

Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen – ein historischer Rückblick

KURZFASSUNG:Die Berufsausbildung war in Deutschland stets ein Bezugs- und Aktionsfeld politischer und, darüber vermittelt, ökonomischer Interessen. Anders als im allgemeinen Bildungswesen spielten und spielen sich die Auseinandersetzungen um Macht und Einfluß im Berufsbildungssystem jedoch sehr viel direkter bzw. offener ab, was eine Folge der besonderen Verfassung dieses Qualifikationsbereiches ist. Zu kurz gekommen bis heute ist bei diesen zum Teil heftig ausgetragenen Interessenkämpfen der pädagogische Auftrag, die Institutionen der beruflichen Bildung als ein geeignetes Instrument des sozialen Aufstiegs für die so genannten „bildungsfernen Schichten“ zu gestalten.

ABSTRACT:The professional training in Germany has always been an action field of political, and thereby mediated also economic interests. Compared to the general education system the conflict of interests on power and influence in the system of vocational education take and took part more directly and openly here, caused by the special conditions of this area of qualification.

Until today these partially conflicts result in the neglect of the educational, to design the institutions of the vocational system as an instrument for the social ascent of the population far away from education.

Die Berufspädagogik, jedenfalls wie ich sie verstehe, ist im Kern eine ausgesprochen politische Wissenschaft. Sie ist es zum einen aufgrund ihres Gegenstandes, der Berufsausbildung, die sozusagen ganz selbstverständlich als ein weites Feld politischer und darüber vermittelter ökonomischer Auseinandersetzungen gelten kann. Sie ist es indes auch aufgrund des ihr innewohnenden Erkenntnisinteresses, das letztendlich darauf ausgerichtet sein sollte, welche gesellschaftlichen Hemmnisse die Emanzipation der sog. „bildungsfernen Schichten“ behindern und auf welche Weise diese Hürden beseitigt werden könnten. Das vorgegebene Thema bietet Gelegenheit, dieser politischen Dimension unserer Disziplin einmal etwas gründlicher nachzuspüren. Ich erlaube mir daher, die offenkundig wissenschaftliche Einkleidung des Themas fallen zu lassen, und – wie *THOMAS MANN* es vielleicht formulieren würde „auf gut altdeutsch, ohn` alle Bemäntelung und Gleisnerei“ – zu sagen worum es mir im folgenden geht: *wo und in welcher Weise, so frage ich, wurde berufliche Bildung in der Vergangenheit von einflußreichen gesellschaftlichen Interessengruppen zur Bearbeitung unterschiedlicher spezifischer Problemlagen zu nutzen versucht, nur nicht für das einzig sozialpolitisch und pädagogisch entscheidende Ziel, nämlich den Ausbau der beruflichen Bildung zum allseits akzeptierten Vehikel des sozialen Aufstiegs der sogenannten bildungsfernen Bevölkerungsschichten?* Diese sicherlich einseitige Sichtweise auf die Geschichte der beruflichen Bildung hat ausschließlich analytischen Charakter; sie beansprucht natürlich nicht, die Perspektive des ganzen Bildes berufspädagogischer Historiographie zu erfassen.

I.

Angesichts dieser zugespitzten Fragestellung empfiehlt es sich, auf eine bloße ereignisgeschichtliche Abfolge einschlägiger Strategien und Maßnahmen zu verzichten, und viel mehr die Qualität der feststellbaren politischen Handlungsmuster im Hinblick auf die Reichweite ihrer Wirkung zu analysieren. Orientiert an dieser Sichtweise, lassen sich in der Geschichte der deutschen Berufsausbildung drei gut voneinander abgrenzbare Typen politischer Instrumentalisierung beruflicher Bildung mit steigendem Wirkungsgrad auf das Gesamtbildungssystem unterscheiden:

- (1.) *Berufs(aus)bildung als Instrument sozialer Integration von proletarischen und kleinbürgerlichen Jugendlichen;*
- (2.) *Berufs(aus)bildung als Instrument der privaten Interessenwahrnehmung von gesellschaftlichen Gruppierungen bzw. Verbänden; und*
- (3.) *Berufs(aus)bildung als wirkungsvolles Gestaltungselement eines klassenspezifischen Gesamtbildungssystems.*

II.

Berufsausbildung als Instrument sozialer Integration kennzeichnet vor allem die erste Entwicklungsepoche unseres Ausbildungssystems (vgl. GREINERT 1975, S. 21–100). Beide Lernorte seines Kerns – des Dualen Systems – verdanken ihre Entstehung der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches, jenem groß angelegten gesellschaftspolitischen Versuch, den alten, ökonomisch und sozial zerfallenden Mittelstand vor der Proletarisierung zu bewahren und in ein „Bollwerk gegen die Sozialdemokratie“ zu verwandeln. Der Sozialhistoriker HEINRICH AUGUST WINKLER hat für diese Politik die treffende Bezeichnung eines „innenpolitischen Rückversicherungssystems“ geprägt. Dieses System wechselseitiger Rückversicherung der „staatserhaltenden Kräfte“ gegenüber sozialrevolutionären Erschütterungen und parlamentarischer Majorisierung sieht WINKLER charakterisiert durch die Verflechtung eines sich überparteilich gebenden, nach der Verfassung von parlamentarischen Mehrheiten unabhängigen Staatsapparates mit privilegierten gesellschaftlichen Machträgern (vgl. WINKLER 1972, S. 57ff.).

Die Einbeziehung von *Handwerk, Kleinhandel und Kleinbauerntum* – des alten Mittelstandes also – in dieses System erfolgte angesichts der ökonomischen und politischen Ohnmacht dieser Schicht durch einen „Akt von Refeudalisierung“, das heißt über die Wiederherstellung traditioneller ständischer Organisationsformen und Privilegien, die vor allem Handwerk und Kleinhandel aus dem kapitalistischen Wettbewerb weitgehend ausgliedern sollten. Dabei umfaßte die auf das Handwerk bezogene Refeudalisierungspolitik vorzugsweise die Restauration einer quasi-zünftlerischen Organisationsform und die Stabilisierung seiner Jahrhunderte alten Form der Nachwuchserziehung, der Lehre (vgl. COELSCH 1910; SCHÖFER 1981), eine gewerbepolitische Entscheidung mit weitreichenden Folgen: einerseits widersprach sie den konkreten Bedürfnissen der Industrie bzw. den allgemeinen Qualifikationsinteressen einer Gesellschaft, die sich in der Phase der Hochindustrialisierung befand, andererseits entwickelte sie sich später dank der Modernisierung durch die Industrie zum Orientierungsmuster der nicht-akademischen Berufsausbildung in Deutschland überhaupt (vgl. STÜTZ 1969).

Der zweite Lernort des Dualen Systems der Berufsausbildung, die später zur Berufsschule mutierte *Fortbildungsschule* bildete sozusagen neben dem konservativen Muster der Mittelstandspolitik eine eher liberale Variante (vgl. HARNEY 1980). Läßt man einmal die strikt klassenkämpferisch orientierte und pädagogisch erfolglose *allgemeine Fortbildungsschule* beiseite, so läßt sich die Instrumentalisierung der beruflichen Bildung gleichfalls an der *Pflicht-Fortbildungsschule KERSCHENSTEINERScher Prägung* nachweisen, die ab etwa 1900 die allgemeine Fortbildungsschule zu verdrängen begann. Die curricular nun veränderte Schule bot gegenüber dem Versuch normativer Indoktrination und unverhüllter Disziplinierung mittels des Programms der allgemeinen Fortbildungsschule nun zwar eine pädagogisch vertretbare Lösung – nämlich durch ihren Beitrag zu einer kontinuierlichen Erwerbschance – doch sie behielt ihren auf strikte Sozialintegration ausgerichteten Charakter. Auch dem liberalen Reformeur KERSCHENSTEINER ging es letztlich um die Erhaltung des bürgerlichen National- bzw. „Kultur“staates, nur sollte die Integration der unterbürgerlichen Schicht der (männlichen) Jugendlichen mit deren Interessen kompatibel sein: Staatsbürgererziehung sollte über und durch Berufserziehung erfolgen. Das heißt, „staatstreue politische Grundeinstellung und mittelständische Berufsidetität“ (HARNEY) bildeten das neue Rollenmuster, das liberale Schulreformer und die liberale Staatsbürokratie für die Klientel der beruflich orientierten Fortbildungsschule als generelles Erziehungsmuster verbindlich zu machen suchten. Im klassischen Unterrichtsfach der nach KERSCHENSTEINERS Ideen ausgerichteten beruflichen Pflicht- Fortbildungsschule in Preußen, der „Berufs- und Bürgerkunde“, kommt diese Zielsetzung pädagogisch anschaulich zum Ausdruck (vgl. GREINERT 1998, S. 45–55).

Den immer noch anhaltenden Streit, welche Kräfte der Fortbildungsschule letztendlich ihren Stempel aufgedrückt haben, die liberale Bürokratie mit ihrem Interesse an einer beruflichen Qualifizierung der unteren Schichten oder die konservativen Parteipolitiker mit ihrer Sozialistenfurcht (vgl. HARNEY/TENORTH 1986; HASFELD 1996), halten wir für müßig, denn die Politik des Kaiserreiches ist gekennzeichnet durch eine offensichtliche Ambivalenz: während die Wirtschaftspolitik durchaus liberalen Prinzipien Rechnung trug, galten für die Gesellschaftspolitik eindeutig traditionale, ja feudale Orientierungsmuster. Die Fortbildungsschule stand unter dem konkurrierenden Einfluß beider Triebkräfte, die als Summe das typische „Modell einer partiellen Modernisierung“ bilden (vgl. KÖRZEL 1996).

Die Fortbildungsschule/Berufsschule blieb aufgrund ihrer Randstellung im System des Bildungswesens trotz aller Aufwertungsbemühungen – z. B. ihrer Verankerung in der Reichsverfassung von 1919 – noch verhältnismäßig lange ein bevorzugtes Mittel zur Lösung eher sozialpolitischer Probleme. So fiel sie in der Weimarer Zeit infolge ihrer Degradierung als Instrument zur Regulierung des Arbeitsmarktes und der Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral jugendlicher Erwerbsloser fast aus dem ungefestigten „dualen“ Modell der Berufsausbildung heraus (vgl. SCHÜTTE 1992). Bereits in der sog. „Stabilisierungskrise“ der Weimarer Republik (1923–1926) wurde die Berufsschule massiv in die Maßnahmepolitik zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit einbezogen. Im Rahmen der 1918 eingeführten Erwerbslosenfürsorge konnten ab November 1923 jugendliche Arbeitslose, soweit sie älter als 16 Jahre waren, zum Berufsschulbesuch gezwungen werden. Mit dem „Erlaß des Reichsarbeitsministers zur beruflichen Betreuung der jugendlichen Erwerbslosen vom 29.11.1926“ wurden die Maßnahmen vereinheitlicht und ausgedehnt, so daß nun ausnahmslos alle arbeitslosen Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren

in die „beruflichen Bildungsmaßnahmen“ der Berufsschulen sowie anderer Träger einbezogen werden konnten (vgl. SCHÜTTE 1992, S. 41ff.).

Die Krise des Jugendarbeits- und Lehrstellenmarktes bescherte der Berufsschule zwar einen erheblichen Schülerzuwachs, blockierte indes ganz eindeutig ihre geplante institutionelle Entwicklung. Die bei den Jugendlichen wegen ihrer Praxisferne nicht sonderlich beliebten „Kurse“ und die Einrichtung sog. „Tagesklassen“ mit bis zu 50 Schülern und 36 Stunden Unterricht in der Woche bedrohten den berufspädagogischen Kern der „neuen Berufsschule“, das Berufsprinzip, und waren geeignet, auf längere Sicht auch die materielle Basis des zweiten Lernortes in der Berufsausbildung zu unterhöhlen. Als Folge der Weltwirtschaftskrise, von 1930 bis 1933, kam es zu einer verschärften Wiederholung dieser Konstellation: das noch weitgehend unterentwickelte Berufsschulwesen in der Weimarer Republik zeigte sich mit der zugewiesenen Doppelaufgabe – Durchführung der (partiellen) Berufsschulpflicht und Betreuung der arbeitslosen Jugendlichen – sachlich wie personell völlig überfordert (vgl. SCHÜTTE, S. 175ff.).

In der Zeit des Nationalsozialismus konnte sich die Berufsschule politischer Instrumentalisierung besonders schwer entziehen, weil sie sehr schnell aufgrund der massiven Jugendarbeitslosigkeit Anfang der dreißiger Jahre zum Ziel nationalsozialistischer Regulierungsmanie wurde. Ihr quantitativer wie qualitativer Ausbau machte aufgrund der zentralistischen Schulpolitik der Nationalsozialisten erstaunliche Fortschritte, doch diese Entwicklung stand eindeutig unter dem Vorzeichen der „opferbereiten Einordnung“ ihrer Schülerschaft „in die völkische Schicksalsgemeinschaft“ und dem „kämpferischen Einsatz für Volk und Vaterland“ (vgl. KÜMMEL 1980; SEUBERT 1977; WOLSING 1977). Die überzeugten Nationalsozialisten, vor allem Hitler selbst, sahen in der Schule sowieso eigentlich nicht mehr als ein „Relikt des bürgerlichen Leistungssystems“ und vertrauten eher auf die direkteren Methoden nazistischer Jugenderziehung wie Hitlerjugend und BDM.

Als eine derartige direkte Methode der Jugenderziehung galt bei den Nationalsozialisten auch die betriebliche Berufsausbildung, der sie daher weit mehr Aufmerksamkeit schenkten als der Berufsschule. Der 30. Januar 1933 bildet auch in der Geschichte der deutschen Berufserziehung eine deutliche Zäsur; vor allem für die industrielle Facharbeiterausbildung eröffnete sich eine Entwicklungsphase, die HEINRICH ABEL mit „perfektionierter Planung“ charakterisiert, eine „auf umfassende Regelung des Ausbildungswesens“ angelegte Programmatik, deren Realisierung der Zweite Weltkrieg allerdings weitgehend verhinderte (vgl. ABEL 1963, S. 56ff.). Die seit den 60er Jahren erschienenen Untersuchungen zur Berufsausbildung im „Dritten Reich“ belegen indes zumindest für den Bereich der industriellen Facharbeiterausbildung, daß eine „Perfektionierung“ – das heißt aber auch „Instrumentalisierung“ und „Ideologisierung“ – sehr wohl schon während der Zeit von 1934 bis 1944 stattgefunden hat (vgl. KIPP 1995, S. 269ff.).

Schon im Vorfeld des Nationalsozialismus hatte das „Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung“ (DINTA) – eine Gründung der Schwerindustrie – die Einbruchstelle nationalsozialistischer Ideologie in die Berufsausbildung markiert: das DINTA wollte letztlich eine „wirtschaftsfriedliche“ Arbeiterschaft erziehen, die den „schädlichen Klassenkampfgedanken“ überwunden hat (MUTH 1985, S. 356). Dem diente unter anderem die Verbreitung von Lehrwerkstätten und „Werkschulen“ bei Industriezweigen, die bis dahin keine systematische Berufsausbildung gekannt hatten – Bergbau, industrielles Baugewerbe, Gummi-, Papier- und Zellstoffindustrie sowie die Textilunternehmen (vgl. MUTH 1985, S. 355ff.).

Problematisch am DINTA waren nicht seine umfassenden Aktivitäten im Bereich von betrieblicher Berufsausbildung und Werksgemeinschaftspflege sondern deren – mehr oder weniger offenbare – Zielrichtung: die Stoßrichtung gegen die Gewerkschaften, die Betonung des „Führerprinzips“ für die Arbeit der DINTA-Ingenieure, die Anlehnung der Ausbildungspraxis an militärische Prinzipien und Vorbilder; dies alles deckte sich weitgehend mit der Ideologie der Nationalsozialisten. Das DINTA gliederte sich folglich schnell und bruchlos in das totalitäre System ein: es wurde schon im Juli 1933 ein selbständiges Institut der der NSDAP unterstellten *Deutschen Arbeitsfront* (DAF) und versuchte in der Folgezeit als „*Amt für Berufserziehung und Betriebsführung*“ der DAF diese im Kampf um die Machtübernahme in der Berufsausbildung zu unterstützen (vgl. SEUBERT 1977, S. 96ff.).

Dem DINTA verdanken wir die wohl augenfälligste Verschmelzung von Berufsausbildung und Naziideologie, nämlich den berühmt-berüchtigten *Grundlehrgang „Eisen erzieht“* (vgl. SEUBERT 1993); es steuerte als Einrichtung der DAF den von HITLER 1936 veranlaßten *Leistungskampf der Betriebe* – nicht zu verwechseln mit dem „Reichsberufswettkampf“ – der die Auszeichnung „Nationalsozialistischer Musterbetrieb“ versprach. Als Lehrherr trat die DAF im Volkswagenwerk, das zu ihrem Besitz zählte, auf; in der „Ordensburg der Arbeit“ – dem Volkswagen-Vorwerk Braunschweig – versuchte die DAF ihre Vorstellungen von einer „mustergültigen“ Berufsausbildung zu realisieren. Das VW-Werk Braunschweig gehört zu den drei Einrichtungen, in denen die Verknüpfung von Facharbeiterausbildung im Berufsfeld Metall mit militärisch-soldatischer Erziehung in dem von den Nationalsozialisten angestrebten „perfekten“ Maße gelang. Die beiden anderen Betätigungsfelder waren die Schiffsbau-Industrie und die Luftwaffenrüstungs-Industrie, wobei letztere – nach dem Urteil von MARTIN KIPP – in der deutschen Berufsbildungsgeschichte ein einmaliges Musterbeispiel für zentralistische Organisation, Kontrolle und Lenkung des Ausbildungswesens darstellt (alle Angaben bei KIPP 1995, S. 299ff.).

III.

Die Versuche mehr oder weniger erfolgreicher Vereinnahmung der beruflichen Bildung zur Durchsetzung partikularer Interessen ziehen sich deutlich wie ein roter Faden durch die Geschichte des Dualen Systems. Grundsätzlich dafür verantwortlich zeigt sich ein zentrales Gestaltungselement dieses Ausbildungsmodells, das schon seine Anfänge prägt: seine korporatistische Grundverfassung, die privaten Interessenvertretungen sowohl in der Berufsbildungspolitik wie in der unmittelbaren Durchführung der Ausbildung entscheidende Mitwirkungsrechte einräumt (vgl. STREECK 1987). Es ist daher nicht besonders erstaunlich, daß fast genau 50 Jahre um die endgültige Verfassung unseres Ausbildungssystems, und das heißt letztlich um die Verteilung der Macht über die berufliche Bildung, gerungen wurde. Als Zwischensieger gingen 1969 mit klarem Abstand die Sozialpartner mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes durchs Ziel (vgl. PÄTZOLD 1982). Das neue Berufsbildungsgesetz von 2005 kann als neuerliche Bestätigung traditioneller Verfügungsmacht der Sozialpartner über das Duale System – und damit auch über die anderen Formen beruflicher Ausbildung – interpretiert werden (vgl. GREINERT/SCHUR 2004).

Die eigentliche Verfassungsgeschichte der beruflichen Bildung in Deutschland beginnt im Jahre 1919 mit den sog. „Nürnberger Beschlüssen“ zur Regelung des

Lehrlingswesens, die vom *10. Kongreß der Gewerkschaften Deutschlands* vorgelegt wurden. Der auf diese Initiative hin entstandene „Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes“, der aufgrund der allgemeinen politischen Probleme erst 1927 zu einem offiziellen Gesetzesvorschlag führte, brachte die Gewerkschaften – die 1918 von den Arbeitgebern als Tarifpartner anerkannt worden waren – als neuen Interessenvertreter in Sachen Berufsausbildung ins Spiel, allerdings auf dem Ticket eines weiteren Interessenten – des Staates. Wie der *Reichsarbeitsminister WISSEL* am 3.12.1929 vor dem Reichstag ausführte, stand man vor einer neuen Situation: in einem demokratisch verfaßten Gemeinwesen könne die berufliche Qualifizierung des Nachwuchses, so der Minister, „nicht ausschließlich Sache der Berufe“ sein; vielmehr seien an ihr „in erheblichem Maße auch der Staat und die Allgemeinheit interessiert“ (vgl. GREINERT 1998, S. 85ff.).

Dieser erste Versuch, Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe gesetzlich zu verankern, rief sofort den einhelligen Widerstand von Handwerk und Industrie hervor, die den politischen Basiskompromiß vom November längst nicht mehr wahrhaben mochten, die sich vor allem aber in Berufsbildungsfragen eher zerstritten zeigten. Als ein sichtbarer Ausdruck ihrer Interessenallianz zur Abwehr des geplanten Gesetzes kann der 1927 erfolgte Beitritt der handwerklichen Spitzenverbände zum „Arbeitsausschuß für Berufsausbildung“ (AfB) gewertet werden, in dessen Rahmen auch sofort umfassende interessensspezifische Änderungsvorschläge zum Gesetzentwurf erfolgten. Die Stellungnahmen zu dem nach 1929 im Beratungsgestrüpp des Reichstages hängengebliebenen Gesetzentwurf vermitteln schon eine klare Vorstellung von den zentralen Fragen, deren interessensspezifische Beantwortung von den verschiedenen Parteiungen auch in Zukunft immer wieder versucht wurde.

Die unentschiedene Machtkonstellation in der Berufsausbildung kennzeichnet auch die Zeit des Nationalsozialismus. Weder der „Deutschen Arbeitsfront“ (DAF) – die als Parteiorganisation die verbotenen Gewerkschaften ersetzte – noch das Reichswirtschaftsministerium im Verein mit den nicht aufgelösten Kammern konnten als Hauptkonkurrenten in Bezug auf die gesetzlich fixierte Steuerung der Berufsausbildung ihre Vorstellungen durchsetzen, die massive Konfrontation blieb auch im totalitären Staat ohne Entscheidung (vgl. PÄTZOLD 1982, S. 23f. und 76ff.).

Es ist wohl kaum ein Zufall, daß die erste Verfassung unseres Ausbildungssystems durch *eine Koalition der großen Parteien* zustande kam, die sich jeweils als politische Anwälte der beiden Sozialpartner verstehen. Schon die Entstehungsgeschichte des ersten Berufsbildungsgesetzes der Bundesrepublik erhellt deutlich seinen Kompromißcharakter. Anders als das neue Berufsbildungsgesetz von 2005 entstand das BBiG von 1969 nicht aus einem Regierungsentwurf sondern aus der Kombination von zwei Entwürfen, die noch zur Regierungszeit von CDU/CSU und FDP von der oppositionellen SPD und der Regierungsfraktion eingebracht worden waren (vgl. NOLTE/RÖHRS 1979).

Das Gesetz von 1969 brachte neben der Bestätigung der Sonderstellung des Handwerks, der Isolierung der Berufsschule und der bewußten Ausklammerung zentraler Bereiche der Berufsausbildung vor allem eine wesentliche Verstärkung der korporatistischen Grundverfassung des Dualen Systems. Die nun endgültig sanktionierten Mitwirkungsrechte der Gewerkschaften in der betrieblichen Berufsausbildung – später noch ergänzt durch das Betriebsverfassungsgesetz – und die

weitgehende Ausschließung anderer Interessengruppen haben die Berufsbildung in der Bundesrepublik zu einer Sache der Sozialparteien gemacht. Damit war der ersten Variante des Neokorporatismus die zweite hinzugefügt worden, nach der der Staat starke monopolistisch orientierte Organisationen von Kapital und Arbeit an seiner Wirtschaftspolitik indirekt und „fördernd“ beteiligt. Die erste Variante wurde durch das Gesetz in der Weise bestätigt, daß den Kammern als den „zuständigen Stellen“ für die Berufsausbildung nun eine gesetzlich abgesicherte umfangreiche Aufgabenzuweisung zuteil wurde, die zahlreiche rechtliche Unsicherheiten beseitigte (vgl. STREECK 1987, S. 14ff.; OFFE 1975, S. 51ff.).

Die Gewerkschaften brauchten etwas Zeit, sich der neuen Machtstellung bewußt zu werden. Sie lehnten das Berufsbildungsgesetz von 1969 erst einmal fast reflexhaft als völlig unzureichende Lösung ab und drängten auf seine baldige Novellierung, die im Rahmen der „inneren Reformen“ der *Sozialliberalen Koalition* auch gute Aussichten auf eine Realisierung hatte. Nach 1976, mit dem Scheitern aller Novellierungshoffnungen und dem sichtbaren Verfall zahlreicher staatlicher Reformvorhaben in der beruflichen Bildung, änderte sich allerdings die Strategie der Gewerkschaften bezüglich ihrer Berufsbildungspolitik. Vor allem die großen Verbände, *IG Metall* und *ÖTV*, wandten sich, da man sich von staatlichen Maßnahmen keine Verschiebungen in der Machtkonstellation dieses Bereiches mehr erhoffen konnte, anderen Instrumenten der Gestaltung der Berufsausbildung – z. B. dem Tarifrecht oder der Neuordnung von Ausbildungsberufen – zu. Vor allem aber widmete man sich – wie die Arbeitgeber schon geraume Zeit – der Demontage des früher eifrig befürworteten „berufspädagogischen Reformprojektes Nr. I“, des Berufsgrundbildungsjahres (vgl. GREINERT 1984; GREINERT 1998, S. 95ff.).

IV.

Die massive Abwehr schulisch organisierter Berufsausbildung bildet nun, etwa dreissig Jahre später, eine strategische Hauptstoßrichtung im neuen „Berufsbildungsgesetz 2005“, durchgesetzt letztlich auf Drängen der „Sozialpartner“. Schon im Vorfeld des Gesetzgebungsverfahrens lehnten Arbeitgeber und Gewerkschaften das vorsichtige Eingehen der Bundesregierung auf den offensichtlichen Bedeutungszuwachs schulischer Berufsausbildungsgänge in den sog. „Eckwerten“ zum geplanten Gesetz und im Referentenentwurf strikt ab. Spätestens in der ersten Lesung der Gesetzesnovelle im Bundestag wird dann deutlich, welche Verbündeten Arbeitgeber und Gewerkschaften für ihre gemeinsame Abwehrstrategie gefunden hatten: sowohl die *Regierungsfraktion* – insbesondere die SPD – wie *die Oppositionsparteien* – CDU/CSU und FDP – sprachen sich vehement gegen die Öffnung des Ausbildungssystems in Richtung schulischer Berufsqualifizierung aus (vgl. GREINERT 2005).

Der Gesetzentwurf, der in den §§ 7 und 43,2 neue Bestimmungen zur Anrechnung schulischer Berufsausbildung auf eine nachfolgende Ausbildung in dualer Form – also nach BBiG und HWO – und zur Zulassung von Absolventen schulischer Ausbildungsgänge zur Kammerprüfung vorsah, geriet bei den beiden großen Parteien und der FDP gleichermaßen unter den Verdacht beabsichtigten „Systemwechsels“. Dafür gebe es – so der Sprecher der SPD – im Parlament keine Mehrheit; wer dennoch diesen Wechsel befürworte und betreibe, mache sich der „Standortschädigung“

schuldig – Ausführungen, die dem Dualen System quasi eine grundgesetzlich verankerte Qualität attestieren (vgl. Plenarprotokoll 15/135, Deutscher Bundestag).

Die Schlußfassung des neuen Berufsbildungsgesetzes wird bestimmt vom Änderungsantrag der Fraktionen der SPD, der CDU/CSU und des BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, der von einem *Entschließungsantrag zum Gesetzentwurf der Bundesregierung* begleitet ist (vgl. Drucksache A – 15(17)277). In diesem Dokument wird entgegen den vielfach vorgetragenen kritischen Vorbehalten, zum Beispiel in den „Eckwerten“, dem Gesetzgeber ein rückhaltloses Bekenntnis zum Dualen System nahegelegt:

„Berufliches Lernen in der betrieblichen Praxis läßt die Auszubildenden in unserem Berufsbildungssystem die technischen, wirtschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen ständig miterleben und mitgestalten und sichert eine bedarfsgerechte an aktuellen Qualifikationsanforderungen orientierte Berufsausbildung. Das macht die Attraktivität des Systems für Jugendliche und Betriebe aus. Die Standards beruflicher Kompetenz, die sich in den letzten Jahrzehnten in einem atemberaubenden Tempo verändert haben, werden den Auszubildenden in der Ausübung konkreter Berufsfunktionen in Betrieben, Praxen und Verwaltungen sowie mit dem Erlernen berufstheoretischer Grundlagen in der Berufsschule vermittelt.“

Nochmals werden die drei bewährten Grundprinzipien – Verbindung von Lernen im Arbeitsprozeß und in der Schule, die Beruflichkeit der Ausbildung und das Konsensprinzip zwischen Sozialpartnern und Bundesregierung – beschworen, die sozusagen die unveränderliche Basis des Dualen Systems bilden. Das aktuell zu beschließende Gesetz, so wird ganz offen formuliert, solle dazu beitragen, „den Trend zur Verstaatlichung der Berufsausbildung zu stoppen.“ Diesem Ziel dienen vor allem die Veränderungen, die die umstrittenen Paragraphen 7 und 43, also die Anrechnungsbestimmungen für die schulische Berufsausbildung und die Zulassung zur Kammerprüfung für Absolventen schulischer Ausbildungsgänge, in der endgültigen Fassung des Gesetzes erfahren haben.

Die gegenüber dem Gesetzentwurf wesentlich präzisierten Bestimmungen zeigen nun mit wünschenswerter Deutlichkeit die zentrale Absicht des Gesetzgebers, nämlich daß das „Ziel der Gesetzesänderung nicht die Etablierung eines neuen schulischen Berufsbildungssystems ist, sondern die Heranführung des bestehenden schulischen Berufsbildungssystems an das Berufsbildungssystem nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung“ (Änderungsantrag, Drucksache 15/4752, S. 9). Um die länderspezifischen Rechtsakte auch verläßlich kontrollieren zu können, werden sie „an das Benehmen“ mit den *Landesausschüssen für Berufsbildung* geknüpft, wo Arbeitgeber und Gewerkschaften die Mehrheit der stimmberechtigten Mitglieder stellen.

Die finale gesetzliche Absicherung des Dualen Systems gegenüber einer immerhin noch vorstellbaren bzw. möglichen Konkurrenz ernstzunehmender schulischer Berufsausbildung erfolgt im Artikel 8 des Gesetzes durch differenzierte Befristungsregelungen für die §§ 7 und 43,2. So endet die relativ flexible Anrechnungspraxis nach § 7,1 im Jahre 2009, die rechtlich verbrieft Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildungsgänge zur Kammerprüfung im Jahre 2011.

Die vorgesehenen Befristungsregelungen, die Verankerung der Betriebsausbildung als verbindliche Norm auch für schulische Berufsqualifizierung im § 43, 2 sowie die Ausschaltung der Länder im Zulassungsverfahren zur Kammerprüfung im Jahre 2011 gehen im Grunde von der Erwartung aus, daß sich nach dem Abflauen der hohen Ausbildungsplatz-Nachfrage jenseits des Jahres 2007 die alte heile Bil-

dungswelt des Industrialismus in Deutschland mit ihrer charakteristischen Trennung von Allgemein- und Berufsbildung wieder herstellen wird. Die Wahrscheinlichkeit, daß dieser an partikularen Interessen, nicht aber an rationaler Einsicht orientierte Wunsch auch in Erfüllung gehen könnte, tendiert indes gegen Null. Die moderne Wissens-, Kommunikations- und Dienstleistungsgesellschaft, in die wir im Zeitalter der Globalisierung hineinzuwachsen gezwungen sind, funktioniert nicht nach den Spielregeln des „deutschen Systems“.

V.

Und damit sind wir bei Punkt 3 unserer Ausführungen angelangt, bei der *Berufsbildung als wirkungsvolles Gestaltungselement eines klassengespaltenen Gesamtbildungssystems*. Der deutsche Industrialismus, von dem Abschied zu nehmen uns offensichtlich so schwer fällt, hat seine hohe Funktionalität unter anderem einer spezifischen Integration von industriellem und gewerblichem Produktionsmodell sowie korporatistisch verfaßter Berufsausbildung zu verdanken. Dies wird von Soziologen und Wirtschaftswissenschaftlern verbreitet als ein komparativer Wettbewerbsvorteil interpretiert. Indes wurde dieser Vorteil mit einem gewichtigen bildungsstrukturellen Nachteil erkaufte. Einer der „genialsten Einfälle des deutschen Kapitalismus“, nämlich die Transformation eines im Kern zünftlerisch-handwerklichen Ausbildungsmodells in ein industrielles (BAETHGE 2004, S.14), schuf nämlich eine der zentralen Voraussetzungen für die traditionelle Aufspaltung des deutschen Bildungswesens in die ungleich privilegierten Bereiche „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“. Die Existenz eines umfassenden und effizienten Systems einer beruflichen Breitenausbildung bildete – wie sich historisch ganz eindeutig nachweisen läßt (vgl. GREINERT 2003) – geradezu die Bedingung für das störungsfreie Funktionieren eines Systems hochselektiver Elitenqualifizierung. Umgekehrt sicherte dieses strikt abgeschottete System sozialrestriktiver Begabungsauslese durch Gymnasium und Universität vom System der „nur beruflichen Bildung“ vor allem der Industrie „den zielgenauen Zugriff auf die intelligentesten, leistungsstärksten und ehrgeizigsten Nachwuchskräfte aus dem Volk“, wie dies der Soziologe BURKART LUTZ einmal sehr anschaulich formuliert hat (vgl. LUTZ 1995, S. 10).

Man kann es mit einigem Recht so deuten, daß die Entwicklung dieser Struktur des deutschen Bildungswesens eine wichtige Spur des sogenannten „Sonderweges“ markiert, der die deutsche Gesellschaftsgeschichte ohne Zweifel kennzeichnet, und zu dessen engagierten Kritikern H. PLESSNER oder ADORNO, H. HOLBORN oder G. LUKÁCS zählen. Es bedurfte indes nicht der schockierenden Ergebnisse der PISA-Studien um zu begreifen, daß die Verfolgung dieses Sonderweges an ihrem Ende angelangt ist. Das Zurückliegen des deutschen Bildungswesens im Bemühen um die Bewältigung der Herausforderungen einer „Wissensgesellschaft“ zeigen schon einige nüchterne Zahlen: die Studierquote liegt in der Bundesrepublik bei lediglich 36 Prozent einer Jahrgangskohorte, während sie im OECD-Mittel 51 Prozent beträgt. Die deutsche Studienerfolgsquote dümpelt bei mageren 19 Prozent, der Durchschnitt in den OECD-Staaten beläuft sich dagegen auf 32 Prozent. Die Abiturientenquote in unserer Republik stagniert seit Jahren: sie betrug 1994 34,5 Prozent, ungefähr zehn Jahre später, im Jahre 2003 nur 38,9 Prozent eines Schulentlaßjahrganges;

vergleichbare Industrieländer erreichen dagegen 80 Prozent und mehr (vgl. OECD 2004 und BMBF 2004).

Eine zentrale Ursache für diesen geringen Zuwachs und das deutliche Zurückliegen Deutschlands im Bereich der weiterführenden Bildungsgänge im internationalen Vergleich ist die traditionelle, bis heute nicht beseitigte Abschottung des „beruflichen“ Bildungssektors vom sog. „allgemeinbildenden“, insbesondere von der sog. „höheren“ Bildung in Gymnasium und Universität. Ohne Aktivierung der Begabungsreserven in den beruflichen Bildungseinrichtungen, das zeigt die Situation in unseren Nachbarstaaten Frankreich, Österreich und der Schweiz, wird in der Bundesrepublik keine weitere Bildungsexpansion mehr stattfinden. *Videant consules !*

Literatur

- Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig
- Baethge, M. (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen, in: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Mitteilungen Nr. 32 / Dezember 2004, S. 7–21
- BMBF (2004) – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung auf einen Blick, Bonn und Berlin
- Coelsch, H. (1910): Deutsche Lehrlingspolitik im Handwerk, Berlin
- Greinert, W.-D. (1975): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen, Hannover
- Greinert, W.-D. (1984): Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des „dualen“ Systems der Berufsausbildung ?, Frankfurt / New York
- Greinert, W.-D. (1998): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion, 3. Aufl. Baden-Baden
- Greinert, W.-D. (2003): Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Baltmannsweiler
- Greinert, W.-D. / I. R. Schur (2004) Hrsg.: Zwischen Markt und Staat. Berufsbildungsreform in Deutschland und in der Schweiz, Berlin
- Greinert, W.-D. (2005): Defensive Modernisierung – die Chance einer zukunftsfähigen Transformation unseres Berufsbildungssystems durch das neue „Berufsbildungsgesetz“ wurde vertan, in: Elsholz, U. / J. Gillen u. a. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden, Münster / New York etc., S. 49–65
- Harney, K. (1980): Die preußische Fortbildungsschule, Weinheim / Basel
- Harney, K. / H.-E. Ternorth (1986): Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis, in: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986), S. 91–113
- Hasfeld, R. (1996): Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. Zur Geschichte des „dualen Systems“ im Handwerk, Köln / Weimar / Wien
- Kipp, M (1995): „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich, in: Derselbe / G. Miller-Kipp (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, S. 269–320
- Körzel, R. (1996): Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik, Frankfurt am Main
- Kümmel, K. (1980) Hrsg.: Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung, 1918–1945, Köln / Wien
- Lutz, B. (1995): Es geht um die Zukunft qualifizierter Industriearbeit, in: Müntefering, F. (Hrsg.): Jugend – Beruf – Zukunft, Marburg, S. 8–22

- Muth, W. (1985): Berufsausbildung in der Weimarer Republik, Stuttgart
- Nolte, H. / H. J. Röhrs (1979) Hrsg.: Das Berufsbildungsgesetz. Text und Diskussion 1969–1976, Bad Heilbrunn
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren
- Offe, K. (1975): Berufsbildungsreform. Eine Studie über Reformpolitik, Frankfurt am Main
- Pätzold, G. (1982) Hrsg.: Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes, 1875–1981, Köln / Wien
- Schöfer, R. (1981): Berufsausbildung und Gewerbepolitik, Frankfurt / New York
- Schütte, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus, Weinheim
- Seubert, R. (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus, Weinheim / Basel
- Seubert, R. (1993): „Eisen erzieht.“ Erinnerungen eines am „deutschesten Werkstoffe“ Gestählten, in: Lisop, I. (Hrsg.): Die andere Seite. Profile und Liebhabeereien gelehrter Männer, Frankfurt am Main, S. 51–82
- Streeck, W. / W. Hilbert u.a. (1987) Hrsg.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin
- Stütz, G. (1969) Hrsg.: Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung, Göttingen
- Winkler, H.-A. (1972): Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus, Köln
- Wolsing, T. (1977): Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich, Kastellaun

Anschrift des Autors: Dr. Wolf-Dietrich Greinert, Universitätsprofessor a.D., Dickhardtstraße 35, 12161 Berlin