

WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 24

Josef Rützel und Franz Schapfel M.A.

**Die Rolle und Funktion beruflicher Standards
in der Bundesrepublik Deutschland bezogen
auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt**

Gutachten

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung • Der Generalsekretär

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE DES BIBB werden durch den Generalsekretär herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt.

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>

Vertriebsadresse:
Bundesinstitut für Berufsbildung
10702 Berlin

Copyright 1996 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin
Umschlag: Hoch Drei, Berlin
Druck: Bundesinstitut für Berufsbildung

Printed in Germany
ISBN 3-88555-611-1

1996/1119



Gedruckt auf Recyclingpapier, hergestellt aus 100 % Altpapier

Diese Netzpublikation wurde bei Der Deutschen Bibliothek angemeldet und archiviert.
URN. urn:nbn:de:0035-0067-3

Vorwort

Diese Veröffentlichung basiert auf einer Expertise, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Auftrag gegeben wurde, um die Rolle und Funktion beruflicher Standards bezogen auf die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt in der wissenschaftlichen Diskussion, die Festlegung beruflicher Standards in Gesetzen und Berufsordnungsmitteln, besonders die Ausbildungsordnungen, die Möglichkeiten der Überprüfung sowie die Entwicklung und Sicherung beruflicher Standards unter den Bedingungen der Flexibilisierung, Differenzierung und Deregulierung herauszuarbeiten.

Dabei wurde insbesondere auch die zunehmende Beschleunigung des beruflichen und gesellschaftlichen Wandels und deren Folge, nämlich neue Anforderungen an Berufsstandards, berücksichtigt.

Die Autoren geben zur Beurteilung beruflicher Standards, deren Entstehung, Funktion und Weiterentwicklung einen kurzen Rückblick auf die Entstehung und Funktion der Berufe und erörtern zum besseren Verständnis die aktuelle Diskussion um die Berufsorientierung des bundesdeutschen Arbeitsmarktes und arbeitsmarktbezogener Bildungsprozesse, um mit einer Zusammenfassung der aktuellen Bedeutung beruflicher Standards zu schließen.

Die Autoren halten es dabei nicht für sinnvoll, daß eindeutige allgemeingültige Standards fixiert werden, da nicht nur neue Anforderungen alte Standards schnell obsolet machen, sondern auch länderspezifische und kulturelle Besonderheiten dem widersprechen.

Die Autoren konzentrieren sich verdienstvollerweise darauf, Entwicklungslinien nachzuzeichnen, die Dimensionen und Zugänge zur Problemlösung aufzeigen und Hinweise auf Art und Qualität von Standards geben.


Ulrich Degen

Wiss. Mitarbeiter der Abteilung "Qualifikationsstrukturen und
Berufsbildungsstatistik"
im Bundesinstitut für Berufsbildung

	Inhaltsübersicht	Seite
	Abbildungsverzeichnis	3
	Vorbemerkung	4
1	Einleitung	5
2	Funktion von Berufen und die Diskussion des Berufsbegriffs	6
3	Entstehung und Regelung beruflicher Standards	9
3.1	Das Berufsbildungsgesetz von 1969 - Gesetzlich fixierte Standards und die Kritik	9
3.2	Die Finanzierungsdebatte Mitte der 70er Jahre - Qualität beruflicher Standards	11
3.3	Die aktuelle Regelung beruflicher Standards	13
4	Zum Verhältnis von Arbeitsmarkt und Berufsbildung	18
4.1	Bildungsökonomische Erfassungsansätze	18
4.2	Arbeitsmarktanalytische Tendenzen und Prognosen	21
4.3	Aktuelle Diskussion	24
5	Qualität beruflicher Erstausbildung und Sicherungsinstrumente	26
5.1	Qualitätskriterien	26
5.2	Komplexität	27
5.3	Zertifizierung von Qualität	29
6	Elemente des Wandels	32
6.1	Bildungsexpansion und Folgen	32
6.2	Differenzierung nach Zeit und Qualität - Modularisierung	33
6.3	Bedeutungszuwachs betriebsspezifischer Berufsausbildung und betrieblicher Weiterbildung	35
7	Aktuelle Bedeutung beruflicher Standards	37
8	Literatur	39

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abbildung 1: Merkmale eines Berufes bei der Zentrierung um die Arbeitsaufgabe	7
Abbildung 2: Die Grobstruktur des outputbezogenen Qualitätsmodells	13
Abbildung 3: Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen nach Beschluß des Hauptausschusses von 1979	15
Abbildung 4: Die Rolle der Sozialpartner auf den verschiedenen Gestaltungsebenen der Regulation beruflicher Bildungsprozesse	16
Abbildung 5: Merkmale des dreigeteilten Arbeitsmarktes	19
Abbildung 6: Näherung an die Komplexität der Einflußfaktoren für das Verhältnis von Arbeitsmarkt und Berufsbildung	21
Abbildung 7: Darstellung der mittleren Variante der projizierten Tätigkeitsstrukturen	22
Abbildung 8: Darstellung der Prognose von Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstruktur	23
Abbildung 9: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote in Westdeutschland	24
Abbildung 10: Qualitätsindex für betriebliche Ausbildungsprozesse	27
Abbildung 11: Inputbezogenes Qualitätsmodell beruflicher Weiterbildung	28
Abbildung 12: Information und Ressourcenallokation	30
Abbildung 13: Entwicklung der Arbeitsplätze in den verschiedenen Sektoren der Volkswirtschaft	32
Abbildung 14: Investitionen in Qualifikation	35
Abbildung 15: Gestaltungsspielräume beruflicher Standards	37
Abbildung 16: Perspektivisches Basismuster für berufliche Standards	38

Vorbemerkung

Diese Expertise zu „Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt“ wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Auftrag gegeben. Sie steht im Kontext eines Weltbankprojektes zur Überarbeitung bzw. Entwicklung von Berufsstandards in der Türkei, welches das Bundesinstitut mit der türkischen Arbeitsverwaltung durchführt. Herausgearbeitet werden soll im Gutachten:

- die Rolle und Funktion beruflicher Standards bezogen auf die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt in der wissenschaftlichen Diskussion,
- die Festlegung beruflicher Standards in Gesetzen und Berufsordnungsmitteln, besonders in den Ausbildungsordnungen,
- Möglichkeiten der Überprüfung sowie
- die Entwicklung und Sicherung beruflicher Standards unter den Bedingungen der Flexibilisierung, Differenzierung und Deregulierung.

Das Haupthindernis bei der Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen in einem Gutachten besteht in der Differenziertheit und Vielfalt der vorhandenen Analysen, vor allem aber in der Komplexität, Diffusität und Widersprüchlichkeit der derzeitigen Bedingungen und nicht zuletzt in der zunehmenden Beschleunigung des beruflichen und gesellschaftlichen Wandels. Vor allem schlagen Veränderungen sehr schnell in neue Anforderungen um, womit alte Standards obsolet und neue hervorgebracht werden. Daher ist es nicht möglich und auch nicht sinnvoll, eindeutige allgemeingültige Standards zu fixieren. Hinzu kommen länderspezifische oder kulturelle Besonderheiten. Dennoch lassen sich Entwicklungslinien nachzeichnen, die Dimensionen und Zugänge zur Problemlösung aufzeigen und Hinweise auf Art und Qualität von Standards geben.

1 Einleitung

„Die mit dem Berufskonzept gewonnenen Handlungs- und Entwicklungschancen im Arbeitsprozeß ... werden von der Mehrheit der berufspädagogischen Vertreter weitaus weniger wahrgenommen, als die verbleibenden Einschränkungen ganzheitlicher Persönlichkeitsentfaltung durch die Prozesse Entfremdung und Funktionalisierung...“
(GEORG 1993, S. 7).

Zur Beurteilung beruflicher Standards, deren Entstehung, Funktion und Weiterentwicklung ist ein kurzer Rückblick auf die Entstehung und Funktion der Berufe notwendig. Des weiteren ist die aktuelle Diskussion um die Perspektiven der Segmentierung des bundesdeutschen Arbeitsmarktes im Zusammenhang mit arbeitsbezogenen Bildungsprozessen zu erörtern.

Die Regulierung beruflicher Standards wird im Gutachten auf der Grundlage der wesentlichen Debatten in der Bundesrepublik seit Anfang der 60er Jahre untersucht, auf die Entwicklungen in der DDR und in anderen Staaten wird nicht eingegangen. Die zentralen Diskussionen beschäftigten sich mit der Entstehung der Regulierungselemente im BBiG von 1969 und deren Kritik, mit den Ergebnissen der Sachverständigenkommission („Edding-Kommission“) und deren Abschlußbericht von 1974, wie auch mit den Vorschlägen zu Schlüsselqualifikationen und zur beruflichen Grundbildung, der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe, der Wiederbelebung arbeitsplatznahen Lernens sowie der europäischen Dimension der beruflichen Erst- und Weiterbildung. Im Gutachten aufgegriffen und inhaltlich nachgezeichnet werden die Debatten um das BBiG, die Qualitätsdiskussion im Anschluß an den Abschlußbericht von 1974 sowie aktuelle Diskussionsstränge, die sich auf die Bedeutung beruflicher Standards beziehen lassen.

Gewichtige Parameter zur Beurteilung des Stellenwerts beruflicher Standards im Verhältnis zum Arbeitsmarkt und deren Weiterentwicklung ergeben sich auch aus den Veränderungen im Arbeitsmarkt (Segmentverschiebungen), Bedeutungsverschiebungen im Gesamtbildungssystem (meritokratische Logik), aus den verschiedenen Versuchen, berufliche Erstausbildung zu differenzieren bzw. zu flexibilisieren (Modularisierung - Stufenausbildung - Veränderung betrieblicher Konzepte), und aus der zunehmenden Bedeutung der Weiterbildung.

In die Beurteilung der Bedeutung und Funktion beruflicher Standards fließen berufspädagogische Erwägungen ein. Aus ihnen ergibt sich die Erfordernis, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in berufliche Standards ebenso einzubinden, wie die Ansprüche der Heranwachsenden an Persönlichkeitsentwicklung und Bildung in der Sphäre beruflicher Arbeit¹, um einer einseitigen Orientierung beruflicher Standards an vorfindlichen Verwertungsbedingungen zu begegnen.

¹ Vgl. Zur Deckungsungleichheit von Abstimmungsoptimierung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und Förderung der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden: BLANKERTZ 1963, HEYDORN 1970 und aus jüngerer Zeit GEORG/SATTEL 1995

2 Funktion von Berufen und die Diskussion des Berufsbegriffs

Bei der Beurteilung beruflicher Standards in ihrem Kontext zum Arbeitsmarkt muß eine Vorklärung des Berufsbegriffs erfolgen, aus dem „berufliche“ Standards hervorgehen können. Es ist der Frage nachzugehen, worin sich berufliche Standards von Qualifikationszertifikaten anderer Art unterscheiden bzw. unterscheiden haben und daraus resultierend die Frage, ob sie dies in Zukunft noch tun werden. Die Frage nach der Zukunft der beruflichen Gestaltung des Austauschprozesses zwischen Bildungs- / Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt bzw. der aus der sogenannten „Entberuflichung der Facharbeit“ (vgl. LISOP 1995, S. 42 ff.) hervorgehenden Umgestaltung des Verhältnisses von Ausbildung und Berufspraxis wird am Ende des vorliegenden Gutachtens behandelt. An dieser Stelle geht es um die Klärung von Grundsatzfragen und um die Schärfung der verwendeten Begrifflichkeit.

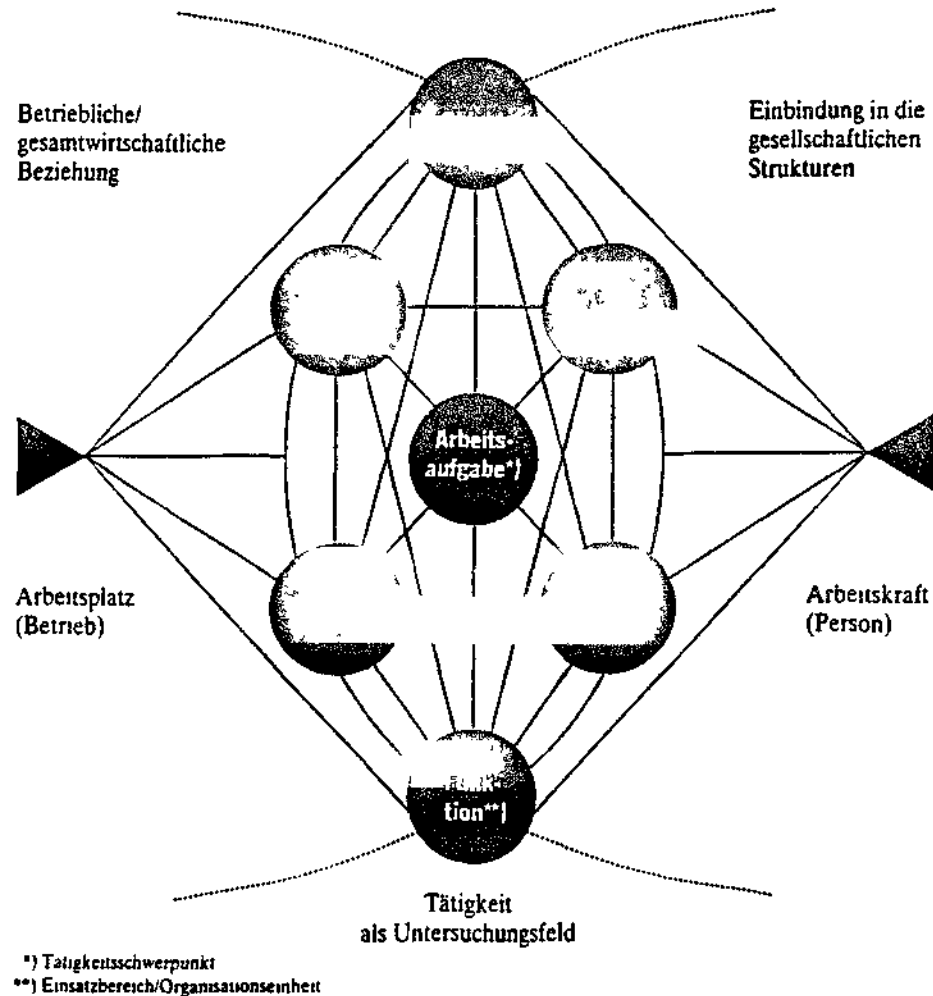
Seit dem Übergang vom Feudalismus zum Absolutismus und zum konkurrenz- und marktorientierten Wirtschaften ist das Beschäftigungssystem beruflich organisiert (vgl. SIEMSEN 1926). Berufe im Beschäftigungssystem lassen sich in ihrer Funktion unterschiedlich definieren und beschreiben. Diese Beschreibungen sind nur bedingt hilfreich, da sie bei ihren Aussagen über die Entstehung und Bedeutung der Berufe deutlich von der wissenschaftlichen Perspektive der jeweilig Definierenden eingefärbt sind.

Die sogenannten "klassischen Berufsbildungstheoretiker" und Vorläufer der berufspädagogischen Wissenschaftsdisziplin sahen im Beruf das Integrationsmittel, Heranwachsende über die tätige Auseinandersetzung mit der Sache in die Gesellschaft einzubinden. "Das stärkste Gefühl ist immer das, womit der Mensch seine praktischen Zwecke umfaßt. Nähren und pflegen wir dieses Gefühl im Lehrling, so haben wir sein Vertrauen, so können wir ihn führen, wohin wir wollen, nicht bloß zum tüchtigen Handwerker, sondern zum tüchtigen Menschen und Staatsbürger überhaupt" (KERSCHENSTEINER in MÜLLGES 1970, S. 128). SPRANGER überwindet in seiner Theorie den Widerspruch zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Arbeitsanforderungen durch die unterstellte Übereinstimmung von Beruf und Interesse des Jugendlichen, so daß sich die Berufsstruktur der Gesellschaft als pädagogisch hilfreich für die Interessenorientierung der Heranwachsenden darstellt (vgl. MÜLLGES 1967). Mit diesen Theorien hat eine kritische Auseinandersetzung in den 70er Jahren stattgefunden, aus denen allerdings keine konsistente Berufsbildungstheorie hervorging, die grundlegende Kategorien beruflicher Erziehung hervorgebracht hätte (vgl. STÜTZ 1970).

Aus der soziologischen Perspektive sehen BECK, BRATER und DAHEIM Berufe primär als soziale Konstrukte, die sich weniger aus der Tätigkeit der Ausübenden und den damit verbundenen Qualifikationsanforderungen entwickelt haben und diese repräsentieren, als vielmehr aus sozialen Elementen. „Die Hierarchie der Berufe, die parallel zur Hierarchie sozialer Schichten verläuft, entspricht so auch optimal den Stabilitätsanforderungen der innerbetrieblichen Hierarchie der Arbeitsplätze“ (1980, S. 70).

In der Berufspädagogik setzte sich die soziologische Betrachtung durch, die den Berufen zentral zuschreibt, ein komplexes System von Tätigkeiten zu sein, daß sich gesellschaftlichen Aufgaben widmet und zu dessen Bewältigung Kenntnisse und Fertigkeiten gehören, die öffentlich, durch Prüfungen, nachgewiesen werden müssen (vgl. BECK u.a. 1980, S. 20; LISOP 1995, S. 31; GEORG 1993, S. 2).

Abbildung 1: Merkmale eines Berufes bei der Zentrierung um die Arbeitsaufgabe



(Quelle: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1992, S. 260)

Nach der Einschätzung, die BECK u.a. aus der historischen Rekonstruktion und soziologischen Bestandsaufnahmen gewannen, verdinglichten sich die abgegrenzten Arbeitsbereiche der Berufsschneidungen, welche die Arbeitenden ursprünglich vornahmen, um sich gegenüber Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zu schützen, durch Spezialisierung und Verfeinerung derart, daß sie eine Reduktion der persönlichen Möglichkeiten der Arbeitenden hervorbrachten. „Jetzt erst wird Arbeitsteilung zur *Vereinseitigung der Person*“ (1980, S. 39). Die soziale Kategorie gewinnt damit die Macht über die agierenden Personen, wird Fluchtpunkt der Identität, weil der Ausübende primär

über seinen Beruf identifiziert wird und als solcher auf dem Warentauschmarkt interagiert (vgl. ebd, S. 217f.).

An diese Sichtweise anknüpfend greift LISOP den Beruf als Regulativ beruflicher Bildung an, hält ihn für überholt und nur zur Ideologiesierung der tatsächlichen Verhältnisse geeignet. „Beruf läßt sich realistisch nur noch definieren als ein qualifikatorisches, sozial- und arbeitsmarktpolitisches Konstrukt, das zwecks Positionierung im Feld der Einschleusung der Ware Arbeitskraft in dieses Feld oder auf spezifische Ebenen dieses Feldes dient" (1995, S.45). LISOP erkennt allerdings in der ursprünglichen Anlage der Berufe ein über das standespolitische Interesse hinausgehendes Element der Verberuflichung der arbeitsteiligen gesellschaftlichen Produktion. Sie macht das gesellschaftliche Interesse am Überleben und der daraus hervorgehenden Sicherung der Kompetenz zum Mitverursacher der Verberuflichung. Damit bleibt, fern der ständischen Interessenslage, Aufgabe der arbeitsorientierten Bildung, die Sicherung der Kompetenzen zum Schutz des Überlebens der Menschheit und der dinglichen Welt und behält Relevanz für die uns beschäftigende Frage beruflicher Standards.

Stärker aus dem Blickwinkel des Berufsausübenden betrachtet GEORG den Beruf: „Berufe bündeln die persönlichen Fähigkeiten und Orientierungen zu standardisierten Mustern von Handlungs- und Verhaltenspotentialen... Insofern definiert der Beruf nicht nur das Arbeitsvermögen, sondern auch das Reproduktionsvermögen" (GEORG 1993, S. 2). Damit kommt dem Beruf eine Doppelfunktion zu, die sich einerseits bezieht auf die Formung und Veränderung der Berufsausübenden, positiv durch die mögliche Identifikation (Ethos, Symbole) mit dem beruflichen Habitus, aber auch durch die Absicherungen auf dem Arbeitsmarkt (tariflich, qualifikatorisch), negativ durch die aus der Spezialisierung hervorgehende Beschränktheit der Tätigkeiten (s.o.). Auf der anderen Seite wird der Beruf zum Regulativ auf dem Markt, das den aus der Arbeitsorganisation hervorgehenden Aufgabenzuschnitt von Einzelpersonen relativ unabhängig macht.

Bleibt zusammenfassend berufspädagogisch zu vergegenwärtigen, daß, unabhängig von den aktuellen Arbeitsmarktanforderungen, die GEORG zurecht als verabsolutierte Richtschnur für berufspädagogische Praxis kritisiert (1993 S. 16), der Beruf über seine statuszuweisende Funktion sowohl auf die Persönlichkeit des beruflich Arbeitenden, als auch auf die gesellschaftliche Struktur einwirkt, in diesem Zusammenhang enthält das Berufskonzept und die aus ihm hervorgehende berufliche Struktur des traditionellen Ausbildungssystems der BRD, wie auch des Beschäftigungssystems, Stabilität und auch Inflexibilität. Dies zeigt sich in den historischen Entwicklungen, die sich als schleppende Veränderungen generieren. Nicht vergessen werden sollte aber, daß im Rahmen der Stabilisierung des dualen Systems und damit verbunden der einzelbetrieblichen Bindung, das Berufsprinzip sich nie richtig durchgesetzt hat, weil das Einzelbetriebsprinzip dem Berufsprinzip widersprüchlich ist.

3 Entstehung und Regelung beruflicher Standards

Zur Einschätzung der Bedeutung und der weiteren Entwicklung beruflicher Standards in Anbetracht der Veränderungen von Arbeitsmarkt, Bildungssystem und Weiterbildungsmarkt beziehen wir uns im Zentrum des Gutachtens auf die Regelungen der Standards von Ausbildungsberufen, für die vorwiegend im Dualen System ausgebildet wird. „Der Begriff Ausbildungsberuf hat sich Ende der 30 Jahre als Oberbegriff für die Begriffe Lehrberuf und Anlernberuf herausgebildet. Hiernach waren Ausbildungsberufe solche Berufe, die in der gewerblichen Wirtschaft in einem betrieblichen Lehr- oder Anlernverhältnis erlernt werden konnten" (BENNER 1977, S. 10). Die gesellschaftspolitischen und individuellen Bedeutungen des Berufs und dessen möglicher Gehalt als Orientierung arbeitsbezogener Lernprozesse tritt an dieser Stelle in den Hintergrund zugunsten einer Beschreibung der Regelungsbedingungen.

In der Bundesrepublik Deutschland ist die entscheidende Grundlage der Regelung beruflicher Erstausbildung das am 12. Juni 1969 im Bundestag verabschiedete Berufsbildungsgesetz. Die Bedeutung dieses Gesetzes für die Entstehung und Veränderung beruflicher Standards ist ungebrochen, wengleich die in ihrem Stellenwert für die berufliche Bildung zunehmenden Bereiche: Hochschulausbildung, Weiterbildung, schulische Berufsbildung in den gesetzlichen Regelungen nicht enthalten sind.

3.1 *Das Berufsbildungsgesetz von 1969 - Gesetzlich fixierte Standards und die Kritik*

Als ersten Entwurf für ein Berufsbildungsgesetz (BBiG) wertet MÜNCH die „Erklärung zur Regelung des Lehrlingswesens" des 10. Kongresses der Gewerkschaften Deutschlands 1919, in der die Sicherung der Qualität der beruflichen Bildung zur öffentlichen Aufgabe erklärt wird (MÜNCH 1969, S. 810f.). Nach dem Zweiten Weltkrieg gelang es, zuerst für Westberlin eine einheitliche Regelung zu finden (1951), zwei Jahre darauf regelte die neu verabschiedete Handwerksordnung die im Handwerk stattfindende Ausbildung einheitlich für die Bundesrepublik.

Der Diskussionsprozeß und die immer wieder gestarteten Versuche von Organisationen, zu einer einheitlichen Regelung zu kommen, waren bis zum Jahr 1969 immer wieder an den unterschiedlichen Interessen der Beteiligten und an der komplexen gesetzlichen Grundlage gescheitert. Hinzu kam fehlender politischer Gestaltungswille für die Reform eines gesellschaftlichen Bereiches, der im Schnittpunkt von Bildungs- und Beschäftigungssystem liegt und damit in vielfältige Kompetenzstrukturen des politischen Systems verstrickt ist.

Zentrale Regelungseinflüsse, die das Gesetz in bezug auf berufliche Standards hervorbrachte, sind zusammenfassend in der Absicht zu finden, eine „Berufsbild-Lehre" zu schaffen, die nicht die „...spezielle Berufsrealität eines Unternehmens oder Betriebes (als) Maßstab der Ausbildung (annimmt), sondern der in öffentlich-rechtlich geordneten Berufsbildern fixierte Mindeststan-

dard an Kenntnissen und Fertigkeiten" (KUTSCHA 1995b S.146). Konkret schlägt sich dies in folgenden Bestimmungen nieder:

- Berufliche Erstausbildung erfolgt nach den standardisierten Regeln der Ausbildungsordnungen, unter Beibehaltung betrieblicher Gestaltungsspielräume
- Jugendliche können nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (Ausnahmen siehe § 48 BBiG; §42 HWO)
- Eignungsprüfung der betrieblichen Ausbilder sowie der Ausbildungsstätte
- Verpflichtung zu einer breit angelegten beruflichen Grundbildung

Neben diesen offensichtlichen Regelungen, die berufliche Standards direkt betreffen, hatten aber auch andere Bestandteile des Gesetzes Einfluß auf die Qualität und inhaltliche Ausgestaltung von Berufsbildern. So wurden auf den verschiedenen Verwaltungsebenen Ausschüsse eingerichtet, an denen Arbeitnehmer und Arbeitgeber unter weitgehender Zurückhaltung des Staats über die wesentlichen Bestimmungen der beruflichen Erstausbildung beraten und entscheiden. Des weiteren wurde die Einrichtung eines staatlichen Forschungsinstituts beschlossen, dessen Bedeutung für die „objektive“ Berufsbildungsforschung nicht zu unterschätzen ist (vgl. LAUTERBACH 1970, STRATMANN/SCHLÖSSER 1990).

Kritische Statements

„Daß das 1969 verabschiedete BBiG den drei Kriterien - generalisierend, umfassend und perfektionistisch zu sein - genügt hätte, ist später von nahezu allen Seiten bestritten worden..." (STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S.149).

Die stärkste Kritik in der Folgezeit betraf den Fortbestand der „... desintegrierten Funktionsweise des Systems staatlicher Organisationsmittel im Bereich der Berufsausbildung" (OFFE 1975, S.52). Der Gesetzestext kam insofern nicht der an ihn gestellten Erwartung nach, endlich eine Vereinheitlichung zu schaffen, die den gesamten Bereich der beruflichen Bildung betraf, also sowohl die Regelung des beruflichen Schulwesens mit aufnahm und dessen Integration in die Sekundarstufe !! des allgemeinbildenden Schulwesens als auch die Regelung der handwerklichen Berufsausbildung, der Ausbildung von Gesundheits- und Pflegeberufen und der beruflichen Fort- und Weiterbildung.

Hingewiesen wird des weiteren auf den Fortbestand der Differenzen der einzelbetrieblichen Ausbildungsqualität. „Die qualitativ hochwertigste Form von Berufsausbildung im dualen System stellt die systematische gewerbliche Industrieausbildung dar" (GREINERT 1993, S.132). Sollte § 6 Abs. 5 die Beschäftigung der Auszubildenden mit ausbildungsfremden Arbeiten verhindern, so zeigte sich alsbald die Unzulänglichkeit der Kammern als öffentliche Kontrollinstanzen für die systematische Durchführung der betrieblichen Ausbildung (vgl. NÖLKER/SCHOENFELDT 1970, S. 69). Ein erklärtes Ziel, die

Beseitigung der Ausbildungsdisparitäten durch die Durchführung systematischer und kontrollierter Ausbildungsgänge, war nicht erreicht. Die Kammern waren als öffentliche Kontrollorgane ungeeignet, da sie sich aus jenen rekrutierten, die sie kontrollieren sollten. Insofern kam die Beauftragung der Kammern einer Selbstkontrolle gleich (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 171 ff.). Der Nachweis der starken Qualitätsunterschiede führte dann auch zur Diskussion um die Finanzierung der beruflichen Bildung und zur Frage, wie stark der Staat verpflichtet war, auf die Gestaltung des Berufsbildungssektors einzuwirken (vgl. Kapitel 2.2).

Die Einschätzungen über die Wirksamkeit der verschiedenen Ausschüsse ist unterschiedlich. Erhoffen sich die einen, aus der Kooperation der Beteiligten eine bessere Abstimmung zwischen den Lernorten und eine Anhebung der Qualität (vgl. MÜNCH 1969, S.822), so erkennen die anderen in der Besetzung der Ausschüsse eine mangelnde Berücksichtigung der pädagogischen Bedeutsamkeit beruflicher Bildung. „Das zeigt sich unübersehbar an der Unterrepräsentanz von Berufspädagogen in allen wichtigen Ausschüssen“ (NÖLKER/SCHOENFELDT 1970, S. 65).

Kritisiert wurde des weiteren die mangelnde Regelung der Ausbüdereignung. Hatten die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates noch neben der fachlichen Qualifikation einen Mindeststandard von 200 Stunden pädagogischer Qualifizierung verlangt (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 23), so verblieb der Gesetzestext höchst allgemein und überließ damit den Kammern einen hohen Gestaltungsspielraum (vgl. LIPSMEIER/GREINERT 1970, S. 86f.).

Unter der Vernachlässigung der aus den existentiellen Bedingungen betrieblichen Wirtschaftens hervorgehenden Zielsetzungen, deren entscheidende Bedeutung für die Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen KELL erst kürzlich wieder betont hat (vgl. KELL 1995), konnte einigen Berufspädagogen eine positive Gesamtbeurteilung des BBiG unterlaufen. So bspw. MÜNCH: „Das Gesetz vermag ein Instrument für eine durchgreifende Normierung und Kontrolle der Berufsbildung in den Betrieben zu sein - wenn es gemäß dem Willen des Gesetzgebers gehandhabt wird“ (1969, S. 817). Andere sahen in ihm in erster Linie ein Festschreiben der bestehenden Verhältnisse, die sich dadurch lediglich verallgemeinerten und damit ein Fortbestand der Gestaltungsvormacht der Kammern zementierte. „Eine Reform hätte - auch nach dem Duktus der berufsbildungspolitischen Diskussion der sechziger Jahre - Hand an die Kammerhoheit legen müssen, und dazu mochte der Gesetzgeber sich nicht verstehen“ (STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S.152).

3.2 Die Finanzierungsdebatte Mitte der 70er Jahre - Die Qualität beruflicher Standards

Die 1969 vom Deutschen Bildungsrat formulierten Ziele der Lehrlingsausbildung zeigten offen eine pädagogische Verantwortung in der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S.12). Gerade aus der Erkenntnis der unzureichenden Prognostizierbarkeit zukünftiger

Arbeitsanforderungen entnahmen sie relativ allgemeingültige Gütekriterien für die Beurteilung der Ausbildung und empfahlen zur Sicherung dieser Mindeststandards eine paritätische Mitbestimmung der Arbeitgeber und Arbeitnehmer mit Beratung durch die Berufsschuliehrenden und Auszubildenden (vgl. STOCKMANN 1993, S.7).

In den frühen 70er Jahren zeigten sich die bereits angedeuteten strukturellen Schwächen der gesetzlichen Regelungen des BBiG ebenso sehr, wie die Schwächen des freien Arbeitsmarktes im Niederschlag der qualitativen und quantitativen Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen.

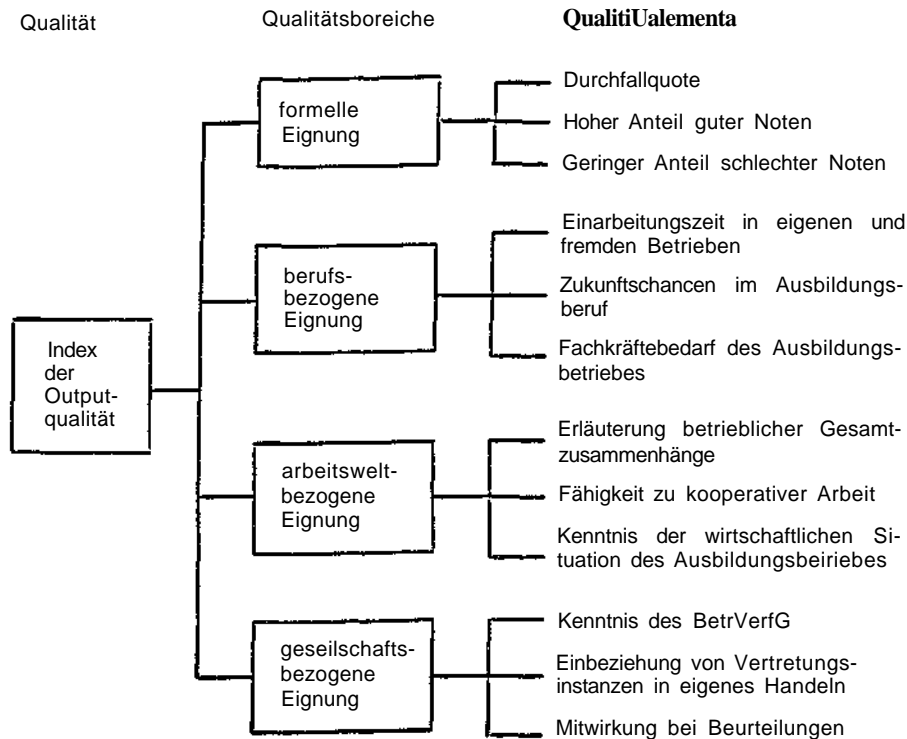
Auf Beschluß des Bundestages wurde die Bundesregierung beauftragt, eine Sachverständigenkommission einzusetzen, welche die Kosten und die Finanzierung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen untersuchen sollte. Nach dreijähriger Arbeit legte die Sachverständigenkommission 1974 ihren Abschlußbericht vor.

Dieser enthielt einige grundsätzliche Aussagen über die vorhandene Qualität beruflicher Bildung. Dafür hatte die Kommission eigens ein Bemessungs- und Erhebungsinstrumentarium entwickelt. Die ursprünglich nur auf die Finanzierung bezogene Aufgabenstellung hatte die Kommission eigenmächtig ausgeweitet, weil nur unter der Berücksichtigung qualitativer Mindeststandards in der beruflichen Ausbildung eine Prognose über die notwendigen Maßnahmen zur Finanzierung erstellt werden konnte. „Die Erhebungen bestätigen die auf Grund früherer Einzeluntersuchungen vermutete starke Streuung der Ausbildungsqualität zwischen Einzelberufen, Ausbildungsgängen einzelner Betriebe sowie auch zwischen Branchen und Regionen. Das Prinzip der Chancengleichheit erscheint wegen dieser großen Unterschiede, aber auch infolge des Einflusses der jeweiligen konjunkturellen Lage für einen großen Teil der Jugendlichen nicht gewahrt“ (SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974, S. 438).

Kategorien zur Beurteilung der Qualität der betrieblichen Ausbildung wurden aufgeteilt in den Inputbereich, welcher die Bemühungen der Betriebe um geeignete Ausbildungsvoraussetzungen beschrieb, und in einen Outputbereich, der die Eignung der ausgebildeten Auszubildenden beschrieb.

Ersterer richtete sich auf folgende Kategorien: Die *Organisation* der Ausbildung, im Sinne eines verbindlichen Durchlaufplans der Auszubildenden durch systematisierte Ausbildungsabschnitte, die *Technik* der Ausbildung, welche abhängig von der innovationsfähigkeit der Ausbildung und des Betriebes war, wie auch der Ausbildungsmittei. Weitere Merkmale waren die *Intensität* der Ausbildung, gekennzeichnet durch die systematische Zunahme der Komplexität zu vollführender Tätigkeiten, die *Qualifikation des Ausbildungspersonals*, wie auch die eingesetzten *Methoden* in der Ausbildung bezogen auf Individualisierung von Lernprozessen.

Die Qualitätskriterien für den Outputbereich sind der Abbildung 2 zu entnehmen.

Abbildung 2: Die Grobstruktur des outputbezogenen Qualitätsmodells

(Quelle: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974, S. 194)

An den Kriterien zur Beurteilung von Ausbildungsqualität zeigt sich deutlich, daß es der Kommission in ihrer Einschätzung beruflicher Mindeststandards, die als Produkt aus der Ausbildung resultieren sollten, um mehr ging, als nur um die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung streng umrissener Arbeitsaufträge (vgl. im Gegensatz die Übersicht der BfA Abb. 1). „Dieser Zielkatalog (an dem sich Qualitätsbeurteilungen ermitteln lassen. d.V.) kann sich nicht auf die zur Ausübung eines Berufes notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten beschränken“ (GRÜNEWALD / KOHLHEYER 1974, S.8, Vgl. ausführlicher SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974b, S. 89 ff.9). Beruflicher Standard richtet sich damit an einem Berufsbegriff aus, der die Partizipation der Berufstätigen an der Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse enthält.

3.3 Die aktuelle Regelung beruflicher Standards - Ausbildungsordnung - Rahmenlehrpläne / Gestaltungsbeteiligte / Einflußgrößen

Die Diskussion um berufliche Standards bezieht sich vornehmlich auf Ausbildungsberufe. Diesen Diskussionssträngen folgend wenden wir uns auch in diesem Teil des Gutachtens ausschließlich deren Regulierung zu.

Die gesetzliche Fixierung beruflicher Standards erfolgt in den Ausbildungsordnungen und in der Empfehlungform in den Rahmenlehrplänen für die berufsbildende Schule. Hier schlagen sich die Veränderungen nieder, über wel-

ehe die Gestaltungsbeteiligten Übereinkünfte erzielt haben.² Zwar gibt es in der betrieblichen Ausbildung auch unabhängig von Veränderungen der Ausbildungsordnungen Innovationen, welche über den geforderten Mindeststandard hinausgehen - neue Konzeptionen, Lernortkombinationen und Inhaltsschwerpunkte können kontinuierlich in den Einzelbetrieben etabliert sein und von anderen Betrieben übernommen werden (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1993; BÄHR/HOLZ 1995) - sie werden dadurch allerdings nicht zu fixierten Standards, die Gültigkeit für alle Auszubildenden in anderen Betrieben haben. Gleiches gilt für Innovationen in beruflichen Schulen (vgl. MAX-TRAEGER-STIFTUNG 1989, S. 58-73). Deshalb kommt der Verabschiedung und der Regelung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Gestaltung der beruflichen Erstausbildung und der damit verbundenen Fixierung beruflicher Standards entscheidende Bedeutung zu.

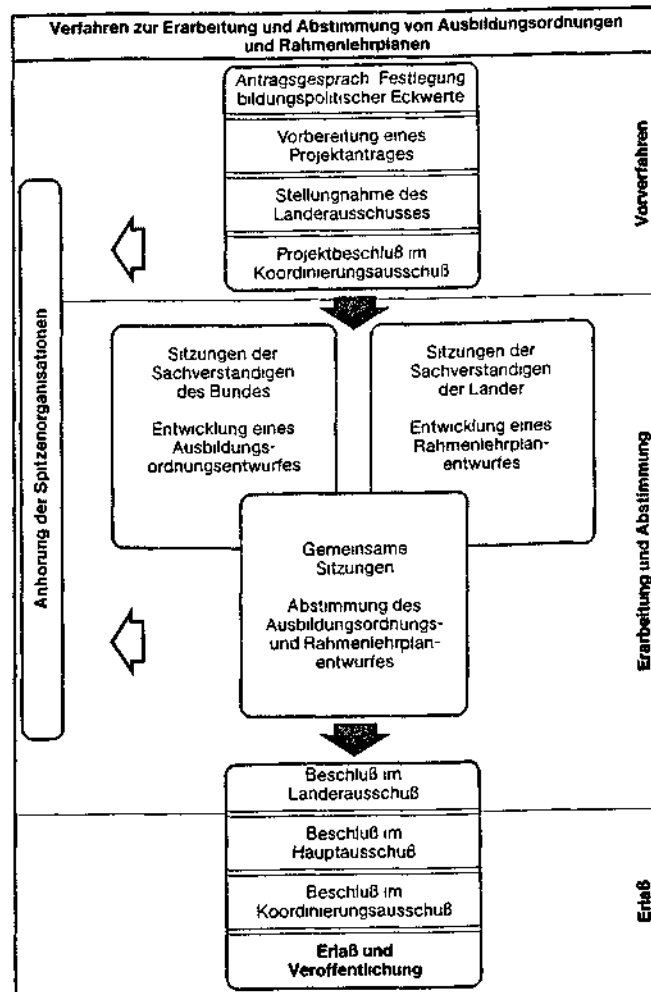
Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Ausbildungsordnung und dem Rahmenlehrplan liegt, neben den unterschiedlichen Geltungsbereichen (Betrieb/Berufsschule) in der juristischen Bindungskraft: „Ausbildungsordnungen sind als Rechtsverordnungen allgemein verbindlich“ (BMBW 1976, S.9), „... während die Rahmenlehrpläne der Länder als ErSasse lediglich interne Verwaltungsvorschriften darstellen. Das bedeutet, der Auszubildende hat einen einklagbaren Rechtsanspruch auf die in der Ausbildungsordnung enthaltenen Ausbildungsziele und -inhalte, während für ihn keine Möglichkeit besteht, die Vermittlung der in den Rahmenlehrplänen festgeschriebenen ausbildungsberufsergänzenden Ausbildungsziele und -inhalte durchzusetzen“ (BENNER 1977, S. 99f.). Diese in juristischer Hinsicht unterschiedliche Verbindlichkeit ist für die Veränderung beruflicher Standards insofern von Bedeutung, als alle für zentral befundenen Inhalte, Fertigkeiten und Kompetenzen in die Ausbildungsordnung Eingang finden müssen, um abgesichert zu sein, da die Rahmenlehrpläne keine Rechtsverbindlichkeit enthalten.³

Aus diesem Grund wenden wir uns an dieser Stelle des Gutachtens primär den Entstehungsbedingungen der Ausbildungsordnungen zu, sowie den nachgeordneten Regulierungsinstanzen. Die Berücksichtigung der Rahmenlehrpläne findet nur im Zusammenhang mit Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen auf Bundesebene statt.

² Auf die Problematik der Berufsfeldschneidung zur Bestimmung von erforderlichen beruflichen Standards wird hier nicht weiter eingegangen, (vgl. dazu RUTZEL 1979, S. 130-147)

³ Damit einher geht eine stärkere Gewichtung des Ausbildungsorts Betrieb, bzw. Überbetriebliche Ausbildungsstätte, gegenüber der Berufsschule in der Balance des Dualen Systems.

Abbildung 3: Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen nach Beschluß des Hauptausschusses von 1979 (vgl. BENNER 1995, S. 90ff.).



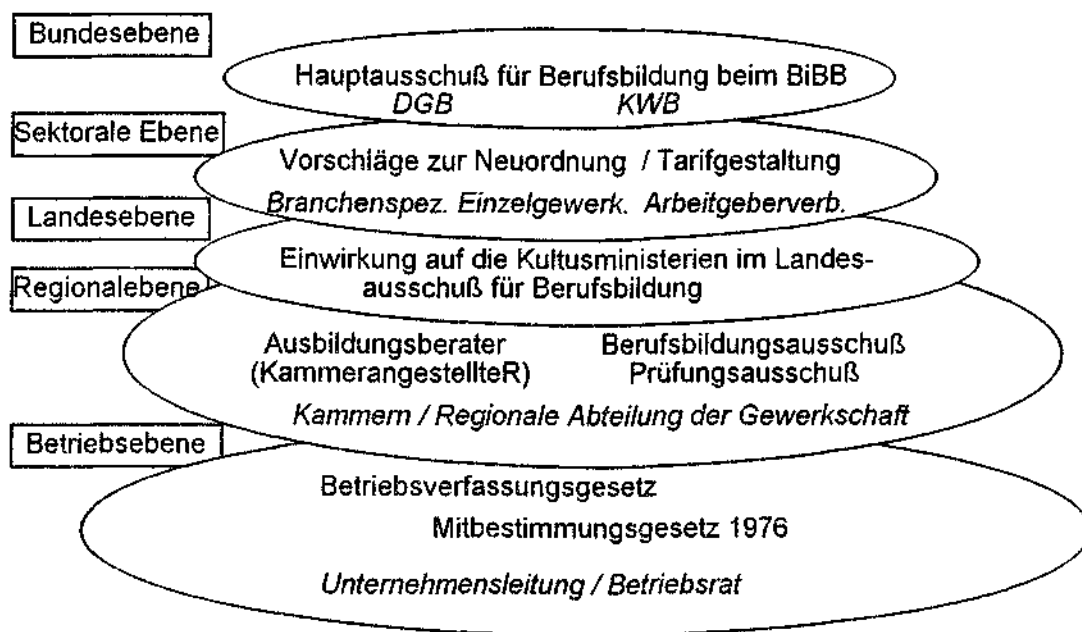
Quelle: Benner, Hermann, Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 48, Berlin, 1982, S. 67

Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe haben als rechtsverbindliche Grundlage eine Ausbildungsordnung, die vom Bundesministerium für Wirtschaft erlassen wird und laut Mindeststandard des BBiG §25 Abs. 2 folgendes enthält: Die Bezeichnung des Berufes, die Ausbildungsdauer, das Berufsbild (Fähigkeiten und Fertigkeiten), einen Rahmenplan (zeitliche und sachliche Gliederung) und die Prüfungsanforderungen (vgl. BENNER 1984b).

An dem komplexen System der Entwicklung von Ausbildungsberufen und Neuordnungsverfahren sind neben den zuständigen Fachministern maßgeblich das BiBB, die Arbeitgeber- und die Arbeitnehmerorganisationen beteiligt. „Der Verordnungsgeber räumt bei der Einigung über die Eckdaten unbeschadet seiner eigenen rechtlichen Zuständigkeit und Verantwortlichkeit den be-

troffenen Organisationen (Fach- und Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften) im Hinblick auf spätere Akzeptanz und praktische Anwendung der Ausbildungsordnung ein hohes Maß an Mitverantwortung ein" (BENNER 1984a, S. 181).

Abbildung 4: Die Rolle der Sozialpartner auf den verschiedenen Gestaltungsebenen der Regulation beruflicher Bildungsprozesse



Quelle: Eigene Graphik entwickelt aus: STREECK u.a. 1987

Nach der Einschätzung von STREECK u.a. dient die massive Einbindung der Wirtschaftsverbände in den Gestaltungsprozeß der beruflichen Bildung „...der Nähe der Ausbildung zu den Erfordernissen ihrer späteren Verwertung als auch den Beschäftigungschancen der Auszubildenden" (S.14). Eine weitere Ursache liegt aber auch in der Erfahrung mangelhafter Ergebnisse der Qualifikationsforschung für die Prognostik, die es staatlicherseits nahelegte, dem Staat und seinem Forschungsinstitut BiBB einen Beratungsstatus zuzuweisen (vgl. 1987, S. 181), um durch die Festlegung des Konsensprinzips bei der Abstimmung einer neuen Ausbildungsordnung im Hauptausschuß eine Versachlichung der Diskussion zu erreichen. Mit diesen Mechanismen ist gewährleistet, daß die an der Umsetzung und Verwertung beruflicher Standards Beteiligten die Gestaltung derselben verantwortlich übernehmen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß über hochkomplexe Reguierungs- und Kontrollinstanzen die maßgeblichen Wirtschaftsverbände deutlich stärker in den Gestaltungsprozeß einbezogen sind, als die staatlichen Organisatio-

nen. Besonders auffallend ist die geringe bzw. späte Beteiligung von Berufspädagoginnen an den Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen, die GRÜNER bereits 1985 als fahrlässig kritisierte: „Der Sachverstand von 86 600 Berufsschullehrern zählt nicht: Berufsbildung ist Sache der Tarifparteien! Was Unternehmer und Gewerkschaften auskugeln, wird vom 'Bund' 'abgesegnet'. Er ist als 'Verordnungsgeber' in Wirklichkeit in der Rolle des Provinznotars, der den Grundstückstausch zwischen Meier und Schulze siegelt, ohne die Grundstücke je gesehen zu haben.“ (1985, S.505) In der Tat tauchen Berufspädagoginnen erst als Beraterinnen der KMK bei der Verabschiedung von Rahmenlehrplänen auf und sind aus dem betrieblichen Gestaltungsfeld weitgehend ausgeschlossen. Daneben zeigt sich auch die verringerte Gestaltungskraft der Gewerkschaften und des Staates auf der regionalen und betrieblichen Ebene. „Ein weiteres Defizit aus gewerkschaftlicher Sicht besteht darin, daß die Ausbildungsberater dienstrechtlich der Kammergeschäftsführung und damit einem Organ der Unternehmensinteressenvertretung unterstellt sind.“⁴

Die maßgeblichen Einflußgrößen für die Regulierung von beruflichen Standards liegen, wenn wir die Ergebnisse zusammenfassen, primär in den einzelnen Wirtschaftsbranchen und Betriebsgrößen und deren spezifischen Auseinandersetzung mit den Marktmechanismen. Ist beispielsweise das Handwerk bisher nahezu gar nicht dem internationalen Wettbewerb ausgesetzt, so hat es Rekrutierungsprobleme für qualifiziertes Fachpersonal auf dem Arbeitsmarkt. Eine andere Situation findet sich in der dem Weltmarkt ausgesetzten Metallbranche mit ihren hochdynamisierten technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen (vgl RÜTZEL/SCHAFFEL 1995). Die aktuelle Regulierung beruflicher Standards, sofern sie die Erstausbildung betrifft⁵, zeigt also eine deutliche Affinität zu den Markttendenzen. Der Eingang bildungstheoretisch-pädagogischer Reflexionen in den Gestaltungsprozeß kann als gering bezeichnet werden.

⁴ Andererseits- „Der kooperative Umgang der Ausbildungsberater mit den zu überwachenden Unternehmen erwies sich bei den Bemühungen, zusätzliche Ausbildungsplätze zu mobilisieren, als Vorteil“ (Beide Zitate STREECK u.a. 1987, S. 36).

⁵ Auf die Bedeutung der Weiterbildung und die Einflußfaktoren auf deren Gestaltung gehen wir im Kapitel 7.3 ein

4 Zum Verhältnis von Arbeitsmarkt und Berufsbildung

Die strukturelle Funktion des Gesamtbildungssystems, einen entscheidenden Beitrag zur Integration der nachfolgenden Generation in die tradierte Gesellschaftsformation zu gewährleisten, erhält in dem ausdifferenzierten System der Berufsbildung eine Spezialisierung, die auf die in Lohnarbeitsformen organisierte gesellschaftliche Arbeit bezogen ist. Zentralen Fragen, die sich aus dem Vermittlungsprozeß zwischen der Nachfrage des Arbeitsmarktes und den gesellschaftlichen und individuellen Qualifizierungsinteressen ergeben, widmet sich die Bildungsplanung.

Ob Schulen als wesentliche Aufgabe die ideologische Strukturkorrespondenz zur Produktionsorganisation zugesprochen werden kann, wie dies noch in den 70er Jahren diskutiert wurde, darf bezweifelt werden. Dem Bildungssystem allerdings eine hohe Autonomie, gar Loslösung von der Produktionssphäre zu attestieren, wie dies strukturell BOURDIEU (1983) für möglich hielt, kann u.E. nicht bestätigt werden. Im Gegenteil kann sowohl für das Berufsbildungswesen wie für das Gesamtbildungssystem gelten, was BAETHGE formulierte: „Das Bestreben *unproduktive Kosten* niedrig zu halten, kann das vorhandene Bildungsinteresse administrativ ebenso bremsen, wie *dequalifikatorische Formen der Arbeitsteilung* oder *rationalisierungsbedingte Arbeitsplatzvernichtung* Bildungsmotivation als aussichtslos zerstören können" (1995, S.40). So hat die staatliche Bildungsplanung und die Umsetzung gesellschaftlicher Interessen in den unterschiedlichen Schulformen die Aufgabe, im kapitalistisch organisierten Staat eine Balance zu erreichen zwischen den einzelbetrieblichen Verwertungsinteressen und der Ermöglichung der Mobilität der Arbeitskräfte durch eine Normierung von Qualifikationen. Vermittlungsprozesse zwischen Produktion und Bildung ergeben sich neben der administrativen Planung „...aufgrund des marktorientierten Austauschinteresses und 'intergenerativer Statusreproduktion und -erweiterung'" (BAETHGE 1995, S.43).

4.1 *Bildungsökonomischs Erfassungsansätze*

Die Versuche, Aussagen über die Berechenbarkeit und Pianbarkeit des Verhältnisses von Arbeitsmarkt und Berufsbildung zu machen, stützen sich auf unterschiedliche Theorien, deren wesentliche Perspektiven im folgenden grob skizziert werden. Der derzeit wichtigste Ansatz ist der Arbeitskräftebedarfsansatz (Manpower - Requierement - Approach), welcher wesentlich vom Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) angewandt wird (vgl. ausführlicher 4.2). Hierbei steht die Segmentierung des Arbeitsmarktes nach wesentlichen Produktionsbereichen im Vordergrund (TESSARING 1994).

Aus einer anderen Perspektive ist die Segmentierung des bundesdeutschen Arbeitsmarktes in drei Teilarbeitsmärkte entscheidend, die nicht tätigkeits- oder branchenspezifisch strukturiert sind, sondern sich in Anlehnung an die Gestalt der US-amerikanischen und japanischen zweigeteilten Arbeitsmärkte als betriebsinterne und -externe Arbeitsmärkte auswirken. In der bundesdeutschen Arbeitsmarktsituation tritt als dritter Teilarbeitsmarkt der berufsfachliche hinzu.

Abbildung 5: Merkmale des dreigeteilten Arbeitsmarktes

(in Anlehnung an GEORG/ SATTEL 1995)

betriebsinterner Teilarbeitsmarkt	berufsfachligfrier Teilarbeitsmarkt	unstrukturierter Teilarbeitsmarkt
betriebspezifische Qualifizierung	normierte Berufsqualifikationen	unspezifische Qualifikationen
entscheidend ist die Betriebszugehörigkeit	zentral ist der Qualifikationsnachweis	geringe Betriebsbindung
Betrieb hat Monopol auf Erwerb und Verwertung der Qualifikation	Konzentration im Handwerk und der Einzelfertigung	häufiger Arbeitsplatzwechsel
betrifft ausschließlich Großunternehmen	hoher Anteil am Gesamtarbeitsmarkt	hoher Anteil von Frauenarbeit

Aus dieser Perspektive erhält die Tradition der deutschen Facharbeiterqualifizierung ein deutliches Gewicht, da aus dem internationalen Vergleich die kulturelle Einbindung des Arbeitsmarktes deutlich wird. Identitäts- und Mitgliedschaftsentwürfe werden in der beruflichen Sozialisation vermittelt (PAUL-KOHLHOFF 1994). Des weiteren gewährleistet der berufsfachliche Teilarbeitsmarkt aufgrund der Normierung eine Flexibilität für Arbeitgeber und Arbeitnehmer auf der Basis einer Grundsicherung; für die eine Seite durch das Wissen um vorhandene Qualifikationen, für die andere Seite eine Absicherung ihrer Reproduktionsbedingungen. „Hier wird deutlich, daß die Institutionalisierung beruflicher Teilarbeitsmärkte der Tendenz nach die Möglichkeiten der Fremdverfügung der Abnehmer von Arbeitskraft über die Arbeiten einschränkt und Ansatzpunkte der Selbstverfügung und Selbstkontrolle der Arbeitenden über die Gestaltung ihrer Arbeitskraft (und die Konditionen ihres Verkaufs) schafft“ (BECK u.a. 1980 S.78).

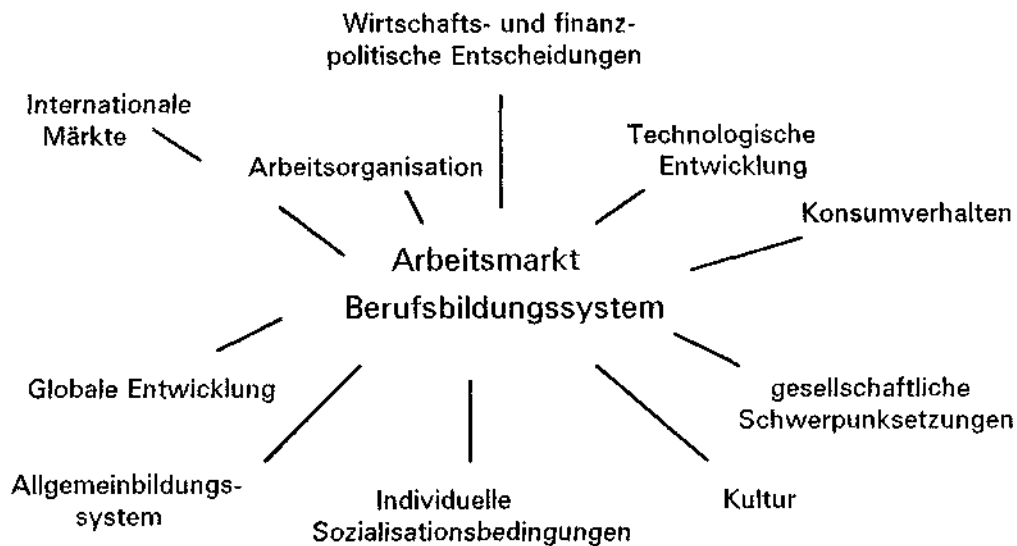
Der unstrukturierte Teilarbeitsmarkt in der obigen Darstellung muß als Verweis auf geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegmentation verstanden und interpretiert werden, wenngleich der aus den Tendenzen zur Individualisierung hervorgehende Wandel Hoffnung gibt. „Der Prozeß der Erosion geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, daraus resultierender Enttraditionalisierung und Individualisierung von Weiblichkeits- und Männlichkeitskonzepten, die wiederum Schübe der Entdifferenzierung geschlechtlich bedingter Positionszuweisungen in Gang setzen, muß dazu führen, daß die Kategorie Geschlecht fortschreitend an Bedeutung verliert, sowohl für soziale Plazierungen als auch für Selbst- und Beziehungsdefinitionen von Männern und Frauen“ (ROER 1994, S. 39). Unstrittig in der Diskussion ist die bestehende Benachteiligung von Frauen in der Berufsbildung und in der Positionsvergabe und Statuszuweisung auf dem Arbeitsmarkt (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 315ff.;

GENSIOR/METZ-GÖCKEL 1989; BECKMANN/ENGELBRECHT 1994), wengleich sich Ausnahmen im Bereich der mittleren Positionen des Dienstleistungssektors ausmachen lassen.

Als bedeutende, dritte Perspektive kann der Flexibilitätsansatz angesehen werden, wengleich er davon ausgeht, daß das Wechselverhältnis zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung nicht genau erfaßt werden kann. Daraus ergibt sich dann eine Abstimmung, „...die darauf beruht, Bedingungen zu schaffen, die langfristige Planungen überflüssig machen, es allen Beteiligten ermöglichen, die Abstimmungen in Abhängigkeit von den Erfordernissen der Situation selbst zu vollziehen“ (BECK u.a. 1980, S.107). Aus der Erkenntnis, daß sowohl die Prognose in ausdifferenzierter Form nicht haltbar war und daß bestimmte Berufe eine Schlüsselstellung im Arbeitsmarkt haben, entwickelte auch das IAB ein Flexibilitätskonzept mit den Elementen 'Substitution' und 'Mobilität'. Wobei der faktische Schwerpunkt des Flexibilitätskonzepts in der Umsetzung nicht auf der Veränderung betrieblicher Arbeitsorganisation lag, die berufsübergreifende Einsatzfelder aufat, sondern: „Die notwendige Anpassung des Wirtschaftssystems in seinen Strukturen an veränderte Bedingungen erfolgt dadurch, daß Erwerbspersonen beruflich 'mobil' sind, d.h. daß sie, Angeboten folgend oder Notsituationen vermeidend, umziehen bzw. den Betrieb, den Beruf, den Wirtschaftszweig wechseln“ (BLASCHKE/PLATH 1994, S.302). Aus diesem Flexibilitätsansatz ergeben sich die Tendenzen zur Entberuflichung, Schlüssel- bzw. Basisqualifikationen und zum Ausbau systematischer Weiterbildung. Dementsprechend „...empfehlen insbesondere Vertreter der neueren Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, anstelle einer noch engeren Abstimmung von Bildungsangebot und Qualifikationsnachfrage umgekehrt auf deren Entflechtung hinzuwirken“ (KUTSCHA 1995, S. 223; Vgl. MAIER 1994).

Auf den Ertragskostenansatz, der die Vergleichbarkeit von Bildungsinvestition des Einzelnen und der Gesellschaft bzw. des Unternehmens im Abgleich zu den Ertragsausfallkosten bzw. der nach der Investition zu vermutenden Ertragssteigerung zu berechnen versucht, wird hier nicht eingegangen, da er für die Bedeutung beruflicher Standards von untergeordneter Bedeutung ist (EDDING 1995). Eine Bedeutung hat er noch allenfalls bei der individuellen Kalkulation von Lohnausfallzeiten und Lohnmehreinnahmen im Falle der Höherqualifikation, wobei für die Berufswahientscheidung die Interessenslagen Heranwachsender bezogen auf Selbstverwirklichung in Arbeit und Beruf als dominant einzuschätzen sind (RÖTZEL 1993).

Abbildung 6: Näherung an die Komplexität der Einflußfaktoren für das Verhältnis von Arbeitsmarkt und Berufsbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Unerfaßt bleiben bei all diesen Ansätzen die regionale Differenzierung von Arbeitsmärkten sowie die Problematik der Gesamtkomplexität des Verhältnisses von Arbeitsmarkt und Berufsbildung (vgl. die oben stehende Darstellung).

4.2 Arbeitsmarktanalytische Tendenzen und Prognosen

Entsprechend den unterschiedlichen Erfassungsansätzen ergeben sich die Prognosen bzw. die Nichtprognostizierbarkeit der zukünftigen Entwicklungen. Im folgenden sollen die Tendenzen aus Sicht des IAB dargestellt werden, wengleich die Erwartungen an die Aussagekraft von Arbeitskräftebedarfsprognosen in den vergangenen Jahren zurückgegangen sind, so daß GEORG und SATTEL gar von der „praktischen Ergebnislosigkeit der bildungsökonomischen Bedarfsprognostik“ (1995, S. 126) sprechen und die Prognostiker selbst einschränken: „Projektionen können die Zukunft nicht vorhersagen, sondern nur Bandbreiten künftig möglicher Entwicklungen unter bestimmten Annahmen abstecken. Sie unterliegen vielfältigen Unsicherheiten und sind demzufolge stets als Modellrechnungen zu verstehen, die vor unerwünschten Entwicklungen warnen, die Wege zur Erreichung erwünschter Ziele oder die Auswirkungen politischer Maßnahmen aufzeigen wollen“ (BUTTLER/TESSARING 1993, S.467). Die Prognosemöglichkeiten bezogen auf die untere Qualifizierungsebene sind zudem fraglich, weil „... die weniger qualifizierten Arbeitskräfte nicht nur leichter substituierbar sind, sondern sie

werden von technischen und organisatorischen Veränderungen des Produktionsprozesses zugleich schneller betroffen" (HOBBENSIEFKEN 1980, S.203).⁶

Aus den aktuellen Anteilen der Absolventinnen von beruflichen Erstausbildungen und daran anschließenden Fortbildungen von 72% an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen geht die hohe Bedeutung des berufsfachlichen Arbeitsmarktes hervor. Diese Anteile bleiben in der Prognose weitergehend hoch, trotz der zunehmenden Dienstleistungsorientierung und eines stetigen Ausbaus sekundärer Dienstleistungen (Forschen/Entwickeln, Organisation, Recht etc.), für die primär in Hochschulen ausgebildet wird, gegenüber primären Dienstleistungen, wie bspw. Handeln, Verkaufen und üblichen Bürotätigkeiten.

Abbildung 7: Darstellung der mittleren Variante der projizierten Tätigkeitsstrukturen

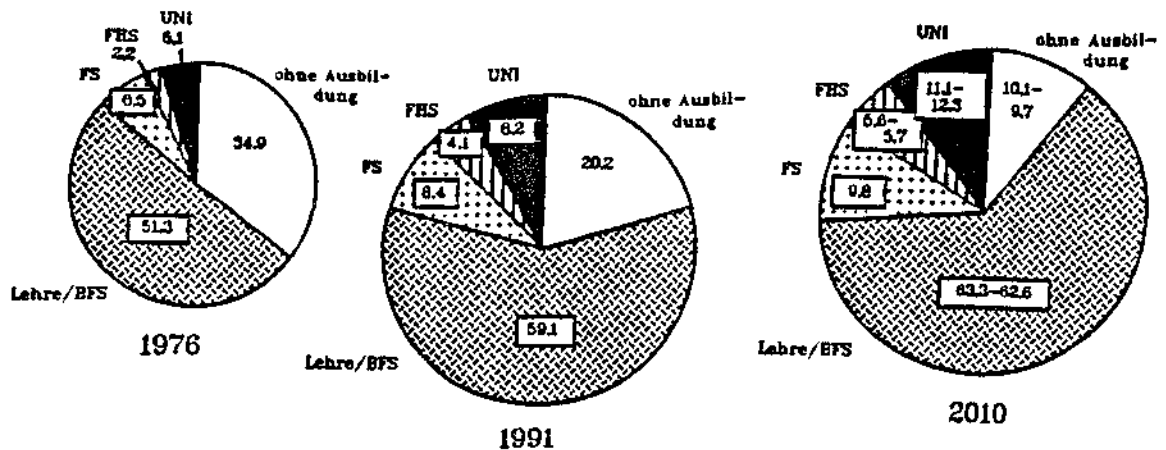
Tätigkeitsbereich	1976	1991	2000	2010
Produktionstätigkeiten	38,8	33,4	31,1	29,6
primäre Dienstleistungen	37,4	39,7	38,8	38,9
sekundäre Dienstleistungen	23,8	26,9	30,1	31,5
Arbeitskräftebedarf gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

(Eigene Darstellung auf der Basis von TESSARING 1994, S.9)

Aus der Prognose ergibt sich ein Trend zu qualifizierten Tätigkeiten, mit den negativen Auswirkungen für Beschäftigungssuchende ohne Ausbildung, „...dies entspricht einem Wegfall von rund 50% aller Arbeitsplätze für Personen ohne formalen Ausbildungsabschluß" (TESSARING 1994, S.10). Neben der Zunahme des Dienstleistungssektors sind dafür die veränderten Organisationskonzepte (sog. Verflachung der Hierarchien) sowie der sich aus der Internationalisierung des Kapitals ergebende verschärfte Konkurrenzdruck mit Billiglohnländern verursachend.

⁶ Die Abkehr vom Planungsanspruch in der bildungspolitischen Realität wird begleitet von einer Refokussierung der bildungsökonomischen Fragestellungen. „Die bildungsökonomische Forschung konzentriert sich zunehmend auf das 'Funktionieren' des Bildungssystems ... Damit wird die eher makroökonomisch geprägte Bildungsökonomie verlassen zugunsten der Fokussierung auf betriebswirtschaftliche Themen wie Effizienz, Effektivität, Organisation, Koordination, Information und Controlling" (FRACKMANN 1995, S. 98).

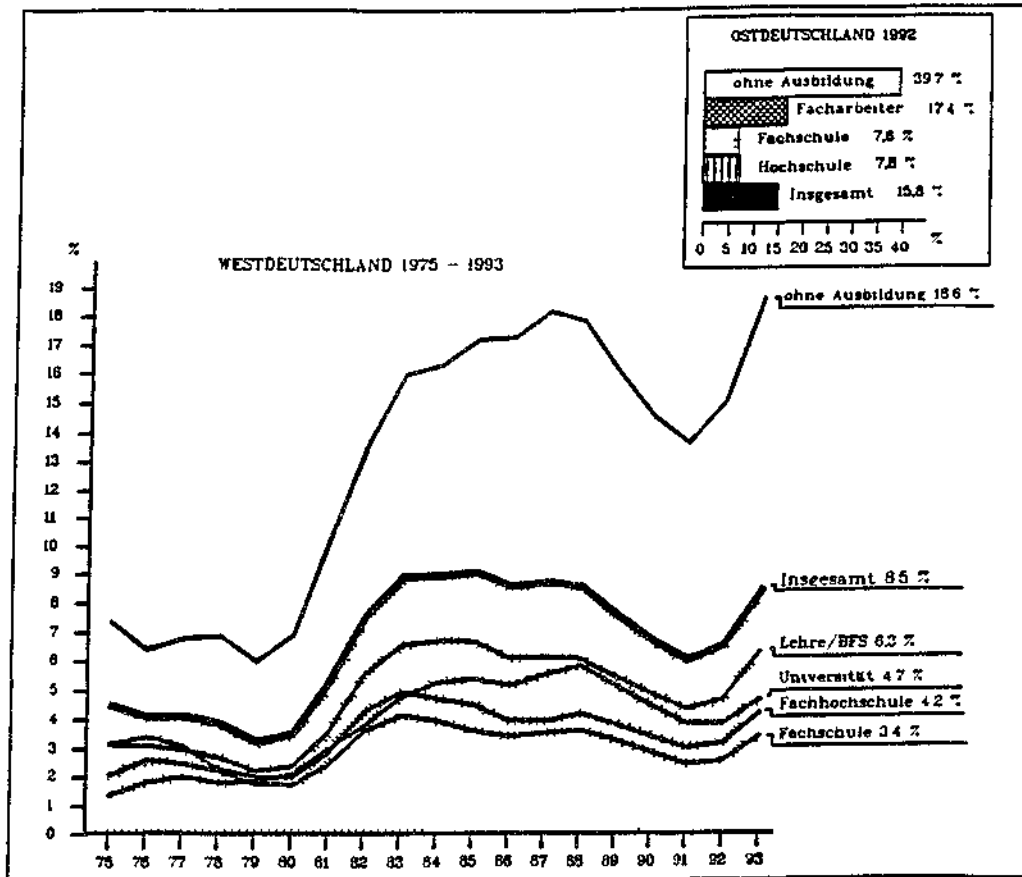
Abbildung 8: Darstellung der Prognose von Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstruktur:



Quelle. TESSARING 1994, S. 12

In der Prognose zeigt sich die deutlichste Anteilssteigerung bei Absolventinnen beruflicher Erstausbildungen, wobei sie, aufgrund der vorherrschenden Einstellungspraxis, die Ungelernten aus der Beschäftigung verdrängen. „Heben die Unternehmen das Niveau ihrer Selektionskriterien an und bevorzugen selbst bei der Besetzung von einfachen Positionen die Inhaber höherwertiger Zertifikate, so erhöhen sie damit zusätzlich eine von konkreten Arbeitsplatzanforderungen unabhängige Bildungsnachfrage...“ (BAETHGE 1995, S.48). Diese Gefahr der Rekrutierungspraxis via Zertifikate für die Arbeitsmarktchancen von Ungelernten zeigt sich schon an den aktuellen Arbeitslosigkeitsstatistiken. Hinzu treten die negativen Auswirkungen sogenannter 'Maßnahmenkarrieren', die nicht zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt führen (RÜTZEL 1989). Eine beklagte Durchsetzung der „Meritokratischen Logik“, mit der Konsequenz der abnehmenden Bedeutungszuschreibung betrieblicher Ausbildung, erweist sich demzufolge als 'hausgemacht' (DREXEL 1993). „Auf diese Weise setzt sich - nicht nur im Bildungssystem, sondern auch in den Beschäftigungsstrukturen der modernen Industrienationen - mit immer größerer Macht eine Schichtung gemäß den Kriterien schulimmanenter Leistungsfähigkeit bzw. Leistungen durch, bei der berufspraktische Qualifikationen, Erfahrungen und Kompetenzen allenfalls negativ ins Gewicht fallen“ (B. LUTZ, 1990 zitiert bei LAUR-ERNST 1991, S. 131).

Abbildung 9: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote in Westdeutschland



Quelle BUTTLER/TESSARING 1993, S 470

Aus den Zahlen und Berechnungen ist zu folgern, daß einerseits der Abschluß einer Berufsausbildung zu einer nahezu zwingenden Einstiegsvoraussetzung in den Arbeitsmarkt wird, aber damit noch nicht eine qualifizierte Beschäftigung gesichert ist, geschweige denn die Möglichkeit zu einem beruflichen Aufstieg „Trotz guter und breit gefächerter Beschäftigungsmöglichkeiten werden viele Absolventen einer Lehre - mit steigender Tendenz - nicht vom Ausbildungsbetrieb übernommen oder nicht ihrer Ausbildung entsprechend eingesetzt“ (TESSARING 1993, S 158)

4.3 Aktuelle Diskussion

In der aktuellen Diskussion herrscht überwiegend Einigkeit über die Bedarfsprognosen im Hinblick auf den generellen Trend zur Höherqualifizierung (im Sinne der Erlangung abstrakter, kognitiver Qualifikationen) Die Empfehlungen zur Bewältigung der zukünftigen Anforderungen sind allerdings unterschiedlich

Zur Beendigung der negativen Auswirkungen auf das Duale System der Berufsausbildung fordert GREINERT (1993) die Abschaffung „tariflicher Privilegien akademischer Berufe“ und planbare Aufstiegsmöglichkeiten im Anschluß an

praxisorientierte Berufsausbildungen. Demgegenüber schlagen BECK U.A. EntSpezialisierung, begleitet von einem Ausbau staatlicher Weiterbildung vor. „Erst durch eine institutionelle bzw. strukturelle 'Flexibilisierung des Bildungssystems', d.h. durch eine Herauslösung der Ausbildungsprozesse und -inhalte aus ihrer berufsspezifischen Bindung, durch eine Verkuppelung getrennter Ausbildungswege bzw. die Schaffung von Übergangsmöglichkeiten zwischen ihnen, durch die gezielte Flexibilisierung von Berufsabschlüssen und Berufsbildern und die Institutionalisierung punktuell zu erwerbender berufsübergreifender Weiterbildungsangebote während des gesamten Erwerbsverlaufs usw. würden überhaupt vom institutionell-organisatorischen Rahmen her die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die Individuen ihrerseits subjektiv flexibel auf Arbeitsmarktschwankungen reagieren können" (1980, S.101). BECK U.A. verkennen dabei nicht die Gefahr der Individualisierung der Verantwortung und die damit einhergehenden negativen Auswirkungen für die Arbeitskraftanbieterinnen. Aus der Kenntnis dieser Gefahr protegieren GEORG/SATTEL den Beruf als Strukturelement gegenüber den, aus ihrer Sicht voreiligen, Fortschrittsgedanken zur Entberuflichung und Unternehmenskultur. Notwendig wird ihnen zufolge die Stützung des beruflichen Bildungssystems und des beruflichen Teilarbeitsmarktes durch systematisierte und normierte berufliche Weiterbildung. TESSARING empfiehlt die Verbesserung beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten, ebenso wie GREINERT die Transparenz von Laufbahnmustern, Öffnung der Hochschulen und Anerkennung des Berufsabschlusses als mittlere Reife.

Die klassisch bildungstheoretische Gegenüberstellung, die sich aus der humboldtschen Idee der Universität ableitet und zu der Polarisierung von Bildung und Produktion gelangte, scheint uns ebenso unhaltbar, wie die gewerkschaftlich tradierten Konzepte in den Verhandlungen um Qualifikationen und Arbeitsmarkt, die in erster Linie die Absicherung der Reproduktionssphäre und die Sicherung der Verwertungsinteressen ihrer Mitglieder im Blick haben.

Wenn überhaupt noch dualistische Sichtweisen in der Beurteilung des Verhältnisses von Arbeitsmarkt und Berufsbildungssystem bezogen auf die künftige Sicherung beruflicher Standards einen Sinn haben, so muß eine radikalisierte Entgegensetzung von Verwertungsinteressen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber gegenüber globalen Bewahrungszielen - im Sinne einer Zunahme weltweiten ökologischen Denkens und Handelns - und humanistischen Überlegungen als Basis der Entwicklung beruflicher Standards herangezogen werden. Demgegenüber beruhen „...die auf der Basis bildungsökonomischer Zielsetzungen entwickelten Qualitätskriterien in erster Linie auf reaktiven, nicht aber auf präventiven arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten" (MEIFORT 1991, S. 215).

5 Qualität beruflicher Erstausbildung und Sicherungsinstrumente

Wie schon im Abschnitt 3.2 anhand der Ergebnisse der Sachverständigenkommission von 1974 deutlich wurde, ist die Beurteilung beruflicher Standards nicht allein durch die Analyse der Verwertungsbedingungen am Arbeitsmarkt zu erreichen. Erst die Entwicklung einer komplexen Kategorienstruktur kann eine umfassende Beurteilung der Qualität beruflicher Standards ermöglichen.

5.1 Qualitätskriterien

Schon die Sachverständigenkommission von 1974 hatte Kriterien erarbeitet, die weit über die reinen Verwertungsmaßstäbe am Arbeitsmarkt hinausgingen. In weiteren Untersuchungen in den folgenden Jahren gab es immer wieder Versuche zur Erfassung und Beurteilung qualitativer Standards, die je nach Auftraggeber und Ersteller unterschiedliche Ausrichtungen hatten (vgl. INDUSTRIEGEWERKSCHAFT METALL 1983; WITZGALL; KRUSE 1986; DAMM-RÜGER u.a. 1988; GRÜNEWALD u.a. 1989, DEGEN u.a. 1991, STOCKMANN 1993). Unterschieden wird in diesen Untersuchungen zwischen Input- und Outputqualität, wobei sich erstere an der Ausbilderqualifizierung, der Lernortkombination, der Kooperation mit der Berufsschule, der Integration berufsübergreifender Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, den Mitbestimmungsmöglichkeiten der Auszubildenden, der technischen Ausstattung der Betriebe sowie an den Ausbildungsmethoden orientiert (vgl. DAMM-RÜGER u.a. 1988).

Durch das Aufkommen der Diskussion um berufliche Grundbildung, Stufenausbildung, Basisqualifikationen und Schlüsselqualifikationen und deren teilweise Umsetzung in die berufliche Erstausbildung wurden Elemente wie der Anteil transferfähiger Lerninhalte explizit zum Qualitätskriterium bei der Beurteilung beruflicher Erstausbildung. Dies insbesondere unter dem Blickwinkel einer massiven Ausbildungsplatzzunahme in den 70er Jahren in Branchen, die eine Weiterbeschäftigung der Ausgebildeten nicht erwarten ließen (vgl. IGM 1983, S. 18f.). Damit veränderten sich die Maßstäbe outputbezogener Qualitätskriterien in der Gewichtung. „Zur Beurteilung der Qualität einer Ausbildung gehört aber auch zu fragen, inwieweit die Berufsausbildung zur Verbesserung der beruflichen Chancen beiträgt. ... Die Auszubildenden im Handwerk haben die niedrigste Vorbildung, brechen am häufigsten die Ausbildung ab, werden nach der Ausbildung seltener in ihrem Beruf beschäftigt, und das in der Ausbildung gelernte ist meist weniger vielseitig anwendbar“ (RÜTZEL 1989, S.134).

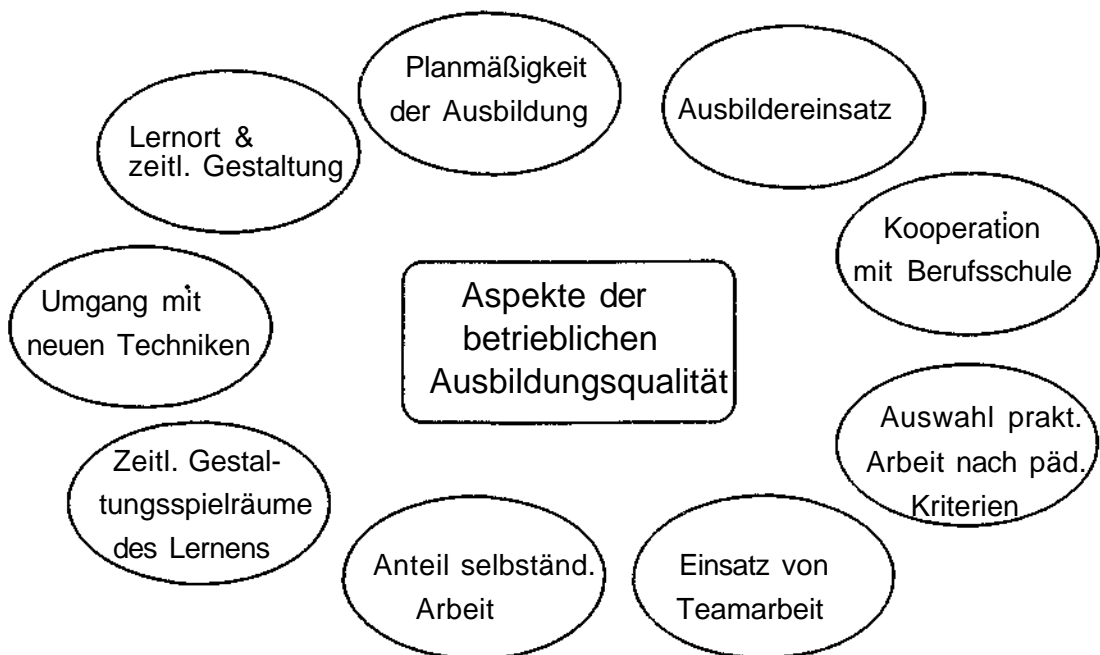
Einen hervorragenden Überblick über die Vielfältigkeit der Einflußfaktoren auf die Qualität der beruflichen Bildung gewähren DEGEN u.a. in ihrer Veröffentlichung von 1991. Hier reicht das Spektrum von der Verbesserung der Lernsituation am Lernort Arbeitsplatz, über die Integration Benachteiligter bis zum Gestaltungsinstrument Ausbildungsordnung. im Gegensatz zu dieser umfassenden Herangehensweise versucht JUNGKUNZ (1995) eine Deduktion der Qualitätskriterien aus einer outputbezogenen Zielsetzung: Berufsausbil-

derungserfolg. Die Deduktion, beginnend mit den Unterkategorien: „berufliche Tüchtigkeit“ und „berufliche Mündigkeit“, endet in einer nichtssagenden 'Kompetenzologie', da sie außer leeren Begrifflichkeiten keine praktikablen Hinweise auf Zielerreichung enthält. Solchen Herangehensweisen gegenüber kommt auch WORDELMANN zu dem Schluß, „... daß ein Set von mehr oder weniger formalen Kriterien, die zudem allgemeingültig sein sollen, das Phänomen einer 'guten Ausbildung' wohl nur unzureichend abbilden kann“ (1991, S.239).

Dennoch soll an dieser Stelle eine Darstellung von Qualitätskriterien erfolgen, die aus den Ergebnissen der Edding-Kommission und anderen Untersuchungen des BiBB hervorgegangen ist und die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt zu berücksichtigen versucht.

Abbildung 10: Qualitätsindex für betriebliche Ausbildungsprozesse

(Die angegebenen Aspekte werden gleichgewichtig beurteilt)



Quelle: Eigene Darstellung zu Verdeutlichung von DAMM-RÜGER, S. U.A. 1988

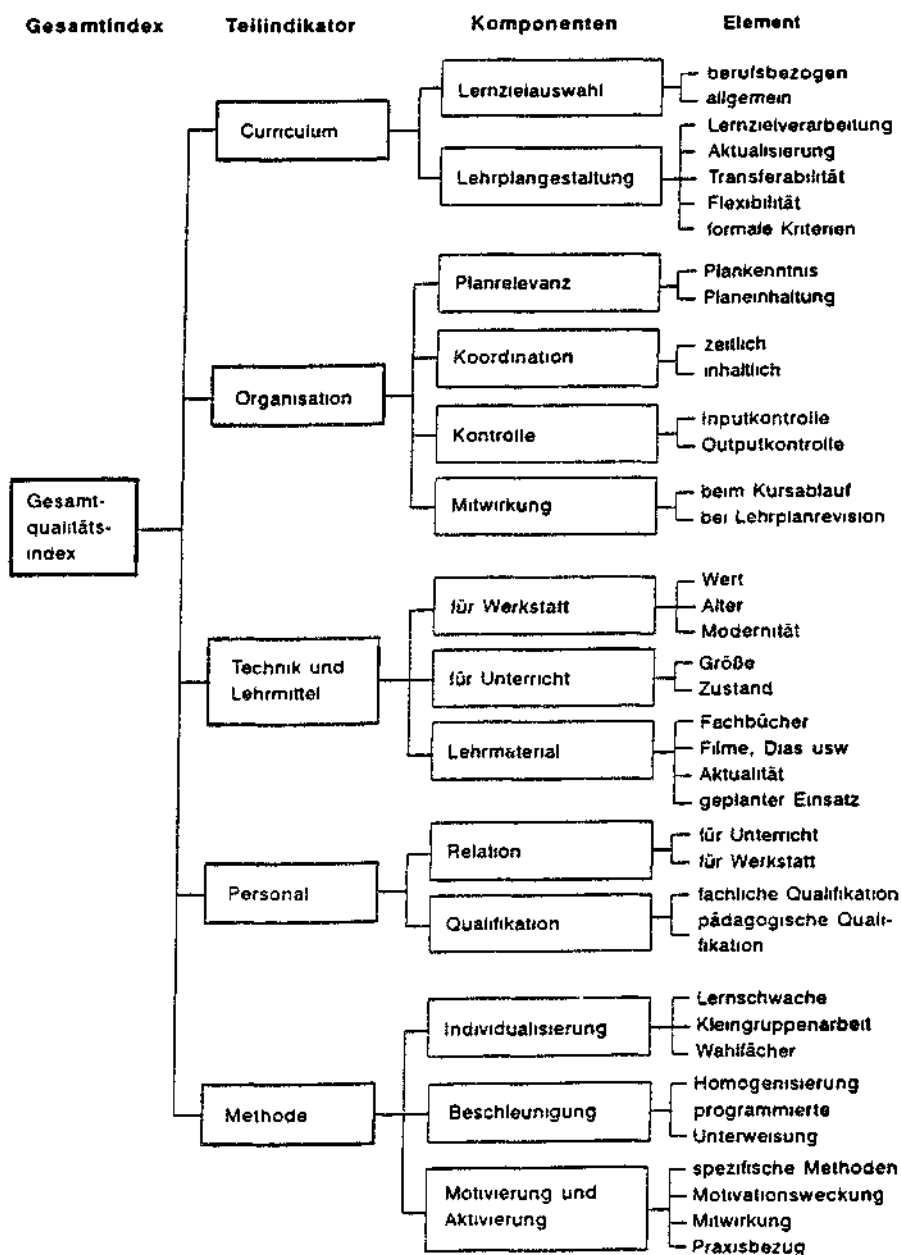
Der Qualitätsindex des BiBB von 1988 setzt sichtbar andere Prioritäten als die Edding-Kommission 1974. Der Schwerpunkt der Beurteilung verschiebt sich von den kognitiven und planmäßig-strukturierten Ausbildungsteilen zu den praktisch-kooperativen Lernmöglichkeiten, ist aber beschränkt auf die betriebliche Ausbildung.

5.2 Komplexität

Im Vergleich der unterschiedlichen Ansätze zur Beurteilung der Qualität von Ausbildung wird - überspitzt formuliert - deutlich, daß sich die unterschiedlichen Gutachten und Statements zur Qualität beruflicher Ausbildung zwar in

ihrer berufsbildungspolitischen Argumentationsnähe zur Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerseite unterscheiden, nicht aber bei der Logik der Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung und Entwicklung beruflicher Mindeststandards aus ihrem Verwertungszusammenhang. Aber auch Autorinnen, die in dieser Logik verbleiben, geraten in die Problematik der zunehmenden Komplexität der Einflußfaktoren: „Die Qualität beruflicher Bildung aber ist so vielschichtig und von so vielen Komponenten abhängig, daß es unmöglich erscheint, allgemeingültige, klare und vor allem bindende Kriterien zu nennen, die qualitätsbestimmend sind" (SCHNEIDER 1991, S. 39). Ebenso auch MEIFORT in der Zusammenfassung eines umfangreichen Workshops des BiBB: „Alles in allem, tappt die Forschung hinsichtlich der Bestimmung von QUALITÄT von Weiterbildung oder von beruflicher Bildung allgemein noch weitgehend im Dunkeln" (1991, S.198).

Abbildung 11: Inputbezogenes Qualitätsmodell beruflicher Weiterbildung



Quelle: Grünewald, U., Kohlheyer, G., a.a.O., S. 21

Verlassen wir in der Beurteilung die aus der real vorherrschende Dominanz der Tarifpartner in der Diskussion um berufliche Standards hervorgehende Logik, die unseres Erachtens die beruflichen Standards reduziert, so gelangen wir zu anderen Qualitätskriterien, welche stärker auf die globalen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen Bezug nehmen und deren Dimensionen im folgenden nur angedeutet werden können (RÜTZEL 1994 Kap. 5; KÖNIG/GREIFF/SCHAUER 1990; TIETGENS 1993).

Aus unternehmerischer Sicht lassen sich qualitative Standards reduzieren auf die Optimierung zwischen den Polen: zeitliche und finanzielle Investition in Humankapital einerseits und effektive Verwertung von Arbeitskraft im Kontext von Gewinnmaximierung andererseits. Aus Sicht der organisierten Arbeitnehmerinnen zu einer Minimierung von zeitlichem Aufwand (geringer Verdienst während der Ausbildung) und Maximierung des Wertes der erworbenen Qualifikation am Arbeitsmarkt.

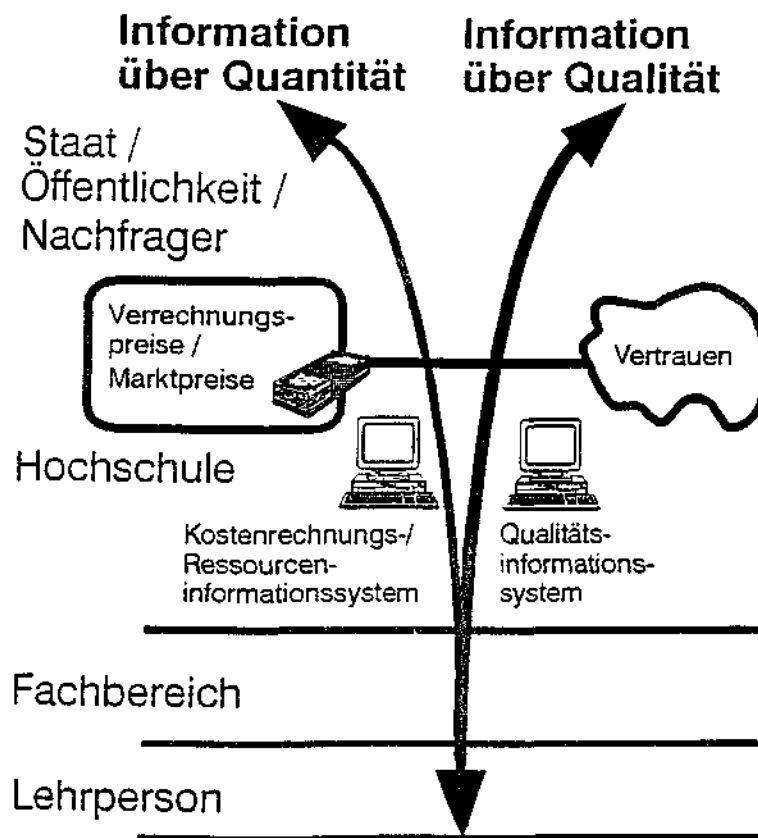
Ansätze der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse aus der pädagogischen Grundverantwortung heraus, Erziehungs- und Bildungsprozesse so anzulegen, daß die Heranwachsenden ein Überleben der Menschheit sichern (vgl. WITTEW 1995, S. 7) und selbst in die Lage versetzt werden, sich und ihrem Umfeld eine maximale Entfaltung der Potentiale zu ermöglichen, werden auf Nebenschauplätze beruflicher Bildung verschoben. „Durch die Beschränkung auf die Erzeugung von Qualifikationen, deren Ausrichtung durch den Stand der technischen Entwicklung und die verwertungsorientierte Anwendung im Produktionsprozeß bestimmt wird, geht eine Orientierung an den grundlegenden Interessen und vitalen Bedürfnissen der Menschen verloren ...“ (SCHAFFEL 1995, S. IV). Sie gewinnen weder formal noch nominal Einfluß auf die Fixierung beruflicher Standards, wie die Einschätzung BRATERS deutlich macht: „Wesentlicher Beitrag der Berufsbildungsforschung ist dabei (gemeint sind die Veränderungen von Ausbildungsordnungen F.S.) die 'Tätigkeitsanalyse' als Versuch, hier sachliche Diskussionsgrundlagen mit ins Spiel zu bringen...“ (BRATER 1983, S.39). Dadurch reduziert sich der Einfluß auf die Optimierung von Lern- und Aneignungsstrukturen im Sinne der Beschleunigung, ohne am Gestaltungspotential der Inhaltsauswahl beteiligt zu sein.

5.3 Zertifizierung von Qualität

Entsprechend der hohen Komplexität, der Einflußfaktoren auf die Qualität der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung ist eine ausgewogene Zertifizierung nur bedingt möglich und in der beruflichen Erstausbildung bislang unüblich. Andererseits müssen „... erst begonnene Ansätze der Qualitätssicherung vor allem unter dem Aspekt des Verbraucherschutzes fortgesetzt und vertieft werden. Dazu gehört auch, daß die Arbeitnehmer arbeitsmarktgängige Qualifikationen erwerben können, die durch staatlich anerkannte Zertifikate bestätigt werden“ (SAUTER 1994, S. 18). Wünschenswert wäre geradezu ein Übergreifen der 'Zertifizierungsbewegung' auf die berufliche Erstausbildung, im Sinne einer transparenten Konkurrenz der Ausbiidungsanbieter.

Damit soll entschieden der Auffassung entgegengetreten werden, daß „der Markt als bewährtes Ordnungsprinzip“ (QUEM 1995, S.32) angesehen werden kann, da insbesondere die Kosten-Nutzen-Relationen unter streng ökonomischen Gesichtspunkten (VON BARDELEBEN U.A. 1994) zur verschärften Fortsetzung gesellschaftlicher Selektionsmechanismen durch die Steuerung beruflicher Bildung führen muß (BAETHGE 1992). Ist dann einer Selbstverpflichtung der Wirtschaft zur Qualitätssicherung - bspw. durch die Gründung der CERTQUA - zu vertrauen? „Weil die Unternehmen für ihre Wettbewerbsfähigkeit flexible und praxisorientierte Weiterbildungsangebote brauchen, würden staatlich verantwortete und zwangsläufig wirtschaftsferne Qualitätsstandards für Träger und Angebote der beruflichen Bildung in die Sackgasse führen“, behauptet RUDORF (1995! S.24) und verkennt hierbei, daß durch die von Unternehmensseite unterstützte Durchsetzung der meritokratischen Logik, die eine Abwertung der Weiterbildung als 'Konkurrenzgut des Arbeitnehmers auf dem Markt'¹ hervorgebracht hat, gerade deutlich wird, daß die staatlich organisierten Bildungsprozesse offensichtlich auf dem Markt einen höheren Wert haben. Hier zeigt sich, daß neue Qualitätssicherungssysteme des Hochschulbereichs, die auf der Basis interner Qualitätssicherungsmaßnahmen in Anlehnung an niederländische Modelle entwickelt wurden, nicht ohne weiteres auf die privatwirtschaftliche Organisationsform übertragbar sind (FRACKMANN 1995).

Abbildung 12: Information und Ressourcenallokation



Quelle: Frackmann 1995, S. 111

Demnach hilft Controlling, als Unterstützung der Steuerung durch Information, nur dann, wenn neben dem Vorhandensein von allgemeinen Beurteilungskriterien die Komplexität des Prozesses stärker Berücksichtigung findet, als die reine Beurteilung des Ergebnisses. Sollen nun in den Beurteilungskriterien Elemente Eingang finden, die über kurzfristige Verwertungsinteressen hinausgehen, so ist in der Evaluation und dem Controlling an kombinierte Modelle von privatwirtschaftlichen Unternehmen als Abnehmer und individuelle Persönlichkeiten als Teilnehmer und staatliche Anbieter zu denken. „Nur im Kontext von Arbeitsgestaltung und von Bildungsgestaltung im Rahmen eines 'individuellen Bildungsgesamtplans' lassen sich grundsätzliche Qualitätsnormen und -kriterien für öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung formulieren...“ (MEIFORT 1991, S. 2121).

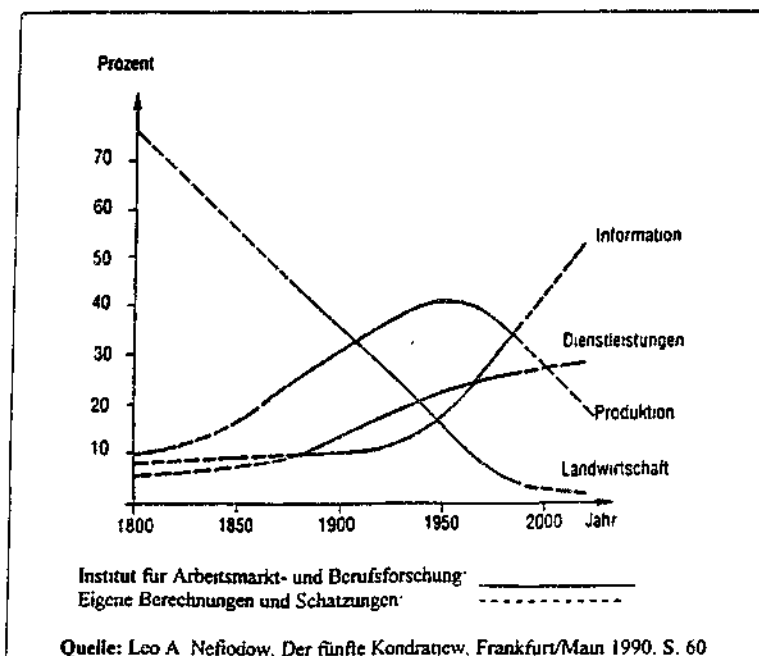
6 Elemente des Wandels

An dieser Stelle in notwendigem Ausmaß auf die Elemente des Wandels einzugehen, die auf die zukünftige Gestaltung beruflicher Standards Einfluß nehmen, ist ausgeschlossen. Wir beschränken uns auf die Tendenz zur Durchsetzung meritokratischer Logiken und die daraus entstehenden Wirkungen, die Darstellung der Ansätze zur Differenzierung und Modularisierung beruflicher Bildung, sowie auf den Bedeutungszuwachs der betrieblichen Weiterbildung im Gesamtfeld der Weiter- / Erwachsenenbildung. Auf weitere Einflußfaktoren, wie die zunehmende Bedeutung ökologischen Denkens und Handelns, die Auswirkungen der Emanzipation im Geschlechterverhältnis, die primär auf methodische Gestaltung Einfluß nehmenden Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung sowie die Veränderungen der internationalen Märkte, der Technikentwicklung, der Migrationsbewegungen etc. kann hier nur unzulänglich eingegangen werden.

6.1 Bildungsexpansion und Folgen

Im Zeitalter des 5. Kondratjews, mit der veränderten Produktionsweise und dem enormen Einfluß von Informationsverarbeitung und -transport, haben sich die Anforderungen an das Erwerbpersonal deutlich verschoben (MAYER 1994). Neben dem rasanten Ausbau der Weiterbildung läßt sich eine Zunahme der 'Bildungsnachfrage' vor dem Erwerbseintritt verzeichnen, die sich bspw. in dem drastisch erhöhten Anteil der Abiturientinnen an den Schulabgängerinnen niederschlägt (BMBW 1993, S. 68ff.).

Abbildung 13: Entwicklung der Arbeitsplätze in den verschiedenen Sektoren der Volkswirtschaft



Quelle: Mayer 1994, S. 37

Neben dem rasanten Ausbau der Weiterbildung läßt sich eine Zunahme der 'Bildungsnachfrage' vor dem Erwerbseintritt verzeichnen, die sich unter anderem in dem drastisch erhöhten Anteil der Abiturientinnen an den Schulabgängerinnen niederschlägt (BMBW 1993, S. 68ff.). Die negativen Auswirkungen der Bildungsexpansion auf den Beschäftigungsmarkt sind erstaunlich gering. Damit zeigt sich deutlich ihre Entsprechung zum Arbeitsmarktbedarf. Einzig im Altersabschnitt bis 25 Jahren werden dem Arbeitsmarkt Erwerbstätige durch Qualifizierung entzogen. „Die einfache Formel! 'mehr und verlängerte Ausbildungszeiten führen zu Entzugseffekten auf dem Arbeitsmarkt' ist also verkürzt" (REINBERG u.a. 1995, S. 310). Für die Erwerbstätigkeitszunahme der Frauen wird gerade ihre gestiegene Bildungsbeteiligung als Ursache in Betracht gezogen (ebd. S. 320).

Problematisch ist die Bildungsexpansion aber unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten, wenn sie durch (nachvollziehbares) risikoaverses Verhalten der Heranwachsenden zu gesellschaftlich ungenutzter Qualifikationsakkumulation führt. So werden durch die Zunahme der Abiturientinnen in den klassischen Erstausbildungsberufen des Dualen Systems nicht nur betriebswirtschaftliche Fehlinvestitionen getätigt, da die Abiturienten nur eine geringe Verweildauer in den Ausbildungsberufen haben, es wird dadurch auch Inhaberinnen von Haupt- und Realschulabschlüssen der Zugang zu einigen Berufsausbildungen verwehrt (BÜCHEL; HELBERGER 1995).

6.2 *Differenzierung nach Zeit und Qualität - Modularisierung*

Die hochaktuellen Diskussionen um Differenzierung und Modularisierung entspringen u.E. zwei wesentlichen Verursacherquellen. Einerseits ergibt sich Handlungsbedarf aus der mangelnden Integrationsfähigkeit des Berufsausbildungssystems gegenüber Benachteiligten (RÜTZEL 1989; BIERMANN/RÜTZEL 1995; MOßMANN 1995; BUTTLER u.a. 1994) und der unzureichenden Differenzierungsmöglichkeiten für Begabte aus der sich curriculare Konsequenzen ergeben (KEUNE/ZIELKE 1992; BUTTLER u.a. 1994). Auf der anderen Seite machen die Entwicklungen in den Mitgliedstaaten der europäischen Gemeinschaft auf ein mögliches ordnungspolitisches Überdenken der bisherigen Konzeption des dualen Systems aufmerksam (VON CLEVE/KELL 1996; HEIDEMANN u.a. 1994).

Der letztgenannte Einfluß erhält besonderes Gewicht durch die Vereinbarung, daß bis 1996 eine EU-weite Entsprechung der Berufsabschlüsse erreicht werden soll (VON CLEVE/KELL 1996, S. 16). An der Entwicklung in den europäischen Nachbarstaaten wird deutlich, daß in der Modularisierung vielfältige Flexibilisierungs- und Deregulierungsmöglichkeiten enthalten sind, die zu meist zur Auflösung der Berufskonzepte führen. Hier liegen die negativen Tendenzen, da sie zu einer Bedrohung der sozialen Absicherung der Arbeitnehmer, sowie zu einer mangelnden Transparenz über die erlangten Qualifikationen führen können. Andererseits enthalten sie Möglichkeiten das Erlangen von anerkannten Abschlüssen zu erleichtern und damit zu verallgemeinern, da sie den Nachweis von sogenannten Teilqualifikationen' ermöglichen.

KLOAS hat in diesem Zusammenhang einen sehr konkreten Vorschlag gemacht der Personen neue Chancen eröffnet, die aus verschiedenen Gründen keine zeitlich-kontinuierliche Berufsausbildung durchlaufen können. Er fordert die Modularisierung der beruflichen Weiterbildung, mit dem Ziel des Erreichens eines anerkannten Berufsbildungsabschlusses, unter der Voraussetzung, daß:

- einheitliche Qualifizierungsnachweise eingeführt werden, die Vergleichbarkeit sicherstellen
- der Kompetenzerwerb zum Weiterlernen Bestandteil des Lernens ist
- Sozial- und Methodenkompetenz mit erworben werden
- und das Erreichen eines anerkannten Abschlusses eine Einordnung in das Sozialversicherungssystem erlaubt (KLOAS 1996).

Dieser Vorstoß deckt sich mit den berufspädagogisch diskutierten Zielsetzungen: „Koordination durch Dezentralisierung der Ausbildungsplanung und Vielfalt in Form modularisierter und individuell kombinierter Lehr-Lern-Arrangements, und zwar - das sei nachdrücklich unterstrichen - im Kontext eines Systems anschlussfähiger Bildungsgänge mit zentral definierten beruflichen Qualitätsstandards und entsprechend zertifizierten, überbetrieblichen und überregional verwertbaren Abschlüssen" (KUTSCHA, G. In: BUTTLER u.a. 1994 S. 50). Damit würden Module zu „... Voraussetzungen der subjektiven Bildungsgangentwicklung mit dem Ziel des Erwerbs eines Abschlusses in anerkannten Ausbildungsberufen..." (GEIßLER, K. In: BUTTLER u.a. 1994, S. 61).

Wird Modularisierung in einer Form umgesetzt, welche die kulturell gewachsene Bedeutung und rechtlich abgesicherten Konsequenzen von anerkannten Berufen und daraus hervorgehenden Standards nicht ignoriert, sondern die Verbreiterung von Zugangsmöglichkeiten für bislang Benachteiligte verfolgt, so enthält diese Reformmöglichkeit positive Optionen (PAUL-KOHLHOFF 1995). Außerdem kann dadurch die derzeit vorhandene relative Starrheit des Berufsbildungssystems vermindert und eine flexiblere Anpassung an Anforderungen ermöglicht werden.

Ob aus der Modularisierung eine Abschwächung der Ausgrenzungsmechanismen gegenüber Benachteiligten hervorgehen wird, bezweifeln die Autoren, wahrscheinlicher ist eine genauere Selektion, die bspw. stark behinderte Personengruppen noch weiter an den Rand drängen wird (BLK 1993).

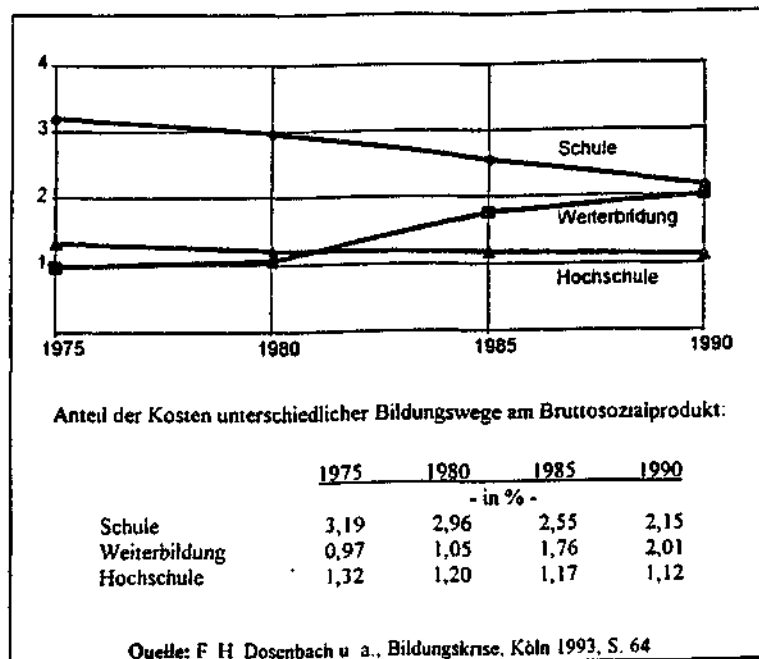
Außerdem muß die Gefahr vergegenwärtigt werden, die an den Entwicklungen in Schottland und Teilen Großbritanniens ablesbar ist (VON CLEVE/KELL 1996, S.17). Module können auch zu einer Verwandlung des Berufsbildungssystems in einen Supermarkt führen, in dem die individualisierten Arbeitnehmerinnen bar jeder Qualitätsgarantie Qualifizierungsbausteine erwerben, deren Nutzen von ihnen nicht eingeschätzt werden kann. Konkurrierende, privat finanzierte TV-Spots für Qualifizierungsgänge werden denkbar. „Indem das

Marktgerede totalitäre Züge annimmt, wird die Person nur noch mit der Verlogenheit des Werbestils angesprochen" (TIETGENS 1993, S. 220).

6.3 Bedeutungszuwachs betriebsspezifischer Berufsausbildung und betrieblicher Weiterbildung

„Die Einigkeit darüber, daß berufliche Weiterbildung immer wichtiger werde und einen positiven Wert für die individuelle Entfaltung und die wirtschaftliche Entwicklung gleichzeitig abgäbe, ist quer durch die politischen Lager, die wissenschaftlichen Schulen und die sozialen Interessenkonstellationen ungeteilt groß" (BAETHGE 1992, S.313). Aus diesem gesamtgesellschaftlichen Konsens heraus ist ein steigender Anteil der Weiterbildung am Bruttosozialprodukt wenig überraschend.

Abbildung 14: Investitionen in Qualifikation



Quelle: Mayer 1994, S. 261

Bei dem Blick auf die Zahlen sollte allerdings nicht übersehen werden, daß der Anteil der öffentlichen Gelder an der Gesamtinvestition abnehmend ist, also ein zunehmender Teil der Weiterbildung in privater Verantwortung und unter privater Kontrolle stattfindet (vgl. hierzu Kapitel 5.3 des Gutachtens). Dies ist bedeutsam, weil in der betrieblichen Weiterbildung eine Logik vorherrscht, die durchaus menschenfeindlich zu nennen ist: „Für das Humankapital ist Weiterbildung das, was für das Sachkapital die Pflege, Erneuerung, Instandhaltung etc. ist; unterbleibt sie, verliert das Kapital an Wert" (BUTTLER/TESSARING 1993, S. 4701). Für die teilnehmenden Individuen entstehen demgemäß 'Aneignungsbemühungen', deren Wert aber ihrerseits,

aufgrund mangelnder Übertragbarkeit, zweifelhaft ist. „Die Teilnahme hat also nur einen betriebsspezifischen Gebrauchswert, aber kaum einen arbeitsmarktbezogenen Tauschwert. Qualifikationsstandards, anerkannte Prüfungen und Zertifikate haben nur eine untergeordnete Bedeutung" (GEORG 1993, S. 9).

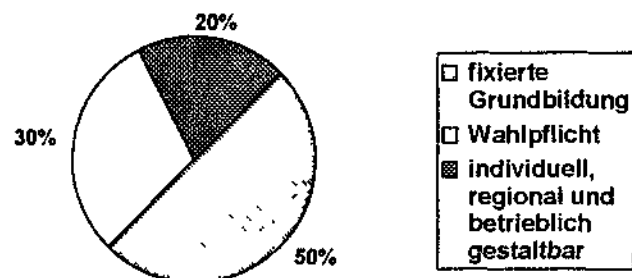
Aufgrund dieser Überlegungen ist der Konsens über die positive Wirkung von Weiterbildung aufzugeben, zumal sie, neben der mangelnden demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten an ihrer inhaltlichen Gestaltung (HEIMANN 1995) zur „Verschärfung von Segmentation auch bei Erhöhung der Weiterbildungsaktivitäten" führt (BAETHGE 1992, S. 317). Um einer vollkommenen Deregulierung der beruflichen Bildung durch die Expansion der betrieblichen Weiterbildung und einer damit einhergehenden Verschlechterung der Position der abhängig Beschäftigten zu begegnen schlägt BAETHGE vor „... eine Balance zwischen Flexibilität bzw. betrieblicher Spontanität und Transparenz, Systematik und Kontinuität der Weiterbildungsangebote und Sicherstellung von Teilhabensansprüchen für alle Arbeitnehmergruppen zu finden" (1993, S.320).

7 Aktuelle Bedeutung beruflicher Standards

Abschließend soll anhand kurzer Spiegelstriche eine „Ausblicksskizze“ gezeichnet werden:

- Im Zusammenhang mit der Modularisierung und Differenzierung beruflicher Bildungsabschlüsse wird darauf zu achten sein, daß eine sozial gerechte individualisierte Teilhabe an der Bildungsexpansion gewährleistet werden kann, in der öffentlich geförderte Weiterbildung nicht die Aufgabe erhält, die Lücken des Systems für mögliche „Durchfallende“ zu kitten.
- Die Überwindung der Starrheit des bundesdeutschen Berufsbildungssystems und eine Zunahme der Flexibilisierung enthält positive Optionen durch eine beschleunigte Abstimmung von Berufsbildung an gesellschaftlichen und unternehmerischen Anforderungen. Eine Verminderung von Fehlqualifikationen, die aus der Aneignung von veralteten Inhalten in den Curricula hervorgeht ist aus individueller, gesellschaftlicher und betrieblicher Sicht wünschenswert. In diesem Zusammenhang zeigt eine modularisierte Ausbildung, im Hinblick auf „Exemplarisches Lernen“ Potentiale (RÜTZEL 1993).
- Ein weithin zu wenig bedachter Effekt der Modularisierung und der Versuche, eine bessere Abstimmung zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung zu erhalten, ist die Beschleunigung. Zu vorschnell sitzen wir, hervorgehend aus dem spezifischen Leistungsprinzip unseres Gesellschaftssystems, dem Gedanken auf, daß Beschleunigung prinzipiell positiv ist. Dabei ist ein orientierungsloses Rotieren, aufgrund mangelnder Reflexion, möglicherweise ein unerwünschter Nebeneffekt.

Abbildung 15: Gestaltungsspielräume beruflicher Standards



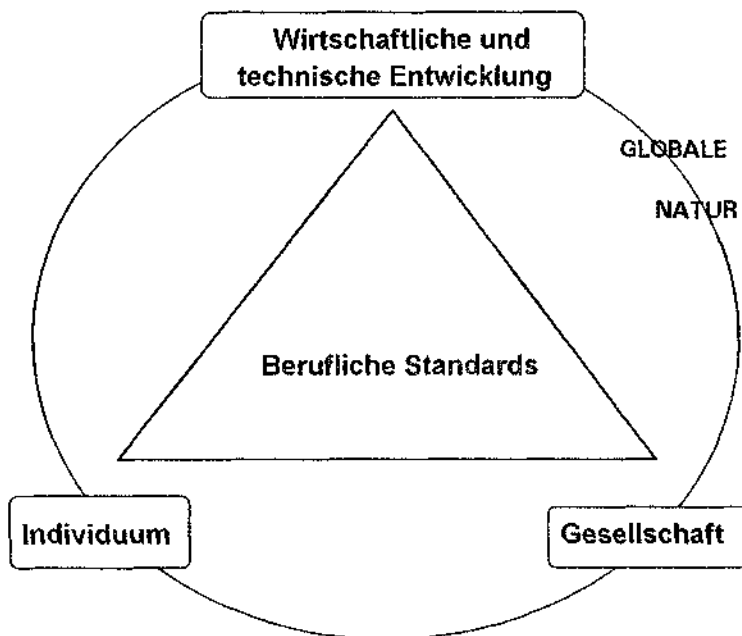
Quelle: Eigene Darstellung, 1995

- Im Anschluß an KLOAS sehr konkreten Vorschlag zur Gestaltung modularisierter Ausbildungen ließen sich weitergehende Konzeptionen vorstellen, die über die anerkannten Ausbildungsberufe hinausgehen. Dabei wäre sowohl auf die Qualität der einzelnen Module zu achten (Vgl. Kapitel 5), als auch auf die Qualität des Gesamtaufbaus modu-

terer Ausbildungsformen. Als Näherung an eine mögliche Gestaltung ist Abbildung 15 zu verstehen.

- Bei der Gestaltung beruflicher Bildungsabschlüsse wird zukünftig darauf zu achten sein, welche Beteiligte einzubeziehen und mit Hilfe welcher Instanzen Veränderungsprozesse durchzuführen sind. Dabei ist zu bedenken, daß neben den Sozialpartnern und den öffentlichen Einrichtungen zukünftig eine direktere Beteiligung der Betroffenen, sowohl durch den regelmäßigen Einsatz von Evaluierungsinstrumenten als auch durch die offenere Gestaltung von Lern- und Aneignungsstrukturen, zu ermöglichen ist. Denn bei allen Ansätzen berufliche Standards dem Wandel entsprechend zu gestalten, wird eine Verlagerung der Verantwortung für die Bildungsbiographie auf das Individuum erkennbar. Eine Zunahme der Einflußnahme ist demnach nur konsequent.

Abbildung 16: Perspektivisches Basismuster beruflicher Standards



Quelle: Eigene Darstellung

- Für ein Basismuster zur Gestaltung beruflicher Standards in eine offene Zukunft hinein ist eine Orientierung an drei Faktoren wichtig. Die Dynamik wirtschaftlicher und technischer Entwicklung, die Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und die Ansprüche der individuellen Subjekte sind in eine Balance zu bringen, der ihre Einbettung in den Naturzusammenhang nicht entgeht (Vgl. COHN/MATZDQRF 1993, S.70).

8 Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT BERUFSBILDUNGSFORSCHUNGSNETZ (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 177. ohne Jahresangabe
- BAETHGE, M.: Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Institutionalisierung von Bildung. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.5 Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1995 (ursprgl. Stuttgart 1984)
- BAETHGE, M.: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, 45 Jg. Heft 6, 1992, S. 313-321
- BAETHGE, M. u.a.: Produktion und Qualifikation. Hannover 1975
- BARDELEBEN, R. u.a.: Individuelle Kosten und Nutzen der beruflichen Weiterbildung. In: BWP 23/1994, S. 9-18
- BECK, U., u.a.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980
- BECKMANN, P.; ENGELBRECHT, G. (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Compendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen. BeitrAB179. Nürnberg 1994
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 44. Hannover 1977
- BENNER, H.: Ausbildungsberuf. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.9 Sekundarstufe IS - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2. Stuttgart 1995 (ursprgl. Stuttgart 1984a)
- BENNER, H.: Ausbildungsordnung. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.9 Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2. Stuttgart 1995 (ursprgl. Stuttgart 1984b)
- BENNER, H.: Zum Problem der Entwicklung betrieblicher Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit schulischen Rahmenlehrplänen. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984c
- BENNER, H.: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld 1995
- BETZ, M.: Arbeit und Bildung. Die Wesensmerkmale des Bildungsbegriffs und die Grundlinien einer Berufsbildungstheorie. Weinheim 1991
- BIERMANN, H.; RÜTZEL, J.: Berufliches Lernen offener gestalten. In: berufsbildung 49.Jhg. Heft 34, 1995, S. 3-9
- BLANKE, W.: Qualitätssicherung gemäß ISO 9000ff. in der beruflichen Bildung. In: ZBW 91. Band, Heft 2, 1995, S. 205-208
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963
- BLASCHKE, D.; PLATH, H-E.: "Beruf und "berufliche Verweisbarkeit". Kritische Reflexionen zu einer Herausforderung an die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 4 1994, S. 300-322

- BLK (Hrsg.): Differenzierung in der Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 37. Bonn 1993
- BMBW (Hrsg.): Ausbildungsordnungen nach § 25 Berufsbildungsgesetz (bzw. § 25 Handwerksordnung). Erläuterungen und Hinweise. Bonn 1976
- BMBW (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten. Bonn 1993
- BOJANOWSKI, A. u.a.: Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht. Diskussionspapiere der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000" des 11. Deutschen Bundestages. Bonn 1991
- BOURDIEU, P.: Ökonomische Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen 1983
- BRATER, M.: Arbeit - Beruf - Persönlichkeit. Bestand und Veränderung in einer Dekade. In: LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. (Beiheft 4 der ZBW) Wiesbaden 1983.
- BÜCHEL, F.; HELBERGER, C: Der Trend zur höherwertigen Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Chancen und Risiken. In: Schweizer Nationalfonds (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungspraxis - Education et recherche. Sondernummer 1995. Beiträge und Perspektiven der Bildungsökonomie. Zürich 1995
- BUTTLER, F.; CZYCHOLL, R.; PÜTZ, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. BeitrAB 11; Beitr.BFN 1. Nürnberg 1994
- BUTTLER, F.; TESSARING, M.: Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 4 1993, S. 467-475
- CLEVEVAN, B; KELL, A.: Modularisierung (in) der Berufsbildung? In: Berufsbildende Schule 48 Jhg., Heft 1 1996, S. 15-22
- COHN, R; MATZDORF, P.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, C; Standhardt, R. (Hrsg.): TZS. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth c. Cohn. Stuttgart²1993
- DAMM-RÜGER, S. u.a.: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berlin, Bonn 1988
- DEGEN, U., u.a. (Hrsg.): Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten. Berlin, Bonn 1991
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlung der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Stuttgart 1970²
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000. Schlußbericht der Enquetekommission Bildung 2000. Bonn 1990.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND, ABT. BILDUNG: Eckwerte für ein Bundesgesetz zur solidarischen Finanzierung der dualen Berufsausbildung. In: Gewerkschaft!. Bildungspolitik Heft 11/12 1995

- DREXEL, I.: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich. Frankfurt 1993
- EDDING, F. u.a.: Struktur und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung. Göttingen 1974
- EDDING, F.: Bildungsökonomie. IN: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.5 Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1995 (ursprgl. Stuttgart 1984)
- ERNST, F.: Qualität der beruflichen Bildung - Ziele und Inhalte einer zukunftsorientierten Ausbildung in neugeordneten Berufen. Vortragsmanuskript zur Bundestagung der DGB Jugend. Fulda 1.2. 1995
- FRACKMANN, E.: Finanzierung, Qualitätssicherung und Controlling. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Sondernummer 1995: Beiträge und Perspektiven der Bildungsökonomie. Freiburg 1995
- GAWLIK, E.: Aufwand für berufliche Aus- und Weiterbildung in Groß- und Mittelbetrieben - Auswertung von Geschäfts- und Sozialberichten. In: BWP 22/1993/ Heft 1, S. 32-36
- GEER, R.: Kompetenz für den Beruf - eine Fünf-Jahres-Bilanz der neuen industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Heft 6 1992, S. 15-19
- GEIßLER, K.A., KUTSCHA, G.: Modernisierung der Berufsbildung - Paradoxien und Paradoxien. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie?. In: KIPP, M. u.a. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Frankfurt 1992
- GEIßLER, K.A.: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90. Bd. Heft 6 1994, S. 647-654
- GENSIOR, S. ; METZ-GÖCKEL, S.: Differentielle Gleichheit und subtile Diskriminierung. Zur Gleichstellung der Geschlechter in Bildung und Beruf - eine Zwischenbilanz. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000". Bonn 1989
- GEORG, W.: Von der Berufskultur zur Unternehmenskultur. Ein Paradigmenwechsel in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: GEORG, W. (Hrsg.): Arbeitspapiere aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hagen 1993
- GEORG, W.: Lean production oder Facharbeit? In: berufsbildung Heft 34, 1995, S.2
- GEORG, W.; SATTEL, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- GREINERT, W.: Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden 1993

- GREINERT, W.: Die Wiederentdeckung der Tradition als Regelungsmuster moderner Berufsausbildung. In: berufsbildung Heft Nr. 33, 1995, S. 32 - 34
- GRÜNER, G.: Die Neuordnung der industriellen Metallberufe... In: Die berufsbildende Schule Jhg. 37, Heft 9 1985, S. 505 - 508
- GRÜNEWALD, U.; KOHLHEYER, G.: Zur Anhebung der Qualität der Berufsausbildung. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (Hrsg.): Studien und Materialien Bd. 6: Bielefeld 1974
- GRÜNEWALD, U., u.a.: Evaluierung der neugeordneten Metall- und Elektroberufe. Berlin, Bonn 1989
- GRUSCHKA, A.: Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur "Allgemeinen Bildung im Medium des Berufs". In: Die deutsche Schule. Heft 2 1987, S. 156-173
- HARNEY, K.: Rationalisierung zwischen Beruf und Betrieb: Zum Problem der Zugänglichkeit von Arbeit und Arbeitszeit. In: KIPP, M. u.a. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Frankfurt 1992
- HEIDEMANN, W., u.a.: Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa. Berlin 1994
- HEIMANN, K.: Zertifizierung der Weiterbildung. Selbsternannte Ordnungskräfte. In: Grundlagen der Weiterbildung. Heft 3 1995, S. 159-161
- HERDT, U.: Krise des dualen Ausbildungssystems: Statt Appellen und Gesundheitsbeten ist konzentriertes Handeln gefordert. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 9/10 1995, S. 165-169
- HEYDORN, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970
- HOBBIENSIEFKEN, G.: Berufsforschung. Einführung in traditionelle und moderne Theorien. Opladen 1980
- INDUSTRIEGEWERKSCHAFT METALL (Hrsg.): Finanzierung der beruflichen Bildung. Frankfurt 1983
- JUNGKUNZ, D.: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks: Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim 1995
- KARR, W.: Erwerbstätigkeits-/ Berufsstruktur. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9 Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2. Stuttgart 1995 (ursprgl. Stuttgart 1984)
- KAU, W.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung - Ergebnisse der Sachverständigenanhörungen. In: BWP 23/1994, S. 12-17
- KELL, A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995

- KEUNE, S.; ZIELKE, D.: Individualisierung und Binnendifferenzierung: Eine Perspektive für das Duale System? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 1, 1992, S. 32-37
- KLEIN, R.: Evaluation der neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufe - Ergebnisse und Forschungsperspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 6, 1992, S. 36-41
- KLOAS, P.W.: Modulare Weiterbildung im Verbund mit Beschäftigung - Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Aspekte eines strittigen Ansatzes. Manuskript (voraussichtl. in BWP 1 1996)
- KÖNIG, H.; VON GREIFF, B.; SCHAUER, H. (Hrsg.): Sozialphilosophie der industriellen Arbeit. Leviathan Sonderheft 11/90. Opladen 1990
- KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsausbildung auf dem Prüfstand. Fachtagung 1993 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. Bonn 1994
- KUTSCHA, G.: Das System der Berufsausbildung. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9 Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 1. Stuttgart 1995a (ursprgl. Stuttgart 1984)
- KUTSCHA, G.: Berufsbildungsgesetz. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9 Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2. Stuttgart 1995b (ursprgl. Stuttgart 1984)
- LAUR-ERNST, U.: „Schlüsselqualifikationen“ - Perspektive oder Sackgasse? Einige Überlegungen zur (neuen) Qualität beruflicher Bildung. In: DEGEN, U. u.a. 1991
- LAUTERBACH, U.: Berufsbildungsgesetz und ASBH. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 66 Jhg. Heft 3 1970, S. 223-225
- LEMPERT, W.: Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des 'dualen Systems'. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 91, Heft 3 1995, S. 225-231
- LIESERING, L.; SCHOBER, K.; TESSARING, M. (HRSG.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 186. Nürnberg 1994
- LIPSMEIER, A.; GREINERT, W.: Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. ursprgl. 1970 In: Nolte / Röhrs 1979
- LISOP, I.: Neue Beruflichkeit - Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Frankfurt 1995
- MAIER, H.: Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Stuttgart 1994
- MEIFORT, B.: Qualitätsbeurteilung von beruflicher Bildung - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: MEIFORT/SAUTER 1991

- MEIFORT, B; SAUTER, E. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. BiBB - Tagungen und Expertengespräche zur Beruflichen Bildung Bd. 11. Berlin 1991
- MAX TRAEGER STIFTUNG (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Neue Aufgaben für die Berufsschule. MTS-Script 3, Frankfurt 1989
- MOßMANN, G.: Neue Wege in der Berufsbildung - Effizienz für die Praxis. In: Die berufsbildende Schule 47/1995, S. 377f.
- MÜLLER, K.: Attraktivität durch Differenzierung und Individualisierung. Das Potential des Dualen Systems für die Weiterentwicklung nutzen. In: berufsbildung Heft Nr. 33, 1995, S. 23f.
- MÜLLGES, U.: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen 1967
- MÜLLGES, U. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Berufsschule. Frankfurt 1970
- MÜNCH, J.: Das Berufsbildungsgesetz in historischer und berufspädagogischer Sicht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 65 Jhg. Heft 3 1969, S. 809-825
- NÖLKER, H.; SCHOENFELDT, E.: Berufsbildung im Herrschaftsbereich der Wirtschaft, ursprgi. 1970. IN: NOLTE/ ROHRS 1979
- NOLTE, H.; ROHRS, H.J. (Hrsg.): Das Berufsbildungsgesetz. Bad Heilbrunn 1979
- OCHS, V.; SCHAFFEL, F.: Zum Begriff der Qualität. In: RÜTZEL/ SCHAFFEL 1995
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Faüststudie über Reformpolitik. Frankfurt 1975
- PAUL-KOHLHOFF, A.: Lebenswelten, Ansprüche und Interessen von Jugendlichen heute. In: RÜTZEL, J. (HRSG.): Gesellschaftlicher Wandel! und Gewerbelehrerausbildung. Darrnstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 14, Aisbach 1994
- PAUL-KOHLHOFF, A.: Modernisierung des Berufsbegriffs? In: Die Mitbestimmung, Heft 10, 1994, S. 14-16
- PAUL-KOHLHOFF, A.: Neue Qualifikationsbedarfe - neue Berufe - neue Bildungsgänge. Unveröff. Manuskript, Dezember 1995
- QUEM (Hrsg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß. QUEM-report Band 40, Berlin 1995
- REINBERG, A.; FISCHER, G.; TESSARING, M.: Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Erwerbs- und Michterwerbstätigkeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 3 1995, S. 300-322
- RICHTER, L.: Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Bd. 14, Stuttgart 1970

- ROER, CD.: Weiblichkeit im Wandel. Einige Argumente aus tätigkeitstheoretischer Sicht. In: Jahrbuch für Pädagogik 1994 (Redaktion: KEINER, D.; BRACHT, U.) Geschlechterverhältnis und die Pädagogik. Frankfurt 1994
- RUHDORF, F.: Qualität in der beruflichen Bildung verbessern. In: Position - IHK Magazin für Berufsbildung 4/95, S.24
- RÜTZEL, J.: Tätigkeit und Tätigkeitsfelder. Prinzipien einer integrierten Sekundarstufe II. Frankfurt 1979
- RÜTZEL, J.: Die Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Alsbach/Bergstraße 1989
- RÜTZEL, J.: Jugend heute. Lebenslagen - Interessen - Zukunftsperspektiven. In: berufsbildung, 22 (1993), S. 3-9
- RÜTZEL, J.: Rahmenlehrpläne für den beruflichen Unterricht. In: Die berufsbildende Schule. 45. Jhg., Heft 10 1993, S. 321-325
- RÜTZEL, J.: Zur Konstruktion von Lehrplänen für beruflichen Unterricht unter dem Aspekt der äußeren und inneren Differenzierung. In: Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule. Mainz 1993
- RÜTZEL, J. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Alsbach/Bergstraße 1994
- RÜTZEL, J; SCHAPPEL, F.: Zweiter Zwischenbericht des Modellversuchs: 'Gruppenarbeit in fertigungsverbundenen Lern- und Arbeitsinseln unter dem besonderen Aspekt der Qualitätssicherung - FLAI' Vervielfältigtes Manuskript, Darmstadt September 1995
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN-FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (Hrsg.): Zwischenbericht der Kommission. Bonn Januar 1973
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld 1974
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (Hrsg.): Studien und Materialien Band 1: Anlagen zum Abschlußbericht. Bielefeld 1974b
- SAUTER, E.: Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen und Entwicklungen. Aufsätze und Reden aus dem BiBB. Manuskript vom Oktober 1994
- SCHAPPEL, F.: Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihre Anwendung. Eine Einführung in theoretische Grundlagen zur Beurteilung von beruflichen Bildungsprozessen. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 15. Aisbach 1995
- SCHITTENHELM, K.: Erfordern umfassende Berufsprofile integrierte Verfahren der Curricularentwicklung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Heft 3 1992, S. 11-15
- SCHMIDT, H.: 25 Jahre Berufsbildungsgesetz bilden eine Grundlage für künftige Herausforderungen der beruflichen Bildung. In: BWP 23/1994, S. 1f.

- SIEMSEN, A.: Beruf und Erziehung. Berlin 1926
- STOCKMANN, R.: Qualitätsaspekte beruflicher Weiterbildung. Berlin, Bonn 1993
- STRATMANN, K.; SCHLÖSSER, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. 2. Auflage, Frankfurt 1992
- STREECK, W., u.a.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der BR Deutschland. Berlin 1987
- STÜTZ, G.: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt 1970
- TEICHLER, U.: Berufsbildungspolitik im Kontext der Arbeitsmarktentwicklung. In: LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. (Beiheft 4 der ZBW) Wiesbaden 1983
- TESSARING, M.: Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. Ein Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 2 1993, S. 131-161
- TESSARING, M.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 1 1994, S. 5-13
- TIETGENS, H.: Was sind Maßstäbe für Bildungswirkung?. In: Grundlagen der Weiterbildung Heft 4 1993, S. 219f.
- WITTHAUS, U.: Duales System zwischen Auflösung und Verankerung. In: berufsbildung Heft 33, 1995, S. 25-27
- WITTWER, W.: Abschied von Gestern. Neuorientierung in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung Heft 33, 1995, S. 3-7
- WORDELMANN, P.: Zukunft der Qualität der Berufsausbildung und Qualitätsforschung - Zusammenfassende Überlegungen. In: DEGEN u.a. 1991