
Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive

1 Eingrenzung der Betrachtung

Das Thema der 9. Ausgabe der Zeitschrift bwp@ online lautet „Der Betrieb als Lernort“. Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt der Betrachtung in der Kennzeichnung und Analyse der Betriebe als Lernorte im Rahmen der deutschen Berufsausbildung in Gegenüberstellung zur Rolle der Betriebe als Lernorte der Berufsausbildung in anderen Ländern Europas sowie im Kontext der Europäischen Berufsbildungspolitik.¹ Die Ausführungen behandeln das Thema primär für den Bereich der beruflichen Erstausbildung („initial VET“). Mit Blick auf die Berufsbildung in Europa kann diese Abgrenzung vom Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung jedoch nicht ohne Differenzierungen durchgehalten werden; wo erforderlich, wird darauf hingewiesen.

In der Konzeption der Thematik der 9. Ausgabe der Zeitschrift bwp@ online wird der Begriff „Betrieb als Lernort“ nicht näher bestimmt. Es ist davon auszugehen, dass der Begriff in generalisierender Absicht den Betrieb, mithin eine Organisationseinheit zum Zwecke privat- und gemeinwirtschaftlicher Produktion und Dienstleistung, als Ort bezeichnet, wo – in der einen oder anderen Form und mehr oder weniger systematisch und institutionell eingebunden – Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen neben und in ihrer Arbeit lernen, um berufsbezogene Kompetenzen zu erwerben.

Streng genommen schließt dieser Begriff damit jegliche Praxis und Theorie der einzelbetrieblichen Personalentwicklung ein, die ebenfalls das Lernen und Lehren im betrieblichen Kontext umfasst und thematisiert. Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags liegt jedoch in der Darlegung und im Vergleich der Rolle der Betriebe als Teil einer Form der Personalentwicklung in den Betrieben, die tendenziell überbetrieblichen Standards folgt und damit Teil der Berufsausbildung ist.²

¹ Der Begriff „Berufsausbildung“ mit Blick auf Europa bzw. verschiedene Länder in Europa ist sehr ungenau. „Berufsbildung“ bzw. „Berufsausbildung“ sind deutsche Begriffe, die eng an die deutschsprachigen Traditionen und Konnotationen gebunden sind. Im internationalen Diskurs über „Berufsbildung“ werden in Europa mehrheitlich die englischsprachigen Bezeichnungen „Technical and Vocational Education and Training“ oder „Vocational Education and Training“ (VET) genutzt (vgl. LAUTERBACH 2005). Im vorliegenden deutschsprachigen Beitrag wird aus Gründen der Lesbarkeit die deutschsprachige Bezeichnung verwendet. Streng genommen kann nur unter Vorbehalt von einer „Europäischen Berufsbildungspolitik“ gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um die diversen Maßnahmen der Organe der Europäischen Union zum Zwecke einer transnationalen Transparenz und Anerkennung im Bereich der beruflichen Bildung. Zur präzisen Kennzeichnung „Europäischer Berufsbildungspolitik“ vgl. MÜNK 2001; FROMMBERGER 2005.

² In der Einordnung der Gegenstandsbereiche und Fragestellungen der Personalentwicklung in der deutschen Personalwirtschaftslehre wird die berufliche Erstausbildung auch der „Personalentwicklung into the job“ subsumiert (vgl. HOLTBRÜGGE/ BERG 2005).

Insofern knüpft der vorliegende Beitrag an den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zu den Lernorten in der Berufsbildung an, der wiederum auf den „Lernortbegriff“ des Deutschen Bildungsrates von 1974, dort in den Empfehlung der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II, zurückgeht (vgl. PÄTZOLD/WALDEN 1995). Mit Blick auf die Darstellung und Analyse werden daher im vorliegenden Beitrag auch nicht die wissenschaftlichen Arbeiten und Befunde aus dem Feld des Human Resource Management/Development (HRM/HRD) berücksichtigt, wozu in Hinsicht auf ein komparatives Erkenntnisinteresse jedoch interessante Publikationen vorliegen (vgl. z. B. BREWSTER/TYSON 1991; HOLLINSHEAD/LEAT 1995; INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT 2003).

Entgegen der üblichen und vorschnellen Inanspruchnahme des internationalen Vergleichs für inländische Reformansprüche zielt der vorliegende Beitrag primär auf die Deskription und – in Ansätzen – auf die Explikation markanter Unterschiede und Ähnlichkeiten. In diesem Feld der Erkenntnisinteressen liegen auch die „idiographische“ sowie die „evolutionistische“ Funktion des internationalen Vergleichs (vgl. HÖRNER 1993; LAUTERBACH 2003). Gleichwohl zielen die Ausführungen auch auf ein neues Verständnis der Ausgangssituationen im Inland und auf die Reformulierung von Problemdefinitionen (vgl. GEORG 1997), hier mit Blick auf die speziellen Charakteristika der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein instrumentelles bzw. prognostisches Erkenntnisinteresse, das auf Aussagen wie „besser“ oder „schlechter“ zielt und dem in der komparativen Forschung die „melioristische“ Funktion zugerechnet wird, kann mit dem vorliegenden Beitrag nicht befriedigt werden. Für ein derartiges Erkenntnisziel müssen international oder mindestens bilateral tragfähige und valide Kriterien entwickelt werden („tertium comparationis“, vgl. dazu ausführlich LAUTERBACH 2003), die – streng genommen – für den Bereich der Berufsbildung bislang nicht vorliegen.

In der gebotenen Kürze wird im nachfolgenden Abschnitt 2 die Rolle der Betriebe als Lernorte in der Berufsausbildung in Europa skizziert. Vor diesem sehr allgemeinen Hintergrund erfolgt in Abschnitt 3 eine fokussierte Kennzeichnung der speziellen deutschen Situation. In der internationalen Gegenüberstellung wird deutlich, dass die Berufsausbildung in Deutschland durch eine sehr spezielle Tradition und Entwicklung geprägt ist. Ein besonderes Merkmal liegt in der Einbindung der Betriebe als Lernorte in eine öffentlich-rechtlich standardisierte Form der Berufsausbildung. In Abschnitt 4 erfolgt eine komparative Betrachtung im engeren Sinne, das heißt es werden Erklärungsansätze zu den Gründen der nationalen Unterschiede präsentiert. Einige weiterführende Überlegungen in Abschnitt 5 schließen den Beitrag ab.³

2 Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Europa

In der Mehrzahl der Länder in Europa dominiert, anders als in Deutschland, der Lernort Berufsbildende Schule das öffentlich-rechtlich standardisierte Angebot für den Bereich der

³ Aus Platzgründen sind die Ausführungen im vorliegenden Beitrag sehr knapp bemessen. Umfangreiche Erläuterungen und Nachweise zur Thematik sind zu finden in FROMMBERGER 2005b.

berufsbezogenen Grund- und Erstausbildung. Dies betrifft insbesondere die osteuropäischen, skandinavischen (Ausnahme Dänemark), romanischen und BeNeLux-Staaten (außer Luxemburg). Die vollzeitschulische Berufsfachschule stellt dort traditionell und in der Gegenwart die typische Vorbereitung für den anschließenden Übergang in die qualifizierten Facharbeiter- und Angestelltentätigkeiten, innerbetrieblichen Qualifizierungsphasen oder in weiterführende, meist hochschulische Bildungsgänge dar.⁴

Zwar dienen in allen Ländern in Europa immer auch die Betriebe als Lernorte der beruflichen Erstausbildung, vorzugsweise in den klassischen handwerklichen Ausbildungsrichtungen; gleichwohl besitzt der Lernort Betrieb weitgehend eine untergeordnete bzw. inferiore Bedeutung für die landesweit und öffentlich-rechtlich anerkannten Abschlüsse der beruflichen Erstausbildung. Der Einstieg in eine betriebliche oder betrieblich-duale Form der Qualifizierung und Berufsausbildung an der 1. Schwelle ist in der Mehrzahl der europäischen Länder unattraktiv. Die Aufstiegschancen, die Einkommenserwartungen sowie das Sozialprestige sind gering. Meist wechseln diejenigen jungen Erwachsenen in eine solche Form der Berufsausbildung, die im Rahmen der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit keine Schulabschlüsse erwerben oder nur unterdurchschnittliche Schulleistungen erbringen konnten.

Die Dominanz schulischer Formen der Berufsausbildung in Europa und die geringe Ausprägung und Akzeptanz der „apprenticeships“ als Teil eines öffentlich-rechtlich regulierten Systems haben maßgeblich dazu beigetragen, dass in den Konzepten der Europäischen Kommission zur Transparenz und Entsprechung der berufsbezogenen Abschlüsse das Ausmaß schulischer Anteile in der Berufsbildung gegenüber den Lernprozessen im Betrieb höher bewertet wird. Das heißt entsprechend, dass im Kontext supranationaler Vergleichsschemata der Abschlüsse zum Zwecke der Unterscheidung berufsbezogener Leistungsdispositionen die schulischen Berufsbildungsabschlüsse höherwertig eingruppiert werden.⁵ In Abschnitt 3 des vorliegenden Beitrags wird dieser Aspekt mit Blick auf die deutsche Situation erneut aufgegriffen.

Traditionell gehört es in den meisten Unternehmen in Europa, anders als in vielen Unternehmen in Deutschland, nicht zur „Unternehmenskultur“, im Rahmen einer prinzipiell einzelbetrieblich organisierten Personalentwicklung und Personalplanung für den Bereich der Erstausbildung nach überbetrieblichen und funktionsübergreifenden und bundes- oder landesrechtlich verankerten Standards auszubilden.

⁴ Neben der dominierenden (und damit typischen) Form des Übergangs in die Berufsausbildung an der 1. Schwelle existiert in den verschiedenen Ländern, und bekanntermaßen auch in Deutschland, eine Vielzahl alternativer Varianten, die hier nicht genauer betrachtet werden können.

⁵ Vgl. dazu die „Entscheidung des Rates der Europäischen Gemeinschaften zur Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften“, (85/368/EWG), Abl. L 199 vom 31.07.1985. Bestandteil dieser Entscheidung ist ein fünfstufiger Rahmen zur Verortung und Inbeziehungsetzung der verschiedenen Abschlüsse in Europa. Als Bezugsrahmen zur Unterscheidung der Qualifikationsstufen diente das fünfstufige *Europäische System für die Übermittlung von Stellen- und Bewerberangeboten im internationalen Ausgleich* (SEDOC). Dieses System verknüpft erworbene Abschlüsse *allgemeiner und beruflicher Bildung* mit den erwarteten beruflichen und betrieblichen Tätigkeitsanforderungen und reicht von den ‚Anlernberufen‘ bis zur Stufe der Hochschulabsolventen (vgl. ausführlich WESTERHUIS 2001 und weiterführend PETERSEN 2005).

Seit den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts allerdings wird der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildungspolitik in einer zunehmenden Anzahl europäischer Länder sowie im Rahmen der europäischen Berufsbildungspolitik systematisch aufgewertet. Unter anderem diene das deutsche Modell, das von einer ausgeprägten Einbindung der Unternehmen (bzw. deren Verbände) in die Organisation, Durchführung und Verantwortung geprägt ist, dieser Entwicklung als Vorbild und Beispiel (vgl. die Beiträge in DEIßINGER 2001). Aus Gründen der Realisierungschancen,⁶ aber ebenso aus konzeptionellen Erwägungen, folgte die Umsetzung der Einbindung der betrieblichen Lernorte und damit die Aufwertung der betrieblichen Berufsausbildung in Europa dem Prinzip der „alternierenden Berufsbildung“.⁷

Gemäß dem Prinzip der „alternierenden Berufsbildung“ sollen junge Erwachsene an der 1. Schwelle von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung für einen eher betrieblichen oder eher schulischen Berufsbildungsgang votieren können, denen ein gemeinsames bzw. identisches Curriculum zugrunde liegt und deren Abschlüsse gleichwertig sind. Damit soll der traditionell inferiore Lernort Betrieb aufgewertet werden. Dem betrieblichen und erfahrungsbasierten Lernen werden somit – dort gar nicht selbstverständlich – im wachsenden Maße berufsbildende Potentiale zugesprochen. Insbesondere die unmittelbaren berufsqualifizierenden Effekte einer Berufsausbildung, welche im hohen Maße unter betrieblicher Beteiligung erfolgt, erscheinen für die Gewinnung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses und die Integration der jungen Erwachsenen zunehmend attraktiv.

Grundsätzlich verbreitet und verfestigt sich damit auch die Auffassung, dass in der alternierenden Berücksichtigung der eher primären (Betrieb) und der eher sekundären (Schule) Lernumgebungen die intendierten Lernzielsetzungen in der Berufsbildung besser erreicht werden können als auf der Basis eines einzelnen Lernortes. Zugleich sind prinzipiell an den verschiedenen institutionell eingebundenen „Lernorten“ jeweils diverse Lernumgebungen (Lehrwerkstatt, Arbeitsplatz, Lernbüro, Übungsfirma etc.) zu finden, so dass die traditionellen Zuschreibungen zunehmend obsolet werden.

Mittels der Gleichwertigkeit schulischer und betrieblicher Berufsausbildungsanteile und dem damit verknüpften gleichwertigen Angebot an der 1. Schwelle, das nach dem Prinzip der kommunizierenden Röhren konzipiert ist, soll eine relative Unabhängigkeit der Ausbildungsplatzangebote von regionalen, demographischen und konjunkturellen Bedingungen zur Ver-

⁶ Naturgemäß ist es schwierig, allein aus berufsbildungspolitischen Erwägungen die Unternehmen kurz- bis mittelfristig in ein System der Berufsbildung einzubinden, das mit Kosten verbunden ist. Dies ist umso schwieriger, sofern die traditionell geprägten Überzeugungen und Erfahrungen in Hinsicht auf die langfristigen Nutzeneffekte nicht kulturell verankert sind.

⁷ Vgl. „Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung“, Amtsblatt der Europäischen Kommission L 017/45 vom 22.01.1999. Diese Entscheidung ist gerichtet auf die seinerzeit noch geplanten und mittlerweile abgeschlossene Einführung des EUROPASS. Diese Entscheidung ist notwendig gewesen, weil in den meisten europäischen Ländern - im Gegensatz zur Situation in Deutschland - der Betrieb als Lernort im Rahmen öffentlich-rechtlich standardisierter beruflicher Erstausbildung nicht selbstverständlich ist. Hierzu gab es bereits 1979 - noch vor dem Hintergrund einer europäischen Berufsbildungspolitik mit Harmonisierungsanspruch - eine Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaften (vom 18.12.1979), welche auf Leitlinien für die Mitgliedstaaten zur alternierenden Berufsbildung zielt (vgl. ausführlich ROTHE 2003; 2004).

fügung gestellt werden. Die gleichwertigen schulischen (schoolbased-route) und betrieblich-dualen (workbased-route) Angebote der Berufsausbildung, die auf dieselben Kenntnisse und Kompetenzen zielen, erzeugen eine höhere Elastizität zwischen Angebot und Nachfrage. Auch die Anteile schulischen und/oder betrieblichen Lernens in der Ausbildung sind variabel und zwar innerhalb einer speziellen Ausbildungsrichtung sowie zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen. Es existiert keine generelle Festlegung, wie viel Ausbildungszeit in der Schule und im Betrieb für die verschiedenen Ausbildungsrichtungen erfolgen soll. Vielmehr hängt die Praxis der Lernortkombination von den lokalen Ausbildungs- und Rahmenbedingungen ab. Die erworbenen Abschlüsse, ob primär schulisch oder betrieblich-dual, sind formal gleichwertig hinsichtlich der berufsqualifizierenden und weiterführenden schulischen Tauschwerte.

Die Erfahrungen zeigen jedoch, so zum Beispiel in England, den Niederlanden, Frankreich, Spanien, dass die Gewinnung der einzelnen Betriebe als Lernorte für eine landesweite und national regulierte Berufsausbildung ausgesprochen schwierig ist. In der Regel gelingt die systematische Einbindung der Einzelbetriebe nur mittels staatlich gelenkter direkter oder indirekter finanzieller Anreize und/oder tarifvertraglich vereinbarter Umlagesysteme.

3 Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland

In der Form der beruflichen Erstausbildung nach Berufsbildungsgesetz, welche das Bild der Berufsbildung in Deutschland prägt, besitzt der Lernort Betrieb die zentrale Bedeutung.⁸ In keinem anderen Land in Europa, abgesehen von einigen Kantonen in der Schweiz, Österreich, Luxemburg und Dänemark, besitzt der Lernort Betrieb und das erfahrungsbasierte und berufsqualifizierende Lernen und Arbeiten sowie die betriebliche Sozialisation traditionell und bis in die Gegenwart eine derart hohe Relevanz und Reputation für die öffentlich-rechtlich standardisierte Form der Berufsausbildung, wie dies in Deutschland der Fall ist.⁹

In der deutschen Berufsbildungsforschung liegen sehr gediegene Ergebnisse zur Geschichte der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland vor, die nicht nur die Entwicklung des Lernortes Betrieb als Teil der Berufsausbildung aufzeigen, sondern diese auch mit verschiedenen Erklärungsansätzen für die unterschiedlichen Branchen und Berufsfelder verknüpfen (vgl. etwa GREINERT u. a. 1987; STRATMANN 1991; STRATMANN/SCHLÖSSER 1990;

⁸ Zwar kann nach § 2 und § 5 Berufsbildungsgesetz der Lernort Betrieb auch durch andere Lernorte ersetzt werden; so gewinnen überbetriebliche Bildungseinrichtungen und Ausbildungsverbünde insbesondere dort an Bedeutung, wo etwa aus konjunkturellen oder strukturellen Gründen nicht genügend Betriebe ausbilden. Prinzipiell jedoch überwiegt in Deutschland die klassische Variante, nach der die Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb abschließen und damit der Betrieb den zentralen Lernort im Rahmen der Berufsausbildung darstellt. Auch in den nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen, die überwiegend landesrechtlichen Rahmenbedingungen folgen, dominiert der Betrieb als Lernort. Nur in den diversen vollzeitschulischen Formen in den Berufsbildenden Schulen sowie in den diversen Ergänzungsangeboten im Rahmen von Sonderprogrammen besitzt der Betrieb als Lernort eine untergeordnete Bedeutung.

⁹ Freilich besitzt der Betrieb als ein Ort, der Lernmöglichkeiten im Rahmen der Maßnahmen der Personalentwicklung offeriert, in allen Ländern eine zentrale Bedeutung. Der Unterschied – das wurde bereits angedeutet – liegt im Grad der Einbindung der Maßnahmen der beruflichen Erstausbildung in ein Gesamtsystem beruflicher Bildung, das betriebsübergreifenden und landes- bzw. bundesweiten Standards folgt.

PÄTZOLD 1991; KIPP/MILLER-KIPP 1995; BÜCHTER 1997; 2003). Es ist das markante Kennzeichen der Entwicklung der Berufsausbildung in Deutschland, dass der Betrieb als Lernort und mit ihm die dortigen Formen und Prinzipien der Ausbildung der jungen Erwachsenen nicht nur in den handwerklichen, sondern auch in den gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungsrichtungen ein Ausmaß der Standardisierung und Einbindung in ein System der Berufsausbildung gewinnen konnten, das in der komparativen Perspektive als ungewöhnlich und ausgesprochen hoch zu beurteilen ist. Was für den deutschen Betrachter selbstverständlich erscheint, wird durch den Blick in das Ausland in seiner Bedeutung schärfer hervorgehoben:

- Die außerschulischen Formen der Berufsausbildung am Lernort Betrieb werden seit 1969 in einem Bundesgesetz, dem Berufsbildungsgesetz, geregelt.
- Für die betriebliche Berufsausbildung gilt nach Berufsbildungsgesetz der „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ (vgl. § 4 BBiG Abs. 2 und 3). Danach darf für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach Ausbildungsordnung ausgebildet werden, so dass es keine verschiedenen Ausbildungswege für den Erwerb eines beruflichen Abschlusses geben kann. Jugendliche unter achtzehn Jahren dürfen nicht in anderen als anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Ausnahmen von dieser Regel sind nur möglich, wenn die Berufsausbildung auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet. Damit schränkt der Ausschließlichkeitsgrundsatz die Berufswahlfreiheit (Artikel 12 GG) und die Vertragsfreiheit (Artikel 2 GG) ein.
- In der deutschen Tradition der Berufsausbildung stößt der Ausschließlichkeitsgrundsatz auf einen breiten Konsens, weil er der Qualitätssicherung der betrieblichen Berufsbildung und des intendierten Berufsprinzips dienen soll (vgl. KREMER 2005). Gleichwohl ist damit – streng genommen – eine hohe legislative Standardisierung eines wesentlichen Teils der inner- und einzelbetrieblichen Personalentwicklung verknüpft. Hinzu kommen andere Normierungen durch das Berufsbildungsgesetz, die einerseits der Qualitätssicherung dienen sollen und andererseits die einzelbetrieblichen Handlungsfreiheiten beschränken. Diese Form der Normierung innerbetrieblicher Qualifizierungsabsichten ist mit Blick auf das Ausland ungewöhnlich.
- Der bei weitem größte Anteil derjenigen, die für eine Berufsausbildung votieren, absolviert eine Form der Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz. Diese Form der Berufsausbildung, die das Bild in Deutschland bestimmt, erfolgt primär am Lernort Betrieb (vgl. § 2 BBiG). Auch wenn der Lernort Betrieb unter bestimmten Umständen durch alternative Lernorte (vgl. § 5 Abs. 2 BBiG) substituiert werden kann, werden – bundesweit – etwa 90 Prozent der Angebote beruflicher Erstausbildung nach Berufsbildungsgesetz in der klassischen Variante durchgeführt, das heißt auf der Basis eines Ausbildungsvertrages zwischen ausbildendem Betrieb und den Auszubildenden (vgl. BMBF 2005). Zudem findet die überwiegende Ausbildungszeit am Lernort Betrieb statt. Daneben, jedoch in einem deutlich geringeren zeitlichen Umfang, besuchen die Auszubildenden die Berufsschule. In keinem anderen Land in Europa und darüber

hinaus besitzt der Lernort Betrieb – wohlgerne innerhalb eines öffentlich-rechtlich standardisierten Systems der Berufsbildung – eine derart hohe quantitative Bedeutung. Ein betriebliches Ausbildungsplatzangebot, wie es in Deutschland quantitativ und qualitativ zur Verfügung gestellt wird, ist in anderen Ländern allenfalls in einigen Regionen oder in bestimmten Branchen zu beobachten. Die Rate der ausbildenden Betriebe ist in der inländischen deutschen Betrachtung zunehmend beklagenswert, in Hinsicht auf das Engagement im Ausland jedoch als ausgesprochen hoch einzuordnen.

- Die betriebliche Berufsausbildung ist curricular weitgehend standardisiert. Die Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenlehrpläne normieren den inhaltlichen und zeitlichen Aufbau und Ablauf der Berufsausbildung. Zudem wird die Berufsausbildung mit hohen berufspädagogischen Zielsetzungen verknüpft, etwa in Hinsicht auf die Erzielung einer mehrdimensionalen beruflichen Handlungsfähigkeit, die sehr weitgehenden pädagogischen und didaktischen Ansprüchen an die Entwicklungsfähigkeit und -notwendigkeit junger Erwachsener entspricht. Auch das Verfahren der Entwicklung der Ausbildungsordnungen ist in einem hohen Maße standardisiert.
- In relativ vielen Unternehmen in Deutschland ist traditionell ein ausgeprägtes Interesse an der beruflichen Erstausbildung vorhanden. Zugleich werden die Unternehmen systematisch in die Verpflichtungen für die Organisation der beruflichen Erstausbildung im Bereich der Sekundarstufe II eingebunden. Es erscheint selbstverständlich, so zeigt die öffentliche und berufsbildungspolitische Diskussion, dass die Betriebe für die Berufsausbildung in Deutschland in einem sehr weitgehenden Maße verantwortlich sind. So zeigt auch das Beispiel der Auseinandersetzung um die Finanzierung der Berufsausbildung, die in Zeiten eines Ausbildungsplatzmangels regelmäßig geführt wird, die Tradition und die damit gewonnene Selbstverständlichkeit, dass die Unternehmen – und nicht der Staat – für eine Form der Ausbildung junger Erwachsener verantwortlich zeichnen (sollen), die in der Sekundarstufe II liegt. Diesen Verpflichtungen gegenüber zeigen sich Unternehmen in anderen Ländern abstinenter oder sie lösen die einzelbetrieblichen Belastungen über branchenorientierte Umlagesysteme.

Die skizzierten Aspekte zum Ausmaß der Einbindung der außerschulischen und vorwiegend betrieblichen Formen der Berufsausbildung in einen ordnungspolitischen Rahmen dienen hier der pointierten Kennzeichnung der spezifischen Situation in Deutschland. Indes ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass vor dem Hintergrund dieser Form der ordnungspolitischen Rahmensetzung in der Praxis der Planung, Durchführung und Kontrolle der Berufsausbildung die Sozialpartner, Kammerorganisationen und ebenso die Ausbildungsbetriebe selbst ein ausgeprägtes Maß der ausbildungsberufsspezifischen, regionalen und lokalen Steuerungs- und Gestaltungskompetenzen besitzen.

Mit Blick auf die Entwicklungen in Europa ist hervorzuheben, dass die Dominanz der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland mit einer subalternen Stellung des schulischen Teils der Berufsausbildung einhergeht und zwar nicht nur hinsichtlich des Verhältnisses von

betrieblichen und schulischen Berufsbildungsabschlüssen, sondern auch in Hinsicht auf das „Innenverhältnis“ betrieblichen und schulischen Lernens im System der Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz: Die Berufsschule als obligatorischer Teil der Berufsausbildung ist in formaler und faktischer Hinsicht ein inferiorer Ausbildungsort. Der deutsche Diskurs zur Lernortkooperation hat diesen Stellenwert hinlänglich aufgezeigt (vgl. EULER 2004). Gleichwohl werden die neuen Regelungen im Berufsbildungsgesetz zur Aufwertung der berufsschulischen Ausbildungsleistungen (vgl. BMBF 2005b) die Relation der schulischen und außerschulischen Lernorte verändern.¹⁰

Hinsichtlich der formalen Anerkennung der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz erfolgt eine – aus deutscher Sicht – unangemessene Einstufung beruflicher Erstausbildungsabschlüsse in Relation zu Abschlüssen in anderen europäischen Ländern (vgl. Abschnitt 2). Die erworbenen betrieblich-dualen Abschlüsse auf der Facharbeiter-, Gesellen- und Angestelltenebene werden im „Entsprechungssystem“ sowie im Rahmen der Arbeiten zur Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (vgl. HANF/ HIPPAACH-SCHNEIDER 2005) in ein Niveau eingestuft, das für eine große Anzahl der Abschlüsse hinsichtlich der mit der Einstufung verbundenen beruflichen Anforderungen, schulischen Voraussetzungen und weiterführenden Zugangsoptionen unter dem Niveau der meisten (meist schulisch organisierten) außerakademischen Berufsbildungsabschlüsse in Europa liegt (vgl. dazu FULST-BLEI 2003).

Aus der Tradition der Berufsbildung in der Mehrheit der Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist diese Einteilung plausibel. Dort votieren traditionell diejenigen jungen Erwachsenen für die betriebliche Qualifizierung und Berufsbildung, die im allgemeinbildenden Schulsystem und mit Blick auf die Bewältigung des schulischen Lernens relativ erfolglos gewesen sind. Die Einordnung deutscher Ausbildungsberufe in ein niedriges Niveau, im Rahmen des europäischen Entsprechungssystems etwa in die Stufe 2, stößt jedoch von deutscher Seite – bis heute – auf scharfe Kritik. Offenbar erfolgt keine angemessene Bewertung und Einschätzung der im „Dualen System“ erworbenen Kompetenzen für die zukünftigen betrieblichen und beruflichen Tätigkeiten der Auszubildenden. Die deutsche Kritik zielt insbesondere darauf, dass mit dem europäischen Entsprechungsrahmen von 1985 und den nachfolgenden Rahmen eine Äquivalenz der formalen Schul- und Hochschulbildung mit der anschließenden Tätigkeit angenommen wird, die nur in seltenen Fällen der Wirklichkeit auf den europäischen Arbeitsmärkten entspricht.

Denn grundsätzlich stellen die Abschlüsse dieser klassischen Berufsausbildung in Deutschland eine „harte Währung“ auf dem Arbeitsmarkt dar. Absolventen und Absolventinnen befinden sich als Angestellte und Facharbeiter/innen in relativ stabilen Beschäftigungsverhält-

¹⁰ Nach novelliertem Berufsbildungsgesetz (vgl. § 7 und § 43 BBiG) können Schüler/innen vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge künftig auch ohne Ausbildungsvertrag eine Abschlussprüfung der zuständigen Stellen ablegen oder Teile ihrer Ausbildung anrechnen lassen, wenn die jeweilige Landesregierung dies durch Rechtsverordnung beschließt. Diese Möglichkeit ist zunächst befristet. Die Bildungsgänge müssen nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang einer Ausbildungsordnung gleichwertig sein und über einen angemessenen Anteil an fachpraktischer Ausbildung verfügen. Zudem kann der Prüfungsausschuss „gutachterliche Stellungnahmen Dritter“ (§ 39 Abs. 2 BBiG) einholen, das heißt die unmittelbaren betrieblichen und schulischen Ausbildungsleistungen können Teil der Abschlussprüfung darstellen.

nissen in betrieblichen Aufgaben- und Funktionsbereichen, die in anderen Staaten nicht selten von Hochschulabsolventen und -absolventinnen ausgeübt werden und besetzt sind (vgl. dazu HARNEY/ KISSMANN 2000 und die dort aufgeführten Nachweise). Zugleich bringen viele der deutschen Auszubildenden der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz hohe schulische Eingangsvoraussetzungen mit, ein Großteil sogar - und das ist mit Blick auf andere Länder in Europa ebenfalls eine Ausnahmeerscheinung – die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

Gleichwohl werden für die deutschen Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz – formal betrachtet für sämtliche Varianten – Mindestanforderungen formuliert, die an einen Hauptschulabschluss anknüpfen, das heißt an einen relativ geringwertigen Abschluss der Sekundarstufe I, der auch im Inland nur mit begrenzten weiterführenden Berechtigungen verknüpft ist. Zudem ist evident, dass es – gemessen an den kognitiven Differenzierungskriterien, die in den europäischen Ländern zur Unterscheidung der Level angewandt werden – deutliche Unterschiede auch in den Mindeststandards der verschiedenen deutschen Ausbildungsberufe gibt. Insofern ist zu konstatieren, dass die Kritik an der zu niedrigen Einstufung der deutschen Abschlüsse nicht für sämtliche Ausbildungsgänge und Abschlüsse zutreffend erscheint. Auch in Deutschland führen nicht alle Ausbildungsberufe zu solchen Kompetenzen und Tätigkeiten, die – streng genommen – dem Level 3 der europäischen Entsprechungssysteme zuzuordnen wären. Für einige Ausbildungsberufe trifft die Einordnung in die Stufe 2 also durchaus zu. In der Gesamtbetrachtung besteht das Problem vielmehr darin, die stark nivellierte berufliche Erstausbildung in Deutschland angemessen in dem europäischen Qualifikationsrahmen zu verorten. Gerade weil die verschiedenen Ausbildungsberufe in Deutschland – historisch bedingt – auf das gleiche Abschlussniveau rekurren, ist eine differenzierte Einstufung nicht möglich.

Zudem ist anzumerken, dass selbst in Deutschland mit den Abschlüssen gemäß Berufsbildungsgesetz in formaler Hinsicht keine flächendeckend und systematisch verankerten allgemeinbildenden Berechtigungen für die weiterführenden Schul- und Hochschulbildungsgänge verknüpft sind.¹¹ Das heißt schließlich, der hohe berufsqualifizierende Wert dieser Form der Berufsbildung ist auch in Deutschland mit einem vergleichsweise geringen Tauschwert im Bildungssystem verbunden.

Eine erfolgreiche Strategie – in Hinsicht auf eine angemessene Einstufung im europäischen Vergleich – könnte in der Differenzierung der deutschen Abschlussniveaus liegen, wobei die Eingangsbedingungen explizit zu formulieren wären. In diesem Falle allerdings sind die erworbenen Schulabschlüsse Maßstab für den Einstieg in die Berufsbildung. Dem widerspricht eine deutsche Berufsbildungstradition, die in formaler Hinsicht den Einstieg in das Berufsbildungssystem nicht an allgemeinbildende Abschlüsse bindet. Gleichwohl erfolgt die Auswahl

¹¹ Im Rahmen der berufsbildungspolitischen Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts wurden in Deutschland allerdings landesrechtliche Verordnungen erlassen, nach denen der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz bzw. unter der Bedingung zusätzlicher berufsschulischer Leistungsnachweise, die in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich sind, einen bis dahin nicht erreichten allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I substituieren kann.

der Auszubildenden faktisch in den meisten Fällen nach den Maßstäben schulischer Leistungen.

Die Einordnung der deutschen Ausbildungsberufe in die höherwertige Stufe, analog zur außerakademischen Berufsbildung in der überwiegenden Anzahl europäischer Länder, konnte zwischen den Verhandlungspartnern in Europa bislang nicht einvernehmlich beschlossen werden, da der hohe betriebliche Ausbildungsanteil aus Sicht vieler anderer Mitgliedstaaten nicht die notwendigen theoretischen Kenntnisse gewährleiste. In der deutschen Tradition ist diese Sichtweise auch deswegen unangemessen, weil hier traditionell der Lernort Betrieb nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ in einem hohen Maße an der Ausbildung der Kompetenzen der jungen Erwachsenen beteiligt ist. Am Lernort Betrieb können Kompetenzen vermittelt und erworben werden, die im Rahmen schulischer Lernprozesse nicht oder nur unter schwierigen Bedingungen erzielt werden können. Es ist ja gerade ein Kennzeichen der Befunde aktueller Lehr-Lernforschung, dass die Situierung der Lerngegenstände höhere Lernerfolge verspricht.

Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass sowohl mit Blick auf die inländische deutsche Betrachtung als auch mit Blick auf die Situation in anderen Ländern der Anteil des schulischen Lernens – prinzipiell – die (formale) Wertigkeit der beruflichen Abschlüsse erhöht. In Hinsicht auf die Bedingungen der Professionalisierung besteht also weiterhin eine große Differenz zwischen der Bewertung schulischen Wissens und beruflich und erfahrungsbezogener Kompetenzen - und dies im Besonderen mit Blick auf die verschiedenen Traditionen in Europa.

4 Komparative Erklärungsansätze

Dass der Lernort Betrieb und mit ihm das Apprenticeship-System für die Breite der beruflichen Erstausbildung in den Ländern Europas eine inferiore Bedeutung besitzt, wurde in der gebotenen Kürze erörtert. Warum indes in Europa auf der Basis einer alteuropäischen Ausgangssituation, deren einheitliches Kennzeichen ein am Prinzip der *Imitatio Majorum* ausgerichtetes traditionelles Verständnis der ständischen Berufserziehung war (vgl. STRATMANN 1967), mit dem Merkantilismus, dem Verfall der feudalistischen Ordnung sowie der Infragestellung und/oder Beseitigung der berufsständischen Ordnungen in den Handwerkszünften und Handelsgilden derart vielfältige Strukturen und Formen handwerklicher, gewerblich-technischer und kaufmännischer Berufsausbildung und Qualifizierung in den diversen Ländern entstanden sind und warum sich in Deutschland – im Unterschied zur Mehrzahl der europäischen Länder – diese Form der Berufsausbildung auch für den gewerblich-technischen und kaufmännisch-verwaltenden Sektor durchsetzen konnte und mit einem ungewöhnlich hohen Sozialprestige verbunden ist, diese historisch-vergleichende Fragestellung mit erklärendem Erkenntnisinteresse ist nur bruchstückhaft beantwortet und für die Berufsbildung

respektive für die international-vergleichende Berufsbildungsforschung zugleich von hoher Relevanz.¹²

Folgende wichtige Hinweise und Ansatzpunkte zur Erklärung der unterschiedlichen Entwicklungen der Berufsbildung in verschiedenen Ländern können hier zusammenfassend skizziert werden:

- Die verschiedenen Zeitpunkte und Ausbreitungsformen der Gewerbefreiheit in den diversen Nationalstaaten und Territorien in Europa führen zu unterschiedlichen Ausprägungen der Bewahrung, Übertragung oder Abschaffung der Regulierung der Zuständigkeiten für den betrieblichen Fachkräftenachwuchs. Die frühe Einführung der Gewerbefreiheit in Frankreich und Großbritannien steht der Entwicklung in Deutschland gegenüber (vgl. MÜLLER/STEINMANN/SCHNEIDER 1997), wo – abgesehen von Preußen – die Gewerbefreiheit erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts durchgesetzt wird.
- Im Kontext der Ausprägungsformen der Gewerbefreiheit entwickeln sich die berufsständischen Vereinigungen, ausgehend von den Zunftverfassungen und verknüpft mit den Pflichtmitgliedschaften in bestimmten Branchen und Sektoren, sehr unterschiedlich. Die politischen Einfluss- und vor allem die ordnungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten divergieren. Der weitgehende Erhalt bzw. die Reetablierung der „intermediären Instanzen“ (SCHRIEWER 1986) in Deutschland führen auch zu einer starken ordnungspolitischen Regulierungsmöglichkeit der einzelbetrieblichen Qualifizierungsbemühungen. In anderen Ländern, z. B. in Frankreich und den Niederlanden, verlieren die berufsständischen Vereinigungen ihre Bedeutung oder sie gewinnen keinen nachhaltigen Einfluss auf die Gestaltung der Berufsbildung.
- Eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung der Berufsausbildung besitzen die Zeitpunkte und das Ausmaß der Stufen der Industrialisierung in den verschiedenen Nationalstaaten und Regionen (vgl. GREINERT 1999). Die ökonomischen, sozioökonomischen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Konsequenzen wirken auf die Formen und Prinzipien der Qualifizierung und sozialen Integration der jungen Arbeitskräfte. Die frühzeitige Industrialisierung in England etwa, die im Dunstkreis einer starken klassisch-liberalen Geistesströmung voranschreitet und den „Wirtschaftsliberalismus“ einschließt, führt ungleich frühzeitig und nachhaltig zur Ablehnung und Abschaffung staatlicher und/oder ordnungspolitischer Interventionen (vgl. DEIßINGER 1992).

¹² Erste Antworten dazu liegen bis dato allerdings nur sehr wenige vor. So etwa in KRAAYVANGER/ ONNA/ STRAUß 1988; DEIßINGER 1992; GREINERT 1999; FROMMBERGER 1999; HARNEY/ SCHRIEWER 2000; FROMMBERGER/ REINISCH/ SANTEMA 2001; vgl. jüngst auch die Sonderausgabe der *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* (2004); für die nationale historische Entwicklung der betrieblichen Berufsbildung in anderen Ländern liegen dort diverse Ergebnisse vor (vgl. etwa LANE 1996; SCHRIEWER 1995; GOUDSWAARD 1981; CHARLOT/FIGEAT 1985; PELPEL/TROGER 1993; GREGSON 1995; FEALY (im Erscheinen)). Für wiederum andere Länder stehen hierzu noch Studien aus, insbesondere dort, wo die Berufsbildung als Forschungsgegenstand eine geringe Bedeutung besitzt. Historisch-vergleichende Studien sind jedoch weitgehend darauf angewiesen, dass ausreichende Befunde zur Entwicklung in den einzelnen Ländern vorliegen.

- Im Kontext der Industrialisierung formieren sich die gewerkschaftlichen Bewegungen, die eine besondere Bedeutung für die Ausgestaltung der betrieblichen industriefachlichen Arbeiterschulung besitzen. Es ist davon auszugehen, dass eine starke Verankerung der Gewerkschaften in diversen Branchen zu einer „Verberuflichung“ der betrieblichen Qualifizierung beigetragen hat. Inwieweit die Gewerkschaften jedoch das Thema Nachwuchskräftequalifizierung und Berufsbildung in ihren Interessenkatalogen aufgenommen und politisch vertreten und inwieweit unterschiedliche Konstellationen zur Entwicklung der Berufsbildung beigetragen haben, dazu liegen aus der international-vergleichenden Sicht keine Befunde vor.
- Es können keine zuverlässigen historisch-vergleichenden Aussagen zu den unterschiedlichen einzelbetrieblichen Strategien der Personalplanung und -entwicklung gemacht werden. Es ist aber davon auszugehen, dass die innerbetrieblichen Personalstrategien unterschiedlich gewesen sind und damit mehr oder weniger zu einer „Verberuflichung“ der betrieblichen Qualifizierung geführt haben können.
- Ebenso ist die Varianz der Etablierung der allgemeinen und weiterführenden Schul- und Hochschulbildung für die divergente strukturelle und inhaltliche Entwicklung der Berufsbildung in den verschiedenen Nationalstaaten von großer Bedeutung. Insbesondere vor dem Hintergrund der Verknüpfung von erworbenen Abschlüssen im Bildungssystem und den weiterführenden Zugangs- und Einstiegsberechtigungen gewinnen die inhaltlichen Standards der Allgemeinbildung für die Entwicklung der Schul- und Bildungssysteme in Europa eine besondere Bedeutung und ein hohes Sozialprestige. Dieser „Sog der Allgemeinbildung“ wirkt auf die Formen der „Professionalisierung“ der Angebote der Berufsbildung und damit auf die Rolle der Betriebe als Teil der Berufsausbildung.
- In Hinsicht auf die konkurrierende Entwicklung der betrieblich-dualen und vollzeitschulischen Formen der Berufsbildung formuliert STRATMANN für Deutschland und vor dem Hintergrund der Erklärungsfindung internationaler Divergenzen, „daß [für Deutschland; D. F.] der Ausbildungssektor, trotz allen staatlichen Rechts einzugreifen, von Anfang an unter dem Prärogativ der Selbstverwaltung stand“ und „(m)it Hinweis darauf ... alle Versuche, die Berufsbildung schulisch zu organisieren, erfolgreich abgewehrt worden (sind)“ (1988, 22). In den meisten Ländern konnte sich die berufsfachschulische Qualifizierung und Berufsbildung durchsetzen und etablieren. Damit blieb dort der Lernort Betrieb in seiner Bedeutung für die Erstausbildung auf bestimmte Sektoren, Branchen und Regionen begrenzt. Es ist davon auszugehen, dass das Ausmaß der bildungs- und sozialpolitischen Stärkung der Berufsfachschulen zur Durchsetzung dieser Berufsbildungsform und zu einer Marginalisierung der betrieblichen und betrieblich-dualen Varianten führte. So erfolgte etwa in den Niederlanden eine massive staatliche Intervention zur Finanzierung und Regulierung der beruflichen Bildung im Zuge einer „verspäteten Industrialisierung“, um den akuten Fachkräftebedarf zu lösen. Für die Unternehmen erwies es sich zunehmend funktional, junge Arbeitskräfte einzustellen, die etwa in einer Handwerksschule eine Ausbildung abge-

schlossen hatten. Zudem überzeugten dort die berufsqualifizierenden Leistungen der Berufsfachschulen (vgl. die Hinweise in FROMMBERGER 1999). Später, für die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, kommt für die Niederlande hinzu, dass auch für die Berufsbildung die bildungspolitische Maxime dominiert, junge Erwachsene möglichst lange vor einer „betrieblichen Einbindung“ zu „schützen“. Bekanntlich waren diese Stimmen auch in Deutschland populär, nur konnten sie sich vor dem Hintergrund der Tradition und Kultur der Berufsbildung hierzulande nicht durchsetzen (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990).

Insgesamt reichen die Hinweise über den Status der bruchstückhaften Hypothesenbildung kaum hinaus, es können plausible Erklärungsansätze geliefert werden, historisch-vergleichende und systematisch erarbeitete Befunde, vor allem in Verbindung mit vorliegenden nationalen oder international-vergleichenden wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Ergebnissen, liegen nicht vor.

Neben den historisch-vergleichenden Erklärungsansätzen zur Entwicklung der Berufsbildung in den Nationalstaaten Europas, die – vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik – vor allem auf eine Analyse und Erklärung der Unterschiede in der Entwicklung der Einbindung der Betriebe als Lernorte zielen, können auch die gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen in einen aufschlussreichen theoretischen Bezugsrahmen eingebunden werden. Denn in Hinsicht auf die angedeuteten gewachsenen divergenten Konstitutions- und Handlungslogiken der Berufsbildung in den Nationalstaaten Europas sind für die gegenwärtigen Entwicklungen durchaus Konvergenzlinien zu beobachten.¹³ In den Ausführungen in Abschnitt 2 ist eine markante Konvergenzlinie der Gestaltung der Berufsbildung in Europa erörtert worden, und zwar das Prinzip der „alternierenden Berufsbildung“ und damit – aus Sicht der meisten Länder – die Förderung der Betriebe als systematisch eingebundene Lernorte für den Bereich der beruflichen Erstausbildung.¹⁴ Mit Blick auf den Betrieb als Lernort als Teil der Berufsausbildung sind insbesondere in den angelsächsischen Ländern und über Europa hinaus in Australien, Kanada und den USA Entwicklungen zu beobachten, die auch als ein „revival of apprenticeship“ (vgl. SUTLIFF 1995; GOSPEL 1998; AINLEY/RAINBIRD 1999) bezeichnet werden. Das Lernen, insbesondere das berufsbezogene Lernen, erscheint im Kontext der Kombination verschiedenartiger Lernsettings und Lernorte relativ erfolgversprechend.

Es ist die Analyse der Entwicklungen im Ausland zur Einbindung des Betriebes in ein System der Berufsbildung fortzusetzen. Aus der berufspädagogischen Sicht sind die Formen und Bedingungen von Interesse, die diese Einbindung prägen, so etwa das Ausmaß der Schaffung überbetrieblicher Steuerungsmodalitäten und die Einbindung der relevanten sozialen Akteure

¹³ Damit erfolgt hier eine Anbindung an vorliegende Theorien zum Vergleich des sozialen Wandels in Europa. Internationalisierung und Europäisierung werden in der soziologischen Sozialstrukturanalyse als externe Größen definiert, die - unter Berücksichtigung zeitlicher und räumlicher Varianzen - zu Konvergenzen hinsichtlich nationalstaatlicher Strukturen und Prämissen führen. Zur Verwendung des „Modernisierungstheorem“ und der „Konvergenzthese“ im Zusammenhang mit der Entwicklung der Berufsbildung in Europa vgl. die Ausführungen und Hinweise in MÜNK 2001.

¹⁴ Zu weiteren ausgesuchten Merkmalen der konvergenten Entwicklung der Berufsbildung in Europa vgl. FROMMBERGER 2005b.

und Institutionen. Ebenso aufschlussreich sind aber auch die Mechanismen und Varianten der Kooperation der Lernorte, das heißt vor allem der organisatorischen und inhaltlichen Abstimmungsmodalitäten von Schule und Betrieb zur Vermittlung der berufsbezogenen Kompetenzen.

5 Abschlussbemerkungen

Der Betrieb ist als Lernort in den verschiedenen Ländern quantitativ und qualitativ sehr unterschiedlich in die öffentlich-rechtlich standardisierte Form der beruflichen Erstausbildung eingebunden. Trotz der vielen öffentlichen Klagen gegenüber der schrumpfenden Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen in Deutschland ist festzuhalten, dass das besondere Kennzeichen der hiesigen Situation in der hohen Bedeutung des „Lernortes Betrieb“ für die Planung und Durchführung der Berufsausbildung liegt.

Diese deutsche Tradition steht ehemals und vor dem Hintergrund neuer Einflüsse vor schwierigen Herausforderungen, die nicht nur das Angebot, sondern auch die Nachfrage nach betrieblich-dualen Berufsbildungsformen tangieren. So gewinnen zum Beispiel die folgenden Entwicklungen eine besondere Bedeutung für die quantitative und qualitative betriebliche Ausbildungsplatzsituation:

- Im Kontext grenzüberschreitender Unternehmenszusammenschlüsse und veränderter Managementstrategien wirft das einzelbetriebliche Controlling vermehrt die Frage auf, warum die Kosten für eine Form der „Investition in die Humanressourcen“ (berufliche Erstausbildung) übernommen werden sollen, in der die individuellen und gesellschaftlichen „Nutzeneffekte“ die einzelbetrieblichen returns on investment mindestens kurz- und mittelfristig übertreffen. Für die Berufsbildung ist diese Entwicklung hochrelevant, weil mit ihr an den Grundfesten der deutschen Form der Berufsbildung im „Dualen System“ gerüttelt wird. So ist in diversen Branchen ein merkbarer Rückzug der Unternehmen aus der Verantwortung für die berufliche Erstausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz zu beobachten. Nicht wenige Personal- und Ausbildungsleiter sind zunehmend und in Hinsicht auf das Engagement für die Berufsausbildung einem wachsenden innerbetrieblichen Legitimationsdruck ausgesetzt.
- Gleichzeitig werden die Absolventen und Absolventinnen der Berufsbildung vermehrt mit den neuen Bachelor-Abschlüssen aus den Hochschulen konkurrieren. Vor allem internationale, aber auch mittelständische Unternehmen rekrutieren ihr Fachpersonal zunehmend aus Hochschulabsolventen und -absolventinnen und knüpfen die betrieblichen Einstiegsphasen an kurzzeitige Trainee-Programme.
- Im europäischen Vergleich werden die deutschen Abschlüsse gemäß Berufsbildungsgesetz nicht angemessen eingestuft. In den romanischen, angelsächsischen, osteuropäischen und skandinavischen Ländern sowie in den BeNeLux-Staaten (außer Luxemburg) dominieren außerhalb der innerbetrieblichen Personalentwicklungsstrategien die vollzeitschulischen Varianten das Angebot und die Nachfrage nach Berufsbildung. Im Kontext der Ent-

sprechungs- und Anerkennungsverfahren beruflicher Abschlüsse durch die Organe der Europäischen Union (aktuell: European Qualification Framework, EQF; European Credit Transfer System für die berufliche Bildung, ECVET), die der Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität dienen sollen, werden die schulischen gegenüber den betrieblichen beruflichen Abschlüsse höher eingestuft. Dies führt zu deutlichen Nachteilen deutscher Absolventen und Absolventinnen auf dem europäischen Arbeitsmarkt.

- Auch in Anbetracht der demographischen und strukturellen Veränderungen steht das deutsche System der Berufsausbildung vor großen Herausforderungen. Mit dem novellierten Berufsbildungsgesetz wird ansatzweise auf die sichtbaren Entwicklungen reagiert. Doch die Folgen für den „Lernort Betrieb“ sind schwierig einzuschätzen. So ist es durchaus denkbar, dass die (im Prinzip sehr wünschenswerte) Möglichkeit der gleichwertigen Anerkennung schulischer Berufsbildungsvarianten dazu führen wird, dass die Betriebe die Aufgaben der beruflichen Erstausbildung im wachsenden Maße an die Berufsbildenden Schulen und andere Berufsbildungsstätten abgeben und sich verstärkt und ausschließlich den innerbetrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zuwenden werden. In diesem Fall, so zeigen die Entwicklungen in den anderen europäischen Ländern, bleibt das betriebliche Ausbildungsstellenangebot vorwiegend dort erhalten, wo zugleich die Nettokosten für die Berufsausbildung relativ gering sind, das heißt im Handwerkssektor, dem klassischen Bereich der betrieblichen Berufsausbildung.

Literatur

AINLEY, P / RAINBIRD, H (ed.) (1999): Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning. London.

BERUFSBILDUNG. Europäische Zeitschrift 32 (2004) (Sonderausgabe).

BMBF (2005): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn.

BMBF (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn.

BREWSTER, C. / TYSON, S. (ed.) (1991): International Comparisons in Human Resource Management. London.

BÜCHTER, K. (1997): Betriebliche Weiterbildung – anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe. München/Mering.

BÜCHTER, K. (2003): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919-1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Habilitationsschrift, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

CHARLOT, B. / FIGEAT, M. (1985): Histoire de la Formation des Ouvriers 1789-1984. Paris.

DEISSINGER, T. (1992) Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg.

DEISSINGER, Th. (Hrsg.) (2001): Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung - Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden.

FEALY, G. M. (im Erscheinen): A history of Apprenticeship Nurse Training in Ireland. London.

FROMMBERGER, D. (1999): Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben.

FROMMBERGER, D. (2005): Europa: Europäische Berufsbildungspolitik (1). In: LAUTERBACH, U. u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Bielefeld, im Druck.

FROMMBERGER, D. (2005b): Berufliche Bildung in Europa. Entwicklungen – Komparative Erkenntnisse – Ausgewählte Forschungsdesiderate. In: Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften, Heft 32.

FROMMBERGER, D. / REINISCH, H./ SANTEMA, M. (Hrsg.) (2001) Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Markt Schwaben.

FULST-BLEI, S. (2003): Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test. München und Mering.

GEORG, W. (1997): Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: ARNOLD, R. / DOBISCHAT, R. / OTT, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik: Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart, 153-166.

GOSPEL, H. (1998): "The Revival of Apprenticeship Training in Britain?" In: British Journal of Industrial Relations, Vol. 36, No. 3, September 1998, 435-457.

GOUDSWAARD, N. B. (1981): Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs. Assen.

GREGSON, J. A. (1995): The School-to-Work Movement and Youth Apprenticeship in the U.S.: Educational Reform or Democratic Renewal? In: Journal of Industrial Teacher Education 32, No. 3, 7-29.

GREINERT, W.-D. (1999) Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden.

GREINERT, W.-D./ HANF, G./ SCHMIDT, H./ STRATMANN, K. (Hrsg.) (1987): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin.

HANF, G. / HIPPOCH-SCHNEIDER, U. (2005) Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34 (2005) 1, 9-14.

HARNEY, K. / KISSMANN, G. (2000): Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. In: FORSCHUNGSINSTITUT FÜR ARBEITERBILDUNG (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur; Bd. 18. Recklinghausen, 43-68.

HARNEY, K. / SCHRIEWER, J. (2000): Beruflichkeit versus *culture technique*: Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik. In: WAGNER, P. / DIDRY, C. / ZIMMERMANN, B. (Hrsg.): Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive. Frankfurt / New York, 128-168.

HOLLINSHEAT, G. / LEAT, M. (1995): Human Resource Management. An International and Comparative Perspective on the Employment Relationship. London.

HOLTBRÜGGE, D. / BERG, N. (2005): Personalentwicklung. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 34. Jg., 3, 134-138.

INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT (2003): Special Issue: Developments in Comparative Human Resource Management. Vol. 14, No. 8.

KIPP, M. / MILLER-KIPP, G. (Hrsg.) (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.

KRAAYVANGER, G. / ONNA, B. van / STRAUSS, J. (Hrsg.) (1988) Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden. Nijmegen.

KREMER (2005): Kommentar: Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, 3-6.

KUTSCHA, G. (1999): Modularisierung in der beruflichen Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Qualifizierungskonzepte für die Zukunft - Welche neuen Lernortkombinationen sind notwendig? Bielefeld, 49-68.

LANE, J. (1996): Apprenticeship in England, 1600-1914. London.

LAUTERBACH, U. (2005): Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 44-51.

MÜLLER, W. / STEINEMANN, S. / SCHNEIDER, R.: Bildung in Europa. In: HRADIL, S. / IMMERFALL, S. (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997, 177-245.

MÜNK, D. (2001): Tendenzen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der europäischen Integrationspolitik. In: REINISCH, H. / BADER, R. / STRAKA, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Opladen, 155-164.

PÄTZOLD, G. (1991): Die betriebliche Berufsbildung. 1945-1990. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. 2 Bände. Köln/Wien.

PÄTZOLD, G. / WALDEN, G. (1995): Anspruch und Wirklichkeit des Lernortkonzepts. In: PÄTZOLD, G. / WALDEN, G. (Hg.): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung. Bielefeld, 11-22.

PELPEL, P. / TROGER, V. (1993): Historie de l'enseignement technique. Paris.

PETERSEN, W. (2005): Berufe und Berufsfelder: Systematisierungen aus internationaler und nationaler Sicht. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 68-76.

ROTHER, G. (2003): Alternanz - das EU-Konzept für die Berufsausbildung (Teil 1: Grundlagen der alternierenden Vorgehensweisen). In: Die berufsbildende Schule 55 (BbSch) 11/12, 327-333.

ROTHER, G. (2004): Alternanz - das EU-Konzept für die Berufsausbildung (Teil 2: Vergleich Dualsystem - Alternanz). In: Die berufsbildende Schule 56 (BbSch) 1, 17-27.

SCHRIEWER, J. (1986): Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, 69-80.

SCHRIEWER, J. (1995): Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: BLANKERTZ, H. u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1., Stuttgart, 250-285.

STRATMANN, K. (1988): Sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung - Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland. In: KRAAYVANGER, G. / ONNA, B. van / STRAUSS, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden. Nijmegen, 13-30.

STRATMANN, K. (1991): Betriebliche Berufsausbildung. In: BERG, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV (1870-1918). München, 371-379.

STRATMANN, K. / SCHLÖSSER, M. (1990): Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.

SUTLIFF, R. I. (1995): Revival of Apprenticeship Education in America. In: ATEA Journal 22, No. 4, 7-10.

WESTERHUIS, A. (2001): European structures of qualification levels. A synthesis based on reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and United Kingdom (England and Wales). Luxembourg (CEDEFOP).