



Schneider Verlag
Hohengehren

Grundlagen der
Berufs- und Erwachsenenbildung

Band 85

Wolf-Dietrich Greinert

Berufsqualifizierung in Europa

**Ein Vergleich von
Entstehung und Entwicklung
der drei klassischen Modelle**



Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 85

Berufsqualifizierung in Europa

**Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung
der drei klassischen Modelle**

2., überarbeitete Auflage

von

Wolf-Dietrich Greinert



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Rolf Arnold

Umschlag: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1801-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

*Dem Andenken von
Günter Wiemann
1922-2016
gewidmet*

*„Begreifen heißt, das Unterschiedliche
in seinem Zusammenhang erfassen.“
Ernst Nolte*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur zweiten Auflage	IX
--	----

Einleitung: Zur Entwicklung einer Typologie europäischer Formen der Erwerbsqualifizierung	1
--	---

1. Erste Industrielle Revolution

1.1 Die Auflösung des ständischen Sozialisationsmodells	24
1.2 Die liberale Antwort: England – Berufsausbildung nach dem Marktmodell	27
1.3 Die staatlich-bürokratische Antwort: Frankreich – Berufsausbildung nach dem Schulmodell	34
1.4 Die korporatistische Antwort: Deutschland – Berufsausbildung nach dem „Dual-Modell“	40

2. Produktionsschulprinzip und Lehrgangsausbildung – erste Muster moderner Berufsqualifikation in Europa

2.1 Die berufspädagogische Innovation „Produktionsschule“	49
2.2 Die berufspädagogische Innovation „Lehrgangsausbildung“	52
2.3 Berufsausbildung als Gewerbeförderung	55
2.4 Die Fachschule als Leitbild – Frankreich und Deutschland	60
2.5 Fachschulentwicklung in Russland	71
2.6 Fachschule und duale Berufsausbildung – Österreich und die Schweiz	75

3. Zweite Industrielle Revolution

3.1 Massenproduktion und neue Arbeitsorganisation	89
3.2 Der angelsächsische Kulturraum – <i>Vocational Education and Training</i> ...	92
3.3 Der romanische Kulturraum – verlorene Traditionen	104
3.4 Der deutschsprachige Kulturraum – zwischen Tradition und Moderne	113
Vergleichende Anmerkungen (I)	125

4. Dritte Industrielle Revolution

4.1 Digitaler Kapitalismus – Neo-Liberalismus – Globalisierung als neue Herausforderungen	131
4.2 Großbritannien – Berufsausbildung nach dem Konzept der „National Vocational Qualifications“ (NVQ)?	133
4.3 Frankreich – Zielperspektive „Alternance“ als ausbildungspolitische Lösung?	134
4.4 Deutschland – Problemfall Übergangssystem?	136
4.5 Europäische Union – der vergebliche Kampf gegen die Jugendarbeitslosigkeit	137
<i>Vergleichende Anmerkungen (II)</i>	139

5. Ausflug nach Utopia

5.1 Bildung und Wissenschaft als Angelegenheit des Staates – das überholte Modell	142
5.2 Bildung und Wissenschaft als Angelegenheit der Gesellschaft – ein neuartiges Modell	144
5.3 Duale Ausbildung als Ordnungsperspektive des Berufsbildungssektors – ein alternatives Konzept für Europa?	145

Anhang

Literaturverzeichnis	148
Publikationsverzeichnis Wolf-Dietrich Greinert 1966-2017	165
Verwendete Abkürzungen	184

Vorwort

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um die Aktualisierung einer Analyse, die ich im Jahre 2005 erstmals in einer Broschüren-Reihe des Cedefop veröffentlicht habe (vgl. Cedefop 2005). Die Neufassung vermittelt vor allem eine Präzisierung des theoretischen Rahmens dieser Publikation und eine kurze Bilanz der Reformanstrengungen, die etwa seit dem Einschnitt der Weltwirtschaftskrise in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts von den drei Ländern mit den klassischen Ausbildungsmodellen in Europa vorgenommen wurden.

In erster Linie soll die überarbeitete Neuauflage jedoch den Zusammenhang mit meinen beiden letzten Buchprojekten herstellen, die ich in den Jahren 2013 und 2015 veröffentlicht habe. Es geht dabei um das „deutsche System“ der Erwerbsqualifizierung unter drei verschiedenen Perspektiven:

1. Band: *Humanistische versus Realistische Bildung* (= das Schicksal der beruflichen Bildung im Rahmen der Entwicklung des deutschen Gesamtbildungswesens);
2. Band: *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus* (= die Entwicklungsgeschichte des „Dualen Systems“ und die Frage nach seiner Zukunftsfähigkeit);
3. Band: *Berufsqualifizierung in Europa* (= das deutsche Modell der Erwerbsqualifizierung im historischen Vergleich mit den beiden anderen klassischen Ausbildungsformen in Europa).

Ich danke allen, die mir bei der Entstehung dieses Buches geholfen haben, insbesondere Klaus Wiese, ohne dessen unermüdliches Engagement diese Veröffentlichung sicherlich nicht zustande gekommen wäre. Mein weiterer Dank gilt Carolin Lohse, Georg Hanf und Stefan Wolf für die ausdauernde Unterstützung meiner Arbeit. Nicht zuletzt sei dem Verlag gedankt für die Realisierung der nun vorliegenden Trilogie.

Berlin-Friedenau, Herbst 2017

Wolf-Dietrich Greinert

Einleitung: Zur Entwicklung einer Typologie europäischer Formen der Erwerbsqualifizierung

„Kein Berufsausbildungssystem eines Industrielandes kann für sich in Anspruch nehmen, seine Strukturen aus den funktionalen Erfordernissen und der Sachlogik industrieller Qualifikationsanforderungen entwickelt zu haben“ (Georg/Sattel 1992, S. 65).

Die damit korrespondierende Vielfalt der seit dem 19. Jahrhundert entstandenen „Berufsausbildungssysteme“ hat man lange Zeit fraglos hingenommen, bestenfalls einige Mühe auf die Beschreibung ihrer nationalspezifisch institutionellen Ausprägungen verwendet (vgl. Cedefop 1981). Ein plausibles Ordnungsmuster war jedenfalls auf diese Weise nicht zu gewinnen gewesen. Erst in letzter Zeit wurden wissenschaftlich anspruchsvolle Analyse-Methoden ins Spiel gebracht, die es erlaubten, die – nur scheinbare – Vielfalt nationaler industriebezogener Qualifizierungsansätze zu vergleichen und zu klassifizieren.

Die in diesem Zusammenhang entwickelten *typologisch orientierten Forschungsansätze* gehören dabei bislang zu den erfolgreicherer Versuchen, Genese, Entwicklung, Veränderung und gesellschaftliche Leistungsfähigkeit von spezifischen Mustern der Breitenqualifizierung industriell Beschäftigter fundiert zu erklären (vgl. Bosch 2016, 15 ff.).

Dabei kann man zwei grundsätzliche Theorieansätze unterscheiden: (1.) Typologien mit Bezug auf die Ausbildungssituation in bestimmten Referenzländern, und (2.) Typologien der „institutionalisierten Ökonomie“, die eine wirtschaftliche Begründung für die Stabilität unterschiedlicher Qualifikationssysteme zu finden versuchen. (vgl. Bosch 2016). Der gewählte Ansatz in der vorliegenden Untersuchung ist der ersteren Kategorie zuzuordnen, die in ihrem vorzugsweise empirischen Bezug auf spezifische ausgewählte Länder eine analytische Stärke zeigt, die den Typologien der zweiten Kategorie weitgehend abgeht (ebenda S. 18 ff.).

Unser folgender Versuch, die europäischen industriell orientierten Ausbildungsformen typologisch und sozialhistorisch in ein Ordnungssystem zu bringen, geht von folgender Beobachtung aus: Qualifikationssysteme sind keine beliebig austauschbaren Arrangements. Nach unserer Wahrnehmung kennzeichnet sie ein erstaunliches Beharrungsvermögen, unserer Ansicht nach ein Zeichen dafür, dass sie vielmehr ein integraler Bestandteil nationaler „Arbeitskulturen“ sind, die sich langfristig in einem spezifischen „Industrialismus“ verfestigt haben (vgl. Baethge 2001). Typologische Theorie und Sozial-

historie ermöglichen u.E. in ihrer analytisch orientierten Verschränkung ein stimmiges Deutungsmuster.

I.

Meine historischen und international vergleichenden Forschungen (vgl. das Publikationsverzeichnis im Anhang) haben u.a. ergeben, dass es nur drei Grundformen der Erwerbsqualifizierung in Europa gibt, die sich widerspruchsfrei in einer Typologie zusammenfassen lassen, wobei das entscheidende tertium comparationis die *Art der Steuerung dieser Sozialsysteme* bildet. Es sind zu unterscheiden:

1. Formen der *korporatistischen Steuerung* bzw. Regelung,
2. Formen der *Marktsteuerung*, und
3. Formen der *bürokratischen Steuerung* auf legaler Grundlage.

Der Weg der Erkenntnis zu diesem magischen Dreiklang der Berufsbildungsforschung erwies sich als mühsam und langwierig. Angefangen hat er im Jahre 1988. Bei einer Fortbildungsveranstaltung der „Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit“ (GTZ, heute: GIZ) wurde ich aufgefordert zu definieren, inwieweit sich das „deutsche Duale System“ der Berufsausbildung von den Ausbildungsformen im übrigen Europa unterscheidet. Die Erklärung müsse so einfach sein, dass sie auch von den berufspädagogisch oft wenig vorgebildeten ausländischen Besucher-Gruppen der GTZ verstanden werden könne, deren Ziel vorzugsweise darauf gerichtet sei, das Erfolgsgeheimnis der deutschen Berufsausbildung zu lüften.

Das Ergebnis meiner diesbezüglichen Überlegungen habe ich 1988 in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ veröffentlicht (vgl. Greinert 1988), im letzten Heft, das noch *Gustav Grüner*, lange Zeit deren legendärer Chefredakteur, betreuen konnte. Es handelte sich um eine für die Einordnung von sozialen Systemen in der Soziologie verbreitet angewandte Ordnungskategorie, eine *Typologie*, die ich für die Berufspädagogik zurechtgebogen hatte. Sie beruhte auf dem schlichten Vergleichskriterium, welche Rolle der Staat in der Erwerbsqualifizierung der Mehrheit seiner Bürger zu spielen die Möglichkeit hat.

Mit den drei prinzipiellen Möglichkeiten, (1.) sich dabei möglichst herauszuhalten, (2.) die Berufsbildung ganz staatlicher Planung und Verwaltung zu unterstellen oder aber (3.) gesetzliche Parameter für eine Selbstorganisation der Betriebe für ihre Berufsausbildung zu definieren, schienen die „drei Grundtypen formalisierter Berufsausbildung“ trennscharf bestimmt. Die anfänglich zustimmende Aufnahme des Deutungsmusters „*Marktsystem, Schulsystem und Duales System*“ (vgl. z.B. Koch 1989; Schelten 1991) hatte indes nicht lange Bestand.

Im Jahre 1995 erschien von *Thomas Deißinger* in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ eine fulminante Kritik an meiner Typologie, verbunden mit dem Versuch, ein konkurrierendes Modell dagegen zu setzen (vgl. Deißinger 1995). Nach Meinung Deißingers krankte meine Typologie vor allem an begrifflichen Unschärfen und einem Mangel an theoretischer Fundierung. Diese Einwände waren durchaus ernst zu nehmen, und so begann mein langwieriger Versuch, weiter nach einer stimmigen Typologie zu suchen.

Die etwas wirren Versuche, mit Hilfe bekannter soziologischer Theorien zum Erfolg zu gelangen, will ich an dieser Stelle nicht wiederholt darstellen (vgl. dazu Greinert 2003). Ich beschäftigte mich mit der Herrschaftssoziologie von *Max Weber* und mit der typologischen Grundliteratur. Doch selbst mit der modernen Systemtheorie landete ich im Abseits, d. h. in einer Sackgasse, allerdings in einer produktiven: der durch seine Japan-Studien bekannte Kollege *Walter Georg* machte mich darauf aufmerksam, dass im Rahmen der wissenschaftlichen Systemtheorie von einem „System beruflicher Bildung“ nur dann gesprochen werden könne, „wenn es sich im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung funktionsspezifischer Teilsysteme als selektiver Kommunikations-Zusammenhang verselbständigt und dauerhaft etabliert hat. Dazu gehört ein besonderes Maß an selbstreferenzieller Geschlossenheit und Abgrenzung gegenüber der innergesellschaftlichen Umwelt“ (Georg 1997, S. 159).

Wie schon angedeutet, hat der Industrialisierungsprozess in Europa und Amerika erstaunlicherweise kein einheitliches Modell der Erwerbsqualifikation hervorgebracht, ganz im Gegenteil: er hat die in den europäischen Staaten in etwa gleichartige und über die Jahrhunderte hinweg bewährte handwerklich-ständische Berufsausbildung mehr oder weniger radikal aufgelöst und eine Vielzahl von prima vista nicht ohne weiteres vergleichbare „moderne“ Ausbildungssysteme entstehen lassen. Angesichts ihrer Verschiedenheit empfiehlt es sich, mit dem Begriff „Qualifikationssystem“ vorsichtig umzugehen. Eigenständige Systeme beruflicher Bildung mit dem Merkmal der Selbstbezüglichkeit ihrer internen Strukturen und Verarbeitungsmechanismen, so Georg, existieren streng genommen nur unter der Bezeichnung „Duales System“ ausschließlich im deutschsprachigen Kulturraum. Sowohl die schulisch basierten Ausbildungsvarianten anderer Länder als auch die Formen betrieblicher Anlernung und Weiterbildung sind auf die Logik differierender gesellschaftlicher Teilsysteme bezogen: im Falle der schulischen Berufsausbildung auf die meritokratische Logik des allgemeinen Bildungssystems, im Falle der betrieblichen Ausbildung auf die Logik betrieblicher Produktions- und Arbeitsorganisation. Georgs Fazit: „Der deutsche Sonderweg der Ausdifferenzierung eines von Schule und Betrieb unabhängigen, selbstreferenziellen Berufsbildungssystems lässt deshalb jeden Versuch des Vergleichs mit anderen ‚Systemen‘ als ethnozentrisches Missverständnis erscheinen,

weil das Objekt des Vergleichs sich in aller Regel nicht finden lässt“ (Georg 1997, S. 159).

Doch damit nicht genug: Das Erklärungsmuster für nationalspezifische Differenzen bei der Erwerbsqualifizierung der breiten Masse der Arbeitskräfte bedarf laut Georg zudem einer Öffnung hin auf die Konstellationen der jeweiligen kulturellen und funktional-strukturellen Zusammenhänge einer Gesellschaft, kurz: auf Kultur und Struktur hin. Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale einer Gesellschaft beeinflussen die Ausprägung von Ausbildungssystemen, Arbeitsorganisation und Arbeitsbeziehungen ebenso wie die mehr oder weniger stabilen Wechselbeziehungen nationalspezifischer Erwerbsqualifizierung mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie dem allgemeinen Bildungssystem, oder den zahlreichen Regelungsmustern des Beschäftigungssystems.

Will man die vorgestellten Einwände berücksichtigen, so gelangt man zwangsläufig zu einer Vergrößerung bzw. Verfeinerung des Maßstabs des internationalen Berufsbildungsvergleichs und zur Unterscheidung zwischen „Berufsbildungs-Systemen“ und „Berufsbildungs-Modellen“. Der Systembegriff sollte – folgt man dem Einwand Georgs – eigentlich nur dort verwendet werden, wo es sich wirklich um ein unabhängiges, selbstreferenzielles Berufsausbildungsmodell handelt. Doch mit dieser Beschränkung kann man seine typologie-orientierten Mühen beenden, denn die deutsche Sonderstellung bezüglich des Systemcharakters von Ausbildungsarrangements verhindert eine allgemein gültige Typologie. Ansonsten ist man darauf verwiesen, einer dem beruflichen Bildungswesen übergeordnete Kategorie zu finden, unter deren Perspektive sich operationalisierbare Strukturmuster und Wechselbeziehungen zwischen den für die Berufsbildung entscheidenden gesellschaftlichen Subsystemen definieren ließen. Auf unserem weiteren Suchwege stießen wir unter diesem Blickwinkel auf den Begriff „Arbeitskultur“.

II.

Mit dem Begriff „Arbeitskultur“ verbinden sich indes eine ganze Reihe von methodischen Problemen. Wie lassen sich die internen Zusammenhänge dieser nationalen Teilkulturen angemessen aufschlüsseln? Welche Orientierungsprinzipien und Regelungsmuster müssen als entscheidend angesehen werden? Wie entgeht man schlichten idiosynkratischen Vorurteilmustern?

Auf der Suche nach einer begründbaren Eingrenzungsmöglichkeit dieses hochkomplexen Gegenstandes sind wir auf eine Studie von *Bercusson, Mückenberger und Supiot* gestoßen, in der versucht wird, einen methodischen Zugang zum Vergleich arbeitsrechtlicher Kulturen zu gewinnen (Mückenberger 1998). *Für Groß-*

britannien, Frankreich und Deutschland wurde anhand ausgewählter Felder ein doppelter Prüfschritt unternommen: zum einen, um herauszufinden, welche handlungs- und entscheidungsleitenden Bilder sich Juristen in den drei Ländern von abhängiger Arbeit machen (Arbeitskultur im Rechtsalltag), zum anderen, welche Bilder und Erfahrungen die sozialen Gegenspieler in diesen Ländern von „Recht“ im Allgemeinen, „Arbeitsrecht“ im Besonderen erlangen (Rechtskultur im Arbeitsalltag).

Als Ergebnis der Studie (Bercusson et al. 1992) werden drei paradigmatische Kontexte beschrieben, in die das Arbeitsrecht der drei Länder eingebettet ist und aus denen das praktizierte Recht seinen Sinn- und Gestaltungsgehalt gewinnt (Mückenberger 1998, S. 37f.).

- „In Großbritannien wird die Produktionsbeziehung als nicht mehr als ein Marktprozess betrachtet, bei dem sozial gestaltende Akteure eben die Marktteilnehmer sind: Arbeitnehmer und Arbeitgeber und die Kollektivvertragsparteien. Entsprechend ist das Bild von Recht eher negativ definiert: durch Abwesenheit, ‚absentionism‘, Nicht-Intervention in den Marktprozess. ‚Rule of law, not of men‘ gibt dafür ein treffendes Rechtsparadigma ab“.
- „In Frankreich wird schon die Produktionsbeziehung selbst als politisch gestaltete verstanden. Gestaltender Akteur sind der Staat und seine Vollzieher, die *inspecteurs du travail*. Ausdruck findet diese Hervorhebung des Politischen in der Anerkennung des *ordre public social* – einer Gestaltungsregel, der zufolge der Staat (nicht wie in England der Markt oder wie in Deutschland das Wechselspiel von Privatautonomie und Richterwache) die zentralen Parameter im Arbeitsleben setzt. Diese republikanische Lesart hat als paradigmatischen Hintergrund die *majesté de la loi* als größte Errungenschaft der *Grande Révolution*“.
- „In Deutschland wird die Produktionsbeziehung demgegenüber eher als Gemeinschaft wahrgenommen, die wechselseitige Verantwortung und Rücksicht auf das Ganze enthält. Die Regeln dieser sozialen Gemeinschaft werden wie in England selten direkt politisch, sondern eher durch die sozialen Gegenspieler selbst bestimmt, ergänzt und teilweise korrigiert, aber – aktiver gestaltend als in England – durch einen behutsamen fallweisen Anpassungsprozess, der in einer Interaktion von Richtern und Rechtsgelehrten besteht. Die Paradigmata von ‚bürgerlichem Rechtsstaat‘, Privatautonomie und Wächteramt des Richters taugen hier zur Charakterisierung“.

Auf dem Gebiet der industriellen Beziehungen und des Arbeitsrechts lässt sich für diese drei Staaten also jeweils ein Primat des *Ökonomischen (England)*, des *Politischen (Frankreich)* und des *Sozialen (Deutschland)* feststellen. Damit verbunden ist nach Meinung der Autoren der beschriebenen Studie auch ein un-

terschiedlicher Primat von „Sicherheit“ und „Freiheit“. Soziale Sicherheit wurde in Deutschland früher und vollständiger verwirklicht als in Frankreich und England, allerdings mit Verlust von Freiheit. In Frankreich hat gegenüber der sozialen Sicherheit der Schutz der politischen Artikulation, der Aktion, der Organisation und der Organisation, ja der Militanz, größeres Gewicht. Auch in Großbritannien hat Freiheit Priorität vor Sicherheit, allerdings anders als in Frankreich, nämlich im Sinne von Marktverkehr und *collective bargaining*. In Frankreich, so die Folgerung in der Studie, ist die Freiheit politisch verortet: Freiheit im (und durch den) Staat, nicht – wie in England – Freiheit vom Staat (Mückenberger 1998, S. 38).

Nun wird nach diesen Ausführungen schon deutlich, dass auch „Arbeitskultur“ wie Kultur im Allgemeinen eher eine „vage Idee eines konsistenten Zusammenhangs“ (Georg 1997, S. 161) vermittelt. Die methodischen Zugriffsmöglichkeiten auf die nationalspezifischen Differenzen sind mit dem vorgestellten Beispiel sicherlich nicht erschöpft, man kann aus ihm indes schon eine Erkenntnis ableiten, die kulturalistisch orientierte Untersuchungen als allgemeine Tendenz bestätigen, nämlich die erstaunliche Dauerhaftigkeit von kulturimmanenten Werthaltungen und Regelwerken sowie nationalspezifischen Mentalitäten (z. B. Hofstede 1993). Hieraus resultiert bekanntlich die Schwerfälligkeit der Transformation sozialer Systeme.

Auf unseren Gegenstand der zu identifizierenden europäischen Berufsbildungsmodelle übertragen, würde dies bedeuten, dass diese zwar immer auch eine spezifische Antwort auf wechselnde technische, sozio-ökonomische und politische Problemlagen markieren, dass ihr struktureller Veränderungsprozess indes einer beträchtlichen „traditionsvermittelten Beharrungstendenz“ unterliegt. Tradition und Moderne bilden hierbei weniger einen Gegensatz, „sie sind vielmehr insofern identisch, als es sich immer um eine spezifische, also traditionsgebundene Moderne handelt“ (*Bildung und Erziehung* 1997, S. 382).

Kaum zufällig dürfte es sein, dass die berufspädagogisch-historische Forschung drei klassische europäische Ausbildungsmodelle identifizieren konnte, deren zentrale Regelungsmuster ziemlich genau mit den drei beschriebenen arbeitskulturellen Kontexten korrespondieren. Es sind dies das *liberal-marktwirtschaftliche Modell in England*, das *etatistisch-bürokratische Modell in Frankreich* und das *dual-korporatistische Modell in Deutschland*. Diese drei Modelle, die im Zuge der ersten Industriellen Revolution ihre grundlegende Verfassung erhielten, bilden gewissermaßen die zentrale Antwort auf die Erosion des alten handwerklich-ständischen Berufsbildungsmusters in den europäischen Staaten (vgl. Greinert 1999).

Zwischen den sich im industriekapitalistisch beeinflussten gesellschaftlichen Entwicklungsprozess herausbildenden funktionalen Subsystemen Arbeit, Kapital

und Bildung stellt das liberale – zuerst in England realisierte – Modell eine Marktbeziehung her: Die möglichst von allen traditionellen Zwängen freizusetzenden Akteure in den Bereichen Arbeit und Kapital unterhalten gleichfalls „freie“ Marktbeziehungen zum neuen Subsystem Bildung. Dabei gelingt es der Arbeitskraft aufgrund ihrer strukturellen Benachteiligung nicht, sich mit Hilfe des Subsystems Bildung als „qualifizierter“ Produktionsfaktor im Markt zu platzieren. Dies hat zur Folge, dass sie als bloßes Arbeitsvermögen verkauft werden muss, mit zum Teil verhängnisvollen sozialen Folgen (z. B. Kinderarbeit).

Das entsprechende „Marktmodell“ der Berufsqualifizierung zeigt folgende charakteristische Züge:

- (1.) Die quantitative Relation zwischen Ausbildungsbedarf und Ausbildungsangebot wird über den Markt geregelt. Auf einem im Prinzip „freien“ – d. h. im Wesentlichen vom Staat nicht geregelten – Ausbildungsmarkt treffen unterschiedliche Anbieter von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und Nachfrager solcher Angebote auf freiwilliger Basis zusammen.
- (2.) Die Art der beruflichen Qualifikationen (qualitativer Aspekt) richtet sich letztlich nach den mutmaßlichen Verwendungssituationen auf dem Arbeitsmarkt bzw. ganz konkret in den Betrieben und Verwaltungen. Der zwischenbetriebliche Transfer der erworbenen Berufsqualifikationen ist (marktabhängig) variabel, in der Regel aber gering.
- (3.) Die Ausbildungspraxis ist nicht besonders normiert. Sowohl rein schulische Formen, betriebliche Anlernung, alternierende Ausbildung in Schule und Betrieb sowie organisatorisch wie technologisch elaborierte Qualifikationsformen lassen sich vermarkten (z. B. Fernlehrgänge oder aktuell e-Learning). Allgemein akzeptierte Prüfungen und Zertifikate finden sich nur selten.
- (4.) Die Kosten für die Ausbildung werden individuell aufgebracht, in der Regel von den Ausbildungsnachfragern, nicht selten aber auch von den Betrieben, wenn sie selbst als Anbieter auftreten. In diesem Falle unterliegt die – meist auf berufliche Teilqualifikationen beschränkte – Ausbildung dem Prinzip der Kostenminimierung.
- (5.) In Ländern mit Marktmodellen der Berufsqualifizierung wird begrifflich und institutionell scharf zwischen allgemeiner beruflicher Erziehung (*vocational education*) und spezieller Berufsausbildung (*vocational training*) unterschieden. Erstere erfolgt stets in öffentlichen Schulen, letztere gestaltet sich als freie Übereinkunft der Marktteilnehmer.

Das etatistisch-bürokratische – in Frankreich zuerst konsequent realisierte – Modell stellt mit Hilfe des neuen Subsystems Bildung eine politische – machtge-

staltete – Beziehung zwischen den Bereichen Kapital und Arbeit her: Die strukturell benachteiligte Arbeitskraft wird – aus übergreifenden sozialpolitischen Gründen – mit Hilfe eines vom Staat regulierten und finanzierten Bildungssektors (der auch die berufliche Ausbildung einschließt!) „qualifiziert“ und tritt – in gleichfalls staatlich reguliertem Rahmen – dem Subsystem Kapital gegenüber. Bei diesem Modell besteht die Gefahr, dass die Institutionen der Berufsausbildung zu stark von der (meritokratischen) Logik des allgemeinen Bildungssystems bestimmt werden und zu einem untergeordneten Teilbereich degenerieren.

Das entsprechende „Staatsmodell“ der Berufsqualifizierung zeigt folgende charakteristische Züge:

- (1.) Die quantitativen Relationen zwischen Ausbildungsbedarf und konkret realisierter Berufsausbildung werden über staatliche Instanzen bzw. die Bürokratie vermittelt. Da eine derartige Bedarfsplanung nicht allzu sehr ins Detail gehen darf, funktioniert sie am effektivsten, wenn sie auf der Basis eines begrenzten Kontingentes von beruflichen Grundberufen erfolgt.
- (2.) Die Art der beruflichen Qualifikationen (qualitativer Aspekt) ist weniger an den unmittelbaren Verwendungssituationen in den Betrieben orientiert. Abstraktion, Verbalisierung und Theoretisierung bilden in der Regel auch die zentralen curricularen Prinzipien beruflicher Schulen. Bei einfachen, durch pragmatische Handlungsmuster geprägten Berufen können diese Prinzipien nicht in wünschenswerter Weise umgesetzt werden.
- (3.) Schulische Ausbildungsmodelle sind in der Regel charakterisiert durch eine starke Typendifferenzierung der einzelnen Bildungsgänge. Der Zugang zu den nach Qualifikationsanspruch und Abschlusszertifikat streng abgestuften Schultypen erfolgt meist über die unterschiedlichen Abschlüsse allgemeiner Schulen oder über besondere Zugangsprüfungen.
- (4.) Die schulische Berufsausbildung wird aus öffentlichen Haushalten finanziert. Deren prinzipielle Begrenztheit erlaubt in der Regel keinen flächendeckenden Ausbau von beruflichen Schulen für die Gesamtheit eines Altersjahrganges. Auch unter dieser Perspektive verkörpern schulische Berufsbildungsmodelle daher meist Elitesysteme, die vor allem auf die Vermittlung gehobener Berufsqualifikationen spezialisiert sind.
- (5.) Schulische Berufsbildungsmodelle unterliegen fast zwangsläufig dem sog. „Rolltreppeneffekt“, d.h. ihre Bildungsgänge haben die Tendenz, sich zumindest mittelfristig auf der qualifikatorischen Stufenleiter stetig nach oben zu bewegen. Es müssen folglich auf der untersten Qualifizierungsebene immer wieder neue Ausbildungsgänge bzw. -institutionen „nachgeschoben“

werden. Die berufliche Breitenausbildung befindet sich daher fast permanent in der Krise.

Das dual-korporatistische – ausschließlich im deutschsprachigen Kulturraum realisierte – Modell stellt über ein neues selbständiges Subsystem „Berufsbildung“ eine vermittelnde Beziehung zwischen den Bereichen Arbeit, Kapital und Staat her. Durch die Einschaltung gesetzlich wiederbelebter traditionell „intermediärer“ Institutionen (in Deutschland dem öffentlich-rechtlichen Kammer-system), die im staatlichen Auftrag die Qualifizierung der Arbeitskraft verwalten und kontrollieren, gelingt es zumindest tendenziell, Staats- wie Marktversagen in einem wichtigen öffentlichen Konfliktfeld zu begrenzen. Die offensichtliche organisatorische wie rechtliche Abkoppelung des Systems „Berufsbildung“, vor allem vom System der „höheren Bildung“ (Gymnasien, Universitäten), schafft jedoch erhebliche Folgeprobleme.

Das korporatistische Ausbildungsmodell ist – im Unterschied zu den beiden anderen Modellen – in doppelter Ausprägung präsent: als abgelegte, doch weiter traditionsvermittelnde historische Variante, zum anderen als sog. *neo-korporatistische Spielart* seit dem späten neunzehnten Jahrhundert. Den Unterschied zwischen den beiden Formen bildet ihre Legitimitätsgrundlage: die historische Variante zeigt sich über Jahrhunderte hinweg – (bis 1731 in Deutschland) in der Form von Zünften und Gilden als eine *unabhängige autonome Regelungsform*, die moderne neo-korporatistische Fassung – das Kammersystem zum Beispiel – bedarf der (meist gesetzlichen) Legitimierung durch den Staat.

Das entsprechende „Dual-korporatistische System“ der Berufsausbildung zeigt daher folgende charakteristische Züge:

- (1.) Duale Berufsausbildungssysteme bilden einen vom allgemeinen Bildungswesen weitgehend isolierten Qualifikationssektor mit eigenständiger Organisationsstruktur, Didaktik und einem eigenen Ausbildungsrecht. Verantwortlich dafür ist ihr vorwiegend privater Charakter.
- (2.) Der Betrieb ist der bestimmende Lernort in diesem System. Die Jugendlichen schließen mit dem Betrieb einen privaten Ausbildungsvertrag als Arbeitnehmer in der besonderen Rolle eines „Auszubildenden“. In der parallel zu besuchenden Pflicht-„Berufsschule“ sind sie rechtlich betrachtet Schüler und unterliegen den Bestimmungen des allgemeinen Bildungswesens.
- (3.) Die Ausbildungspraxis bestimmen in erster Linie die Betriebe bzw. betriebliche Interessenorganisationen. Die Berufsbilder und Ausbildungsordnungen werden in einem gesetzlich geregelten Verfahren von Arbeitgebern, Gewerkschaften sowie staatlichen Instanzen einvernehmlich festgelegt und durch staatlichen Rechtsakt legitimiert.

- (4.) Die Kosten für die Ausbildung werden in der Regel einzelbetrieblich aufgebracht und können als Betriebskosten steuerlich geltend gemacht werden. Die Auszubildenden erhalten vom Betrieb eine sog. „Ausbildungsvergütung“, die tariflich ausgehandelt wird. Die Kosten für die Berufsschule trägt die öffentliche Hand.
- (5) Duale Berufsausbildungssysteme haben einen traditionellen und einen modernen Hintergrund. Neben den von der Industrie durchgesetzten systematisch-rationalen Ausbildungsmethoden haben sich zwei Traditionsbestände bis heute erhalten: das Prinzip der *Beruflichkeit der Ausbildung* und das *Prinzip der Selbstverwaltung* für die entscheidende Betriebsausbildung.

Nur diese drei Berufsbildungsmodelle markieren u. E. die neuen Prototypen, die sich aus dem Suchprozess der europäischen Nationen nach den Möglichkeiten der Neu- bzw. Umgestaltung ihrer beruflichen Breitenausbildung unter dem Einfluss der Industrialisierung herausgebildet haben (vgl. Greinert 1999). Nach unserer Einschätzung gibt es kein weiteres Modell der europäischen Orientierung in diesem Prozess: bei allen übrigen Berufsausbildungsmodellen in Europa, die in den verschiedenen Staaten im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts entstanden sind, handelt es sich u. E. um Varianten und/oder Kombinationen dieser drei Prototypen bzw. Grundmuster.

III.

Die europäische Dimension konzeptioneller Reflexion bei der Herausbildung dieser spezifischen Grundformen der Berufsausbildung im Industriezeitalter erschließt sich erst vollständig, wenn man versucht, die in Abschnitt II skizzierten Entwicklungen auf ihren ideellen Hintergrund zu befragen. Man ist geneigt, sich dabei an dem für das abendländische Denken charakteristischen dialektischen Dreischritt zu orientieren; denn es lassen sich fast mühelos drei miteinander in spezifischer Beziehung stehende Gedankenkreise bei unserem Suchprozess identifizieren: *Tradition (bzw. das Berufsprinzip)*, *Liberalismus (bzw. das Marktprinzip)* und *Rationalismus (bzw. das Wissenschaftsprinzip)*.

Es handelt sich um grundlegende bzw. zentrale Legitimationsprinzipien europäischen Denkens, die sich nicht nur auf die Regulationsebene der Berufsbildungsmodelle beziehen, sondern gleichfalls die didaktische oder Operationsebene strukturieren, d. h. die eigentliche berufspädagogische Handlungsebene der spezifischen Lernformen. Damit nähern wir uns den drei Idealtypen von „Qualifizierungsstilen“ an, die *Thomas Deißinger* entworfen hat (Deißinger 1998), allerdings ergeben sich einige nicht unerhebliche Differenzen. Unsere Typologie europäischer Berufsausbildungsmodelle sehen wir durch die folgenden Traditionsbestände legitimiert:

- *Korporatistische Orientierung*: In moderner – nach-aufklärerischer – Fassung stützt sich dieses Legitimationsmuster vorzugsweise auf die *Beruflichkeit*, d. h. einerseits auf eine in Europa seit dem Mittelalter bestehende ständische Berufsordnung, andererseits auf den Beruf als bewährte Kategorie der Differenzierung von Organisationsformen des Arbeitsvermögens. Berufe werden unter dieser Perspektive verstanden als spezifische Kombinationen der Elemente *Arbeit, Qualifikation und Erwerb*. Ihre zu vermittelnden Handlungsmuster sind bestimmt durch soziale Übereinkunft und Überlieferung. Die Kernelemente sind in den einzelnen Berufen zu je typischen Mustern gebündelt. Als *standardisiertes gesellschaftliches Tauschmuster* bildet der Beruf einerseits das zentrale Vermittlungsglied sozialer Beziehungen, die durch ihren „Rollencharakter“ bestimmt sind. Andererseits sind Berufe die primäre Quelle des Selbstgefühls, d. h. des Bildes, das Individuen von sich selbst haben und mittels dem sie sich ihrer Umwelt präsentieren. Daran hat sich in den europäischen Ländern grundsätzlich bis heute nichts geändert.

Nur mittels der Kategorie „Beruf“ entwickelt ein Qualifizierungsmodell die Fähigkeit, ökonomische, soziale und pädagogische Gegebenheiten bzw. Probleme in eine systemeigene Logik zu übersetzen und produktiv zu bearbeiten. Dieses von der modernen Systemtheorie als sog. „Selbstreferenz“ bezeichnete Vermögen führt in der Regel zur Ausprägung eines selbständigen Ausbildungssystems.

- *Marktorientierung*: Dieses Legitimationsmuster stützt sich auf die *Lehren bzw. Prinzipien des Wirtschaftsliberalismus und der klassischen Nationalökonomie*. Deren zentrales Postulat ist in der Überzeugung zu sehen, dass die Menschen in der Lage sind, ihr gesellschaftliches Zusammenleben – also auch vor allem ihr Erwerbsleben – aufgrund eigener vernunftorientierter Einsicht in effizienter Weise zu organisieren.

Neben dem Prinzip konsequent dezentraler Wirtschaftsordnung, dem Privateigentum, freiem Wettbewerb, freier Berufs- und Arbeitsplatzwahl und dem Leistungsprinzip beharrt der Wirtschaftsliberalismus vor allem auf der Ablehnung jedes Staatseingriffs in die autonomen Individuen überantwortete Ökonomie und fordert die Beschränkung staatlicher Politik auf die Befriedigung weniger kollektiver Grundbedürfnisse. Diese Forderung schließt insbesondere die Vermeidung von Zwangsverhältnissen ein (gesetzlich festgelegten „Pflichten“). Die strikte Beachtung der Eigenverantwortung des Individuums ist indes nicht nur als ein Element der Freiheit zu interpretieren, sie erfüllt nach liberaler Ansicht auch vorzüglich die Funktion eines sozialen Anpassungsmechanismus.

In marktorientierten Qualifizierungssystemen werden ausschließlich marktgängige Qualifikationen vermittelt, d. h. in der Regel betriebsspezifisch-

funktionale Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die sich konkret auf spezielle Arbeitsplätze beziehen. Es besteht für Jugendliche nach Ableistung der allgemeinen Schulpflicht keine Verpflichtung, sich einer besonderen Erwerbsqualifizierung zu unterziehen. Die Eingliederung in das System gesellschaftlicher Arbeit wird in erster Linie dem Druck des Marktes überlassen.

- *Wissenschaftsorientierung*: Dieses Legitimationsmuster stützt sich auf die Überzeugung, dass das organisierende didaktische Prinzip für die Berufsqualifizierung von der Rationalität der Wissenschaften abzuleiten sei. Nicht mehr durch die nachträgliche Applikation wissenschaftlicher Erkenntnisse an die traditionsgebundenen Erfahrungsregeln der einzelnen Gewerbe und Berufe soll die praktische Verfügbarkeit über die materielle Welt hergestellt werden, sondern durch die Unterwerfung jeglicher Praxis unter das wissenschaftliche Kalkül und Experiment.

Die Idee der Berufsqualifizierung durch Wissenschaft ist ein unmittelbares Produkt der Aufklärung und verkörpert somit die eigentliche Dimension der Moderne, nämlich den Anspruch der – vor allem technischen – Weltbeherrschung durch Wissenschaft, insbesondere durch Mathematik und exakte Naturwissenschaften. Ausgehend von der 1795 erfolgten Gründung der *École polytechnique* in Paris als zentraler Institution der technischen Grundausbildung für Ingenieure entfaltete das didaktische Prinzip der Berufsausbildung durch wissenschaftliche Fachbildung als normsetzende Kategorie für alle Ebenen der beruflichen Qualifizierung seine Wirkung.

Strikt wissenschaftsorientierte Berufsbildungsmodelle entwickeln ihre größte Wirksamkeit bei sog. „höheren“, theorieorientierten, d. h. vor allem akademischen Berufen. Die notwendige Integration von intellektueller Qualifizierung und der Aneignung der entsprechenden beruflichen Handlungsmuster ist indes bis heute ein ausbildungspraktisches und didaktisches Problem geblieben.

Bei den drei skizzierten Legitimationsmustern moderner beruflicher Ausbildungsgestaltung in Europa handelt es sich um zentrale Ideen, die seit der Aufklärung als neue Ordnungsprinzipien menschlichen Zusammenlebens und moderner Weltdeutung gelten können. Allerdings mögen im Falle der Traditionsorientierung massive Zweifel bestehen – unseres Erachtens ganz zu Unrecht. Im berühmtesten Erziehungsroman der Neuzeit, in *Jean-Jacques Rousseaus „Émile“* (1762), wird natürlich auch das Problem religiöser Orientierung behandelt. Angesichts der aufklärungsphilosophischen Relativierung aller Konfessionen gab es eigentlich für Rousseau keinen rationalen Grund mehr für eine Wahl: alle Offenbarungsreligionen mussten als gleich gute Optionen erscheinen. Doch Rousseau empfiehlt überraschenderweise seinem Educandus, am „Glauben der

Väter“ festzuhalten, und legitimiert dies mit der Tradition, eine Position, die, kritisch betrachtet, über die Aufklärung hinausweist. Herwig Blankertz kommentiert dies in seiner *Geschichte der Pädagogik* folgendermaßen: „Tradition ist das Arsenal der Werte, die wir uns nicht deshalb aneignen, weil Vernunft uns dazu nötigt, sondern weil wir kraft der Überlieferung vorausgegangener Generationen daran glauben, [...] Rousseaus Pädagogik verzichtete auf eine Überanstrengung der Vernunft, fügte vielmehr dem rationalen System seiner natürlichen Erziehung als letzte Auskunft für die Legitimation menschlicher Normorientierung die Kraft der Tradition hinzu“ (Blankertz 1982, S. 78 f.).

Berufs-, Markt- und Wissenschaftsorientierung – so unsere These – sind als didaktische Orientierungsmuster in allen europäischen Berufsausbildungsmodellen auszumachen, auch in denen, wo ein spezifisches Struktur- bzw. Regelungsmuster den Primat zu beanspruchen scheint.

Im deutschen System gelten neben dem Berufsprinzip auf der operationalen Ebene gleichfalls die Marktorientierung (z. B. bei der beruflichen Weiterbildung) und die Wissenschaftsorientierung (praktisch in allen beruflichen Schulen). Das französische Ausbildungsmodell kennt neben der Wissenschaftsorientierung gleichfalls die Berufs- und die Marktorientierung, und selbst das offensichtlich so marktorientierte englische Ausbildungsmodell orientiert sich auch an *occupations* und in den Institutionen der *further education* an der Systematik beruflicher Fachwissenschaften.

Versucht man das Profil der europäischen Option in der Konfrontation mit einem Alternativmodell der Erwerbsqualifizierung zu schärfen, so bietet sich das Qualifizierungsmuster in Japan, insbesondere das der japanischen Großindustrie an. Hier findet man das „prinzipiell andere“, und als entscheidendes Differenzierungsmerkmal muss bezeichnenderweise das Fehlen jeglicher Berufsorientierung festgestellt werden. Im Unterschied zu den europäischen Staaten gibt es in Japan keine „Berufskultur“; weder das Beschäftigungssystem noch das Bildungssystem sind nach berufsfachlichen Mustern strukturiert. „Der Akzent von Qualifizierungsprozessen liegt in Japan viel weniger als bei uns auf dem fachlichen Inhalt und viel mehr auf dem sozialen Kontext der Tätigkeit: Nicht, dass jemand sein ‚Fach‘ beherrscht, wird gesellschaftlich bescheinigt, sondern seine Bereitschaft und Fähigkeit, sich in den konkreten Arbeitszusammenhang – das heißt, in das Unternehmen, dem er angehört – produktiv einzuordnen“ (Deutschmann 1989, S. 420). Berufskultur wird in Japan ersetzt durch „Unternehmenskultur“ (*corporate identity*). „Überbetriebliche Standardisierung von Arbeit und Ausbildung wird ersetzt durch den einzelbetrieblichen Zuschnitt der Organisations- und Qualifikationsstrukturen, die berufliche Identität wird ersetzt durch die bedingungslose Loyalität zum Unternehmen“ (Georg 1993, S. 195).

IV.

Fassen wir zusammen: Aus den bisher dargelegten Überlegungen ergeben sich drei Strukturmuster europäischer Ausbildungsmodelle, die unter drei kategorialen Perspektiven jeweils charakteristische Merkmale aufweisen, die zu einer höheren typologischen Einheit zusammengedacht werden können:

Typ A folgt unter arbeitskultureller Perspektive dem Primat die *Ökonomie*. Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells ist die Marktorientierung vorherrschend. Auf der operationalen, der eigentlichen Lernebene, dominieren als leitendes didaktisches Prinzip die funktionalen Erfordernisse des Betriebes bzw. konkreter Arbeitsplätze.

Typ B folgt unter arbeitskultureller Perspektive dem Primat des *Politischen*. Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells ist die bürokratische Steuerung (auf gesetzlicher Grundlage) bestimmend. Auf der operationalen, der eigentlichen Lernebene steht als leitendes Muster das Wissensschaftsprinzip im Vordergrund.

Typ C folgt unter arbeitskultureller Perspektive dem Primat des *Sozialen*. Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells dominiert eine kombinierte Steuerung von Staat und privaten Wirtschafts- bzw. Berufsorganisationen. Auf der operationalen, der Lernebene, gilt als didaktischer Bezugspunkt vorzugsweise das Berufsprinzip.

Diese drei Typen erwerbsqualifikatorischer Orientierung für die breite Masse der Arbeitskräfte bilden gewissermaßen die Bauelemente aller Berufsausbildungsmodelle in den verschiedenen europäischen Staaten seit der Industriellen Revolution, wie gesagt, ein Orientierungsmuster von außerordentlichem Beharrungsvermögen. Eine allgemeine konsequente Abwendung von dieser Tradition lässt sich u.E. nicht belegen – im Gegenteil: für die in den letzten Jahrzehnten stark modernisierten bzw. reformierten Berufsausbildungsmodelle in England und in Frankreich zum Beispiel – beide den europäischen Klassikern zugehörig – lässt sich feststellen, dass die zentralen Reforminitiativen bzw. -elemente *National Vocational Qualifications* und Alternanz – strikt der jeweiligen Traditionslinie der im 19. Jahrhundert entwickelten Qualifizierungsmodelle in diesen Ländern folgen (Greinert 1999). Dabei scheuten die verantwortlichen Politiker sowohl in England wie in Frankreich keine Anstrengung, sich gründlich mit Alternativvorschlägen auseinanderzusetzen. Letztendlich hatten sie jedoch keine Wahl!

In Deutschland, in dessen Kulturraum das dritte klassische Modell europäischer Berufsqualifikation entwickelt wurde, ist am 1. April 2005 das neue „Berufsbildungsreformgesetz“ in Kraft getreten, eine Novelle, die das „Berufsbildungsge-