

**THOMAS DEIßINGER** (Universität Konstanz)

---

## **Berufliche Vollzeitschulen in Deutschland – eine kritische Perspektive im Kontext europäischer Gestaltungsnormen für die Berufsbildungspolitik**

---

### **1 Die europäische Ausgangslage**

Es ist unbestritten, dass die europäische Entwicklung die Bildungs- und Berufsbildungspolitik heute stärker denn je beeinflusst. Als ein Hauptprodukt dieser Entwicklung kann auf der politisch-strategischen Ebene der „Europäische Qualifikationsrahmen“ (EUROPEAN COMMISSION 2005) gelten. Seine Vorstellungen von Einheitlichkeit, Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Berufsbildungssystem (KÜSSNER/ SENG 2006; WINTERTON 2005; HAKE 1999; MÜNK 2005) sind zwar traditionelle Ziele der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik mit sich wiederholenden Schlüsselbegriffen, es ist jedoch i.e.S. der sog. "Lissabon-Brügge-Kopenhagen-Prozess" (FAHLE/ THIELE 2003), der Intentionen und Perspektiven abbildet, die nicht nur auf der abstrakten Zielebene Harmonisierung umschreiben, sondern die als konkrete Herausforderungen begriffen werden können: Dazu gehören die Systematisierung von Qualifikationsniveaus, die Transparenz beruflicher Bildungswege und -abschlüsse, das Ziel der Bildungsmobilität, die Erleichterung der Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen sowie des informellen Lernens, die Ermöglichung der Integration bzw. Verzahnung unterschiedlichster Bildungs- und Ausbildungswege sowie – quasi als übergreifende Vokabel – die Förderung und systematische Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens. Vor allem war es das Maastricht-Kommuniqué 2004, in dem es nochmals um eine Fixierung der auf die Berufsbildung gerichteten Ziele ging. Es benennt die Imagesteigerung beruflicher Bildung, die Optimierung von Übergängen, verbesserte Strukturen der Durchlässigkeit, eine wirkungsvolle und reliable Verzahnung von Berufsbildung und Arbeitsmarkt, verbesserte Chancen für Geringqualifizierte und schließlich auch das Thema „Qualität“ in der Berufsbildung. Das Kommuniqué umschreibt hierbei Ziele und Einzelmaßnahmen, die einer allgemeinen „Philosophie“ folgen (DUNKEL/ JONES 2006). Diese basiert maßgeblich auf der Vorstellung eines einheitlichen europäischen Bildungsraums mit uneingeschränkten Möglichkeiten der Mobilität von Personen auf freien Arbeits- und Bildungsmärkten.

Es handelt sich beim Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF bzw. EQR) um die Idee eines "offenen Systems" der Gesamtbeziehungen von Bildungsbereichen, individuellen Bildungsoptionen und Kompetenzstrukturen, die nicht nur mit dem deutschen Traditionsverständnis beruflicher Erstausbildung konfligiert, sondern die zudem Grenzen abzubauen versucht, welche vor allem dem deutschen Gesamtverständnis der Gestaltung der Relationen von Allgemeinbildung, Berufsbildung, tertiärer Bildung so wie ihrer Beziehungen zur informellen und non-formalen Bildung (BAETHGE 2007; DEISSINGER 2006b; HELLMIG/ DEISSINGER 2006) zu eigen sind. Der Framework-Gedanke und seine Implikationen verweisen für die

Berufsbildung darauf, die Grenzziehungen innerhalb eines plural strukturierten Gefüges von unterschiedlichsten Maßnahmen beruflicher Vorbereitung, Grundbildung, grundständiger Erstausbildung sowie Weiterbildung zu relativieren, wenn nicht sogar auszuschließen.

Die Nähe derartiger Zielkategorien zu den Grundlinien der Bildungs- und Berufsbildungspolitik angelsächsischer Länder, insbesondere Englands und Australiens, ist offenkundig (DEISSINGER 2006b; WINCH/HYLAND 2007; HAYWARD 2004; HARRIS/DEISSINGER 2003). Der englische Ausdruck „collapse of boundaries“ beschreibt hierbei nur eine, wenn auch wesentliche Seite dieser „Philosophie“. Wir haben es im Kern mit einem „nachfrageorientierten“ System zu tun, dessen Funktion es ist, flexible, auf die „Kunden“ (Betriebe und Individuen) zugeschnittene Qualifizierungsoptionen zu offerieren (HARRIS 2001). Kennzeichnend ist auch die Gestaltungsmacht der Wirtschaft bzw. Industrie (der „Nachfrage-seite“). So soll der „offene Ausbildungsmarkt“ in Australien gewährleisten, dass die Bedingungen einer Berufsbildungsmaßnahme individuell „verhandelt“ werden können. Leitend sowohl für die britische wie auch die australische „Berufsbildungsphilosophie“ ist hierbei das Konzept der „Kompetenzorientierung“, das sog. *Competency-based Training* (CBT). Nach der offiziellen Definition der australischen Regierung (ANTA 1998, 10 f.) handelt es sich hier um „the specification of knowledge and skill and the application of that knowledge and skill to the standard of performance expected in the workplace“. Als CBT wird dem zufolge eine Form der Aus- oder Weiterbildung verstanden, die ausgewiesen wird als „performance- and standards-based and related to realistic workplace practices (...)“. Der für deutsche Vorstellungen revolutionäre Fokus liegt darin, dass Lernwege und Lernkontexte kontingent bleiben und stattdessen die Lernergebnisse (*outcomes*) in den Vordergrund treten: „It is focussed on what learners can do rather than on the courses they have done“ (ibid.). Der o.g. „collapse of boundaries“ drückt sich aber auch darin aus, dass Bildungseinrichtungen ihre Exklusivität verlieren: So gibt es in Australien bspw. sog. „dual sector“ oder gar „multi-sector institutions“, die Universität, College oder sogar Sekundarschule in einem sind (WHEELAHAN 2000; DEISSINGER 2004a; HELLWIG 2008, 123 ff.). Die Relationierung traditioneller Bildungsbereiche wird danach grundlegend in Frage gestellt, Traditionsstrukturen verlieren ihre Bedeutung, Grenzen werden abgebaut. Vor allem Australien kann als Musterbeispiel für die Ausgestaltung individualisierten, flexiblen „kompetenzorientierten Lernens“ bezeichnet werden (MISKO 1999; HARRIS 2001; HELLWIG 2008) und kontrastiert sowohl institutionell als auch didaktisch mit den durch das „organisierende Prinzip“ der Beruflichkeit vorgegebenen „geschlossenen“ Strukturen in Deutschland, wie sie auch die Dualität der Lernorganisation oder das Kammersystem repräsentieren.

Neben dem EQF lauten die Akronyme für den angesprochenen europapolitischen Prozess ENQUA-VET (European Network of Quality Assurance in Vocational Education and Training) und CQUAF (Common Quality Assurance Framework) (FRANK 2006). Somit geht es nicht nur um Strukturierungs- bzw. (je nach Perspektive) um Entstrukturierungsfragen, sondern auch um Fragen der Qualität. Diese sind eng verkoppelt mit dem Konzept der Ergebnisorientierung, was sich vor allem beim CQUAF ausdrückt: Analog zur Konstruktion des kompetenzorientierten EQF (HANF/REIN 2007), geht es hier um die Verbesserung und Evaluie-

rung der Ergebnisse der Berufsbildung, zu denen aus europäischer Sicht die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, die verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage auf den Bildungs- und Ausbildungsmärkten sowie die Förderung des Zugangs zum lebenslangen Lernen rechnen (EUROPEAN COMMISSION 2005, 26f.). Die Qualitätsfrage läuft parallel zur Diskussion um Bildungsstandards sowie zu jener über die Implikationen der Hochschulentwicklung (Bologna-Prozess), die gerade in Deutschland ein politisches und wissenschaftlich intensiv bearbeitetes Themenfeld darstellen. Hinzu kommt aus supranationaler Sicht das an den EQF unmittelbar gekoppelte ECVET-System (European Credit System for Vocational Education and Training), das als Pendant zum hochschulischen ECTS-System fungieren soll. Wie beim EQF geht es hier um eine unzweideutige Festlegung auf Lernergebnisse, die in Lerneinheiten gefasst werden, auch mit dem Ziel, sie in ein anderes Qualifikationssystem zu übertragen (LE MOUILLOUR/ GELIBERT 2007). Gerade beim CQUAF als europapolitischem Steuerungsinstrument mit spezifischen „handlungsleitenden Prinzipien“ (FRANK 2006) geht es um die Unterstützung der Mitgliedstaaten bei der Etablierung von Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungssystemen, zudem zielt die politische Debatte hier auf die zentrale Frage des Erfolgs bzw. des Misserfolgs europäischer wie auch nationaler Politikstrategien (BOHLINGER/ MÜNK 2007).

Auf nationaler Ebene lösen die einzelnen Länder ihre Probleme im Bereich der Berufsbildung gegenwärtig noch vor dem Hintergrund spezifischer Ausgangslagen, die teilweise auch noch regional divergieren können. Macht man Qualität europapolitisch an Wirkungen fest, die unmittelbar auf Reformen auf struktureller, funktionaler, aber auch i.e.S. didaktischer Ebene basieren, dann rücken auch Innovationskonzepte in den Blick, die zwar einerseits auf Systemverbesserungen abzielen, andererseits sich aber an den o.g. „Grenzziehungen“ reiben. Ein Beispiel für eine auf eine verbesserte Funktionalität beruflicher Erstausbildung außerhalb des traditionellen Lehrausbildungssystems in Deutschland ausgerichtete bildungspolitische Initiative ist die Implementierung praxisorientierter Strukturen innerhalb vollzeitschulischer Berufsbildungsangebote. Wir tangieren mit diesem Projekt, das im 3. Kap. skizziert werden wird, unmittelbar die europäische Thematik der Relativierung von Systemgrenzen. Letztere ist damit gleichzeitig assoziiert mit der spezifisch deutschen Ausgangslage bei der Implementierung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Deutschland (Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR).

## **2 Die deutsche Ausgangslage: Anpassungsprobleme und Anpassungsnotwendigkeiten im Zeichen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)**

Bei der Wahrnehmung und Bewertung der Aufgabenstellungen, die der Lissabon-Brügge-Kopenhagen-Prozess mit sich bringt, scheint der Anpassungsdruck, der sich aus den deutschen Verhältnissen im Bereich der Berufsbildung ergibt, zu dominieren. Aktuell sind hier die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu nennen (NEHLS 2008; HANF/ REIN 2007), bei denen es nicht nur um eine Konstruktionsaufgabe, sondern vor allem um eine Konsensfindungsaufgabe geht. Hierbei wäre es eine Verkürzung, bei den Herausforderungen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, lediglich das deutsche „Übergangssystem“

mit dem gewachsenen Anteil „irregulärer Maßnahmen“ außerhalb der dualen Berufslehre – welches ja nach Sichtweise als „Maßnahmen-System“ oder auch „Chancenverbesserungssystem“ etikettiert wird, als die größte Herausforderung der deutschen Berufsbildungspolitik zu begreifen (NESS 2007; KREWERTH/ ULRICH 2006). Vielmehr ist es, zum mindesten auf den ersten Blick, die duale Ausbildung selbst, die – je nach Sichtweise – als Herausforderung oder auch als Hindernis für eine Europäisierung im Sinne des EQF bezeichnet werden kann. Im deutschen Fall liegen spezifische Prämissen des Umgangs mit dem Problem der beruflichen Bildung vor, sowie kulturelle Prägungen, die sich einer nationaltypischen historischen Entwicklung verdanken, sowie eine „deutsche“ Sicht des Umgangs mit Grenzen zwischen Bildungsbereichen, aber auch zwischen unterschiedlichen Formen innerhalb dieser Bereiche. In diesem Zusammenhang wurde bereits in den 1980er Jahren im Kontext soziologischer Untersuchungen (BECK/ BRATER/ DAHEIM 1980; MAURICE 1993) auf die zentrale Bedeutung des Berufs für Individuum und gesellschaftlich-ökonomische Strukturierungen verwiesen. Soziologisch und arbeitsmarktökonomisch gesehen haben auf der Grundlage eines Berufs nur solche Arbeitskräfte Zugang zu berufsfachlich abgegrenzten Teilarbeitsmärkten, die „standardisierte und überbetrieblich festgelegte Qualifikationen, in der Regel durch Zertifikate, nachweisen können“. Sie sind daher „weniger an die Einzelunternehmen gebunden wie dies für die Beschäftigten in betriebsinternen Teilarbeitsmärkten charakteristisch ist“ (HEINZ 1995, 34). Eine derartige „Grenzziehungslogik“ steht in einem diametralen Verhältnis zur „Entgrenzungslogik“ der europäischen Berufsbildungspolitik.

Nach wie vor ist diese Logik auf den stabilsten Parameter der deutschen Berufsbildung in institutionentheoretischer Sicht gegründet, das „Berufsprinzip“ (DEISSINGER 1998), das vor allem von den Gewerkschaften und Teilen der Arbeitgeber protegiert, aber auch durch die offizielle Politik nach wie vor in seinen positiven Eigenschaften und Wirkungen herausgestellt wird (DREXEL 2005; BRUNNER/ ESSER/ KLOAS 2006). Hinzu kommt ein spezifisches Verständnis curricularer Steuerung, das sich bei der Ausgestaltung und Planung von Lernvorgaben exakt an dieser Beruflichkeit orientiert (DEISSINGER 2001a). Auch das 1969 erstmals verabschiedete, im April 2005 in einer revidierten Fassung in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz (BMBF 2005) unterstreicht – hierbei in der Tradition der Gewerbeordnungen des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts stehend – den Ordnungsanspruch der öffentlichen Hand für das System der Berufsausbildung und die Vorgabe berufsfachlicher Normen für den Qualifizierungsprozess. Als Konsequenz aus der verfassungsrechtlichen Situation in der Bundesrepublik Deutschland geht der Gesetzgeber im Berufsbildungsgesetz zwar nicht juristisch, gleichwohl faktisch vom dualen System aus, die beruflichen Schulen werden jedoch klar außerhalb seiner Reichweite platziert (§ 3 I BBiG neu). Hintergrund ist der arbeits- und wirtschaftsgesetzliche Grundcharakter des Berufsbildungsgesetzes, der auf die „konkurrierende Gesetzgebung“ des Bundes in diesem Bereich rekurriert. Er bleibt hier ebenso unangetastet wie der Tatbestand der föderalen Verfasstheit des deutschen Schulrechts. Erwähnt werden im Berufsbildungsgesetz lediglich Bezüge zur Berufsschule im Rahmen der vertraglich bedingten Rechte und Pflichten von Auszubildendem und Auszubildendem sowie die Zugrundelegung der in der Berufsschule vermittelten Inhalte für die vor der Kammer zu absolvierenden Berufsabschlussprüfungen (§ 35 BBiG alt/§ 38 BBiG neu). Letzteres zeigt,

dass es um ein einheitliches Verständnis von inhaltlicher Normierung und Standardisierung der Berufsausbildung geht und dass diese nicht auf einen Lernort allein beschränkt bleiben soll. Das neue Berufsbildungsgesetz hat diesen Anspruch – wenn auch nur zaghaft – ausgeweitet, indem nun auch zur „Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen“ eingeholt werden können (§ 39 II BBiG neu).

BAETHGE spricht in Anlehnung an STREECK mit Blick auf die deutsche Berufsausbildung von einer „hochgradig korporatistische(n) und wohlfahrtsstaatliche(n) Regulation (...), deren einer Kern ein kooperatives, doppelt (oder dual, betrieblich und verbandlich) institutionalisiertes System industrieller Beziehungen und deren anderer Kern ein „ermöglichender Staat“ sei (STREECK 1996, 33; BAETHGE 1999, 127). Anerkennung, Änderung oder Aufhebung einer Ausbildungsordnung (§ 4 I BBiG neu) sind formal in der Zuständigkeit des Staates. Die Ausbildungsordnung – das „offizielle Curriculum“ der betrieblichen Ausbildung (EULER/HAHN 2004, 469) – enthält als „intentionales Steuerungsinstrument“ (NIKOLAY 1993, 94ff.) die für einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf typischen Ausbildungsnormen, denen die Qualität eines einklagbaren Rechtsanspruches zukommt. Somit besitzen Ausbildungsordnungen „als Rechtsverordnungen Gesetzesqualität und binden die an der betrieblichen Berufsausbildung beteiligten Personen und Institutionen“ (BENNER 1984, 177). Im Interesse der Verbändelogik (Kammern, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften) liegt es jedoch wiederum, auf der Basis eines „exklusiven“ Verständnisses sowohl der Ordnungsmittel selbst, der ihnen zugeordneten Zertifikate und Berechtigungen, des institutionellen Systems wie auch der Akteurskonstellationen innerhalb dieses Systems und seiner Steuerungslogik zu operieren. In diesem Zusammenhang spielt sicherlich auch die Dualität der deutschen Berufsausbildung i.e.S. eine Rolle, sie ist jedoch nicht das zentrale charakterisierende Element, sondern vielmehr vor allem Gegenstand äußerer Beobachtung und i.d.R. positiver internationaler Bewertung. Damit soll nicht bestritten werden, dass gerade der „Bildungsauftrag“ der Berufsschule zu den am intensivsten thematisierten Merkmalen des dualen Systems gehört. Den Vergleich mit England aufnehmend, führt RYAN, einer der tiefsten Kenner der deutschen Berufsausbildung im englischen Sprachraum, hierzu aus (RYAN 2001, 136):

“A striking difference from Germany is the absence of minimum training periods, such as a three-year programme for bakers. Similarly, apprentices need not take part-time technical education, unless they are MA [Modern Apprenticeship] participants functioning under an NTO [National Training Organisation] framework that requires it - and even then no general education is required. Indeed, „off-the-job“ training in a company training centre or with an external commercial provider is often enough to meet NTO requirements, despite concerns about its quality and relevance”.

Interessant ist, dass hier die Dualität und mit ihr die Existenz der Berufsschule, die berufsfachliche Form der Ausbildung sowie die staatliche Reglementierung in einem Zusammenhang gesehen werden. Vor dem Hintergrund dieser Strukturspezifik, die sich im Übrigen nicht nur als komparative Erkenntnis mit Blick auf die angelsächsischen Länder, sondern auch mit Blick auf die wiederum völlig andersartig aufgestellte französische Berufsausbildung

(DEISSINGER 2001b) herausschält, ergeben sich Fragestellungen, die ihren Ausgangspunkt (i) in den Zielvorstellungen des Lissabon-Brügge -Kopenhagen-Prozesses sowie (ii) in den monolithischen Strukturen der deutschen dualen Berufsausbildung und ihrer Grenzziehungen zu den vor- und nachgelagerten Bildungsbereichen haben:

- Wie soll mit der allerorten beobachtbaren, vom Staat berufsbildungspolitisch mit herbeigeführten Pluralisierung des Berufsbildungssystems außerhalb des dualen Systems (vollzeitschulische Berufsbildung, Berufsvorbereitung, Einstiegsqualifizierung, Trägermaßnahmen etc.) berufsbildungspolitisch – im Sinne konstruktiver „Systemlösungen“ umgegangen werden?
- Welche didaktischen und pädagogischen Maßnahmen sollten diese Politik begleiten, damit ermöglicht wird, vor allem die Funktion schulischer Berufsbildung im Gesamtsystem, vor allem im Hinblick auf Verzahnungen und Anrechnungsmodalitäten, angemessen zu berücksichtigen und zu bewerten?

Die impliziten Zielvorstellungen, die sich in diesen Fragen abbilden, verweisen darauf, dass es hier auch darum geht, das deutsche Berufsbildungssystem „europafähiger“ zu machen. Andererseits werden von Seiten wissenschaftlicher wie auch interessenpolitischer Analysten des europäischen Prozesses Zweifel laut an der Sinnhaftigkeit oder gar der latent destruktiven Wirkungen dieses Prozesses. Hierbei liegen die Spannungsfelder nicht nur auf der Ebene grundsätzlicher Orientierungen und Ausgestaltungen des Wirklichkeitsbereichs Berufsbildung, sondern es geht auch um Gefährdungsszenarien für das System selbst. Drexel spricht in diesem Zusammenhang von einer „neoliberalen Reregulierung“ (DREXEL 2005) und attestiert in ihrem Gutachten zahlreiche Bruchstellen und nicht intendierte Effekte für das duale System und den Facharbeiter als dessen spezifischen Sozialtypus. RAUNER, GROLLMANN und SPÖTTL (2006, 322) gehen mit Blick auf die Spezifität der Systemarchitektur nationaler Berufsbildungssysteme sogar so weit, von einem „Lissabon-Kopenhagen-Dilemma“ zu sprechen und meinen damit u.a., „dass die Instrumente eines europäischen Berufsbildungsraumes [...] der Entwicklung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Ökonomie im Wege stehen“ - eine Einschätzung, die überdies auch von Teilen der Sozialpartner in Deutschland geteilt wird (KUDA/ STRAUSS 2006).

Diese Skepsis mag dann überzeugend sein, wenn man Berufsbildung ausschließlich auf das duale System projiziert und die zweifellos omnipräsenten „Nebensysteme“ ignoriert. Aus bildungspolitischer wie auch pädagogischer Sicht handelt es sich jedoch gerade bei diesen um mehr oder weniger ausgeprägte „Baustellen“ der deutschen Berufsbildungspolitik, deren dynamische Bearbeitung durch den europäischen Prozess vielleicht sogar besser gelingen könnte. Eine dieser „Baustellen“ ist das vollzeitschulische System der Berufsbildung, bei dem sich Qualitätsfragen nicht prinzipiell, so aber doch im Hinblick auf die Frage seiner qualifikatorischen Relevanz stellen – und damit mit Blick auf seine bereits seit vielen Jahren diskutierte mangelhafte Funktionalität, was die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und

Absolventen betrifft, d.h. auf eines jener Ziele, die auch im Zusammenhang mit dem CQUAF artikuliert werden (EUROPEAN COMMISSION 2005, 26 f.).

### **3 Qualitätsverbesserung am Beispiel beruflicher Vollzeitschulen: die Grenzen didaktischer Innovationen**

Die beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland sind traditionell durch Multifunktionalität gekennzeichnet. Ihre bildungspolitische Funktion ist hierbei zwar prinzipiell anerkannt, hat jedoch dort, wo es um den Qualifizierungsaspekt geht, traditionell unter der Nachrangigkeit gegenüber der Lehrausbildung im dualen System zu leiden, was in Einzelstudien immer wieder herausgestellt wurde (REINISCH 2001; EULER 2000; FELLER 2002; DEISSINGER/RUF 2006). Vor allem die sog. „Schulberufe nach Landesrecht“ müssen bis heute ihr Qualifizierungsergebnis an dem der Berufslehre messen. Dies gilt auch für die von den Ländern verantworteten Assistentenqualifikationen, wie sie i.d.R. an (Höheren) Berufsfachschulen bzw. Berufskollegs (BKs) vergeben werden. Brisanz erhielt dieses Problem durch die Lehrstellenknappheit der letzten Jahre und entsprechende Verdrängungseffekte auf den Ausbildungsmärkten, die u.a. einen Zuwachs der Schülerzahlen an Vollzeitschulen bei gleichzeitigem Rückgang bei den Berufsschülern mit Ausbildungsvertrag nach sich zogen (WALDEN 2006; DEISSINGER 2006a). Von den rund 900.000 Schülerinnen und Schülern an beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland befinden sich rund 400.000 in teilqualifizierenden Bildungsgängen, zu denen neben Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) auch die meisten Berufsfachschulen zählen (2006/2007). Die Schülerzahl in diesen Einrichtungen stieg von 2000/2001 auf 2006/2007 um ein Viertel (BMBF 2008: 19ff.). Dem gegenüber befanden sich 2006/2007 lediglich rund 40.000 Schülerinnen und Schüler in Berufsausbildungen an Vollzeitschulen nach BBiG oder HwO (+ 12,5% gegenüber 2000/2001). Als die für den Arbeits- und Ausbildungsmarkt relevanten Schulen sind daneben vor allem die (Höheren) Berufsfachschulen außerhalb BBiG und HwO zu betrachten: Die Schülerzahl betrug hier 2006/2007 rund 242.000 (+ 45% gegenüber 2000/2001).

Diejenigen beruflichen Vollzeitschulen, denen nicht nur eine berechtigungsbezogene Funktion zukommt (wie bspw. dem Wirtschaftsgymnasium oder der Berufsoberschule), stehen strukturell im „Mittelraum“ zwischen allem einbildendem Schulwesen und dualer Berufsausbildung. Gegenüber anderen Ländern mit Lehrtradition, wie bspw. Österreich (AFF 2006), erfüllen die deutschen beruflichen Vollzeitschulen allerdings nur in geringem Umfang klassische Qualifizierungsaufgaben, und eine nachfolgende Berufsausbildung im dualen System ist entweder durch die Betonung einer berufsfeldorientierten Grundbildung intendiert oder von den Schülerinnen und Schülern relativ klar präferiert. Hinzu kommt, dass Schulformen wie das Kaufmännische Berufskolleg bzw. die Höhere Handelsschule ihre Berechtigungsangebote (Abitur bzw. Fachhochschulreife) werbewirksam postulieren und damit ebenfalls den Eindruck von Inferiorität der von ihnen ebenfalls vergebenen Berufsabschlüsse suggerieren. Obwohl eine umfassende Darstellung des bundesdeutschen berufsbildenden Schulwesens in differenzierter Form bislang nicht vorliegt, haben Einzelstudien immer wieder auf diese Problemaspekte aufmerksam gemacht (FELLER 2002; KOMM/PILZ 2005). Er trifft auch

auf die Assistentenqualifikation zu, wie sie in d.R. an (Höheren) Berufsfachschulen bzw. Berufskollegs vergeben wird. Wir haben es bei den beruflichen Vollzeitschulen zudem mit dem Sachverhalt institutioneller und curricularer Heterogenität und mit einer Vielschichtigkeit didaktischer und gesellschaftlicher Aufgabenzuweisungen und Funktionen zu tun (KELL 1996; ZABECK 1985). Am offensichtlichsten ist hierbei sicherlich das Spannungsfeld von Berechtigungsorientierung einerseits und der Ausrichtung auf Ausbildungsaufgaben andererseits (Qualifikationsorientierung). Während Berechtigungsorientierung die eindeutige Ausrichtung auf Anschlussmöglichkeiten für weiterführende, zumeist akademische Bildungs- und Ausbildungswege in der Sekundarstufe II oder im Hochschulbereich bedeutet, handelt es sich bei der Qualifikationsorientierung um die curricular fachlich enger angelegte Vorbereitung auf inhaltlich konkrete Anforderungen des Beschäftigungssystems. Dies geschieht zumeist in beruflich strukturierter Form, wie sie im Kern der deutschen Ausbildungstradition – gerade im internationalen Vergleich – entspricht (DEISSINGER 1998; HARRIS/ DEISSINGER 2003), jedoch unter Verzicht auf den praxisnahen Lernort Betrieb.

Dies ändert jedoch nichts an der Dominanz des dualen Systems als Ausfluss einer historischen Entwicklung, die sich von anderen Ländern unterscheidet, insbesondere solchen, die „offener“ und „flexibler“ mit der Lernortfrage umgehen (DEISSINGER 2004b). Gleichzeitig dokumentiert sie sich in den Rechtsnormen des Berufsbildungsrechts, vor allem im sog. „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ des Berufsbildungsgesetzes, der die Vorrangigkeit der Berufslehre gegenüber allen anderen Ausbildungsformen juristisch verankert. Hierbei sieht das neue Berufsbildungsgesetz durchaus Modifikationen vor, die das Akzeptanzproblem schulischer Berufsbildung einer Lösung zuführen sollen. Zu diesem Zweck hat das überarbeitete Gesetz (BMBF 2005) mit Blick auf andere als duale Ausbildungsgänge „in für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung maßgeblichen Bereichen die Zuständigkeit für das Ob und Wie von Umsetzungsregelungen auf die Länder übertragen“ (LORENZ/ EBERT/ KRÜGER 2005, 168). Einer der „Schlüsselparagraphen“ des Gesetzes zielt hierbei auf die Anrechnung von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Ausbildung. Auch soll künftig zur Abschlussprüfung zugelassen werden, „wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht“. Unter den diesbezüglichen Kriterien findet sich u.a. die „Gewährleistung eines angemessenen Anteils an fachpraktischer Ausbildung durch Lernortkooperation“ (BMBF 2005, 30).

Im Folgenden sollen Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Übungsfirma am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg (DEISSINGER/ RUF 2006) herangezogen werden, um die nach wie vor virulente Problematik der qualifikatorischen Funktionalität der beruflichen Vollzeitschulen zu illustrieren. Die baden-württembergische Landesregierung hat in den 1990er Jahren das „Imageproblem“ vollzeitschulischer Ausbildungsgänge zum Ausgangspunkt einer Politik genommen, die darauf gerichtet war, die neben der Berufsschule und dem Wirtschaftsgymnasium wichtigste Schulform des beruflichen Bereichs, das Berufskolleg (BK), qualifikatorisch zu stärken. Im Rahmen des Sonderprogramms „Stärkung der beruflichen Qualifikation“ innerhalb der „Zukunftsoffensive Baden-Württemberg – Chancen für die



junge Generation“ wurde im Schuljahr 1998/99 der Schulversuch „Berufskolleg mit Übungsfirma“ (BK-ÜFA) ins Leben gerufen. Das Konzept der Übungsfirma (REETZ 1986) fungiert hierbei eindeutig im Sinne einer Erweiterung der Lernortoptionen in der Berufsausbildung bzw. ihrer Pluralisierung, wie sie u.a. das neue Berufsbildungsgesetz avisiert. Marktseitig verband die Politik mit dem Schulversuch vor allem das Ziel einer Verbesserung der Akzeptanz des Assistentenabschlusses im Hinblick auf den beruflichen DirektEinstieg und Akkreditierungen sowie mit Blick auf eine erleichterte Zulassung von Absolventen zur IHK-Prüfung.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zum „Berufskolleg mit Übungsfirma“ (DEISSINGER/ RUF 2006; DEISSINGER/ RUF 2007; DEISSINGER 2007), das den Schulversuch hinsichtlich seiner didaktischen und gesellschaftlichen Wirkungen evaluierte, sind ambivalent ausgefallen. Je nach Lesart können hieraus eher optimistische Fingerzeige für die Weiterentwicklung der beruflichen Vollzeitschulen wie auch pessimistische Szenarien abgeleitet werden. Hatte die Politik erwartet, dass sich mit dem Einsatz von Übungsfirmen das Qualifizierungsproblem in eine grundsätzlich positive Richtung entwickeln würde, so waren die im Folgenden skizzierten Ergebnisse zum Indest teilweise ernüchternd. Aus wissenschaftlicher Sicht sind sie jedoch nicht als unerwartet anzusehen:

- Die Schülerinnen und Schülern begreifen das BK eindeutig als eine Institution des „beruflichen Bildungsweges“, d.h. es wird in seiner Berechtigungsfunktion (Fachhochschulreife als Bildungsziel) wahrgenommen, da es die akademischen Aspirationen insbesondere von Realschülern bedient. Die Qualifizierungsfunktion (der „Wirtschaftsassistent“) ist dagegen in der Schülerperspektive nahezu irrelevant.
- Hinsichtlich der Akzeptanz des Assistentenabschlusses gibt es im Dienstleistungsbereich, im Handel und im Handwerk höhere Zustimmungswerte als in der Industrie und bei Großbetrieben generell. Vor allem bei Kleinst- und Kleinunternehmen, denen strukturelle Voraussetzungen zur eigenen Ausbildung oft fehlen, stößt dieser Abschluss im Hinblick auf einen DirektEinstieg durch aus auf Resonanz. Rund die Hälfte aller befragten Unternehmen bewertet einen DirektEinstieg positiv. Vor allem Großunternehmen jedoch verweisen explizit auf die fehlende betriebliche Sozialisation sowie den fehlenden Ernstcharakter einer vollzeitschulischen Berufsausbildung.
- Unter dem Aspekt der Berufsvorbereitung als Funktion von Übungsfirmen lässt sich feststellen, dass letztere weitgehend, wenn auch nicht in ihrer spezifischen didaktischen Ausgestaltung, bei den Firmen bekannt sind, und diese wird auch von Seiten der Wirtschaft bejaht. Selbst Lehrzeitverkürzungen sind für rund 60 % der Betriebe, wenn auch vorwiegend erst nach dem zweiten Jahr des Berufskollegs und maximal im Umfang von einem Anrechnungsjahr, denkbar.

Mit Blick auf den Qualitätsaspekt lag beim Berufskolleg mit Übungsfirma die Vorstellung zugrunde, sowohl im Außenverhältnis der beruflichen Vollzeitschulen als auch im Innenverhältnis, d.h. auf der didaktischen Ebene, entscheidende Verbesserungen ihrer Funktionalität herbeizuführen. Während der didaktische „Nutzen“ des Übungsfirmenunterrichts von den

Ergebnissen der Studie bestätigt wird (DEIßINGER/ RUF 2006, 71ff.), muss offen bleiben, ob in Zukunft mit einer verbesserten Marktgängigkeit schulischer Berufsbildungszertifikate – mit oder ohne Rückgriff auf didaktische Innovationen, wie sie Übungsfirmen verkörpern – zu rechnen sein wird. Verlagerungen bzw. Ankopplungen im Verhältnis der beiden bislang getrennten Teilbereiche des beruflichen Bildungswesens (duales System vs. berufliche Vollzeitschulen) könnten hier eine Richtung weisen, ohne dass dies bedeuten muss, dass die Wirtschaft einseitig den Bildungsauftrag der beruflichen Schulen umdefiniert. Sowohl strukturierte Praktika bzw. „Verzahnungsmodelle“ mit „Sandwichcharakter“, d.h. mit getrennten Blöcken rein schulischer und rein betrieblicher Ausbildung (letztere in verkürzter Form gegenüber der grundständigen Lehre im dualen System), als auch die „Auslagerung“ von Ausbildungsberufen in die Vollzeitschulen sind Perspektiven, die aufgegriffen und gestaltet werden sollten, solange das duale System seine Integrationsleistungen nur unzureichend erfüllt (EULER 2000).

Eine darüber hinausweisende „Systemöffnung“ hängt nicht nur von der Flexibilität der Schulpolitik ab und davon, ob und wie sie die allgemeinen Vorgaben des deutschen Berufsbildungsgesetzes in Landesrecht und landesspezifische Regelungen transformiert, sondern eine solche Perspektive tangiert vor allem die Interessenkonfiguration auf der betrieblichen Seite des dualen Systems, wie sie sich auch in den Beratungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) deutlich abzeichnet (NEHLS 2008). Nur auf die qualifikatorische Seite der Weiterentwicklung der beruflichen Vollzeitschulen zu setzen, wäre jedoch wiederum einseitig. Vielmehr macht es bildungspolitisch durchaus Sinn, neben der Ausbildungsfunktion beruflicher Schulen deren Bildungsfunktion – verstanden als „beruflicher Bildungsweg“ in die Hochschulen hinein – nicht aus dem Auge zu verlieren. Es handelt sich hier, neben der gewünschten Lernwegoffenheit, ebenfalls um einen Grundgedanken der europäischen Berufsbildungspolitik. Zudem wäre es wichtig, reliable Akkreditierungsmechanismen zu institutionalisieren, die im Kern am dualen System orientiert sein könnten, die sich jedoch prinzipiell öffnen müssten – und dies gerade mit Blick auf die „grundständigen“ Qualifikationen der vollzeitschulischen Ausbildungsgänge.

#### **4 Schlussbemerkung**

Ohne die Erledigung der „Hausaufgaben“ im Angesicht der zunehmenden Europäisierung beruflicher Bildung wird das deutsche System zwar seine traditionellen Vorzüge weiter absichern können, die o.g. Zukunftsfragen werden jedoch damit kaum beantwortet werden können, es sei denn, die Differenz von „Vorzugssystem“ und „Nebensystem“ wird formal und strukturell aufgehoben. Ein „collapse of boundaries“ im deutschen Kontext darf jedoch nicht bedeuten, die negativen Erfahrungen der angelsächsischen Länder mit dem Kompetenzansatz zu ignorieren (WINCH/ HYLAND 2007, ANDERSON 2004). Wir haben es also zweifelsohne mit einem Spagat zwischen Tradition und Erneuerung zu tun, dessen Brisanz die Politik wie auch die Berufsbildungsforschung wohl noch einige Zeit beschäftigen wird. Am Beispiel Baden-Württembergs zeigt sich in eindrucksvoller Weise, wie diesbezügliche Lösungsansätze, die von der Politik angestoßen wurden, von der Wirtschaft mehr oder weniger in ihre

Schranken gewiesen werden. Auch das reformierte Berufsbildungsgesetz hat viel stärker die Tradition der Berufslehre gefestigt, als dass Weiterungen des Berufsbildungssystems in den Blick genommen worden wären – ein Sachverhalt, der von der kritischen Wissenschaft betont wird (GREINERT 2006), der aber offensichtlich unvermeidlich erscheint im Kontext von Zuständigkeitsfragen zwischen Bund und Ländern. Als gravierend und belastend erscheint hierbei nach wie vor vor allem die Realität der sich im Dickicht des deutschen Übergangssystems in „Ehrenrunden“, „Warteschleifen“ oder auch „Sackgassen“ verirrenden Jugendlichen (NESS 2007).

Wiederum bezogen auf den europäischen Ansatz, „Kompetenzen“ und nicht „Qualifikationen“ in den Blick zu nehmen, ist in der deutschen Berufsbildungslandschaft mit dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz zweifelsohne ein Referenzpunkt für inhaltliche Ganzheitlichkeit, Arbeitsprozessorientierung und Problemorientierung sowie didaktische Reliabilität definiert, der auch das Berufsprinzip in einem durchaus traditionellen, auf spezifische Strukturierungen der Ausbildung verweisenden Sinne einschließt (DEISSINGER 1998). In diesem Zusammenhang steht aber eben auch unverkennbar die Frage nach der Zukunft des vollzeitschulischen Berufsbildungssystems. Um die Fußballsprache zu bemühen: Wenn ein Spieler solange auf der Ersatzbank sitzen, verlieren sie nicht nur ihre Motivation, sondern auch ihre spielerische Leichtigkeit und ihre Routine im Umgang mit dem Ball. Die Qualitätsfrage stellt sich im konkreten Sinne hier für die „ganze Mannschaft“, im übertragenen Sinne für das „ganze Berufsbildungssystem“. Damit steht außer Frage, dass die duale Form der Berufsausbildung aufgrund ihrer Funktionalität und allen Unkenrufen zum Trotz erhaltenswert ist, jedoch im Sinne permanenter Modernisierung und Anpassung an die neuen Kontextbedingungen. Hierzu muss keinesfalls das Berufsprinzip in Frage gestellt werden, will man im europäischen Sinne die Gesamtqualität der Berufsbildung dadurch steigern, dass man alle Subsysteme in die Pflicht nimmt. Mit dem Kopieren des angelsächsischen Kompetenzansatzes (HELLWIG 2008) oder gar einem unreflektierten „collapse of boundaries“ hat dies alles noch nichts zu tun, sondern zunächst geht es hier um eine nationale berufsbildungspolitische, aber auch jugendpolitische Herausforderung, die zu lösen allen Verantwortlichen aufgetragen ist. Grenzüberschreitungen und das Überdenken von Mentalitäten gehören zentral zu dieser Verantwortlichkeit.

## Literatur

AFF, J. (2006): Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. 19.-20. September 2006. Erfurt. Bielefeld, 125-138.

ANDERSON, D. (2004): Adult Learners and Choice in Further Education and Training Markets: constructing the jigsaw puzzle. In: International Journal of Training Research, 2, No. 2, 1-23.

AUSTRALIAN NATIONAL TRAINING AUTHORITY, ANTA (1998): Updated Guidelines for Training Package Developers: Australia's National Training Framework. Melbourne: ANTA.

BAETHGE, M. (1999): Strukturwandel in der Berufsbildung und korporatistisches Handlungsmodell: ein Deutungsversuch für die aktuelle Krise des dualen Ausbildungssystem s. In: TRAMM, T. et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M., 126-144.

BAETHGE, M. (2007): Das deutsche Bildungsschisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Wirtschaft und Erziehung, 59, H. 1, 3-11.

BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen. Problemfelder. Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg.

BENNER, H. (1984): Zum Problem der Entwicklung betrieblicher Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit schulischen Rahmenlehrplänen. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld, 175-187.

BOHLINGER, S./ MÜNK, D. (2007): Konvergenz oder Divergenz als Folge europäischer Integrationsbestrebungen? In: MÜNK, D./ WEISS, R. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung – Forschungsergebnisse und Desiderata. AG BFN-Workshop 26.-27. Februar 2007 in Bonn. Bielefeld.

BRUNNER, S./ ESSER, F.H./ KLOAS, P.-W. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 2, 14-17.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, BMBF (2005): Die Reform der beruflichen Bildung - Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, BMBF (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn.

DEISSINGER, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.

DEISSINGER, T. (2001a): Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, 71-87.

DEISSINGER, T. (2001b): Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. In: Tertium Comparationis, 7, No. 1, 1-18.

DEISSINGER, T. (2004a): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und die Vision eines 'open training market': australische Erfahrungen und Entwicklungen. In: MÜNK, D. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen

und internationalen Kontext. 13. Hochschultage Berufliche Bildung Darmstadt. Bielefeld, 13-31.

DEISSINGER, T. (2004b): Lernortkooperation aus internationaler Perspektive. England. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierung. Bielefeld, 580-600.

DEISSINGER, T. (2006a): The Apprenticeship Crisis in Germany: the national debate and implications for full-time vocational education and training. In: MJELDE, L./ DALY, R. (Hrsg.): Working Knowledge in a Globalizing World. From work to learning, from learning to work. Bern: Peter Lang, 181-196.

DEISSINGER, T. (2006b): Wege und Umwege zum EQF - Fragestellungen und Probleme aus nationaler Perspektive. In: VERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN (Hrsg.): Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen. Heft 54 der Sonderschriftenreihe des VLW. Bielefeld, 9-16.

DEISSINGER, T. (2007): "Making Schools Practical". Practice firms and their function in the full-time vocational school system in Germany. In: Education and Training, 49, No. 5, 364-379.

DEISSINGER, T./ RUF, M. (2006): Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg. Praxisorientierung vollzeitschulischer Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Paderborn.

DEISSINGER, T./ RUF, M. (2007): Der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ im Kontext des novellierten Berufsbildungsgesetzes – Ein Reformansatz zur Lösung des „Imageproblems“ vollzeitschulischer Berufsbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 3, 345-366.

DREXEL, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall. Bonn.

DUNKEL, T./ JONES, S. (2006): Lissabon – Kopenhagen – Maastricht. Europäisierung nationaler Berufsbildung. In: CLEMENT, U. / LE MOUILLOUR, I./ WALTER, M. (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld, 40-60.

EULER, D. (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in schulischer Trägerschaft. In: ZIMMER, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. Bielefeld, 71-87.

EULER, D./ HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern.

EUROPEAN COMMISSION (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document. SEC 957. Brussels.

FAHLE, K./ THIELE, P. (2003): Der Brügge -Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32, H. 4, 9-12.

FELLER, G. (2002): Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang m it Berufsabschluss. In: WINGENS, M./ SACKMANN, R. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, 139-157.

FRANK, I. (2006): Gem einsamer europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Com mon Quality Assurance Framework – CQUAF. In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Be rufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 189-197.

GREINERT, W.-D. (2006): Berufliche B ildung im Spannungsfeld politischer und ökonom ischer Interessen – ein historischer Rückblick. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, H. 3, 380-390.

HAKE, B.J. (1999): Lifelong Learning Policies in the European Union: developm ents and issues. In: Compare, 29, No. 1, 53-70.

HANF, G./ REIN, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahm en – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: Berufsbildung in W issenschaft und Praxis, 36, 7-12.

HARRIS, R. (2001): Training Reform in Australia – Implications of a Shift from a Supply to a Demand-driven VET System . In: DEISSINGER, T. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Be iträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden, 231-254.

HARRIS, R./ DEISSINGER, T. (2003): Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In: SEARLE, J. / YASHIN-SHAW, I./ ROEBUCK, D. (Hrsg.): Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training. Vo lume Two. Brisbane: Australian Academ ic Press, 23-33.

HAYWARD, G. (2004): Vocationalism and the D ecline of Vocational Learning in England. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, No. 7. Online: [http://www.bwpat.de/7eu/hayward\\_uk\\_bwpat7.pdf](http://www.bwpat.de/7eu/hayward_uk_bwpat7.pdf) (30-11-2008).

HEINZ, W .R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebens lauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim.

HELLWIG, S. (2008): Zur Vereinbarkeit von Com petency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip - Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden.

HELLWIG, S./ DEISSINGER, Th. (2006): Schluss icht Deutschland? Beratungsansätze im Kontext des non-formalen Lernens am Beispiel des Leonardo-Projekts SPAN. In: Berufsbildung, 61, H. 105, 34-36.

KELL, A. (1996): Berufliche Schulen in der Spannung von Bildung und Beruf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92, 6-18.

KOMM, H./ PILZ, M. (2005): Teilqualifizierende Berufsfachschulen. Für Jugendliche eine Warteschleife oder eine Hilfe beim Einstieg in den Beruf? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 57, H. 4, 128-138.

KREWERTH, A./ ULRICH, J.G. (2006): Wege und Schleifen zwischen dem Verlassen der Schule und dem Eintritt in die Berufsausbildung. In: EBERHARD, V./ KREWERTH, A./ ULRICH, J.G. (Hrsg.): *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*. Bielefeld, 69-82.

KUDA, E./ STRAUSS, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: *WSI-Mitteilungen*, 11, 630-637.

KÜSSNER, K./ SENG, E. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35, H. 4, 11-13.

LE MOUILLOUR, I./ GELIBERT, D. (2007): Wenn ECVET umgesetzt werden soll. ... Zwei europäische Studien entwickeln erste Vorschläge. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, H. 4, 37-41.

LORENZ, K./ EBERT, F./ KRÜGER, M. (2005): Das neue Berufsbildungsgesetz – Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 57, H. 5, 167-174.

MAURICE, M. (1993): The Link between the Firm and the Educational System in Vocational Training: the Cases of France, Germany, and Japan. In: UNIVERSITY OF LAVAL/ INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (Hrsg.): *Vocational Training. International Perspectives*. Department of Industrial Relations, Laval: Quebec, 43-69.

MISKO, J. (1999): *Competency-based Training*. Leabrook: NCVER.

MÜNK, D. (2005): Europäische Bildungsräume – Deutsche Bildungsträume? In: *Berufsbildung*, 59, H. 96, 2-6.

NEHLS, H. (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37, H. 2, 48-51.

NESS, H. (2007): *Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung. Daten und Argumente zum Übergangssystem*. Bielefeld.

NIKOLAY, H. (1993): *Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung. Inhaltliche Abstimmung der fachlichen Lehrinhalte im Dualen System*. Berlin.

RAUNER, F./ GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Hamburg, 321-331.

REETZ, L. (1986): *Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung. Didaktische Möglichkeiten und Grenzen einer Organisationsform wirtschaftsberuflichen Lernens*. In:

KUTT, K./ SELLKA, R. (Hrsg.): Simulation und Realität der kaufmännischen Berufsausbildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 64. Berlin, 219-240.

REINISCH, H. (2001): Zur Entwicklung kaufmännischer Berufsbildung in schulischen Bildungsgängen in Deutschland. Ein Überblick von den Anfängen bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: FROMMBERGER, D./ REINISCH, H./ SANTEMA, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland, Wirtschaftspädagogisches Forum Bd. 12. Markt Schwaben, 11-64.

RYAN, P. (2001): Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation. In: DEISSINGER, T. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Baden-Baden, 133-157.

STREECK, W. (1996): Der deutsche Kapitalismus: Existiert er? Kann er überleben? Köln.

WALDEN, G. (2006): Wenn sich der Ausbildungsmarkt verändert. In: ZÖLLER, A. (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld, 36-47.

WHEELAHAN, L. (2000): Bridging the Divide. Developing the institutional structures that most effectively deliver cross-sectoral education and training. Adelaide: NCVET.

WINCH, C./ HYLAND, T. (2007): A Guide to Vocational Education and Training. London: Continuum International.

WINTERTON, J. (2005): From Bologna to Copenhagen: Process towards a European credit transfer system for VET. In: International Journal of Training Research, 3, No. 2, 47-64.

ZABECK, J. (1985): Berufliche Bildung. In: GÖRRES-GESELLSCHAFT (Hrsg.): Staatslexikon Recht – Wirtschaft – Gesellschaft. Bd. 1. 7. Aufl. Freiburg, 669-683.

## Der Autor:

---



### **Prof. Dr. THOMAS DEIßINGER**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz

Fach D 127, 78457 Konstanz

E-mail: [thomas.deissinger \(at\) uni-konstanz.de](mailto:thomas.deissinger@uni-konstanz.de)

Homepage: [www.wiwi.uni-konstanz.de/wipaed/TD/ma\\_deissinger.php](http://www.wiwi.uni-konstanz.de/wipaed/TD/ma_deissinger.php)