

Klaus Harney
Günter Pätzold (Hrsg.)

Arbeit und Ausbildung
Wissenschaft und Politik

Festschrift für Karlwilhelm Stratmann

Verlag der
Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und
Bildung
Frankfurt am Main 1990

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik : Festschrift für Karlwilhelm Stratmann / Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung u. Bildung. Klaus Harney ; Günter Pätzold (Hrsg.). - Frankfurt am Main : GAFB, 1990

ISBN 3-925070-54-0

NE: Harney Klaus (Hrsg.); Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung; Stratmann, Karlwilhelm: Festschrift

Verlag, Gestaltung und Herstellung:
G.A.F.B. - Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter
Forschung und Bildung e.V.
Am Eschbachtal 50
6000 Frankfurt am Main 56

© Copyright by G.A.F.B.

Karlheinz Fingerle/Adolf Kell

Berufsbildung als System?

1. *Berufsbildung im weiteren und im engeren Sinn*

Berufsbildung in einem weiteren Sinn findet nicht nur in Betrieben der Wirtschaft und vergleichbaren Einrichtungen, in berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen (nach § 1 Berufsbildungsgesetz), sondern auch nach anderen rechtlichen Vorgaben in öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnissen, in Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten usw. statt. An den Universitäten zum Beispiel gibt es Fakultäten, die schon seit dem Mittelalter überwiegend akademische Berufsausbildung institutionalisiert haben: die theologischen Fakultäten, die juristische Fakultät und die medizinische Fakultät. Ebenso wird man einen großen Teil der Lehrerausbildung und das Studium an ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten so charakterisieren können. Berufsbildung im weiteren Sinne findet also in allen Bereichen des Bildungssystems statt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970), von der vorberuflichen Bildung im Sekundarbereich bis zur beruflichen Weiterbildung im Quartärbereich (vgl. Kell 1990). Von Berufsbildung in einem engeren Sinne wird meistens mit Bezug auf das Berufsbildungsgesetz von 1969 (BBiG) (mit späteren Änderungen) gesprochen, das in § 1 Berufsbildung definiert als Berufsausbildung, berufliche Fortbildung und berufliche Umschulung.

Fragt man mit Beck/Brater/Daheim (1980) nach dem Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung unter der Perspektive der Ausbildung des beruflichen Arbeitsvermögens, so muß Berufsbildung in einem weiteren Sinn in den Blick genommen werden. Auch die sogenannten allgemeinbildenden Schulen müssen, weil sie typischerweise bestimmte Arbeitsmarktsegmente öffnen oder verschließen, als "beruflich gegliederte" Bildungswege in Betracht gezogen werden. Denn die berufliche Organisation der Arbeit im Beschäftigungssystem beeinflusst die Struktur des Bildungssystems; insbesondere wird über das Berechtigungswesen ein enger Zusammenhang zwischen Schul- und Berufslaufbahnen hergestellt (vgl. Beck/Bolte/Brater 1979; Kell 1982, insbesondere S. 310). Das "beruflich gegliederte Bildungssystem" wird aus dieser Sicht die "institutionalisierte Basis des segmentierten Arbeitsmarktes" (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 98ff.). Wenn die allgemeinen Schulen, wie das Gymnasium, auch keine berufsqualifizierende Funktion

haben, so haben sie gleichwohl eine "zentrale berufsregulierende Funktion" (Georg 1984, S. 118).

Wir wollen nicht nur aus pragmatischen Gründen unsere folgenden Überlegungen nur auf jene Einrichtungen der Berufsbildung beschränken, die nicht zu den Fachhochschulen, wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulen gehören. Für die Ausbildung und wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sind gesellschaftliche Teilsysteme ausdifferenziert, deren Strukturen und Regeln in vielen Aspekten von anderen Einrichtungen der Berufsbildung abweichen und die sich trotz Übereinstimmung in einigen Strukturmerkmalen ziemlich klar abgrenzen lassen. Ebenso sollen alle schulischen Einrichtungen der Primarstufe und der Sekundarstufe I ausgeklammert werden, obwohl deren Besuch spezifische Berufslaufbahnen öffnen oder verschließen und sie generell eine berufsvorbereitende Funktion erfüllen (sollten).

Besondere Abgrenzungsschwierigkeiten ergeben sich bei der Frage, welche Schulformen der Sekundarstufe II den Einrichtungen der Berufsbildung zuzuordnen sind. Es gibt "berufsbildende Schulen" (im Sinne der amtlichen Terminologie), die gar keine anerkannten beruflichen Qualifikationen oder Teilqualifikationen vermitteln, z.B. das Berufsvorbereitungsjahr und die Fachoberschule. Andererseits gibt es Gymnasien mit doppeltqualifizierenden Abschlüssen (z.B. Abitur in der Verbindung mit dem Berufsabschluß Chemisch-technischer Assistent), die nicht in die Zuständigkeit des Ressorts "Berufsbildende Schulen" gehören. Mit dem Begriff "Berufliches Ausbildungs- und Schulwesen" läßt sich mit dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA) trotz seiner Vagheit am besten bezeichnen, welche Gesamtheit der Einrichtungen der Berufsbildung von uns in den Blick genommen wird (vgl. DA 1965, Folge 7/8, S. 51 und passim). Kann man das "Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen" als soziales System in seinen Beziehungen zur Umwelt und in seinen inneren Differenzierungen identifizieren und beschreiben?

2. *Das "duale System"*

Ins Zentrum aller Darstellungen des Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens wird von den meisten berufspädagogischen Autoren das "System der gleichzeitigen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule" (DA 1965, S. 57) gestellt, das seit dem "Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen" des DA (vom 10. Juli 1964) allgemein "duales System" der Berufsausbildung genannt wird (ebd.). Durch das BBiG wurde einerseits der vom DA

analysierte und als "duales System" bezeichnete Zustand rechtlich fixiert. Andererseits bildet das BBiG den rechtlichen Rahmen für weitere Entwicklungen. Diese sind jedoch nicht auf das überkommene "duale System" begrenzt: Georg hat z.B. mit Recht daran erinnert, daß Schulberufe mit voll von Schulen verantworteten Ausbildungsgängen "auch Ausbildungsberufe im Sinne des Berufsbildungsgesetzes" sein können (Georg 1984, S. 105). Er weist die rechtlich falschen Auslegungen zurück: "Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Auffassung, mit dem Berufsbildungsgesetz sei auch das Monopol oder doch zumindest eine vorrangige Zuständigkeit des dualen Systems für die Berufsausbildung in Ausbildungsberufen festgeschrieben, garantiert das Berufsbildungsgesetz weder einen Bestandsschutz des dualen Systems, noch räumt es den Betrieben eine prinzipielle Vormachtstellung für die Berufsausbildung ein" (ebd.).

Der Begriff "duales System" ist in der Vergangenheit wiederholt kritisiert worden, weil er zu global ist im Hinblick auf die Mehrdimensionalität des damit Gemeinten (vgl. Kell 1970 und 1971) und weil er falsche Vorstellungen über die rechtlichen Vorgaben und die tatsächlichen Gewichte von Schule und Betrieb vermittele, z.B. hinsichtlich der Lernzeitanteile und der Prüfungen.

Lempert/Franzke halten den Ausdruck "duales System" für "irreführend", weil er auf ein "Gleichgewicht" hindeute und so die Nebenrolle der Berufsschule, die nur eine "berufsbegleitende Funktion" erfülle, nicht deutlich erkennen lasse (1976, S. 41). Die (öffentliche) Berufsschule sei global (allerdings nicht im Detail) weitgehend fremdgesteuert durch (private) Unternehmer und Unternehmerorganisationen (ebd. S. 48). Für Stratmann verschleiert die Rede vom "dualen System" das "Aschenbrödel-dasein" der Berufsschule als "Anhängsel" der praktischen Berufsausbildung (1973, S. 21). Kutscha meint, daß die Bezeichnung "duales System" "ein falsches Bild von der Praxis der Berufsausbildung" begünstige, "deren Mängel und Struktur-schwächen hinter einer harmonistischen Gleichgewichtsmetapher verborgen bleiben" (1982, S. 204). In Semmlers aktueller Bilanz aus der Sicht des Deutschen Gewerkschaftsbundes über "20 Jahre Berufsbildungsgesetz" wird z.B. kritisch festgestellt, daß gegenüber der Zeit um 1974 die Ungleichheit der Ausbildungsqualität verschiedener Betriebe "innerhalb des dualen Systems ... eher noch größer geworden" sei (1989, S. 301). Die "Qualitätsunterschiede zwischen den Berufen" seien "durch mögliche Unterschiede im Anspruchsniveau der einzelnen Berufe nicht mehr zu erklären (ebd.). Die Forderungen nach einer planmäßigen, zeitlich und sachlich gegliederten Ausbildung hätten sich noch nicht im ausreichenden Maße bei den Ausbildungsbetrieben durchgesetzt (ebd.). Hauptamtliches Personal stehe nur in

geringem Umfang zur Verfügung (ebd.). Da schon in der Zusammenstellung über tendenziell positive Entwicklungen solche gravierenden Mängel genannt werden, kann das Urteil über das "duale System" in der Zusammenstellung der negativen Entwicklungen nicht mehr überraschen: "Die *duale Ausbildung*, das heißt, ein gleichberechtigtes Zusammenwirken der Lernorte Betrieb und Berufsschule, funktioniert nur in der Ideologie, aber nicht in Wirklichkeit" (ebd., S. 302).

Vom Berg kommt im Rahmen einer Untersuchung "Über den (Un)Wert von Zeugnissen in der Berufsschule" zu folgenden Erkenntnissen: "Letztlich normiert im gültigen Rechtsrahmen das Berufsausbildungsverhältnis das Schulverhältnis und nicht umgekehrt!" (1989, S. 314). Gegen den "wiederholend-rhetorischen Appell an Gleichwertigkeit bzw. Gleichrangigkeit einer Partnerschaft im Dualen System" stellt er "die nüchterne Feststellung, daß der Gesetzgeber die Berufsschule wohl bewußt nicht zum gleichberechtigten Partner gemacht hat" (ebd. S. 319). Die Berufsschule steht in einer "rechts-tatsächlichen Sekundärsituation innerhalb des Dualen Systems" (ebd.).

Auf die Beziehungen des "dualen Systems" zu anderen sozialen Systemen und seiner Abgrenzung von ihnen ist Kutscha eingegangen (1982, S. 205). Er konstatiert, daß die "Ausdifferenzierung und Generalisierung sozialer Normen" sich zum konstitutiven Merkmal des beruflichen Ausbildungssystems als Sozialsystem erst "in jüngster Zeit" entwickelt habe (ebd., S. 206). Gegenwärtig sei unter der Geltung des BBiG das "Berufsausbildungssystem" nach drei zentralen Prinzipien normiert (ebd., S. 207f.). "Jenseits der juristischen Konfiguration eines einheitlichen Ausbildungssystems" zerfalle "die *Organisation* der Berufsausbildung in höchst disparate Teile ..., auf die in unterschiedlicher Weise Einflüsse des Beschäftigungs- und politisch-administrativen Systems einwirken" (ebd., S. 209).

Mehrfach weisen die zitierten Autoren die angeblich mit der Bezeichnung "duales System" verbundene Gleichgewichtsmetapher zurück. Dies ist überraschend, weil die Bedeutung beider Wörter ("dual" und "System") die zurückgewiesene Vorstellung des Gleichgewichts umgangssprachlich keineswegs nahelegt. "Dual" weist zunächst nur auf die Zweierheit hin, ohne Gleichgewicht oder Gleichrangigkeit zu implizieren. Wollte man den Begriff in den Kontext eines konzeptionellen Dualismus stellen, wäre damit üblicherweise das "Nebeneinanderbestehen zweier verschiedener, nicht zur Einheit führender Zustände, Prinzipien, Denkweisen, Weltanschauungen, Willensrichtungen, Erkenntnisprinzipien" (Philosophisches Wörterbuch 1961, S. 114) zu verstehen. Auch der Systembegriff ist weder im Sinne eines wohlgeordneten Miteinander von einem Ganzen und seiner Teile noch im Sinne eines Ganzen zu verstehen, das sich mit seiner Umwelt im Fließgleichgewicht

befindet. Vielmehr kann mit Luhmann unter einem sozialen System "ein Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen verstanden werden, die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen" (Luhmann 1970, S. 115). "Die Grenzen sozialer Systeme ... lassen sich nur als Sinn Grenzen begreifen" (ebd., S. 117). Solche Sinnzusammenhänge manifestieren sich vor allem in juristischen Normierungen. Auch wenn man Berufsschule und Betrieb als soziale Teilsysteme versteht, für die rechtlich eine "Dualität" zwischen Schulrecht und Berufsbildungsrecht besteht (vgl. Kell/Lipsmeier 1976, S. 53ff.), so ermöglicht die beide Rechtsbereiche gemeinsame öffentlich-rechtliche Normierung doch eine relativ sichere Abgrenzung der Handlungen, die der Berufsbildung zuzuordnen sind.

3. *Das Berufsbildungssystem*

Eine solche Abgrenzung und Zuordnung von Handlungen wird allerdings schwieriger, wenn der Systembegriff nicht nur auf das "duale System", sondern auf die Gesamtheit des "Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens" angewendet wird. Wohl in Analogie zu den Begriffen Bildungssystem und Beschäftigungssystem wurde der Begriff "Berufsbildungssystem" gebildet, der nach dem Kontext der Ausführungen verschiedener Autoren neben dem "dualen System" auch die Gesamtheit beruflicher Schulen einschließen müßte. Folgt man den Darstellungen und Argumentationen jedoch im Detail, wird fast ausschließlich das "duale System" angesprochen. In dieser Weise verwendete z.B. ein früherer Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) den Begriff "Berufsbildungssystem" (BMBW 1981). So wurde als "Hauptaufgabe des Berufsbildungssystems" die "Berufsausbildung für alle Jugendlichen" bezeichnet (ebd., S. 7). In gleicher Weise hatten Lempert/Franzke den Begriff "Berufsbildungssystem" verwendet (1976, S. 79 und passim.). An einigen Textstellen sprechen sie auch von "Berufsbildungswesen" (ebd., S. 55ff.). Das "Berufsbildungssystem" steht dabei in Beziehungen zu anderen Systemen: zum "politisch-administrativen System", zum "Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem" und zu den "allgemeinbildenden Schulen" (ebd., Schema, S. 175), die - so muß man den Text (z.B. ebd., S. 174) wohl interpretieren - ebenso wie das "Berufsbildungssystem" zum "gesamten Bildungssystem" gehören, das auch als "Bildungs- und Berufsbildungssystem" (ebd., S. 175) bezeichnet wird. "Berufsbildungssystem" umfaßt offensichtlich mehr als das "duale System", wird aber im ganzen Buch, z.B. bei der Erläuterung der Funktionen der Integration, Allokation und Se-

lektion, durch das "duale System" konkretisiert: so in der Bemerkung über "die soziale *Selektion* durch das Berufsbildungssystem, speziell durch das 'duale System' der Ausbildung im Lehrbetrieb und in der Berufsschule" (ebd., S.143). Dies entspricht zwar der quantitativen Bedeutung des "dualen Systems" an der beruflichen Sozialisation der Gesamtheit aller Jugendlichen. Aber theoretisch ist die Situation unbefriedigend: Die Grenze des Berufsbildungssystem bleibt im Unbestimmten.

Die gemeinsamen sozialen Normen dieses Berufsbildungssystems sind kaum erkennbar oder gar nicht vorhanden. Differenzierungen des Berufsbildungssystems sind, wenn man die kaum beschreibbare Vielfalt und Unterschiedlichkeit überhaupt als Ausdifferenzierungen eines Systems verstehen darf, für viele Beobachter und Kenner der beruflichen Bildung so komplex und undurchschaubar, daß nicht nur der Beobachter, sondern auch die Mitglieder der zum Berufsbildungssystem gehörenden Organisationen verwirrt sind.

Die diesbezüglichen Urteile über das "Berufsbildungssystem", hier verstanden als die Gesamtheit des Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens, oder über die Gesamtheit der berufsbildenden Schulen oder über die Gesamtheit der betrieblichen Ausbildungen, gehören seit vielen Jahren zu den unbestrittenen berufspädagogischen Einsichten: Luchtenberg bezeichnete den Teilbereich "berufsbildendes Schulwesen" als "organisiertes Chaos" (1952, S. 317). Offe wies für den Teilbereich "betriebliche Berufsausbildung" auf die große Zahl "partikularistischer Festlegungen" hinsichtlich der "Stufen des Angebots, der Rekrutierung und der Ausbildung" hin (1975, S. 142). An derselben Textstelle führt er dem Leser in der Form eines Gedankenexperiments vor, wie das allgemeine Schulwesen organisiert wäre, wenn es "nach den gleichen Prinzipien organisiert wäre" wie die betriebliche Ausbildung. Ein solches Schulsystem würde nach seinem Urteil als "abenteuerliche Fiktion" bezeichnet werden, während diese partikularistische Organisationsform die Realität der Ausbildungspraxis für die Mehrheit der Jugendlichen sei (ebd., S. 143). Stratmann diskutierte "Stufen der Berufsbildung" und legte dabei den Schwerpunkt auf die Grundstufe des beruflichen Bildungsweges. Sein Ergebnis war: "Von einem Ausbildungssystem - verstanden als wohlgeordnetes Ganzes - sind wir nach wie vor noch viel zu weit entfernt" (1979a, S. 338). Grüner fand fünf Jahre später für die Verhältnisse im "berufsbildenden Schulwesen" deutlichere Worte. Er sprach vom "Organisationssumpf" und vom "Organisationswirrwarr", in dem selbst Berufsberater sich nicht mehr zurechtfinden (Grüner 1984, S. 47).

Solche Charakterisierungen, die wir in der Tendenz auch heute noch für zutreffend halten, zeigen die Ambivalenz aller bisherigen Ansätze zur Abgren-

zung und zur Ordnung des Berufsbildungssystems. Zwar gibt es seit der Verabschiedung des BBiG Entwicklungen, die zu Ordnungserfolgen und zu Systematisierungen in Teilbereichen geführt haben. Es verbleibt jedoch eine weitgehend unübersichtliche Vielfalt teilweise noch ungeordneter, teilweise neu geschaffener Berufsbildungsangebote, zu denen wir einige Hinweise geben:

- Durch die Neuordnung von Berufsausbildungen nach § 25 Abs. 1 BBiG (§ 25 Abs. 1 HwO) wurde die Zahl der Ausbildungsberufe verringert (Konzentration der Ausbildungsberufe) und eine Anpassung an den technischen und sozialen Wandel vollzogen. Unter den neu geordneten Ausbildungsberufen gibt es aber noch viele, für die es keinen abgestimmten Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Berufsschule gibt. Außerdem existierten Mitte 1989 unter den 378 anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufen noch 137 Ausbildungsberufe aus der Zeit vor dem Inkrafttreten des BBiG mit zum größten Teil nur rudimentären oder gar nicht vorhandenen Ordnungsmitteln.
- Neben dem Bereich der anerkannten Berufsausbildungen hat sich eine "chaotische Vielfalt" (Eckert 1984, S. 104) von berufsvorbereitenden Maßnahmen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag und arbeitslose Jugendliche entwickelt, die in vielen Fällen für diese Jugendlichen ein perspektivloses Surrogat für die angestrebte Berufsausbildung bleiben.
- Die Berufsausbildung wurde in den Ausbildungsstätten und ergänzenden Einrichtungen im wachsenden Umfang systematisiert (von der laufenden Produktion abgetrennt, didaktisch strukturiert und in betrieblichen und überbetrieblichen Einrichtungen von dafür besonders qualifiziertem Personal veranstaltet) (vgl. zur "Verschulung des dualen Systems" Stratmann 1973, S. 22f. und Stratmann 1975, zur "inneren Verschulung" bzw. "Institutionalisierung der Berufserziehung" Stratmann 1979b, S. 26f.; vgl. dazu auch Grüner 1984, der behauptet, den Begriff "innere Verschulung" erstmals in einer Broschüre des DIHT, die im Jahre 1983 erschien, entdeckt zu haben). Die Systematisierung der Ausbildungen ist im Vergleich der verschiedenen Ausbildungsberufe allerdings sehr unterschiedlich. Diese Aussage gilt für die Ausbildungsrahmenpläne und für die faktische Umsetzung in der betrieblichen Ausbildung. Hinter den Kontroversen der Vertreter der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer über die Zeitangaben in den Ausbildungsrahmenplänen verbirgt sich der Streit um das Ausmaß der "inneren Verschulung" der Berufsausbildung.

- Die KMK hat durch Empfehlungen und Vereinbarungen zur Bezeichnung der Einrichtungen des beruflichen Schulwesens, zu den Eingangsvoraussetzungen, Anforderungen und Berechtigungen verschiedener Schulen Bestrebungen zur Vereinheitlichung in den Bundesländern gefördert. Durch Anrechnungsverordnungen (für das Berufsgrundbildungsjahr und für Berufsfachschulen) sollte die systematische Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildung rechtlich gesichert werden. Durch Staatsverträge und Vereinbarungen wurde das berufliche Bildungswesen mit dem allgemeinen Berechtigungswesen verzahnt, z.B. mit der Möglichkeit, über eine Berufsausbildung und die Fachoberschule eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Tatsächlich ist aber das Gesamt der verschiedenen Berufsbildungs-Angebote (etwa im Sinne vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit) nur teilweise und mit einer Vielzahl kaum durchschaubarer Detailregelungen aufeinander bezogen. Die Regelungen zum Pflichtbesuch des Berufsgrundbildungsjahres und zu den Ausnahmen für einzelne den Berufsfeldern zugeordnete Ausbildungsberufe und für Schüler/Auszubildende mit Realschulabschluß sind zum Beispiel kaum zu überblicken (ganz zu schweigen von dem Problem des Übertritts in die Fachstufe eines einschlägigen Ausbildungsberufes). Die Regelungen für den Zugang und über den Abschluß der Vielzahl beruflicher Bildungsgänge (Schulformen, -arten, -typen; schon die Terminologie ist uneinheitlich) sind ebenfalls kaum zu überblicken (vgl. Kell 1988).

Durch solche beispielhaft erörterten Sachverhalte sind die Grenzen des Berufsbildungssystems nicht leicht zu bestimmen. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, daß es berufliche "Ausbildungen" noch in weiteren Bereichen außerhalb des Geltungsbereichs gibt, für die das BBiG gilt. Zum einen bestehen "Weitere Regelungen für die Berufsausbildung" für betriebliche Ausbildungsgänge außerhalb des Geltungsbereichs des BBiG. Zum anderen sind für Berufe des Gesundheitswesens und für den sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Bereich Ausbildungen bundesgesetzlich bzw. landesrechtlich geregelt. In diesen und in anderen Bereichen gibt es auch KMK-Vereinbarungen für in Landesrecht umzusetzende Berufsausbildungen in Berufsfachschulen (z.B. Staatlich geprüfte Assistenten verschiedener Fachrichtungen) und in zweijährigen Fachschulen (z.B. Staatlich geprüfte Techniker verschiedener Fachrichtungen). Ein dritter Bereich betrifft Regelungen für die Berufsausbildung Behinderter (gemäß § 48 BBiG bzw. § 42b HwO, vgl. das vom BiBB jährlich herausgegebene "Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe", 2. Teil, BiBB 1989, S. 92-111). Die im zweiten

Bereich genannten Beispiele erinnern daran, daß es innerhalb des Berufsbildungssystems "Stufen der Berufsbildung" gibt (Stratmann 1979a). Nicht nur für die berufliche Erstausbildung an Berufsfachschulen mit voller beruflicher Qualifikation, sondern auch für die Fachschulen, die Stratmann (ebd., S. 331) der "Stufe der beruflichen Fortbildung" zuordnet, verwendet die KMK die Bezeichnung "Ausbildung" (man vgl. den Abschnitt II. "Ausbildung" der Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer" vom 27.10.1980; KMK 1982).

Diese Ausbildungen gehören zum Berufsbildungssystem, weil sie unterhalb der Hochschulebene spezialisierte, institutionell abgesicherte, standardisierte und marktrelevante Bündelungen von Arbeitsfähigkeiten (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 19ff.) in systematisierten Angeboten vermitteln. Diese so charakterisierten Bündelungen von Arbeitsfähigkeiten wollen wir (abweichend von der Terminologie der zitierten Autoren) *berufliche Qualifikationen* nennen. Sie sind ein wichtiges Kriterium zur Bestimmung von Handlungen, die dem Berufsbildungssystem zuzuordnen sind. Berufliche Qualifikationen in diesem Sinne sind nach Beck/Brater/Daheim "Qualifikationsbündel", die aus Qualifikationen in charakteristischer Strukturierung zusammengesetzt sind (ebd. S. 17f.).

Viele berufliche Vollzeitschulen (z.B. Fachoberschulen und Berufliche Gymnasien) können aber gerade solche Arbeitsfähigkeiten nicht vermitteln. Georg stellt im Anschluß an Grüner fest, daß Berufliche "Oberschulen" Berechtigungen "ohne Beruf" vermitteln (Georg 1984, S. 115ff.): "In der überwiegenden Mehrzahl der Vollzeitschulen hat das Etikett 'beruflich' seine Berechtigung verloren" (ebd., S. 122). Die von uns gezogene Grenze des Berufsbildungssystems zerschneidet also die Gesamtheit der Schulen, die "beruflich" genannt werden. Allerdings ist im konkreten Fall die Grenze nicht leicht auszumachen, weil die Marktrelevanz nicht schon durch die staatlich-anerkannten Berufsabschlüsse gegeben wird. Sie sind allenfalls eine notwendige Bedingung. Ohne Abstimmung mit den Abnehmern oder ohne Nachfrage auf einem Arbeitsmarkt können neu geschaffene Schulberufe den Charakter von Pseudo-Berufsausbildungen annehmen.

Nach diesen Erörterungen können wir die Frage wieder aufnehmen, ob der Begriff "Berufsbildungssystem" zutreffend und sinnvoll ist. Ein *normativer Systembegriff* (System zum Beispiel verstanden als ein aus seinen Teilen wohlgeordnetes Ganzes) ist offensichtlich nicht geeignet, das "Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen" als System zu charakterisieren. Aber auch die Darstellung des Berufsbildungssystems über die Beschreibung seiner System-Umwelt-Grenzen fällt nach den vorangegangenen Erörterungen nicht leicht. Gleichwohl scheint bei genauerer Beschäftigung mit allen

konkreten Bildungsangeboten - mit dem komplexen Ensemble beruflicher Bildungsgänge - unterhalb der Hochschulebene eine Verständigung darüber möglich, ob sie berufliche Qualifikationen (im oben angegebenen Sinn) vermitteln. Die Systemgrenzen lassen sich darauf bezogen bestimmen und machen dadurch das real vorhandene Berufsbildungssystem begrifflich und empirisch faßbar.

Nach dieser Charakterisierung des Berufsbildungssystems sind "Übersichtlichkeit" und "Systemstrukturen", die rational nach Zweck-Mittel-Beziehungen oder Teil-Ganzes-Verschachtelungen zu konstruieren sind, keine Kriterien und als Merkmale nicht notwendig für den von uns verwendeten Systembegriff. Tatsächlich sind für das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland - einschließlich Berlin(West) - diese Merkmale insgesamt nicht erfüllt, obwohl als Ergebnis bildungspolitischer und berufspolitischer Bemühungen solche rationalen Strukturen immer wieder in Ausdifferenzierungen des Berufsbildungssystems eingezogen werden. Dieser Sachverhalt veranlaßt uns, nach den Ursachen und Gründen für die Unübersichtlichkeit und Komplexität des Berufsbildungssystems und nach den Chancen einer "Systematisierung" des Berufsbildungssystems im Sinne einer Bereinigung kaum durchschaubarer Differenzierungen und der Verknüpfung bisher unverbundener Teile zu fragen (z.B. im Sinne der Ermöglichung horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit der beruflichen Bildungsgänge über die Rekonstruktion der mit beruflichen Qualifikationen verbundenen Curricula und Berechtigungen).

4. *Funktionen und Folgen der Unübersichtlichkeit und der Komplexität des Berufsbildungssystems*

4.1 *Wirrarr und Flexibilität*

Stratmann bemerkte mit Blick auf die Geschichte der Fachschulen, daß die kaum kontrollierbare Vielfalt der Fachschulen durchaus funktional gewesen sei für die erst entstehenden und noch nicht verfestigten Berufsstrukturen: Die Kritik des "Wirrwarrs an Fachschulen" müsse "zugeben, daß durch eine derartige offene Situation dieser Bereich eine große Flexibilität gewann und relativ leicht auf neue Anforderungen hin zu qualifizieren ermöglichte. Vor allem in Zeiten hoher ökonomisch-technischer Innovationsraten bei gleichzeitig noch nicht verfestigter Berufsstruktur sicherten die Fachschulen die erforderliche Elastizität im 'Qualifikationsetat' einer Epoche, einer Branche

oder auch nur einer Region" (1979a, S. 332). Mit der Herausbildung und Verfestigung der beruflichen Karrieremuster sei es aber an der Zeit gewesen, diesen Sektor der Berufsbildung zu regeln. Dies sei inzwischen teilweise geschehen (ebd.). Das Argument der flexiblen Reaktion auf neue berufliche Anforderungen wird auch aus der Perspektive der Politikwissenschaft als Ursache für die "übermäßige Komplexität" des Berufsbildungssystems angeführt: Es liege in der Logik des politischen Systems, in der Reaktion auf die Vielfalt der Anforderungen und Nebenfolgen die Komplexität zu steigern. "Das Ergebnis ist, daß auch die Beteiligten selber immer größere Schwierigkeiten haben, ein umfassendes Bild von wichtigen Politikbereichen zu bekommen" (Streeck u.a. 1987, S. 12). Man kann in der Logik dieser Argumentation feststellen, daß nicht ein Mangel an verbindlichen organisatorischen, rechtlichen und curricularen Vorgaben, sondern oft die schwer durchschaubare und oft veränderte Vielfalt der Regelungen unterschiedlicher Reichweite Ursache für die Unübersichtlichkeit und die Verwirrung sind. Die paradoxe Formulierung "organisiertes Chaos" wird so erst voll verständlich. Der in dieser Formulierung enthaltene Vorwurf wäre ja unberechtigt, wenn es nur an der Bequemlichkeit des Betrachters des Berufsbildungssystems liegen würde, der vergeblich hofft, Zusammenhang und differenzierte Struktur in einem kurzen Text, in wenigen Tabellen und Graphiken darstellen und verstehen zu können, während doch für die Darstellung des komplexen institutionellen Systems der beruflichen Bildung ein "umfangreiches Buch" erforderlich ist (Streeck u.a. 1987, S. 12, mit Hinweis auf Münch 1982). Doch auch dieses "umfangreiche Buch" zeichnet die "historisch gewachsene Komplexität und Kompliziertheit des beruflichen Bildungswesens" nur "in Strichen" nach (Münch 1987, S. 2).

Als Ausdruck solcher Flexibilität kann auch verstanden werden, daß es keine ein für alle Mal festgelegte Hierarchie der Ziele des Berufsbildungssystems gibt. Der Wechsel der offiziellen Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren vom Ziel, die Qualität der Berufsbildung generell zu erhöhen, auf das Ziel, das Problem des Mangels an Ausbildungsplätzen zu beheben (Quantität statt Qualität durch Verzicht auf eine wirksame Kontrolle usw.), zeigte solche Flexibilität des Berufsbildungssystems. Offe (1975, S. 253) stellt eine vergleichbare Entwicklung fest: Er weist auf den Wechsel von der Politik der Deprivatisierung der Berufsbildung auf die Politik der Privatisierung hin. Dieser im Blick auf die Veränderung der Systemumwelt opportunistische Austausch von vorrangigen Zielen ist mit Bezug auf berufspädagogische Ziele und Kriterien kaum zu rechtfertigen. Dieses Verdikt darf aber den Blick dafür nicht verstellen, daß durch solche Zielveränderungen im System die Anpassung des Systems an verschiedene Umweltlagen erleichtert wird.

Übermäßige Unübersichtlichkeit und Komplexität kann auch das Ergebnis nur teilweise realisierter oder gescheiterter Reformen im Berufsbildungssystem sein. Jeder Ansatz, beide durch neue Organisationsformen zu verringern, ist zum Scheitern verurteilt, wenn der neue Bildungsgang nicht alte ersetzt oder grundlegend umgestaltet, sondern nur als konkurrierende Alternative realisiert werden kann. Was als politische Maßnahme zur Vereinfachung oder zur grundlegenden Umgestaltung gedacht war, kann so den "Organisationswirrwarr" noch erhöhen. Historisch-systematische Analysen könnten nachzeichnen, wie das, was als Reform den Anspruch struktureller Umgestaltung beanspruchte, zum Additum an das Bestehende verdünnt wurde. Segmentierung und Differenzierung, Duldung des Neuen in den politischen Nischen des Überkommenen kann das Schicksal einer Reform sein, die das "organisierte Chaos" im Interesse der Jugendlichen abschaffen wollte.

4.2 *Ungleichheit und "cooling-out"*

Die Unübersichtlichkeit rechtlicher Regelungen generell und die über die Verbindung allgemeiner Schulabschlüsse mit beruflichen Qualifikationen im besonderen, haben eine "Kanalisierungsfunktion" im Blick auf die Steuerung der Schülerströme (vgl. Georg 1984, S. 122). Georg sieht darin ein "manipulierbares Steuerungsinstrument" im Blick auf "Bildungsexpansion und Bildungsbeschränkung" (ebd.). Der Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen gehe faktisch einher mit einem "tendenziellen Wertverfall" der Berechtigungen und sei "eher dieser cooling-out-Funktion geschuldet als einer beruflich verwertbaren Qualifizierung" (ebd., S. 123). Insofern hat die Unübersichtlichkeit die Funktion, die tatsächliche gesellschaftliche Ungleichheit zu verschleiern. Dies gilt besonders für solche berufliche Schulen, die "ihre Absolventen berechtigungs- und berufslos dem betrieblichen Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt überlassen" und sie so auf dem Arbeitsmarkt marginalisieren (ebd., S. 123f.). Damit soll nicht gesagt sein, daß das Berufsbildungssystem diese soziale Ungleichheit (allein) produziert; denn schon die Hinführung und Zuordnung zu verschiedenen Ausbildungen und schulischen Angeboten ist von sozialen Milieus bedingt (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979). Aber durch die Unübersichtlichkeit wird die ohnehin bestehende Tendenz noch verstärkt, im Prozeß von Bewerbung und Rekrutierung "soziale Strukturen festzuschreiben und Privilegierung wie Unterprivilegierung zu potenzieren" (Offe 1975, S. 121). Georg fordert dagegen, daß das "Berufsbildungssystem ... mit seinen Organisationsstrukturen nicht mehr die

Legitimationsgrundlage für solche Abgrenzungs- und Marginalisierungsprozesse" liefern dürfe (Georg 1984, S. 124).

4.3 *Beruf als Umwelt des Betriebs und Beruf als Umwelt der Schule*

Harney hat die Differenz von Betrieb und Beruf herausgearbeitet. "Beruf" ermöglicht, über Kompetenz und Status zu kommunizieren, ohne sich auf Besonderungen der jeweiligen betrieblichen Qualifikationsanforderungen einzulassen. Diese universelle Codierung ist die Voraussetzung dafür, daß auch außerhalb der Betriebe eine Verständigung über Fähigkeiten und sozialen Status möglich wird, ohne daß Genaueres über die Kontexte bekannt sein muß, in denen Qualifikationen in Betrieben verwendet werden. "Der Beruf codiert Qualifikation für andere als betriebliche Zwecke" (ebd. 1985, S. 119). Das Berufsbildungssystem ist neben anderen öffentlichen und privaten Kontexten nur *ein* Zusammenhang, für den Qualifikation codiert wird (hier in den Zeitkontext des Lernens) (vgl. ebd.). Doch erfüllt es eine zentrale Funktion: Der "universelle Stellenwert des Berufs" läßt sich "mit Hilfe des Berufsbildungssystems vor Veränderungen auf der Ebene der Qualifikationen anfordernden betrieblichen Realität in dem Maße abschotten, wie dieses System die berufliche Etikettierung solcher Anforderungen permanent betreibt" (ebd., S. 118). Harney belegt den letzten Teil dieser Aussage in einer Anmerkung (ebd., S. 128, Anm. 9) mit einem Hinweis auf die in einem Zeitintervall neugeordneten Ausbildungsberufe. Die Differenz von Ausbildungsberuf und Beruf macht er an dieser Stelle nicht zum Thema. Harney spricht vom "Umweltcharakter des Berufs gegenüber seiner partikular betriebsqualifikatorischen Verwertung" (ebd., S. 127) oder in Kurzform: vom "Beruf als Umwelt des Betriebs" (ebd., S. 118).

Nicht genügend geklärt ist bei Harney die Beziehung von Beruf und Berufsbildungssystem. Zwar stellt er fest: "Berufliche Einmündung und Ausbildung sind immer auch an nicht-schulische Standards gebunden" (ebd., S. 126). Und: Der Beruf wirkt "gegenüber dem Bildungssystem als in gewisser Weise eigener Gesichtspunkt" (ebd.). Diese Bemerkungen stehen aber im Zusammenhang der Aussagen über die institutionalisierten Erwartungen zur allgemeinen Zugänglichkeit der Berufsausbildung und zum Erwerb eines Berufs als allgemeinem Anspruch: "Relativ zu diesem Gesichtspunkt ist Berufslosigkeit als Mangel gesellschaftlich darstellbar" (ebd.).

Diese Aussagen deuten an, daß der Beruf auch als Umwelt der Schulen, besonders der beruflichen Schulen, zu untersuchen ist. Das Schulsystem übernimmt die Differenzierungen des Berufssystems nicht direkt, sondern setzt sie als Teil des Berufsbildungssystems in eigene Komplexität um, die es

erlaubt, Handlungen im Berufssystem¹ zu beachten oder nicht zu beachten, zu reflektieren und durch systemeigene Aktivitäten zu bearbeiten. Diese Aussage kann hier nur durch wenige Hinweise belegt werden:

- Die mit den Ausbildungsrahmenplänen abgestimmten Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für die Berufsschule werden in vielen Bundesländern in eigene Richtlinien übersetzt, die es ermöglichen, Intentionen und Inhalte nach jeweils eigenen päd-ago-gischen Kriterien und Absichten zu strukturieren.
- Die Schulen können autonom entscheiden, ob und wie sie Fachklassen für verschiedene (Ausbildungs-)Berufe bilden und wie sie diese nach Leistungsniveau gliedern oder nach schulischen Erfolgskriterien vertikal oder horizontal durchlässig machen.
- Autonomie der Schule zeigt sich gerade darin, daß sie die Gliederung der Berufe nicht als bloße Beschränkung aufnimmt, sondern daß sie ihre eigenen Strukturen und Intentionen in kritischer Auseinandersetzung mit dieser Vorgabe entwickelt (besonders deutlich in Reformansätzen wie zum Beispiel dem Kollegsulversuch NW, aber grundsätzlich mehr oder weniger ausgeprägt in allen beruflichen Schulen).
- Die Schule wirkt umgekehrt durch ihre eigenen Differenzierungen auf die Berufsstruktur stabilisierend und verändernd (aber ebenfalls nicht ungebrochen).

Die vorstehenden Überlegungen zeigen, daß bei der Beschreibung des Berufsbildungssystems verschiedene Perspektiven möglich sind. Berufspädagogische Darstellungen sind meist multiperspektivisch, d.h. nicht nur der Umweltperspektive eines Systems (z.B. nur des Betriebs oder nur der

1 Wir verwenden hier den Begriff "Berufssystem", der von Harney (1985) vermieden wird. Harney verwendet den Begriff "Beruf" auffälligerweise in dem genannten Zusammenhang fast nur im Singular im Sinne eines Gattungsbegriffs. Ob und wie die Differenzierung der Berufe als Berufssystem verstanden werden kann, wird nicht angesprochen. Wir halten daran fest, daß Berufe erwartetes Handeln strukturieren, das in Betrieben, Familien, Schulen, der politischen Öffentlichkeit allerdings nicht identisch sein muß, aber doch über die Berufe sinnhaft vermittelt wird. Beruf kann mit Harney als "universale Codierung" der "Trägerschaft und Verwertung von Qualifikation" begrifflich gefaßt werden (1985, S. 118). Dies ist jedoch nur ein Aspekt des Berufsbegriffs. Beruf als Zurechnungsmuster von Handlungen ist ein anderer Aspekt, den es zu bewahren gilt. Die arbeitsteilige Differenzierung dieser Zurechnungsmuster wäre als Struktur der Gesamtheit der Berufe, des Berufssystems, zu fassen. Daß dieses Berufssystem, z.B. mit dem Teilsystem der Ausbildungsberufe, nicht in der Struktur betrieblicher Anforderungen, noch in der Struktur schulischer Bildungswege aufgeht, ist die Einsicht, die es hier festzuhalten gilt.

Schule) verpflichtet. Müssen sie so eine Pluralität von Systemreferenzen berücksichtigen, stehen sie vor dem Problem, die diskrepanten Strukturen und Prozesse der Systeme zu bezeichnen und aus externer Sicht auch mehr Kontinuitäten zu erkennen, als jeweils systemintern bearbeitet und berücksichtigt werden. Ein Teil der "übermäßigen" Komplexität, die die Darstellung erschwert, ergibt sich so aus der universellen Absicht des Berufspädagogen. Ein anderer Teil ist der Tatsache zuzuschreiben, daß die Differenzierungsprozesse in verschiedenen Berufen, Betrieben, Schulen unterschiedlich weit vorangetrieben sind, wie z.B. am ganz unterschiedlichen Stand der inneren Verschulung der Berufsbildung in Betrieben belegt werden könnte oder an dem ganz unterschiedlichen Grad, mit dem sich die Berufsstruktur (der Ausbildungsberufe) an betriebliche Qualifikationsmuster anschließt oder von ihr generalisierend losgelöst hat. Literarische Darstellungen des Berufsbildungssystems im Kontext seiner Umwelt tendieren hier zur Schematisierung und zur didaktischen Reduktion im Blick auf den Leser. Der so "orientierte" Leser muß sich in Hinsicht auf die tatsächliche Komplexität desorientiert sehen, wenn er z.B. einem Schema entnimmt, daß eine bestimmte Schulform zur Fachhochschulreife führt, aber später erkennt, daß gerade der von ihm gewählte Schultyp diesen Abschluß nicht vermittelt. Hier ist die bereits zitierte Äußerung vom "Organisationswirrwarr", in dem sich selbst Berufsberater nicht zurechtfinden, verständlich, aber als emotional besetzter Begriff wohl nicht ganz passend.

4.4 *Überschneidungsbereiche*

Luhmann/Schorr diskutierten den "spektakulären Erfolg schulisch organisierter Erziehung" (1979, S. 54), stellten aber fest, daß es "Erziehungsbereiche" gäbe, die "diese Form der Ausdifferenzierung" nicht wählen könnten (ebd.). Dies gelte u.a. für die Erziehung in "Wirtschaftsbetrieben", in denen - wie in den Familien und in den Universitäten "der Erziehungsprozeß an die Erfüllung, ja an den Primat einer anderen Funktion gebunden" bleibe (ebd.). Luhmann/Schorr nennen diese Bereiche außerhalb des Schulsystems "Überschneidungsbereiche". Erziehung im "Wirtschaftsbetrieb" setze "monetäre Rationalität" "als eigenes Erziehungsmittel" ein (ebd., S. 55). Die Autoren berichten über den Ansatz der Philantropen, durch die Industrieschulen diesen Überschneidungsbereich im Erziehungssystem statt im Wirtschaftssystem anzusiedeln (ebd., S. 69f.). Sie behaupten das Scheitern dieses Ansatzes, obwohl es in der Gegenwart (z.B. in Waldorfschulen) Beispiele des Gelingens gibt, die Luhmann/Schorr nicht beachten. Der "Über-

schneidungsbereich Betriebserziehung" (ebd., S. 93), mit der Lehre als Vorbereitung auf den Beruf im Beruf, wird in paradoxer Weise als längst obsolet und doch als Orientierung für künftige Vorbereitungen auf den Übergang in den Beruf beschrieben. Der problemlose Anschluß an die Ausbildungsgänge sei längst nicht mehr möglich. Doch werde "versucht das, was hier von selbst anfällt, auf Umwegen unter anspruchsvolleren Zielsetzungen wieder zu erreichen" (ebd.). Statt auf eine Steigerung der Lernfähigkeit (Lernen des Lernens) zu zielen, werde jedoch mit den Reformzielen der Diversifikation und Praxisnähe die Vorbereitung auf das Berufsleben zu stark spezialisiert: "Statt in breitangelegten Ausbildungsgängen Sicherheit über die Kennzeichnung von Erfolgen und Mißerfolgen zu schaffen, greift man zur Scheinsicherheit der Spezifikation, bei der dann aber doch nicht gewährleistet ist, daß entsprechende Leistungsnischen im Berufsleben bereitstehen" (ebd., S. 272). Dagegen wäre zu stellen, daß gerade in Reformansätzen der integrierten Sekundarstufe II, aber auch in den Berufsausbildungen z.B. der neugeordneten Metall- und Elektroberufe eine Steigerung der Lernfähigkeit verbunden mit Praxisnähe versucht wird (z.B. durch "handlungsorientiertes Lernen"). Ausbildung mit Praxisnähe wird hier aber nicht mehr im Sinne der früheren Beistell-Lehre verstanden, die bei Luhmann/Schorr im Jahre 1979 noch zur Charakterisierung des problemlosen Übergangs in den Beruf beschrieben wird - allerdings von den Autoren selbst als ein Modell der Vergangenheit angesprochen, das in seinen Leistungen den Maßstab für künftige Systemleistungen abgibt, ohne selbst die Lösung zu sein.

Das Konzept der Überschneidungsbereiche überzeugt in verschiedener Hinsicht nicht: Die Verschulungsprozesse in der betrieblichen Berufsbildung zeigen, daß die Interaktionsform Schule und damit der Verzicht auf die ökonomische Rationalität als Erziehungsmittel, wenn es diese je gegeben hat, sich auch im Kontext des Wirtschaftssystems durchsetzt. Dies ist nicht nur pädagogischer Rationalität zu verdanken, sondern auch juristischen Normierungen. Würde man das Konzept der Überschneidungsbereiche konsequent weiterdenken, müßte jetzt konstatiert werden, daß betriebliche Berufsbildung auch als Überschneidungsbereich mit dem Rechtssystem gedacht werden muß, weil die juristische Rationalität (codiert in der Unterscheidung von Recht und Unrecht) als eigenes Erziehungsmittel eingesetzt werde, weil die Vertragsförmigkeit des Ausbildungsverhältnisses und die Möglichkeiten der (allerdings an gesetzliche Voraussetzungen) gebundenen Kündigung die Interaktionsbeziehungen formen, in denen betrieblich gelernt wird. Die juristischen Normierungen durch Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan sind zugleich auch pädagogische Normierungen.

Insofern ist es gerechtfertigt, daß Münch "Ausbildungsdauer, Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsanforderungen" als Teile des Schaubildes "Das 'duale System als *Rechtsfigur*" aufführt (1979, S. 32, Hervorhebung von uns). Wenige Jahre später hat er in einem Schaubild unter der Überschrift "Die *pädagogische Struktur* des dualen Systems" (Münch 1987, S. 48; Hervorhebung von uns) "Lernorte" und "didaktische Grundlagen" mit "Ausbildungsberufsbild", "Ausbildungsrahmenplan" und "Prüfungsanforderungen" aufgeführt, aber mit ausdrücklichem Bezug auf die juristische Normierung durch das Berufsbildungsgesetz. Damit drückt er den Sachverhalt richtig aus, daß die juristischen Vorgaben die pädagogische Rationalität verbindlich machen. Schriewer spricht von der "nationalspezifischen Verschränkung von staatlicher Auftrags- und berufsständischer Selbstverwaltung, von *Macht/Recht* und von *Geld*, die ... für den Überschneidungsbereich Berufserziehung funktional" als "meta-organisatorische Stütze" wirksam geworden sei (1987, S. 96). Unsere vorstehenden Bemerkungen meinen aber mehr: die juristische Kodierung der Interaktionsform "Berufserziehung". Die pädagogische Struktur des Systems wird durch die juristische Normierung gesichert. Die juristische Figur des Vertragsverhältnisses ist aber auch direkt verhaltensnormierend. Die Schwierigkeiten, dies einzusehen, werden überwunden, wenn man sich vergegenwärtigt, daß Handlungen zugleich mehreren Teilsystemen der Gesellschaft zugerechnet werden können. Das Konzept der Überschneidungsbereiche ist für diese (aus dem verwendeten Systembegriff trivial zu folgernde) Einsicht nicht erforderlich. Es kann, wie wir gesehen haben, eher den Blick verstellen für diese mehrfache Systemreferenz der Handlungen im Berufsbildungssystem.

4.5 *Ökonomisch-politische Aspekte: Berufsbildung zwischen Markt und Staat*

Das Beschäftigungssystem als Umwelt des Berufsbildungssystems kann als ein aus vielen Teilarbeitsmärkten bestehendes ökonomisches System verstanden werden. Schulische und betriebliche Berufsbildung ist aus ökonomischer Sicht eine Investition in den Menschen als Arbeitskraft (Umwandlung von Geldkapital in Humankapital). Solche Investitionsentscheidungen sind eingebunden in das unternehmerische Streben nach optimaler Kombination von Produktionsfaktoren, durch die marktfähige Leistungen zu Preisen abgesetzt werden können, die die Rentabilität des eingesetzten Kapitals sichern. Aus kurzfristiger, betriebswirtschaftlicher Perspektive kann die In-

vestitionskalkulation zur Entscheidung gegen eine unternehmenseigene Berufsbildung und für die Anwerbung fremd ausgebildeter Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt fallen. Wenn die dezentralisiert getroffenen Entscheidungen mehrheitlich zu diesem Ergebnis führen, wird aus langfristiger, volkswirtschaftlicher Perspektive ein wichtiges Kollektivgut, das gesellschaftliche Arbeitsvermögen, verknappt, was zu Engpässen und zur Stagnation der wirtschaftlichen Entwicklung führen kann. Durch "privatautonome Unternehmensentscheidungen" wird dann das Kriterium "der gesamtwirtschaftlichen Allokationseffizienz" verfehlt (vgl. Offe 1975, S. 146) ("Marktversagen").

Politische Eingriffe des Staates wären dann schon aus ökonomischen Gründen nötig. Hinzu kommt die Verantwortung des demokratischen Sozialstaates, die "freie Entfaltung der Persönlichkeit" (Artikel 2 GG) und die "Berufsfreiheit" (Artikel 12 GG) seiner Bürger *material* zu gewährleisten. Deshalb muß er zur Vermeidung einer solchen Entwicklung auch aus sozialen Gründen politisch handeln. Die Möglichkeiten seines (berufsbildungs-)politischen Handelns sind aber dadurch begrenzt, daß die Verwertbarkeit und die Verwertung des Arbeitsvermögens, das durch sein politisches Handeln hervorgebracht wird, in einer Marktwirtschaft vorwiegend von der privaten Nachfrage nach Arbeitskräften abhängig ist ("Staatsversagen"). Solches "Marktversagen" und "Staatsversagen" sind wichtige ökonomisch-politische Ursachen für "Wirrwarr" und "Chaos" in der Berufsbildung.

Die Berufsbildung in der Bundesrepublik enthält als Strukturmerkmale staatliche Interventionen und marktwirtschaftlich-private Initiativen, durch die Staatsversagen und Marktversagen "durch wechselseitigen Ausgleich" vermieden werden sollen (vgl. Streeck 1983, S. 4). Für die Weiterentwicklung dieser Elemente zu einem "neo-korporativistischen System" in dem "sich die klassische Dyade von Markt und Staat um einen zusätzlichen intermediären Allokationsmechanismus", um den *Verband* als organisierte Gruppe zur Triade erweitert ist, gibt es Anzeichen (vgl. Streeck 1983; Streeck u.a. 1987). Die Entwicklung eines neo-korporativistischen Systems scheint aber auf sektorale Lösungen für Wirtschaftszweige (Branchen) und/oder Regionen begrenzt; sie liefert also nur Partiallösungen. Weil auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene die Konflikte zwischen individueller und kollektiver Rationalität inhaltlich diffuser und undurchsichtiger sind, ist eine Selbstdisziplinierung schwieriger. Erst der Verzicht auf ein Gesamtkonzept ermöglicht die Durchsetzung von Verbandsinteressen. Für die zu bewältigenden gesamtgesellschaftlichen Probleme gibt es folglich aber auch nur Partiallösungen; selbst diese kommen nur unter bestimmten Bedingungen zustande (vgl. die Fallanalyse mit Bezug auf die Bauwirtschaft bei Streeck 1983).

Diese ökonomisch-politischen Aspekte verweisen darauf, daß in der Spannung von Markt und Staat, von ökonomischen Zwecken und pädagogischen Zielen allenfalls mittelfristig, stabile und nur teilweise neugeordnete Strukturen in der Berufsbildung zu erwarten sind.

5. *Berufspädagogische Perspektive: Subjektbezug in der Berufsbildung*

Bei der Zuordnung von Handlungen zum Berufsbildungssystem muß berücksichtigt werden, daß diese letztlich auf dem Handeln von Individuen basieren. Individuelles Handeln ist eine Dimension menschlicher Entwicklung, die in Wechselbeziehung zwischen Person und Umwelt stattfindet (Bronfenbrenner 1981). Von anderem menschlichen Verhalten unterscheidet sich individuelles Handeln durch Zielbezogenheit, durch seinen "subjektiven Sinn". Deshalb ist eine Zuordnung von Handlungen zum Berufsbildungssystem aus ökologischer Sicht und unter berufspädagogischer Perspektive nur subjektbezogen möglich - nur unter Berücksichtigung individueller Wahrnehmungen, Einstellungen, Emotionen, Absichten usw., die auf das Handeln wirken. Diese Sicht und Perspektive werden bei systemtheoretischen Analysen und Darstellungen aber meist vernachlässigt. Gerade aus ihnen ergeben sich aber einige Überlegungen zur Analyse und Bewertung von Berufsbildung.

- (1) *Berufliches* Handeln kann nur identifiziert werden, wenn und soweit es in den Kontext beruflich organisierter Arbeit eingebunden ist (Arbeiten) oder als Berufsbildung darauf vorbereitet (Lernen). Arbeiten und Lernen finden in je spezifischen Situationen statt, die einerseits von bestimmten Umweltstrukturen (Arbeits- bzw. Lernumwelt) und andererseits von der individuellen Wahrnehmung und Definition der Situation (als Arbeits- bzw. Lernsituation) beeinflusst werden (vgl. Kell 1989).
- (2) Zur Berufsbildung gehören aus dieser subjektbezogenen Sicht alle individuellen Lernhandlungen, die auf beruflich organisiertes, gesellschaftliches Arbeiten bezogen sind. Ob und inwieweit Lernhandlungen, die ein Subjekt der eigenen Berufsbildung zurechnet, auch nach den generalisierenden Begriffen, die es über die Berufsbildung gibt, zuzuordnen sind, hängt von den diesbezüglichen Wechselbeziehungen zwischen Subjekt und seiner Umwelt ab. Diese Wechselbeziehungen werden beeinflusst u.a. von den generalisierten Ergebnissen gesellschaftlicher Lernprozesse über die Struktur der Berufsbildung, die die Sozialwissenschaften durch die Beschreibung und Analyse des Berufsbildungssystems zu fassen suchen.

- (3) Aus umweltbezogener, gesellschaftlicher Sicht ist Berufsbildung eine soziale Realität, die auf zwei Tatsachen reagiert. Als Teil der (allgemeinen) Erziehung reagiert sie auf die "Entwicklungstatsache" (vgl. Bernfeld 1967 (1925), S. 51) - auf die Entwicklungsbedürftigkeit des Menschen; in diesem Kontext reagiert sie auf den speziellen Sachverhalt, daß der Mensch sich durch Arbeit mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt auseinandersetzen muß (vgl. Menck, 1989, S. 26ff.).
- (4) Durch die Organisation des Arbeitens und des Lernens werden Arbeitsumwelten und Lernumwelten geschaffen, die die Wechselbeziehungen zwischen den Individuen und diesen Umwelten und damit die individuellen Entwicklungen beeinflussen. Die Gesellschaft gestaltet "Entwicklungsrahmen" ("Entwicklungs- und Äußerungsschablonen" bei Beck/Brater/Daheim 1980, S. 200) mit spezifischen Entwicklungsmöglichkeiten für Individuen und Gruppen. Berufsbildung als gesellschaftliches (Sub-) System besteht aus dieser Sicht aus einem Konglomerat von "Entwicklungsrahmen". Dieses Konglomerat erscheint aus subjektbezogener Sicht und aus berufspädagogischer Perspektive eher als "Wirrwarr" und "Chaos" denn als "System".
- (5) Arbeits- bzw. Lernprozesse können als individuelle Entwicklungsprozesse bewertet werden. Unter berufspädagogischer Perspektive sind solche Entwicklungsprozesse positiv zu bewerten - und deshalb zu initiieren und zu fördern -, die in Richtung auf pädagogische Normen wie Bildung, Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie und personale Identität verlaufen.
- (6) Unter dieser Perspektive, insbesondere aus der Parteinahme für Jugendliche, für gesellschaftliche Randgruppen, für Minoritäten - grundsätzlich für die Betroffenen -, ist Berufsbildung als System zu entwerfen. Zu prüfen ist, ob und inwieweit für grundsätzlich alle auf die gesellschaftlich organisierte Arbeit bezogenen individuellen Ziele, Voraussetzungen und (Lebensweg-)Planungen spezifische Bildungsgänge als "Entwicklungsrahmen" angeboten werden - so daß Ungleichheit und "cooling-out" stark reduziert werden können (vgl. Abschnitt 4.2) - sowie, ob und inwieweit die angebotenen Bildungsgänge als bildungsförderliche Lern- bzw. Arbeitsumwelten zu bewerten sind.

6. *Übersichtlichkeit und Systematisierung im Interesse der Betroffenen*

Aus dem Subjektbezug in Verbindung mit einer berufspädagogischen Perspektive sind Gesichtspunkte zu gewinnen für die Analyse und Bewertung berufsbezogener individueller Entwicklungsprozesse und für die Gestaltung eines Berufsbildungssystems. Dabei ist die dem Subjektbezug immanente Spannung zwischen individuellen Entwicklungsbedürfnissen und -voraussetzungen und gesellschaftlichen Anforderungen und (institutionellen) Rahmenbedingungen zu beachten: Das Prinzip der Freiheit für jedes Individuum (Individualisierung) muß mit dem Prinzip der Gleichheit aller (Sozialisierung) vermittelt werden - im Berufsbildungssystem sind in dieser Spannung Optimierungsprobleme zu lösen. Eine Optimierung von Differenzierung und Integration ist bei der Entwicklung einzelner Bildungsgänge als "Entwicklungsrahmen" und bei der Strukturierung eines Ensemble von Bildungsgängen (im Berufsbildungssystem) anzustreben (vgl. Kell/Kutscha 1983).

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Postulate für die Gestaltung eines Berufsbildungssystems gewinnen.

- (1) Das Berufsbildungssystem soll eine globale Übersicht bieten über alle Bildungsgänge, damit diese als Teile von (beruflichen) (Lebens)Laufbahnen und beruflichen Karrieren erkannt und geplant werden können.
- (2) Das Berufsbildungssystem soll eine differenzierte Übersicht über die von einer Ausgangssituation zu erreichenden Entwicklungswege bieten, also über die individuell wählbaren Berufsbildungslaufbahnen als Teil einer Berufslaufbahn.
- (3) Die Betroffenen sollen an Entscheidungssituationen vorbereitet herangeführt werden (z.B. an Verteilerkreise im Berufsbildungssystem).
- (4) Die von den Betroffenen zu verlangenden Entscheidungen sollen in ihrer Reichweite begrenzt sein durch Stufungen in den Berufsbildungs- und Laufbahnangeboten, z.B. Berufsgrundbildung, Fachstufe 1 (Akzentuierungen/Schwerpunktbildung), Fachstufe 2 (Profilierungen/Spezialisierung).
- (5) Den Betroffenen sollen Korrektur- und Umstiegmöglichkeiten unter Minimierung des Verlustes an bereits Gelerntem geboten werden.
- (6) Durch Anschluß- und Übergangsmöglichkeiten sollen Sackgassen vermieden werden.

- (7) Die einzelnen Bildungsgänge sollen didaktisch so strukturiert sein, daß den Betroffenen die Lernanforderungen transparent sind und ihre individuellen Lernprozesse erfolgreich verlaufen können.

Von diesen Postulaten ausgehend kann zwar kein Berufsbildungssystem abgeleitet werden. Sie liefern aber zum einen Kriterien, mit denen tradierte Strukturen in der Berufsbildung bewertet werden können. Mit Bezug auf diese Postulate können zum anderen Berufsbildungs- und Schul-Modelle entworfen bzw. vorliegende Planungskonzepte und bereits laufende Reformmaßnahmen bewertet werden (vgl. als Beispiel zum Kollegschool-Modellversuch in Nordrhein-Westfalen Kell/Fingerle u.a. 1989, insbesondere S. 182ff.). Damit wird zwar die analytische Perspektive überschritten zugunsten einer berufspädagogischen Parteinahme für die Betroffenen. Dadurch wird die Berufspädagogik aber nicht zu einer (unwissenschaftlichen) "Beratungswissenschaft" (vgl. Offe 1975, S. 72ff.). Vielmehr wird statt einer politikwissenschaftlichen eine erziehungswissenschaftliche Perspektive unter dem leitenden Interesse von pädagogischen Normen (Mündigkeit) aufgenommen.

Literatur:

- Beck, U./Bolte, K. M./Brater, M.:
Bildungsexpansion in der Sackgasse? Bildungspolitische Konsequenzen aktueller Theorienansätze zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Frankfurt am Main, New York 1979, S. 688-719.
- Beck, U./Brater, M./Wegener, B.:
Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt am Main, New York 1979.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.:
Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980.
- vom Berg, V.:
Über den (Un-)Wert von Zeugnissen in der Berufsschule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 37. (1989), 3, S. 311-321.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hrsg.):
Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe und Verzeichnis der zuständigen Stellen. Vom 28. Juli 1989. Bonn: Bundesanzeiger 1989 (Sonderdruck der Beilage Nr. 218a zum Bundesanzeiger). Buchausgabe im Verlag W. Bertelsmann, Bielefeld.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW):

Entwicklung und Ziele der beruflichen Bildung in den 80er Jahren. Bonn 1981.

Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch das Berufsbildungsförderungsgesetz vom 23. Dezember 1981 (BGBl. I S. 1692). Nachgedruckt in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. 24., überarb. Aufl. Bonn 1989, Anhang: S. 3-31.

Bernfeld, S.:

Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1967 (Leipzig, Wien, Zürich 1925).

Bronfenbrenner, U.:

Die Ökologie menschlicher Entwicklung. Stuttgart 1981.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA):

Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule (vom 02.05.1964) und Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen (vom 10.07.1964). Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8. Stuttgart 1965.

Deutscher Bildungsrat:

Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT) (Hrsg.):

Berufs- und Weiterbildung 1982/83. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern. Bonn 1983.

Eckert, M.:

Zur Fragwürdigkeit von Maßnahmen gegen Arbeitslosigkeit aus der Sicht einer subjektbezogenen Theorie der Lebenswelt Jugendlicher. In: Kell, Adolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit? 5. Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1984, S. 104-110.

Georg, W.:

Schulberufe und berufliche Schulen. In: Georg, Walter (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984, S. 103-126.

Grüner, G.:

Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984.

Grüner, G.:

"Innere Verschulung" ... In: Die berufsbildende Schule 36. (1984), 1, S. 3-6.

Handwerksordnung = Gesetz zur Ordnung des Handwerks i.d.F. vom 28. Dezember 1965 (BGBl. 1966 I S. 1, zuletzt geändert durch Artikel 4 Erstes Rechtsbereinigungsgesetz v. 24.04.1986, BGBl. I S. 560; Anl. A zuletzt geändert durch VO v. 18.12.1987, BGBl. I S. 2807). Nachgedruckt in: Gewerbeordnung mit ..., 21. neubearbeitete Auflage. München 1989.

Harney, K.:

Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung (Redaktion: Manfred Niehues u.a.). Krefeld 1985, S. 118-130.

Kell, A.:

Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsbildung. Band I und II. Berlin 1970.

Kell, A.:

Kriterien zur Analyse des dualen Systems. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67. (1971), 3, S. 170-180.

Kell, A.:

Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1). Stuttgart 1982, S. 289-320.

Kell, A.:

Das berufliche Schulwesen. In: Pädagogik 40. (1988), 7/8, S. 75-80 (Hamburg).

Kell, A.:

Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen von Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. 8. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1989, S. 9-25.

Kell, A.:

Berufsbildung in der Bundesrepublik. In: Döbrich, P./Mitter, W. (Hrsg.): Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt (GFPF-Materialien Nr. 22). Frankfurt am Main 1990, (im Druck).

Kell, A./Lipsmeier, A.:

Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse und Kritik. Hannover 1976.

Kell, A./Kutscha, G.:

Integration durch Differenzierung der "Lernorte"? Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegscheule Nordrhein-Westfalen. In: Niehues, M./Ruhland, H.-J./Steffens, H.-J. (Hrsg.): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld 1983, S. 192-231.

Kell, A./Fingerle, K. u.a.:

Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegscheule (Herausgeber: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Reihe Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen). Soest 1989.

- Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27.10.1980). In: Kultusministerkonferenz: Beschlußsammlung, Ergänzt.-Lfg. Nr. 46 vom 2. Juni 1982. Neuwied 1982. Leitzahl 429.
- Kutscha, G.:
Das System der Berufsausbildung. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1). Stuttgart 1982, S. 203-226.
- Lempert, W./Franzke, R.:
Die Berufserziehung. München 1976.
- Luchtenberg, P.:
Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart. In: Die berufsbildende Schule 4. (1952), 7/8, S. 311-325.
- Luhmann, N.:
Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Köln, Opladen 1970, S. 113-136.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.:
Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Menck, P.:
Arbeit und Bildung. Historisch-systematische Erörterung zu ihrem Verhältnis. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. 8. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1989, S. 26-33.
- Münch, J.:
Das Duale System. Lehrlingsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen, Organisation, Daten, Regelungen. Hrsg.: Deutscher Industrie- und Handelstag. Bonn 1979.
- Münch, J.:
Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Berlin. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 1982; 3. Aufl. 1987.
- Offe, C.:
Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main 1975.
- Philosophisches Wörterbuch. Begründet von H. Schmidt. 16. Aufl.; durchges., ergänzt und hrsg. v. G. Schischkoff. Stuttgart 1961.
- Schriewer, J.:
Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, Basel 1987, S. 76-101.

Semmler, O.:

20 Jahre Berufsbildungsgesetz. In: DGB Gewerkschaftliche Bildungspolitik. - (1989), 11, S. 301-303.

Stratmann, K.:

Berufliches Ausbildungs- und Schulwesen. In: Groothoff, Hans-Hermann u. Mitarb. v. Reimers, Edgar (Hrsg.): Pädagogik. Neuausgabe. Frankfurt am Main 1973, S.17-27.

Stratmann, K.:

Das Duale System und das Problem seiner "Verschulung". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71. (1975), 11, S. 820-835.

Stratmann, K.:

Stufen der Berufsbildung. In: Müllges, Udo (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 2. Düsseldorf 1979, S. 279-347 (1979a).

Stratmann, K.:

Versuch einer Modellskizze für ein 10. Bildungsjahr. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Gutachten zum 10. Bildungsjahr. Bonn 1979, S. 17-36 (1979b).

Streck, W.:

Die Reform der beruflichen Bildung in der westdeutschen Bauwirtschaft 1969-1982. Eine Fallstudie über Verbände als Träger öffentlicher Politik. (Wissenschaftszentrum Berlin; discussion papers IIM/LMP 83-23). Berlin 1983.

Streck, W./Hilbert, J./van Kevelaer, K.-H./Maier, F./Weber, H.: Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Berlin. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 1987.