

Solga, Heike

Working Paper

Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche
Ausbildungssystem. Thesenpapier zum Symposium des
WZB am 19.11.2009

WZB Discussion Paper, No. SP I 2009-507

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Solga, Heike (2009) : Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche
Ausbildungssystem. Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009, WZB Discussion Paper,
No. SP I 2009-507, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/56610>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen
Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle
Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich
machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen
(insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten,
gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort
genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal
and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to
exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the
internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content
Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise
further usage rights as specified in the indicated licence.*

Heike Solga

**Der Blick nach vorn:
Herausforderungen an das deutsche
Ausbildungssystem**

Thesenpapier zum Symposium des WZB
am 19.11.2009

Discussion Paper SP I 2009-507

November 2009

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Forschungsschwerpunkt:
Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Abteilung:
Ausbildung und Arbeitsmarkt

<http://www.wzb.eu/bal/aam>

E-Mail: solga@wzb.eu

discussion paper

ZITIERWEISE/CITATION

Heike Solga

Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem. Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009

Discussion Paper SP I 2009-507

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2009)

**Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
gGmbH (WZB)**

Social Science Research Center Berlin (WZB)

Schwerpunkt:
Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Research Area:
Education, Work, and Life Chances

Abteilung:
Ausbildung und Arbeitsmarkt

Research Unit:
Skill Formation and Labor Markets

**Reichpietschufer 50, D-10785 Berlin
Telefon: +49 30 25491-0, Fax: +49 30 25492-684
<http://www.wzb.eu>**

Thesen

- These 1:** Wirtschaftsstrukturelle Veränderungen erfordern eine Neuabstimmung des Verhältnisses von Erfahrungs- und systematischem Wissen in der beruflichen Bildung. S. 3
- These 2:** Die „Integrationskraft“ des beruflichen Bildungssystems definiert sich heute für einen wachsenden Anteil an Schulabgänger/innen nicht durch die Einmündung in eine voll qualifizierende Ausbildung, sondern in das sogenannte Übergangssystem – und dies insbesondere für Jugendliche mit geringen Schulabschlüssen und junge Männer, unter denen ein hoher Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund vorzufinden ist. S. 9
- These 3:** Ausbildungsabbrüche sind keine marginale Größe. Hier gehen einerseits wertvolles Ausbildungspotenzial und andererseits Lebenszeit und Motivationen verloren, da die horizontale Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems fehlt. S. 17
- These 4:** Die Prägekraft des erlernten Berufs hat bereits beim Arbeitsmarkteinstieg abgenommen. Berufswechsel beim Arbeitsmarkteinstieg sind aufgrund der eng definierten Ausbildungsberufe (und der starken beruflichen Segmentierung des deutschen Arbeitsmarktes) mit einem erhöhten Risiko von Arbeitslosigkeit und unterwertiger Beschäftigung verbunden. S. 19

Inhalt

Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem	1
Fazit	23
Literatur	25

Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem

Die Krise des deutschen Berufsbildungssystems wird vielerorts diskutiert. Stichworte sind: Fachkräftemangel, Lehrstellenmangel, Warteschleifen und „Übergangssystem“ sowie der Geburtenrückgang. Aus diesen Krisensymptomen leiten sich zahlreiche Herausforderungen für das deutsche Ausbildungssystem ab. Wichtige Herausforderungen für die soziale Kohäsion sowie den Fachkräftebedarf unserer Gesellschaft sind der Qualifikationserwerb, die Gewährleistung von Bildungsteilhabe und der Abbau von Bildungsarmut. Doch nicht nur Krisenerscheinungen und exogene Faktoren (wie die derzeitige Wirtschaftskrise und die Erschaffung eines europäischen Bildungsraums) erfordern Veränderungen im deutschen Berufsbildungssystem. Veränderungen im Sinne von Verbesserungen und Weiterentwicklungen sind auch notwendig, um die Erfolgsgeschichte des deutschen Berufsausbildungssystems fortschreiben zu können.

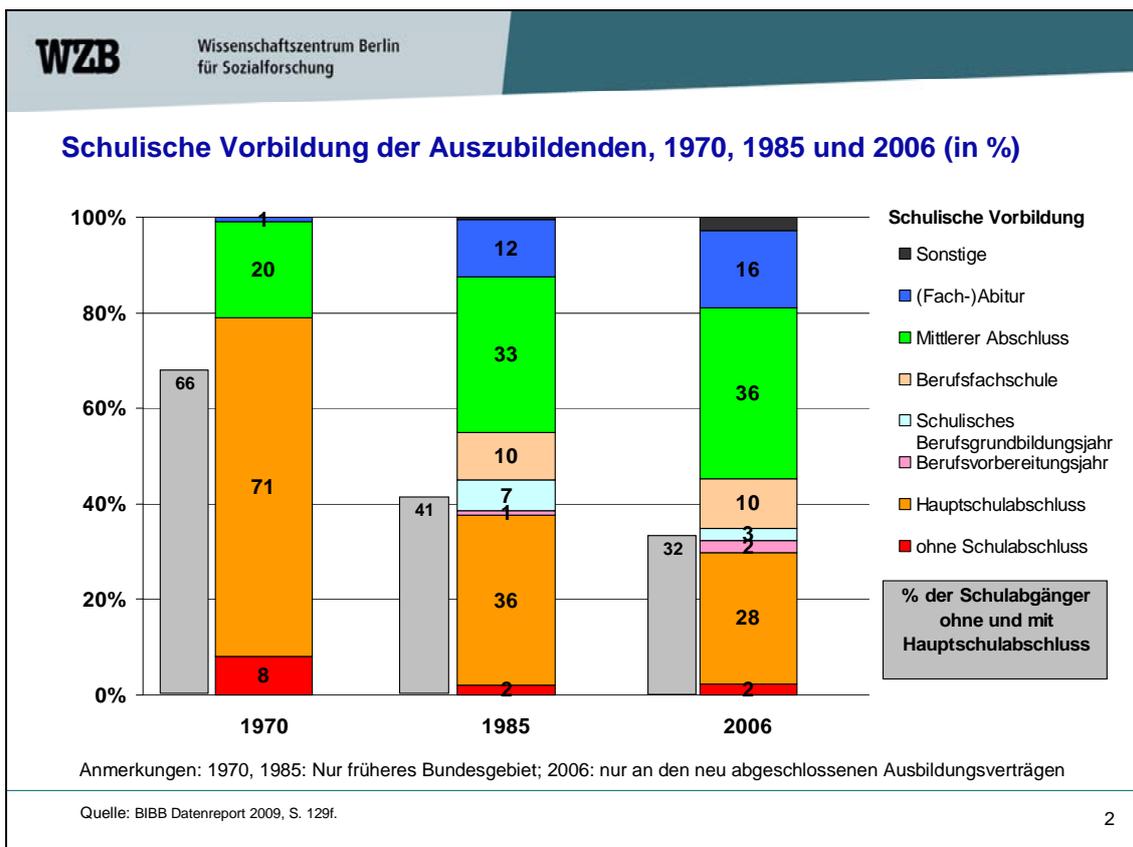
Wir haben ein Berufsbildungssystem, das im 19. Jahrhundert entstanden ist und für welches die institutionelle Trennung von höherer Allgemeinbildung (Gymnasien und Universitäten) und Berufsbildung konstitutiv ist (vgl. ausführlicher Baethge/Solga/Wieck 2007). Es stellt vor allem ein industrielles Berufsbildungsmodell dar, das das deutsche Produktionsmodell der „diversifizierten Qualitätsproduktion“ – wie Abelshauser (2004, S. 42) es bezeichnet – stützt und die Erfolgsgeschichte der deutschen Wirtschaft, die ihre Wertschöpfung über eine relativ qualifikationsintensive Qualitätsproduktion auf den exportorientierten Hochpreissegmenten des Weltmarktes realisiert, bis in die Gegenwart hinein begründet. Im Vergleich zum schulischen Modell (wie in Frankreich), bei dem die Berufsausbildung in staatlich regulierten Schulen durchgeführt wird, oder zum reinen Marktmodell (wie in Großbritannien und den USA), in dem neben der College- und Universitätsausbildung die Berufsausbildung über ein wenig formalisiertes on-the-job-training erfolgt (Greinert 1998), sind die Vorzüge des deutschen *dualen* Modells der Berufsausbildung mit Blick auf soziale Kohäsion und Teilhabe, individuelle Regulationsfähigkeit sowie Sicherung des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft keinesfalls gering zu schätzen.

In Bezug auf *soziale Ungleichheit und Kohäsion* ist hervorzuheben, dass es anders als beispielsweise in den USA oder Großbritannien keine Polarisierung zwischen der einen Hälfte der Bevölkerung mit „some college“ und der anderen Hälfte der „An- und Ungelernten“ gibt. Ein Verdienst des deutschen Berufsbildungssystems ist hier ohne Zweifel, dass es für breite Bevölkerungsgruppen die Identifikation und Statusintegration über den „Beruf“ ermöglicht – einhergehend mit einer deutlich geringeren Lohnspreizung in der deutschen Gesellschaft.

Ferner besteht – in Bezug auf die *individuelle Handlungsregulierung* – eine der Hauptstärken des deutschen Ausbildungssystems darin, dass es in der Verbin-

derung von Lernen und tätiger Auseinandersetzung mit der Arbeitsumwelt einen ganzheitlichen – kognitiven, praktischen und sozialen – Sozialisationsmodus für Jugendliche und junge Erwachsene ermöglicht. Ein besonderer Vorzug im Vergleich zu polarisierenden Ausbildungssystemen besteht darin, dass es auch Jugendlichen mit eher niedrigen formalen Bildungsabschlüssen (nämlich Hauptschülern¹) Möglichkeiten bot und teilweise noch bietet, Qualifikationen, eine berufliche Identität und Selbstbewusstsein im praktischen Kontext zu erwerben.

Abbildung 1



Diese Integrationskraft hat es jedoch mehr und mehr verloren (siehe Abbildung 1). Während im Jahr 1970 das duale System noch deutlich mehr Auszubildende mit maximal einem Hauptschulabschluss im Vergleich zum Anteil der Schulabgänger mit maximal einem Hauptschulabschluss aufnahm, waren es Mitte der 1980er Jahre – als die geburtenstarken Jahrgänge den Ausbildungsmarkt betraten – bereits weniger Auszubildende mit niedrigeren Abschlüssen (einschließlich der Jugendlichen aus BVJ, BGJ und Berufsschulen, die gleichfalls häufig die Schule nur mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen haben) als Schulabgänger mit maximal einem Hauptschulabschluss. Dies ist auch

1 Sofern nicht ausdrücklich darauf verwiesen wird, sind mit den männlichen Bezeichnungen beide Geschlechter gemeint.

für das Jahr 2006 beobachtbar. Diese überproportionale Verschiebung der schulischen Vorbildung von Auszubildenden nach oben kann daher nicht der Kohortenstärke zugerechnet werden, sondern deutet auf Veränderungen der sozialen Integrationskraft des dualen Systems für Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen hin.

Hinsichtlich der *Sicherung des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft* war und ist das duale System der Berufsausbildung nicht zuletzt deswegen so erfolgreich, weil das Modell des Facharbeiters als arbeitsintegrierter beruflicher Sozialisationsmodus für all jene Tätigkeiten und Arbeitsprozesse, die auf einer unmittelbaren Erfahrung mit Materialien und Maschinen basieren, ein hervorragendes Qualifizierungsmodell darstellt. Deswegen ließen sich die Unternehmen die Ausbildung auch viel kosten, und in den Teilen der Wirtschaft, in denen diese Arbeitsprozesse dominant sind, ist die Ausbildungsbereitschaft auch weiterhin hoch.

Die Frage ist nun, wie sich das deutsche Berufsbildungssystem und seine Erfolge unter den Bedingungen einer zunehmenden Dienstleistungsgesellschaft darstellen. Die Antwort darauf liefert meine erste These.

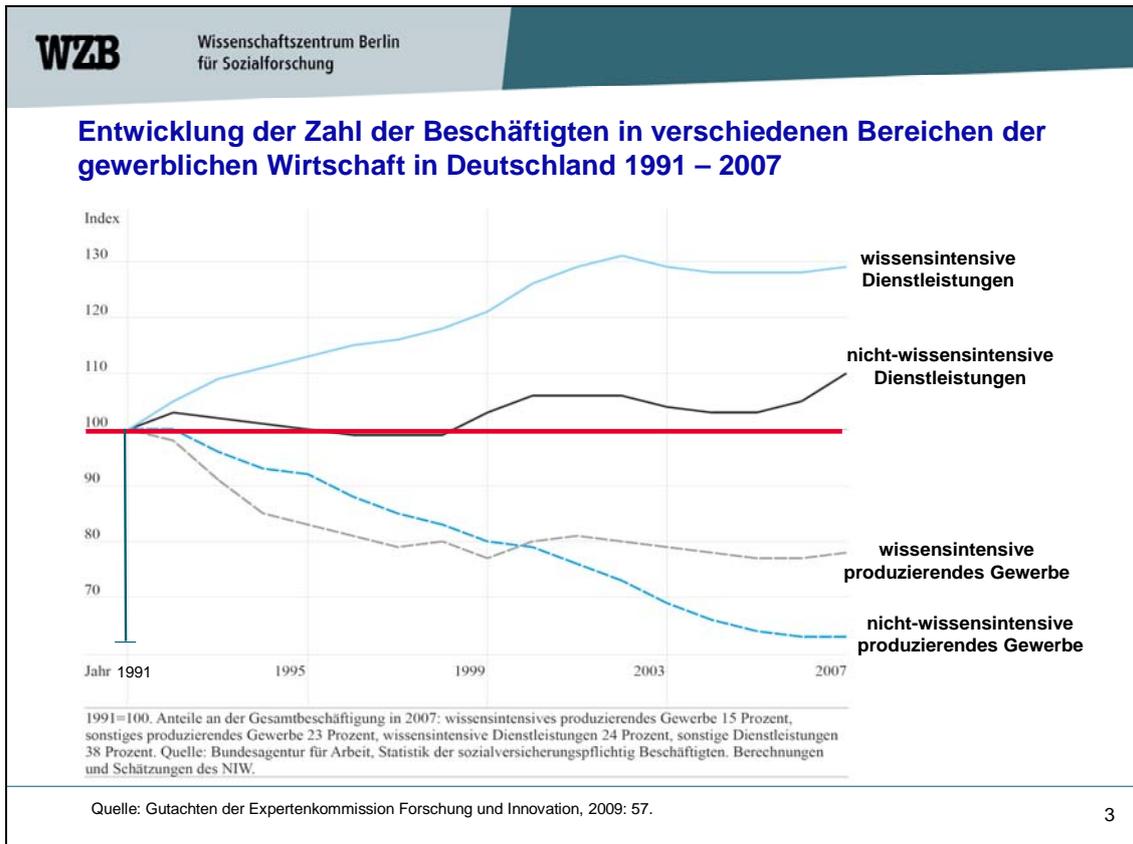
These 1:

Wirtschaftsstrukturelle Veränderungen erfordern eine Neuabstimmung des Verhältnisses von Erfahrungs- und systematischem Wissen in der beruflichen Bildung.

Für eine beträchtliche Zahl von Unternehmen gilt sicherlich immer noch, dass in ihnen Tätigkeiten und Arbeitsprozesse vorherrschen, die auf einer unmittelbaren Erfahrung mit Materialien und Maschinen basieren. Gleichwohl ist auch festzustellen, dass diese Art von Arbeitsprozessen tendenziell in einer abnehmenden Zahl von Betrieben in der Industrie, im Handwerk und im Dienstleistungssektor anzutreffen ist. Mit dem Übergang von der Industrie- zur Wissens- oder Dienstleistungsgesellschaft haben sich die Qualifikationsanforderungen sowohl sektoral wie tätigkeitsbezogen verändert. Dies zeigt sich auch Abbildung 2. Im produzierenden Gewerbe sind die Beschäftigtenanteile zwischen 1991 und 2007 stark gesunken, im Dienstleistungssektor hingegen stark gestiegen. Nach Tätigkeitsinhalten sieht es ähnlich aus: Sogenannte nicht-wissensbasierte Tätigkeiten im produktiven Gewerbe sind stärker zurückgegangen und im Dienstleistungsbereich weniger stark gestiegen als sogenannte wissensbasierte Tätigkeiten.²

2 „Als Sektoren der wissensintensiven Dienstleistungen werden die tertiären Bereiche bezeichnet, in denen der Anteil der beteiligten Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss überdurchschnittlich ist (oberhalb von 11 Prozent) und/oder überdurchschnittlich (mehr als 4,5 Prozent) viele Naturwissenschaftler und Ingenieure beschäftigt werden. (...) Als forschungs- und wissensintensive Sektoren werden die forschungsintensiven Sektoren des produzierenden Gewerbes und die wissensintensiven Sektoren im Dienstleistungsbereich (auch kurz wissensintensive Sektoren

Abbildung 2



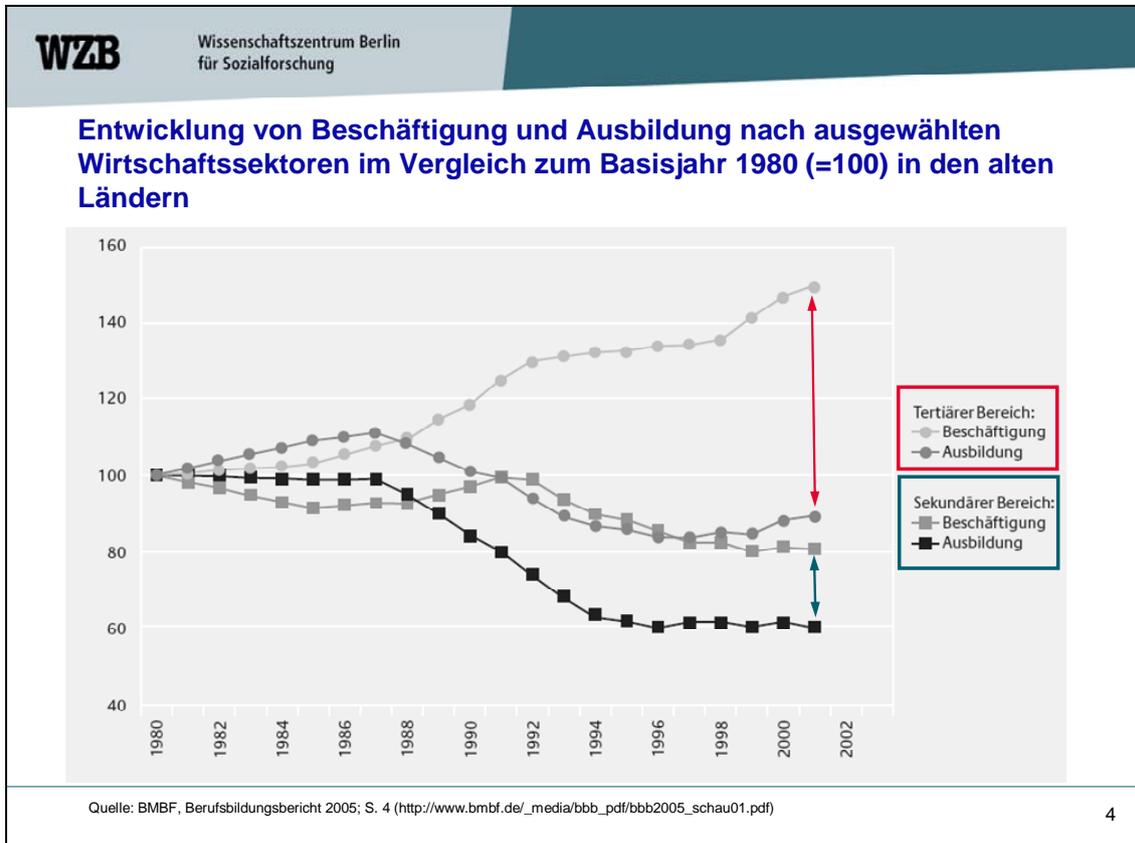
Dieser Strukturwandel hin zur Dienstleistungsökonomie sowie Rationalisierungsprozesse im produzierenden Gewerbe treffen das duale System in dreifacher Weise:

1. Der Zusammenhang zwischen Beschäftigung und Ausbildung ist im deutschen dualen System sehr eng; dies ist eine der bisherigen Stärken des dualen Systems beim Übergang von der Ausbildung in qualifizierte Beschäftigung. Die Folge dieses Zusammenhangs ist nun jedoch, dass mit dem Rückgang an Beschäftigten im nicht-wissensintensiven produzierenden Gewerbe um mehr als ein Drittel seit den 1990er Jahren – darunter ein sehr hoher Anteil an Facharbeitern – auch die Facharbeiterausbildung in diesem Sektor zurückgegangen ist.
2. Der Dienstleistungssektor bildet traditionell weniger stark als das verarbeitende Gewerbe im dualen System aus. Abbildung 3 veranschaulicht diese Entwicklung. Sie zeigt die sich extrem öffnende Schere zwischen Ausbildung und Beschäftigung im (tertiären) Dienstleistungssektor einerseits und das sich verschlechternde Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung im sekundären, produzierenden Sektor andererseits. In dieser Entwicklung

genannt) bezeichnet.“ (Expertenkommission Forschung und Innovation 2009, S. 55)

wird aber auch der industrielle Ursprung des dualen Systems sichtbar: Es entspricht den Anforderungen der Dienstleistungsökonomie und Wissensgesellschaft weniger als dem sekundären, industriellen Sektor.

Abbildung 3



3. In Abbildung 2 (oben) lässt sich mit dem Übergang zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft auch die zunehmende Bedeutung von systematischem (theoretischem) Wissen im Vergleich zum Erfahrungswissen erkennen. Worin besteht der Unterschied dieser beiden Wissenstypen? Erfahrungswissen (Polanyi 1985 [*tacit knowledge*]; Nonaka/Takeuchi 1995) zeichnet sich dadurch aus, dass es in unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet wird. Handwerkliches Geschick und Wissen sind der Inbegriff von Erfahrungswissen. Auf der anderen Seite umfasst systematisches Wissen alle Formen kognitiv abstrahierenden und bereichsübergreifenden Wissens, das in Schulen und Hochschulen als eher praxisentzogenen Einrichtungen vermittelt wird. Es geht dabei nicht um eine Gegenüberstellung beider Wissenstypen, sondern um ein neues Mischungsverhältnis – in dem das systematische Wissen zunehmend wichtiger wird. In Arbeitszusammenhängen existiert Erfahrungswissen selten ohne systematisches Wissen. Und systematisches Wissen kann in praktischen Zusammenhängen selbstverständlich nicht auf Erfahrung verzichten, z. B. bei

der Beratung von Kunden, der Pflege von Patienten oder der Unterrichtung von Kindern (Baethge et al. 2007). Gemeint ist also ein Anforderungsprofil, in dem ein *breites* Fachwissen mit dem Denken in Zusammenhängen, mit Kompetenzen zur Daten-, Informations- und Wissensaneignung und -verarbeitung sowie Kompetenzen für Teamarbeit, Prozessverantwortung und einem flexiblen Arbeitseinsatz verbunden ist. Damit wird Arbeit in der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft auch auf der Ebene der Facharbeiter stärker – im Sinne des systematischen Wissens – wissensbezogen (vgl. Bott et al. 2008, S. 11; Dostal 2001; Eberhard 2006).

Diese größere Bedeutung des systematischen Wissens hängt neben dem wirtschaftsstrukturellen Wandel auch damit zusammen, dass das fachliche Wissen einem beschleunigten Veraltungsprozess unterliegt. Niemand kann sich z. B. in seinem Beruf auf seinem wo auch immer erworbenen Wissen – ob in Berufs- oder Hochschulbildung – heute noch ausruhen. Die Abstände zur Erneuerung von Qualifikation werden kürzer. Da zugleich aufgrund der Geschwindigkeit des ökonomischen und technologischen Wandels die Unsicherheit über künftige Qualifikations- und Wissensanforderungen gestiegen ist, lässt sich die Erneuerung der individuellen Wissensbestände immer weniger durch institutionell abgepackte Weiterbildungsangebote regulieren. Sie bedarf der Selbstorganisation der Individuen. Dies begründet den fundamentalen Stellenwert der Lernkompetenz für die individuelle Biographiegestaltung. Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen setzen jedoch hohe affektive und kognitive Lernkompetenzen insbesondere in Bezug auf das „Wie“ des Lernens (Metakognition, Antizipations-, Organisationsfähigkeit der eigenen Lernprozesse) voraus (Baethge et al. 2007).

Die Herausforderung aus diesen Strukturveränderungen für die Berufsausbildung besteht daher darin, stärker als bisher berufsübergreifendes systematisches Wissen zu vermitteln.³ Dies erfordert Weiterentwicklungen des beruflichen Bildungssystems in *systemischer* Hinsicht. Zentral angesprochen sind hierbei das Verhältnis von praktischer und theoretischer Ausbildung, von Berufsspezifik, lebenslangem Lernen und Beschäftigungsfähigkeit sowie von individuellen Zugangsvoraussetzungen und systemischen Ausbildungsleistungen (seitens der Betriebe, Schulen und Träger).

Ich komme auf diese Aspekte in meinen weiteren Thesen zurück. Die Behandlung dieser Aspekte kann aus sehr unterschiedlichen Perspektiven geschehen – z. B. aus einer berufspädagogischen, einer ökonomischen, einer politikwissenschaftlichen oder einer soziologischen. Angesichts der Tatsache, dass etwa jeder siebte junge Erwachsene oder knapp 1,5 Mio. junge Menschen *ohne* eine Berufsausbildung ihr Erwerbsleben beginnen müssen – und angesichts der

3 Der höhere Stellenwert des systematischen Wissens wird auch im Rekrutierungsverhalten von Unternehmen bei Ausbildungsstellen deutlich – nämlich in der zunehmende Entwertung der unteren Bildungsabschlüsse und der Aufwertung der höheren Allgemein- und Hochschulausbildung.

Arbeitslosenquote von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung von etwa 25 Prozent in den alten Bundesländern und 50 Prozent in den neuen Bundesländern mit einer hohen Wahrscheinlichkeit, in „Hartz IV“ zu landen –, möchte ich im Folgenden den Schwerpunkt auf die soziologische Perspektive setzen und damit auf die Frage nach sozialer Teilhabe und den individuellen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der nachwachsenden Generation.

Mit den folgenden Thesen möchte ich daher zentrale Herausforderungen im Bereich des Abbaus sozialer Ungleichheit und erhöhter Durchlässigkeit des deutschen Berufsbildungssystems benennen. Für die Diskussion würde ich mich freuen, wenn diese Thesen – von den bildungspolitischen Akteuren auf der Bundesebene (Frau Priska Hinz), der Arbeitgeberseite (Herrn Hanns-Eberhard Schleyer) sowie der Arbeitnehmerseite (Herrn PD Dr. Martin Allespach) – aufgegriffen und hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Implikationen beleuchtet werden. Trotz der derzeit verständlicherweise dominierenden Krisendiskussion sollte der Blick dabei produktiv nach vorn gewendet werden. Hierbei sollten insbesondere Möglichkeiten für gemeinsame Reformanstrengungen und politische Durchsetzungsstrategien für Veränderungen im Berufsbildungssystem ausgelotet werden.

Bevor ich jedoch weitere Herausforderungen (Thesen) formuliere, ist es wichtig zu definieren, was das *Berufsbildungssystem* – unterhalb der Hochschulbildung – in Deutschland beinhaltet. Bis heute wird in der öffentlichen Diskussion im In- und Ausland die betriebliche, d. h. die duale Ausbildung oft als Synonym für das deutsche Berufsbildungssystem insgesamt betrachtet. Gleichwohl besteht das deutsche Berufsbildungssystem aus drei Sektoren:

Sektor 1: Das duale System, d. h. die Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf mit bundeseinheitlich systematisierten und definierten Qualifikationsprofilen (Berufsbildern) nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO). Die betriebliche Ausbildung wird hier durch einen Unterricht in der Teilzeitberufsschule begleitet. Die politische Steuerung und Kontrolle liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Tarifpartnern. Hier sei auch erwähnt, dass längst nicht alle, ja nicht einmal die Mehrzahl der Unternehmen ausbildet. Die Ausbildungsbetriebsquote (d. h. der Anteil der Betriebe, die ausbildet) betrug 2007 in den alten Bundesländern 25,5 Prozent, 1985 betrug sie noch 34,3 Prozent – das ist ein Rückgang um knapp 9 Prozentpunkte –, und die größte Abnahme gab es bei Kleinst- und Kleinbetrieben (um 9 bzw. 7,7 Prozentpunkte). In den neuen Ländern lag die Ausbildungsbetriebsquote trotz staatlicher Unterstützungsprogramme im Jahr 2007 sogar nur bei 18,8 Prozent (BIBB Datenreport 2009, S. 173). Diese Situation ist in der derzeitigen Krise verständlicherweise nicht besser geworden. Laut der Online-Unternehmensbefragung des DIHK (im Februar 2009) bieten 27 Prozent der Betriebe im Jahr 2009 weniger Ausbildungsplätze an als 2008. Folgt man einer Betriebsumfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft, dann kumuliert dies in einer Reduzierung der Ausbildungsverträge um 6 Prozentpunkte für das Ausbildungsjahr 2009/10 (Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2009, S. 9). Und die Wahrscheinlichkeit,

dass Betriebe, die nicht ausgebildet haben, nun ausbilden werden, ist eher gering.

Sektor 2: Das Schulberufssystem, d. h. die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des jeweiligen Ausbildungsträgers und der jeweiligen Bundesländer. Hierbei handelt es sich vor allem um Gesundheits- und erzieherische Berufe sowie Assistenzberufe auf mittlerem Niveau – das ist der Ausbildungssektor, der stark in frauentypischen Berufen ausbildet. Dabei ist gleichwohl festzuhalten, dass nicht alle Berufe des Schulberufssystems „rein schulisch“ unterrichtet werden. So folgt beispielsweise die Krankenschwester in ihrer Ausbildungslogik sehr wohl dem betrieblichen Ausbildungsmodus. Auch die Ausbildung in den erzieherischen Berufen hat einen sehr hohen berufspraktischen Ausbildungsanteil (absolviert über zahlreiche längere Blockpraktika). Im Unterschied zur dualen Ausbildung ist die Regulierung (wie oben erwähnt) eine andere, die Standardisierung geringer (d. h. sie sind nicht bundeseinheitlich geregelt), und als schulische Ausbildung wird keine Ausbildungsvergütung gezahlt (für manche Ausbildungen im Schulberufssystem, z. B. die Logopädin, erfolgt umgekehrt sogar die Zahlung eines Schulgeldes).

Das Verhältnis zwischen dualem und schulischem Ausbildungssektor ist dabei nicht substituierend, sondern komplementär. Das heißt, es handelt sich um unterschiedliche Berufe, die hier jeweils gelernt werden können – und nicht um alternative Ausbildungswege für gleiche Ausbildungsberufe. Dabei ist eine „Nachrangigkeit“ von voll qualifizierenden schulischen gegenüber betrieblichen Ausbildungsangeboten im Berufsbildungsgesetz (gemäß §§ 7 und 43 des BBiG) festgeschrieben. Anders formuliert: Es gibt eine eindeutige Priorisierung der *betrieblichen* Ausbildung. Diese Nachrangigkeit ist im Berufsbildungsgesetz von 2005 befristet bis 2011 gelockert worden, so dass duale Ausbildungsberufe auch von Berufsschulen und Trägern angeboten und mit einer Kammerprüfung abgeschlossen werden können – diese Lockerung erfolgte jedoch nicht mit dem Ziel, eine Gleichrangigkeit von betrieblicher und schulischer Ausbildung herzustellen und damit die Priorität des „Königswegs“ der dualen Ausbildung aufzuheben, sondern mit dem Ziel, „das bestehende schulische Berufsbildungssystem an das Berufsbildungssystem nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung“ heranzuführen (Krämer 2006, S. 29). Der Umfang der Auszubildenden in Berufen gemäß BBiG/HwO an Berufsschulen ist dabei immer noch gering. Er stieg von 3.697 im Ausbildungsjahr 1992/1993 auf 14.764 im Jahr 2007/2008 (wobei dies weniger der Gesetzesänderung geschuldet ist, da bereits im Jahr 2003/2004 die Zahl bei 12.207 lag) – und damit von einem Anteil von 7,5 Prozent an allen voll qualifizierenden schulischen Ausbildungsgängen auf 12,7 Prozent (BIBB Datenreport 2009, S. 194).

Sektor 3: Das sogenannte Übergangssystem, d. h. berufliche Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen und zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss im Sinne des dualen oder des Schulberufssystems führen. Die Angebote zielen ihrer institutionellen Definition nach auf eine

Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung, unter Umständen auch einer Beschäftigung. Dies kann durch Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus (einschließlich des Nachholens eines Schulabschlusses) oder durch Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und/oder Teilqualifizierung für einen Übergang in eine Ausbildung des dualen oder des Schulberufssystems oder durch eine Kombination allgemeinbildender, motivationaler und berufsvorbereitender Elemente geschehen. Institutionell finden wir ein breites Spektrum von nebeneinander laufenden Angeboten unterschiedlicher Träger und Einrichtungen. Die Angebote reichen von Berufs- und Berufsfachschulen bis zu freien Trägern und Betrieben (vgl. Beicht 2009). Einen wesentlichen Anteil am Übergangssystem haben die von der Bundesagentur für Arbeit initiierten und finanzierten Maßnahmen zur Berufsvorbereitung. Bei diesem „Übergangssystem“ handelt es sich jedoch – darauf sei hingewiesen – weder um ein „System“ aufeinander oder mit einer anschließenden Ausbildung abgestimmter Maßnahmen, noch gibt es systematische „Übergänge“ in und Anschlüsse an eine voll qualifizierende Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nach diesen Maßnahmen, wie ich unten noch ausführen werde.

Informationen zu den quantitativen Anteilen der drei Sektoren sind Bestandteil der folgenden These.

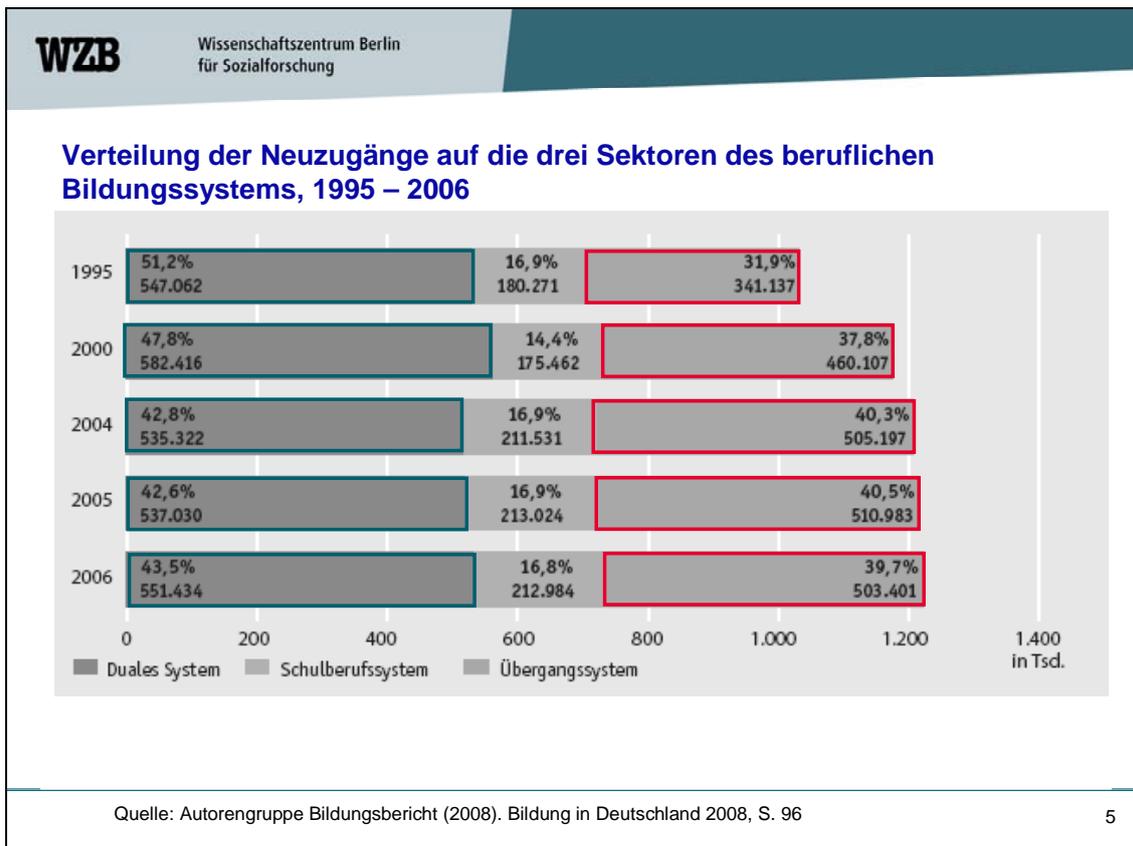
These 2:

Die „Integrationskraft“ des beruflichen Bildungssystems definiert sich heute für einen wachsenden Anteil an Schulabgänger/innen nicht durch die Einmündung in eine voll qualifizierende Ausbildung, sondern in das sogenannte Übergangssystem – und dies insbesondere für Jugendliche mit geringen Schulabschlüssen und junge Männer, unter denen ein hoher Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund vorzufinden ist.

Wie Abbildung 4 zeigt, münden inzwischen fast zwei Fünftel der Neuzugänge ins berufliche Bildungssystem nicht mehr in eine voll qualifizierende Ausbildung ein, sondern in Maßnahmen und Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems. Sein Anteil an den Neuzugängen stieg innerhalb von nur 12 Jahren von 31,9 Prozent (341.137) im Jahr 1995 auf 39,7 Prozent (503.401) im Jahr 2006.

Damit erreicht das Übergangssystem einen fast genauso großen Anteil bei den Neuzugängen wie das duale System. Zugleich wird deutlich, dass die Zuwächse im Berufsbildungssystem nahezu ausschließlich mit dem Übergangssystem aufgefangen wurden – beim dualen und Schulberufssystem gab es in diesem Zeitraum kaum Veränderungen. Dies unterstützt die oben genannte Schlussfolgerung, dass sich an der „Nachrangigkeit“ des Schulberufssystems – trotz Gesetzesänderung von 2005 – nichts geändert hat; eine massive Ausweitung des Angebots an voll qualifizierenden Ausbildungsplätzen an Berufsschulen für Berufe, die im BBiG und der HwO geregelt sind, hat trotz Lehrstellenmangel nicht stattgefunden.

Abbildung 4



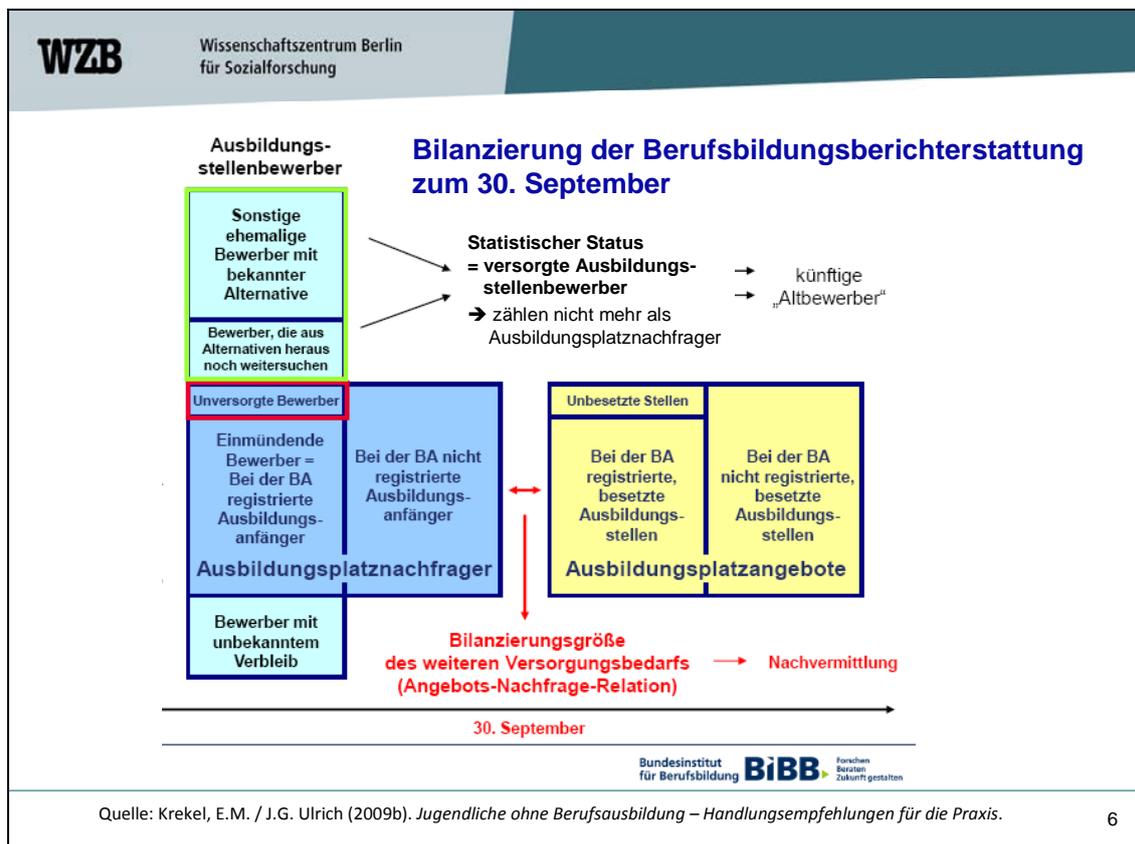
Wie passen diese Zahlen zu den Erfolgsmeldungen des Ausbildungspaktes jedes Jahr – so auch in diesem Jahr? Hier heißt es: „Die Paktpartner stehen auch in diesen schwierigeren Zeiten zu ihrer Paktzusage, jedem ausbildungswilligen und -fähigen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot zu machen. Die aktuellen Daten der Bundesagentur für Arbeit zeigen, dass dies gelingt. (...) Im Ergebnis gab es Ende September noch 17.300 unbesetzte Berufsausbildungsstellen (...). Ihnen standen noch 9.600 unversorgte Bewerber gegenüber.“ (Pressemitteilung zum Ausbildungspakt 2009, 13.10.2009)

Wie kommt eine solche Diskrepanz zwischen einem wachsenden Übergangssystem einerseits und Erfolgsmeldungen seitens der Wirtschaft und Politik andererseits zustande? Dies zeigt Abbildung 5. Seit 1977 basiert die Berechnung der Ausbildungsbilanz auf folgender Grundlage: Als Nachfrager werden nur jene betrachtet, die am 30.9. eines Jahres einen Ausbildungsplatz haben oder bei der BA als noch „unversorgt“ gelten (Krekel/Ulrich 2009b). Jugendliche, die eine Maßnahme im „Übergangssystem“, ein Praktikum, eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben oder die jobben – das ist der obere Teil der Grafik –, gelten hingegen als „versorgt“ und werden mehr nicht zu den Nachfragern gezählt – auch wenn bekannt ist, dass sie im nächsten Jahr als sogenannte Alt-

bewerber erneut einen Ausbildungsplatz suchen werden.⁴ In diesem Jahr waren 46 Prozent der Ausbildungsplatzsuchenden Altbewerber, d.h. Bewerber aus früheren Schulabsolventenjahrgängen – und so verwundert es nicht, dass das Durchschnittsalter der Jugendlichen bei Beginn der dualen Ausbildung heute inzwischen bei fast 19 Jahren liegt (drei Fünftel der Ausbildungsanfänger sind 18 Jahre und älter) (Krämer 2006, S. 9). (Zur Erinnerung: Diese Jugendlichen verlassen üblicherweise die Schule in einem Alter von 16 bis 17 Jahren.)

Mit dieser Berechnung der Ausbildungsbilanz wird systematisch die tatsächliche Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage erheblich unterschätzt (Krekel/Ulrich 2009a, S. 11). So haben im Jahr 2008, wenn nur Jugendliche berücksichtigt werden, die einen Schulabschluss vorweisen können und eine Ausbildung nachgefragt haben – und die damit formal und motivational weitgehend als ausbildungsfähig und -willig gelten können –, mehr als 150.000 Ausbildungsplätze gefehlt.

Abbildung 5



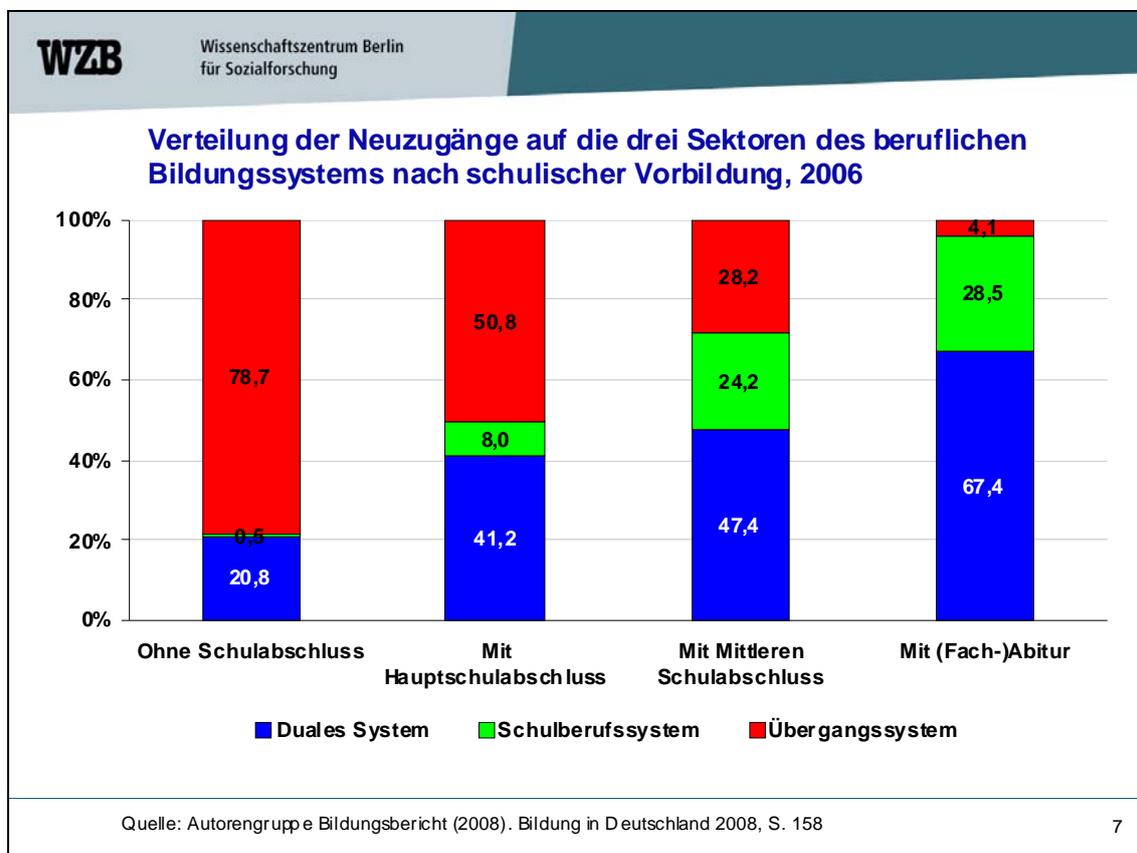
4 Zudem werden bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Nachfrager und Ausbildungsplätze als die jeweils gesamte Nachfrage bzw. das gesamte Angebot betrachtet; Nicht-Meldungen bei der Bundesagentur für Arbeit werden nicht in Rechnung gestellt.

Von daher ist wohl Elisabeth Krekel und Joachim Ulrich vom BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) zuzustimmen, die vor diesem Hintergrund argumentieren: „Das Übergangssystem trug so in den letzten Jahren nicht nur dazu bei, Jugendliche mit Reifedefiziten weiterzuqualifizieren, sondern hatte auch ganz wesentlich die Funktion, die Ausbildungsmarktbilanz rein rechnerisch zu stabilisieren.“ (Krekel/Ulrich 2009a, S. 7)

Eine erste *Herausforderung* besteht daher darin, sich zunächst auf eine angemessene Bilanzierung von Ausbildungsangebot und -nachfrage zu verständigen, denn nur dann kann der Handlungsbedarf, der mit der starken Marktabhängigkeit des deutschen Berufsbildungssystems verbunden ist, adäquat bestimmt werden. Wenn jeder Einstieg ins Berufsbildungssystem „systematisch und ohne Zeitverlust auf die Erreichung einer qualifizierten Berufsausbildung hinführen“ soll (Euler 2009, S. 85), dann wäre es erforderlich, diese Markt- und Konjunkturabhängigkeit des Ausbildungsplatzangebots durch den Ausbau voll qualifizierender schulischer Angebote abzumildern.

Wer sind diese Jugendlichen, die im sogenannten Übergangssystem landen? Und wie sehen ihre „Übergänge“ aus? Wie Abbildung 6 zeigt, ist die Situation besonders problematisch für Jugendliche ohne oder mit einem Hauptschulabschluss – d. h. mit dem Schulabschluss, der in der deutschen Bildungspolitik immer noch als „der“ Schulabschluss für die duale Ausbildung im Bereich der

Abbildung 6



Handwerks- und Fertigungsberufe gehandelt wird und mit dem die Existenz des Hauptschulzweigs als Vorbereitung für eine duale Ausbildung von „praktisch begabten“ Jugendlichen legitimiert wird. Knapp 80 Prozent der Neuzugänge von Jugendlichen ohne Schulabschluss landen im Übergangssystem; bei den Neuzugängen von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss ist es jeder Zweite.

Unternehmen begründen dies überwiegend mit einer mangelnden „Ausbildungs- oder Berufsreife“ der Jugendlichen (vgl. Gericke et al. 2009, S. 4). Das BIBB kommt hier auf Basis seines Ausbildungsmonitors 2007 sowie 2008 – bei dem jeweils über 1.000 Betriebe befragt wurden – zu dem Ergebnis, dass es sich dabei um „zum Teil extrem hohe Ansprüche an die Qualifikation der Jugendlichen bei Betrieben mit unbesetzten Lehrstellen“ handelt (Gericke et al. 2009, S. 4). So heißt es hier: „In sämtlichen Kompetenzbereichen wie unter anderem bei den Schlüsselqualifikationen und Sekundärtugenden sollen die Jugendlichen scheinbar schon von vornherein sozusagen als ‚Mitarbeiter des Monats‘ auftreten.“ (ebd.) Insofern ist die Vermutung wohl nicht von der Hand zu weisen, „dass es hier eher um die Rekrutierung von sofort einsetzbaren Arbeitskräften und weniger um die Ausbildung von Jugendlichen geht“ (ebd.).⁵

Zudem zeigt Abbildung 6, dass auch bei Jugendlichen mit einem mittleren Schulabschluss der Einstieg in eine voll qualifizierende Ausbildung nach der Schule alles andere als gewiss ist. Selbst von ihnen landet(e) mehr als jeder vierte Neueinsteiger im Übergangssystem. Dies „widerspricht der Annahme, dass deutlich mehr Ausbildungsplätze bereitstünden, wenn die Ausbildungsaspiranten geeigneter [„ausbildungsreif“, H.S.] wären.“ (Euler 2009, S. 88)

Insbesondere für Jugendliche, die nur maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, bedeutet dies einen schweren Start ins Erwachsenenleben. Von ihnen befinden sich sechs Monate nach dem Verlassen der Schule fast zwei Fünftel (38,2 Prozent) in einer „Übergangskarriere“ (siehe Abbildung 7) – vornehmlich in berufsvorbereitenden Maßnahmen (wie dem Berufsvorbereitungsjahr oder berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA).

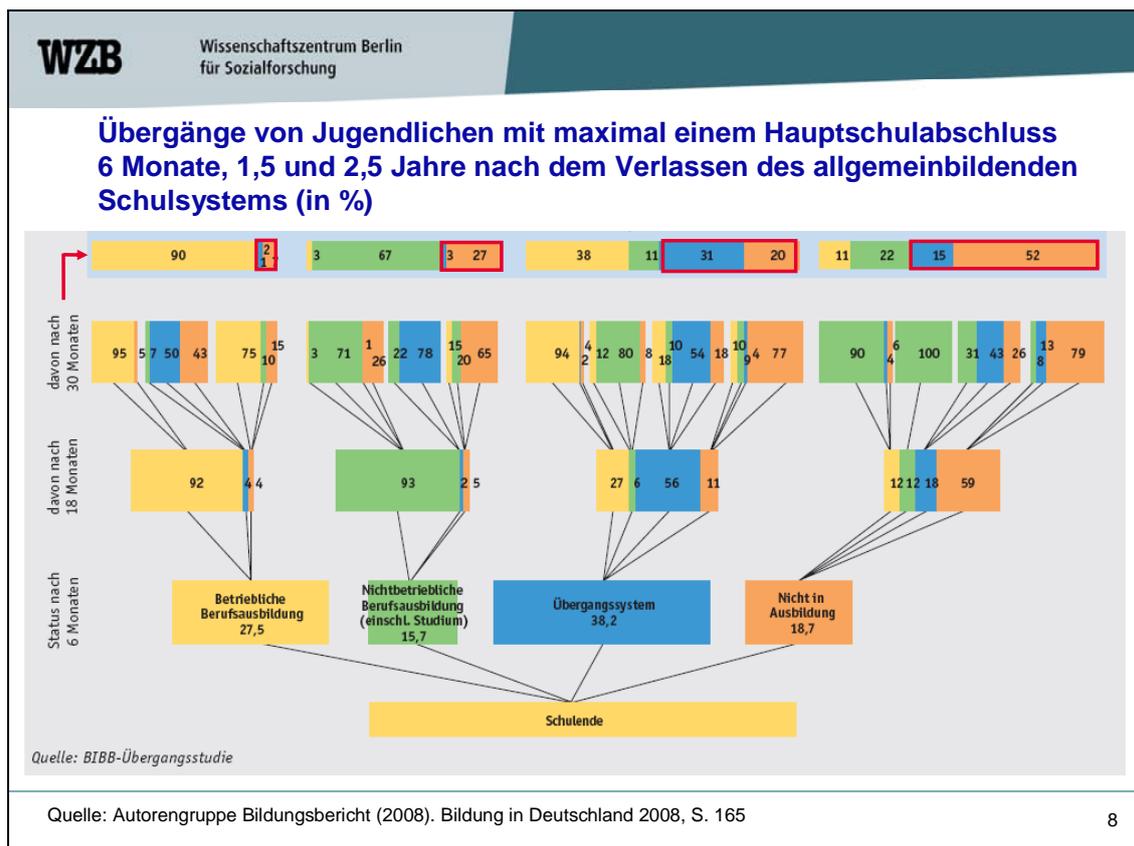
Viele von ihnen sind männlich und haben einen Migrationshintergrund. Der Erfolg dieser Maßnahmen ist mäßig, denn nur knapp 12 Prozent erwerben dort einen höherwertigen Schulabschluss, zumeist den einfachen oder qualifizierten Hauptschulabschluss (Beicht 2009, S. 9). Gleiches gilt auch für das höherwertige Berufsgrundbildungsjahr – nur 10 Prozent erlangen einen höherwertigen Schulabschluss.⁶ Interessant ist dabei der Befund, dass entgegen der An-

5 Ein Indikator ist dafür u. a., dass diese Betriebe häufig „keine Nachwuchsrekrutierung anstreben, gleichzeitig aber bereits berufstaugliche Eigenschaften von den Bewerbern fordern.“ (Gericke 2009, S. 8)

6 Das Einstiegsqualifizierungsjahr (EQJ) oder mit heutiger Bezeichnung die Einstiegsqualifizierung (EQ) – als ein weiterer Bestandteil des Übergangssystems – weist im Vergleich dazu ein sehr hohes schulisches Vorbildungsniveau der Teilnehmer/innen auf. Nur sehr wenige haben keinen Schulabschluss und mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen kann einen Realschulabschluss vorweisen. Dies

nahme, dass es sich bei Hauptschüler/innen insbesondere um schulmüde Jugendliche handelt, 75 Prozent derjenigen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchen, und 88 Prozent derjenigen im Berufsgrundbildungsjahr auch nach einer voll qualifizierenden Schulberufsausbildung gesucht haben (Beicht 2009, S. 6) – die Übergangsmaßnahme stellt für sie nur eine Notlösung dar, weil sie keine andere Ausbildungsmöglichkeit gefunden haben (Beicht 2009, S. 7).

Abbildung 7



Wie geht es weiter mit diesen Jugendlichen? Summiert man gewichtet die blau bzw. orange markierten Prozentanteile nach 30 Monaten bzw. 2,5 Jahren in Abbildung 7 auf, zeigt sich, dass sich auch 2,5 Jahre nach dem Verlassen der Schule immer noch 16,5 Prozent von ihnen im Übergangssystem befinden und weitere 23,5 Prozent nicht in Ausbildung sind. Das heißt, jeder zweite Jugendliche ohne oder nur mit Hauptschulabschluss hat es innerhalb von zwei Jahren nicht geschafft, einen Ausbildungsplatz zu erhalten oder zu behalten.

In der Diskussion zum Ausbildungsplatzdefizit wird häufig angeführt, dass sich das Problem der Ausbildungsplatzknappheit und des Anwachsens des Übergangssystems durch die demografische Entwicklung – sprich die gebur-

führt auch zu einer deutlich höheren Erfolgsquote bei der Ausbildungsvermittlung.

tenschwachen Jahrgänge – lösen wird.⁷ In Ostdeutschland haben wir es infolge des Geburteneinbruchs nach der Wende bereits mit extrem geburtenschwachen Jahrgängen zu tun – gleichwohl gibt es auch dort keine richtige Entspannung. Immer noch ist ca. ein Viertel bis ein Fünftel der Ausbildungsplätze öffentlich gefördert/subventioniert. Zum anderen gibt es immer noch eine sehr hohe Zahl von Altbewerbern. Darüber hinaus zeigen zahlreiche Betriebsbefragungen, dass Unternehmen Ausbildungsplätze eher unbesetzt lassen, als Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen einzustellen (vgl. Gericke et al. 2009; Ulmer/Ulrich 2008). Die allgegenwärtige Klage von Unternehmen, keine geeigneten Bewerber für ihre Ausbildungsplätze zu finden, oder über die mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen ist hierfür ein Indikator. Angesichts des in These 1 behandelten Strukturwandels ist dies zum Teil sicherlich zutreffend, gleichwohl ist die – wie die Schwierigkeiten von Realschulabsolventen zeigen – nicht die alleinige Ursache.⁸

Daraus ergibt sich jedoch der folgende *Handlungsbedarf*: Wenn das deutsche Berufsbildungssystem zum Abbau – und nicht zur Produktion – von Bildungsarmut beitragen soll, sind neue Wege der Einbindung von Jugendlichen mit niedrigeren Schulleistungen in die berufliche Bildung erforderlich.

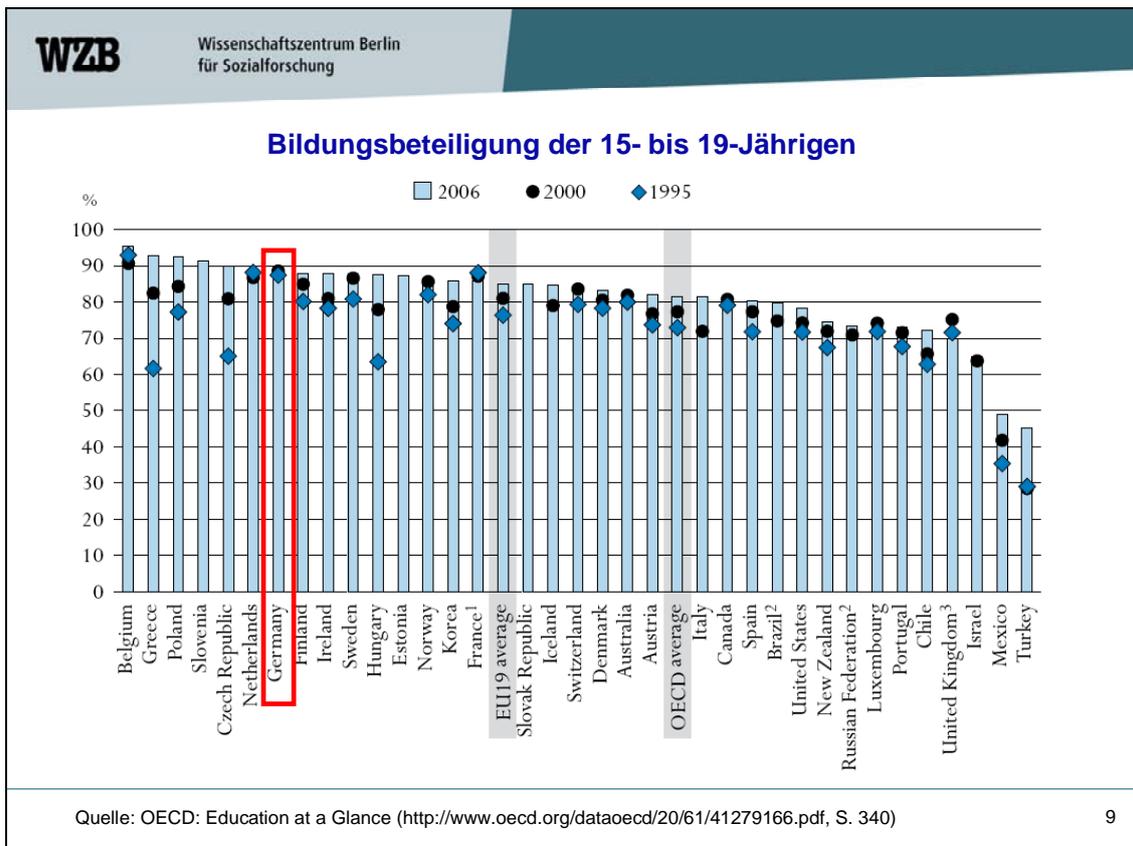
In Abbildung 8 wird einerseits die Integrationskraft des deutschen beruflichen Bildungssystems deutlich: Im Vergleich zu anderen europäischen und OECD-Ländern gelingt es, unter anderem mit dem deutschen beruflichen Bildungssystem ca. 90 Prozent der Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren weiterhin in Bildungsinstitutionen zu halten. Doch, wie bereits erwähnt, ist der Übergang ins berufliche Bildungssystem seltener als früher mit der Aufnahme einer regulären Ausbildung, sondern häufiger mit dem Wechsel ins Übergangssystem verbunden.

Diese Situation, dass es uns sehr gut gelingt, Jugendliche auch nach dem Verlassen der Schule in Bildungsinstitution zu halten, gilt es zukünftig besser zu nutzen. Zur Disposition ist hier einerseits die „Nachrangigkeit“ von voll qualifizierenden schulischen gegenüber betrieblichen Ausbildungsangeboten (gemäß §§ 7 und 43 des BBiG) zu stellen, um die Zugangschancen von Jugendlichen nicht allein dem Markt zu überlassen. Andererseits ist auch über eine geeignete Flexibilisierung von Ausbildungszeiten und -gängen nachzudenken –

7 In Ostdeutschland wird sich der rapide Rückgang der Jahrgangsstärke bis 2010 fortsetzen, in Westdeutschland geschieht dies schrittweise bis 2020. In der Summe werden dann rund eine Million weniger Nachwuchskräfte zur Verfügung stehen (Ulmer/Ulrich 2008, S. 5). In Ostdeutschland werden im Jahr 2025 mehr als doppelt so viele Menschen aus dem Berufsleben austreten (64-Jährige), wie in das Berufsleben eintreten (16-Jährige); in Westdeutschland werden es fast doppelt so viele sein (Krekel/Ulrich 2009b).

8 Interessant ist hier, dass ausbildungsbegleitende Hilfen von der Bundesagentur für Arbeit zur Unterstützung der Ausbildung von leistungsschwachen Jugendlichen nicht als Lösung dieses Problems gesehen werden; diese werden in sinkendem Maße seitens der Betriebe in Anspruch genommen werden (BIBB Datenreport 2009, S. 212f.).

Abbildung 8



mit dem Ziel, jeden Jugendlichen zu einem Ausbildungsabschluss zu führen (auf diesen Punkt komme ich unten noch einmal zurück). Die Forderung allerdings, dass nur eine „dreijährige duale, sprich betriebliche Ausbildung“ eine „richtige“ Ausbildung sei (vgl. Drexel 2006), hilft hier nicht weiter – sie hatte die explosive Expansion des Übergangssystems zur Folge. Auch allein auf Veränderungen in der allgemeinbildenden Schule zu setzen – so notwendig diese auch ohne Zweifel sind –, reicht keinesfalls aus.⁹ Hier sollte also auch das Verhältnis von individuellen Zugangsvoraussetzungen und systemischen Ausbildungsleistungen – also das, was in der Ausbildung seitens der Betriebe und Berufsschulen zu leisten ist – neu justiert werden. Für leistungsschwache Jugendliche müsste dabei zugleich sichergestellt sein, dass „Jugendliche, die in diese BV einmünden, sicher erwarten können, bei Erfolg auch eine [betrieblicher oder schulische, H.S.] Ausbildung antreten zu können.“ (Euler 2009, S. 85f.)

Nach dem *Zugang* zu voll qualifizierenden Ausbildungen stellt sich nun die Frage, inwieweit Handlungsbedarf beim erfolgreichen Abschluss sowie bei der

9 Die Dualisierung der Hauptschule – z. B. durch Praxisklassen (Bayern), Berufsstarterklassen (Niedersachsen), Schub-Klassen (Hessen), „Betrieb und Schule“ (Nordrhein-Westfalen) und „PraxisLerntag“ (Hamburg) – ist wohl nicht der richtige Weg (vgl. z. B. Solga/Kohlrausch 2009).

Verwertung von Ausbildungen beim Arbeitsmarkteinstieg besteht. Ich komme damit zu meiner dritten und vierten These.

These 3:

Ausbildungsabbrüche sind keine marginale Größe. Hier gehen einerseits wertvolles Ausbildungspotenzial und andererseits Lebenszeit und Motivationen verloren, da die horizontale Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems fehlt.

Etwa jeder fünfte Ausbildungsbildungsvertrag wurde im Jahr 2006 vorzeitig gelöst; das waren etwa 120.000 Vertragsauflösungen (BIBB Datenreport 2009, S. 152). Circa die Hälfte davon wurde bereits im ersten Ausbildungsjahr wieder gelöst. Am höchsten ist die Ausbildungsabbruchsquote im ausbildungstarken Handwerk (23,7 Prozent) (BIBB Datenreport 2009, S. 152). Etwa die Hälfte dieser jungen Menschen hat anschließend diese Ausbildung in einem anderen Betrieb fortgesetzt oder eine neue Ausbildung begonnen (Berufsbildungsbericht 2008, S. 150). Gleichwohl haben ein Drittel der Abbrecher (31,4 Prozent) bereits mehr als ein Jahr und ein weiteres Fünftel (18,5 Prozent) mehr als zwei oder gar drei Jahre in ihre Ausbildung investiert.

Ursachen dafür sind auf Seiten der Jugendlichen u. a. darin zu suchen, dass die Ausbildungsstelle nicht dem gewünschten Ausbildungsberuf entsprach – d. h. das Motto „Hauptsache eine Lehrstelle“ nicht immer optimal ist – oder eine Unzufriedenheit mit der Ausbildungssituation aufgrund wenig attraktiver Arbeitsbedingungen und/oder einer mangelnden Ausbildungsqualität bestand (vgl. Gericke et al. 2009, S. 6). Auf Seiten der Betriebe werden insbesondere die frühen Abbrüche durch Screening-Prozesse während der Probezeit verursacht.

Wechsel von Ausbildungen oder Korrekturen von Ausbildungswünschen aufgrund von Anpassungen an die Realität sind an und für sich nicht problematisch, wenn diese Ausbildungsplätze angesichts der Knappheit an betrieblichen Ausbildungsplätzen schnell – auch während des Schuljahrs – wiederbesetzt werden können und Gelerntes zertifiziert wird und damit ggf. in andere Ausbildungen transferierbar ist (angerechnet wird).

Beides ist im deutschen Berufsbildungssystem derzeit nicht gegeben. Daraus ergeben sich folgende Herausforderungen für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems:

- Schnelle Wiederbesetzungen (und damit eine höhere Ausschöpfung der knappen betrieblichen Ausbildungsressourcen) setzen eine stärkere Parallelisierung (d. h. Gleichwertigkeit) von schulischen und betrieblichen Bildungsgängen inhaltlich wie regulativ voraus. Dies ist mit dem Aufrechterhalten des „Königswegs“ der dualen Ausbildung und der Nachrangigkeit der schulischen Ausbildungsgänge bei gleichen Berufen derzeit nicht gegeben. Wenn in stärkerem Umfang parallel in beiden Sektoren des Berufsbildungssystems gleiche Berufe (gemäß BBiG/HwO) ausgebildet werden wür-

den, dann könnten – ähnlich wie in Dänemark seit den 1990er Jahren – Jugendliche von schulischen Ausbildungsgängen zu jedem Zeitpunkt der Ausbildung in betriebliche Ausbildungsgänge überwechseln.

- Für die Transferierbarkeit von Gelerntem in weitere Ausbildungen bedarf es gleichfalls einer höheren horizontalen Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems sowie einer stärkeren Zertifizierung von erbrachten Teilleistungen. Eine Möglichkeit dafür ist die Einführung von Ausbildungsbausteinen, wie sie von Euler und Severing entwickelt wurden. Dabei geht es keinesfalls um Mikromodule und die Zerstörung der Beruflichkeit, sondern um die Unterteilung eines ganzheitlichen Berufsbilds in fünf bis acht Ausbildungssteine mit einer Differenzierung von breiteren Grund- und engeren Spezialisierungsbausteinen (Euler 2009, S. 88). Die Kernidee ist, dass diese Bausteine sowohl zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungen im gleichen Beruf als auch zwischen unterschiedlichen Ausbildungsberufen (insbesondere die Grundbausteine) transferierbar sind und damit Übergänge flexibler werden. Als Nebenprodukt der dadurch verbesserten horizontalen Durchlässigkeit wäre zugleich eine bessere vertikale Integration der Ausbildung in vor- und nachgelagerte Bildungsangebote möglich (Euler 2009, S. 88). Dies würde eine systematische Verzählung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung sowie von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung erlauben. Zudem könnte dadurch auch eine erhöhte zeitliche Flexibilisierung von Ausbildungen in Abhängigkeit vom Lernbedarf und -tempo der Jugendlichen realisiert werden – wie es als eine der Herausforderungen zur Integration leistungsschwächerer Jugendlicher in These 2 formuliert wurde.
- Mit dem Ziel der Senkung der Abbruchquoten wäre ferner durch eine horizontale Durchlässigkeit auch ein größeres Angebot an parallelen schulischen Ausbildungsangeboten gemäß BBiG/HwO möglich. Dies würde einerseits zur Verbreiterung des Angebots und damit besseren Passung zwischen Ausbildungswunsch und Ausbildungsplatz des Jugendlichen beitragen sowie andererseits deren Attraktivität erhöhen, da spätere Wechsel in eine betriebliche Ausbildung leichter möglich wären.

Diese Vorschläge sind hart umkämpft und die Einwände dagegen seitens der Gewerkschaften sowie des Handwerks und der Kammern (DIHK; siehe Kloas 2007) sind massiv. Befürchtet werden – je nach Interessenlage – eine Verschu- lung der deutschen Ausbildung, eine Verbetrieblichung der Prüfungsorganisa- tion oder eine Dequalifizierung durch verkürzte und theoriegeminderte Berufe (IG Metall 2007; Kloas 2007; vgl. auch Busemeyer 2009; Euler 2009). Mit Blick auf die Ausführungen zu meiner zweiten These ist hinsichtlich der Dequalifizie- rungsgefahr jedoch anzufügen, dass diese heute bereits stattfindet – und zwar sehr massiv durch die Ausgrenzung von Jugendlichen aus der Ausbildung und ihre „Abschiebung“ ins Übergangssystem (vgl. Euler 2009; Solga 2005, 2009). An der Erhöhung der horizontalen Durchlässigkeit des deutschen Berufsbil-

dungssystems führt jedoch kein Weg vorbei. Dazu müssen Wege der Parallelisierung und Synchronisierung der dualen Ausbildung, der schulischen Ausbildung und Ausbildung bei Bildungsträgern – unter breitmöglichster Einbeziehung von Betrieben in allen Ausbildungsformen – gefunden werden (Euler 2009, S. 86).

Hilfreich könnte hier ein Blick nach Dänemark sein. Dänemark hat sein Ausbildungssystem 1991 grundlegend verändert. Zentrale Kennzeichen dieser Reform sind die Einführung einer zeitlich variablen Grundausbildung (von 20 bis 60 Wochen, je nach individuellen qualifikatorischen Voraussetzungen) in sieben Berufsfeldern sowie die Einführung der Gleichwertigkeit und Kompatibilität von schulischem und beruflichem Ausbildungszweig in 85 (von ca. 120) Berufen. Jugendliche, die nach der Grundausbildung keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, können so ihre Ausbildung an der Berufsschule fortsetzen und jederzeit in den betrieblichen Zweig wechseln – wobei Jugendliche im schulischen Zweig verpflichtet sind, auch weiterhin nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz zu suchen (Busemeyer 2009, S. 9; vgl. auch Ebner 2009).

Damit komme ich zu meiner vierten These, die die Herausforderungen für das Berufsbildungssystem beim Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben betrifft.

These 4:

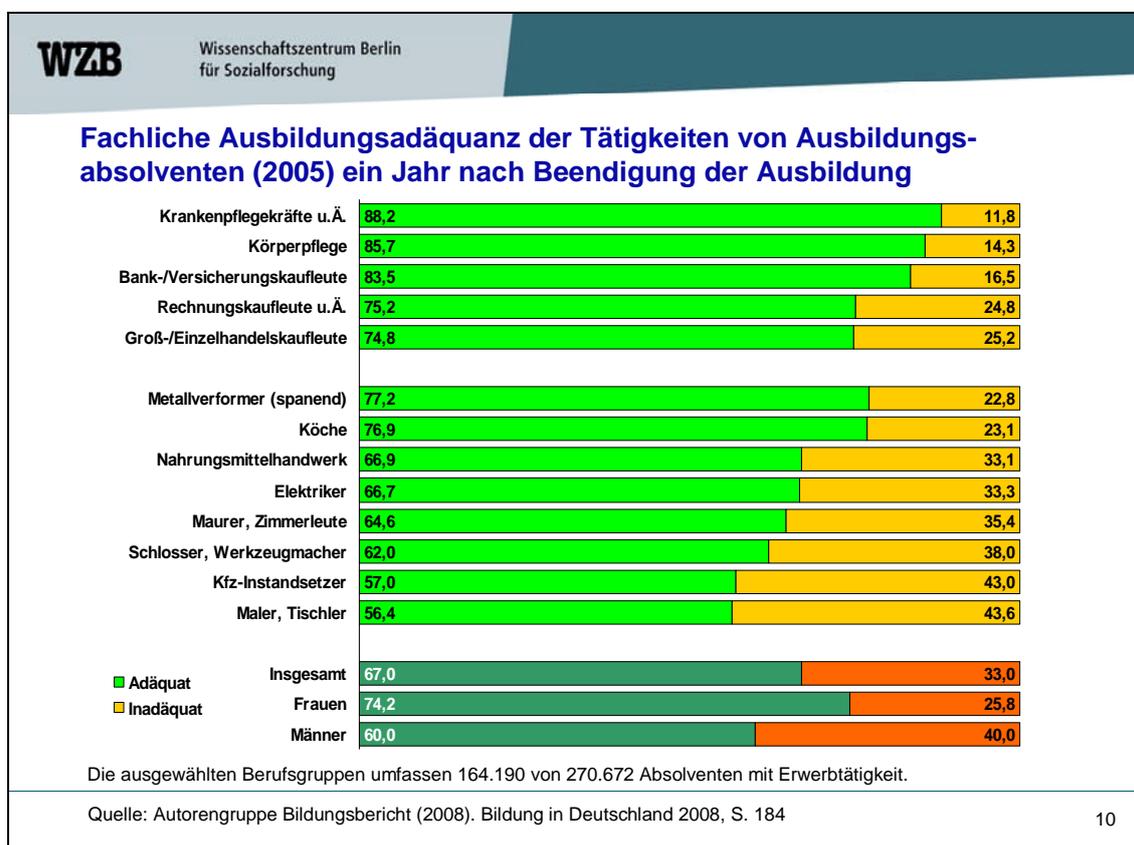
Die Prägekraft des erlernten Berufs hat bereits beim Arbeitsmarkteinstieg abgenommen. Berufswechsel beim Arbeitsmarkteinstieg sind aufgrund der eng definierten Ausbildungsberufe (und der starken beruflichen Segmentierung des deutschen Arbeitsmarktes) mit einem erhöhten Risiko von Arbeitslosigkeit und unterwertiger Beschäftigung verbunden.

Nur knapp 60 Prozent der dual Ausgebildeten in den alten Bundesländern werden von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen – ca. die Hälfte davon nur befristet. In den neuen Bundesländern liegt die Übernahmequote bei weniger als 50 Prozent (Autorengruppe Bildungsbericht 2008, S. 180; Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH 2009, S. 10). All jene, die nicht übernommen werden, tragen ein erhöhtes Risiko, (zunächst) arbeitslos zu werden und/oder bereits beim Arbeitsmarkteinstieg den Beruf wechseln zu müssen. Aufgrund des Berufsprinzips und der damit verbundenen starken beruflichen Segmentierung des deutschen Arbeitsmarktes bergen Berufswechsel dabei zugleich ein erhöhtes Risiko, dann nur in un- oder angelernten Tätigkeiten eine Beschäftigungsmöglichkeit zu finden (vgl. Seibert 2007; Solga/Konietzka 1999, 2000). Dies betrifft ca. 32 Prozent der männliche Absolventen einer dualen Ausbildung, die das Berufsfeld¹⁰ nach der Ausbildung gewechselt haben (im Vergleich zu ca. 12 Prozent derjenigen, die keinen Berufswechsel hatten) (Seibert 2007, Abb. 4).

10 Gemeint ist damit ein Wechsel auf der Zweisteller-Ebene der vierstelligen Klassifizierung der Berufe in der Statistik der Bundesagentur für Arbeit (1988).

Wie Abbildung 9 zeigt, waren 40 Prozent der männlichen und 25,8 Prozent der weiblichen Ausbildungsabsolventen ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nicht ihrer fachlichen Kompetenz entsprechend eingesetzt. Bei den männlichen Absolventen ist dabei die Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels direkt nach der Ausbildung zwischen 1977 und 2004 gestiegen, für Frauen hingegen gesunken (Seibert 2007, S. 3). Bei Männern ist das Risiko eines Berufswechsels mehr als siebenmal so hoch, wenn sie von ihren Ausbildungsbetrieben nicht übernommen werden; bei Frauen mehr als dreimal so hoch (vgl. Seibert 2007, Abb. 2). Schließlich berichten 71 Prozent der Berufswechsler,¹¹ dass sie in ihrem neuen Job wenig bis nichts von ihrem Ausbildungswissen einsetzen können (Berufsbildungsbericht 2008, S. 246). Damit stellt sich für etwa jeden vierten Ausbildungsabsolventen die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer Ausbildung für einen „Lebensberuf“.¹²

Abbildung 9



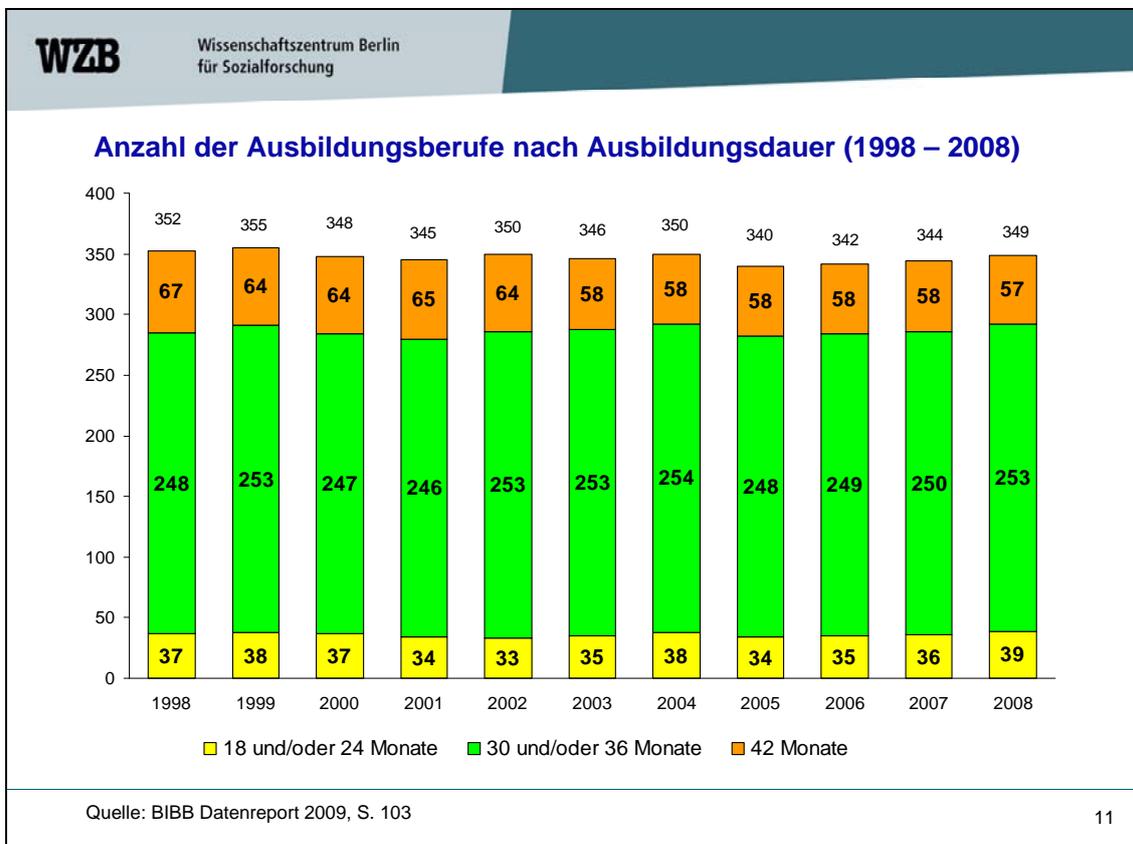
11 71,2 Prozent der erwerbstätigen Wechsler nach einer betrieblichen Ausbildung und 68,4 Prozent der Wechsler nach einer schulischen Ausbildung können ihres Erachtens wenig bis nichts aus ihrer Ausbildung verwerten (Berufsbildungsbericht 2008, S. 246).

12 Berechnung: 33 Prozent Wechsler in der Abgängerkohorte * 0,71 = 23 Prozent.

Interessant hierbei ist, dass Berufswechsel nach der Ausbildung insbesondere Berufe betreffen, die in den traditionellen dualen Ausbildungsgängen erlernt werden (siehe Abbildung 9). Ausbildungen in Dienstleistungs- sowie schulischen Berufen (wie pflegerische oder kaufmännische Berufe) gewährleisten hingegen eine deutlich höhere fachliche Berufsstabilität als betrieblich ausgebildete Handwerks- und Fertigungsberufe (Kfz-Instandsetzer, Schlosser und Werkzeugmacher oder Bauberufe).

Trotz dieses bekannten Zusammenhangs von Grad der beruflichen Segmentation und Beschäftigungsrisiken hat sich an der Berufsspezifität der deutschen Ausbildungsberufe nichts geändert. In Abbildung 10 wird deutlich, dass sich weder die Anzahl der anerkannten Ausbildungsberufe noch deren Ausbildungsdauern zwischen 1998 und 2008 nennenswert verändert haben. Mit rund 350 verschiedenen Ausbildungsberufen ist Deutschland mit großem Abstand der Spitzenreiter im Vergleich zu anderen Ländern mit dualen Ausbildungssystemen. In Dänemark wird, wie bereits erwähnt, zwischen ca. 120 Ausbildungsberufen unterschieden, in Österreich existieren rund 270 und in der Schweiz etwa 250 Berufe (Ebner 2009). Zudem ist die Zahl der sogenannten Monoberufe – d. h. der in sich geschlossenen Ausbildungsgänge, die formal keine Spezialisierung aufweisen – in Deutschland mit 258 Berufen immer noch sehr hoch – und die Tendenz ist wieder steigend (BIBB Datenreport 2009, S. 101).

Abbildung 10



Der Vorstand der IG Metall bezeichnet dies als „Berufe-Wildwuchs“, der einer erfolgreichen beruflichen Integration auf Basis einer breit angelegten beruflichen Erstausbildung und dem Berufsbildungsgesetz, das die Ausbildung als Vorbereitung „für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ fordert, widerspricht (IG Metall 2007).¹³ Konsequenterweise fordert er auch eine Reduzierung der 346 Ausbildungsberufe auf (europäische) Kernberufe. Angesichts der oben dargestellten Einstiegsprobleme würden breiter angelegte Berufe den Ausbildungsabsolventen eine bessere Anpassung an die Arbeitsmarktverhältnisse – mit einer geringeren Gefahr von Berufswechseln und unterwertiger Beschäftigung – ermöglichen. Für die Wirtschaft würden sich damit gleichfalls höhere Potenziale zur Deckung des Fachkräftebedarfs ergeben. Gleichwohl scheint die Verringerung der beruflichen Segmentierung des deutschen Ausbildungssystems und Arbeitsmarktes – da Berufe zugleich auch Monopolisierungspotenziale und Konkurrenzvorteile für die entsprechend Zertifizierten beinhalten – nur schwer umsetzbar zu sein.

Dies hat sicherlich auch eine kulturelle Komponente. In kaum einem anderen Land definieren sich Personen über den „erlernten Beruf“ und halten so stark an der Fiktion des „Lebensberufs“ fest. Als Sozialisations- und Vergesellschaftungsmodus mag dies seine Vorteile haben. Mit Blick auf eine sich wandelnde Arbeitswelt ist dies aber mit dem Problem verbunden, dass unser Denken in „Berufen“ statt in Bildungsbiografien Bildungsmobilität im späteren Lebensverlauf erschwert. Bildungsbiografien gelten bereits mit dem Einstieg in den Arbeitsmarkt als „abgeschlossen“, so dass der „erlernte Beruf“ damit eine Lernblockade darstellt. Unterstützt wird dies durch unsere Ausbildungsordnungen, die nicht dem Ziel „Kein Abschluss ohne Anschluss“ folgen, sondern dem Ziel, „fertige Berufsinhaber“ zu produzieren. Damit wird nicht nur *formal* über die Ausbildungsinhalte die vertikale und horizontale Durchlässigkeit unseres beruflichen und Hochschulsystems erschwert, sondern auch *motivational*.

Eine zentrale Herausforderung für das deutsche Berufsbildungssystem besteht deshalb darin, mit neuen Formen der Flexibilisierung von beruflichen Ausbildungsgängen und durch eine Verringerung der beruflichen Spezialisierung die berufliche sowie Bildungsmobilität – auch nach der Erstausbildung – zu erhöhen. Für die zu Beginn angesprochene zunehmende Bedeutung von explizitem Wissen wäre es dabei auch sinnvoll, zugleich über eine Neujustierung des Verhältnisses von praktischen und theoretischen Ausbildungsanteilen nachzudenken. Impulse könnten dafür das integrative Modell „Lehre mit Matura“ in Österreich oder die „Berufsmatura“ in der Schweiz geben.

13 In Österreich wurde mit diesem Ziel auch das Modell der Doppellehre eingeführt. Dabei handelt es sich um gesetzlich geregelte Kombinationsmöglichkeiten von zwei Lehrberufen. Die Dauer einer Doppellehre beträgt höchstens vier Jahre.

Fazit

Meine Ausführungen haben gezeigt, dass es erhebliche Passungsprobleme zwischen Ausbildungsnachfrage und -angebot sowie Ausbildungsstrukturen und Arbeitsmarktnachfrage in Deutschland gibt. Das deutsche Berufsbildungssystem verliert damit zunehmend seine Stärken in Bezug auf soziale Teilhabe, individuelle Handlungsregulierung und Sicherung des Fachkräftebedarfs. Einigkeit besteht – so denke ich – wohl hinsichtlich dieser Problemidentifikation sowie darin, dass Weiterentwicklungen des deutschen Berufsbildungssystems erforderlich sind. Unterschiedliche Sichtweisen gibt es hingegen sicherlich bei den Lösungen.

Wichtig ist es meines Erachtens, diese Weiterentwicklungen nicht durch eine dogmatische Verteidigung des dualen Systems zu blockieren, sondern ausgehend von den Stärken des deutschen Berufsbildungssystems und den Herausforderungen, die sich aus dem Zusammenspiel von Bildungsbeteiligung und Bildungsverwertung unter den veränderten Bedingungen ergeben, zu suchen. Mit dem Ziel „ein Ausbildungssystem für *alle* und für eine langfristige Lern- und Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland“ sehe ich dabei – zusammenfassend – folgende Herausforderungen zu meistern:

- Wie können über neue und flexible Verzahnungen von Schule – Betrieben – (außerbetrieblicher) Praxis sowohl die Dualität eines beruflichen Kompetenzerwerbs als auch eine berufliche, aber dennoch „lernoffene oder -bereite“ Sozialisation ermöglicht werden? Wie erhöhen wir die Flexibilisierung der Übergänge innerhalb des Berufsbildungssystems und brechen die derzeitige Abschottung seiner Sektoren auf? Weiterentwicklungen, mit denen diese Fragen positiv beantwortet werden, könnten neue Spielräume eröffnen, den Bildungserwerb junger Menschen weniger dem *Marktprinzip* zu überlassen und gleichzeitig eine zielgerichtete Qualifizierung von Fachkräften zu ermöglichen.
- Wie kann unter Beibehaltung der Beruflichkeit als Qualifikations- und Vergesellschaftungsmodus dennoch die berufliche Segmentierung des deutschen Ausbildungssystems und Arbeitsmarktes verringert werden? Wie kann die Einführung breit(er) angelegter Berufe durchgesetzt werden? Was sind die Hürden dafür und wie kann man diese überwinden?
- Welche Lösungsmöglichkeiten werden aus der Perspektive der unterschiedlichen bildungspolitischen Akteure im Berufsbildungssystem als sinnvoll und durchsetzbar angesehen, um Bildungsmobilität von unten (aus der Berufsvorbereitung) und nach oben (hin zur tertiären Bildung) zu erhöhen?

Diese drei Fragen berühren die eingangs formulierten Herausforderungen – aus soziologischer Perspektive: nämlich das Verhältnis von individuellen Zugangsvoraussetzungen und systemischen Ausbildungsleistungen, von Berufsspezifika,

lebenslangem Lernen und Beschäftigungsfähigkeit sowie von praktischer und theoretischer Ausbildung.

Damit möchte ich schließen und hoffe, interessante Anregungen für eine produktive Diskussion zu Veränderungs- und Verbesserungspotenzialen des deutschen Berufsbildungssystems sowie zum Ausloten (ordnungs-)politischer Durchsetzungsstrategien geliefert zu haben.

Literatur

- Abelshauser, W. (2004). Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 1945. München. Autorengruppe Bildungsbericht (2008). Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007). Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>).
- Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleifen? BIBB-Report 11/09.
- Berufsbildungsbericht (2008). Bonn: BMBF.
- BIBB Datenreport 2009 = BIBB (2009). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bott, P./Helmrich, R./Schade, H.-J. (2008). Arbeitsmarktprognosen – Trends, Möglichkeiten, Grenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (3): 9-13.
- Busemeyer, M. R. (2009). Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik. Sachzwang oder Interessenpolitik? Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Dostal, W. (2001). Quantitative Entwicklungen und neue Beschäftigungsformen im Dienstleistungsbereich. In: M. Baethge/I. Wilkens (Hrsg.), Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen.
- Drexel, I. (2006). Europäische Berufsbildungspolitik. In: P. Grollmann/G. Spöttl/F. Rauner (Hrsg.), Europäisierung beruflicher Bildung. Münster, S. 13-33.
- Eberhard, V. (2006). Das Konzept der Ausbildungsreife – ein unklares Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen? Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 83. Bonn: BIBB.
- Ebner, Ch. (2009). Neue Wege für die duale Berufsausbildung – ein Blick auf Österreich, die Schweiz und Dänemark. WZBrief Arbeit 4/2009 (<http://www.wzb.eu/publikation/wzbrieftarbeit.de.htm>).
- Euler, D. (2009). Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat? In: M. Kuhnhenne/W. Heidemann (Hrsg.), Zukunft der Berufsausbildung. Edition der Hans Böckler Stiftung Nr. 235. Düsseldorf, S. 83-97.
- Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (2009). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit 2009. Berlin.
- Gericke, N./Krupp, Th./Troltsch, K. (2009). Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. BIBB-Report 10/09.
- Greinert, W.-D. (1998). Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Baden-Baden.
- IG Metall (2007). Unser Projekt: Europäische Kernberufe. Frankfurt/Main: IG Metall Vorstand.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH (2009). Momentane Situation und zukünftige Einschätzung der deutschen Unternehmen im Hinblick auf die Ausbildungssituation und die Auswirkungen der Krise auf den Fachkräftebedarf. Berlin: Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie.
- Kloas, P.-W. (2007). Ausbildungsbausteine, Module und anderes Teufelszeug. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2): 45-49.
- Krämer, M. (2006). Implikationen der BBiG-Novelle auf die Kooperation von Schule und Betrieb in der Berufsausbildung. In: A. Zöllner (Hrsg.), Vollzeitschulische Berufsausbildung – gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld, S. 7-35.

- Krekel, E. M./J. G. Ulrich (2009a). Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die Praxis. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Krekel, E. M./J. G. Ulrich (2009b). Jugendliche ohne Berufsausbildung – Handlungsempfehlungen für die Praxis. Vortrag auf dem Fachgespräch der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 1.4.2009.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995). Die Organisation des Wissens. Frankfurt/New York.
- Online-Unternehmensbefragung des DIHK = DIHK (2009). Ausbildung 2009. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung. http://www.dihk.de/inhalt/download/ausbildungsumfrage_09.pdf.
- Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen (dt. Ausg. von „The Tacit Dimension“). Frankfurt/M.
- Seibert, H. (2007). Berufswechsel in Deutschland: Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt ... IAB Kurzbericht Nr. 1, 19.1.2007.
- Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen.
- Solga, H. (2009). Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: M. Kuhnhenne/W. Heidemann (Hrsg.), Zukunft der Berufsausbildung. Edition der Hans Böckler Stiftung Nr. 235. Düsseldorf, S. 21-37.
- Solga, H./Kohlrausch, B. (2009). Bericht zur Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. Vorgelegt bei der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit und des Landes Niedersachsen. (erscheint als IAB Forschungsbericht).
- Solga, H./Konietzka, D. (2000). Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 26 (1): 111-147.
- Solga, H./Konietzka, D. (1999). Occupational Matching and Social Stratification. Theoretical Insights and Empirical Observations Taken From a German-German Comparison. In: European Sociological Review 15 (1): 25-47.
- Ulmer, P./Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2008). Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses. Wissenschaftliche Diskussionspapier, Heft 106. Bonn: BIBB.

Bücher der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(nur über den Buchhandel erhältlich)

2009

Hildebrandt, Eckart; Philip Wotschack; Almut Kirschbaum (unter Mitarbeit von Svenja Pfahl und Franziska Scheier) (2009): Zeit auf der hohen Kante. Langzeitkonten in der betrieblichen Praxis und Lebensgestaltung von Beschäftigten. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 98. Berlin: edition sigma

Solga, Heike; Justin Powell; Peter A. Berger (Hg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus Verlag

2008

Mayer, Karl Ulrich; Heike Solga (Eds.) (2008): Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press

Söhn, Janina (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung. Die Bedeutung von Staatsbürgerschaft für AusländerInnen in der Bundesrepublik Deutschland – Analysen zu den 1990er-Jahren. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

2007

Baethge, Martin; Heike Solga; Markus Wieck (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (auch online verfügbar: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>)

Martens Kerstin, Alessandra Rusconi and Kathrin Leuze (eds.) (2007): New Arenas of Educational Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills, Basingstoke: Palgrave

2006

Rusconi, Alessandra (2006): Leaving the Parental Home in Italy and West Germany: Opportunities and Constraints. Aachen: Shaker Verlag

2005

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Discussion Papers der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(als Download unter <http://www.wzb.eu/publikation/>
Bestelladresse: Informations- und Kommunikationsreferat,
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50,
10785 Berlin)

2009

SP I 2009-501

Kathrin Leuze, Alessandra Rusconi, Should I Stay or Should I Go? Gender Differences in Professional Employment, 26 S.

SP I 2009-502

Heike Solga, Lisa Pfahl, *Doing Gender* im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, 57 S.

SP I 2009-503

Johannes Uhlig, Heike Solga, Jürgen Schupp, Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen *Underachievement* und Persönlichkeitsstruktur dabei?, 33 S.

SP I 2009 504

Martina Dieckhoff, Nadia Steiber, In Search of Gender Differences in Access to Continuing Training: Is there a Gender Training Gap and if yes, why?, 25 S.

SP I 2009-505

Günther Schmid, Paula Protsch, Wandel der Erwerbsformen in Deutschland und Europa, 46 S.

SP I 2009-506

Justin J.W. Powell, Laurence Coutrot, Lukas Graf, Nadine Bernhard, Annick Kieffer, Heike Solga, Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France, 57 S.

SP I 2009-507

Solga, Heike, Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem. Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009, 26 S.

2008

SP I 2008-501

Justin J.W. Powell, Heike Solga, Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach, 49 S.

SP I 2008-502

Anja P. Jakobi, Alessandra Rusconi, Opening of Higher Education? A Lifelong Learning Perspective on the Bologna Process, 32 S.

SP I 2008-503

Janina Söhn, Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre, 37 S.

SP I 2008-504

Lisa Pfahl, Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert, 42 S.

SP I 2008-505

Alessandra Rusconi, Heike Solga, A Systematic Reflection upon Dual Career Couples, 32 S.

SP I 2008-506

Paula Protsch, Einkommensverluste in Wiederbeschäftigung. Wachsende Unsicherheiten durch Arbeitslosigkeit, 27 S.

SP I 2008-507

Lukas Graf, Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: A Case Study of the Internationalisation Strategies of German and British Universities, 65 S.