

D1 Angebot an beruflicher Erstausbildung und ausgewählte Einflüsse

1	Einführung	664
2	Bildungsplanerische Konzepte zur Steuerung des Ausbildungsangebotes.....	665
2.1	Staatliche Planung und Steuerung.....	665
2.2	Steuerung durch den Markt.....	671
2.3	Das deutsche Ausbildungssystem: Ein Quasi-Markt	674
3	Das Angebot an beruflicher Erstausbildung im Allgemeinen.....	676
3.1	Wandel in Ökonomie und Arbeitsorganisation	676
3.2	Quantitative Entwicklungen des Angebots an beruflicher Erstausbildung	680
3.3	Steigende Ansprüche an Auszubildende	686
4	Spezifische Ausbildungsformen in Deutschland	687
4.1	Die duale Ausbildung	689
4.2	Das Schulberufssystem	693
4.3	Exkurs: Erstqualifikation in dualen Studiengängen	696
5	Ordnungspolitische Instrumente zur Lösung von Angebots-Nachfrage-Disparitäten in der Berufsausbildung	699
5.1	Zur Notwendigkeit ordnungspolitischer Instrumente	700
5.2	Das Übergangssystem.....	702
5.3	Zweijährige Ausbildungen	706
6	Zusammenfassung.....	707

Ziel des Beitrags ist es, der Leserin und dem Leser grundlegendes Wissen zur Angebotsseite des Ausbildungsmarkts zu bieten. Zur Förderung eines Verständnisses der Wirkmechanismen, die das Angebot beeinflussen, werden theoretische Konzepte der Angebotsplanung vorgestellt sowie Einflussfaktoren aus Gesellschaft und Wirtschaftssystem diskutiert. Des Weiteren wird der deutsche Ausbildungsmarkt genauer in den Blick genommen und die grundlegenden Angebotsformen beruflicher Erstausbildung erläutert. Zur Verknüpfung zwischen den eher theoretisch fundierten Ausführungen

zum Rahmen der Angebotssteuerung und -entstehung mit den konkreten Formen beruflicher Ausbildung wird auf empirisches Material zurückgegriffen, das die quantitative Bedeutung der unterschiedlichen Arten des beruflichen Ausbildungsangebots darstellt und anhand ihrer zeitlichen Entwicklung Bedeutungsverschiebungen illustriert.

1 Einführung

Das Berufsbildungssystem nimmt eine intermediäre Rolle bei der Abstimmung von Nachfrage nach und Angebot an beruflicher Ausbildung ein. Das Angebot an beruflicher Erstausbildung – das sind beruflich qualifizierende Programme, Bildungsgänge und Einzelmaßnahmen – wird von einer schier unüberblickbaren Vielfalt an Akteuren bereitgestellt. Es konkurrieren unterschiedliche Zielvorstellungen über den Sinn der beruflichen Ausbildung; beispielsweise, ob sie der Bedarfsdeckung des Arbeitsmarktes an Fachkräften oder der Generierung individueller Lebensperspektiven durch berufliche Selbstverwirklichung dient. Hierbei stellt sich die Frage, ob die berufliche Ausbildung diese heterogenen Zielsetzungen gleichzeitig erfüllen kann.

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Angebot an beruflicher Erstausbildung aus mehreren Blickwinkeln: Es wird zum einen der Status quo in Deutschland dargestellt und das berufliche Bildungsangebot erklärt. Darüber hinaus werden Fragen von übergreifender Bedeutung diskutiert, die normativen, aber auch empirischen Charakter aufweisen. Das Berufsbildungsangebot wird nicht nur dargestellt, sondern – eingebettet in gesellschaftliche Veränderungskontexte – auch reflektiert und hinterfragt. Die Autoren möchten zur Orientierung berufsplanend tätiger Akteurinnen und Akteure beitragen, und eine Grundlage zur informierten Mitsprache in Fragen des Berufsbildungsangebotes sowie Anregungen zur weiterführenden Befassung mit dem Thema bieten.

Hierfür fächert der Beitrag die Angebotsseite der Berufsausbildung in vier Schritten auf: Kapitel 2 befasst sich mit dem System der Berufsbildung aus einem theoretischen Blickwinkel und stellt unterschiedliche Steuerungsmechanismen vor, die in praxi in kombinierter Form angewandt werden. In Kapitel 3 werden Einflussfaktoren und Entwicklungen des Angebots an beruflicher Ausbildung dargestellt und mit empirischem Material unterfüttert. Kapitel 4 betrachtet das System und die Subsysteme der beruflichen Erstausbildung in Deutschland, erläutert diese und veranschaulicht deren Bedeutung und Entwicklung anhand empirischer Daten. In Kapitel 5 werden ordnungspolitische Korrekturmaßnahmen vorgestellt, mit denen im deutschen Berufsbildungssystem Disparitäten zwischen dem ‚regulären‘ Angebot an beruflichen Ausbildungsmaßnahmen und der Nachfrage nach einer beruflichen Ausbildung beigegeben werden soll.

An dieser Stelle sei noch auf eine wichtige semantische Unterscheidung zwischen Arbeits- und Ausbildungsmarkt hingewiesen (vgl. weiterführend und kritisch: Ulrich 2005, S. 6-11):

- Auf dem *Arbeitsmarkt* wird das ‚Angebot‘ durch Menschen bereitgestellt, die ihre Arbeitskraft anbieten und die ‚Nachfrage‘ durch Unternehmen bestimmt, die qualifizierte Arbeitskräfte nachfragen (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind Anbieter, Arbeitgeber fragen nach).
- Auf dem *Ausbildungsmarkt* ist es umgekehrt: Das ‚Angebot‘ wird durch die verfügbaren Ausbildungsmöglichkeiten (Lehrstellen, Teilnahmeplätze in schulischen Bildungsgängen) bestimmt, und die ‚Nachfrage‘ resultiert aus dem Entschluss (junger) Menschen, an bestimmten Ausbildungsmöglichkeiten teilzunehmen bzw. diese Teilnahme zu intendieren (Arbeitgeber sind Anbieter, künftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer fragen nach).

2 Bildungsplanerische Konzepte zur Steuerung des Ausbildungsangebotes

Dieses Kapitel erklärt unterschiedliche Ansätze der Planung und Steuerung des beruflichen Bildungsangebotes in einer Gesellschaft: Es werden die Vorteile sowie zwei Konzepte staatlichen Planungshandelns erläutert (Kapitel 2.1) und Argumente für eine marktbasierende Steuerung der beruflichen Ausbildung vorgetragen (Kapitel 2.2). Sowohl die Schwächen des staatlichen als auch des marktwirtschaftlichen Planungsansatzes werden dargestellt, um zu verdeutlichen, dass eine einseitige Planung allein durch den Staat oder den Markt nicht sinnvoll ist. Abschließend wird das berufliche Bildungssystem in Deutschland als Kombination aus staatlicher und marktwirtschaftlicher Gestaltung vorgestellt (Kapitel 2.3).

2.1 Staatliche Planung und Steuerung

Aus Sicht des Individuums stellt Ausbildung einen zentralen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Identität dar. Sie befriedigt das menschliche Bedürfnis nach Erkenntnis und intellektuellem Tätigsein, bietet Orientierung in einer zunehmend komplexer werdenden Lebenswelt und schafft Handlungsfähigkeit in der sozialen Umwelt. Diese humanistischen Überlegungen werden ergänzt durch weitere Argumente für die Vorteilhaftigkeit einer beruflichen Ausbildung: Sie bietet einen in der Regel praktisch verwertbaren Einstieg in ein bestimmtes Berufsfeld und schafft über die Herstellung von ‚Employability‘ überhaupt eine grundlegende Voraussetzung für Teilhabe an der Gesellschaft, da sie auf das Arbeitsleben vorbereitet und zur Teilnahme am Arbeitsleben qualifiziert.

Die Teilhabe am Arbeitsleben ist ein zentraler Baustein, um in der modernen, arbeitsteiligen Gesellschaft autonome Entscheidungen, Selbstverantwortung und damit ein Stück Selbstverwirklichung realisieren zu können; sei es über eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, über eine Verbeamtung im öffentlichen Dienst oder über eine selbständige Tätigkeit.
(Popescu-Willigmann 2014, S. 24)

Für den oder die Einzelnen stellt eine abgeschlossene Ausbildung also nach wie vor eine der wichtigsten Formen der Integration in die Gesellschaft dar, auch wenn die Nachfrage nach einer dualen Ausbildung zugunsten eines Studiums zurückgeht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014, S. 60 und 2015, S. 53). Was jemand ‚beruflich macht‘, definiert in vielerlei Hinsicht seinen sozialen Status in der Gesellschaft.¹⁾ Wer dagegen keine Ausbildung abgeschlossen hat, ist stärker von Arbeitslosigkeit und von darüber hinausgehenden Problemen sozialen Ausgeschlossenseins bedroht (vgl. Weber/Weber 2013).

Um diese humanistischen und sozialintegrativen Funktionen beruflicher Bildung für möglichst alle (jungen) Menschen sichern zu können, bedarf es einer gesellschaftlichen – und das heißt: staatlichen – Planung des Berufsbildungssystems. Zudem sprechen auch aus gesellschaftlicher Sicht zahlreiche Gründe für ein möglichst vielfältiges, flächendeckendes, systematisch geplantes und verbindliche Standards gewährleistendes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten: Das Berufsbildungssystem hat neben seiner Kernaufgabe, der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, nach Gerhard Bäcker et al. (2010, S. 449 f.):

- eine „Sozialisations- und Integrationsfunktion“ für junge Menschen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn,
- eine „Selektions- und Statusdistributionsfunktion“ zur Regulierung der Zugänge in Ausbildung und Beruf und damit der Verteilung von gesellschaftlichen Positionen anhand der jeweilig gesellschaftlich anerkannten Gerechtigkeitsprinzipien (etwa dem Leistungsprinzip),
- eine „Allokations- und Rekrutierungsfunktion“ nach hierarchischen Prinzipien (wie dem Grad sozialer Anerkennung und materieller Vergütung) und nach horizontalen Merkmalen (wie Branchen und Berufsgruppen) sowie
- eine „Verwertungsfunktion“, nämlich einen Nutzen für die auszubildenden – und damit investierenden – Betriebe über die Produktivleistungen der Auszubildenden zu stiften.

Das Berufsbildungssystem vermittelt [die zur beruflichen und sozialen Integration sowie zur Stärkung von Arbeitsmarkt und Volkswirtschaft] produktivitätsrelevanten und

1 Dies kann in einer philosophischen Sichtweise durchaus als grundlegendes anthropologisches Charakteristikum des menschlichen Zusammenlebens angesehen werden; nach dem Philosophen Martin Heidegger (2006[1927], S. 126) gilt für unsere ‚normale‘ alltägliche Wahrnehmung: Menschen „sind das, was sie betreiben“.

arbeitsmarktgängigen Qualifikationen und organisiert die Ausbildung in einem Beruf mit formalisierten Bildungsgängen und Abschlusstiteln für die berufsbezogene Erwerbstätigkeit. (ebd., S. 449)

Durch Ausbildung wird das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen trotz der Verfügbarkeit neuer Medien noch immer praktisch und in unmittelbarer Interaktion über die Generationen weitergegeben. Wo Ausbildung systematisiert und durch institutionelle und rechtliche Rahmenvorgaben gesteuert wird, haben die gesellschaftlich dafür vorgesehenen Institutionen Einfluss auf Form und Inhalt dieser Wissenstradierung. Wo dieser Prozess der Steuerung nach demokratischen Prinzipien erfolgt, hat mit anderen Worten die Gesellschaft als Ganze – und nicht nur einzelne ihrer Mitglieder – Einfluss darauf, wie sie ihre kulturellen Ressourcen – und damit ihre eigene Zukunftsfähigkeit – im Kontext von Arbeit und Beruf bewahrt und weiterentwickelt. Die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gesellschaftsmitglieder, aber auch die grundsätzliche Haltung zu Fragen der Arbeit und zu Leistung – insgesamt also das ‚Humankapital‘ – prägen entscheidend das Sozialgefüge im Gesellschaftsinnern sowie die Innovationskraft und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit eines Staates.

Die Qualifikation von Arbeitskräften stellt aus diesem Grund einen wichtigen Standortfaktor dar, weshalb Länder, Regionen und Unternehmen um gut qualifizierte Arbeitskräfte konkurrieren. Die Förderung und Bereitstellung von Ausbildungsangeboten kann einen Beitrag zur Abmilderung des Fachkräftemangels leisten:

Regional differierende demografische Entwicklungen sowie die zunehmende Spezialisierung auf sogenannte wissensintensive Wirtschaftsbereiche führen zwischen den Regionen zu einem an Intensität gewinnenden Standortwettbewerb um die Zuwanderung von Arbeitskräften. Dieser ist in zahlreichen Regionen das Resultat des Rückgangs der Erwerbspersonenzahlen, der Alterung der Arbeitskräfte und des hiermit einhergehenden Fachkräftemangels. (Schlitte 2009, S. 1)

Es gibt also gute Gründe für ein staatliches Engagement in der Ausbildungsförderung, da von der Verfügbarkeit von Ausbildungsmöglichkeiten nicht nur Partikularinteressen von Unternehmen (Ausbildungsbetrieben) oder Privatpersonen (Ausbildungsinteressierten) betroffen sind, sondern darüber hinaus gesamtgesellschaftliche Effekte gegeben sind. Weil das Berufsbildungssystem eine große Bedeutung sowohl für individuelle Akteure (Ausbildungsbetriebe, künftige Arbeitgeberbetriebe, Auszubildende) im Besonderen als auch für die Gesellschaft und ihr Wirtschaftssystem im Allgemeinen besitzt, ist Berufsbildung eine Angelegenheit von öffentlichem Belang, woraus staatliche Einflussnahme darauf ihre Legitimation bezieht. Fraglich ist jedoch, wie umfassend diese Einflussnahme beschaffen sein soll: Soll es eine grundsätzliche Haupt- oder Allein-Zuständigkeit des Staates für Ausbildung geben – analog zur allgemeinen Bildung und verbunden mit der Garantie auf einen Ausbildungsplatz, wie

es bspw. von Gewerkschaftsseite gefordert wird (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2012)?

Zwei Ansätze zur staatlichen Planung und Steuerung des Bildungsangebotes

Doch wonach können staatliche Instanzen, konkret: die Bildungspolitik und bildungspolitisch tätige Institutionen, ihr Handeln ausrichten? Nach welchen grundlegenden Kriterien können berufsbildungspolitische Entscheidungen getroffen werden? Es sind zwei verschiedene Herangehensweisen für bedarfsorientierte staatliche Planungsaktivitäten in Hinblick auf das (berufliche) Bildungsangebot vorstellbar: Ausgangspunkt der Planung können einerseits die potenziell *eine Ausbildung nachfragenden Menschen* und deren Ziele sein (Social Demand-Ansatz); andererseits kann die Planung beruflicher Bildung sich an der *Nachfrage nach Fachkräften auf Seiten der Unternehmen* orientieren und von dieser den Bedarf an beruflicher Bildung ableiten (Manpower Requirement-Ansatz).^[2]

Die Vertreterinnen und Vertreter des *Social Demand-Konzeptes* forderten vor allem in den 1960er- und 70er-Jahren, das Angebot an beruflicher Bildung an der gesellschaftlichen Nachfrage nach Bildung auszurichten (vgl. Bormann 1978, S. 69-73). Im Zeichen der Chancengleichheit in einer demokratischen Gesellschaft sei es von zentraler Bedeutung, jedem Gesellschaftsmitglied die Möglichkeit zu geben, sich über einen seinen Fähigkeiten angemessenen Bildungsweg den Zugang zu höheren gesellschaftlichen Positionen zu sichern. Ebenso solle die Gesellschaft aus humanistischen Gründen an einer umfassenden Bildung der Gesellschaftsmitglieder interessiert sein, da diese einen zentralen Beitrag zur Entwicklung der je eigenen Persönlichkeit, Fähigkeiten und Identität darstelle. Zugleich basiert der Social Demand-Ansatz auf der Prämisse, die Nachfrage der Arbeitgeber nach Arbeitskräften mit einer umfassenden (Berufs-)Bildung verhalte sich weitgehend angebotselastisch, das höhere Angebot qualifizierter Arbeitskräfte führe also gleichsam automatisch zu einer höheren Nachfrage nach eben diesen Arbeitskräften (vgl. ebd.). Diese Annahme erwies sich jedoch seit Beginn der 1980er-Jahre – von einigen Ausnahmen wie etwa dem IT-Bereich abgesehen – als Illusion: Eine dem stark gewachsenen Angebot an gut qualifizierten Arbeitskräften entsprechende Ausweitung der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften für eine gestiegene Zahl qualitativ anspruchsvollerer Arbeitsplätze konnte auf dem Weg der Bildungsexpansion zumindest nicht flächendeckend erreicht werden (vgl. Baethge 2004, S. 10 f.). Der Social Demand-Ansatz hat dennoch eine wesentliche Bedeutung in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang: So beruhen Bildungsprogramme und Bildungssystemveränderungen im Wesentlichen auf ihm, die auf eine Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten bestimmter Personengruppen zielen (z. B. MINT-Programme zur Erhöhung der Partizipation von Frauen und Mädchen in traditionell männerdominierten Berufen oder Veränderungen von

2 Über die Politik der beruflichen Bildung in Deutschland seit den 1970er-Jahren informiert bspw. das Buch von Marius R. Busemeyer (2009).

Bildungssystem und -einrichtungen, um sie ‚inklusive‘ zu gestalten). Ebenso muss darauf hingewiesen werden, dass zwar einerseits eine (aus kurzfristiger ökonomischer Perspektive betrachtet) „zweckfreie Seite der Bildung“ (Recum 1966, S. 25) existiert, diese aber andererseits nicht analytisch von einer (ökonomisch) „nützlichen Seite der Bildung“ getrennt werden kann. Eine umfassende Bildung der Bevölkerung ist nämlich nicht nur im Rahmen einer humanistischen Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung zu favorisieren, sondern stellt zudem auch eine unverzichtbare Bedingung für die Aufrechterhaltung einer von aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern getragenen demokratischen und freiheitlichen Gesellschaft dar, die nach allen bisherigen historischen Erfahrungen auch die besten Voraussetzungen für ökonomische Entwicklung und Leistungsfähigkeit bietet.

Im Gegensatz dazu wird nach dem bildungsplanerischen Konzept des *Manpower Requirement-Ansatzes* das notwendige Bildungsangebot anhand von Bedarfsprognosen der Wirtschaft bestimmt – die ihrerseits auf der Prognose demografischer, technologischer und ökonomischer Entwicklungen beruhen. Hiernach wird intendiert, qualifizierte Arbeitskräfte entsprechend dem Bedarf der Wirtschaft bereitzustellen, also für einen konkreten Arbeitsmarktbedarf auszubilden (vgl. Bormann 1978, S. 65-69; Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) 1966, S. 86). Über in und von der Wirtschaft anerkannte Bildungszertifikate (vgl. Georg/Sattel 2006, S. 128) wird der auf die Ausbildung folgende Zugang in den Arbeitsmarkt gesteuert, was bedeutet, dass eine Beteiligung der Wirtschaft bei der Gestaltung des beruflichen Qualifikationssystems der Theorie nach die Zugangschancen der Absolventinnen und Absolventen in Arbeit erhöht. Der *Manpower Requirement-Ansatz* als ausschließliche Philosophie der Bildungsplanung birgt die Gefahr, einer lernenden-zentrierten, (aus der Perspektive kurzfristiger ökonomischer Verwertbarkeit) zweckfreien Bildung zuwiderzulaufen, da die Passung mit künftigen Arbeitsmarkterfordernissen dominierender Telos bildungsplanerischer Entscheidungen ist. Darüber hinaus können künftige Arbeitsmarkterfordernisse nur schwer vorhergesehen werden. Zwar lassen sich demografische Entwicklungen relativ sicher prognostizieren – obgleich Zu- und Abwanderungsphänomene gerade akademisch gebildeter Personen schwer vorherzusagen sind und auch der Zuzug nach Deutschland gerade angesichts der aktuellen Flüchtlingssituation quantitativ und auch bezüglich der Bildungsniveaus der Zuziehenden kaum verlässlich schätzbar ist. Die Prognose der volkswirtschaftlichen Entwicklung, des technologischen Fortschritts und auch die Überlebensfähigkeit momentaner Berufsbilder lässt sich über mehrere Jahrzehnte hinweg kaum zufriedenstellend und sicher aufstellen. Aus diesem Grund zeigte sich, dass auch der *Manpower Requirement-Ansatz* allein keine geeignete Grundlage für das Bildungsangebot betreffende Planungsaktivitäten darstellt (vgl. Bormann 1978, S. 65-69). Dennoch besitzt auch der *Manpower Requirement-Ansatz* durchaus seine Berechtigung: Das Vorhandensein qualifiziert ausgebildeter Arbeitskräfte stellt nämlich – darauf sei hier nochmals hingewiesen – eine notwendige, wenn wohl auch nicht hinreichende Bedingung (siehe Kapitel 2.2) für das Aufrechterhalten und die Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft dar.

Beide vorgestellten Ansätze gehen von der Prämisse aus, die Wirtschaft profitiere von einer möglichst hohen Qualifikation der Arbeitskräfte: Während der Social Demand-Ansatz unterstellt, dass das zunehmende Angebot an qualifizierten Arbeitskräften nicht nur von einer ebenso zunehmenden Nachfrage absorbiert werden könne, sondern zudem die wirtschaftliche Entwicklung fördere, strebt ein Vorgehen gemäß dem Manpower Requirement-Ansatz nicht nur die möglichst exakte Definition des wirtschaftlichen Bedarfs an qualifizierter Arbeitskraft an, sondern darüber hinaus eine „Extrapolation in die Zukunft“ (OECD 1966, S. 67), d. h. die Einbeziehung künftigen Wirtschaftswachstums in die Bildungsplanung und dessen Beförderung durch die vorausseilende Bereitstellung ausgebildeter Fachkräfte (vgl. Arnold 1994, S. 24; OECD 1966, S. 34). Beide Ansätze operieren im Kontext der nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst in den USA (wieder-)entdeckten (vgl. Becker 1975; Schultz 1961) und später auch in der deutschen Bildungsdiskussion (vgl. Picht 1965) populären Humankapitaltheorie, die einen Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum unterstellt (vgl. Edding 1964, S. 167 f.; OECD 1966, S. 40).

Doch nicht alle „durch Investitionen in Bildung und Ausbildung von Menschen hervorbrachte ‚Qualität der Bevölkerung‘“ (Clement 2008, S. 11) lässt sich auch ermitteln, um a) den Nutzen von Bildungsinvestitionen zu erfahren und b) über genaue Kausalitätskenntnisse die Ausrichtung bildungsplanerischer Intentionen vorzunehmen. Im Gegensatz zu Investitionen in nicht-humane Produktionsfaktoren sind die Erträge von Bildungsinvestitionen nämlich weit schwieriger zu ermitteln. Zum einen kann Bildung „nur zu einem Teil direkt verwertet und damit ökonomisch-rechnerisch nutzbar gemacht werden“ und zum anderen sind Bildungsergebnisse „Eigentum ihres Trägers“ (ebd.) – dem Individuum obliegen in gewissem Maße Entscheidungen über den einzuschlagenden Bildungsweg einerseits; vom Individuum hängt andererseits die Nutzbarmachung und Verwertung des erworbenen Wissens ab, konkret: von seinem Können und von seinem Wollen. Zentrale Planung muss also scheitern, wenn sie bei ihren Erwägungen individuelle Nutzen- und Verwertungskalküle sowie Leistungsfähigkeiten nicht angemessen berücksichtigt oder gar komplett negiert.

Die zunehmende Dynamik der Arbeitswelt in der aktuellen post-industriellen internationalisierten Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft erschwert vor allem Planungen im Sinne des Manpower Requirement-Ansatzes erheblich, während der Social Demand-Ansatz in Zeiten zunehmender Subjektivierung der Arbeit sowie auf der Welle eines gesellschaftlichen Wertewandels hin zu mehr Autonomie (im Sinne von Freiheit auf der einen und Erfordernis auf der anderen Seite) in der beruflichen Laufbahngestaltung an Aktualität gewonnen zu haben scheint (vgl. Popescu-Willigmann/Lutz 2015, Kapitel 4). Dennoch sollten aufgrund ihrer jeweiligen Vorteile und Schwächen beide Ansätze nicht als sich ausschließende, sondern als komplementäre Planungsinstrumente begriffen werden, an denen staatliches Planungshandeln zu orientieren ist, soll es gerade den divergierenden Interessen der Berufsbildungsakteure zum Trotz einen Rahmen bieten, der sowohl übergreifenden gesellschaftlichen Zielen Rechnung trägt als auch angemessen partikulare Akteursbedarfe berücksichtigt.

Staatliches Handeln hat darüber hinaus flexibel zu sein, um auf aktuelle Veränderungen in den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen adäquat und schnell reagieren zu können, also um dazu beizutragen, dass auf quantitative und qualitative Veränderungen auf der Nachfrageseite eine Anpassung des tatsächlichen Angebots erfolgt.

Die politischen Aufmerksamkeiten in der beruflichen Ausbildung haben sich gegenüber dem letzten Jahrzehnt gewandelt: In der ersten Dekade dieses Jahrhunderts standen aufgrund starker Ungleichgewichte zwischen begrenztem Angebot und hoher Nachfrage nach Ausbildungsplätzen die Probleme der Versorgung der Schulabsolventinnen und -absolventen mit Ausbildung im Zentrum des Interesses. Heute schieben sich zwei weitere Aspekte in den Vordergrund: zum einen die Sicherung des Fachkräftebedarfs bei demografisch bedingt rückläufiger Ausbildungsnachfrage, zum anderen die anhaltenden Verschiebungen in der Struktur der Schulabsolventinnen und -absolventen zugunsten derjenigen mit Hochschulzugangsberechtigung. Dieser Perspektivenwechsel ist aufgrund der Strukturverschiebung bei den Schulabsolventinnen und -absolventen durch den Sachverhalt begründet, dass es 2013 mehr Studienanfängerinnen und -anfänger als Neuzugänge in der dualen Ausbildung gegeben hat.

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 97)

Tabelle 1 fasst abschließend wesentliche Charakteristika der beiden Planungsansätze zusammen:

	Social Demand-Ansatz	Manpower Requirement-Ansatz
Planungsgrundsatz	Bildungsbedarf in der Bevölkerung	Fachkräfte-Bedarf der Wirtschaft
Planungsprämisse	Arbeitsmarkt-Bedarf an Fachkräften orientiert sich am Fachkräfte-Angebot	Arbeitsmarkt-Bedarf an Fachkräften orientiert sich an der Entwicklung der Volkswirtschaft im Allgemeinen und der Produktiv-Sektoren im Besonderen
Planungsgrößen	Demografische Entwicklung, Bildungswille und Bildungswünsche der Bevölkerung	Volkswirtschaftliche Analyse, Branchenanalyse, Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, demografische Entwicklung

Tabelle 1: Konzepte einer bedarfsorientierten staatlichen Bildungsbedarfsanalyse (in Anlehnung an Clement 2008, S. 8)

2.2 Steuerung durch den Markt

Die Überzeugung, der Staat sei grundsätzlich für die Bereitstellung von Bildungs- und Ausbildungsplätzen für möglichst alle Bürgerinnen und Bürger zuständig, wurde mit Blick auf die Schwächen staatlicher Bildungsplanung in den 1980er- und 90er-Jahren in Frage gestellt: Ein höheres Bildungsniveau im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1960er-Jahren ging nicht mit entsprechenden Steigerungen der Wirtschaftsleistung

einher (vgl. Clement 2008, S. 12 f.). Die Globalisierung der Geld- und Warenmärkte, das offensichtliche Scheitern der zentralverwaltungswirtschaftlichen Steuerungskonzepte und das weltweite Entstehen miteinander eng verkoppelter Wirtschaftsregionen führte zu einer zunehmenden Fokussierung auf die Steuerungsmöglichkeit des Bildungsangebots durch den Markt. Bildung wurde zunehmend aus einem ökonomischen Blickwinkel betrachtet (für einen Vertreter eines marktwirtschaftlichen Bildungsplanungsansatzes vgl. van Lith 1985). Ausbildung kann nämlich als Investition bzw. Kapitalanlage verstanden werden (vgl. Clement 2008, S. 13), die privaten Nutzen für die Investoren – der Ausbildungsanbieter und der -nachfragenden – generiert: Sie erhöht die (berufliche) Leistungsfähigkeit von Personen und bewirkt idealiter, dass sowohl die Auszubildenden als auch die (späteren) Arbeitgeber durch ihre jeweiligen Investitionen in Ausbildung längerfristig profitieren, nämlich durch ‚Employability‘ und höhere Gehaltsansprüche auf der einen und gut qualifizierte und direkt auf Arbeitsplätzen einsetzbare Fachkräfte auf der anderen Seite. Aus diesem Grund sollten die einzelnen Akteure, die von den Erträgen durch Ausbildung (z. B. in Form eines höheren Einkommens oder in Form besser qualifizierter Arbeitskräfte und dadurch einer höheren Produktivität) privat profitieren, auch für die Kosten und das Risiko des Erfolgs selbst aufkommen. Das staatliche Angebot von Bildungsgängen ohne oder nur mit geringfügiger Kostenbeteiligung durch die Teilnehmenden untergrabe eine optimale Verteilung knapper gesellschaftlicher Ressourcen, indem die Kosten ökonomisch wenig effizienter Entscheidungen durch die Konsumenten externalisiert werden könnten: Falle der Nutzen aus dem Konsum von Bildungsangeboten den Konsumenten zu, während die Kosten durch die Gemeinschaft aus Steuermitteln erbracht würden, tendiere der Einzelne dazu, öffentliche Bildungsangebote auch dann in Anspruch zu nehmen, wenn er bei vollständiger Kostenbeteiligung eigentlich darauf verzichten würde. Auf diese Weise würde eine Nachfrage nach Bildungsangeboten entstehen, auch wenn diese kaum Ertrag abwürfen bzw. der Ertrag die Kosten nicht decken könne; das staatliche Engagement in der Bereitstellung von Bildungsangeboten führe also zu Bildungsangeboten, die am Bedarf des Arbeitsmarktes vorbeigingen, und verursache entsprechende Verzerrungen auf dem Ausbildungsmarkt. Ebenso versage der Staat als zentrale Steuerungsinstanz notwendigerweise, da er die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften sowie nach beruflicher Bildung ausreichend detailliert nicht kenne und grundsätzlich nicht kennen könne, weshalb die Steuerung dezentral den jeweiligen Akteuren zu überlassen sei. Darüber hinaus unterminiere staatliches Engagement das Grundrecht der Berufsfreiheit (Art. 12 Grundgesetz (GG)).

Anstelle von staatlichen Investitionen in Bildung und Ausbildung wurde von Vertretern des Marktprinzips also privates Engagement gefordert, bis hin zur Entstaatlichung des Bildungsbereichs (vgl. Clement 2008, S. 13 f.). Legitimieren ließ sich diese Forderung mit dem Verweis auf das Subsidiaritätsprinzip. Dieser ursprünglich aus der katholischen Soziallehre stammende Grundsatz besagt, der Staat habe sich erstens aller Tätigkeiten zu enthalten, die auch durch private Initiative ausgeführt werden können (horizontale Dimension), und zweitens sollten Aufgaben prinzipiell von möglichst weit unten angesiedelten Hierarchieebenen bearbeitet werden (vertikale

Dimension). Wo immer dies möglich sei, sollten staatliche Institutionen privatisiert und dem Markt überantwortet werden. Ein freier Wettbewerb, ungehindert durch staatliche Regulierungsversuche und daraus resultierende Marktverzerrungen, würde dann – so die Annahme – über Selektions- und Anpassungseffekte ein Optimum an ökonomischem Produktivitätszuwachs und Leistungsvermögen erzielen. Eine Regulierung des Angebots an Ausbildungsmöglichkeiten durch den Markt sei deshalb die effizienteste Form der Steuerung. Interventionen des Staates – z. B. bei der Bildungsplanung oder bei Versuchen, Bildungsverhalten zu steuern – hätten umgekehrt äußerst negative Effekte auf die Eigenanstrengungen und Bildungsinvestitionen der Wirtschaft – und auch der nachfragenden Individuen (vgl. ebd., S. 14). Zwar könnten durch staatliche Regulierung allen Ausbildungsplatznachfragenden die von ihnen gewünschten Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt und damit die erste Schwelle der Berufswahl (d. h. die Suche nach einem Ausbildungsplatz) umgangen werden, dafür wäre aber der Effekt der mangelnden Übereinstimmung des Angebots an mit der Nachfrage nach ausgebildeten Arbeitskräften und damit der zweiten Schwelle (d. h. nach abgeschlossener Ausbildung bei der Suche nach einem adäquaten Arbeitsplatz) für die potentiellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer umso unvorteilhafter. Letztlich seien jeder Betrieb und jeder Mensch aufgrund ihrer besonderen Interessenlage nämlich am stärksten motiviert, eine informierte und langfristig sinnvolle Entscheidung über eigene Bildungsinvestitionen zu fällen, die dem ‚echten‘ Bedarf des Wirtschaftssystems am meisten entspräche. Je transparenter der (berufliche) Bildungsmarkt sei und je weniger er durch staatliche Steuerungsversuche verzerrt würde, umso rationaler könnten die betroffenen Anbieter und Nachfragenden künftige Erträge aus Bildungsangeboten mit den erforderlichen Investitionen vergleichen und entsprechende Bildungswahlentscheidungen treffen. Im Ergebnis aller rationalen Entscheidungen würde unter der Prämisse eines funktionierenden (d. h. nicht durch Steuerungsversuche des Staates verzerrten) Ausbildungs- und Arbeitsmarktes eine optimale Koordination von beruflichem Ausbildungsangebot und -nachfrage entstehen.

Soll jedoch die Finanzierung von Schul- und Ausbildung ausschließlich durch die Bildungsnachfragenden selbst getragen werden, treten spezifische Probleme auf, die als Argumente gegen die Privatisierung des Bildungsangebots angeführt werden. Vor allem der Aspekt der Chancengleichheit und das Problem der strukturell bedingten Unterfinanzierung von Bildungsinvestitionen durch (in der Regel über die Verhältnisse am Arbeitsmarkt uninformierte und häufig wenig finanzkräftige) Bildungsnachfragende werden in diesem Zusammenhang angeführt (vgl. Whalley/Ziderman 1990). Von den Befürwortern eines marktwirtschaftlich geregelten Bildungsangebots wird jedoch argumentiert, dass ein diversifiziertes, marktreguliertes Bildungsangebot sogar dazu beitragen könne, die Chancengleichheit im Bildungswesen zu verbessern, sobald ungleiche Marktchancen wie Geschlechtszugehörigkeit, finanzielle Leistungskraft der Eltern oder sozialisatorische Nachteile durch Information, ein funktionierendes Kreditwesen für Bildungsinvestitionen sowie punktuelle staatliche Interventionen ausgeglichen würden (vgl. Timmermann 1985, S. 115).

Gegen ein rein durch den Markt gesteuertes Bildungsangebot lässt sich darüber hinaus die Wichtigkeit des Bildungswesens für die gesamte Gesellschaft anführen. Durch eine geregelte und damit gerade nicht dezentral marktwirtschaftlich gesteuerte Ausbildung kann eine Gesellschaft sicherstellen, dass einerseits Wissen verhältnismäßig effizient und systematisch weitergegeben wird, so dass das Wissen einer sozialen und wirtschaftlichen Kultur langfristig erhalten bleibt; andererseits wird durch eine Ausbildung mit staatlich gewährleisteten Qualitätsstandards gesichert, dass Arbeitskraft und Ressourcen nicht bei der unsystematischen bzw. zufallsgeleiteten Suche nach Informationen verschwendet werden. Da die Qualifikation von Arbeitskräften einen wichtigen Standortfaktor darstellt, kann ein insgesamt höheres Bildungs-, Leistungs- und Produktivitätsniveau befördert werden, von dem nicht nur wirtschaftlich starke und damit das Marktgeschehen dominierende Akteure profitieren, sondern über Verteilungseffekte auch kleine und mittlere Betriebe sowie Privatpersonen, die Mündigkeit und Entscheidungsmacht über ihren eigenen Lebenslauf gewinnen. Damit wird deutlich, dass darüber hinaus durch staatliche Eingriffe in den Ausbildungsmarkt von ökonomischen Kalkülen losgelöste Gerechtigkeitsaspekte bei der Gestaltung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden können; es können mit anderen Worten andere und mitunter ‚höhere‘ Werte – wie derjenige einer umfassenden, zur gesellschaftlichen Partizipation befähigenden politischen und kulturellen Bildung – realisiert werden, die bei ausschließlicher Berücksichtigung der kurzfristigen Verwertbarkeit in Produktionszusammenhängen außen vor blieben. Bildung findet in diesem Fall nicht in vollständiger Abhängigkeit von Partikularinteressen statt und ist zudem auf eine langfristige Nutzbarkeit angelegt. Ökonomische Erwägungen – besonders auf kurzfristige Ziele ausgerichtete – sind also nicht die einzigen Determinanten, die in Entscheidungen über die Organisation des (auch beruflichen) Bildungswesens mitbezogen werden sollten.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass staatliches Engagement im Ausbildungsbereich trotz der Argumente der Marktbefürworter gerade auch zur Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit unverzichtbar ist und zugleich sicherstellt, dass weitere gesellschaftliche Werte über das Bildungswesen realisiert werden.

2.3 Das deutsche Ausbildungssystem: Ein Quasi-Markt

Die Praxis der Berufsbildungsplanung und -steuerung in Deutschland beinhaltet sowohl Elemente staatlicher Planung als auch marktwirtschaftliche Steuerungslogiken durch die Einbindung unterschiedlicher Akteure in die Entscheidungsprozesse. Durch den Bildungsföderalismus bestehen unterschiedliche institutionelle Zuständigkeiten für die berufliche Ausbildung auf Seiten des Staates:

In der Bundesrepublik Deutschland liegt nach dem Grundgesetz die Zuständigkeit für die Inhalte und die Gestaltung des Bildungssystems weitgehend bei den Ländern und in Teilen beim Bund. Für [...] Schulen einschließlich des schulischen Teils der beruflichen

Ausbildung, den überwiegenden Teil des Hochschulwesens [...] sowie Teile der beruflichen Weiterbildung sind die Länder zuständig. Der Bund [...] ist zuständig für die Ausbildungsförderung sowie den außerschulischen Teil der beruflichen Ausbildung. Außerdem ist er für die berufliche Weiterbildung im Rahmen seiner Zuständigkeit für das Wirtschafts- und Arbeitsrecht verantwortlich.

(Bund-Länder-Kommission (BLK) 2004, S. 11)

Das berufliche Ausbildungssystem ist darüber hinaus weder als rein staatlich noch als rein marktwirtschaftlich ausgerichtet zu charakterisieren. Es besitzt vielmehr wichtige marktwirtschaftliche Merkmale, insofern es weder für Anbieter noch für Nachfragende einen staatlichen Zwang zur Berufsausbildung gibt – ob und wen ein Betrieb ausbildet bzw. ob und welche Ausbildung eine Schulabsolventin oder ein Schulabsolvent nachfragt, ist eine je individuelle Entscheidung des Betriebes bzw. der Person. Dennoch ist das Ausbildungssystem nicht vollständig dem Markt überlassen, denn die komplexen – und mitunter komplizierten und verstrickten – Mechanismen im Hintergrund des praktischen Berufsbildungsgeschehens an den Lernorten werden ordnungspolitisch von öffentlichen Institutionen aktiv gestaltet (vgl. Koch 2015a, 2015b). Wer unter welchen Voraussetzungen ausbilden darf und welche Inhalte vermittelt werden, wie diese Inhalte und die grundsätzlichen Paradigmen der Berufsausbildung sich wandeln, wie die Prüfungen zum Erwerb der anerkannten Qualifikationen unter welchen Anforderungen von wem abgenommen werden, all dies ist gesetzlich reglementiert und Ergebnis vieler Aushandlungsprozesse von Interessenvertretungen und politischen Instanzen. Ordnungspolitisch verantwortlich ist das Bundesinstitut für Berufsbildung unter Beteiligung von Bund, Ländern, Tarifpartnern und der Bildungsforschung (vgl. ausführlich: Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 55-60; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014b). Führt dieses Involvement so unterschiedlicher Akteure in der beruflichen Bildungsplanung zwar zu einer Demokratisierung des Planungsprozesses und verbessert somit dem Grundsatz nach die Passung zwischen Planungsentscheidungen und ihrer ‚praktischen‘ Relevanz, so erhöht diese Multistakeholder-Steuerung auch zugleich die Steuerungskomplexität und schafft aufgrund von vielfältigen Abstimmungsprozessen (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 61 ff.) und „Verhandlungsblockaden“ (Benz 2009, S. 120) Innovationshürden. Es sind schlicht sehr viele divergierende Interessen in den Planungs- und Entscheidungsprozess eingebunden. Bereits die bildungsplanerische Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern erweist sich aufgrund unterschiedlicher ökonomischer, aber auch parteipolitischer Interessen als schwierig:

Die horizontale Politikverflechtung erwies sich in der Bildungspolitik als wenig leistungsfähig, weil sich hier eine enge Kopplung von Länderinteressen und Parteiinteressen bemerkbar machte. [...] Gleichwohl stellt die Bildungspolitik schon deshalb ein durch den Parteienwettbewerb geprägtes Politikfeld dar, weil es eine Kernaufgabe der Länder betrifft. [...] Auch die Versuche einer gemeinsamen Bildungsplanung zwischen Bund und Ländern scheiterten, und zwar nicht nur an der Komplexität der Aufgabe, sondern auch an den kompetitiven Orientierungen der Verhandlungspartner [...] Bei dieser

Gemeinschaftsaufgabe handelt es sich nach der Verfassung um ein freiwilliges Verhandlungssystem, weshalb trotz des Scheiterns der Bildungsplanung eine eigenständige Landespolitik nicht ausgeschlossen ist.
(Benz 2009, S. 120)

Umso stärker gilt dies für Planungsprozesse im beruflichen Bildungswesen, da Art, Zahl und natürlich Interessen der Verhandlungspartner vervielfältigt sind. Man sollte daher aufgrund der vielfältigen institutionellen Zuständigkeiten und Verflechtungen von einem ‚Quasi-Markt‘ der Berufsausbildung sprechen: Trotz der Freiwilligkeit zur Ausübung von Ausbildungsaktivitäten – sowohl von Seiten der Anbietenden als auch der Nachfragenden von beruflicher Bildung – sind die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Ausbildung stattfindet, rechtlich vorgegeben. Marktmechanismen greifen daher nur bei der Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage auf Mikroebene; also bei individuellen Wahlentscheidungen zur Zusammenarbeit zwischen zwei bestimmten Akteuren.

3 Das Angebot an beruflicher Erstausbildung im Allgemeinen

Im vorangegangenen Kapitel wurden zwei grundlegende Extreme der (beruflichen) Bildungssteuerung diskutiert. Dieses Kapitel befasst sich mit ausgewählten gesellschaftlichen Entwicklungen, die als Determinanten für die und Konsequenzen in der Gestaltung des gesamtgesellschaftlichen beruflichen Bildungsangebotes zutage treten. Erörtert werden: der Wandel in Ökonomie und Arbeitsorganisation, der veränderte Fachkraftbedarfe und somit veränderte Angebote an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten nach sich zieht (Kapitel 3.1), die daraus resultierenden quantitativen Verschiebungen innerhalb des Gesamtangebotes an beruflichen Bildungsmaßnahmen (Kapitel 3.2) und sich verändernde Anforderungen, die seitens Ausbildungsanbietern an Auszubildende gestellt werden (Kapitel 3.3).

3.1 Wandel in Ökonomie und Arbeitsorganisation

Verschiebungen in den Produktiv-Sektoren

Die Größenverhältnisse der drei Produktiv-Sektoren (nicht zu verwechseln mit den Sektoren des Bildungssystems), denen die Produktionsleistungen einer Volkswirtschaft zugeordnet werden können, verändern sich mit dem gesellschaftlichen – kulturellen, technologischen und wirtschaftlichen – Wandel. Dominierte bis ins auslaufende 19. Jahrhundert der primäre Sektor (Landwirtschaft und Bergbau), entwickelte sich der sekundäre Sektor (Industrie) im Laufe der Industrialisierung zum beherrschenden Produktiv-Sektor. Seit den 1980er-Jahren aber verlor dieser zunehmend gegenüber dem tertiären Sektor (Dienstleistungen) an Bedeutung – eine Entwicklung,

die als Tertiarisierung der Wirtschaft bezeichnet wird (vgl. z. B. Geißler 2010). Mit der Entwicklung der Informations- und Telekommunikationstechnologien gewann ab den 1990er-Jahren zunehmend ein vierter Sektor an Bedeutung, der ursprünglich noch den Dienstleistungen zugerechnet wurde und der aufgrund seiner volkswirtschaftlichen Bedeutung mittlerweile als eigenständiger – quartärer – Sektor aufgefasst wird (und von Jean Gottmann 1961 schon begrifflich eingeführt wurde); er umfasst intellektuell besonders anspruchsvolle Tätigkeitsbereiche aus dem Dienstleistungssektor (Informationstechnologie, freie Berufe und Hochtechnologien).

Mit der Zu- oder Abnahme des Beitrags, den ein Produktiv-Sektor zur volkswirtschaftlichen Wertschöpfung leistet, geht ein veränderter Bedarf an Arbeitskräften in den Produktiv-Sektoren und damit auch an spezifischen Qualifikationen einher (vgl. Ewers 2005, S. 13). Der veränderte Fachkräftebedarf auf dem Arbeitsmarkt greift auf den Ausbildungsmarkt durch: Mit 59,5 Prozent standen im Jahr 2013 Berufe aus dem Dienstleistungssektor an erster Stelle der Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2015, S. 153 ff.); man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Tertiarisierung der dualen Berufsausbildung“ (ebd., S. 154):

Der Dienstleistungssektor hat seit den 1980er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend die dominierende Rolle im Beschäftigungssystem übernommen (vgl. Walden 2007). Diese Entwicklung ist auch bei den Dienstleistungsberufen der dualen Berufsausbildung zu beobachten. So steigt seit Mitte der 1990er-Jahre der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den Dienstleistungsberufen nahezu stetig und erreichte im Berichtsjahr 2013 mit 59,5 % den höchsten Anteilswert. Auch wenn die absoluten Zahlen bei den Neuabschlüssen in den Dienstleistungsberufen zuletzt zwischen 2011 und 2013 deutlich rückläufig waren (absolut: -21.903/relativ: -6,5 %), stieg der relative Anteil dennoch an, da die Neuabschlüsse bei den Produktionsberufen noch stärker zurückgingen (absolut: -18.021/relativ: -7,8 %). Damit lag der Dienstleistungsanteil in der dualen Berufsausbildung zwar immer noch unter dem auf dem Arbeitsmarkt, auf dem im Jahr 2013 beinahe drei Viertel der Beschäftigten im Dienstleistungsbereich (73,8 %) tätig waren. Nichtsdestotrotz zeigt auch die berufsstrukturelle Entwicklung in der dualen Berufsausbildung deutlich hin zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie (vgl. Walden 2007) [...] (ebd.)

Mit der stetigen Zunahme des tertiären und quartären Sektors an der Wirtschaftsleistung gehen andere und höhere Anforderungen an die Fachkenntnisse, an die intellektuellen, Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie an die Flexibilität, Lernbereitschaft und -fähigkeit der Beschäftigten einher – eine Entwicklung, die als *Wandel zur Wissensgesellschaft* bezeichnet wird (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 27; Becker 2012, S. 59 f.; Dahrendorf 1972, S. 70); diese höheren Anforderungen an die Arbeitskräfte und Auszubildenden können jedoch von einer wachsenden Zahl nicht ausreichend qualifizierter Schulabgängerinnen und -abgänger kaum erfüllt werden. Ebenso sank – entsprechend zur abnehmenden Bedeutung der Industrie an der Wertschöpfung – seit den 1990er-Jahren die Anzahl der Facharbeiterinnen und Facharbeiter im

verarbeitenden Gewerbe um rund ein Drittel (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 26). 1980 machten verarbeitende Berufe knapp mehr als die Hälfte aller Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen aus, und dieses Verhältnis blieb etwa bis Mitte der 1990er-Jahre bestehen. Ab Ende der 1990er-Jahre jedoch setzte der Rückgang neu abgeschlossener Ausbildungsverträge im sekundären Sektor zugunsten von Dienstleistungsberufen ein – und der Trend hält nach wie vor an (vgl. BIBB 2015, S. 153 ff.). Die Entwicklung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft beeinflusst also das Angebot an beruflicher Bildung (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 26 f.): Es findet eine andauernde Verlagerung der Ausbildungskapazitäten von verarbeitenden zu Dienstleistungsberufen statt. Die nachfolgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Veränderung der Vertragsabschlüsse in Produktions- und Dienstleistungsberufen.

	1980		1993		2002		2013	
Produktionsberufe	342.030	51,0%	272.907	47,8%	251.874	44,3%	212.835	40,5%
Dienstleistungsberufe	328.827	49,0%	298.299	52,2%	316.209	55,7%	313.062	59,5%
Insgesamt	670.857	100,0%	571.206	100,0%	568.083	100,0%	525.897	100,0%

Tabelle 2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Produktions- und Dienstleistungsberufen über drei Jahrzehnte (nach BIBB 2015, S. 155)

Neue Arbeitsorganisation

Bis in die 1980er-Jahre war in der industriellen Produktion ein tayloristisch geprägtes System der Arbeitsteilung dominant (vgl. Clement 2008, S. 48). Die Trennung von intellektueller und manueller Arbeit bzw. von Planung und Ausführung sowie die Standardisierung aller Produktionsabläufe bildeten die Grundlagen der tayloristischen Arbeitsorganisation. Im Kontext der zunehmenden Automatisierung der Produktion wurde von wissenschaftlicher Seite die These aufgestellt, die Arbeitsaufgaben der in der Produktion Beschäftigten würden zunehmend komplexer, selbstständiger und intellektuell anspruchsvoller, da einfache Arbeiten von Maschinen übernommen werden würden (vgl. Baethge 1991; Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 28; Kern/Schumann 1998). Durch diese Entwicklung würden auch für nicht-akademisches Personal soziale und personale Kompetenzen, Planungsfähigkeit, Zusammenhangwissen und Verantwortungsbereitschaft eine stets größere Rolle spielen (vgl. Bungard/Hoffmann 1995, S. 24 f.; Litzlbauer 1994, S. 240). Diese prognostizierte Entwicklung wurde aus berufspädagogischer Perspektive begrüßt, da dadurch die harmonische Verbindung von betriebswirtschaftlichen Maßnahmen und einer humanen Arbeitsgestaltung im Sinne einer lernförderlichen und die Person ganzheitlich entwickelnden Arbeit möglich würde (vgl. Arnold 1994, S. 28; Litzlbauer 1994, S. 26 und 184).

Diese wissenschaftliche These bewahrheitete sich freilich empirisch nur teilweise. Einerseits sind zahlreiche Facharbeiterinnen und Facharbeiter in der Tat heute auf

Arbeitsplätzen mit größerem Handlungsspielraum, ausgeweiteten Entscheidungskompetenzen und komplexeren Anforderungen tätig; andererseits bestehen weiterhin Arbeitsplätze mit monotonen Aufgaben fort (vgl. Baethge 2004, S. 10). Zugleich sind zahlreiche Betriebe von neuen Formen der Arbeitsorganisation wieder abgerückt. Inzwischen ist sogar von einer ‚Renaissance des Fließbandes‘ die Rede (vgl. Kern/Schumann 1998, S. 10). Die Wahl zwischen beiden Formen der Betriebsorganisation kann als Entscheidung zwischen dem deutschen „Hochqualitäts-, Hochqualifikations-, Hochlohnmodell“ und dem US-amerikanischen „Niedriglohn-, Niedrigqualifikations- und Preiswettbewerbs-Modell“ (ebd., S. 13; vgl. Clement 2008, S. 52; Baethge 2004, S. 12-15) charakterisiert werden. Ein allgemeiner, alle oder zumindest einen Großteil der Arbeitsplätze umfassender Paradigmenwechsel in der Arbeitsorganisation kann also nicht festgestellt werden, stattdessen muss von einer heterogenen Entwicklung der Qualifikationsanforderungen gesprochen werden: In vielen Betrieben und Unternehmen existiert eine heterogene Kompetenzstruktur, die einerseits als Riss durch die Arbeitsanforderung an Einzelne – hier die monotone Teilarbeit, dort die komplexe Komplementäraufgabe – spürbar ist, andererseits an stark voneinander abweichenden Anforderungen in Hinblick auf Selbstständigkeit und Wissensintensität der Arbeit anhand verschiedener Stellenprofile deutlich wird.

Dieses Ergebnis wirkt sich auf das zur Bereitstellung adäquat qualifizierter Arbeitskräfte notwendige Angebot an beruflicher Bildung aus: Während das ‚klassische‘ Angebot an beruflicher Bildung – die Facharbeitenden-Ausbildung im dualen System – unterstellt, die Absolventinnen und Absolventen würden in ganzheitlich organisierten Arbeitsvollzügen tätig und benötigten entsprechende berufliche Handlungskompetenz, ist aufgrund der gegenwärtigen Arbeitsorganisation vielmehr eine mehrspurig angelegte Qualifikation zwischen repetitiver Routinearbeit und anspruchsvollen Komplementäraufgaben notwendig. Da ein Großteil der Zeit mit repetitiven, standardisierten und mit eindeutigen Leistungsvorgaben versehenen Teilaufgaben verbracht wird, ist Durchhaltevermögen und die Bereitschaft, über längere Zeiträume hinweg Routinetätigkeiten auszuführen, im berufsbildenden Unterricht zu trainieren.

Zugleich muss jedoch berufliche Bildung ein – im Verhältnis zu früheren Jahrzehnten aufgrund der Tertiarisierung und der zumindest teilweise gewandelten Arbeitsorganisation sogar stark gewachsenes – umfassendes theoretisches Wissen sowie ‚Soft Skills‘ wie Kommunikations- und Teamfähigkeit vermitteln; ebenso muss prozedurales Wissen gelehrt werden, also Wissen über den Erwerb des Wissens, damit Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer das gesamte Berufsleben hindurch in der Lage sind, mit den dynamischen Veränderungen an ihren Arbeitsplätzen Schritt zu halten. Das viel zitierte Stichwort lautet: ‚Lebenslanges Lernen‘. Zur Vermittlung dieser Fähigkeiten genügt es nicht mehr, die berufliche Bildung allein auf den Qualifikationsbegriff – also auf diejenigen Anteile der Ausbildungsinhalte, die eine unmittelbare Entsprechung in den Anforderungen von Arbeitsplätzen besitzen und dementsprechend hohe Nützlichkeitserwartungen transportieren – zu fundieren; seit den 90er-Jahren wird dieser Begriff zunehmend durch den der Kompetenz ersetzt, durch den auch

solche Bildungsinhalte Berücksichtigung finden, die die Person als Ganze betreffen (zum Kompetenzbegriff vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2015): Das Ziel der Kompetenzentwicklung bezieht auch solche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung mit ein, die sich – wie etwa die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit oder zur Zusammenarbeit in einer Gruppe – potenziell für einen souveränen Umgang mit beruflichen Handlungssituationen als hilfreich erweisen können, und die aufgrund der sich immer häufiger ändernden Anforderungen von Arbeitsplätzen auch explizit die Lernfähigkeit einschließen.

Zusammengefasst kann also festgehalten werden: Berufliche Bildung muss verstärkt die heterogenen und sich zudem häufiger verändernden Arbeitsbedingungen der Gegenwart – den ‚Spagat‘ zwischen monoton-repetitiven und intellektuell-autonomen Tätigkeiten – berücksichtigen und die Grundlagen zum zukünftigen Kompetenzerwerb der lernenden Person legen.

3.2 Quantitative Entwicklungen des Angebots an beruflicher Erstausbildung

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft und den damit einhergehenden ökonomischen Zwängen wird verstärkt Druck auf die Personalpolitik der Unternehmen ausgeübt. Diese ‚Ökonomisierung der Arbeitsbeziehungen‘ drückt sich nicht nur in Rationalisierungsmaßnahmen, Entlassungen und verdichteten Einsatzbedingungen der Arbeitskräfte aus, sondern besitzt auch Einfluss auf die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe: Das Angebot an Ausbildungsplätzen nahm zwischen 1992, also nach der deutschen Vereinigung, und 2005 sowie ab 2009 ab: Die Zahl der Ausbildungsplätze sank rapide und erreichte (in den alten Ländern) 2005 mit 562.816 einen Tiefstand; zwischen 1992 und 2014 ist das Angebot an Lehrstellen um 162.492 Stellen gesunken (vgl. Baethge 1999; BMBF 2015, S. 17). Temporär kann der Rückgang des Angebotes durch konjunkturelle Ursachen erklärt werden, denn Ausbildungsbetriebe reduzieren ihr Ausbildungsangebot in konjunkturellen Tiefphasen zumeist (vgl. Krone 2010, S. 19). Zudem kann der Rückgang aus der seit fünf Jahren rückläufigen Anzahl der ausbildenden Betriebe erklärt werden; so beträgt die Ausbildungsbetriebsquote nur 20,7 Prozent branchenübergreifend und bundesweit, der niedrigste Stand seit 1999 (vgl. BMBF 2015, S. 50). Vor allem zunehmend weniger Kleinst- und Kleinbetriebe (10 bis 49 Beschäftigte) üben Ausbildungsaktivitäten aus, und zwar in einem höheren Maße als die Ausbildungsbereitschaft mittlerer und großer Betriebe zunimmt (vgl. ebd., S. 51)

Die Zahl der Jugendlichen, die eine Ausbildungsstelle suchen, stieg bis zum Jahr 2000 an, fiel dann bis auf einen Anstieg von 2009 auf 2012 von 1,5 Prozent kontinuierlich ab (vgl. ebd., S. 17). Seit 2008 ist die Relation zwischen zu besetzenden Stellen und Ausbildungsplatznachfragenden positiv, das heißt: Es sind trotz des Rückganges mehr Ausbildungsstellen vorhanden als nachgefragt werden. Dies drückt sich

in der Kennzahl der ‚Angebots-Nachfrage-Relation‘ aus, die das Verhältnis zwischen dem Angebot an Ausbildungsstellen und der „Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zuzüglich der bei den Agenturen für Arbeit gemeldeten noch unbesetzten Ausbildungsplätze[n]“ (BMBF 2015, S. 16) angibt. Anhand der Entwicklung der Angebots-Nachfrage-Relation wird deutlich, dass die seit Mitte der 1990er-Jahre diskutierte ‚Ausbildungsplatzkrise‘ einerseits zwar tatsächlich in den letzten Jahren des alten und den ersten Jahren des neuen Jahrtausends bestand; andererseits jedoch gegenwärtig anhand des Überangebots von Lehrstellen diese Feststellung in Betrachtung des gesamten Ausbildungsmarktes nicht mehr zutreffend ist.

Tabelle 3 bietet einen Überblick über die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt am Beispiel der betrieblichen Ausbildung. Sie enthält die Zahlen unbesetzter Ausbildungsplätze, der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber und die Angebots-Nachfrage-Relation von 1992 bis 2014.

	1992	1996	2000	2004	2008	2010	2014
Unbesetzte Plätze	126.610	34.947	25.690	13.378	19.510	19.605	37.101
Unversorgte Bewerbende	12.975	38.458	23.642	44.084	14.202	12.016	20.872
Angebots-Nachfrage-Relation	118,7	99,4	100,3	95,0	100,8	101,3	103,0

Tabelle 3: Entwicklung des Mismatch zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage (nach BMBF 2015, S. 17)

Die anhand der Statistik zu konstatierende Verringerung der offenen Plätze ist ein Hinweis darauf, dass sich einerseits die Disziplin der Betriebe in Bezug auf die Meldung der vergebenen Stellen verbesserte, andererseits aber auch darauf, dass Jugendliche sich flexibler als früher auf die vorhandenen Möglichkeiten einstellen (müssen). Obwohl Betriebe in zunehmendem Maße Schwierigkeiten haben, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen, gibt es gleichzeitig eine steigende Zahl unversorgter Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz. Trotz einer nicht mehr allgemein feststellbaren ‚Ausbildungsplatzkrise‘ findet also eine hohe Anzahl von Ausbildungsplatzsuchenden kein Angebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten vor; besonders betroffen sind davon – wie aus den Erörterungen über die gestiegenen Anforderungen an Auszubildende hervorgeht (siehe Kapitel 3.3) – gering qualifizierte Ausbildungsplatzsuchende, so dass in Bezug auf diese durchaus von einer ‚zielgruppenspezifischen Ausbildungsplatzkrise‘ die Rede sein kann. Die Zahl der bei der Ausbildungsplatzvergabe nicht berücksichtigten Bewerberinnen und Bewerber dürfte sogar um einiges höher sein, da die Statistik nur diejenigen unter ihnen berücksichtigt, die entweder einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen oder sich bei der Bundesagentur für Arbeit als ‚unversorgt‘ gemeldet haben. Da keine Meldepflicht existiert,

zahlreiche Jugendliche wohl nicht von der Registrierungsmöglichkeit wissen oder sich bewusst gegen eine Registrierung entscheiden, kann von einer größeren Zahl an nicht erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern um einen Ausbildungsplatz ausgegangen werden (vgl. auch Ulrich 2005, S. 16-21). Um diesen Verzerrungseffekt ein Stück weit zu kompensieren, gibt es die Kennzahl ‚Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation‘. Sie erfasst die der Arbeitsagentur bekannten jungen Menschen, die einen weiteren Vermittlungswunsch haben, obwohl sie bspw. an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen oder ein Studium aufgenommen haben. Es bleiben zwar auch bei dieser Definition noch Jugendliche unberücksichtigt, die überhaupt nicht gemeldet sind bzw. keinen Vermittlungswunsch der Arbeitsagentur gegenüber geäußert haben; dennoch bietet sie ein realistischeres Bild des Verhältnisses zwischen dem Ausbildungsplatzangebot und der höheren, tatsächlichen Nachfrage nach einer Lehrstelle. Abbildung 1 zeichnet den Verlauf der Erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation für den Zeitraum von 2009 bis 2014 nach.

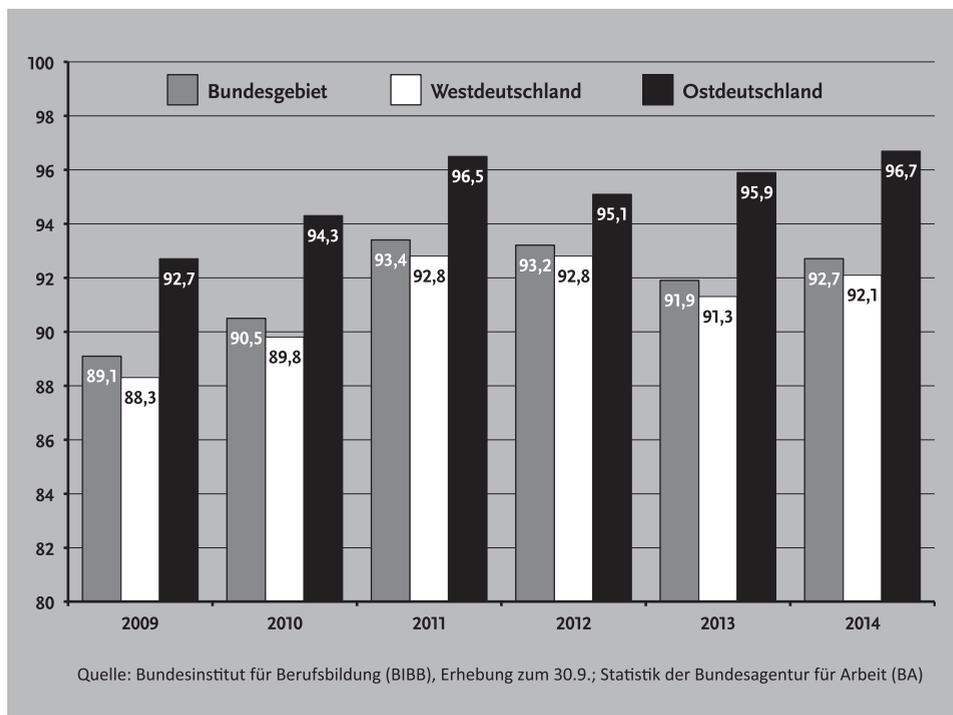


Abbildung 1: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation bezogen auf das betriebliche Ausbildungsangebot (nach BMBF 2015, S. 18)

Eine krisenhafte Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt fand bereits 1975-1985 statt, als die geburtenstarken ‚Baby-Boom‘-Jahrgänge das allgemeinbildende Schulsystem verließen und nach Ausbildungsstellen suchten, wodurch die

Ausbildungsplatznachfrage steil anstieg. Die damalige nachfrageinduzierte Ausbildungsplatzkrise wurde durch eine starke Ausweitung des Angebots an Ausbildungsplätzen überwunden (vgl. Baethge 1999; Busemeyer 2009, S. 17 f.).

In einem historisch beispiellosen korporatistischen Kraftakt von Politik, Verbänden, Betriebsräten und Unternehmen gelang eine Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots, (Quelle: Grund- und Strukturdaten 1994/95; bis 1992 Ist-Zahlen, danach Schätzungen) das [...] eine quantitativ halbwegs ausgeglichene Versorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen sicherstellte. Alle Ausbildungsbereiche erhöhten in der Dekade ihr Angebot (gemessen an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen) kontinuierlich und erheblich [...]. Allein die Industrie erhöhte in diesem Zeitraum ihr gewerbliches Ausbildungsplatzangebot um 62 % von 81.734 Ausbildungsplätzen im Jahre 1975 auf 132.560 im Jahre 1985.
(Baethge 1999, o.S.)

Die Ausweitung des Lehrstellenangebotes folgte dabei nicht etwa einem ökonomischen Kalkül bzw. einem gewachsenen Arbeitskräftebedarf; im Gegenteil: Viele ausgebildete Facharbeiterinnen und Facharbeiter wurden damals in Großbetrieben unterhalb ihres Qualifikationsniveaus eingesetzt und auf An- oder Ungelerntenpositionen am Band beschäftigt (vgl. ebd.). Statt rein ökonomischer Überlegungen wurden Unternehmensstrategien wirksam, die das deutsche Produktionsmodell und seine Einbindung in die Gesellschaft als Ganze fokussierten und sowohl das duale System der Berufsbildung als auch den Facharbeiter als Grundlage des deutschen Ausbildungs- und Arbeitssystems erhalten wollten (vgl. ebd.).

Die seit Mitte der 1990er-Jahre stattgefundenene ‚Ausbildungsplatzkrise‘ war freilich nicht ausschließlich nachfrage-, sondern angebotsinduziert; es war keine durch spezifische demografische Entwicklungen übergroße Anzahl an Nachfragenden nach Ausbildungsplätzen vorhanden, sondern das Angebot an beruflicher Bildung war strukturell zu gering und scheint es – zumindest für verhältnismäßig gering qualifizierte Ausbildungsplatzsuchende – noch immer zu sein. Eine rasche Änderung der Angebotssituation für diese Ausbildungsplatzsuchenden ist daher kaum zu erwarten. Mit der ‚Ausbildungsplatzkrise‘ stand steht freilich nicht mehr nur die Versorgung eines bestimmten Jahrgangs mit Ausbildungsstellen zur Disposition, sondern die Akzeptanz und Fortführung des dualen Systems beruflicher Bildung insgesamt (vgl. ebd) – und diese Gefahr ist noch immer, wenn auch in abgeschwächter Form, aufgrund der vergleichsweise hohen Anzahl unversorgter Bewerberinnen und Bewerber gegeben.

Der Mismatch (siehe auch Kapitel 5) zwischen Angebot und Nachfrage – also unversorgt bleibende Bewerbende auf der einen und unbesetzt bleibende Ausbildungsstellen auf der anderen Seite – auf dem Ausbildungsmarkt ist kein bundesweit gleichermaßen anzutreffendes Phänomen. Vielmehr gibt es regionen- und branchenspezifische Unterschiede, die auf unterschiedliche Ursachen der Diskrepanz hindeuten: auf Verschiebungen innerhalb der Wirtschaftssektoren einerseits (vgl. Kapitel 3.1); aber

ebenso auf regionale Unterschiede in der Standortattraktivität und der relativen regionalen Wirtschaftsstärke sowie die allgemeine konjunkturelle Lage (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 102 ff.):

Die Differenzierung nach Zuständigkeitsbereichen zeigt, dass der öffentliche Dienst der einzige Bereich ist, in dem der Anteil der unbesetzten Stellen am Gesamtangebot im Vergleich zum Vorjahr bundesweit gesunken ist. Nur 1,2 % (West: 1,0 %; Ost: 1,9 %) aller angebotenen Ausbildungsstellen blieben hier unbesetzt. In allen anderen Zuständigkeitsbereichen haben sich die Anteile der unbesetzten Stellen im Vergleich zum Vorjahr erhöht. Den höchsten Anteil unbesetzter Ausbildungsstellen hatte mit 8,7 % das Handwerk zu verzeichnen. In Ostdeutschland blieb sogar jeder zehnte Ausbildungsplatz (10,1 %) im Handwerk unbesetzt. Zunehmend von Besetzungsproblemen betroffen sind auch die landwirtschaftlichen Berufe. Der Anteil unbesetzter betrieblicher Stellen am betrieblichen Gesamtangebot hat sich von 2009 bis 2014 mehr als verdoppelt (von 1,7 % auf 4,3 %). In Ostdeutschland hat er sich mit einem Rekordwert von 9,9 % seit 2009 sogar mehr als verdreifacht. (BIBB 2015, S. 18)

Aus regionaler Perspektive haben sich die Anteile zwischen West- und Ostdeutschland zunehmend verschoben, da der Bestand an Auszubildenden in den letzten Jahren in den östlichen Bundesländern stärker zurückgegangen ist als in den westlichen Bundesländern. (ebd., S. 134)

Als Anbieter von Ausbildungsplätzen rangieren nach wie vor die Betriebe im Bereich Industrie und Handel mit 825.156 Auszubildenden im Jahr 2013 an erster Stelle, gefolgt von den Handwerksbetrieben mit 381.387 Stellen und den freien Berufen mit 109.443 Stellen. Der öffentliche Dienst und die Landwirtschaft fallen mit 34.932 und 33.585 Stellen stark ab, ebenso wie der Bereich Hauswirtschaft, der lediglich 7.386 Stellen aufwies (vgl. ebd., S. 133). Entsprechend dem Wandel in den Produktiv-Sektoren nehmen die Ausbildungsstellen im verarbeitenden Gewerbe ab und im Dienstleistungsbereich zu (vgl. ebd., S. 132 f.).

Abbildung 2 visualisiert a) die Abnahme der Zahl der Auszubildenden im wiedervereinigten Deutschland und b) die Verteilung zwischen den Produktiv-Sektoren:

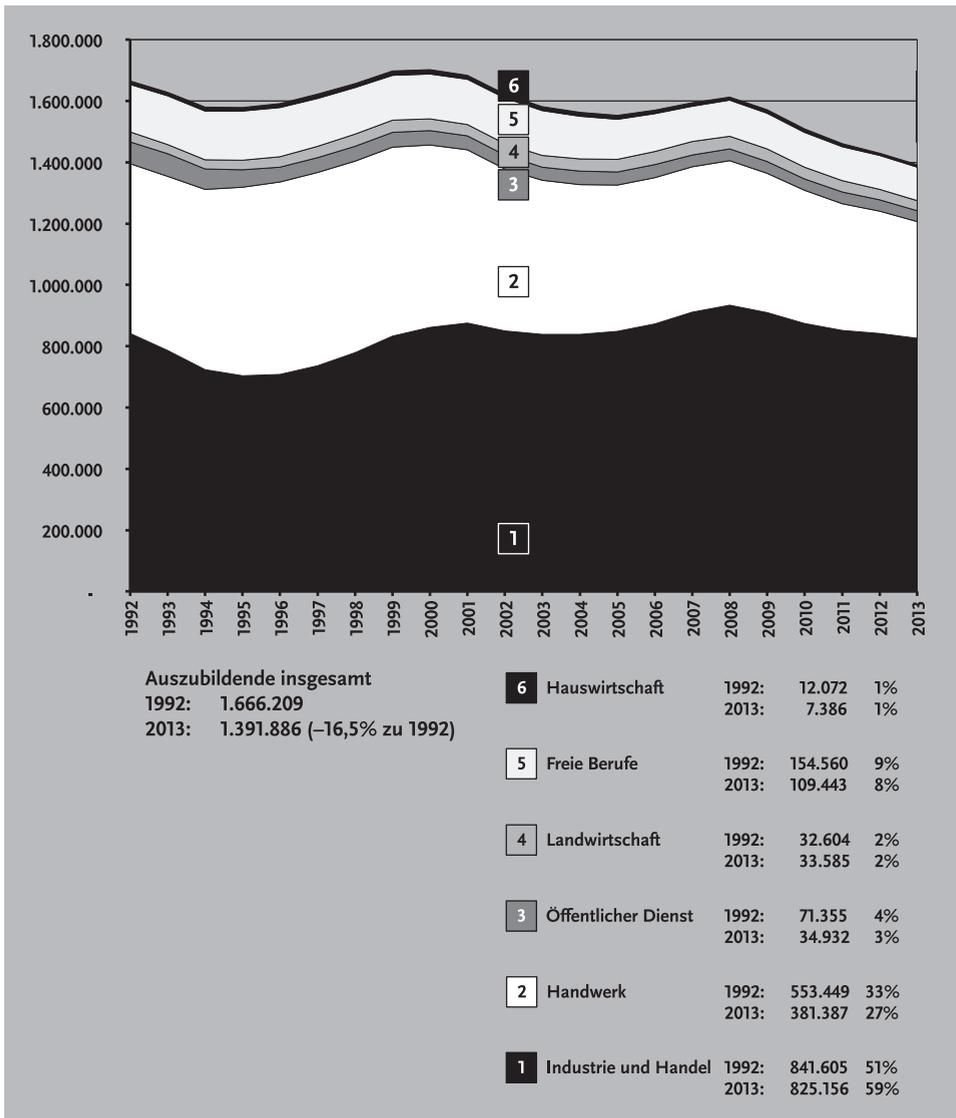


Abbildung 2: Auszubildende nach Zuständigkeitsbereichen der jeweils zugehörigen Ausbildungsberufe (ohne Seeschifffahrt; eigene Darstellung, nach BIBB 2015, S. 133)

Darüber hinaus ist die Konzentration der Auszubildenden auf einige wenige Berufe sehr hoch. Dies ist nicht zuletzt neben anderen Faktoren wesentlich auf die Tertiärisierung der (dualen) Berufsausbildung zurückzuführen. Etwa 60 Prozent der männlichen und 76 Prozent der weiblichen Auszubildenden werden in je 25 Berufen ausgebildet (vgl. BIBB 2013, S. 142). Auch die Relation von Angebot und Nachfrage besitzt umfangreiche branchenspezifische Abweichungen: Während bei zahlreichen Berufen

im Verhältnis zu der Bewerbendenanzahl ein Mangel an Ausbildungsplätzen festzustellen ist, existieren Ausbildungsberufe mit einem Überangebot an Ausbildungsplätzen; vor allem in Pflege- und Gesundheitsberufen steigt der Fachkräftebedarf und damit das Angebot an Ausbildungsstellen aufgrund der demografischen Entwicklung stark an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 101 f. und 2012, S. 108; BMBF 2013, S. 42 ff.); darüber hinaus werden ebenso mehr Auszubildende zu Köchinnen und Köchen, zu Fachkräften im Back-, Konditorei- und Fleischereihandwerk oder im Hotel- und Gastgewerbe gesucht als sich um einen Ausbildungsplatz bewerben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 102 f.). Unterstützt wird die Passung zwischen Angebot und Nachfrage mitunter durch staatliche Programme, die den Fachkräftebedarf in politisch besonders wertvoll erachteten Bereichen in den Fokus nehmen (wie bspw. die Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege von Bund, Ländern und Verbänden aus dem Jahr 2012, vgl. BMBF 2015, S. 69).

3.3 Steigende Ansprüche an Auszubildende

Mit dem im Zuge der Bildungsexpansion gestiegenen Qualifikationsniveau der Schulabsolventinnen und -absolventen (vgl. Becker 2012) steigen die Anforderungen, die Betriebe an ihre potentiellen Auszubildenden stellen. Da sich auf zahlreiche Ausbildungsberufe verstärkt Bewerberinnen und Bewerber mit höheren Schulabschlüssen bewerben, erscheint es naheliegend, dass Unternehmen sich tendenziell zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten bzw. den besten Schulabschlüssen entscheiden. Die Anforderungen an Bewerbende um einen Ausbildungsplatz scheinen mitunter stärker erhöht worden zu sein, als die spätere Berufsausübung es überhaupt erfordert (vgl. Krone 2010, S. 30 f). Hierbei kommt es zu einer ‚Verselbstständigung‘ der höheren Ansprüche an potenzielle Auszubildende, so dass Betriebe diese höheren Ansprüche auch dann beibehalten, wenn keine diesen Ansprüchen genügende Bewerberinnen und Bewerber vorhanden sind; die ungerechtfertigte und verselbstständigte Erhöhung von Anforderungen der Betriebe an Auszubildende trägt dazu bei, dass viele – vermeintlich zu gering qualifizierte – Schulabsolventinnen und -absolventen keinen Ausbildungsplatz erhalten und zugleich Betriebe ihre vorhandenen Ausbildungsstellen nicht vollständig besetzen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 110-112; BIBB 2015, S. 18).

Die Zahl der gemeldeten (betrieblichen) Berufsausbildungsstellen, die am 30. September noch unbesetzt waren, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Sie lag 2014 bei 37.100 und hat sich damit seit dem Tiefpunkt im Jahr 2005 fast verdreifacht. Eine höhere Zahl unbesetzter Lehrstellen gab es zuletzt im Jahr 1995. (BIBB 2015, S. 18)

Betriebe geben gerne die mangelnde Ausbildungsreife von Ausbildungsstellensuchenden an, um die gestiegenen Anforderungen an die Bewerbenden zu rechtfertigen (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, S. 138 ff.). Dass dieses Argument nicht schlüssig ist, belegt jedoch die Tatsache, dass keineswegs nur gering qualifizierte Jugendliche

keinen Ausbildungsplatz finden: 46 Prozent der ausbildungsinteressierten (Fach-)Abiturientinnen und -abiturienten und 35 Prozent der Realschülerinnen und -schüler erhielten 2012 keinen Ausbildungsplatz in einer dualen Ausbildung (vgl. BIBB 2013, S. 83). Angesichts des hohen Anteils der Ausbildungsplatzsuchenden mit höherem Schulabschluss, die keinen Ausbildungsplatz finden, erscheint das Argument der mangelnden Ausbildungsreife mehr als fraglich. Aufgrund dieser Entwicklung sowie des dargestellten Wandels der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft werden besonders Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule in einfache Tätigkeitsfelder abgedrängt, die freilich von Rationalisierungsmaßnahmen besonders bedroht sind (vgl. Becker 2012, S. 62). Der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss betrug im Jahr 2013 nur 29,5 Prozent und der Anteil derjenigen ohne Hauptschulabschluss nur 2,9 Prozent (vgl. BIBB 2015, S. 176); Ende der 1970er-Jahre machten die beiden Gruppen hingegen noch rund 60 Prozent aller Auszubildenden aus (vgl. Lex/Geier 2010, S. 166).

Es ist fraglich, ob die Anforderungen der modernen Arbeitswelt allein mit einem formal höheren Qualifikationsabschluss erfüllt werden können (für eine negative Antwort vgl. Rauner 2010). Ergänzend muss berücksichtigt werden, dass auch eine zunehmende Verschulung der (dualen) Berufsausbildung mit dem Ziel einer umfassenderen theoretischen Wissensbasis zugunsten der (vermeintlich erhöhten) Beschäftigungsfähigkeit Jugendlicher die Gefahr birgt, gerade den einzigartigen Praxisbezug der dualen Ausbildung zu minimieren und damit die Jugendlichen insgesamt schlechter auf das spätere Berufsleben vorzubereiten. Auf theoretischem Niveau können und sollen nicht-akademische Berufsausbildungen nicht mit akademischen Studienfächern mithalten. Ihre Existenzgrundlage ergibt sich gerade aus der Bereicherung des schulisch erworbenen Wissens mit der beruflichen Praxis (vgl. Kapitel 4.1).

4 Spezifische Ausbildungsformen in Deutschland

Die beiden vorangegangenen Kapitel befassten sich mit dem Rahmen, innerhalb dessen die Planung des Berufsbildungsangebotes sich vollzieht. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Formen beruflicher Ausbildung in Deutschland vorgestellt und ihr jeweiliger Anteil am gesamtgesellschaftlichen Berufsbildungsangebot mit aktuellen empirischen Daten veranschaulicht. Abbildung 3 gibt vorab einen umfassenden Überblick über die Pfade beruflicher Bildung in Deutschland, und Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Neuzugänge in Ausbildung in den beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren duale Ausbildung und Schulberufssystem. Im Anschluss werden die folgenden Formen beruflicher Erstausbildung besprochen: die duale Ausbildung (Kapitel 4.1) und das Schulberufssystem (Kapitel 4.2). Schließlich werden in einem Exkurs duale Studiengänge in den Blick genommen (Kapitel 4.3), die als Kombination

aus Hochschul- und berufspraktischer Bildung einen immer größeren Raum in der Berufsbildungslandschaft einnehmen, und die angesichts des mit der Bildungsexpansion einhergehend höheren Schulbindungs-niveaus junger Menschen eine ernstzunehmende Alternative zur dualen Berufsausbildung darstellen.

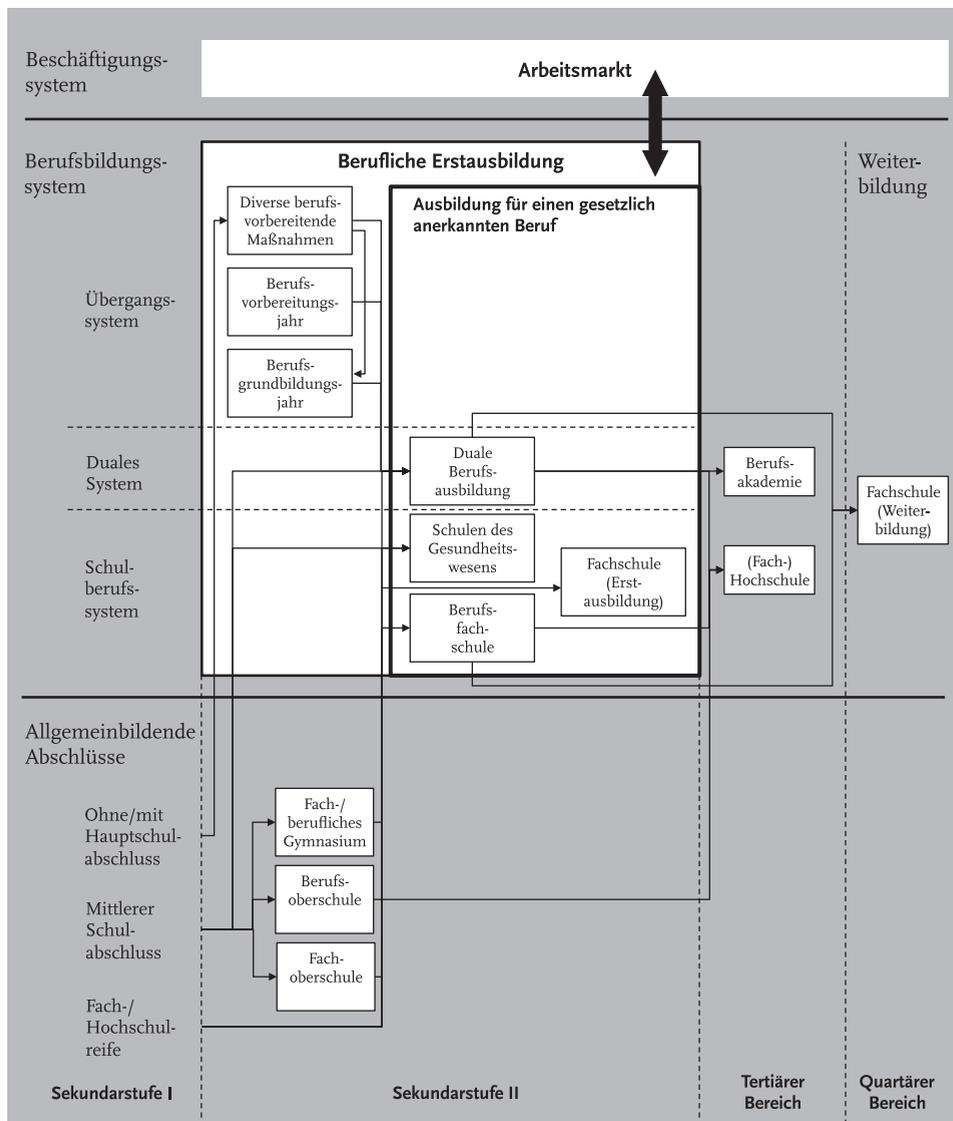


Abbildung 3: Wichtigste Pfade der beruflichen Bildung in Deutschland (ohne länderspezifische Besonderheiten; nach Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 15)

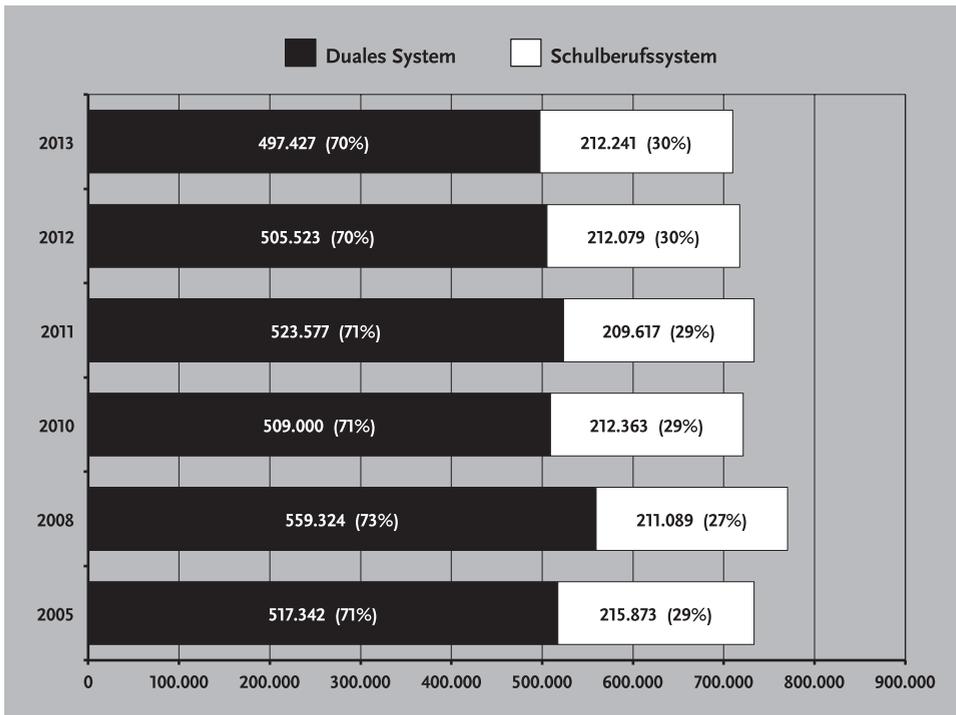


Abbildung 4: Verteilung der Neuzugänge auf die vollqualifizierenden („regulären“) Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 98)

4.1 Die duale Ausbildung

Die ‚Dualität‘ dieser Form beruflicher Ausbildung ergibt sich aus dem Zusammenspiel der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb, wodurch in der Ausbildung eine Kombination aus dem Lernen fachtheoretischen Wissens in der Berufsschule (berufliche Grund- und Fachbildung, Erweiterung der bereits erworbenen allgemeinen Bildung) und dem Erwerb berufspraktischer Handlungsfähigkeit in der Berufspraxis erreicht wird. Die reguläre Ausbildungsdauer beträgt drei bis dreieinhalb Jahre. Der fachpraktische Teil der Ausbildung wird in Ausbildungsbetrieben, Ausbildungsverbänden oder in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten absolviert. Dieser betriebliche Teil der Berufsausbildung ist bundesweit durch das Berufsbildungsgesetz geregelt, während der schulische Teil im Wesentlichen durch die Schulgesetze der Länder bestimmt wird. Das Ziel der dualen Ausbildung ist der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, nämlich der „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“, welche für die „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ erforderlich sind (§ 1 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz (BBiG)).

Damit die Ausbildungsziele erreicht werden können, ist in Ergänzung der gesetzlichen Rahmenvorgaben in der Praxis eine besonders gute Kooperation zwischen den Lernorten erforderlich:

Durch die verbindliche Vorgabe der Ausbildungsordnungen wird ein einheitlicher nationaler Standard unabhängig vom aktuellen betrieblichen Bedarf gewährleistet, der den Anforderungen im jeweiligen Beruf entspricht. [...] Der Ausbildungsbetrieb erstellt für die Auszubildenden einen betrieblichen Ausbildungsplan. Dieser soll der sachlichen und zeitlichen Gliederung der Ausbildungsordnung entsprechen, kann aber hiervon abweichen, wenn betriebspraktische Besonderheiten dies erfordern und die Vermittlung aller Ausbildungsinhalte im Übrigen gewährleistet ist. [...] Die Berufsschule entscheidet in Absprache mit den ausbildenden Betrieben, der Schulaufsicht und den zuständigen Stellen der Wirtschaft über die Verteilung des Unterrichts. Die verschiedenen Organisationsformen haben zum Ziel, eine möglichst hohe Anwesenheit der Auszubildenden im Betrieb zu gewährleisten und gleichzeitig den Unterricht pädagogisch und lernpsychologisch vertretbar zu verteilen.
(Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 27 f.)

Die duale Berufsausbildung wurde „in den letzten zwei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts implementiert“ (Frommberger/Reinisch 2004, S. 31) und besitzt einen nicht nur historisch, sondern auch politisch und praktisch hohen Stellenwert in Deutschland. Innungen bzw. korporative Vereinigungen, die sich aus den seit dem Mittelalter bestehenden Zünften entwickelten, bestehen noch immer und üben maßgeblichen Einfluss auf die (Berufs-)Bildungspolitik aus (vgl. ebd.).³ Rund 70 Prozent der Neuzugänge in eine vollqualifizierende Berufsausbildung nimmt das duale System seit 2005 auf, womit diese für Deutschland klassische Ausbildungsform trotz absoluten Rückgangs der Ausbildungszahlen noch immer den ‚regulären‘ beruflichen Ausbildungsmarkt dominiert (siehe Abbildung 4).

Zwar bestehen keine formalen Zugangsbeschränkungen zu einer dualen Ausbildung – jeder (junge) Mensch ist also zur Aufnahme einer Ausbildung im dualen System berechtigt –, die Anbietenden von Ausbildungsplätzen müssen sich jedoch an rechtliche Vorgaben halten: Aufgrund gesetzlicher Bestimmungen (§§ 27 und 28 BBiG; vgl. BIBB 2014a, S. 200 f.) ist nicht jeder Betrieb zur Ausbildung berechtigt; erfüllen Betriebe die dazu notwendigen Voraussetzungen nicht, können sie sich zu Ausbildungsverbänden zusammenschließen, um geeignete Ausbildungsvoraussetzungen zu schaffen. Über das Bundesgebiet verteilt waren im Jahr 2012 mehr als die Hälfte der Betriebe, 55 Prozent, ausbildungsberechtigt, vier Prozent waren es im Verbund, 42 Prozent waren hingegen nicht ausbildungsberechtigt (vgl. ebd.). Mit zunehmender Beschäftigtenzahl steigt der Anteil eigenständig sowie im Verbund ausbildungsberechtigter Betriebe an. Für den Ausbildungsstellenmarkt bedeuten diese Werte, dass

3 Zur ‚Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland‘ siehe z. B. den gleichnamigen Aufsatz von Wolf-Dietrich Greinert (2006).

vor allem kleine Betriebe, die im Wettbewerb um Fachkräfte gegenüber bekannteren Branchengrößen im Nachteil sein dürften, sich obendrein weniger an der Ausbildung ihrer Nachwuchskräfte beteiligen können.

Freilich bieten nicht alle ausbildungsberechtigten Betriebe überhaupt Ausbildungsplätze an: 48 Prozent aller ausbildungsberechtigten Betriebe beteiligten sich 2012 nicht an der Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 202; zu Motiven der Betriebe, auszubilden, siehe z. B. Walden 2005). Seit dem Jahr 2000 ist das Verhältnis zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben über alle Betriebsgrößen hinweg nahezu unverändert. In den neuen Bundesländern ist die Ausbildungsbereitschaft signifikant geringer ausgeprägt: Lediglich 44 Prozent aller ausbildungsberechtigten Betriebe bildeten 2012 auch aus (vgl. BIBB 2014a, S. 202). Hier liegt also ein Widerspruch vor zwischen einem hohen Fachkräftebedarf auf der einen und einer vergleichsweise geringen Ausbildungsaktivität auf der anderen Seite. Zwar scheint auf den ersten Blick die mangelnde Ausbildungsaktivität zahlreicher Betriebe aus einer kurzfristigen Perspektive mit Blick auf die vergleichsweise hohen Ausbildungskosten nachvollziehbar. Allerdings kann bei kritischer Betrachtung nicht geleugnet werden, dass mangelndes Ausbildungsengagement einen zukünftigen Fachkräftemangel doch mitbegründet. Es scheint sich immer noch zu bestätigen, dass „ein deutlicher Zusammenhang zwischen einem reduzierten Angebot an Ausbildungsplätzen und einer steigenden Nachfrage an gut qualifiziertem Fachpersonal“ (Krone 2010, S. 28 f.) besteht und Fachkräftemangel nicht unwesentlich ein durch kurzfristige Personalplanung hausgemachtes Problem ist (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 9).

Rund acht Prozent der Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen im dualen System sind von Auszubildenden, die eine vorher begonnene duale Berufsausbildung nicht beendet haben; im Jahr 2013 waren dies 40.692 junge Menschen. Die Wechselrate liegt im Handwerk mit 11,3 Prozent am höchsten (vgl. BIBB 2015, S. 151). Neben Gründen, die auf die Situation im Ausbildungsbetrieb zurückgeführt werden können (ca. 60 Prozent der sog. ‚Vertragswechsler‘, vgl. Uhly 2015, S. 16 f.), ist angesichts der Vielfalt an Berufen und der mitunter realitätsfernen Informationslage von Auszubildenden bei der Berufswahl nicht auszuschließen, dass während der Ausbildung nicht selten festgestellt wird, der künftige Beruf werde die eigenen Erwartungen nicht erfüllen (ca. 40 Prozent der ‚Vertragswechsler‘ sind auch ‚Berufs- oder Branchenwechsler‘, vgl. ebd.). Da viele Bewerbende keinen dualen Ausbildungsplatz erhalten und die ohnehin schwierige Position neuer Schulabsolventinnen und -absolventen durch die hohe Anzahl derjenigen, die ihre Ausbildung abbrechen, noch verschärft wird, kann aus diesem Blickwinkel hinterfragt werden, ob nicht eine Reduktion der vielen Ausbildungsberufe – einhergehend mit der Einführung von weniger spezialisierten Kernberufen – den Wechselerefordernissen entgegenwirken und damit zu einer Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt beitragen könnte.

Konstant seit etwa 1980 entfällt etwa ein Viertel aller Neuabschlüsse auf technische Ausbildungsberufe; darunter werden solche Berufe im verarbeitenden Gewerbe

verstanden, „deren Tätigkeits- und Kenntnisprofile hohe Technikanteile (z. B. hohe Anteile von Überwachen, Steuern von Maschinen, Anlagen, technischen Prozessen etc.) ergeben haben“ (BIBB 2015, S. 157), und die relativ wissensintensiv sind (vgl. ebd.). Der konstante Bedarf an diesen Facharbeiterinnen und Facharbeitern mit hoher Fachkompetenz und dispositiven Aufgabenelementen legt den Schluss nahe, dass trotz – und gerade wegen – der Rationalisierung und der geringer werdenden Bedeutung des sekundären Sektors weiterhin solche Fachkräfte nachgefragt werden, die kognitiv den gestiegenen Anforderungen der Kontrolle der Leistungserstellung gewachsen oder in der Lage sind, anspruchsvolle Laborarbeiten u.ä. zu bewerkstelligen. Hier ist also – entsprechend der das Ausbildungssystem allgemein betreffenden Beobachtungen – deutlich, dass Rationalisierung vor allem einfache Tätigkeiten umfasst und im Zuge der Bildungsexpansion daher die gering qualifizierten Schulabsolventinnen und -absolventen wesentlich schlechtere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als andere Ausbildungsnachfragende besitzen.

Seit 1996 wird verstärkt auf den technologischen Fortschritt und seine Implikationen für die duale Berufsausbildung reagiert. Kontinuierlich werden bestehende Ausbildungsordnungen und Berufsbilder sowie die damit vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse auf ihre Adäquatheit mit den Erfordernissen der gegenwärtigen Arbeitswelt hinterfragt und dementsprechend Berufsbilder reformiert oder neu geschaffen (vgl. ebd., S. 158; BIBB 2014b, S. 20 f.). Trotzdem bleiben die meisten neuen Ausbildungsberufe gerade zu Beginn vergleichsweise gering besetzt und besitzen mitunter eine nur geringe Lebensdauer (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht, wie schwierig es ist, zukünftige Arbeitsmarktbedarfe zu prognostizieren. Die Reformierung und Neuschaffung von Berufsbildern wird weiterhin durch die zeitintensive Akteurspluralität des Dualen Systems (siehe Kapitel 2.3) verzögert, wodurch es anfällig für einen Strukturkonservatismus ist und seine Anpassungsfähigkeit an neue Wirtschafts- und damit Arbeitsmarktbedingungen geschmälert wird (vgl. Rauner 2010, S. 68; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 61).

Modularisierung zur Flexibilisierung und Effektivitätsverbesserung der dualen Ausbildung

Ein teilweise bereits erprobter Ansatz zur größeren Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung im Kontext sich mit hoher Geschwindigkeit wandelnder Anforderungen an die Arbeitskräfte stellt die Modularisierung dar. Module sind in sich abgeschlossene Ausbildungsbausteine mit deutlichem Handlungsbezug; sie zielen darauf, dass die Auszubildenden in ihnen unterschiedliche beruflich erforderliche Kompetenzen erlernen. Module können bedarfsweise unterschiedlich angeordnet und in Ausbildungen für verschiedene Berufsbilder eingesetzt werden, so dass eine modularisierte Berufsausbildung ‚im Baukastenprinzip‘ zusammengestellt werden kann. Nicht mehr zeitgemäße Ausbildungskomponenten können aktualisiert oder durch neue Module ersetzt werden. Neben der erhöhten Anpassbarkeit an aktuelle Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt kann durch die Modularisierung die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems verbessert werden: Während lediglich sehr wenige

nicht-modularisierte Ausbildungsberufe untereinander anrechenbar sind (2014: von 327 Ausbildungsberufen gibt es nur 22, die angerechnet werden können, und 67, auf die angerechnet werden kann; siehe BIBB 2015, S. 128), könnte mit Hilfe modularisierter Ausbildungen die Zahl der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildung erhöht werden. Eine durchschnittliche vorzeitige Vertragsauflösung von 25 Prozent (und in manchen Berufssegmenten bis zu 50 Prozent) aller begonnenen dualen Ausbildungen (vgl. Uhly 2015, S. 70) lässt einen Gedanken an die Erhöhung der Anrechenbarkeit im Berufsbildungssystem lohnend erscheinen, könnte damit doch ein Anreiz für die anderweitige Fortsetzung der Ausbildung gesetzt werden, wenn der Aufwand hierfür aus Sicht der Auszubildenden geringer ausfiele. Module bieten neben dieser horizontalen Durchlässigkeit auch Raum für eine vertikale Durchlässigkeit im Sinne einer Weiterbildung durch das Absolvieren von Weiterbildungsmodulen. Als ein weiterer Vorteil kommt eine Modularisierung ‚benachteiligten‘ Jugendlichen zugute: Modul für Modul können diese Jugendlichen in einem ihnen entsprechenden Tempo Qualifizierungsbausteine erwerben, die sie zu einem Abschluss führen und ihre Arbeitsmarktfähigkeit verbessern, sowie Leistungen aus dem berufsvorbereitenden Übergangssystem in die vollqualifizierende Berufsausbildung übernehmen (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 81). Auch wenn die Aufweichung oder gar Durchbrechung des in Deutschland etablierten Berufsprinzips durch Modularisierung befürchtet werden könnte (vgl. Pilz 2005, S. 208, 210 und 2009, S. 8 f.), gibt es Konzepte und Praxisansätze, die bereits erfolgreich erprobt wurden oder erprobungsreif sind, und die ebenfalls mit den Wünschen von Arbeitgeberbetrieben nach stärkerer inhaltlicher und zeitlicher Flexibilität zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses einhergehen (vgl. Rulands 2009).

4.2 Das Schulberufssystem

Das Schulberufssystem ist „ein sehr differenziertes System, das sich mit seinen Bildungsgängen und Qualifikationsprofilen an unterschiedliche Adressatenkreise wendet“ (Dobischat 2010, S. 107), und „deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie nicht im dualen System nach BBiG/HwO“ (BIBB 2015, S. 231) ausbilden. Die wichtigsten Funktionen einer ausschließlich schulischen Berufsausbildung sind eine Berufsvorbereitungs- oder Berufsorientierungsfunktion, die den Eintritt in ein späteres duales Ausbildungsverhältnis erleichtern sollen, die Berufsqualifizierungsfunktion für einen anerkannten Ausbildungsberuf sowie die Berechtigungsfunktion, die über einen höheren Schulabschluss die formalen Zugangsvoraussetzungen für eine anschließende Höherqualifikation, z. B. ein Studium, bietet (vgl. Dobischat 2010, S. 114). Je nach Fachrichtung und Zielsetzung dauert der beruflich (teil-/vor- oder voll-)qualifizierende Schulbesuch zwischen einem und drei Jahren.

Die Mehrheit der schulischen Berufsausbildungen unterliegt der Kultushoheit der Länder und ist entsprechend landesrechtlich geregelt. Für viele der landesrechtlich geregelten Ausbildungen liegen bundesweite Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz

(KMK) vor (vgl. u. a. Kultusministerkonferenz 2014, S. 1). Neben den landesrechtlich geregelten Ausbildungen gibt es aber auch bundesrechtlich (außerhalb BBiG/HwO) geregelte Ausbildungen. So gibt es 17 Berufe im Gesundheitswesen und in der Altenpflege (Kultusministerkonferenz 2013, S. 10), die auf Bundesgesetzen beruhen.

(BIBB 2015, S. 231)

Die wichtigsten Anbieter schulischer Berufsausbildung sind:⁴⁾

- *Berufsfachschulen*: Sie sind Vollzeitschulen mit mindestens einjähriger Dauer und bieten einerseits vollberufsqualifizierende Ausbildungsgänge nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) an, die also auch im dualen System erlernt werden können und sich an den geltenden Ausbildungsordnungen orientieren; ebenso werden BBiG/HwO-unabhängige Berufe aus dem Gesundheitswesen, kaufmännische und technische Assistenzberufe und weitere landesrechtlich geregelte Berufe angeboten. Andererseits bieten Berufsfachschulen nicht vollqualifizierende, berufsvorbereitende Orientierungskurse sowie Kurse zur beruflichen Grundbildung und zur Nachholung des mittleren Schulabschlusses an.
- *Schulen des Gesundheitswesens* sind spezielle Einrichtungen für die nichtakademische Ausbildung in Gesundheitsdienstberufen, die trotz der schulischen Ausbildungsform berufspraktische Stationen einschließen. Überwiegend unterstehen sie – im Gegensatz zur Länderhoheit im Schulwesen – dem Bundesrecht. Sog. Pflegevorschulen, die als freie Bildungsträger an Gesundheitseinrichtungen angeschlossen sind, zählen auch zu dieser Schulart. In manchen Ländern werden Gesundheitsberufe ebenso an Berufsfachschulen oder Fachschulen ausgebildet.
- *Fachschulen* sind zwar Einrichtungen der postsekundären beruflichen Weiterbildung, da sie auf die berufliche Erstausbildung aufbauende Weiterqualifizierungen anbieten. Da diese Qualifikationen aber berufsconstituierenden Charakter haben und unterhalb des Tertiärbereichs anzusiedeln sind, können Fachschulen ebenfalls als Anbieter schulischer Berufsausbildung aufgeführt werden.

Die Zahl der Neuzugänge in das Schulberufssystem hält sich seit 2005 bei rund 30 Prozent aller Neuzugänge in eine vollqualifizierende Berufsausbildung (siehe Abbildung 4). Doch diese

[...] stagnative Tendenz des Schulberufssystems verdeckt erhebliche interne Umschichtungen nach Berufen. Man kann sie auf der einen Seite grob als Abbau der Berufsausbildungsgänge nach BBiG/HwO, der Fremdsprachen-, der Wirtschaftsinformatik- und sonstiger Berufe charakterisieren. Alle diese Berufe verlieren im Schulberufssystem ab 2005 an Zahl wie auch an relativem Gewicht. Auf der anderen Seite steht eine

4 Einen umfassenden Überblick sowie Erläuterungen über die beruflichen Schularten und deren quantitative Entwicklungen bietet die jährlich erscheinende Fachserie 11, Reihe 2 des Statistischen Bundesamtes (2014).

Expansion der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe, der sozialpflegerischen und der Erzieherinnen- und Kinderpflegerinnenberufe sowie der Assistenzberufe in der Mediengestaltung.
 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 99)

Die Umschichtungen innerhalb des Schulberufssystems lassen sich vor allem auf die demografische Entwicklung zurückführen, die einen steigenden Bedarf an Fachkräften vor allem in der Altenpflege bedingt, während der Wandel der Arbeitswelt und der steigende Anteil von berufstätigen Frauen einen höheren Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern begründet. Tabelle 4 zeigt die Entwicklung der schulischen Ausbildungsberufe im Zeitverlauf:

Berufsgruppe	2000	2005	2010	2011
BBiG/HwO-Berufe	13.281	16.194	9.620	9.728
Technische Assistenzberufe	7.101	10.826	9.557	9.105
Kaufmännische Assistenzberufe	10.453	16.038	13.787	13.480
Wirtschaftsinformatikberufe	10.261	14.105	9.744	8.815
Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	6.162	6.139	5.768	5.251
Assistenzberufe in der Mediengestaltung	3.668	5.687	6.083	5.842
Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	14.415	18.646	15.945	15.225
Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	43.229	47.367	59.338	57.830
Medizin.- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe	6.843	7.640	7.053	6.564
Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	22.652	29.740	34.519	38.095
Sozialpflegerische Berufe	17.990	26.853	29.002	29.338
Sonstige	12.803	4.002	5.433	5.126
Summe	168.858	203.237	205.849	204.399

Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr des Schulberufssystems nach Berufsgruppen (ohne die Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 277)

Das Schulberufssystem entzieht sich weitgehend dem Einfluss der Wirtschaft (vgl. Dobischat 2010, S. 107), wodurch das quantitative Ausbildungsangebot durch die Ausweitung oder Einschränkung vollschulischer Ausbildungsgänge staatlich gesteuert werden kann (vgl. ebd., S. 112). Besonders in konjunkturell schwierigen Phasen mit einem zu niedrigen Angebot an Ausbildungsplätzen durch Betriebe stellt sich daher die Frage, ob nicht Schulabsolventinnen und -absolventen verstärkt in schulischen Bildungsgängen berufsqualifizierend ausgebildet werden sollten (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 70). Auch wenn die vollzeitschulische Ausbildung in

manchen Industrieländern dominiert (bspw. in Italien und Frankreich), muss doch betont werden, dass sie die starke berufspraktische Orientierung des dualen Modells nicht gänzlich ersetzen kann; implizites, erfahrungsbasiertes Wissen kann nicht in dem Maß im Rahmen einer schulischen Ausbildung vermittelt werden wie dies am Lernort Betrieb möglich ist.

4.3 Exkurs: Erstqualifikation in dualen Studiengängen

Angesichts der sektoralen Verschiebungen im Wirtschaftssystem und dem sinkenden Bedarf an Arbeitskräften zur Ausübung einfacher Tätigkeiten, der Bildungsexpansion und der mit ihr einhergehenden größeren Zahl an Studienberechtigten sowie der zunehmenden Wissensintensität der Arbeit steigt die Beliebtheit dualer Studiengänge; „[z]um Oktober 2014 verzeichnet die AusbildungPlus-Datenbank 1.505 duale Studiengänge für die Erstausbildung“ (BIBB 2015, S. 249). Eine nennenswerte Größe, da noch zehn Jahre zuvor die Anzahl dualer Studiengänge bei lediglich einem Drittel lag (512; vgl. ebd.). Durch diese lässt sich eine praxisnahe Qualifikation mit – im Vergleich zur dualen Ausbildung – anspruchsvollerem Fachwissen auf akademischem Niveau sowie mit differenziert ausgebildeten Sozial- und Methodenkompetenzen vereinen. Unternehmen können zudem akademisch ausgebildete Fachkräfte gewinnen, die eine große Unternehmensnähe aufweisen und während des Studiums bereits dem Unternehmen als Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, wodurch eine aufwändige Einarbeitungsphase nach Studienende entfällt. Ein duales Studium stellt daher eine Alternative zur dualen Berufsausbildung in nicht-produzierenden Berufen dar. Aus diesem Grund lässt sich ein signifikanter Aufwärtstrend bei der Anzahl der kooperierenden Unternehmen und der dual Studierenden feststellen (vgl. Busse 2008, S. 6 f.). Perspektivisch betrachtet dürfte der Trend zum dualen Studium auf Seiten der Unternehmen und der Schulabsolventinnen und -absolventen anhalten, zumal eine (weitergehende) Akademisierung der Sozial- und Gesundheitsberufe – wie es in anderen westlichen Ländern bereits üblich ist – angestrebt wird (vgl. Dettmers 2015; Wissenschaftsrat 2012).

Die Anbieterlandschaft für duale Studiengänge in der Erstausbildung setzt sich aus fünf unterschiedlichen Akteursgruppen zusammen, wobei vor allem der Anstieg universitärer Angebote und die Ausweitung der Fachhochschulangebote interessant sind und ein Indiz dafür geben, dass der tertiäre Bildungssektor sich zunehmend der unmittelbaren beruflichen Qualifikation öffnet (siehe Tabelle 5):

Anbieter	2011	2012	2013	2014
Fachhochschulen	510	537	584	1.014
Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)	k.A.	k.A.	k.A.	204
Berufsakademien	142	137	155	188
Universitäten	28	30	57	71
Sonstige Hochschulen	199	206	218	28
Summe	879	910	1.014	1.505

Tabelle 5: Anbieter dualer Studiengänge der Erstqualifikation in den Jahren 2011 bis 2014 (DHBW bis 2013 unter „Sonstige Hochschulen“ gezählt; ohne die privatrechtlichen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, da sie eigenständig nicht zur Vergabe akademischer Abschlüsse berechtigt sind; nach BIBB 2015, S. 250)

Von den vier denkbaren Formen dualer Studiengänge entsprechen einer dualen Erstqualifikation am meisten das *ausbildungsintegrierende Studium*, bei dem zusätzlich zum Studienabschluss eine anerkannte nichtakademische Berufsausbildung erworben wird, sowie das *praxisintegrierende Studium*, bei dem das Hochschulstudium mit längeren Praxisphasen im Kooperationsunternehmen verbunden ist. *Berufsintegrierende Studiengänge* dienen hingegen der Weiterbildung bei bereits gegebener Erstqualifikation und *berufsbegleitende duale Studiengänge* ähneln einem Fernstudium. Von den 1.505 dualen Studiengängen der beruflichen Erstqualifikation im Jahr 2014 waren 39,3 Prozent ausbildungsintegrierend, 48,9 Prozent praxisintegrierend und 11,8 Prozent Mischformen davon (vgl. BIBB 2015, S. 250).

Im Gegensatz zur regional unterschiedlich stark, im Ganzen aber unbefriedigend ausgeprägten Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung, die weder in ihrer Ausgestaltung verpflichtend festgeschrieben ist, noch den Lernortpartnern unmittelbar einsichtige Vorteile bringt, ist die Verzahnung der Akteure beim dualen Studium häufig besser ausgeprägt. Die ein duales Studium anbietenden Unternehmen sind vorwiegend mittelgroße und große Betriebe, die die vergleichsweise hohen Kosten für die Vergütung der Studierenden, die Studiengebühren und die Einarbeitungskosten tragen können sowie ferner in besonderem Maße einer international anschlussfähigen Ausbildung ihres Fach- und Führungspersonals bedürfen. Den inhaltlichen Schwerpunkt bilden in der Erstqualifikation die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie die Informatik. Tabelle 6 schlüsselt alle Fachrichtungen im Zeitraum von 2011 bis 2014 auf, um neben Erkenntnissen zu der relativen Bedeutung der Fachrichtungen die Reaktion der Angebotsseite auf die gesellschaftlichen Veränderungen anhand der sektoralen Verschiebungen entnehmen zu können:

Fachrichtung	2011	2012	2013	2014
Architektur	0	0	0	2
Bauingenieurwesen	37	43	46	58
Elektrotechnik	87	91	98	127
Informatik	122	111	124	182
Ingenieurwesen	58	75	78	91
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	140	150	169	232
Mathematik	2	3	3	3
Sozialwissenschaften/Erziehung/Gesundheit/Pflege	25	31	41	158
Verkehrstechnik/Nautik	13	13	15	27
Wirtschafts- und Gesellschaftslehre	16	8	7	51
Wirtschaftsingenieurwesen	35	42	46	75
Wirtschaftswissenschaften	344	343	385	487
Sonstiges	0	0	2	12
Summe	879	910	1.014	1.505

Tabelle 6: Angebotene duale Studiengänge der Erstqualifikation in den Jahren 2011 bis 2014 nach Fachrichtung (nach BIBB 2015, S. 250)

Ein verstärkter Verdrängungswettbewerb zwischen den Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge und denen einer dualen Berufsausbildung scheint bereits eingesetzt zu haben:

Zu eben dieser Frage, ob das duale Studium mit der Ausbildung im dualen System konkurriert, besteht Klärungsbedarf. Denn der „beruflich-betriebliche Bildungstyp“ und der „akademische Bildungstyp“ (Kuda/Strauß 2010, 8) nähern sich mit dem dualen Studium einander so stark an, dass mögliche Verdrängungseffekte weitaus stärkere Auswirkungen auf den Stellenwert der dualen Berufsausbildung haben können, als das rein wissenschaftliche Studium. (Becker 2012, S. 14)

Dennoch weisen die Ergebnisse der Untersuchung – im Rahmen der Aussagekraft von drei Betriebsfallstudien – darauf hin, dass die duale Ausbildung stellenweise durch das duale Studium verdrängt wird. Dabei ist stark zwischen dem kaufmännischen und dem gewerblich-technischen Bereich zu trennen. Im gewerblich-technischen Bereich lassen sich aus den gewonnenen Ergebnissen deutlich Verschiebungstendenzen und Prozesse, die aufgrund von betrieblichen Rationalisierungsstrategien zu Verlagerungen führen,

belegen. Im kaufmännischen Bereich findet dagegen in zwei der untersuchten Fälle eine Verdrängung der dualen Ausbildung statt, die schon weit fortgeschritten oder bereits abgeschlossen ist. (ebd., S. 59)

Gleichwohl ist eine vollständige oder existenzbedrohende Verdrängung dualer Ausbildungsberufe nicht sehr wahrscheinlich, da die hohe Zugangsschwelle zu einem dualen Studium in Form der (Fach-)Hochschulreife einen Großteil der Schulabsolventinnen und -absolventen von dieser Form der Erstausbildung ausschließt. Die Kluft zwischen sehr gut ausgebildeten Fachkräften für dispositive Aufgabenstellungen auf der einen und niedrig qualifizierten ausführenden Fachkräften auf der anderen Seite dürfte sich aber weiter vergrößern (vgl. ebd., S. 64).

5 Ordnungspolitische Instrumente zur Lösung von Angebots-Nachfrage-Disparitäten in der Berufsausbildung

Dieses letzte Kapitel befasst sich mit ordnungspolitischen Instrumenten, die darauf gerichtet sind, den Mismatch zwischen Angebot und Nachfrage nach beruflicher Ausbildung zu beseitigen. Das Phänomen des Mismatch hat sich in den letzten Jahren abgezeichnet und ist mittlerweile so drängend, dass der aktuelle Datenreport des BIBB (2015) zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung (BMBF 2015) ihn gar zum Schwerpunktthema hat. Unter dem Begriff ‚Mismatch‘ werden dem BIBB (2015, S. 393) folgend „aktuelle und künftige Passungsprobleme auf dem deutschen Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt“ subsumiert.

Passungsprobleme werden im Folgenden verstanden als eine mangelnde Korrespondenz bzw. als Missverhältnis zwischen der Nachfrage nach geeigneten beruflichen Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten und dem Angebot an Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen. Unterschieden werden können Passungsprobleme unter qualifikatorischen, beruflichen, regionalen, sektoralen oder informationellen Aspekten. Diese Passungsprobleme haben in den letzten Jahren zugenommen; einem zunehmenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften steht eine rückläufige Entwicklung bei den Auszubildenden gegenüber. Angesichts dieser aktuellen Situation wird in der öffentlichen Diskussion davon ausgegangen, dass sich in nur wenigen Jahren diese Probleme auf dem deutschen Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt nochmals verschärfen werden. (ebd.)

Dieses Kapitel betrachtet zunächst die Notwendigkeit, ordnungspolitisch in den Ausbildungsmarkt einzugreifen (Kapitel 5.1) und erörtert im Anschluss ordnungspolitische Instrumente, die zur Lösung oder wenigstens Verbesserung des Mismatch-Problems herangezogen werden: das Übergangssystem zur Verbesserung

der Ausbildungseignung junger Menschen (Kapitel 5.2) und das Angebot verkürzter oder weniger anspruchsvoller Ausbildungsarten, um auch geringer Qualifizierte oder junge Menschen mit Lernschwierigkeiten beruflich zu befähigen (Kapitel 5.3).

5.1 Zur Notwendigkeit ordnungspolitischer Instrumente

Aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive kann Berufswahl als ‚Matching‘-Prozess (Zuordnungsprozess) verstanden werden, bei dem zukünftige Arbeitskräfte den vorhandenen Bedarfssegmenten an Fachkräften ‚zusortiert‘ werden bzw. sich selbst ‚zusortieren‘. Diese Allokation vollzieht sich in praxi über Maßnahmen der Berufsberatung und über Instrumente der Personalgewinnung wie Stellenanzeigen oder Jobmessen. Im Abgleich von Angebot und Nachfrage haben die Anbieter von Ausbildungsplätzen zwar Marktvorteile, da sie faktisch die Entscheidungshoheit über den Zugang zu Bildungsressourcen besitzen, die die Grundlage für die zukünftige Existenzsicherung junger Menschen bedeuten; doch wirken Veränderungen auf der Nachfrageseite (vgl. Popescu-Willigmann/Lutz 2015) – mit zeitlicher Verzögerung und teilweise indirekt – auch auf die Angebotsstrukturen zurück, wie die Ausweitung des Stellenangebots aufgrund der steigenden Zahl von Ausbildungsplatzsuchenden Mitte der 1980er-Jahre belegt (siehe Kapitel 3.2)

Der Übergang zwischen allgemeinbildender Schule und Beruf stellt eine kritische Schwelle dar, da der Weg in eine Berufslaufbahn hier geöffnet, verzögert oder verhindert wird. Es setzen soziale Sortierungsprozesse an, die Ungleichheiten vor allem zwischen sozialen Schichten, Geschlechtern und ethnischen Gruppen produzieren oder verstärken können (vgl. Konietzka 2009, S. 259): „Bildungsdisparitäten entstehen v. a. an Gelenkstellen von Bildungskarrieren, d. h. insbesondere an Übergängen zwischen Einrichtungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems“ (Tenorth/Tippelt 2012, S. 99). Die vermehrte Nachfrage von Abiturientinnen und Abiturienten nach Ausbildungsplätzen im dualen System hat – wie oben gezeigt – die Zugangsvoraussetzungen in einigen Ausbildungsberufen deutlich ansteigen lassen. Letztlich verlieren aufgrund der strukturellen sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und der mit ihnen einhergehenden Ausdifferenzierung des Ausbildungssystems vor allem die gering Qualifizierten an Chancen der Teilhabe an beruflicher Ausbildung (vgl. Baethge 2006; DGB 2015; Kleinert/Jacob 2012, S. 229). Dies ist ein ernstzunehmende Signal, „denn die Erwerbchancen für Ungelernte haben sich aufgrund des Rückgangs von Einfacharbeitsplätzen (Weidig/Hofer/Wolff 1999, Tessaring 1994) dramatisch verschlechtert“ (Lex/Geier 2010, S. 166).

Die Allokationsprozesse zwischen Ausbildungsplatzsuchenden und Ausbildungsplatzanbietern finden auf einem ‚verzerrten‘ Markt statt, da das eigentliche Ziel der Auszubildenden – nämlich zu einem späteren Zeitpunkt einen Arbeitsplatz zu erhalten – nur mittelbar die Entscheidungen der Marktteilnehmer beeinflusst: Betriebe stellen mitunter mehr Auszubildende ein, als sie später wirklich benötigen; andere bilden

nicht aus und verlassen sich auf entsprechende Aktivitäten der Konkurrenz bzw. des berufsbildenden Schulsystems. Junge Menschen nutzen Ausbildungsgänge als ‚Warteschleifen‘ oder zur Überbrückung von Wartezeiten bis zu einer Studienzulassung bzw. als Grundlage für ein anschließendes Studium. Aus diesen ‚Nebenstrategien‘ auf dem Ausbildungsmarkt resultieren Matching-Ergebnisse, die dem eigentlichen Ziel der Berufsausbildung – nämlich das erfolgreiche Absolvieren der Ausbildung und eine auf dieser basierende Berufstätigkeit – zuwiderlaufen (vgl. Ebbinghaus/Loter 2010; Matthes et al. 2014; Seibert/Wesling 2014).

Erschwerend kommt hinzu, dass eine hohe Zahl an ‚Altbewerberinnen‘ und ‚Altberwerbern‘ die Konkurrenz um die knappen Ausbildungsplätze erhöht. Das sind Jugendliche, die in Vorjahren keinen Ausbildungsplatz erhalten hatten und in der Folge der erfolglosen Suche in ‚Warteschleifen‘ (Maßnahmen) des Übergangssystems steckten oder sich schulisch weiterbildeten, bevor sie sich erneut um einen Ausbildungsplatz bewarben. Ihre Quote betrug im Jahr 2014 fast die Hälfte, nämlich 45 Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (vgl. BIBB 2015, S. 259). Damit geht in der Folge ein höheres Eintrittsalter der Auszubildenden einher, was im Weiteren das Durchschnittsalter der nach der Ausbildung in eine reguläre Beschäftigung einmündenden neuen Fachkräfte anhebt: Nach Felix Rauner (2010, S. 67) „ist hier von einer geradezu dramatischen Störung an der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt auszugehen“, da im Vergleich mit anderen Ländern, die eine etablierte duale Berufsausbildung anbieten, das Arbeitskräftepotenzial in Deutschland nur zeitverzögert dem Wirtschaftssystem zur Verfügung stehen kann (vgl. ebd.).

Um den Marktverzerrungen zu begegnen, bestehen im bzw. neben dem regulären Ausbildungsbereich ordnungspolitische Maßnahmen (Programme), die die unerwünschten Allokationseffekte des Ausbildungsmarktes korrigieren sollen: der Übergangsbereich zur Steigerung der ‚Marktfähigkeit‘ (= ‚Employability‘) erfolgloser Bewerberinnen und Bewerber (Kapitel 5.2) und das Angebot von verkürzten und weniger anspruchsvollen Alternativ-Ausbildungen für lernschwächere Schülerinnen und Schüler (Kapitel 5.3). Neben diesen beiden bereits im Berufsbildungssystem fest verankerten ordnungspolitischen Maßnahmen gibt es zahlreiche mit Bundes- oder Landesmitteln geförderte Projekte, die den Übergang junger Menschen in eine Berufsausbildung und damit spätere Berufstätigkeit zum Ziel haben.^[5]

5 Überblick über Programme finden sich im Internet, z. B. an folgenden Stellen: <http://www.perspektive-berufsabschluss.de>, <http://www.bmbf.de/de/2295.php>, <http://www.bmbf.de/de/jobstarter.php> und <http://www.praktisch-unschlagbar.de> (Abruf: 26.05.2015); siehe auch die Übersichten in: BIBB (2015, S. 450-469).

5.2 Das Übergangssystem

Da das Übergangssystem mittlerweile etabliert in Deutschland ist, wird es zumeist zum regulären Bereich der Berufsausbildung gezählt – neben dualer und vollschulischer Ausbildung. Dabei wird jedoch übersehen, dass es sich beim Übergangssystem um ein ordnungspolitisches Instrument zur Regulierung des Ausbildungsmarktes handelt; es stellt keinen berufsqualifizierenden Ausbildungsweg dar, sondern soll den Übergang zwischen Schule und Beruf(sausbildung) erleichtern.

Das Übergangssystem umfasst Bildungsangebote unterhalb einer Berufsausbildung, die Jugendliche, die im Anschluss an ihre allgemeine Schulbildung keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, dabei unterstützen sollen, Teilqualifizierungen und Kompetenzen zu erwerben, die den Einstieg in eine berufliche Ausbildung oder in die Berufstätigkeit erleichtern. Dabei bedient das Übergangssystem eine von den Vorbildungen her heterogene Zielgruppe, was nahelegt, dass die Notwendigkeit dieses Korrekturinstrumentes nicht ausschließlich mit einer mangelnden Ausbildungsfähigkeit der jungen Generation begründet werden kann, sondern durchaus auch auf Schwachstellen der Allokation auf dem Ausbildungsmarkt selbst zurückgeführt werden kann, denn:

Im Übergangsbereich landen keinesfalls nur Jugendliche mit einer sehr ungünstigen schulischen Vorbildung. Zwar verfügen etwa 20 % der jungen Menschen im Übergangsbereich über keinen Hauptschulabschluss. Doch die Mehrheit von gut 50 % hat diesen Schulabschluss und immerhin ein Viertel hat einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss. Die große Mehrzahl dieser Jugendlichen bringt also relativ gute schulische Voraussetzungen mit, hatte aber dennoch keine Chance auf dem Ausbildungsmarkt.

(Adamy 2013, S. 263)

Es wird ein breites Spektrum an Angeboten zur Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus einschließlich des Nachholens eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung sowie der Teilqualifizierung für den Übergang in die duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung vorgehalten (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 14). Da das Angebot nicht zentral koordiniert wird und bundeseinheitliche Regelungen fehlen, ist der Übergangsbereich von Mehrfachzuständigkeiten und einer mittlerweile unübersehbaren Zahl an Maßnahmenanbietern geprägt (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, S. 136). Das Übergangswesen als ‚System‘ zu bezeichnen – wenn System ein absichtsvoll gestaltetes Ordnungsgefüge meint – kann daher durchaus als euphemistische Auslegung gedeutet werden (vgl. Krone 2010, S. 23).

Ein Viertel aller Neuzugänge in die Sektoren der Berufsbildung (duale Ausbildung, Schulberufssystem, Übergangssystem) kamen im Jahr 2012 in Übergangsmaßnahmen (24,4%), darunter 40,6 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule, 71,2 Prozent der jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss und 15,1

Prozent mit mittlerem Schulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 276). An diesem überproportional hohen Anteil der verhältnismäßig gering qualifizierten Ausbildungsplatzsuchenden, die an Übergangsmaßnahmen teilnehmen, wird erneut ersichtlich, dass in Bezug auf diese Gruppe noch immer – und durch die gestiegenen und steigenden Anforderungen an Bewerbende sogar verstärkt – von einer ‚Ausbildungsplatzkrise‘ die Rede sein muss. Auch der Anteil von ‚Ausländerinnen‘ und ‚Ausländern‘ ist signifikant höher als jener der Deutschen (vgl. ebd.), so dass auch in Bezug auf diese Gruppe zumindest eine problematische Ausbildungssituation konstatiert werden muss

Dem Übergangsbereich gelingen Erfolge, indem 42 Prozent der Teilnehmenden einer (ersten) Übergangsmaßnahme innerhalb von sechs Monaten nach regulärer oder abgebrochener Beendigung der Maßnahme eine Ausbildungsstelle erhalten; diese Zahl steigt nach 14 Monaten auf 54 Prozent und auf 70 Prozent nach 38 Monaten an (vgl. BIBB 2013, S. 104). Besonders viele Teilnehmende erhalten eine Ausbildungsstelle, wenn sie während der Übergangsmaßnahme einen höheren Schulabschluss ablegen (vgl. ebd., S. 109).

Dennoch haben 30 Prozent der Teilnehmenden auch nach 38 Monaten noch immer keine Ausbildungsstelle gefunden, wovon überproportional viele Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule und Jugendliche ohne Schulabschluss betroffen sind (vgl. ebd., S. 104). Unabhängig davon, ob diese jungen Menschen unmittelbar eine Arbeit (ohne vorherige Ausbildung) aufnehmen oder ohne Beschäftigung sind, die negativen Effekte auf ihre langfristige ‚Employability‘ sind ähnlich, denn „[w]er jedoch nach einer Übergangsmaßnahme direkt eine Arbeit aufnimmt, dürfte für eine berufliche Qualifizierung oftmals verloren sein“ (Adamy 2013, S. 264). Die bildungswissenschaftliche Kritik am Übergangssystem als ineffizient oder sogar schädlich für die Teilnehmenden (vgl. Werner/Neumann/Schmidt 2008; Euler/Severing 2006, S. 20; Baethge 2008, S. 64; Münk 2008, S. 44; alle zitiert nach Lex/Geier 2010, S. 168) scheint also durchaus gerechtfertigt zu sein, da die Disparitäten auf dem Ausbildungsmarkt durch das Übergangssystem nicht wirksam gelöst werden können (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 57). Das Übergangssystem wirkt für viele Jugendliche nicht nur als ‚Warteschleife‘ oder ‚Notlösung‘, sondern fördert – indem die betreffenden Jugendlichen als ‚ausbildungsuntauglich‘ dauerhaft geradezu stigmatisiert werden – Übergänge in sogenannte ‚Maßnahmenkarrieren‘⁶, die ihrerseits langfristig Nachteile für die Teilnehmenden in Bezug auf eine geregelte und konstante Erwerbstätigkeit bedingen können (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, S. 136).

6 ‚Maßnahmenkarriere‘ ist ein umgangssprachlicher Ausdruck, der breite Verwendung auch in der Sozialberichterstattung findet und berufliche Laufbahnen bezeichnet, bei denen eine kompensatorische Maßnahme von einer anderen solchen Maßnahme abgelöst wird. In diesen Fällen kann eine kompensatorische Maßnahme also nicht die erwünschte Eingliederung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt leisten. Stattdessen leitet sie in die Arbeitslosigkeit oder in weitere Maßnahmen über. ‚Maßnahmenkarrieren‘ können auch stigmatisierend wirken.

Vor allem müsste das Übergangssystem strukturell reformiert, d.h. ernsthaft koordiniert, reguliert, verschlankt und transparent werden (vgl. Adamy 2013, S. 266 f.; Krone 2010, S. 27) – und an das duale und das schulische Ausbildungssystem, sprich die Berufsbilder angepasst werden. Die Durchlässigkeit könnte erhöht werden, wenn Gelerntes zertifiziert würde, wofür Modularisierungen einen gangbaren Weg darstellen. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung formuliert die Organisation des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung denn auch als eine der zentralen aktuellen Herausforderungen des Bildungswesens:

Wenn trotz demografisch bedingter Rückläufigkeit der Ausbildungsnachfrage und einer relativen Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt immer noch über eine viertel Million Jugendliche nach dem Schulabschluss zunächst in einer der vielen Maßnahmen des Übergangssystems einmündet, gilt es, verstärkt die Frage nach der inhaltlichen Systematisierung und zugleich der politischen Koordinierung des Übergangssystems zu stellen.

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 12)

Unabhängig davon kann die Effektivität des beruflichen Ausbildungssystems per se erhöht werden, wenn der Bedarf für ein Übergangssystem insgesamt zurückgeschraubt werden kann, wenn also Probleme der Angebots-Nachfrage-Disparitäten im ‚regulären‘ Teil des Ausbildungssystems behoben werden.

Tabelle 7 stellt abschließend die Programm- und Maßnahmensäulen des Übergangssystems im Überblick dar. Ihre konkrete Ausgestaltung kann von Bundesland zu Bundesland variieren.

Programmkategorie	Ziel und Zielgruppe	Maßnahmenarten
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (BvB)	Erreichen von Ausbildungsreife und Verbesserung der Übergangschancen in Ausbildung für: <ul style="list-style-type: none"> • Lernbeeinträchtigte, • sozial benachteiligte und • marktbenachteiligte Jugendliche unter 25 Jahren, die ihre Schulpflicht erfüllt und noch keine Ausbildung abgeschlossen haben, für eine maximale Förderdauer von 10 Monaten (11 Monate für Jugendliche mit Behinderung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundstufe: Berufsorientierung und Berufswahl • Förderstufe: Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten • Übergangsqualifizierung: berufs- und betriebsorientierte Qualifizierung mit evtl. Anrechenbarkeit in späterer Berufsausbildung

Programmkategorie	Ziel und Zielgruppe	Maßnahmenarten
Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung durch Vermittlung beruflicher Orientierung und berufsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem oder mehreren Berufsfeldern für: <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche ohne Schulabschluss oder • mit Schulabschluss, die weder einen Ausbildungsplatz haben noch eine weiterführende Schule besuchen oder der Schulpflicht unterliegen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Einjährige Vollzeit- oder • zweijährige Teilzeitbeschulung (theoretisch und fachpraktisch) in einer Berufsschule, durch die u.U. der Hauptschulabschluss oder ein gleichwertiger Schulabschluss nachgeholt werden kann sowie • Berufsvorbereitungsmaßnahmen wie Praktika in Betrieben oder außerbetrieblichen Ausbildungsstätten.
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	Verbesserung der Übergangschancen in eine Berufsausbildung durch Vermittlung breiter berufsfeldbezogener Grundbildung für: <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche i.d.R. mit Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsplatz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vollzeitunterricht, der u.U. zum Erwerb eines mittleren Schulabschlusses führen kann und der • auf Antrag von Ausbildungsbetrieb und Auszubildendem auf die Dauer einer Berufsausbildung angerechnet werden kann.
Teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS)	Vermittlung einer beruflichen Grundbildung in unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen für i.d.R.: <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder • ausschließlich für Jugendliche mit einem mittleren Schulabschluss 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein- oder zweijährige Vollzeitschule mit • Möglichkeit des Erwerbs eines höherwertigen Schulabschlusses (mittlere oder Fachhochschulreife) und die • auf Antrag von Ausbildungsbetrieb und Auszubildendem auf die Dauer einer Berufsausbildung angerechnet werden kann.
Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQ)	Vorbereitung auf die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung durch Vermittlung von berufspraktischen Kenntnissen und Fertigkeiten für: <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche, die auch nach den jährlichen bundesweiten Nachvermittlungsaktionen weiterhin ohne Ausbildungsplatz sind, i.d.R. also die marktbenachteiligten Jugendlichen aus den BvB (s.o.). 	<ul style="list-style-type: none"> • 6- bis 12-monatige vergütete ausbildungsvorbereitende Praktika in Betrieben mit • Erstattung der Vergütung inkl. Sozialversicherungsabgaben durch die BA und • der (eher theoretischen) Möglichkeit der Anrechnung auf eine anschließende Ausbildung.

Tabelle 7: Bildungsgänge im Übergangssystem (eigene Zusammenfassung nach Beicht 2009, S. 2 und BIBB 2011, o.S.)

5.3 Zweijährige Ausbildungen

Mit dem Ziel, die berufliche Ausgangslage von Jugendlichen mit schlechten Startchancen zu verbessern, wurden ab 2003 mehrere zweijährige, theoriegeminderte Ausbildungsberufe geschaffen. 2014 wurden 45.093 neue Ausbildungsverträge in Ausbildungsberufen mit einer Ausbildungsdauer von 18 oder 24 Monaten abgeschlossen (sogenannte ‚zweijährige Ausbildungsberufe‘), dies entspricht 8,6 Prozent aller neuen Ausbildungsverträge in Deutschland (vgl. BIBB 2015, S. 34). 41.835 dieser Verträge wurden in Industrie und Handel, 3.207 im Handwerk geschlossen (vgl. ebd.). Diese zweijährigen Ausbildungen sind nicht mit verkürzten Ausbildungsdauern in dreijährigen Ausbildungen zu verwechseln, die sich aus der Anrechnung oder Anerkennung von Vorleistungen ergeben.

Da mit dem Abschluss zweijähriger Ausbildungsberufe die Einmündung in nur niedrige Arbeitsmarktsegmente vorgezeichnet ist, können Absolventen und Absolventinnen bestimmter Berufe Anschlussausbildungen aufnehmen, bei denen die bis dahin erbrachten Ausbildungsleistungen angerechnet werden (z. B. als Aufstieg von Verkäufer/in zu Bürokaufmann/-frau oder vom Bauten-/Objektbeschichter/in zu Maler/in). Jedoch ist die Anrechenbarkeit der Berufe kaum ausgeprägt; denn nur 20 der zweijährigen Ausbildungsberufe sind ‚fortsetzungsfähig‘, 19 sind es dagegen nicht (vgl. BIBB 2012). Allerdings befanden sich 97 Prozent der Jugendlichen, die 2011 einen zweijährigen Ausbildungsvertrag geschlossen hatten, in einem anrechnungsfähigen Ausbildungsberuf (vgl. BIBB 2013, S. 151). Ein großer Vorteil der zweijährigen Berufsausbildungen könnte also in ihrer potenziellen Anschlussfähigkeit an eine reguläre duale Berufsausbildung gesehen werden, wenn die Anschlussfähigkeit stärker ausgeprägt wäre. Die zweijährigen Ausbildungsberufe scheinen jungen Menschen entgegen zu kommen, die dieser theoriegeminderten Ausbildungsform bedürfen, um einen (ersten) qualifizierenden Berufsabschluss zu erlangen und für die – so kann vermutet werden – das Nachholen eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses in einer Übergangsmaßnahme nicht erreichbar scheint.

Viele dieser Berufe werden in außerbetrieblichen Einrichtungen der Berufsförderung ausgebildet, sodass die Anschlussfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen an den Arbeitsmarkt zumindest fraglich scheint, da im verarbeitenden Gewerbe besonders der Bedarf an – im Verhältnis zu einer dreijährigen Berufsausbildung – geringer qualifizierten Arbeitskräften rückläufig ist (s.o.). Zudem sind die Absolventinnen und Absolventen von Berufsausbildungen wie z. B. Fachlagerist/in, Isolierfacharbeiter/in, Modenäher/in, Drahtzieher/in, Gerätezusammensetzer/in, Polster- und Dekorationsnäher/in oder Teilezurichter/in aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Qualifikation besonders stark gefährdet, nach der Ausbildung im Niedriglohnbereich tätig zu sein.

6 Zusammenfassung

Der Beitrag hat das Angebot an beruflicher Erstausbildung in Deutschland betrachtet. Wesentliche Erkenntnisse sind, dass

- Berufsausbildung in einem komplexen Multistakeholder-Geflecht stattfindet und von staatlichen wie auch privaten Akteuren mit divergierenden Interessen und Fokussen durchgeführt, geplant und gesteuert wird, weshalb aus gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen oder das Wirtschaftssystem und den Arbeitsmarkt betreffenden Gründen erforderliche Systemveränderungen nur schwierig und mit zeitlichen Verzögerungen zu realisieren und Ergebnisse langer Aushandlungsprozesse sind; andererseits stellt dieses Multistakeholder-Geflecht einen zentralen Vorteil des deutschen Berufsbildungssystems dar, insofern dadurch zahlreichen gesellschaftlichen Akteuren die Mitgestaltung der beruflichen Bildung ermöglicht und eine einseitige, rein staatliche oder rein marktwirtschaftliche Planung vermieden wird.
- ökonomischer Wandel und Veränderungen der Arbeitsorganisation, oftmals einhergehend mit oder ausgelöst durch technologischem Fortschritt, Auswirkungen auf den (quantitativen und qualitativen) Fachkräftebedarf haben, die sich unmittelbar auf dem Arbeitsmarkt niederschlagen und zu Konsequenzen in der Berufsausbildung führen, die sich in Form sektoraler Verschiebungen der angebotenen Ausbildungsgelegenheiten und sich verändernder inhaltlicher Anforderungen an Auszubildende ausdrücken.
- der demografische Wandel und die Bildungsexpansion zu einer einerseits geringeren Nachfrage nach beruflicher Ausbildung geführt haben und mehr Schulabsolventinnen und -absolventen die Aufnahme eines Studiums einer beruflichen Ausbildung vorziehen; andererseits immer höher qualifizierte Auszubildende die im Vergleich mit ihnen niedrig qualifizierten Hauptschülerinnen und -schüler sowie die ‚Schulabschlusslosen‘ aus dem berufsqualifizierenden Berufsbildungssystem in Übergangsmaßnahmen oder verkürzte und weniger anspruchsvolle Ausbildungen für Hilfstätigkeiten verdrängen.
- trotz eines vor allem in bestimmten Branchen beklagten Fachkräftemangels paradoxerweise Betriebe das Ausbildungsengagement zurückfahren.
- einerseits unbesetzt bleibende Ausbildungsstellen existieren, andererseits zahlreiche ausbildungsinteressierte junge Menschen mit Bewerbungsverfahren für eine Berufsausbildung scheitern, was auf Allokationsfehler im Berufsbildungssystem schließen lässt.
- die berufliche Ausbildung zunehmend Konkurrenz aus dem tertiären Bildungssektor erhält, da nicht nur die Zahl der ein reguläres Studium bevorzugenden jungen Menschen zulasten der Nachfrage nach beruflichen Ausbildungen steigt, sondern ebenso immer mehr duale Studiengänge angeboten werden, die ebenso wie die duale Ausbildung eine Kombination beruflicher Praxis mit (einem allerdings fachwissenschaftlich höheren Niveau an) theoretischem Fachwissen und Kompetenzerwerb als Weg zur beruflichen Erstausbildung anbieten.

- branchenbezogen und regional mitunter große Unterschiede im Ausbildungsverhalten sowohl der Anbieter als auch der Nachfragenden existieren, was die auf gesellschaftlicher Ebene, im Wirtschaftssystem und auf dem Arbeitsmarkt wirkenden Veränderungsmechanismen noch verstärkt, wenn ohnehin ‚benachteiligte‘ Branchen und Regionen überdies eine schwerere Last des Mismatch auf dem Ausbildungsmarkt zu tragen haben.

Das Berufsbildungssystem in Deutschland, vor allem die duale Ausbildung, genießt international einen hervorragenden Ruf. Die Soziologin Sandra Buchholz bezeichnet sie als „Kassenschlager“ (Lösel 2015, o.S.). Doch deckt die Empirie Schwachstellen im System auf: So stellt sich vor allem die Frage nach der Flexibilität des Systems, um a) überhaupt und b) zeitnah effektiv auf sich verändernde Bedarfe zu reagieren, die Versorgung sowohl von künftig Fachkräfte benötigenden Betrieben einerseits und Ausbildungsstellen nachfragenden jungen Menschen andererseits sicherzustellen sowie negative Effekte eines Mismatch auf dem Ausbildungsmarkt, die als Fachkräftemangel und soziale Ungleichheitskonstituierung für faktisch von der Teilhabe ausgeschlossene junge Menschen auftreten, zu verhindern. Hierfür bedarf es Änderungen im System, soll seine Allokationsfähigkeit neu justiert und verbessert werden. Ein anspruchsvolles Unterfangen.

Quellen

Zitierte Literatur

- Adamy, Wilhelm (2013):** Die Schattenseite des Ausbildungsmarktes: Fast ein Drittel der Ausbildungswilligen im Übergangsbereich. BA-Beitragszahler tragen Löwenanteil der Finanzierung. In: Soziale Sicherheit, 8-9/2013, S. 262-267.
- Arnold, Rolf (1994):** Neue Akzente der internationalen Berufsbildungsdebatte – Impulse für eine künftige Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung? In: Biermann, Horst/Greinert, Wolf D./Janisch, Rainer (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 11-46.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014):** Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).

- Bäcker, Gerhard/Naegele, Gerhard/Bispinck, Reinhard/Hofemann, Klaus/Neubauer, Jennifer (2010):** Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Band 1: Grundlagen, Arbeit, Einkommen und Finanzierung. 5., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.
- Baethge, Martin (1991):** Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung von Arbeit. In: Soziale Welt, 42 (1), S. 6-19.
- Baethge, Martin (1999):** Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung. In: Magazin Mitbestimmung, 04/1999, o.S. http://www.boeckler.de/18498_18503.htm (Abruf: 26.05.2015).
- Baethge, Martin (2004):** Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen, 32, S. 7-21. http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._32/baethge.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Baethge, Martin (2006):** Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, 34, S. 13-27. http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Baethge, Martin (2008):** Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 53-67.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007):** Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Becker, Andreas (2012):** Konkurrenz oder Komplementarität? Duale Ausbildungsformen in Betrieben der Metall- und Elektroindustrie. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_259.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Becker, Gary S. (1975):** Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf (2012):** Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all> (Abruf: 26.05.2015).
- Beicht, Ursula (2009):** Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB Report, 11/09, S. 1-16. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Benz, Arthur (2009):** Politik in Mehrebenensystemen. Wiesbaden: VS.
- Bormann, Manfred (1978):** Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. System und Grundlagen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2011):** Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2011. A5.1 Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen. Bonn. <http://datenreport.bibb.de/html/3694.htm> (Abruf: 26.05.2015).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2012):** Zweijährige Ausbildungsberufe: Theoriereduziert und praxisorientiert. Bonn. <http://ausbildung-plus.de/html/89.php?style=default> (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2013):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014a):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014b):** Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/2061> (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion Stand 15. April 2015. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015_vorversion.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2013):** Berufsbildungsbericht 2013. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014):** Berufsbildungsbericht 2014. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015):** Berufsbildungsbericht 2015. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004):** Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Bungard, Walter/Hofmann, Karsten (1995):** Innovationsmanagement in der Automobilindustrie. Mitarbeiterorientierte Gestaltung von Modellwechseln. Weinheim/Basel: Beltz.
- Busemeyer, Marius (2009):** Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Busse, Gerd (2008):** Überblick: Duale Studiengänge. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/mbf_netzwerke_fallstudie_duale_busse_2008.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Clement, Ute (2008):** Berufs- und tätigkeitsbezogene Lehr-Lern-Arrangements. Die Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft. Lahr: AKAD – Wissenschaftliche Hochschule Lahr.
- Dahrendorf, Ralf (1972):** Von der Industriegesellschaft zur Bildungsgesellschaft. In: Schorb, Alfons Otto (Hg.): Bildungsplanung und Bildungspolitik. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 69-81.
- Dettmers, Stephan (2015):** Entwicklungslinien und Perspektiven hinsichtlich Ausbildung und Akademisierung sozialer und gesundheitsorientierter Berufe. In: Klebl,

- Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 391-416.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hg.) (2015):** „Kein Anschluss mit diesem Abschluss?“ DGB-Expertise zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt. Berlin. <http://www.dgb.de/themen/++co++2d6123d8-e158-11e4-80d2-52540023efia> (Abruf: 26.05.2015).
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)/Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2012):** Gemeinsamer Aufruf des DGB, der GEW und des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit zum Beginn des Ausbildungsjahres 2012. Wann, wenn nicht jetzt? – Das Recht auf Ausbildung umsetzen! https://www.gew.de/Binaries/Binary91176/Aufruf_Ausbildungsplatz_garantie.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Dobischat, Rolf (2010):** Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 101-131.
- Ebbinghaus, Margit/Loter, Katarzyna (2010):** Besetzung von Ausbildungsstellen. Welche Betriebe finden die Wunschkandidaten – welche machen Abstriche bei der Bewerberqualifikation – bei welchen bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? Eine Untersuchung zum Einfluss von Struktur- und Anforderungsmerkmalen. Bonn: BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Besetzung_von_Ausbildungsstellen%281%29.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim G. (2010):** Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 133-164.
- Edding, Friedrich (1964):** Über den Gedanken der Bildungsinvestition und seine Anwendungen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 60 (3), S. 167-171.
- Euler, Dieter/Severing, Eckart (2006):** Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Nürnberg/St. Gallen. http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Ewers, Eyko (2005):** Arbeit als Lebensinhalt? Zur Situation von Gründern und Mitarbeitern kleiner IT-Unternehmen. Berlin: Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001764 (Abruf: 26.05.2015).
- Frommberger, Dietmar/Reinisch, Holger (2004):** Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 32, S. 27-34. http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32_de_reinisch.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Geißler, Rainer (2010):** Die Sozialstruktur Deutschlands. Aktuelle Entwicklungen und theoretische Erklärungsmodelle. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2006):** Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 125-152.
- Gottmann, Jean (1961):** Megalopolis. The urbanized northeastern seaboard of the United States. New York: The Twentieth Century Fund.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2006):** Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 499-508.
- Heidegger, Martin (2006[1927]):** Sein und Zeit. 19. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007):** Berufsbildung in Deutschland: Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Deutschland.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Kern, Horst/Schumann, Michael (1998):** Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg. In: SOFI-Mitteilungen, 26, S. 7-14. http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._26/kern-schumann.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Kleinert, Corinna/Jacob, Marita (2012):** Strukturwandel des Übergang in eine berufliche Ausbildung. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 211-233.
- Koch, Johannes (2015a):** Ordnungsarbeit: Akteure und Prozesse. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 309-340.
- Koch, Johannes (2015b):** Ordnung der Systeme beruflicher Bildung in Deutschland. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 719-748.
- Konietzka, Dirk (2009):** Berufsbildung im sozialen Wandel. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 257-280.
- Krämer, Julia/Müller-Naevecke, Christina (2015):** Kompetenz: Modellierung und Diagnose. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 75-98.
- Krone, Sirikit (2010):** Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 19-36.
- Lex, Tilly/Geier, Boris (2010):** Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 165-187.

- Lith, Ulrich van (1985):** Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung. München: Oldenbourg.
- Litzlbauer, Wolfgang (1994):** Anforderungen neuer industrieller Produktionsphilosophien an das Humankapital. Linz: Universität Linz.
- Lösel, Andrea (2015):** Duale Ausbildung – so gut wie ihr Ruf? Soziologieprofessorin forscht zu beruflichen Lebensverläufen in Deutschland. https://www.uni-bamberg.de/kommunikation/news/artikel/duales_system/ (Abruf: 26.05.2015).
- Matthes, Stephanie/Ulrich, Joachim Gerd/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (2014):** Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Münk, Dieter (2008):** Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31-52.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Hg.) (1966):** Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Zürich: Europa Verlag.
- Picht, Georg (1965):** Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pilz, Matthias (2005):** Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (2), S. 207-230.
- Pilz, Matthias (2009):** Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-20.
- Popescu-Willigmann, Silvester (2014):** Berufliche Bewältigungsstrategien und ‚Behinderung‘. Undoing Disability am Beispiel hochqualifizierter Menschen mit einer Hörschädigung. Wiesbaden: Springer VS.
- Popescu-Willigmann, Silvester/Lutz, Lukas (2015):** Soziale und persönliche Einflüsse auf die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 501-554.
- Rauner, Felix (2010):** Berufsbildung in Deutschland: Krise, Kontinuität, neue Konzepte. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 63-89.

- Rebmann, Karin/Tenfelde, Walter/Schlömer, Tobias (2011):** Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Recum, Hasso von (1966):** Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Die Regionalpläne der UNESCO. Braunschweig: Westermann.
- Rulands, Heinz (2009):** Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 35-58.
- Schlitte, Friso (2009):** Deutschland 2018 – Regionen im Wettbewerb um qualifizierte Arbeitskräfte. In: HWWI Update, 01/2009, S. 1-2. http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Update_01.09.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Schultz, Theodore William (1961):** Investment in Human Beings. Chicago: University of Chicago Press.
- Seibert, Holger/Wesling, Mirko (2014):** Auspendlerüberschuss trotz guter Lehrstellenversorgung. Verschärfter Wettbewerb um Nachwuchskräfte fordert ländliche Regionen heraus. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2014, S. 10-14. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7224> (Abruf: 26.05.2015).
- Statistisches Bundesamt (2014):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Schuljahr 2012/2013. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen_2110200137004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 26.05.2015).
- Tenorth, Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2012):** Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Timmermann, Dieter (1985):** Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung.
- Uhly, Alexandra (2015):** Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 157). Bonn. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7601> (Abruf: 26.05.2015).
- Ulrich, Joachim Gerd (2005):** Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn. Bonn: BIBB, S. 5-36. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_leitartikel_lehrstellenbilanz-2004-05_ulrich_definition-nachfrage.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Walden, Günter (2005):** Einflussfaktoren auf das Qualifizierungsverhalten von Betrieben. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Der Ausbildungsmarkt

- und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn. Bonn: BIBB, S. 41-52. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Weber, Brigitte/Weber, Enzo (2013):** Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. In: IAB-Kurzbericht, 4/2013, S. 1-8. <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kbo413.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Werner, Dirk/Neumann, Michael/Schmidt, Jörg (2008):** Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/VolkswirtschaftlichePotenziale_Gesamtbericht_Langfassung.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Whalley, John/Ziderman, Adrian (1990):** Financing training in developing countries: The role of payroll taxes. In: Economics of Education Review, 9 (4), S. 377-387.
- Wissenschaftsrat (2012):** Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (Abruf: 26.05.2015).

Weiterführende Literatur

- Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.) (2010):** Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2002):** Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 23. – 24. April 2002 in Bonn. Bonn: BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_veraenderte_arbeitswelt.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2004):** Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn. Bonn: BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014):** Die anerkannten Ausbildungsberufe 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dietrich, Hans/Severing, Eckart (Hg.) (2007):** Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/SID-C04E17E6-4EA41ECo/kibb/AGBFN_Band5_Zukunft_duale_Berufsausbildung.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Pahl, Jörg-Peter (2014a):** Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. 2., überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pahl, Jörg-Peter (2014b):** Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/SID-Co4E17E6-4EA41ECo/kibb/hs.xsl/2110.htm> (Abruf: 26.05.2015).

Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.) (2014): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/SID-Co4E17E6-4EA41ECo/kibb/hs.xsl/2189.htm> (Abruf: 26.05.2015).

Zöller, Arnulf (Hg.) (2009): Vollzeit Schulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Berufsbildungsberichte des BMBF

<http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php> (Abruf: 26.05.2015).

„Executive Summary“ des je aktuellen Berufsbildungsberichts des BMBF sowie der aktuelle und zahlreiche Berufsbildungsberichte aus den Vorjahren stehen zum Download zur Verfügung. Außerdem Hinweise auf weitere Informationssysteme und berufsbildungsrelevante staatliche Programme und Projekte.

BIBB-Datenreporte zum Berufsbildungsbericht des BMBF

<http://www.bibb.de/datenreport> (Abruf: 26.05.2015).

Umfangreiche Ergänzung des jährlichen Berufsbildungsberichts des BMBF mit zahlreichen Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Der aktuelle Datenreport und Datenreports aus Vorjahren sowie zahlreiches statistisches Material werden zum Download bereitgestellt.

Ausbildungsberufe: Informationen des BMWi

<http://www.bmwi.de/DE/Themen/Ausbildung-und-Beruf/ausbildungsberufe.html> (Abruf: 26.05.2015).

Informationsangebot des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie zu derzeit 314 Ausbildungsberufen.

AusbildungPlus Datenbank des BIBB

<http://www.ausbildungplus.de/html/index.php> (Abruf: 26.05.2015).

AusbildungPlus ist ein kostenloses Internetportal des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mit einer Datenbank über Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge, die über die duale Berufsbildung hinausgehen.

Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik (Datensystem Auszubildende)

<http://www.bibb.de/dazubi> (Abruf: 26.05.2015).

Datenbank des BIBB („DAZUBI“) mit Auszubildenden-, Vertrags- und Prüfungsdaten der dualen Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO). Die Daten stammen aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

Zahlen, Daten, Fakten 2014: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)
<http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungsstatistiken/zahlen-daten-fakten> (Abruf: 26.05.2015).
Auszubildendenstatistik des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) mit weiterführenden Dokumenten.

Statistikseiten des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH)
<http://www.zdh-statistik.de/application/index.php> (Abruf: 26.05.2015).
U. a. mit Auszubildendenstatistik für die gewerblich-technischen Berufe.

Berufliche Bildung im Überblick – Informationen der Kultusministerkonferenz (KMK)

<http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung.html> (Abruf: 26.05.2015).
Informationsangebot der KMK über den Lernort Berufsschule in der dualen Ausbildung sowie über das Schulberufssystem, mit Downloadmöglichkeit von Vereinbarungen im Rahmen der Gesamtordnung des beruflichen Schulwesens, Positionspapieren und weiteren Dokumenten.

Ausbildungsabbrüche und Vertragslösungen

<http://www.bibb.de/de/699.php> (Abruf: 26.05.2015).
Informationsangebot des BIBB mit Daten zu Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen sowie mit zahlreichen Fachartikeln und Hintergrundinformationen.

Publikationen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu Berufsvorbereitung und Ausbildung

<http://www.iab.de/320/section.aspx/Thema/901> (Abruf: 26.05.2015).
Das IAB ist die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA) und bietet neben Datenmaterial aus der Arbeitsmarktstatistik der BA Zugriff auf zahlreiche seiner Publikationen, Statistiken und Analysen über das Internet.

Deutscher Bildungsserver: Überblick über Quellen der Berufsbildungsstatistik

<http://www.bildungsserver.de/Berufsbildungsstatistik-Deutschland--304.html> (Abruf: 26.05.2015).
Bereich „Berufsbildungsstatistik“ des Deutschen Bildungsserver, des „zentralen Wegweisers“ zum Bildungssystem in Deutschland. Verweise auf zahlreiche Quellen mit statistischem Material.