reglementierung der „Ausländerzufuhr“ begleitet, die sich auch in Polenfeindlichkeit der Bevölkerung und Diskriminierung äußerten.

Mit dem Ersten Weltkrieg wurden die Saisonarbeiter/-innen zu Zwangsarbeitern und -arbeiterinnen, denen man die Rückreise in ihre Heimatländer untersagte. Dazu kamen Deportierte und Kriegsgefangene, die sich – mit kurzer Unterbrechung in der Weimarer Zeit, in der die Regelungen vereinheitlicht und liberalisiert wurden – in der nationalsozialistischen Fremdarbeiterpolitik in Form gewaltsamer Rekrutierung ausländischer Arbeitskräfte in den besetzten Gebieten, von Arbeitseinsatz von KZ-Häftlingen, von Kriegsgefangenen und Deportationen fortsetzte. Zeitweise lag der Anteil an ausländischen Zwangsarbeitern bei einem Viertel aller Arbeitskräfte in Deutschland. Im Nachkriegsdeutschland ging das Wirtschaftswachstum einher mit einem Nachfragesog auf den Arbeitsmärkten. Im Laufe der 1950er- und 1960er-Jahre stieg die Zuwanderung vor allem von südeuropäischen Arbeitskräften. Seit den 1990er-Jahren änderte sich die Nachfragestruktur zu mehr qualifizierten Fachkräften.

Die Bezeichnung des Engpasses und Mangels auf dem Arbeitsmarkt vom Leute- und Arbeitskräfte- hin zum Fachkräftemangel ist Ausdruck von politischen Leitbildern, Positionen der beteiligten Akteure in Politik, Verbänden und Wirtschaft sowie unternehmerischen Interessen. „Die Geschichte der deutschen Ausländerpolitik ist eng verbunden mit der Entwicklung des deutschen Arbeitsmarkts und der gewählten Strategien. Die Begriffe ‚Saisonarbeiter‘, ‚Fremdarbeiter‘, ‚Gastarbeiter‘, ‚Flüchtlinge‘ und ‚Fachkräftezuwanderung‘ markieren dabei nicht nur wichtige zeithistorische Etappen in der Geschichte der deutschen Migrationspolitik, sondern verdeutlichen auch die ambivalente Entwicklung Deutschlands vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland“ (RAHNER 2011, S. 30). Und sie markieren auch das jeweilige Verhältnis von quantitativen und qualitativen Arbeitsmarktentwicklungen in Deutschland. So bezeichnet der Begriff Fachkräftezuwanderung die eher qualifikatorische Zuwanderung gerade in vermeintlichen Engpassberufen, wohingegen die Saisonarbeiter/-innen und Gastarbeiter/-innen eine temporäre Zuwanderung an Arbeitskräften betonen und mit den Begriffen Leutemangel und Fremdarbeiter/-innen der reine Arbeitskräftemangel hervorgehoben wird.

Während Arbeitskräftemangel, quasi als Oberbegriff, den quantitativen Mangel an Erwerbstätigen umfasst, unterstellt Fachkräftemangel immer auch eine qualifikatorische Passung – i. d. R. orientiert an Berufen und fachlichen Kompetenzen. Ein Mangel besteht dann, wenn das Angebot den Bedarf nicht deckt. In diesem Sinne sind Engpässe zwar eine spürbare Verengung des Angebots, jedoch besteht immer noch ein zumindest zahlenmäßig lösbares Verhältnis. Arbeitsmarktanalysen und Vergleiche von Arbeits- und Fachkräfteangebot und Arbeits- und Fachkräftebedarf geben über die Situation Auskunft. Ursachen hierfür gibt es viele. Auch werden je nach Erkenntnisinteresse unterschiedliche Messmethoden und Indikatoren verwendet und auch diverse politische, ökonomische und gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten sind gegeben. Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2. Ursachen, Akteure, Interessen und nicht intendierte Folgen sozialen Handelns

Eine Reihe von Faktoren, teilweise miteinander verknüpft bzw. sich gegenseitig verstärkend, sind ursächlich für Entwicklungen zu einem Arbeits bzw. Fachkräftemangel, -engpass bzw. -überhang.

Technologische und gesellschaftliche Entwicklungen bedingen einen steigenden, wenn auch langsamen Strukturwandel, der im historischen Verlauf aus einer Agrargesellschaft eine Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft machte. Damit einhergehend ist die Zunahme der Arbeitsteilung in Gesellschaften, die Differenzierung von Tätigkeiten, den notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit letztlich der Spezifizierung beruflicher Strukturen.

Die großen Abwanderungen nach Übersee im 19. Jahrhundert hatten massive Auswirkungen auf den nationalen Arbeitsmarkt, da vor allem Fachkräfte abwanderten. Zudem sanken mit der zunehmenden Industrialisierung und Verstädterung allmählich die Geburtenraten. Durch die beiden Weltkriege wurde die Bevölkerung zusätzlich massiv dezimiert. Die Erhöhung der Erwerbsneigung von Frauen und die Erhöhung des Renteneintrittsalters konnte dieser Entwicklung nur begrenzt entgegenwirken. Aufgefangen werden konnte dies nur durch eine Zuwanderung, teilweise unter Zwang, teilweise freiwillig, unkontrolliert oder kontrolliert. Attraktiv für die freiwillige Zuwanderung sind heute beispielsweise Relativlöhne. Höhere Löhne in Deutschland sind ein Anreiz, hierher zu kommen. Jedoch aber nur für diejenigen, die die höheren Löhne dank einer entsprechenden Qualifizierung auch erreichen können.

Die zunehmende Industrialisierung und der Anstieg des Dienstleistungssektors haben auch den qualifikatorischen Bedarf der Wirtschaft an Arbeitskräften verändert. Waren früher einfache und angelernte Tätigkeiten zu besetzen, so sind es heutzutage eher qualifizierte bis hochqualifizierte Experten- und Spezialistentätigkeiten. Zwar hat sich das Bildungsverhalten in den letzten Jahrzehnten entsprechend verändert, jedoch ist das Fachkräfteangebot häufig in den fachlichen Ausrichtungen nicht ausreichend vorhanden. Der qualifikatorische Missmatch auf dem Arbeitsmarkt, z. B. in Gesundheits-, Pflege- und Erziehungsberufen, ist auf längere Sicht nicht mit in Deutschland qualifizierten Fachkräften zu decken – dies umso mehr, als die Nichtdeckung dieses Bedarfes ihrerseits das Fachkräfteangebot beeinträchtigt (zu pflegende Familienangehörige, Kinderbetreuung).

Die jeweiligen politischen Strömungen, die politischen Parteien, die Interessenvertretungen und auch die Unternehmen haben ihre jeweils eigenen Interessen und Standpunkte in dieser Thematik. Politik reagiert auf den politischen Diskurs, ihre Wählerschaft und die möglichen Stimmenverteilungen. Kurzfristige Reaktionen herrschen vor, benötigen aber mitunter jahrelangen Vorlauf. Für Unternehmen und auch ihre Interessenvertretungen ist es wichtig, ein hinreichendes und qualifiziertes Arbeitskräfteangebot zu haben. Ein zu geringes Angebot erhöht den Lohndruck oder behindert sogar die Produktion, ein Überangebot an

Fachkräften wiederum schafft soziale Spannungen und Verteilungskämpfe und begünstigt die Konkurrenz. Dabei laufen Aktion und Reaktion aber selten zeitlich passend ab.

Viele Unternehmen suchen derzeit Informatiker/-innen. An Grundschulen, Haupt- und Berufsschulen fehlen tausende Lehrer/-innen. Qualifizierte Erzieher/-innen sind Mangelware auf dem deutschen Arbeitsmarkt, genauso wie Personal in Gesundheits- und Pflegeberufen. Diese Entwicklungen sind nicht neu und zum Teil selbstgemacht. Grund für die Lage ist der sogenannte Schweinezyklus – ein Verhaltenseffekt, der dazu führt, dass auf ein Überangebot an Absolventen/Absolventinnen in einem Studienfach ein Rückgang der Studienanfänger/-innen in dem überlaufenen Fach folgt. Einige Jahre später fehlt in den Unternehmen dann der Nachwuchs. So schränkten viele Betriebe Anfang der 90er-Jahre nach dem Ende des Wiedervereinigungsbooms ihre Ausbildung ein. Zugleich gab es Äußerungen aus der Industrie, man benötige nicht mehr so viele Ingenieure/Ingenieurinnen und Naturwissenschaftler/-innen. Durch die schwindende Personalnachfrage seitens der Industrie ging die Zahl der Studienanfänger/-innen in den Bereichen Informatik, Elektrotechnik und Maschinenbau um mehr als die Hälfte zurück. Als die Konjunktur und vor allem die technologische Entwicklung wieder anzogen, fehlten der deutschen Exportindustrie die Fachkräfte. Interessierende für das Lehramt schreckten vor der „Lehrer/-innenschwemme“ zurück. Hochschulabsolventen/-absolventinnen hatten selbst mit guten Noten Probleme, eine Stelle zu finden. Heute fehlen sie.

Der Schweinezyklus, eine spezifische Form des sogenannten Cobweb-Theorems, beschreibt die Unfähigkeit des Marktes, ein stabiles Gleichgewicht zu finden. Je nach Reaktionsfähigkeit des Marktes kann dies zu einem Überschießen einer Marktseite oder zu einem ständigen Zirkulieren um das Marktgleichgewicht führen, ohne dass dieses erreicht wird. Die theoretischen Grundannahmen des sogenannten Schweinezyklus gehen sowohl von vollkommener Markttransparenz als auch einer geringen Anzahl an Produzenten mit hohen Stückzahlen und Vorlaufzeiten aus. Gerade die (unterschiedlichen) Vorlaufzeiten sind der Grund für die Entstehung des Zyklus.

Auch wenn diese Vorgaben auf dem Arbeitsmarkt nicht gelten, denn hier ist die Zahl der Produzenten (Arbeitskräfteanbieter/-innen) sehr hoch und die jeweilige Stückzahl gleich eins (nämlich jede/-r selbst), so wird doch der Schweinezyklus gerne als theoretische Begründung für „gefährliche“ Wirkungen von Arbeitsmarktprognosen herangezogen. Danach führen z. B. hohe Gehälter oder allgemein gute Chancen in einem bestimmten Bereich zu einer steigenden Zahl von Studienanfängern/-anfängerinnen, die dann nach mehreren Jahren gleichzeitig auf den Arbeitsmarkt drängen. Dieses Überangebot an Arbeitskräften verschlechtert die Jobaussichten, dies wiederum schreckt neue mögliche Studienanfänger/-innen ab, das entsprechende Studium aufzunehmen. Damit stellt sich nach einiger Zeit ein Mangel an entsprechend ausgebildeten Fachkräften ein, was wieder zu verbesserten Jobaussichten führt. Ursache für diese Entwicklung ist das verzögerte Handeln der Arbeitskräfteanbieter. Diese orientieren sich bei der Planung ihres Angebots an den Chancen der Vorperiode.

3. Forschungsmethoden

3.1 Engpassdiagnostik und Prognosen

Prognosen basieren i. d. R. auf statistischen Daten, die in Modellen verarbeitet werden. Statistiken sagen aber nur etwas über die gegenwärtigen und vergangenen Trends aus. Zukünftige Entwicklungen können aus ihnen nicht abgeleitet werden, bestenfalls sind Wenn-dann-Aussagen möglich. Dennoch übt die Kunst des Extrapolierens, d. h. der Trendfortschreibung in die Zukunft, einen unwiderstehlichen Reiz auf die Ökonomiezeitung aus, die ihre Methodeninstrumente immer weiter ausbaut und verfeinert. Eine der bekanntesten und ältesten Trendextrapolationen ist die von Malthus (1798). Aus den Ergebnissen leitete er ein „Bevölkerungsgesetz“ ab, nach dem die Bevölkerung schneller als die Produktion von Nahrung wächst. Was Malthus übersah, waren der technische Fortschritt, aber auch die Möglichkeit, knappe Produkte zu substituieren. So gab es zwar zu Beginn des 19. Jahrhunderts das von Malthus prophezeite Bevölkerungswachstum von nie gekanntem Ausmaß, gleichzeitig aber auch die Industrielle Revolution. Seit 1847 in Irland, hat es in Europa keine Hungersnot in Friedenszeiten gegeben. Wahrscheinlich ist der von Malthus postulierte Zusammenhang gerade umgekehrt. „Der liberale Wirtschaftsnobelpreisträger Friedrich August von Hayek hat einmal in einem 1983 in Zürich gehaltenen Vortrag („Evolution und spontane Ordnung“) die These aufgestellt, dass es gerade der Bevölkerungsdruck sei, der veraltete ständische Institutionen, Sozialbindungen und Verhaltensweisen zerstöre“ (DOERING 1998, S. 13), was in der Folge zu einer höheren Produktivität führe, die einer größeren Bevölkerung das Überleben ermögliche. Der Dortmunder Statistiker Walter Krämer hat die Methode des Trendextrapolierens einmal bildhaft so beschrieben: „Trendextrapolierer sind Autofahrer, die nachts ohne Licht auf einer geraden Straße fahren – sie haben nur so lange Glück, wenn keine Kurve kommt“ (KRÄMER 1991, S. 78).

Die Annahme, man kenne die Zukunft, legt den Keim der Anmaßung und Selbstüberschätzung bei der Wahl der politischen Mittel. Das Extrapolieren von Trends dient heute häufig der Verbreitung von Schreckensvisionen, denen – so die gängige Empfehlung – mit dirigistischen Maßnahmen begegnet werden soll. Doch es gibt immer mehr Belege, dass nicht reglementierte, sondern freie Märkte sowohl der ökonomischen als auch der sozialen Entwicklung dienlich sind (vgl. GWARTNEY/LAWSON 1997). So belegten Gwartney und Lawson bei einem Vergleich von 115 Ländern für das Jahr 1995 eine positive Beziehung zwischen Einkommen und wirtschaftlicher Freiheit, aber auch zwischen wirtschaftlicher Freiheit und dem nicht nur nach ökonomischen Kriterien gebildeten UN-Index der menschlichen Entwicklung.

Als Aufgabe aktiver Zukunftsgestaltung benötigt die Politik allerdings eine wissenschaftlich begründete, d. h. rational fundierte und nachvollziehbare Vorausschau künftiger Entwicklungen. Die bisherigen Erfahrungen mit der Erstellung und dem Einsatz solcher Vorhersagen haben aber auch bewusst gemacht, dass diese Instrumente nur mit Vorbehalten und Einschränkungen angewendet werden sollten. Diese Vorbehalte und Einschränkungen

betreffen insbesondere die vielen Unsicherheiten und Unschärfen, die selbst mit der aufwendigsten wissenschaftlichen Methodik noch verbunden sind. Längerfristige Projektionen – für welche Fragestellung auch immer – sind bedingte Prognosen. Der Prognostiker/die Prognostikerin erwartet nur dann, dass die gemachten Vorhersagen eintreffen, wenn bestimmte, möglichst genau benannte Bedingungen gelten und über den Projektionszeitraum Bestand haben. Es handelt sich dabei also immer um Wenn-dann-Aussagen. Bleiben diese Vorbehalte bewusst, so sind Projektionen selbst dort nützlich und legitim, wo ihre Vorhersagen die spätere Wirklichkeit verfehlen, weil z. B. die Politik auf die Vorhersage eines drohenden Arbeitsmarktungleichgewichts mit Gegenmaßnahmen reagiert hat. Werden diese Einschränkungen dagegen nicht explizit genannt oder beachtet, so können Projektionen Anlass zu gefährlichen Missverständnissen und Trugschlüssen werden.

Mit einem engeren Zeitfenster arbeiten Instrumente wie die Engpassdiagnostik für den Arbeitsmarkt. Dabei werden Indikatoren gewählt, die kurzfristige Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt darstellen können. Die Zahl der gemeldeten offenen Stellen in Relation zu den Arbeitslosen im gesuchten Beruf, die Vakanzzeiten von offenen Stellen und die gemeldeten Rekrutierungsprobleme von Unternehmen werden hier als Indikatoren genutzt. Dabei sind diese Indikatoren selten fehlerfrei oder vollumfassend. So ist die Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten offenen Stellen nicht deckungsgleich mit der Anzahl aller unbesetzten Stellen in Deutschland. Letztere Zahl ist aber auch nicht bekannt, da z. B. interne Stellenbesetzungsprozesse nirgendwo erfasst werden und gemeldete Stellen nicht unbedingt immer auch real existieren müssen. Auch bei der Vakanzzeit der gemeldeten Stellen treten Messungenauigkeiten auf, die branchenspezifisch sein können. Gemeldete Rekrutierungsprobleme von Unternehmen sind mitunter branchenpolitisch indiziert und schwer überprüfbar.

Zeitliche Anpassungsmöglichkeiten, berufliche Flexibilitäten oder auch Substitutionspotenziale durch digitalisierte Maschinen können diese Indikatoren, wenn überhaupt, nur sehr ungenau abschätzen. Sie bleiben somit ein Instrument, um mögliche Matchingprobleme am Arbeitsmarkt sichtbar zu machen, jedoch ohne Anspruch auf Genauigkeit der tatsächlichen Verwerfungen.

3.2 Projektionen von Arbeitskräfteangebot und -bedarf in Deutschland im historischen Überblick

Der folgende kurze Rückblick beschreibt nicht nur Fortgang und Fortschritt der Entwicklung der längerfristigen Prognostik des Arbeitskräftebedarfs, sondern verdeutlicht auch, wie sich die Fragestellung im Laufe der letzten Jahrzehnte nachhaltig geändert hat. Gedanklich lassen sich fünf Stufen unterscheiden:

1960er-Jahre: Die Anfangszeit war geprägt durch den Glauben an die Steuerbarkeit des Wirtschaftsprozesses (Stabilitätsgesetz). Die Arbeitskräftebedarfsprojektionen waren bedingte Wenn-dann-Aussagen und schätzten ab, welcher Bedarf an Erwerbstätigen sich aus einem erwarteten oder wachstumspolitisch angestrebten Wirtschaftswachstum ergab.

Aus der Bilanzierung von Arbeitsangebots- und Arbeitsnachfrageprojektionen folgte bei nennenswerten Ungleichgewichten entweder die Erschließung in- und ausländischer Reserven im Erwerbspersonenpotenzial oder ein mehrjähriges gesamtwirtschaftliches Beschäftigungsdefizit.

1970er-Jahre: Der externe Schock der ersten Energiekrise 1973/74, deren Rezessionsfolgen ab Mitte der 1970er-Jahre den Verlust der Vollbeschäftigung einbrachte, führte auch zu einer Reaktion bei den Arbeitsmarktprognosen. Die Energiekrise verdeutlichte die Verwundbarkeit unserer Wirtschaft. Für das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) war es die Geburtsstunde der Alternativprognostik. Es wurden die langfristigen Auswirkungen unterschiedlicher Annahmen auf das Wirtschaftswachstum, die Arbeitszeit und die Produktivität auf Erwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung aufgezeigt.

1980er-Jahre: Das Jahrzehnt war geprägt durch die Befürchtung von Trendbrüchen im Strukturwandel durch neue Technologien wie Mikroprozessoren und von der Frage, ob diese Einflüsse per Saldo zusätzliche Arbeitsplätze schaffen oder vernichten würden. Sind die neuen Technologien Jobkiller oder Jobknüller? Im Aus- und Weiterbildungssystem lief die Debatte, ob das Beschäftigungssystem künftig generell höhere Qualifikationen verlangen werde, ob vielmehr eine Dequalifizierung der Erwerbsarbeit zu erwarten sei oder ob eine Polarisierung in überwiegend Hochqualifizierte und viele formal kaum Qualifizierte erfolge. Um diese Fragen zu beantworten, arbeitete das IAB mit der Prognos AG zusammen, sodass als Ergebnis „semiökonomische Systemprojektionen“ auf iterativer Basis entstanden. Perspektiven der Nachfrage nach Erwerbspersonen und der Arbeitsmarktbilanz wurden vom IAB in zwei Generationen von Kooperationsprojekten mit dem Prognos-Institut vorgelegt. Die Bedarfsprojektionen für die Nachfrageseite des Beschäftigungssystems wurden dadurch aussagekräftiger, dass sie nach Wirtschaftssektoren, vor allem jedoch nach Qualifikationsebenen und Tätigkeitsprofilen untergliedert waren.

1990er-Jahre: Durch die von Konjunkturzyklus zu Konjunkturzyklus permanent steigende Arbeitslosigkeit ging der Glaube an Steuerbarkeit des Wirtschaftsprozesses zunehmend verloren. Die Folge war: Nicht mehr nur die Konsequenzen unterschiedlicher Wachstumspfade auf den Arbeitsmarkt waren gefragt, sondern zunehmend auch eine Eigenschätzung der wirtschaftlichen Entwicklung und deren Konsequenzen für den Arbeitsmarkt. Das Arbeitsmarktgeschehen sollte im Kreislaufzusammenhang analysiert und projiziert werden. Dazu wurde ein makroökonomisches Modell herangezogen, die sogenannte IAB/Westphal-Version des SYSIFO-Modells (SYstem for SIMulating and FOrcasting) (vgl. WESTPHAL/HANSEN 1983), die in enger Kooperation mit Professor Westphal erarbeitet wurde. Wirtschaftliche Ereignisse wurden im volkswirtschaftlichen Kontext erklärt, d. h., Wirkungen wurden auf ihre Ursachen zurückgeführt. Neben der Projektion rückte die Abschätzung der Wirkung unterschiedlicher Maßnahmen, sowohl auf Ökonomie als auch auf den Arbeitsmarkt, zunehmend mehr in den Fokus der Betrachtung (Politiksimulationen und Entwicklung des IAB-Strategiebündels). Gleichzeitig erreichte die Arbeitskräftebedarfsprog-

nostik ab 1996 mithilfe des tief disaggregierten ökonomischen IAB/INFORGE-Modells (INterindustry FORcasting Germany) (vgl. Meyer/Ewerhart 1997) einen neuen Höhepunkt. Das modellbasierte Projektions- und Simulationssystem erfasst die volkswirtschaftliche Komplexität und bildet die makroökonomischen Güter-, Geld- und vor allem Arbeitsmärkte vollständig ab.

2000er-Jahre: Die Studien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1995, 2001; BONIN u. a. 2007; DOSTAL 2002; WEIDIG u. a. 1999) mussten sich bei den Projektionen von Angebot und Bedarf auf die Ebene der Qualifikationsniveaus, einzelner Branchen oder abstrakter Tätigkeitsbereiche beschränken. Projektionen auf der Berufsebene waren nicht machbar, da Systematiken und Merkmale fehlten, die eine Zuordnung zwischen Angebot und Bedarf ermöglichten. So waren das Angebot und der Bedarf nur unter der Prämisse vergleichbar, dass das Neuangebot vollständig in den jeweils passenden ausgeübten Beruf wanderte – eine berufliche Flexibilität zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf war nicht darstellbar.

2010er-Jahre: Neben den fortgeschriebenen Projektionen der Prognos AG (vgl. PROG-NOS AG 2008, 2012), die überwiegend auf Grundlage der sogenannten Deutschlandreports, ergänzt mit Experteneinschätzungen, die technologische Entwicklung abschätzen, und den europäisch vergleichenden Projektionen von CEDEFOP (2009, 2012) haben sich in Deutschland zwei neue Projektionskonzepte etabliert – zum einen das Projektionsmodell von Economix im Auftrag des BMAS (vgl. VOGLER-LUDWIG u. a. 2016) und das seit 2007 entstandene Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des IAB zu „Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen (QuBe)“ unter Mitwirkung des Fraunhofer-Instituts für Angewandte Informationstechnik (FIT) und der Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforchung mbH (GWS) (vgl. HELMRICH/ZIKA u. a. 2010, 2012; ZIKA/HELMRICH u. a. 2012; MAIER/ZIKA 2014; ZIKA/MAIER 2015; MAIER u. a. 2018). Die beiden genannten unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der zugrunde gelegten Annahmen der zukünftigen Entwicklungen, der Berücksichtigung der beruflichen Flexibilität der Erwerbstätigen und des Arbeitsvolumens.

4. Zuwanderung, Aus- und Weiterbildung als politische Strategien

Im Jahr 2008 verabschiedete das Bundeskabinett zwei Initiativen, die Qualifizierungsinitiative und das Aktionsprogramm. Beide bündeln eine Reihe von Maßnahmen, um zusätzliche Fachkräfte zu gewinnen. Sie umfassen drei Politikfelder: (1) die Verbesserung des Bildungssystems, (2) die Erleichterung des Einsatzes ausländischer Arbeitskräfte und (3) arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Erwerbsbeteiligung bestimmter Personengruppen wie Jugendlicher, Frauen, Älterer und Personen mit Migrationshintergrund.

Ziel des 2012 in Kraft getretenen Anerkennungsgesetzes war es vor allem, die im Inland vorhandenen Qualifikationspotenziale künftig besser zu nutzen und darüber hinaus auch im Ausland erworbene berufliche Qualifikationen gezielter für den deutschen Arbeitsmarkt

zu aktivieren. So wurde mit den Anerkennungsgesetzen ein allgemeiner Anspruch auf eine individuelle Prüfung der Gleichwertigkeit von ausländischen Berufsqualifikationen mit inländischen Referenzqualifikationen geschaffen.

Im Entwurf des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes vom 13. März 2019 wurde festgehalten, dass im Zuge des zunehmenden Fachkräftemangels nicht nur Hochschulabsolventen/-absolventinnen, sondern immer häufiger auch Fachkräfte mit qualifizierten Berufsausbildungen fehlten und die demografische Entwicklung diese Situation noch verstärken werde. Um den Fachkräftebedarf zu sichern, reiche es nicht (mehr) aus, inländische und inhereuropäische Potenziale zu heben. Ziel des Gesetzentwurfs war es daher, die Bedarfe des Wirtschaftsstandortes Deutschland und die Fachkräftesicherung durch eine gezielte und gesteuerte Zuwanderung von Fachkräften aus Drittstaaten zu flankieren.

Für die gezielte und gesteuerte Steigerung der Zuwanderung von qualifizierten Fachkräften aus Drittstaaten sollte ein kohärenter Gesamtansatz ineinandergreifender und aufeinander abgestimmter Maßnahmen umgesetzt werden. Danach wurde das Fachkräfteeinwanderungsgesetz, das den rechtlichen Rahmen für eine gezielte, an den Bedarfen orientierte Steuerung und Stärkung der Fachkräfteeinwanderung schafft, notwendig ergänzt durch

- ▶ eine Beschleunigung bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse,
- ▶ eine verstärkte Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Ausland,
- ▶ eine gemeinsam mit der Wirtschaft zu erarbeitende Strategie für eine gezielte Fachkräftegewinnung und
- ▶ ein verbessertes Marketing sowie effizientere und transparentere Verwaltungsverfahren.

Dabei ist sich die Bundesregierung der internationalen Prinzipien für eine ethisch verantwortbare Gewinnung von Fachkräften bewusst, sie berücksichtigt diese und wird positive Effekte (z. B. Kapazitätsausbau, Stärkung lokaler wirtschaftlicher Entwicklung) fördern.

Die Kennzahlen über die Bildungsbeteiligung Erwachsener zeigen seit Beginn der Berichterstattung in den 90er-Jahren einen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung, der nur vereinzelt von Rückgängen, allerdings über längere Perioden von Stagnation unterbrochen ist (vgl. BILGER u. a. 2018, S. 17). Auch zeigen alle Langfristprojektionen, dass bei einem sich beschleunigten Digitalisierungstrend in Verbindung mit der erwarteten demografischen Entwicklung insbesondere Weiterbildung in Zukunft noch mehr an Bedeutung gewinnen wird (vgl. z. B. BMAS 2019, S. 30).

Auf der anderen Seite zeigt aber auch eine aktuelle Studie des IAB, dass vor allem die Eingewanderten erster Generation seltener Angebote für die berufliche Weiterbildung in Anspruch nehmen als Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. LEBER u. a. 2019). Während fast ein Drittel (31 %) der Arbeitnehmer/-innen ohne Migrationshintergrund in den Jahren 2013 bis 2015 an mindestens einer Fortbildungsmaßnahme teilgenommen hatten, waren es bei Zugewanderten der ersten Generation nur 20 Prozent. Grund ist nach Auffassung der

Forscher/-innen, dass Migranten/Migrantinnen der ersten Generation häufig Hilfstätigkeiten ausüben.

In der zweiten Generation der Zugewanderten sieht es schon völlig anders aus: Von den Beschäftigten mit Migrationshintergrund, von denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist, nahmen im untersuchten Zeitraum 33 Prozent an Weiterbildungen teil, bei Frauen lag die Quote sogar bei 35 Prozent.

Literatur

- BILGER, Frauke; BEHRINGER, Frederike; KUPER, Harm; SCHRADER, Josef (2018): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> (Stand: 23.04.2020)
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (1995): Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens – Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 45. 2. Aufl. Bonn
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2001): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 104. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM für Arbeit und Soziales (BMAS) (2019): Forschungsbericht 526/1K. BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“. Kurzbericht. Berlin
- CEDEFOP (2009): Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020. Luxemburg
- CEDEFOP (2012): Future skills and demand in Europe. Forecast 2012. Research Paper No 26. Luxemburg
- DOERING, Detmar (1998): Ein Ökonom als Revolutionär wider Willen: vor 200 Jahren erschien Malthus' „Essay on Population“, damals wie heute die Bibel aller Untergangspropheten. In: Schweizer Monatshefte: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur 78 (1998) 6, S. 12ff. URL: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=smh-002:1998:78#331> (Stand 20.07.2020)
- DOSTAL, Werner (2002): Die IAB-Prognos Tätigkeits- und Qualifikationsprojektionen. In: Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 23.–24. April 2002 in Bonn. Bonn, S. 53–66
- GWARTNEY, James; LAWSON, Robert (1997): Economic Freedom of the World 1997. Annual Report. Vancouver

- HELMRICH, Robert; ZIKA, Gerd (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bonn
- HELMRICH, Robert; ZIKA, Gerd; WOLTER, Marc Ingo; SCHANDOCK, Manuel; MAIER, Tobias; KALINOWSKI, Michael; HUMMEL, Markus; HÄNISCH, Carsten; DROSDOWSKI, Thomas; BREMSER, Felix; BOTT, Peter (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Bonn
- LEBER, Ute; LE QUANG, Huy; SCHREYER, Franziska (2019): Beschäftigte ohne und mit Migrationshintergrund im Vergleich: Frauen der zweiten Generation nehmen am häufigsten an beruflichen Weiterbildungen teil. IAB-Kurzbericht 19/2019. Nürnberg
- MAIER, Tobias; ZIKA, Gerd; WOLTER, Marc Ingo; KALINOWSKI, Michael; HELMRICH, Robert (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BIBB-Report 23/2014. Bonn
- MAIER, Tobias; ZIKA, Gerd; KALINOWSKI, Michael; MÖNNIG, Anke; WOLTER, Marc-Ingo; SCHNEEMANN, Christian (2018) Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit. BIBB Report 7/2018. Bonn
- MALTHUS, Thomas (1798): An Essay on the Principle of Population, as it Affects the Future Improvement of Society. With Remarks on the Speculations of Mr. Godwin, M. Condorcet, and Other Writers. London
- MEYER, Bernd; EWERHART, Georg (1997): Lohnsatz, Produktivität und Beschäftigung: Ergebnisse einer Simulationsstudie mit dem disaggregierten ökonomischen Modell INFORGE. In: SCHNABL, Hermann (Hrsg.): Innovation und Arbeit, Fakten – Analysen – Perspektiven. Tübingen, S. 253
- PROGNOS AG (2008): Arbeitslandschaft 2030. Steuert Deutschland auf einen generellen Personalmangel zu? Basel
- PROGNOS AGE (2012): Arbeitslandschaft 2035. Basel
- RAHNER, Sven (2011): Fachkräftebedarf und Zuwanderung: Geschichte und Perspektiven. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 43/2011. Bonn. URL: <https://www.bpb.de/apuz/59739/fachkraeftebedarf-und-zuwanderung-geschichte-und-perspektiven> (Stand: 23.04.2020)
- VOGLER-LUDWIG, Kurt; DÜLL, Nicola; KRIECHEL, Ben (2016): Arbeitsmarkt 2030. Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter, Prognose. Bielefeld
- WEIDIG, Inge; HOFER, Peter; WOLFF, Heimfried (1999): Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 227. Nürnberg
- WESTPHAL, Uwe; HANSEN, Gerd (1983): SYSIFO. Ein ökonomisches Konjunkturmodell für die Bundesrepublik Deutschland In: Schriften zur angewandten Ökonometrie, Heft 7. Frankfurt a. M.

- ZIKA, Gerd; HELMRICH, Robert; KALINOWSKI, Michael; WOLTER, Marc Ingo; HUMMEL, Markus; MAIER, Tobias; HÄNISCH, Carsten; DROSDOWSKI, Thomas (2012): In der Arbeitszeit steckt noch eine Menge Potenzial. Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030. IAB-Kurzbericht 18/2012. Nürnberg
- ZIKA, Gerd; MAIER, Tobias (2015) (Hrsg.): Qualifikation und Beruf in Deutschlands Regionen bis 2030. Konzepte, Methoden und Ergebnisse der BIBB-IAB-Projektionen. IAB-Bibliothek 353. Bielefeld

Berufliche Bildung und Hochschulbildung

Irmgard Frank

► **Durchlässigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung – Der steinige Weg beruflich Qualifizierter zur Hochschule**

Bereits in den 1960er-Jahren wurde die fehlende Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit des deutschen Bildungssystems bemängelt. Mit der Vorlage eines Bildungsgesamtplans, der alle Bildungsbereiche umfasste, wurde ein bildungsbereichsübergreifendes Reformkonzept vorgelegt, das allerdings nie umgesetzt wurde. In diesem Beitrag werden die bildungspolitischen Bemühungen zur Förderung der Durchlässigkeit nachgezeichnet und erläutert, warum es bisher erst in Ansätzen gelungen ist, nachhaltige bildungsbereichsübergreifende Reformen, insbesondere für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Dritter Bildungsweg), umzusetzen. Dabei ist einerseits das stetige Ringen um eine Verbesserung der Durchlässigkeit zu erkennen, andererseits aber auch, wie sehr diese Thematik mit der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern in dem föderalen Bildungssystem und der historisch gewachsenen Versäulung der Bildungsbereiche zusammenhängt. Der Beitrag schließt mit der Empfehlung des Wissenschaftsrates zur weiteren Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung als ein dringender Appell an die Universitäten, sich stärker in dem Feld zu engagieren.

1. Einleitung

Durchlässigkeit im Bildungswesen ist ein Schlagwort, das die bildungspolitische Diskussion in der (alten) Bundesrepublik seit Jahrzehnten begleitet. Reformvorschläge aus den frühen 1960er-Jahren, die auf eine strukturelle Durchlässigkeit innerhalb des allgemeinbildenden Bildungsbereiches und zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung abzielten, wurden in der Fachöffentlichkeit kontrovers diskutiert, aber in der Praxis nicht umgesetzt. Das galt ebenso für erste Überlegungen, die vorsahen, beruflich Qualifizierten, die keine herkömmliche schulische Studienberechtigung vorweisen konnten, den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen. Die Gründe, warum Berufstätige, die über eine herausgehobene Qualifikation verfügten, ohne das Abitur zu haben, nicht an einer Hochschule studieren durften, waren vielfältig: Von entscheidender Bedeutung war das seit dem 19. Jahrhundert geltende Postu-

lat, dass eine Studierfähigkeit nur durch das erfolgreiche Ablegen des Abiturs, vorzugsweise an einem Gymnasium, erreicht werden kann (konnte). Damit wurde beruflich Qualifizierten ohne Abitur die Fähigkeit, an einer Universität studieren zu können, abgesprochen. Die historisch gewachsene Versäulung der Bildungsbereiche und die hermetische Abschottung hat darüber hinaus eine verstärkte Annäherung verhindert.

Erst durch eine Reihe weitreichender bildungspolitischer europäischer Projekte zur Jahrtausendwende (z. B. Bologna-Prozess, Deutscher Qualifikationsrahmen), die von Deutschland umzusetzen waren, wurde das Thema erneut auf die Tagesordnung gesetzt.

Die demografische Entwicklung sowie das veränderte Bildungsverhalten der jungen Menschen und die damit verbundenen Entwicklungen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erfordern darüber hinaus grundlegende Reformen im Bildungswesen: 2017 lag der Anteil der jungen Erwachsenen, die ein Studium begonnen haben, das vierte Jahr in Folge höher als der Anteil der Anfänger/-innen im Bereich der dualen Berufsausbildung (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 128). Gleichzeitig geht die Anzahl der tatsächlich ausbildenden Betriebe kontinuierlich zurück. Insbesondere Kleinbetriebe ziehen sich zunehmend aus der Ausbildung zurück (vgl. BIBB 2019, S. 10). Während auf der einen Seite der Trend zur höheren Schulbildung ungebrochen ist, kommt es auf der anderen Seite auf dem Arbeitsmarkt im mittleren Qualifikationssegment verstärkt zu Facharbeiter/-innenengpässen; die nach vorliegenden Prognosen in Zukunft noch weiter ansteigen dürften (vgl. MAIER u. a. 2018; MAIER 2018, S. 8). Bereits 2014 sahen die Autoren/Autorinnen der Bildungsberichterstattung die Notwendigkeit für eine Neubestimmung des Verhältnisses von Berufsbildung und Hochschulbildung, indem sie forderten: „Das Verhältnis dieser beiden großen Ausbildungssektoren zueinander bedarf eines neuen ausbildungspolitischen Konzeptes für beide Bereiche“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 12). Im gleichen Jahr sprach sich der eher wertkonservativ ausgerichtete Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von akademischer und beruflicher Bildung für einen grundlegenden Ausbau und die Gestaltung von Übergangsmöglichkeiten zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aus (vgl. WR 2014, S. 13). Bildungspolitisch bedeutsam wird damit die Frage, wie beruflich Qualifizierten der Zugang zum Studium an einer Hochschule ermöglicht werden kann, unter welchen Bedingungen das möglich ist und wie eine studiengerechte Organisation für die Zielgruppe aussehen kann.¹

In den nachfolgenden Ausführungen werden die wichtigsten Entwicklungs- und Strukturpläne in Bezug auf ein durchlässiges Bildungssystem der letzten 60 Jahre dargestellt. Dabei erfolgt eine Bestandsaufnahme aus der Sicht der Berufsbildung. Insgesamt wird ein mehr oder weniger stetiges Ringen um eine verstärkte Durchlässigkeit deutlich, andererseits aber

1 Die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung betrifft zwei Handlungsfelder: einerseits die institutionellen Möglichkeiten des Übergangs von beruflich Qualifizierten in das Hochschulsystem und andererseits die Durchlässigkeit aus der Hochschule in die Berufsbildung (reziproke Durchlässigkeit). In den nachfolgenden Ausführungen wird das Thema Übergang von der Berufsbildung in die Hochschule thematisiert. Dabei liegt der Schwerpunkt auf beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung.

auch, wie sehr das Thema mit der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern in dem föderalen Bildungssystem zusammenhängt. Im Rückblick zeigt sich, dass vieles, was heute diskutiert wird, seine Ursprünge in den bildungspolitischen Reformbemühungen in den 1960er- und 1970er-Jahre hat.

Im ersten Kapitel werden die Konzepte des Deutschen Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung aus den 1960er- und 1970er-Jahren dargestellt. In den weiteren Kapiteln werden die wesentlichen Reformimpulse zu mehr Durchlässigkeit vorgestellt. Diese reichen von den Empfehlungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) über den Beschluss der Kultusministerkonferenz zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, der BMBF-Initiative „ANKOM“, dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ bis zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Thema Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Anschließend werden die vorliegenden Daten zur Zahl der Studierenden des sogenannten „Dritten Bildungsweges“ an den deutschen Hochschulen erläutert. Dabei wird auf die Zahlen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), der Autorengruppe Bildungsberichterstattung und des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) zurückgegriffen.

2. Durchlässigkeit in der bildungspolitischen Diskussion der 1960er- und 1970er-Jahre in der alten Bundesrepublik

2.1 Bildungsgesamtplan des Deutschen Bildungsrates

Angestoßen von Analysen des Deutschen Bildungswesens (vgl. DAHRENDORF 1965; PICHT 1964; Peisert 1967) und der UNESCO (vgl. FAURE u. a. 1973), in denen Defizite aufgezeigt und grundlegende Reformen eingefordert wurden, wurde 1965 der Deutsche Bildungsrat von Bund und Ländern als Nachfolgeorganisation des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953–1965) gegründet. Der Bildungsrat hatte die Aufgabe, die Bildungsplanung für das Bildungswesen, allerdings ohne den Hochschulbereich, vorzulegen. Diese Aufgabe übernahm der Wissenschaftsrat, der 1957 gemeinsam von Bund und Ländern gegründet wurde. Er berät diese in Fragen der inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung des Hochschulsystems und der Forschungseinrichtungen.

Der Deutsche Bildungsrat legte in seiner Amtszeit insgesamt 18 Empfehlungen vor. 1970 wurde ein Strukturplan für das Bildungswesen ohne den Hochschulbereich (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970) veröffentlicht, der die Grundzüge eines modernen Bildungssystems in einer modernen Gesellschaft enthält, u. a. eine grundlegende Reform der frühkindlichen Bildung und der Allgemeinbildung und erste Überlegungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung und zur Verzahnung von Allgemein- und Berufsbildung. In der Zeit von 1970 bis 1974 war die berufliche Bildung ein Schwerpunkt der Arbeit der Kommission. Dazu wurde 1970 ein Ausschuss „Berufliche Bildung“ mit dem Ziel eingesetzt, die im Bildungsgesamt-

plan enthaltenen Vorschläge zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung und Vorschläge für die Reform der Sekundarstufe II zu präzisieren. 1974 legte der Deutsche Bildungsrat eine entsprechende Empfehlung vor. Damit waren weitgehende Veränderungen in der Institutionalisierung der Bildungseinrichtungen verbunden. Das zentrale Anliegen bestand darin, Durchlässigkeit im Bildungssystem und eine Aufwertung des gesamten Berufsbildungssystems in die Wege zu leiten: „Alle bisher getrennten Bildungs- und Qualifikationssysteme für eine berufliche Ausbildung und Studienbefähigung werden in einer alle Bildungsgänge umfassenden Stufe des Bildungswesens – Sekundarstufe II – zusammengefasst, [...] um die im bestehenden Berufsbildungssystem begründete Diskriminierung der Berufsbildung zu beseitigen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 65). Eine Differenzierung der Bildungsangebote, bezogen auf die verschiedenen Qualifikationsebenen und hinsichtlich der angestrebten Qualifikationen und/oder ein Studium, sollte eine umfassende horizontale und vertikale Durchlässigkeit sicherstellen. Zum Thema Durchlässigkeit und Integration wird ausgeführt: „Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II sind so anzulegen, dass hinsichtlich der Kompetenz grundsätzliche Unterschiede zwischen berufs- und studienvorbereitenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermieden werden [...] jede Maßnahme zur Erhöhung der Durchlässigkeit – horizontal zwischen den verschiedenen Bildungsgängen, vertikal zwischen den Stufen des Bildungswesens – ist ein Beitrag zur Verringerung der Chancengleichheit“ (ebd., S. 47f.). Eine wechselseitige konzeptionelle und inhaltlich-didaktische Durchdringung der Bildungsgänge (Berufsbildung und Hochschulbildung) und die wechselseitige Anrechnung von Lernleistungen wird gefordert, um die Bildungsgänge zu flexibilisieren und den Lernenden im Prozess des Lernens Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, indem es heißt: „Bildungsgänge, die primär auf den Erwerb der Berufsqualifikationen angelegt sind, müssen einen Anteil der für die Studienqualifikation bedeutsamen Inhalte und Lernziele ausweisen, Bildungsgänge die primär auf Studiengänge im Hochschulbereich angelegt sind, müssen den Anteil der für die Berufsqualifikation bedeutsamen Inhalte und Lernziele ausweisen“ (ebd., S. 87). In der Fachwelt fanden diese Ideen große Resonanz, eine Umsetzung blieb dagegen weitgehend aus.

Der Deutsche Bildungsrat wurde 1975 aufgelöst, weil einige Länder seine Empfehlungen bildungspolitisch äußerst kritisch bewerteten und deshalb einer Verlängerung seines Mandats nicht zustimmten. Doch mit den oben dargestellten Elementen (Anrechnung von Lernleistungen, Wahlmöglichkeiten für Lernende, gegenseitige Durchdringung) hatte er die wesentlichen Leitplanken für die Durchlässigkeitsdiskussion der nächsten Jahrzehnte festgelegt.

2.2 „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ – Konzepte der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Die Bildungsgesamtplanung unter Einbeziehung des Hochschulbereichs im föderalen System der Bundesrepublik als Gemeinschaftsaufgabe anzusehen, war unter den gegebenen föderalen Strukturen und ohne eine Änderung des Grundgesetzes nicht möglich. 1969 wurde

eine entsprechende Novellierung des Grundgesetzes mit Zweidrittelmehrheit im Parlament beschlossen. Sie ermöglichte dem Bund und den Ländern eine Zusammenarbeit bei der Bildungsplanung und Förderung von Einrichtungen sowie Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung auf Grundlage von Vereinbarungen.

Nach der verfassungsrechtlichen Änderung des Grundgesetzes und der Aufhebung des Verbots der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern in Fragen der Bildungsplanung wurde 1970 die Bund-Länder-Kommission (BLK) gegründet. Damit bestand erstmals ein gesamtstaatliches Gremium. Aufgabe war die Entwicklung und Vorlage eines langfristigen Bildungsgesamtplanes, indem zugleich der Finanzierungsbedarf festgeschrieben wurde. Zur Vorbereitung der Beschlüsse wurden zwei Ausschüsse eingesetzt: (1) der Ausschuss für Bildungsplanung (1971) und (2) der Ausschuss für Forschungsförderung (ab 1975). 1973 legte die BLK einen Bildungsgesamtplan vor, der alle Bildungsbereiche (Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung) umfasste. Dabei wurden viele Vorschläge und Überlegungen des Deutschen Bildungsrates übernommen.

Die BLK legte zwei Jahre später den „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ vor (vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG 1975). Der Stufenplan beinhaltete einen zwischen Bund und Ländern abgestimmten Bildungsgesamtplan bis 1978. Eine Reform der Berufsbildung sollte nach Einschätzung der Autoren/Autorinnen insbesondere drei Maßnahmenbündel umfassen:

- 1) die Einführung eines vollzeitschulischen oder kooperativen Berufsgrundbildungsjahres,
- 2) die Einrichtung bzw. den Ausbau von überbetrieblichen Ausbildungsstätten und
- 3) den Ausbau berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen (vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1975, S. 18ff.).

Eine Weiterentwicklung der Bildungsgänge wurde insbesondere für wirtschafts-, technik- und naturwissenschaftliche Bereiche in Erwägung gezogen. Mit der zwischen 1970 und 1972 erfolgten Überleitung der Ingenieurschulen und fast aller früheren höheren Fachschulen in den Hochschulbereich entstand aus Sicht der Experten/Expertinnen aus Bund und Ländern Handlungsbedarf für den Ausbau weiterer Bildungsgänge im tertiären Bereich, insbesondere in den Ingenieurdisziplinen. Zugleich sollte die Durchlässigkeit zum Hochschulbereich gefördert werden, indem die Autoren/Autorinnen anmerkten: „[...] die [tertiären, I. F.] Bildungsgänge müssen eigenständige Aufgaben in einem gestuften Gesamtsystem übernehmen. Sie dürfen nicht lediglich als Durchgangssystem für ein späteres Hochschulstudium stehen“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1975, S. 23). Diese sehr ambitionierten Pläne wurden ebenfalls kaum umgesetzt.

Die Fortschreibung des Bildungsgesamtplanes scheiterte 1982 endgültig am Widerstand der Kultusminister und Kultusministerinnen einiger Länder sowie der Finanzminister von Bund und Ländern, die ihn für unfinanzierbar hielten. Das weitgehende Scheitern der Bildungsreformen hatte weitreichende Folgen für die Entwicklungen und Diskussion in Bildungsfragen in der Bundesrepublik in den folgenden Dekaden: Fragen zur Durchlässigkeit

standen in den kommenden Jahren nicht an erster Stelle der bildungspolitischen Agenda, andererseits waren die Diskussionen stark in die sich verschärfende Diskussion um den Föderalismus eingebunden.

3. Empfehlungen des BIBB und des Hauptausschusses des BIBB zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung

Der BIBB-Hauptausschuss (BIBB-HA) griff 1984 in einer Empfehlung zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ das Thema auf und forderte, „dass durch eine Gleichstellungsregelung den Absolventen/Absolventinnen beruflicher Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung [...] der Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen ist“ (BIBB 1984). Damit forderte das „Parlament der Berufsbildung“, in dem Vertreter/-innen von Bund, Ländern, von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, der Bundesanstalt für Arbeit (seit 2004 Bundesagentur für Arbeit) und der kommunalen Spitzenverbände vertreten sind, eine Flexibilisierung und Ausweitung der Zugangsregelungen für beruflich Qualifizierte, die allerdings in der öffentlichen Debatte keine Resonanz fand. 1995 appellierte Dr. Fritz Schaumann, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, anlässlich der 25-Jahr-Feier des BIBB erneut an Bund und Länder, das Thema aufzugreifen und entsprechende Rahmenbedingungen für den Übergang beruflich Qualifizierter an die Hochschulen zu schaffen (vgl. BIBB 1995).

Dieser Apell blieb ohne Resonanz, ebenso wie der BIBB-Vorschlag zur Förderung der Gleichwertigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, der 1994 vorgelegt wurde (vgl. DYBOWSKI-JOHANNSON u. a. 1994). Kern der konzeptionellen Überlegungen war es einerseits, das berufsbildende System zu stärken, und andererseits den Absolventen/Absolventinnen der höheren staatlichen Fortbildungen, die über keine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügten, den Zugang zur Hochschule zu ebnen und vorhandene Zugangsbarrieren abzubauen. Der Vorschlag beinhaltete eine grundlegende Reform des Berufsbildungssystems und eine inhaltliche Verknüpfung der Bildungsbereiche, die im Rahmen der Weiterbildung auch eine Option auf Studiengänge vorsah, die mit der Erwerbsarbeit kombiniert sind (vgl. DYBOWSKI-JOHANNSON u. a. 1994, S. 13). Damit sollte es für den Einzelnen/die Einzelne die Möglichkeit geben, nach Absolvierung der traditionellen dualen Ausbildung und anschließender Weiterbildung ebenfalls dual bzw. im periodischen Wechsel von Arbeiten und Lernen einen (Fach-)Hochschulabschluss zu erreichen. In dem seinerzeit revolutionär anmutenden Vorschlag wurden Überlegungen der Bund-Länder-Kommission aus den 1970er-Jahren aufgenommen, u. a. auch die Überlegung, das Lern- und Studienangebot zu modularisieren. Das Konzept fand in der Fachöffentlichkeit große Resonanz, auf der bildungspolitischen Ebene wurde es als unzulässiger Eingriff in die Gestaltungshoheit von Bund und Ländern betrachtet. 2010 verabschiedete der BIBB-HA eine dritte Empfehlung zum Thema, mit der erneuten Forderung, den „Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung [auszubauen, die] Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf

Hochschulstudiengänge [zu erweitern,] bedarfsgerechte Angebote für beruflich Qualifizierte [und] finanzielle Fördermöglichkeiten [zu schaffen, und ein] Informations- und Beratungsangebot für beruflich qualifizierte [Studien]Interessenten [bereitzustellen]“ (BIBB 2010). Dieser Appell erfolgte nach der Verabschiedung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die vielfältigen Aktivitäten des BIBB, das Thema voranzutreiben, weitgehend ohne Erfolg geblieben sind.

4. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung – Dritter Bildungsweg – Positionen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK)

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz/KMK) ist die 1948 gegründete Arbeitsgemeinschaft der für Bildung, Erziehung, Forschung und kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister/-innen bzw. Senatoren/Senatorinnen der Länder. Sie behandelt nach ihrer Geschäftsordnung „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul-, Forschungs- und Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel gemeinsamer Meinungs- und Willensbildung und Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (KMK 2014a).

1994 hat die KMK in einer Erklärung zu „Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ Handlungsbedarf festgestellt und nach Vorlage eines Berichts 1997 die entsprechenden Ausschüsse beauftragt, „zu prüfen und zu beschreiben, welche Abschlussqualifikationen beruflicher Bildungswege auf der Grundlage der Bildungswerte, ihres Anspruchsniveaus und ihrer Leistungsnachweise zu einer Anerkennung weitergehender Berechtigungen im Bildungswesen führen können“ (KMK 1997).

Erst im März 2009 wurden einheitliche Kriterien für den Hochschulzugang von beruflich qualifizierten Bewerbern/Bewerberinnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung verabschiedet. Mit diesem Beschluss haben beruflich qualifizierte Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirte/Fachwirtinnen der Aufstiegsfortbildung und Absolventen/Absolventinnen gleichgestellter Abschlüsse die Möglichkeit, an einer Hochschule zu studieren. Beruflich Qualifizierte ohne Abschluss einer Aufstiegsfortbildung erhalten einen fachgebundenen Hochschulzugang, wenn sie eine mindestens zweijährige einschlägige Berufsausbildung abgeschlossen haben sowie eine dreijährige einschlägige Berufspraxis nachweisen können und ein Eignungsfeststellungsverfahren oder ein einjähriges Probestudium erfolgreich durchlaufen haben (vgl. KMK 2009). Mit dem KMK-Beschluss wurde ein wichtiger Impuls für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung angestoßen.

In allen Bundesländern wurden diese Regelungen inzwischen übernommen, in landesrechtliche Regelungen überführt und in einer Synopse zusammengetragen, die 2014 von der KMK auf Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen herausgegeben wurde. Dabei zeigt sich, dass die Vorgaben vonseiten der Hochschulgesetze der einzelnen Länder bezüglich

Gestaltung, Zugangsvoraussetzungen und den Eingangs- und Eignungsprüfungen zum Teil sehr unterschiedlich sind (vgl. KMK 2014b).

2015 hat die KMK in einer weiteren Handreichung über den „Hochschulzugang über berufliche Bildung – Wege und Berechtigungen“ informiert und zugleich die 2009 mit allen Ländern vereinbarten Regelungen präzisiert und in einigen Punkten abgewandelt bzw. ergänzt. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Länder bei der Umsetzung die mit der KMK vereinbarten Standards einhalten müssen, damit die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und Berechtigungen sichergestellt wird. Die Länder können weitergehende Regelungen für den Hochschulzugang schaffen und insbesondere den Katalog der Fortbildungsabschlüsse entsprechend den jeweiligen Landesregelungen erweitern (vgl. KMK 2015).

Die immer wieder aufflammenden Diskussionen um das föderale Bildungssystem in der (alten) Bundesrepublik und das Ansinnen der Bundesregierung, insbesondere der sozialliberalen Koalition unter Willy Brandt, mit der Änderung des Grundgesetzes den Zuständigkeitsbereich des Bundes auszuweiten, hat insbesondere in den 1970er- und 1980er-Jahren zu einer Verhärtung der Positionen geführt. In dem von der Bundesregierung 1978 vorgelegten sogenannten Mängelbericht zu strukturellen Problemen des Bildungsföderalismus (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 1978) wurden die Bemühungen der Bundesländer um eine verstärkte Einheitlichkeit, Transparenz und Durchlässigkeit im gesamten Bildungswesen als mangelhaft dargestellt. Aufgrund der vorliegenden Analysen forderte die Bundesregierung eine grundlegende Neuordnung der bundesstaatlichen Aufgabenverteilung im Bildungswesen, verbunden mit einer Änderung des Grundgesetzes.

Aufgrund der unterschiedlichen Länderpositionen zu dem Thema gelang es der KMK nicht, eine von allen Ländern getragene Stellungnahme abzustimmen. Auch wurde die für die Änderung des Grundgesetzes erforderliche Zweidrittelmehrheit weder im Bundestag noch im Bundesrat erreicht, damit blieb die Initiative der Regierung ohne Wirkung. Das bis in die jüngste Vergangenheit geltende Primat, die allgemeine Hochschulreife als ausschließlichen Befähigungsnachweis für den Zugang zur Universität anzuerkennen und damit höher beruflich Qualifizierten die Studienbefähigung abzuspochen, hat darüber hinaus eine Annäherung der Bildungsbereiche erschwert.

5. Empfehlungen des Wissenschaftsrates (WR) zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung 2014²

In seinen Empfehlungen beschäftigt sich der WR mit der Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, der vorliegenden Prognosen zum Fach-

2 2015 haben Euler und Severing zwei Publikationen zum Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung vorgelegt: Daten und Fakten zu dem Thema und politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Darin schlagen sie zur Verbesserung der Verzahnung von Berufsbildung und Studium ein Modell der „studienintegrierten Berufsausbildung“ vor (vgl. EULER/SEVERING 2015).

kräftebedarf, der kontinuierlich steigenden Anzahl von Studienberechtigten und des wachsenden Zustroms an die Hochschulen bei gleichzeitigem Rückgang der Neuzugänge zur beruflichen Bildung. Dabei plädiert er für eine weitgehende Reform des Bildungswesens, neben einer stärkeren Individualisierung und Flexibilisierung sowie einer verstärkten Zusammenarbeit der beiden postschulischen Bildungsbereiche (d. h. der beruflichen und akademischen Bildungsbereiche I. F.) (vgl. WR 2014, S. 7). „Zu späteren Zeitpunkten in einer Bildungsbiographie sollte die Möglichkeit eröffnet werden, weitere Ausbildungsphasen im jeweils anderen post-schulischen Bildungssektor zu absolvieren“ (ebd., S. 9). Bildungsgänge sollten transparent und durchlässig gestaltet werden, damit auch eine spätere Umorientierung und die Absolvierung weiterer Ausbildungsphasen (vgl. ebd., S. 10) möglich ist. Dabei empfiehlt er den Ländern mit Blick auf die KMK-Regelungen von 2009 eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne Abitur oder Fachhochschulreife, den Wegfall der bisherigen mehrjährigen Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzung und die Aufhebung der bisherigen Fachbindung in der Hochschulzugangsberechtigung. Über diesen sogenannten Dritten Bildungsweg können zusätzliche Potenziale erschlossen, und mit der Schaffung zielgruppenorientierter Angebote für beruflich Qualifizierte (z. B. Brückenkurse und Zertifikatskurse) kann der Zugang von beruflich Qualifizierten an die Hochschulen gefördert werden. Aus der Sicht des WR kann „im Rahmen einer Berufsausbildung Studierfähigkeit erworben werden, [deshalb] sieht er keine Notwendigkeit, zusätzlich mehrjährige Berufserfahrung zu verlangen, um den Hochschulzugang zu gewähren“ (ebd., S. 13).

Einen wesentlichen Baustein zur weiteren Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sieht der Wissenschaftsrat schließlich in der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. Damit können Studiendauer und Zeit, in denen die Studierenden dem Arbeitsmarkt nur eingeschränkt zur Verfügung stehen, verkürzt werden. Die Autoren/Autorinnen plädieren für ein durchgängiges Baukastensystem, das den Lernenden eine stärker an den individuellen Bedürfnissen orientierte Ausbildung ermöglicht, in dem sich Module zu einem vollständigen Bachelor- und Masterstudium zusammensetzen lassen. Die Entwicklung von Musterverfahren zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen in enger Abstimmung zwischen Hochschule und Berufsbildung ist für den WR von zentraler Bedeutung für die weitere Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte. Für die Verbesserung der Übergangsmöglichkeiten zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sollten breite Qualifikationsprofile entwickelt werden, die sowohl beruflich-handlungsorientierte als auch theoretisch-reflexionsorientierte Kompetenzen umfassen. Besonders geeignet sind dafür „hybride Ausbildungsformate“ (ebd., S. 11). Eine stringente Modularisierung sämtlicher Bildungsgänge ist dabei für den Wissenschaftsrat das Mittel der Wahl. Mit diesen Überlegungen hat der WR viele der Reformvorschläge des Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission aus den 1960er- und 1970er-Jahren aufgegriffen.

6. Programme und Initiativen zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Diskussionen für eine Verbesserung des Zugangs beruflich Qualifizierter an die Hochschulen wurden verschiedene Programme aufgelegt und Wettbewerbe ausgeschrieben, mit dem Ziel, Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln und zu implementieren. Nachfolgend werden die wichtigsten skizziert:

- ▶ BMBF-Initiative zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“

Die BMBF-Initiative ANKOM bestand aus zwei aufeinanderfolgenden Projektphasen. In der ersten Förderphase (2005 bis 2008) wurden in insgesamt elf Projekten unterschiedliche Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge entwickelt und in den beteiligten Hochschulen eingesetzt. Die zweite Förderphase (2011 bis 2015) „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ hatte zum Ziel, Maßnahmen zu entwickeln und zu implementieren, studieninteressierten beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung den Übergang an die Hochschule zu erleichtern und ihnen zu ermöglichen, das Studium erfolgreich berufsbegleitend absolvieren zu können. In 20 Projekten wurden Maßnahmen entwickelt und erprobt. Dazu zählten umfassende Informations- und Beratungsangebote sowie Mentoring- und Coachingkonzepte, Studienangebote, die eine zeitliche und örtliche Flexibilisierung des Studienangebotes ermöglichten und die in der inhaltlichen und methodischen didaktischen Gestaltung auf die Lebens- und Lernerfahrungen der Zielgruppe ausgerichtet waren. Darüber hinaus wurden die in der ersten Förderphase eingesetzten Anrechnungsverfahren überarbeitet (vgl. FREITAG 2012).

- ▶ Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

2010 startete der Bund-Länder-Wettbewerb – offene Hochschulen mit dem Ziel, den Auf- und Ausbau weiterbildender Studienangebote für bestimmte Zielgruppen, u. a. auch für beruflich qualifizierte Studienbewerber/-innen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, zu fördern. An dem Wettbewerb, der in zwei Runden durchgeführt wird (erste Runde 2011 bis 2017, zweite Runde 2014 bis 2020), werden und wurden insgesamt 23 Projekte gefördert. Seit 2011 wurden beispielsweise berufsbegleitende Studiengänge, Zertifikatsangebote (Seminare und Module) sowie Informations- und Beratungsangebote entwickelt und erprobt. Insgesamt waren an den zwei aufeinanderfolgenden Wettbewerbsrunden etwa 100 Hochschulen beteiligt. „Damit machte sich seit 2011 etwa jede vierte Hochschule über alle Bundesländer verteilt auf den Weg zur offenen Hochschule“ (BMBF 2019). Bisher wurden insgesamt 359 Weiterbildungsangebote in den Regelbetrieb der geförderten Hochschulen überführt, darunter u. a. 92 berufsbegleitende Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau, 156 Zertifikatskurse und -programme, 23 Brückenprogramme und Vorbereitungskurse. Nicht alle Projekte der laufenden Wettbewerbsrunde sind bereits abgeschlossen.

Deshalb ist davon auszugehen, dass die Anzahl der Angebote, die bis zum Ende der Förderrunde noch in den Regelbetrieb der Hochschulen überführt werden können, noch steigen dürfte (vgl. NICKEL u. a. 2019).

7. Daten und Fakten – Studierende ohne schulische Studienberechtigung (Dritter Bildungsweg) an den Hochschulen und Universitäten³

Nach den vorliegenden Daten ist die Anzahl der Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung an den Hochschulen und Universitäten seit der Jahrtausendwende gestiegen: Zum Semesterbeginn 2016 waren dort 59.034 Studierende eingeschrieben. Insgesamt wurden seit dem Beschluss der KMK im Jahr 2009 mehr als 40.400 beruflich qualifizierte Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen in den Arbeitsmarkt entlassen (vgl. CHE 2019). 2016 haben insgesamt 491.600 Frauen und Männer mit einem Studium begonnen. 11.800 (3 %) davon waren Studierende des Dritten Bildungsweges, ihre Anzahl ist im Vergleich zu den Vorjahren leicht gesunken. 4.300 (36 %) davon sind an kirchlichen oder staatlichen Fachhochschulen eingeschrieben, 2.200 (18,8 %) an staatlichen oder kirchlichen Universitäten. An der staatlichen Fernuniversität Hagen haben sich seinerzeit 1.600 (13,5 %) der Studierenden des Dritten Bildungsweges immatrikuliert. In den vergangenen Jahren hat sich die Hochschullandschaft stark ausdifferenziert. Davon profitierten die privaten Hochschulen: Fast ein Drittel bzw. 3.700 haben dort 2016 mit dem Studium begonnen (vgl. Tabelle 1). An erster Stelle lagen die privaten Fachhochschulen mit 1.600 (13,4 %) gefolgt von den privaten Fernhochschulen mit 1.500 (12,8 %) Studierenden und den privaten Universitäten mit 600 (4,8 %) Studierenden. Insgesamt haben 3.800 (30 %) der Frauen und Männer das Studium an einer Fernhochschule aufgenommen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 153–157). 2017 ist die Zahl der Studierenden des Dritten Weges gegenüber dem Vorjahr angestiegen (vgl. CHE 2019).

Insgesamt ist eine steigende Bedeutung der privaten Hochschulen und der staatlichen Fernuniversität Hagen zu erkennen. Der hohe Anteil der an den Fernuniversitäten eingeschriebenen Studenten/Studentinnen lässt darauf schließen, dass viele berufsbegleitend studieren und damit ihr Studium faktisch als Teilzeitstudium organisieren, obwohl sie als Vollzeitstudierende eingeschrieben sind (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018 S. 157). Als einer der Gründe für die starke Präferenz der privaten Hochschulen und der Fernuniversitäten ist nach Einschätzung der Autoren/Autorinnen der Bildungsberichterstattung darauf zurückzuführen, dass sie bestimmte Erwartungen (z. B. ein praxisnahes Studium) erfüllen (vgl. ebd., S. 169). Das gilt allerdings ganz besonders für die Fernuniversität Hagen, die 1974 als bisher einzige staatliche Fernuniversität gegründet wurde und die gesamte Studienorganisation auf Menschen ausgerichtet hat, die aus persönlichen, beruflichen oder sonstigen Gründen kein Präsenzstudium absolvieren können oder wollen.

3 Siehe dazu auch WALDEN (2015).

Studierende des Dritten Bildungsweges können dort gegenwärtig unter insgesamt 8.000 Bildungsangeboten wählen (vgl. CHE 2019).

Tabelle 1: Anzahl Studierender ohne schulische Studienberechtigung – Dritter Bildungsweg nicht traditionell Studierende – mit beruflicher Qualifizierung (Meister/Techniker) nach Art der Hochschule und Trägerschaft 2011–2016

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Hochschulen gesamt	11.100	11.500	12.100	13.000	11.800	11.800
Staatliche Hochschulen						
davon						
Universitäten	1.800	2.100	2.200	2.300	2.300	2.200
Fachhochschulen	3.900	4.000	4.400	4.300	4.300	4.300
FernUni Hagen	3.600	3.000	2.600	2.000	2.100	1.600
Private Hochschulen						
davon						
Universitäten	400	500	600	500	500	600
Fachhochschulen	700	900	1.500	1.400	1.700	1.600
Fernhochschulen	700	1.000	900	2.500	900	1.500
Fernstudierende insgesamt	4.800	4.600	4.300	5.100	3.900	3.800

Quelle: AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 157

URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/excel-bildungsbericht-2018/tabelle-f2-16web.xlsx> (Stand: 30.01.2020)

Bei der Fächerauswahl bevorzugt die Mehrheit die Rechts-, Wirtschaft- und Sozialwissenschaften (54,1 %), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (19,5 %) und Medizin- bzw. Gesundheitswissenschaften (10,7 %). Der überwiegende Teil der Studierenden des Dritten Bildungsweges strebt den Bachelorabschluss an; nur sieben Prozent studieren einen Masterstudiengang (vgl. NICKEL u. a., S. 59). Insgesamt weisen Längsschnittuntersuchungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und der Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin) darauf hin, dass Studierende des Dritten Bildungsweges ähnlich erfolgreich sind wie die anderer Studierendengruppen (vgl. WOLTER u. a. 2017).

8. Ausblick

Die zunehmende Europäisierung im Bildungswesen im Zuge der Bologna-Reform, die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens, verbunden mit der Forderung nach mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungswesen, und nicht zuletzt die tendenzielle Überwindung des „deutschen Bildungs-Schismas“ (BAETHGE 2017) hat der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland neue Impulse gegeben. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne formale

Hochschulzugangsberechtigung hat die KMK sich nach langem Zögern an die Spitze der Bewegung gesetzt, mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner/hochschulischer Bildung substantiell zu fördern.

Mit diesem Bestreben wurden Steine aus dem Weg geräumt. Wie mühsam das Unterfangen ist, zeigen die vorliegenden Zahlen: 2016 haben insgesamt 11.800 beruflich Qualifizierte ohne Abitur ihr Studium aufgenommen, das ist im Vergleich zu den Vorjahren ein leichter Rückgang. Das sind etwa drei Prozent aller Studienanfänger/-innen. Die vorliegenden Daten zeigen, dass Studierende des Dritten Bildungsweges neben der Fernuniversität Hagen in erster Linie an staatlichen und privaten Hochschulen eingeschrieben sind, an Universitäten dagegen weniger. Die Empfehlung des Wissenschaftsrates zur weiteren Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung kann verstanden werden als Appell an die Universitäten, sich stärker zu engagieren, diese Zielgruppe verstärkt anzusprechen und Zugangswege zum Studium zu erleichtern. Der Hinweis des Wissenschaftsrates, dass „im Rahmen einer beruflichen Ausbildung Studierfähigkeit erworben werden kann“ (WR 2014, S. 89), ist eine Position, die durch die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu der Studierendengruppe des Dritten Bildungsweges gestützt wird (vgl. NICKEL u. a. 2017, S. 59; WOLTER u. a. 2017, S. 84). Damit wurde zudem eine lange geltende Doktrin aufgebrochen, wonach eine Studierfähigkeit erst mit dem erfolgreichen Ablegen der Reifeprüfung erlangt werden kann.

Mit Blick auf die geringen Zahlen der Studierenden des Dritten Bildungsweges stellt sich weiterhin die Frage, was getan werden kann, um die Anzahl der beruflich Qualifizierten, die an eine Hochschule wechseln können bzw. wollen, zu erhöhen. Gegenwärtig liegen kaum Erkenntnisse über die Wirksamkeit der vielfältigen Maßnahmen vor, die im Rahmen des sehr umfangreichen Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelt und an den Hochschulen implementiert wurden. Die Ergebnisse entsprechender Evaluationsstudien können Impulse geben für die Schaffung weiterer angemessener Rahmen- und Studienbedingungen für die Zielgruppen.

Die breite Diskussion und Forderung einer weiteren Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte hat zugleich paradoxe Züge: Die Attraktivität der Berufsbildung wird dadurch erhöht, dass sie als „Durchgangsstation“ zur akademischen Bildung verstanden werden kann. Deshalb ist bei allen Aktivitäten zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule bedingungslos darauf hinzuwirken, dass die Berufsbildung nicht weiter an Attraktivität verliert. Zwingend ist es deshalb auch, um die Berufsbildung (wieder) zu einer Marke auszubauen und den eigenen Wert für die Wirtschaft und die Gesellschaft herauszustellen und aktiv zu gestalten. Inwieweit die mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes 2020 eingeführten Abschlussbezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ für die höher qualifizierenden Fortbildungsstufen ein geeigneter Weg sein können, bleibt abzuwarten.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): Bildung für Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- BAETHGE, Martin (2017): Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung Deutschland. In: Bundeszentrale für Politische Bildung. Dossier Bildung 4.8.2017. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/253852/bildungsschisma>
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (1984): Empfehlungen des Hauptausschusses „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“, Nr. 61 vom 11. Mai 1984. Bonn, Berlin. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA061.pdf>
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (1995): Dokumentation der Festveranstaltung zum 25jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung – Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Berlin, Bonn
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2010): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „Zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“, vom 15. Dezember 2010. URL: <https://www.bibb.de/de/34073.php> (Stand: 15.11.2019)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld. URL: <https://www.bibb.de/datenreport/de/2016/41965.php> (Stand: 15.11.2019)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung 2019. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10335> (Stand: 27.07.2020)
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (1975): Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung vom 2. Juni 1975. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen 2019. Berlin, Bonn. URL: <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de> (Stand: 15.11.2019)
- CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) (2019): Studieren ohne Abitur – Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. Gütersloh. URL: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/> (Stand: 15.11.2019)

- DER DEUTSCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (DQR). URL: <https://www.dqr.de/content/60.php> (Stand: 15.11.2019)
- DAHRENDORF, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974. Bonn
- DEUTSCHER BUNDESTAG (1978): Bericht der Bundesregierung über strukturelle Probleme des föderalen Bildungssystems, 8. Wahlperiode, Drucksache 8/1551, Bonn, 23. Februar 1978. URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/08/015/0801551.pdf> (Stand: 15.11.2019)
- DYBOWSKI-JOHANNSON, Gisela, PÜTZ, Helmut; SAUTER, Edgar; SCHMIDT, Hermann (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 23 (1994) 6, S. 3–13
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Praxis_final.pdf (Stand: 15.11.2019)
- EULER, Dieter; MEYER-GUCKEL, Volker; SEVERING, Eckart (2019): Studienintegrierende Ausbildung. Essen. URL: <https://www.stifterverband.org/medien/studienintegrierende-ausbildung> (Stand: 15.11.2019)
- FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri, PETROVSKI, Artur V.; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick C. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael, WALDEN, Günter (2015): Berufsbildung und Hochschulbildung, Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7724> (Stand: 15.11.2019)
- FREITAG, Walburga K. (2012): Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Eine Initiative zur Erprobung und wissenschaftlichen Begleitung von Übergangsmaßnahmen und Anrechnung beruflicher Kompetenzen. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 66 (2012) 136, S. 13–15
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1997): Erklärung zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. 297. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren vom 12./13. Juni 1997, unveröffentlicht. Norderney
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichun->

gen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 15.11.2019)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2014a): Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Beschluss vom 19. November 1955 i. d. F. vom 29. August 2014. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/GO-GR-Fassung-29-08-2014.pdf> (Stand: 15.11.2019)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2014b): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Stand: 15.11.2019)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2015): Hochschulzugang über berufliche Bildung – Wege und Berechtigungen. Information des Sekretariates der Kultusministerkonferenz vom 08.09.2015. Bonn. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_09_08-Hochschulzugang-ueber-berufliche-Bildung.pdf (Stand: 15.11.2019)

MAIER, Tobias, ZIKA, Gerd, KALINOWSKI, Michael; MÖNING, Anke; WOLTER, Marc, SCHNEEMANN, Christian (2018): Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit – Ergebnisse der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2035. BIBB-Report 7/2018. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9376> (Stand: 15.11.2019)

NICKEL, Sigrun; SCHULZ, Nicole (2017): Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen, Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier 195. Gütersloh. URL: https://www.che.de/download/che_ap_195_studieren_ohne_abitur_2017-pdf (Stand: 15.11.2019)

NICKEL, Sigrun; SCHRAND, Michaela; THIELE, Anna-Lena (2019): Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Übersicht der implementierten Angebote aus den Förderprojekten 2011–2019, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Berlin. URL: <https://de.offene-hochschulen.de/themen/zahl-implementierter-wissenschaftlicher-weiterbildungsangebote-erneut-gewachsen> (Stand: 15.11.2019)

PEISERT, Hansgert (1976): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München

PICHT, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten

WALDEN, Günter (2015): Daten zur Durchlässigkeit zwischen den Bereichen Berufsbildung und Hochschulbildung. In: FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael; WALDEN, Günter: Berufsbildung und Hochschulbildung. Bonn, S. 22–33. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7724> (Stand: 15.11.2019)

WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2014): Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften

vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 3818-14). Darmstadt. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Stand: 15.11.2019)

WOLTER, André; KAMM, Caroline; DAHM, Gunther; KERST, Christian (2017): Nicht traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Deutsches Zentrum für Hochschule- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/21//pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende_Projektbericht%202017.pdf (Stand: 15.11.2019)

Dietmar Frommberger

► **Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland**

Im vorliegenden Beitrag werden wichtige Entwicklungen, Ansätze und Diskurse zur Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland erörtert. Im Vordergrund steht dabei die Darstellung der verschiedenen Ansätze und Praktiken, mit denen der Übergang zwischen diesen beiden Bildungsteilbereichen in den letzten Jahrzehnten gefördert wurde. In der abschließenden Betrachtung wird die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung thematisiert, die auf ihre Stärkung gerichtet ist.

1. Problemzusammenhang

Es geht beim Thema Durchlässigkeit im Kern um die Frage der Chancengerechtigkeit: Der individuelle Aufstieg durch Bildung soll allen offenstehen. Zugang und Durchlässigkeit gewährleisten Bildungsteilhabe. Die Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen steht ganz oben auf der Agenda bildungspolitischer Reformdebatten. Gefragt wird mit Blick auf die berufliche Bildung, ob und inwieweit der Weg über die berufliche Aus- und Fortbildung Bildungschancen eröffnet; und zwar zunächst festgemacht am Erwerb von schulischen Hochschulzugangsberechtigungen im Zusammenhang mit den beruflichen Bildungsabschlüssen oder über veränderte Hochschulzugangsmodalitäten für berufsqualifizierte Personengruppen. Damit der Bildungsweg über die Berufsbildung keine Sackgasse ist, sollen, gleichwertig zur (höheren) Allgemeinbildung, weiterführende Chancen im Bildungs- und Hochschulsystem eröffnet werden. Der Fokus auf die berufliche Bildung und auf ihren Beitrag zur Kompensation nachteiliger Ausgangsbedingungen ist von besonderer Bedeutung für das Ziel, chancengerechte Gesamtbildungssysteme zu etablieren. Denn die berufliche Bildung wird überwiegend von denjenigen jungen Menschen absolviert, die schlechte Startchancen in das Bildungssystem hatten.

Es geht in diesem Themenzusammenhang aber auch um die Deckung der Fachkräftebedarfe. So könnte die Entwicklung durchlässiger Strukturen zwischen der beruflichen und

der hochschulischen Bildung zu einer Gleichwertigkeit der berufsbildenden Abschlüsse und damit – so die weit verbreitete Annahme – zu einer Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung beitragen. Diese Perspektive auf die berufliche Bildung gewinnt in Zeiten hoher Fachkräftebedarfe an Bedeutung und wird dem wachsenden Trend entgegengehalten, der allein auf den Erwerb des allgemeinbildenden Abiturs und das anschließende Studium gerichtet ist.

Der hier skizzierte Problemzusammenhang bestimmt den Diskurs und die Modernisierung in der beruflichen Bildung seit Jahrzehnten. Im Kern geht es um die Positionierung der beruflichen Bildung im Gesamtbildungsgefüge, einerseits im Verhältnis zur allgemeinen und hochschulischen Bildung und damit auch in Abstimmung zum formalen, staatlich regulierten und von der meritokratischen Logik bestimmten Bildungs- und Berechtigungssystem; andererseits in Relation zur Wirtschaft, Beschäftigung und zu den unmittelbaren betrieblichen Qualifizierungs- und Fachkräftebedarfen.

Die Relationen zwischen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung verändern sich permanent. Dieses Phänomen prägt die Weiterentwicklung von Gesamtbildungssystemen bzw. der Teilsysteme ganz grundsätzlich, doch aktuell lösen sich vielleicht mehr denn je alte Trennlinien auf. Die Angebotsvielfalt wächst enorm, und Überschneidungen zwischen Bildungsteilsystemen sind die Regel. Hybride berufliche und hochschulische Bildungsgänge zielen patchworkartig auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die häufig in getrennten Bildungsgängen vermittelt werden. Damit verändert sich das Verhältnis der unterschiedlichen Bildungsteilbereiche zueinander grundsätzlich.

2. Entwicklungen im Rückblick

Nachfolgend wird die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung für die letzten Jahrzehnte entlang von sechs Entwicklungsschritten und Konzepten in der gebotenen Kürze skizziert: (2.1) Nachträglicher Erwerb allgemeinbildender Hochschulzugangsberechtigungen im Anschluss an den ersten beruflichen Bildungsweg (Zweiter Bildungsweg), (2.2) Weiterentwicklung beruflicher Bildungswege, die zu schulischen Hochschulzugangsberechtigungen führen, (2.3) Verbindung betrieblich-dualer Berufsbildungsabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigungen, (2.4) Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen (Dritter Bildungsweg), (2.5) Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens, (2.6) Einführung bzw. Erprobung von Kreditpunkteansätzen in der hochschulischen und beruflichen Bildung. Aktuelle Entwicklungen, die eine enge Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse betreffen, sowie die Weiterentwicklung eines weiterführenden eigenständigen beruflichen Bildungsweges werden in Kapitel 3 thematisiert.

2.1 Nachträglicher Erwerb allgemeinbildender Hochschulzugangsberechtigungen im Anschluss an den ersten beruflichen Bildungsweg (Zweiter Bildungsweg)

Bis heute existiert der Zweite Bildungsweg, der das Nachholen allgemeinbildender Abschlüsse beschreibt, insbesondere des Abiturs, und zwar meist im Anschluss an eine berufliche Erstausbildung und eine mehrjährige Berufstätigkeit. Angebote in Westdeutschland setzten sich in den 1950er-Jahren durch (vgl. WOLF 1985), und zwar an Abendschulen und besonderen Kollegs. Bildungsgang und Abschluss waren inhaltlich am Primat der gymnasialen Bildung ausgerichtet. In den 1950er-Jahren wurden unter dem Zweiten Bildungsweg auch noch solche Einrichtungen subsumiert, die einen berufsbezogenen Aufstiegs- und Bildungsweg vom berufsbildenden Schulwesen zur Hochschule ermöglichten. Die Verwirklichung dieses eigenständigen Bildungsweges führte unter anderem zur Einrichtung der sogenannten Berufsaufbauschule (vgl. HEID 1966; JUNGK 1968). Doch vollzog sich eine zunehmende Bedeutungsverschiebung dadurch, dass unter dem Begriff Zweiter Bildungsweg zunehmend nur solche Angebote verstanden wurden, in denen allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt werden konnten (vgl. OELMANN 1986; HAMACHER 1968). Nach Wolter (1990, S. 94) kam es zu dieser Bedeutungsverschiebung, weil das berufspädagogische Prinzip des Berufsbezugs praktisch nie in entsprechende curriculare Modelle und Lernangebote umgesetzt wurde und ältere empirische Forschungen zum Zweiten Bildungsweg gezeigt hätten, welche Schwierigkeiten das Konzept des Berufsbezuges bei den Absolventen/Absolventinnen aufwarf. Bis heute hat der Zweite Bildungsweg eine wichtige Bedeutung, obwohl die weiterführenden Übergangsmöglichkeiten und Berechtigungen über die berufliche Bildung weit fortgeschritten sind (s. u.). Offensichtlich ist das Primat der Allgemeinbildung und deren wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung gesellschaftlich tief verankert.¹

2.2 Weiterentwicklung schulischer beruflicher Bildungswege, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen

Das schulische berufliche Bildungsangebot umfasst eine Vielzahl von Bildungsgängen und Abschlüssen, die vorrangig auf den Erwerb schulischer Zugangsberechtigungen gerichtet sind. Hierzu gehören insbesondere die Fachoberschule, die Berufsoberschule sowie das Berufliche Gymnasium, jedoch auch berufliche Bildungsgänge, die häufig als Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule und Höhere Berufsfachschule bezeichnet werden oder diesen in ihrer Bezeichnung ähneln. Diese vollzeitschulischen Angebote der berufsbildenden Schulen, die in manchen Fällen auch teilqualifizierend sind (z. B. Höhere Handelsschule), sind über die Jahrzehnte gewachsen, um denjenigen jungen Erwachsenen, die nach der Sekundarstu-

1 Auch über die Begabtenprüfung ist der Zugang zur Hochschule auf der Basis allgemeinbildender Standards möglich. Diese Prüfung soll hervorragend begabten Bewerber/Bewerberinnen, die für ein bestimmtes Fachgebiet eine herausragende Befähigung besitzen, aber wegen ihres Entwicklungsganges keine Abiturprüfung ablegen konnten, durch den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife den Zugang zum Hochschulstudium ermöglichen.

fe I die Allgemeinbildung verlassen, über die berufliche und berufsbezogene Bildung die Gelegenheit zu offerieren, die Schullaufbahn fortzusetzen und in einem berufsfeldbezogenen Fächerkanon weiterführende schulische Berechtigungen zu erwerben.

Zum Teil stehen diese beruflichen Bildungsgänge in einem engen Zusammenhang mit der expliziten Förderung des Übergangs in den Hochschulbereich wie z. B. die Fachoberschule, die Anfang der 1970er-Jahre eingerichtet wurde, um einen Weg für beruflich qualifizierte Personengruppen in die Fachhochschulen anzubieten, die wiederum Ende der 1960er-Jahre zum Zwecke der Bündelung und Aufwertung der damaligen beruflichen Ingenieurschulen und höheren Fachschulen eingerichtet worden waren. Auch die Anfänge der Entwicklung des beruflichen Gymnasiums sind eng geknüpft an die Übergangsgestaltung in einen stärker berufsbezogenen Hochschulbereich, konkret an die Gründung der Handelshochschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. BRAUCKMANN/NEUMANN 2004). Der Erwerb von Hochschulzugangsberechtigungen erfolgt heute zu einem relativ hohen Anteil in diesen verschiedenen Angeboten der berufsbildenden Schulen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTER-STATUTUNG 2018, S. 120).

Hinzu kommen vollqualifizierende vollzeitschulische Berufsfachschulen (z. B. Berufsfachschule zum Sozialpädagogischen Assistenten und zur Sozialpädagogischen Assistentin), die zum einen direkt auf eine klar definierte Berufstätigkeit zielen und mit denen zum anderen weiterführende allgemeine Schulabschlüsse erworben werden können.

2.3 Verbindung betrieblich-dualer Berufsbildungsabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigungen

Seit den 1960er-Jahren bis heute wird quasi dekadentartig die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit auch im Rahmen der betrieblich-dualen bzw. außerschulischen beruflichen Ausbildungsangebote weiterführende allgemeinbildende Abschlüsse und Berechtigungen vermittelt werden können, bis hin zur Hochschulreife. Es geht hier also darum, einen vorwiegend berufsqualifizierenden Bildungsgang, der zum Gesellen- oder Facharbeiterbrief führt, mit einem weiterführenden Abschluss der Sekundarstufe I oder dem Abitur zu verbinden. In den 1960er- und 1970er-Jahren wurde dieser Diskurs geprägt von der Frage der Chancengleichheit und der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, hier vor allem mit Blick auf die Hochschulzugangsberechtigung über sogenannte Doppelqualifikationen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974; DAUENHAUER/KELL 1990).

Doppelqualifikationen sind Abschlüsse, die im Bereich der Sekundarstufe II und des postsekundären Bildungsbereichs einen berufsqualifizierenden Abschluss mit einer schul- bzw. hochschullaufbahnbezogenen Berechtigung verbinden. Sie können hinsichtlich der erteilten Berechtigungen unterschieden werden. Volle Doppelqualifikationen verbinden einen anerkannten berufsqualifizierenden Abschluss mit der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, partielle Doppelqualifikationen umfassen alternative Varianten der Verbindung berufsqualifizierender Abschlüsse mit eingeschränkten schulischen Hochschulzugangsberechtigungen und weiterführenden schullaufbahnbezogenen Berechtigungen. In der be-

rufsbildungstheoretischen Argumentation waren und sind doppelqualifizierende berufliche Aus- und Weiterbildungsvarianten mit der Annahme verknüpft, dass die Frage des Erwerbs der Studierfähigkeit nicht prinzipiell an einem bestimmten allgemeinbildenden Inhaltskanon festzumachen ist, sondern auch berufsfachliche Inhalte und berufsbezogene Qualifizierungsprozesse es ermöglichen können, hochschulstudienvorbereitende bzw. wissenschaftspropädeutische Kompetenzen zu erwerben (vgl. KUTSCHA 1995).²

Unterschieden werden auch additive und integrative Varianten. In der additiven Variante erfolgt die Vergabe des Abiturs in Anlehnung an die Inhalte und Prüfungen des allgemeinbildenden Abiturs; parallel zur Berufsausbildung oder im Anschluss. Bei der integrativen Variante erfolgt eine inhaltliche und zeitliche Verbindung zwischen der Berufsausbildung und der Vermittlung der Hochschulreife. Diese integrative Variante hat sich in Deutschland bislang nicht durchsetzen können. Eine relativ große Rolle spielte die (vorwiegend additive) Verbindung der Berufsausbildung mit dem Abitur in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) (vgl. KNAUER/EBERLE/RUDOLPH 1983). In vielen europäischen Nachbarstaaten hat diese Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung ebenfalls eine hohe und wachsende Bedeutung (vgl. DEISSINGER u. a. 2013; FROMMBERGER 2019). In Deutschland hat dieser Ansatz zuletzt wieder an Aufmerksamkeit gewonnen; zwar nicht mit Bezug auf die hier skizzierten langjährigen berufspädagogischen Argumentationen und Erfahrungen, jedoch vor dem Hintergrund des wachsenden Fachkräftebedarfs und der Versuche, die Attraktivität der beruflichen Erstausbildung im dualen System zu fördern (vgl. ZDH 2015; s. hierzu auch Kapitel 3 im vorliegenden Beitrag).

Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang ferner, dass in den Schulgesetzen der Bundesländer (und in den entsprechenden Verordnungen dieser Schulgesetze) seit geraumer Zeit fest verankert ist, dass die Abschlüsse der Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) sowie die in diesem Zuge erworbenen Berufsschulzeugnisse zu weiterführenden Abschlüssen der Sekundarstufe I führen können. Die Modalitäten sind zwischen den Bundesländern im Detail jedoch durchaus unterschiedlich, d. h., dass die konkreten Bedingungen (z. B. Noten) für diesen nachträglichen Erwerb eines schulischen Abschlusses unterschiedlich sind.

2.4 Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen (Dritter Bildungsweg)

In den bereits dargestellten drei Pfaden zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung erfolgt der gleichzeitige oder nachträgliche Erwerb schulrechtlich regulierter Hochschulzugangsberechtigungen. Daneben gibt es mittlerweile in den Hochschulgesetzen aller

2 In der Folge dieser bildungspolitischen Entwicklungen und berufsbildungstheoretischen Argumentationen zu Beginn der 1970er-Jahre wurde in Nordrhein-Westfalen der Kollegstufenversuch eingerichtet (vgl. BLANKERTZ 1972), um diverse Varianten doppelqualifizierender beruflicher Bildungsgänge zu erproben. Eine strukturelle Weiterführung und Verankerung über diesen Modellversuch hinaus erfolgte jedoch nicht.

16 Bundesländer hochschulrechtliche Vorschriften zum Hochschulzugang, die unter dem Vorzeichen der „Öffnung der Hochschulen“ speziell die berufsqualifizierten Personengruppen adressieren. In diesem Zusammenhang wird auch häufig vom Dritten Bildungsweg gesprochen. Für die Regelungen für den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung liegt seit 2009 ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vor (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2009). Dieser Beschluss sollte die bis dahin unterschiedlichen und wenig transparenten bundeslandspezifischen Regelungen vereinheitlichen. Die Zulassungsvarianten sind jedoch bis heute nicht einheitlich.

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz ist es inzwischen bundesweit möglich, auf Basis beruflicher Qualifikationen und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eine Zulassung zu einem Studium an Hochschulen und Universitäten zu erhalten. Berufliche Fortbildungsabschlüsse führen überwiegend ohne weitere Zulassungsprüfungen oder Auflagen in ein Studium, für berufliche Erstausbildungsabschlüsse, verbunden mit beruflicher Erfahrung, sind meist noch spezielle Zulassungsprüfungen oder Auflagen (z. B. Probestudium) vorgesehen. Insofern sind diese Hochschulzugangsmöglichkeiten für beruflich qualifizierte Personengruppen als ein großer Schritt zur weitgehenden Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung zu bewerten.

Die Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ist seit den 1990er-Jahre überwiegend durch einen berufsbildungspolitischen Pragmatismus geprägt, der die zuvor geführten jahrzehntelangen konfliktträchtigen Diskurse ablöste (vgl. HUSEMANN/MÜNCH/PÜTZ 1995), in denen insbesondere die Arbeitgeberseite solche Zugangs- und Übergangswegen massiv abgelehnt hatte. Erste wesentliche Veränderungen zur Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Personengruppen waren erst in der Verbindung der Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung der außerschulischen beruflichen Bildung zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses möglich, die zur Etablierung weiterführender Studienberechtigungen Anfang der 1990er-Jahre führten.³

Auch heute noch ist dieser Weg für berufsqualifizierte Personengruppen in das Studium von Skepsis geprägt. Diese Skepsis ist insbesondere auf die damit mögliche Zunahme der Studierendenzahlen gerichtet sowie auf die Frage, ob die Berufsqualifizierten auch tatsächlich studierfähig wären. Die Frage der Studierfähigkeit wurde bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren in wissenschaftlichen Untersuchungen beleuchtet, und zwar mit einem deutlichen regionalen Schwerpunkt auf Niedersachsen (vgl. z. B. SCHULENBERG u. a. 1986; SCHOLZ/WOLTER 1986; vgl. hierzu WOLTER 2010). Diese Untersuchungen kamen im Kern

3 Im Jahr 1990 überstieg zum ersten Mal in der deutschen Bildungsgeschichte die Zahl der Studierenden an den Hochschulen und Universitäten die Zahl der Auszubildenden. Obwohl der Vergleich dieser beiden Zahlen problematisch ist, wurde diese Feststellung als ein Alarmsignal für die weitere Entwicklung der Berufsausbildung gedeutet. Über die Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung in der beruflichen Bildung sollte die Wahl für eine Form der Berufsbildung anstatt für die höhere Allgemeinbildung attraktiver werden. Eine Sammlung diverser interessenpolitischer Stellungnahmen, welche die Akzeptanz der Öffnung der Hochschulen für die 1990er-Jahre auf breiter Ebene dokumentiert, ist in BIBB 1995 zu finden.

zu ähnlichen Ergebnissen: Nicht traditionell Studierende wiesen aufgrund ihrer bisherigen Bildungs- und Berufsbiografien ein hohes Vorbildungs- und Vorleistungsniveau und eine hohe Weiterbildungs- und Studienmotivation auf, sodass sie keine Risikogruppe im Studium darstellten. In der Studie „Bildungsbiographien ‚nicht-traditioneller‘ Studierender (‚Non-trationals‘) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnungs- und Schließungstendenzen des deutschen Hochschulsystems“ (vgl. ALHEIT u. a. 2008) wurde aber auch gezeigt, wie ausgeprägt die Passungsprobleme zwischen „Non-trationals“ und Hochschulbildung sind – mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Fachkulturen.

Im Rahmen von Modellversuchen wurden wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse zu den Möglichkeiten und Grenzen der Übergangsgestaltung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gewonnen (vgl. z. B. FREITAG u. a. 2011). Im Mittelpunkt dieser Modellversuche standen die Fragen und Gestaltungsoptionen der Übergänge in die Hochschulbildung für berufsqualifizierte Personengruppen unter besonderer Berücksichtigung der Anrechnung solcher Kompetenzen, die in der beruflichen Bildung und Berufsausübung erworben werden. Mit diesen Ansätzen und den zugrunde liegenden bildungspolitischen Entscheidungen (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2002, 2008) wurde über die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung hinaus auch die Forderung nach der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung manifestiert, hier bezogen auf die Fragen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen für den Zugang in ein Studium sowie der Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf ein Hochschulstudium.

Die Nachfrageentwicklungen dieser beruflich qualifizierten Zielgruppe für den Zugang zu Hochschulen sind mittlerweile fester Bestandteil regelmäßiger Erhebungen im deutschen Bildungsgesamtgefüge. Aktuell beträgt die Rate der Berufsqualifizierten an den Hochschulen zwischen drei und vier Prozent (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 157). Insgesamt handelt es sich noch um einen relativ geringen Anteil unter den Studierenden, trotz deutlicher relativer Zunahmen. In Bezug auf die Frage der Herkunft dieser Zielgruppe zeigt sich eine wichtige Besonderheit: „Erstens trägt der Hochschulzugang für NTS [Nicht traditionell Studierende; D. F.] zu einer begrenzten sozialen Öffnung der Hochschule bei. Unter allen Studierenden weist diese Gruppe die geringste akademische Selbstreproduktion auf. Während bei den Abiturienten/Abiturientinnen gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie kommt, ist es unter den NTS nur gut ein Fünftel. Dagegen kommen drei Viertel der NTS aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Das Studium bedeutet also für die große Mehrzahl der NTS einen ‚Bildungsaufstieg‘“ (WOLTER 2018, S. 19). Wolter weist zudem darauf hin, dass auch die in der NEPS-Längsschnittstudie erfassten Studienleistungen dieser Zielgruppe „äußerst geringe Unterschiede [...] zwischen NTS und Abiturient/innen“ zeigen (ebd., S. 20).

Die beruflich qualifizierten Zielgruppen, die in ein Studium wechseln, sind häufig etwas älter als die klassischen Abiturienten/Abiturientinnen und werden, auch in internationalen Vergleichsstudien, mit der Bezeichnung „nicht traditionell Studierende“ oder „nicht regulär

Studierende“ (vgl. HANFT/KNUST 2007) oder „non-trationals“, „adult students“ oder „mature students“ (vgl. SCHUETZE/SLOWEY 2002) gekennzeichnet (vgl. auch ISENSEE/WOLTER 2017). In diese Zielgruppe fallen ganz wesentlich Weiterbildungsstudierende, also insbesondere solche Personen, die nach oder während einer Zeit der Berufstätigkeit an die Hochschulen wechseln. Im Vordergrund steht aus dieser Sicht also nicht der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Kontext der beruflichen Bildung, sondern die zielgruppenbezogene Gestaltung hochschulischer Weiterbildungsangebote und damit die Weiterentwicklung der hochschulischen Studienangebote und Weiterbildungsstrategien der Hochschulen (vgl. WANKEN u. a. 2011). Vor diesem Hintergrund wurden auch diverse Pilotprogramme gefördert, mit denen die Öffnung der Hochschulen weiterentwickelt und erprobt wurde (vgl. CENDON, Eva u. a. 2019).

2.5 Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Für die berufliche Bildung und die Weiterentwicklung ihrer Gleichwertigkeit im Verhältnis zur allgemeinen und hochschulischen Bildung war die Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Jahr 2013 von höchster Bedeutung (vgl. zum Entwicklungsprozess ausführlich BÜCHTER u. a. 2012). Der Qualifikationsrahmen ist ein Instrument, das in seiner Entstehung eng verbunden war mit den Bemühungen der Organe der Europäischen Union um die Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten durch Transparenzschaffung. Hierfür wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) eingeführt. Der Deutsche Qualifikationsrahmen stellt einen Bezug zum Europäischen Qualifikationsrahmen her und damit wiederum auch zu den einzelnen Qualifikationsrahmen aus den verschiedenen Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Qualifikationsrahmen als Instrumente der Ordnung von Bildungssystemen sind weltweit verbreitet (vgl. ILO 2010; FROMMBERGER 2019).

Die Abschlüsse der verschiedenen Bildungsteilbereiche werden im Deutschen Qualifikationsrahmen verschiedenen Niveaustufen zugeordnet. Insgesamt umfasst der DQR acht Niveaustufen. Die Begründung der Zuordnung der Abschlüsse zu einer Niveaustufe erfolgt auf Basis der Formulierungen in den curricularen Beschreibungen dieser Abschlüsse bzw. Bildungsgänge, den sogenannten Lernergebnissen (vgl. zur Begriffsherkunft FROMMBERGER 2017). Die Formulierungen werden bewertet entlang des Kompetenzkonzepts, das dem DQR zugrunde liegt und zwischen Fachkompetenz (näher bestimmt durch Wissen und Fertigkeiten) und Personalkompetenz (näher bestimmt durch Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) unterscheidet. Das Kompetenzkonzept für den DQR ist stark angelehnt an etablierte Kompetenzkonzepte aus der beruflichen Bildung in Deutschland. Hierin, in dem starken Bezug auf die berufliche Bildung, liegt auch eine wesentliche Kritik an diesem Konzept, die aus Sicht der allgemeinen und hochschulischen Bildung vorgetragen wird. Der EQR und die Qualifikationsrahmen der diversen Mitgliedstaaten weisen weitere und unterschiedliche Kompetenzkonzepte auf. Die abschließende Entscheidung für die Zuordnung eines Abschlusses bzw. Bildungsganges zu einer Niveaustufe wird in Deutschland durch ein Gremium

gefällt, in dem die verschiedenen bildungs- und berufsbildungspolitischen Interessen vertreten werden. Es handelt sich beim DQR (bislang) ausschließlich um einen Transparenzansatz mit orientierender Funktion. Berechtigungen für Zu- und Übergänge oder Anrechnungen sind mit diesem Qualifikationsrahmen nicht zwingend verbunden. Das jeweilige DQR-Niveau wird auf den Zeugnissen durch die Kammerorganisationen ausgewiesen (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2015).

Für die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung kann der Qualifikationsrahmen durchaus eine Hilfe darstellen. Es wird auf dieser Basis mindestens ersichtlich, welchem Niveau die unterschiedlichen Abschlüsse aus den verschiedenen Bildungsteilbereichen zugeordnet sind, sodass die Zulassung zu einem Bildungsgang aus einer nachfolgenden Niveaustufe, der Wechsel in einen anderen Bildungsgang auf gleicher Niveaustufe oder auch die Anrechnung erworbener und zertifizierter Lernleistungen zwischen verschiedenen Bildungsgängen prinzipiell möglich erscheinen. Konkret etwa liegen die schulischen und außerschulischen beruflichen Fortbildungsabschlüsse in Deutschland, je nach Fortbildungsordnung, zwischen den Niveaustufen 5 und 7. Damit werden diese beruflichen Abschlüsse den Niveaustufen zugeordnet, denen auch die hochschulischen Bachelorabschlüsse (Niveaustufe 6) und Masterabschlüsse (Niveaustufe 7) zugeordnet werden.

Bislang ist die faktische Bedeutung dieser formalen Gleichwertigkeit der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung von relativ begrenzter Bedeutung. In den Hochschulen, insbesondere in den Universitäten, trifft die Anerkennung und Anrechnung der beruflichen Fortbildungsabschlüsse auf Vorbehalte. Und umgekehrt werden dort, wo über die Zulassung zu den Fortbildungsprüfungen entschieden wird, die hochschulischen Studienleistungen in der Regel nicht gleichwertig anerkannt oder angerechnet. In den verschiedenen Bildungspraxen dominieren also überwiegend noch die etablierten Trennlinien. Die tatsächlichen Zulassungs- und Anrechnungspraktiken folgen weiterhin den Regelungen und Berechtigungen der unterschiedlichen Bundes- und Landesgesetze. Für den hochschulischen sowie beruflichen Bildungsbereich gilt gleichermaßen, dass die Anerkennungs- und Anrechnungsprobleme zudem eng mit der Andersartigkeit der jeweiligen Qualitätsstandards und Inhalte zusammenhängen. In der didaktischen Anlage allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung liegen große Unterschiede, die sich über Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte sehr zweckgebunden herausgebildet haben. Die Wahrnehmung dieser Unterschiede prägt die Entscheidungen der Akteure in den Institutionen weiterhin sehr stark.

Gelöst werden diese teilweise nachvollziehbaren Anerkennungs- und Anrechnungsvorbehalte bislang insbesondere in lokal/regional ausgerichteten, bildungsinstitutionsübergreifenden und didaktisch-curricular eng abgestimmten Angeboten, etwa zwischen Hochschulen und Kammerorganisationen oder berufsbildenden Schulen. Eine große Bedeutung haben in diesem Zusammenhang hybride Formate (z. B. duale Studiengänge), in denen berufliche und hochschulische Bildung eng verknüpft werden, zum Teil mithilfe integrativ angelegter Curriculumkonzepte (vgl. FROMMBERGER 2019). Hybride Formate können der Durchlässigkeit dienen und damit auch der Chancenentwicklung für Personengruppen, in

deren Bildungs- und Karriereverlauf das Studium zunächst keine Option darstellte. So ist der Anteil derjenigen, die aus eher bildungsfernen Herkunftsländern stammen, in hybriden und berufsbegleitenden Studienangeboten auch tatsächlich höher als in den konventionellen Studiengängen (vgl. BUDE 2010).

2.6 Einführung bzw. Erprobung von Kreditpunktesystemen in der hochschulischen und beruflichen Bildung

Im Zusammenhang mit der Einrichtung des DQR und vor dem Hintergrund der Initiativen der Organe der Europäischen Union zur Erhöhung der Transparenz zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten wurde auch der Kreditpunktesystemansatz für die berufliche Bildung in Deutschland diskutiert und erprobt (European Credit System in Vocational Education and Training – ECVET). Bekannt und fest etabliert ist der Ansatz für das Hochschulsystem, European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), das im Zuge der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen und Universitäten eingerichtet wurde. In Deutschland erfolgte die Erprobung eines Kreditpunktesystemansatzes in der beruflichen Bildung im Rahmen einer Pilotinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), namentlich DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (vgl. BMBF 2013). Im Mittelpunkt steht die Übergangsgestaltung durch Anrechnung von Teilleistungen zwischen verschiedenen beruflichen Bildungswegen. Viel stärker als der Qualifikationsrahmen zielt der Kreditpunktesystemansatz auf die Anrechnung von erworbenen Teilqualifikationen und Kompetenzen aus den bisherigen Ausbildungsverläufen auf andere bzw. weiterführende Bildungsgänge und Abschlussprüfungen. Nicht allein Vergleichbarkeit und Transparenz, sondern Akkumulation, Transfer und Anrechnung von Lernerfahrungen stehen im Mittelpunkt.

Um diese Anrechnung der Kompetenzen und Teilabschlüsse, erworben in verschiedenen Einrichtungen und Bildungsangeboten oder informell, zu ermöglichen, erscheint die gemeinsame Bemessungsgrundlage (oder: ein gemeinsames und akzeptiertes Tauschmittel) von Vorteil. Über die Kreditpunkte erhalten die Lernerfahrungen aus unterschiedlichen Lernkontexten diese gemeinsame Bemessungsgrundlage. Kreditpunkte ersetzen national oder institutionell unterschiedliche Bemessungsgrundlagen für die Zeit und die Bedeutung, welche den Lernergebnissen, meist bezogen auf normierte Bildungsgänge und Abschlüsse, idealtypischerweise zugrunde gelegt werden. Insofern handelt es sich um eine institutionen- und länderübergreifende „Währung“, mit welcher verschiedene Ansätze (z. B. Unterrichtsstunden, Ausbildungszeiten, Zeitrahmen, Zeitrichtwerte, Semesterwochenstunden) vereinheitlicht werden. Im Mittelpunkt dieser „Währung“ steht die geschätzte bzw. durchschnittliche Lern- und Ausbildungszeit, die aufzubringen ist, um bestimmte Kompetenzen bzw. definierte Lernergebnisse zu erwerben und zu vermitteln. Die Schätzung dieser durchschnittlichen Zeit schließt die Präsenzzeiten in Bildungseinrichtungen bzw. Ausbildungsinstitutionen sowie die Lernzeit außerhalb der institutionalisierten Lernsettings ein. Im fest etablierten hochschulischen ECTS-System entspricht ein Kreditpunkt beispielsweise einem

zeitlichen Lernumfang von durchschnittlich 25–30 Lernstunden. Für die berufliche Bildung in Deutschland konnte sich der Ansatz bislang nicht durchsetzen.

Im Kreditpunkteansatz liegt eine förderliche Funktion für den Prozess der Zulassung, Anerkennung und Anrechnung. Es wird die Abhängigkeit der Anrechnung von den stark individualisierten Zulassungs- und Anrechnungsüberprüfungen, i. d. R. von den aufnehmenden und anrechnenden Institutionen verantwortet und gesteuert, prinzipiell reduziert. Die Stabilität des Systems, d. h. das Ausmaß der Anerkennung dieses gemeinsamen Tauschmittels, hängt wesentlich von der transparenten Ausgestaltung und verbindlichen Einhaltung der vereinbarten und zugrunde liegenden Kriterien ab.

Doch auch hier gilt, dass die Ermöglichung der individuellen Bildungsmobilität und durchlässiger Bildungsstrukturen nicht primär von der bildungsbereichsübergreifenden und international akzeptierten Maßeinheit des Lernaufwandes abhängt. Übergänge zwischen den Institutionen und Teilsystemen, auch international, können ebenso auf der Basis der unterschiedlichen Kriterien bzw. Bemessungsgrundlagen funktionieren. Neben der Frage der Lernaufwandsumfänge sind für die Anerkennung und Anrechnung und damit für die Übergangsmöglichkeiten vor allem die Fragen der inhaltlichen bzw. fachlichen Unterschiede und Ähnlichkeiten sowie – insbesondere für den vertikalen Aufstieg – die Fragen der Hierarchisierung bzw. Anerkennung unterschiedlicher Lernniveaus entscheidungsbestimmend. Kreditpunkte substituieren nicht den Anspruch der potenziell anerkennenden und anrechnenden Institutionen und Akteure, zunächst die fachliche Äquivalenz zu überprüfen.

Zudem sind im Kreditpunkteansatz nicht die Kreditpunkte selbst das entscheidende Moment, das Zulassung, Anerkennung und Anrechnung ermöglicht. Es sind vor allem die folgenden Bestandteile des Kreditpunkteansatzes, die den Grad der Vergleichbarkeit und damit der Anrechnungsmöglichkeit erhöhen sollen:

- ▶ Mittels der Lernergebniseinheiten (Bausteine, Module) werden die Inhalte und Kompetenzen eines Abschlusses zusammengefasst bzw. voneinander abgegrenzt. Insofern werden typische thematische Einheiten, ähnlichen und unterschiedlichen Umfangs (gemessen in den Kreditpunkten), entwickelt. Im Unterschied zu umfangreichen und kompakten Bildungsgängen, die curricular nicht explizit unterteilt sind, erscheint die Flexibilität der individuellen Bildungsganggestaltung auf Basis bausteinartig konstruierter Curriculummodelle stärker ausgeprägt, auch im Hinblick auf die Verwendung absolvierter Lerneinheiten für die Anrechnung auf alternative bzw. affine Bildungsgänge.
- ▶ Es erfolgt eine explizite Feststellung und Bewertung der erworbenen Kompetenzen entlang der Lernergebniseinheiten bzw. Module, ggf. ergänzt um eine Gesamtabschlussprüfung für einen definierten Bildungsgang. Dieser Bedeutungszuwachs der formativen Evaluation trägt dazu bei, die Module als relativ eigenständige Elemente abschließen und dafür jeweils ein Zertifikat erhalten zu können. Durch diese erhöhte Transparenz wird die Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeit der Teilqualifikationen erleichtert.

3. Perspektiven eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges

Die oben dargestellten Ansätze dienen der Durchlässigkeit und Übergangsgestaltung zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung. Es überwiegen in Diskurs und Entwicklung deutlich solche Ansätze und Praktiken, die einen Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung ermöglichen. Relativ wenig Bedeutung hat bislang der umgekehrte Übergang erfahren, also der Weg aus der hochschulischen in die berufliche Bildung (vgl. HEUBLEIN u. a. 2018). Mittel- bis langfristig wird daher verstärkt die Frage zu beantworten sein, inwieweit auch in der beruflichen Bildung, quasi analog zur hochschulischen Bildung, eine Öffnung erfolgen wird, und zwar konkret für hochschulisch erbrachte Lernleistungen.

Daneben sind in diesem Zusammenhang auch solche Ansätze zunehmend von Bedeutung, die der expliziten Weiterentwicklung eines beruflichen Bildungsweges dienen sollen, und zwar vornehmlich zum Zwecke des Ausbaus eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges, quasi parallel und als Alternative zum Weg in ein Studium. Maßgeblich für diese Ansätze ist das Berufslaufbahnkonzept, das anfänglich für die außerschulische Aus- und Fortbildung im Handwerkssektor entwickelt worden war (vgl. ESSER 2003, 2006; ZDH 2007). Diese Ansätze zur Stärkung des beruflichen Bildungsweges wurden in diversen Überlegungen aufgegriffen. Zuletzt hat das Konzept der Höheren bzw. Höherqualifizierenden Berufsbildung an Bedeutung gewonnen, auch auf Basis der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses (2014), in der drei Niveaus der geregelten beruflichen Fortbildung definiert wurden, konkret die Fachberater/-innen und Fachleute (erste Fortbildungsebene), Fachwirte/Fachwirtinnen sowie Meister/-innen (zweite Fortbildungsebene) und Betriebswirte/-wirtinnen (dritte Fortbildungsebene). Auch die Wirtschaftsverbände haben sich hierzu klar positioniert, z. B. im „Positionspapier Höhere Berufsbildung“ des Deutschen Industrie- und Handelskammertages und des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (vgl. DIHK/ZDH 2017). Im novellierten BBiG von 2020 wurden für diese Abschlüsse der Höheren Berufsbildung die Bezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ eingeführt. Viel wichtiger als diese Veränderungen der Abschlussbezeichnungen sind jedoch die didaktisch-curricularen Weiterentwicklungen sowie die Maßnahmen zur Qualitätssicherung dieser Angebote, um den Absolventen/Absolventinnen mehr als bisher nicht nur formale, sondern tatsächliche weiterführende berufliche und hochschulische Karrierewege zu eröffnen.

In diesen Ansätzen zur Stärkung des beruflichen Bildungsweges stehen nur die außerschulischen Abschlüsse der beruflichen Fortbildung gemäß BBiG und HwO im Vordergrund der Betrachtung. Grundsätzlich sind jedoch alle Aufstiegsfortbildungsberufe zu betrachten, also solche Abschlüsse, die in den Geltungsbereich des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (Aufstiegs-BAFöG) fallen. Diese berufliche Aufstiegsfortbildung umfasst vielfältige Angebote, die im Einzelnen nach sehr unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen normiert werden. Hierzu gehören, neben den oben genannten geordneten und geregelten Abschlüssen nach BBiG §§ 53, 54 und HwO § 42, die über die Schulgesetze der Bundesländer geregelten, staatlich anerkannten Abschlüsse an den weiterbildenden Fachschulen (Techniker/-in,

Betriebswirt/-wirtin, Erzieher/-in etc.) sowie die in den Bundesgesetzen zu einzelnen Berufen festgelegten Fortbildungen im Gesundheitsbereich (Fachgesundheitspfleger/-in, Fachassistent/-in etc.). Ebenso ist die Rolle der berufsbildenden Schulen für die Förderung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung auszubauen.

In diesen Zusammenhang fällt auch die Weiterentwicklung der Doppelqualifikationen. Für die doppelqualifizierenden Bildungsgänge wird es, ebenso wie für die Höhere Berufsbildung, um innovative didaktisch-curriculare Gestaltungsansätze gehen, in denen anerkannte berufsqualifizierende Abschlüsse mit einer tatsächlichen Hochschulreife erfolgreich verbunden werden können. Die in Kapitel 2 bereits skizzierten Doppelqualifikationen stellen in Deutschland mittlerweile eine reale Option für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung dar (vgl. ZDH 2015). Die Möglichkeit, in Sekundarstufe II einen betrieblich-dualen und damit vollständig berufsqualifizierenden Abschluss zu durchlaufen und parallel dazu ein Abitur zu erwerben, kann für viele Schüler/-innen hoch attraktiv sein. Hierzu zeigen die Erfahrungen aus dem Ausland, wie erfolgreich ein solches Modell funktionieren und die Anziehungskraft der beruflichen Bildung erhöhen kann: In Österreich wurde im Zusammenhang mit dem Aufbau der dortigen Fachhochschulen in den 1990er-Jahren die sogenannte Berufsreifeprüfung eingeführt (Lehre mit Matura), die für das dortige duale System eine besondere Bedeutung gewonnen hat. Die Berufsreifeprüfung besteht aus vier Teilprüfungen (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, Berufliche Fachrichtung), die ausbildungsbegleitend abgelegt werden können und zu einer Hochschulreife führen. Die Auszubildenden können damit neben dem berufsqualifizierenden Abschluss die Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Auch in der Schweiz gibt es dieses Modell. Ebenfalls in den 1990er-Jahren, in einer Krise der dualen Berufsausbildung (zunehmend weniger Schulabsolventen/-absolventinnen entschieden sich für die Berufsausbildung), wurde dort die Berufsmaturität eingeführt, um die Attraktivität der Berufsausbildung zu stärken. Die Berufsmaturität I kann parallel zur beruflichen Erstausbildung, die Berufsmaturität II im Anschluss an eine Erstausbildung erworben werden. In Österreich und der Schweiz handelt es sich um ein Erfolgsmodell, das die duale Berufsausbildung gestärkt hat (vgl. ausführlich FROMMBERGER 2019).

Literatur

- ALHEIT, Peter; RHEINLÄNDER, Kathrin; Watermann, RAINER (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2008) 4, S. 577–603
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2014): Empfehlung für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (Empfehlung Nr. 159 vom 12.03.2014). Bonn

- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2015): Empfehlung für ein Zeugnismuster für alle anerkannten Fortbildungsabschlüsse (Empfehlung Nr. 164 vom 16.12. 2015). Bonn
- BLANKERTZ, Herwig (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – Das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972) 1, S. 2–20
- BRAUCKMANN, Stefan; NEUMANN, Marko (2004): Berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg. Geschichte und heutige Ausgestaltung. In: KÖLLER, Olaf; WATERMANN, Rainer; TRAUTWEIN, Ulrich; LÜDTKE, Oliver (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen, S. 285–326
- BUDDE, Jürgen (2010): Duales Studium als Aufstiegsprojekt? Bildungswege, Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 19 (2010) 1, S. 135–147
- BÜCHTER, Karin; DEHNBOSTEL, Peter; HANF, Georg (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.) (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene – Stellungnahmen und Vorschläge. Berlin, Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2013) (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn
- CENDON, Eva; ELSHOLZ, Uwe; MASCHWITZ, Annika; SPECK, Karsten; Wilkesmann, Uwe; NICKEL, Sigrun (2019): Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Publikationen. Teilstudien, thematische Berichte, Handreichungen, Ergebnisbroschüren, Webinar Recaps. URL: https://de.offene-hochschulen.de/fyfs/5746/download_file_inline (Stand: 15.12.2019)
- DAUENHAUER, Erich; KELL, Adolf (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 21. Bonn
- DEISSINGER, T.; AFF, J.; FULLER, A.; JORGENSON, C. H. (2013): Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy. Berlin
- DEUTSCHE Industrie- und Handelskammer (DIHK)/Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (2017): Positionspapier Höhere Berufsbildung. URL: https://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Berufsabitur/Position_HBB_DIHK_ZDH.pdf (Stand: 07.07.2020)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974. Bonn
- DEUTSCHER Qualifikationsrahmen (DQR). URL: <https://www.dqr.de> (Stand: 25.08.2020)

- ESSER, Friedrich Hubert (2003): Berufsbaukästen im Handwerk. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 18 (2003) 34, S. 205–228
- ESSER, Friedrich Hubert (2006): Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung. Leitlinien und Positionen. Bielefeld, S. 69–85
- FREITAG, Walburga; HARTMANN, Ernst August; LOROFF, Claudia; STAMM-RIEMER, Ida; VÖLK, Daniel; BUHR, Regina (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster
- FROMMBERGER, DIETMAR (2013): Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 24/2013, S. 1–20. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf (Stand: 19.03.2020)
- FROMMBERGER, Dietmar (2017): Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 32/2017, S. 1–20. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe32/frommberger_bwpat32.pdf (Stand: 19.03.2020)
- FROMMBERGER, Dietmar (2019): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Bielefeld
- HAMACHER, Paul (1968): Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges. Stuttgart
- HANFT, Anke; KNUST, Michaela (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen. Münster
- HEID, Helmut (1966): Die Berufsaufbauschule. Bildungsideologie und Wirklichkeit. Freiburg im Breisgau
- HEUBLEIN, Ulrich; HUTZSCH, Christopher; KÖNIG, Richard; KRACKE, Nancy; SCHNEIDER, Carolin (2018): Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Reihe Berufsbildungsforschung, Bd. 18. Berlin
- HUSEMANN, Rudolf; MÜNCH, Joachim; PÜTZ, Claudia (1995): Mit Berufsausbildung zur Hochschule. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Frankfurt am Main
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO) (2010): The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. Geneva
- ISENSE, Fanny; WOLTER, Andrä (2017): Nichttraditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: Hochschule und Weiterbildung 17 (2017) 1, S. 13–23
- JUNGK, Dieter (1968): Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher. Stuttgart

- KNAUER, Arnold; EBERLE, Paul; RUDOLPH, Wolfgang (1983): Die Berufsbildung. In: Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin S. 91 – 120
- KUTSCHA, Günter (1995): Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Paris
- OELMANN, Gernot (1986): Zweiter Bildungsweg für Erwachsene. Kurseinheit Fernuniversität Hagen
- SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä (1986): Kann Berufstätigkeit zur Studierfähigkeit führen? Ein empirischer Vergleich zur Äquivalenz von höherer Schulbildung und Berufsqualifikation im Hochschulstudium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 82 (1986) 8, S. 323–340
- SCHUETZE, Hans; SLOWEY, Maria (2002): Participation and Exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in Higher Education. In: Higher Education 44 (2002) 2, S. 309–327
- SCHULENBERG, Wolfgang; SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä; MEES, Ulrich; FÜLGRAFF, Barbara; MAYDELL VON, Jost (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 23. Bonn
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Bonn
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Bonn
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn
- WANKEN, Simone; KREUTZ, Maren; MEYER, Rita; EIRMBTER-STOLBRINK, Eva (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft & Praxis, Heft 43. Trier
- WOLF, Hartmut (1985): Bildung und Biographie. Der zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs
- WOLTER, Andrä (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: KLUGE, Norbert; SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, S. 49–116
- WOLTER, Andrä (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: BIRKELBACH, Klaus; BOL-

- DER, Axel; DÜSSELDORF, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Hohengehren, S. 199–219
- WOLTER, Andrä (2018): Berufliche Bildung und Studierfähigkeit. Bildungspolitische Kontroversen und empirische Forschungsergebnisse. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 72 (2018) 169, S. 18–21
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (ZDH) (2007): Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (2015): KMK befasst sich mit BerufsAbitur, Pressemitteilung vom 03.12.2015. URL: <http://verbaende.com/news.php/KMK-befasst-sich-mit-BerufsAbitur?m=107354> (Stand: 19.03.2020)

Ulrike Buchmann

► **Doppelqualifikation: eine alte Debatte auf neuem Prüfstand**

Der Beitrag bietet eine curriculumtheoretisch begründete Lesart der Doppelqualifikation an, wobei er unter Bezugnahme auf die Reformen/-innen des Kollegs Schulversuchs NRW weniger auf die historisch, je nach bildungspolitischer Konjunkturlage unterschiedlichen Erscheinungsformen rekurriert, sondern das ihnen zugrunde liegende Grundproblem fokussiert: die nach wie vor ungelöste Bildungsfrage. Diese erscheint angesichts der aktuellen, insbesondere digitalen Transformationen historisch erstmalig unhintergebar, sodass ein Ende der wechselvollen Doppelqualifizierungsdebatte bzw. die Bewältigung des Bildungs-Schismas in greifbare Nähe rücken könnte – sofern man Demokratie nicht preisgeben will.

1. Erscheinungsformen und Wesen der Doppelqualifikation – Eckpunkte einer wechselvollen (Diskurs-)Geschichte

Im deutschsprachigen Raum und speziell in der Berufsbildungswissenschaft firmieren unter der Bezeichnung Doppelqualifikation abschlussbezogene Bildungsgänge, die eine Verbindung von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsabschlüssen aufweisen sowie gegebenenfalls eine spezifische Kombinatorik von unterschiedlichen Abschlüssen nicht akademischer und akademischer Art. In Anlehnung an den Sprachgebrauch des Deutschen Bildungsrats ist mit Bildungsgang „eine geordnete Folge von Lehrveranstaltungen in einem Schwerpunkt, die zu einem Abschluss führt“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 75), gemeint. Bildungsgänge werden üblicherweise als doppelqualifizierend bezeichnet, wenn innerhalb ein und desselben Bildungsgangs ein allgemeiner und ein berufsbezogener Abschluss erworben werden können; die begriffliche Prägung geht auf die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) zurück. Doppelprofilierungen dagegen können sich auch auf das Nachholen des Hauptschul- oder des Realschulabschlusses beziehen (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990, S. 52). Dauenhauer und Kell, deren Position nach wie vor Aktualität für sich beanspruchen kann, formulieren „in einem neuen doppelqualifizierenden Bildungsgang soll durch Verknüpfung, Verbindung, Verzahnung oder Integration von Inhalten zweier bisher getrennter Bildungsgänge der Erwerb von Abschlüssen ermöglicht werden und zwar gleichzeitig oder nacheinander“ (ebd., S. 49).

Das integrierte Lernen im Sinne der Herstellung grenzüberschreitender Interdependenzen zwischen allgemeinen und beruflichen Lerninhalten kann, muss aber nicht, die Bedingung doppelqualifizierender Bildungsgänge sein. Häufig stehe als pragmatische Zielperspektive die Zeitersparnis im Vordergrund der Doppelqualifikation; dieser Effekt könne gegebenenfalls durch integriertes Lernen positiv beeinflusst werden (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990, S. 49). Allerdings entstehe bei der Durchsicht curricularer Materialien der Eindruck, dass sich Doppelqualifizierung überwiegend auf die Addition separierter allgemeiner und beruflicher Lerninhalte beschränkt; aber auch in diesem Zusammenhang wird eine Zeitersparnis unterstellt. Nämlich dann, wenn die gemeinsame Schnittmenge von Lerninhalten zweier Bildungsgänge im doppelt qualifizierenden Bildungsgang nur einmal Gegenstand der Betrachtung ist. Letztlich sei jeweils im Einzelfall sehr sorgfältig zu prüfen, ob und in welcher Weise in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen tatsächlich integriertes Lernen stattfindet (vgl. KUTSCHA 1996, S. 24). Werden Inhalte bzw. Fächer lediglich nebeneinander angeboten, spricht Bojanowski von „additiver Doppelqualifikation“, bei gleichzeitiger beruflicher (etwa Assistenten-/Assistentinnenausbildungen) und allgemeinschulischer (z. B. Fachhochschulreife) Qualifizierung von „simultaner Doppelqualifikation“ und bei aufeinander folgender Erreichung der Abschlüsse von „konsekutiver Doppelqualifikation“ (BOJANOWSKI 1996, S. 535).

Als realgeschichtliche Ausprägungen doppelt qualifizierender Bildungsgänge in der Handlungspraxis werden – in den Bundesländern unterschiedliche – Variationen umgesetzt:

Im Sekundarbereich II können Doppelqualifikationen erworben werden, indem

- a) ein dualer oder vollzeitschulischer Berufsausbildungsgang (teilweise oder vollständig) absolviert und gleichzeitig die allgemeine, fachgebundene oder Fachhochschulreife erworben wird oder
- b) ein dualer oder vollzeitschulischer Berufsausbildungsgang teilweise oder vollständig und ein Weiterbildungsmodul abgeschlossen werden; sie sind insofern auf den gleichzeitigen Erwerb einer Studienberechtigung konzentriert.

Im Tertiärbereich wird die Doppelqualifikation über ein duales Studium erworben, das

- a) den Lernort Betrieb mit dem Lernort Hochschule oder
- b) den Lernort Betrieb mit dem Lernort Berufsakademie („University of Cooperative Education“) in Thüringen und Sachsen bzw. mit jetzt dualen Hochschulen in Baden-Württemberg oder beruflichen Hochschulen in Hamburg kombiniert.

Entsprechend formuliert auch das Schulministerium NRW in seiner Informationsbroschüre zum Berufskolleg in Bezug auf die Doppelqualifizierung „Absolventinnen und Absolventen eines Bildungsgangs können die berufliche Qualifizierung mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses verbinden. Die Aus- und Weiterbildungsangebote des Berufskollegs

qualifizieren für Karrieren im Beruf bis in Führungsebenen von Betrieben und eröffnen zugleich neue Bildungswege – auch zur Aufnahme eines Hochschulstudiums“ (SCHULMINISTERIUM NRW 2016, S. 5).

Bojanowski macht darauf aufmerksam, dass es unabhängig von diesen Reformansätzen auch in der damaligen DDR einen Bildungsgang gegeben habe, der eine Verbindung zwischen Hochschulreife und dem Facharbeiterbrief suchte und unter der Bezeichnung Berufsausbildung mit Abitur firmierte. Zudem differenziert er zwischen einer vollen Doppelqualifikation, wenn Schüler/-innen neben einem allgemeinen Abschluss wie Fachhochschulreife oder Abitur einen vollwertigen Berufsausbildungsabschluss erwerben, und einer partiellen, dann, wenn der Erwerb einer beruflichen oder schulischen Abschlussqualifikation mit einer Teilqualifikation im jeweils anderen Bereich gekoppelt ist (vgl. BOJANOWSKI, S. 534–535).

Ideengeschichtlich verankert ist die Doppelqualifikation in den konzeptionellen Überlegungen zum Kollegsulversuch NRW, der vor allem die curriculare Integration von Allgemein- und Berufsbildung, die organisatorische Integration in Gestalt eines Bildungsganges, die doppelte Abschlussorientierung, eine Zeitersparnis gegenüber der Absolvierung getrennter Bildungsgänge sowie die rechtliche Absicherung der erworbenen Abschlüsse verfolgte (vgl. DAUERHAUER/KELL 1990). Diese Lesart denkt vom dualen Prinzip der Qualifizierung her. Demnach kann die Doppelqualifikation historisch durchaus in die Entstehungszusammenhänge der deutschen Berufsausbildungstradition eingeordnet werden, ist diese doch selbst – mit der Auflösung des *oikos*, also des gesamten Hauses als Arbeits- und Lebenszusammenhang – im Sinne einer Doppelqualifizierung *sui generis* angelegt. Historisch betrachtet ging es spätestens mit den entwickelten Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung im späten Mittelalter bzw. der frühen Neuzeit darum, Spezielles und Allgemeines anzueignen und auch immer darum beides aufeinander zu beziehen. Deshalb fokussiert der vorliegende Beitrag weniger die formalen, doppelten Qualifizierungen als realgeschichtliche Erscheinungsformen, sondern von einem bildungs- bzw. curriculumtheoretisch begründeten Standpunkt aus das der Doppelqualifikation zugrunde liegende, bis heute ungelöste Problem der Wissensintegration. Diesem Problem wurde in einer wechselvollen Historie mal mehr, mal weniger (politische) Relevanz beigemessen, ohne dass es grundlegend in Bearbeitung gebracht worden wäre. Die aktuellen digitalen Transformationsprozesse allerdings offenbaren das ungelöste (Grund-)Problem in bisher ungekannter Schärfe – so meine These – und erfordern statt der (regelmäßig) erfolgenden Symptombehandlung eine curriculare und zugleich politische Ursachenbearbeitung.

2. Doppelqualifikation oder die späten Folgen eines frühen Schismas?

Für frühe Formen der speziellen Dopplung im Rahmen beruflicher Qualifizierung zeugen Johann Georg Büschs Hamburger Handelsakademie (1771) für den kaufmännischen Nachwuchs oder später die Freie Sonntagschule für Handwerker in Frankfurt am Main (1817) für die Gesellen im gewerblich-technischen Segment. Oder, anders ausgedrückt, sind mit der

Trennung von spezieller betrieblicher Aneignung und allgemeiner schulischer Unterweisung historisch zwei unterschiedliche Qualifizierungszusammenhänge initiiert worden. Sie haben das Problem der sogenannten Wissensintegration (speziell im Hinblick auf Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Expertise) hervorgebracht und halten es bis heute virulent. Baethge spricht – unter Bezugnahme auf die Entwicklungen zu Beginn der 2000er-Jahre – angesichts der Aufrechterhaltung eines vorindustriellen Bildungssystems in einer nachindustriellen Gesellschaft von einem „Bildungs-Schisma“ (BAETHGE 2007, S. 7). Sehr treffend wird mit diesem Begriff zum Ausdruck gebracht, dass die frühe und bis heute aufrechterhaltene (institutionelle und curriculare) Spaltung zwischen allgemeiner und spezieller (d. h. beruflicher) Bildung verhindert, dass das Grundproblem menschlicher Aneignungs-, Entwicklungs- und Entfaltungsprozesse und damit des pädagogischen Sehens und Denkens schlechthin, nämlich der immer zu realisierende Theorie-Praxis-Bezug überhaupt in Bearbeitung gebracht, geschweige denn gelöst werden kann (vgl. dazu BUCHMANN/KÖHLER 2017).

Im Theorie-Praxis-Bezug ist das Verhältnis von Wesen und Erscheinung, von Allgemeinem und Speziellem aufgehoben, das es als Voraussetzung für das Erkennen von Wahrheit (Platon) zu durchdringen gilt. Mit der Frage, ob und wie der Mensch Wahrheit erkennen kann, ist das pädagogische Grundproblem der Vermittlung angesprochen. Historisch ist dieses Problem unterschiedlich gelöst worden: Im strukturierten Dialog bei Sokrates (Mäeutik), in der Ritter-Knappe- bzw. Samurai-Schüler-Formation oder auch in der Nonne-Novizin-Beziehung. Gemeinsam ist ihnen eine personalisiert-individualisierte, hierarchisch dimensionierte Lehrer-Schüler-Formation mit vielfachen Abhängigkeiten. Diese frühen Formate haben allerdings ihre Fundamentalfunktion Vermittlung (vgl. dazu HUISINGA/BUCHMANN 2006) im Rahmen der gesellschaftlichen Reproduktion über die Jahrhunderte hinweg im Rahmen mannigfacher historisch sich vollziehender Veränderungen in weiten Teilen eingebüßt: Der gesellschaftliche Wandel brachte sukzessive erweiterte institutionalisierte Lehr-Lern-Settings hervor – als erste Form die durch die Zünfte regulierte Berufsausbildung (vgl. u. a. LUNDGREN 1981; STRATMANN 1993). Erste Versuche einer Reaktivierung des Vermittlungsprinzips finden sich u. a. im pädagogischen Ansatz des Bauhauses, dem allerdings mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten ein jähes Ende bereitet wurde. In der Verbindung von Kunst und Kunsthandwerk, Werkstatt und Meisterklasse, Handwerk und Industrie setzten die Protagonisten/Protagonistinnen um Walter Gropius auf einen Universalismus, der Ganzes und Teile relationierbar und damit für alle verstehbar werden lässt, orientiert an der Utopie einer demokratischen Gesellschaft (vgl. BUCHMANN/KELL 2013).

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, die dann seit Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem als Verwissenschaftlichung (vgl. SCHELSKY 1961, 1963; SENNETT 1998) gesellschaftlicher Handlungspraxis zunehmend Relevanz gewinnen, führen zu Abstimmungs- (vgl. KLOSE 1987) bzw. Passungsproblemen (vgl. HUISINGA/LISOP 1999) und Mismatches (vgl. BUCHMANN 2011, 2009) in neuer Qualität. Offensichtlich geraten traditionelle Berufsbildungsgänge angesichts einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Praxis an die Grenzen ihrer Reproduktionsfunktion. Die damit einhergehenden individuellen und gesellschaftli-

chen risikobehafteten Friktionen sind vielfach dokumentiert (vgl. u. a. БЕСК 1986, 2007). Erste umfassende Versuche einer Risikominimierung fanden im Rahmen der sogenannten großen Curriculumrevision in den 1960er-/70er-Jahren statt: Die Curriculumrevision hat als Versuch, das Bildungs-Schisma aufzulösen, die Doppelqualifizierung hervorgebracht.

3. Die bildungspolitische Reformphase der 1960er-/70er-Jahre – Eine politische Gelegenheitsstruktur zur Überwindung des Bildungs-Schismas?

Ausgelöst durch den Sputnik-Schock wurde mit der bildungspolitischen Reformphase in den zwei Jahrzehnten zwischen 1958 und Mitte der 1970er-Jahre der bisher bedeutendste Versuch der Überwindung des Bildungs-Schismas initiiert. Mit dem Start des sowjetrussischen Satelliten Sputnik I, der am 04.10.1957 83,6 kg schwer seinen Weg in die Erdumlaufbahn antrat, setzte nicht nur ein Technologiewettlauf zwischen den antagonistischen Industriestaaten des Kalten Krieges ein, es verschärfte sich zusätzlich die Mitte der 1950er-Jahre einsetzende Automatisierungsdebatte (vgl. POLLOCK 1956) in der Bundesrepublik (vgl. dazu BUCHMANN 2011). Mit der in diesem Kontext formulierten Prognose einer „Bildungskatastrophe“ (PICHT 1965), die insgesamt an einem viel zu geringen Anteil an Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen festgemacht wurde, gewannen Fragen der Technologisierung bzw. Technisierung – vor allem auch im Hinblick auf gesellschaftlichen wie individuellen Wohlstand – zu Beginn der 1970er-Jahre an Bedeutung (Beispiele: NCTechnik, Informationstechnik, Werkstofftechnik). Das „Zurückfallen“ hinter andere Staaten mit ihrer hoch entwickelten Technologie – speziell in der Raumfahrttechnologie – wurde einer zu geringen Anzahl an Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen, insbesondere im technischen Bereich, angelastet. Folglich knüpfte man an Technikentwicklung, -ausbau und -reproduktion an sich die Hoffnung auf erhebliche Fortschritte für das volkswirtschaftliche Wachstum. Unter den Eindrücken einer Wettbewerbsverschärfung, des Technikschocks und einer sich abzeichnenden territorialen Bedrohung (Stichwort: Mauerbau) förderte die Bundesregierung ideell wie finanziell vornehmlich die Bereiche Luft- und Raumfahrt, Kernenergie und Militärwesen, was u. a. die Einrichtung einer zentralen forschungspolitischen Administration auf Bundesebene und die Implementierung zahlreicher Großforschungsinstitute zur Folge hatte.

Dieses technologie-, forschungs- und wirtschaftspolitische Umdenken bot günstige Rahmenbedingungen für bildungspolitische Reformen, die in Aktivitäten zur Annäherung, Verbindung, Verzahnung bzw. Integration von Allgemein- und Berufsbildung (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990) mündeten. Die curriculare Entwicklung doppelt qualifizierender Bildungsgänge im Rahmen des Kollegs Schulversuchs NRW war als Konzept das Mittel der Wahl, um bildungspolitisch die Durchlässigkeit zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich zu erhöhen und damit nicht zuletzt dem wirtschaftspolitischen Interesse im Hinblick auf die Ausschöpfung von Begabungsreserven zu entsprechen. Für den Kollegs Schulversuch in Nordrhein-Westfalen ist unter Federführung von Herwig Blankertz die Entwicklung solcher Bil-

dungsgänge bildungstheoretisch begründet worden. Zum Begründungskontext gehört die Einsicht, der Wortteil „allgemein“ könne sich auf Inhalte beziehen, z. B. auf die *Septem Artes liberales* (antiker Lehrplan der Sieben Freien Künste), auf den Fächerkanon des Gymnasiums oder auf Subjekte, auf alle Bürger/-innen oder auf Teilgruppen (Bildungseliten).

Da insbesondere die Kopplung der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsberechtigung zu Hochschulen mit den Unterrichtsfächern der Gymnasien und der damit verbundene Allgemeinbildungsanspruch aus Sicht der Kollegschulakteure/Kollegschulakteurinnen innen ein gravierendes Hindernis für alternative Zugänge zu den wissenschaftlichen Hochschulen und Kunsthochschulen und für die Entwicklung doppelt qualifizierender Bildungsgänge darstellen, verzichtete das Kollegschulkonzept auf eine inhaltliche Festlegung von Allgemeinbildung in einem Fächerkanon für Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (vgl. dazu BUCHMANN/KELL 2019). Diese „Allgemeinbildung“ sei lediglich eine spezielle für Gymnasiasten/Gymnasiastinnen und nicht gedacht für die gesamte nachwachsende Generation. Sollte sie allen Jugendlichen zugänglich gemacht werden, hieße das: Abitur für alle vor jeder Berufsausbildung. Mit Allgemeinbildung kann aber auch (im Sinne von Grundbildung) ein „Umkreis von Lerninhalten Wissen und Verhalten“ gemeint sein, „der in einer bestimmten geschichtlichen Lage für alle Menschen einer Gesellschaft zur Lebensbewältigung unerlässlich ist“ (KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN 1972, S. 20).

Mit der allgemeinen Schulpflicht bis zum Ende des Sekundarbereichs I wird diese Perspektive bildungspolitisch gestaltet und mit dem Kollegschulkonzept für den Sekundarbereich II weiterverfolgt. Das Konzept der Kollegschule NRW gilt als weitreichendster (und nachhaltigster) Versuch zur Reformierbarkeit der Sekundarstufe II – auf der Grundlage des durch Blankertz (1963) bildungstheoretisch neu bestimmten Verhältnisses von Allgemein- und Berufsbildung. Die Kollegschule NRW sieht die drei Lernbereiche Schwerpunkt-, Obligatorischer Bereich und Wahlbereich vor und schließt sich somit dem Grundsatz des Deutschen Bildungsrats, Bildungsgänge „nach einem gemeinsamen organisatorischen und curricularen Konzept“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 47) zu gestalten, an. Im obligatorischen Bereich soll das Ziel der Lebensbewältigung in der Gesellschaft einschließlich der Befähigung zum Zusammenleben in der Demokratie durch verschiedene Lerninhalte verfolgt werden, auch in Wechselbeziehung zu denen im Schwerpunktbereich. Im Wahlbereich soll durch die Beschäftigung mit selbst gewählten Lerninhalten und einem eigens geschaffenen Lernort Studio ein Höchstmaß an individueller Entfaltung ermöglicht werden. Insofern ist der Kollegschulversuch NRW die einzige Initiative, die den wissenschaftlich-curricularen mit dem politischen Anspruch zu verzahnen versuchte. Denn mit der Differenzierung in einen obligatorischen Bereich und einen Wahlbereich wird die Bildungsperspektive aufgenommen und aktualisiert, die

- ▶ mit den *Septem Artes liberales* einer Minderheit vorbehalten war,
- ▶ mit dem Grundstudium in der Philosophischen Fakultät hochschulpolitisch bedeutsam wurde,

- ▶ mit verschiedenen Auslegungen von Studium Generale in der Reformphase verkümmerte und
- ▶ mit dem Bologna-Prozess abbrach.

Insofern stehen auch die derzeit aktuellen Reaktivierungsversuche eines Studium Generale (vgl. BUCHMANN/KELL 2019) für eine Neuauflage der in der Doppelqualifikation aufgehobenen Grundsatzfrage nach einem angemessenen Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem im Hinblick auf die Zieldimension Bildung. Dieser Reaktivierungsversuch wird flankiert von vereinheitlichenden Rahmenverordnungsversuchen, die vordergründig (wieder einmal?) als Strategie gegen zunehmend virulent werdende Segregationsprozesse, Mismatches u. Ä. dienen. Sie scheinen vor allem aber auf die Notwendigkeit zu reagieren, arbeitsmarktgängige Flexibilität zu sichern. Bildung im Sinne der Subjektentwicklung als Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Vermögens zu ermöglichen, nicht – wie bereits Humboldt forderte – als „Privileg für einzelne Teile der Nation“ (BUCHMANN/KELL 2019, S. 38), sondern „für die ganze ungeteilte Masse“ (ebd., S. 38), ist damit auch in Teilen des Tertiärbereichs gefährdet, also auch für Studierende als prinzipiell privilegierte Gruppe in der nachwachsenden Generation, oder anders ausgedrückt: Das der Doppelqualifizierung zugrunde liegende Problem wird aktuell nicht nur nicht gelöst, sondern mehr noch auf den (eigentlich privilegierten) Tertiärbereich bzw. Studierende ausgedehnt.

Wenn bestimmte spezielle Inhalte im Sinne materialer Bildung bzw. eines Fächerkanons nicht dazu beitragen, Subjektentwicklung zur Annäherung an die Zieldimension Bildung für alle zu sichern, besteht für curriculare Entscheidungen die alternative Möglichkeit, das Konzept der formalen Bildung heranzuziehen. Von der Einsicht ausgehend, Entscheidungen über Lerninhalte nicht durch Ableitungen aus der Zieldimension Bildung gewinnen zu können, sondern dass diese vorgegeben werden durch die Umwelt bzw. die je spezifischen Rahmenbedingungen, insbesondere durch die Ansprüche der Gesellschaft an ihre Bürger/-innen, hat ROBINSOHN (1967) für die Curriculumreform den Dreischritt (Lebens-)Situation – Qualifikation – Inhalt vorgeschlagen. In Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung entspricht die Zieldimension Beruf (berufliche Situationen) diesem Vorschlag: Berufsbezogene Lerninhalte müssen so ausgewählt und strukturiert werden, dass Subjekte befähigt werden, Lern- und Arbeitssituationen im Berufsbildungs- und im Beschäftigungssystem zu verstehen, zu bewältigen und zwischenzeitlich – mangels vorherbestimmbarer Aufgabenzuschnitte – auch zu gestalten. Die Zieldimension Bildung verlangt mündiges Handeln in diesen Situationen (Mündigkeit). Dazu kann die Auseinandersetzung mit Wissenschaften beitragen. Zum mündigen Handeln gehört aber vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Kritik und (alternativen) Gestaltung – auch in Bezug auf Wissenschaften (Tüchtigkeit). In Bildungsgängen sollte die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen ermöglicht und Selbstreflexion und Kritik- und Gestaltungsfähigkeit gefördert werden (vgl. BUCHMANN/KELL 2019, S. 36–38). Angesichts dieser bildungstheoretisch begründeten Zielperspektiven (auch) für berufliche Bildungsgänge stellte sich die Vermittlungsherausforderung in neuer Qualität.

Welche curricularen Perspektiven sind in der Lage, zwischen den je individuellen anthropogenen und soziokulturellen Verfasstheiten des Individuums und den dynamischen hochtechnisierten gesellschaftlichen Bedingungen bzw. Anforderungskonstellationen so zu vermitteln, dass Subjektentwicklung mit der Zielperspektive mündige Bürger/-innen gesichert wird? Oder anders formuliert, wie kann das der Doppelqualifizierung zugrunde liegende Problem (endlich) einer Lösung zugeführt bzw. nähergebracht werden?

Bevor darauf Antworten gefunden werden konnten, verschoben sich zu Beginn der 1970er-Jahre die politischen Prioritäten. Mit der Ölkrise 1973 sei eine schwere wirtschaftliche Rezession erfolgt, der Elan des kulturellen Aufbruchs und der bildungspolitischen Reformen sei weitestgehend verfliegen gewesen und Arbeitsmarkt-, Gesundheits-, Renten-, Umwelt- und Energiepolitik hätten als zentrale politische Handlungsfelder zulasten der Bildungspolitik an Bedeutung gewonnen. Zudem seien die „emanzipatorischen“ Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, die in den 1960er-Jahren auch die Programmatik der Bildungsreform beeinflusst hatten, als „antiautoritär“ motivierter Rückzug der Erwachsenengeneration aus ihrer Erziehungsverantwortung zunehmender Kritik ausgesetzt gewesen (vgl. EDELSTEIN/VEITH 2017, S.10). Auch innerhalb der Gruppe der Reformier/-innen verschafften sich kritische Stimmen Gehör, die insbesondere auf die mit der Bildungsexpansion offensichtlich einhergehende Verschärfung von Selektions- und Segregationsprozessen insistierten. Insbesondere Heydorn (1970, 1980) äußert sich kritisch über eine Suche nach dem Richtigen (Überwindung des Bildungs-Schismas) im Falschen (additive Doppelqualifizierungs- und Institutionenmodelle): „Eine einheitliche wissenschaftliche Bildung für alle wird vorgegeben; Egalität ist in der Nähe und wird ebenso abgebrochen, über den Zerrspiegel vorgeführt. Die Widersprüche werden objektiv verschärft, das Modell wird zum Indikator der Beendigung von Klassengesellschaft, deren Möglichkeit es zugleich verdunkelt, ausschließen möchte, es treibt voran und stabilisiert. Es trägt die Einheitsschule in seinem Leibe, aber kann sie nicht austragen“ (HEYDORN 1980, S. 276). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Kritik aus den eigenen Reihen fand nicht statt.

Stattdessen wurden in dieser eher (reform-)ungünstigen Gemengelage innerdisziplinär bereits Ende der 1970er-Jahre die komplexen curricularen (Sinn-)Fragen auf eine instrumentelle Methodendiskussion verkürzt, die bis heute ihre Wirksamkeit zeigt. Bildungstheoretisch fundierte implikative Curriculumansätze, die nicht hinter die Erkenntnisse der Curriculumrevision zurückfallen, sondern sich der Komplexität gesellschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Erkenntnis gleichermaßen stellen, bleiben seither eher die Ausnahme (vgl. LISOP/HUISINGA 2004; BUCHMANN/KELL1997; BUCHMANN 1999, 2011).

Der Kollegschulversuch NRW und die große Curriculumrevision als politische Gelegenheitsstrukturen für eine curriculare Erneuerung, die dem Anspruch hätte genügen können, das der Doppelqualifikation zugrunde liegenden Integrationsproblem zu lösen, haben zwar ein Problembewusstsein hervorgebracht und zentrale Teilaspekte der curricularen Frage und damit des Vermittlungsproblems vorangetrieben, etwa den Lebensweltbezug (vgl. ROBINSON 1967), den Wissenschaftsbezug (vgl. BLANKERTZ 1975; KUTSCHA 1976) und den

Situationsbezug (vgl. REETZ 1984), aber keiner nachhaltigen Risikominimierung den Weg bereiten können. In dieser Lesart ist der Kollegsulversuch ein weiterer „Trennungs“-Meilenstein, da letztlich die Bedingungen der bestehenden Differenzierung von allgemeiner und beruflicher Bildung gemäß dem Zwang zur Berücksichtigung der jeweiligen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen koordiniert, aber nicht sinnstiftend aufgenommen und als curriculare Revision umgesetzt wurden (vgl. KUTSCHA 2003). Insofern gelingt es trotz günstiger politischer Gelegenheitsstruktur nicht, Ideengeschichte und Realgeschichte im Hinblick auf die Bildungsfrage zu synchronisieren. Die realgeschichtliche Entwicklung in der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich bleibt auch nach dieser Reformphase weit hinter den gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen und den unter Bezugnahme darauf formulierten Ansprüchen zurück.

4. Die dritte industrielle Revolution – eine Neuauflage der alten Doppelqualifikationsdebatte?

Neuen Auftrieb erhalten die benannten und nach wie vor ungelösten Qualifikationsfragen, die (abgebrochenen) curricularen Diskussionen und damit auch die Frage nach der Doppelqualifikation mit dem flächendeckenden Einzug von Informations- und Kommunikationstechniken in alle gesellschaftlichen Bereiche ab etwa Mitte der 1990er-Jahre. Mit ihnen und dem Anspruch auf Durchdringung und Mitgestaltung steigen die Anforderungen an jede/-n Einzelne/-n. Es offenbaren sich Missstände in neuer Qualität, wenn die Differenz zwischen Qualifizierung und Anforderungen im Beschäftigungssystem genauso wie in ehrenamtlichen und/oder familiären Kontexten regelmäßig Überforderungen provozieren, die sich nicht mehr nur in klassischen Mismatches (hohe Ausbildungs-/Studienabbruchquoten, Gleichzeitigkeit von Erwerbsarbeitssuchenden und vakanten Erwerbsarbeitsplätzen etc.) äußern, sondern sich zunehmend in Erschöpfungssymptomaten (Burn-out) spiegeln, wie man der Gesundheitsberichterstattung des Bundes entnehmen kann (vgl. URL: www.gbe-bund.de [Stand: 22.10.2020]).

Im Hinblick auf die (curriculumbezogenen) Qualifikationsfragen konstatierte Huisinga (1996) unter Bezugnahme auf das exemplarische Feld der Hochtechnologieforschung folgende Herausforderungen:

- ▶ Interdisziplinarität als ein Muss für die Technisierungsforschung als Erforschung gesellschaftlicher Prozesse,
- ▶ Homogenität und die auf die Homogenität bezogene Einheit der Wissensbasen, da mit Hochtechnologien in zusammenfassender und generalisierender Form verschiedene und unterschiedlich relevante Wissenschaftsgebiete und Praxisbereiche bezeichnet werden,
- ▶ Wissensintegration, da es zwar einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Hochtechnologie als Wissenschaftsgebiet und Hochtechnologie als forschungsintensivem Er-

zeugnis bzw. Spitzenprodukt gebe, jedoch das Wissenschaftsgebiet nicht im Erzeugnis aufgehe und das Erzeugnis auf mehr als das Wissenschaftsgebiet angewiesen sei,

- Analyse des technischen Könnens, des funktionalen Regelwissens und des technischen Gesetzeswissens, bei der es darauf ankomme, dessen bedeutsame kognitive Spezifika und unterscheidbare funktionalen Bestimmungen zu berücksichtigen, und nicht darauf, sich auf eine klassifizierende Darstellung des Wissens in seinen Präsenzformen zu beschränken.

Am Beispiel der Hochtechnologie zeigte Huisinga (2003, S. 103), dass über die Auseinandersetzung mit der Spezifik der Wissensbasen Entscheidungsgrundlagen geschaffen werden können in Bezug auf die Konstruktion von Bildungsgängen, und zwar über das notwendige intellektuelle Ausbildungsniveau bzw. die soziale Positionierung einer beruflichen Ausbildung in diesem Bereich und deren Anschlussmöglichkeiten im Bildungssystem. So besteht die Möglichkeit, dem disziplinären State of the Art zu entsprechen und zugleich die in der Doppelqualifikation aufgehobene (politische) Forderung nach Wissensintegration in Bearbeitung zu bringen (vgl. dazu BUCHMANN 2014).

Wie weit jedoch Ideengeschichte (als verfügbares wissenschaftlich gesichertes Wissen) und Realgeschichte (als konkrete gesellschaftliche Handlungspraxis) speziell in der beruflichen Bildung auseinanderklaffen können, zeigt ein Blick auf das gesellschaftliche Handlungsfeld Gesundheitswesen. Das Gesundheitswesen ist curricular ein in vielfacher Hinsicht interessantes Feld, da es sich aufgrund demografischer und technologischer Entwicklungen sowie der politischen Regulierungen über ein New Public Management in tiefgreifenden Transformationsprozessen befindet. In einer klinischen (Qualifikationsforschungs-)Studie zu Beginn der 2000er-Jahre (vgl. BUCHMANN 2007, 2011) zeigten sich Analogien innerhalb des Gesundheitswesens zu den Entwicklungen im Hochtechnologiebereich, zu dem es durchaus Schnittfelder gibt: die Notwendigkeit interdisziplinärer Bearbeitung hochkomplexer Gesundheitsfragen, die Homogenität relevanter Wissenschaftsgebiete und Praxisbereiche (neue Wissensarchitekturen), eine notwendige Wissensintegration ebenso wie die neu zu beantwortenden Fragen eines technischen Könnens, des funktionalen Regelwissens und des technischen Gesetzeswissens (vgl. BUCHMANN 2011). Kurzum: Am Objektfeld Gesundheitswesen lassen sich die qualifikations- und damit curriculumrelevanten Reorganisationsnotwendigkeiten exemplarisch zeigen – zugleich jedoch auch die Beharrungskraft bestehender Interessenkonstellationen und institutioneller Formgebungen. Zumindest ließe sich so die gerade abgeschlossene Neuordnung der Gesundheitsfachberufe – erneuert im Geiste des alten Bildungs-Schismas – erklären: Sie folgt den Dogmen, die die Curriculumrevision wie insbesondere auch die Akteure des Kollegsulversuchs NRW nachvollziehbar kritisiert und zum Ausgangspunkt ihrer Reformüberlegungen gemacht hatten. Die Lancierung doppelqualifizierender Bildungsgänge mit der Fachrichtung Gesundheit an beruflichen Schulen entspricht dieser Logik, die (ein weiteres Mal) statt auf Ursachenbewältigung auf Symptombehandlung setzt, um vorherrschende Interessenlagen nicht diskutieren und aushandeln zu

müssen. Allerdings ist es die zunehmende Komplexität einer verwissenschaftlichten und digitalisierten Handlungspraxis selbst, mit ihren paradigmatischen Veränderungen (im Sinne einer Technosphäre, vgl. dazu KLINGAN/ROSOL 2019), die eine vollständige Entfaltung des menschlichen Vermögens einfordert und damit sämtlichen gruppenspezifischen/politischen Interessenkonstellationen trotzt: Die gesellschaftliche Realität hat die aktuellen politischen Diskussionen überholt und legitimiert die in den ideengeschichtlichen Überlegungen fokussierten curricularen Strategien der Komplexitätsbewältigung als immer wieder neu zu stellende Bildungsfrage.

5. Digitale Transformationen oder überholt die Realgeschichte die politischen Debatten um die Doppelqualifikation und bereitet ihnen ein versöhnliches Ende?

In der curriculumtheoretischen Lesart ist die Doppelqualifikation in ihren realgeschichtlichen Formen eine Tautologie bzw. Ausdruck einer unzureichenden gesellschaftlichen Praxis, die eine hierarchische, konsekutive Qualifizierung von speziell und allgemein intendiert und darüber eine gesellschaftliche Statusdistribution sichert. Qualifikation gemäß des Curriculums ist aber vom Prinzip her doppelqualifizierend, also speziell (handlungsfeldbezogen) und allgemein (wissenschaftsbezogen) in einem implikativen (Theorie-Praxis-)Verhältnis, das historisch jeweils neu auszuhandeln ist. Oder im Duktus der Kollegsulreformer/-innen formuliert: Die (über spezielle, also berufliche Inhalte zu realisierenden) Bildungsziele sind durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik definiert. Denkt man in diesem Sinne das Prinzip Doppelqualifikation als einen curricular zu realisierenden, systematischen Theorie-Praxis-Bezug, dann gäbe es gute Gründe für seine ideengeschichtliche Renaissance und die überfällige realgeschichtliche Umsetzung. Wie an anderer Stelle dokumentiert (vgl. u. a. BUCHMANN 2011, 2019), provozieren tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen (vgl. zum Begriff RIFKIN 2004; AULENBACHER u. a. 2017; RECKWITZ 2017):

- ▶ neben den (Grund-)Antinomien (Freiheit – Zwang, Nähe – Distanz, Organisation – Interaktion, Einheitsentwürfe – kulturelle Vielfalt; vgl. HELSPER 2000, S. 319–326) auch solche höheren Grades (Individualisierung/Standardisierung – Pluralisierung, Gemeinwohl – Privatisierung, Staat – Markt, Globalisierung – Fragmentierung, Erfahrungswissen – wissenschaftliches Wissen),
- ▶ Mismatches nicht nur im Hinblick auf eine quantitative und qualitative Entsprechung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, sondern auch im Hinblick auf dessen Entsprechung zwischen öffentlicher Arbeit und Familienarbeit,
- ▶ Entmischungen (z. B. ökonomischer, sozialer, ökologischer Art), also Prozesse, in denen Unternehmen oder Institutionen die bestehenden, institutionell verfassten Arbeitsstrukturen bzw. -komplexe auflösen und die bisherige Arbeitsteilung restrukturiert wird,

- und nicht zuletzt eine (digitale) Technikentwicklung (wie Artificial Intelligence, Quantum Computing, Extended Reality oder Distributed Ledger Technologies), für die es keine curriculare Entsprechung im Sinne einer Theorie der Technisierung von Gesellschaft und erst recht keine darauf bezogene technisch-soziale Grundbildung gibt.

Hier skizzierte curricular relevante Transformationen treffen auf traditionelle institutionelle Verfasstheiten, u. a. auf berufliche Bildungsgänge im dualen System der Berufsausbildung, sowie individuelle und gesellschaftliche Bewusstseinsformen, u. a. im Hinblick auf das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung, die der Komplexität einer digitalen Transformationsgesellschaft nicht gerecht werden können und damit auch keine gestaltende Mitwirkung der Transformationen ermöglichen.

Die aktuellen Entwicklungen werden vom Grundsatz her bereits seit der Mitte des letzten Jahrhunderts ideengeschichtlich diskutiert (beginnend etwa mit FOURASTIÉ 1954, später u. a. BELL 1985) und unter Bezugnahme auf die Beharrungskraft bestehender Institutionalisierungen und Vorstellungen problematisiert. Sie waren auch ideengebend für die bildungspolitische Reformphase der 1960er-/70er-Jahre und somit für die intentionale Perspektive der Doppelqualifikation. Aktuell kommt es nun darauf an, dass der Doppelqualifizierungsdebatte zugrunde liegende und bis heute ungelöste Problem der Wissensintegration in Bearbeitung zu bringen. Dies wäre die Bedingung für die Entfaltung von Intellektualität als unabdingbare Voraussetzung zur Mitgestaltung und damit zur Bewältigung digitaler Transformationsprozesse. Sachlich sind diese Zusammenhänge sowohl bildungs- und demokratietheoretisch (vgl. dazu stellvertretend BLANKERTZ 1963; HEYDORN 1970; LISOP/HUISINGA 2004; KELL 2005; MARCUSE 1964, 2014; PONGRATZ 2009; LIESSMANN 2006, 2017; SCHELSKY 1961; WHITEHEAD 1959) als auch sozialhistorisch (vgl. insbesondere THER 2019) hinreichend legitimiert.

Unter Bezugnahme auf den Erkenntnisstandpunkt, der die Subjektentwicklung im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext und damit den Zusammenhang von Bildung und Demokratie fokussiert, geht es heute mehr denn je darum, das curriculare Projekt zu vollenden, um die (letztlich individuell und gesellschaftlich zukunftsgefährdenden) Diskrepanz zwischen Realentwicklung und institutioneller Formgebung, zwischen Subjektentwicklung und gesellschaftlichen Transformationen nicht noch größer werden zu lassen. Denn wenn der größere Teil der Gesellschaft nicht mehr als Akteur, sondern lediglich Objekt einer vermeintlich als naturgegeben angenommenen digitalen Transformation fungiert, ist – mangels Durchdringung dieser Transformationen als Voraussetzung für eine teilnehmende Gestaltung – Demokratie ernsthaft gefährdet. Unter Bezugnahme darauf lässt sich das notwendige Ende der Doppelqualifikation und ihrer Debatten begründen und zugleich die Bewältigung des ihr zugrunde liegenden, „alten“ Problems auf einer höheren Rationalitätsstufe einfordern. Eine Aufgabe, die Wissenschaft und Politik über die Implementierung einer längst überfälligen wissenschaftlichen Politikberatung (jenseits des Zufallsprinzips) und insofern nur gemeinsam in einem neuen Arbeitsbündnis werden bewältigen können. Diese Forderung allerdings

konfrontiert (wohl nicht nur) Wissenschaft mit einer eher unangenehmen Aufgabe, nämlich politisch zu werden: „das wissenschaftliche Bewusstsein als politisches Bewusstsein anzuerkennen und das wissenschaftliche Unternehmen als politisches“, wie Marcuse mit kaum zu überbietendem Aktualitätsgrad bereits 1964 formulierte (MARCUSE 2014, S. 244).

Literatur

- AULENBACHER, Brigitte; BURAWOY, Michael; DÖRRE, Klaus; SITTEL, Johanna (2017): Öffentliche Soziologie. Wissenschaft im Dialog mit der Gesellschaft. Frankfurt a. M. New York
- BAETHGE, Martin (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: *Wirtschaft und Erziehung* 59 (2007) 1, S. 3–11
- BECK, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.
- BECK, Ulrich (2008): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit.* Frankfurt a. M.
- BELL, Daniel (1985): *Die nachindustrielle Gesellschaft (Erstausgabe 1972).* Frankfurt a. M., New York
- BLANKERTZ, Herwig (1963): *Berufsbildung und Utilitarismus.* Düsseldorf
- BLANKERTZ, Herwig (1975): *Theorien und Modelle der Didaktik.* München
- BOJANOWSKI, Arnulf (1996): Integration von Berufs- und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Modelle zur Doppelqualifikation. In: DEDERING, Heinz (Hrsg.): *Handbuch zur Arbeitsorientierten Bildung.* München
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (1997): Studieren in der Spannung von Beruf und Bildung. Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 93 (1997) 6, S. 587–606
- BUCHMANN, Ulrike (1999): *Die akademische Berufsausbildung aus der Sicht von Parteien: eine empirisch-sprachanalytische Studie zur Hochschulpolitik in Parteiprogrammen.* Siegen
- BUCHMANN, Ulrike (2009): Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 16/2009. URL: <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/buchmann/index.html> (Stand: 24.03.2020)
- BUCHMANN, Ulrike (2011): *Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung.* 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M.
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (2013): Bildung, Architektur, Künste ein auf(zu)klärender Zusammenhang – oder das Bauhaus als Curriculum? In: BUCHMANN, Ulrike; DIEZEMANN,

- Eckart: Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe: Szenarien einer transdisziplinären Realutopie. Frankfurt a. M., S. 201–216
- BUCHMANN, Ulrike (2014): Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld, S. 199–213
- BUCHMANN, Ulrike; KÖHLER, Sonja (2017): Mentoring – Zum neuen Geist des rationalen Lernens. In: STEIN, Volker.; CARL, Mark-Oliver.; KÜCHEL, Julia (Hrsg.): Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens. Opladen, Berlin, Toronto, S. 37–45
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (2019): Berufsbildungswissenschaftliche Reflexionen zum Studium Generale und über Vernachlässigungen und Gestaltungsoptionen in der hochschulischen Berufsbildungspraxis. In: VAN BUER, Jürgen (Hrsg.): Studium Generale zwischen wiederentdeckten Bildungsansprüchen, utilitaristischer Instrumentalisierung und akademischer Verwahrlosung. Berlin, S. 25–65
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (BLK) (1973): Bildungsgesamtplan, Teil I. Stuttgart
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- DAUENHAUER, Erich; KELL, Adolf (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21. Bonn
- EDELSTEIN, Benjamin; VEITH, Hermann (2017): Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Bonn. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945> (Stand: 24.03.2020)
- FOURASTIÉ, Jean (1954): Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln
- HELSPER, Werner (2000): Sozialisation. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; HELSPER, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen
- HEYDORN, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Hamburg
- HEYDORN, Hans-Joachim (1980): Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt a. M.
- HUISINGA, Richard (1996): Bildung und Zivilisation: Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht. Frankfurt a. M.
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid (1999): Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München
- HUISINGA, Richard (2003): Spezifische Wissensbasen und Folgerungen für berufliches Lernen im Bereich der Hochtechnologie. In: PAHL, Jörg-Peter; SCHÜTTE, Friedhelm; VER-

- MEHR, Bernd (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld, S. 103–128
- HUISINGA, Richard; BUCHMANN, Ulrike (2006): Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: PÄTZOLD, Günter; RAUNER, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, ZBW Beiheft 19, S. 29–39
- KELL, Adolf (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 3, S. 437–444
- KLINGAN, Katrin; ROSOL, Christoph (2019): Technosphäre. Berlin
- KLOSE, Joachim (1987): Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 113. Nürnberg
- KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (1972): Kollegstufe NW, Struktur = Förderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf
- KUTSCHA, Günter (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum: wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg
- KUTSCHA, Günter (1996): Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Integriertes-Lernen-in-berufs-und-studienbezogenen-Kutscha/de95103eb9d609d340e2bed86f367834224ae9db> (Stand: 24.03.2020)
- KUTSCHA, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte: Rückblick und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 3, S. 328–349
- LIESSMANN, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien
- LIESSMANN, Konrad Paul (2017): Bildung als Provokation. Wien
- LISOP, Ingrid; HUISINGA, Richard (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität. Frankfurt a. M.
- LUNDGREN, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770–1918; Teil II: 1918–1980. Göttingen
- MARCUSE, Herbert (2014): Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft (Erstausgabe 1964). Lüneburg
- PICHT, Georg (1965): Die Verantwortung des Geistes: Pädagogische und politische Schriften. Freiburg im Breisgau
- POLLOCK, Friedrich (1956): Automation: Materialien zur Beurteilung der ökonomischen und sozialen Folgen. Frankfurt a. M.

- PONGRATZ, Ludwig A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-system-theoretischer Pädagogik. Paderborn
- RECKWITZ, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin
- REETZ, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn
- RIFKIN, Jeremy (2004): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- ROBINSOHN, Saul Benjamin (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied
- SCHELSKY, Helmut (1961): Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation (1965). In: SCHELSKY, Helmut: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf, S. 439–480
- SCHELSKY, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Die deutsche Universität und ihre Reformen. Hamburg
- SCHULMINISTERIUM NRW (2016): Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Bildungsgänge und Abschlüsse. 2. Aufl. Düsseldorf. URL: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/903> (Stand: 24.03.2020)
- SENNETT, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung, Bd I. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt a. M.
- THER, Philipp (2019): Das andere Ende der Geschichte. Über die Große Transformation. Berlin
- WHITEHEAD, Alfred North (1959): The Function of Reason. New York

Uwe Elsholz, Ariane Neu

► **Duales Studium – Hintergründe, Debatten und zentrale Forschungsfelder**

Duale Studiengänge gelten als Prototyp und Erfolgsmodell der Verbindung beruflicher und akademischer Bildung. Der Beitrag zeichnet die Genese dieses Bildungsformats von seinen Ursprüngen in Baden-Württemberg nach und weist auch die (berufs-)bildungspolitischen Debatten des durchaus nicht unstrittigen Bildungsangebots aus. Die in diesem Kontext relevanten Forschungsfelder, etwa zur Analyse der Teilnahmestrukturen und zum Stellenwert dualer Studiengänge im Bildungssystem, werden vorgestellt und eingeordnet. Abschließend wird vor allem die Ambivalenz dieser Form der Verknüpfung beruflicher und akademischer Bildung ausgeführt, nicht zuletzt hinsichtlich des Anspruchs höherer Durchlässigkeit im Bildungssystem.

1. Hintergründe und Ausgangslage

Eine berufspädagogische Annäherung an das duale Studium ist eng mit dem Thema Durchlässigkeit und der Betrachtung von beruflicher und akademischer Bildung als zwei in Deutschland stark getrennte Bildungsarten verbunden. Prägend für das deutsche Bildungssystem ist eine von Martin Baethge als „Bildungs-Schisma“ bezeichnete institutionelle Segmentierung „zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (BAETHGE 2006, S. 20). Diese Trennung wird vielfach auf Wilhelm von Humboldt und dessen idealistischer Vorstellung von zweckfreier Bildung zurückgeführt (vgl. ARNOLD u. a. 2016, S. 122; KUTSCHA 2003, S. 330). Die von ihm entworfene AusschlussThese, nach der Allgemeinbildung und Berufsbildung zwei deutlich zu unterscheidende Bildungsarten seien, war und ist äußerst wirkungsmächtig. Nach der ebenfalls von Humboldt vertretenen Abgrenzungsthese sind beide voneinander zu separieren, um die zweckfreie allgemeine Bildung nicht durch zweck- und verwertungsorientierte berufliche Inhalte zu kontaminieren. „Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein“ (HUMBOLDT 1920/1809, S. 276). Diese Position war auch als Kritik an den zur damaligen Zeit sich verbreitenden Industrie- und Gewerbeschulen zu verstehen, die der Arbeits- und Berufserziehung und damit der Vorbereitung auf Aus-

beutung im Kapitalismus dienten. Humboldts von aufklärerischem Gedankengut geprägten Vorstellungen zur allgemeinen Menschenbildung bezogen sich aber nicht auf das gesamte allgemeine Bildungswesen, sondern wurden nur für das humanistische Gymnasium umgesetzt, während die Real- und vor allem die Volksschulen lediglich grundlegende Kulturtechniken vermittelten und auf die Erwerbsarbeit vorbereiten sollten (vgl. ACKEREN u. a. 2015).

Die Berufsbildungstheorie hat seit Beginn des 20. Jahrhunderts gegen die diesem „Bildungs-Schisma“ (BAETHGE 2006) immanente Nachrangigkeit beruflicher Bildung argumentiert und sich bemüht, den Bildungsgehalt beruflicher Bildung herauszuarbeiten. Dies zeigt sich insbesondere im Diktum Kerschensteiners „Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ (KERSCHENSTEINER 1904, S. 94ff.). Trotz dieser Anstrengung um eine bildungstheoretische Aufwertung beruflicher Bildung blieben die Abgrenzungs- und die Ausschlussthese bzw. deren Umsetzung durch die preußische Schulpolitik gesellschaftlich und kulturell dominant.

In der Folge konnten frühe Bildungsentscheidungen für einen Bildungsweg in der Vergangenheit nur schwer revidiert werden. Für Lernende in der beruflichen Bildung, aber auch für Studierende an der Hochschule war es mit hohen Hürden verbunden, zwischen den Bildungssektoren zu wechseln (vgl. SEVERING 2018). Entsprechend wurde diese Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Berufsbildungsforschung und -politik intensiv diskutiert und eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen gefordert (vgl. FROMMBERGER 2012; BERNHARD 2017, S. 220f.).

„[A]ls gelungenes Beispiel für einen Ansatz zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssegmenten der beruflichen und akademischen Ausbildung“ (KRONE 2015a, S. 26) gelten duale Studiengänge, die eine Form der organisationalen Verbindung von verschiedenen Bildungsbereichen darstellen. Ihren Ursprung haben die heutigen dualen Studiengänge bereits in den 1970er-Jahren. Ihre Entstehung wird zurückgeführt auf einen starken Anstieg an Abiturienten/Abiturientinnen und die bildungspolitischen Bemühungen, dieser Gruppe eine attraktive Alternative zum klassischen Hochschulstudium zu bieten, „um die Hochschulen zu entlasten und eine uferlose Akademisierung zu verhindern“ (OSSWALD 1988, S. 9). Diese Alternative sollte hinsichtlich der Qualität der Lerninhalte und -ziele sowie bezüglich der Beschäftigungschancen mit einem Hochschulabschluss vergleichbar sein.

Mit dem Ziel, „eine branchenneutrale, überbetriebliche und attraktive Alternative zum Hochschulstudium zu schaffen“ (ebd., S. 18), entstand zu Beginn der 1970er-Jahre auf Initiative der Stuttgarter Firmen Robert Bosch GmbH, DaimlerBenz AG und Standard Elektrik Lorenz AG das sogenannte Stuttgarter Modell. Dieses sah für Abiturienten/Abiturientinnen eine dreijährige Ausbildung vor, die eine wissenschaftsbezogene theoretische Ausbildung an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) Stuttgart mit einer praxisbezogenen Ausbildung in den Unternehmen verbindet. Im Rahmen von jeweils sechs betrieblichen Ausbildungsphasen und sich damit abwechselnden Studienphasen an der VWA konnten die Teilnehmenden über die Kaufmannsgehilfenprüfung den Abschluss als Betriebswirt/-in (VWA) erzielen (vgl. ebd., S. 19f.).

Anknüpfend an dieses bislang ausschließlich durch die Wirtschaft getragene und erfolgreiche Stuttgarter Modell schlug der damalige Kultusminister von Baden-Württemberg 1973 die Schaffung einer Berufsakademie vor, über die im Rahmen eines Modellversuchs ein entsprechender staatlicher Bildungsgang getestet werden sollte. 1974 wurde dann mit finanzieller Unterstützung durch den Bund die Berufsakademie Baden-Württemberg als rechtlich unselbstständige Anstalt des Landes mit den Fachbereichen Wirtschaft und Technik gegründet. 1975 kam dann der Fachbereich Sozialwesen hinzu (vgl. ebd., S. 31ff., S. 50).

Die Ausbildung an der Berufsakademie Baden-Württemberg gliederte sich in zwei Stufen. Auf der ersten Stufe absolvierten die Teilnehmenden eine zweijährige Ausbildung mit sich abwechselnden Ausbildungsphasen in den Betrieben und Studienphasen an der Akademie, die zum staatlich anerkannten Abschluss als Wirtschaftsassistent/-in (BA) bzw. als Ingenieurassistent/-in (BA) führte. Auf der sich anschließenden zweiten Stufe konnten die Teilnehmenden nach einem weiteren Jahr den Abschluss Betriebswirt/-in (BA) bzw. ab 1982 den Abschluss als Diplom-Betriebswirt/-in (BA), Diplom-Ingenieur/-in (BA) sowie als Diplom-Sozialpädagoge/-pädagogin (BA) erzielen (vgl. OSSWALD 1988, S. 44f., S. 53). Die Kosten der theoretischen Ausbildung an den Berufsakademien wurden durch das Land Baden-Württemberg und die Kosten der berufspraktischen Ausbildung in den Betrieben durch die Unternehmen getragen (vgl. ebd., S. 115). Charakteristisches Element der Berufsakademie Baden-Württemberg war es ferner, dass sich ihre Gremien sowohl aus Vertretern/Vertreterinnen des Landes als auch der beteiligten Praxispartner/Betriebe zusammensetzte (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1994, S. 15).

Die anfängliche Modellphase der Berufsakademien in Baden-Württemberg endete schließlich mit Inkrafttreten des Gesetzes über die Berufsakademien im Land Baden-Württemberg von 1982, mit dem diese zu Regeleinrichtungen im tertiären Bildungsbereich wurden (vgl. OSSWALD 1988, S. 100ff.). Ferner wurden dadurch die Abschlüsse der Berufsakademie, die nach einer dreijährigen Ausbildung erworben werden konnten, mit den entsprechenden Abschlüssen der staatlichen Hochschulen gleichgestellt (vgl. ebd., S. 108). Mit der sogenannten Gleichstellungsverfügung vom 10. April 1989 wurden die an der Berufsakademie Baden-Württemberg erworbenen Diplomabschlüsse mit den Diplomabschlüssen der Fachhochschulen gleichgestellt; allerdings zunächst nur in Baden-Württemberg (vgl. ZIMMERMANN/DEISSINGER 1995, S. 441; WISSENSCHAFTSRAT 1994, S. 41f.). Die fehlende Gleichstellung brachte für Absolventen/Absolventinnen von Berufsakademien Probleme beim Zugang zu beispielsweise Aufbaustudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen oder auch beim Eintritt in den öffentlichen Dienst in anderen Bundesländern mit sich (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1994, S. 43). 1993 wurde dann zwischen den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt eine Vereinbarung über die wechselseitige Anerkennung und Gleichstellung der Berufsakademie-Diplomabschlüsse mit den Diplomabschlüssen der Fachhochschulen geschlossen (vgl. ZIMMERMANN/DEISSINGER 1995, S. 447). In den Folgejahren wurden nach baden-württembergischem Vorbild in weiteren Bundesländern Berufsakademien, sowohl in staatlicher

als auch in privatwirtschaftlicher Trägerschaft, gegründet (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 15f.; FROMMBERGER/HENTRICH 2016, S. 88).

All diese Studienangebote an Berufsakademien erfuhren schließlich mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1995 zur Gleichwertigkeit der Abschlüsse von Berufsakademien und Fachhochschulen sowie von 2004 zur hochschulrechtlichen Gleichstellung von akkreditierten Bachelorabschlüssen der Berufsakademien mit Bachelorabschlüssen der Hochschulen noch einmal eine deutliche Aufwertung (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 16). Die Nachfrage nach Ausbildungs- respektive Studienplätzen an den Berufsakademien seitens der Abiturienten/Abiturientinnen war von Beginn an hoch und überstieg das Angebot seitens der Unternehmen und Berufsakademien (vgl. ZIMMERMANN 1995a, S. 57). Die staatliche Berufsakademie Baden-Württemberg wurde schließlich 2009 in die Duale Hochschule Baden-Württemberg umgewandelt (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 16).

Parallel zu den Angeboten der Berufsakademien hatten sich insbesondere seit Beginn der 1990er-Jahre weitere solcher kooperativen Studienformate an staatlichen und privaten Fachhochschulen entwickelt. Im Rahmen dieser Bildungsgänge absolvierten die Teilnehmenden neben einem Fachhochschulstudium beispielsweise zum/zur Diplom-Betriebswirt/-in (FH) zusätzlich eine Berufsausbildung beispielsweise zum/zur Bankkaufmann/-frau (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1994, S. 49ff.). Bezüglich dieser dualen Studienangebote an Fachhochschulen empfahl der Wissenschaftsrat 1996 deren Ausbau „zur weiteren Konturierung und Schärfung“ des Profils der Fachhochschulen (WISSENSCHAFTSRAT 1996, S. 62).

Aus dieser Historie hervorgegangen sind mittlerweile eine Vielzahl an unterschiedlichen Bildungsangeboten, für die nicht nur der Terminus duales Studium, sondern auch Begriffe wie Verbundstudium, kooperatives Studium sowie praxisintegrierendes Studium Anwendung finden (vgl. FROMMBERGER/HENTRICH 2016, S. 89). Zur stärkeren Systematisierung der verschiedenen Modelle empfahl der Wissenschaftsrat 2013 mit seinen „Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums“ eine Typologie dualer Studienformate (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 6f., S. 21ff.). Basierend auf dieser ersten Systematisierung hat sich gegenwärtig eine Differenzierung etabliert, die im Bereich der Erstausbildung zwischen ausbildungsintegrierenden und praxisintegrierenden dualen Studienformaten unterscheidet und für den Bereich der Weiterbildung von berufsintegrierenden dualen Studiengängen spricht (vgl. BIBB 2017a).

Grundlegendes Charakteristikum aller dualer Studienformate ist, dass sie berufspraktische und akademische Bildungsanteile inhaltlich und organisatorisch miteinander verbinden; wobei beide Bildungsbereiche idealerweise gleichwertige Teile des dualen Studiums sind (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 22).

Ein ausbildungsintegrierendes duales Studium zeichnet sich in Abgrenzung zu einem praxisintegrierenden dualen Studium dadurch aus, dass es ein Hochschulstudium inhaltlich und zeitlich systematisch mit einer Berufsausbildung verbindet und die Absolventen/Absolventinnen dadurch neben einem Hochschulabschluss (meist Bachelor) auch einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erwerben. Bei einem praxisintegrierenden dualen

Studium wird hingegen ein Hochschulstudium organisatorisch und curricular mit längeren Praxisphasen in einem Unternehmen verzahnt und nach erfolgreicher Absolvierung des dualen Studiums ein Hochschulabschluss (ebenfalls meist Bachelor) verliehen (vgl. BIBB 2017a). Analog zu diesen praxisintegrierenden dualen Studiengängen im Bereich der Erstausbildung kombinieren auch die berufsintegrierenden dualen Studiengänge der Weiterbildung ein Hochschulstudium mit einer beruflichen Tätigkeit, setzen aber eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie Berufserfahrung voraus (vgl. BIBB 2017a).

Die Daten der AusbildungPlus-Datenbank zeigen, dass duale Studienformate in den letzten Jahren eine starke Expansion erfahren haben, sowohl hinsichtlich der Anzahl an Studienangeboten als auch im Hinblick auf die Studierendenzahlen. Hinsichtlich der Studierendenzahlen ist eine Steigerung von gut 50.000 im Jahr 2010 auf etwas über 100.000 dual Studierende im Jahr 2016 festzustellen (vgl. HOFMANN/KÖNIG 2017, S. 8f.), sodass sich die Zahl fast verdoppelt hat. Diese Expansion fand allerdings bei den verschiedenen Formaten dualer Studiengänge in unterschiedlichem Ausmaß statt: Während die praxisintegrierenden Modelle stark ausgebaut wurden, ist bei den ausbildungsintegrierenden Modellen in den letzten Jahren eine leichte Abnahme zu verzeichnen (vgl. HOFMANN/KÖNIG 2017, S. 11). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass es keine zentrale Statistik gibt, die die dualen Studienformate erfasst und die verfügbaren Daten der AusbildungPlus-Datenbank sich auf freiwilligen Selbstauskünften der Bildungsanbieter beziehen (vgl. WEISS 2016, S. 22).

Auch in fachlicher Hinsicht zeigen sich in den letzten Jahren Verschiebungen. Während es in den Anfängen duale Studienformate zunächst vor allem im Bereich der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik gab (vgl. BDA/STIFTERVERBAND 2011, S. 13), sind in den letzten Jahren insbesondere im Bereich Erziehung und Gesundheit viele neue duale Studiengänge entstanden. Zurückgeführt wird dies u. a. auf einen steigenden akademischen Fachkräftebedarf in diesen Bereichen, der zu entsprechenden bildungspolitischen Expansionsbemühungen hinsichtlich solcher Studienformate geführt hat (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 12). Gleichwohl stellen die traditionellen Fachbereiche der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik nach wie vor das Gros dualer Studienangebote dar (vgl. HOFMANN/KÖNIG 2017, S. 14).

Angeboten werden diese dualen Studienformate von Unternehmen in Kooperation mit unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Neben der dominierenden Dualen Hochschule Baden-Württemberg (46 %) sind es derzeit allen voran die Fachhochschulen (40 %), die sich zu einem wichtigen Träger dualer Studienangebote entwickelt haben. Die klassischen Anbieter dualer Studienformate, die Berufsakademien, machen derzeit etwa zehn Prozent der Anbieter aus. Universitäten sowie sonstige Institutionen wie beispielsweise Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien sind zwischen 1,5 und 2,5 Prozent sehr viel seltener im Rahmen von dualen Studienangeboten vertreten (vgl. HOFMANN/KÖNIG 2017, S. 17). Dabei hatte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung bereits 2003 empfohlen, auch an Universitäten duale Studienmodelle auszuweiten, um „Begabungs- und Leistungsreserven auszuschöpfen“ (BLK 2003, S. 48).

Regional gibt es große Unterschiede im Hinblick auf den Anteil dual Studierender an der gesamten Studierendenschaft. Während sich im Saarland über 30 Prozent, in Baden-Württemberg 14,3 Prozent und in Berlin auch noch 7,2 Prozent der Studienanfänger/-innen 2017 in einem dualen Studiengang eingeschrieben haben, waren die Zahlen in Sachsen-Anhalt mit einem Prozent, aber auch in Bayern und Niedersachsen mit 2,4 Prozent bzw. 2,2 Prozent vergleichsweise recht klein (vgl. MORDHORST/NICKEL 2019, S. 173).

2. Debatten und Diskurse zum dualen Studium

Treibende Kräfte im Prozess der Entwicklung von Berufsakademien waren insbesondere zu Beginn Großunternehmen wie Bosch und Daimler. Während sich die Arbeitgeberseite aktiv an der Gründung einer Berufsakademie beteiligte, standen die DGB-Gewerkschaften diesem Vorhaben zu Beginn eher ablehnend gegenüber. Sie betrachteten das entwickelte Bildungskonzept u. a. als fachlich zu eng angelegt und als politisch und rechtlich fragwürdig, da die Gestaltung des Vertragsverhältnisses mit den jungen Menschen nicht kodifiziert war und deren rechtlicher Status und Entlohnung sehr unterschiedlich gestaltet waren.

1976 bat der IG-Metall-Vorstand das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBWF) darum, den Modellversuch einer Berufsakademie nicht weiter zu fördern, „wenn das Berufsbildungsgesetz dort nicht in vollem Umfang Anwendung findet“ (OSSWALD 1988, S. 39).

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) sowie der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft beschreiben in ihrem 2011 veröffentlichten Leitfaden das duale Studium als ein „Erfolgsmodell“, um die Qualifikationsanforderungen der Unternehmen und die Bildungswünsche der jungen Menschen am besten miteinander zu vereinen. Als Vorteile für anbietende Unternehmen werden u. a. die unternehmensnahe Ausbildung, die erhöhte Unternehmensbindung sowie die frühzeitige betriebliche Sozialisation qualifizierter Nachwuchskräfte für anspruchsvolle Zielpositionen benannt. Für die Seite der kooperierenden Hochschulen/Berufsakademien werden ferner beispielsweise die hohe Lernmotivation und eine damit im Zusammenhang stehende hohe Erfolgsquote sowie die Option, durch Unternehmenskontakte die anwendungsorientierte Forschung zu fördern, als Vorzüge beschrieben. Für die dual Studierenden selbst werden u. a. die finanzielle Sicherheit durch eine Ausbildungs-/Praktikumsvergütung sowie gute Übernahmechancen nach Abschluss des Studiums als vorteilhaft angeführt (vgl. BDA/STIFTERVERBAND 2011, S. 7ff.). Des Weiteren profitieren laut BDA und Stifterverband Unternehmen, Hochschulen/Berufsakademien ebenso wie die dual Studierenden von einer sowohl wissenschaftsbezogenen als auch anwendungsorientierten Qualifizierung (vgl. ebd.).

Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) sieht in seinem im Jahr 2017 veröffentlichten Positionspapier zum dualen Studium die Notwendigkeit zur Fortentwicklung dualer Studienangebote beispielsweise hinsichtlich einer systematischeren Verzahnung der Lernorte sowie bezüglich der Sicherstellung einer stärker überbetrieblichen Ausrichtung der Praxisphasen

(vgl. DGB 2017, S. 12). Ferner spricht sich der DGB – wie schon zuzeiten der Gründungsphase der Berufsakademien – „dafür aus, das Berufsbildungsgesetz (analog die Handwerksordnung) für dual Studierende im grundständigen konsekutiven Studium wirksam werden zu lassen. Dazu ist der Anwendungsbereich des BBiG und der HwO um dual Studierende während der betrieblichen Praxisphasen zu ergänzen“ (DGB 2017, S. 22). Bisher gibt es allerdings für diese Position im Rahmen der verschiedenen Novellierungen des BBiG keine politischen Mehrheiten.

Der Wissenschaftsrat betrachtet duale Studiengänge als besonders bedeutsam, um flexibel auf schwankende Fachkräftebedarfe des Arbeitsmarktes reagieren zu können, da diese hybriden Bildungsformate „auf ein breites Spektrum von Aufgaben sowohl aus Ausbildungsberufen als auch aus akademisch geprägten Berufen vorbereiten und daher besonders flexibel auf spezifische Bedarfe reagieren können“ (WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 43). Fraglich ist allerdings, ob diese Einschätzung nicht etwas zu optimistisch ist, deuten doch Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass in Unternehmen durchaus auch skeptische Einschätzungen zur Einsatzfähigkeit der Absolventen/Absolventinnen verbreitet sind (vgl. u. a. ELSHOLZ u. a. 2018).

3. Forschung zum dualen Studium

Die Genese des dualen Studiums zeigt, dass es sich hier in erster Linie um ein durch Unternehmen und auch durch die Politik forciertes Themenfeld handelt. Die Forschung und insbesondere die Berufspädagogik traten erst relativ spät in den Diskurs ein. Anzuführen ist hier insbesondere zunächst die von Zabeck/Zimmermann 1995 veröffentlichte Evaluationsstudie zur Berufsakademie Baden-Württemberg. Diese kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass sich die Vermutung einer zu betriebs- und branchenspezifischen Ausrichtung des Berufsakademie-Studiums auf Basis einer Analyse der beruflichen Werdegänge von Berufsakademie-Absolventen/Absolventinnen nicht bestätigen lässt (vgl. ZIMMERMANN 1995b, S. 245).

Die weitere Forschung zum Thema duales Studium fokussiert stark auf Teilnehmestrukturen und betrachtet außerdem strukturelle Aspekte des dualen Studiums in seiner Verortung im deutschen Bildungssystem. Hinsichtlich der sozialen Herkunft dual Studierender handelt es sich verstärkt um junge Menschen aus nicht akademischen Elternhäusern (vgl. KRONE 2015b, S. 57). Krone vermutet, dass die „finanzielle Sicherheit aufgrund der Bezahlung durch den Betrieb bereits im Verlauf des Studiums sowie die erwartete und erwartbare höhere Beschäftigungssicherheit nach Beendigung des dualen Studiums“ (ebd., S. 57) Gründe dafür sind, dass dieses Bildungsformat für diese Gruppe attraktiver ist als ein klassisches Hochschulstudium. So verspricht sich die große Mehrheit der befragten dual Studierenden aufgrund ihrer Praxiserfahrungen einen Wettbewerbsvorteil gegenüber klassischen Bachelorabsolventen/-absolventinnen, und im Vergleich zu Absolventen/Absolventinnen einer dualen Berufsausbildung erwarten sie aufgrund ihres akademischen Abschlusses einen beruflichen Einstieg auf einer höheren Position (vgl. KRONE 2015b, S. 53).

Hinsichtlich der betrieblichen Einstiegspositionen zeigen sich allerdings deutliche Differenzen zwischen den Vorstellungen der dual Studierten und denen der betrieblichen Personalverantwortlichen. Von den betrieblichen Akteuren/Akteurinnen werden die Erwartungen der dual Studierten vermehrt als „überzogen“ eingeschätzt. Sie sehen diese unmittelbar nach Studienabschluss eher nicht in einer Leitungsfunktion mit Personalverantwortung, sondern halten dafür noch eine Zeit der Einarbeitung und Entwicklung im Unternehmen für notwendig (vgl. KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE 2019, S. 198f.). Gleichwohl gelingt der überwiegenden Mehrheit der dual Studierten nach Studienabschluss ein direkter Einstieg in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis, wenn auch in der Regel in einer Position ohne Führungsfunktion (vgl. ebd., S. 194ff.).

Die Unternehmen beteiligen sich an dualen Studienangeboten vor allem, um leistungsstarke Schulabsolventen/-absolventinnen für eine Ausbildung im Unternehmen zu gewinnen und an das Unternehmen zu binden. Darüber hinaus schätzen die Unternehmen an dualen Studienangeboten, dass diese die Möglichkeit bieten, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, die dual Studierenden in betriebliche Abläufe einzubinden und zugleich betrieblich zu sozialisieren (vgl. KRONE 2015b, S. 58ff.).

Eine stärker auf den berufspädagogischen Diskurs bezogene Perspektive wird bei der Frage eingenommen, welche Art von (neuem) Bildungstyp mit den Absolventen/Absolventinnen dualer Studiengänge entsteht. Spöttl (2012) hat zur Frage des Bildungstyps zwischen einem beruflich-betrieblichem Bildungstyp (duale Berufsausbildung sowie ggf. Aufstiegsfortbildung) sowie einem akademischen Bildungstyp (Hochschulstudium) unterschieden. Entsprechend des idealtypischen Charakteristikums dualer Studiengänge, berufliche und akademische Bildung miteinander zu verknüpfen, kommen Spöttl (2012, 2018) und auch Krone (2015) zu dem Schluss, dass das duale Studium einen neuen beruflich-akademischen Bildungstyp hervorbringt (vgl. SPÖTTL 2012, 2018; KRONE 2015b, S. 80).

Elsholz/Neu (2019) sehen allerdings eher einen betrieblich-akademischen Bildungstyp im Entstehen, da vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes aus einer berufspädagogischen Perspektive fraglich scheint, welchen Stellenwert bei den dualen Studiengängen die berufliche Dimension tatsächlich einnimmt. So ist das wachsende Feld dualer Studiengänge vor allem im Hinblick auf den Praxisanteil nur unzureichend geregelt und besitzt wenig Bezug zu einer beruflichen Standardisierung (vgl. MEYER 2019; KRONE/RATERMANN-BUSSE 2017). Verstärkt wird diese Vermutung durch eine Tendenz, nach der ausbildungsintegrierende duale Studiengänge vom Gewicht zugunsten der praxisintegrierenden Variante abnehmen (vgl. HOFMANN/KÖNIG 2017). Die Studiengänge der Hochschulen sind zwar allesamt akkreditiert, doch zielen Akkreditierungen nicht in erster Linie auf Beruflichkeit. So gilt insbesondere der betriebliche Teil des dualen Studiums als bisher weitgehend unregelt, der durch eine große Zufälligkeit und Beliebigkeit der Ausgestaltung gekennzeichnet ist (vgl. KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE 2019, S. 254). Diesem Umstand gilt auch ein relevanter Teil der Kritik an der konkreten Durchführung des dualen Studiums seitens der Gewerkschaften und der Wissenschaft (vgl. u. a. HESSER/LANGFELDT 2017). So zielt

zwar die Empfehlung des BIBB zu dualen Studiengängen (vgl. BIBB 2017b) auf eine stärkere Verbindlichkeit und Abstimmung, insbesondere zwischen den Lernorten. Gleichwohl haben sich die Arbeitgebervertreter/-innen hier erfolgreich gegen weitergehende Empfehlungen gewehrt, wie dies von gewerkschaftsnahen Vertretern/Vertreterinnen im Hauptausschuss des BIBB angestrebt war (vgl. DGB 2017).

Nach wie vor kann daher bei dualen Studiengängen – und zwar sowohl bei den ausbildungs- als auch bei den praxisintegrierenden Formaten – nicht von einer Dualität im Sinne einer der Intention dieser Bildungsgänge folgenden angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung gesprochen werden, denn eine strukturierte curriculare inhaltliche oder zeitliche Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen findet faktisch nicht statt (vgl. KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE 2019, S. 125f.).

4. Aktuelle Bedeutung des Themas

Anknüpfend an den zuvor geschilderten Ursprung dualer Studiengänge wirft der geschilderte Stand der Forschung die Frage auf, inwieweit duale Studiengänge tatsächlich „als gelungenes Beispiel für einen Ansatz zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssegmenten der beruflichen und akademischen Ausbildung“ (KRONE 2015a, S. 26) gelten können und sie damit einen Beitrag zur Stärkung beruflicher Bildung leisten. In der Bildungspraxis zeigt sich meist lediglich eine Verbindung hochschulischer Bildung mit wenig standardisierten praktischen Anteilen in einem Unternehmen. Und selbst bei den ausbildungsintegrierenden Varianten stellt die berufliche Ausbildung häufig eher eine Durchlaufstation zum höherwertigen akademischen Bildungsabschluss dar und keinen gleichberechtigten Bestandteil, der curricular mit akademischen Bildungsanteilen verzahnt ist. In dieser institutionellen Hinsicht scheint die Durchlässigkeit zwischen den Segmenten der beruflichen und akademischen Bildung daher nur wenig erhöht.

Den dualen Studiengängen kann hingegen attestiert werden, dass sie die soziale Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem gesteigert haben. Denn, wie geschildert, nehmen vor allem junge Menschen aus nicht akademischen Elternhäusern ein duales Studium auf und erwerben damit einen akademischen Bildungsabschluss.

Auch aus einer Genderperspektive bieten die dualen Studiengängen noch ein erwähnenswertes Moment. So werden durch das Angebot an dualen Studienformaten im Bereich Erziehung und Gesundheit nicht zuletzt auch solche Berufe akademisiert, die bislang vor allem von Frauen gewählt werden und die aufgrund geringer Aufstiegschancen lange Zeit als Sackgassenberufe galten (vgl. BETTING/NEU 2019).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass das duale Studium in berufspädagogischer Perspektive ein hoch relevantes und zugleich ambivalentes Thema bleibt. Alternative Vorschläge und Suchbewegungen nach alternativen Formen der Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung (vgl. beispielsweise EULER/SEVERING 2016; RAUNER 2018) wei-

sen aber darauf hin, dass duale Studiengänge nicht der Königsweg zur Überwindung des Bildungs-Schismas sind.

Literatur

- ACKEREN, Isabell van; KLEMM, Klaus; KÜHN, Svenja (2015): Die historische Perspektive: Wie haben sich grundlegende Strukturmerkmale des Bildungswesens herausgebildet? In: ACKEREN, Isabell van; KLEMM, Klaus (Hrsg.): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden, S. 13–46
- ARNOLD, Rolf; GONON, Philipp; MÜLLER, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Aufl. Opladen, Toronto
- BAETHGE, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-MITTEILUNGEN 34, S. 13–27. URL: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr_34/Baethge.pdf (Stand: 21.02.2020)
- BDA/STIFTERVERBAND (2011): Erfolgsmodell Duales Studium. Ein Leitfaden für Unternehmen. Berlin, Essen
- BERNHARD, NADINE (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen
- BETTING, Christine; NEU, Ariane (2019): (Aus)Bildungsstrukturen in den Therapieberufen – vom „Sackgassenberuf“ zu neuen durchlässigeren Bildungswegen in der Aus- und Weiterbildung – historische Einblicke. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 36/2019, S. 121. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe36/betting_neu_bwpat36.pdf (Stand: 21.02.2020)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2017a): Grundlegendes zum dualen Studium. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/ausbildungplus/de/34707.php> (Stand: 21.02.2020)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2017b): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. „Positionspapier der BIBB-Hauptausschuss AG zum dualen Studium“. Bonn
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLKL, Heft 110. Bonn. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft110.pdf> (Stand: 21.02.2020)
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB) (2017): Position des DGB zum Dualen Studium. Berlin. URL: <http://www.dgb.de/themen/+ +co + +e20490e2-e938-11e6-b098-525400e5a74a> (Stand: 21.02.2020)
- ELSHOLZ, UWE; JAICH, ROMAN; NEU, ARIANE (2018): Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem. Study der Hans-Böckler-

- Stiftung Nr. 401. Düsseldorf. URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf (Stand: 21.02.2020)
- ELSHOLZ, Uwe; NEU, Ariane (2019): Akademisierung der Arbeitswelt – das Ende der Beruflichkeit? AIS-Studien, 12 (2019) 1, S. 6–18. URL: <https://doi.org/10.21241/ssar.64880> (Stand: 21.02.2020)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2016): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Modell einer studienintegrierenden Ausbildung. Bielefeld. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Praxis_final.pdf (Stand: 21.02.2020)
- FROMMBERGER, Dietmar (2012): Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: Büchter, Karin; DEHNBOSTEL, Peter; HANF, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld, S. 81–97
- FROMMBERGER, Dietmar; HENTRICH, Karoline (2016): Das Duale Studium – derzeitiger Stand und Entwicklungsbedarfe. In: Die berufsbildende Schule 68 (2016) 3, S. 88–92
- HESSER, Wilfried; LANGFELDT, Bettina (2017): Das duale Studium aus Sicht der Studierenden
- HOFMANN, Silvia; KÖNIG, Maik (2017): Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8456> (Stand: 21.02.2020)
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1920): Gesammelte Schriften, Bd. XIII. Berlin, S. 276
- KERSCHENSTEINER, Georg (1966): Berufs- oder Allgemeinbildung. In: WEHLE, Gerhard; KERSCHENSTEINER, Georg (Hrsg.): Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Bd. 1. Paderborn, S. 89–104
- KRONE, Sirikit (2015a): Das duale Studium. In: KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden, S. 15–28
- KRONE, Sirikit (2015b): Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden, S. 51–88
- KRONE, Sirikit; RATERMANN-BUSSE, Monique (2017): Qualitätskriterien für duale Studiengänge. IAQ-Standpunkt, 2017-02. Duisburg. URL: <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-standpunkte/2017/sp2017-02.pdf> (Stand: 21.02.2020)
- KRONE, Sirikit; NIEDING, Iris; RATERMANN-BUSSE, Monique (2019): Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Düsseldorf. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_413.pdf (Stand: 21.02.2020)

- KUTSCHA, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 3, S. 328–349
- MEYER, Rita (2019): „Beruflichkeit 4.0“ – Qualifizierung für die Arbeit heute und morgen: Herausforderungen und Handlungsoptionen. In: KOHLRAUSCH, Bettina; SCHILDMANN, Christina; Voss, Dorothea (Hrsg.): Industrie 4.0 und Digitalisierung von Arbeit: Neue Arbeit – neue Ungleichheiten? Weinheim, S. 142–163
- MORDHORST, LISA; NICKEL, SIGRUN (2019): Grenzenloses Wachstum? Entwicklung des dualen Studiums in den Bundesländern. Arbeitspapier 219 des CHE. Gütersloh
- OSSWALD, Richard (1988): Die Berufsakademie in Baden-Württemberg. Eine Idee und ihre Verwirklichung. Stuttgart
- RAUNER, Felix (2018): Der Weg aus der Akademisierungsfalle: Die Architektur paralleler Bildungswege. Münster
- SEVERING, ECKART (2018): Durchlässigkeit der Berufsbildung. In: ARNOLD, ROLF; LIPSMEYER, ANTONIUS; ROHS, MATTHIAS (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden
- SPÖTTL, Georg (2012): Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster. In: KUDA, EVA; STRAUSS, Jürgen; SPÖTTL, GEORG; KASSEBAUM, BERND (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, S. 130–144
- SPÖTTL, Georg (2018): Welcher Bildungstyp macht das Rennen? In: denk-doch-mal.de, das online-Magazin 02-18. (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten. URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/georg-spoettl-welcher-bildungstyp-macht-das-rennen/> (Stand: 21.02.2020)
- WEISS, Reinhold (2016): Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. In: FASSHAUER, Uwe; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 21–38
- WISSENSCHAFTSRAT (1994): Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg. (Drs. 1570-94). Schwerin. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1570-94.pdf;jsessionid=4F16C17719ADB979577CEEA158310E36.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 21.02.2020)
- WISSENSCHAFTSRAT (1996): Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschulangebote (Drs. 2634-96). Berlin, S. 62
- WISSENSCHAFTSRAT (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier (Drs. 3479-13). Berlin. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Stand: 21.02.2020)
- WISSENSCHAFTSRAT (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 3818-14). Darmstadt. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Stand: 21.02.2020)

- ZIMMERMANN, Matthias (1995a): Die „Nachfrage“ der Abiturienten – Eine Studie zu den Determinanten der Wahl des Ausbildungsweges und zur Stabilität der Ausbildungsentscheidung. In: ZABECK, Jürgen; ZIMMERMANN, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim, S. 57–86
- ZIMMERMANN, Matthias (1995b): Längerfristiger Verbleib und beruflicher Werdegang der Absolventen – Eine Analyse fünf bzw. zehn Jahre nach Studienende. In: ZABECK, Jürgen; ZIMMERMANN, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim, S. 209–246

Internationale Berufsbildung und Berufsbildungssysteme im Vergleich

Alexandra Mergener, Nadja Schmitz

► **Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse im Kontext von Zuwanderung und Arbeitsmarktintegration**

Die erfolgreiche Integration zugewanderter Fachkräfte ist eine bedeutende gesellschaftspolitische Aufgabe, die gerade in Zeiten von Fachkräftengpässen, aber auch verstärkter Fluchtmigration relevant ist. Ihr gegenüber steht in Deutschland ein Arbeitsmarkt, der stark durch ein standardisiertes sowie reguliertes Berufsbildungssystem geprägt ist und auf dem der Zugang zu qualifizierten Berufspositionen erheblich von formellen Ausbildungsabschlüssen abhängt. Die Möglichkeiten für ausländische Fachkräfte, ihre im Ausland erworbenen Qualifikationen formal anerkennen zu lassen und damit auf dem Arbeitsmarkt besser verwertbar zu machen, waren lange Zeit deutlich beschränkt. Dies zeigt sich nicht zuletzt an einem erheblichen Anteil unterqualifiziert Beschäftigter mit ausländischen Abschlüssen. Um Regelungslücken zu schließen und Potenziale zu heben, wurde ab 2012 mit den Anerkennungsgesetzen des Bundes und der Länder ein umfassender Rechtsanspruch auf Verfahren zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen implementiert. Dieser wird zunehmend in Anspruch genommen, selten mit negativem Verfahrensausgang. Auch wenn sich die Umsetzung des Gesetzes mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sieht, führt eine erfolgreiche Anerkennung des ausländischen Abschlusses bei Zugewanderten zu erheblichen Verbesserungen der Arbeitsmarktchancen, sowohl in reglementierten als auch in nicht reglementierten Berufen.

1. Einleitung

Die Themen Zuwanderung und Integration stehen gegenwärtig wieder im Fokus gesellschaftspolitischer Diskussionen. Dabei richtet sich das öffentliche Interesse insbesondere auf die Zuwanderungsbewegungen der letzten Jahre, die sowohl durch die Migration von EU-Bürgern/Bürgerinnen als auch durch die Fluchtmigration von Drittstaatsangehörigen dominiert wurden. So wanderten als Folge der durch die EU-Finanz- und Staatsschuldenkrise bedingten gesamtwirtschaftlichen Verschlechterungen nach dem Jahr 2009 vor allem

ausländische Arbeitskräfte aus Süd- und Südosteuropa ein (vgl. VON LOEFFELHOLZ 2013). Im Jahr 2015 erlebte die Zuwanderungsbewegung durch die hohen Einreisezahlen der aus Kriegs- und Krisensituationen geflüchteten Drittstaatlern/Drittstaatlerinnen ihren Höhepunkt. Demzufolge spielt die Integration, insbesondere die Arbeitsmarktintegration der aus dem Ausland Zugewanderten, verstärkt eine Rolle. Ein besonderes Gewicht erhält die Thematik im Hinblick auf die in Deutschland vielfach prognostizierten und diskutierten Fachkräfteengpässe in zahlreichen Branchen und Regionen, zu deren Deckung qualifizierte Zugewanderte ein wichtiges Potenzial darstellen können (vgl. FUCHS/KUBIS 2017). Mit dem im Jahr 2019 verabschiedeten Fachkräfteeinwanderungsgesetz soll der Weg für ausländische Fachkräfte nach Deutschland weiter geebnet und die Zuzugsraten erhöht werden. Dies gilt nicht nur für Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen; ein besonderes Augenmerk wurde dabei auch auf verbesserte Zuwanderungschancen für beruflich qualifizierte Fachkräfte gelegt.

Auf dem deutschen Arbeitsmarkt sind zugewanderte Fachkräfte jedoch bislang vielfach schlechter gestellt als Deutsche (vgl. KALTER/GRANATO 2018). Neben schlechteren Aussichten auf eine erfolgreiche Rekrutierung im Betrieb (vgl. MERGENER/MAIER 2019) und demnach geringeren Erwerbstätigenquoten (vgl. BMAS 2015; UHLENDORFF/ZIMMERMANN 2014) haben zugewanderte Fachkräfte ein höheres Risiko, unterwertig sowie prekär beschäftigt zu sein (vgl. HÖHNE/SCHULZE BUSCHOFF 2015) und durchschnittlich schlechter entlohnt zu werden als Einheimische (vgl. ALDASHEV/GERNANDT/THOMSEN 2009; BATTISTI/FELBERMAYR 2015). In erster Linie erfahren dabei Zugewanderte mit ausländischem Berufsabschluss (Bildungsausländer/-innen) Benachteiligungen hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration (s. Kapitel 4), denn gerade bei den Eintrittschancen in den Arbeitsmarkt erweisen sich formale Qualifikationszertifikate als entscheidende Kriterien, die den Erfolg bzw. Misserfolg der Bewerber/-innen bestimmen (vgl. GOLDENBERG/SACKMANN 2014; HAMMERMANN/SCHMIDT/STETTES 2014). Wodurch lässt sich das erklären?

Auf dem deutschen Arbeitsmarkt, dessen Struktur stark durch ein standardisiertes und reguliertes Berufsbildungssystem geprägt ist (vgl. ALLMENDINGER 1989), hängt der Zugang zu qualifizierten Berufspositionen erheblich von formellen Ausbildungsabschlüssen ab (vgl. KONIETZKA 1999). Durch diese enge Verknüpfung des Arbeitsmarkts mit dem beruflich spezialisierten Ausbildungssystem bieten formale Berufsabschlüsse, die in einem solchen System erworben wurden, anhaltende Orientierungs- und Strukturierungsmöglichkeiten für Arbeitgeber (vgl. GOLDENBERG/SACKMANN 2014). Sie liefern ihnen wichtige Standards in der Personalplanung (vgl. ANNEN 2019) und gelten damit als zentrale Signale im Einstellungsprozess (vgl. BILLS 2003; MÜLLER/STEINMANN/ELL 1998; SPENCE 1973). Unwissen über Qualität und Inhalte ausländischer Abschlüsse können demnach zu einer kritischen Bewertung (vgl. BAUDER 2005; ENGLMANN/MÜLLER 2007; KONIETZKA/KREYENFELD 2001) und Bedenken hinsichtlich einer fehlenden Vergleichbarkeit zu deutschen Qualifikationen führen, welche die Beschäftigungschancen von Bildungsausländern/Bildungsausländerinnen verringern (vgl. MERGENER 2018).

Die Bedenken und das Unwissen aufseiten der Betriebe können durch formale Gleichwertigkeitsprüfungen von ausländischen zu deutschen Abschlüssen reduziert und damit die Integration ausländischer Fachkräfte in den deutschen Arbeitsmarkt erhöht werden. Nicht zuletzt deshalb fördert die Bundesregierung im Rahmen ihres Fachkräftekonzeptes die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse als ein zentrales Element der Fachkräftesicherung (vgl. BA 2011; BMAS 2011). Im Rahmen dessen traten ab April 2012 auf Bundes- und Landesebene Gesetze zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (kurz: Anerkennungsgesetze) in Kraft. Die Entwicklung hin zu den Anerkennungsgesetzen, deren Inhalte sowie bislang erfolgte Inanspruchnahme wird im Folgenden nachgezeichnet. Dabei wird auch auf die entsprechenden Ergebnisse aus der Forschung zur Arbeitsmarktintegration von Bildungsausländern/Bildungsausländerinnen und die bislang vorliegenden Kenntnisse zu den Folgen der Anerkennung ausländischer Qualifikationen eingegangen.

2. Anerkennung ausländischer Qualifikationen im historischen Überblick

2.1 Entstehung und Regelungen zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse

Bis zum Jahr 2012 existierte in der Bundesrepublik Deutschland keine umfassende Rechtsgrundlage zur formalen Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen (vgl. BMBF 2014); es gab nur Regelungen für bestimmte Zielgruppen. So beinhaltete das im Jahr 1953 verabschiedete Bundesvertriebenengesetz entsprechende Regelungen für Vertriebene, Geflüchtete und Spätaussiedler/-innen sowie der im Zuge der Wiedervereinigung im Jahr 1990 geschlossene Einigungsvertrag für in der DDR erworbenen Berufsqualifikationen. Im Jahr 1977 verständigte sich die Bundesrepublik Deutschland mit Frankreich und 1990 mit Österreich auf bilaterale Abkommen zur Gleichstellung verschiedener Ausbildungsabschlüsse.¹ Ein entsprechendes Abkommen mit der Schweiz aus dem Jahr 1937 wurde fortgeführt. Zudem wurden auf europäischer Ebene im Jahr 1997 mit der Lissaboner Anerkennungskonvention und 2005 mit der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG (reformiert 2013 durch Richtlinie 2013/55/EU) Regelungen zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen aus der EU (inkl. dem Europäischen Wirtschaftsraum bzw. der Schweiz) verabschiedet, die eine Umsetzung in nationales Recht der Mitgliedstaaten vorsehen. Die Richtlinie umfasst Vorgaben zur Anerkennung reglementierter Berufe und die automatische Anerkennung spezieller sogenannter Sektorenberufe.² Die Anerkennungskonvention sieht Regelungen zur gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen vor (vgl. EKERT u. a. 2017; ENGL-

1 Mit Österreich besteht zudem seit 1997 ein bilaterales Abkommen zur Gleichstellung von Meisterberufen.

2 Zu den Sektorenberufen gehören Ärzte/Ärztinnen, Zahnärzte/-ärztinnen, Tierärzte/-ärztinnen, Apotheker/-innen, Gesundheits- und Krankenpfleger/-innen, Hebammen und Architekten/Architektinnen. Für diese Berufe sind die Ausbildungsstandards europaweit so einheitlich, dass die Mitgliedsstaaten bei ihnen auf individuelle Einzelfallprüfungen verzichten und die Gleichwertigkeit i. d. R. direkt anerkennen.

MANN/MÜLLER 2007). Die bis dahin bestehenden Regelungen bezogen sich somit selektiv auf bestimmte Berufsgruppen, Herkunftsstaaten bzw. Staatsangehörigkeiten (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007; KUCHER/WACKER 2011). Ausgeschlossen waren in der Regel Drittstaatsangehörige (unabhängig von der Art der beruflichen Qualifikation) und insgesamt Personen mit Berufen im nicht reglementierten Bereich, sofern keines der bilateralen Abkommen griff.

Studien zu bis dahin bestehenden Regelungen problematisieren demzufolge auch die Defizite und Heterogenität bei der Durchführung der Verfahren sowie unzureichende Begleitmaßnahmen bei der Anerkennung, etwa in den Bereichen Beratung und Spracherwerb (vgl. ENGLMANN/MÜLLER-WACKER 2009; ENGLMANN/MÜLLER 2007; RIESEN u. a. 2010). Gleichzeitig geht aus Forschungsergebnissen hervor, dass Bildungsausländer/-innen, besonders im Hinblick auf eine qualifikationsadäquate Beschäftigung, benachteiligt sind (vgl. BIAVASCHI/ZIMMERMANN 2014; BRENKE/NEUBECKER 2013; KNUTH u. a. 2009), wengleich Studien auch zeigen, dass die Anerkennungsmöglichkeit im Rahmen des Bundesvertriebenengesetzes positive Effekte für die Arbeitsmarktintegration hatte (vgl. BRÜCK-KLINGBERG u. a. 2011; KOGAN 2012).

Einhergehend mit der Erkenntnis, dass die langfristige Sicherung des Fachkräftebedarfs in Deutschland vor großen Herausforderungen steht (vgl. u. a. KOPPEL/PLÜNNECKE 2009; SCHNUR/ZIKA 2007), wurde Handlungsbedarf bei der Integration von Zugewanderten in den Arbeitsmarkt deutlich und eine Verbesserung der rechtlichen Regelungen zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen von Bund und Bundesländern (im Folgenden: Länder) beschlossen. Ziel des neuen Gesetzes war eine Ausweitung sowie eine möglichst große Vereinheitlichung und Vereinfachung der Anerkennungsverfahren. Da nicht alle Berufe nach Bundesrecht, sondern einige auch nach Landesrecht geregelt sind, wurden Gesetzgebungen auf beiden Ebenen vorangetrieben. Am 1. April 2012 trat das Anerkennungsgesetz des Bundes in Kraft, welches die Gleichwertigkeitsprüfung ausländischer Qualifikationen bei bundesrechtlich geregelten Berufen vorsieht. Dazu gehören die Ausbildungsberufe des dualen Systems und Fortbildungsberufe, aber auch reglementierte akademische und nicht akademische Berufe wie beispielsweise Arzt/Ärztin oder Gesundheits- und Krankenpfleger/-in. Die Länder erließen ihre Anerkennungsgesetze in Anlehnung an das Bundesgesetz zwischen August 2012 und Juli 2014. Zu Berufen nach Landesrecht gehören beispielsweise Helferberufe in der Gesundheits- und Krankenpflege, Erzieher/-in oder Lehrer/-in (vgl. BMBF 2019).³ Zudem wurden Begleitstrukturen zur Beratung und finanziellen Förderung aufgebaut und eine amtliche Statistik zum Anerkennungsgeschehen eingeführt (vgl. u. a. BEST 2018; BMBF 2019).

3 Die Anerkennungsgesetze ersetzen nicht die zuvor skizzierten Regelungen, diese haben weiter Bestand: So können beispielsweise Spätaussiedler/-innen wählen, ob sie die Gleichwertigkeit ihrer ausländischen Berufsqualifikation nach dem Bundesvertriebenengesetz oder dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) prüfen lassen möchten. Ebenso haben auch die EU-Richtlinien weiterhin Bestand.

2.2 Anerkennungsgesetze von Bund und Ländern

Die Anerkennungsgesetze zeichnen sich dadurch aus, dass mit ihnen erstmals ein Rechtsanspruch auf ein formales Anerkennungsverfahren für die im Ausland erworbene berufliche Qualifikation, unabhängig von Ausbildungsstaat, Staatsangehörigkeit, Wohnort und Aufenthaltsstatus geschaffen, wurde.⁴ Voraussetzung für die Inanspruchnahme ist ein im Ausland erworbener, dort staatlich anerkannter formaler Berufsabschluss. Die Regelungen gelten sowohl für in Deutschland reglementierte als auch nicht reglementierte Berufe (vgl. BMBF 2014). Bei den Gesetzen handelt es sich um sogenannte Artikelgesetze (auch: Mantelgesetze). Sie beinhalten das neu eingeführte Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) und regeln in weiteren Artikeln die notwendigen Änderungen in bereits bestehenden Fachrechten (z. B. in der Bundesärzte- oder Handwerksordnung) (vgl. BMBF 2014).

Beim Anerkennungsverfahren wird zunächst ein deutscher Referenzberuf festgelegt, auf dessen aktueller Ausbildungs- oder ggf. Studienordnung basierend eine Gleichwertigkeitsprüfung mit der ausländischen Berufsqualifikation vorgenommen wird. Es handelt sich um individuelle Einzelfallprüfungen, und geprüft wird auf wesentliche Unterschiede der Ausbildungsinhalte. Liegen keine wesentlichen Unterschiede vor, wird ein Bescheid über die volle Gleichwertigkeit erteilt. Werden Unterschiede identifiziert, können diese durch bereits erworbene Berufserfahrung ausgeglichen werden (ebenfalls eine wesentliche Neuerung im Bereich der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen). Ist dies nicht möglich, muss bei reglementierten Berufen zunächst eine Ausgleichsmaßnahme absolviert werden. Bei nicht reglementierten Berufen ergeht ein Bescheid über eine teilweise Gleichwertigkeit. Sind die Unterschiede zu wesentlich, wird in beiden Bereichen keine Gleichwertigkeit bescheinigt (vgl. BÖSE/SCHREIBER/LEWALDER 2014).

Nach Eröffnung eines Anerkennungsverfahrens muss nach drei bzw. je nach Fachrecht auch nach vier Monaten ein erster rechtsmittelfähiger Bescheid zur Gleichwertigkeit ergehen. Die Verfahren können aber auch verlängert werden, wenn beispielsweise weitere Unterlagen eingereicht werden müssen. Außerdem sind die Verfahren kostenpflichtig, und auch weitere Kosten können anfallen, etwa für Übersetzungen oder Beglaubigungen.

Die Ausübung reglementierter Berufe setzt eine volle Gleichwertigkeit der ausländischen Berufsqualifikation mit dem deutschen Referenzberuf voraus, weshalb ein Anerkennungsverfahren alternativlos ist. Nicht reglementierte Berufe können auch ohne Anerkennungsverfahren ausgeübt werden. Dennoch ist die Feststellung einer Gleichwertigkeit vorteilhaft – sowohl für ausländische Fachkräfte als auch für Arbeitgeber. Sie macht die ausländische Qualifikation transparenter, sodass sie von betrieblicher Seite besser eingeschätzt werden kann (vgl. BMBF 2014). Dabei führt sie auch aufseiten der Fachkräfte zu besseren Verhand-

4 In wenigen Punkten weichen die Anerkennungsgesetze der Länder von diesen Prinzipien ab. In Bayern besteht beispielsweise für den Lehrberuf weiterhin kein Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren bei Abschlüssen aus Drittstaaten (vgl. WEIZSÄCKER/ROSER 2018).

lungspositionen (z. B. bei Lohnverhandlungen) und ermöglicht den Zugang zu Aufstiegsfortbildungen (z. B. Techniker/-in, Meister/-in).

Die Verfahren basieren vorrangig auf Dokumentenprüfung. Dementsprechend müssen Antragstellende umfangreiche Unterlagen bei den für die Gleichwertigkeitsprüfungen zuständigen Stellen⁵ einreichen. In manchen Fällen ist es den Antragstellenden jedoch nicht oder nur teilweise möglich, die erforderlichen Dokumente zur Prüfung vorzulegen, beispielsweise bei Geflüchteten (vgl. BMBF 2016). Hier bieten die Anerkennungsgesetze die Möglichkeit, sonstige geeignete Verfahren, wie beispielsweise praktische und theoretische Prüfungen, Arbeitsproben, Fachgespräche sowie Begutachtungen durch Sachverständige anzuwenden (vgl. u. a. ATANASSOV/ERBE 2018; BÖSE/TURSARINOW 2020).

Bisherige Studien und Untersuchungen weisen aber auch auf Probleme bei der Umsetzung der Anerkennungsverfahren hin (vgl. u. a. ATANASSOV/ERBE 2018; BEST u. a. 2019; ERBE 2020): Dazu gehören beispielsweise heterogene Standards der zuständigen Stellen bei der Antragsvoraussetzung oder den einzureichenden Unterlagen. Dies kann besonders auch die Antragstellung für im Ausland lebende Fachkräfte erschweren. Die Ausbildungsinhalte des zugrunde gelegten deutschen Referenzberufs unterscheiden sich bei föderal organisierten Abschlüssen (beispielsweise Studienordnungen im Bereich der Medizin) von Bundesland zu Bundesland und bilden damit eine uneinheitliche Entscheidungsgrundlage. Für ausländische Fachkräfte kann der Anerkennungsprozess daher zeit- und kostenintensiv und die Erfolgsaussicht schwer zu bestimmen sein (vgl. BMBF 2015). Zudem wird darauf hingewiesen, dass eine unzureichende Definition des Begriffs der „wesentlichen Unterschiede“ bei der Gleichwertigkeitsprüfung zu starken Aushandlungsprozessen zwischen Antragsbearbeitenden und -stellenden führen kann (vgl. SOMMER 2017). Für einen Teil der Vollzugsprobleme wurden bereits Lösungsansätze entwickelt (vgl. BMBF 2019; ERBE 2020). Auch Rekrutierungsverantwortliche in Deutschland nehmen zum Teil undurchsichtige und nur schwer nachvollziehbare Entscheidungen seitens der anerkennenden Stellen wahr. Sie berichten über Inkonsistenzen, die sich in einem Auseinanderklaffen von praktischer Einsetzbarkeit der Zugewanderten im Betrieb und dem Erfolg oder Nicht-Erfolg im Anerkennungsverfahren zeigen (vgl. ANNEN 2019).

3. Inanspruchnahme der Anerkennungsgesetze

Von 2012 bis zum Stichtag 31. Dezember 2018 verzeichneten die amtlichen Statistiken fast 187.000 Anträge auf Anerkennung einer im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikation, darunter rund 140.700 Anträge zu bundesrechtlich und etwa 46.100 zu landesrechtlich ge-

5 Bei den nicht reglementierten Berufen des dualen Systems, den Fortbildungsberufen und reglementierten Meisterberufen nach der Handwerksordnung sind die Kammern (HWK, IHK, Landwirtschaftskammer usw.) zuständig. Für die anderen reglementierten Berufe, beispielsweise im Gesundheitsbereich, wird die zuständige Stelle (beispielsweise Regierungspräsidien) durch das jeweilige Fachrecht und die Ausführungsbestimmungen der Bundesländer bestimmt (vgl. ATANASSOV/ERBE 2018).

regelten Berufen. Hinzu kommen fast 92.600 Anträge auf Zeugnisbewertung nicht reglementierter Hochschulabschlüsse bei der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (vgl. BMBF 2019).

Ein konkreter Blick auf die Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes zeigt⁶: Im Schnitt entfallen etwa drei Viertel der jährlich gestellten Anträge auf reglementierte und ein Viertel auf nicht reglementierte Berufe. Dabei ist eine deutliche Konzentration im Bereich der reglementierten Gesundheitsberufe zu beobachten. Ausschlaggebend dafür sind vor allem Anträge zu den Berufen Arzt/Ärztin und Gesundheits- und Krankenpfleger/-in, die zusammen genommen etwa 60 Prozent des bisherigen Aufkommens ausmachen. Bei nicht reglementierten Berufen entfallen die Anträge größtenteils auf Ausbildungsberufe des dualen Systems, vor allem im Bereich der Elektronik und Mechatronik sowie der kaufmännischen Berufe. Auf konkreter Berufsebene sind dies Kaufmann/-frau für Büromanagement, Elektroniker/-in und Kraftfahrzeugmechatroniker/-in mit gut 2.900, 2.550 bzw. 1.600 bisher gestellten Anträgen (vgl. BMBF 2019).⁷

Deutliche Entwicklungen zeigen sich hingegen bei der Herkunft der ausländischen Qualifikationen: Bis einschließlich 2015 hatte jährlich über die Hälfte der Antragstellenden ihre berufliche Qualifikation in der EU, dem Europäischen Wirtschaftsraum oder der Schweiz erworben. Seit 2016 liegen den Anträgen zunehmend Qualifikationen aus Drittstaaten zugrunde, 2018 waren es fast 70 Prozent. Der Zuwachs resultiert auch aus einer gestiegenen Nachfrage nach Anerkennung von Qualifikationen aus Hauptherkunftsstaaten Geflüchteter, darunter vornehmlich Syrien, wo seit 2017 mit etwa 3.000 Anträgen pro Jahr die meisten Antragstellenden ihre Ausbildung absolviert haben. Diese Anträge bildeten aber in den vergangenen Jahren trotz gestiegener Nachfrage nur etwa ein Fünftel bis ein Viertel der Anträge zu Qualifikationen aus Drittstaaten. Stärker ins Gewicht fallen hingegen Qualifikationen einerseits aus den Westbalkanstaaten, vor allem aus Bosnien und Herzegowina sowie Serbien, und andererseits aus den Philippinen (vgl. BMBF 2019).

Die Verfahren zu den gestellten Anerkennungsanträgen werden seit Inkrafttreten des Anerkennungsgesetzes des Bundes überwiegend mit voller, teilweiser Gleichwertigkeit (bei nicht reglementierten Berufen) oder der Auflage einer Ausgleichsmaßnahme (bei reglementierten Berufen) beschieden. Verfahren, die ohne Gleichwertigkeit enden, bewegen sich im niedrigen einstelligen Prozentbereich (vgl. u. a. BöSE/SCHMITZ 2019). Die Gründe, warum letztendlich kein Antrag auf Anerkennung gestellt wird, können vielfältig sein (vgl. BMBF 2014). Die Statistik beinhaltet allerdings nur Anträge, die auch in ein Anerkennungsverfahren

6 Zum Anerkennungsgesetz des Bundes liegt seit 2012 eine bundesweite Statistik vor. Statistiken zu landesrechtlich geregelten Berufen sind erst seit dem Berichtsjahr 2016 in einer koordinierten Statistik zusammengeführt. Eine detaillierte Gesamtschau über alle Jahre ist hier schwierig. Daher wird der Fokus an dieser Stelle auf bundesrechtlich geregelte Berufe gelegt, Ausführungen zu landesrechtlich geregelte Berufe finden sich im Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019 (vgl. BMBF 2019).

7 Mitunter werden deutliche Entwicklungen im Antragsaufkommen deutlich: So haben sich beispielsweise die Antragszahlen bei der Gesundheits- und Krankenpflege von 2015 bis 2018 nahezu verdoppelt und der Beruf führt seit 2015 die Rangliste der antragsstärksten Berufe an.

ren münden. Ausländische Fachkräfte, die kein Verfahren durchlaufen, werden nicht erfasst. Die daraus resultierende Selektivität kann demnach in ihrem Ausmaß nicht betrachtet werden, denn die Information über die Anteile voll oder teilweise beschiedener Gleichwertigkeit kann sich nur auf diejenigen beziehen, die überhaupt einen Antrag gestellt haben (vgl. SOMMER 2017). Die Anzahl der damit Nicht-Anerkannten bleibt dabei unberücksichtigt (vgl. SOMMER 2015).

4. Auswirkungen der Anerkennung ausländischer Qualifikationen auf die Arbeitsmarktintegration zugewanderter Fachkräfte

Ein Gleichwertigkeitsbescheid der ausländischen zur deutschen Qualifikation kann Unsicherheiten aufseiten der deutschen Arbeitgeber reduzieren, eine bessere Einschätzung der Wertigkeit der ausländischen Abschlüsse hervorrufen und damit das Vertrauen in ausländische Zertifikate erhöhen. Dies lässt positive Auswirkungen auf die Arbeitsmarktintegration Zugewanderter erwarten.

Allgemein werden im Ausland erworbene Ausbildungszertifikate von Migrantinnen/Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt, sowohl vor als auch nach Inkrafttreten der Anerkennungsgesetze, zunächst nicht bzw. nicht vollständig honoriert (vgl. u. a. KNUTH 2012; KONIETZKA/KREYENFELD 2001; MERGENER 2018). Dies äußert sich in einer schlechteren Verwertungsmöglichkeit (vgl. ROHRBACH-SCHMIDT/TIEMANN 2016), geringeren Chance auf eine niveauadäquate Beschäftigung (vgl. SANTIAGO VELA 2018), durchschnittlich niedrigeren Entlohnungen und höheren Erwerbslosenquoten (vgl. u. a. BAUDER 2005) sowie in schlechteren Beschäftigungs- und Rekrutierungschancen von Bildungsausländern/Bildungsausländerinnen im Vergleich zu Einheimischen (vgl. MERGENER 2018; MERGENER/MAIER 2019).

Eine erfolgreiche Anerkennung der ausländischen Qualifikation kann ersten Erkenntnissen zufolge die Beschäftigungs- und Entlohnungschancen aber erheblich steigern. So werden erfolgreichere Einstiegsprozesse in den deutschen Arbeitsmarkt (vgl. KOGAN 2016) und bessere Chancen auf eine qualifikationsadäquate Beschäftigung beobachtet (vgl. BRÜCKER u. a. 2014; GÄCHTER/VON LOEFFELHOLZ 2018). Ebenso gelingen berufliche Ein- und Aufstiegsmöglichkeiten besser (vgl. EKERT u. a. 2017), werden höhere berufliche Status (vgl. KOGAN 2016) und Steigerungen in der Höhe des Lohnniveaus erreicht (vgl. BMBF 2017; BRÜCKER u. a. 2018). Diese Verbesserungen hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration zeigen sich auch in nicht reglementierten Berufen, die grundsätzlich ohne Anerkennungsverfahren ausgeübt werden könnten. So erhöhen sich auch bei Personen in nicht reglementierten Berufen u. a. die Chancen auf eine qualifikationsnähere Beschäftigung, auf berufliche Aufstiege und das Einkommen (vgl. EKERT/KNÖLLER/RAVEN 2017). Zugleich steigt die Wahrscheinlichkeit signifikant, dass ein Betrieb Bildungsausländer/-innen beschäftigt oder in Zukunft zu beschäftigen plant, mit dem Ausmaß an Erfahrungen, die die Personalentscheidenden mit den Anerkennungsgesetzen haben (vgl. MERGENER 2018). Zugewanderte berichten zu-

sätzlich von einer stärkeren Wertschätzung und Akzeptanz seitens der Arbeitgeber nach dem Erhalt der Anerkennung ihrer ausländischen Qualifikation (vgl. EKERT u. a. 2017).

Für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration ist die Bescheinigung der Gleichwertigkeit der ausländischen Berufsqualifikation demnach ein wichtiger Bestandteil, kann allerdings alleine nicht als Garant dafür betrachtet werden. Schafft die dadurch erreichte erhöhte Transparenz über die unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen zwar eine höhere Akzeptanz und Verringerung von Konflikten im Arbeitsalltag, ist es auch an den Führungskräften, weitere organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen, um Bildungsausländer/-innen längerfristig zu integrieren (vgl. RAND/LARSEN 2019). Dazu können betriebliche Faktoren, wie eine stärkere internationale Ausrichtung (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007; MERGENER 2018) und dadurch vermehrte Erfahrung mit ausländischen Fachkräften (vgl. GOLDENBERG/SACKMANN 2014) für die Arbeitsmarktintegration förderlich sein. Ebenso verbessern Sprachkenntnisse oder Berufserfahrungen die Beschäftigungschancen ausländischer Fachkräfte deutlich (vgl. u. a. KALTER 2006; MERGENER/MAIER 2019).

5. Aktueller Stellenwert und Ausblick

Mit den Anerkennungsgesetzen ist ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der Integration ausländischer Fachkräfte in den deutschen Arbeitsmarkt getan. Die Antragszahlen steigen seit 2012 jährlich (vgl. BMBF 2019). Dabei zeigen sich anhand der bislang gestellten Anträge auf Anerkennung und deren skizzierten Entwicklungen über die Jahre, inwiefern sich Änderungen in den Rahmenbedingungen – beispielsweise im politischen, rechtlichen oder wirtschaftlichen Kontext – auf das Anerkennungsgeschehen auswirken. So wurden u. a. durch die Verabschiedung der Westbalkanregelung im Jahr 2015 die Einreisebestimmungen und der Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt gelockert. Ebenso trägt eine gezielte Fachkräftegewinnung im außereuropäischen Ausland durch staatliche Vermittlungsabsprachen oder private Vermittler, gerade im Gesundheitsbereich, auch zur gestiegenen Nachfrage bei. Die Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung Geflüchteter deuten zudem darauf hin, dass eine gute Bleibeperspektive das Bestreben erhöht, die ausländische Berufsqualifikation in Deutschland anerkennen zu lassen (vgl. BRÜCKER/ROTHER/SCHUPP 2018). Dies lässt erwarten, dass die Anerkennung auch mit Inkrafttreten des Neuen Einwanderungsgesetzes zum 1. März 2020 weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Dabei werden zukünftig immer wieder neue Herausforderungen zu bewältigen sein. So schließen beispielsweise die Anerkennungsgesetze bislang all jene aus, die im Ausland keinen (nach deutschem Verständnis) formalen Berufsabschluss erworben haben. Damit haben es Personen, die ihre beruflichen Fähigkeiten in weniger standardisierten oder staatlich geregelten Berufsbildungssystemen erlernt, aber dennoch umfassendes Wissen und Kompetenzen erworben haben, schwerer, diese transparent zu machen. Möglichkeiten, solche nicht formalen und informellen Kompetenzen zu berücksichtigen, wurden in aktuellen Studien bereits untersucht (vgl. GUTSCHOW/JÖRGENS 2019; VELTEN/HERDIN 2016). Zudem werden

Validierungsmöglichkeiten erprobt, um diese nonformalen Kompetenzen einzuordnen (vgl. ERBE/ATANASSOV 2018). Dabei steht bei der Anerkennung der Kompetenzen auch stets die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt im Vordergrund (vgl. GUTSCHOW/JÖRGENS 2019). Es bleibt abzuwarten, ob und wenn, wie stark diese Ansätze zukünftig im Kontext der Anerkennung verankert werden.

Literatur

- ALDASHEV, Alisher; GERNANDT, Johannes; THOMSEN, Stephan L. (2009): Language usage, participation, employment and earnings: Evidence for foreigners in West Germany with multiple sources of selection. In: *Labour Economics* 16 (2009) 3, S. 330–341
- ALLMENDINGER, Jutta (1989): Educational systems and labor market outcomes. In: *European Sociological Review* 5 (1989) 3, S. 231–250
- ANNEN, Silvia (2019): Arbeitsmarktintegration ausländischer Fachkräfte in Kanada und Deutschland. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 48 (2019) 2, S. 46–50
- ATANASSOV, Rebecca; ERBE, Jessica (2018): Gleichwertigkeitsfeststellung für im Ausland erworbene Berufsqualifikationen. In: MAEHLER, Débora; SHAJEK, Alexandra; BRINKMANN, Heinz Ulrich (Hrsg.): *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten: ein Handbuch*. Göttingen, S. 297–316
- BATTISTI, Michele; FELBERMAYR, Gabriel (2015): Migranten im deutschen Arbeitsmarkt: Löhne, Arbeitslosigkeit, Erwerbsquoten. In: *Ifo Schnelldienst* 68 (2015) 20, S. 39–47
- BAUDER, Harald (2005): Institutional Capital and Labour Devaluation: The Non-Recognition of Foreign Credentials in Germany. In: *Intervention. Journal of Economics* 2 (2005) 1, S. 75–93
- BEST, Ulrich (2018): *Individualförderinstrumente zur Finanzierung der Anerkennungsverfahren*. Bonn
- BEST, Ulrich u. a. (2019): *Berufliche Anerkennung im Einwanderungsprozess – Stand und Herausforderungen bei der Antragstellung aus dem Ausland. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings*. Bonn
- BIAVASCHI, Costanza; ZIMMERMANN, Klaus F. (2014): Eastern partnership migrants in Germany: outcomes, potentials and challenges. In: *IZA Journal of European Labor Studies* 3 (2014) 1, S. 1–20
- BILLS, David B. (2003): Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. In: *Review of Educational Research* 73 (2003) 4, S. 441–449
- BÖSE, Carolin; SCHREIBER, Daniel; LEWALDER, Anna (2014): Die Rolle formaler, non-formaler und informeller Lernergebnisse im Anerkennungsgesetz. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 43 (2014) 5, S. 30–33
- BÖSE, Carolin; SCHMITZ, Nadja (2019): *Auswertungen der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes für 2018*. Bonn

- BÖSE, Carolin; TURSARINOW, Dinara (2020): Die Berücksichtigung formaler, informeller und non-formaler Lernergebnisse bei fehlenden Unterlagen im Anerkennungsgesetz. In: MATTHES, Britta; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren. Bonn, S. 79–90
- BRENKE, Karl; NEUBECKER, Nina (2013): Struktur der Zuwanderungen verändert sich deutlich. In: DIW-Wochenbericht 80 (2013) 49, S. 3–21
- BRÜCK-KLINGBERG, Andrea u. a. (2011): Does higher education help immigrants find a job? A survival analysis. Nürnberg
- BRÜCKER, Herbert u. a. (2014): Anerkannte Abschlüsse und Deutschkenntnisse lohnen sich. In: DIW-Wochenbericht 81 (2014) 43, S. 1145–1151
- BRÜCKER, Herbert u. a. (2018): Occupational Recognition and Immigrant Labor Market Outcomes. SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research. Berlin
- BRÜCKER, Herbert; ROTHER, Nina; SCHUPP, Jürgen (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. IAB-Forschungsbericht 13/2017. Nürnberg
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2011): Perspektive 2025 – Fachkräfte für Deutschland. Nürnberg
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2011): Fachkräftesicherung. Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2015): Fortschrittsbericht 2014 zum Fachkräftekonzept der Bundesregierung. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2014): Bericht zum Anerkennungsgesetz. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2015): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2015. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2016): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2016. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2017): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2017. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019. Berlin
- EKERT, Stefan; KNÖLLER, Ricarda; RAVEN, Kathrin (2017): Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse – Verbesserung der Arbeitsmarktchancen auch in nicht reglementierten Berufen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 6, S. 20–24
- EKERT, Stefan; LARSEN, Christa; VALTIN, Anne; SCHRÖDER, Ronja; ORNIG, Nikola (2017): Evaluation des Anerkennungsgesetzes. Endbericht. Bonn
- ENGLMANN, Bettina; MÜLLER, Martina (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg

- ENGLMANN, Bettina; MÜLLER-WACKER, Martina (2009): Analyse der bundesweiten Anerkennungsberatung im Modellprojekt Global Competences. Augsburg
- ERBE, Jessica; ATANASSOV, Rebecca (2018): Diagnostik zur Platzierung von Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt. In: MAEHLER, Débora; SHAJEK, Alexandra; BRINKMANN, Heinz Ulrich (Hrsg.): Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten: ein Handbuch. Göttingen, S. 287–295
- ERBE, Jessica (2020): Theorie und Praxis der Anerkennungsregeln: Beobachtungen zu Vollzugsproblemen und Lösungsansätzen. In: MATTHES, Britta; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren. Bonn, S. 91–113
- FUCHS, Johann; KUBIS, Alexander (2017): Demographie und Fachkräftemangel: Warum Deutschland qualifizierte Zuwanderung braucht. In: STIFTUNG, Bertelsmann (Hrsg.): Faire Fachkräftezuwanderung nach Deutschland, Grundlagen und Handlungsbedarf im Kontext eines Einwanderungsgesetzes. Gütersloh, S. 27–44
- GÄCHTER, August; VON LOEFFELHOLZ, Hans Dietrich (2018): Wirkungsanalyse der Servicestelle zur Erschließung ausländischer Qualifikationen der Landeshauptstadt München. München
- GOLDENBERG, Olga; SACKMANN, Reinhold (2014): Arbeitsmarktzugänge von Migranten und ausländischen Fachkräften in ländlichen Regionen. Halle a. d. Saale
- GUTSCHOW, Katrin, JÖRGENS, Julia (2019): Einführung von Verfahren zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens – Anforderungen und Handlungsoptionen. Bonn
- HAMMERMANN, Andrea; SCHMIDT, Jörg; STETTES, Oliver (2014): Beschäftigung von Zuwanderinnen und Zuwanderern und kulturelle Vielfalt in nordrhein-westfälischen Unternehmen. Eine Befragung auf Basis des IW-Personalpanels. Köln
- HÖHNE, Jutta; SCHULZE BUSCHOFF, Karin (2015): Die Arbeitsmarktintegration von Migranten und Migrantinnen in Deutschland. Ein Überblick nach Herkunftsländern und Generationen. In: WSI Mitteilungen 5/2015, S. 345–354
- KALTER, Frank (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft: Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?“. In: Zeitschrift für Soziologie 35 (2006) 5, S. 144–160
- KALTER, Frank; GRANATO, Nadia (2018): Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: ABRAHAM, Martin; HINZ, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden, S. 335–387
- KNUTH, Matthias u. a. (2009): Wirkungen des SGB II auf Personen mit Migrationshintergrund. Projekt Ila1 – 04/06. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-f395.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 02.04.2020)
- KNUTH, Matthias (2012): Berufliche Anerkennung und Erwerbsintegration von Eingewanderten. In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf; KUTSCHA, Günter; REUTTER, Gerhard

- (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, S. 127–151
- KOGAN, Irena (2012): Potenziale nutzen! Determinanten und Konsequenzen der Anerkennung von Bildungsabschlüssen bei Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64 (2012) 1, S. 67–89
- KOGAN, Irena (2016): Educational systems and migrant-specific labour market returns. In: HADJAR, Andreas; GROSS, Christiane (Hrsg.): *Education Systems and Inequalities. International Comparisons*. Bristol, S. 289–310
- KONIETZKA, Dirk (1999): Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Platzierung im Arbeitsmarkt. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28 (1999) 5, S. 379–400
- KONIETZKA, Dirk; KREYENFELD, Michaela (2001): Die Verwertbarkeit ausländischer Ausbildungsabschlüsse. Das Beispiel der Aussiedler auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (2001) 4, S. 267–282
- KOPPEL, Oliver; PLÜNNECKE, Axel (2009): Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte. *IW-Analyse* 46/2009. Köln
- KUCHER, Katharina; WACKER, Nadine (2011): Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten – Ansatzpunkte, Problemfelder und Handlungsperspektiven. In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*. Bonn, S. 161–174
- MERGENER, Alexandra (2018): Zuwanderung in Zeiten von Fachkräftengpässen auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Einflussfaktoren auf die Beschäftigungs- und Rekrutierungschancen ausländischer Fachkräfte aus betrieblicher Perspektive. Leverkusen
- MERGENER, Alexandra; MAIER, Tobias (2019): Immigrants' Chances of Being Hired at Times of Skill Shortages: Results from a Factorial Survey Experiment Among German Employers. In: *Journal of International Migration and Integration* 20 (2019) 1, S. 155–177
- MÜLLER, Walter; STEINMANN, Susanne; ELL, Renate (1998): Education and Labour-Market Entry in Germany. In: SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter (Hrsg.): *From School to Work*. Oxford, S. 143–188
- RAND, Sigrid; LARSEN, Christa (2019): Herausforderungen und Gestaltung betrieblicher Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Düsseldorf
- RIESEN, Ilona, WERNER, Dirk; KLEMPERT, Arne; ZETZSCHE, Indre (2010): Machbarkeitsstudie zum Aufbau eines berufs- und länderübergreifenden Informationsportals (Datenbank) zur Erschließung der Beschäftigungspotenziale von Migrantinnen und Migranten. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Köln, Berlin, Bensheim

- ROHRBACH-SCHMIDT, Daniela; TIEMANN, Michael (2016): Limited transferability of human capital across countries – the case of workers with foreign qualifications in Germany. Bonn
- SANTIAGO VELA, Ana (2018): Verwertung beruflicher Qualifikationen im Kontext der Mobilität nach Deutschland. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 47 (2018) 4, S. 45–49
- SCHNUR, Peter; ZIKA, Gert (2007): Die Grenzen der Expansion. Arbeitskräftebedarf bis 2025. IAB-Kurzbericht 26/2007. Nürnberg
- SOMMER, Ilka (2015): Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland. Bielefeld
- SOMMER, Ilka (2017): Hochqualifiziert oder doch unqualifiziert? Wie im Ausland erworbene Bildungs- und Berufsabschlüsse in Deutschland bewertet werden. In: LESSENICH, Stephan (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*
- SPENCE, Michael (1973): Job market signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics* 87 (1973) 3, S. 355–374
- UHLENDORFF, Arne; ZIMMERMANN, Klaus (2014): Unemployment dynamics among migrants and natives. In: *Economica* 81 (2014) 322, S. 348–367
- VELTEN, Stefanie; HERDIN, Gunvald (2016): Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015. Bonn
- VON LOEFFELHOLZ, Hans Dietrich (2013): Arbeitsmigration nach und aus Deutschland im Zuge der Finanzkrise in Südeuropa sowie der wirtschaftlichen Transformation und Erweiterung der EU in Osteuropa. In: *Ethik und Gesellschaft* 2/2013, S. 1–26
- WEIZSÄCKER, Esther; ROSER, Laura (2018): Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Nürnberg

Dieter Euler

► Internationale Berufsausbildung – Der schwierige Wunsch nach Transfer

Die Bundesregierung verfolgt das Ziel, das deutsche System der dualen Berufsausbildung in Partnerländern zu übertragen. Der Beitrag zeigt die Herausforderungen in der Umsetzung dieses Ziels, skizziert aber auch die Möglichkeiten eines Berufsbildungstransfers. Ein zentraler Ansatzpunkt besteht darin, Transferprozesse über die Bedingungen der Nachfrageseite zu gestalten. Auf Grundlage dieses Verständnisses werden zentrale Komponenten für die Gestaltung eines Berufsbildungstransfers skizziert. Neben der Klärung der Transferziele, der jeweils im Land bestehenden Rahmenbedingungen sowie des Dualitätsverständnisses beinhaltet die Entwicklung einer Gestaltungsinitiative insbesondere die Überlegung, wie die Wirtschaft für ein verstärktes Engagement für die Berufsbildung gewonnen werden kann.

1. Von der Exportrhetorik zur Transferprogrammatisierung

Mit plakativen Formeln wie „Duales System als Exportschlager“ oder „Berufsausbildung made in Germany – ein Erfolgsmodell“ wird in regelmäßigen Intervallen bildungspolitisch suggeriert, das deutsche System der Berufsausbildung sei anderen Systemen überlegen und ließe sich in andere Länder exportieren, um dort bestehende wirtschaftliche oder gesellschaftliche Probleme zu bewältigen (vgl. BMBF 2012). In der Tat stehen viele Länder vor der Herausforderung, den Übergang von der obligatorischen Schule in das Beschäftigungssystem wirksamer zu gestalten. Dies vor dem Hintergrund, dass sowohl der Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften als auch das Bedürfnis der Schulabsolventen und -absolventinnen an beschäftigungsrelevanter Qualifizierung in den bestehenden Bildungsstrukturen bisher nur unzulänglich gedeckt werden kann.

Internationale Kooperationen in der Berufsbildung haben in Deutschland bereits eine lange Tradition. Während in den 1960er- und 1970er-Jahren primär die Förderung schulischer Ausbildungsmodelle im Vordergrund stand, veränderte sich seit den 1980er-Jahren der Schwerpunkt hin zur Förderung von dualen bzw. kooperativen Ausbildungsformen (vgl. BOSCH/CHAREST 2006). Bis heute wird, nicht zuletzt aus einem begründeten Eigeninteresse, in internationale Berufsbildungs Kooperationen investiert (vgl. BMBF 2012, S. 75). „Der Export von deutschen Aus- und Weiterbildungsleistungen ermöglicht [...] einen Hebeleffekt

für die deutsche Industrie, da der Export von Gütern [...] oft die Existenz von gut ausgebildeten Fachkräften im Ausland zwingend voraussetzt“ (BMBF 2012, S. 74). Zudem wird im Berufsbildungsexport ein Markt vermutet, der mit neuen Geschäftsmodellen erschlossen werden soll (vgl. JONDA 2012). Entsprechend existieren zahlreiche Kooperationen, Projekte und Initiativen, die politisch gefördert und durch Organisationen wie beispielsweise dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) oder der Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) umgesetzt werden.

Demgegenüber zeigt sich, dass das duale System der Berufsbildung trotz vielfältiger Transferbemühungen bisher unverändert auf wenige europäische Staaten begrenzt bleibt. Umgekehrt ist der Einfluss von angelsächsischen Berufsausbildungssystemen, die aus deutscher Sicht häufig als unterreglementiert und als wenig wirksam beurteilt werden, auf die internationale Berufsbildungspraxis nicht zu unterschätzen. So lehnte sich beispielsweise die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens viel enger an Referenzmodelle aus der angelsächsischen Berufsbildung als solche aus der deutschsprachigen Berufsbildung an (vgl. DEISSINGER 2013).

All dies deutet darauf hin, dass der Transfer von Berufsausbildungssystemen zugleich voraussetzungsreich wie herausfordernd ist. Die nachfolgenden Erörterungen sollen die Herausforderung genauer ausleuchten und die Möglichkeiten und Grenzen eines internationalen Berufsbildungstransfers diskutieren. Im Einzelnen werden die folgenden Kernfragen aufgenommen und diskutiert:

- ▶ Welchen Stellenwert besitzt die Berufsbildung im jeweiligen Zielland eines potenziellen Transfers? (Kapitel 2)
- ▶ Wie ist die Berufsausbildung vorgängig im Zielland organisiert? (Kapitel 3)
- ▶ Welches Verständnis soll den Transfer von Berufsausbildung anleiten? (Kapitel 4)
- ▶ Wie kann ein Berufsbildungstransfer systematisch gestaltet werden? (Kapitel 5)

2. Berufsausbildung zwischen Bildung und Beschäftigung: Welche Ziele werden mit der Berufsbildung im Zielland eines potenziellen Transfers verfolgt?

Bildungssysteme lassen sich wie die Topografie einer Stadt beschreiben. Da sind die Villenviertel, in denen die Blicke der Menschen in erster Linie nach vorne und nach oben gerichtet sind. Zukunft wird im Plural gedacht, dort werden die Träume nicht im Schlaf, sondern in der Wirklichkeit gesucht. Etwas anders, aber immer noch komfortabel ist die Situation in den Reihenhaussiedlungen der Stadt. Dann die mehr oder weniger uniformen Hochhäuser, deren Bewohner/-innen nicht das Faible für diese Wohnform verbindet, sondern die mangelnde Alternative. Dort besitzt man keine Pferde, sondern wettet allenfalls auf sie. Schließlich

die Stadtviertel, die häufig als soziale Brennpunkte bezeichnet werden. Eigentlich möchten die Bewohner/-innen fort, doch mit der Zeit wird dies immer unwahrscheinlicher.

Während im Villenviertel die angesehenen Gymnasien und Hochschulen residieren, ist die Berufsbildung zumeist in den einfacheren Stadtvierteln untergebracht. Je nach Beruf reicht es zu einer Adresse in der Reihenhaussiedlung, manchmal aber auch nur in einem Hochhausblock oder einer Bleibe in einem der weithin gemiedenen Stadtteile. Im Bildungssystem sprechen wir von einem „Übergangssystem“, ohne die diesem Begriff immanenten Vorstellungen von Geordnetheit und einer Vorwärtsbewegung mitzudenken. Für viele Jugendliche führt der Übergang nicht in einen attraktiven Beruf, sondern die Bewegung verläuft kreisförmig zwischen immer neuen Maßnahmen und prekären Beschäftigungsepisoden. Manche werden dabei zum Dauerläufer.

Für viele bestimmt die Herkunft auch die Zukunft – wobei die fehlende Mobilität weniger regional, sondern mehr sozial zu verstehen ist. Aber auch hier gilt: Statistik und Einzelfall können divergieren. So erweisen sich beispielsweise berufliche Bildungswege in puncto Einkommen oder Aufstiegsmöglichkeiten einzelnen akademischen Abschlüssen in bestimmten Konstellationen als überlegen.

Wenngleich sich die Details unterscheiden mögen, so trifft das metaphorisch gezeichnete „Stadtbild“ auf die meisten Staaten zu. Die akademische Bildung gilt als Königsweg zu Ein- und Fortkommen, die berufliche Bildung gilt zumeist als eine Option für den Einstieg in eine mehr oder weniger attraktive berufliche Tätigkeit, die ein Auskommen verspricht. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern mit einer ausgeprägten informellen Wirtschaft existiert häufig neben der formellen auch eine informelle Berufsausbildung. Zudem kennt die Statushierarchie eine weitere Ebene. Dort versammeln sich all diejenigen, die ohne akademischen oder beruflichen Abschluss als Un-/Angelernte bzw. Geringqualifizierte in das Beschäftigungssystem einmünden und dort in erhöhtem Maße von prekären Arbeitsbedingungen oder Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Die Berufsausbildung ist nicht nur in ein im Status höheres akademisches System und in einen im Status niedrigeren Übergangssektor eingebettet, sie steht auch in einer engen Wechselbeziehung mit dem Beschäftigungssystem. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass diese Wechselseitigkeit sehr unterschiedlich verläuft. Aus Sicht der Berufsausbildung ist dabei die Frage bedeutsam, ob im Beschäftigungssystem bzw. in einzelnen Wirtschaftssektoren ein Bedarf nach qualifizierten Fachkräften besteht, der nicht nur durch Hochschulabgänger/-innen, sondern durch Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen gedeckt werden kann. Dabei zu berücksichtigen ist, dass sich die Qualifikationsstrukturen auf den Arbeitsmärkten in den einzelnen Ländern unterscheiden. In einem Land existieren beispielsweise polarisierte Strukturen; es gibt akademisch ausgebildete Hochqualifizierte sowie un- und angelernte Geringqualifizierte. Dem steht in einem anderen Land eine Struktur gegenüber, in der zwischen den beiden Polen ein ausgeprägter mittlerer Bereich mit (systematisch ausgebildeten) qualifizierten Fachkräften besteht. Aus der vorherrschenden Heterogenität kann man folgern: Ob es in einem Land möglich ist, eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung

zu absolvieren, hängt vom Bedarf nach qualifizierten Fachkräften im Beschäftigungssystem ab. Und umgekehrt: Wenn in einem Zielland im jeweiligen Wirtschaftssektor kein Bedarf an qualifizierten Fachkräften besteht, dann laufen Überlegungen eines Transfers dualer Ausbildungsgänge weitgehend ins Leere.

Eine Statushierarchie lässt sich nicht nur zwischen den Sektoren (Allgemeinbildung – Berufliche Bildung – Akademische Bildung) des Bildungssystems konstatieren, sondern auch innerhalb der Berufsausbildung besteht – wie im Beschäftigungssystem – häufig ein hoher Grad an Differenzierung und Segmentierung. So beeinflussen die Schulabschlüsse der allgemeinbildenden Schulen maßgeblich die Chancen für den Zugang zu einer Berufsausbildung in bestimmten Berufssegmenten. Der Nationale Bildungsbericht spricht für Deutschland in diesem Zusammenhang von einer „beruflichen Segmentation nach Bildungsabschlüssen und Ausbildungsbereichen“ (AGBB 2016, S. 109), d. h., je nach Vorbildungsniveau werden unterschiedliche Berufe erlernt und ausgeübt. Im oberen Segment (kaufmännische und verwaltende sowie IT- und Medienberufe) mit ca. 20 Prozent der Auszubildenden befinden sich überwiegend Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Für das zweite, etwa gleich große Segment (etwa zur Hälfte gewerblich-technische, zur Hälfte kaufmännische Berufe, z. B. Mechatroniker/-innen, Kaufleute für Büromanagement) erfordert der Zugang mindestens einen mittleren Bildungsabschluss. Erst die beiden nachfolgenden Segmente (das dritte Segment wiederum gleichgewichtig gewerblich-technische und kaufmännische Berufe, das vierte Segment vornehmlich mit handwerklichen und kaufmännischen Berufen des Ernährungshandwerks, des Bau- und Bauneben- bzw. -ausbaugewerbes sowie der Körperpflege) ermöglichen auch Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss den Zugang in eine Berufsausbildung, wengleich es sich hierbei häufig um Berufe mit einer geringen Attraktivität handelt, z. B. im Hotel- und Gaststättenbereich, Nahrungsmittelhandwerk, Bau-sektor (vgl. insbesondere AGBB 2016, S. 111).

3. Internationale Vergleichsperspektive: Wie ist die Berufsausbildung vorgängig im Zielland organisiert?

Die Übergänge von der obligatorischen Schule in das Beschäftigungssystem sind zwischen und innerhalb von Staaten unterschiedlich gestaltet. Entsprechend variieren Umfang, Ausprägung und Stellenwert der Berufsausbildung zwischen den Ländern. Maßgeblich für diese Unterschiede sind zum einen historische Entwicklungslinien. So gründet das duale System in den deutschsprachigen Ländern Europas auf Traditionen, die bis in das mittelalterliche Zunftwesen zurückreichen und die Beteiligung der Wirtschaft an der Ausbildung ihres Berufsnachwuchses auch heute noch als selbstverständlich erscheinen lassen. Daneben wirken nationale Ausbildungskulturen auf die Gestaltung der Berufsbildung ein. Wird beispielsweise von der Wirtschaft die Zuständigkeit für Bildung weitestgehend als staatliche Verantwortung verstanden, resultiert daraus zumeist, dass die Berufsbildung vornehmlich in staatlichen Schulen erfolgt. Aus diesem Grundverständnis heraus ist nachvollziehbar, dass

in vielen Ländern zwar die Unternehmen die Qualität einer schulischen Berufsausbildung kritisieren, sich selbst aber nicht in der Verantwortung für die Einleitung von Veränderungen sehen (vgl. EULER 2018a, S. 4). Das Ausbildungssystem eines Landes ist das Ergebnis eines historisch-kulturellen Prozesses. Es ist nicht als rationale Konstruktion am Reißbrett entstanden, sondern es hat sich schrittweise „als Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte“ (DEISSINGER 1997, S. 2) herausgebildet.

Die Vielfalt an Ausbildungssystemen wird zumeist anhand des Kriteriums „Governance“ bzw. „Steuerungsverantwortung“ geordnet. In Anlehnung an Greinert (1999, 2005) werden die drei Idealtypen (1) Marktsteuerung, (2) staatliche Steuerung und (3) kooperative Steuerung unterschieden:

- ▶ In Marktmodell wird das Ausbildungsangebot über den Markt geregelt. Die Angebote erfolgen entweder direkt über Betriebe oder über i. d. R. private Anbieter. Die Ausbildungsaktivitäten sind weitgehend auf die unmittelbare Deckung von betrieblichen Bedarfen gerichtet. Prinzipiell existieren keine übergreifenden Ausbildungsstandards und allgemein anerkannte Prüfungen und Zertifikate. Die Kosten werden durch die Marktparteien – Betriebe und Arbeitnehmer – getragen. Allgemein- und Berufsbildung bleiben strikt getrennt.
- ▶ Bei der staatlichen Steuerung („Schulmodell“) erfolgt die Ausbildung über (zumeist staatliche) berufliche Schulen. Das Curriculum ist primär auf die Vermittlung von Fachtheorie bezogen, der Bezug auf praktische Arbeitskontexte bleibt häufig marginal. Die Ausbildung basiert auf Curricula und endet mit definierten Abschlüssen. Die Finanzierung der Berufsausbildung erfolgt durch den Staat. Häufig sind die schulischen Abschlüsse mit allgemeinbildenden bzw. hochschulischen Bildungsgängen verbunden.
- ▶ Das kooperative bzw. duale Modell verankert die Ausbildung sowohl im Betrieb als auch in der beruflichen Schule, ggf. noch ergänzt durch überbetriebliche Berufsbildungsstätten als weiterer Lernort. Der Ausbildungsbetrieb ist der zentrale Lernort, er entscheidet über die Einstellung von Auszubildenden und schließt mit ihnen einen Ausbildungsvertrag ab. Die Ausbildung in den Lernorten verbindet allgemeine und berufliche Bildung und zielt auf die Entwicklung eines Kompetenzprofils, das über die Deckung des Bedarfs eines Ausbildungsbetriebs hinausgeht. Vielmehr ist der Ausbildung ein breiteres Verständnis von „Bildung“ bzw. „Beruf“ unterlegt, das nicht zuletzt den Absolventen/Absolventinnen Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen soll. Die Curricula werden gemeinsam von Staat und Sozialpartnern entwickelt. Die Finanzierung erfolgt partnerschaftlich zwischen Staat (primär Aufwendungen für die beruflichen Schulen) und der Wirtschaft (primär Aufwendungen für die betriebliche Ausbildung sowie die Ausbildungsvergütung). Die Abschlüsse sind staatlich anerkannt. Durch die Einbeziehung der Sozialpartner bzw. die Delegation staatlicher Aufgaben an intermediäre Institutionen wie beispielsweise Kammern wird das Modell mitunter auch als korporatistisches Modell bezeichnet.

Busemeyer/Trampusch (2012) nehmen die Typologie von Greinert auf, modifizieren und erweitern sie noch. Sie unterscheiden die folgenden vier idealtypischen Modelle einer Kompetenzentwicklung („skill formation“):

- ▶ „Liberal skill formation“: Die nachschulische Bildung ist primär auf Allgemeinbildung, insbesondere im akademischen Bereich, ausgerichtet. Berufsbildung vollzieht sich überwiegend am Arbeitsplatz, sie dient der unmittelbaren Vorbereitung auf einen produktiven Arbeitseinsatz. Das Modell findet sich vornehmlich in angelsächsischen Ländern (z. B. USA, Kanada, UK, Australien, Neuseeland).
- ▶ „Segmentalist skill formation“: Auch hier erfolgt das Gros der Ausbildung innerbetrieblich, wobei das Engagement der jeweiligen Betriebe als eine längerfristige Investition angelegt ist. Die Ausbildung erfolgt über Formen der Jobrotation und Ausbildungsphasen in innerbetrieblichen Trainingszentren. Insbesondere Großbetriebe konstituieren über ihre Ausbildungsaktivitäten einen eigenen internen Arbeitsmarkt. Als Prototyp für dieses Modell wird Japan genannt.
- ▶ „Statist skill formation“: Dieses Modell gleicht weitgehend dem „Schulmodell“ von Greinert. Berufliche Bildung wird im formalen Schulsystem als Alternative zur akademischen Bildung an Hochschulen angeboten. Ein wesentliches Motiv in Entwicklungs- und Schwellenländern ist dabei auch die soziale Inklusion von Gruppen, denen der Zugang zur Hochschule sonst verwehrt bleibt. Die Einbindung von Betrieben bleibt marginal. Viele Programme sind gut mit allgemeinbildenden Bildungsangeboten verzahnt. Als Beispiel für dieses Modell werden Schweden und Frankreich genannt.
- ▶ „Collective skill formation“: Dieses Modell gleicht hochgradig dem kooperativen bzw. dualen Modell von Greinert. Busemeyer/Trampusch heben als Charakteristika dieses Modells (1) die starke Beteiligung von Unternehmen, (2) die Sozialpartnerschaft mit einer wesentlichen Einbeziehung von nicht- und halbstaatlichen Organisationen, (3) die Ausrichtung der Ausbildung an standardisierten, zertifizierten und anerkannten Kompetenzen sowie (4) das Zusammenwirken mehrerer Lernorte hervor (2012, S. 14). Als Beispiel für dieses Modell werden neben den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich die Niederlande und Dänemark genannt.

Sowohl die Unterscheidungen von Modellen zur Kompetenzentwicklung bei Greinert als auch bei Busemeyer/Trampusch stellen Idealtypen dar. Diese sind Gedankenbilder, um die Wirklichkeit pointiert zu ordnen und zu modellieren. Sie können auch als Zielprojektion dienen, auf die hin die bestehende Realität entwickelt werden soll. Realtypen, auch im Bereich der Berufsausbildungssysteme einzelner Staaten, sind demgegenüber komplexer. So lassen sich zwar Charakteristika einzelner Idealtypen in der Darstellung realer Ausbildungssysteme aufnehmen, doch finden sich diese zum einen in unterschiedlichen Ausprägungen, zum anderen stellen reale Systeme häufig eine Mischung aus unterschiedlichen Idealtypen dar. Die folgenden Beispiele sollen diesen Sachverhalt in drei Facetten illustrieren.

- (1) Die Ausbildungssysteme der Schweiz und Deutschlands werden zumeist als Prototypen einer dualen Ausbildung beschrieben. In der Tat haben die beiden Systeme eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten. Zugleich unterscheiden sie sich in einigen Komponenten deutlich voneinander. So übernehmen in Deutschland die „Zuständigen Stellen“ bzw. Kammern wesentliche Aufgaben in der Berufsausbildung, so u. a. die Qualitätssicherung im Bereich der Eignung von Ausbildungsstätte und Ausbildern/Ausbilderinnen, die Ausbildungsberatung und die Durchführung der Abschlussprüfung. In der Schweiz sind diese Aufgaben anderen Institutionen übertragen. Ferner erfolgt in der Schweiz die Feststellung des Ausbildungsergebnisses über den Ausbildungszeitraum verteilt in modularen Schritten. Dabei sind alle Lernorte beteiligt, die berufliche Schule etwa mit 50 Prozent der Prüfungsbereiche. Auch wenn in 72 der aktuell 326 anerkannten Ausbildungsberufe im Modell der Gestreckten Abschlussprüfung die Prüfung zu zwei Zeitpunkten stattfindet (vgl. GUTSCHOW/LORIG 2019), so dominiert in Deutschland noch die zeitpunktbezogene Prüfung am Ende der Ausbildung über einen Prüfungsausschuss der Kammer. Berufliche Schulen stellen für ihren Unterricht zwar unabhängig von der Abschlussprüfung ein Zeugnis aus, dessen Noten besitzen aber keine Bedeutung für den Prüfungserfolg.
- (2) Eine zweite Facette erfasst den Sachverhalt, dass in unterschiedlichen Ausbildungssystemen zwar vergleichbare Gestaltungskomponenten für die berufliche Bildung existieren, diese aber qualitativ sehr verschieden ausgeprägt sein können. Euler (2018b) untersuchte die Kompetenzprofile des Lehr- und Ausbildungspersonals in fünf ASEAN-Staaten (Thailand, Laos, Kambodscha, Vietnam und Myanmar) und identifizierte für Lehr- und Leitungspersonal an beruflichen Schulen sowie für betriebliches Ausbildungspersonal deutliche Unterschiede im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Inhalte der fachlichen und pädagogischen Vorbereitung, Einbeziehung von akademischen Institutionen, Qualitätsstandards sowie Angebote zur Weiterbildung.
- (3) Schließlich zeigen sich Realtypen eines Berufsausbildungssystems in einem Land nicht lediglich in der spezifischen Ausprägung eines einzigen Idealtyps, sondern stellen einen Mix aus verschiedenen Idealtypen dar. So kann beispielsweise in den Niederlanden grundsätzlich jeder Aus- und Weiterbildungsberuf vollzeitschulisch oder dual absolviert werden, wobei die vollzeitschulischen Varianten etwa zwei Drittel der Angebote umfassen. „Die curricularen Grundlagen sind dieselben, und die Abschlüsse sind gleichwertig. Beide Pfade sind alternierend angelegt, das heißt enthalten sowohl theoretische als auch praktische Lernphasen, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung [...] Nach Abschluss [...] besitzen beide Varianten eine hohe Anerkennung, traditionell wird jedoch die vollzeitschulische Variante durch die Betriebe präferiert“ (BUSSE/FROMMBERGER 2019, S. 59). Ein anders gelagertes Beispiel für einen „Modell-Mix“ findet sich in Österreich (vgl. SCHLÖGL/STOCK/MAYERL 2019). Dort werden die kaufmännischen Berufe weitgehend schulisch ausgebildet, während die traditionellen Industrie- und Handwerksberufe im Rahmen einer dualen Ausbildung absolviert werden.

Ein Berufsbildungstransfer erfolgt in der Regel auf Grundlage bestehender Realtypen im Zielland. Die jeweiligen Ausgangsbedingungen bilden die Grundlage, auf der Transferinitiativen aufbauen können.

4. Theoretische Klärungen: Welches Verständnis soll den Transfer von Berufsausbildung anleiten?

Warum lässt sich ein Berufsbildungssystem wie das duale System nicht von einem Land in ein anderes exportieren? Die folgende Analogie mag den Blick auf die immanenten Schwierigkeiten schärfen: Könnte ein deutscher Automobilhersteller seine für den deutschen Markt produzierten Erfolgsmodelle 1:1 nach England oder nach Südeuropa exportieren? Wohl kaum, denn in England ist das Lenkrad nicht links befestigt und in Südeuropa wäre aufgrund der klimatischen Bedingungen eine Sitzheizung verzichtbar. Dies macht den Export nicht aussichtslos, erforderte aber wesentliche Anpassungen der „Produkte“. Nicht (allein) das Transferangebot bestimmt das Gelingen, sondern ebenso die Bedingungen auf der Nachfrageseite. Mögliche Transferhindernisse lassen sich auch durch eine Umkehrung der Perspektive veranschaulichen. So wurde beispielsweise in Südkorea Anfang der 2000er-Jahre eine Umlagefinanzierung eingeführt, um die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze zu erhöhen. Betriebe mit mehr als 300 Beschäftigten, die in der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen unterhalb eines durch die Regierung festgelegten Prozentsatzes blieben, hatten eine relativ hohe Ausbildungsabgabe zu entrichten. In der Folge stieg die Zahl der Ausbildungsplätze beträchtlich. Als die Regierung die Höhe der Ausbildungsabgabe reduzierte, fiel auch das Ausbildungsplatzangebot wieder (vgl. BOSCH/CHAREST 2006, S. 8). Was läge näher, als diese koreanischen Erfahrungen auf die deutsche Berufsausbildung zu transferieren? Doch so einfach ist das nicht. Ein solcher Vorschlag würde in Deutschland jedoch schnell mit einer Vielzahl von Einwänden konfrontiert, die eine Eins-zu-eins-Übertragung des Instruments verhinderten.

Gelegentliche Beispiele für gelungene Versuche, Aspekte eines Bildungssystems von einem in ein anderes Land zu übertragen, führen angesichts der insgesamt ernüchternden Erfahrungen zu der Frage, unter welchen Bedingungen der Transfer von Berufsausbildungssystemen möglich ist. Welche Transferprämisse ist den zitierten Slogans („Duales System als Exportschlager“) unterlegt – die eines gegenseitigen Austauschs oder jene der Überlegenheit des eigenen Systems? Oder vielleicht sogar die Haltung des Optikers, der auf die Beschwerde seines Kunden, er könne durch seine neu erworbene Brille nicht besser sehen als zuvor, antwortet: „Nehmen Sie meine Brille, ich sehe ganz ausgezeichnet!“?

Transfer ist offensichtlich komplexer als zunächst vermutet – auch in der Berufsbildung. Die Diskrepanz zwischen euphorischer Programmatik und nüchterner Realität wird in Bezug auf Deutschland häufig damit begründet, dass das deutsche Berufsbildungssystem mit seinen historisch gewachsenen, politischen, institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen zu komplex sei für einen Transfer in Länder ohne vergleichbare Rahmenbedingungen.

Eine solche Erklärung mag einen wahren Kern besitzen, doch sie greift zu kurz. Sie verkennt insbesondere die transfertheoretischen Bedingungen einer Übertragung von Komponenten aus einem Geber- in ein Nehmersystem (vgl. EULER 2005). Eine solche Übertragung erfolgt nicht im Sinne eines Kopiervorgangs, sondern wird von einem/einer potenziellen Transfernehmer/-in als ein Auswahl- und Anpassungsprozess gestaltet. Ein Land wird Reformen im eigenen Bildungssystem nicht mit der Absicht in Angriff nehmen, ein Ausbildungsmodell unverändert zu importieren, sondern es wird Projekte definieren, mit denen kontextbezogen konkrete Ziele bzw. Zielgruppen erreicht werden sollen. Entsprechend wird es selektiv diejenigen Komponenten eines Systems auswählen, von denen es sich im Sinne der eigenen Ziele einen Nutzen verspricht, und es passt sie so an, dass sie sich in die bestehenden eigenen Strukturen und Kulturen integrieren lassen. Daraus ergibt sich, dass die Ausprägungen eines (Berufsausbildungs-)Systems nicht per se relevant oder nutzlos sind, sondern sie sind es immer nur in Abhängigkeit von den Bedingungen des Ziellandes. Entsprechend sind einzelne Systemkomponenten prinzipiell dann übertragbar, wenn sie sich in den Erfahrungs- und Gestaltungsrahmen ihrer Adressaten/Adressatinnen integrieren lassen.

Wie ließen sich diese transfertheoretischen Zusammenhänge auf die Situation eines konkreten Landes übersetzen? Stellen wir uns ein Land vor, in dem Berufsbildung bislang bei Staat und Wirtschaft sowie in der Bevölkerung keinen hohen Stellenwert besitzt. Wer es schafft und wessen Familie es sich leisten kann, der strebt dort nach einem Hochschulabschluss. Auch die den Hochschulen nachgeordneten schulischen Abschlüsse gelten mehr als betriebliche Ausbildungsprogramme. Dies könnte die Ausgangssituation für eine mögliche Initiative zur Neuausrichtung der Berufsbildung sein. Wäre es in einem solchen Kontext wahrscheinlich, das duale System aus Deutschland mit all seinen rechtlichen, institutionellen, finanziellen und didaktischen Komponenten als Blaupause zu importieren? Wohl kaum! Man würde schauen, welche Elemente gut in die bestehenden Strukturen integrierbar wären, ggf. mit Anpassungen und Modifikationen. Man würde zudem in andere Länder schauen und möglicherweise feststellen, dass einiges von dort besser passt – dass man beispielsweise kein komplexes Kammersystem aufbauen müsste, sondern, wie in der Schweiz der Fall, die Prüfungs- und Zertifizierungsaufgaben auch lernortnah gestalten könnte. Kurz: Die Transferfrage würde auf Ebene von Komponenten reflektiert. Dabei würden die Erfahrungen verschiedener Länder verglichen und ggf. jene Elemente aufgenommen und angepasst, die am besten mit den eigenen Zielen, Strukturen und Kulturen harmonieren.

5. Von der Analyse zur Gestaltung: Wie kann ein Berufsbildungstransfer systematisch gestaltet werden?

Die skizzierten theoretischen Möglichkeiten für die Übertragung eines Berufsbildungssystems von einem in ein anderes Land bieten die Grundlage für die Gestaltung von Transferprozessen. Konkrete Transferinitiativen basieren dann nicht auf der Definition eines mehr oder weniger idealtypisch definierten dualen Systems, sondern sie gehen von den bestehenden

Plänen, Strukturen und Kulturen eines interessierten Ziellandes aus. Zugleich vollziehen sich die Initiativen im Rahmen einer internationalen Berufsbildungszusammenarbeit auch im Geberland vor dem Hintergrund der Interessen aus unterschiedlichen Sektorpolitiken. Neben der Bildungspolitik können insbesondere die eigenen Interessen der Außenpolitik, Entwicklungspolitik, Migrationspolitik und Außenwirtschaftspolitik die Entscheidung über die Aufnahme, den Zuschnitt und den Umfang von Berufsbildungsprojekten in einem spezifischen Land beeinflussen. Zudem vollziehen sich viele Initiativen in diesen Politikfeldern nicht bi-, sondern multilateral.

Vor diesem Hintergrund lassen sich für entsprechende Gestaltungsinitiativen drei zentrale Prozesse aufteilen:

- ▶ Zielfokussierungen klären,
- ▶ Dualitätsverständnis klären,
- ▶ Kernherausforderungen adressieren.

Zielfokussierungen klären

Ein nationales Berufsbildungssystem hat instrumentellen Charakter zur Erreichung spezifischer Ziele, die von Land zu Land divergieren können. So sehen beispielsweise einzelne Länder die Berufsbildung in erster Linie als Mittel der Wirtschaftspolitik. So ist die Berufsbildung in England an dem Ziel ausgerichtet, Kompetenzen für die Bewältigung konkreter Arbeitsplatzanforderungen zu entwickeln. „Damit steht das angelsächsische Kompetenzverständnis unter einem dezidiert außerpädagogischen Vorzeichen, dessen Sinn und Funktion vor allem darin liegt, ökonomische Zielgrößen wie ‚internationale Wettbewerbsfähigkeit‘, ‚Produktivität‘ und ‚Employability‘ Rechnung zu tragen“ (ARGÜLLES/GONCZI, zitiert in DEISSINGER 2013, S. 337). Demgegenüber wird in Deutschland die Berufsbildung neben wirtschaftlichen mit sozial- und bildungspolitischen Zielen verbunden. Die breite Zielausrichtung in Deutschland geht u. a. zurück auf die Berufsbildungstheorie Kerschensteiners, der in der Berufsbildung vor mehr als 100 Jahren ein Mittel sah, die gefährdeten (männlichen) Jugendlichen in die staatsbürgerliche Gesellschaft zu integrieren und den Gefahren einer politischen Radikalisierung zu entziehen (vgl. ZABECK 2009, S. 491).

Dualitätsverständnis klären

Der Begriff des „dualen Systems“ kann zu Missverständnissen führen: So könnte Dualität zum einen weitgefasst auf die institutionelle Verfasstheit mit den Ebenen Governance (Regulierung der Berufsbildung im Zusammenwirken von Staat und Wirtschaft), Lernorte (Ausbildung in Betrieb und Schule) sowie Didaktik und Curricula (Verzahnung von schulischen und betrieblichen Lernprozessen) bezogen werden. Zum anderen könnte sich das Verständ-

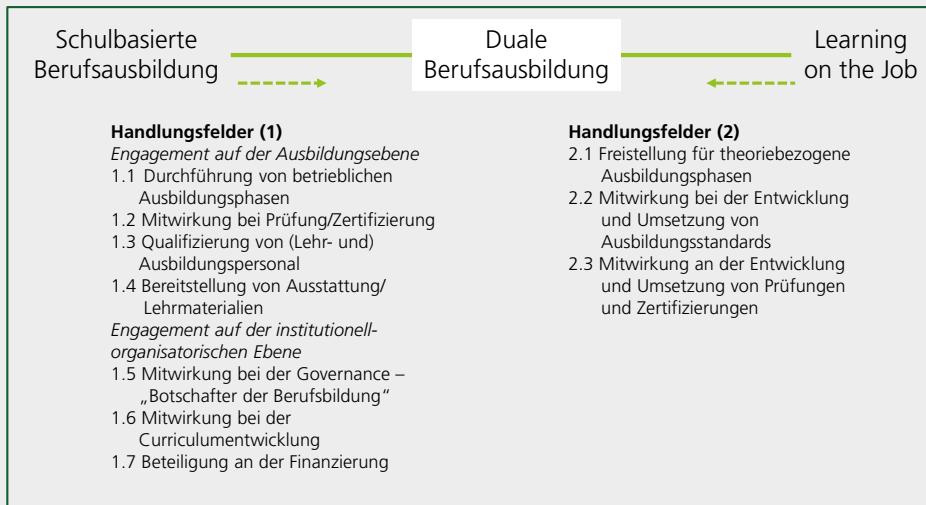
nis enger gefasst auf die didaktische sowie curriculare Dimension der Ausbildung begrenzen, wobei betriebliche Arbeits- und Ausbildungsphasen integriert wären.

Während das umfassende Verständnis häufig nur bedingt mit den bestehenden strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen eines Landes harmoniert und die Umsetzung zumeist fundamentale Veränderungen erfordert, erscheint die Realisierung einer didaktischen und curricularen Dualisierung der Berufsausbildung eher umsetzbar. In dieser Perspektive würden sich entsprechende Gestaltungsinitiativen darauf richten, Theorie und Praxis, der Erwerb von fachspezifischen und -übergreifenden Kompetenzen mit dem Lernen in Ernstsituationen und dem Hineinwachsen in eine Betriebs- und Arbeitskultur zu verzahnen. Konstitutiv ist dabei die didaktische Verbindung von kasuistischem und systematischem Lernen. Sie kann zum Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen führen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu betriebspezifisch sind. Die Unterschiedlichkeit der Lernorte Schule und Betrieb mit ihren spezifischen Lernkulturen schafft ein lernförderliches Potenzial mit Diskrepanzerlebnissen, wechselseitigen Fragestellungen und weitgefassten Erfahrungshorizonten. Während die betriebspraktische Ausbildung ein ganzheitliches Lernen in Ernstsituationen ermöglicht, bieten arbeitsplatzferne Lernorte das Potenzial der vertiefenden Reflexion und der besseren Ausrichtung des Lernens auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden.

Kernherausforderungen adressieren

Je nach weit- oder enggefasstem Dualitätsverständnis können Gestaltungsinitiativen unterschiedliche Herausforderungen adressieren. So wären bei einem weitgefassten Verständnis grundlegende Fragen der Governance zwischen Staat und Wirtschaft aufzunehmen und zu bearbeiten. Diese betreffen beispielsweise die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse in der Berufsbildung, Finanzierungsfragen und die Schaffung entsprechender Institutionen (vgl. EULER 2013). Die Realisierung eines enger gefassten Dualitätsverständnisses hängt maßgeblich von der Beteiligung der Wirtschaft in der Gestaltung der Berufsausbildung ab. Je nach Ausgangspunkt ergeben sich für die Umsetzung dieses Postulats unterschiedliche Schwerpunkte. Sofern in einem Land bzw. in einem Wirtschaftssektor eine schulbasierte Berufsausbildung dominiert, ist die Wirtschaft noch mehr oder weniger ausgeklammert und muss schrittweise zu einer Beteiligung motiviert werden. In einem Learning-on-the-Job-Qualifizierungssystem findet die Vorbereitung auf eine betriebliche Tätigkeit hingegen nahezu ausschließlich im Unternehmen statt. Hier wäre die Wirtschaft zu überzeugen, die betrieblichen Ausbildungsphasen durch schulische anzureichern. Je nach Ausgangssituation erhält die zielgerichtete Einbeziehung der Wirtschaft eine unterschiedliche Ausrichtung. Bezugspunkt ist jeweils die (verstärkte) Mitwirkung an einer dualen Berufsausbildung. Der nachfolgende Bezugsrahmen strukturiert den Zusammenhang und spezifiziert die möglichen Handlungsfelder, die prinzipiell für eine Beteiligung der Wirtschaft infrage kommen (vgl. EULER 2018a).

Abbildung: Bezugsrahmen



Quelle: Eigene Darstellung

In Ländern bzw. Sektoren mit einer tendenziell schulbasierten Berufsausbildung erscheinen prinzipiell sieben Handlungsfelder geeignet, um die Wirtschaft zu einer Mitgestaltung einer dualen Berufsausbildung zu bewegen. Während sich die ersten vier auf den (engeren) Bereich der Didaktik beziehen, schließen die nachfolgenden auch den (weiteren) Bereich der Governance ein (Details zu den Handlungsfeldern vgl. EULER 2018a, S. 14ff.). In Ländern bzw. Sektoren, in denen die Berufsausbildung tendenziell im Rahmen eines Learning on the Job erfolgen können, sind mögliche Interventionen in drei Handlungsfeldern geeignet (vgl. EULER 2018a, S. 28ff.).

Schulbasierte Formen der Berufsausbildung und Learning-on-the-Job-Qualifizierungsformen bilden typische Ausgangspunkte für die Bemühungen in Projekten der internationalen Berufsbildungskoooperation, die Berufsausbildung im engeren und/oder weiteren Sinne zu dualisieren. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern existieren beide Formen häufig gleichzeitig. Während der Zugang zum schulischen Ausbildungssektor zumeist nur einem kleinen Teil der Schulabsolventen/Schulabsolventinnen möglich ist, bildet der betrieblich basierte informale Ausbildungssektor („informal apprenticeship“) für viele Schulabgänger/-innen die einzige Option für den Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung (vgl. EULER 2017). Dort werden im Kern die praktischen Fertigkeiten eines Berufs zumeist in Kleinbetrieben von den erfahrenen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen auf eine jüngere Generation übertragen. „Apprentices in micro- and small businesses learn technical skills from master craftpersons and practitioners at the workplace and are inducted into a business

culture and a business network which makes it easier for them to find jobs or start businesses [...] Although typically not a part of the formal education system, informal apprenticeships are not unorganized: they are embedded in social rules, norms and local traditions that provide a conducive framework for training to take place“ (ILO 2012, S. III). Insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent sind „informal apprenticeships“ weitverbreitet (vgl. ILO 2012, S. 11). Häufig sind in den jeweiligen Ländern die unterschiedlichen Anschlusswege nach der Pflichtschule bzw. Ausbildungsformen mit sozialen Selektionsprozessen verbunden: Während die akademische Bildung, aber auch die formale Berufsausbildung, weitgehend die sozioökonomisch besser gestellten Bevölkerungsgruppen aufnimmt, bildet die informale Berufsausbildung einen möglichen Zugang für Mitglieder aus jenen Schichten, die ansonsten von nachschulischer Bildung ausgeschlossen blieben („Bildung unter Armutbedingungen“). Die informale Berufsausbildung ist eine eigenständige Arbeits- und Lernform, mit eigenen Regeln, Möglichkeiten und Herausforderungen. Entsprechende Reforminitiativen können sich u. a. darauf richten, das Kompetenzniveau der Absolventen/Absolventinnen zu erhöhen und dabei zwischen der formalen und informalen Berufsausbildung Brücken zu bauen. „Upgrading informal apprenticeship means addressing the weaknesses of the system while preserving the strengths to ensure that skills are transmitted. Yet it also means improving the performance of informal apprenticeship systems so that they support the creation of dynamic local economies that benefit from innovation and entrepreneurship. Facilitating entry of new skills and technologies, for example, is an issue largely absent in informal apprenticeship systems that build on the transmission of existing skills“ (ILO 2012, S. 16).

6. Abschluss

Komplexe (Berufs-)Bildungssysteme lassen sich nicht von einem Land auf ein anderes übertragen. Insofern dient auch das deutsche duale System nicht als Blaupause, kann aber als Ausgangs- und Bezugspunkt für einen Transferprozess aufgenommen werden. Ein solcher Prozess muss die jeweils bestehenden Rahmenbedingungen berücksichtigen und die Gestaltung der Berufsausbildung auf die eigenen bildungspolitischen, sozialen und wirtschaftlichen Ziele ausrichten. Dabei ist der Blick auf die Details unverzichtbar, d. h., der Transfer muss entlang konkreter Komponenten hinterfragt und gestaltet werden. Zu jeder Frage gibt es nicht nur *eine* passende Antwort, und sicherlich auch nicht nur die deutsche.

Wenn der Blick auf das deutsche System der dualen Berufsausbildung die Entwicklung der Berufsbildung in anderen Ländern zu inspirieren hilft, dann ließe sich die Perspektive auch umkehren. In vielen Ländern wurden Ideen und Lösungen zu Fragen generiert, die auch in der deutschen Berufsbildung aufgeworfen wurden und keineswegs zufriedenstellend beantwortet sind. Um nur zwei zu nennen: Wie gelingt die Integration einer zunehmend heterogenen Gruppe von jungen Menschen, denen der Einstieg in die Berufsausbildung nicht gelingt und die ohne Ausbildungsabschluss als sogenannte Geringqualifizierte in einem prekären Beschäftigungsverhältnis landen? Wie können berufliche und akademische

Bildung so verbunden werden, dass die Berufsbildung auch für anspruchsvolle Segmente des Beschäftigungssystems relevant bleibt? – Die Feststellung von Differenzen im Vergleich unterschiedlicher Berufsbildungssysteme ist kein Grund zur Konstatierung von Defiziten im „anderen“ System, sondern bietet auch die Chance, über mögliche Verbesserungen im eigenen System nachzudenken.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AGBB) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Berlin. URL: <https://archiv.bundesregierung.de/archiv-de/berufsbildungsbericht-2012-482286> (Stand 12.03.2020)
- BOSCH, Gerhard; CHAREST, Jean (2006): Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners. Paper submitted to the IIRA World Congress. Unpublished paper
- BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine (2012): The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems. Oxford, S. 3–38
- BUSSE Gerd; FROMMBERGER, Dietmar (2019): Niederlande: Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: EULER, Dieter; MEYER-GUCKEL, Volker; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Berlin, S. 58–63
- DEISSINGER, Thomas (2013): Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In SEUFERT, Sabine; METZGER, Christoph (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Paderborn, S. 335–356
- EULER, Dieter (2005): Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 1, S. 43–57
- EULER, Dieter (2013): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh
- EULER, Dieter (2017): Modernization of informal apprenticeships. Unveröffentlichtes Tagungspapier. Eschborn
- EULER, Dieter (2018a): Engaging the business sector in vocational education and training. Working tool for the political dialogue and project design in development cooperation. Revised edition. Zürich
- EULER, Dieter (2018b): TVET Personnel in ASEAN. Investigation in five ASEAN states. Detmold

- GREINERT, Wolf-Dietrich (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden
- GREINERT, Wolf-Dietrich (2015): Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th. CEDEFOP panorama series. Luxembourg
- GUTSCHOW, Katrin; LORIG, Barbara (2019): Die gestreckte Abschluss- und Gesellenprüfung hat sich etabliert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 48 (2019) 6, S. 4f.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO) (2012): Upgrading informal apprenticeship. Genf
- JONDA, Irene (2012): Duale Berufsbildung als Export – Ideen für ein mögliches Geschäftsmodell. *Wirtschaft und Beruf*, Heft 1-2, S. 22–27
- SCHLÖGL, Peter; STOCK, Michaela; MAYERL, Martin (2019): Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In BREIT, Simone; EDER, Ferdinand; KRÄINER, Konrad; SCHREINER, Claudia; SEEL, Andrea; SPIEL, Christiane (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Bd. 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz
- ZABECK, Jürgen (2009): *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn

Hubert Ertl

► **Bildungssysteme im Vergleich: Die britische Sicht auf die deutsche Berufsbildung im Zeitverlauf**

In diesem Beitrag werden die Funktionen und Ziele vergleichender Untersuchungen in der Berufsbildung betrachtet. Dazu werden zunächst verschiedene Zugänge und Motive von Vergleichen dargestellt, die weitgehend aus den Beiträgen der Gründerväter der „Comparative Education“ im angloamerikanischen Bereich abgeleitet werden. Ausschlaggebend für die Durchführung der Studien sind meist zwei Motive, nämlich das Bestreben, das eigene System besser zu verstehen sowie aus dem Vergleich neue Ansätze für die Verbesserung des eigenen Systems zu gewinnen. Diese Überlegungen bilden die Basis für eine Untersuchung der Rezeption der deutschen Berufsbildung im Vereinigten Königreich¹ anhand von ausgewählten Beispielen im Zeitverlauf. Die Ergebnisse veranschaulichen, wie sich Rezeptionsmuster über längere Zeiträume entwickelt haben. Es wird deutlich, dass es eine Reihe von Merkmalen der deutschen Berufsbildung gibt, die im Vereinigten Königreich konstant als attraktiv bewertet werden. Der Beitrag schließt mit einer Betrachtung der Ursachen und Folgen dieser vergleichenden Rezeption.

1. Funktionen und Ziele vergleichender Studien

Im Laufe der 1960er-Jahre bildete sich eine systematisch vergleichende Erziehungswissenschaft heraus, die sich durch die Entwicklung und Anwendung komparativer Methoden und Modelle etablierte. Dabei spielten drei Motive eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Disziplin: Transfer, Übersetzung und Transformation (vgl. COWEN 2006).

Transfer im Kontext der Berufsbildung bezeichnet das Bestreben, Erfahrungen guter Bildungspraxis von einem nationalen Kontext in einen anderen zu übertragen. Es geht um das

1 Aufgrund des fortschreitenden Prozesses der verstärkten Unabhängigkeit von Schottland, Wales und Nordirland im Bildungsbereich (Devolution) vom Vereinigten Königreich ist die geografische Zuschreibung des Rezeptionslandes in vielerlei Hinsicht nicht eindeutig, auch weil sie sich im Verlauf des hier betrachteten Zeitraums verändert hat. Soweit möglich, wird versucht, die in der Rezeptionsquelle vorgenommene Zuschreibung zu verwenden. Dies hat zur Folge, dass im Text die Zuschreibungen Großbritannien, Vereinigtes Königreich und England auftauchen. Zu den Folgen der Devolution im Bildungsbereich s. ERTL (2014, S. 205f.).

Identifizieren, Beschreiben und die Übertragung von Best Practice von einem in ein anderes System. Eine wenig berücksichtigte Kernfrage hierbei ist, welches Land ausgewählt wird, um nachahmenswerte Lösungen für Bildungsprobleme zu finden. Diese Auswahl bestimmt das Ergebnis zu einem gewissen Maße vor, und bei genauerer Betrachtung verläuft sie meist nicht zufällig, sondern unterliegt politischen oder ökonomischen Rationalen, die Cowen als „politics of attraction“ beschreibt.

Während des Transfers sind Übersetzungsleistungen erforderlich, die insbesondere eine konzeptionelle Übertragung auf die soziokulturellen Gegebenheiten der Zielsprache beinhalten. Die transferierten Gegenstände (bildungsrelevante Konzepte, Ideen, Strukturen, Inhalte etc.) erfahren somit eine Anpassung an den neuen Kontext. Die vergleichende Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit den Mechanismen und Intentionen dieser Übertragungsprozesse und versucht Regeln dafür zu entwickeln und anzuwenden. So stellt sich die Frage, inwiefern das Konzept des arbeitsplatznahen Lernens japanischer Automobilhersteller an die Bedingungen deutscher Produktionsumgebungen angepasst werden kann? Ist Kaizen, das in die europäische Unternehmenskultur eingeführt wurde, mit seiner Intention, Struktur und seinen sozialen Bedingtheit mit dem aus Japan stammenden Konzept vergleichbar? Dies sind Fragen, mit denen sich komparative Untersuchungen im Bereich der Berufsbildung in den 1980er- und 1990er-Jahren auseinandergesetzt haben. Sie sind beispielhaft für die Komplexität von sprachlichen und konzeptionellen Übersetzungsprozessen. Das Phänomen, das gemeinhin mit „lost in translation“ oder zutreffender „changed in translation“ umschrieben wird, wird somit selbst zum Gegenstand der Betrachtung.

Als drittes Motiv vergleichender Erziehungswissenschaft tritt die Transformation in den Blickpunkt. Damit werden Veränderungen bezeichnet, die sich aus dem Transfer und der Übersetzung von Bildungsphänomenen im Zielland ergeben. Es können Veränderungen hervorgerufen werden, die weit über den Bereich der Bildung hinausreichen, z. B. ein sozialpolitischer Wandel bedingt durch eine erweiterte Bildungspartizipation und -aspiration. Nach weltstheoretischen Ansätzen ergeben sich durch den internationalen Bildungstransfer nationale Bildungssysteme, die sich immer ähnlicher werden, weil sie auf vergleichbar, global wirkende Herausforderungen in annähernd gleicher Weise reagieren (vgl. MEYER/RAMIREZ 2000; MEYER u. a. 1997). Somit konvergieren nationale Systeme durch Transfer und Transformationsprozesse zu einem sich kontinuierlich entwickelnden globalen Bildungssystem.

Im Gegensatz zur Weltstheorie wird in anderen Ansätzen die Pfadabhängigkeit von Bildungssystemen betont, die von historischen und kulturellen Mustern gespeist werden (vgl. DAVID 1993; CLARK 1998). Diese führen dazu, dass im Prozess der Übersetzung von Bildungskonzepten eine weitgehende Anpassung an die Gegebenheiten im Zielland erfolgt. Anders ausgedrückt entwickeln Bildungssysteme sehr unterschiedliche Reaktionen auf ähnliche globale Herausforderungen. Ungeachtet dieses Diskurses bleibt festzuhalten, dass das Motiv der Transformation einen theoretisch und konzeptionell umkämpften Kernbe-

reich der vergleichenden Erziehungswissenschaft darstellt, der sich auch auf vergleichende Betrachtungen im Bereich der Berufsbildung auswirkt.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Rezeption der deutschen Berufsbildung im Vereinigten Königreich im Zeitverlauf beleuchtet werden. Anhand der Kategorien Transfer, Übersetzung und Transformation können sowohl Motive und Ziele der vergleichenden Untersuchung als auch einzelne Merkmale der deutschen Berufsbildung aufgezeigt werden, die ihre Attraktivität begründen.

2. Die Rolle von „Attraktivität“ im Vergleich – die Rezeption der deutschen Berufsbildung in England

Ein Fokus von Vergleichen im Bereich der Erziehungswissenschaften ist das Lernen von anderen Bildungssystemen, das zum Transfer von politischen Maßnahmen (im englischsprachigen Diskurs häufig unter dem Stichwort „policy borrowing“ gefasst) führen kann. Die intendierte Übernahme oder die „Ausleihe“ von Ideen aus einem anderen System stellt nur eine Art des Transfers im Bildungsbereich dar. So weist Phillips (2011) auf ein ganzes Spektrum von Arten des Bildungstransfers hin, das von der verordneten Einführung von ausländischen Bildungssystemen oder deren konstituierenden Elementen durch autoritäre Regime bis hin zur indirekten und nicht intendierten Beeinflussung eines Systems durch Ideen aus anderen Systemen reicht. Letzterer Teil des Spektrums, der auch als „weicher Transfer“ bezeichnet werden kann, wird dann wichtig, wenn Elemente eines Bildungssystems in internationaler Betrachtung als attraktiv wahrgenommen werden. Häufig hat die Attraktivität von ausländischen Modellen ihre Wurzel in der Wahrnehmung von Problemen im eigenen System, für die Lösungen in anderen Systemen gesucht werden. Eine vergleichbare Wirkung können negative externe Evaluationen von Bildungsergebnissen haben, wie sie Deutschland im „PISA-Schock“ im Nachgang zur PISA-Studie von 2001 erfahren hat. Auch internationale Vereinbarungen wie z. B. im Rahmen der Europäischen Verträge oder des Bologna-Abkommens können dazu führen, dass Reformbedarf im Bildungsbereich gesehen wird und ausländische Modelle als nachahmenswert erscheinen.

Über längere Zeiträume lässt sich zeigen, dass in der englischen Bildungspolitik häufig deutsche Modelle, Ideen und Ansätze im Bildungsbereich als attraktiv und nachahmenswert gesehen wurden (vgl. KANDEL 1930; SADLER IN HIGGINSON 1979; PHILLIPS 2011). Dieses Interesse lässt sich mindestens bis ins 19. Jahrhundert zurück nachweisen, vereinzelt lassen sich auch Beispiele in Reiseberichten schon deutlich früher finden. Im Folgenden wird ein historischer Querschnitt von Rezeptionen der deutschen Berufsbildung aus britischer Sicht dargestellt. Obwohl unterschiedliche Motive für die Vergleiche in verschiedenen Zeiträumen sichtbar werden, kristallisiert sich der wiederkehrende Aspekt der Attraktivität der deutschen Berufsbildung heraus. Zudem wird der Einfluss der Rezeption zu ausgewählten Zeitpunkten auf die Entwicklung der britischen Berufsbildung nachgezeichnet. Die Auswahl orientiert sich weitgehend an den umfangreichen Arbeiten von Phillips zur gegenseitigen

Rezeption des Bildungsbereiches in Großbritannien und Deutschland (vgl. PHILLIPS 2002, 2011, 2016). Der Fokus liegt hierbei auf der jüngeren Rezeptionsgeschichte.

2.1 Frühe Rezeption: Michael Sadler

Ein wichtiger Protagonist der vergleichenden Betrachtung des deutschen Bildungssystems aus britischer Perspektive war Michael Sadler, der im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert verschiedene Teile Deutschlands bereiste. Er fungierte zunächst als Direktor einer staatlichen Bildungsbehörde, die im Auftrag der öffentlichen britischen Bildungsverwaltung Untersuchungen zum Bildungswesen durchführte (Office of Special Inquiries and Reports of the Board of Education). 1904 wurde er Professor für Bildungsgeschichte und -verwaltung an der Universität Manchester und schließlich 1911 Vice-Chancellor (vergleichbar mit der Position eines Rektors an einer deutschen Universität) an der Universität Leeds.

Sadler kann als ausgewiesener Kenner des deutschen Bildungswesens in Großbritannien zu Beginn des 20. Jahrhunderts betrachtet werden. Seine Berichte zur deutschen Bildungspraxis sind meist beschreibender Natur und werden begleitet von der Warnung vor direkten Anleihen aus der Bildungspolitik, die aufgrund ihrer Kontextgebundenheit zum Scheitern verurteilt sind:

„[...] it is easy to forget that a country's education system at any one time is as influenced, in its structure and nature, by its history, politics and the characteristics of the country and people as it is by those situations and imperatives that are common to many countries in the difficult business of educating the young. A consequent risk is that we pick and choose those features that are attractive to us in relation to our problems in the belief that we can unravel them from the seamless robe of the system of which they are an integral part and weave them into the very different warp and woof of our own“ (SADLER nach HMI 1986, S. V).

Vor allem die rasante industrielle Entwicklung Deutschlands nach 1870 erregte das Interesse britischer Beobachter. Genau wurde beobachtet, wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts neben dem Humboldt'schen Fokus auf universelle Allgemeinbildung verstärkt utilitäre Bildungsansätze im deutschen Bildungswesen verankert wurden (vgl. ROBSON 1972). Ein Grund wurde in der wachsenden Rolle von Realschulen gesehen, deren Curriculum im Gegensatz zu den gymnasialen Lerninhalten vor allem auf die Bedürfnisse von Handel, Gewerbe und Industrie gemünzt waren. Während diese Ausrichtung von den Verfechtern der traditionellen englischen Grammar School bekämpft wurden, sahen die Protagonisten der Industrieschulen im Norden Englands darin ein Modell, die Bildung an die Anforderungen einer sich durch die zweite Welle der Industriellen Revolution stark verändernden Arbeitswelt anzupassen.

In Großbritannien führte dieses Spannungsverhältnis weitgehend zur Beibehaltung des exklusiven Status des klassischen humanistischen Curriculums als einzige Vorbereitung auf

universitäre Studien und damit als Zugang zu den einflussreichsten öffentlichen Positionen. Demgegenüber wurde mit großem Interesse verfolgt, wie in Preußen ab 1900 die Zeugnisse von Realgymnasien und Oberrealschulen als gleichwertig zur Hochschulreife anerkannt wurden. Dies führte dazu, dass sich moderne technische und gewerbliche Schulfächer entwickelten und nach und nach auch die Studieninhalte an Universitäten, vor allem an den rasch wachsenden Technischen Hochschulen in Deutschland, beeinflusst wurden. Zudem wurden die Entwicklung der Fortbildungsschule in Deutschland und ihre Rolle in der beruflichen Bildung sowie Kerschensteiners Ansätze zur moralischen Entwicklung rezipiert. Dass diese Entwicklung in England nicht stattfand, wird von zeitgenössischen britischen Kommentatoren bedauert, was – in modernen Worten – mit einem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit beschrieben werden kann (vgl. LANDES 1977).

Allgemeiner wird in einer Reihe von Berichten von britischen Beobachtern hervorgehoben, dass im deutschen Bildungswesen, besonders aber in der beruflichen Bildung in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, vielversprechende Wege gefunden wurden, die Anwendung praxisrelevanten Wissens zu fördern. Explizit oder implizit wird in vergleichender Betrachtungsweise häufig festgestellt, dass dies im britischen Bildungswesen zu wenig passiere. Dies wird als Grund gesehen, dass Deutschland Großbritannien in diesem Zeitraum trotz des späteren Einstiegs in die Industrialisierung wirtschaftlich überflügeln konnte (vgl. ALTER 1987; SANDERSON 1994, 1999; BAIROCH 1976).

Die Beobachtungen und Empfehlungen Sadlers in diesem Zeitraum messen der Berufsbildung in Deutschland eine wichtige Rolle zu. So beschrieb er nicht nur das deutsche Ausbildungsmodell und die Bedeutung der Fortbildungsschule (Continuing School), sondern analysierte auch ihren Wert für die ganzheitliche Entwicklung der Auszubildenden, von der Ausprägung ihres Berufsethos bis zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung:

„The occupation once chosen and entered upon, and the indentures [...] of apprenticeship having been signed, the boy will for the next two, or probably three, years attend the Continuation School for four or six hours a week. [...] Because he sees that no subjects are superfluous, and that all are practically useful to him, he believes in the school. The German knows that the good workman, with a proper pride in his work and skill, makes the good citizen. As the boy grows older, say in his last year at the Continuation School, he will gain something of the altruistic point of view. He will understand from the lessons on citizenship, which are an essential and obligatory part of the course of every group, not only that he has duties and rights but that his craft or his trade guild had an honourable history, that it is but one of many forms of labour, that he is but one of an ordered community, State and Empire, and that the welfare of all is bound together“ (Sadler zitiert in CLAY 1910, S. 2).

In diesen Beobachtungen kommt eine große Wertschätzung dem Modell der deutschen Berufsbildung zum Ausdruck, die zur Jahrhundertwende in Großbritannien weit verbreitet ist (vgl. PHILLIPS 2016). Dazu trug auch die Stellung Michael Sadlers als hoher Regierungsbe-

amter und später als angesehener Professor und Vice-Chancellor bei. Er konnte seinen Einfluss im politischen wie im akademischen System geltend machen, was wiederum zur weiten Verbreitung seiner Schriften führte.

2.2 Rezeption in der Nachkriegsphase und der neoliberalen Wende: Crowther Report

Im Zuge der Diskussion um die Reform des britischen Schulwesens in den Nachkriegsjahren wurden auch andere europäische Bildungssysteme untersucht. Bereits 1944 wurde mit dem Education Act die Grundlage für eine Ausweitung der Schulpflicht und die Einführung eines dreigeteilten Sekundarschulwesens gelegt. Für die Ausgestaltung der Sekundarbildung wurden jedoch erst im Laufe der 1950er-Jahre gezielte Anstrengungen unternommen. In dieser Zeit erregte vor allem das sich abzeichnende deutsche Wirtschaftswunder die Aufmerksamkeit der britischen Bildungspolitik. Bei der Suche nach den Gründen für den wirtschaftlichen Erfolg Deutschlands wurde einmal mehr das Modell der beruflichen Bildung zitiert, das die Ausbildung von Fachkräften in marktorientierten Strukturen sicherzustellen schien.

Eine der wichtigsten Untersuchungen ausländischer Bildungssysteme, die im Crowther Report² zusammengefasst wurde, weist aber auch auf ein Spannungsverhältnis hin, das aus Sicht der Autoren zu einem nicht ausreichenden Maß an Flexibilität in der deutschen Berufsausbildung führen kann:

„The process of vocational and quasi-vocational training has been associated in Germany with the regulation of entry to the occupations concerned. This may well not be an advantage in an age when flexibility is increasingly important. It certainly runs counter to English experience, which is that the lower the degree of skill, the more frequent the changes of job by young workers“ (CROWTHER REPORT 1959, S. 183).

Nichtsdestotrotz fokussiert der Crowther Report u. a. die deutsche Berufsschule als Instrument, um Jugendliche länger in Bildungsinstitutionen zu halten. Dies lässt sich mit der zu der Zeit hohen Einmündungsquote von Jugendlichen ab dem Alter von 15 Jahren in häufig un- oder niedrigqualifizierte Beschäftigung in Großbritannien begründen. In diesen Beschäftigungsverhältnissen gab es meist keine systematisch angelegten Wege der Weiterqualifizierung (vgl. CROWTHER REPORT 1959).

Die im Crowther Report konstatierte eingeschränkte Flexibilität eines am Berufskonzept orientierten Ausbildungssystems stellt ein wiederkehrendes Motiv in der britischen Rezeption des deutschen Berufsbildungssystems dar. So war die Entwicklung der National Vocational Qualifications (NVQs) in England in den 1980er-Jahren eine dezidierte Gegenbewegung zu dem als tradiert, festgefahren und ausschließlich inputorientierten Ausbildungssystemen des deutschsprachigen Raumes (vgl. JESSUP 1991).

2 Der Report wurde vom Central Advisory Council for Education (England) in Auftrag gegeben.

Im Laufe der 1980er-Jahre führten neoliberale Wirtschaftsreformen unter der Regierung von Margaret Thatcher dazu, dass sich der Staat aus der Verantwortung für Ausbildungs- und Qualifizierungsfragen weitgehend zurückzog. Das Vertrauen wurde stattdessen in die Selbstregulierung des Marktes gelegt. Interessanterweise wurde als Begründung für die daraus resultierenden Reformen das arbeitsplatzorientierte Ausbildungsmodell Deutschlands herangezogen. So argumentierte Nigel Lawson, britischer Schatzminister von 1983 bis 1989, dass die Arbeitgeber für die Heranbildung ihres Fachkräftenachwuchses in der alleinigen Pflicht stünden:

„I always argued strongly that, to the greatest extent possible, the employer, rather than the taxpayer, should pay for training. This is far more likely to lead to the sort of training the market requires. [...] Company-based training is the norm in Germany, for example, which is often cited as a model in this field“ (LAWSON 1992, S. 439).

Die rückblickende Einschätzung der Diskussionen der 1980er-Jahre führt deutlich vor Augen, wie eine gezielte Auswahl bestimmter Aspekte eines anderen Bildungssystems für die politische Argumentation im eigenen Lande verwendet werden kann. Lawson zielt auf die Bedeutung der betrieblichen Qualifizierung ab, einem wichtigen Aspekt des deutschen Ausbildungssystems. Andere Aspekte wie die Verbindung mit schulischem Lernen, die überbetriebliche Relevanz von Lerninhalten im Rahmen des Berufskonzeptes sowie die hohen staatlichen Ausgaben im Bereich der Ausbildung werden ausgeblendet. Zymek (1975) hat diese Strategie, die letztlich einen Missbrauch von vergleichenden Betrachtungen im Bildungsbereich darstellt, in seinem Buch „Das Ausland als Argument“ eingehend analysiert. Gonon (1998) zeigt die Wirkungsweisen und Folgen von selektiver Rezeption im Bereich der Berufsbildung, u. a. am Beispiel der Rezeption der deutschen Berufsbildung in der Schweiz.

2.3 Rezeption in den 1990er-Jahren: HMI Reports

Die Folgen der Bildungspolitik unter der Regierung Thatchers und länger zurückreichender Entscheidungen zur Qualifikationsstruktur in Großbritannien beleuchten Rose und Wignane (1990). Im Vergleich zu Deutschland zeigt sich eine Reihe wichtiger Versäumnisse im britischen Bildungssystem der 1980er-Jahre, die sich unmittelbar auf das Qualifikationsniveau in der Arbeitswelt und damit auch auf die nationale wirtschaftliche Leistungsfähigkeit auswirken:

„Although Britain and Germany are both industrial societies, they have differed fundamentally in training youths. Germany has a well-developed system of vocational education and training (VET) and Britain has not. British and German school-leavers differ in their chances of finding a job, in the training that goes with the job, and in the wages that they can expect to earn as adults. A British youth has a greater chance of becoming unemployed. German firms today reap the benefit of past investment in training: they

have a highly-skilled workforce, and master workmen who can train the next generation of apprentices to a high standard. [...] In labour forces of similar size there are more than 15 million trained German workers, about treble the number of Britain, and half a million youths annually achieve vocational qualifications, five times the British figure. Thus, the average level of skill in the German labour force is higher than the average in Britain“ (Rose/Wignaneck 1990, S. 2f.).

Nicht zuletzt aufgrund vergleichender Untersuchungen, die einen deutlichen Nachholbedarf aufseiten des britischen Qualifikationsmodells zeigten, wurden vom britischen Bildungsministerium zu Beginn der 1990er-Jahre eine Reihe von Studien in Auftrag gegeben, die den Erfolg des deutschen Berufsbildungssystems ergründen sollten. Die Studien wurden vom Amt für Schulaufsicht HMI (Her Majesty's Inspectorate) durchgeführt und basierten auf z. T. ausgedehnten Studienreisen von Regierungsbeamten.³ Insgesamt entstanden fünf HMI Reports (vgl. HMI 1991, 1993a, 1993b, 1994, 1995), die sich mit einer breiten Palette von Themen auseinandersetzten. Diese reichen von den Inhalten von Bildungsgängen in den Bereichen Design, Technologie und Ingenieurwesen, über die Rolle vollzeitschulischer Ausbildungsgänge bis hin zur Einführung doppelqualifizierender Programme in nordrhein-westfälischen Sekundarschulen.⁴ Die fünf Berichte stellen eine außergewöhnliche Konzentration von politisch motivierten Vergleichsuntersuchungen dar, auch wenn ihr Einfluss auf die politische Entscheidungsfindung letztendlich begrenzt blieb.

Gekennzeichnet sind die Berichte von einer insgesamt ausgewogenen und vielschichtigen Beurteilung der Ergebnisse und der Erfolgsfaktoren der Berufsbildung in der Bundesrepublik:

„The vocational qualification system in the FRG appears to be well understood by employers, parents and students. The frameworks for vocational curricula and regulations for training are set down at Federal level, interpreted and translated [...] by the Chambers. There are no national examining and validating bodies. The current debate in the United Kingdom about the need for a clear and coherent system of vocational qualifications is not echoed in the FRG“ (HMI 1991, S. 1f.).

Gleichzeitig weisen die Kommentierung des institutionellen Umfelds der Berufsbildung im Vereinigten Königreich auf die komplexe Struktur von Organisationen hin, die mit der curricularen Entwicklung und der Zertifizierung von Qualifikationen betraut sind. Dies ist ein Grund, warum sich Reformvorhaben in der Berufsbildung im Vereinigten Königreich häufig

3 Zum Kontext und Rezeption der HMI-Untersuchungen s. PHILLIPS/OCHS 2002 sowie ERTL 2006.

4 Das thematische Spektrum der Berichte lässt sich bereits an den Titeln der Berichte ablesen: Aspects of Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany (1991), Aspects of Education in Germany: Design, Technology and Engineering 1419 (1993a), Aspects of Full-time Vocational Education in the Federal Republic of Germany (1993b), The Development of Double Qualification Courses in Secondary Schools in North Rhine Westphalia (1994), Post16 Vocational Education and Training in Germany (1995).

als wenig ertragreich gestalten.⁵ Zudem wurden seit den 1980er-Jahren öffentliche Aufgaben aus dem Bereich der Standardsetzung in beruflichen Qualifikationen häufig von mehr oder weniger privatwirtschaftlich organisierten Einrichtungen, den sogenannten Awarding Bodies, übertragen, die in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen (vgl. ERTL/STACZ 2010; ERTL/HAYWARD 2010).

Gegenüber dieser komplexen Konstellation im Vereinigten Königreich wird die institutionelle Verfasstheit der beruflichen Bildung in Deutschland in den HMI-Berichten überwiegend als transparent und effizient dargestellt. Neben der Darstellung der konstituierenden Merkmale wird das System der Berufsbildung in Deutschland, auch in das weitere Bildungs- und Beschäftigungssystem eingebunden. Somit wird ein umfassenderes Bild gegeben, als dies in den meisten der früheren Untersuchungen der Fall war.

Aus den fünf Berichten lassen sich zusammenfassend eine Reihe konstituierender Merkmale der deutschen Berufsbildung feststellen, die wiederholt als positiv bewertet werden. Hierzu gehören:

- ▶ das größere Maß an Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung im Vergleich zur Situation im Vereinigten Königreich,
- ▶ die hohe Beteiligung an beruflicher Ausbildung, die u. a. auf die klare gesetzliche Verfasstheit des dualen Systems zurückgeführt wird,
- ▶ die Bereitschaft von vielen Arbeitgebern über den eigenen Fachkräftebedarf hinaus auszubilden,
- ▶ das hohe Engagement der Arbeitgeber in der beruflichen Bildung, die sich u. a. in der Bereitschaft ausdrückt, die Kosten des betrieblichen Teils der Ausbildung zu tragen,
- ▶ die Transparenz und Akzeptanz des Systems staatlich anerkannter Aus und Fortbildungsberufe,
- ▶ das hohe Ansehen des Meistertitels in der Arbeitswelt, das durch die formale Verknüpfung der Meisterbildung mit der Erstausbildung auch auf die berufliche Ausbildung ausstrahlt,
- ▶ die regulierende Rolle der Kammerorganisationen in der Prüfung und der Zertifizierung beruflicher Qualifikationen sowie der Feststellung und Entwicklung der Ausbildungsbefähigung von Betrieben,
- ▶ das Zusammenwirken von, und die Verbindungen zwischen beruflichen Schulen und der Arbeitswelt,
- ▶ das Zusammenwirken von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen.

5 Zu einer eingehenden Diskussion der Akteurslandschaft, inklusive der besonderen Rolle von Awarding Bodies, sowie den Schwierigkeiten bei der Neukonzeption von beruflichen Qualifikationen in England und Wales vgl. ERTL u. a. 2009; ERTL 2009, 2011.

In den Untersuchungen der Inspektoren werden auch grundsätzliche Schwächen im deutschen Bildungswesen identifiziert. So werden z. B. im Bericht zur Bildung und Qualifizierung im Bereich Technologie und Ingenieurwesen (vgl. HMI 1993a) die Fragen aufgeworfen, inwieweit im deutschen System die Problemlösefähigkeit der Lernenden gefördert wird und inwieweit der Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung möglich ist. Sie basieren auf der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens an bayerischen Schulen im gewerblich-technischen Bereich:

„In general the educational system in Bavaria for the 14–19 age group prepares young people in large numbers for careers in German engineering industry. Great attention is paid to accuracy and quality of manufacture, but there is not so much attention, as there is in England, to developing competence in devising solutions to problems which do not have predetermined answers. [...] [T]hose who reach higher education in this field do so with much greater difficulty“ (HMI 1993a, S. viii).

Der Aspekt der curricularen Breite, der in den meisten beruflichen Bildungsgängen in Deutschland die Weiterentwicklung von mathematischen und fremdsprachlichen Kenntnissen verpflichtend vorschreibt, wird im Bericht zu beruflichen Vollzeitschulen hervorgehoben:

„By comparison with many vocational courses in England and Wales, and National Vocational Qualifications (NVQs) in particular, vocational courses in Germany have a greater emphasis on general education, particularly mathematics and language, as a means of facilitating progression and personal and social development“ (HMI 1993b, S. vi).

Weitere Vergleiche von schulischen Bildungsgängen beziehen sich auf die bessere Ausstattung und Finanzierung von Berufsfachschulen gegenüber Further Education Colleges im Vereinigten Königreich, den geringeren Stellenwert von selbstständigem Lernen an deutschen Schulen und die deutlich geringere Anzahl an Unterrichtsstunden im Präsenzformat in englischen Bildungsgängen. Ein weiterer wichtiger Unterschied wird in der Rolle von Lehrkräften gesehen: Während sie sich in Deutschland weitgehend als Expertinnen und Experten einer Disziplin oder eines Berufsbereichs betrachten, übernehmen sie in England häufig auch Aufgaben in der persönlichen Betreuung und Beratung der Lernenden („pastoral care“).

Der Bericht zu doppelqualifizierenden Bildungsgängen (vgl. HMI 1994) fiel in eine Zeit, in der in Großbritannien General National Vocational Qualifications (GNVQs) eingeführt wurden. Sie hatten das Ziel, auf das Berufsleben vorzubereiten und zugleich die Grundlage für weiterbildende Maßnahmen zu legen, u. a. auch auf ein Hochschulstudium vorzubereiten. Sie wurden im Jahre 2000 wieder abgeschafft und stehen in der Tradition von Qualifikationen, die die Doppelqualifizierung als Ziel hatten. Diese sogenannten „middle track“-Qualifikationen werden im Vereinigten Königreich häufig kritisiert, weil weder die berufliche Qualifizierung noch die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium ausreichend gelingt. Dies wiederum führt

dazu, dass doppelqualifizierende Qualifikationen wie GNVQs im Schatten von A Levels (General Certificate of Education Advanced Level) ein kümmerliches Dasein fristen.⁶

Bei den untersuchten Bildungsgängen in Nordrhein-Westfalen wurden dagegen das breite Fächerspektrum, inklusive der Fremdsprachenausbildung, und die pädagogischen Ansätze hervorgehoben, die es Lernenden erlauben, sich sowohl auf das Abitur als auch auf den Abschluss in einem Berufsfeld vorzubereiten. Der Bericht beinhaltet auch eines der wenigen Beispiele, in denen das gegenseitige Lernen als gewinnbringend für beide Berufsbildungssysteme betrachtet wird, auch wenn unspezifisch bleibt, worin dieses gegenseitige Lernen bestehen könnte:

„GNVQs are being introduced in England and Wales as part of the reformed system of national qualifications. Germany has yet to make a decision on a change of this scale in relation to its changing economic needs. Each country may wish to draw further lessons from these important initiatives“ (HMI 1994, S. 2).

Der Report zur beruflichen Bildung von Personen über 16 Jahre⁷ von 1995 hebt vor allem nationale Unterschiede im „Verbreitungsgrad“ beruflicher Qualifikationen hervor:

„About 80 per cent of the German workforce hold vocational or professional qualifications. [...] In 1994 the figure (for the United Kingdom) was about 40 per cent. In the United Kingdom, we are aiming to have 60 per cent of young people by the age of 21 achieving NVQ level 3 or equivalent by the year 2000. In Germany, this has already been achieved“ (HMI 1995, S. 10).

Obwohl die HMI-Berichte große Aufmerksamkeit in der britischen Berufsbildungspolitik und -praxis fanden, blieben die direkt erkennbaren Auswirkungen beschränkt. Die Berichte stellten mehrfach die (Berufs-)Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren als wichtiges und erstrebenswertes Merkmal des deutschen Systems heraus. Erst 2007 wurde dies im England und Wales in einem Gesetzgebungsverfahren aufgegriffen und eine stufenweise Verlängerung der Schulpflicht beschlossen. Die vollständige Umsetzung dieser Beschlüsse in der Bildungspraxis ist immer noch nicht abgeschlossen. Dies ist eines der wenigen Beispiele, in dem einer Empfehlung der HMI-Berichte, wenn auch mit großer zeitlicher Verzögerung, nachgekommen wurde. Gleichzeitig kann jedoch festgehalten werden, dass die Berichte in einer historischen Kontinuität des britischen Interesses an der deutschen Berufsbildung stehen.

6 Zu einer weitergehenden Analyse der Schwächen von „middle track“-Qualifikationen s. STANTON/BAILEY (2005), HODGSON/KEEP/SPOURS (2007) und STANTON (2008).

7 Dieses Alter markierte bis zur gesetzlichen Änderung im Jahr 2007 das Ende der Schulpflicht in England und Wales.

3. Schlussbetrachtungen

Die Motive, Ziele und Vorgehensweisen von internationalen Vergleichen in der Berufsbildung haben sich im Zeitverlauf gewandelt. Allerdings kann festgestellt werden, dass die beschreibende Analyse von als attraktiv empfundenen Einzelaspekten ausländischer Berufsbildungssysteme als Lösungsvorschläge für eigenen Problemen eine Konstante im Kanon der vergleichenden Forschung darstellt.

Die Rezeption der deutschen Berufsbildung im Vereinigten Königreich bietet hierfür viele Beispiele. Seit langer Zeit wird das eigene, d. h. britische resp. englische Berufsbildungssystem als unterfinanziert, unattraktiv, fragmentiert und intransparent eingestuft. Für die zugrunde liegenden Probleme wird in regelmäßigen Abständen das deutsche System als attraktiver Antipode rezipiert. Es lassen sich einige zentrale Motive der Rezeption festhalten:

So wird die Rolle des Staates thematisiert, und es werden wesentliche Unterschiede in der rechtlichen und ordnungspolitischen Verfasstheit von Bildung und Berufsbildung in England und Deutschland festgestellt. Die Folgen der Tradition des wirtschaftspolitischen *laissez faire* in England verhinderte lange Zeit eine zentrale Standardsetzung in der beruflichen Bildung. Obwohl NVQs in den 1980er- und 1990er-Jahren durchaus einen Versuch darstellten, dies zu ändern, hat sich doch ein System erhalten, das es weitgehend den unterschiedlichen wirtschaftlichen Sektoren überlässt, benötigte Arten und Niveaus von Qualifikationen zu bestimmen. Demgegenüber wird in der britischen Rezeption positiv hervorgehoben, dass der deutsche Staat den gesetzlichen Rahmen für Aushandlungsprozess zwischen den Sozialpartnern setzt und somit für die anerkannten Ausbildungsberufe ein Maß an Transparenz und Qualitätssicherung gewährleistet.

Ein weiteres Motiv für das britische Interesse an der deutschen Berufsbildung ist die ökonomische Leistungsfähigkeit Deutschlands im Zeitverlauf. Die Verbindung zwischen beruflicher Bildung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit wird dabei, meist implizit, in der stabilen Deckung des Fachkräftebedarfes durch berufliche Aus- und Weiterbildung gesehen. Hervorgehoben wurde vor allem die Position des Meisters als Garant für qualifizierte Facharbeit, die sich aus dem Zusammenspiel beruflicher Bildung und Praxiserfahrung ergibt.

Zudem stellt die Verbindung zwischen staatsbürgerlicher Erziehung und beruflichem Lernen im deutschen System ein Motiv dar. Besonders wichtig ist die überaus positive und weit verbreitete Rezeption Kerschensteiners (vgl. z. B. WINCH 2006, 2012). Die Sozialisation in einen Berufsstand, die Entwicklung einer Berufsethik durch und in der Sozialstruktur der beruflichen Bildung fehlen in der britischen Berufsbildung weitgehend, da sie in der Regel auf einen engen betrieblichen Verwertungskontext von Qualifikationen ausgerichtet ist.

Auch der Zusammenhang zwischen betrieblichen und schulischen Lernen in der beruflichen Bildung in Deutschland ist ein wiederkehrendes Motiv britischer Studien. Die grundsätzliche Akzeptanz dafür, dass Mitarbeiter/-innen während einer Qualifizierungsphase für schulische Lernzwecke von betrieblichen Aufgaben freigestellt werden, ist im britischen System weniger verbreitet als im deutschen. Ihre Anfänge finden sich bei der Rezeption der

Fortbildungsschulen am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Damit verbunden war auch die langanhaltende Debatte zur Ausweitung der Pflichtschulzeit. Bis ins Jahr 2007 wurde das deutsche Beispiel herangezogen und schließlich die Pflichtschulzeit in England auf das Alter von 18 Jahren erhöht.

Obwohl viele Eigenschaften des deutschen Berufsbildungssystems positiv beurteilt wurden, gibt es auch einige Aspekte, die negativ eingestuft wurden. Allen voran wird hier eine mangelnde Flexibilität der Berufsbildung genannt, die verhindern würde, dass neue technische und wirtschaftliche Anforderungen schnell in beruflichen Bildungsgängen aufgenommen werden können. Modularisierte Qualifikationsstrukturen, wie sie z. B. im Rahmen der NVQs umgesetzt wurden, werden in Deutschland als Gegenmodell gesehen. Ähnlich wurde über die Zeit hinweg das Spannungsverhältnis zwischen standardisierter beruflicher Bildung und der Entwicklung von Kreativität gesehen. Auch hier werden für das deutsche System Mängel gesehen, während das weniger stark regulierte britische System größere Möglichkeiten besitzen würde, kreativen Fähigkeiten und damit innovative Problemlösungen zu entwickeln.

Insgesamt zeigt der Blick auf die Rezeptionslinien über die Zeiträume hinweg, wie schwierig sich die Übertragungen von positiven Aspekten eines Systems in ein anderes erweisen; eine Einsicht, die Michael Sadler bereits 1900 eloquent ausgedrückt hat:

„We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant“ (SADLER 1900, S. 49).

Literatur

- ALTER, Peter (1987): *The Reluctant Patron. Science and the State in Britain, 1850–1920.* Oxford
- BAIROCH, Paul (1976): *Europe's Gross National Product: 1800–1975.* In: *Journal of European Economic History* 5 (1976) May-August, S. 273–340
- CLARK, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation.* Surrey
- CLAY, H. A. (1910): *Compulsory Continuation Schools in Germany.* London
- COWEN, Robert (2006): *Introduction.* In: ERTL, H. (Hrsg.): *Cross-national Attraction in Education: Accounts from England and Germany.* Didcot, S. 11–15
- CROWTHER REPORT (1959): *15 to 18. A Report of the Central Advisory Council for Education (England).* London
- DAVID, Paul A. (1993): *Path-dependence and predictability in dynamic systems with local network externalities: A paradigm for historical economics.* In: FORAY, D.; FREEMAN, C. (Hrsg.) (1993): *Technology and the Wealth of Nations.* London, S. 208–231

- ERTL, Hubert (2006): The Overseas Case as a Political Argument: The reception of NVQs (National Vocational Qualifications) in Germany. In: ERTL, Hubert (Hrsg.): Cross-national Attraction in Education: Accounts from England and Germany. Didcot, S. 105–128
- ERTL, Hubert (2009): New departure or just more of the same? – Unitisierung in 14-19 Diplomas in England. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Bielefeld, S. 133–151
- ERTL, Hubert; HAYWARD, Geoff (2010): ‘Caught in the ‘triple lock’? An evaluation of governance structures of the development of 14-19 Diplomas in England’. In: Research in Comparative and International Education 5 (2010) 3, S. 316–330
- ERTL, Hubert; STASZ, Cathleen (2010): ‘Employing an ‘employer-led’ design? An evaluation of the development of Diplomas’. In: Journal of Education and Work 23 (2010) 4, S. 301–317
- ERTL, Hubert (2011): Arbeitgeber als Curriculumentwickler? Eine kritische Analyse der Einführung von 14-19 Diplomas im reformierten Qualifikationsrahmen in England. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107 (2011) 2, S. 294–308
- ERTL, Hubert (2014): A World of Difference? Research on higher and vocational education in Germany and England. München
- GONON, Philipp (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern
- HIGGINSON, J. H. (1979): Selections from Michael Sadler. Liverpool
- HER MAJESTY’S INSPECTORATE (HMI) (1991): Aspects of Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany. London
- HER MAJESTY’S INSPECTORATE (HMI) (1993a): Aspects of Education in Germany: Design, Technology and Engineering. London, S. 14–19
- HER MAJESTY’S INSPECTORATE (HMI) (1993b): Aspects of Full-time Vocational Education in the Federal Republic of Germany. London
- HER MAJESTY’S INSPECTORATE (HMI) (1994): The Development of Double Qualification Courses in Secondary Schools in North Rhine Westphalia. London
- HER MAJESTY’S INSPECTORATE (HMI) (1995): Post-16 Vocational Education and Training in Germany. International Report. London
- HODGSON, Ann; KEEP, Ewart; SPOURS, Ken (2007): The New 14-19 Diplomas. Oxford
- KANDEL, Isaak L. (1930): History of Secondary Education. A Study in the Development of Liberal Education. Boston
- LANDES, David S. (1977): The Unbound Prometheus. Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present. Cambridge
- LAWSON, Nigel (1992): The View from no. 11. Memoirs of a Tory Radical. London
- MEYER, John W.; BOLI, John; GEORGE, Thomas M.; RAMIREZ, Francisco O. (1997): World Society and the Nation-State. In: American Journal of Sociology 103 (1997) 1, S. 144–181

- MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O. (2000): The World Institutionalization of Education. In: SCHRIEWER, Jürgen (Hrsg.): *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt a. M., S. 111–132
- PHILLIPS, David (2002): *Reflections on British Interest in Education in Germany in the Nineteenth Century: A progress report*. Lissabon
- PHILLIPS, David (2011): *The German Example. English Interest in Educational Provision in Germany since 1800*. London
- PHILLIPS, David (2016): *Investigating Education in Germany. Historical studies from a British perspective*. London
- ROBSON, Edward Robert (1972) [1874]: *School Architecture*. Leicester
- ROSE, Richard; WIGNANEK, Günter (1990): *Training without Trainers? How Germany Avoids Britain's Supply-side Bottleneck*. London
- SADLER, Michael (1900): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? (Address given at the Guildford educational conference on Saturday, 20 October 1900). In: HIGGINSON, J. H. (Hrsg.) (1979): *Selections from Michael Sadler. Studies in world citizenship*. Liverpool, S. 48–51
- SANDERSON, Michael (1994): *The Missing Stratum. Technical School Education in England, 1900–1990s*. London
- SANDERSON, Michael (1999): *Education and Economic Decline in Britain, 1870 to the 1990s*. Cambridge
- STANTON, Geoff (2008): *Learning Matters. Making the 14-19 reforms work for learners*. London
- STANTON, Geoff; BAILEY, Bill (2005): *In Search of VET*, SKOPE Research Paper 62, December 2005. Oxford/Warwick
- WINCH, Chris (2006): Georg Kerschensteiner. Founding the German Dual System. In: *Oxford Review of Education* 32 (2006) 3, S. 381–396
- WINCH, Chris (2012): Vocational and Civic Education: Whither British Policy? In: *Journal of Philosophy of Education* 46 (2012) 4, S. 603–618
- ZYMEK, Bernd (1975): *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*. Kastellaun

► Autorinnen und Autoren

Bellmann, Prof. Dr. Lutz

Leiter des Forschungsbereiches „Betriebe und Beschäftigung“, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg; Professor für Volkswirtschaftslehre und Arbeitsökonomie, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Bosch, Prof. Dr. Gerhard

Professor für Arbeits- und Wirtschaftssoziologie, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen.

Buchmann, Prof. Dr. Ulrike

Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fakultät II Bildung-Architektur-Künste, Department Erziehungswissenschaft-Psychologie, Universität Siegen.

Büchter, Prof. Dr. Karin

Professorin für Berufs- und Betriebspädagogik in der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Bylinski, Prof. Dr. Ursula

Professorin für Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts, Institut für Berufliche Lehrerbildung, FH Münster.

Dehnbostel, Prof. Dr. Peter

Professor für Forschung und Lehre an der TU Dortmund, Schwerpunkte „Berufliche Weiterbildung“ und „Betriebliches Bildungsmanagement“.

Dummert, Dr. Sandra

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsdatenzentrum (FDZ) der Bundesagentur für Arbeit (BA), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

Elsholz, Prof. Dr. Uwe

Professor für Lebenslanges Lernen und Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung, FernUniversität Hagen.

Ertl, Prof. Dr. Hubert

Forschungsdirektor und Ständiger Vertreter des Präsidenten im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn; Professor für Berufsbildungsforschung im Department 5: Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn.

Euler, Prof. Dr. Dieter

Professor im Institut für Wirtschaftspädagogik mit den Schwerpunkten Wirtschaftspädagogik; Bildungsmanagement; Hochschulentwicklung, Universität St. Gallen.

Frank, Irmgard

Ehemalige Leiterin der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Frommberger, Prof. Dr. Dietmar

Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück.

Grunau, Dr. Philipp

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsdatenzentrum (FDZ) der Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie im Forschungsbereich „Betriebe und Beschäftigung“, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

Hackel, Dr. Monika

Leiterin der Abteilung „Struktur und Ordnung der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Helmrich, Prof. Dr. Robert

Leiter des Arbeitsbereichs „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn; Honorarprofessor für Soziologie, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Käpplinger, Prof. Dr. Bernd

Professor für Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaften, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Krekel, Prof. Dr. Elisabeth M.

Leiterin der Abteilung „Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsmonitoring“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn; Honorarprofessorin, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Hochschule Bremen.

Leber, Dr. Ute

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Forschungsbereichen „Betriebe und Beschäftigung“ und „Bildung, Qualifizierung und Erwerbsverläufe“, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

Mergener, Dr. Alexandra

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Neu, Ariane

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen, FernUniversität Hagen.

Pfeifer, Prof. Dr. Harald

Leiter des Arbeitsbereichs „Ökonomie der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn; Professor für “Economics of Vocational Education and Training” am Research Centre for Education and the Labour Market (ROA), Universität Maastricht.

Rebmann, Prof. Dr. Karin

Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Schmidt, Prof. Dr. rer. pol. Dr. h. c. Hermann

Ehemaliger Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

Schmitz, Nadja

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Schönfeld, Gudrun

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Ökonomie der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Ulrich, Dr. Joachim Gerd

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage, Bildungsbeteiligung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Walden, Dr. Günter

Ehemaliger Abteilungsleiter „Sozialwissenschaftliche Grundlagen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Wenzelmann, Dr. Felix

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Ökonomie der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Zika, Dr. Gerd

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich „Prognosen und gesamtwirtschaftliche Analysen“, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

► Abstract

Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurden die bis dahin geltenden Regelungen für die außerschulische berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland vereinheitlicht und eine neue rechtliche Grundlage war gelegt. In diesem Sammelband sind Schlüsselthemen der beruflichen Bildung aufgenommen, die für die Berufsbildungspolitik und -forschung in der Vergangenheit wichtig waren und die bis heute noch eine besonders hohe Relevanz haben. Die Beiträge stellen die Bedeutung des Themas für die berufliche Bildung bzw. den berufsbildungspolitischen Diskurs im Zeitablauf heraus und skizzieren die wesentlichen Beiträge der Forschung zur Unterstützung der Berufsbildungspolitik, historische berufsbildungspolitische Debatten werden erläutert und bedeutende Forschungsergebnisse aufgezeigt. Dabei wird die aktuelle Situation der genannten Schlüsselthemen in den Mittelpunkt gerückt.



Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurden die bis dahin geltenden Regelungen für die außerschulische berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland vereinheitlicht und eine neue rechtliche Grundlage war gelegt. In diesem Sammelband sind Schlüsselthemen der beruflichen Bildung aufgenommen, die für die Berufsbildungspolitik und -forschung in der Vergangenheit wichtig waren und die bis heute noch eine besonders hohe Relevanz haben. Die Beiträge stellen die Bedeutung des Themas für die berufliche Bildung bzw. den berufsbildungspolitischen Diskurs im Zeitablauf heraus und skizzieren die wesentlichen Beiträge der Forschung zur Unterstützung der Berufsbildungspolitik, historische berufsbildungspolitische Debatten werden erläutert und bedeutende Forschungsergebnisse aufgezeigt. Dabei wird die aktuelle Situation der genannten Schlüsselthemen in den Mittelpunkt gerückt.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2952-4