

# **Soziale Dimension der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland**

Erstellt als Beitrag für den Workshop  
"Soziale Dimension der Marktwirtschaft"  
in der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn - Bad Godesberg

von

Prof. Dr. Günter Kutscha  
Gerhard-Mercator-Universität  
Gesamthochschule Duisburg  
D-47048 Duisburg

## Gliederung

1	Einleitung	4
2	Historische Entwicklung des beruflichen Bildungssystems im Überschneidungsbereich von Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik	8
2.1	Auflösung der berufsständischen Sozialstruktur, industrielle Expansion und wirtschaftsliberalistische Gewerbepolitik im 18./19. Jahrhundert	8
2.2	Handwerkliche Berufsausbildung als Instrument sozialer Kontrolle und Integration: Systemfindung des Ausbildungswesens in Deutschland unter dem Einfluß obrigkeitsstaatlicher Mittelstandspolitik im Kaiserreich	10
2.3	Entwicklung der industrietypischen Berufsausbildung und Ausbau des Dualen Systems in der Weimarer Republik und im NS-Staat	16
2.4	Berufsausbildung unter öffentlicher Verantwortung im demokratischen und sozialen Bundesstaat: Konsolidierung des Dualen Systems in der Bundesrepublik Deutschland	20

3	Systematische Aspekte zur sozialen Dimension der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland	25
3.1	Ordnungsrechtliche und gesetzliche Rahmenbedingungen der Berufsausbildung im Dualen System und ihre sozialen Implikate (Polity)	25
3.2	Politikbereiche und Maßnahmen der Berufsbildungspolitik mit sozialer Komponente (Policies)	40
3.2.1	Berufliche Bildung als "Überschneidungsbereich" und Anmerkungen zur Eingrenzung der Berufsbildungspolitik	40
3.2.2	Qualitätsorientierte Berufsbildungspolitik als Voraussetzung wirtschaftlichen Wachstums und sozialen Fortschritts	43
3.2.3	Berufsbildungspolitik als sozialstaatliche Intervention zum Ausgleich sozialer Chancen und der Verteilung von Lebenslagen	60
3.3	Vom dualen zum pluralen System - Regulierung und Deregulierung der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Staat, Markt und intermediären Organisationen (Politics)	80
4	Zusammenfassung	91
	Literaturverzeichnis	101

## 1 Einleitung

Unter dem Begriff des beruflichen Bildungssystems werden in der Bundesrepublik Deutschland alle öffentlichen und privaten Einrichtungen und Aktivitäten zusammengefaßt, die direkt oder indirekt der Vermittlung beruflicher Qualifikationen dienen. Dazu gehören:

- berufsvorbereitende Bildungsgänge mit unterschiedlichen Abschlußniveaus in der Sekundarstufe II (z.B. Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, ein- und mehrjährige Berufsfachschulen mit mittleren und studienqualifizierenden Abschlüssen, Fachoberschulen, berufliche Gymnasien),
- die berufliche Erstausbildung im "Dualen System" oder in vollzeitschulischen Einrichtungen (zum Beispiel Berufsfachschulen für sozialpädagogische und erzieherische Berufe),
- die berufliche Weiterbildung und die berufliche Umschulung im tertiären Bildungsbereich, also nach abgeschlossener beruflicher Erstausbildung.

Bis zum 15. bzw. in einigen Bundesländern bis zum 16. Lebensjahr besteht eine 9- bzw. 10jährige Schulpflicht zum Besuch allgemeinbildender Vollzeitschulen; sie wird nach Abschluß der vier- bzw. sechsjährigen Grundschulzeit an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien oder Gesamtschulen absolviert. Die Struktur des allgemeinbildenden Schul- und des damit verbundenen Berechtigungswesens kanalisiert den Zugang zu den im Hinblick auf künftige Beschäftigungsmöglichkeiten mehr oder weniger privilegierten Einrichtungen des beruflichen Bildungssystems, zum Studium an Universitäten, Fachhochschulen und anderen Hochschulen

oder - ohne weitere berufliche Qualifizierung - direkt zum Beschäftigungssystem.

Während die Allgemeinbildung in der Regel in öffentlichen Schulen erfolgt und die vom Grundgesetz gewährleisteten privaten Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen nur von einer Minderheit in Anspruch genommen wird, dominiert im Bereich der beruflichen Bildung, speziell der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, der private Sektor. Daneben besteht ein höchst differenziertes System beruflicher Schulen. Das berufliche Schulwesen wurzelt historisch in privaten Initiativen, und dort, wo sich der Staat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkt den Vorläufern der Berufsschule, den Fortbildungsschulen, annahm, geschah dies zunächst nicht primär oder nicht nur aus Gründen der beruflichen Qualifizierung, sondern im Interesse der sozialen Integration der heranwachsenden Generation. Die Funktion der Fortbildungsschule als "Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen" (GREINERT 1975) blieb in den Deutungsmustern der traditionellen Berufspädagogik theoretisch und dokumentarisch unterbelichtet. Erst die neuere historische Berufsbildungsforschung hat sich unter modernisierungstheoretischen Gesichtspunkten dieser Problematik zugewandt und auf die sozialgeschichtlichen Bedingungskonstellationen hingewiesen, durch die das berufliche Ausbildungssystem in Deutschland seine spezifische Prägung erhielt (vgl. B.-LISOP/GREINERT/STRATMANN 1990; GEISLER u.a. 1992; STRATMANN 1992).

Diesen Hintergrund mitzubedenken ist unerlässlich, wenn die soziale Dimension der Berufsbildungspolitik zur Diskussion steht. Die institutionelle Ausformung des beruflichen Bildungssystems in Deutschland vollzog sich im Rahmen und unter dem Einfluß äußerst unterschiedlicher Politiksysteme

und innerhalb dieser Systeme jeweils im Überschneidungsbereich von Wirtschafts- und Sozialpolitik, Gewerbe- und Bildungspolitik, um nur die wichtigsten Politikbereiche mit spezifischen Zuständigkeiten für das berufliche Bildungswesen zu nennen. Darauf wird im folgenden Teil der Ausführungen in bezug auf den Systemfindungsprozeß des Dualen Systems der Berufsausbildung näher eingegangen. Der knapp gehaltene historische Aufriß akzentuiert Phasen und Problemstellungen von systemkonstitutiver Relevanz: die Gründungsphase dualer Berufsausbildung im Spannungsfeld von wirtschaftspolitischem Liberalismus und konservativer Mittelstandspolitik während des Kaiserreichs, die Konsolidierungsphase des Dualen Systems unter dem Einfluß demokratischer und totalitärer Entwicklungen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus sowie die Rahmendaten und Entwicklungen in der Bundesrepublik.

Die Bundesrepublik Deutschland übernahm die Strukturen eines beruflichen Ausbildungssystems, das alternativ zum liberalistischen Marktmodell und zum sozialistischen Zentralismus wesentliche Elemente einer ordnungspolitischen Konzeption enthielt, für die die soziale Dimension der Gewerbe- und Berufsbildungspolitik konstitutiv ist, und zwar in ihren positiven wie auch negativen Ausprägungen. Daran knüpft der dritte Teil der Abhandlung systematisch an. Er thematisiert die soziale Dimension der Berufsbildungspolitik unter Gesichtspunkten rechtlicher und ordnungspolitischer Rahmenbedingungen ('Polity'), im Hinblick auf Zielsetzungen und Aufgaben spezieller Politikbereiche ('Policies') sowie unter Aspekten von Organisation und Verlaufsstrukturen politischen Handelns ('Politics'). Diese Einteilung folgt einer verbreiteten Forschungstradition der anglo-amerikanischen Politikwissenschaft eine heuristisch-systematisierende Funktion. Die genannten Begriffe werden hier in folgendem Sinne gebraucht:

- 'Polity' bezieht sich auf die allgemeinen Verfassungsgrundlagen und auf die besonderen, u.a. gesetzlichen Rahmenbedingungen, unter denen Politik stattfindet (das sind im hier zur Diskussion stehenden Kontext z.B. die Bestimmungen des Grundgesetzes, wie etwa das Sozialstaatsprinzip und die daraus abgeleiteten berufsbildungspolitischen Grundsätze, u.a. der öffentlichen Verantwortung für die berufliche Bildung, oder die ordnungsrechtlichen Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes).
  
- 'Policy' betrifft im weitesten Sinne die inhaltliche Dimension einzelner Politikbereiche, also die materiellen Politiken, deren spezifische Problemstellungen, Lösungsansätze und Resultate (z.B. im Berufsbildungsbereich: die Ordnungspolitik, die Ausbildungsversorgung und Finanzierung der beruflichen Bildung). In nahezu allen Bereichen der Berufsbildungspolitik lassen sich soziale Elemente aufweisen, einzelne Bereiche haben sich eigens darauf spezialisiert (z.B. die Förderung der Problemgruppen am Ausbildungsstellenmarkt)
  
- 'Politics' umfaßt die organisatorischen und prozessualen Politikkomponenten. Berufsbildungspolitik erscheint aus dieser Sicht vorrangig als konflikthafter Prozeß, als Auseinandersetzung um Einfluß und Machtanteile zwischen verschiedenen Gruppen und Personen, allgemein formuliert: um die Beschaffung von noch fehlender Zustimmung und Einwilligung zu Handlungsprogrammen. Dabei spielen Verbände und Sozialparteien sowie intermediäre Einrichtungen (Kammern) in der Berufsbildungspolitik eine entscheidende Rolle; sie sind eine wichtige Voraussetzung für die Sozialverträglichkeit berufsbildungspolitischer Entscheidungen und tragen

damit wesentlich zur Akzeptanz und Effizienz bei der Umsetzung berufsbildungspolitischer Entscheidungen bei (z.B. im Zusammenhang mit der Umsetzung von Ausbildungsordnungen in die betriebliche Ausbildungspraxis).

## **2 Historische Entwicklung des beruflichen Bildungssystems im Überschneidungsbereich von Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik**

### **2.1 Auflösung der berufsständischen Sozialstruktur, industrielle Expansion und wirtschaftsliberalistische Gewerbepolitik im 18./19. Jahrhundert**

Die Entstehung der Berufsausbildung in Deutschland wird vielfach mit der Tradition der Handwerkerlehre zur Zeit der Zünfte in Verbindung gebracht. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die soziale Struktur der zünftigen Lehrlingserziehung nicht viel gemein hat mit der modernen, vertraglich geregelten und auf die Vermittlung beruflicher Qualifikationen spezialisierten Berufsausbildung. Eingefügt in die Ordnung und Tradition der Zünfte war die betriebliche Meisterlehre des Mittelalters bis weit in das 19. Jahrhundert hinein vom berufsständischen Gedanken getragen und in die familiale Struktur des "ganzen Hauses" (BRUNNER 1968) integriert. Die Zünfte (Gilden u.a.) organisierten sich zunächst ohne staatliche Bestimmungen, jedoch auf der Basis sozialetischer Prinzipien, die - bei aller Enge der Lebensverhältnisse - über Jahrhunderte solidarische Beziehungen stabilisierten. Wenn beispielsweise die Thorner Zunfturkunde von 1523 forderte "Kein Handwerksmann soll etwas Neues erdenken, erfinden oder gebrauchen" (zitiert bei STRATMANN 1977, S. 117), so war damit ein wesentlicher Unterschied zu dem an Rentabilität und Wachstum, Wettbewerb und ökonomischer Machtausübung

gleichermaßen orientierten Wirtschaftssystem kapitalistischer Prägung markiert, wie es sich später im Zusammenhang mit der Industrialisierung entwickelte. Ansatzpunkt für die zünftige Lehrlingsausbildung war nicht Leistungsfähigkeit im konkurrenzwirtschaftlichen Sinne, sondern die Aneignung einer genossenschaftlichen "Lebensform" (FLITNER 1967, S. 200 ff.), die den zukünftigen Hauswirt auf die standesgemäß-anständige Besorgung sowohl der ökonomischen als auch der sozialen und moralischen Belange einer Hausgemeinschaft verpflichtete. Eben deshalb wurde der Lehrling der väterlichen Obhut des als Paterfamilias über seine Hausgenossen herrschenden Lehrmeisters übergeben. "Berufserziehung meinte also nicht nur technische Qualifikation, sondern standesgemäße soziale Integration" (STRATMANN 1977, S. 117).

Die ständische Sozialstruktur erwies sich bereits im frühen 18. Jahrhundert als brüchig, und damit zeichnete sich die "Krise der Berufserziehung" (STRATMANN 1967) ab. Im Zuge der merkantilistischen Politik des absolutistischen Staates wandelten sich die Zünfte von einem ursprünglich dem Staat gegenüber autonomen Solidarverband zu einer "heteronom gesetzten Zwecken dienstbaren Institution" (PÄTZOLD 1982, S. 5), um schließlich als Folge der Gewerbefreiheit auch auf dem Gebiet der Lehrlingerziehung ihren ehemals maßgeblichen Einfluß einzubüßen. In Preußen fand diese Entwicklung ihren ersten nachhaltigen Ausdruck im Stein-Hardenbergschen Reformwerk, und zwar juristisch kodifiziert im Edikt über die Einführung einer allgemeinen Gewerbe-Steuer vom 2. November 1810 in Verbindung mit dem Gewerbepolizeigesetz vom 7. September 1811. Der Zunftzwang wurde aufgehoben, die Zünfte auf den Status freier Zusammenschlüsse zurückgedrängt. Und im Interesse von Industrie, Gewerbefleiß und Wohlstand hatte der Staat sich so wenig wie möglich in das Gewerbewesen einzumischen, es vielmehr seinem "natürlichen Gang" zu überlassen. "Damit waren die

Voraussetzungen für die Entfaltung wirtschaftsliberalistischer Verkehrsformen und einer in ihrem Rahmen expandierenden Industrialisierung geschaffen..." (Pätzold 1982, S. 6).

## **2.2 Handwerkliche Berufsausbildung als Instrument sozialer Kontrolle und Integration: Systemfindung des Ausbildungswesens in Deutschland unter dem Einfluß obrigkeitstaatlicher Mittelstandspolitik im Kaiserreich**

Der Weg von der Auflösung der Zünfte und der Liberalisierung der Wirtschaftsbeziehungen zur gesetzlich geregelten Berufsausbildung durch die Betriebe mit ergänzendem Berufsschulunterricht in staatlicher Trägerschaft war nicht zwangsläufig vorgezeichnet. Frankreich und Großbritannien zum Beispiel gingen andere Wege. Auch in diesen Ländern vollzog sich in Verbindung mit der wirtschaftlichen Liberalisierung die Auflösung der traditionellen Korporationen. Daß daraus unterschiedliche Organisationsformen der beruflichen Bildung hervorgingen, ist gerade nicht auf wirtschaftliche Einflußfaktoren, sondern primär auf soziale Besonderheiten zurückzuführen. Dies zu betonen heißt, Abstand zu nehmen von der Illusion, daß sich nationale Bildungssysteme außerhalb ihres sozialkulturellen Entwicklungskontextes umstandslos oder eindimensional unter Effizienzaspekten "verpflanzen" ließen.

Wie unter vergleichender Bezugnahme auf die Genese des Dualen Systems in Deutschland und die dabei als Bedingungsfaktoren wirksamen Partikularinteressen des Handwerks zu zeigen ist (vgl. BLANKERTZ 1969; SCHMITTER 1977; SCHRIEWER 1982), setzte sich in Frankreich als Lösungsvariante des Qualifikationsproblems das Konzept der vollzeitschulischen Lehrlingsschulen durch (Ecoles manuelles d'apprentissage, seit 1880). In Konsequenz des durch die

Französische Revolution und ihre Gesetzgebung zu extremer Ausprägung und Wirksamkeit gelangten "individualistischen Liberalismus" (SCHMITTER 1977, S. 15) war das Handwerk in Frankreich während des 19. Jahrhunderts als gesellschaftlich identifizierbares Partikularinteresse zum Verschwinden gebracht und mit seinen Organisationen in Gestalt berufsgenossenschaftlicher Assoziationen (der vormaligen Zünfte und Korporationen) auch als tragende Infrastruktur für die produktionsgebundene Lehrlingsausbildung demontiert (vgl. SCHRIEWER 1982, S. 252 ff.).

Im Vereinigten Königreich wurde das seit 1563 geltende Handwerkergesetz (Statute of Artificers) 1814 annulliert, etwa zeitgleich mit der Einführung der Gewerbefreiheit und der Aufhebung des Zunftzwangs in Preußen. Anders als Frankreich entschied sich Großbritannien jedoch nicht für eine vollzeitschulische Berufsausbildung. Erst ziemlich spät fanden die einzelnen Zünfte und Gilden aufgrund privater Initiativen der Geschäftsinhaber wieder zusammen, um auf freiwilliger Basis das Lehrlings- und Prüfungswesen zu gestalten (vgl. LEWIS 1980; STADLER 1992). Damit waren jedoch keine staatlich garantierten Regelungs- und Aufsichtsbefugnisse verbunden.

Anders in Deutschland: Noch die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes vom 21.06.1869 - nach 1871 als Gewerberecht des Deutschen Reiches übernommen - verzichtete darauf, irgendwelche Vorschriften über Probezeit, Inhalt, Form und Dauer der Lehrzeit zu machen; sie überließ Vereinbarungen hierüber allein dem Willen der Vertragsschließenden. Die inhaltliche Ausformung des Lehrverhältnisses war prinzipiell "Gegenstand freier Übereinkunft" (§ 105 GO). Ein Teil der Handwerkerschaft kritisierte die Gewerbeordnung als mangelhaft, weil sie die Regelungen in Sachen Organisation und Ausbildung offenhielt, Mißbrauch und Willkür darum notwendig fördern würde. Die

Mängel der Lehrlingsausbildung dokumentieren eindringlich die vom Verein für Socialpolitik eingeholten Gutachten, auf deren Grundlage die Generalversammlung im Oktober 1875 gesetzgeberische Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung forderte. Das gesellschaftliche und damit auch öffentliche, staatliche Interesse an der Lehrlingsausbildung wurde nachdrücklich betont.

Eine Wende leitete gewissermaßen die Gewerbeordnungsnovelle vom 18. Juli 1897 ein: Den "neuen Innungen" wurde die "nähere Regelung des Lehrlingswesens" und die "Fürsorge für die technische, gewerbliche und sittliche Ausbildung der Lehrlinge" (§ 97 GO) übertragen. Davon blieb allerdings die Ausbildung Jugendlicher außerhalb des Handwerks weitgehend unberührt, weil in der Industrie meist jugendliche Arbeiter und nicht Lehrlinge tätig waren. Während sich weite Bereiche der Industrie noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wenig veranlaßt sahen, für ihren Facharbeiternachwuchs eine industrietypische Ausbildungsform zu entwickeln, schien das Problem der Lehrlingerziehung ein vorwiegend sozialpolitisches zu werden. Unter dem Druck der Handwerkerbewegung und maßgeblichem Einfluß der christlich-sozialen Bewegungen erließ der Deutsche Reichstag am 26. Juli 1897 die als "Handwerkerschutzgesetz" bezeichnete Gewerbeordnungsnovelle. Durch sie wurden fakultative Zwangsinnungen, Handwerkskammern, Sonderregelungen der Lehrverhältnisse für Handwerker und die Mitwirkung des Gesellenausschusses bei der Regelung des Lehrlingswesens eingeführt. Aus Sicht der zeitgenössischen

Literatur läßt sich das Handwerkerschutzgesetz von 1897 als Ausdruck der Hoffnung interpretieren, im Mittelstand einen Bundesgenossen gegen die Sozialdemokratie und für die Erhaltung von "Thron und Altar" zu finden. Das Handwerk wurde zum normierenden Faktor der gesamten gewerblichen Ausbildung, weil das Gesetz auch Bestimmungen für

Industriehrlinge enthielt und deren Prüfungswesen an die Handwerkskammern band (BLANKERTZ 1969, S. 127).

Das auf Sicherung der bestehenden Sozialordnung bezogene Denkmuster prägte nicht nur die Diskussion um die Konsolidierung der betrieblichen Lehrlingsausbildung, sondern begleitete als Legitimationsmuster um die Jahrhundertwende auch den Wandel der Fortbildungsschule zur Berufsschule. In der berufspädagogischen Literatur ist dieser Vorgang eng mit dem Namen Georg KERSCHENSTEINERS verbunden, vielfach zitiert als "Vater der Berufsschule". Damit wird speziell auf die 1901 veröffentlichte Schrift unter dem Titel "Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend", der "Geburtsurkunde" der Berufsschule, Bezug genommen. Es handelte sich um eine Arbeit, die KERSCHENSTEINER der Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften auf die öffentliche Preisfrage eingereicht hatte: "Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?" Der Preis wurde gewonnen von Georg KERSCHENSTEINER. Er beantwortete die Frage mit einer überraschenden These, nämlich: durch Berufserziehung. Die Fortbildungsschule müsse, so führte KERSCHENSTEINER (1901, Ausgabe 1966) aus, die berufliche Arbeit zu ihrer didaktischen Konzentration wählen, um das Staatsinteresse der Jugendlichen am "Köder" egozentrischer Interessen zu binden.

Sowenig es zutrifft, daß die pädagogische Diskussion um die Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule erst durch KERSCHENSTEINERS Preisschrift ausgelöst wurde - die entscheidenden Argumente findet man bereits im berufspädagogischen Diskurs der 80er und 90er Jahre (hierzu STRATMANN 1992) -, sowenig überhaupt die sozial-historische Entwicklungen des Bildungswesens und dessen funktional-

strukturelle Formationen angemessen aus ideengeschichtlicher Sicht rekonstruiert werden können, so aufschlußreich ist doch der Befund, daß für das berufspädagogisch proklamierte Selbstverständnis der neuen Berufsschule jener Begründungsansatz legitimationswirksam wurde, wonach die Erziehung zum "allgemeinen Beruf" des Staatsbürgers nur über den Weg der Ausbildung für die speziellen Berufe der einzelnen Gewerbe möglich sei. KERSCHENSTEINERS Köder-Metapher verweist - im Kontext der Verhältnisse seiner Zeit interpretiert - auf die der Verberuflichung der Fortbildungsschule zugrunde liegende politisch-sozialisierende Funktion, nämlich die soziale Integration der Arbeiterjugend über die aufs Mittel zum Zweck mediatisierte Berufserziehung wirksamer zu fördern, als es die ältere allgemeine Fortbildungsschule je vermocht hätte. Diese war ja nicht nur deshalb in Diskredit geraten, weil sie den berufsspezifischen Anforderungen der einzelnen Gewerbe nicht genügte, sondern weil offenkundig wurde, daß eine auf Wiederholung und geringfügige Erweiterung der Volksschulinhalte, weithin auf die Vermittlung elementarer Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten beschränkte Schulanstalt die ihr zgedachte Funktion verfehlte, staatsloyale, gegen "Umsturzparteien" resistente Bürger und brauchbare, in ihren Wertorientierungen an überlieferte Sozialstrukturen angepaßte Arbeitskräfte zu erziehen. Die Umwandlung der allgemeinen zur beruflich gegliederten Fortbildungsschule unterlag aus berufspädagogischer Sicht dem Primat sozialintegrativer Zielsetzungen. Bezeichnender Weise setzten KERSCHENSTEINERS Überlegungen zur Reform der Fortbildungsschule ja nicht bei der Frage an, wie der Nachwuchs zweckmäßig und effizient für die Belange der Gewerbe zu schulen, sondern bei dem Problem, wie er am besten für den bestehenden Staat zu gewinnen sei.

Zeichnet man die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens auf der Ebene zeitgenössischer Diskurse nach, so spricht

vieles für die Interpretation, daß an der Wende zum 20. Jahrhundert die Weichen für ein neues Ausbildungssystem gestellt worden seien, dessen Konturen und Inhalte nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften bestimmt waren (ABEL 1963, S. 42). Die Novellierung des Gewerberechts für die betriebliche Lehrlingsausbildung (Handwerkerschutzgesetz) und die Reform der Fortbildungsschule (Konzentration auf den Beruf) konvergierten im handwerklichen Leitbild des Lehrlings als "einer auch politisch gewollten Gegenfigur des jugendlichen Arbeiters" (STRATMANN 1992). Das sich im 20. Jahrhundert weiterentfaltende Duale System der Berufsausbildung, so das Verdikt von BLANKERTZ (1969, S. 128), sei "ein Produkt der Reaktion, die den konservativen Obrigkeitsstaat und das Großbürgertum mit den kleinen Gewerbetreibenden gegen den Sozialismus verband."

So plausibel dieses Deutungsmuster zu sein scheint und so überzeugend es anhand zeitgenössischer Diskurse zu belegen ist, der Systemfindungsprozeß des beruflichen Bildungswesens läßt sich mit der These von der gesellschaftsstabilisierenden, sozialintegrativen Funktion in bezug auf das Herrschaftsgefüge des Kaiserreichs allein nicht zureichend begründen. Festzuhalten bleibt, daß die Mittelstandspolitik in ihrer konservativen Zielsetzung maßgeblich dazu beigetragen hat, korporative Elemente des Handwerks für die Organisation der Lehrlingsausbildung zu reaktivieren und eben auf diese Weise die Grundlagen für eine Infrastruktur zu legen, die dem Ausbildungssystem in Deutschland - im Unterschied etwa zu Frankreich und dem Vereinigten Königreich - sein typisches Gepräge gab. Es weist über die besondere politische Problemkonstellation des Kaiserreichs hinaus und bestimmte in der weiteren Entwicklung auch den industriellen Ausbildungsbereich. Als die wichtigsten Merkmale dieser "Infrastruktur" sind zu

nennen: die Festlegung sowohl der betrieblichen Lehrlingsausbildung als auch des sie ergänzenden Fortbildungsschulunterrichts auf den "Beruf" als formales und materiales Gestaltungsprinzip sowie die Erweiterung staatlicher und marktwirtschaftlicher Steuerungskapazitäten durch konsequente Einbeziehung intermediärer Organisationen (Kammern) in den Regulierungsapparat des beruflichen Ausbildungssystems. Berufsbezug der Lehrlingsausbildung in Betrieb und Schule zum einen, Mischstruktur aus staatlichen, marktwirtschaftlichen und korporativen Steuerungselementen zum anderen, das sind in ihrer Verknüpfung der "harte Kern" und - wenn man so will - das Erfolgskonzept des für die Berufsausbildung in Deutschland typischen Dualen Systems.

### **2.3 Entwicklung der industrietypischen Berufsausbildung und Ausbau des Dualen Systems in der Weimarer Republik und im NS-Staat**

Wenngleich die Weichen für das Duale Ausbildungssystem im Kaiserreich gestellt waren, so läßt sich der vorindustrielle und vordemokratische, auf partikularistische Interessen fixierte Charakter der Berufsbildungspolitik dieser Epoche überhaupt nicht leugnen. Erst nach Auflösung des Kaiserreichs begann sich die Diskussion über die Modernisierung der beruflichen Bildung auf dem Niveau verallgemeinerungsfähiger Prinzipien zu formieren, wurde also der Anspruch einer umfassenden gesetzlichen Regelung der beruflichen Bildung geltend gemacht, auch wenn es Jahrzehnte dauern sollte, bis schließlich das Berufsbildungsgesetz am 1. September 1969 in Kraft trat. Wegweisend dafür war die Grundsatzerklärung zur "Regelung des Lehrlingswesens", verabschiedet auf dem 10. Kongreß der Gewerkschaften Deutschlands in Nürnberg (1919). Darin heißt es: "Jeder Beruf, Berufszweig und Betrieb hat seine jugendlichen Arbeiter planmäßig in einer geordneten Lehrzeit auszubilden und ihnen Gelegenheit zu geben, die praktische

Ausbildung durch theoretische Fachbildung zu ergänzen und zu vertiefen" (zitiert in: PÄTZOLD 1982, S. 49).

Mit diesem Grundsatz ist die neue Berufsbildungspolitik von der Weimarer Republik bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes in der alten Bundesrepublik Deutschland auf den Punkt gebracht. Daß sie zunächst von gewerkschaftlicher Seite exponiert wurde, ändert nichts daran, daß die Prinzipien der Planmäßigkeit und Fachlichkeit einer Entwicklung folgten, für die in einzelnen Bereichen der Industrie bereits in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zukunftsweisende "Ausbildungsprotostrukturen" geschaffen worden waren (vgl. HARNEY/TENORTH 1986). Aus dem Blickwinkel einer "sozialen Geschichte der Arbeit" betrachtet, relativiert sich das systemkritische Urteil über die reaktionäre Berufsbildungspolitik im Kaiserreich, jedenfalls was deren Einfluß und Bedeutung in säkularer Zeitperspektive und in bezug auf die Ausformung industrietypischer Lehrlingsausbildung betrifft. Darauf kann hier im einzelnen nicht eingegangen werden. Hingewiesen sei jedoch, daß betriebsinterne Probleme - insbesondere die Notwendigkeit, eine Stammebelegschaft heranzubilden und verfügbar zu halten - wie auch die besondere technologische Dynamik der Produktionsweisen, etwa im Bergbau oder in der Maschinenbauindustrie, schon vor der Jahrhundertwende Anstoß für weitreichende soziale Veränderungen in Verbindung mit der Qualifikationsbeschaffung und Karrierekonstruktion gaben (vgl. HARNEY 1983; HARNEY/TENORTH 1986). Auch wenn die tatsächlichen Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse der Fabriklehrlinge am Ende des 19. Jahrhunderts noch im Argen lagen und - worauf die kritischen Beiträge zur Sozialgeschichte der Lehrlingserziehung zu Recht verweisen - das "ausbildungssystematische Desinteresse" (BLANKERTZ 1969, S. 123) in der Industrie dominierte, bleibt zu konstatieren: Strukturell und langfristig hat sich unter den Bedingungen der Industrialisierung und dem Einfluß der

neuen, mit handwerklichen Traditionen nicht mehr vergleichbaren Anforderungen das Prinzip der Fachlichkeit im Sinne der Ablösung territorial begrenzter, an bestimmte Individuen gebundener Rekrutierungs- und Lernpraktiken durchgesetzt. Indes: Die Entstehung von Ausbildungsberufen im uns geläufigen Sinne ist keine zwingende Folgeerscheinung der Industrialisierung. Dafür gibt es in der vergleichenden Bildungsforschung eine Vielzahl von Beispielen (vgl. HARNEY 1990, S. 93). Die für die Berufsausbildung in Deutschland spezifische Ausgestaltung des Fachsprinzips in Form der "beruflich" organisierten Facharbeiterbildung seit Mitte der 20er Jahre und deren Überantwortung in die Zuständigkeit der Selbstverwaltungsorgane und Verbände der Industrie folgten einem Muster, das von der mittelstandspolitisch forcierten Handwerkslehre und der Reaktivierung neokorporativer Strukturen geprägt ist (vgl. HIBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990, S. 22 ff.). Modernisierung fand in diesen Strukturen statt, nicht gegen sie (HARNEY/TENORTH 1986, S. 108). Internationale Vergleiche zeigen, daß die Funktionen des Berufsprinzips (nämlich Allokation und Qualifizierung von Arbeitskräften, Arbeitskräftetransfer, Karrierisierung der Erwerbsbiographie) durch andere Lösungen ersetzbar sind. Diese mögen äquivalent in Referenz auf die genannten Berufsfunktionen sein, im Kontext gesellschaftlich-historischer Entwicklungen allerdings sind sie nicht beliebig austauschbar.

Seit dem Ende des Kaiserreichs vollzog sich der Modernisierungsprozeß des Dualen Ausbildungssystems mit bemerkenswerter Kontinuität im Rahmen dreier aufeinanderfolgender politischer Systeme: Weimarer Republik, Drittes Reich, Bundesrepublik. Der Schwerpunkt dieser Phase lag auf der Konsolidierung der industrietypischen Lehrlingsausbildung und der Berufsschule (zu den folgenden Ausführungen vgl. ABEL 1963; BENNER 1977; GREINERT 1992a; KÜMMEL 1980; PÄTZOLD 1980). Das Programm für die Entwicklung

der industriellen Lehrlingsausbildung war bereits vom 1908 gegründeten "Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen" (DATSCH) mit dem Gedanken einer lehrgangsmäßigen Ausbildung außerhalb der Produktion vorgezeichnet. In seinen Leitsätzen für das industrielle Lehrlingswesen von 1911 forderte der DATSCH, den ersten Teil der Lehre in einer vom Produktionsbetrieb abgetrennten Abteilung unter geeigneter Leitung nach einem Ausbildungsplan zu gestalten und die theoretische Unterweisung der Lehrlinge möglichst in werkeigenen Schulen durchzuführen. Nach dem ersten Weltkrieg hatte der DATSCH maßgeblichen Anteil an der Entwicklung von Lehrgängen für die praktische Berufsausbildung sowie an der Erarbeitung von Lehrplänen, Lehrtafeln und Merkblättern für den fachtheoretischen Unterricht. Grundlage dafür waren die Erfahrungen der beteiligten Firmen und sachkundiger Ausbilder. Ein sichtbarer Ausdruck der Wandlung der Berufsausbildung in der Industrie schließlich war die Gründung des "Arbeitsausschusses für Berufsausbildung" (AfB) durch die industriellen Spitzenverbände im Jahre 1926, dessen Aufgabe darin bestand, sich mit allen Fragen der Nachwuchsausbildung auseinanderzusetzen. Dazu gehörten vor allem die Entwicklung und Ordnung industrieller Lehrberufe. Diese Ordnungsarbeiten standen von Anfang an unter tarifpolitischem und sozialpolitischem Einfluß.

Nach der Machtübernahme durch den Nationalsozialismus wurden die vor 1933 vorhandenen Initiativen und Grundlagen zum Aufbau eines eigenständigen industriellen Lehrlingswesens zu einem einheitlich-verbindlichen Ausbildungssystem ausgestaltet. Dabei bestimmten nicht mehr nur die "Berufsbilder" als Bestandteil des sonst privatrechtlich verstandenen Lehrvertrags das Ausbildungsgeschehen, vielmehr sorgten Ordnungsmittel bestehend aus Berufseignungsanforderungen, betriebsübergreifenden Berufsbildungsplänen, Ausbildungslehrgängen und Prüfungsanforderungen für "ein dichtes Netz von

ausbildungsregulierenden Momenten, wodurch eine systematische, also methodische und vor allem planmäßige Durchführung auf breiter Front durchgesetzt wurde" (PÄTZOLD 1980, S. 28). In dieses Netz waren auch die Berufsschulen einbezogen: 1937 wurde die Nomenklatur der beruflichen Schularten einheitlich geregelt, 1938 die reichseinheitliche Berufsschulpflicht eingeführt, 1939 der DATSCH in das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe umgewandelt, das sich u.a. auch mit der Entwicklung reichseinheitlicher Lehrpläne und der Abstimmung von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung zu befassen hatte. Von besonderer Bedeutung für die industrielle Berufsausbildung war die Anerkennung von Industriefacharbeiterprüfungen durch Erlasse des Reichsarbeitsministers vom 5. Oktober 1935 und des Reichswirtschaftsminister vom 24. Juni 1936 (siehe BENNER), wodurch den Ausbildungsabschlüssen in industriellen Lehrberufen dieselben Berechtigungen zuerkannt wurden wie den handwerklichen Gesellenprüfungen (Möglichkeit des Ablegens einer handwerklichen Meisterprüfung, Eingangsvoraussetzung für technische Laufbahnen beim Militär und im öffentlichen Dienst).

#### **2.4 Berufsausbildung unter öffentlicher Verantwortung im demokratischen und sozialen Bundesstaat: Konsolidierung des Dualen Systems in der Bundesrepublik Deutschland**

Die zentralistische Politik des Nationalsozialismus exekutierte die in der Weimarer Republik ohne durchschlagenden Erfolg eingeleiteten Maßnahmen zur Ordnung der Berufsausbildung auf reichseinheitlicher Ebene. Freie Gewerkschaften gab es ebensowenig wie - nach der "Gleichschaltung" - eine politisch wirksame Kulturhoheit der Länder, auf die bei der Entwicklung von Lehrplänen hätte Rücksicht genommen werden müssen. Erst nach dem Krieg - in

der Bundesrepublik Deutschland - konnte ein öffentliches Berufsschulwesen auf breiter Basis und unter föderalistischem Vorzeichen realisiert werden, das der in den 30er Jahren entstandenen Struktur weitgehend folgte. Was die Gesetzgebung für die betriebliche Berufsausbildung betrifft, gelang es nach Gründung der Bundesrepublik zunächst nur dem Handwerk für seinen Bereich im Rahmen der Handwerksordnung von 1953 umfassende Berufsbildungsregelungen durchzusetzen. 1959 wurde durch gewerkschaftliche Initiativen die Diskussion um ein Berufsbildungsgesetz im ordnungspolitischen Rahmen der Bundesrepublik und der daraus abgeleiteten öffentlichen Verantwortung für die berufliche Bildung wieder aufgenommen. Erst Ende der 60er Jahre konnten sich die Koalitionsparteien SPD und CDU/CSU auf eine gemeinsame Gesetzesinitiative einigen, die dann am 14. August 1969 zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes führte.

Folgt man dem Bericht des federführenden Ausschusses für Arbeit, war mit dem Berufsbildungsgesetz der Anspruch verbunden, eine "umfassende und bundeseinheitliche Grundlage für die Berufsbildung (Berufsausbildung, berufliche Fortbildung und berufliche Umschulung) zu schaffen" (Deutscher Bundestag, Drucksache V/4260). Dieser Anspruch ließ sich jedoch nicht uneingeschränkt einlösen. Zwar sind die Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes als Bundesrecht bundeseinheitlich verbindlich, aber sie regeln nicht umfassend alle Bereiche der Berufsbildung. Vom Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes sind ausgenommen: (1.) die Berufsausbildung in Schulen, die dem Länderrecht unterliegen, (2.) die Berufsbildung in einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis bzw. mit dem Ziel einer ausschließlichen Verwendung als Beamter, (3.) mit einigen Ausnahmen die Berufsbildung in der Seeschifffahrt, (4.) die Berufsbildung in landesgesetzlich geregelten Heil- und Heilhilfsberufen. Für das Handwerk wurden Sonderregelungen

getroffen. Maßgeblich dafür war die Überlegung, daß die handwerkliche Berufsausbildung in einem engen Zusammenhang mit dem in der Handwerksordnung geregelten Befähigungsnachweis und dem damit verbundenen Meisterrecht stünde und eine Herausnahme der Berufsausbildungsregelungen die Handwerksordnung in einem wesentlichen Punkt unvollständig gemacht hätte. Die traditionelle Sozialstruktur des Handwerks (Meister, Geselle, Lehrling) und überlieferte korporative Organisationsformen wirken somit bis in das geltende Berufsbildungsrecht hinein.

Aus diesen und anderen Gründen war das Berufsbildungsgesetz von Anfang an umstritten. Es verfestigte antiquierte Ordnungen im Ausbildungsbereich und sollte, so beispielsweise NÖLKER/SCHOENFELDT (1979, S. 63), besser als "Gesetz zur Erhaltung des sozialpolitischen status quo im Berufsausbildungssystem" bezeichnet werden. Eine solche Polemik greift jedoch zu kurz. Sie verfehlt bei aller Berechtigung der Kritik an Unzulänglichkeiten des Berufsbildungsgesetzes und der ihm zugrunde liegenden berufsbildungspolitischen Kompromisse innerhalb der damaligen großen Koalition Fortschritte im Berufsbildungsrecht, auch und soweit davon die soziale Dimension der Berufsbildungspolitik betroffen ist. Das gilt insbesondere für folgende Sachverhalte:

- Das Berufsbildungsgesetz bringt deutlich akzentuiert die öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung zur Geltung (vgl. RICHTER 1970);
- es verankert die gemeinsame Zuständigkeit von Staat, Sozialparteien und Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft für die Ordnung, Regelung und Aufsicht der beruflichen Bildung (vgl. STREECK u.a. 1987; LÜBKE 1992) und

- sichert mit dem Berufsförderungsgesetz die Ausbildung eine wesentliche soziale Dimension der Vermarktung von Arbeitskraft und der damit verbundenen Versorgungs- und Statusansprüche ab (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 42 ff.; STOOSS 1990).

Das bedarf weiterer Erläuterungen. Doch zunächst sei der historische Rückblick mit einem **Resümee** abgeschlossen:

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 stellt gewissermaßen einen Markstein der berufsbildungsgeschichtlichen Entwicklung auf dem Wege zum Dualen System dar - eine Bezeichnung übrigens, die aus gutem Grund im Berufsbildungsgesetz nicht verwendet wird und mit dem Merkmal der Dualität ebenso mißverständliche wie überholte Vorstellungen vom Berufsbildungssystem in Deutschland suggeriert. Die hier nur grob angedeutete Entwicklung verlief nicht geradlinig. Sie vollzog sich im Kontext heterogener Staatssysteme. Es läßt sich nicht deutlich genug betonen, daß die spezifische Konfiguration des Dualen Ausbildungssystems von den gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland insgesamt und von den jeweils besonderen Bedingungskonstellationen im Überschneidungsbereich von Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik tiefgreifend geprägt ist. Diese von Staat und Gesellschaft abhängigen Einflußfaktoren erklären nicht nur die grundlegenden Unterschiede im Vergleich zu den in anderen Staaten Europas dominierenden Konzepten der vollzeitschulisch organisierten staatlichen Berufsausbildung einerseits und der einzelwirtschaftlich geregelten Betriebslehre andererseits, sondern auch Besonderheiten gegenüber den vielfältigen Varianten der alternierenden Berufsausbildung, wie sie beispielsweise in der Schweiz, in Österreich oder partiell in den Niederlanden vorzufinden sind. Das Duale System in Deutschland ist nicht das Resultat einer konzeptionell durchkonstruierten Berufsbildungsplanung, sondern das

"Extrakt" eines historisch gefilterten Systemfindungsprozesses. Die Mischstruktur aus staatlichen, marktwirtschaftlichen und korporativen Steuerungselementen ist zwar typisch für Regelungsmuster, wie sie sich innerhalb der sozialen Marktwirtschaft im Zuge der Ausbalancierung von Regulierungs- und Deregulierungsansprüchen herauskristallisiert haben, historisch betrachtet aber keine "Erfindung" der seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland praktizierten Ordnungspolitik (vgl. HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990, S. 22 ff.). Sie entwickelte sich nach Auflösung der zünftigen Handwerkslehre aus teils gegenläufigen, teils einander bedingenden und überlagernden Politikverläufen: geprägt von der industriell-wirtschaftsliberalistischen und mittelstandspolitisch-restaurativen Berufsbildungspolitik vom Beginn bis Ende des Kaiserreichs, beeinflusst von demokratiefördernden und reaktionären Bestrebungen innerhalb der Weimarer Republik, vereinnahmt und pervertiert im totalitären Ordnungssystem des NS-Staates, schließlich reorganisiert und weiterentwickelt nach Maßgabe des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland und in Abstimmung mit den Regelungsmechanismen der sozialen Marktwirtschaft. Ordnungspolitisch handelt es sich beim Dualen System in seiner derzeitigen Ausformung um ein staatlich gesteuertes Marktmodell mit sozialen Komponenten. Es grenzt sich damit ab als Alternative zum liberalistisch-marktwirtschaftlichen Konzept einerseits und staatlich monopolisierten Berufsbildungssystem andererseits, wie es beispielsweise nach dem Kriege im anderen deutschen Staat, der Deutschen Demokratischen Republik aufgebaut wurde (vgl. GREINERT 1992a, S. 4 ff). Auf die rechtlichen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen im Detail sowie auf Einzelbereiche und Organisationsstrukturen der Berufsbildungspolitik nehmen die folgenden Ausführungen in einer stärker systematisierenden Darstellung Bezug (vgl. auch KUTSCHA 1982; 1983).

### **3 Systematische Aspekte zur sozialen Dimension der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland**

#### **3.1 Ordnungsrechtliche und gesetzliche Grundlagen der Berufsausbildung im Dualen System und ihre sozialen Implikate (Polity)**

Der materielle Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) umfaßt nach der im ersten Teil des Gesetzes enthaltenen Legaldefinition des Begriffes "Berufsbildung" sowohl die berufliche Erstausbildung ("Berufsausbildung") als auch die berufliche "Fortbildung" und "Umschulung". Dem weitgefaßten Berufsbildungsbegriff liegt die Auffassung des Gesetzgebers zugrunde, daß die technischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen eine zukunftsgerichtete und mobilitätsorientierte Berufsbildungsordnung erforderten, die auf das Konzept eines das ganze Arbeitsleben begleitenden Lernprozesses ("lifelong learning") angelegt sei. Dieser Grundsatz kommt für die berufliche Erstausbildung in dem Leitziel zum Ausdruck, daß die Berufsausbildung "eine breit angelegte Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln" habe (§ 1 Abs. 2 BBiG). Anders als frühere Regelungen der Gewerbeordnung, die die Unterweisungspflicht des Lehrherrn auf die in seinem Betrieb vorkommenden Arbeiten begrenzten, geht das BBiG von einer präskriptiven "Berufsbild-Lehre" (vgl. HESSE 1969, S. 893): Danach sind nicht die jeweils vorgefundenen speziellen Arbeitsanforderungen eines Unternehmens oder Betriebes Maßstab der Ausbildung, sondern die in öffentlich-rechtlich geordneten Berufsbildern fixierten Mindeststandards an Kenntnissen und Fertigkeiten, die Gegenstand einer breit

angelegten und auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten abzielenden Berufsausbildung zu sein haben.

Diese vom Gesetzgeber ausdrücklich gewollte Gestaltungsfunktion des BBiG und der auf seiner Grundlage vom zuständigen Bundesminister zu erlassenen Ausbildungsordnungen findet verfassungsrechtlich ihre Grenzen im Art. 12 Abs. 1 Grundgesetz (GG), wonach alle Deutschen das Recht haben, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Als sogenanntes Individualrecht schützt Art. 12 GG gegen ungerechtfertigte Eingriffe des Staates in die persönliche Freiheit, sich nach eigener Wahl ausbilden zu lassen (Berufsausbildung als Teil der Berufswahl des Auszubildenden) oder andere auszubilden (Berufsausbildung als Teil der Berufsausübung des Auszubildenden). Das BBiG entspricht diesem Grundrecht in seinem zweiten Teil mit dem Prinzip der Vertragsfreiheit. Berufsausbildungsverhältnisse sind nach den Bestimmungen des BBiG durch privatrechtlichen Vertrag nach freiem Willen der Vertragsparteien (Ausbildender, Auszubildender) zu begründen (§ 3 BBiG). Demnach haben private Träger von Ausbildungsstätten das Recht, aber nicht die Pflicht auszubilden, wie umgekehrt Jugendliche das Recht, aber nicht die Pflicht zur Ausbildung bei Ausbildungsstätten ihrer Wahl besitzen, was indessen nicht das Recht auf einen Ausbildungsplatz einschließt.

Das Prinzip der Vertragsfreiheit wird im BBiG durch den Grundsatz der öffentlich-rechtlichen Verantwortung für die ordnungsgemäße Ausbildung der Jugendlichen ergänzt, wozu der Gesetzgeber insoweit berechtigt ist, als vernünftige Erwägungen des Gemeinwohls und die Sozialstaatsverpflichtung gemäß Art. 20 Abs. 1 GG zweckmäßig und erforderlich erscheinen lassen, materielle Standards der privaten Berufsausbildung im Interesse der Auszubildenden zu sichern und in dieser Absicht die Berufsausübung der Auszubildenden

zu regeln (vgl. RICHTER 1970, S. 73 f.). Hierzu enthält das BBiG in seinem dritten Teil als vertraglich unabdingbare Bestimmungen des öffentlich-rechtlichen Berufsordnungsrechts u.a. folgende Vorschriften:

- Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der als Rechtsverordnung des zuständigen Bundesministers erlassenen Ausbildungsordnung ausgebildet werden (vgl. § 28 Abs. 1 BBiG).
- In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden, soweit die Berufsausbildung nicht auf dem Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet (vgl. § 28 Abs. 2 BBiG).
- Auszubildende darf nur einstellen, wer persönlich geeignet ist, und nur ausbilden, wer persönlich und fachlich geeignet ist". Eignungsvoraussetzungen werden durch Gesetz und Rechtsverordnungen festgelegt (vgl. § 20 BBiG).
- Ausbildungsstätten müssen nach Art und Einrichtung für die Berufsausbildung geeignet sein, und die Zahl der Auszubildenden hat in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze oder zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte zu stehen (vgl. § 22 BBiG).

Die Einhaltung der öffentlich-rechtlichen Vorschriften zu überwachen, obliegt den im BBiG und in den Ausführungsverordnungen bestimmten "zuständigen Stellen". Das sind für den Bereich des Handwerks die Handwerkskammern (vgl. § 74 BBiG), für die sonstigen Gewerbebetriebe die Industrie- und Handelskammern (vgl. § 75 BBiG), für die Landwirtschaft die Landwirtschaftskammern (vgl. § 79 BBiG). Für den öffentlichen Dienst, den kirchlichen Bereich, die

wirtschafts- und steuerberatenden Berufe, die ärztlichen Berufe und die Hauswirtschaft gelten Sondervorschriften. Neben das Prinzip der Vertragsfreiheit bei der Begründung von Ausbildungsverhältnissen und den Grundsatz der öffentlich-rechtlichen Verantwortung für die Ordnung der Berufsausbildung tritt im Zusammenhang mit den Vorschriften über die "zuständigen Stellen" als drittes konstitutives Merkmal der betrieblichen Berufsausbildung im Dualen System das Prinzip der "mittelbaren Staatsverwaltung" durch Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft. Gemeint ist, daß Kammern als Körperschaften des öffentlichen Rechts durch das BBiG im Rahmen dieses Gesetzes beauftragt und befugt sind, die Berufsausbildung im Wege der Selbstverwaltung zu regeln (§ 44 BBiG) sowie zu überwachen und durch Beratung zu fördern (§ 45 BBiG).

Bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 oblag die Ordnung der privatwirtschaftlich getragenen Berufsausbildung im Prinzip den Einrichtungen und Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft. Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes wurde für die Berufsausbildung in bezug auf Normsetzung, -legitimation und -kontrolle das Moment der öffentlichen Verantwortung in Verbindung mit dem Demokratiegebot für die Berufsausbildung zur Geltung gebracht. Das heißt: Der Staat übernimmt selbst die Kompetenz für die materielle Regelung der Berufsausbildung durch Erlass von Ausbildungsordnungen als Rechtsverordnungen der zuständigen Fachminister des Bundes im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Soweit hoheitsrechtliche Befugnisse auf die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft übertragen werden, müssen diese hierfür einen von Beauftragten der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer paritätisch besetzten Berufsbildungsausschuß einrichten, dem überdies eine entsprechende Anzahl von Lehrern an berufsbildenden Schulen mit beratender Stimme angehört.

Nach § 1 Abs. 2 BBiG sind in der Berufsausbildung eine breit angelegte berufliche Grundbildung sowie die für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem "geordneten Ausbildungsgang", dem sogenannten Ausbildungsberuf, zu vermitteln. Ausbildungsberufe werden konstituiert durch staatliche Anerkennung, für die entsprechend einer Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung aus dem Jahre 1974 ein hinreichender Qualifikationsbedarf, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist, ferner die Notwendigkeit einer Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet vorausgesetzt werden (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1976, S. 11). Als Rechtsverordnungen sind Ausbildungsordnungen unmittelbar geltendes Recht mit zwingendem Charakter für alle an der Berufsausbildung beteiligten Personen und Institutionen. Sie enthalten gemäß § 25 BBiG die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer, die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild), eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) und Hinweise zu den Prüfungsanforderungen. Ihre besondere Regelung als normative Grundlage der Berufsausbildung erhalten Ausbildungsordnungen nicht nur durch die in Form der Rechtsverordnung gestiftete Rechtsverbindlichkeit, sondern auch durch den im Gesetz verankerten Ausschließlichkeitsgrundsatz, wonach für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden darf.

Ausbildungsordnungen sind betriebsübergreifende Normierungen. Für das Verständnis der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist es wichtig zu wissen, daß nicht speziell für den einzelnen Betrieb ausgebildet wird,

sondern für einen "Beruf". Systemtheoretisch gesprochen, gehört der Beruf zur "Umwelt des Betriebs" (HARNEY 1985). Tendenziell hat sich die Betriebs-Berufs-Differenz vergrößert, indem durch Konzentration der Berufe die Betriebsspezifität der Ausbildung verringert wurde. Das liegt nicht nur im sozialen und ökonomischen Interesse der Vermarktbarkeit von Qualifikationen durch die Arbeitnehmer, sondern entspricht zunehmend mehr den Qualifikationsanforderungen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Betriebe. Industrielle Facharbeitertätigkeiten erfordern bei Einsatz neuer Technologien schnelle Verfügbarkeit über hochspezialisierte Einzelqualifikationen einerseits, einen breiten Fundus von Qualifikationen für wechselnde Funktionsbereiche mit unterschiedlichen fachlichen Anforderungen andererseits. Dabei wird von den Facharbeitern ein hoher Selbstständigkeitsgrad, Flexibilität und eigenständige Verantwortung für die Qualitätssicherung erwartet.

Die hier angedeuteten Entwicklungen führten während der 80er Jahre zur Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe, orientiert am Prototyp des für die "neuen Produktionskonzepte" (KERN/SCHUMANN 1984) qualifizierten, selbständig handelnden Facharbeiters. Was die Schneidung der Berufe betrifft, galt es den hohen Spezialisierungsgrad der industriellen Berufsausbildung früherer Zeiten zu vermeiden. Gab es vor der Neuordnung 37 zum Teil hochspezialisierte Metallberufe, so sind es heute nur noch 6. Und statt der ursprünglich 12 industriellen Elektroberufe gibt es heute 4 neugeordnete Elektroberufe. Die Ausbildungsdauer beträgt einheitlich dreieinhalb Jahre. Die Ausbildung ist in eine berufsfeldbreite Grundbildung von einem Jahr und eine darauf aufbauende berufliche Fachbildung von zweieinhalb Jahren gegliedert.

Von ebenso einschneidender Bedeutung wie die Innovationsmaßnahmen auf der berufsstrukturellen Ebene ist die Einführung des neuen Prototypen eines selbständig tätigen Facharbeiters als Leitbild der Berufsausbildung. Dazu heißt es in den neuen Ausbildungsordnungen: Durch die Berufsausbildung sollen die Auszubildenden zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, "die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt". Die genannten Komponenten sind Referenzpunkte vollständiger Handlungen; handlungsorientiert auszubilden heißt also, den künftigen Facharbeiter zu befähigen, Arbeitsvollzüge ganzheitlich zu bewältigen. In diesem Sinne verlangen die neuen Ausbildungsordnungen, daß über fachspezifische Qualifikationen hinaus persönlichkeitsbezogene und soziale Kompetenzen vermittelt werden. Sie sollen gewährleisten, daß die Zusammenarbeit im Arbeitsprozeß den Erfordernissen der Aufgabenstellung und den Bedürfnissen der Beteiligten gleichermaßen entspricht, ein wechselseitiger Informationsaustausch konstruktiv und kontinuierlich stattfindet und die einzelnen Tätigkeiten und die Entscheidungen über Arbeitsinhalte, -abläufe und -ziele verantwortungsbewußt vorbereitet und vollzogen werden.

Mit der Neuordnung der Berufsausbildung in den Metall- und Elektroberufen kommen Qualifikationskonzepte zum Tragen, die an Auszubildende und Ausbilder gleichermaßen deutlich erhöhte Anforderungen stellen. Davon bleibt das Verhältnis zwischen schulischer und betrieblicher Berufsausbildung und damit die duale Struktur des Ausbildungssystems nicht unberührt. Schon in der Vergangenheit erwies sich die anschauliche Beschreibung des Dualen Systems als "System der gleichzeitigen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule" (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1965, S. 57) unter lernortorganisatorischen Aspekten als obsolet, legte sie doch das Mißverständnis nahe, Dualität bedeute praxisbezogene Ausbildung am Arbeitsplatz und deren

Ergänzung durch den theoretischen Unterricht in der Berufsschule. Dieses "Modell" hat mit der Realität der Berufsausbildung in Deutschland nicht viel gemein. Das Konzept der industrietypischen Berufsausbildung war - wie oben angedeutet - von Beginn an durch die Kombination von arbeitsplatzgebundener Unterweisung und lehrgangsdidaktisch organisierten Ausbildungsanteilen der betrieblichen Lehrwerkstatt geprägt. Deren Bedeutung als Lernort neben Arbeitsplatz und Berufsschule hat im Verlauf der Zeit zunehmend an Gewicht gewonnen, womit das Problem der "Verschulung" der betrieblichen Berufsausbildung aufgeworfen ist (vgl. STRATMANN 1975). Mit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes und dem Erlaß neuer Ausbildungsordnungen ließ sich die Dualität der Lernorte auch im Handwerk nicht aufrechterhalten. Seit Mitte der 70er Jahre wurden mit öffentlichen Mitteln im großen Ausmaß überbetriebliche Ausbildungsstätten eingerichtet, die es den Handwerksbetrieben überhaupt erst ermöglichten, die vom Staat erlassenen Ausbildungsordnungen zu erfüllen

Kurzum: Seine spezifischen Systemeigenschaften bezieht das Berufsausbildungssystem nicht mehr aus dem Spezialfall einer "dual" organisierten Ausbildung am Arbeitsplatz mit ergänzendem Berufsschulunterricht, vielmehr operiert es mit einer Vielfalt von Lernorten und flexiblen Lehr-Lern-Arrangements (vgl. ACHTENHAGEN/JOHN 1992) als Bedingung der Ergiebigkeit von Strukturleistungen in bezug auf die qualifikatorischen, aber auch sozialen Anforderungen der gesellschaftlichen Umwelt. Speziell in den 80er Jahren hat sich gezeigt, daß das berufliche Bildungssystem seine Leistungsfähigkeit bei der Versorgung der geburtenstarken Jahrgänge durch die Pluralität und Variabilität der Lernortkonfigurationen beträchtlich steigern konnte (z.B. mit Hilfe von Lernortverbundsystemen unterschiedlicher Art). Die 90er Jahre und die Neuordnung der Ausbildungsberufe stellen ganz andere Herausforderungen: nämlich Sicherung des

Facharbeiternachwuchses durch Verbesserung der Ausbildungsqualität und -attraktivität. Handlungsorientierung beruflichen Lernens erfordert Reaktivierung des Arbeitsplatzes als Lernort. Aber alle Modellversuche auf diesem Gebiet zeigen, daß es keinen einfachen Rückweg zum "learning by doing" gibt. Die Verbreitung neuer Technologien als die wohl augenfälligste Form der Verwissenschaftlichung nahezu aller Lebenssituationen bedingt, daß die Abstraktheit und Indirektheit der Arbeitsvollzüge in vielen Bereichen nicht mehr am Arbeitsplatz (allein), sondern allenfalls in Verbindung mit dem Arbeitsplatz durch theoriegeleitete Simulation (Planspiele u.a.) und diese als lernortübergreifende Ausbildungshandlungen zu erschließen sind (vgl. z.B. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1991a). Um es thesenhaft zuzuspitzen: Der Übergang vom dualen zum pluralen System der Lernorte ist unaufhaltbar für die Modernisierung der Berufsausbildung nach Maßgabe der neuen Ausbildungsordnungen (KUTSCHA 1992).

Hat die Dualität der Lernorte (arbeitsplatzgebundene Ausbildung im Betrieb und ergänzender Unterricht in der Teilzeit-Berufsschule) als Spezifikum des sogenannte Dualen Systems an Bedeutung verloren, so gilt dies nicht für das Berufsprinzip als Bezugspunkt der Berufsausbildung auf der Grundlage staatlicher Ausbildungsordnungen. Modernisierung der Berufsausbildung vollzieht sich auf dem Entwicklungspfad der Verberuflichung: als Anpassung der Berufe an die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems, nicht als Umstrukturierung des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems im Sinne der Entberuflichung. Daran ändern auch die neuen Ordnungskonzepte nichts, im Gegenteil. Entspezialisierung ist die Voraussetzung für die Verallgemeinerung des Berufsprinzips, nicht Indiz seiner Erosion; sie erhöht die Funktionalität des Berufs als Code für die betriebsübergreifende Kommunikation am Arbeitsmarkt.

Ein Äquivalent dafür ist nicht in Sicht. Nicht die imaginäre Dualität der Lernorte ist der Kern des Dualen Systems, wie es das bildungspolitische Marketing der Verbände und staatlichen Instanzen nahelegt, sondern - bei zunehmender Differenzierung und Flexibilität der Lernortkonfigurationen - die Universalisierung des Berufs als strukturbestimmendes Merkmal des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems.

Diese Tatsache ist für die soziale Dimension der Berufsbildungspolitik unzweifelhaft von ausschlaggebender Bedeutung. Indem immer mehr Anlern Tätigkeiten wegrationalisiert wurden, konsolidierte sich die beruflich organisierte Ausbildung als Ausbildungssystem mit universellem Anspruch. Nahezu 70 % der heute ins Beschäftigungssystem eintretenden Jahrgänge haben im Verlauf ihrer Bildungskarrieren eine Berufsausbildung im Dualen System absolviert. Keinen Beruf erlernt zu haben, wird mehr und mehr die Ausnahme von der Regel, das heißt aber auch: zu einem sozialen Problem derer, die von den Möglichkeiten der Berufsausbildung ausgegrenzt bleiben und über keine zertifizierten Ausbildungsabschlüsse verfügen.

Der Berufsbezug des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems erweist sich mithin als zweiseitiges Schwert: Er ist das "soziale Band", das den einzelnen mit der Gesellschaft verbindet, und zugleich das wohl entscheidende Medium der Verteilung sozialer Chancen und der Stabilisierung sozialer Ungleichheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Schelsky sprach davon, "daß in einer Gesellschaft mit demokratischen Gleichheitsprinzipien, mit doch grundsätzlich durchgeführter Gleichheit der politischen Rechte, weitgehend gleichen Erziehungsmöglichkeiten, sehr wenigen gesellschaftlichen Exklusivitäten usw., die Differenzierung und Verschiedenheit der Berufe, ihre unterschiedliche Bewertung mit Einkommen, Geltung und Nachfrage, sozusagen das einzige ungleichmachende Prinzip ist" (SCHELKY 1972, S. 28). Dieses

ungleichmachende Prinzip wird für die Mehrzahl der Beschäftigten bereits mit der Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf und innerhalb des Ausbildungsberufs mit den jeweiligen Ausbildungsbedingungen, insbesondere nach Größe, Branche und Einsatz neuer Technologien angelegt. Ausbildungsberuf und Berufsausbildung beeinflussen weitgehend die Sozial- und Erwerbsbiographie des einzelnen, und zwar in folgender Hinsicht (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980; BENNER 1977, 1978; CRUSIUS/WILKE 1982; LEMPERS 1981; PÜTZ 1992; STOSS 1990):

- Im Beruf sind materielle Reproduktionsinteressen und soziale Ansprüche der Erwerbspersonen auf "gute Arbeit" manifestiert. Die Zuordnung zu einem Beruf entscheidet maßgeblich darüber, welche mehr oder weniger privilegierten Aufgaben der Berufsinhaber relativ dauerhaft ausübt und unter welchen Bedingungen (Anforderungen, Belastungen u.a.) er arbeitet. Berufswahl und -ausbildung legen fest, für welche Aufgaben jemand seine Arbeitsfähigkeiten entwickeln und später einsetzen kann.
- Über seinen Beruf ist der einzelne eingebunden in das Netz sozialer Absicherung. Er bezieht eigenes Einkommen und erwirbt eigene Ansprüche der Versorgung bei Krankheit, Arbeitsunfällen, Invalidität und Arbeitslosigkeit. Der Ausbildungsberuf spielt im Sozialversicherungsrecht insofern eine entscheidende Rolle, als von der Dauer und dem Umfang der Berufsausbildung die Entscheidung über die Berufsunfähigkeit sowie die Festlegung von Versorgungsansprüchen eines Arbeitnehmers abhängt.
- Mit der Berufsausbildung und der Wahl des Ausbildungsberufs sind Statuspassagen festgelegt, innerhalb derer sich unter Verwertung erworbener

Qualifikationen und auf dem Wege der Weiterbildung Positionenverbesserungen erreichen lassen (Aufstiegschancen). Sie beeinflussen Art und Umfang der Teilhabe an materiellen und immateriellen Gütern der Gesellschaft, prägen zu wesentlichen Teilen die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz und in der Freizeit.

- Einen Beruf zu erlernen und auszuüben, heißt schließlich - über Sicherung der Erwerbchancen und Daseinsvorsorge hinaus - seine berufliche und persönliche Identität zu finden und zu entfalten. Berufe sind in dieser Hinsicht "Entwicklungs- und Äußerungsschablonen subjektiver Fähigkeiten, Orientierungen und Interessen" (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 200). Sie ermöglichen, aber behindern auch die persönliche Entwicklung und erweisen sich so als "Entwicklungsbarrieren", und zwar mit ungleichheitsstabilisierender Tendenz in Abhängigkeit von sozialen Herkunftsmilieus, schulischer Herkunft, Geschlecht, Nationalität u.a.

Bei zunehmender Verallgemeinerung der Berufsausbildung als Voraussetzung des Eintritts in das Beschäftigungssystem erweisen sich die positiven Seiten des Berufs verschärft als negative Ausgrenzungsmerkmale für diejenigen, die - aus welchen Gründen immer - keine Berufsausbildung durchlaufen haben. Wo es als Normalfall gilt, daß Jugendliche vor Eintritt in das Erwerbsleben einen Beruf erlernen, kann der einzelne leicht zu einem Sozialfall werden, wenn er ohne abgeschlossene Berufsausbildung vor den Toren des Arbeitsmarkts steht. Die Jungarbeiterproblematik der früheren Jahrzehnte war ebenso Folge der zunehmenden Verberuflichung industrieller Beschäftigungsverhältnisse wie die Entstehung neuer Problemgruppen als Konsequenz der auf berufliche Anforderungen hin generalisierten Bildungserwartungen, die über die Berufsausbildung hinaus

berufliche Weiterbildung als lebenslanges Lernen normieren. Diese Hinweise mögen genügen, um deutlich zu machen, warum es sich empfiehlt, den Beruf als Schlüssel für die Problemselektion und -definition bei der Analyse der sozialen Dimension von Berufsbildungspolitik in Anspruch zu nehmen.

Die zentrale Bedeutung des Berufs für die wirtschaftliche und soziale "Verortung" des einzelnen in der Gesellschaft wirft die ordnungspolitische Frage nach der verfassungsrechtlichen Absicherung eines sozialen Grundrechts auf Berufsausbildung auf (vgl. RICHTER/SCHLINK 1980; DGB 1991). Im Gegensatz zur Verfassung der Weimarer Republik und auch einiger Verfassungen deutscher Bundesländer sind im Grundgesetz nur wenige Sozialrechte als unmittelbare Grundrechte verankert (vgl. NEUMANN/SCHAPER 1990, S. 44). Dazu gehört nicht der Anspruch auf einen Ausbildungsplatz. Allerdings hat das Bundesverfassungsgericht zur Berufswahl sowie zur Ausbildungsplatzversorgung bemerkenswerte Feststellungen getroffen. "Der Beruf", so das Bundesverfassungsgericht, "wird in seiner Beziehung zur Persönlichkeit des Menschen im Ganzen verstanden, die sich erst darin voll ausformt und vollendet, daß der Einzelne sich einer Tätigkeit widmet, die für ihn Lebensaufgabe und Lebensgrundlage ist und durch die er zugleich seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Gesamtleistung erbringt. Das Grundrecht gewinnt so Bedeutung für alle sozialen Schichten; die Arbeit als "Beruf" hat für alle gleichen Wert und gleiche Würde" (BVerfG 50, 290, 362; zitiert bei NEUMANN o.J.). Konsequenterweise läßt das Bundesverfassungsgericht die Beschränkung der Berufswahlfreiheit im Sinne des Art. 12 Abs. 1 GG nur in ganz besonders gelagerten Ausnahmefällen zu, und eine staatliche Berufslenkung, etwa im Rahmen der Berufsberatung durch die Bundesanstalt für Arbeit, ist in der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich unzulässig. Zu den

Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit das Grundrecht auf freie Berufswahl überhaupt in Anspruch genommen werden kann, haben sich die Verfassungsrichter in den Gründen zu ihrem Urteil über die Grundgesetzmäßigkeit des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes vom 10.12.1980 (2BvF 3/77) näher geäußert. Danach liegt die spezifische Verantwortung für ein ausreichendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen bei den Arbeitgebern; denn nur sie verfügten typischerweise über die Möglichkeit, Ausbildungsplätze zu schaffen und anzubieten. Wenn der Staat aber in Anerkennung dieser Aufgabenzuweisung den Arbeitgebern die praxisbezogene Berufsausbildung überlasse - so die entscheidende Feststellung des Bundesverfassungsgerichts - "muß er erwarten, daß die gesellschaftliche Gruppe der Arbeitgeber diese Aufgabe nach Maßgabe ihrer objektiven Möglichkeiten und damit so erfüllt, daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das gilt auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgabe nicht mehr ausreichen sollte" (BUNDESVERFASSUNGSGERICHT 1981, S. 148).

Die Auswertung der verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen und der gesetzlichen Regelungen zur Berufsausbildung im Dualen System läßt sich bezüglich ihrer ordnungspolitischen und sozialen Implikate in folgendem **Resümee** zusammenfassen:

Das Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland und die darauf bezogene Aus- und Weiterbildung ist berufsförmig organisiert. Berufsausbildung findet in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen statt, für die der Bundesminister für Wirtschaft oder der sonst zuständige Fachminister im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes von 1969 bundeseinheitlich geltende Ausbildungsordnungen erläßt. Ausbildungsordnungen haben als

Rechtsverordnung dieselbe Verbindlichkeit wie ein Gesetz. Sie sollen sicherstellen, daß die Berufsausbildung in einem geordneten Ausbildungsgang durchgeführt wird. Ziel der Berufsausbildung ist es, die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit zu befähigen. Mit der Neuordnung der Berufsausbildung in den industriellen Metall- und Elektroberufen wurden weitergehende Qualifikationsstandards gesetzt, und zwar mit dem Anspruch der Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren. Ausbildungsordnungen haben sich an den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernissen und deren Entwicklung zu orientieren. Das ihnen zugrundeliegende Leitbild "guter Arbeit" korrespondiert mit der arbeits- und sozialrechtlichen Bedeutung der Ausbildungsberufe, wonach Ausbildungsabsolventen mit einer Regelausbildungszeit von mehr als zwei Jahren auch im Fall der Arbeitslosigkeit oder der Berufsunfähigkeit in sozialer Hinsicht vergleichsweise gut geschützt sind. Zugleich aber verschärft die Universalisierung des Berufsprinzips die sozialen Folgen nicht realisierter Berufsausbildung. Die hohe Bedeutung des Berufs und der Berufsausbildung im Gesellschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland wird durch das Grundrecht der freien Berufswahl und die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts unterstrichen. Damit ist allerdings kein verfassungsrechtlich verbindlicher Anspruch auf einen Ausbildungsplatz verbunden. Die Ordnung der Berufsausbildung obliegt dem Staat, und im Rahmen dieser Ordnung ist es nach geltender Rechtsprechung primär Aufgabe der Arbeitgeber, für ein hinreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen zu sorgen. Nach dem Sozialstaatsprinzip gemäß Art. 20 Abs. 1 GG übernimmt der Staat bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen lediglich subsidiäre Funktionen, zum Beispiel durch Angebot und Finanzierung außerbetrieblicher Ausbildungsstellen oder bei der Förderung marktbenachteiligter Personengruppen. In diesem Sinne gelten

für das Duale Ausbildungssystem im Unterschied zum allgemeinen Bildungssystem und zum System der beruflichen Vollzeitschulen die Regeln der sozialen Marktwirtschaft. Darauf ist im folgenden Abschnitt näher einzugehen.

### **3.2 Politikbereiche und Maßnahmen der Berufsbildungspolitik mit sozialer Komponente (Policies)**

#### **3.2.1 Berufliche Bildung als "Überschneidungsbereich" und Anmerkungen zur Eingrenzung der Berufsbildungspolitik**

Berufsbildungspolitik im Sinne von "Policy" ist jener Politikbereich, dessen inhaltlicher Schwerpunkt die Regelung und Gestaltung des beruflichen Bildungssystems zum Ziel hat. Das Berufsbildungssystem wiederum gliedert sich in weitere Subsysteme. Dementsprechend hat sich die moderne Berufsbildungspolitik auf unterschiedliche Teilbereiche der beruflichen Bildung spezialisiert: auf die berufliche Erstausbildung im Dualen System, auf die berufliche Weiterbildung, auf die Ausbildung an Hochschulen etc. Allgemein und in loser Anlehnung an den systemtheoretischen Sprachgebrauch läßt das Berufsbildungssystem umschreiben als ein im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem ausdifferenziertes und auf berufsqualifizierende Funktionen hin spezialisiertes Teilsystem spezifischer Prägung. Danach umfaßt das Berufsbildungssystem alle berufsqualifizierenden Einrichtungen (ohne Rücksicht auf die Besonderheit der institutionellen Zuständigkeiten, Träger und Lernorte), Bildungsgänge und Maßnahmen der beruflichen Erstausbildung, Fortbildung und Umschulung.

Trotz der relativ allgemeinen Fassung und der eingängigen Formulierung enthält dieser Arbeitsbegriff einige nicht unproblematische Voraussetzungen, auf die wenigsten

hingewiesen sein soll, um die folgenden Ausführungen nicht mit unnötigen Selbstbegrenzungen, aber auch nicht mit überhöhten Ansprüchen zu belasten. Das gilt insbesondere für die Verengung der Systemreferenzen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem und für die metaphernhafte Verlegenheitsfloskel "im Spannungsfeld von", womit Zielkonflikte angedeutet, aber wohl kaum eine gehaltvolle Unterscheidung der Systemreferenzen für Funktion, Leistung und Reflexion der Berufsbildungspolitik angeboten werden. Die folgenden Ausführungen erweitern den Bezugsrahmen entsprechend neueren berufsbildungspolitischen Konzepten um die soziale Dimension und beziehen damit - über das Bildungs- und Beschäftigungssystem hinausgehend - das weitere gesellschaftliche Umfeld ein. Zugleich wird die in den vorausgehenden Abschnitten vorgenommene Schwerpunktsetzung auf das Duale System aufgegeben und in Übereinstimmung mit dem Berufsbildungsbegriff, wie ihn das Berufsbildungsgesetz verwendet, durch den Bereich der beruflichen Weiterbildung ergänzt. Ausgeschlossen bleiben aus Gründen der Umfangsbegrenzung berufsvorbereitende und berufsqualifizierende Bildungsangebote in Vollzeitschulen sowie die akademische Aus- und Weiterbildung an Hochschulen, die im weiteren Sinne selbstverständlich dem Berufsbildungssystem im oben angedeuteten Sinne zuzuordnen wären.

Verglichen mit dem allgemeinbildenden Schulwesen liegt die Besonderheit des Berufsbildungssystems darin, daß es sich um einen "Erziehungsbereich" handelt, der sich offenbar nicht auf Erziehungsleistungen allein spezialisieren läßt. LUHMANN/SCHORR (1988, S. 53) sprechen in diesem Zusammenhang von "Überschneidungsbereichen" und verweisen damit auf strukturelle Beschränkungen der Ausdifferenzierbarkeit des Erziehungssystems. - "Die Vorstellung, dem gesamten Leben sei eine pädagogische Seite abzugewinnen, bleibt eine pädagogische Vorstellung" (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 58). -

Betriebliche Aus- und Weiterbildung ebenso wie die Erziehung in der Familie oder in der Universität seien an den Primat einer anderen Funktion gebunden, wirtschaftsbetriebliche Erziehung beispielsweise an den Primat "monetärer Rationalität".

Die Konzeptualisierung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung als "Überschneidungsbereich" scheint auf den ersten Blick zu überzeugen. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, daß die Regulierung und Organisation der betrieblichen Aus- und Weiterbildung - insbesondere unter dem Einfluß verbindlicher Ausbildungsordnungen und der zunehmenden Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung - wesentlich zur Verschulung betrieblicher Qualifizierungsprozesse beigetragen haben. Der Zugewinn an "pädagogischer Rationalität" in der betrieblichen Bildungsarbeit relativiert zwangsläufig die Dominanz der "ökonomischen Rationalität", wenn es diese überhaupt je gegeben hat (vgl. FINGERLE/KELL 1990, S. 319 ff.). Nimmt man die "Unternehmung als produktives soziales System" (ULRICH 1968) und als Ort mikropolitischer Aushandlungsprozesse (KÜPPER/ORTMANN 1988) wahr, wird man die Multifunktionalität betrieblicher Vorgänge und die Komplexität der Zielorientierungen auf den unterschiedlichen Ebenen betrieblichen Handelns nicht übersehen können. Und es wäre fast schon trivial hervorzuheben, daß neben und in Verbindung mit pädagogischer und ökonomischer Rationalität die "soziale Rationalität" eine weitere unverzichtbare Dimension betrieblicher Personalentwicklung darstellt, würde sie nicht immer noch bei der wissenschaftlichen Problembearbeitung auf dem Gebiet der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ausgeblendet. Ein systemorientiertes Personalmanagement (unter Einschluß der betrieblichen Aus- und Weiterbildung) findet man in der Praxis ebenso selten wie entsprechend konzipierte und ausgearbeitete Theorieansätze in der Berufsbildungsforschung.

Dies vorausgeschickt heißt zunächst: Eine allgemeine Theorie der Berufsbildungspolitik, die u.a. auch den mikropolitischen Bereich betrieblicher Handlungssysteme und deren soziale Dimension einzuschließen hätte, liegt nicht vor. Die Identifizierung von Politikebenen und -bereichen auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik ist angesichts des Forschungsstandes auf heuristischen Pragmatismus verwiesen, bei dem die makropolitische Perspektive bestimmend ist. In der Fachliteratur überwiegt die kasuistische und auch für Experten kaum noch übersehbare Darstellung und Dokumentation spezieller Politikereignisse und Maßnahmen, zumeist präsentiert aus der Binnenperspektive der beteiligten Akteure aus Wissenschaft und Praxis, etwa im Zusammenhang mit der Durchführung von Modellversuchen und deren wissenschaftlichen Begleitung. Darauf kann hier im einzelnen nicht eingegangen werden. Der vorliegende Problemaufriß sieht davon ab, entlang einer formalen Typologie politischer Handlungsfelder möglichst umfassend alle Maßnahmen aufzulisten, an denen sich soziale Aspekte aufzeigen ließen. Ein Blick in den jährlichen Berufsbildungsbericht des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (seit 1977) gibt darüber detailliert Aufschluß und zu erkennen, daß so gut wie alle berufsbildungspolitischen Beschlüsse und Maßnahmen auch unter sozialen Aspekten interpretierbar und legitimierbar sind. Für die folgende Differenzierung der Problemebenen ist die Absicht ausschlaggebend gewesen, Aspekte zu spezifizieren, unter denen sich soziale Elemente der Berufsbildungspolitik als konstitutiv für die Entwicklung des beruflichen Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland erschließen lassen. Die dabei angesprochenen Politikbereiche und Maßnahmen haben als ausgewählte Beispiele illustrierenden Charakter.

### **3.2.2 Bereiche und Maßnahmen der qualitätsorientierten Berufsbildungspolitik unter dem Aspekt der**

### **Förderung wirtschaftlicher Wohlfahrt und sozialer Prophylaxe**

"Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat." Diese Bestimmung aus Art. 20 GG umfaßt im Kern - als "Verfassung in Kurzform" (HESSELBERGER 1990, S. 158) - die tragenden Grundsätze des Staatsaufbaus. Die darin enthaltene "Sozialstaatsklausel" läßt offen, wie die Wirtschaftsordnung zu gestalten ist. Sie fordert nicht die Einrichtung eines totalen Wohlfahrtsstaates und impliziert auch nicht die Forderung nach einer staatlich gelenkten und organisierten Wirtschaftsordnung. Wohl aber setzt sie dem ebenfalls verfassungsrechtlich geforderten Schutz der persönlichen Freiheit des einzelnen insoweit Grenzen, als bei der Wahrnehmung individueller Freiheiten soziale Belange mitzuberücksichtigen sind. "Die Sozialstaatlichkeit bezeichnet den Inbegriff aller Pflichten des Staates, die Achtung der Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1) und das damit unlösbar verbundene Rechtsstaatsprinzip speziell im sozialen Bereich zu verwirklichen" (HESSELBERGER 1990, S. 163).

Im Rahmen dieser Rechtsordnung hat sich beim Aufbau der Bundesrepublik Deutschland die "Soziale Marktwirtschaft" als ordnungspolitisches Konzept durchgesetzt und bewährt. Nach MÜLLER-ARMACK, der den Begriff "Soziale Marktwirtschaft" bereits 1947 prägte, besteht die Leitidee dieses ordnungspolitischen Konzepts darin, "... auf der Basis der Wettbewerbswirtschaft die freie Initiative mit einem gerade durch die marktwirtschaftliche Leistung gesicherten sozialen Fortschritt zu verbinden" (MÜLLER-ARMACK 1966, S. 245). Damit sind die Eckpfeiler der in der Bundesrepublik praktizierten Ordnungskonzeption und die durch sie zu realisierenden gesellschaftlichen Ziele markiert: Soziale Zielsetzungen ("soziale Sicherung", "soziale Gerechtigkeit", "sozialer Fortschritt") sollen auf der Basis freier

Initiative des Individuums, also bei möglichst großen Freiheitsspielräumen, verwirklicht werden; und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit wiederum gilt als Voraussetzung dafür, soziale Zielsetzungen zu realisieren (THIEME 1991, S. 10). Die Verbindung von wirtschaftlichem Wachstum und sozialem Fortschritt ist die Zielperspektive dessen, was hier im Sinne sozialer Marktwirtschaft umfassend unter "Wohlfahrt" verstanden sein soll.

Die soziale Dimension der Berufsbildungspolitik unter dem Aspekt der Förderung wirtschaftlicher und sozialer Wohlfahrt betrifft die Frage, wie durch berufliche Bildung ein Beitrag zur Wohlstandssteigerung durch Verbesserung der wirtschaftlichen Effizienz bei gleichzeitiger Berücksichtigung sozialer Belange zu erbringen sei. Darauf ist als erstes zu antworten: Durch Sicherung und Verbesserung der Qualitätsstandards in bezug auf die "technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung", wie es im Berufsbildungsgesetz (§ 25 Abs. 1) und im Berufsbildungsförderungsgesetz (§ 2 Abs. 1) heißt. Investition in Berufsausbildung ist aus bildungsökonomischer Sicht für technisch und wirtschaftlich hochentwickelte Gesellschaftssysteme eine notwendige Wachstumsvoraussetzung, und das gilt insbesondere für rohstoffarme Länder, zu denen die Bundesrepublik Deutschland gehört. Da wirtschaftliches Wachstum wiederum Voraussetzung für soziale Wohlfahrt ist, ist qualitätsorientierte Berufsbildungspolitik als Investition in Humankapital ein wesentlicher Bestandteil sozialer Prophylaxe.

Als wichtige Politikbereiche und Maßnahmen der qualitätsorientierten Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland sind zu nennen:

- a) Ordnungspolitik als Grundlage für eine abgestimmte und den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen entsprechende Entwicklung der beruflichen Bildung:
- Wie bereits im Abschnitt 3.1 ausgeführt und hier nur noch einmal aus systematischen Gründen anzusprechen ist, gilt nach dem Berufsbildungsgesetz der sogenannte Ausschließlichkeitsgrundsatz (§ 28 BBiG). Danach darf für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden. Mit der Anerkennung neuer und der Neuordnung bestehender Ausbildungsberufe werden Qualitätsverbesserungen angestrebt, um einerseits dem sich wandelnden Qualifikationsbedarf der Wirtschaft, andererseits den sich verändernden Bedürfnissen des Facharbeiter- und Angestelltennachwuchses auf anforderungsgerechte Qualifizierung zu entsprechen. Ausbildungsordnungen sind Rechtsverordnungen, und in dieser Form regeln sie bundeseinheitlich und verbindlich für jeden Ausbildungsberuf die Mindest-Qualitätsstandards der im Ausbildungsberufsbild gebündelten Kenntnisse und Fertigkeiten. Als Instrument der qualitätsorientierten Berufsbildungspolitik ist das Ausbildungsberufsbild nicht eine Abbildung der sozialen Wirklichkeit; seine Funktion besteht vielmehr darin, "soziale Wirklichkeit zu gestalten" (HESSE 1969, S. 888). Ausmaß und Grenzen dieser materialen Gestaltungsfunktion sind in der Berufsbildungspolitik nicht unumstritten. Zweifel an der Zulässigkeit der staatlichen Ordnung auf dem Gebiet der Berufsausbildung wurden jedoch im Zusammenhang mit dem Normenkontrollverfahren über das Ausbildungsplatzförderungsgesetz ausgeräumt. Das Bundesverfassungsgericht stellte in der Urteilsbegründung fest, daß der Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung für das Wirtschaftsrecht gemäß Art. 74 Ziff. 11 GG ordnend und lenkend in die

Berufsausbildung eingreifen dürfe (vgl. BUNDESVERFASSUNGSGERICHT 1981; BENNER 1981). Davon wird nach Maßgabe des Berufsbildungsgesetzes durch Erlaß von Ausbildungsordnungen Gebrauch gemacht.

Ausbildungsordnungspolitik gilt als wichtigster Bereich der qualitätsorientierten Berufsbildungspolitik. Das spiegelt sich im Ordnungsverfahren nicht zuletzt darin wider, daß seitens der Bundesregierung neue Ausbildungsordnungen dann und nur dann erlassen werden, wenn alle Beteiligten - d.h. die Spitzenorganisationen und die betroffenen Branchenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie die Bundesländer - zustimmen (Konsensprinzip). Der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen liegt damit ein Einigungszwang zugrunde, der in dieser Deutlichkeit auf anderen Gebieten der Berufsbildungspolitik für die organisierten Sozialparteien nicht gegeben ist. Man kann darin einerseits einen Indikator für die Bedeutung sehen, die der Qualitätsverbesserung der Berufsausbildung mittels Ausbildungsordnungen von Seiten der Bundesregierung und der Sozialparteien beigemessen wird, andererseits aber auch Ansätze einer Strategie zur Begrenzung ordnungspolitischer Eingriffe und berufsgestaltender Aktivitäten des Staates erkennen. Das Konsensprinzip führt tendenziell dazu, daß Ausbildungsordnungen auf der Basis des kleinsten gemeinsamen Nenners getroffen werden oder längst überfällige Ordnungsprojekte zurückgestellt werden. So galten nach dem Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe von 1991 für immerhin 129 von insgesamt 377 Berufen Regelungen aus der Zeit vor Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes von 1969, teilweise sogar noch aus der Zeit vor Kriegsende (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1991b, S. 321). Auf diese Berufe entfällt jedoch nur ein sehr geringer

Anteil der Auszubildenden. Rund 96 % aller Auszubildenden befanden sich in Ausbildungsberufen, für die seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes neue Ausbildungsordnungen entwickelt worden sind (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1992, S. 91).

Im Zusammenhang mit der Ausbildungsordnungspolitik sei schließlich noch auf einen berufsübergreifenden Aspekt der sozialen Dimension berufsbildungspolitischer Gestaltungsaufgaben hingewiesen: Wegen ihres hohen Verbindlichkeitsgrads erweisen sich Ausbildungsordnungen als außerordentlich wichtig für die Umsetzung gesellschaftlicher Solidaraufgaben in konkrete Maßnahmen am Ausbildungs- und Arbeitsplatz. Damit sind nicht nur formale Schlüsselqualifikationen angesprochen, wie z.B. Verantwortungsbereitschaft, Teamfähigkeit oder Handlungsfähigkeit im Sinne der neuen Ausbildungsordnungen für die Elektro-, Metall- und Büroberufe (vgl. REETZ/REITMANN 1990), sondern insbesondere auch inhaltlich bedeutsame "Schlüsselprobleme" der Gegenwart (vgl. KLAFKI 1991), die nur im ganzheitlichen Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung einen Sinn ergeben. Zu nennen sind an erster Stelle Umweltschutz und sozialverträgliche Technikgestaltung - Gestaltungsaufgaben, die bereits schon jetzt bei der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsordnungen eine herausragende Rolle spielen (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1989; DEHNBOSTEL u.a. 1992; RAUNER 1988).

- b) Qualitätssicherung der Berufsbildungsplanung, -praxis und -evaluation durch Berufsbildungsforschung: Die Entwicklung von Ausbildungsordnungen, aber auch deren Umsetzung in die Ausbildungspraxis und die Evaluation der Wirksamkeit ordnungspolitischer

Maßnahmen wird in der Bundesrepublik Deutschland durch einen international vergleichsweise hohen Aufwand an staatlich finanzierter Berufsbildungsforschung unterstützt. Gesetzliche Grundlage dafür ist das Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung (Berufsbildungsförderungsgesetz - BerBiFG) vom 23. Dezember 1981. Dieses Gesetz regelt zum einen den Bereich der Berufsbildungsplanung, der Berufsbildungsberichterstattung und der Berufsbildungsstatistik, zum anderen Aufgaben, Organisation und Finanzierung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Das BIBB wurde auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes von 1969 unter der Bezeichnung "Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung" (BBF) als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts errichtet und hat seither seinen Sitz in Berlin. Die Finanzierung erfolgt ausschließlich aus Bundesmitteln, obwohl Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Länder weitgehende Entscheidungsrechte in der Programm- und Haushaltsgestaltung des Instituts haben. Das Institut betreibt im weitesten Sinne Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und nimmt Dienstleistungs- und Beratungsfunktionen gegenüber der Bundesregierung und der betrieblichen Berufsbildungspraxis wahr. Erklärtes allgemeines Ziel der BIBB-Arbeit ist es, "die berufliche Bildung unter Berücksichtigung der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu modernisieren und zu verbessern" (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1992a, S. 7). Das geschieht nach dem Grundsatz der "integrativen Aufgabenwahrnehmung", womit gemeint ist, daß die Forschungstätigkeit Grundlage für die Erfüllung von Dienstleistungs- und Beratungsfunktionen sein soll und diese ihrerseits Forschungsbedarf auslösen können.

c) Innovationsförderung mit Hilfe von Modellversuchen:  
Dieses Instrument der qualitätsorientierten Berufsbildungspolitik wird bereits seit zwei Jahrzehnten eingesetzt, um über Planung und Forschung hinaus neue Handlungsmodelle für die berufliche Aus- und Weiterbildung unter kontrollierten Bedingungen in der Praxis zu erproben und den Transfer von Ergebnissen der Berufsbildungsforschung für die Modernisierung der beruflichen Bildung zu erleichtern. Während das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zunächst selbst modellhafte Aus- und Weiterbildungskonzepte in innovativen Unternehmen förderte, ist die fachliche Betreuung, Förderung, Koordinierung und zusammenfassende Auswertung von Modellversuchen im außerschulischen Bereich der Berufsbildung (sog. "Wirtschaftsversuche") seit 1978 dem BIBB übertragen worden. Die Modellversuche sind neun Förderschwerpunkten zugeordnet, deren Benennung einen anschaulichen Einblick in die unterschiedlichen Innovationsbereiche eröffnet:

- Weiterentwicklung und Erprobung von Ausbildungsgängen und Ausbildungsinhalten in der beruflichen Erstausbildung
- Neue Technologien in der beruflichen Bildung
- Erprobung neuer Ausbildungsmethoden
- Weiterbildung des Personals in der beruflichen Bildung
- Berufsvorbereitung und Berufsausbildung jugendlicher Problemgruppen (Lernschwache und Lernbeeinträchtigte)
- Förderung gestalterisch-kreativer Fähigkeiten in der Berufsausbildung
- Berufliche Fort- und Weiterbildung
- Umweltschutz in der beruflichen Bildung
- Innovationstransfer in die neuen Bundesländern

Jährlich werden etwa 18 Mio. DM für die Innovationsförderung durch "Modellversuche in der betrieblichen Berufsbildung" ausgegeben. Seit 1978 sind ca. 1 000 Betriebe und sonstige Bildungseinrichtungen in die Modellversuchs-Förderung einbezogen worden, davon etwa die Hälfte aus kleinbetrieblichen bzw. handwerklichen Bereichen.

- d) Verbesserung der Ausbildungsinfrastruktur durch Einrichtung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten: Was und wie gelernt wird, ist nicht nur eine Frage der Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen, sondern hängt ab von der Qualität der Lernorte. Das Berufsbildungsgesetz schreibt deshalb vor, daß Auszubildende nur eingestellt werden dürfen, wenn "die Ausbildungsstätte nach Art und Einrichtung für die Berufsausbildung geeignet ist" (§ 22 Abs. 1 BBiG). Im Gegensatz zu industriellen Großbetrieben sind Klein- und Mittelbetriebe aus Kosten- und Kapazitätsgründen häufig nicht in der Lage, eigene Lehrwerkstätten zu unterhalten, wo sämtliche in Ausbildungsordnungen für die einzelnen Berufe festgelegten Ausbildungsinhalte vermittelt werden können. Um auch diesen Betrieben eine eigene Berufsausbildung zu ermöglichen und zu verhindern, daß die Einführung neuer Ausbildungsordnungen aufgrund erhöhter Anforderungen an die Qualität der Berufsausbildung den Abbau von Ausbildungsstellen zur Folge hat, wird seit Mitte der 70er Jahre im großen Ausmaß die Errichtung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten mit öffentlichen Mitteln gefördert. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten

- "- haben Ergänzungsfunktion für Betriebe mit einer spezialisierten Produktions- und Dienstleistungsstruktur,
  - dienen dem Ausgleich regionaler Qualitätsunterschiede in der Berufsausbildung,
  - fördern die Verbreitung der Grundbildung sowie Vertiefung und Intensivierung der Fachbildung,
  - zielen auf ein effizienteres Erreichen von Lernzielen in pädagogischer sowie ökonomischer Hinsicht sowie
  - auf die Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung auf der Grundlage der Ausbildungsordnungen"
- (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1992b, S. 25).

Von besonderer Bedeutung sind überbetriebliche Ausbildungsstätten neuerdings beim Aufbau einer kleinbetrieblich mittelständischen Wirtschaftsstruktur und der Bereitstellung eines bedarfsgerechten und regional ausgewogenen Angebots an Ausbildungskapazitäten in den neuen Bundesländern. Sie werden aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft gefördert und gehören derzeit zu den wichtigsten Aufgaben der Berufsbildungspolitik. Auch in den neuen Bundesländern sollen überbetriebliche Berufsbildungsstätten auf Dauer primär eine qualitative Funktion haben; allerdings ist abzusehen, daß sie noch für längere Zeit vor allem dazu genutzt werden, die quantitativen Probleme der Ausbildungsversorgung aufzufangen.

- e) Ausbau der beruflichen Weiterbildung als Beitrag zur aktiven Beschäftigungspolitik und zukunftsorientierten Personalentwicklung:

In der bildungspolitischen Diskussion besteht in der Bundesrepublik heute ein allgemeiner Konsens, daß die

Bedeutung der Weiterbildung in Zukunft gegenüber den anderen Bereichen des Bildungssystems an Bedeutung zunehmen wird. Die Weiterbildung soll, so wird allenthalben gefordert, neben dem allgemeinbildenden Schulwesen, der Hochschule und der beruflichen Erstausbildung zu einer vierten Säule des Bildungswesens ausgebaut werden (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1990, S. 3 ff.). Konsens besteht auch darin, daß es nicht Aufgabe der beruflichen Weiterbildung sein dürfe, Ausbildungsinhalte zu vermitteln, um damit eine Kürzung der Ausbildungszeit zu erzielen (vgl. KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG 1991, S. 27). Berufliche Weiterbildung wird im gesamtwirtschaftlichen Bezugsrahmen der sozialen Marktwirtschaft gefordert und praktiziert als Instrument der aktiven, vorbeugenden Arbeitsmarktpolitik und findet im Kontext einzelwirtschaftlicher Unternehmenspolitik zunehmend mehr Akzeptanz und Verbreitung als Qualifizierungsstrategie integrierter Personalentwicklungskonzepte.

Tendenziell zeichnen sich Entwicklungen ab, die berufliche Weiterbildung stärker als bisher zu ordnen, sie also dem Anspruch einer öffentlichen Verantwortung für die berufliche Bildung insgesamt zu unterstellen und damit die Qualität der beruflichen Weiterbildung zu verbessern (vgl. RICHTER 1991). Ordnungspolitisch äußerst kontrovers ist dabei die Frage, in welcher Form "öffentliche Verantwortung" für die berufliche Weiterbildung wahrgenommen werden soll, insbesondere die Problematik der staatlichen Regulierung und der Finanzierung (interventionistische vs. wirtschaftsliberale Position, vgl. GOTTSLEBEN 1991). Während die Spitzenverbände der Wirtschaft die Position vertreten, die "Eigenständigkeit und

Gestaltungsfreiheit der verschiedenen Weiterbildungsträger muß geschützt und in bereits regulierten Teilbereichen wieder hergestellt werden" (BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE u.a. 1992, S. 19), fordert der Deutsche Gewerkschaftsbund das "Recht eines jeden Beschäftigten auf Weiterbildung" verfassungsrechtlich verbindlich zu regeln (DGB 1991, S. 57).

Die bisherige Praxis zeigt, daß es verschiedene Möglichkeiten gibt, um die Qualität der Weiterbildung zu gewährleisten und zu verbessern, zum Beispiel durch staatliche Einrichtungen, wie die Fachschulen im beruflichen Bildungswesen, oder durch die privaten Wirtschaftsbetriebe, insbesondere durch arbeitsplatzbezogene Weiterbildung. Darüber hinaus gibt es viele Zwischenmodelle, zum Beispiel im Rahmen der Selbsterverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft (u.a. Meisterlehrgänge der Handwerkskammern sowie der Industrie- und Handelskammern) und auf der Basis von Mischfinanzierungsmodellen unter Beteiligung des Staates sowie der betrieblichen und überbetrieblichen Träger. Alle Modelle der Qualitätssicherung haben spezifische Probleme, Vorteile und Schwächen, und letztlich ist deren Beurteilung abhängig von den jeweils angestrebten Zielsetzungen der politischen Akteure. Das gilt speziell im Hinblick auf die soziale Dimension der Weiterbildungspolitik, wobei auch hier zu unterscheiden ist zwischen Politikbereichen, die auf eine Qualitätsverbesserung der Infrastrukturen im Bereich der beruflichen Weiterbildung als Voraussetzung wirtschaftlichen Wachstums und der damit verbundenen sozialen Wohlfahrt abzielen, und solchen, die einen Ausgleich von Chancenunterschieden im Weiterbildungsbereich und die Unterstützung von Problemgruppen bezwecken (vgl. Abschnitt 3.2.3).

Was die berufliche Fort- und Weiterbildung sowie die Umschulung im Rahmen der staatlichen Arbeitsmarktpolitik der Bundesrepublik Deutschland betrifft, versteht sie sich als Teil der Beschäftigungspolitik. Typisch für den "Überschneidungsbereich" der Weiterbildungspolitik sind die vielfältigen Beziehungen zu anderen Politikbereichen, insbesondere zur Berufsbildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik. Institutionell liegt die Erfüllung der arbeitsmarktpolitischen Aufgaben beim Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung; maßgebliche Grundlage ist das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) vom 1. Juli 1969. Mit der Durchführung der im Arbeitsförderungsgesetz vorgesehenen Aufgaben und der darauf bezogenen Forschung ist die 1952 in Nürnberg errichtete Bundesanstalt für Arbeit betraut, über welche der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung die Rechtsaufsicht hat. Die Aufgaben der Arbeitsmarktpolitik, so wie sie das Arbeitsförderungsgesetz aus dem Jahre 1969 vorsieht, sind sehr ehrgeizig. Sie sind darauf ausgerichtet, "daß ein hoher Beschäftigungsstand erzielt und aufrechterhalten, die Beschäftigungsstruktur ständig verbessert und damit das Wachstum der Wirtschaft gefördert wird" (§ 1 AFG). Im einzelnen haben die Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz u.a. dazu beizutragen, daß "weder Arbeitslosigkeit und unterwertige Beschäftigung noch ein Mangel an Arbeitskräften eintreten oder fortdauern" (§ 2 Zi. 1 AFG). "Aktiv" nennt sich diese Arbeitsmarktpolitik, "weil sie den Anspruch erhebt, durch vorbeugende Interventionen ungünstige Entwicklungen erst gar nicht aufkommen zu lassen, sondern selbst gestaltend in die Entwicklung einzugreifen. Sie will nicht nur reaktiv und nachträglich korrigierend wirken und

kompensatorische Leistungen vergeben, sondern sie will prophylaktisch wirken" (HAUSMANN 1991, S. 1 ff.).

Kernstück der aktiven Arbeitsmarktpolitik ist die Förderung der beruflichen Bildung, und zwar sowohl die "individuelle Förderung" auf dem Gebiet der beruflichen Ausbildung, der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Umschulung als auch die "institutionelle Förderung" durch Darlehen und Zuschüsse für den Aufbau, die Erweiterung und Ausstattung von Einrichtungen einschließlich überbetrieblicher Lehrwerkstätten. Ohne auf die Wirksamkeit der genannten Maßnahmen im einzelnen eingehen zu können, sei als Anhaltspunkt für den Bedeutungsumfang dieses Bereichs darauf hingewiesen, daß der durchschnittliche Bestand an geförderten Personen im Maßnahmenbereich für die berufliche Fortbildung, Umschulung und betriebliche Einarbeitung 1991 rund 364 000 in den alten und 280 000 in den neuen Bundesländern betrug; die entsprechenden Zahlen lagen für Januar bis Oktober 1992 bereits bei rund 377 000 Personen in Westdeutschland und 495 000 Personen in Ostdeutschland. Nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft beliefen sich die Ausgaben der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Fortbildung und Umschulung (FuU) 1992 auf über 15 Mrd. DM, davon entfallen 8,7 Mrd. DM auf Ostdeutschland und 7 Mrd. DM auf Westdeutschland, gegenüber entsprechenden Ausgaben im Vorjahr in Höhe von 4,7 Mrd. DM/Ostdeutschland und 6,7 Mrd. DM/Westdeutschland (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1992, S. 75).

Der explosionsartige Anstieg der FuU-Ausgaben in den neuen Bundesländern deutet darauf hin, daß den damit geförderten Maßnahmen offenbar noch eine andere Rolle zufällt, als ihnen im Rahmen der aktiven

Arbeitsmarktpolitik der Bundesanstalt für Arbeit ursprünglich zgedacht war. Angesichts des Zerfalls alter Produktionsstätten und -strukturen in den ostdeutschen Ländern greifen aktiv-beschäftigungspolitische und arbeitsmarktkompensatorische-soziale Funktionen ineinander über. Es ist deshalb im Einzelfall außerordentlich schwierig, beschäftigungs- und sozialpolitische Funktionen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und Wirkungen empirisch zu unterscheiden und zu bestimmen. Von solchen forschungstheoretischen und -methodischen Aspekten abgesehen, läßt sich die Notwendigkeit der FuU-Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel wohl kaum in Zweifel ziehen. Solange in den neuen Bundesländern von den Betrieben nicht die erforderlichen Mittel für die berufliche Weiterbildung aufgebracht werden können oder die organisatorischen Voraussetzungen dafür nicht vorhanden sind, kommt der AFG-geförderten Weiterbildung in dieser Region nach Expertenaussagen eine im Vergleich zu den alten Ländern hervorgehobene Bedeutung zu (vgl. FAULSTICH 1992; HUSEMANN/DOBISCHAT 1993).

Allerdings treten dabei offenbar dieselben strukturellen Probleme und paradoxen Effekte zutage, wie sie auf dem Gebiet der beruflichen Bildung unter markt- und privatwirtschaftlichen Produktionsbedingungen schon seit langem zu beobachten sind. Alle empirischen Untersuchungen des Weiterbildungsverhaltens sind sich darin einig, "daß Weiterbildung die in der Schul- und beruflichen Erstausbildung angelegten und reproduzierten Unterschiede nicht nur nicht zu kompensieren vermag, sondern sogar noch verstärkt: Je höher die schulische und berufliche Vorbildung und je höher der berufliche

Status, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ..." (NOLL 1987, S. 157). Solche überregional beobachtbaren und mit dem Begriff des "Segmentationszirkels" bzw. der "Segmentationsspirale" (BAETHGE u.a. 1990, S. 238 ff.) bezeichneten Trends sind in strukturell schwachen Regionen wiederum stärker ausgeprägt als in prosperierenden Regionen und verbunden mit einem deutlich höheren Beschäftigungsrisiko für ohnehin benachteiligte Erwerbspersonen.

Das gilt nicht nur für die neuen Bundesländer, sondern prägt seit langem schon das Szenario der altindustrialisierten Problemregionen im Westen Deutschlands, beispielsweise des Ruhrgebiets. So belegen umfangreiche Regionalstudien zur Arbeitsmarktentwicklung und Beschäftigungssituation in der Stahlmetropole Duisburg, daß die von der Arbeitsplatzunsicherheit am ehesten betroffenen Personengruppen, namentlich die sogenannten "Einfachqualifizierten" (ungelernte und angelernte Arbeiter) weit unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen - ein Tatbestand, der vor dem Hintergrund des schrumpfenden Arbeitsmarkts für Einfachqualifikationen sowohl unter dem Gesichtspunkt des strukturellen Wandels als auch im Hinblick auf die individuellen Beschäftigungschancen hochbrisant ist (vgl. WEITERBILDUNGSINFORMATIONSSYSTEM MIKROELEKTRONIK 1992; COX 1992). Aufgrund ihres geringen Status erhalten Angehörige der Randbelegschaft kaum die Möglichkeit, an betrieblich organisierten und unterstützten Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, und an ihrem Arbeitsplatz selbst kommen diese Beschäftigten nur selten in Kontakt mit anspruchsvolleren Tätigkeiten, etwa bei der Anwendung neuer Technologien, so daß diese als Motivation für die Entfaltung

subjektiver Weiterbildungsinteressen nicht wirksam werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Weiterbildungsinteressen nicht aus einer abstrakten Weiterbildungsmotivation resultiert, sondern aus konkreten Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen.

Je besser die Qualität der Berufsausbildung, um so ausgeprägter die Weiterbildungsbereitschaft. Zu diesem Ergebnis kommen unsere eigenen Längsschnittuntersuchungen im Rahmen des zitierten Regionalforschungsprojekts in Duisburg (vgl. ECKERT/KLOSE/KUTSCHA/STENDER 1992). Daran wird nicht nur der enge (Selektions-)Zusammenhang zwischen Aus- und Weiterbildung sichtbar, sondern grundsätzlicher noch der Sachverhalt, daß es weder subjektive Faktoren noch ausschließlich Weiterbildungsangebote sind, die eine sozial differenzierende Teilnahme bedingen. Weiterbildung ist in komplexe Arbeits- und Lebensumwelten eingebunden und diese prägen, stimulieren oder hemmen Weiterbildungsinteressen wie auch Weiterbildungsfähigkeiten. Bevor die hiermit angesprochene Problematik im nächsten Abschnitt unter dem kompensatorisch-sozialpolitischen Aspekt des Chancenausgleichs thematisiert wird, bleibt unter Gesichtspunkten der aktiv-qualitätsorientierten Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik und der darin implizierten sozialen Dimension festzuhalten: "... daß das Problem nicht die quantitative Ausweitung beruflicher Weiterbildung ist, sondern ihre qualitative Gestaltung und ihre Verbindung mit Arbeits- und Arbeitsmarktstrukturen" (BAETHGE u.a. 1990, S. 242).

### **3.2.3 Bereiche und Maßnahmen der Berufsbildungspolitik unter dem Aspekt der Verteilung sozialer Lebenslagen und des Ausgleichs sozialer Chancen**

Berufsbildungspolitik unter dem Aspekt der Förderung wirtschaftlicher Wohlfahrt und sozialer Prophylaxe zu behandeln, geht vom Gedanken einer aktiv gestaltenden und präventiven Ordnungspolitik aus. Demgegenüber zielt der Ausgleich sozialer Chancen auf eine subsidiär-kompensatorische Maßnahmenpolitik des Staates hin. Beide Zielorientierungen - die der präventiven Berufsbildungspolitik (zum Beispiel in Form der aktiven Arbeitsmarktpolitik durch AFG-geförderte Weiterbildung) und der subsidiär-kompensatorischen Berufsbildungspolitik - verweisen auf typische Politikmuster im Rahmen der Sozialen Marktwirtschaft entsprechend jener "klassischen Formulierung" von MÜLLER-ARMACK (1966, S. 243), wonach es "Sinn der sozialen Marktwirtschaft" sei, "das Prinzip der Freiheit auf dem Markte mit dem des sozialen Ausgleichs zu verbinden." Das Hauptanliegen der Sozialen Marktwirtschaft wird demnach darin gesehen, "eine Synthese zwischen dem Ziel individueller Freiheit und dem der sozialen Bindung menschlicher Verhaltensweisen zu finden" (THIEME 1991, S. 10).

Handelt es sich wirklich um eine Synthese? Die geistigen Väter der Sozialen Marktwirtschaft haben nie einen Zweifel daran gelassen, daß der Wettbewerbswirtschaft gegenüber sozialstaatlichen Interventionen Priorität einzuräumen sei und staatliche Interventionen - sofern erforderlich - "marktkonform" zu sein haben. Der überragende Aufgabenbereich des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft ist demzufolge die Wettbewerbspolitik. Daneben - gewissermaßen sekundär - wird dem Staat die Aufgabe zugewiesen, Marktergebnisse zu korrigieren, wo der

Marktmechanismus unvollkommen funktioniert, und zu ergänzen, wo er versagt.

Es gibt Bereiche, in denen der Marktmechanismus - auch nach herrschender Lehrmeinung der Markttheoretiker - selbst bei freiem Wettbewerb kein ausreichendes Güterangebot gewährleistet. Dazu gehören: Verkehr, Bildung, Gesundheit, Umwelt und Kultur, also Bereiche mit typischen Kollektivbedürfnissen, die nur der Staat decken kann. Bekanntlich funktioniert das Tauschprinzip des freien Marktes überall dort nicht richtig, wo "Trittbrettfahrer" in den Genuß von Leistungen kommen, ohne dafür zu zahlen. Ökonomisch geht es hierbei um die Problematik der öffentlichen bzw. kollektiven Güter sowie der externen Effekte. Wer tätigt schon Investitionen, von deren Ertrag Dritte - "free rider" - nicht ausgeschlossen werden können? Also muß der Staat als Anbieter kollektiver Güter in Anspruch genommen werden. Das gilt im Bildungsbereich offensichtlich für das allgemeine Schulwesen.

Für die Berufsausbildung liegt die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen und deren Finanzierung, folgt man beispielsweise der Argumentation des BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS (1981) in bezug auf die Rechtmäßigkeit einer Berufsausbildungsabgabe der Arbeitgeber, primär bei den Unternehmen. Doch wie sieht es mit der Funktionsfähigkeit der privatwirtschaftlich finanzierten und marktwirtschaftlich organisierten Berufsausbildung aus? Investitionstheoretisch stellt sich unter den Vertragsbedingungen des Dualen Ausbildungssystems folgendes Problem (hierzu WINTERHAGER 1969, S. 23 ff.): Das Objekt der Qualifizierungsinvestition, nämlich der Auszubildende, ist nicht Eigentum der Unternehmer, er kann die Unternehmung grundsätzlich jederzeit verlassen. Gesetzlich gilt: "Das Berufsausbildungsverhältnis endet mit dem Ablauf der Ausbildungszeit" (§ 14 Abs. 1 BBiG). Demnach

ist das "Investitionsobjekt" nicht durch ein Dauerrecht an die Unternehmung gebunden. Im Fall von Netto-Ausbildungskosten wäre daraus theoretisch zu folgern, daß die Erträge aus der betrieblichen Bildungsinvestition nach Abschluß der Ausbildung anderen Unternehmen zufließen, und zwar solchen, die nicht ausbilden und aufgrund der ersparten Ausbildungskosten in der Lage sind, die qualifizierten Facharbeiter gegen höheres Entgelt zu beschäftigen als die Ausbildungsbetriebe. Nach WINTERHAGER (1969) handelt es sich hierbei um das "fundamentale Wirkungsprinzip der marktwirtschaftlich-privaten Finanzierung". Es besagt: "Wenn ... vollkommene Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt besteht, kann sich die Finanzierung der Ausbildung von Mitarbeitern durch Unternehmen nicht lohnen, weil die Konkurrenz der Unternehmen die Erzielung eines Ertrags aus Ausbildung verhindert. Daraus folgt wiederum, daß die Unternehmen die Ausbildung von Mitarbeitern nicht finanzieren werden" (WINTERHAGER 1969, S. 24).

Ein Blick auf die vorliegenden Daten zur Kostenentwicklung und Finanzierung der Berufsausbildung zeigt, daß sich das "Wirkungsprinzip der marktwirtschaftlich-privaten Finanzierung" offenbar nicht ohne weiteres auf die Verhältnisse des Dualen Ausbildungssystems anwenden läßt. Trotz aller Probleme der Ausbildungsversorgung, auf die an späterer Stelle noch zurückzukommen sein wird, könnte man vor dem Hintergrund der hier angestellten investitionstheoretischen Überlegungen geradezu von einem "Ausbildungsmarktwunder" in der Bundesrepublik Deutschland sprechen. Denn im internationalen Vergleich zeichnen sich die Unternehmen hierzulande trotz ansteigender Nettokosten durch ein überdurchschnittliches Ausbildungsengagement aus. Eine staatlich geregelte Finanzierung lehnen die Unternehmen und ihre Organisation entschieden ab. Nach jüngsten Angaben des INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (1992, S. 3) betragen die Kosten der Berufsausbildung für 1991 netto 26,8 Mrd. DM

(vgl. FALK/ZEDLER 1992). Zwanzig Jahre zuvor errechnete die vom Deutschen Bundestag eingesetzte SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974), daß sich die privaten und öffentlichen Arbeitgeber die Berufsausbildung jährlich 8,8 Mrd. DM brutto kosten ließen; gegenüber diesem Betrag waren die Bruttokosten bereits 1980 auf 27,9 Mrd. DM gestiegen (FALK 1982; zum Forschungsstand vgl. BARDELEBEN 1991/BEICHT/STOCKMANN 1991; HEGELHEIMER 1988; TIMMERMANN 1987).

Warum, so ist zu fragen, tätigen Unternehmen in einer wettbewerblich organisierten Wirtschaft Ausgaben für die berufliche Bildung ihrer Mitarbeiter, obwohl sie damit rechnen müssen, daß diese Ausgebildeten zu anderen Unternehmen wechseln, die höhere Löhne zahlen können, weil sie nicht ausbilden? Aus Sicht der betrieblichen Personalbeschaffungs- und Bildungsplanung bietet sich folgende Erklärung an (vgl. hierzu SADOWSKI 1980): Durch Investition in berufliche Bildung verbessern die Unternehmen die Betriebstreue ihrer Mitarbeiter; sie senken damit Risiko und Kosten der Fluktuation. Berufsbildung wäre demnach nicht primär als Investition in die Arbeitsproduktivität der Ausgebildeten zu verstehen, sondern als Ersatz für die Kosten der Suche nach neuem Personal und damit als Teil einer systematischen Beschaffungspolitik, die eine Verbindung zwischen externen und internen Arbeitsmärkten herstellt. Setzt man auf diese Weise die Theorie der unvollkommenen Märkte in Beziehung zur Theorie des betrieblichen Personalmarketing, läßt sich daraus durchaus eine Logik rekonstruieren, aufgrund derer private Unternehmen Bildungsinvestitionen tätigen, welche sich bestenfalls nach Abschluß der Ausbildungsverhältnisse amortisieren. Das vermeintlich unrationale Verhalten der Ausbildungsbetriebe kann mithin nicht nur historisch, sondern funktional erklärt werden.

Was auf die einzelnen Unternehmen, insbesondere die Großbetriebe zutrifft, muß jedoch nicht für das berufliche Bildungssystem als ganzes gelten. Wie die Entwicklung des Ausbildungsstellenmarkts Mitte der 80er Jahre zeigt, konnten tiefere Einbrüche der Ausbildungsversorgung in der Bundesrepublik Deutschland nur durch marktkompensierende Maßnahmen des Staates verhindert werden. Ebenso gravierende Funktionsstörungen des Ausbildungsstellenmarkts zeichnen sich angesichts des globalen Überschusses an angebotenen Ausbildungsstellen gegenüber der Nachfrage seitens der Ausbildungsplatzbewerber ab. 1985 gab es in den alten Bundesländern durchschnittlich 95 Ausbildungsplätze für 100 Ausbildungsplatznachfrager; 1991 betrug die Relation von Ausbildungsangebot und -nachfrage 121,3, und zwar ebenfalls bezogen auf das alte Bundesgebiet. Gleichzeitig stehen dem Angebot an offenen Stellen noch nicht vermittelte Ausbildungsplatzbewerber gegenüber. Der Ausbildungsstellenmarkt funktioniert wegen der Inflexibilität vorhandener Marktsegmente und der Besonderheit seiner "Tauschobjekte" (Was wird überhaupt getauscht?) offenbar nicht nach den Regulierungsmechanismen des vollkommenen Markts. Globaler Ausbildungsstellenmangel und die neuerdings befürchtete Unterversorgung der Wirtschaft mit qualifiziertem Fachkräftenachwuchs sind indes nur die hervorstechenden Kennzeichen der Funktionsprobleme beruflicher Bildungsmärkte. Als weitere Problembereiche sind u.a. zu nennen (vgl. KUTSCHA 1990, S. 294 ff.):

- Die Ausbildungsmarktentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland ist geprägt durch gravierende regionale Disparitäten, seit Jahren schon bekannt als Nord-Süd-Gefälle im alten Bundesgebiet und neuerdings verschärft durch die unterschiedliche Situation in den alten und neuen Bundesländern (vgl. hierzu die Berufsbildungsberichte 1977 ff. des Bundesministers für

Bildung und Wissenschaft). Zwischen regionalen Ausbildungsplatz- und Arbeitsmärkten bestehen signifikante Zusammenhänge: Je höher die Arbeitslosenquote, desto niedriger die Angebots-Nachfrage-Relation der Ausbildungsmärkte, und umgekehrt. Bis heute ist es nicht gelungen, den im Grundgesetz verankerten und im Raumordnungsgesetz konkretisierten Auftrag zur Schaffung gleichwertiger Lebensbedingungen, speziell auf dem Gebiet der Versorgung mit ausreichenden und qualifizierten Erwerbsmöglichkeiten, einzulösen. Die Resistenz der regionalen Disparitäten deutet darauf hin, daß die Verursachungsfaktoren struktureller Art, insbesondere auch Folge des Marktversagens in bestimmten Branchen und den davon schwerpunktmäßig betroffenen Regionen sind. Das gilt insbesondere für die altindustrialisierten Ballungsräume, deren Entwicklungsmöglichkeiten wesentlich limitiert sind durch den unzureichenden Diversifizierungsgrad und die mangelnde Anpassungsflexibilität der vorhandenen Produktionsstrukturen.

- In den schlecht versorgten Regionen kumulieren die auch überregional beobachtbaren Ungleichheiten der Zugangschancen in bezug auf das Ausbildungssystem im allgemeinen und speziell hinsichtlich solcher Ausbildungsberufe, die unter Gesichtspunkten der beruflichen Karriere, der Einkommenserwartungen, Arbeitsbedingungen u.a. als privilegiert gelten. Die Ergebnisse unserer mehrjährig wiederholten Input-Output-Analysen zum Ausbildungsstellenmarkt im Arbeitsamtsbezirk Duisburg zeigen eine erstaunliche Stabilität der Übergangsquoten, in denen sich die selektiven Effekte des Berufsausbildungssystems an der sogenannten Schwelle I, also bei der Rekrutierung der Auszubildenden für bestimmte Ausbildungsberufe durch

die Ausbildungsbetriebe, verfestigt haben (vgl. KUTSCHA 1991; STENDER 1989). Weitgehend unabhängig von den drastisch gesunkenen Schulabgängerzahlen Mitte der 80er Jahre wurden dieselben Schulabgängerklimente je nach schulischer Herkunft, Geschlecht und Staatsangehörigkeit in die gleichen Teilbereiche des Bildungssystems selektiert. Bei der Segmentierung des Ausbildungsstellenmarkts handelt es sich offenbar nicht um eine bloß vorübergehende Erscheinung, die sich durch den hohen Nachfragedruck der 80er Jahre erklären ließe, sondern um einen dauerhaften Zuordnungsmechanismus überregionalen Charakters.

- Trotz der unternehmensübergreifenden Normierung der Berufsausbildung durch Ausbildungsordnungen ist die Qualität der Berufsausbildung nach wie vor primär durch die betrieblichen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen geprägt. Die ersten Erfahrungen mit der Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen für die Elektro-, Metall- und Büroberufe geben Anlaß zu der Vermutung, daß sich die Disparitäten der Ausbildungsqualität zwischen den Betrieben, möglicherweise auf einem insgesamt höheren Ausbildungsniveau als bisher, vergrößern werden. Der höhere Anspruch an Systematisierung der Ausbildung, den die neuen Ausbildungsordnungen stellen, begünstigen verstärkt Betriebe mit einem hohen Organisiertheitsgrad der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die Teilzeitberufsschule kann diese Unterschiede mit ihrem Angebot schulspezifisch systematisierter Wissenbestände offenbar nicht ausgleichen, ganz abgesehen davon, daß die mangelnde Finanzkraft der Schulträger (Städte, Kreise u.a.) speziell in den Problemregionen dazu führt, daß Investitionen in die Modernisierung der beruflichen Schulen (Einrichtung und Erneuerung von schulischen Werkstätten, Ausstattung mit neuen Technologien etc.) zurückgestellt und Defizite der

betrieblichen Ausbildung in Problemregionen nicht durch Qualitätsvorteile des Unterrichts an Berufsschulen aufgefangen werden.

- Betriebsintern gilt die berufliche Erstausbildung weithin als zwar notwendige, aber nicht mehr hinreichende Voraussetzung für eine anschließende qualifizierte Facharbeiter- bzw. Sachbearbeitertätigkeit (vgl. KRUSE/PAUL-KOHLHOFF 1987, S. 128). Zwischen diese und die Erstausbildung schiebt sich das System betriebsspezifischer Weiterbildung, das in berufliche Entwicklungs- und Karriereprozesse selektiv eingreift. Mit der Entspannung am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt ist das Risiko, nach der Berufsausbildung keine Beschäftigung zu finden, zwar nicht beseitigt (das gilt insbesondere für Frauen in Regionen mit einer ungünstigen Beschäftigungslage, vgl. WINKEL 1989, S. 91), aber doch erheblich reduziert. Die Übergangsproblematik an der zweiten Schwelle des Ausbildungssystems verlagert sich auf eine andere Ebene: nämlich der zunehmenden Ungleichheit bei der Chancenrealisierung in bezug auf eine ausbildungsadäquate Beschäftigung sowie der Chancenunterschiede beim Zugang zur Weiterbildung und der damit verbundenen Erweiterung von Beschäftigungsmöglichkeiten (WINKEL 1990). Die Problematik ausbildungsinduzierter Ungleichheiten wird durch die ohnehin vorhandene hohe Selektivität der betrieblichen Weiterbildung verschärft und gewinnt für die Auslese am betriebsinternen und -externen Arbeitsmarkt in dem Maße an Bedeutung, indem berufliche Qualifizierungsprozesse in die Erwerbstätigkeit hineinverlagert werden. Wer von der beruflichen Weiterbildung neben ihren sonstigen positiven Funktionen eine chancenegalierende Wirkung erwartet, muß von den vorliegenden Forschungsbefunden, ernüchtert

sein. Gemessen am Kriterium der erklärten Varianz erweisen sich die Stellung im Beruf vor Beginn der Teilnahme, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe, der berufliche Bildungsabschluß, Geschlecht und Alter als stärkste Determinanten. Offenbar findet bereits frühzeitig in der Erwerbsbiographie eine Selektion und Segmentierung der Erwerbstätigen statt, und zwar in eine Population, die immer wieder, und in eine andere, die nie Weiterbildung betreibt. Solche überregional beobachtbaren Trends sind in strukturell schwachen Regionen wiederum stärker ausgeprägt, verbunden mit einem deutlich höheren Beschäftigungsrisiko für die Benachteiligten.

Versucht man ein Resümee aus den empirischen Befunden zu den Risiken und Chancenungleichheiten im beruflichen Bildungssystem zu ziehen, so ist vorab festzustellen, daß das Duale Berufsausbildungssystem und die darauf aufbauenden beruflichen Bildungswege im Weiterbildungsbereich als beruflich strukturiertes Gesamtsystem im internationalen Vergleich nicht nur wegen seiner Qualifizierungsleistungen für das Beschäftigungssystem, sondern auch wegen der ihm zugeschriebenen Allokations- und Entlastungsfunktionen an den beruflichen Bildungs- und Arbeitsmärkten in der Bundesrepublik Deutschland ein hohes Ansehen genießt. Immerhin erhalten heute 70 % eines Altersjahrgangs eine Berufsausbildung im Dualen System, und das Niveau der Jugendarbeitslosigkeit war - verglichen mit anderen europäischen Staaten - selbst in Zeiten der Versorgungskrise während der 80er Jahre relativ niedrig. Wenn trotz dieser günstigen Voraussetzungen das Problem der Berufsnot Jugendlicher und der Chancenungleichheiten im beruflichen Bildungssystem einen hohen Stellenwert in der berufsbildungspolitischen Diskussion einnimmt, so deshalb, weil in einer Gesellschaft, in der die Verteilung von Lebenslagen so eng an die Stellung im Beruf gebunden ist,

wie in der Bundesrepublik Deutschland, der freiwillige oder erzwungene Verzicht auf Berufsausbildung irreversible Folgen haben kann.

Das gilt nicht nur für den Einzelfall, sondern für ganze Geburtskohorten. Der Vergleich von Lebensläufen historisch unterschiedlich gelagerter Geburtskohorten zeigt nach den Befunden der westdeutschen Lebensverlaufsstudien am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, daß biographische Weichenstellungen in den "sensiblen Phasen" des Lebensverlaufs - das sind insbesondere die Zeiten des Übertritts in eine weiterführende Schule, des Übergangs von einer allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung und des Eintritts in das Erwerbsleben - nicht beliebig getroffen, nur schwer revidiert oder auf einen späteren Zeitraum verschoben werden können (vgl. BLOSSFELD 1985; 1988; 1989). Behinderungen, die eine Kohorte beim Eintritt in das Erwerbsleben hinnehmen muß, sind später kaum auszugleichen, und der Vorsprung, den eine Kohorte in dieser Phase erreicht, bleibt auf Dauer bestehen. Probleme des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkts können für die davon betroffenen Gruppen mithin nicht nur kurzfristige Deprivationen sein, sondern eine Benachteiligung auf Dauer. Historisch ist nachzuweisen, daß in Deutschland der Anteil der Ungelernten in jeder Generation sehr stark von den jeweils ökonomisch und demographisch beim Eintritt in die Berufsausbildung vorherrschenden Bedingungen abhängig war und sich dann über den weiteren Lebenslauf nicht mehr änderte (BLOSSFELD 1989). So gibt es stark benachteiligte Generationen wie etwa die Kohorte der 1930 Geborenen, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit ihre Ausbildung zu absolvieren hatte, oder die geburtenstarken Jahrgänge, die zu Beginn der 80er Jahre in die Berufsausbildung strömten. Für diese kommt erschwerend hinzu, daß sie im Zuge der durch die Bildungsexpansion verursachten und unkontrolliert verlaufenen Verdrängungsprozesse einer zunehmenden

Stratifizierung des beruflichen Bildungssystems und verschärften Selektion an den Übergangsschwellen in die Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit ausgesetzt sind.

Vergegenwärtigt man sich diesen Hintergrund, so wird deutlich, daß die soziale Dimension der Berufsbildungspolitik mehr ist als nur eine Frage der finanziellen Unterstützung beruflicher Bildungsmaßnahmen zugunsten einkommensschwächerer Personengruppen. Über berufliche Aus- und Weiterbildung werden nicht bloß Chancen des Einkommenserwerbs verteilt. Verteilt werden Lebenslagen! Angewandt auf die Berufsbildungspolitik bedeutet dieses schon klassische Wort des Sozialpolitikers Gerhard WEISSER (1971; 1978), daß der Zugang zur Berufsausbildung in einer auf den Beruf zentrierten Sozialordnung gewissermaßen die Voraussetzung dafür ist, dem einzelnen ein "soziales Existenzminimum" zu sichern. Jedenfalls ließe sich so der Anspruch auf Ausbildung als soziales Grundrecht begründen (RICHTER/SCHLINK 1980), was in einigen Bundesländern ohnehin geltendes Verfassungsrecht ist (vgl. z.B. Art. 6 Abs. 1 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen) und der Rechtsauffassung des Bundesverfassungsgerichts sehr nahe kommt, wonach die Gruppe der Arbeitgeber dafür zu sorgen habe, "daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen" (BUNDESVERFASSUNGSGERICHT 1981, S. 148).

Das Ziel der "Berufsausbildung für alle", so stellt der Berufsbildungsbericht 1980 fest, sei allgemein anerkannt (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1980, S. 61). Damit korrespondiert in der Bundesrepublik Deutschland ein breit gefächertes Instrumentarium der präventiven und subsidiär-kompensatorischen Berufsbildungspolitik. Verfolgt man die Maßnahmenpolitik der Bundesregierung und der alten Bundesländer seit Mitte der 70er Jahre, läßt sich unschwer erkennen, daß sich die öffentliche Verantwortung für die

Berufsausbildung der heranwachsenden Generation auf die Aufgabe konzentriert, das von den Unternehmen am Markt global und für bestimmte Nachfragergruppen nicht bereitgestellte Ausbildungsplatzangebot subsidiär auszugleichen. Offenbar ist nicht gewährleistet, daß der Ausbildungsmarkt über den einzelbetrieblichen Qualifikationsbedarf hinaus und unabhängig von kurz- und mittelfristigen Anforderungen den "sozialen Ausbildungsbedarf" (social demand) abdeckt, oder über die "Gruppenverantwortung" der Arbeitgeber (BUNDESVERFASSUNGSGERICHT 1980, S. 148) ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen sichergestellt wird. Zwischen Universalisierung der Berufsausbildung als gesellschaftlicher Institution und Individualisierung der Berufsausbildung als privatrechtliches Ausbildungsverhältnis klafft eine Lücke, die die staatliche Berufsbildungspolitik mit einem Netzwerk problemgruppenbezogener Maßnahmen zu schließen versucht, ohne daß ihr dies in jedem Einzelfall gelingt oder mit der Durchführung der Maßnahmen die Übernahme in private Beschäftigungsverhältnisse in Aussicht gestellt werden kann. Als "klassische Förderungsbereiche" im Sinne der staatlichen Ausgleichspolitik auf Bundesebene haben sich nach der Berichterstattung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (Berufsbildungsberichte 1977 ff.) folgende Schwerpunkte herausgebildet:

- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Bundesanstalt für Arbeit:  
Zu unterscheiden sind Maßnahmen der Berufsberatung einerseits sowie der Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung andererseits. Berufsvorbereitende Maßnahmen der Berufsberatung dienen der Verbesserung von Bewerbungschancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt und der Vorbereitung auf ein Ausbildungsverhältnis. Sie umfassen: Grundausbildungslehrgänge,

Förderungslehrgänge, Informations- und Motivationslehrgänge, spezielle berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Rahmen der beruflichen Rehabilitation. Bildungsmaßnahmen im Bereich der Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung sind konzipiert für die Verbesserung der Vermittlungsfähigkeit am Arbeitsmarkt. Dazu gehören: Maßnahmen zur Vermittlung und Erweiterung beruflicher Kenntnisse, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen in Verbindung mit Bildungsmaßnahmen (Arbeiten und Lernen), Eingliederungsmaßnahmen für ausländische jüngere Arbeitslose (Zielgruppen sind jüngere ausländische Arbeitslose, die aufgrund ihrer geringen Sprachkenntnisse an keiner der üblichen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen teilnehmen können).

- Förderung der Berufsbildung Behinderter:  
Für Jugendliche, die wegen der Art und Schwere ihrer Behinderung nicht in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet werden können, sind nach § 48 BBiG und § 42b HwO besondere Ausbildungsmöglichkeiten vorgesehen. Die Erweiterung und Verbesserung der beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten für behinderte Jugendliche wurde mit dem Aktionsprogramm "Rehabilitation in den 80er Jahren" von der Bundesregierung als "zentrale Aufgabe der 80er Jahre" angekündigt (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1982, S. 65). Die beruflichen Förderungsmaßnahmen für Behinderte umfassen "Maßnahmen zur erstmaligen beruflichen Eingliederung von Behinderten" und "Maßnahmen zur beruflichen Wiedereingliederung von Behinderten". Wichtigste Einrichtungen für die berufliche Bildung Behinderter sind die Berufsbildungswerke und die Berufsförderungswerke. "Berufsbildungswerke" dienen der

erstmaligen Berufsausbildung vornehmlich jugendlicher Behinderter, die nur in einer auf ihre Behinderungsart und deren Auswirkungen eingestellten Ausbildungsorganisation und bei einer auf die jeweiligen Belange ausgerichteten kontinuierlichen ausbildungsbegleitenden Betreuung zu einem Ausbildungsabschluß nach dem Berufsbildungsgesetz und dadurch zur Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt befähigt werden können. Ende September 1991 befanden sich rund ein Viertel der behinderten Auszubildenden in Berufsbildungswerken (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1992, S. 105).

"Berufsförderungswerke" sind gemeinnützige überbetriebliche Ausbildungsstätten für Erwachsene, die aus gesundheitlichen Gründen ihren ursprünglich erlernten Beruf nicht mehr oder in absehbarer Zeit nicht länger ausüben können. Die Zahl der Rehabilitanten in berufsfördernden Maßnahmen hat sich im Verlauf der 80er Jahre auf rund 32 000 nahezu verdoppelt (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1992, S. 107).

- Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher:  
Vorläufer dieser Maßnahmen ist das Programm des Ministers für Bildung und Wissenschaft zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen aus dem Jahre 1980 ("Benachteiligtenprogramm"). Zu den "benachteiligten Jugendlichen" im Sinne der Förderungsbestimmungen gehörten: lernbeeinträchtigte Jugendliche (Jugendliche ohne Hauptschulabschluß, Abgänger aus Schulen für Lernbehinderte), sozial benachteiligte Jugendliche (verhaltensgestörte Jugendliche, Jugendliche der freiwilligen Erziehungshilfe oder Fürsorgeerziehung, ehemals drogenabhängige Jugendliche, strafentlassene

Jugendliche), ausländische Jugendliche. Das Benachteiligtenprogramm ging davon aus, "daß auch bei einem insgesamt ausreichenden Angebot eine gezielte Förderung dieser Jugendlichen notwendig ist" (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1980, S. 66). Als Maßnahmen waren vorgesehen: Förderung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten insbesondere während des ersten Ausbildungsjahres, ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen (Sprachkurse, Maßnahmen zum Abbau von Lernschwierigkeiten), intensive sozialpädagogische Betreuung, Fortsetzung der Ausbildung in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. Mit der 8. Novelle des Arbeitsförderungsgesetzes wurde das Benachteiligtenprogramm am 01. Januar 1988 unverändert in § 40 c AFG übernommen. Die Maßnahmen werden in fast allen Arbeitsamtsbezirken durchgeführt, nach Zahl der Förderungsfälle allerdings schwerpunktmäßig in Regionen mit überdurchschnittlichem Ausbildungsplatzdefizit, und zwar durch Einrichtung zusätzlicher Ausbildungsplätze in überbetrieblichen Einrichtungen. Diese Entwicklung wurde dadurch verstärkt, daß aufgrund der Vorschrift des § 242 h Abs. 3 AFG zusätzliche Ausbildungsplätze für arbeitslose Jugendliche aus dem Personenkreis der erweiterten Zielgruppe von nicht vermittelten Ausbildungsplatzbewerbern mit Schulabschluß, insbesondere jungen Frauen, nur in Regionen mit überdurchschnittlichem Ausbildungsplatzdefizit gefördert wurden.

- Maßnahmen zur Förderung der Berufsvorbereitung und -ausbildung ausländischer Jugendlicher:  
Für die berufliche Förderung ausländischer Jugendlicher wurden 1980 die "Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer" (MBSE) eingeführt. Die Finanzierung erfolgte durch die

Bundesanstalt für Arbeit (75 %), die Bundesländer und das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Vorrangiges Ziel der MBSE war es, junge Ausländer mit Sprachschwierigkeiten und Bildungslücken, die aber nicht mehr der deutschen Schulpflicht unterlagen, auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorzubereiten. Seit 1988 werden die MBSE nicht mehr angeboten. Die Förderung der jungen Ausländer erfolgt seither im Rahmen der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen durch die Berufsberatung, Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung der Bundesanstalt für Arbeit sowie der Berufsausbildungsförderung nach § 40 c AFG (siehe oben).

Obwohl immer mehr ausländische Jugendliche in Deutschland aufgewachsen sind oder hier die allgemeinbildenden Schulen besucht haben, bestehen zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen hinsichtlich der Ausbildungsbeteiligung weiterhin erhebliche Disparitäten. Von den deutschen Jugendlichen nehmen über 70 % eine Ausbildung im dualen System auf, bei den Ausländern liegt der entsprechende Wert bei 35,5 %, allerdings mit steigender Tendenz. Die ausländischen Auszubildenden sind auf wenige Berufe konzentriert; Mädchen werden häufig als Friseurin oder Arzthelferin, Jungen als Kraftfahrzeugmechaniker oder Elektroinstallateur ausgebildet (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1992, S. 116). Unter der Zielsetzung des sozialen Chancenausgleichs sind mithin auch in Zukunft spezielle berufsvorbereitende und -qualifizierende Förderungsmaßnahmen für junge Ausländer erforderlich. Derzeit werden in Ergänzung zu den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit Modellmaßnahmen zur Berufsvorbereitung ausländischer Jugendlicher durch den Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung gefördert. Die jungen Ausländer erhalten

in Internatskursen die Chance, Bildungsdefizite abzubauen und den Hauptschulabschluß nachzuholen (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1992, S. 122).

Die hier genannten Förderungsbereiche und Programme mit sozialer Komponente gehören seit Anfang der 80er Jahre zum "Kernbereich" der staatlichen Maßnahmen auf Bundesebene. Sie sind in den jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichten des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft den Berichtsteilen "Jugendliche, die besonderer Förderung" und "Berufsausbildung für ausländische Jugendliche" zugeordnet. Bezeichnenderweise hat sich die Systematik der Politikbereiche auf dem Gebiet der beruflichen Bildungsmaßnahmen - sofern von "Systematik" überhaupt die Rede sein kann - von Jahr zu Jahr geändert. Und neben dem apostrophierten "Kernbereich" enthalten die einzelnen Berufsbildungsberichte zusätzliche, jedoch keineswegs nur auf die jeweilige Problemlage des Berichtszeitraums beschränkte Maßnahmenschwerpunkte. Als neu hinzugekommene "Personengruppen, die besonderer Förderung bedürfen", werden u.a. genannt im

- Berufsbildungsbericht 1989: "Ausbildung Behinderter in den neu geordneten industriellen Elektroberufen", "Berufliche Eingliederung von Aussiedlern als gesellschaftliche Aufgabe";
- Berufsbildungsbericht 1990: "Förderung von begabten Auszubildenden und jungen Erwerbstätigen in der beruflichen Bildung", "Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungschancen junger Frauen", "Förderung von Aussiedlern und Übersiedlern" (neu "Übersiedler");
- Berufsbildungsbericht 1991: "Förderung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher in den

neuen Bundesländern und Berlin (Ost)", "Jugendliche und junge Erwachsene ohne Berufsausbildung in den alten Bundesländern", "Langzeitarbeitslose";

- Berufsbildungsbericht 1992: "Jugendliche in den alten Bundesländern, die die Ausbildung endgültig abgebrochen haben".

Es ist hier nicht der Platz, die genannten Politikbereiche auf dem Gebiet der beruflichen Förderung im einzelnen darzustellen. Festzuhalten bleibt: Das System der privaten, von Gewinnerwartungen gesteuerten Bildungsinvestitionen wird durch ein zunehmend differenzierteres System komplementärer und subsidiärer Maßnahmen des Staats ergänzt, wozu nicht nur das Instrumentarium auf Bundesebene, wie es hier angedeutet wurde, sondern auch die vielfältigen, teils isolierten, teils vernetzten Maßnahmen der Bundesländer, der kommunalen Gebietskörperschaften und der intermediären Instanzen (Kammern, Verbände etc.) gehören. Bei aller Vielfalt und Undurchsichtigkeit für Außenstehende zeichnet sich eine Logik der Systemdifferenzierung ab, die mit Begriffen der Inklusion, Deinklusion und Individualisierung angemessen umschrieben werden kann (vgl. zu den folgenden Ausführungen: BECK 1986; HARNEY 1990; LUHMANN/SCHORR 1988).

Berufsfördernde und -qualifizierende Maßnahmen sind Ausdruck politischer Reaktionsweisen auf die Diskrepanz zwischen zunehmender Verberuflichung und Standardisierung der Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse sowie der daraus resultierenden Verallgemeinerung von Ansprüchen der Gesellschaftsmitglieder bezüglich der Teilhabe an den beruflich vermittelten Lebenslagen einerseits und den begrenzten Möglichkeiten, auf marktwirtschaftlich-privater Finanzierungsgrundlage die sozialen Folgen der Universalisierung von Beruflichkeit in Form der Ausgrenzung von Problemgruppen aufzufangen. Die Modernisierung der

beruflichen Bildung vollzog sich als langwierige, von den gesellschaftspolitischen Besonderheiten in Deutschland geprägte Transformation feudalgesellschaftlicher Ausbildungsstrukturen (Zunftlehre) in ein funktional differenziertes berufliches Bildungssystem, das formal allen Gesellschaftsmitgliedern offen ist. Das Berufsbildungsgesetz und die auf seiner Grundlage erlassenen Ausbildungsordnungen sehen beispielsweise davon ab, den Zugang zur Berufsausbildung von irgendwelchen Eingangsvoraussetzungen der Ausbildungsplatzbewerber, etwa eines Abschlußzeugnisses der Haupt- oder Sonderschule, abhängig zu machen. Das Duale Ausbildungssystem ist - weit mehr als die berufliche Weiterbildung (vgl. HARNEY 1990, S. 32 ff.) - durch die gesellschaftliche Verallgemeinerung des Eintritts in öffentlich zugängliche Teilnehmerrollen charakterisiert (Inklusion); gleichzeitig gewährleistet das marktwirtschaftliche Ordnungssystem, auch in der Variante der Sozialen Marktwirtschaft, den Unternehmen in allen Geschäftsbeziehungen, einschließlich der beruflichen Bildung, das Recht privater Kontraktbeziehungen. Das verschafft den Unternehmen die Möglichkeit, "Vergesellschaftung durch Vergabe von Teilnehmerrollen auf der Grundlage privatisierter Zugänglichkeit und partikularistischer Kriterien gewissermaßen unter der Hand - ohne öffentliche Legitimation und entsprechende 'Einsehbarkeit' - zu betreiben" (HARNEY 1990, S. 33). Eben das ist mit "Deinklusion" gemeint: Berufliche Aus- und Weiterbildung basiert auf dem Prinzip der Jedermannszugänglichkeit; ansonsten aber werden Zugänglichkeit, Prüfungen, Karrierechancen etc. von privaten Trägern - in der Regel von Betrieben - zugeteilt.

Die damit einhergehende "Refeudalisierung" (BECK 1986, S. 248) in der Verteilung von Chancen und Risiken am Arbeitsmarkt wird durch die staatliche Maßnahmenpolitik nicht behoben, sondern objektiv und in der subjektiven

Wahrnehmung durch die Betroffenen individualisiert. Durch Maßnahmen werden die Probleme der Integration Jugendlicher in das Gesellschafts- und Beschäftigungssystem so bearbeitet, daß den marktbenachteiligten Personen (gruppen) Perspektiven der Eingliederung in eine normal-berufliche Erwerbsbiographie vermittelt, aber keine regulierten Übergangswege in das Beschäftigungssystem angeboten werden, zumindest nicht mit dem Anspruch der öffentlichen Kontrollierbarkeit des Zuweisungsprozesses. Objektiv sind Maßnahmen die für das System der Sozialen Marktwirtschaft typische Form der sozialstaatlichen Bearbeitung strukturell verursachter Abweichungen vom Regelfall (z.B. der Berufsausbildung im Dualen System), subjektiv wird den Betroffenen die Fähigkeit und Bereitschaft abverlangt, Systemprobleme durch individuelle Konfiguration und Vernetzung privater Lebensentwürfe und standardisierter Lebenslagen aufzulösen.

Wer darin keine sozialverträgliche Lösung strukturell bedingter Problemlagen zu sehen vermag, gleichwohl die Vorzüge einer dezentralen Regulierung wirtschaftlicher Entscheidungen durch den Markt aus ordnungspolitischen Gründen zu würdigen weiß, muß nach Steuerungsinstrumenten Ausschau halten, die geeignet sind, Ausgrenzungs- und Marginalisierungseffekte zu verhindern. Marktwirtschaft wird unglaublich - auch in ihrer sozialen Dimension -, wenn ihr Aufgaben zugewiesen werden, die mit Wettbewerb nicht vereinbar sind, wie im Fall der einzelwirtschaftlich finanzierten Bildungsinvestitionen, oder wenn Wettbewerb verlangt wird, wo entsprechende Marktbedingungen aufgrund ungleicher Startchancen, zum Beispiel auf seiten der Nachfrager nach Ausbildungsplätzen, nicht vorliegen. Intelligente Formen betriebsübergreifender Finanzierung könnten eine Chance sowohl des wirtschaftlichen als auch sozialen Ausgleichs sein, wenn es darum geht, über den betrieblichen Bedarf hinaus, aber eben doch im Rahmen

betrieblicher Ausbildungsverhältnisse eine qualifizierte Berufsausbildung für alle qualifizierungswilligen Jugendlichen zu sichern. Auf Dauer wird sich das erreichte Niveau der Ausbildungsqualität ohne drastischen Abbau von Ausbildungsplätzen nur halten und damit eine Verschärfung der Chancengerechtigkeiten nur vermeiden lassen, wenn die finanziellen Belastungen für auszubildende Betriebe gerechter verteilt und für bislang nicht ausbildende Betriebe unter vernünftig kontrollierbaren Bedingungen finanzielle Anreize geschaffen werden.

### **3.3 Vom Dualen zum pluralen System - Regulierung und Deregulierung der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Staat, Markt und intermediären Organisationen (Politics)**

Wer nach den Funktionsbedingungen und der Leistungsfähigkeit des beruflichen Ausbildungssystems in Deutschland fragt, ist gut beraten, sich nicht auf die im Markenzeichen "Duales System" vordergründig betonte Dualität zu fixieren. Während das Duale System im Ausland hoch im Kurs steht, wird unter Berufs- und Betriebspädagogen in der Bundesrepublik Deutschland die These diskutiert, "daß das Duale System seine Zukunft hinter sich hat" (GEISSLER 1991, S. 102; kontrovers dazu GREINERT 1992b). Formal betrachtet, kann man dieser These zustimmen; Nominaldefinition und Realität passen nicht mehr zueinander, wenn sie es je taten. Das Duale System in dem Sinne, wie es der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1965, S. 57) definierte, nämlich als "System der gleichzeitigen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule", ist in der Tat antiquiert. Zu Recht insistieren STRATMANN/SCHLÖSSER (1990) in ihrem Gutachten für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" des Deutschen Bundestages darauf, daß geklärt werde, was denn unter Dualem System überhaupt noch zu verstehen sei: "Wenn darunter die Funktionstrennung zwischen

praktischem Lernen im Betrieb und theoretischem Lernen in der Schule verstanden wird, so zeichnet sich ab, daß der seit langem zu beobachtende Trend, zu einer anderen Funktionsteilung zu kommen, sich fortsetzt. Schon jetzt erteilen Betriebe theoretischen Unterricht und vermitteln Schulen fertigkeitstwirksame Kurse. Wenn darunter die Trägerschaft verstanden wird, die dem in der Regel privatwirtschaftlich bestimmten Betrieb die in der Regel öffentlich-rechtlich getragene Schule im Sinne des Systems beibringt, dann wird sich mit dem Ausbau der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und ihrer erheblichen Finanzierung aus öffentlichen Haushalten das Dualitätsgefüge zumindest lockern ... Angesichts der verschiedenen Dualitätsebenen, die in dieses so monolithisch gedeutete Duale System eingelagert sind, die es sowohl gefährden als auch, sich gegenseitig immer wieder im Gleichgewicht haltend, stabilisieren, sollte man den singular verwandten Begriff so schnell wie möglich verabschieden, wenn man damit mehr meint als eine Form der beruflichen Ausbildung, die hohe Lernanteile in Betrieben vorsieht" (STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 302 f.).

Wer über die Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ein differenziertes Urteil - auch im Hinblick auf die Übertragbarkeit auf andere Länder und deren Sozialordnung - anstrebt, tut gut daran, das im Markenzeichen Duales System transportierte Klischee zu vermeiden. Wichtiger jedoch als die Benennung ist die Frage nach den Ausbaumöglichkeiten dieses Systems. Statt darüber zu spekulieren, ob das Duale System am Ausgang seiner Epoche angelangt sei, sollte man der Frage nach den Entwicklungsbedingungen und -chancen dieses Systems nachgehen, das heißt: die Möglichkeiten dieses Systems prüfen, seine Grenzen selbstadaptiv hinauszuschieben. In Übereinstimmung mit der systemtheoretischen Einsicht in die Anpassungs- und Innovationsfähigkeit komplexer sozialer

Systeme eröffnet diese Frage für die Berufsbildungspolitik, -forschung und -planung ein breiteres Spektrum - auch sozialpolitisch - anschlussfähiger Problemstellungen. Das Szenario reduziert sich nicht auf den unwahrscheinlichen Grenzfall, bei dem es um die digital strukturierte Konstellation von Erfolg und Scheitern geht, sondern berücksichtigt die vielfältigen Möglichkeiten des Systems, seine Komplexität durch Binnendifferenzierung zu erhöhen, seine Grenzen gegenüber der sozio-kulturellen, politischen oder ökonomischen Umwelt hinauszuschieben und damit an Stabilität zu gewinnen.

Die Krisentheorie vom Verfall des Dualen Systems wäre dann und nur dann überzeugend, wenn sie sich argumentativ als eine Theorie vertreten ließe, die die Funktionsunfähigkeit des politischen und ökonomischen Managements und des immanenten Steuerungssystems nachweise. Doch davon kann derzeit ernsthaft nicht die Rede sein. Stattdessen wird hier die These vertreten: Das berufliche Ausbildungssystem ist ausbaufähig, und zwar auf dem Entwicklungspfad des bereits praktizierten Übergangs vom Dualen zum pluralen System. Die Preisgabe der Dualität ist die Voraussetzung dafür, daß sich das berufliche Ausbildungssystem unter sich verändernden, auch sozial prekären Umweltbedingungen, wie es der Zerfall der Staats- und Sozialordnung der früheren DDR und der Anschluß der neuen Bundesländer mit sich brachte, dynamisch und sozialverträglich entfalten kann. Das gilt nicht nur für die weitere Ausdifferenzierung und Dezentralisierung der Lernorte sowie deren Koordination und Kooperation auf der Grundlage neuer Organisationskonzepte (vgl. PÄTZOLD 1990), sondern auf der Makroebene auch für die Diversifizierung der Finanzierungsmodelle unter Einbeziehung des Weiterbildungsbereichs und für die Erweiterung eines größeren Variantenreichtums der verfügbaren Organisationsmittel im Prozeß des policy making (politics). Dazu abschließend einige Anmerkungen:

Die Realisierungschance für den Ausbau eines standardisierten, gleichwohl flexiblen und für Veränderungen des Gesellschafts- und Beschäftigungssystems offenen, in sich differenzierten und abgestimmten Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung - des pluralen Berufsbildungssystems - setzt ein hohes Maß an Akzeptanz der in Berufsbildungspolitik und -planung involvierten Gruppen voraus. Auch auf diesem Gebiet bestehen günstige Voraussetzungen, die für die weitere Entwicklung konstruktiv genutzt werden können. Hervorzuheben sind in bezug auf den schulischen Bereich der beruflichen Bildung das Zusammenspiel von Föderalismus und Koordination auf gesamtstaatlicher Ebene (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1978; RICHTER 1984), für das außerschulische Berufsbildungswesen die Einbeziehung der Sozialparteien und Verbänden in die berufsbildungspolitischen Planungs- und Entscheidungsprozesse (HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990; STREECK 1987 u.a.) und schließlich die beide Seiten umfassenden Abstimmungsverfahren bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen (vgl. BENNER/PÜTTMANN 1992).

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Bundesstaat (Art. 20 Abs. 1 GG), das heißt: eine staatsrechtliche Verbindung aus dem Gesamtstaat (dem "Bund") und den Gliedstaaten (den "Ländern"). Diese Konstruktion ist unantastbar; Art. 79 Abs. 3 verbietet jede Änderung, durch welche die Gliederung des Bundes in Länder und die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung berührt werden. Das Prinzip des Bundesstaates bzw. des Föderalismus, so wie es im Grundgesetz festgelegt ist, besteht darin, daß die Staatsaufgaben zwischen Bund und Ländern aufgeteilt sind und daß beide ihre Aufgaben grundsätzlich eigenständig wahrnehmen und hierfür mit entsprechenden Finanzmitteln ausgestattet werden. Die "Kulturhoheit" und damit die Zuständigkeit für das Schulwesen liegt bei den Ländern. Das

bedeutet, daß es für das Schulwesen von Bundesland zu Bundesland eigene Gesetze, Rechtsverordnungen und Erlasse, zum Beispiel eigene Lehrpläne gibt. Daraus resultiert für das Duale System eine komplizierte Rechtslage: Der Bund regelt den Bereich der betrieblichen und überbetrieblichen Berufsausbildung auf der Grundlage eines bundeseinheitlichen Berufsbildungsgesetzes und für die Berufsschulen sind sechzehn Bundesländer verantwortlich.

Daß das System bei allen Schwierigkeiten im Detail seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland funktioniert und es nicht zu einem "föderalistischen Chaos" kommt, ist dem Netzwerk länderübergreifender Planungs-, Beratungs- und Koordinierungsorganen zu verdanken. Zu den wichtigsten Einrichtungen dieser Art gehören: die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, seit 1948), der Wissenschaftsrat (seit 1957), die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, seit 1970), der Deutsche Bildungsrat (von 1965 bis 1975). Von diesen Einrichtungen ist die BLK insofern hervorzuheben, als sie auf einem Verwaltungsabkommen zwischen dem Bundeskanzler und den Regierungschefs der Länder basiert, das erst durch Grundgesetzänderung vom 09.05.1969 mit der Einfügung von Art. 91b GG ermöglicht wurde, wonach Bund und Länder "auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken" können. Die Erwartung, mit Hilfe der BLK eine kontinuierliche Bildungsgesamtplanung zu realisieren, hat sich nicht erfüllt (vgl. FRIEDEBURG 1989), wohl aber konnten durch Modellversuche der BLK wichtige länderübergreifende Innovationsimpulse gesetzt werden, insbesondere auch auf den Gebieten der beruflichen Bildung, der Neuen Informations- und Kommunikationstechniken sowie der Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen.

Insgesamt trug das Zusammenspiel von Föderalismus und länderübergreifender Kooperation nicht unwesentlich dazu bei, gesamtstaatliche Belange der Bildungspolitik und -planung zu berücksichtigen, ohne der Gefahr zu erliegen, die produktive Vielfalt des Bildungswesens durch einen unproduktiven Zentralismus zu zerstören.

Was die Politik und Planung der außerschulischen beruflichen Bildung betrifft, ist die Steuerung durch Sozialparteien und Verbände in der Bundesrepublik Deutschland von ausschlaggebender Bedeutung. Darauf wurde bereits im Zusammenhang der Entwicklung von Ausbildungsordnungen für die Berufsausbildung im Dualen System hingewiesen (siehe Abschnitt 3.2.2). Neuere Studien zur Neo-Korporatismusforschung (vgl. insbesondere STREECK u.a. 1987; HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990; HILBERT/VOELZKOW 1990) sehen in der Funktion der "private governments" seitens der Verbände eine entscheidende Effizienzbedingung der Berufsbildungspolitik und -planung. Der Kern dieses Erklärungsansatzes liegt darin, daß verschiedene organisierte Teilinteressen, zum Teil begünstigt durch die "Integrationspolitik" des Staates (vgl. OFFE 1975, S. 31 ff.), allgemeinverbindliche Entscheidungen aushandeln und durchsetzen. Dabei nehmen sie im Interesse zukünftiger Vorteile aktuelle Selbstbeschränkungen in Kauf und beachten die Handlungsprobleme und Bedürfnisse konkurrierender Interessen. So haben Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände im großen und ganzen der Versuchung widerstanden, Streitfragen der industriellen Beziehungen, zum Beispiel in Tarifaueinandersetzungen, mit Problemen der beruflichen Bildung zu vermischen, und zu versuchen, Konzessionen auf dem einen Gebiet für Zugeständnisse auf dem anderen einzutauschen. Ein wichtiges Beispiel ist die Tatsache, daß die IG Metall und der Arbeitgeberverband der Metallindustrie, Gesamtmetall, in der Lage waren, sich nur wenige Wochen nach dem Streik im Jahre 1984 für die 35-

Stunden-Woche - ein Streik, der als einer der "erbittertsten Arbeitskämpfe nach dem Krieg" eingeschätzt wird (STREECK 1987, S. 11) - über eine grundlegende Reform des Ausbildungssystems ihres Industriezweiges zu verständigen. Da Berufsausbildung von beiden Seiten der Sozialparteien als unerläßliche Voraussetzung für die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Hochlohnwirtschaft in Deutschland anerkannt wird, sind sie daran interessiert, ihre maßgebliche Beteiligung an der Regulierung der beruflichen Ausbildung vor unkontrollierten Auswirkungen von Verteilungskonflikten zu schützen.

Neben den Tarifparteien spielen die Kammern als Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft eine tragende Rolle bei der Umsetzung politischer Entscheidungen, aber auch - vermittelt über zentrale Instanzen wie die des Deutschen Industrie- und Handelstags (DIHT) - einen nicht zu unterschätzenden Part bei der Politikformulierung und Einflußnahme auf Parteien und Verbände. Wie bereits ausgeführt, basiert das Berufsausbildungssystem gemäß den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes von 1969 auf den Grundsätzen der

- Vertragsfreiheit bei der Begründung von Ausbildungsverhältnissen (§ 3 BBiG),
- der staatlichen Zuständigkeit bei der Ordnung der Berufsausbildung (§ 25 BBiG) unter Mitwirkung der Sozialparteien und Wirtschaftsverbände (§ 8 BerBiFG) sowie
- der Regelung, Überwachung und Beratung als Aufgaben der "mittelbaren Staatsverwaltung" durch die "zuständigen Stellen" im Sinne des Berufsbildungsgesetzes, zum Beispiel durch Industrie- und Handelskammern (§§ 44, 45 i.V.m. § 75 BBiG).

Die institutionelle Komplexität des Dualen Systems auf der betrieblichen, verbandlichen und staatlichen Ebene entspricht den Anforderungen öffentlicher Politik in modernen Gesellschaften. Abweichend vom juristischen Sprachgebrauch früherer Zeiten (vgl. OELKERS 1989), bei dem "öffentlich" ein Synonym für staatlich war, wird Öffentlichkeit (unter dem nachwirkenden Einfluß der Aufklärung) heute als diskursives Medium verstanden, in welchem sich außerhalb staatlicher Zuständigkeiten politische Standpunkte und Relevanzstrukturen bilden sowie Aushandlungsprozesse vollziehen können. Das Berufsbildungsgesetz und auf seiner Grundlage die Berufsbildungspolitik und -planung sehen denn auch davon ab, den Staat als alleinigen Sachwalter öffentlicher Verantwortung zu inaugurieren. Die mittelbare Staatsverwaltung durch die Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft und die paritätische Mitwirkung von Arbeitnehmern und Arbeitgebern im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung, im Landesausschuß und im Berufsbildungsausschuß der zuständigen Stellen spiegeln diese Entwicklung wider - wie unvollkommen auch immer.

Zu den Unvollkommenheiten dieses Systems gehören Zugangsbeschränkungen bei der Teilhabe an Entscheidungsprozessen, zum Beispiel die Reduzierung der Teilhaberechte von Lehrern beruflicher Schulen im Berufsbildungsausschuß der zuständigen Stellen auf Beratungsfunktionen, und Abschottungstendenzen bei den Entscheidungsträgern im Politikestablishment. Das "Konsensprinzip", also der Einigungszwang bei der Festsetzung von Zielen, Inhalten und Anforderungen der Ausbildungstätigkeit, trägt ein übriges dazu bei, Politikprozesse nach dem "closed shop"-Prinzip zu organisieren oder die Beteiligung nicht-entscheidungsberechtigter, aber mitwirkender Rollenträger

und Instanzen, zum Beispiel bei der Erstellung von Ausbildungsordnungen im Bundesinstitut für Berufsbildung, zu "ritualisieren". Die vier "Bänke" im Hauptausschuß des Bundesinstituts - Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Bund und Länder - sind mit gleicher Stimmenzahl an den Entscheidungen beteiligt. Um Einigung erzielen zu können, bedarf es bereits im Vorfeld einer komplizierten Abstimmungsprozedur. Sie ist im Fall der Ausbildungsordnungen durch das "Gemeinsame Ergebnisprotokoll" vom 30.05.1972 zwischen Bund und Ländern geregelt (vgl. BENNER/PÜTTMANN 1992). Die Innovation des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls für die Duale Berufsausbildung bestand darin, daß trotz und unbeschadet der gegebenen rechtlich unterschiedlichen Zuständigkeiten für die betriebliche und schulische Berufsausbildung Einvernehmen zwischen Bund und Ländern erzielt wurde. Sie bezieht sich auf Prinzipien und einzurichtende Gremien, die eine Koordination berufsbildungspolitischer Entscheidungen und die Abstimmung der Ausbildungsordnungen für die betriebliche sowie der Rahmenlehrpläne für die schulische Berufsausbildung ermöglichen.

Es ist leicht nachvollziehbar, daß unter diesen Organisationsbedingungen politischen Handelns eine kaum noch übersehbare Vielfalt an Forderungen, Interessen und Problemen zu berücksichtigen ist, was nicht nur viel Zeit und Geld kostet, sondern auch dazu führen kann, daß Problembereiche und Informationsquellen außer acht gelassen werden, wenn sie eine Einigung im Entscheidungsgremium gefährden, oder daß nicht-konsensfähige Themen erst gar nicht behandelt bzw. das Konsensprinzip wie ein "Vetorecht von Verbandsvertretern" gehandhabt wird. Das betrifft nicht erst und nicht nur die Schlußphase langwieriger Aushandlungsprozesse, sondern auch schon die Anfangsphase von Ordnungsprojekten und der Planung wissenschaftlicher Vorarbeiten durch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Auf die damit verbundenen Gefahren hat die vom Bundesminister

für Bildung und Wissenschaft 1985 eingesetzte KOMMISSION ZUR UNTERSUCHUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN UND WIRTSCHAFTLICHEN EFFIZIENZ DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (1987, S. 152) nachdrücklich hingewiesen. Im Interesse der Konsensbildung komme es bei Forschungsarbeiten nachweislich zu Änderungen in der Projektthematik und in der Zeitplanung. Das könne dann dazu führen, daß Projekte inhaltlich uninteressanter werden und daß Forschungsergebnisse zu einem Zeitpunkt vorliegen, in dem sie ihre Aktualität eingebüßt haben. Zu fragen ist darüber hinaus - Auswertungen liegen allerdings nicht vor -, inwieweit die Dominanz der Tarifparteien in den zentralen Entscheidungsgremien der Berufsbildungspolitik und -planung dazu führt, daß soziale Problembereiche außerhalb der für ihre Mitglieder wahrzunehmenden Interessen ausgeklammert bleiben. Primär betroffen davon wären mutmaßlich jene Problem- und Randgruppen, für die der Sozialstaat außerhalb des Dualen Systems subsidiär tätig wird (vgl. Abschnitt 3.2.3).

Die Universalisierung der Berufsausbildung als Institution ist auch auf der Ebene der Organisation von Politikprozessen mit Folgen der Ausgrenzung und Marginalisierung verbunden und mit der Schaffung neuer Ungleichheiten. Dennoch ist ein anderes Modell, dem man als Alternative gegenüber der Mischstruktur aus staatlichen, korporativen und betrieblichen Steuerungselementen den Vorzug geben könnte, nicht in Sicht. Modernisierung findet in solchen Strukturen statt, nicht gegen sie. Dieses Plädoyer für den Ausbau des bestehenden Berufsbildungssystems "vom Dualen zum pluralen System" bedeutet:

- mehr Öffnung und Flexibilität beruflicher Lehr-Lern-Arrangements auf der Ebene der Organisation und didaktischen Gestaltung von Ausbildungsprozessen bei gleichzeitiger Absicherung der Qualitätsstandards und der mit anerkannten Abschlüssen verbundenen

Berechtigungen im Interesse der sozialen Sicherheit für die Erwerbstätigen,

- mehr Pluralisierung und Differenzierung individueller Aneignungsformen bei gleichzeitiger pädagogischer, sozialer und finanzieller Unterstützung benachteiligter Personengruppen mit dem Ziel der Vermittlung beruflicher Qualifikationen zum Erwerb anerkannter und gleichwertiger Abschlüsse im Regelsystem der Berufsausbildung,
- mehr Partizipation problemgruppenorientierter Interessenvertretungen an berufsbildungspolitischen Planungs- und Entscheidungsprozessen,
- mehr Kooperation und Koordination zwischen den Lernorten des "pluralen System" und den dort tätigen Ausbildungsexperten (Ausbildungsleitern und Ausbildern, Lehrern, sozialpädagogischen Fachkräften etc.),
- mehr Durchlässigkeit zwischen den horizontal gegliederten und vertikal stratifizierten Ausbildungsberufen und beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten,
- mehr Ordnung, Transparenz und Zugänglichkeit im Weiterbildungsbereich mit dem Ziel der Vermeidung von Sackgassen in beruflichen Aufstiegswegen und der Erweiterung von Teilhaberechten sozial deprivierter Personengruppen außerhalb und innerhalb des Beschäftigungssystems (z.B. der Randbelegschaften).

Qualifizierte Aus- und Weiterbildung, Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen, perspektivenreiche Karrierewege bei Vermeidung erwerbsbiographischer Sackgassen sind notwendige Voraussetzungen für eine zukunftsorientierte

Weiterentwicklung des Dualen zum pluralen Berufsbildungssystem unter dem Anspruch einer offenen Gesellschaft. Der Prüfstein für die Bewährung eines solchen Systems freilich liegt außerhalb der beruflichen Bildungseinrichtungen und -maßnahmen: in der Absorptionsfähigkeit des Beschäftigungssystems und der qualitativen Gestaltung von Arbeitsplätzen, deren Attraktivität darüber entscheidet, ob und in welchem Ausmaß die künftigen Kohorten von Schulabsolventen noch bereit sein werden, eine betriebliche Berufsausbildung zu absolvieren, oder der "meritokratischen Logik" folgen, über höhere Schulabschlüsse eine akademische Ausbildung mit der Perspektive privilegierter Beschäftigung anzustreben (vgl. LUTZ 1990).

#### **4. Zusammenfassung**

- Grundlage der Berufsausbildung im Dualen System ist das Berufsbildungsgesetz von 1969; es
  - \* bringt nachdrücklich die öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung zur Geltung,
  - \* verankert die gemeinsame Zuständigkeit von Staat, Sozialparteien und Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft für die Ordnung, Regelung und Aufsicht der beruflichen Bildung und
  - \* sichert mit der Berufsförmigkeit der Ausbildung und deren Regelung durch Ausbildungsordnungen eine wesentliche soziale Dimension der Vermarktung von Arbeitskraft und der damit verbundenen Versorgungs- und Statusansprüche ab.

Ordnungspolitisch handelt es sich beim Dualen System in seiner derzeitigen Ausformung um ein staatlich gesteuertes Marktmodell mit sozialen Komponenten. Es grenzt sich damit als Alternative ab vom liberalistisch-marktwirtschaftlichen Konzept und vom staatlich monopolisierten Berufsbildungssystem, wie es

beispielsweise nach dem Kriege im anderen deutschen Staat, der Deutschen Demokratischen Republik, aufgebaut wurde.

- Der materielle Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) umfaßt nach der Legaldefinition des Begriffes "Berufsbildung" sowohl die berufliche Erstausbildung ("Berufsausbildung") als auch die berufliche "Fortbildung" und "Umschulung". Dem weitgefaßten Berufsbildungsbegriff liegt die Auffassung des Gesetzgebers zugrunde, daß die technischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen eine zukunftsgerichtete und mobilitätsorientierte Berufsbildungsordnung erforderten, die auf das Konzept eines das ganze Arbeitsleben begleitenden Lernprozesses ("lifelong learning") angelegt sei. Dieser Grundsatz kommt für die berufliche Erstausbildung in dem Leitziel zum Ausdruck, daß die Berufsausbildung "eine breit angelegte Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln" habe (§ 1 Abs. 2 BBiG).
- Anders als früheren Regelungen der Gewerbeordnung, die die Unterweisungspflicht des Lehrherrn auf die in seinem Betrieb vorkommenden Arbeiten begrenzten, geht das Berufsbildungsgesetz von einer präskriptiven "Berufsbild-Lehre" aus: Danach sind nicht die jeweils vorgefundenen speziellen Arbeitsanforderungen eines Unternehmens oder Betriebes Maßstab der Ausbildung, sondern die in öffentlich-rechtlich geordneten Berufsbildern fixierten Mindeststandards an Kenntnissen und Fertigkeiten, die Gegenstand einer breit angelegten und auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten abzielenden Berufsausbildung zu sein haben.

- Berufsausbildungsverhältnisse sind nach den Bestimmungen des BBiG durch privatrechtlichen Vertrag nach freiem Willen der Vertragsparteien (Ausbildender, Auszubildender) zu begründen (§ 3 BBiG). Das Recht der Vertragsfreiheit beim Zustandekommen von Ausbildungsverhältnissen ist durch das Grundrecht der Berufsfreiheit nach Art. 12 GG verfassungsrechtlich geschützt. Demnach haben private Träger von Ausbildungsstätten das Recht, aber nicht die Pflicht auszubilden, wie umgekehrt Jugendliche das Recht, aber nicht die Pflicht zur Ausbildung besitzen, was indessen nicht das Recht auf einen Ausbildungsplatz einschließt.
  
- Das Prinzip der Vertragsfreiheit betrifft den Abschluß von Ausbildungsverträgen, nicht deren materiale Ausgestaltung. Diese ist gebunden an die ordnungsrechtlichen Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes und die auf ihrer Grundlage erlassenen Ausbildungsordnungen. Durch Ausbildungsordnungen legt der Staat inhaltlich definierte Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung als unmittelbar geltendes Recht fest, wozu der Gesetzgeber insoweit berechtigt ist, als vernünftige Erwägungen des Gemeinwohls und die Sozialstaatsverpflichtung gemäß Art. 20 Abs. 1 GG es zweckmäßig und erforderlich erscheinen lassen, materielle Standards der privaten Berufsausbildung im Interesse der Auszubildenden zu sichern und in dieser Absicht die Berufsausübung der Auszubildenden zu regeln. Ausbildungsordnungen sind betriebsübergreifende Normierungen. Für das Verständnis der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist es wichtig zu wissen, daß nicht speziell für den einzelnen Betrieb ausgebildet wird, sondern für einen "Beruf". Tendenziell hat sich die Betriebs-Berufs-Differenz

vergrößert, indem durch Konzentration der Berufe die Betriebsspezifität der Ausbildung verringert wurde. Das liegt nicht nur im sozialen und ökonomischen Interesse der Vermarktbarkeit von Qualifikationen durch die Arbeitnehmer, sondern entspricht zunehmend mehr den Qualifikationsanforderungen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Betriebe.

- Die Einhaltung der öffentlich-rechtlichen Vorschriften zu überwachen, obliegt den Kammern als Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft. Neben dem Prinzip der Vertragsfreiheit bei der Begründung von Ausbildungsverhältnissen und dem Grundsatz der öffentlich-rechtlichen Verantwortung für die Ordnung der Berufsausbildung tritt als drittes konstitutives Merkmal der betrieblichen Berufsausbildung im Dualen System das Prinzip der "mittelbaren Staatsverwaltung" durch Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft. Gemeint ist, daß Kammern als Körperschaften des öffentlichen Rechts durch das BBiG im Rahmen dieses Gesetzes beauftragt und befugt sind, die Berufsausbildung im Wege der Selbstverwaltung zu regeln (§ 44 BBiG) sowie zu überwachen und durch Beratung zu fördern (§ 45 BBiG).
  
- Ausbildungsberuf und Berufsausbildung beeinflussen weitgehend die Sozial- und Erwerbsbiographie des einzelnen, und zwar in folgender Hinsicht:
  - \* Im Beruf sind materielle Reproduktionsinteressen und soziale Ansprüche der Erwerbspersonen auf "gute Arbeit" manifestiert. Die Zuordnung zu einem Beruf entscheidet maßgeblich darüber, welche mehr oder weniger privilegierten Aufgaben der Berufsinhaber relativ dauerhaft ausübt und unter welchen Bedingungen (Anforderungen, Belastungen

u.a.) er arbeitet. Berufswahl und -ausbildung legen fest, für welche Aufgaben jemand seine Arbeitsfähigkeiten entwickeln und später einsetzen kann.

- \* Über seinen Beruf ist der einzelne eingebunden in das Netz sozialer Absicherung. Er bezieht eigenes Einkommen und erwirbt eigene Ansprüche der Versorgung bei Krankheit, Arbeitsunfällen, Invalidität und Arbeitslosigkeit. Der Ausbildungsberuf spielt im Sozialversicherungsrecht insofern eine entscheidende Rolle, als von der Dauer und dem Umfang der Berufsausbildung die Entscheidung über die Berufsunfähigkeit sowie die Festlegung von Versorgungsansprüchen eines Arbeitnehmers abhängt.
- \* Mit der Berufsausbildung und der Wahl des Ausbildungsberufs sind Statuspassagen festgelegt, innerhalb derer sich unter Verwertung erworbener Qualifikationen und auf dem Wege der Weiterbildung Positionverbesserungen erreichen lassen (Aufstiegchancen). Sie beeinflussen Art und Umfang der Teilhabe an materiellen und immateriellen Gütern der Gesellschaft, prägen zu wesentlichen Teilen die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz und in der Freizeit.
- \* Einen Beruf zu erlernen und auszuüben, heißt schließlich - über Sicherung der Erwerbchancen und Daseinsvorsorge hinaus - seine berufliche und persönliche Identität zu finden und zu entfalten. Berufe sind in dieser Hinsicht Entwicklungs- und Äußerungsschablonen subjektiver Fähigkeiten, Orientierungen und Interessen. Sie ermöglichen, aber behindern auch die persönliche Entwicklung

und erweisen sich so als Entwicklungsbarrieren, und zwar mit ungleichheitsstabilisierender Tendenz in Abhängigkeit von sozialen Herkunftsmilieus, schulischer Herkunft, Geschlecht, Nationalität u.a.

- Bei zunehmender Verallgemeinerung der Berufsausbildung als Voraussetzung des Eintritts in das Beschäftigungssystem erweisen sich die positiven Seiten des Berufs verschärft als negative Ausgrenzungsmerkmale für diejenigen, die - aus welchen Gründen auch immer - keine Berufsausbildung durchlaufen haben. Nahezu 70 % der heute ins Beschäftigungssystem eintretenden Jahrgänge haben im Verlauf ihrer Bildungskarrieren eine Berufsausbildung im Dualen System absolviert. Keinen Beruf erlernt zu haben, wird mehr und mehr die Ausnahme von der Regel, das heißt aber: Es wird zu einem sozialen Problem derer, die von den Möglichkeiten der Berufsausbildung ausgegrenzt bleiben und über keine zertifizierten Ausbildungsabschlüsse verfügen.
  
- Dem Staat fällt auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik die Aufgabe zu, durch vorbeugende Maßnahmen dafür zu sorgen, daß ausbildungswillige Jugendliche einen Ausbildungsplatz erhalten, und durch kompensatorische Interventionen Defizite an Ausbildungsmöglichkeiten auszugleichen. Beide Zielorientierungen - die der präventiven Berufsbildungspolitik (zum Beispiel in Form der aktiven Arbeitsmarktpolitik durch AFG-geförderte Weiterbildung) und der subsidiär-kompensatorischen Berufsbildungspolitik - verweisen auf typische Politikmuster im Rahmen der Sozialen Marktwirtschaft, und zwar entsprechend der Zielorientierung, das Prinzip der Freiheit auf dem Markte mit dem des sozialen Ausgleichs zu verbinden.

- Zu den wichtigsten Politikbereichen und Maßnahmen der qualitätsorientierten Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland gehören:
  - \* Ausbildungsordnungspolitik als Grundlage für eine abgestimmte, den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen entsprechende Entwicklung der beruflichen Bildung
  - \* Qualitätssicherung der Berufsbildungsplanung, -praxis und -evaluation durch Berufsbildungsforschung
  - \* Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch Innovationsförderung mit Hilfe von Modellversuchen, insbesondere des Bundesinstituts und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
  - \* Ergänzung und Verbesserung der regionalen und sektoralen Infrastruktur für die berufliche Aus- und Weiterbildung durch staatliche Förderung bei der Einrichtung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten
  - \* Ausbau der betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zur aktiven Beschäftigungspolitik durch Fördermaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes.
  
- Die Verbindung von qualitätsorientierter Berufsbildungspolitik und aktiver Arbeitsmarktpolitik ist seit Anfang der 70er Jahre entwickelt und mit nachweisbarem Erfolg praktiziert worden. Gleichwohl ist es nicht gelungen, Ausbildungsplatzmangel und Jugendarbeitslosigkeit zu verhindern und Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten herzustellen. Die Ausbildungsmarktentwicklung in der Bundesrepublik ist

geprägt durch gravierende regionale Disparitäten, von denen Absolventen der Haupt- und Sonderschulen, junge Frauen und ausländische Jugendliche besonders schwer betroffen sind. Der Vergleich von Lebensläufen historisch unterschiedlich gelagerter Geburtskohorten zeigt nach den Befunden westdeutscher Lebensverlaufsstudien, daß biographische Weichenstellungen in den "sensiblen Phasen" des Lebensverlaufs - das sind insbesondere die Zeiten des Übertritts in eine weiterführende Schule, des Übergangs von einer allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung und des Eintritts in das Erwerbsleben - nicht beliebig getroffen, nur schwer revidiert oder auf einen späteren Zeitraum verschoben werden können.

- Zieht man ein Resümee aus den vorliegenden empirischen Befunden zu den Risiken und Chancen im beruflichen Bildungssystem, wird deutlich, daß die soziale Dimension der Berufsbildungspolitik mehr ist als nur eine Frage der finanziellen Förderung beruflicher Bildungsmaßnahmen zugunsten einkommensschwächerer Kreise. Über berufliche Aus- und Weiterbildung werden nicht bloß Chancen des Einkommenserwerbs verteilt. Verteilt werden "Lebenslagen".
  
- Ausgehend von der Leitlinie "Berufsausbildung für alle" ist in der Bundesrepublik Deutschland seit Anfang der 80er Jahre ergänzend zur aktiven und präventiven Arbeitsmarktpolitik ein breit gefächertes Instrumentarium der subsidiär-kompensatorischen Berufsbildungspolitik entwickelt und eingesetzt worden. Es zielt darauf ab, das von den Unternehmen am Markt global und für bestimmte Nachfragergruppen nicht bereitgestellte Ausbildungsplatzangebot subsidiär auszugleichen. Zwischen Universalisierung der Berufsausbildung als gesellschaftlicher Institution und

Individualisierung der Berufsausbildung als privatrechtliches Ausbildungsverhältnis klappt eine Lücke, die die staatliche Berufsbildungspolitik mit einem Netzwerk problemgruppenbezogener Maßnahmen zu schließen versucht, ohne daß ihr dies in jedem Einzelfall gelingt oder mit der Durchführung der Maßnahmen die Übernahme in private Beschäftigungsverhältnisse in Aussicht gestellt werden kann. Als Schwerpunkte der beruflichen Förderungsmaßnahmen im Sinne der staatlichen Ausgleichspolitik auf Bundesebene haben sich folgende Schwerpunkte herausgebildet:

- \* Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Bundesanstalt für Arbeit
  - \* Förderung der Berufsbildung Behinderter
  - \* Förderung benachteiligter Jugendlicher
  - \* Maßnahmen zur Förderung der Berufsvorbereitung und -ausbildung ausländischer Jugendlicher
  - \* Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungschancen junger Frauen
  - \* Förderung der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern
- Berufsfördernde und -qualifizierende Maßnahmen sind Ausdruck politischer Reaktionsweisen auf die Diskrepanz zwischen zunehmender Verberuflichung und Standardisierung der Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse sowie der daraus resultierenden Verallgemeinerung von Ansprüchen der Gesellschaftsmitglieder bezüglich der Teilhabe an den beruflich vermittelten Lebenslagen einerseits und den begrenzten Möglichkeiten andererseits, auf marktwirtschaftlich-privater Finanzierungsgrundlage die sozialen Folgen der Universalisierung von Beruflichkeit in Form der Ausgrenzung von Problemgruppen aufzufangen.

Durch Maßnahmen werden die Probleme der Integration Jugendlicher in das Gesellschafts- und Beschäftigungssystem so bearbeitet, daß den marktbenachteiligten Personen(gruppen) Perspektiven der Eingliederung in eine normal-berufliche Erwerbsbiographie vermittelt, aber keine regulierten Übergangswege in das Beschäftigungssystem angeboten werden, zumindest nicht mit dem Anspruch der öffentlichen Kontrollierbarkeit des Zuweisungsprozesses.

- Qualifizierte Aus- und Weiterbildung, Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen, perspektivenreiche Karrierewege bei Vermeidung erwerbsbiographischer Sackgassen sind notwendige Voraussetzungen für eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung des Dualen zum pluralen Berufsbildungssystem unter dem Anspruch einer offenen Gesellschaft. Der Prüfstein für die Bewährung eines solchen Systems freilich liegt außerhalb der beruflichen Bildungseinrichtungen und -maßnahmen: nämlich in der Absorptionsfähigkeit des Beschäftigungssystems und der qualitativen Gestaltung von Arbeitsplätzen, deren Attraktivität darüber entscheidet, ob und in welchem Ausmaß Schulabsolventen auch in Zukunft noch bereit sein werden, eine betriebliche Berufsausbildung zu absolvieren, oder es vorziehen, über höhere Schulabschlüsse eine akademische Ausbildung mit der Perspektive einer privilegierter Beschäftigung anzustreben.

**Literaturverzeichnis**

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- ACHTENHAGEN, F./JOHN, E.G. (Hg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992.
- BAETHGE, M. u.a.: Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung - aus Sicht von Arbeitnehmern. In: BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 88. Bonn 1990, S. 193-500.
- BARDELEBEN, R.v./BEICHT, U./STOCKMANN, R.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Forschungsstand - Konzeption - Erhebungsinstrumentarium. Berlin-Bonn 1991.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977.
- BENNER, H.: Zur sozialrechtlichen Bedeutung der Ausbildungsberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7(1978)4, S. 10-12.
- BENNER, H.: Zur Frage der verfassungsrechtlichen Grundlage des dualen Systems der Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 10(1981)1, S. 20-21.

- BENNER, H./PÜTTMANN, F. (Hg.): 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. Eine kritische Darstellung des Verfahrens zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen aus Bundes- und Ländersicht. Bonn 1992.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Berlin-Darmstadt-Dortmund 1969.
- B.-LISOP, I./GREINERT, W.-D./STRATMANN, K. (Hg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 04.-06. Oktober 1989 in Frankfurt/Main. Berlin-Bonn 1990.
- BLOSSFELD, H.-P.: Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 18(1985)2, S. 177-197.
- BLOSSFELD, H.-P.: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch gesellschaftlichen Wandel. In: Zeitschrift für Pädagogik 84(1988)1, S. 45-63.
- BLOSSFELD, H.-P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt a.M. 1989.
- BLOSSFELD, H.-P.: Unterschiedliche Systeme der Berufsausbildung und Anpassung an Strukturveränderungen im internationalen Vergleich. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin-Bonn 1991, S. 87-99.
- BRUNNER, O.: Das "ganze Haus" und die alteuropäische "Ökonomik". In: BRUNNER, O. (Hg.): Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Göttingen 1968.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): Umweltschutz - Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Nürnberg 1989.

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien. Modellversuch WOKI. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 26. Berlin-Bonn 1991a.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): Die anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld 1991b.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): Arbeitsprogramm 1992. Berlin-Bonn 1992a.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): BIBB 1991/92. Aus der Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1992b.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT:  
Ausbildungsordnungen nach § 25 Berufsbildungsgesetz (bzw. § 25 Handwerksordnung). Erläuterungen und Hinweise. München 1976.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 13. Bonn 1978.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.):  
Berufsbildungsbericht 1980. Bonn 1980.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.):  
Berufsbildungsbericht 1982. Bonn 1982.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.):  
Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 88. Bonn 1990.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.):  
Berufsbildungsbericht 1992. Bonn 1992.
- BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE u.a.: Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Strukturmaßnahmen zur Weiterbildung des Bildungssystems. Bildungspolitische Position der Spitzenverbände der Wirtschaft. Bonn 1992.

- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT: Urteil des Zweiten Senats vom 10. Dezember 1980 zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz (2 BvF 3/77). Karlsruhe 1980. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 20(1981)2, S. 140-153.
- COX, H. (Hg.): Mikroelektronik und Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung über Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf im technischen und strukturellen Wandel am Beispiel der Wirtschaftsregion Duisburg. Hamburg 1992.
- CRUSIUS, R./WILKE, M.: Einheitsgewerkschaft und Berufsbildungspolitik. Beruf in Organisation, Politik und Programmatik der Einzelgewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Frankfurt a.M.-New York 1982.
- DEHNBOSTEL, P. u.a.: Neue Technologien und berufliche Bildung - Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin-Bonn 1992.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Gutachten für das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens, Folge 7/8. Stuttgart 1965, S. 51-154.
- DGB: Zum Berufsbildungsbericht 1991. Qualifizierte Berufsbildung für alle in einem vereinten Deutschland als Auftrag. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1991)3, S. 56-61.
- ECKERT, M./KLOSE, J./KUTSCHA, G./STENDER, J.: Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38(1992)4, S. 613-631.
- FALK, R.: Kosten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. In: GÖBEL, U./SCHLAFFKE, W. (Hg.): Berichte zur Bildungspolitik 1982/83 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln 1982, S. 63-172.

- FALK, R./ZEDLER, R.: Ausbildungskosten 1991. In: INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hg.): Informationen zur beruflichen Bildung. Register 10  
Bildungsökonomie/Bildungskosten, Blatt 10. Köln 1992.
- FAULSTICH, P.: Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den "alten" und "neuen" Bundesländern. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1992)11, S. 262-266.
- FINGERLE, K./KELL, A.: Berufsbildung als System? In: HARNEY, K./PÄTZOLD, G. (Hg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 305-330.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967.
- FRIEDEBURG, F.v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M. 1989.
- GEISSLER, K.A.: Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin-Bonn 1991, S. 101-110.
- GEISSLER, K.A. u.a. (Hg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung.  
3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 09.-11. Oktober 1991 in München. Berlin-Bonn 1992.
- GOTTSLEBEN, V.: Weiterbildung als Gegenstand der Bildungspolitik. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24(1991)2, S. 243-255.
- GREINERT, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover-Dortmund-Darmstadt-Berlin 1975.
- GREINERT, W.-D.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion. Eschborn 1992a.

- GREINERT, W.-D.: Hat das duale System der Berufsausbildung seine Zukunft bereits hinter sich? In: Berufsbildung 46(1992b)2, S. 69-72.
- HARNEY, K.: Historische Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung am Beispiel der GHH Oberhausen. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte 28(1983)1, S. 1-38.
- HARNEY, K.: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld 1985, S. 118-130.
- HARNEY, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris 1990.
- HARNEY, K./TENORTH, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986)1, S. 91-113.
- HAUSMANN, H.: Aktive Arbeitsmarktpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Vortragsmanuskript für das Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1991.
- HEGELHEIMER, A.: Finanzierung der beruflichen Ausbildung. Mannheim 1988.
- HESSE, H.A.: Die berufsrechtliche Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts im Lichte der Berufssoziologie. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 65(1969), S. 881-900.
- HESSELBERGER, D.: Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. Neuwied-Frankfurt a.M. 1990.
- HILBERT, J./SÜDMERSEN, H./WEBER, H.: Berufsbildungspolitik. Geschichte - Organisation - Neuordnung. Opladen 1990.

- HILBERT, J./VOELZKOW, H.: Das System der beruflichen Bildung in den 90er Jahren - Steuerungskapazitäten und Regulierungsbedarf. In: STRIKKER, F./TIMMERMANN, D. (Hg.): Berufsausbildung und Arbeitsmarkt in den 90er Jahren. Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris 1990.
- HUSEMANN, R./DOBISCHAT, R.: "Investitionen" in der beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern durch die Bundesanstalt für Arbeit? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 41(1993)1.
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT: IW-Trends 1992, Heft 3.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München 1984.
- KERSCHENSTEINER, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (1901). In: Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band I. Besorgt von G. WEHLE. Paderborn 1966, S. 5-88.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erweiterte Auflage. Weinheim-Basel 1991.
- KOMMISSION ZUR UNTERSUCHUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN UND WIRTSCHAFTLICHEN EFFIZIENZ DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Gutachten dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erstattet am 15. Juli 1986. In: BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung. Untersuchung und Stellungnahmen. Bonn 1987.
- KRUSE, W./PAUL-KOHLHOFF, A.: Orientierung und Verarbeitungsweisen beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung. In: WEYMANN, A. (Hg.): Bildung und Beschäftigung. Göttingen 1987, S. 121-139.
- KÜMMEL, K. (Hg.): Die schulische Berufsbildung 1918-1945. Köln-Wien 1980.
- KÜPPER, W./ORTMANN, G. (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988.

- KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG: Das duale System und die Herausforderungen der 90er Jahre. Grundpositionen der Wirtschaft zur Berufsausbildung. Bonn 1991.
- KUTSCHA, G.: Das System der Berufsausbildung. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1. Stuttgart 1982, S. 203-226.
- KUTSCHA, G.: Berufsbildungsgesetz. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.2. Stuttgart 1983, S. 144-152.
- KUTSCHA, G.: Öffentlichkeit, Systematisierung, Selektivität. In: HARNEY, K./PÄTZOLD, G. (Hg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 289-304.
- KUTSCHA, G.: Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: BECK, K./KELL, A. (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Weinheim 1991, S. 113-155.
- KUTSCHA, G.: Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland - ein auslaufendes Modell? In: Die berufsbildende Schule 44(1992)3, S. 145-156.
- LEMPERT, W.: Beruf als Politikum. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77(1981)7, S. 519-531.
- LEWIS, A.E.M.: Beschreibung der Berufsbildungssysteme. Vereinigtes Königreich. Berlin 1980.
- LÜBKE, S.O.: Die Rolle der Sozialparteien im Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21(1992)2, S. 8-14.
- LUHMANN, M./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1988.

- LUTZ, B.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin-Bonn 1991, S. 27-36.
- MÜLLER-ARMACK, A.: Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik. Freiburg i.B. 1966.
- NEUMANN, W.: Die rechtliche Bedeutung von Bildungsabschlüssen im dualen System der Berufsausbildung für das Sozialversicherungsrecht, dargestellt am Beispiel der Berufs- und Erwerbsunfähigkeit. Gutachten für das Bundesinstitut für Berufsbildung, o.O., o.J.
- NEUMANN, L.F./SCHAPER, K.: Die Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland. 3. Auflage. Frankfurt-New York 1990.
- NÖLKER, H./SCHOENFELDT, I.: Berufsbildung im Herrschaftsbereich der Wirtschaft. Kritik am Berufsbildungsgesetz. In: NOLTE, H./RÖHRS, H.-J. (Hg.): Das Berufsbildungsgesetz. Text und Diskussion 1969-1976. Bad Heilbrunn 1979, S. 62-89.
- NOLL, H.-H.: Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: WEYMANN, A. (Hg.): Bildung und Beschäftigung. Soziale Welt, Sonderband 5. Göttingen 1987, S. 141-170.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34(1989)5, S. 579-599.
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.
- PÄTZOLD, G. (Hg.): Die betriebliche Berufsbildung 1918-1945. Köln-Wien 1980.
- PÄTZOLD, G. (Hg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981. Köln-Wien 1982.

- PÄTZOLD, G. (Hg.): Lernort Kooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Heidelberg 1990.
- PÜTZ, H.: Weichenstellung für das Leben. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Positionen - Sozialrecht, Prüfungen, Computer. Berlin-Bonn 1992.
- RAUNER, F. (Hg.): "Gestalten" - Eine neue gesellschaftliche Praxis. Bonn 1988.
- REETZ, L./REITMANN, TH. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990.
- RICHTER, I.: Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Stuttgart 1970.
- RICHTER, I.: Föderalismus. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5. Stuttgart 1984, S. 491-494.
- RICHTER, I.: Die Qualität beruflicher Weiterbildung. Rechtliche Steuerungsmöglichkeiten nach dem Arbeitsförderungsgesetz. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24(1991)2, S. 270-276.
- RICHTER, I./SCHLINK, B.: Grundrechte auf Bildung - Grundrecht auf Ausbildung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 28(1980)3, S. 202-216.
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld 1974.
- SADOWSKI, D.: Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget. Zur ökonomischen Theorie der Personalbeschaffungs- und Bildungsplanung im Unternehmen. Stuttgart 1980.
- SCHELSKY, H.: Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft. In: LUCKMANN, Th./SPRONDEL, W.M. (Hg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 25-35.

- SCHMITTER, P.C. (Hg.): Corporatism and Policy-making in Contemporary Western Europe. In: Comparative Political Studies 10(1977)1, S. 1 ff.
- SCHRIEWER, J.: Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1. Stuttgart 1982, S. 250-285.
- STADLER, H.: Weiterbildung in Großbritannien (United Kingdom). In: GEWERKSCHAFTLICHE BILDUNGSPOLITIK (1992)10, S. 235-238.
- STENDER, J.: Ausbildungsversorgung in der Problemregion Duisburg - Aufbau und Erprobung eines regionalen Berufsbildungs-Informationssystems. Opladen 1989.
- STOOSS, F.: Zum Beruf als Grundlage des Berufsbildungsgesetzes. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 38(1990)4, S. 351-360.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- STRATMANN, K.: Das Duale System und das Problem seiner "Verschulung". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71(1975)11, S. 820-835.
- STRATMANN, K.: Berufspädagogische Probleme des dualen Ausbildungssystems. In: VBB aktuell 26(1977)4, S. 117.
- STRATMANN, K.: "Zeit der Gärung und Zersetzung". Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992.
- STRATMANN, K./SCHLÖSSER, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" des Deutschen Bundestages. Frankfurt a.M. 1990.

- STREECK, W./HILBERT, J./KEVELAER, K.-H.v./MAIER, F./WEBER, H.: Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland. Luxemburg 1987.
- THIEME, H.J.: Soziale Marktwirtschaft. Ordnungskonzeption und wirtschaftspolitische Gestaltung. München 1991.
- TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim 1987.
- ULRICH, H.: Die Unternehmung als produktives soziales System. Bern 1968.
- WEISSER, G.: Grundsätze der Verteilungspolitik. In: KÜLP, B./SCHREIBER, W. (Hg.): Soziale Sicherheit. Köln-Berlin 1971.
- WEISSER, G.: Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Göttingen 1978.
- WEITERBILDUNGSINFORMATIONSSYSTEM MIKROELEKTRONIK (Hg.): Abschlußbericht des Projekts Weiterbildungsinformationssystem Mikroelektronik (WIM). Ein Projekt der Zukunftsinitiative Montanregionen (ZIM). Duisburg 1992.
- WINKEL, R.: Berufsstart in Nordrhein-Westfalen - Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung beim Übergang in die Beschäftigung. Untersuchung durch das Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO). Düsseldorf 1989.
- WINKEL, R.: Chancenrealisierung an der zweiten Schwelle: Aktuelle Auswirkungen traditioneller Strukturdefizite des dualen Systems. Bericht Nr. 43 des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen (Berufsforschungsinstitut). Köln 1990.
- WINTERHAGER, W.D.: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Eine wirtschaftstheoretische Analyse mit empirischen Daten zur Lehrlingsausbildung in der Industrie. Stuttgart 1969.