

## LEITARTIKEL

Karin Büchter

## Berufliche Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – Begrenzter Karriereraum, funktionale Autonomie und fragmentierte Politik – Hindernisse für Gleichwertigkeit?

### Einleitung

Berufliche Bildung erstreckt sich im Bildungssystem von der schulischen Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung im Sekundarbereich I über die duale und vollzeitschulische Berufsausbildung im Sekundarbereich II, die Fachschul- und Hochschulbildung im Tertiären Sektor bis hin zur beruflichen Weiterbildung im Quartären Sektor. Das berufliche Bildungswesen hat sich über mehr als zweihundert Jahre im Wechselspiel mit den sich in dieser Zeit ebenfalls ausdifferenzierenden Bildungs- und Beschäftigungssystemen herausgebildet.<sup>1</sup>

Im folgenden Beitrag geht es um den Stellenwert und die Funktion beruflicher Bildung im Schnittbereich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Es wird davon ausgegangen, dass das gespaltene und zugleich asymmetrische Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ein Reflex des expandierenden Bildungswesens seit dem 19. Jahrhundert ist. Seitdem ist berufliche Bildung eine berechtigungspolitisch gesteuerte Regulierungsmöglichkeit steigender Bildungsnachfrage. Unterstützt durch die Anforderungen eines hierarchisch gegliederten und qualifikationsspezifisch segmentierten Beschäftigungssystems hat sie sich zu einem „begrenzte[n] Karriereraum“<sup>2</sup> entwickelt. Hierbei institutionalisierte sich auch die Zweitrangigkeit beruflicher Bildung hinter der allgemeinen Bildung; eine historische Hypothek, die bis heute nachwirkt und die Umsetzung von Gleichwertigkeitspostulaten weitgehend ausbremst (Kap. 1 und 2).

Angesichts der Verwobenheit beruflicher Bildung und ihrer Teilsegmente mit dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem stellt sich die Frage nach Freiheitsgraden beruflicher Bildung, die im Sinne einer relativ eigenständigen Behauptung und Durchsetzung eigener Ziele genutzt werden kann (Kap. 3). Am Beispiel des Übergangsbereichs und der dualen Ausbildung wird zur Diskussion gestellt, ob und wie die relative Autonomie der beruflichen Bildung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem in eine funktionale Autonomie umschlägt (Kap. 4). Die sich daran anschließende Frage konzentriert sich auf das Verständnis und die Aufgabe der komplexen Berufsbildungspolitik im Schnittbereich zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem (Kap. 5).

- 
- 1 Paulsen, F., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, 3. Auflage. Leipzig 1912, S. 165 f.; Jeismann, K.-E., Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, in: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. München 1987, S. 1–22, hier: S. 11 f.
  - 2 Harney, K., Berufsbildung, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S. 153–173, hier: S. 153.

## 1 Berufliche Bildung als „begrenzter Karriereraum“

Das berufliche Bildungswesen ist Ergebnis einer Loslösung von Qualifizierungsprozessen aus unmittelbaren Arbeits- und Betriebskontexten infolge eines zunehmenden Bedarfs an spezialisierten Kenntnissen und Fähigkeiten. Die Differenzierung von Arbeitstätigkeiten, die Erweiterung des Spektrums an Qualifikationen, die Gliederung von Berufen und Berufspositionen begünstigten seit dem 18. Jahrhundert den Ausbau einer vom betrieblichen Lernort separierten beruflichen Bildung,<sup>3</sup> deren spezifische Struktur mit der Aufteilung des Beschäftigungssystems in Teilarbeitsmärkte, mit der Hierarchie von beruflichen Positionen, den Mustern der Selektion und Allokation von Erwerbspersonen eng verknüpft ist.<sup>4</sup> Gleichzeitig kann die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens als Reflex auf das expandierende Bildungssystem und seine Auffächerung in Bildungsstufen und Schulformen gesehen werden. Je mehr sich das Bildungssystem hinsichtlich seiner Schülerzahlen vergrößerte und sich weiter untergliederte, umso mehr differenzierte sich ein davon relativ abgeschottetes berufliches Bildungswesen aus. So entwickelte sich bis Ende des 19. Jahrhunderts auf Betreiben von Kirchen, Handwerker-, Kaufmannschaft, ihren Körperschaften, den Kammern und Innungen, von Berufsverbänden, Gewerbeförderern, Nationalökonomen und Ingenieuren, von organisierter wirtschaftsnaher Sozialpolitik, wie zum Beispiel den „Patriotische[n] Gesellschaften“, sowie von Gewerbe- und Handelsverwaltungen parallel zu den sich im allgemeinen Bildungssystem etablierenden Volksschulen, Realschulen, Gelehrtenschulen bzw. Gymnasien und Universitäten<sup>5</sup> ein berufliches Bildungswesen, das neben der privatwirtschaftlich verfassten betrieblichen Lehre gewerbliche Sonntags- und Industrieschulen, allgemeine Fortbildungsschulen, Gewerbe- und Handelsschulen, niedrige und höhere Fachschulen, Akademien, sozialpädagogische Institute, Handelshochschulen und fachlich gebundene Hochschulen umfasste.<sup>6</sup>

Kennzeichnend für die Organisation der beruflichen Bildung Ende des 19. Jahrhunderts waren die Verteilung ihrer Zuständigkeiten auf verschiedene Institutionen wie Kammern, wirtschaftsnahen Verbände, Wirtschafts- und Kultusministerien, Stiftungen, eine uneinheitliche rechtliche und finanzielle Grundlage sowie nach unterschiedlichen Maßstäben konzipierte Bildungsgänge mit eigenen Berechtigungen (Geselle, Meister, Techniker, Ingenieur). Hinsichtlich ihrer Systembildung und ihrer Laufbahnmöglichkeiten, die sie bot, war sie eine vom Schul- und Hochschulsystem entfernte Bildungsdomäne. Diese Trennung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wesentlich durch das Bildungsinteresse der bürgerlichen Bildungselite vorangetrieben, die für sich eine Bildungssphäre behauptete und die höheren allgemeinbildenden Schulen und Universitäten von der aufstrebenden Masse, der Mittelschicht und der Arbeiterschaft, abzuschirmen versuchte. Mit Bildungsberechtigungen wurde der Zugang zu höherer Bildung, zu höheren gesellschaftlichen Positionen und Privilegien und zum staatlichen Machtapparat kontrolliert. Gleichzeitig konnte die Kluft zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und zwischen gebildet und ungebildet ver-

3 *Stratmann, K.*, Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967, S. 205 f.

4 *Beck, U./Brater, M./Daheim, H.*, Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 98 f.

5 *Paulsen* (Anm. 1), Drittes Buch, 2. Kapitel, Viertes Buch, 2. Kapitel.

6 *Pache, O.*, Das deutsche Fortbildungsschulwesen in der Gegenwart, in: Pache, O. (Hrsg.), Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 1. Teil, Wittenberg 1896, S. 21–47; *Thyssen, S.*, Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, Essen 1954, S. 38 f. *Schindling, A.*, Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit 1650–1800, München 1999; S. 73 f.; *Büchter, K.*, Das Berufsschulwesen Hamburgs entsteht und differenziert sich aus, in: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.), 150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg, Hamburg 2015, S. 37–42.

größert werden.<sup>7</sup> Berufliche Bildung mit ihren auf den eigenen Karriereraum begrenzten Berechtigungen war mit der auf den Erhalt von elitärem Status bedachten Bildungspolitik arbeitsteilig verwoben und gleichzeitig einer konservativen Mittelstands- und Sozialpolitik verpflichtet. Daher rückte auch die Frage nach Möglichkeiten der „Ableitung allgemeiner ‚Berechtigungen‘ aus beruflichen Zeugnissen“<sup>8</sup> nicht in den Blick, mit dem Ergebnis, dass „Berechtigungen zum Übergang in das höhere [allgemeine] Schulwesen oder zum Eintritt in den öffentlichen Dienst [...] an die Abschlüsse beruflicher Schulen [...] nicht geknüpft [wurden].“<sup>9</sup>

Die Berechtigungsdefizite in der beruflichen Bildung waren aber nicht allein Folge elitärer Bildungspolitik. Auch die damaligen die Berufsbildung vorantreibenden Korporationen, Vereine, Verbände und Ministerien förderten die Ausweitung von Berechtigungen, vor allem in der mittleren und niederen beruflichen Bildung, kaum. Sie verbanden mit der Berufsbildung wirtschafts- und sozialpolitische Motive wie die Gewerbeförderung, die soziale Wohlfahrt und Integration der Jugend und nicht so sehr statusverbessernde bildungspolitische Interessen. So ging es beispielsweise den gewerbepolitischen Betreibern der Berufsbildung darum, die Inhalte auf „das für das gewerbliche Leben Notwendigste“<sup>10</sup> zu reduzieren und den Erhalt ihres Wirtschaftszweiges und Berufsstandes zu sichern. Der Bildungselite kam dieses Bestreben in der beruflichen Bildung entgegen. Denn „aus Furcht vor den gesellschaftsverändernden Konsequenzen einer weiteren liberalen Modernisierung und sozialen Öffnung der Bildungsbeteiligung nach unten wurde dem weiteren Eigenausbau des Bildungssystems auf allen Ebenen und mit zahlreichen flankierenden Maßnahmen entgegengesteuert.“<sup>11</sup>

Infolge eines stärkeren Verlangens nach sozialem Aufstieg, ausgelöst durch ein liberales politisches und soziales Milieu, und aufgrund eines gestiegenen Pro-Kopf-Einkommens der Bevölkerung expandierte bis zum Ende des 19. Jahrhunderts das allgemeine Bildungswesen weiter. Parallel zur steigenden Zahl an Gymnasiasten und Studierenden nahm auch die Zahl der Schulen und Schüler im damaligen beruflichen Bildungswesen kontinuierlich zu.<sup>12</sup> Für das allgemeine Bildungswesen war die berufliche Bildung immer mehr eine Auffangmöglichkeit in Phasen von Bildungsexpansion und „Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren.“<sup>13</sup> Mit seiner Auslesefunktion konnte es der beruflichen Bildung diejenigen Schüler zuweisen, die den Weg in die Universitäten nicht einschlagen und auf den unteren und mittleren Rängen der beruflichen und sozialen Stushierarchie bleiben sollten.

## 2 Institutionalisierte Zweitrangigkeit beruflicher Bildung

Die eigentliche und am höchste bewertete Bildung, die Bezugspunkt für Programmatiken von gesellschaftlichem Fortschritt und Humanität war, war die am Humboldt'schen Bildungsideal orientierte allgemeine höhere Bildung, so dass sich auch „die Bildung der breiten Masse [...] nach

7 Blankertz, H., *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung zur Gegenwart*, Münster 1982, S. 166 f.

8 Kell, A., *Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem*, in: Lenzen, D. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 9.1, Sekundarstufe II-zwischen Schule und Beruf, Stuttgart, S. 289–321, S. 297

9 Kell (Anm. 8).

10 Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A., *Die schulische Berufsbildung. 1869–1918*. Köln 1985, S. 25.

11 Titze, H., *Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie*, *Zeitschrift für Pädagogik* 27. Jg., 1981, 2, S. 187–224, hier: S. 207.

12 Jeismann (Anm. 1).

13 Titze (Anm. 11).

dem wissenschaftlich-literarischen Bildungsideal<sup>14</sup> ausrichtete. Die Folgen waren, dass sich kein „den Bedürfnissen der arbeitenden Bevölkerung entsprechendes Ideal entwickelte“<sup>15</sup>, und dass sich der zweitrangige Status beruflicher Bildung festigte. Aufgrund seiner Berechtigungsgrenzen und der geringeren kulturellen und prestigebezogenen Wertigkeit kam es im Zuge der Bildungsexpansion Ende des 19. Jahrhunderts auch nicht zu einem primär motivierten Run auf das berufliche Bildungswesen, sondern in erster Linie auf die Gymnasien und Universitäten. Deutlich zeigte sich bereits in dieser Zeit, dass „jede Maßnahme, die die Abgrenzungen hervorhebt und sichert, die den getrennten Bildungswegen ihre sozialschichtspezifischen Charakteristika aufdrückt, [...] den Sog [vermehrt], den die Gymnasien [...] ausüben“<sup>16</sup>.

Eine Hoffnung auf Gleichwertigkeit gab die Kritik an der Bildungsexpansion Ende des 19. Jahrhunderts. Sie rückte die berufliche Bildung unter einem Bildungsaspekt stärker in den Mittelpunkt bildungstheoretischer und bildungspolitischer Auseinandersetzung. So kritisierte Friedrich Paulsen, dass die Bildung im Zuge ihrer Expansion zur „Halbbildung“ verkomme. „Halbbildung macht eitel und gefallsüchtig [...]. Da sie keinen inneren Wert hat, so sieht man umso mehr auf äußere Anerkennung des Vorzugs und verachtet die anderen, die keine ‚Bildung‘ haben. Halbbildung macht unduldsam und brutal.“<sup>17</sup> Er schlug eine Neubewertung der beruflichen Bildung als Bildungsmöglichkeit vor. Bildung müsse „ihren Mittelpunkt in der beruflichen Ausbildung haben.“<sup>18</sup> Diese Idee nahm Georg Kerschensteiner, der die „Bildungsmast“<sup>19</sup> und die enzyklopädische Wissensvermittlung im allgemeinbildenden Schulwesen kritisierte, auf. Er schlug vor, Allgemeinbildung auf das Wesentliche zu konzentrieren, wobei das Wesentliche aus dem praktischen Tun, der Arbeit abgeleitet werden sollte. Und auch für Eduard Spranger war klar, dass sich „Berufsbildung und Allgemeinbildung durchschlingen, gegenseitig tragen und beleben.“<sup>20</sup> Schließlich aber bekräftigten solche Berufsbildungstheorien die Abschottung beruflicher von der allgemeinen Bildung. Sie basierten auf sozialkonservativen Ordnungsvorstellungen und hatten keine berechtigungspolitischen Veränderungen im Blick.<sup>21</sup>

Eine weitere Hoffnung gab die zunehmende Verstaatlichung beruflicher Bildung. Nachdem der Staat bereits die Verantwortung für das höhere berufliche Schulwesen übernommen hatte, wurden ab Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend auch die niederen und mittleren beruflichen Schulen (allgemeine Fortbildungs-, Gewerbe- und Handelsschulen) der Verantwortung des Staates übertragen.<sup>22</sup> Aber trotz der Verstaatlichung des beruflichen Schulwesens und seiner Integration in kultusministerielle und behördliche Zuständigkeitsbereiche blieben die formale, rechtliche, institutionelle, curriculare und berechtigungsbezogene Trennung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung bestehen. Für den Staatsrechtler und Nationalökonom Lorenz von

14 Kühne, A., Entwicklungsstufen der Berufserziehung, in: Kühne, A. (Hrsg.), Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 2. Auflage, Leipzig 1929, S. 1–26, hier S. 15.

15 Kühne (Anm. 14).

16 Blankertz (Anm. 7), S. 18.

17 Paulsen, F., Bildung, 1895, in: Paulsen, F., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, herausgegeben von Spranger, E. 1912, Stuttgart/Berlin, S. 127–150, hier: S. 149 f.

18 Paulsen (Anm. 17).

19 Kerschensteiner, G., Theorie der Bildung. 3. Auflage, Leipzig/Berlin, S. 192.

20 Spranger, E., Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, in: Knoll, J. (Hrsg.), Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quellentexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft. Wiederabdruck von 1923, Heidelberg 1965, S. 8–23, hier: S. 17.

21 Stratmann, K., Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin 1979, in: Pätzold, G./Wahle, M., Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M. 1999, S. 509–580, hier: S. 527 f.

22 Pache (Anm. 6).

Stein, der in dem Bildungsstreben und der Verbreitung von Bildung eine wichtige Voraussetzung zur Entschärfung sozialer Konflikte und zur Integration der Arbeiterschaft in die staatsbürgerliche Gesellschaft sah,<sup>23</sup> spielte zwar das „Berufsbildungssystem“ eine wichtige Rolle, überhaupt schien es das umfassendere zu sein. Doch es sollte bei einer Trennung zwischen den beiden Bildungsbereichen bleiben. So habe sich in Deutschland das „wirtschaftliche Berufsbildungswesen neben dem gelehrten zu eine[m] selbständigen, organisch geordneten und vom Staate als öffentliche Aufgabe anerkannten“<sup>24</sup> Bereich erhoben, so dass insgesamt die „zwei großen Berufsbildungssysteme der gelehrten oder geistigen und der wirtschaftlichen Berufe neben einander bestehen und funktionieren.“<sup>25</sup> Dieser Ansicht waren auch die Industrie und ihre Vertreter bei der Organisation ihres mittleren und höheren Technischen Schulwesens. Ihnen ging es um die Rekrutierung ihrer Fach- und Führungskräfte und um die Verwertbarkeit von Qualifikationen und Karrieremöglichkeiten auf betriebsinternen Arbeitsmärkten, weniger um den betriebsunabhängigen sozialen Aufstieg über berufliche Bildung.<sup>26</sup>

Obwohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts in unterschiedlichen, insbesondere reformpädagogischen, sozialistischen und sozialdemokratischen Kreisen immer stärker argumentiert wurde, dass die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung mit der Trennung von Schulformen und Bildungsgängen nicht vereinbar ist, wurde auf der Reichsschulkonferenz 1920 „lebhaft bedauert, daß das berufliche Schulwesen zu wenig berücksichtigt sei.“<sup>27</sup> Der Ministerialdirektor im preußischen Handelsministerium bezeichnete Ende der 1920er Jahre das Bildungswesen als einen „Sortierapparat“: „Das heißt mit unsern Ausdrücken: das Berechtigungswesen als soziologischer Sortierungsapparat funktioniert nicht mehr richtig und zwar, wie nun deutlich ist, deshalb nicht, weil die allgemeine Bildung der höheren Schule mit zuviel und die berufliche Bildung mit zu wenigen Berechtigungen ausgestattet ist.“<sup>28</sup> Dieses Problem konnte auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht beseitigt werden. Zwar wirkten sich die Bildungsexpansion und -reform der 1960er/70er Jahre positiv auf die Stabilität des beruflichen Bildungswesens aus. Jedoch waren die institutionelle Auffächerung, die rechtliche Konsolidierung, die Integration in das Bildungssystem nicht zuletzt auch wieder eine Reaktion auf die Entwicklungen im allgemeinen Bildungssystem, denn „die bildungspolitisch nicht geplante, mit dem bundesrepublikanischen ‚Wirtschaftswunder‘ einhergehende Expansion der weiterführenden Bildungsgänge [rief] ein Interesse an Regulierungsmöglichkeiten über die Berufsbildung [hervor]“.<sup>29</sup>

In den 1960er/70er Jahren wurde die „Gleichwertigkeit“ programmatisch zu einer bildungspolitisch konsensfähigen Formel.<sup>30</sup> Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen hat an mehreren Stellen in seinem Gutachten darauf hingewiesen, dass er eine Revision des dichotomischen Denkens unterstützt und „Ausbildung und Bildung nicht als Gegensätze, sondern als ei-

23 Benner, D./Brüggen, F., *Bildsamkeit/Bildung*, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel 2004, S. 174–215, hier: 199.

24 Stein, L. v., *Die Verwaltungslehre*, Teil 6, Stuttgart 1869, S. 192.

25 Stein (Anm. 24).

26 Büchter, K., *Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb, 1919–1933*. Hamburg 2010.

27 Kühne, A., Vorwort, in: Kühne, A. (Hrsg.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*, Leipzig 1929, S. V–VI, hier: S. V.

28 Ziertmann, P., *Schule und Berechtigungswesen unter besonderer Berücksichtigung der Volks- und Berufsschule*, in: Behrend, F. (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens*. Leipzig 1929, S. 13–52, hier: 48.

29 Blankertz (Anm. 7), S. 249.

30 Dauenhauer, E./Kluge, N. (Hrsg.), *Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung*. Bad Heilbrunn/Obb 1977.

einander wechselseitig bedingende Momente im Erziehungsgang des jungen Menschen beurteilt.<sup>31</sup> Ähnlich auch der Deutsche Bildungsrat, der betonte, dass „der Lernprozeß [...] grundsätzlich als eine Einheit angesehen [wird], in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind.“<sup>32</sup> Mit dem bildungsreformerischen Druck, der entstehenden Jugendarbeitslosigkeit und der Kritik am Sackgassencharakter von beruflicher Bildung wurden diverse Ansätze der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit konzipiert, erprobt und durchgesetzt, zu denen die Integration beruflicher Bildung in den Sekundarbereich II, doppelqualifizierende Bildungsgänge und der Zweite Bildungsweg gehörten.

Dennoch war mit Blick auf die zögerliche Umsetzung solcher Integrationsversuche nicht zu übersehen, dass das „Bürgerrecht auf Bildung“ die Rangordnung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung unangetastet ließ. Deutlich zeigte sich dies an der „Ungleichbehandlung von Lehrlingen und Studenten“,<sup>33</sup> die „in erster Linie in dem weit höheren Aufwand an öffentlicher Verantwortung und staatlichen Finanzmitteln für die weiterführenden Schulen und Hochschulen“<sup>34</sup> zum Ausdruck kam. Bis heute ist die Rede von einer „Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung“ als Folge (berufs-)bildungspolitischer Kontroversen, die im „Kontext der Verteilung gesellschaftlichen Wissens als Mittel des Zugangs zu mehr oder weniger privilegierten beruflichen Positionen“<sup>35</sup> zu verstehen ist und sich in einem „Bildungs-Schisma“ mit „institutioneller Segmentierung“ und „wechselseitiger Abschottung“<sup>36</sup> niederschlägt. Belegt werden kann dies anhand einer Reihe aktueller Beispiele. Obwohl seit den 1970er Jahren die Bildungsberechtigungen, die mit der dualen Ausbildung erworben werden können, vom Hauptschulabschluss, über den Realschulabschluss bis hin zur fachgebundenen Hochschulreife erweitert wurden, ist der Erwerb der Fachhochschulreife im Rahmen der dualen Ausbildung im Vergleich zum Erwerb des Hauptschulabschlusses und insbesondere des Realschulabschlusses quantitativ betrachtet sehr gering,<sup>37</sup> auch wenn die Schulaufsichtsbehörden dazu verpflichtet sind, „die Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über berufliche Bildungswege zu gewährleisten.“<sup>38</sup> Die vor dem Hintergrund des in den letzten Jahren viel zitierten „Akademisierungswahns“ gestarteten Versuche, die Jugend mit Attraktivitätsangeboten für die berufliche Bildung zu interessieren, scheitern an einer tief sitzenden kulturellen und statusbezogenen Wertigkeit von allgemeiner Bildung einerseits und beruflicher Bildung andererseits, an den nach wie vor begrenzten Berechtigungen und auch an den nicht genutzten Aufstiegspotenzialen beruflicher Bildung.<sup>39</sup> So entscheidet sich trotz einiger Be-

31 *Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Empfehlungen und Gutachten 1953–1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 457.

32 *Deutscher Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 35.

33 *Friedeburg, L. v.*, Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main 1992, S. 430.

34 *Friedeburg* (Anm. 33).

35 *Kuscha, G.*, Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Mercator-Universität Duisburg (Ms.) 1996, S. 151.

36 *Baethge, M.*, Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, in: SOFI-Mitteilungen 2006, Nr. 34, S. 13–27., hier: S. 16.

37 Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kommunales Bildungsmonitoring Datenbank 2017, E15.1. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/logon>.

38 *Kultusministerkonferenz (KMK)*, Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/1999/ver\\_fhr.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/1999/ver_fhr.pdf), S. 8.

39 *Frommberger, D./Reinisch, H.*, Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen., in: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 25, 2013, S. 1–25. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/frommberger\\_reinisch\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/frommberger_reinisch_bwpat25.pdf),

mühungen, Jugendliche mit Studienberechtigung für die Ausbildung zu gewinnen, „ein Großteil der Jugendlichen mit Studienberechtigung, für die eine duale Ausbildung zunächst durchaus eine Option darstellt, [...] am Ende doch für ein Studium, das im Vergleich mit einer dualen Ausbildung eine Reihe von Vorteilen bietet, nämlich eine spätere Statuspassage, mehr Berufsoptionen, bessere Aussichten auf ein höheres Einkommen und eine Führungsposition sowie ein deutlich geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko.“<sup>40</sup> Über den beruflichen Bildungsweg zu einem „vollwertigen“ Universitätsabschluss zu gelangen, ist trotz anders lautender Programmatiken immer noch mit Hürden verbunden. Deshalb müssen die „Bildungsaufsteiger“ auf dem Dritten Bildungsweg auch über „hohe biographische Vorleistungen durch Schulabschluss, Berufsausbildung, Weiterbildung und Erwerbstätigkeit“<sup>41</sup> verfügen.

Angesichts der Tatsache, dass das berufliche Bildungswesen immer noch ein begrenzter Karriereraum ist und die Zweitrangigkeit beruflicher Bildung hinter der allgemeinen Bildung fest institutionalisiert ist, stellt sich die Frage, ob und wie sich berufliche Bildung trotz ihrer historisch gewachsenen Verflochtenheit mit ihren Referenzsystemen derart eigenständig behaupten kann, dass sie weder der kulturellen und statusbezogenen Wertigkeit allgemeiner Bildung und den selektierenden Regulierungsanforderungen im Zuge von Bildungsexpansionen noch der Dominanz des Beschäftigungssystems unterworfen ist.

### 3 Relative Autonomie beruflicher Bildung

Die berufliche Bildung steht sowohl seitens des Bildungs- als auch seitens des Beschäftigungssystems unter einem permanenten Modernisierungsdruck, ohne aber von beiden Seiten vollständig determiniert zu sein. Aufgrund ihrer systemischen und rechtlichen Verflochtenheit mit dem Bildungssystem ist die berufliche Bildung dem Beschäftigungssystem gegenüber relativ eigenständig. Mit ihren staatlich organisierten Einrichtungen unterliegt sie keiner direkten rechtlichen Weisungs- oder Entscheidungsbefugnis der Wirtschaft.<sup>42</sup> Auch dem Bildungssystem gegenüber ist die berufliche Bildung aufgrund ihrer eigenen Berechtigungen, der Vereinbarungen mit der Arbeitgeberseite hinsichtlich der Kooperation in der Ausbildung, des gemeinsamen Bildungsauftrags und der vertraglichen Verpflichtungen mit Betrieben relativ autonom.

In der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung ist die Auseinandersetzung mit der relativen Autonomie von Bildung und Beschäftigung seit den 1970er Jahren mit unterschiedlichen Perspektiven und Intentionen geführt worden.<sup>43</sup> Einigkeit besteht bis heute weitgehend darin, dass die Verhältnisfrage weder als „funktionale Subordination“ der Bildung unter Anforderungen des Beschäftigungssystems noch als „funktionale Entkopplung“ be-

40 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht der Jugendlichen*. Band 17 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn 2014, S. 3.

41 Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C. u. a., Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate, in: Elsholz, U. (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte und Studium. Analyse und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld, S. 11–34, hier: S. 28.

42 Haase, M., *Berufsschullandschaften in ländlichen Räumen. Zur Steuerung berufsbildender Infrastrukturen im Kontext demografischer Entwicklungen und institutioneller, sektoraler sowie akteursspezifischer Konstellationen in Brandenburg. Praxis Kultur- und Sozialgeographie/60 Universität Potsdam*. Potsdam 2016, S. 138.

43 Tenorth, H.-E., *Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive*, in: Füssel, H.-P./Roeder, P. M. (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*, Weinheim 2003, S. 106–119.

zeichnet werden kann.<sup>44</sup> Diese Diskussion betraf in den 1970er Jahren auch die Frage nach der „Autonomie und gesellschaftliche[n] Relevanz der Berufsausbildung.“<sup>45</sup> Aus optimistischer Perspektive kann die Annahme einer relativen Autonomie beruflicher Bildung gegenüber seinen Referenzsystemen als Voraussetzung ihrer stärkeren Profil-, Identitätsbildung und Selbstbehauptung gegenüber äußeren Anforderungen und für mehr Gestaltungsfreiheit und Einflussnahme interpretiert werden. So gewährt die relative Autonomie der beruflichen Bildung, auf den verschiedenen Ebenen ihrer Institutionen, ihrer Lehrpläne und des Unterrichts äußere Anforderungen in eigene Konzepte zu übersetzen<sup>46</sup> und eigene Leistungen und Impulse wieder nach außen hin zu transferieren. Dadurch reproduziert berufliche Bildung einerseits die Leistungen seiner Referenzsysteme, kann aber, eine entsprechende Binnenstruktur und politische Konstellationen vorausgesetzt, auch Einfluss auf diese nehmen.

In den 1970er Jahren war die relative Autonomie des Bildungssystems gegenüber dem Beschäftigungssystem ein wesentlicher Bezugspunkt in der Berufsbildungsdiskussion, in der es um die Frage nach dem Umgang mit „Abstimmungsproblemen“ auf dem Arbeitsmarkt, der begrenzten Prognostizierbarkeit künftiger Entwicklungen im Beschäftigungssystem, der eingeschränkten Planbarkeit von Qualifikationen und auch der Vermeidung vorselektierender Leistungen des Bildungssystems und seinen „creaming-Funktionen“<sup>47</sup> für das Beschäftigungssystem ging. In diesem Zusammenhang wurde der Blick auf das prinzipiell elastische Verhältnis des Bildungssystems bzw. der Berufsbildung zum Beschäftigungssystem und damit auf die Spielräume für durch (berufliche) Bildung eigens definierte Anpassungsleistungen an äußere Anforderungen gerichtet. In der beruflichen Bildung sollten Strategien entwickelt werden, um Veränderungen im Beschäftigungssystem zu antizipieren und dieses von sich aus zu strukturellen Veränderungen aufzufordern. Die relative Autonomie der beruflichen Bildung galt als eine Bedingung für seine Emanzipation von der Dominanz des Beschäftigungssystems, für die Bewältigung des tradierten Problems der Abschottung des beruflichen Bildungswesens vom allgemeinbildenden Bildungssystem, für die Überwindung der nachrangigen Position beruflicher Bildung gegenüber der Allgemeinbildung, für eine stärkere Behauptung und Durchsetzung berufsbildungspolitischer Ziele wie Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie für die Vermeidung von zu frühen Festlegungen von Berufs- und Statuschancen.<sup>48</sup>

Die Idee der relativen Autonomie von Bildung insgesamt wurde jedoch kontrovers diskutiert. Neben der Auffassung, sie könnte eine Basis für die Realisierung von Chancengleichheit sein, gab es auch ideologiekritische Argumente, die die Funktionalisierbarkeit der relativen Autonomie des Bildungssystems und die „Abhängigkeit durch Unabhängigkeit“<sup>49</sup> hervorhoben. In dieser Phase der kontroversen Diskussion machte in der Berufsbildungspolitik und -forschung das Schlagwort „Flexibilisierung“ die Runde. Damit verknüpft war das Ziel, die relative Unabhängigkeit beruflicher Bildung vom Beschäftigungssystem im Sinne der Erweiterung von Wahloptionen und von

44 Hartung, D./Nuthmann, R./Teichler, U., Bildungssystem und Beschäftigungssystem, in: Bolte, M. (Hrsg.), Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, München, S. 299–347, hier: S. 327.

45 Richter, I., Öffentliche Verantwortung und berufliche Bildung, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1970, S. 69.

46 Pahl, J.-P., Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes, Seelze 2004, S. 128.

47 Kutscha, G., Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik, in: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 311–322, hier: 312.

48 Hartung/Nuthmann/Teichler (Anm. 43), S. 328 f.

49 Bourdieu, P./Passeron, J. C., Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, in: Bourdieu, P./Passeron, J. C. (Hrsg.), Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M., S. 7–87, hier: S. 87

Entwicklungsfreiräumen für Jugendliche auf dem (Aus-)Bildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen. Durch vielfältige und unterschiedliche Berufsbildungsangebote, durch eine Flexibilisierung und Dynamisierung von Berufsformaten, von Ausbildungsordnungen, Curricula, Prüfungs- und Anerkennungsverfahren sollten eine institutionelle Flexibilität ermöglicht und Unplanbarkeiten bewältigt werden. Flankiert werden sollte diese institutionelle Flexibilisierung durch Konzepte der „selbstregulativen Abstimmung“<sup>50</sup> wie Schlüsselkompetenzen oder aktuell berufsbiographische Gestaltungskompetenzen, durch deren Aneignung Jugendliche dazu befähigt werden sollten, „selbst ein möglichst großes Spektrum von Tätigkeitsveränderungen aktiv zu tragen.“<sup>51</sup>

Mit den Überlegungen zur „selbstregulativen Abstimmung“ sollte es von Beginn an nicht nur darum gehen, Anforderungen des Beschäftigungssystems flexibel gerecht werden zu können, sondern auch unter Bildungsaspekten die Wahlfreiheit, die Reflexion von Entscheidungen, berufliche und soziale Chancen von Jugendlichen zu verbessern. Obwohl solche Überlegungen zur institutionellen und individuellen Flexibilisierung nach wie vor aktuell sind, ist im Laufe der letzten vierzig Jahre auch deutlich geworden, dass ihrer Umsetzung die innere Verfasstheit des beruflichen Bildungswesens, seine interne Segmentierung in unterschiedliche Bereiche (Übergangsbereich, duale und schulische Ausbildung, Weiterbildung) mit jeweils eigenen Steuerungslogiken und spezifischen Mechanismen der (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit gegenüberstehen.

#### 4 Funktionale Autonomie – am Beispiel des Übergangsbereichs und der dualen Ausbildung

Anhand der Beispiele Übergangsbereich und duale Ausbildung wird zur Diskussion gestellt, wie die relative Autonomie des beruflichen Bildungswesens im Schnittbereich zwischen einem vorselektierenden Bildungssystem und einem statusdistributierenden Beschäftigungssystem in eine funktionale Autonomie umschlägt.

Jugendliche im Übergangsbereich sind aus dem allgemeinen Bildungssystem entlassen worden und haben danach einen begrenzten Zugang zu berechtigungsrelevanter beruflicher Ausbildung im dualen System oder zum Schulberufssystem. Aktuell befinden sich weit über eine Viertelmillion Jugendliche (298.800)<sup>52</sup> im Übergangsbereich. Historisch betrachtet ist der Übergangsbereich das Ergebnis eines Prozesses, in dessen Verlauf das selektierende Zusammenspiel zwischen Beschäftigungs-, Berufsbildungs- und Bildungssystem zu einer Abschottung dieses Sonderbereichs geführt hat.<sup>53</sup> Der Übergangsbereich ist neben der Weiterbildung ein chaotisches Segment im beruflichen Bildungswesen. Hinsichtlich seiner Steuerung unterliegt er einer von den übrigen Ausbildungssegmenten des beruflichen Bildungswesens getrennten Logik. Kennzeichnend sind seine institutionelle Vielfalt mit unterschiedlichen Angeboten und disparaten Inhalten, unsichere Abschluss- und Anschlussmöglichkeiten der Bildungsgänge sowie eine heterogene Schülerschaft.<sup>54</sup>

50 Beck/Brater/Daheim (Anm. 4), S. 106.

51 Beck/Brater/Daheim (Anm. 4), S. 106; Büchter, K. „Doing biography“ in der beruflichen Bildung – Ansprüche und Paradoxien, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3, 2016, S. 6–9, hier: S. 7.

52 Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Datenreport zum Berufsbildungsbericht, Bonn 2017, S. 10.

53 Büchter, K., Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren. Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion, in: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden 2013, S. 27–48.

54 Bundesinstitut für Berufsbildung (Anm. 52), S. 155.

Im Zuge der staatlichen Förderprogrammatik im Übergangsbereich sind eine Reihe an Konzepten zur Pädagogisierung, Kompetenzdiagnostik und Professionalisierung entwickelt und erprobt worden, die dazu beigetragen haben, die Aufgaben der Bewältigung von Übergängen immer mehr nach innen hin, also in den Übergangsbereich hinein zu verlagern, so dass der Staat seine Verantwortung in eine struktur- bzw. ursachenerhaltende *laissez-faire*-Politik überführen konnte.<sup>55</sup> Aufgrund seiner eigenen Steuerungslogik und des überwiegend internen Problemlösungsanspruchs besitzt der Übergangsbereich eine relative Autonomie, die im Sinne einer gezielten Erleichterung von Übergängen von Jugendlichen in Ausbildung genutzt werden könnte. Dem steht jedoch entgegen, dass zu seinen Hauptproblemen Systemdefizite aufgrund von fehlender Kohärenz und Koordination von Angeboten, Anschlussdefizite aufgrund unzureichender Anerkennung des Gelernten für weiterführende (Berufs-)Bildungsgänge und Ökonomisierung aufgrund von Effizienz- und Belastungsdruck der Akteure in diesem Bereich gehören.<sup>56</sup> Indem die Probleme des Übergangsbereichs von der staatlichen Ebene auf die Länder, die Kommunen und einzelne Institutionen übertragen worden sind, die wiederum bestimmte Personen benennen, die sich koordinieren und vernetzen sollen, werden weniger der Staat als vielmehr die Akteure vor Ort verantwortlich für die Integration Jugendlicher in Ausbildung gemacht. Ihnen kommt die Aufgabe zu, den Überblick über relevante Förder-, Anschlussmöglichkeiten und das Ausbildungsverhalten des „Eingangswächters in der Berufsausbildung“<sup>57</sup>, die regionale Wirtschaft, zu behalten und sich mit entsprechenden Informationen über den regionalen Ausbildungsmarkt zu versorgen. Das betrifft die schulische Berufsvorbereitung sowie andere Angebote in öffentlicher und privater Trägerschaft im Übergangsbereich.

Ein wichtiger Bezugspunkt des Übergangsbereichs ist das Beschäftigungssystem bzw. der gegebene regionale Arbeits- und Ausbildungsmarkt, der die Eckdaten für die berufliche Vorbereitung vorgibt. Der Übergangsbereich ist damit in erster Linie ein reaktiver Sektor, der seine Leistungen und seinen Erfolg an möglichst „bedarfsgerechten“, „passgenauen“ und „effizienten“ Angeboten misst. Welche Chancen Jugendliche im Übergangsbereich haben, hängt in erster Linie von den Angeboten, den Einstellungen und dem Verhalten potenzieller Ausbildungsbetriebe in der Region ab, woran sich die Vorbereitungen auf eine Ausbildung im Übergangsbereich orientieren. Je kleiner aber das Wahlangebot an möglichen Praktikums- und Ausbildungsangeboten in einer Region ist, und je geringer die Realisierungsmöglichkeiten von Ausbildungs- bzw. Berufswünschen sind, umso mehr wird die Berufswahl von Jugendlichen kanalisiert. Von ihnen werden dann Kompromissbereitschaft, das Zurückstecken von Erwartungen und Umorientierung gefordert. Dies betrifft vor allem Hauptschüler, denen entsprechend der Zuweisungslogik in Ausbildung eine „sukzessive Anpassung beruflicher Wunschvorstellungen an eine begrenzte Chancenstruktur“<sup>58</sup> abverlangt wird. Aufgrund der Selbstzuschreibung geringer Chancen verlaufen solche Prozesse weitgehend unbemerkt und konfliktfrei, zumal die Jugendlichen im Prozess ihrer Förderung auch lernen, ihre lebens- und berufsperspektivischen Grenzen zu akzeptieren. Berufsbiografische Gestaltungskompetenz als programmatisches Ziel im Übergangsbereich schließt dann auch die Fähigkeit mit ein, Frustrationstoleranz zu entwickeln, um diese Begrenztheit oder Nicht-Realisierbarkeit subjektivi-

55 Bächter, K., Benachteiligtenförderung in Deutschland. Endogenisierung und Individualisierung als historisch-kontinuierliche Legitimation eines Sonderstatus, in: Niedermair, G. (Hrsg.), Benachteiligtenförderung. Linz 2017, S. 8–27, S. 24.

56 Bächter (Anm. 55), S. 9.

57 Eberhard, V./Ulrich, G., Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung, in: Bosch, G. u. a. (Hrsg.), Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte, Wiesbaden, S. 133–148, hier: S. 133.

58 Konietzka, D., Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt, in: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.), Bildung als Privileg. Wiesbaden 2010, S. 277–304, hier: S. 284.

ver Interessen und Neigungen bei der Berufswahl auszuhalten und sich selbst zuzuschreiben. Die relative Autonomie beruflicher Bildung hinsichtlich seines Segments Übergangsbereich ist aufgrund von Dezentralisierung der Verantwortung für gelingende Übergänge, von Effizienzdruck und Intransparenz sowie der starken Orientierung am regionalen Ausbildungsmarkt und der Verlängerung von im Bildungssystem verursachter Ungleichheit eine funktionale.

Ähnlich verhält es sich mit der dualen Ausbildung. Sie knüpft an die Selektionsleistung des Bildungssystems an, indem der Zugang zu bestimmten Ausbildungsberufen von der Vorbildung der Ausbildungsplatzbewerber abhängig gemacht wird, mit der Folge, dass Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss in geringerem Umfang ein Ausbildungsplatzangebot zur Verfügung steht<sup>59</sup>, und dass Ausbildung nach Vorbildungsniveau segmentiert stattfindet<sup>60</sup>. Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss besetzen diejenigen Ausbildungsberufe, die hinsichtlich Attraktivität, Qualität und Vergütung eher schlecht abschneiden.<sup>61</sup> Ungeachtet dessen gilt die duale Ausbildung im internationalen Vergleich als eine bewährte Form der beruflichen Qualifizierung und Integration Jugendlicher in das Beschäftigungssystem und zugleich als „wesentliche Säule für die Deckung des Fachkräftebedarfs in Deutschland.“<sup>62</sup>

Dennoch ist die duale Ausbildung permanenter Kritik ausgesetzt. Diese richtet sich sowohl gegen den betrieblichen als auch den schulischen Teil. Während Betriebe aufgrund ihres Rückzugs aus der Ausbildung, einer mitunter unzureichenden Ausbildungsqualität und einer fehlenden Kooperationsbereitschaft in der Ausbildung kritisiert werden,<sup>63</sup> richtet sich die an die Berufsschule adressierte Kritik in erster Linie gegen ihre Unmodernität und ihre untergeordnete Position im dualen Ausbildungssystem. Ein Blick in die Geschichte der Berufsschule zeigt, dass ihr unterprivilegierter Status in der dualen Ausbildung historische Kontinuität hat.<sup>64</sup> Als formal-rechtlich legitimierter Kooperationspartner der Ausbildungsbetriebe ist der Lernort Berufsschule im Vergleich zu allen anderen Schulformen des berufsbildenden Schulwesens am engsten mit dem Beschäftigungssystem verbunden und am ehesten mit den Anforderungen der regionalen Wirtschafts-, Arbeits- und Ausbildungsmarktpolitik konfrontiert. Der Umfang an Fachklassen und das Unterrichtsangebot an Berufsschulen richtet sich danach aus, wie viele Jugendliche für welche Ausbildungsberufe im regionalen Umfeld eingestellt werden. Diese Abhängigkeit bringt die Berufsschule in die Position einer reaktiven Institution oder eines Anhängsels an die betriebliche Ausbildung. Trotz des Dualitätsprinzips besteht die eigentliche Aufgabe der Berufsschule für die duale Ausbildung und die regionale Wirtschaft auch aus Sicht der Kultusministerkonferenz darin, die betriebliche Ausbildung zu unterstützen und ein „die Berufstätigkeit begleitendes Bildungsangebot bereitzustellen.“<sup>65</sup>

59 *Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland 2016, Bielefeld 2016, S. 112.

60 *Bundesinstitut für Berufsbildung* (Anm. 52), S. 147.

61 *Anbuhl, M.; Gießler, T.*, Hohe Abbrecherquoten, geringe Vergütung, schlechte Prüfungsergebnisse – Viele Betriebe sind nicht ausbildungsreif. DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen. Berlin 2013.

62 *Kultusministerkonferenz (KMK)*, Berufliche Ausbildung im Dualen System – ein international beachtetes Modell Bonn 2017, Online: <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung.html>

63 *Mohr, S./Trotsch, K./Gerhards, C.*, Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster. Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, Nr. 4. Bonn; Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Jugend, Ausbildungsreport 2017. Berlin 2017.

64 *Stratmann, K./Schlösser, M.*, Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt am Main 1990.

65 *Kultusministerkonferenz (KMK)*, Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn 2015, Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-RV-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf), S. 2.

Auf Seiten der Wirtschaft, ihren Interessenverbänden und Kammern, besteht seit jeher ein Interesse daran, die Berufsschule rechtlich und institutionell stärker an das Beschäftigungssystem zu binden bzw. die Berufsschule „von der Systemperipherie des dualen Systems in enge Nähe zum Betrieb“<sup>66</sup> zu verschieben. Um dies zu erreichen, wurde die Berufsschule als Partner in der dualen Ausbildung durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 rechtlich festgeschrieben. Durch das „Gemeinsame Ergebnisprotokoll“ zwischen Bundesregierung und Kultusministerien wurden das Abstimmungsverfahren für Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne und die Einführung des Blockunterrichts zugunsten betrieblicher Ausbildungszeitregelungen beschlossen, und die berufsschulischen Lehrpläne wurden durch die Einführung von Lernfeldern stärker an betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse herangerückt. Trotzdem sind Berufsschulen aufgrund ihrer Verbindung mit dem Bildungssystem nicht vollständig durch die Anforderungen des Beschäftigungssystems determiniert. So gab es neben Bestrebungen, Berufsschulen stärker an das Beschäftigungssystem zu koppeln, seit den 1960er Jahren auch eine Reihe an Bemühungen, die Berufsschulen stärker in das Bildungssystem zu integrieren. Hierzu gehören die Ausweitung berufsschulischer Curricula auf allgemeinbildende Unterrichtsfächer, die Orientierung der Berufsschuldidaktik an bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Standards sowie die Akademisierung der Berufsschullehrerbildung. Mit dem Anspruch, Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung zu realisieren, sind seit Ende der 1970er Jahre durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) Möglichkeiten des Erwerbs allgemeiner Berechtigungen in Kombination mit dem Berufsschulabschluss verbessert worden.<sup>67</sup> Trotz dieser bildungspolitischen Entwicklungen hat die Berufsschule auch als Teil des Bildungssystems mit Akzeptanzproblemen umzugehen. Nach wie vor wird sie „als Notlösung“ für Schüler gesehen, die in weiterführenden allgemeinbildenden Schulen keine Chance hatten.<sup>68</sup>

Mit der Absicht, die Berufsschule in der öffentlichen Wahrnehmung aufzuwerten, erfährt sie in jüngster Zeit eine zunehmende publizistische und programmatische Aufmerksamkeit. In der gemeinsamen Erklärung von Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber (BDA) und Deutschem Gewerkschaftsbund (DGB) heißt es: „Die Berufsschulen sind eine unverzichtbare Säule im System der dualen Ausbildung und geschätzter Partner der Ausbildungsbetriebe. Sie stehen vor großen Herausforderungen [...]. Es ist dringend erforderlich, bedarfsgerechte Berufsschulangebote, auch in ländlichen Regionen, zu erhalten.“<sup>69</sup> Vor allem geht es auch um die Frage, wie die „Berufsschulen auf dem Abstellgleis“<sup>70</sup> noch zu retten sind und wie ein „radikaler Imagewechsel“ und eine Befreiung aus dem „Nischendasein“<sup>71</sup> erzielt werden kann.

Anhand der Beispiele Übergangsbereich und duale Ausbildung wird deutlich, dass Überlegungen zur Nutzung der relativen Autonomie in der beruflichen Bildung im Sinne von mehr Unab-

66 Pätzold, G./Wahle, M., Das duale System der Berufsausbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen, in: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven, Hohengehren 2003, S. 471–490, hier: 479.

67 Kell, A., Berufsschule, in: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 2006, S. 163–165, hier: S. 165.

68 Spöttl, G., Die berufsbildenden Schulen nur beliebig, vielfältig und intransparent? In: Denk-doch-mal. Das online-Magazin, 2017, 3, S. 6.

69 Kultusministerkonferenz (KMK); Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber (BDA); Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-05-30\\_Gem.\\_Erklaerung\\_KMK-DGB-BDA.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-05-30_Gem._Erklaerung_KMK-DGB-BDA.pdf)

70 Blaf, K./Himmelrath, A., Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg 2016.

71 Spöttl (Anm. 68), S. 6.

hängigkeit und Selbstbehauptung gegenüber dem Bildungs- und Beschäftigungssystem zum einen mit der jeweils aufgaben- und funktionspezifischen und steuerungslogischen Fragmentiertheit beruflicher Bildung in verschiedene Segmente (Übergangsbereich, duales und schulische Ausbildung, Hochschulbildung und Weiterbildung) und zum anderen mit einer starken Ausrichtung an den Anforderungen des Beschäftigungssystem kollidieren. Daher kann nicht von einer weitgehenden Autonomie in der beruflichen Bildung und ihren Teilssegmenten, die eine Bedingung für eine offene bildungs- und sozialpolitische Gestaltung im Sinne gleichwertiger Bildungsgänge und -abschlüsse ist, ausgegangen werden. Vielmehr ist die relative Autonomie in der beruflichen Bildung eine „höchst funktionale Form der Kontrolle der Subjekte und der Legitimation von Ungleichheit, die im und durch das Bildungssystem erzeugt wird.“<sup>72</sup> Dies führt zu der Frage nach dem Verständnis und der Aufgabe von Berufsbildungspolitik.

## 5 Komplexität der Berufsbildungspolitik

Auf den verschiedenen Ebenen der Berufsbildungspolitik (Polity, Policy, Politics) kann die Frage nach dem Ausmaß und der Nutzung der relativen Autonomie beruflicher Bildung gestellt werden. Auf der Ebene von Polity beruflicher Bildung sind es „symbolische Sinnwelten“<sup>73</sup>, institutionell verankerte Glaubenssätze und Verdinglichungen, die die institutionelle Ordnung mit ihren Bestandteilen (Normen, Gesetz, Verfahren) legitimieren. Zu den Konstrukten „symbolischer Sinnwelten“ oder „objektiver Wirklichkeit“<sup>74</sup> gehören im Beschäftigungssystem Aussagen vom steigenden Globalisierungsdruck, einem Digitalisierungstrend, von immer kürzer werdenden Innovationszyklen und einer steigenden Komplexität von Arbeit. Solche Konstrukte sind in beschäftigungs- und bildungspolitischen Machtkonstellationen geronnene Überzeugungen, aus denen Erwartungen an die berufliche Bildung abgeleitet werden. Sie haben nicht nur eine normative, sondern auch eine kognitive Dimension. Durch eine medial und wissenschaftlich gestützte kontinuierliche Wiedergabe werden sie verbreitet und angeeignet und sind in berufsbildungspolitischen Programmatiken unhinterfragte Argumente und Bezugspunkte für die Ausrichtung beruflicher Bildung. Die Akteure in der beruflichen Bildung sollen sich angesichts dieses Anforderungsdrucks dazu veranlasst sehen, möglichst schnell leistungsstarke und sich selbst regulierende Arbeitskräfte zu qualifizieren. Damit wird bereits auf der Polity-Ebene eine leistungsdifferenzierende Legitimation transportiert, der zufolge es auch Menschen gibt, die leistungs- und statusbedingt mit diesen rasanten Anforderungen nicht Schritt halten können und zurückfallen.

Auch das Bildungssystem liefert der Polity-Ebene der Berufsbildungspolitik eine Reihe an Glaubenssätzen und Überzeugungen, die die im Bildungssystem selbst erzeugte und durch berufliche Bildung fortgesetzte Ungleichheit legitimieren. Beispielsweise werden in der Bildungspolitik und Bildungspraxis, aber auch durch die Bildungsforschung, Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg immer noch in erster Linie mit sozialer Herkunft und dem kulturellen Kapital der Eltern in Zusammenhang gebracht. Diese Kausalität gehört inzwischen zu den wenig hinterfragten Grundannahmen, die zwar einerseits Anlass für Reformkonzepte zur Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher ist, durch die aber andererseits die selektiven Leistungen von Bildungsinstitutionen selber weniger intensiv in den Blick genommen werden als die soziale Herkunft. Proble-

72 Tenorth (Anm. 43), S. 114.

73 Berger, P. L./Luckmann, T., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M. 1982, S. 98.

74 Berger/Luckmann (Anm. 73), S. 49.

matisch ist vor allem, wenn die Kausalität, Bildungs(miss)erfolg als Folge sozialer Herkunft, als Norm in Lehrerhandeln einsickert und es dazu kommt, „dass Lehrkräfte von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern, eingewanderten Familien oder ethnischen Minderheiten eventuell weniger als von Gleichaltrigen aus der einheimischen Mittelschicht erwarten [...]. Diese ursprünglich falschen Erwartungen der Lehrkräfte können Lehrerwartungseffekte auslösen, die sich in Form von selbsterfüllenden Prophezeiungen manifestieren.“<sup>75</sup>

Symbolische Sinnwelten des Beschäftigungs- und des Bildungssystems wie technisch-ökonomische Sachzwänge, zunehmende Leistungsanforderungen und Bildungskausalitäten wie Bildungs(miss)erfolg, Ausbildungs(un)reife und soziale Herkunft auf der Policy-Ebene der Berufsbildungspolitik rechtfertigen die institutionelle Ordnung und Prozesse der Willensbildung und Entscheidung in verschiedenen berufsbildungspolitischen Zusammenhängen. Dennoch stellt sich die Frage, wie stark symbolische Sinnwelten determinieren (müssen), wie veränderbar die Policy-Ebene der Berufsbildungspolitik ist und daran anknüpfend, wo in der Berufsbildungspolitik Anknüpfungspunkte liegen, um berufliche Bildung von ihrer regulierenden Reproduktionsfunktion im Schnittbereich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem befreien zu können. Um dies zu diskutieren, ist die Policy-Ebene der Berufsbildungspolitik in den Blick zu nehmen.

Auf der Ebene von Policy, der organisierten Berufsbildungspolitik, können Strukturen, Entwicklungen und Entscheidungen in der beruflichen Bildung nur schwer ganz eindeutig auf die Verantwortlichen zurückgeführt werden. Ein wesentliches Merkmal der Berufsbildungspolitik ist ihre hohe Komplexität infolge fragmentierter Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen. Während sich die auf das allgemeine Unterrichtswesen bezogene Bildungspolitik als eigenständiger Politikbereich mit eigenem Verwaltungsapparaten sowie Schul- und Unterrichtsgesetzen bereits Anfang des 19. Jahrhunderts etablierte, erfolgte die Institutionalisierung der Berufsbildungspolitik erst Ende des 19. Jahrhunderts im Kontext der Gewerbeförder- bzw. Wirtschaftspolitik, der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik und schließlich der Fortbildungs- und Berufsschulpolitik. Symptomatisch für die Berufsbildungspolitik im 20. Jahrhundert ist, „daß über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse“<sup>76</sup> entschieden haben.

Als Phase der Konsolidierung der Berufsbildungspolitik in Deutschland gelten die Jahre der Bildungsreform von 1965 bis 1975 und der weiteren Verstaatlichung beruflicher Bildung in Form der Gesetzgebung auf Bundesebene. So trat mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes der Staat als Träger berufsbildungspolitischer Beschlüsse unter Berücksichtigung konkurrierender Interessen an der Berufsbildung zwar in Erscheinung, dennoch ist Berufsbildungspolitik keine staatszentrierte Aufgabe und monolithische Domäne, vielmehr sind „Organisation und Praxis im Bereich der beruflichen Bildung [...] bestimmt [...] durch Faktoren, die nicht in den staatlichen Institutionen [...] ihren Ursprung haben, sondern auf gesellschaftliche Interessen, wirtschaftliche Abläufe und objektive Entwicklungsgesetzlichkeiten zurückgehen; folglich könne die Realität des Bereiches, den wir berufliche Bildung nennen, nicht durch eine Untersuchung des Staates und seiner Politik, sondern allein durch eine Betrachtung der ‚vorgelagerten‘ Ebene ökonomischer Konstellationen und gesellschaftlicher Interessen verstehbar gemacht werden.“<sup>77</sup>

75 *Nadwornicek, F.*, Lehrerwartungseffekte und symbolische Gewalt im deutschen Bildungssystem, in: Arslan, E./ Borzay, K. (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden 2016, S. 311–330, hier: S. 317.

76 *Friedeburg* (Anm. 33), S. 476.

77 *Offe, C.*, *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt a. M., S. 9.

Berufsbildungspolitik inkorporiert unterschiedliche Institutionen und Akteure aus verschiedenen Zusammenhängen des Beschäftigungs- und Bildungssystems, die am Prozess des Policy-makings beteiligt sind. Mit Bezug zum Beschäftigungssystem und im neo-korporatistischen Sinne gewährt der Staat den Arbeitgebern, Arbeitnehmern bzw. Kammern und Gewerkschaften gesetzlich normierte Partizipationsmöglichkeiten bei (berufs-)bildungspolitischen Entscheidungen. Dabei unterliegen die Verbände und Organisationen keiner direkten staatlichen Kontrolle und sind hinsichtlich ihrer Interessenformulierung relativ autonom. Unterhalb dieser Ebene werden berufsbildungspolitische Fragen in und zwischen Verbänden, Parteien oder anderen Interessengruppen in gesetzlich geregelten Berufsbildungsausschüssen erörtert.<sup>78</sup> Die Zuständigkeit der Bundesländer für das berufliche Schulwesen in Teil- und Vollzeitform liegt bei den Kultusministerien und Schulbehörden, den Schulträgern und den Schulen. Zudem existiert ein Markt an Berufsbildungseinrichtungen in Trägerschaft der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik und der Privatwirtschaft, die wiederum einer eigenen Gesetzgebung und Zuständigkeit unterliegen.

Außer diesen berufsbildungspolitischen Zuständigkeiten auf der formalen Ebene von Staat, Verbänden, Interessenorganisationen, Ausschüssen und Trägern existiert in hierarchischen und heterarchischen Konstellationen eine Vielzahl an Bündnissen, (Unter-)Ausschüssen, Arbeitsgemeinschaften, Forschungsinstituten, konzertierten Aktionen, ad-hoc-Gremien, Koordinierungsstellen und informellen Kommunikationsnetzen. Das „Neben- und Gegeneinander inkrementalistischer Partial-,policies“ infolge der „Erweiterung von Entscheidungseinheiten“<sup>79</sup> trägt zu einer komplizierten und intransparenten Form der Politikerzeugung bei. Diese Form des Policy-Makings entlastet den Staat zugunsten eines „pluralistischen Charakter[s] von ‚politics‘.“<sup>80</sup> Ein weiterer Rückbau staatlicher Verantwortung mit der Folge der Pluralisierung von berufsbildungspolitischen Entscheidungen ist mit den Reformen der Neuen Steuerung erfolgt, die seit den 1990er Jahren mit den Zielen der Dezentralisierung, Deregulierung und Effizienzsteigerung von Entscheidungskompetenzen und Prozessverlagerungen auf Berufsbildungsinstitutionen durchgesetzt wird.<sup>81</sup>

Innerhalb des symbolischen Metarahmens der Polity-Ebene, der Sinn und Orientierungspunkte für berufsbildungspolitische Problemlösungen vorgibt, erfolgen in diesen Policy-Making-Konfigurationen begrenzt rational gesteuerte und mehr oder weniger konflikthafte Verhandlungs- und Abstimmungsprozesse (Politics) über wechselnde berufsbildungspolitische Themen. Ein klassisches Beispiel für eine Policy-Konfiguration sind die Ausschüsse zur Verabschiedung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Ein weiteres Beispiel sind die aktuellen Länderbündnisse im Rahmen der „Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018“.

Die Komplexität und Intransparenz in der Berufsbildungspolitik führt dazu, dass Herausforderungen des Beschäftigungs- und des Bildungssystems in vielfältiger Weise bewertet, interpretiert und bewältigt werden können. Dies kann im Hinblick auf die Frage nach der eigenständigen und gleichwertigen Behauptung beruflicher Bildung im Schnittbereich zwischen ihren Referenzsystemen vorteilhaft oder nachteilig sein.

---

78 Hilbert, J./Südmersen, H./Weber, H., Berufsbildungspolitik. Geschichte, Organisation, Neuordnung. Opladen 1990, S. 12; Kutscha (Anm. 35), S. 151.

79 Offe (Anm. 77), S. 37

80 Offe (Anm. 77), S. 18

81 Kuhlee, D., Steuerung, Neue Steuerung, Governance ...? Zu Leitbildern, Gestaltungsmustern und Funktionsmechanismen von Steuerungsansätzen in der beruflichen Bildung, in: Bolder, A./Bremer, H./Epping, R. (Hrsg.), Bildung für Arbeit zwischen Markt und neuer Steuerung, Wiesbaden, S. 45–72.

Fraglich ist, inwieweit eingespielte Arbeitsteilungen bzw. die der Fragmentiertheit des beruflichen Bildungswesens entsprechende Aufteilung in Zuständigkeits- und Kompetenzbereiche dazu beiträgt, dass die berufliche Bildung ihre ungleichwertige und regulierende Reproduktionsfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht aufgeben kann. So liegen das vollzeitschulische Schulberufssystem und das Übergangssystem in überwiegendermaßen in der Verantwortung der Länder-, Kommunen, der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, während die duale Ausbildung nach wie vor das hauptsächliche Entscheidungsfeld von Arbeitgebern ist. Entsprechend haben ihre Positionen ein großes Gewicht bei berufsbildungspolitischen Entscheidungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Sie spielen nicht nur den dominanten Part in der dualen Ausbildung, sondern können aufgrund ihrer arbeitsmarkt- und ausbildungspolitischen Macht eine „pointierte[.] ‚Pressure-Politik‘ für und gegen bestimmte berufsbildungspolitische Reformvorhaben“ ausüben.<sup>82</sup>

Zu fragen ist auch, ob Traditionsgebundenheiten, dauerhafte Beziehungsstrukturen in unterschiedlichen berufsbildungspolitischen Zuständigkeitsbereichen und wiederkehrende Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen in Prozessen des Policy-Makings zur „Beständigkeit der Strukturen“ und zur „unvergleichliche[n] Kontinuität der Probleme“<sup>83</sup> in der beruflichen Bildung beitragen.

## 6 Schlussbemerkung

Anliegen des Beitrags war es, anhand einer Rekonstruktion der Entwicklung beruflicher Bildung zum begrenzten Karriereraum, der institutionellen Festigung ihrer Zweitrangigkeit im Verhältnis zur allgemeinen Bildung und ihrer Abhängigkeit vom Beschäftigungssystem die Frage aufzuwerfen, ob und inwieweit berufliche Bildung im Schnittbereich ihrer Referenzsysteme so viel Autonomie besitzt, um sich unabhängiger und gleichwertiger einem eigenen Berufsbildungs-Ideal verpflichtet fühlen zu können. Die aktuelle Situation im Übergangsbereich und in der dualen Ausbildung deutet auf eine funktionale Autonomie der beruflichen Bildung hin. Inwieweit die komplexer und intransparenter werdende Berufsbildungspolitik für die eigenständige und gleichwertige Behauptung beruflicher Bildung vorteilhaft ist, hängt davon ab, wie dominant bestehende symbolische Sinnwelten, Traditionsgebundenheiten und Reformresistenzen sind. Die Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung kann sich nicht nur darauf reduzieren, dass in der beruflichen Bildung auch allgemeine Bildungsberechtigungen vergeben werden, sondern es geht um den gleichen gesellschaftlich-kulturellen und bildungspolitischen Wert von allgemeiner und beruflicher Bildung.

*Verf.: Prof. Dr. Karin Bächter, Helmut Schmidt Universität Hamburg, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, E-Mail: buechter@hsu-hh.de*

82 Hilbert/Südmersen/Weber (Anm. 78).

83 Friedeburg (Anm. 33), S. 476.