

**Karin BÜCHTER**

(Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

**Soziale Ungleichheit und Berufsbildungspolitik – Oder:  
Gibt es einen Zusammenhang zwischen fragmentierter  
Zuständigkeit in der beruflichen Bildung und sozialer  
Ungleichheit?**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe25/buechter\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/buechter_bwpat25.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 25 | Dezember 2013

**Ordnung und Steuerung der beruflichen Bildung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Sandra Bohlinger & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

***bwp@***

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online***

---

## ABSTRACT (BÜCHTER 2013 in Ausgabe 25 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe25/buechter\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/buechter_bwpat25.pdf)

Vor dem Hintergrund sich hartnäckig haltender sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung geht es in diesem Beitrag um den Zusammenhang zwischen der Berufsbildungspolitik und ihren gewachsenen Konstellationen einerseits und der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung andererseits. Angestoßen werden soll die Frage, inwieweit soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung mit der historisch gewachsenen Spezifik deutscher Berufsbildungspolitik einhergeht, für die eine bestimmte Form der Steuerung, der Verteilung von Zuständigkeiten und Verantwortungen symptomatisch sind. Nachdem zunächst die Komplexität deutscher Berufsbildungspolitik dargestellt wird, werden unter Berücksichtigung von drei wesentlichen Bereichen des Berufsbildungswesens (Übergangssystem, Schulberufssystem, Duales System) Fragen berufsbildungspolitischer Zuständigkeiten in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit in den jeweiligen Bereichen gebracht. Dem hieran anknüpfenden Zwischenfazit des Textes wird anhand einer historischen Rekonstruktion von Kämpfen um Einfluss und Verantwortungen in der beruflichen Bildung und von Benachteiligungen bestimmter Jugendlichengruppen in der beruflichen Bildung seit der Kaiserzeit nachgegangen.

Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um einen Diskussionsbeitrag, der unter Bezug auf Sachverhalte, Positionen und Debatten Fragen aufwirft und zur Diskussion stellt.

---

### **Social inequality and vocational education policy – Or: is there a connection between fragmented responsibility in vocational education and social inequality?**

---

Against the background of stubbornly persistent social inequality in vocational education, this paper deals with the connection between vocational education policy and its emergent constellations, on the one hand, and the reproduction of social inequality in vocational education, on the other hand. The paper aims to address the question of the extent to which social inequality in vocational education goes along with the historically emergent specific nature of German vocational education policy, for which a certain form of governance, and the allocation of competences and responsibilities are symptomatic. In a first step the complexity of German vocational education policy is presented and, following this, three significant areas of the vocational education system are considered (the transition system, the school training system, the dual system) and questions of the competences in vocational education policy in connection with social inequality in the respective areas are raised. The preliminary conclusions of the text are followed up using a historical reconstruction of struggles for influence and responsibilities in vocational education, and the disadvantage of certain youth groups in vocational education since the time of the Kaiser.

This paper is a contribution to the discussion, and it raises questions and stimulates discussion with reference to evidence, positions, and debates.

## **Soziale Ungleichheit und Berufsbildungspolitik - Oder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen fragmentierter Zuständigkeit in der beruflichen Bildung und sozialer Ungleichheit?**

---

### **1 Einleitung: Hintergrund und Fragestellung**

Soziale Ungleichheit liegt vor, „wenn die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (KRECKEL 2004, 17). Trotz sozialpolitischer Grundsätze zur sozialen Gerechtigkeit und freien Entfaltung der Persönlichkeit ist soziale Ungleichheit ein dauerhaftes Merkmal der Sozialstruktur. In Auseinandersetzungen mit sozialer Ungleichheit spielen die in individualisierten Leistungsgesellschaften charakteristischen Bezugsmomente (Bildung, Arbeit und Beruf) eine zentrale Rolle. Bildung ist eine Voraussetzung einerseits für individuelle Aufklärung, gesellschaftliche Freiheit und sozialen Aufstieg, andererseits für die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In der kritischen Bildungstheorie und empirischen Bildungsforschung wird spätestens seit der Bildungsreform und -expansion der 1960er Jahre „die Illusion der Chancengleichheit“ (BOURDIEU/PASSERON 1971) und der „Abschied von Reformillusionen“ (BAETHGE 1972) festgestellt. In der aktuellen Literatur ist von Bildungsbenachteiligung, Bildungsarmut, Bildungsverlierern die Rede (vgl. BECKER/ LAUTERBACH 2010; QUENZEL/ HURRELMANN 2010).

In der Berufsbildung manifestiert sich das Bildungsparadox aktuell darin, dass einerseits eine Reihe an formalen Übergangsmöglichkeiten zwischen schulischer, beruflicher und hochschulischer Bildung existiert und unterschiedliche Möglichkeiten der Durchlässigkeit konzipiert und eröffnet worden sind. Berufliche Bildung bietet damit also prinzipiell eine Chance des Zugangs zu besseren beruflichen und sozialen Positionen. Insbesondere für benachteiligte Jugendliche sind im Laufe des letzten Jahrzehnts verschiedene Programmatiken, Empfehlungen, Konzepte, öffentlich und privat geförderte Angebote aufgelegt worden (vgl. HEISLER in dieser Ausgabe), mit der Absicht, ihre Zugangschancen in Ausbildung zu erweitern, Ungleichheit insgesamt zu minimieren und Chancengleichheit zu erhöhen.

Auf der anderen Seite zeigt sich allerdings, dass diese Möglichkeiten nicht in der Weise genutzt werden, dass soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung, Selektionen, Zuordnungen und Ausgrenzungen nach Vorbildung, sozialer und ethnischer Herkunft, nach Geschlecht und regionaler Zugehörigkeit abgebaut werden. Zwar kann von einer strukturellen Verlagerung der Ungleichheit in der beruflichen Bildung gesprochen werden, die sich beispielsweise daran zeigt, dass in den 1970er Jahren andere Bundesländer und Regionen von

regionalen Disparitäten betroffen waren als heute, oder daran, dass sich der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt vor vierzig Jahren anders auf die Beteiligung von Mädchen an beruflicher Bildung ausgewirkt hat als heute. Auch hat der sogenannte „Fahrstuhl-Effekt“ (BECK 1986, 122) im Bildungswesen, das heißt die Anhebung des gesamten Vorbildungsniveaus der Bevölkerung, zu einer anderen Vorbildungsstruktur bei den Neuzugängen in die duale Ausbildung oder in das Schulberufssystem geführt. Dennoch gilt nach wie vor, dass Disparitäten in der beruflichen Bildung nicht behoben (vgl. AUTOREN GRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2012, 103) und insbesondere Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und Migrantinnen und Migranten Verlierer in der Berufsbildung sind. An der „relative[n] Stabilität von Zuordnungsmustern von Bildungsniveau und Berufen“ (ebd., 112) hat sich kaum etwas geändert.

In der Soziologie sozialer Ungleichheit und speziell in der Bildungssoziologie sind inzwischen einige Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit vorgelegt und diskutiert worden (vgl. GEISLER 2011; BECKER/ LAUTERBACH 2010). Auch gibt es ältere und neuere Auseinandersetzungen zum „Zusammenhang von beruflicher Bildung und sozialer Ungleichheit in Deutschland“ (KONIETZKA 2010, 276). Zu den zentralen theoretischen Ansätzen gehören die Klassen- und Schichtungstheorien, Theorien zur sozialen Herkunft und schichtspezifischen Sozialisation, Milieu- und Lebensstiltheorien, Theorien institutioneller Diskriminierung und subjektive Entscheidungen- bzw. rational-choice-Theorien (vgl. REHBERG 2006; SOLGA/ POWEL/ BERGER 2009). Viele dieser Überlegungen sind auch in die Diskussion um soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung eingeflossen (vgl. MAIER/ VOGEL 2013).

Im folgenden Beitrag geht es weniger um die Frage nach dem Einfluss von Familie, Schule, Milieu und Lebensstil auf soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung, auch werden bildungsbezogene Entscheidungen der Jugendlichen und ihr Bildungsverhalten außer Acht gelassen, im Vordergrund steht vielmehr der Zusammenhang zwischen gewachsenen berufsbildungspolitischen Konstellationen und der sozialen Ungleichheit in der beruflichen Bildung. So soll die Frage angestoßen werden, inwieweit soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung mit der historisch gewachsenen Spezifik deutscher Berufsbildungspolitik einhergeht, für die eine bestimmte Form der Steuerung, der Verteilung von Zuständigkeiten und Verantwortungen symptomatisch sind. Im folgenden Kapitel wird zunächst die Komplexität deutscher Berufsbildungspolitik beschrieben, bevor unter Berücksichtigung der drei wesentlichen Bereiche des Berufsbildungswesens (Übergangssystem, Schulberufssystem, Duales System) Fragen berufsbildungspolitischer Zuständigkeiten in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit gebracht werden. Dieses Kapitel endet mit einem vorläufigen Fazit, dem im 4. Kapitel anhand einer historischen Rekonstruktion von Kämpfen um Einfluss, Zuständigkeiten und Verantwortungen in der beruflichen Bildung und von Ausgrenzungen oder Benachteiligungen bestimmter Jugendlichengruppen in der beruflichen Bildung seit der Kaiserzeit nachgegangen werden soll. Der Text endet im 5. Kapitel mit einem Gesamtfazit.

## 2 Komplexität deutscher Berufsbildungspolitik

In Deutschland gibt es keine zentrale Stelle, von der aus die gesamte berufliche Bildung gesteuert wird. Politische Willensbildung und Entscheidungsprozesse verlaufen in der beruflichen Bildung noch komplizierter als solche der Bildungspolitik (vgl. MÜNCH 2006, 485). Zwar gehört Berufsbildungspolitik einerseits zur allgemeinen Bildungspolitik, da sie bestimmte Stufen und Institutionen im Sekundarbereich II, im Tertiärbereich und Quartären Bereich des Bildungswesens reguliert, die Ordnung und Steuerung der Berufsbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft außerhalb des Bildungswesens findet allerdings jenseits des Bildungswesens statt. So wie sich die berufliche Bildung in verschiedene Segmente mit schulischen, außerschulischen und betrieblichen Institutionen und Angeboten, die quer zum Bildungs- und Beschäftigungssystem liegen, unterteilt, und dabei von unterschiedlichen Politikbereichen, der Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt-, Wirtschaftspolitik, beeinflusst wird, so finden auch berufsbildungspolitische Entscheidungsprozesse an verschiedenen Stellen, das heißt in unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen auf Bundes-, Landes-, kommunaler Ebene, auf der Grundlage verschiedener Gesetze und Richtlinien und mit unterschiedlichen Akteuren statt. Kennzeichnend für die deutsche Berufsbildungspolitik sind eine multiple Systemreferenz, das heißt eine Orientierung an Zielen unterschiedlicher Systeme (insbesondere des Bildungs- und Beschäftigungssystems), ein kooperativer Föderalismus, das heißt die Übertragung von Entscheidungen auf Steuerungsgremien, in denen Bund und Länder vertreten sind (z.B. Kultusministerkonferenz, Hauptausschuss des BIBB, Länderausschüsse für Berufsbildung, Berufsbildungsausschüsse zuständiger Stellen) und eine korporatistische Steuerung, für die eine Verklammerung von Interessenverbänden bzw. Sozialpartnern und staatlichen Institutionen kennzeichnend ist (vgl. MÜNK 2012, 131f.). In der Berufsbildungspolitik ist die korporatistische Steuerung nicht nur daran ablesbar, dass der Staat berufsbildungspolitische Entscheidungen weitgehend den Interessenverbänden überlässt und eher moderierend, allenfalls korrigierend tätig wird, sondern auch daran, dass es unterhalb der offiziellen politischen Bühne zur Bearbeitung spezifischer Frage- und Problemstellungen zur Berufsbildung eine Vielzahl an Bündnissen, Ausschüssen, konzertierten Aktionen, ad-hoc-Gremien, Koordinierungsstellen gibt, die paritätisch zusammengesetzt, aber interessenpolitisch gesteuert sind und mehr oder weniger Einfluss auf berufsbildungspolitische Entscheidungen haben. Ein weiteres Merkmal deutscher Berufsbildungspolitik ist der gesetzliche und finanzielle Partikularismus, das heißt, es existiert kein allgemeingültiges flächendeckendes Gesetz für die berufliche Bildung, sondern unterschiedliche Gesetze decken jeweils Teilaspekte ab. Zu diesen Gesetzen gehören die Schulgesetze der Länder, das Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. die Handwerksordnung (HwO) und eine Reihe daran geknüpfter Verordnungen, Richtlinien und verschiedener Sozialgesetzbücher (SGB III, VIII, IX) für den Übergangs- und Weiterbildungsbereich. Die Finanzierung beruflicher Bildung erfolgt durch mehrere Geldgeber. Einen besonders großen Finanzanteil stellt die Wirtschaft zur Verfügung, insbesondere im Bereich der dualen Ausbildung und der betrieblichen Weiterbildung. Bund, Länder, Kommunen und spezielle Fonds unterstützen vor allem die Angebote im Übergangs- und Schulberufssystem. Seit jeher bedeutet diese Arbeitsteilung für die öffentlichen Stellen eine finanzielle Entlastung, begünstigt aber die relative Autonomie der Wirtschaft in der dualen

Ausbildung und ihre Rolle des „Eingangswächters in der Berufsausbildung“ (EBERHARD/ULRICH 2010, 133).

In der Berufsbildungsdiskussion existieren unterschiedliche Versuche zur Systematisierung der berufsbildungspolitischen Komplexität. Zu nennen sind hier beispielhaft die Überlegungen von KELL (2006), der in Anlehnung an die „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ von BRONFENBRENNER Umweltsysteme von Arbeits- und Lernsituationen entwirft, indem er zwischen einem Makrosystem (Gesellschaftsstruktur, Weltbilder), einem Exosystem (Beschäftigungs-/Bildungssystem), einem Mesosystem (Betrieb/Schule) und einem Mikrosystem (Arbeitsplatz/Lernplatz) unterscheidet. Einen weiteren Ansatz liefert KUTSCHA (2010), der unter Rekurs auf eine politikwissenschaftliche Begriffsdifferenzierung zwischen Inhalts-, Ordnungs- und Strukturpolitik (policies), Kompetenzschneidung, Zuständigkeitsverteilung und Abstimmungsverfahren (politics) und Staatsverfassung, Wirtschaftssystem und politische Struktur (polity) differenziert.

Solche Ansätze verdeutlichen nicht nur verschiedene Dimensionen der Berufsbildungspolitik und ihre Zerfasertheit, sondern liefern zugleich Bezugspunkte, Kategorien und Kriterien für berufsbildungspolitische Analysen und Forschungen. So bieten diese Ansätze auch Konkretisierungsmöglichkeiten für Auseinandersetzungen mit sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung und ihren Ursachen. Mit Blick auf den Ansatz von KELL könnte gefragt werden, inwieweit im Exosystem aufgrund der wechselseitigen Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem soziale Ungleichheit (re)produziert wird oder auch revidiert werden kann. Anhaltspunkte zu dieser Frage bietet beispielsweise der Beitrag von GEORG/ SATTEL (2006). Danach ist die spezifische Struktur der Berufsbildung mit der Gliederung und den Zuteilungsmechanismen im Bildungssystem sowie mit der Aufteilung des Beschäftigungssystems in Teilarbeitsmärkte, der Hierarchisierung von beruflichen Positionen, der Selektion, Rekrutierung, Allokation und Privilegierung von Erwerbspersonen unmittelbar verknüpft. Zwischen dem Bildungssystem, der Berufsbildung und dem Beschäftigungssystem besteht eine wechselseitig strukturierende Wirkung bzw. ein meritokratischer Zusammenhang. Mit der Ungleichheit von (Berufs-)Bildungschancen korreliert eine entsprechende Ungleichheit von Ausbildungs- und anschließenden Beschäftigungschancen.

Nimmt man den Ansatz von KUTSCHA könnte beispielsweise gefragt werden, inwieweit auf der Ebene von politics soziale Ungleichheit hergestellt oder abgebaut werden kann. Auch hierzu gibt es bereits Überlegungen, in denen kooperativ-föderalistisch und korporativ verhandelte Regulierungen, Ordnungen und institutionelle Strukturen in der beruflichen Bildung unter den Aspekten Berechtigungsvergabe, Zugänge, Anschlüsse und Ausschlüsse thematisiert werden (vgl. BAETHGE 2008).

Aus der Perspektive sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung ist weiterhin zu fragen, ob bzw. inwieweit bereits in Aushandlungs- und Abstimmungsprozessen zu den formalen Grundlagen beruflicher Bildung Kriterien der Ausgrenzung bestimmter Jugendlicher von bestimmten beruflichen Bildungsgängen mehr oder weniger implizit oder unkontrolliert eingebaut und festgelegt werden, die bei der praktischen Anwendung von Vorgaben zur Wir-

kung kommen. Damit verbunden ist auch die Frage, ob und inwieweit bestimmte Gruppen und Kartelle in solchen berufsbildungspolitischen Aushandlungs- und Abstimmungsprozessen ihre Interessen an Statusprivilegien zuungunsten andere Interessenvertretungen durchsetzen. Aufschlussreich kann in diesem Zusammenhang beispielsweise die Untersuchung von OFFE (1975) mit der zentralen Annahme sein: „Organisation und Praxis im Bereich der beruflichen Bildung sind bestimmt [...] durch Faktoren, die nicht in den staatlichen Institutionen [...] ihren Ursprung haben, sondern auf gesellschaftliche Interessen, wirtschaftliche Abläufe und objektive Entwicklungsgesetzmäßigkeiten zurückgehen; folglich könne die Realität des Bereiches, den wir berufliche Bildung nennen, nicht durch eine Untersuchung des Staates und seiner Politik, sondern allein durch eine Betrachtung der ‚vorgelagerten‘ Ebene ökonomischer Konstellationen und gesellschaftlicher Interessen verstehbar gemacht werden“ (9).

Zu erwähnen ist hier auch die Untersuchung von HILBERT/ SÜDMERSEN/ WEBER (1990), die der Frage nachgeht, „unter welchen Gegebenheiten Interessenverbände, und insbesondere Verbände von Unternehmen im Bereich Berufsbildungspolitik zu ‚privaten Regierungen‘ werden können, die gegenüber ihren Mitgliedern quasi-öffentliche Autorität ausüben und an der Produktion und Implementation bindender gesellschaftlicher Entscheidungen teilhaben“ (S. 9). Auch in den Arbeiten von STREECK u.a. (1987) und BUSEMEYER (2009) werden interessenpolitische Einflüsse und ihre Auswirkungen auf Steuerung und Reformierung beruflicher Bildung untersucht.

Inwieweit aber von einem kausalen, also unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Prozessen und Entscheidungen auf der Ebene von politics in der beruflichen Bildung und der Tatsache sozialer Ungleichheit in den verschiedenen Segmenten beruflicher Bildung auszugehen ist, ist bislang noch nicht umfassend erforscht.

Zu berücksichtigen wäre dabei aber auch die Tatsache, dass trotz der in berufsbildungspolitischen Ausschüssen und Gremien auf Bundes-, Landes und kommunaler Ebene bewirkten Reformen und Flexibilisierungen von Gesetzen, Ordnungsmitteln und Institutionen im Sinne von Durchlässigkeit und Chancengleichheit solche formalen Potenziale in der Praxis beruflicher Bildung (noch) nicht im vollem Umfang genutzt werden. Gründe hierfür können formal bedingte Umsetzungsbarrieren, wie weitgehend unverbindliche Kann-Bestimmungen (vgl. FROMMBERGER/ REINISCH in dieser Ausgabe), aber auch fehlende Kapazitäten und Unterstützungen, fehlende materielle und immaterielle Ressourcen, wie Informationen, Kooperationsbeziehungen, die zur Auslegung und Umsetzung solcher formalen Möglichkeiten notwendig sind, sowie fehlendes Interesse, Traditionsgebundenheiten und Reformresistenzen von Stakeholdern und Gatekeepern sein (vgl. HILLMERT 2010).

### **3 Fragmentierte und arbeitsteilige Zuständigkeiten in drei Sektoren beruflicher Bildung**

Einerseits verzichtet der Staat auf die Steuerungshoheit beim Zugang zur Ausbildung, andererseits ist er sich als Sozialstaat der gesellschaftlichen und ökonomischen Notwendigkeit der

Versorgung von Jugendlichen mit Bildung und Beschäftigung bewusst.<sup>1</sup> Fragen der Koordination, Steuerung und Verantwortung für die Integration der Jugendlichen in und durch berufliche Bildung überlässt der Staat weitgehend den Sozialpartnern und den zuständigen Stellen, oder er delegiert an verschiedene Einrichtungen von Bund, Ländern, Kommunen, Verbänden, Bildungsträgern, Institutionen und Akteure, die sich in unterschiedlichen Machtkonstellationen befinden, unterschiedliche Funktionen ausüben und verschiedene Befugnisse haben. Mit dieser Differenzierung von Verantwortung geht gleichzeitig eine Dezentralisierung der Verteilung sozialer Chancen einher.

Betrachtet man die drei Sektoren der Berufsbildung unterhalb der Hochschulbildung und der beruflichen Weiterbildung zeigt sich, dass nicht nur zwischen diesen Bereichen, sondern auch innerhalb dieser Berufsbildungssektoren soziale Ungleichheit reproduziert wird.

Das *Übergangssystem* gilt im Hinblick auf Zuständigkeiten und Angebote nach wie vor als der komplizierteste und chaotischste Berufsbildungsbereich. Seine Aufgabe besteht darin, Jugendlichen, die keine Chance auf einen Übergang an der ersten Schwelle in eine reguläre Erstausbildung bekommen haben, durch Berufsorientierung, Berufsvorbereitung oder Teilqualifizierung den Einstieg in die Ausbildung zu erleichtern. Die Angebote unterscheiden sich hinsichtlich ihrer formal-rechtlichen und finanziellen Absicherung, ihrer institutionellen Verankerung, ihrer Klientel, ihrer Ziele, Inhalte, Dauer und der Übergangschancen der Jugendlichen in eine reguläre Ausbildung (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBEREICHTERSTATTUNG 2012; BIBB 2013, 102). Der unkoordinierte und intransparente Maßnahmenchungel mit fraglicher Wirkung war in den letzten Jahren Gegenstand zahlreicher berufsbildungswissenschaftlicher Kritiken und zugleich Anstoß für vielfältige u.a. staatlich geförderte Projekte, mit dem Ziel, ein übersichtliches und abgestimmtes Übergangssystem zu schaffen. Hierzu zählen beispielsweise die Initiative „Koordinierungsstelle Regionales Übergangsmanagement“ des BMBF, die „Weinheimer Initiative“ und das Programm „Übergänge mit System“ der BERTELSMANN-STIFTUNG. Daneben gibt es eine Vielzahl an Vorschlägen zur Verbesserung des unmittelbaren Anschlusses an die reguläre Ausbildung, wie die vollständige Integration des Übergangssystems in das Bildungswesen, die Anrechnung ausbildungsrelevanter Kompetenzen auf anschließende Berufsausbildung (DGB), die Entwicklung von berufsspezifischen Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteinen sowie an Projekten zur externer Unterstützung der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben in bestimmten Regionen („Jobstarter“). Zu den aktuellen Anstrengungen zählen auch die sogenannten „Bildungsketten“ und „Berufseinstiegsbegleitungen“, die durch „Ausbildungslotsen“, „Jobcoaches“, „Mentoren“ unterstützt werden sollen.

Kennzeichnend für die Berufsbildungspolitik des Übergangssystems ist, dass die Zuständigkeit von der staatlichen Ebene auf die Länder, die Kommunen, einzelne Institutionen übertragen werden, die wiederum bestimmte Personen benennen, die sich koordinieren und vernetzen sollen. Hierdurch kommt es zu einer weiteren Ausdifferenzierung von Zuständig-

---

<sup>1</sup> Dies verdeutlichen beispielsweise die verschiedenen Initiativen und Programmatiken des BMBF und des BMAS sowie die diversen Regierungserklärungen seit den 1970er Jahren.

keiten, so dass die Verantwortung für die Integration Jugendlicher in Ausbildung den unmittelbaren Akteuren im Übergangssystem vor Ort zukommt, mit dem Effekt, dass diese immer größere Schwierigkeiten haben, den Überblick über relevante Förder-, Anschlussmöglichkeiten, Entscheidungsträger und Politikbereiche zu halten. Inwieweit neue Koordinierungsstellen und Professionalisierungsstrategien hilfreich sein können, oder ob diese nicht doch eher dazu beitragen, dass sich die Akteure auf im Alltag Naheliegendes konzentrieren und der Pädagogisierung von Übergangsproblemen und Ungleichheit Vorschub leisten, ist noch offen.

Die Hoffnung, dass der demografische Wandel sowie der Fachkräftemangel zu einem Abschmelzen des Übergangssystems beitragen, kann bislang noch nicht eindeutig beantwortet werden. Derzeit zumindest stellt das Übergangssystem nach der dualen Ausbildung den zweitgrößten Berufsbildungssektor unterhalb des tertiären Bildungsbereichs dar. So haben in 2011 an mindestens einem Angebot des Übergangssystems 29,3 Prozent aller nicht-studienberechtigten Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule teilgenommen (vgl. BIBB 2013, 101). Anhand der Daten zum Übergangssystem lässt sich nicht nur die soziale Ungleichheit an der ersten Schwelle von der Schule in die Ausbildung belegen, sondern auch die innerhalb des Übergangssystems selber. Nachweisbar sind „Sortierlogiken“ (EBERHARD/ ULRICH 2010) nach Vorbildung und sozialen Merkmalen sowie unterschiedliche Verbleibsperspektiven der Jugendlichen.

Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nehmen fast dreimal so oft an mehreren Maßnahmen teil und verbleiben ungefähr doppelt so lange im Übergangssystem wie Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss. 30 Prozent aller Jugendlichen, die ihre Übergangsmaßnahme regulär beenden, erreichen einen höherwertigen Schulabschluss, nach ca. drei Jahren münden 70 Prozent der Jugendlichen in eine vollqualifizierende Ausbildung ein (vgl. ebd. 109). Ungleichheit im Übergangssystem zeigt sich ferner daran, dass junge Frauen „deutlich schlechtere Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung“ (ebd., 108) haben, junge Menschen mit Migrationshintergrund mit „einem deutlich überproportionalen Anteil“ (ebd.) „nicht glückende oder (noch) nicht beabsichtigte Übergänge in Berufsausbildung“ (ebd.) beklagen.

Das *Schulberufssystem* stellt den drittgrößten Sektor des Berufsbildungswesens unterhalb des tertiären Bildungsbereichs dar. Im Schuljahr 2011/12 begannen rund 210.000 Schülerinnen und Schüler eine Ausbildung im Schulberufssystem (28,3% aller Anfänger/-innen im Sektor Berufsausbildung: 741.000). Es umfasst unterschiedliche vollzeitschulische Berufsbildungsangebote im Sekundarbereich II des Bildungswesens und unterliegt der länderrechtlichen Zuständigkeit. Als Bestandteil des Bildungssystems folgt es allgemeinbildenden Prinzipien, gleichzeitig ist es durch die fachrichtungs- und berufsspezifische Ausrichtung von unterschiedlichen Bildungsgängen und Lehrplänen an den Anforderungen im Beschäftigungssystem orientiert. Kennzeichnend für das Schulberufssystem ist ein Nebeneinander von unterschiedlichen Funktionen, die die einzelnen Schulformen erfüllen. Einige Schulen bzw. Klassen sind berufsorientierend und berufsvorbereitend und können auch zu Angeboten im Übergangssystem gezählt werden, ein überwiegender Teil ist vollberufsbildend, zudem können Berechtigungen für weiterführende allgemeine (Hoch-)Schulen vergeben werden

(vgl. DOBISCHAT 2010). An die einzelnen Schulformen und Bildungsgänge sind unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten geknüpft. Unterschiede zwischen diesen einzelnen Schulformen ergeben sich aufgrund länderspezifischer Regelungen des Schulberufssystems. Darüber hinaus sind die verschiedenen Schultypen in Städten und auf dem Land verschieden organisiert. Diese Unübersichtlichkeit über das Schulberufssystem erschwert weitgehend eine empirisch abgesicherte Auseinandersetzung (vgl. ebd.). Hinweise gibt es darauf, dass die vollzeitschulische Berufsbildung in Relation zu allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs I und II und auch zur dualen Ausbildung ein eher zweitklassiges Image genießt bzw. sich „in permanenter Defensive“ (vgl. BAETHGE 2008, 573) befindet. Allerdings gilt dies weniger für bestimmte Ausbildungsgänge, zu denen die Sozial- und Gesundheitsberufe gehören (vgl. BIBB 2013, 237).

Zur Verbesserung der Attraktivität, Anschluss- und Konkurrenzfähigkeit vollzeitschulischer Ausbildung sind länderübergreifende Anerkennungen von Abschlüssen, Möglichkeiten der Anrechenbarkeit von berufsschulisch erworbenen Kompetenzen auf die Ausbildung (vgl. FROMMBERGER/ REINISCH in dieser Ausgabe), Verknüpfungen des Konzepts der bisherigen vollqualifizierenden Berufsfachschule mit der Erlangung der Fachhochschulreife und einem regulären dualen Ausbildungsabschluss geschaffen worden. Inwieweit solche Ansätze und Versuche künftig flächendeckend Fuß fassen, ist noch offen. Aktuell zeichnen sich zwei gegenläufige Entwicklungen ab: „Reduktion vollzeitschulischer Ausbildungsangebote im Bereich technischer und kaufmännischer Assistentenberufe einerseits und Bedeutungszuwachs der Berufsausbildung im Gesundheits- und Sozialwesen andererseits“ (BIBB 2013, 243). Sollte sich dieser Trend durchsetzen, übernimmt das Schulberufssystem alle Aufgaben der beruflichen Bildung, die jenseits der *eigentlichen* dualen Ausbildung liegen: Berufsvorbereitung, Ermöglichung schulischer Abschlüsse, Ausbildung für personennahe Dienstleistungen und Weiterbildung.

Das *duale System der Berufsausbildung*, das immer noch als die *eigentliche* Berufsbildung gilt, ist trotz der rückläufigen Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge nach wie vor der größte Berufsbildungssektor. 2012 sind 551.271 Verträge abgeschlossen worden, 2004 waren es 572.979, 1996 574.326 (vgl. BIBB 2013, 33). Aufgrund des Dualitäts-, Berufs- und Konsensprinzips ist die Berufsbildung im dualen System relativ gut geordnet, gesteuert und transparent (vgl. KUTSCHA 2010), und sie gilt trotz kontinuierlicher Krisenszenarien als anpassungs- und reformfähig. Dennoch kann der Zustand des dualen Systems als paradox bezeichnet werden. Während einerseits seine nationale Bedeutung zur Nachwuchssicherung und Integration einer großen Zahl an Jugendlichen in Ausbildung und sein internationales Image als „Exportschlager“ hervorgehoben wird, gibt es andererseits etliche Hinweise darauf, dass auch das duale System Ungleichheit reproduziert (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012; SEEBER 2013). So werden regionale Disparitäten in der dualen Ausbildung an den Bewerberengpässen in Ostdeutschland und dem Ausbildungsplatzmangel in groß- und mittelständischen Regionen in Westdeutschland deutlich. Eine hohe Selektion und ungleiche Teilhabe zeigt sich vor allem an den Zuordnungsmustern von Schulabschlüssen und Ausbildungsberufen. So gelangen Jugendliche mit maximal

Hauptschulabschluss am ehesten in landwirtschaftliche, hauswirtschaftliche und handwerkliche Ausbildungsberufe, diejenigen mit mindestens mittlerem Abschluss in industrielle, kaufmännische und verwalterische Ausbildungsberufe und solche des öffentlichen Dienstes. Mit dieser Segmentierung von Ausbildungsberufen nach Vorbildungsniveau sind Unterschiede von Einkommen, Sozialprestige, Arbeitsmarkt- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten und Qualität in der Ausbildung verbunden. Ausbildungsberufe mit einem hohen Anteil an Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss werden schlecht bezahlt, haben ein geringes Image und Defizite in der Qualität (vgl. DGB 2013) Weiterhin Bestand haben auch geschlechts- und migrationspezifische Benachteiligungen in der dualen Ausbildung bzw. beim Übergang an der zweiten Schwelle (vgl. ebd.).

Auch wenn das Bildungsverhalten von Jugendlichen in der Analyse von Ausbildungsbeteiligung zu berücksichtigen ist, machen allein die hohe Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem bzw. der unversorgten Jugendlichen und der relativ konstante Anteil an An- und Ungelernten von 15 Prozent (vgl. SEVERING 2010, 93) deutlich, dass die duale Ausbildung selektiv ist, obwohl für die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses kein bestimmter schulischer Abschluss festgeschrieben ist. Die für inzwischen viele Ausbildungsberufe erwarteten Schulabschlüsse sind allein das Ergebnis von betrieblicher Definitionsmacht auf dem Ausbildungsbewerbermarkt, auf dem das Qualifikationsniveau im Laufe der letzten dreißig Jahre deutlich angestiegen ist. Verantwortlich für die spezifischen Zugangs- und Übergangsmöglichkeiten in der Berufsbildung insgesamt „ist somit nicht allein der Staat, sondern ein ‚korporatistisch-staatliches Steuerungssystem‘“ (EBERHARD/ ULRICH 2010, 133) mit bestimmten Selektionskriterien.

Die Aufteilung von Zuständigkeit und Verantwortung in der Berufsbildungspolitik und der staatliche Verzicht auf die Steuerungshoheit beim Ausbildungszugang, der staatliche Rückzug auf die Schaffung von Anreizen, von Auffangmöglichkeiten für „unversorgte“ Jugendliche und auf die Unterstützung von Reforminitiativen und Förderprogrammen birgt die Gefahr, dass auch die große Gruppe der Jugendlichen, die sich in der beruflichen Bildung unterhalb des tertiären Bildungssektors derzeit befindet (über drei Mio.), entsprechend ihrer jeweiligen Zugehörigkeit zu einem Berufsbildungssegment und einem Berufsbildungsgang auf unterschiedliche Zuständigkeiten verteilt werden, die jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Einflussnahme auf und der Steuerung von Berufsbildung und damit der gerechten Verteilung sozialer Chancen Jugendlicher haben.

In der Geschichte der beruflichen Bildung hat dies Kontinuität.

#### **4 Historische Kontinuität der Verteilung von Zuständigkeiten und sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung seit Ende des 19. Jahrhunderts**

Die aktuelle Situation in der beruflichen Bildung ist nicht lediglich das Ergebnis eines jüngeren Aushandlungsprozesses, sondern in ihr kommen ebenso tradierte Interessen an der Aufrechterhaltung von Macht und Einfluss und an einer auf Ungleichheit aufgebauten Sozial-

struktur zum Ausdruck. Aus dieser Sicht setzt sich das, was die historische Berufsbildungsforschung für die Gründungszeit der Berufsbildung festgestellt hat, nämlich dass Berufsbildung der Statuserhaltung der besitzenden Klasse, der Mittelstandsförderung und Schließung von Integrationslücken diene und dementsprechend geordnet und gesteuert wurde (vgl. BRUCHHÄUSER/ LIPSMEIER 1989; STRATMANN/ SCHLOSSER 1990), in modernisierter Form fort.

#### **4.1 Arrangement von Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung zwischen Gewerbeförderung und Integrationslücke in der Kaiserzeit**

Die „Grundlegung“ (ABEL 1963) der Berufsbildung in Deutschland wird auf die Kaiserzeit datiert. Die bis dahin weitgehend noch an ständischen Prinzipien ausgerichtete Ausbildung der Jugend lag in den Händen berufsständischer Selbstverwaltung des Handwerks, der einzelnen Gewerbe und Betriebe. Auch die theoretische Unterweisung der Jugendlichen erfolgte weitgehend durch die Meister oder die Zunft. Schulischer Unterricht für die Lehrlinge fand in von der Ausbildung weitgehend noch losgelösten religiösen und alphabetisierenden Sonntagsschulen, in Industrieschulen oder allgemeinen Fortbildungsschulen statt. Als zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Zuge der Reform bzw. Liberalisierung des Gewerberechts die Lehrlingserziehung als wesentliche Voraussetzung für die Zukunft des Gewerbes und die Sicherung des Nachwuchses erkannt wurde, wurde der Ausbau gewerblicher Fortbildungsschulen bereits als Ergänzung zur betrieblichen Lehre seitens der Sozialpolitik gefordert. Aber erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, als der „Central-Verein für das Wohl der arbeitenden Klasse“ und der „Verein für Sozialpolitik“ auf die Aufhebung der Missstände in der Lehrlingserziehung und deren Nachteile für die Erwerbsfähigkeit der arbeitenden Klasse und für das nationale Wohlergehen aufmerksam machten, kam die Fortbildungsschulbewegung allmählich in Gang (vgl. BRUCHHÄUSER/ LIPSMEIER 1989; STRATMANN/ SCHLÖSSER 1990).

Die konservative Reichsregierung, die im mittelständischen Gewerbe einen Verbündeten gegen die aufkommende Arbeiterbewegung sah, erklärte sich zwar dazu bereit, die schulische Bildung der Lehrlinge in Fortbildungsschulen als Teil des Bildungswesens anzuerkennen, überließ aber die Zuständigkeiten, Kontroll- und Überwachungsaufgaben dem Handwerk. Auch wenn mit der Novellierung der Reichsgewerbeordnung von 1878 die Gemeinden ermächtigt wurden, die Schulpflicht einzuführen und die Arbeitgeber verpflichtet wurden, die erforderliche Zeit zu gewähren, waren diese Bestimmungen bei Nichteinhalten mit keinen Sanktionen verknüpft. Zudem blieben die Fortbildungsschulen den divergierenden länderspezifischen Besonderheiten überlassen, wodurch der wirtschaftliche Einfluss weitgehend unangetastet blieb. Als Mitglieder lokaler Gremien konnten die Unternehmen Struktur, Lehrpläne und Zeitbudget des schulischen Unterrichts steuern, wodurch der privatwirtschaftliche Charakter der Berufsbildung erhalten blieb (vgl. ABEL 1963; PÄTZOLD 1982).

Auch die seit Ende des 19. Jahrhunderts geschaffenen rechtlichen Grundlagen bzw. Änderungen der Gewerbeordnungen, die die Gestaltung der Lehrlingsausbildung und die Schulpflicht

berücksichtigten, änderten nichts daran, dass die Hauptverantwortung für die Ausbildung bei den Arbeitgebern lag. Das Handwerkerschutzgesetz von 1897 sowie seine Erweiterungen in den Folgejahren beinhalteten Befähigungs-, Prüfungs- und Aufsichtsregelungen für die Ausbildung von Lehrlingen, ohne dass das Handwerk seine Hauptverantwortung für die Ausbildung einschränken musste. Für den Staat waren indes vielmehr die Fortbildungsschulen interessant, da sie mit der Aufgabe versehen werden konnten, im Kampf gegen die Sozialdemokratie die „große Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung“ (PACHE 1893, 300) zu schließen, der Integration der proletarischen und kleinbürgerlichen Jugend in den bürgerlichen Nationalstaat zu verhelfen und damit subversive Tendenzen abzuwehren (vgl. BRUCHHÄUSER/ LIPSMEIER 1989). Die Fortbildungsschulen Ende des 19. Jahrhunderts sollten schließlich nicht nur erzieherische Funktionen erfüllen, sondern auch das Interesse der Obrigkeit an einer hierarchisch gegliederten Sozialstruktur. Während nämlich Gymnasien und Universitäten für das höhere finanzstarke Bürgertum (vgl. FRIEDEBURG 1989), die „mittlere Bürgerschule“ (ebd., 142) bzw. Real- und Fachschulen für das mittlere Bürgertum vorgesehen waren, wurden die Volks-, Bauern-, Armen-, Industrie- und Fortbildungsschulen für die „unterständigen und ungebildeten Massen“ (BLANKERTZ 1982, 185), Arbeiter-, Handwerkerkinder oder Kinder niedriger Angestellter, frei gehalten. Daneben bzw. darin eingebunden waren verschiedene Klassenformen für Jugendliche ohne Schulabschluss oder ohne Lehrvertrag, wie beispielsweise die sog. „Tagelöhnerklassen“ oder „ungelehrte Klassen der gewerblichen Fortbildungsschule“ (vgl. ABEL 1960, 223). Insgesamt stellten die praxis- und berufsbezogenen Bildungsgänge und -einrichtungen „ein vorzügliches Instrument zur Abdrängung unerwünscht starken Zustroms zu höherer Bildung dar und erhöh[t]en insofern die Wirkung der bestehenden Zugangsbarrieren“ (LUTZ 1983, 226).

Dass die Fortbildungsschulen für die berufliche Ausbildung und Statusverbesserung nur eine untergeordnete Rolle spielte, zeigte sich auch daran, dass die damaligen Forderungen nach einem „einheitlichen, durch Reichsgesetz in seinen Grundzügen bestimmten und die Gesamtheit der gewerblichen Jugend umfassenden Lehrlings-Bildungswesens“ (GARBE 1888), einem Reichsgesetz also, das die Ausbildung der Lehrlinge in Betrieben der Industrie und des Handwerks ordnen sollte und gleichzeitig das Fortbildungsschulwesen miteinbezieht, nicht nur auf massiven Widerstand seitens des Handwerks und auf Desinteresse der Industrie an Ausbildung stießen, sondern auch mit der mangelnden Finanzkraft der öffentlichen Hand abgewiesen wurde. Die langen von damaligen Sozial- und Bildungspolitikern sowie Arbeitgebern geführten Debatten über die Verantwortung von Lehrlingsbildung, darüber, wo die Jugendlichen ausgebildet werden sollten, ob eher im Betrieb oder eher in Schule, in welchem Verhältnis die Verantwortung über und Zuständigkeit für Ausbildungsangelegenheiten verteilt werden sollte, welche rechtlichen Grundlagen zu schaffen sind, welche Vorbildung das Ausbildungs- und Lehrpersonal haben sollte, und welche Lehrpläne zu gelten haben, führten dazu, dass der allmähliche Aufbau der Berufsbildung für Jugendliche dem Ausbau des Schul- und Hochschulwesens und dem Aufbau eines fachlichen Hochschulwesens erst Jahrzehnte später folgte. „An letzter Stelle rangierte das Ausbildungs- und Schulwesen für die werktätigen Jugendlichen, die nach dem Verlassen der Volksschule den Betrieben überantwortet waren“ (ABEL 1963, 32). Dass zwischen 1870 und 1914 ein neues berufliches Ausbildungs-

wesen geschaffen wurde, hatte also letztlich seinen rechtlichen Niederschlag weniger im Schulrecht und kaum im Sozialrecht, sondern viel stärker im Gewerberecht und in der Ausbildungshoheit der Betriebe. „Der Staat sicherte gesetzlich seinen Anspruch, an der Erziehung der werktätigen Jugend mitzuwirken und sie zu beaufsichtigen. Die Ausbildung zu ordnen und durchzuführen übertrug er weitgehend der wirtschaftlichen Selbstverwaltung“ (DEUTSCHER AUSSCHUß FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1966, 343).

#### **4.2 Staatliche Verantwortung und Selbstbehauptung der Betriebe in der Ausbauphase der beruflichen Bildung in der Weimarer Republik**

Erst in der Weimarer Republik erfuhren die von nun an so genannten Berufsschulen durch den Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung ihre staatliche Anerkennung. Bekräftigt wurde die Etablierung des Berufsschulwesens auf der Reichsschulkonferenz 1920. Die Berufsschulen wurden als gleichwertiger Lernort neben dem des Betriebs anerkannt, und die reichseinheitliche Berufsschulpflicht für die gesamte berufstätige Jugend zwischen 14 und 18 Jahren gefordert, ebenso wie die didaktische Aufgabe der Berufsschule umschrieben. In dieser beginnenden Konsolidierungsphase beruflicher Bildung (vgl. GREINERT 2006) etablierte sich die Berufsschule zwar einerseits, was auch anhand der zunehmenden Anzahl an Berufsschulen und Schülern festgemacht werden kann, dennoch war „das Lehrverhältnis [...] trotz des politischen Wandels zur Demokratie in weiten Teilen Privatangelegenheit und nicht selten der Willkür der Beteiligten überlassen“ (PÄTZOLD 1989, 261).

Auf dieser Basis konnte weder die Trennung zwischen allgemeiner und berufsschulischer Bildung behoben werden, was sich auch in der fehlenden Berechtigung berufsschulischer Bildung für weiterführende Bildungsgänge zeigte, noch konnte den sog. „Ungelernten“, den Jugendlichen ohne Lehrvertrag, die es zu dieser Zeit in großem Umfang gab, ernst zu nehmende Chancen auf reguläre Lehrverhältnisse gegeben werden. Zwar brachte die Weimarer Republik „auch hinsichtlich der Ungelerntenfrage revolutionäre Forderungen“ (KIPP/BIERMANN 1989, 14), dadurch dass Lehrerverbände bzw. der Deutsche Verein für Berufsschulwesen, Wohlfahrtsverbände, Organisationen der Arbeiterjugend, Schulreformer sowie Vertreter der Schulbürokratie und einzelne sozial Engagierte sich für die berufsschulische Bildung arbeitsloser Jugendlicher einsetzten, auch wurden schulische Angebote, die es bereits vor den 1920er Jahren für Ungelernte gab, ergänzt, jedoch ging es im Grunde dabei aber nur darum, „die Schüler mit ihrem sozial niederen Status zu versöhnen“ (ebd. 35).

Die Gewerkschaften konzentrierten ihr Engagement in der Berufsbildung vor allem auf die Lehrlingsbildung. Gegen die Reichsgewerbeordnung, die Privatisierung der Lehrlingsbildung und die zahlreichen Sonderregelungen für Jugendliche im kaufmännischen, industriellen, landwirtschaftlichen Bereich und vor allem gegen die Aufhebung von Mißständen wandten sich 1919 auf ihrem 10. Kongreß in Nürnberg die Gewerkschaften Deutschlands mit ihrem Entwurf zur ‚Regelung des Lehrlingswesens‘, der zugleich als „Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes angesehen werden [kann]“ (PÄTZOLD 1982, 15). Ihnen „ging es um die Anerkennung der Berufsbildung als öffentliche Aufgabe und damit um eine Zurückdrängung

des Einflusses der Unternehmer“ (ebd., 16). Zwei Jahre später legte die „ZENTRALARBEITSGEMEINSCHAFT DER INDUSTRIELLEN UND GEWERBLICHEN ARBEITGEBER UND ARBEITNEHMER DEUTSCHLANDS“ einen Entwurf für eine einheitliche „Reichsgesetzliche Regelung des Lehrlingswesens“ vor, die sich auf das gesamte Lehrlingswesen beziehen und dieses einheitlich regeln sollte. Arbeitgeber und Arbeitnehmer sollten an der Regelung gleichermaßen beteiligt sein, und der Staat sollte Fürsorge und Aufsicht über die Berufsschulen haben. Als oberste Aufsichtsbehörde sollte eine Reichsstelle eingerichtet werden. Wieder einige Jahre später legte dann die Regierung bzw. die Reichsarbeitsverwaltung einen „Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes vor“ (1927), der 1929 vom Reichswirtschafts- und Reichsarbeitsminister unterzeichnet wurde. Kennzeichnend für dieses Gesetz aber waren bereits einige Ausnahmen bei seiner Anwendung. So wurde die landwirtschaftliche Ausbildung ausgeklammert, und Sonderregelungen für das Handwerk blieben bestehen. Schließlich stieß aber auch dieses Gesetz auf massive Kritik. Während die Gewerkschaften eine Aushöhlung tarifvertraglicher Regelungen befürchteten und auf die Berücksichtigung der gesamten erwerbstätigen Jugend insistierten, lehnten die Kammern es ab, dass die Arbeitsämter mit der Durchführung des Gesetzes beauftragt werden sollten. Die langen Diskussionen darum, was dieses Gesetz alles regeln sollte, die Auseinandersetzungen, wer alles mitzuwirken hat und schließlich die zögerliche Einstellung der Wirtschaft diesem Entwurf endgültig zuzustimmen, führten am Ende dazu, dass dieser Entwurf keine Gesetzeskraft bekam (vgl. ebd.).

Unterdessen intensivierte die Industrie die Ausbildung und schaffte dabei für sich die notwendigen Strukturen und Ordnungsgrundlagen. Die Gründung des DEUTSCHEN AUSSCHUßES FÜR TECHNISCHES SCHULWESEN (DATSCH) bereits im Jahre 1908 und der 1925 konstituierte Arbeitsausschuß für Berufsausbildung (AfB) trieben die Institutionalisierung industrietypischer Ausbildung voran, unterstützt durch das antigewerkschaftliche DEUTSCHE INSTITUT FÜR TECHNISCHE ARBEITSSCHULUNG (DINTA).

#### **4.3 Vereinheitlichung der Berufsbildungspolitik zugunsten industrieller Ausbildung und auf Kosten berufsschulischer Bildung unter der NS-Ideologie**

Die Diskussionen um ein einheitliches Reichsgesetz für Berufsbildung in der Weimarer Republik wurden schließlich durch die NS-Herrschaft mit der Zerschlagung der Gewerkschaften, der Gründung der DEUTSCHEN ARBEITSFRONT (DAF) und der „Ordnung der nationalen Arbeit“ von 1934 beendet. Ausbildung sollte von nun an zu einer staatspolitischen Aufgabe, „perfektioniert“ (ABEL 1963, 56) geplant, ideologisiert und vereinheitlicht werden. Dabei übten Reichsregierung und Reichswirtschaftskammer Druck auf die Betriebe aus, an dieser Vereinheitlichung des Lehrlingswesens mitzumachen, sofern sie hierauf nicht bereits freiwillig drängten. Unterstützend hierbei waren die verschiedenen Stellen und Organe, wie das „REICHSAMT FÜR BERUFSERZIEHUNG“ in der Deutschen Arbeitsfront (DAF). Der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS TECHNISCHE SCHULWESEN (DATSCH) wurde 1935 zum berufspädagogischen Beratungsorgan des Reichswirtschaftsministeriums und änderte 1939 seine Bezeichnung in „REICHSINSTITUT FÜR BERUFSAUSBILDUNG IN

HANDEL UND GEWERBE". Dieses wurde 1941 mit dem Reichsamt für Berufserziehung der DEUTSCHEN ARBEITSFRONT (DAF) zusammengelegt. Die Verantwortung für die schulische Berufsbildung wurde dem Reichserziehungsministerium übertragen, das für ihre totale Ideologisierung sorgte, hierzu 1937 die „Reichseinheitliche Benennungen im Berufs- und Fachschulwesen“ vorschrieb, ebenso wie gestraffte reichseinheitliche Lehrpläne.

Mit der Inkraftsetzung des Reichsschulpflichtgesetzes im Jahr 1938 wurde auch eine reichseinheitliche Berufsschulpflicht eingeführt. Ein wesentliches Ziel bestand dabei darin, die beruflichen Schulen in das gesamte Schulwesen einzubinden, auch um sie aus ihrer bisherigen Isolation herauszuholen. Darüber, so das Versprechen, sollte den berufstätigen Jugendlichen ohne höhere Schulbildung der Zugang in Technische Hochschulen ermöglicht werden (vgl. PÄTZOLD 1989). Dass dieses schließlich nicht realisiert wurde, hat seinen Grund in der „sträfliche[n] Vernachlässigung des Berufsschulwesens“ (KIPP 1995, 297) im Nationalsozialismus und der eindeutigen Konzentration auf die Berufsausbildung der Großindustrie, die in Lehrwerkstätten und Werkschulen selber für die theoretische Berufsbildung ihrer Lehrlinge sorgte. Für Jugendliche ohne Lehrvertrag wurden neben gesonderten Klassen, Abteilungen oder Schulen sogenannte „Arbeiterberufsschulen“ oder „Berufsschulen für Arbeiter“ geschaffen, die vor allem für die ideologische Berufserziehung zuständig waren. Im Unterricht ging es um „Mindestqualifizierung“, um „Allgemeinerziehung“ („nationalpolitische Erziehung; körperliche Erziehung; Vorbereitung einer Erziehung zu körperlicher, geistiger und charakterlicher Wehrhaftmachung“) und „Berufserziehung“ („Unterstützung der Berufsfindung; namentlich am Anfang der Schulzeit; vorbereitende Berufserziehung und ergänzende Berufserziehung) (vgl. KIPP/BIERMANN 1989).

Die NS-Parole „Überwindung der Ungelernten“ hat die Kulturbehörden nicht dazu veranlasst, sich intensiver um die Beschulung von Ungelernten zu kümmern. Weder gelang es, eine ordnungsgemäße ‚Beschulung‘ der Mehrzahl der ungelerten Jugendlichen zu realisieren, noch wurde das insbesondere von der Reichsjugendführung beschworene Recht auf Ausbildung eingelöst“ (ebd., 25). Die sog. „Mindestqualifizierung“ ohne Aufstiegsmöglichkeit, ihr Status als industrielle Reservearmee, kombiniert mit ideologischer Erziehung versetzte die Ungelernten in eine soziale Position, die prädestiniert war für Ausbeutung. Die ideologisch begründeten Vereinheitlichungsbemühungen in der Berufsbildung im NS-Staat mögen für die Industrie vorteilhaft gewesen sein, unterstützten aber Diskriminierungen und vor allem durch die „Entjudung“ der gesamten Berufsbildung Verachtung und Vernichtung (vgl. KIPP 1995).

#### **4.4 Re-Fragmentierung der Berufsbildungspolitik, Bildungsreform und neue soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung nach 1945**

Nach 1945 zog sich der Staat aus der Berufsbildung zurück und war erst einmal nicht um ihren Neubeginn bemüht (vgl. ABEL 1963, 62ff.). Berufsbildung war kein öffentliches Thema, sondern eher eine Angelegenheit in kleinen Expertenkreisen, in denen es zunächst vor allem um Analysen des bestehenden Zustandes der Berufsbildung ging (vgl. DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1966). Auseinandersetzungen mit dem beruflichen Schulwesen, in denen Selbstverständnis, Bildungsauf-

gabe, Erziehungsziele und Zukunftsfragen im Mittelpunkt standen, wurden vor allem von Lehrerverbänden und Hochschullehrern geführt, während bei den berufsbildungspolitischen Entscheidungsträgern, wie den Industrie-, Handwerks- und Arbeitgeberverbänden, außer Frage stand, dass die berufliche Erstausbildung auch künftig in der Hauptverantwortung der Wirtschaft liegen sollte (vgl. BAETHGE 1970; FAULSTICH 1975).

Dies wurde selbst durch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem „Gutachten zur Berufsausbildung der deutschen Jugend“ aus dem Jahr 1952 unterstützt (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990). Eine zunehmende Übertragung von Ausbildungsverantwortung auf die Berufsschule wurde als „Verstaatlichung der Berufserziehung“ ausgelegt und als Eindringen in Aufgaben angeprangert [...], die dem ‚Berufsstand zustehen‘“ (ebd. 68). Nachteilig für die Position der beruflichen Schulen war zudem das „Auseinanderlaufen des sog. Bildungs- und Ausbildungssystems“ (ABEL 1959, 137), das durch die Berufsschulgesetze der Länder, die das Berufsschulwesen vom allgemeinbildenden Schulwesen eindeutig trennten, begünstigt wurde.

Unterdessen sorgte die Wirtschaft für den Wiederaufbau ihrer Autonomie in der Ausbildung der Lehrlinge. Während das Handwerk seine Interessen durch seinen Zentralverband und die Handwerksordnung von 1953, die 1969 an das Berufsbildungsgesetz angepasst wurde, sicherte, entstand auf Initiative von Spitzenorganisationen der Wirtschaft, des DIHT, des BDI und des BDA die „ARBEITSSTELLE FÜR BETRIEBLICHE BERUFSAUSBILDUNG“ (ABB), als Nachfolgerin des DATSCH bzw. des Reichsinstituts für Handel und Gewerbe und als Interessenwalterin der Industrie. Ihre Hauptaufgabe bestand darin, in Abstimmung mit dem Bundeswirtschaftsministerium und dem Bundesarbeitsministerium die Ordnungsarbeit der Berufe zu leisten, Aufgaben die seit den 1960er Jahren das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF), das heutige Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), übernommen hat. Bis Ende der 1960er Jahre fehlte für die Berufsbildung eine einheitliche gesetzliche Regelung für die Lehrlingsbildung, so dass eine Unübersichtlichkeit und Uneinheitlichkeit im Hinblick auf Organisation und Ablauf der Ausbildung zwischen den Wirtschaftssektoren, Branchen und Berufen bestand.

Ende der 1950er Jahre legte dann der Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) einen Entwurf zu einem Berufsausbildungsgesetz vor, der 1962 von der SPD aufgegriffen wurde. Nach einem jahrelangen komplizierten Vermittlungsprozess (vgl. GRENERT 2005) zwischen Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften kam es schließlich zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969, die aber nur deshalb erfolgen konnte, weil dieses Gesetz „nach der verfassungsrechtlichen Begründbarkeit dem Arbeitsrecht und/oder Wirtschaftsrecht untergeordnet ist“ (PÄTZOLD 1982, 37). Immerhin fasste es die verstreuten Vorschriften und Regelungen zur betrieblichen Berufsausbildung zusammen, allerdings sorgte es gleichzeitig für eine Fragmentierung der Berufsbildung, denn es klammerte die Berufsbildung im Handwerk, im Gesundheitsbereich und im öffentlichen Dienst aus, ebenso wie die schulische Berufsbildung, weite Teile der beruflichen Bildung Jugendlicher ohne Ausbildungsverhältnis und der beruflichen Weiterbildung wurden ebenfalls nicht zum Zuständigkeitsbereich des BBiG gezählt. So gesehen konnten die tradierten Besitzstände

in der Berufsbildung bestehen bleiben. Hieran änderte auch die „defensive Modernisierung“ (GREINERT 2005) im Zuge der Gesetzesreform von 2005 nichts.

Die damaligen Vorschläge, auch die Berufsschulen in das Gesetz von 1969 miteinzubeziehen, blieben – wie in der gesamten Geschichte des Berufsbildungsgesetzes - erfolglos, diese spielten in Diskussionen um die Reform der Berufsbildung seit jeher eine untergeordnete Rolle. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT, die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (BLK) und die KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) einigten sich zwar auf die Verortung der berufsbildenden Schulen im Sekundarbereich II des Bildungswesens, allerdings wurde sehr schnell deutlich, dass zwar immerhin die Berufsschule als Teil des dualen Systems im Schulberufssystem eine prominente Rolle spielte, aber dass die anderen vollzeitschulischen beruflichen Bildungswege im Bildungssystem „auf die Defekte des allgemeinen Bildungssystems mit seiner frühen Selektion“ (LIPSMEIER 1998, 469), aber auch auf die begrenzte Aufnahme von Jugendlichen in die duale Ausbildung ausgerichtet waren und ihre Korrekturfunktion zur Legitimation des selektiven Bildungswesens sowie der selektiven dualen Ausbildung beitragen sollte.

## 5 Fazit

Trotz vielfältiger Wandlungen in der Berufsbildung zeigt sich im Hinblick auf die Fragmentierung der Berufsbildung in verschiedene Bereiche, die sich inzwischen als die drei Sektoren herauskristallisiert haben, mit ihren jeweils unterschiedlichen Aufgaben, Zugangsmustern und Entwicklungschancen für Jugendlichen eine erstaunliche Kontinuität. Dies betrifft auch die Arbeitsteilung in der Ordnung und Steuerung der Berufsbildung. Die inzwischen als korporatistisch-staatliche und kooperativ-föderalistische Gemeinschaftsaufgabe bezeichnete Berufsbildungspolitik in Deutschland besteht vor allem in einer weitgehend funktionierenden Arbeitsteilung bzw. Aufteilung von ‚Kompetenzbereichen‘. Denn die für die Wirtschaft weniger interessanten Sektoren, wie das vollzeitschulische Schulberufssystem und das Übergangssystem, liegen in überwiegendem Maße in der Verantwortung der Länder-, Kommunen, der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Während die duale Ausbildung nach wie vor das hauptsächliche Entscheidungsfeld von Arbeitgebern und ihren Interessenvertretungen ist. Entsprechend haben ihre Positionen nach wie vor ein großes Gewicht bei berufsbildungspolitischen Entscheidungen des BIBB, sie spielen auf verschiedenen Ebenen (bis hin zu Abschlussprüfungen) den dominanten Part in der dualen Ausbildung und können aufgrund ihrer arbeitsmarkt- und ausbildungspolitischen Macht eine ‚pointierte[.] ‚Pressure-Politik‘ für und gegen bestimmte berufsbildungspolitische Reformvorhaben“ ausüben (vgl. HILBERT/ SÜDMERSEN 1990, 12). Zwar hat Mitte der 1960er Jahre eine Erweiterung der Verantwortung des Staates auch im Dualen System stattgefunden, ebenso sind gewerkschaftliche Beteiligungsrechte und der gewerkschaftliche Einfluss auf die inhaltliche Normierung und Durchführung der dualen Ausbildung ausgedehnt worden, allerdings ist deren Ausnutzung nur soweit erwünscht, solange die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe nicht verloren zu gehen droht.

Zum Ausgleich von Interessen- und Einflusssschiefen in der öffentlichen Wahrnehmung sind seit den 1960er Jahren kontinuierlich neutrale Reformkommissionen ins Leben gerufen worden, die die Regierung bei berufsbildungspolitischen Entscheidungen unterstützen sollen. So entsprang der DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN der Initiative der FDP, der DEUTSCHE BILDUNGSRAT der sozialliberalen, sozialdemokratischen Bildungsära, die ENQUETE-KOMMISSION ging auf Initiativ Antrag der GRÜNEN in den Bundestag. Zu nennen sind dann noch das Reformprojekt Berufliche Bildung der Bundesregierung von 1997, der Innovationskreis berufliche Bildung von 2007 sowie etliche Punktepläne, das „Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit“, das „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ Ende der 1990er Jahre, der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ seit 2004, unzählige Expertisen, Gutachten und kollektive Berichterstattungen. Symptomatisch für die Kommissionen und Konzepte ist der Gedanke gemeinsamer Verantwortung und Anstrengung für die Ausbildung Jugendlicher, der Durchlässigkeit im gesamten Bildungssystem, der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und der Aufhebung von Ungleichheit. Unterhalb dieses Konsenses zeigen sich nach wie vor Interessendifferenzen im Hinblick auf die Wege, Mittel und Reichweite von Reformvorhaben auf operativer Ebene, was dazu führt, dass die Umsetzungen - etwa von Vorschlägen zur Verbesserung der Durchlässigkeit, zur Förderung von Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, der Anrechnung von Abschlüssen und Kompetenzen – nur sehr schwerfällig verlaufen und die sozialen Ungleichheiten faktisch nicht beseitigen können. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die tatsächlich durchgesetzten kleineren Reformen, wie Fördertöpfe, Erweiterung von Anerkennungsregelungen, Qualitätsauflagen, eher den Charakter eines „Additum des Bestehenden“ (FINGERLE/ KELL 1990, 316) haben. Die „Duldung des Neuen in den politischen Nischen des Überkommenen kann das Schicksal einer Reform sein, die das ‚organisierte Chaos‘ im Interesse der Jugendlichen abschaffen wollte“ (ebd.). Wenn Fragmentierung in der Ordnung und Steuerung ein zentrales Problem hierfür ist und Vereinheitlichung angestrebt werden soll, ist auch zu fragen, in wessen Interesse, mit welcher Leitidee, woran anknüpfend und mit welcher Reichweite.

## Literatur

ABEL, H. (1959): Beruf – Betrieb – Ausbildung. In: ABEL, H./GROTHOFF, H. H. (Hrsg.): Die Berufsschule. Gestalt und Reform. Darmstadt, 51-77.

ABEL, H. (1960): Die Beschulung der Jugendlichen ohne Lehrverhältnis. In: BLÄTTNER, F. u.a. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg, 219-235.

ABEL, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

- BAETHGE, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a. M.
- BAETHGE, M. (1972): Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD, in: *Betrifft: Erziehung*, H. 11, 19-28.
- BAETHGE, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: CORTINA u.a. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek bei Hamburg, 541-596.
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.
- BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.) (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Wiesbaden.
- BLANKERTZ, H. (1982) *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar.
- BOURDIEU, P./ PASSERON, J. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- BRUCHHÄUSER, H.P./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (1989): *Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918*. Köln.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2013): *Berufsbildungsbericht 2013*. Bonn.
- BUSEMEYER, M. (2009): *Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*. Frankfurt a.M., New York.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (Hrsg.) (1966): *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1953-1965*. Stuttgart.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB) (2013): *Ausbildungsreport 2013*. Berlin.
- DOBISCHAT, R. (2010): *Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung*. In: BOSCH, G. u.a. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden, 101-132.
- EBERHARD, V./ ULRICH, G. (2010): *Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung*. In: BOSCH, G. u.a. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden, 133-148.
- FAULSTICH, P. (1975): *Bildungspolitik im Interessenkonflikt. Auseinandersetzungen um die Zielbestimmung staatlicher Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- FINGERLE, K./ KELL, A. (1990): *Berufsbildung als System?* In: HARNEY, K./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a.M., 305-330.
- FRIEDEBURG, L. v. (1989) *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

FROMMBERGER, D./ REINISCH, H. (2013): Förderung der Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen der deutschen Berufsbildungslandschaft durch Anerkennung von Vorleistungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/frommberger\\_reinisch\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/frommberger_reinisch_bwpat25.pdf) (16-12-2013).

GARBE, R. (1888): Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens für Industrie und Gewerbe. Berlin.

GEIßLER, R. (2011): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Aufl. Wiesbaden.

GEORG, W./ SATTEL, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: ARNOLD, M./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 125-153.

GREINERT, W.-D. (2005): Warum in der Bundesrepublik ein modernes Berufsbildungsgesetz nicht durchsetzbar ist. In: BÜCHTER, K. u.a. (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Frankfurt a.M., 195-210.

GREINERT, W.-D. (2006): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 499-508.

HEISLER, D. (2013): Die Folgen neuer Steuerung: Von der politischen Daueraufgabe zur Projektförmigkeit? Eine kritische Auseinandersetzung mit Sonderprogrammen und Projekten als Finanzierungsquellen der beruflichen Integrationsförderung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 25, Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/heisler\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/heisler_bwpat25.pdf) (16-12-2013).

HILBERT, J./ SÜDMERSEN, H./ WEBER, H. (1990): Berufsbildungspolitik. Geschichte, Organisation, Neuordnung. Opladen.

HILLMERT, S. (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): a.a.O., 79-106.

KELL, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): a.a.O., 453-484.

KIPP, M. (1995) „Überwindung der Ungelernten“? Vorstudien zur Jungarbeiterbeschulung im Dritten Reich. In: ders./MILLER-KIPP, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M., 199-226.

KIPP, M./ BIERMANN, H. (Hrsg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten. 1869-1969. 1. Halbband. Köln.

KONIETZKA, D. (2010): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): a.a.O., 277-304.

KRECKEL, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3. Aufl. Frankfurt a.M., New York.

KUTSCHA, G. (2010): Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: NICKOLAUS, R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 311-322.

- LIPSMEIER, A (1998) Berufsbildung. In: FÜHR, C./ FURCK, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband, München, 447-494.
- MAIER, M.S./ VOGEL, T. (Hrsg.) (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden.
- MÜNCH, J. (2006): Berufsbildungspolitik. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): a.a.O., 485-498.
- MÜNK, D. (2012): Berufsbildungspolitik. In: HORN, K. P. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, 131-132.
- OFFE, C. (1975): Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a. M.
- PACHE, O. (1893): Die Ausfüllung der großen Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung. In: Die Deutsche Fortbildungsschule, H. 2, 300-312.
- PÄTZOLD, G. (1989): Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung. In: LANGEWIESCHE, D./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1918-1945. München, 259-287.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes. 1875-1981. Köln.
- QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheit. Wiesbaden.
- REHBERG, K.-S. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Teil 1. Frankfurt a.M., New York.
- SEEBER, S. (2013): Der Übergang von der Schule in den Beruf: Rahmenbedingungen und aktuelle Herausforderungen. In: *bwp@ Spezial 7 – Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA*, hrsg. v. WIRTH, K./ KRILLE, F./ TRAMM, T./ VOLLMER, T., 1-30. Online: [http://www.bwpat.de/spezial7/seeber\\_eara2013.pdf](http://www.bwpat.de/spezial7/seeber_eara2013.pdf) (19-11-2013).
- SEVERING, E. (2010): Berufsausbildung in Deutschland. In: BOSCH, G. u.a. (Hrsg.): a.a.O., 91-100.
- SOLGA, H./ POWELL, J./ BERGER, P. A. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a.M., New York.
- STRATMANN, K./ SCHLÖSSER, M. (Hrsg.) (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M.
- STREECK, W./ HILBERT, J./ KEVELAER, K.-H., v. u.a. (1987): Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung. Berlin.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

BÜCHTER, K. (2013): Soziale Ungleichheit und Berufsbildungspolitik - Oder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen fragmentierter Zuständigkeit in der beruflichen Bildung und sozialer Ungleichheit? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/buechter\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/buechter_bwpat25.pdf) (16-12-2013).

## Die Autorin

---



### **Prof. Dr. KARIN BÜCHTER**

Professur für Berufs- und Betriebspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität  
Hamburg

Holstenhofweg 85 , 22043 Hamburg

E-mail: [buechter@hsu-hh.de](mailto:buechter@hsu-hh.de)

Homepage: [www.hsu-hh.de/bbp/index\\_cgbnio5zghrlxld.html](http://www.hsu-hh.de/bbp/index_cgbnio5zghrlxld.html)