

# **DER ÜBERGANG VON DER VOLLZEITSCHULISCHEN BERUFSAUSBILDUNG IN DAS BESCHÄFTIGUNGS- SYSTEM ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG**

**Theoretische und empirische Zugänge zum Problem der  
Akzeptanz vollzeitschulisch erworbener Berufsabschlüsse**

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades des  
Doktors der Wirtschaftswissenschaften (Dr. rer. pol.)

im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften  
der Universität Konstanz

vorgelegt von

**Michael Ruf**

Griesseggstr. 21

78462 Konstanz

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Oktober 2007

1. Referent: Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität Konstanz

2. Referent: Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Universität Paderborn

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>II</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>IX</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>XI</b>
<b>I. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1. Problemstellung .....	1
2. Inhaltlicher Aufbau und Vorgehensweise.....	4
<b>Erster Teil:</b>	
<b>Inhaltliche Verortung und forschungsmethodologische Fundierung der</b>	
<b>Untersuchung.....</b>	<b>7</b>
<b>II. Die Übergangsforschung als Teilbereich der interdisziplinär ausgerichteten</b>	
<b>Berufsbildungsforschung .....</b>	<b>8</b>
1. Der interdisziplinäre Charakter der Berufsbildungsforschung .....	8
2. Methodologische Anforderungen an Forschungsprojekte der Übergangs- und	
Berufsbildungsforschung .....	10
3. Der Universalitätsanspruch der Systemtheorie und ihre Bedeutung für die	
Berufsbildungsforschung .....	13
<b>III. Die Systemtheorie als forschungsmethodologische Grundlage .....</b>	<b>15</b>
1. Der naturwissenschaftliche Ursprung der „Allgemeinen Systemtheorie“ .....	15
1.1. Die Forderung nach einer Universaltheorie .....	15
1.1.1. BERTALANFFYS organismisches Programm der 1930er Jahre.....	15
1.1.2. Konstruktion der Allgemeinen Systemtheorie .....	16
1.2. Die Weiterentwicklung der General System Theory in den 1940/50er	
Jahren .....	20
1.3. Die „autopoietische Wende“ in den 1970er Jahren: Begründung der	
„Neuen Systemtheorie“ .....	22
1.3.1. Autopoietische Selbstorganisation lebender Systeme.....	22
1.3.2. Operationale Geschlossenheit autopoietischer Systeme .....	24

2.	Die Rezeption der Allgemeinen Systemtheorie in den Sozialwissenschaften.....	25
2.1.	Übertragungsprobleme in die Sozialwissenschaften .....	25
2.2.	Zur Kritik am Universalitätsanspruch der Allgemeinen Systemtheorie.....	27
2.3.	Anwendung und Grenzen der Allgemeinen Systemtheorie in den Sozialwissenschaften .....	30
2.3.1.	Hierarchische Vernetzung von Theorien .....	31
2.3.2.	Wechselseitige Übersetzung von Theorien.....	31
3.	Zwei Beispiele hierarchischer Vernetzung: Die soziologischen Systemtheorien von Parsons und Luhmann.....	32
3.1.	PARSONS struktur-funktionaler Ansatz .....	33
3.1.1.	Die Grundannahmen des struktur-funktionalen Ansatzes.....	33
3.1.2.	Der zweifach systemtheoretische Ansatz bei PARSONS .....	36
3.1.3.	Zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Allgemeinen Systemtheorie durch den struktur-funktionalen Ansatz.....	38
3.2.	LUHMANNs systemtheoretische Ansätze.....	40
3.2.1.	LUHMANN: von der struktur-funktionalen zur funktional-strukturellen System- theorie .....	40
3.2.2.	LUHMANNs paradigmatische Zuspitzung: Die Theorie autopoietischer Kommunikationssysteme.....	42
3.2.3.	LUHMANNs Beitrag zur Weiterentwicklung der Allgemeinen Systemtheorie .....	43
3.3.	Der holistische Charakter der soziologischen Systemtheorien.....	45
4.	Die Konkretisierung der Universaltheorie durch Bereichstheorien.....	48
4.1.	Die Strategie der wechselseitigen Übersetzung.....	48
4.2.	Methodologische Konsequenzen einer Theorievernetzung – Zur Bedeutung eines „systemistischen“ Forschungsprogramms.....	49
5.	Zwischenergebnis .....	52
<b>IV.</b>	<b>Forschungsdesign der Studie .....</b>	<b>55</b>
1.	Konzeptionelle Unterscheidung zwischen analytischem Rahmen, Bereichs- theorien und Modell.....	55
2.	Der systemtheoretische Rahmen.....	55
2.1.	Das klassische „Zweischwellenmodell“ .....	56
2.2.	Modifizierung des Schwellenmodells.....	57
2.2.1.	Zur Kritik am klassischen Zweischwellenmodell .....	57
2.2.2.	Die Notwendigkeit eines modifizierten Schwellenmodells .....	58
3.	Bereichstheorien .....	62
4.	Modell.....	63

**Zweiter Teil:  
Der Übergang von der beruflichen Vollzeitschule in die Beschäftigung:  
Probleme, Ursachen und Erklärungsansätze ..... 64**

**V. Funktions- und Strukturanalyse des Berufsbildungssystems unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Vollzeitschulen ..... 65**

1. Funktionsanalyse des Berufsbildungssystems ..... 65

    1.1. Berufsqualifizierungsfunktion ..... 66

    1.2. Integrations- und Allokationsfunktion ..... 67

    1.3. Berufsvorbereitungsfunktion ..... 67

    1.4. Berechtigungsfunktion ..... 69

    1.5. Park- und Aufbewahrungsfunktion ..... 70

2. Strukturanalyse des Berufsbildungssystems ..... 70

    2.1. Das duale System ..... 71

    2.2. Das Schulberufssystem ..... 75

        2.2.1. Struktur des Schulberufssystems ..... 75

        2.2.2. Berufsfachschulen ..... 77

        2.2.3. Ausbildung an Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens ..... 82

        2.2.4. Beamtenausbildung ..... 83

    2.3. Das Übergangssystem ..... 83

3. Problemkontext I: Die aktuelle Lehrstellenkrise ..... 85

    3.1. Die zentrale Stellung des dualen Systems im deutschen Berufsbildungssystem ..... 85

        3.1.1. Entwicklungen auf der Angebotsseite ..... 87

        3.1.2. Entwicklungen auf der Nachfrageseite ..... 90

    3.2. Auswirkungen der Lehrstellenkrise auf das Schulberufs- und Übergangssystem ..... 92

        3.2.1. Entwicklungen im Übergangssystem ..... 94

        3.2.2. Entwicklungen im Schulberufssystem ..... 98

4. Problemkontext II: Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle ..... 102

    4.1. Zur Marktgängigkeit vollzeitschulischer Berufsbildungsabschlüsse ..... 102

    4.2. Überblick über Studien und ihre Befunde zum Übergang aus Vollzeitschulen an der zweiten Schwelle ..... 103

        4.2.1. Zur Randständigkeit der auf vollzeitschulische Berufsausbildung bezogenen Übergangsforschung ..... 103

        4.2.2. Absolventenbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung ..... 104

        4.2.3. Regionale Studien ..... 108

        4.2.4. Ausgewählte Studien aus der Arbeitsmarktforschung zur beruflichen Erstplatzierung ..... 110

    4.3. Exkurs: Zur Stellung der beruflichen Vollzeitschulen in Österreich und der Schweiz ..... 112

5. Schulische Berufsausbildung im Lichte des novellierten Berufsbildungsgesetzes .....	114
6. Zusammenfassende Funktionsanalyse und -kritik vollzeitschulischer Berufsausbildung.....	116
<b>VI. Disziplinspezifische und interdisziplinäre Erklärungsmuster für Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle.....</b>	<b>122</b>
1. Akzeptanzforschung .....	122
1.1. Akzeptanzforschung im engeren Sinne .....	123
1.2. Sozialverträglichkeitsforschung als Akzeptanzforschung im weiteren Sinne .....	125
1.3. Die Übergangsproblematik im Lichte der Akzeptanzforschung .....	126
2. Ökonomische Arbeitsmarkttheorien .....	127
2.1. Das neoklassische Arbeitsmarktmodell .....	127
2.2. Such- und Matchingtheorien.....	129
2.2.1. Suchtheorie .....	130
2.2.2. Matchingtheorie .....	131
2.2.3. Zur Erklärung der Arbeitsmarktchancen vollzeitschulischer Absolventen .....	132
2.3. Humankapital-Theorie .....	135
2.3.1. Zentrale Annahmen der Humankapital-Theorie .....	135
2.3.2. Arbeitsmarktchancen vollzeitschulischer Absolventen im Lichte der Humankapitaltheorie .....	138
2.4. Arbeitsplatzwettbewerbsmodell.....	140
2.4.1. Zentrale Thesen des Arbeitsplatzwettbewerbsmodells .....	140
2.4.2. Positionsbestimmung der vollzeitschulischen Absolventen im Warteschlangenmodell .....	142
2.5. Insider-Outsider-Modell .....	144
2.6. Zur Erklärung der Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle aus Sicht der ökonomischen Arbeitsmarkttheorie.....	145
3. Soziologischer Zugang zur Arbeitsmarkttheorie: Die Theorie der Arbeitsmarktsegmentation.....	147
3.1. Betrachtungsschwerpunkte soziologischer Arbeitsmarkttheorie.....	147
3.2. Segmentationstheorien .....	149
3.2.1. Duale Arbeitsmarkttheorie.....	150
3.2.2. SENGENBERGERS Theorie der Arbeitsmarktsegmentation.....	151
3.3. Zur Bestimmung der Arbeitsmarktchancen im berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt .....	155
3.3.1. Berufe als gemeinsames Organisationsmuster von Arbeit und Ausbildung .....	155
3.3.2. Ausbildungsberufe vs. Schulberufe – Zum Verwertungsproblem der Schulberufe aus industriesoziologischer Sicht.....	157

4.	Analyse der Berufsbildungspolitik aus der Perspektive der Policy-Forschung..	160
4.1.	Zur Notwendigkeit eines politikwissenschaftlichen Zugangs zur Übergangsproblematik.....	160
4.2.	Der Gegenstand der Politikfeldanalyse.....	162
4.3.	Der Policy-Zyklus als Problemverarbeitungsprozess.....	166
4.3.1.	Das Konzept des Policy-Cycle.....	166
4.3.2.	Problemdefinition und Agenda-Setting.....	167
4.3.3.	Politikformulierung und Entscheidung.....	168
4.3.4.	Implementation und Durchführung.....	169
4.3.5.	Evaluation und Terminierung.....	171
4.3.6.	Die Kritik am Phasenmodell.....	172
4.3.7.	Zum Verständnis des Politikfelds als Problemverarbeitungszusammenhang.....	173
4.4.	Problemverarbeitung und Konfliktstruktur im Politikfeld „Berufsbildung“.....	175
4.4.1.	Bedingungen und Möglichkeiten regulativer Normsetzung im Politikfeld „Berufsbildung“.....	175
4.4.2.	Zur Bedeutung institutionalisierter Verhandlungssysteme in der beruflichen Bildung.....	179
4.4.3.	Staatliche Anreizprogramme.....	185
4.4.4.	Vollzeitschulische Berufsausbildung als staatliches Leistungsprogramm.....	186
4.4.5.	Staatliche Maßnahmen zur „Effektuierung von Policies“.....	189
5.	Pädagogisch-psychologischer Ansatz zur Bewertung der Kompetenzentwicklung.....	192
5.1.	Berufliche Handlungskompetenz als Zielgröße der Berufsausbildung.....	192
5.2.	Lernen als Aufbau kognitiver Strukturen (lerntheoretischer Aspekt).....	194
5.3.	Kompetenzentwicklung im dualen System und in Vollzeitschulen im Vergleich (didaktischer Aspekt).....	195
5.3.1.	„Integratives Lernkonzept“ im dualen System.....	195
5.3.2.	Zum Vorwurf der Praxisferne vollzeitschulischer Berufsausbildung.....	196
5.3.3.	Fehlender technischer Standard in beruflichen Vollzeitschulen.....	198
5.4.	Zur Haltbarkeit des Arguments ausbildungsvariantenspezifischer Effekte auf die Kompetenzentwicklung.....	199
6.	Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse.....	201
6.1.	Individualistische und kollektivistische Erklärungsmuster der Übergangsproblematik.....	201
6.2.	Zur Diskussion aktueller bildungspolitischer Entwicklungen.....	204
6.3.	Entwicklung zentraler Thesen für den empirischen Zugriff.....	205

**Dritter Teil:**

**Empirischer Zugang: Vollzeitschulische Berufsausbildung am Beispiel des baden-württembergischen Schulversuchs „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ ..... 208**

**VII. Der baden-württembergische Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ ..... 209**

- 1. Zum bildungspolitischen Kontext des Schulversuchs ..... 209
- 2. Wissenschaftliche Evaluation des Schulversuchs..... 211
- 3. Prüfung der aufgestellten Thesen unter Rückgriff auf die Evaluations-  
ergebnisse..... 215
  - 3.1. Der Status Quo - Zur Möglichkeit des Direkteinstiegs der  
Wirtschaftsassistenten in ein Beschäftigungsverhältnis ..... 215
  - 3.2. Bekanntheitsgrad des Schulversuchs in der Wirtschaft (These 1)..... 218
  - 3.3. Bildungsgangentscheidungen der Schüler (These 2)..... 221
    - 3.3.1. Motive bei der Bildungsgangentscheidung für das Berufskolleg mit  
Übungsfirma ..... 222
    - 3.3.2. Zukunftspläne der Schüler nach dem Berufskolleg mit Übungsfirma ..... 223
  - 3.4. Zur Verbesserung der Kompetenzentwicklung durch Implementation  
der Übungsfirma (These 3)..... 225
    - 3.4.1. Methodische Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz ..... 225
    - 3.4.2. Zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz in der Übungsfirma ..... 227
    - 3.4.3. Auswirkung der Implementation der Übungsfirma auf die Marktgängigkeit  
des Wirtschaftsassistentenabschlusses ..... 229
  - 3.5. Steigerung der Akzeptanz durch strukturelle und curriculare An-  
näherung der vollzeitschulischen Berufsausbildung am Kauf-  
männischen Berufskolleg an die duale Ausbildung (These 4) ..... 232
  - 3.6. „Korporatistische“ Weiterentwicklung des Schulversuchs (These 5) ..... 234

**VIII. Zusammenfassung und Bewertung der Forschungsergebnisse..... 237**

- 1. Forschungsergebnisse und Desiderate aus methodologischer Sicht..... 237
- 2. Forschungsergebnisse und Desiderate aus inhaltstheoretischer Sicht ..... 240
- 3. Schlussbemerkung ..... 244

**Literaturverzeichnis ..... 248**

<b>Anhang</b> .....	<b>292</b>
1. Schülerfragebogen .....	292
2. Unternehmensfragebogen .....	297
3. Zusammensetzung der Unternehmensstichprobe .....	302
4. Auszug aus Lehrerinterviews (Aussagenkategorien) .....	303
5. Auszug aus Unternehmensinterviews (Paraphrasierung) .....	309
6. Auszug aus Kammerinterviews (Paraphrasierung).....	311
7. Auszug aus Gewerkschaftsinterviews (Protokoll).....	314



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Das BOUDON-COLEMAN-Diagramm einer systemistischen Erklärung .....	51
Abbildung 2:	Modifiziertes Schwellenmodell .....	60
Abbildung 3:	Zusammenfassende Beschreibung des modifizierten Schwellenmodells.	61
Abbildung 4:	Der institutionelle Rahmen der Berufsausbildung im dualen System .....	74
Abbildung 5:	Typologie beruflicher Vollzeitschulen .....	76
Abbildung 6:	Systematisierung der Berufsfachschulen .....	78
Abbildung 7:	Die zehn am stärksten besetzten Berufsgruppen an Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO .....	80
Abbildung 8:	Die zehn am stärksten besetzten Berufe an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO .....	82
Abbildung 9:	Entwicklung der Übergangsquoten ins duale System, Schulberufs- und Übergangs- und Hochschulsystem seit 1992 im Vergleich .....	93
Abbildung 10:	Entwicklung der Übergangsquoten ins Übergangssystem seit 1992 .....	95
Abbildung 11:	Entwicklung der Übergangsquoten ins Schulberufssystem seit 1992 .....	98
Abbildung 12:	Schülerzahlen an Berufsfachschulen in Berufen außerhalb und gemäß BBiG/HwO im Schuljahr 2004/2005 .....	100
Abbildung 13:	Berufsverlauftypen nach HÄBLER/STANGE .....	107
Abbildung 14:	Disziplinspezifische und interdisziplinäre Erklärungsmuster für Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle .....	121
Abbildung 15:	Benutzertypen entsprechend der Verhaltens- und Einstellungsakzeptanz .....	124
Abbildung 16:	Vergleich von Akzeptanz- und Sozialverträglichkeitsforschung .....	125
Abbildung 17:	Differenzierung zwischen Output-, Impact- und Outcome-Dimension des Policy-Begriffs .....	164
Abbildung 18:	Konstellationen unterschiedlicher politikwissenschaftlicher Fragestellungen .....	165
Abbildung 19:	Der idealtypische Policy-Cycle .....	167
Abbildung 20:	Politische Programmtypen und Vollzugsprobleme .....	174
Abbildung 21:	Akteurskonstellationen bei regulativen Programmen .....	176
Abbildung 22:	Die Steuerung der betrieblichen Berufsausbildung im dualen System...	177
Abbildung 23:	Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen .....	181
Abbildung 24:	Die Entwicklung der Schülerzahlen am Berufskolleg als Resultante der Lehrstellensituation (1977 bis 2005) .....	210
Abbildung 25:	Zur Systematik der Datenerhebung .....	212
Abbildung 26:	Branchenspezifische Akzeptanzprobleme (Häufigkeitsverteilung).....	216

Abbildung 27:	Akzeptanz des Abschlusses in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße (Häufigkeitsverteilung).....	217
Abbildung 28:	Bekanntheitsgrad des Schulversuchs in der Wirtschaft.....	219
Abbildung 29:	Bekanntheitsgrad in der Wirtschaft in Abhängigkeit der Unternehmensgröße.....	220
Abbildung 30:	Qualitative Aufwertung der vollzeitschulischen Berufsausbildung durch Implementation der Übungsfirma (Häufigkeitsverteilung).....	221
Abbildung 31:	Motive bei der Bildungsgangentscheidung für das Kaufmännische Berufskolleg mit Übungsfirma (Arithmetisches Mittel).....	222
Abbildung 32:	Zukunftspläne nach dem Besuch des Kaufmännischen Berufskollegs mit Übungsfirma (Arithmetisches Mittel).....	224
Abbildung 33:	Korrelationen zwischen Unterrichtseigenschaften und Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz.....	227
Abbildung 34:	Auswirkungen der Implementation der Übungsfirma auf die Marktgängigkeit des Wirtschaftsassistenten (Häufigkeitsverteilung)....	231
Abbildung 35:	Ansätze zur Lösung des Akzeptanzproblems (Häufigkeitsverteilung)...	232

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abs.	Absatz
AG BFN	Arbeitskreis Berufsbildungsforschungsnetzwerk
AG	Arbeitgeber
AN	Arbeitnehmer
ANR	Angebots-Nachfrage-Relation
APUZ	Aus Politik und Zeitgeschichte
Art.	Artikel
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BFB	Bundesverband der Freien Berufe
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen (Österreich)
BIBB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BLV	Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (Berufsschullehrerverband)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMS	Berufsbildende Mittlere Schulen (Österreich)
BVerfG	Betriebsverfassungsgesetz
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
ebd.	ebenda
EQJ	Sonderprogramm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher
ERP	Enterprise Resource Planning
GG	Grundgesetz
HwO	Handwerksordnung
i.e.S.	im engeren Sinne
i.V.m.	in Verbindung mit

i.w.S.	im weiteren Sinne
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IMS	Informatik-Mittelschulen (Schweiz)
IUS	Integrierte Unternehmenssoftware
KKR	Kasseler-Kompetenz-Raster
KMK	Kultusministerkonferenz
KWB	Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
LSE BW	Landesamt für Schulentwicklung Baden-Württemberg
MKJS BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
MR	Michael Ruf
MW	Mittelwert
MZES	Mannheimer Zentrum für empirische Sozialforschung
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
p	Irrtumswahrscheinlichkeit
PISA	Programme for International Student Assessment
PVS	Politische Vierteljahresschrift
QUEM	Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management
r	Korrelationskoeffizient (Produkt-Moment-Korrelation)
SA	Standardabweichung
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozioökonomisches Panel
URL	Uniform Resource Locator
VLW	Verband der Lehrer/innen an Wirtschaftsschulen
WuE	Wirtschaft und Erziehung
z.T.	zum Teil
ZBW	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
ZDH	Zentralverband des deutschen Handwerks
zit.	zitiert
***	hoch signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit bis 0,1 %)

# I. EINLEITUNG

## 1. PROBLEMSTELLUNG

„Die berufliche Bildung und insbesondere die duale Berufsausbildung eröffnen nach wie vor für den überwiegenden Teil der jungen Generation in Deutschland den Zugang in eine qualifizierte Fachkräftetätigkeit. Sie schaffen damit zugleich einen wesentlichen Teil der Grundlagen für das lebensbegleitende Lernen. Primäres Ziel der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung ist es daher, möglichst allen Jugendlichen die Chance zu eröffnen, mit einer arbeitsmarktverwertbaren Ausbildung den Start in das Berufsleben zu beginnen.“<sup>1</sup>

Der hohe Stellenwert des dualen Systems äußert sich darin, dass im Jahr 2005 58 % der Schulabgänger<sup>2</sup> aus allgemein bildenden Schulen in einem der rund 350 nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) anerkannten Berufe eine Ausbildung begonnen haben.<sup>3</sup> Aufgrund dieser herausragenden Stellung wird die duale Berufsbildung nicht selten als „Synonym für das deutsche Berufsbildungssystem insgesamt“<sup>4</sup> herangezogen und „mit dem Begriff ‚Berufsausbildung‘ allein die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf innerhalb des dualen Systems in Verbindung gebracht“<sup>5</sup>. Allerdings zeigt die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion über den offensichtlich defizitär funktionierenden Ausbildungsmarkt, dass das duale System alles andere als ein perfektes Ausbildungssystem ist.<sup>6</sup> Neben Stimmen, die angesichts des technisch-ökonomischen Wandels auf die Reform- und Modernisierungsbedürftigkeit des dualen Systems hinweisen, treten auch die vollzeitschulischen Berufsbildungsangebote in Zeiten mangelnder Lehrstellen wieder als Alternativoption in die Diskussion.<sup>7</sup>

Die Bildungsstatistik zeigt, dass ein Großteil der erfolglosen Ausbildungsstellenbewerber sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen, in schulischen Ausbildungsgängen, in Arbeit

---

<sup>1</sup> BMBF, 2006, S. 1.

<sup>2</sup> Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit auf die weiblichen Endungen verzichtet. Alle Begriffe werden als Gattungsbegriffe aufgefasst, die beide Geschlechter umfassen.

<sup>3</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 2.

<sup>4</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 14.

<sup>5</sup> Wolf, 1996, S. 487.

<sup>6</sup> Vgl. Deißinger, 1998, S. 54 ff.

<sup>7</sup> Vgl. Kremer, 2006a, S. 3.

oder in sonstigen Programmen wieder findet.<sup>8</sup> Die beruflichen Vollzeitschulen können dabei seit Mitte der neunziger Jahre einen nahezu kontinuierlichen Anstieg der Schülerzahlen verzeichnen. Für den Zehnjahreszeitraum von 1995 bis 2005 weist das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG eine Zuwachsrate von 68 % aus, wobei die Berufsfachschulen, die i.d.R. landesrechtlich außerhalb den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung geregelt sind, mit einem Anstieg von 77 % den höchsten Zuwachs verbuchen können.<sup>9</sup> Allerdings wird die Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen dadurch relativiert, dass sich etwa 70 % der Absolventen in den alten und ca. 80 % in den neuen Ländern nach der vollzeitschulischen Berufsausbildung um einen Ausbildungsplatz im dualen System bewerben.<sup>10</sup> Folglich tragen die vollzeitschulischen Berufsbildungsangebote nicht zur dauerhaften Entlastung des angespannten Lehrstellenmarktes bei. Vielmehr baut sich eine „Bugwelle von Altnachfragern“<sup>11</sup> auf und lässt den Bewerberrückstau auf dem Ausbildungsmarkt kontinuierlich ansteigen.<sup>12</sup>

Die teilweise massive Verlagerung von Ausbildungsströmen aus dem dualen System in berufliche Vollzeitschulen ist von den Kultusministerien der Länder nicht gewollt, da die damit verbundenen finanziellen Belastungen der Länderhaushalte nicht beliebig ausgeweitet werden können.<sup>13</sup> Eine Expansion der vollzeitschulischen Berufsausbildung scheint aus diesem Grunde nur dann bildungspolitisch und insbesondere bildungsökonomisch legitimierbar,<sup>14</sup> wenn diese Alternativqualifizierung nicht im Sinne eines nachrangigen Sektors im Berufsbildungssystem wahrgenommen wird. Hierfür bedarf es jedoch bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Anstrengungen, um einen Teil der vollzeitschulischen Absolventen direkt, d.h. ohne eine anschließende duale Ausbildung, auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren und damit das Problem der Lehrstellenknappheit nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu entschärfen. In diesem Zusammenhang verweist vor allem die qualitative Dimension auf die Frage nach den Ursachen der Übergangsproblematik, die sich insbesondere in der mangelnden Akzeptanz der vollzeitschulisch erworbenen Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt zeigt.

---

<sup>8</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 41 ff.; Eckert, 2006, S. 125; Ulrich/Flemming/Granath/Krekel, 2005, S. 49 f.

<sup>9</sup> BMBF, 2006, S. 178.

<sup>10</sup> Vgl. KMK, 1998, S. 3.

<sup>11</sup> Kremer, 2006b, S. 10.

<sup>12</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 57; Beicht/Friedrich/Ulrich, 2007, S. 9; Dressel/Plicht, 2006, S. 48; Kremer, 2006b, S. 9 f.

<sup>13</sup> Vgl. KMK, 2003, S. 3; KMK, 1998, S. 3.

<sup>14</sup> Vgl. Euler/Pätzold, 2004, S. 3; KMK, 1998, S. 3.

Der Übergang von der vollzeitschulischen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem und die damit verbundenen Probleme stellen daher eine aktuelle Herausforderung für die Berufsbildungsforschung dar. Aus der Diagnose von Übergangsproblemen und der Ermittlung von deren Ursachen müssen Informationen für die Entwicklung arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Strategien und Instrumente gewonnen werden, die die Integration von Jugendlichen ins Beschäftigungssystem durch passgenaue Ausbildung und anforderungsgerechte Qualifizierungsangebote sicherstellen können.

Die Berufsbildungsforschung markiert einen Forschungsbereich, der sich disziplinar nicht „exklusiv abgrenzen“<sup>15</sup> lässt, da sich unterschiedliche sozialwissenschaftliche (Sub-)Disziplinen aus verschiedenen mit beruflichem Lernen, beruflichen Bildungsinstitutionen und -systemen, Berufs- und Arbeitsmarktentwicklung, lernförderlicher Gestaltung von Arbeitsprozessen und Kompetenzentwicklung befassen.<sup>16</sup> Auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Bearbeitung von Phänomenen und die gleichsam damit verbundenen Schwierigkeiten verwies bereits die SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT in ihrer 1990 erschienenen Denkschrift. Die interdisziplinäre Orientierung der Berufsbildungsforschung rührt dabei aus einem ganzheitlichen Erkenntnisinteresse, da es den Einzelwissenschaften im Allgemeinen nicht gelingt, „die Komplexität der Phänomene, die von Interesse sind, adäquat zu erfassen und der Ganzheitlichkeit eines sinnbezogenen Alltagshandelns gerecht zu werden“<sup>17</sup>. Allerdings zeigt sich (bis heute) die Schwierigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit und gegenseitigen Rezeption von Erkenntnissen darin, dass „der ‚Eigensinn‘ hochspezialisierter Sichtweisen, Denkformen und Forschungstraditionen“<sup>18</sup> vielerorts nicht überwunden werden kann und damit die problembezogene Integration relevanter Forschungsergebnisse anderer Subdisziplinen unterbunden wird.<sup>19</sup> Der Mangel an theoriegeleiteter Integration von Einzelbefunden und das Fehlen disziplinübergreifender Forschungsvorhaben sind als maßgebliche Gründe dafür anzusehen, dass die Erkenntnisgewinne der Berufsbildungsforschung noch hinter ihren potenziellen Möglichkeiten zurückbleiben.<sup>20</sup>

---

<sup>15</sup> Tramm/Eckert, 2004, S. 55.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 55 und S. 76 ff.

<sup>17</sup> Zabeck, 1992, S. 199.

<sup>18</sup> DFG, 1990, S. 93.

<sup>19</sup> Als ein aktueller Beleg sei auf die jüngst geführte Diskussion um die Habilitationsschrift von KURTZ (2005) im Rezensionsteil der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwiesen. – Vgl. Achtenhagen, 2007; Geißler/Orthey, 2007; Meyer, 2006; Rauner/Ahrens, 2006; Greinert, 2006b; Kurtz, 2007.

<sup>20</sup> Vgl. Zedler, 2002, S. 35; Tramm/Eckert, 2004, S. 72.

Mit der vorliegenden Untersuchung soll daher in zweierlei Hinsicht ein Beitrag zur Übergangsforschung im Kontext vollzeitschulischer Berufsausbildung geleistet werden.

(1) Unter inhaltlichem Aspekt sollen Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle von der beruflichen Vollzeitschule in das Beschäftigungssystem untersucht und deren mögliche Ursachen ermittelt werden. Hierfür ist es notwendig, dass die Einzelbefunde aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Ökonomie, Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogische Psychologie/Erziehungswissenschaft) bzw. aus disziplinübergreifenden Forschungsbereichen (Akzeptanzforschung) systematisch zusammengetragen und für die Problemanalyse herangezogen werden.

(2) Um die Untersuchung im Sinne einer „interdisziplinären Sozialwissenschaft“<sup>21</sup> betreiben zu können, muss jedoch zunächst die Frage geklärt werden, wie eine innere logische Verbindung der aus den Einzeldisziplinen stammenden Theorien, Modelle und Forschungsergebnisse im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse gewährleistet werden kann. Deshalb rückt vor der eigentlichen inhaltlichen Diskussion die methodologische Frage nach einem „übergreifenden Korrektiv“ in den Vordergrund, welches „die Möglichkeit bieten könnte, die Ansprüche der Einzeldisziplinen zu relativieren und zu harmonisieren“<sup>22</sup> und damit die problembezogene Integration einzeldisziplinärer Erkenntnisse zu ermöglichen.

## 2. INHALTLICHER AUFBAU UND VORGEHENSWEISE

Zur Klärung dieser beiden zentralen Forschungsfragen wird die Untersuchung in drei Teile gegliedert. Während im ersten Teil die Bearbeitung der methodologischen Forschungsfrage im Vordergrund steht, wird im zweiten Teil der Fokus auf die inhaltliche Ebene verschoben und die konkrete Übergangsproblematik und deren Ursachen thematisiert. Im dritten Teil werden die Erkenntnisse schließlich mit empirischem Datenmaterial konfrontiert.

Im ersten Teil werden zunächst die bereits skizzierten Anforderungen an die Realisierung einer interdisziplinären Bearbeitung eines Phänomenbereichs konkretisiert und daraus methodologische Anforderungen für die Fragestellungen der Berufsbildungsforschung im Allgemeinen und der Übergangsforschung im Speziellen abgeleitet (Kapitel II). Anschlie-

---

<sup>21</sup> Beck/Kell, 1991, S. 9.

<sup>22</sup> Zabeck, 1992, S. 200.



ßend wird die „Allgemeine Systemtheorie“ als ein Ansatz diskutiert, die als Rahmentheorie die disziplinübergreifende Bearbeitung der Übergangsproblematik ermöglichen könnte. „Wer [...] von Systemtheorie spricht, muss sich die Frage gefallen lassen, was er denn unter diesem Begriff verstehe. ‚Die‘ Systemtheorie gibt es bislang nicht.“<sup>23</sup> Daher werden in Kapitel III die wesentlichen Entwicklungsschritte und die zentralen Annahmen der Allgemeinen Systemtheorie präsentiert und im Hinblick auf die Relevanz für die vorliegende Problemstellung diskutiert. In diesem Zusammenhang scheint insbesondere die Abgrenzung zu den prominenten systemtheoretischen Ansätzen PARSONS' und LUHMANNs notwendig zu sein. In Kapitel IV wird anschließend aus den gewonnenen Erkenntnissen das konkrete Forschungsdesign für die vorliegende Untersuchung entwickelt und vorgestellt. Zentral ist dabei die konzeptionelle Unterscheidung zwischen analytischem Rahmen, Bereichstheorien und Modell.

Nach der methodologischen Klärung erfolgt im zweiten Teil der Untersuchung der inhaltliche Bezug zur Übergangsproblematik von beruflichen Vollzeitschulen in das Beschäftigungssystem. Auf der Grundlage einer auf der Allgemeinen Systemtheorie basierenden Funktions- und Strukturanalyse (Kapitel V) werden die wichtigen Dimensionen des Problemkontexts erörtert. In Bezug auf die diagnostizierten Übergangsprobleme werden anschließend in Kapitel VI disziplinspezifische und disziplinübergreifende Erklärungsmuster präsentiert. Dabei erfolgt zunächst die Verortung der Fragestellung in der interdisziplinär geführten Akzeptanzforschung (Kapitel VI.1). Anschließend wird in Kapitel VI.2 der Zugang zur Thematik über die ökonomischen Arbeitsmarkttheorien gesucht, die jeweils aus einer spezifischen Perspektive heraus Allokationsmuster und -mechanismen bei der Zuweisung von Personen mit speziellen Qualifikationen und Ausbildungszertifikaten im Arbeitsmarkt abbilden und die Analyse von Übergangsproblemen ermöglichen. Die soziologisch geprägten Arbeitsmarkttheorien, die Gegenstand des Kapitels VI.3 sind, gehen entgegen der ökonomischen Annahme davon aus, dass Allokations- und Zuweisungsprozesse nicht als alleiniges Resultat des freien Spiels der Marktkräfte zu verstehen sind, sondern in großem Maße von strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen determiniert werden. Die „soziologische Korrektur“ an den Modellannahmen ökonomischer Arbeitsmarkttheorien wird als notwendig erachtet, wenn Modelle zur Beschreibung und Erklärung der Arbeitsmarktrealität heutiger Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften herangezogen werden sollen. Die Herausbildung, Veränderung und Abschaffung von Institutionen ist

---

<sup>23</sup> Ebd., S. 127.

dabei als das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen zur formalen Regelung des Austausches auf dem Arbeitsmarkt zu verstehen. Daher werden in Kapitel VI.4 mit der Aufnahme einer politikwissenschaftlichen Perspektive die politischen und institutionellen Kräfte analysiert, die gestaltend auf den Übergangsprozess einwirken. Abgerundet wird die Analyse mit der pädagogisch-psychologischen Perspektive im Kapitel VI.5, die mit lerntheoretischen und didaktischen Erklärungsmustern die Frage nach „ausbildungsvariantenspezifischen Effekten auf die Kompetenzentwicklung“<sup>24</sup> beantworten soll.

Die zentralen Ergebnisse des Kapitels VI werden anschließend zusammengefasst und daraus fünf Thesen abgeleitet. Danach werden diese Thesen im dritten Teil am konkreten empirischen Modell getestet. Hierfür wird auf den baden-württembergischen Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“<sup>25</sup> und die im Rahmen der diesbezüglichen Evaluationsstudie erfassten Daten zurückgegriffen. Mit dem empirischen Bezug werden zwei Zielsetzungen verfolgt. Einerseits wird untersucht, ob die theoretischen Erklärungsmuster einer empirischen Prüfung standhalten. Andererseits sollen die Evaluationsdaten herangezogen werden, um über die Wirksamkeit möglicher bildungspolitischer Strategien zur Verbesserung der Übergangsprobleme bereits (vorsichtige) Prognosen zu wagen.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der methodologischen und inhaltstheoretischen Forschungsergebnisse und der Formulierung von Forschungsdesideraten.

---

<sup>24</sup> Nickolaus, 2006, S. 76.

<sup>25</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006; Ruf, 2006d.

# **ERSTER TEIL:**

## **INHALTLICHE VERORTUNG UND FORSCHUNGSMETHODOLOGISCHE FUNDIERUNG DER UNTERSUCHUNG**

## **II. DIE ÜBERGANGSFORSCHUNG ALS TEILBEREICH DER INTERDISZIPLINÄR AUSGERICHTETEN BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG**

### **1. DER INTERDISZIPLINÄRE CHARAKTER DER BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG**

Die der Arbeit zugrunde liegende Übergangsproblematik knüpft an die Diskussion an, die im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Berufsbildungsforschung geführt wird.<sup>1</sup> Dabei besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Bildungsforschung im Allgemeinen und die Berufsbildungsforschung im Speziellen als eine „interdisziplinäre Sozialwissenschaft“<sup>2</sup> zu betreiben sei, an der neben der Erziehungswissenschaft weitere sozialwissenschaftliche Subdisziplinen beteiligt sind. Im Rahmen der Bildungsforschung wird der Erziehungswissenschaft – bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als deren „Sonderdisziplin“<sup>3</sup> – hinsichtlich der Definition von Fragestellungen und der Verwendung von Forschungsbefunden ein „Sonderstatus“<sup>4</sup> zuerkannt. Begründet wird dies damit, „dass an die Befunde der Humanwissenschaften – insbesondere von Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Verwaltungs- und Rechtswissenschaften – Fragestellungen angelegt werden, die einem ‚erkenntnisleitenden Interesse der Erziehungswissenschaft‘ entspringen, das seinerseits zualtererst den Zusammenhang von Forschungsbefunden der verschiedensten Disziplinen gewährleisten könne.“<sup>5</sup> Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt folglich eine wichtige,

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Bildungsforschung“ fand in den 1960er Jahren erstmals Eingang in die wissenschaftliche Diskussion. FEND (1990, S. 687) spricht in terminologischer Hinsicht von einer „unheiligen Ehe“. „Der typisch deutsche Begriff der Bildung repräsentiert ein Denken, das die pädagogische Idealvorstellung enthält, nach der sich die Entwicklung des Menschen durch die Begegnung mit kulturellen Traditionen vollzieht. [...] Zu diesem Element der ‚Bildung‘ ist die ‚Forschung‘ hinzugefügt worden, die eher nüchtern-sachliche Tatsachenfeststellung, Analyse der Wirklichkeit suggeriert. Das Adjektiv ‚empirisch‘ verstärkt diese Assoziationskette.“

<sup>2</sup> Beck/Kell, 1991, S. 9; vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 49; Dobischat/Düsseldorff, 2005, S. 317; Rauner, 2005a, S. 9 f.; Rauner, 2005b, S. 81 f.; Meyer, 2004, S. 348; Schwadorf, 2003, S. 25 f.; Zedler, 2002, S. 22; Mitter, 1996, S. 501; Steinert, 1994, S. 6; Achtenhagen, 1990, S. 32; Fend, 1980, S. 1.

<sup>3</sup> Vgl. Zabeck, 1992, S. 47 ff.; Zlatkin-Troitschanskaia, 2003, 375 f.; DFG, 1990, S. 15 ff.

<sup>4</sup> Zedler, 2002, S. 23. ZEDLER (2002, S. 23) geht davon aus, dass sich die Bildungsforschung in den 1980er Jahren von der „Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin“ abgekoppelt habe und die benachbarten sozialwissenschaftlichen Subdisziplinen zu „erziehungswissenschaftlich relevanten Disziplinen“ geworden seien. Vgl. auch Dobischat/Düsseldorff, 2005, S. 317; Roth/Friedrich, 1975, S. 30.

<sup>5</sup> Zedler, 2002, S. 22; vgl. Eckert/Tramm, 2004, S. 55; Kell, 2000, S. 149 ff.; DFG, 1990, S. 22 f.; Roth/Friedrich, 1975, S. 25 ff. Zur Bildungsforschung in den einzelnen Disziplinen vgl. Eckert/Tramm, 2004; Allmendinger/Aisenbrey, 2002; Pekrun, 2002; Timmermann, 2002; Tenorth, 2002; Ehrenspeck,

wenn nicht sogar die wichtigste, „Ursprungs- und Bezugsdisziplin“<sup>6</sup> der Berufsbildungsforschung dar.<sup>7</sup>

Die einzelnen an der Berufsbildungsforschung beteiligten Disziplinen sind zu einer disziplinübergreifenden Zusammenarbeit gezwungen, da es den Einzelwissenschaften im Allgemeinen nicht gelingt, „die Komplexität der Phänomene, die von Interesse sind, adäquat zu erfassen und der Ganzheitlichkeit eines sinnbezogenen Alltagshandelns gerecht zu werden“<sup>8</sup>. Darin äußert sich die „interdisziplinäre und interparadigmatische Orientierung“<sup>9</sup> der Berufsbildungsforschung. Je mehr Wissenschaften sich jedoch an der Berufsbildungsforschung beteiligen, desto mehr droht diese in Einzelaspekte auseinander zu fallen.<sup>10</sup> RAUNER konstatiert, dass die disziplinären Forschungsstränge der Berufsbildungsforschung heute allenfalls als „multidisziplinär“ zu bezeichnen seien, da noch kein interdisziplinäres Bündel an Methoden und Instrumenten zu erkennen sei.<sup>11</sup> Daher wurde in diesem Zusammenhang auch der Begriff der „Transdisziplinarität [...] als methodisches Postulat vorgeschlagen, wonach der jeweilige disziplinäre Kern bewahrt, von dem aus aber eine [...] Zusammenarbeit mit andern Disziplinen gesucht wird.“<sup>12</sup>

Die SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT führt in ihrer Denkschrift zur Berufsbildungsforschung die Schwierigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit „auf den ‚Eigensinn‘ hochspezialisierter Sichtweisen, Denkformen und Forschungstraditionen“<sup>13</sup> zurück. Es stellt sich daher aus inhaltstheoretischer und forschungsmethodologischer Sicht die Frage, wie Theorien, Modelle und Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen mit unterschiedlichen paradigmatischen Orientierungen in ein disziplinübergreifendes „Erklärungs-Puzzle“ zusammengefügt werden können. Dabei rückt insbesondere die Frage nach einem notwendigen

---

2002; Gerstenmaier, 2002; Reuter, 2002; Zaib, 2001; Corsten, 2001; Timmermann, 2001; DFG, 1990, S. 26 ff.

<sup>6</sup> Dobischat/Düsseldorff, 2005, S. 317; DFG, 1990, S. 92.

<sup>7</sup> ZABECK (1992, S. 200) merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass die Einzelwissenschaften nicht in eine Rangordnung zu bringen seien und sich folglich ihre Produkte im Niveau ihres Anspruchs auch nicht unterscheiden ließen.

<sup>8</sup> Zabeck, 1992, S. 199; vgl. Eckert/Tramm, 2004, S. 55.

<sup>9</sup> Kutscha, 1991, S. 114.

<sup>10</sup> Vgl. Roth/Friedrich, 1975, S. 24 f.

<sup>11</sup> Vgl. Rauner, 2005a, S. 10; Heidegger, 2005b, S. 576; DFG, 1990, S. 92 ff. Vgl. hierzu auch Zabeck (1992, S. 199): „Der Begriff ‚Interdisziplinarität‘ hat einen guten Klang. Wer daraus den Schluß zöge, er bezeichne eine Sache, die sich in der Realität bewährt habe, ginge fehl. Der Begriff steht für ein in seinen Details noch unausgearbeitetes wissenschaftliches Programm [...]“

<sup>12</sup> Heidegger, 2005b, S. 576; vgl. Ropohl, 2005.

<sup>13</sup> DFG, 1990, S. 93; vgl. auch Eckert/Tramm, 2004, S. 61 ff.

„übergreifenden Korrektiv, das die Möglichkeit bieten könnte, die Ansprüche der Einzeldisziplinen zu relativieren und zu harmonisieren“<sup>14</sup>, in den Vordergrund.

Für das Forschungsvorhaben muss folglich ein Zugang gewählt werden, im Sinne einer „innere[n] logische[n, MR] Verbindung von Einzeldisziplinen im Rahmen eines neuen fachübergreifenden, auf ein Ganzes abhebenden Wissenschaftsverständnisses [...]“<sup>15</sup>

## 2. METHODOLOGISCHE ANFORDERUNGEN AN FORSCHUNGSPROJEKTE DER ÜBERGANGS- UND BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

Die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung thematisierte in ihrer „pädagogischen Theorettradition“ in Form der Unterrichts-, Lern- oder Testforschung vor allem die „handlungstheoretischen Probleme einer Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen“<sup>16</sup> und fokussierte damit traditionell den „Mikrobereich“<sup>17</sup>, in dem „das Kind, der Schüler, der Lehrer, die Klasse, der Lehrplan oder die Schule Bezugspunkte der Untersuchung“<sup>18</sup> darstellten.

Vor dem Hintergrund der von PICT skizzierten „Bildungskatastrophe“<sup>19</sup> vermehrte sich ab den 1960er Jahren das politische Interesse an wissenschaftlich gesichertem Wissen zur rationalen Begründung bildungs- bzw. berufsbildungspolitischer Planungen und Entscheidungen.<sup>20</sup> Infolgedessen trat „gleichgewichtig“<sup>21</sup> neben den Mikro- ein Makrobereich hinzu, der sich mit dem gesamten Schul- und Bildungswesen befasst, seine strukturellen Beziehungen und Interdependenzen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen klärt und auf

---

<sup>14</sup> Zabeck, 1992, S. 200.

<sup>15</sup> Ebd., S. 199 f.

<sup>16</sup> Zedler, 2002, S. 22.

<sup>17</sup> Die Unterscheidung in Mikro- und Makrobereich im Rahmen der Berufsbildungsforschung geht auf ROTH/FRIEDRICH (1975, S. 29 ff.) zurück. Auch FEND (1980, S. 66 ff.) differenziert in seiner Theorie der Schule zwischen Problemen der Makro- und Mikroorganisation von Lernprozessen. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF (2005, S. 317) verwenden synonym die Beschreibungen „subjektbezogene und kollektive Dimension“. VAN BUER/KELL/WITTMANN (2001, S. 8) substituieren den „Mikro“- durch den „Prozessbegriff“.

<sup>18</sup> Zedler, 2002, S. 22.

<sup>19</sup> Vgl. Picht, 1965.

<sup>20</sup> Vgl. Dobischat/Düsseldorff, 2005, S. 320; Kell, 2005, S. 55; Dostal, 2000, S. 33 ff.

<sup>21</sup> Roth/Friedrich, 1975, S. 29.

die ökonomischen Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen gerichtet ist.<sup>22</sup>

„[...] Bildungsforschung [kann damit, MR] als eine Form von ‚Systemanalyse‘ begriffen werden. Systemanalyse zielt – mit Bezug auf eine in der Ablauf- und Aufbauorganisation von Bildungsprozessen betrachtete Untersuchungseinheit (Unterricht, Einrichtungen des Bildungswesens, Bildungssystem als gesellschaftliches Subsystem) – darauf ab, die Bedingungen transparent zu machen, die einen Zustand bzw. eine davon abhängige Leistung und Funktion zu erklären haben.“<sup>23</sup>

Die konzeptionelle Unterscheidung in Mikro- und Makrobereich wird auch von der SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT zur Systematisierung des Forschungsstandes herangezogen.<sup>24</sup> Im Makrobereich wird von der Berufsbildungsforschung die Bereitstellung von Rahmendaten für bildungspolitische Entscheidungen erwartet, die sich auf die Gestaltung und Steuerung der Systemebene des Bildungswesens beziehen.<sup>25</sup> Die Diskussion um Steuerungsmechanismen im Bildungssystem wird spätestens seit den PISA-Untersuchungen kontrovers geführt. „Bildungsstandards“, „Outputorientierung“ und „Schulautonomie“ sind dabei nur drei zentrale Schlagworte, die diese Diskussion markieren.<sup>26</sup> Die Mikroperspektive der Berufsbildungsforschung thematisiert ergänzend dazu die „Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen.“<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup> Vgl. Zedler, 2002, S. 22 f.; Fend, 1990, S. 687; DFG, 1990, S. 4; Roth/Friedrich, 1975, S. 29.

<sup>23</sup> Zedler, 2002, S. 27.

<sup>24</sup> Vgl. DFG, 1990. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF (2005, S. 326) bestätigen den makrostrukturellen (ordnungspolitischen) Fokus für die Bildungsforschung des IAB und des BIBB, während nach Meinung dieser Autoren und ACHTENHAGEN (2000, S. 30) die akademische Berufsbildungsforschung den Schwerpunkt eher auf die subjektbezogene und bildungstheoretische Perspektive (Mikroperspektive) in den Vordergrund rücke. Daher sei von einer „gelungenen Ergänzung“ zu sprechen. Auch ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (2006, S. 52 f.) sieht das vorrangige Forschungsinteresse auf „die Entwicklung des Individuums sowie auf die Realisierung von Lern- und Entwicklungsangeboten in den an Bildung beteiligten Institutionen [...]“ gerichtet. „Die [akademische, MR] Bildungsforschung fokussiert ihre Betrachtungsperspektive auf die Handlung des Individuums.“ Um Berufsbildungsforschung systematisieren und gegenüber anderen Forschungsbereichen abgrenzen zu können, postulieren VAN BUER/KELL/WITTMANN (2001, S. 7) eine „historisch-systematische Reflexion“ der Berufsbildungsforschung als notwendiges Forschungsdesiderat.

<sup>25</sup> Vgl. Fend, 1990, S. 705; Zedler, 2002, S. 22.

<sup>26</sup> Zum Überblick über die Diskussion vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 22 ff.

<sup>27</sup> DFG, 1990, S. 1 und S. 92; vgl. Achtenhagen, 1990, S. 32. Zur historischen Entwicklung der Berufsbildungsforschung vgl. Dobischat/Düsseldorff, 2005, S. 318 ff.; Rauner, 2005a, S. 10 ff.; Lipsmeier, 2005, S. 19 ff.; Pahl, 2005, S. 27 ff.; DFG, 1990, S. 7 ff.

Damit gehören sowohl Mikro- als auch Makrophänomene und deren gegenseitige Verflechtungen zum Untersuchungsgegenstand der Berufsbildungsforschung. Die Erfüllung dieser „Doppelaufgabe“<sup>28</sup> erfordert Forschungsansätze, „die zwischen den je eigenständigen, aber aufeinander beziehbaren makro- und mikrotheoretischen Ansätzen Verbindungen herstellen“<sup>29</sup>. „Das Prinzip [...] muss deshalb so formuliert werden, dass die *mikroorientierte Forschung durch [eine, MR] makroorientierte ergänzt werden muss und umgekehrt*.“<sup>30</sup>

Diese Forderung gilt demnach auch für die Übergangsforschung. Eine die Mikro- und Makroperspektive einnehmende Übergangsforschung muss sich „auf den komplexen Zusammenhang institutionalisierter Beziehungen zwischen Individuen und gesellschaftlich organisierten Einrichtungen an der Schnittstelle des dauerhaften Wechsels von einer zur anderen Einrichtung“<sup>31</sup> beziehen. BECK/KELL führen hierzu aus:

„Eine entscheidende programmatische Aufgabe stellt sich für die Bildungsforschung mit dem Versuch, zwischen beiden Geleisen (der Mikro- und der Makroebene) wie auf einem modernen Mehrebenen-Bahnhof gleichsam den Fahrstuhl als Verbindung zu etablieren und es damit zu ermöglichen, dass die Resultate aus den unterschiedlich motivierten und inszenierten empirischen Studien zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Das Motiv für eine solche Verbindung steckt auf Seiten der pragmatisch orientierten Makroforschung, die im Situationsbezug des einzelnen Anlasses verankert ist, hinter dem Mangel an Allgemeingültigkeit ihrer Befunde und der damit stets fraglichen Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse auf andere Bedingungskonstellationen. Dagegen speist sich das Verbindungsinteresse auf Seiten der systematisch-orientierten Mikroforschung, die von vornherein auf Allgemeingültigkeit angelegt ist, aus dem Mangel an Anwendungswissen für den konkreten Einzelfall.“<sup>32</sup>

Demnach ist für die vorliegende Problemstellung ein Forschungsdesign zu fordern, in dem sich makro- und mikrophenomenologische Aspekte systematisch miteinander verknüpfen lassen und damit die Integration von individualistischen und kollektivistischen Erklärungsmustern erlaubt.

---

<sup>28</sup> Fend, 1990, S. 691.

<sup>29</sup> Beck/Kell, 1991, S. 9; vgl. Pätzold, 2005, S. 233; Zabeck, 1992, S. 131. Historisch gesehen begann die Bildungsforschung als Unterrichts- und Erziehungsforschung und setzte damit im Mikrobereich an. – Vgl. Roth/Friedrich, 1975, S. 29.

<sup>30</sup> Roth/Friedrich, 1975, S. 29.

<sup>31</sup> Kutscha, 1991, S. 115.

<sup>32</sup> Beck/Kell, 1991, S. 7 f.



### 3. DER UNIVERSALITÄTSANSPRUCH DER SYSTEMTHEORIE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

In den 1930er Jahren proklamierte BERTALANFFY mit der „Allgemeinen Systemtheorie“<sup>33</sup> als „Querschnittsparadigma“<sup>34</sup> einen Ansatz, der die Spezialisierung von Einzelwissenschaften überwinden und die disziplinären Forschungsergebnisse zu einem einheitlichen Bild zusammenführen sollte. Bis heute verbindet sich mit der Allgemeinen Systemtheorie der Anspruch einer interdisziplinären Universaltheorie, die die „Einheit der Wissenschaft“<sup>35</sup> gewährleisten könne.

„Wer – wo auch immer – von Systemtheorie spricht, muss sich die Frage gefallen lassen, was er denn unter diesem Begriff verstehe. ‚Die‘ Systemtheorie gibt es bislang nicht.“<sup>36</sup> Daher soll der Aufforderung ZABECKS Folge geleistet werden und zunächst die wesentlichen Entwicklungsschritte und die zentralen Annahmen der Allgemeinen Systemtheorie nachgezeichnet und untersucht werden (Kapitel III.1). Dieses Vorgehen ist notwendig, um den Universalitätsanspruch der Systemtheorie anschließend in den Folgekapiteln aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive heraus einer Bewertung unterziehen zu können.

Einerseits wird die Frage zu klären sein, ob die Systemtheorie der ihr zugeordneten Aufgabe, die Strukturierung der interessierenden Variablen und deren gegenseitigen Beziehungen auf metatheoretischer Ebene, gerecht werden und damit als „übergreifende[s] Korrektiv“<sup>37</sup> einer interdisziplinär angelegten Berufsbildungsforschung gelten kann. Andererseits wurde herausgestellt, dass für die vorliegende Problemstellung die systematische Verknüpfung von makro- und mikrophenomenologischen Aspekten unabdingbar ist. In diesem Zusammenhang steht die Frage im Vordergrund, inwiefern ein auf die Systemtheorie rekurrerender Forschungsansatz die Integration individualistischer als auch kollektivistischer Erklärungsmuster zu realisieren vermag. Unter diesem Aspekt müssen insbesondere die in den Sozialwissenschaften prominenten systemtheoretischen Ansätze der Soziologen TALCOTT PARSONS und NIKLAS LUHMANN, untersucht und diskutiert werden. Die gewonnenen

---

<sup>33</sup> Vgl. hierzu Kapitel III.1.

<sup>34</sup> Barben, 1996, S. 28.

<sup>35</sup> Vgl. Bertalanffy, 1950, S. 164; Bertalanffy, 1956, S. 8; Bertalanffy, 1968, S. 48 f.; Barben, 1996, S. 26; Bunge, 1996, S. 191 ff.; Endruweit, 1993a.

<sup>36</sup> Zabeck, 1992, S. 127.

<sup>37</sup> Ebd., S. 200.

Erkenntnisse dienen anschließend in Kapitel IV als Grundlage zur Ausformulierung des konkreten Forschungsdesigns.

### **III. DIE SYSTEMTHEORIE ALS FORSCHUNGSMETHODOLOGISCHE GRUNDLAGE**

#### **1. DER NATURWISSENSCHAFTLICHE URSPRUNG DER „ALLGEMEINEN SYSTEMTHEORIE“**

##### *1.1. Die Forderung nach einer Universaltheorie*

##### **1.1.1. BERTALANFFYS organismisches Programm der 1930er Jahre**

Die Systemtheorie als interdisziplinärer und universeller Forschungsansatz geht auf den Biologen LUDWIG VON BERTALANFFY (1901-1972) zurück, der in den 1930er Jahren mit seiner Idee einer „organismischen Einheitswissenschaft“<sup>1</sup> den Grundstein für die Entwicklung der Allgemeinen Systemtheorie legte.

BERTALANFFY kritisierte aus der Perspektive der theoretischen Biologie heraus die in den Naturwissenschaften, insbesondere in der Physik, festzustellende Tendenz einer experimentell isolierten Betrachtung von Einzelphänomenen und die daraus resultierenden statischen und monokausalen Erklärungsmodelle.<sup>2</sup> Dieser Zustand ließe es nicht zu, die Komplexität organischen Lebens, sowohl lebender Organismen als auch menschlicher Gesellschaften, zu erklären. Vielmehr zeichne sich ein Widerspruch zwischen den Gesetzen der Physik und den komplexen Erscheinungen des „Lebens“ ab.<sup>3</sup> Dieser Sachverhalt stand in deutlichem Kontrast zum Anspruch der theoretischen Biologie, eine nicht nur beschreibend-klassifizierende, sondern eine erklärende Wissenschaft zu sein.<sup>4</sup>

„The fundamental problem today is that of organized complexity.“<sup>5</sup> Zur wissenschaftlichen Erklärung dieser komplexen Organisationsprobleme verweist BERTALANFFY auf den erkenntnistheoretischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen. Zwar markiert die analytische Zerlegung eines komplexen Phänomens in disziplinspezifi-

---

<sup>1</sup> Müller, 1996, S. 64.

<sup>2</sup> Vgl. Bertalanffy, 1956, S. 3 ff.; Bertalanffy, 1968, S. 45; Lange, 2003, S. 45.

<sup>3</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 6.

<sup>4</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 64 f.

<sup>5</sup> Bertalanffy, 1968, S. 34; vgl. Bertalanffy, 1956, S. 2. – Der Physik wirft BERTALANFFY (1968, S. 34) vor, die organisierte Komplexität nicht in Form von Theorien erklären zu können. „Classical physics [...] was highly successful in developing the theory of unorganized complexity.“

sche Einzelaspekte den Durchbruch der modernen Wissenschaft,<sup>6</sup> jedoch betont BERTALANFFY die kontraproduktiven Eigenschaften dieser analytischen Methode, wenn unkontrollierte Abstraktionen nicht zu Einsichten, sondern zu Realitätsverlusten führen.<sup>7</sup> Der Tendenz einer „analytischen Auflösung“<sup>8</sup> sollte mit dem Ansatz der Allgemeinen Systemtheorie eine „synthetisierende Methode“<sup>9</sup> zur Seite gestellt werden, um die Spezialisierung der Einzelwissenschaften zu überwinden und zu einem vereinheitlichten Bild zusammenzuführen.<sup>10</sup> Diese war gedacht als „eine verallgemeinerte Methodologie der Systemwissenschaft, die nach formalen Analogien in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen sucht, um aus ihnen eine Einheit der Erkenntnis zu rekonstruieren“<sup>11</sup>. Die Gesetze einer Allgemeinen Systemtheorie sollten demnach auf der Ebene einer „generalisierten Theorie“ formuliert werden, die über dem Phänomenbereich einzelner Wissenschaftsdisziplinen steht. BERTALANFFY versprach sich von dieser „allgemeinen systemtheoretischen Vereinheitlichungskonstruktion“<sup>12</sup> insbesondere eine wechselseitige Inspiration in den verschiedenen Forschungsfeldern.<sup>13</sup>

„In this way we postulate a new scientific discipline called *General System Theory*. Its subject matter is for formulation and derivation of those principles which are valid for ‘systems’ in general [...], irrespective of whether they are of physical, biological or sociological nature. If we pose this question and conveniently define the concept of system, we find that models, principles and laws exist which apply to generalized systems irrespective of their particular kind, elements and the ‘forces’ involved.”<sup>14</sup>

### 1.1.2. Konstruktion der Allgemeinen Systemtheorie

BERTALANFFYS Ziel bestand demnach in der Identifizierung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten und Organisations- und Ordnungsprinzipien, um daraus methodologische Regeln mit einem denkbar weit reichenden Geltungsanspruch abzuleiten. Diese allgemein gültigen

---

<sup>6</sup> Vgl. Mittelstraß, 2005, S. 18 f.

<sup>7</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 5 f. und S. 11 f.; Müller, 1996, S. 172.

<sup>8</sup> Barben, 1996, S. 27.

<sup>9</sup> Müller, 1996, S. 172.

<sup>10</sup> Vgl. Beyme, 1991, S. 4.

<sup>11</sup> Müller, 1996, S. 86.

<sup>12</sup> Barben, 1996, S. 27.

<sup>13</sup> Vgl. Bertalanffy, 1956, S. 2; Mayntz, 1997, S. 312.

<sup>14</sup> Bertalanffy, 1968, S. 32 f.; vgl. Bertalanffy, 1950, S. 139.

Regeln und Abstraktionen sollten auf eine Vielzahl unterschiedlicher Phänomene anwendbar sein.<sup>15</sup>

Dafür rekurriert BERTALANFFY auf philosophische Traditionslinien des Systemgedankens<sup>16</sup> und nimmt diese als Grundlage für die Entwicklung einer naturwissenschaftlich geprägten „Systemtheorie des Lebens“<sup>17</sup>. Systeme werden von BERTALANFFY ganz allgemein definiert als „complexes of elements standing in interaction“<sup>18</sup>. Im Vordergrund der Betrachtung steht bei ihm das System als (1) ein Komplex von Interdependenzen zwischen Teilen, Komponenten und Prozessen, mit erkennbar regelmäßigen Beziehungen. (2) Lebende Systeme zeichnen sich zusätzlich durch eine Interaktion mit ihrer Umwelt aus, die nach BERTALANFFY ebenfalls konzeptionelle Berücksichtigung finden müsse.<sup>19</sup> Damit wird die „Innenperspektive“ durch eine „Außenperspektive“ ergänzt.

(1) BERTALANFFY wendet sich mit seinem Ansatz gegen Systemkonzeptionen der klassischen Physik, die summativer Natur sind. Summative Systeme sind aus additiven Elementen zusammengesetzt, in denen „das Ganze gleich der Summe seiner Teile“ ist. Im Unterschied dazu geht BERTALANFFY davon aus, dass ein System aus der Menge seiner Elemente und aus der Menge der Relationen zwischen diesen Elementen bestehe. Erst die Relationen zwischen den Elementen konstituieren einen systemhaften Zusammenhang und habe zur Folge, dass „das Ganze“ mehr sein könne als die „Summe seiner Einzelteile“. „A system can be defined as a complex of interacting elements. Interaction means that elements,  $p$ , stand in relations,  $R$ , so that the behavior of an element  $p$  in  $R$  is different from its behavior in another relation,  $R'$ .“<sup>20</sup>

Bezüglich des Begriffspaars System und Element hat sich als „vermittelnder Begriff“<sup>21</sup> die „Struktur“ durchgesetzt. Der strukturelle Aspekt besteht darin, dass ein System als eine Ganzheit miteinander verknüpfter Elemente betrachtet wird. Im Fokus der Betrachtung

---

<sup>15</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 35 f.; Müller, 1996, S. 75. MÜLLER (1996, S. 213) attestiert BERTALANFFY, dass er „Generalisierungen“ vom schlechten Ruf bloßen Analogisierens befreit und zu einem wissenschaftstheoretischen Prinzip ersten Ranges erhebt.“

<sup>16</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 10 ff.; Müller, 1996, S. 18 ff.

<sup>17</sup> Müller, 1996, S. 67.

<sup>18</sup> Bertalanffy, 1956, S. 2; Bertalanffy, 1968, S. 33. ZABECK (1992, S. 128) definiert Systeme als „nach Prinzipien geordnete Ganzheiten“.

<sup>19</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 32.

<sup>20</sup> Ebd., S. 55 f.; vgl. Bunge, 1983, S. 84 und S. 143; Behrens, 2003, S. 208 f.; Müller, 1996, S. 200.

<sup>21</sup> Klimpel, 1983, S. 20. Bei „System“ und „Element“ handelt es sich um ein „reflexives Begriffspaar“ (Klimpel, 1983, S. 18), da sich beide auf den gleichen Objektbereich beziehen, die Unterscheidung jedoch vom Erkenntnisinteresse des Betrachters determiniert wird. Der Strukturbegriff relativiert diese „reflexive Orientierung der System-Element-Dyade“ (Klimpel, 1983, S. 20). – Vgl. auch Parsons, 1976, S. 167.

steht die Vielfalt möglicher Beziehungen, die sich in einer gegebenen Menge von Elementen ergeben und dadurch unterschiedliche Systemeigenschaften hervorrufen können.<sup>22</sup> Damit beschreibt die Struktur, als die „dem System immanente Ordnung“<sup>23</sup>, die Beziehung zwischen den Elementen untereinander, die es ermöglicht, „von der analysierenden Betrachtungsweise des Objektbereichs (Element) auf die synthetisierende Betrachtungsweise des Objektbereichs (System) zu schließen“<sup>24</sup>.

Dagegen setzt der Funktionsbegriff am System an. Funktion wird verstanden als die „Fähigkeiten eines dynamischen Systems, bestimmte Verhaltensweisen hervorzubringen“<sup>25</sup>. Aus der funktionalen Perspektive wird das System zunächst als eine Black Box betrachtet, das durch bestimmte Zustände charakterisiert ist. Die Funktionen eines Systems sind damit an den Verbindungen zwischen den Input- und Output-Werten ablesbar.<sup>26</sup> Die Idee einer funktionalen Erklärung geht auf die Beobachtung zurück, dass die Reproduktion eines Systems an die Erfüllung bestimmter fundamentaler Funktionen gebunden ist. Daher wird mit dem Funktionsbegriff – bildhaft gesprochen – versucht, „die Lücke zwischen dem gesetzten System und den miteinander verknüpften, gesetzten Elementen (= Struktur) von der Systemseite her zu erschließen.“<sup>27</sup> Dabei kann einerseits eine bestimmte Funktion unter Umständen durch verschiedenartige Strukturen hervorgebracht werden und andererseits auch dieselbe Struktur diverse Funktionen erfüllen.<sup>28</sup> Die Verknüpfung von Struktur und Funktion wird von KLAUS/BUHR als „dialektische Einheit“<sup>29</sup> bezeichnet, ROPOHL attestiert ein „formales Dualitätsverhältnis, weil sie mit den gleichen Termen spiegelbildliche Zusammenhänge beschreiben“<sup>30</sup>.

(2) Neben der „summativen Konstruktion“ bemängelt BERTALANFFY an den Systemkonzeptionen der klassischen Physik, insbesondere der Mechanik, die Konzentration auf geschlossene Systeme.<sup>31</sup> Dieser Kritikpunkt zielt auf den System-Umwelt-Aspekt ab, da Betrachtungsgegenstände grundsätzlich entweder dem System oder der Umwelt zurechenbar sind. Demnach handelt es sich beim „System“ und seiner „Umwelt“ um ein sich „voll-

---

<sup>22</sup> Vgl. Ropohl, 1999, S. 75.

<sup>23</sup> Druwe, 1995, S. 333.

<sup>24</sup> Klimpel, 1983, S. 20.

<sup>25</sup> Klaus/Buhr, 1972, S. 385 zit. in: Klimpel, 1983, S. 22.

<sup>26</sup> Vgl. Ropohl, 2005, S. 27; Ropohl, 1999, S. 75 f.; Müller, 1996, S. 202; Druwe, 1995, S. 334.

<sup>27</sup> Klimpel, 1983, S. 22; vgl. Parsons, 1976, S. 168; Schneider/Janning, 2006, S. 35.

<sup>28</sup> Vgl. Klimpel, 1983, S. 23.

<sup>29</sup> Klaus/Buhr, 1972, S. 385 zit. in: Klimpel, 1983, S. 23.

<sup>30</sup> Ropohl, 1999, S. 80.

<sup>31</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 32 und S. 39 ff. und S. 120 ff.

ständig ergänzendes Gegensatzpaar, das gemeinsam einen eindeutigen und umfassenden Definitionsbereich aufspannt<sup>32</sup>. Bei geschlossenen Systemkonzeptionen dient die Umwelt als „Residualkategorie, als das – mit der Systemkonstitution – ausgeschlossene Andere“<sup>33</sup>. Als Begründung für geschlossene Systeme wird das Argument herangezogen, dass für das Verhalten eines Systems die „innere Organisation der Operatoren“ verantwortlich sei und die Umwelt, aus der zwar der Stimulus kommt, keine oder eine weitaus geringere Rolle spiele.<sup>34</sup>

Unter Verweis auf die Biologie propagiert BERTALANFFY vielmehr das Konzept eines offenen Systems, da „[...] living organisms are essentially open systems, i.e., systems exchanging matter with their environment.“<sup>35</sup> Offene Systeme zeichnen sich durch eine Interaktion zwischen System und Umwelt aus und der zentrale Betrachtungsgegenstand besteht aus den „kausal nicht interpretierbaren reziproken Relationen zwischen einem System, seinen Elementen und der umgebenden Umwelt“<sup>36</sup>. Jedoch werden offene Systeme von BERTALANFFY nicht als „umweltdeterminierte triviale Maschinen“<sup>37</sup> konzipiert. Vielmehr können sie durch „Austauschprozesse mit ihrer Umwelt eine Dynamik entwickeln und ihre Zuständigkeiten variieren [...], ohne mit jedem Wechsel der Umweltbedingungen sogleich die Systemstruktur ändern zu müssen“<sup>38</sup>. Dieser interne Transformationsprozess bleibt jedoch als Black Box einem externen Beobachter verschlossen.<sup>39</sup> Damit können offene Systeme vielmehr als „komplexe Reaktionsmaschinen für Umweltreize“<sup>40</sup> beschrieben werden. Geschlossene Systeme werden damit zu einem Sonderfall der allgemeineren Klasse offener Systeme, bei denen der Austausch – in der Physik i.d.R. energetischer Austausch – zwischen System und Umwelt gegen Null konvergiert.<sup>41</sup>

---

<sup>32</sup> Klimpel, 1983, S. 18.

<sup>33</sup> Ebd., S. 35.

<sup>34</sup> Vgl. Händel/Jensen, S. 32 zit. in: Klimpel, 1983, S. 36.

<sup>35</sup> Bertalanffy, 1968, S. 32.

<sup>36</sup> Lange, 2003, S. 45; vgl. Bertalanffy, 1956, S. 3 ff.; Bertalanffy, 1968, S. 32 und 120 ff.; Klimpel, 1983, S. 35.

<sup>37</sup> Lange, 2000, S. 29.

<sup>38</sup> Kneer/Nassehi, 1993, S. 22.

<sup>39</sup> Vgl. Lange, 2000, S. 28 f.

<sup>40</sup> Krohn/Küppers/Paslack, 1987, S. 446.

<sup>41</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 83.

Als zusammenfassende Zielvorstellungen einer Allgemeinen Systemtheorie definiert BERTALANFFY:

„(1) There is a general tendency towards integration in the various sciences, natural and social. (2) Such integration seems to be centered in a general theory of systems. (3) Such theory may be an important means for aiming at exact theory in the non-physical fields of science. (4) Developing unifying principles running ‘vertically’ through the universe of the individual science, this theory brings us nearer to the goal of the unity of science. (5) This can lead to a much-needed integration in scientific education.“<sup>42</sup>

### ***1.2. Die Weiterentwicklung der General System Theory in den 1940/50er Jahren***

Die Allgemeine Systemtheorie der 1930er Jahre blieb stark mit den Anschauungen der organischen Biologie verwoben. Erst in den 1940er Jahren verbanden sich BERTALANFFYS biologisch inspirierte Idee einer generalisierten Systemlehre mit ähnlichen Bewegungen in anderen Disziplinen. Insbesondere die Verknüpfung mit der Informationstheorie von SHANNON/WEAVER (1949) und der Kybernetik von WIENER (1948) führte zu einer Generalisierung der von BERTALANFFY vorformulierten Begriffe über naturwissenschaftliche Analogien hinaus und erweiterte die naturalistische Systemlehre um eine explizit sozialwissenschaftliche Dimension.<sup>43</sup>

Die Verknüpfung mit der Informationstheorie ermöglichte einerseits einen „informationstheoretisch redefinierte[n, MR] Systembegriff“<sup>44</sup>, mit dem die spezifischen Sachbezüge der theoretischen Biologie zugunsten eines generalisierten Vokabulars abgestreift werden konnten. Andererseits ist aber insbesondere der Kybernetik im Wandel des disziplinären Wissenschaftssystems eine Schlüsselrolle zu attestieren, da mit der „kybernetischen Revolution“ unter anderem die Grenzziehung zwischen Natur- und Sozialwissenschaft neu bestimmt wurde.<sup>45</sup>

Auch in der Weiterentwicklung des BERTALANFFY-Programms in wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Hinsicht kommt der Kybernetik eine wichtige Rolle zu.<sup>46</sup> Der (früheren) Allgemeinen Systemtheorie dienten vereinfachte Reiz-Response-Schemata (sog. „ro-

---

<sup>42</sup> Bertalanffy, 1956, S. 2; Bertalanffy, 1968, S. 38.

<sup>43</sup> Vgl. Lange, 2003, S. 44; Wolf, 2003, S. 130; Müller, 1996, S. 89 f.; Krieger, 1996, S. 7; Barben, 1996, S. 29; Messelken, 1993, S. 144; Luhmann, 1984, S. 27; Wallner/Pohler-Funke, 1977, S. 35; Bertalanffy, 1968, S. 44; Bertalanffy, 1956, S. 5 ff. BERTALANFFY (1968, S. 8) spricht rückblickend im Zusammenhang mit diesen neuen Ansätzen von „modern system research“.

<sup>44</sup> Müller, 1996, S. 93 und S. 245. BERTALANFFY (1968, S. 42) merkt hierzu an: „In many cases, the flow of information corresponds to a flow of energy.“

<sup>45</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 173.

<sup>46</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 21 f.



bot models<sup>47</sup>) des Behaviorismus als Ausgangsmodelle. Dabei wird ein Organismus als Black Box gedacht, der auf bestimmte Stimuli aus seiner Umwelt reagiert. Für die Forschung ist dabei primär von Interesse, was als Verhalten beobachtet werden kann, „was der Organismus tut und sagt“<sup>48</sup>. In der Allgemeinen Systemtheorie wurde der Begriff des Organismus durch den allgemeinen Begriff des Systems ersetzt und durch diese Generalisierung wurde Verhalten folglich als „Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Signalen in Abhängigkeit von der Innenstruktur des betrachteten Systems interpretiert“<sup>49</sup>. Das heißt, dass vom beobachteten Verhalten Rückschlüsse auf die im System ablaufenden Prozesse und damit auf die Systemstruktur gezogen werden.

„Eine Black Box ist ein strukturell unzureichend erforschtes und vielleicht nie vollständig zugängliches (nichtlineares) System, das bestimmte Operationen über seinen vergangenen und gegenwärtigen Eingangswerten ausführt.“<sup>50</sup> Die „Selbsteleistungen“ eines Systems (interne Prozesse) sollten jedoch nicht als prinzipielle Erkenntnisgrenze gedeutet werden, sondern forderten neue Ansätze, die gegenüber vereinfachten Stimulus-Response-Modellen die interne Systemorganisation mit berücksichtigen sollten.<sup>51</sup> Zwar bot auch die Kybernetik keinen „Schlüssel“ zum Öffnen der Black Box, jedoch konnten mit Hilfe von Versuchsreihen die strukturellen und funktionalen Eigenschaften der Black Box als Funktion vergangener Zustände rekonstruiert werden.<sup>52</sup> Dies ermöglicht zwar die Formulierung prognostischer Aussagen, jedoch können nur vorsichtige Schlüsse auf die internen Mechanismen gezogen werden, denn wie ASHBY treffend feststellt: „the box, for whatever reasons, cannot be opened“<sup>53</sup>. Die „Warum-Fragen“, die gesetzmäßiges Wissen erfordern, konnten mit dieser Strategie weiterhin nicht beantwortet werden. Vielmehr wurden diese Fragen durch ein funktionales „Wissen-dass“ ersetzt.<sup>54</sup> „But no model of this kind, be it a black box or a grey one, will *explain* the behavior both external and internal of the system.“<sup>55</sup> Dennoch lag der sozialwissenschaftliche Reiz der kybernetischen Black-Box-

---

<sup>47</sup> Ebd., S. 6.

<sup>48</sup> Watson, 1930, S. 25 zit. in: Jensen, 1976, S. 20.

<sup>49</sup> Jensen, 1976, S. 20.

<sup>50</sup> Müller, 1996, S. 129.

<sup>51</sup> Vgl. ebd., S. 275.

<sup>52</sup> Vgl. ebd., S. 129; Bunge, 1973, S. 104.

<sup>53</sup> Ashby, 1955, S. 36 zit. in: Müller, 1996, S. 130.

<sup>54</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 136.

<sup>55</sup> Bunge, 1973, S. 103.

Strategien darin, dass trotz aller Einschränkungen und der Abwesenheit gesetzesförmiger Aussagen ein mathematisch fundiertes Prognoseverfahren ermöglicht wurde.<sup>56</sup>

### **1.3. Die „autopoietische Wende“ in den 1970er Jahren: Begründung der „Neuen Systemtheorie“**

Einen neuen richtungsweisenden Impuls bekam die Allgemeine Systemtheorie in den späten 1970er Jahren durch neue Forschungsergebnisse der Neurobiologen VARELA und MATURANA. Diese Autoren stellten bei der Erklärung biologischer Phänomene den Begriff der „Autopoiese“ ins Zentrum und legten damit den Grundstein einer autopoietisch geprägten Systembetrachtung. Damit wird die „Problemgeschichte“ der theoretischen Biologie fortgeschrieben, aus der sich in den 1930er Jahren die Allgemeine Systemtheorie entwickelte.<sup>57</sup>

#### **1.3.1. Autopoietische Selbstorganisation lebender Systeme**

MATURANA und VARELA folgerten aus ihren Untersuchungen zur menschlichen Farbwahrnehmung, „dass das menschliche Nervensystem keinen unmittelbaren Bezug zur Außenwelt besitzt, sondern vielmehr durch rekursive (das heißt: auf die eigenen Elemente zurückgreifende) Operationen sein eigenes Bild der umgebenden Welt entwirft“<sup>58</sup>. Mit der Entwicklung einer „Theorie der Organisation lebender Systeme als individueller autonomer Einheiten“<sup>59</sup> präsentierten die Autoren einen Ansatz, der im Gegensatz zu früheren Ansätzen den Funktionen jeglichen Erklärungswert im Bereich von Phänomenen abspricht, da diese nicht „als kausale Elemente an der Neuformulierung irgendeines Phänomens mitwirken“<sup>60</sup>. Vielmehr betonen sie die autopoietische Selbstorganisation von Systemen, „dass die Mechanismen der Selbst-Erzeugung den Schlüssel für das Verständnis der Mannigfaltigkeit wie der Einzigartigkeit des Lebens liefern“<sup>61</sup>. Dabei bezeichnet der Begriff der „Autopoiese“ eine „Organisation der Operationen eines Systems, durch welche alle Ele-

---

<sup>56</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 129.

<sup>57</sup> Vgl. Lange, 2003, S. 45; Müller, 1996, S. 318 ff.; Druwe, 1995, S. 348.

<sup>58</sup> Lange, 2003, S. 45 f.; vgl. Abels, 2004, S. 253.

<sup>59</sup> Maturana, 1982, S. 138.

<sup>60</sup> Beyme, 1991, S. 9.

<sup>61</sup> Varela, 1987, S. 119.

mente eines Systems erzeugt werden<sup>62</sup>. MATURANA selbst definiert autopoietische Systeme folgendermaßen:

„Es gibt eine Klasse von Systemen, bei der jedes Element als eine zusammengesetzte Einheit (System), als ein Netzwerk der Produktionen von Bestandteilen definiert ist, die a) durch ihre Interaktionen rekursiv das Netzwerk der Produktionen bilden und verwirklichen, das sie selbst produziert hat; b) die Grenzen des Netzwerks als Bestandteile konstituieren, die an seiner Konstitution und Realisierung teilnehmen; und c) das Netzwerk als eine zusammengesetzte Einheit in dem Raum konstituieren und realisieren, in dem es existiert.“<sup>63</sup>

Die Geschlossenheit des Netzwerks ist dabei notwendig, um eine Fortsetzung der autopoietischen Organisation zu ermöglichen. „Die autopoietische Organisation ist dadurch charakterisiert, dass ihre Bestandteile Relationen und die Relationen die Bestandteile erzeugen.“<sup>64</sup> Alle lebendigen Systeme sind autopoietisch, d.h. „selbsorganisierend-zirkulär“<sup>65</sup>, organisiert und diese spezifische Organisationsform definiert die Einheit der lebendigen Systeme. Lebewesen unterscheiden sich jedoch in ihrer realen Ausprägung, wie DRUWE anschaulich am Vergleich der Lebewesen „Mensch“ und „Fisch“ verdeutlicht. Die reale Erscheinungsform wird mit dem Begriff der Struktur beschrieben. Damit konkretisiert die Struktur eines autopoietischen Systems seine autopoietische Organisation.<sup>66</sup>

Aus diesem Grund ist für die Analyse autopoietischer Systeme insbesondere deren Struktur von Bedeutung, da diese die Handlungsfähigkeit des Systems determiniert. Handlungsweisen, die in der Struktur nicht angelegt sind, können vom System nicht ausgeführt werden. MATURANA beschreibt sie folglich als „struktur-spezifizierte Systeme“<sup>67</sup>, die „zustandsdeterminiert“<sup>68</sup> seien, da sie die Welt in Abhängigkeit der angelegten Struktur wahrnehmen und interpretieren. Damit reagieren autopoietische Systeme in Bezug zur Systemumwelt selbstreferenziell, d.h. die Umwelt kann nicht als objektive Wirklichkeit erschlossen werden, sondern wird unter Rückgriff auf die systemeigenen Selektionen konstruiert.<sup>69</sup>

---

<sup>62</sup> Wilke, 1993, S. 278.

<sup>63</sup> Maturana, 1987, S. 94; Maturana, 1982, S. 146; vgl. Varela, 1987, S. 121.

<sup>64</sup> Druwe, 1995, S. 349 f.

<sup>65</sup> Ebd., S. 350.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., S. 350; Luhmann, 2004, S. 119 f.; Beyme, 1991, S. 9.

<sup>67</sup> Maturana, 1987, S. 95.

<sup>68</sup> Maturana, 1982, S. 140. MATURANA (1987, S. 97) beschreibt diese Eigenschaft als „universal gültiges Konstitutionsmerkmal“. In der Literatur findet sich synonym auch der Begriff des „strukturdeterminierten“ Systems. – Vgl. Kösel, 2005, S. 23; Druwe, 1995, S. 351; Beyme, 1991, S. 7.

<sup>69</sup> Vgl. Lange, 2003, S. 46.

### 1.3.2. Operationale Geschlossenheit autopoietischer Systeme

MATURANA versteht unter autopoietischen Systemen lebende und damit offene Systeme im Sinne BERTALANFFYS, die in energetischem und materiellem Austausch mit ihrer Umwelt stehen. Zur Beschreibung genügen jedoch nicht BERTALANFFYS Grundkategorien „Geschlossenheit“ und „Offenheit“, da in der Theorie der Autopoiesis von einem notwendigen Kombinationsverhältnis für die Systemkonstitution ausgegangen wird. Demnach werden autopoietische Systeme im Hinblick auf ihre Bestandteile als „materiell und energetisch offen“, jedoch im Hinblick auf ihre Zustände als „operational geschlossen“ (struktur determiniert) charakterisiert.<sup>70</sup>

Die operationale Geschlossenheit bedeutet jedoch nicht, dass ein System nicht mit seiner Umwelt interagieren kann. Eine gegebene Struktur legt fest, ob Einflüsse der Umwelt überhaupt wahrgenommen werden und wie ggf. auf diese Störungen reagiert wird.<sup>71</sup> Dieser zunächst völlig unbestimmte Reiz von außen wird mit dem Begriff der „Perturbation“<sup>72</sup> beschrieben. Wird ein Reiz von einem System wahrgenommen, indem die Struktur des Systems den Reiz erst als einen Reiz wahrnehmbar macht, dann „reagiert“<sup>73</sup> das System auf die Perturbation im Rahmen einer „struktur determinierten Zustandsveränderung“<sup>74</sup>. Diese aber wird vom System selbst wiederum festgelegt und kann ihm nicht von außen aufgezwungen werden, denn autopoietische Systeme „verfügen allenfalls über eine gewisse Resonanzfähigkeit, die sie für Umwelteinflüsse empfänglich macht“<sup>75</sup>. Perturbationen werden grundsätzlich „systemrational abgearbeitet“<sup>76</sup>. Folglich determiniert die Struktur eines Systems dessen Spektrum an möglichen Zuständen und damit auch die potenziellen strukturellen Veränderungen, die vollzogen werden können, ohne dass dabei die autopoietische Organisation des Systems aufgelöst bzw. die Systemidentität verloren geht.<sup>77</sup> „Die primäre Zielsetzung autopoietischer Systeme ist immer die Fortsetzung der Autopoiesis

---

<sup>70</sup> Vgl. Maturana, 1987, S. 97; Maturana, 1982, S. 142 und S. 146; Varela, 1987, S. 120 ff. – Vgl. auch Müller, 1996, S. 327; Barben, 1996, S. 33.

<sup>71</sup> Vgl. Varela, 1987, S. 130 f.

<sup>72</sup> Beyme, 1991, S. 7; Burth, 2003, S. 301; Druwe, 1995, S. 356.

<sup>73</sup> DRUWE (1995, S. 352 f. und S. 358) geht davon aus, dass ein autopoietisches System – streng genommen – gar nicht „reagieren“, sondern nur agieren könne. Werde ein Reiz wahrgenommen, so habe das System diesen Reiz in Wirklichkeit selbst produziert. Nur ein Beobachter konstruiere eine Abhängigkeitsbeziehung zwischen Reiz und Reaktion.

<sup>74</sup> Druwe, 1995, S. 352.

<sup>75</sup> Ulrich, 1994, S. 65.

<sup>76</sup> Druwe, 1995, S. 361.

<sup>77</sup> Vgl. Barben, 1996, S. 33; Druwe, 1995, S. 351 f.; Varela, 1987, S. 130 f.; Maturana, 1982, S. 140 und S. 146.

ohne Rücksicht auf ihre Umwelt.<sup>78</sup> Dem entgegen müssen instrumentelle Eingriffe und Manipulationen scheitern, denn zwischen selbstregulativer Autonomie und „allopoietischer“ Fremdregulation droht ein von der topologischen Systemgrenze markierter „katastrophischer Bruch“<sup>79</sup>.

Autopoietische Systeme haben damit die Eigenschaft, dass sie strukturdeterminiert und von ihrer Umwelt „perturbierbar“ zugleich sind.<sup>80</sup> Die autopoietische Organisation sichert dem System aber seine Autonomie gegenüber der perturbierenden Umwelt zu, von der es allenfalls materiell-energetisch abhängt. Zwischen einem autopoietischen System und einer für ihn spezifischen Umwelt können sich jedoch auch enge Wechselbeziehungen entwickeln. Diese Verflechtungen werden als „strukturelle Kopplungen“ bezeichnet, die zu Zustandsveränderungen im System führen. „Was als Anpassung an eine Umgebung erscheint, sei in Wirklichkeit die ‚strukturelle Kopplung‘ des betrachteten Systems an einen Bereich ‚angemessener historischer Kontingenz‘, der die Freiheitsgrade des Systems nicht ausschöpfe.“<sup>81</sup> Verfestigen oder institutionalisieren sich solche Interaktionen, so wird von einem „konsensuellen Bereich“<sup>82</sup> gesprochen. Jedoch kommen solche Verflechtungen nur dann zustande, wenn die betreffenden Systeme eine „strukturelle Komplementarität“<sup>83</sup> aufweisen.

## **2. DIE REZEPTION DER ALLGEMEINEN SYSTEMTHEORIE IN DEN SOZIALWISSENSCHAFTEN**

### ***2.1. Übertragungsprobleme in die Sozialwissenschaften***

Die Allgemeine Systemtheorie beeinflusste Forschungsprogramme in den unterschiedlichsten Disziplinen. Die Interdisziplinarität äußert sich in dem Anspruch der Allgemeinen Systemtheorie, physikalische, biologische, gesellschaftliche und kulturelle Phänomene erfassen und erklären zu können. Dabei schließt die Allgemeine Systemtheorie von formalen Entsprechungen zwischen biologischen, chemischen und physikalischen Theorien auf

---

<sup>78</sup> Luhmann, 1986, S. 38.

<sup>79</sup> Maturana, 1980, S. 75 zit. in: Müller, 1996, S. 328 f.

<sup>80</sup> Vgl. Roth, 1987, S. 300; Beyme, 1991, S. 7.

<sup>81</sup> Müller, 1996, S. 328 f.; vgl. Lamla, 2003, S. 256 ff.

<sup>82</sup> Druwe, 1995, S. 351.

<sup>83</sup> Ebd., S. 351. Bei lebendigen autopoietischen Systemen wird dieser Sachverhalt durch den biologischen Begriff der „Koevolution“ beschrieben. – Vgl. Druwe, 1995, S. 351.

die Existenz übergreifender Systemgesetze, die dann zur Erklärung sozialer, politischer, kultureller und auch erziehungswissenschaftlicher Phänomene herangezogen werden (sollen).<sup>84</sup> Für die Übertragung in die Sozialwissenschaften stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die verallgemeinerten Erkenntnisprinzipien, die den Naturwissenschaften und hier insbesondere der theoretischen Biologie entstammen, sozialwissenschaftlich überhaupt tragfähig sind.<sup>85</sup>

BERTALANFFY geht davon aus, dass auch soziale Phänomene systemtheoretisch erschlossen werden müssten.<sup>86</sup> Jedoch verweist er selbst auf Besonderheiten sozialer Gebilde und damit, wenn auch nur implizit, auf mögliche Probleme, die sich beim Übertragen des Ansatzes in die Sozialwissenschaften ergeben könnten. Im Unterschied zu biologischen Systemen sind soziale Systeme funktional nicht ausschließlich auf das Überleben des Systems ausgerichtet.<sup>87</sup> Zudem sind Zellen als System physisch klar begrenzt, während diese Annahme bei sozialen Einheiten eher die Ausnahme als die Regel darstellt.<sup>88</sup> MÜLLER bezeichnet BERTALANFFYS Andeutungen zur Übertragbarkeit in die Sozialwissenschaften noch als „höchst unbestimmt“, die „keineswegs von einer Vertrautheit mit der konkreten wissenschaftlichen Forschung“ zeugten und sich „in analogischen Plausibilitätsbetrachtungen“ erschöpften.<sup>89</sup>

Auch die autopoietischen Ansätze der „Neuen Systemtheorie“<sup>90</sup> ließen ihre „zellbiologischen Ausgangsprobleme hinter sich, um in sozialwissenschaftliche, erkenntnistheoretische und kosmologische Regionen vorzustoßen“<sup>91</sup>. Der Anspruch einer interdisziplinären Gültigkeit basiert auf einer rein formalen Charakterisierung der Organisation autopoietischer Systeme, die „Spielraum für denkbar weitgehende Aspirationen“<sup>92</sup> schafft. Kritiker

---

<sup>84</sup> Vgl. Krieger, 1996, S. 7; Lange, 2003, S. 44; Barben, 1996, S. 29; Müller, 1996, S. 65 und S. 89; Boulding, 1972.

<sup>85</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 74; Burth, 2003, S. 294. – MÜLLER (1996, S. 69) beschreibt am Beispiel der NEWTON'schen Mechanik, wie sich die Prinzipien dieser Theorie auf andere (naturwissenschaftliche) Gebiete übertragen ließen. Die Übertragung erfolgte zunächst in die Optik und Wärmelehre, später in die elektromagnetische Theorie, in die analytische Chemie und schließlich auch in die Biologie. „So schien es nicht abwegig, Analogien zu den Gesetzen der Mechanik auch in den Sozialwissenschaften zu suchen.“ – Zur Bedeutung der Systemtheorie in der Erziehungswissenschaft vgl. Krüger, 1997, S. 128 ff.; Oelkers/Tenorth, 1987; Oelkers, 1987; Terhart, 1987; Harney, 1981; Luhmann/Schorr, 1979.

<sup>86</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 7 f.

<sup>87</sup> Vgl. Wolf, 2003, S. 146; Müller, 1996, S. 197; Daheim, 1993, S. 45 f.

<sup>88</sup> Vgl. Beyme, 1991, S. 15.

<sup>89</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 88.

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S. 318. MÜLLER fasst das Spektrum an neuen systemtheoretischen Ansätzen seit den späten 1970er Jahren unter diesem Überbegriff zusammen.

<sup>91</sup> Ebd., S. 329.

<sup>92</sup> Ebd., S. 330.

verweisen allerdings auf den Sachverhalt, dass Maturana unter autopoietischen Systemen nur lebende Systeme fasse. Übertrage man nun die Theorie der Autopoiese auf soziale Systeme, bedeute dies, dass soziale Systeme die lebenden Systeme – demnach die Menschen – erzeugen müssten, die das soziale System konstituieren.<sup>93</sup> Zudem sind Menschen im Unterschied zu biologischen Systemen gleichzeitig Mitglieder mehrerer sozialer Systeme und haben auch einen direkten Zugang zur Systemumwelt und treten mit dieser in Interaktion.<sup>94</sup> Müller kommt im Hinblick auf die Theorie der Autopoiese zur Schlussfolgerung, dass diese Theorie keinen generalisierten Erkenntnisanspruch oberhalb einzelner Wissenschaften reklamieren könne.<sup>95</sup> Einen Beleg hierfür sieht Beyme in der Tatsache, dass sich die zweite Generation der Vertreter selbstorganisierender Systeme wieder wesentlich skeptischer im Hinblick auf die Anwendbarkeit der Begriffe auf Politik und Gesellschaft äußere als ihre „Gründungsväter“. Sie gehen davon aus, dass als autopoietische Systeme eigentlich nur lebende Systeme benannt werden könnten.<sup>96</sup>

## 2.2. *Zur Kritik am Universalitätsanspruch der Allgemeinen Systemtheorie*

Die angeklungenen Problemaspekte stellen den proklamierten Universalitätsanspruch der Allgemeinen Systemtheorie in Frage und zeigen gleichzeitig, dass deren Anwendung in der Forschung bis heute umstritten ist. Dabei ist bei Universaltheorien insbesondere die Verwendung des Theoriebegriffs problematisch, weshalb dieser im Folgenden aus wissenschaftstheoretischer Perspektive einer genaueren Betrachtung unterzogen werden soll.

Wissenschaftliche Theorien können je nach Extensionsumfang des zugrunde liegenden Theoriebegriffs differenziert werden. (1) Zum einen können Theorien über eine geringe Reichweite verfügen und nur auf einige wenige konkrete Fälle bezogen sein. Diese „empirischen Theorien“ werden auch als „gegenstandsspezifische Theorien“ bezeichnet.<sup>97</sup> (2) Davon sind Theorien zu unterscheiden, die auf einem hohen Abstraktionsniveau formuliert sind und deren Erklärung deshalb Raum und Zeit übergreifend angelegt ist. Aufgrund der hohen Reichweite werden solche Theorien als „Universaltheorien“ beschrieben. Synonym

---

<sup>93</sup> Vgl. Beyme, 1991, S. 16. Beyme führt in diesem Zusammenhang das populäre Beispiel einer Fußballmannschaft an, die nicht ihre Spieler erzeugt.

<sup>94</sup> Vgl. Beyme, 1991, S. 16; Wallner/Pohler-Funke, 1977, S. 112.

<sup>95</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 330.

<sup>96</sup> Vgl. Beyme, 1991, S. 16.

<sup>97</sup> Vgl. Patzelt, 1993, S. 112.

werden in der Literatur auch die Begriffe „Supertheorie“<sup>98</sup>, „Grand Theory“<sup>99</sup>, „Global Theory“<sup>100</sup> oder „Meta-Theorie“<sup>101</sup> verwendet. (3) Zwischen diesen Extrempositionen – wobei die Übergänge fließend sind – befinden sich die sog. „Theorien mittlerer Reichweite“<sup>102</sup> – in der Literatur auch als „Bereichstheorien“<sup>103</sup>, „unit theories“<sup>104</sup> oder „Situations-theorien“<sup>105</sup> betitelt –, die durch Raum und Zeit begrenzte Erklärungen anstreben und damit beliebig in ihrem Gültigkeitsanspruch eingeschränkt werden können.<sup>106</sup>

Eine Differenzierung von Theorien nach deren Reichweite beinhaltet die Annahme, dass in dem Maße, wie die logische Stringenz und Spezifität einer Theorie zunimmt, die Reichweite i.S. eines Geltungs- und Anwendungsbereichs abnimmt.<sup>107</sup> Denn je größer der gewählte Objektbereich und je allgemeiner die angestrebte Erklärung, desto vielfältiger und komplexer werden die Randbedingungen, die Berücksichtigung finden müssen. Diese Erklärungen werden folglich umso abstrakter ausfallen und die Theorien werden umso weniger historisch gesättigt und empirisch gehaltvoll sein.<sup>108</sup> „For we always pay for generality by sacrificing content, and all we can say about practically everything is almost nothing.“<sup>109</sup>

Die Allgemeine Systemtheorie ist mit ihrer erklärtermaßen hohen Reichweite der Gruppe der Universaltheorien zuzurechnen. „Systemtheorie ist eine besonders eindrucksvolle Supertheorie.“<sup>110</sup> Aus diesem Grunde geht DRUWE davon aus, dass systemtheoretische Konzeptionen in anderen Disziplinen überhaupt erst zur Anwendung kommen könnten.<sup>111</sup> Dies verleiht der Allgemeinen Systemtheorie zwar einen interdisziplinären Charakter, zeigt jedoch gleichzeitig, dass es sich hierbei nicht um eine wissenschaftliche Theorie handelt, die in der Lage wäre, bestimmte Aspekte der Wirklichkeit zu erklären. Damit steht der univer-

---

<sup>98</sup> Luhmann, 1984, S. 19; Daheim, 1993, S. 24 und S. 55.

<sup>99</sup> Lange, 2003, S. 21; Homann, 1993, S. 143.

<sup>100</sup> Bertalanffy, 1968, S. 7.

<sup>101</sup> Behrens, 2003, S. 205; Barben, 1996, S. 25; Endruweit, 1993b, S. 7.

<sup>102</sup> Merton, 1948, S. 166; Merton, 1957, S. 9. MERTON stellt den „theories in the large“ die „theories of the middle range“ entgegen. – Vgl. auch Lange, 2000, S. 84; Beck/Kell, 1991, S. 8.

<sup>103</sup> Nohlen/Schultze, 2004, S. 991; Lange, 2003, S. 24.

<sup>104</sup> Wagner/Berger, 1985, S. 702 ff.

<sup>105</sup> Wolf, 2003, S. 145.

<sup>106</sup> Vgl. Nohlen/Schultze, 2004, S. 990; Schubert/Bandelow, 2003, S. 9; Patzelt, 1993, S. 112; Endruweit, 1993b, S. 8 f.

<sup>107</sup> Vgl. Schubert/Bandelow, 2003, S. 8 f.; Sabatier, 1999, S. 6.

<sup>108</sup> Vgl. Nohlen/Schultze, 2004, S. 991; Greven, 1990, S. 227.

<sup>109</sup> Boulding, 1955, S. 11 zit. in: Müller, 1996, S. 247.

<sup>110</sup> Luhmann, 1984, S. 19.

<sup>111</sup> Vgl. Druwe, 1995, S. 333.



salistische Anspruch der Allgemeinen Systemtheorie in Kontrast zu den restriktiven Anwendungsbedingungen, da es sich um keine empirisch gehaltvolle Theorie handelt.<sup>112</sup>

BUNGE zieht im Hinblick auf die empirische Evidenz der Systemtheorie den Schluss, dass „what is gained in generality is lost in testability“<sup>113</sup>. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass insbesondere die empirisch-analytisch orientierte Forschung den funktionalistisch orientierten Universaltheorien eher skeptisch bis ablehnend gegenübersteht, da die empirische Signifikanz bei der Bestätigung theoretischer Aussagen eine untergeordnete Rolle spielt.<sup>114</sup> „It is true by definition.“<sup>115</sup> Sowohl das BERTALANFFY-Programm als auch das Konzept der Autopoiese wurden mit „Fragen nach der Erklärungskraft von oberhalb aller empirischen Substrate formulierten Logik“<sup>116</sup> konfrontiert. DRUWE spricht der Allgemeinen Systemtheorie – zumindest der autopoietischen Variante – den Theoriecharakter gänzlich ab, da sie als konstruktivistisches Kognitionsmodell keine empirischen Erklärungen zum Ziel hat und ihr folglich „Empirievermeidung“<sup>117</sup> vorzuwerfen sei.<sup>118</sup> Kritische Verteidiger des Ansatzes hingegen sind davon überzeugt, dass sich die Theorie in empirische Begriffe übersetzen lässt und damit zu einer empiriegesättigten Theorie entwickelt werden kann.<sup>119</sup>

Lässt man die oben skizzierte Theorieunterscheidung nach deren Reichweite gelten, so kann die Allgemeine Systemtheorie abschließend als eine wissenschaftliche Theorie bezeichnet werden, jedoch nicht als empirische Theorie nach kritisch-rationalem Verständnis.<sup>120</sup>

---

<sup>112</sup> Vgl. Lange, 2003, S. 44 f.; Müller, 1996, S. 178; Druwe, 1995, S. 333; Wenzel, 1990, S. 11.

<sup>113</sup> Bunge, 1973, S. 33.

<sup>114</sup> Vgl. Lange, 2003, S. 22; Müller, 1996, S. 345; Wagner/Berger, 1985, S. 701 f.

<sup>115</sup> Wagner/Berger, 1985, S. 701.

<sup>116</sup> Müller, 1996, S. 345.

<sup>117</sup> Haferkamp, 1987, S. 60.

<sup>118</sup> Vgl. Druwe, 1990, S. 51. Aus diesem Grunde bezeichnet DRUWE (1995, S. 333) die Systemtheorie „entgegen ihrem Namen“ nicht als Theorie, sondern als Modell. Ähnlich argumentiert BUNGE (1983, S. 145), der die Systemtheorie als „Lehre“ bezeichnet, die „gerade weil sie nicht empirisch überprüfbar ist [...] nicht den Rang einer wahren wissenschaftlichen Theorie in Anspruch nehmen“ könne.

<sup>119</sup> Vgl. Beyme, 1991, S. 6. Auf mögliche Formen einer solchen Theorieentwicklung wird im folgenden Kapitel III.2.3 vertiefend eingegangen.

<sup>120</sup> Vgl. Lange, 2003, S. 22.

### 2.3. *Anwendung und Grenzen der Allgemeinen Systemtheorie in den Sozialwissenschaften*

Die Allgemeine Systemtheorie kann demnach aufgrund ihres universellen Anspruchs nicht von sich heraus Phänomene „erklären“, da der Anspruch auf universelle Zuständigkeit eine Theoriekonstruktion erfordert, die auf Systeme jeglicher Art anwendbar und damit abstrakt formuliert ist. „Das ‚Allgemeine‘ an der Allgemeinen Systemtheorie besteht vielmehr darin, dass es ihr gerade nicht um eine konkrete Wirklichkeit geht, die in der Theorie zum abstrakten Gegenstand gemacht werden könnte, sondern darum, dass sehr allgemeine Strukturen zum Thema der Analyse gemacht werden, die nur über bestimmte Anwendungen mit der Realität zusammenhängen.“<sup>121</sup>

Für die Verwertbarkeit der Allgemeinen Systemtheorie im sozialwissenschaftlichen Kontext kommen NOHLEN/SCHULTZE zu dem Schluss, dass eine Raum und Zeit übergreifende, universale Gültigkeit beanspruchende Theorie für die Gegenstandsbereiche und Erkenntnisziele in den Sozialwissenschaften nur wenig angemessen sei, da aufgrund der unumgänglichen Abstraktheit kaum praktisch verwertbare Ergebnisse und anwendungsorientierte Erklärungen geliefert werden könnten.<sup>122</sup> Um nicht zu einer Leerformel herabzusinken,<sup>123</sup> muss geklärt werden, wie sich eine universalistisch formulierte Theorie in empirische Begriffe übersetzen und auf diesem Wege zu einer empiriegesättigten Theorie weiterentwickeln lässt.

Hierzu müssen die spezifischen Parameter Berücksichtigung finden, die sich aus den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Kontexten ergeben, von denen die Universaltheorie abstrahiert und damit zwangsläufig den „Informationsgehalt auf Triviales reduziert“<sup>124</sup>. Eine inhaltliche Präzisierung und Spezifizierung der Universaltheorie ist demnach erforderlich, um zu hinreichend scharfen Aussagen und Erklärungsargumenten über spezielle Systeme zu gelangen, die die Formulierung von Hypothesen ermöglichen und durch Rückgriff auf empirische Evidenz kritisch bewertet werden können. „What can be tested is only a specific theory [...]“<sup>125</sup>

---

<sup>121</sup> Lange, 2003, S. 44 f.

<sup>122</sup> Vgl. Nohlen/Schultze, 2004, S. 990 f.; Westmeyer, 1993, S. 178 f.

<sup>123</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 199; Wolf, 2003, S. 145 f.

<sup>124</sup> Nohlen/Schultze, 2004, S. 991.

<sup>125</sup> Bunge, 1973, S. 107; vgl. Bunge, 1983, S. 145.

Für die geforderte Präzisierung der Universaltheorie sind in Anlehnung an PATZELT zwei alternative Strategien denkbar, die im Hinblick auf die vorliegende Problemstellung im Folgenden diskutiert werden.<sup>126</sup>

### 2.3.1. Hierarchische Vernetzung von Theorien

Die erste Möglichkeit zur Präzisierung der Universaltheorie stellt der Ansatz der „hierarchischen Vernetzung“<sup>127</sup> von Theorien dar. Hierbei wird eine abstrakte Universaltheorie durch weitergehende Ausarbeitung inhaltlich präzisiert und spezifiziert und damit in eine „substantielle Theorie“<sup>128</sup> überführt. Die „heuristische Funktion“<sup>129</sup> der Universaltheorie sichert dabei hierarchische Abhängigkeitsverhältnisse in der Art, „dass die Konzepte und Aussagen der in einen größeren (universellen, MR) Theorierahmen ‚eingehängten‘ Theorien logisch konsistent mit den Konzepten und Aussagen der allgemeineren Theorie verknüpft werden“<sup>130</sup>. Solche Theorien sind demnach durch ihre Aufwärtskompatibilität gekennzeichnet, da die abgeleiteten Theorien hinsichtlich der darin enthaltenen logischen Operationen „geschlossen“ sind.<sup>131</sup> Dies entspricht LUHMANN'S Vorstellung von einer „Supertheorie“<sup>132</sup>. Als bekannte Beispiele für hierarchisch vernetzte Theorien sind die soziologischen Systemtheorien von TALCOTT PARSONS und NIKLAS LUHMANN zu nennen. In beiden Fällen besteht zur Allgemeinen Systemtheorie eine „intertheoretische Relation“<sup>133</sup> in der Art, dass sich beide soziologisch ausformulierten Ansätze in die hierarchisch übergeordnete und damit abstraktere Allgemeine Systemtheorie einbetten lassen.<sup>134</sup>

### 2.3.2. Wechselseitige Übersetzung von Theorien

Die zweite Alternative beschreibt keine inhaltliche Ausarbeitung, sondern stellt vielmehr eine inhaltliche Ergänzung dar. Die Universaltheorie fungiert als Rahmentheorie, die durch Ausschnitts- und Bereichstheorien mittlerer Reichweite konkretisiert und zu einem „inte-

---

<sup>126</sup> Vgl. Patzelt, 1993.

<sup>127</sup> Ebd., S. 118.

<sup>128</sup> Ropohl, 2005, S. 27. Im Gegensatz zur „substanziellen Theorie“ ist die Allgemeine Systemtheorie als „entsubstanzialisiert“ (Müller, 1996, S. 214) zu bezeichnen. Als „operative Theorie“ (Bunge, 1967, S. 502 ff.) stellt sie eine Verfahrensvorschrift dar, wie wissenschaftliche Aussagensysteme, d.h. Theorien, von beliebigen Erfahrungsbereichen konstruiert werden. – Vgl. Ropohl, 2005, S. 27.

<sup>129</sup> Druwe, 1995, S. 346; vgl. Müller, 1996, S. 178; Bunge, 1983, S. 145.

<sup>130</sup> Patzelt, 1993, S. 118; vgl. Westermann, 1993, S. 177.

<sup>131</sup> Vgl. Bunge, 1983, S. 144.

<sup>132</sup> „Supertheorien sind Theorien mit universalistischen [...] Ansprüchen“ (Luhmann, 1984, S. 19). – Vgl. auch Patzelt, 1993, S. 118; Daheim, 1993, S. 24.

<sup>133</sup> Burth, 2003, S. 292; vgl. Westermann, 1993, S. 177.

<sup>134</sup> Vgl. Kapitel III.3.

grativen Theoriemodell<sup>135</sup> ergänzt wird. Diese Theorien stehen jedoch in keinem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zur Rahmentheorie. Die Universaltheorie bildet vielmehr die gemeinsame Referenz unterschiedlicher Bereichstheorien, ohne dass ihre Organisationswirkung dem der o.g. hierarchischen Vernetzung entsprechen würde.<sup>136</sup> Die universelle Rahmentheorie übernimmt die Aufgabe einer „integrierenden Ordnungsleistung“<sup>137</sup>, indem eine „wechselseitige Übersetzung“<sup>138</sup> der Bereichstheorien sichergestellt wird. Im besten Falle sind die Schlüsselkonzepte des Konglomerats der vernetzten Theorien gleich, ansonsten müssen Übersetzungsleistungen für funktionstüchtige Schnittstellen geschaffen werden. Die Gestaltung dieser Schnittstellen ist abhängig von der jeweiligen Universaltheorie, die insbesondere mit dem verwendeten Vokabular eine „Übersetzungsanleitung“<sup>139</sup> bereitstellt. Eine so verstandene Systemtheorie „gewinnt die Freiheit, quer durch die Positionen [der Einzelwissenschaften, MR] hindurch Teilaspekte aufzunehmen, sie zu kombinieren und so zu modifizieren, dass eine spezifische Problemlage erfasst wird“<sup>140</sup>.

### **3. ZWEI BEISPIELE HIERARCHISCHER VERNETZUNG: DIE SOZIOLOGISCHEN SYSTEMTHEORIEN VON PARSONS UND LUHMANN**

In den Sozialwissenschaften werden systemtheoretische Ansätze maßgeblich mit den Soziologen TALCOTT PARSONS und seinem struktur-funktionalen Ansatz und NIKLAS LUHMANN, als prominenter Vertreter der autopoietischen Systemtheorie, in Verbindung gebracht. Beide Ansätze sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Dabei mag es verwundern, dass die Darstellung solch umfangreicher, umfassender und komplexer Theorieansätze, die in einer fast unüberschaubaren Fülle an Sekundärliteratur interpretiert und analysiert werden, in einer solch verkürzten Weise erfolgt. Die Rechtfertigung dafür liegt in dem spezifischen Erkenntnis- und dem daraus resultierenden Darstellungsinteresse. Es geht in der vorliegenden Arbeit weder darum, die jeweiligen Theoriegebäude PARSONS und LUHMANNS detailliert zu beschreiben, noch diese auf innertheoretische Logik und Stimmigkeit zu untersuchen, um mögliche Widersprüche aufzudecken. Ferner soll auch kein

---

<sup>135</sup> Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 35.

<sup>136</sup> Vgl. Bunge, 1983, S. 144.

<sup>137</sup> Wolf, 2003, S. 145.

<sup>138</sup> Patzelt, 1993, S. 118.

<sup>139</sup> Burth, 2003, S. 291. OSTROM (1999, S. 40) spricht von der Notwendigkeit einer „metatheoretical language“.

<sup>140</sup> Zabeck, 1992, S. 127.

kriterienbasierter Theorievergleich vollzogen werden. Vielmehr sollen die Ansätze unter der Fragestellung analysiert werden, inwiefern diese Autoren in ihren Ansätzen auf die Allgemeine Systemtheorie rekurrieren und zu deren Bereicherung bzw. Modifikation beitragen.

### **3.1. PARSONS struktur-funktionaler Ansatz**

#### **3.1.1. Die Grundannahmen des struktur-funktionalen Ansatzes**

PARSONS begann 1945 mit der Entwicklung seines struktur-funktionalen Ansatzes und etablierte damit den Systembegriff in den Sozialwissenschaften.<sup>141</sup> Er stützt diesen auf Erkenntnisse der Allgemeinen Systemtheorie und sucht nach Möglichkeiten zur Analyse der systeminternen Strukturen und Programme, die für die Organisation des Verhaltens verantwortlich sind.<sup>142</sup>

Hierzu greift PARSONS auf die Handlungstheorie zurück und konzeptualisiert das „Allgemeine Handlungssystem“ (*general action system*) als den zentralen Bezugspunkt seines Ansatzes. „The Theory of Action is a conceptual scheme for the analysis of the behavior of living organisms.“<sup>143</sup> Aus diesem Grunde wird PARSONS' struktur-funktionaler Ansatz auch häufig als „Handlungssystemtheorie“ bezeichnet. Im sozialwissenschaftlichen Kontext wird Handeln als „menschliches Sozialverhalten“<sup>144</sup> konkretisiert, welches sich durch Soziabilität (gemeinsame Verhaltensmuster), Interaktion (zwischen diesen Handlungen) und Intentionalität (der Verweis auf Sinnhorizonte) auszeichnet.<sup>145</sup> Diese Handlungen sind demnach aufeinander bezogen und ergeben folglich eine bestimmte Sinnstruktur.<sup>146</sup> Das Handlungssystem dient PARSONS nun als Konstrukt zur Beschreibung dieses „Systems von Handlungen“, wobei die Elemente des Handlungssystems nicht Personen, sondern die Handlungen an sich darstellen. Die Handlungen können jedoch wiederum von Personen

---

<sup>141</sup> Vgl. Druwe, 1995, S. 335. Dabei ist die struktur-funktionale Theorie als eine relativ späte Erscheinungsform des soziologischen Funktionalismus zu sehen, als deren prominenteste Vertreter AUGUSTE COMTE (1789-1858), HERBERT SPENCER (1820-1903) und ÉMILE DURKHEIM (1857-1917) genannt werden können. – Vgl. Daheim, 1993, S. 24 ff.; Schulze/Künzler, 1998, S. 121 f.

<sup>142</sup> Zum Verhaltensbegriff merkt PARSONS (1976, S. 121) an: „Ich ziehe den Ausdruck ‚Handeln‘ dem Ausdruck ‚Verhalten‘ vor, weil ich nicht an den physischen Verhaltensabläufen selbst interessiert bin, sondern an den Mustern, die sie bilden und in denen sie sich vollziehen [...].“

<sup>143</sup> Parsons/Shils, 1962, S. 53.

<sup>144</sup> Jensen, 1976, S. 59.

<sup>145</sup> Vgl. ebd., S. 21.

<sup>146</sup> Vgl. Druwe, 1995, S. 336.

vollzogen werden.<sup>147</sup> PARSONS' Handlungssystem ist demnach als Programm zur Organisation des menschlichen Sozialverhaltens zu interpretieren, sei dies nun in familiären, ökonomischen, technologischen, politischen, kulturellen, religiösen, wissenschaftlichen Zusammenhängen bzw. Systemen. Verhalten wird folglich aus der besonderen integrativen Struktur des jeweiligen Systemzusammenhangs erklärt.<sup>148</sup>

PARSONS' Ansatz wird in der Literatur als Strukturfunktionalismus oder als strukturfunktionale Theorie beschrieben, da er den Betrachtungsfokus auf die funktionalen Beiträge zur Erhaltung einer gegebenen Systemstruktur legt.<sup>149</sup> „Von unserem Standpunkt aus, ist Funktion ein Ausdruck, der am angemessensten im Kontext von ‚Output‘ und ‚Beitrag‘ benutzt wird.“<sup>150</sup> Weitergehend bestimmt PARSONS vier konkrete funktionale Leistungen, die zur Bestands- bzw. Strukturwahrung eines Systems erfüllt sein müssen. Daher findet sich für diesen Ansatz in der Literatur auch die Bezeichnung „Erfordernis-Funktionalismus“<sup>151</sup> wieder.

Auf diese Weise präzisiert PARSONS inhaltlich den allgemeinen Funktionsbegriff und führt die erforderlichen Funktionskategorien in einem Vier-Funktionen-Schema zusammen, das unter dem Begriff des „AGIL-Schemas“<sup>152</sup> bekannt geworden ist.<sup>153</sup> Dabei beziehen sich zwei dieser Funktionskategorien (*Adaption* und *Goal Attainment*) auf den System-Umwelt-Aspekt, während sich die anderen (*Integration* und *Latent Pattern Maintenance*) auf interne Systemprozesse richten.<sup>154</sup>

---

<sup>147</sup> Vgl. ebd., S. 336; Parsons, 1976, S. 278. Abzugrenzen ist diese Definition vom Handlungssystem als ein „System, das handelt“. In dieser Lesart wäre ein Handlungssystem eine Instanz, die Handlungen vollzieht. Als Handlungssysteme können in diesem Sinne Menschen, Organisationen, Staaten usw. gedacht werden. – Vgl. Ropohl, 1999, S. 93.

<sup>148</sup> Vgl. Jensen, 1976, S. 36; Parsons, 1976, S. 192 ff.

<sup>149</sup> Vgl. Korte, 2006, S. 174; Abels, 2004, S. 227; Treibel, 1993, S. 25.

<sup>150</sup> Parsons, 1976, S. 76. „In Funktionen sind immer Richtung und Beitrag enthalten: eine Funktion gibt ‚an etwas‘ ab und trägt ‚zu etwas‘ bei“ (Parsons, 1976, S. 76).

<sup>151</sup> Daheim, 1993, S. 29. Der „Erfordernis-Funktionalismus“ und der „Äquivalenz-Funktionalismus“ sind jeweils Unterkategorien des „Bestands- oder Strukturfunktionalismus“ (Daheim, 1993, S. 29).

<sup>152</sup> Der Begriff setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der vier zugrunde liegenden Funktionen zusammen: *Adaption*, *Goal Attainment*, *Integration*, *Latent Pattern Maintenance*.

<sup>153</sup> Zur Entwicklung der Dimensionen des Vier-Funktionen-Schemas vgl. Parsons, 1976, S. 86 f. und S. 97.

<sup>154</sup> Vgl. Parsons, 1976, S. 85 ff. und S. 154; Korte, 2006, S. 177 f.; Abels, 2004, S. 234; Luhmann, 2004, S. 18 ff.; Schulze/Künzler, 1998, S. 125 ff.; Druwe, 1995, S. 336; Daheim, 1993, S. 38; Wenzel, 1990, S. 26 ff.

- „Adaption“ (A), Anpassung: Diese Funktion soll den Aufbau von Kapazitäten sicherstellen, die eine problemadäquate Reaktion des Systems auf Umwelteinflüsse ermöglichen. Die Anpassung stellt eine notwendige Voraussetzung für die Zielerreichung dar.
- „Goal Attainment“ (G), Zielerreichung: Diese Funktion zielt darauf ab, die instrumentellen Probleme der Zielerreichung zu bewältigen und Ziele gegenüber der Umwelt zu erreichen.
- „Integration“ (I), Integration: Diese Funktion zielt ab auf die interne Integration des Systems, d.h. es muss sichergestellt werden, dass alle Systemelemente integriert sind und ihren Beitrag zum Funktionieren des Systems leisten.
- „Latent Pattern Maintenance“ (L), Strukturerhaltung und Spannungsbewältigung: Mit dieser Funktion wird die Selbsterhaltung des Systems bzw. die Wahrung der Systemidentität und die dafür vorgesehenen Kontrollmechanismen angesprochen. Es bedarf daher Institutionen, die die Bewältigung systeminterner Spannungen zur Aufgabe haben und damit die latenten Strukturmuster erhalten.

Handlungssysteme weisen vier hierarchisch geordnete Grundstrukturen auf, die jeweils auf eine Funktion des AGIL-Schemas spezialisiert sind (funktionale Differenzierung).<sup>155</sup> Die Anpassungsfunktion setzt am Organismus an, der ein bestimmtes Verhalten zeigt, die Zielerreichungsfunktion wird vom Persönlichkeitssystem wahrgenommen. Das soziale System übernimmt die Integrationsfunktion und das kulturelle System bewirkt die notwendige Strukturerhaltung.<sup>156</sup> Diese ausgebildeten Strukturen werden als Subsysteme des Handlungssystems verstanden und können differenziert werden in ein „adaptiv-orientiertes“, „zielorientiertes“, „integrativ-orientiertes“ und „strukturorientiertes“ Subsystem.<sup>157</sup> PARSONS geht davon aus, dass die Beziehungen zwischen System und Subsystem in einer bestimmten Ordnung der Differenzierung und Segmentierung interpretiert werden können.<sup>158</sup>

„Dieser Entwurf von vier generellen Subsystemen menschlichen Handelns – Organismus, Persönlichkeit, Sozialsystem und Kultursystem – beruht auf einem allgemeinen Paradigma, das für alles Handeln gilt und im folgenden speziell zur Analyse von Sozialsystemen ver-

---

<sup>155</sup> PARSONS (1976, S. 154) unterscheidet zwischen einer Hierarchie der konditionellen und der steuernden Faktoren. – Vgl. auch Schulze/Künzler, 1998, S. 127.

<sup>156</sup> Vgl. Parsons, 1976, S. 124 und S. 172 ff.; Druwe, 1995, S. 337; Korte, 2006, S. 178; Daheim, 1993, S. 36.

<sup>157</sup> Vgl. Klimpel, 1983, S. 31 f.; Abels, 2004, S. 235 f.

<sup>158</sup> Vgl. Parsons, 1976, S. 96.

wendet wird.<sup>159</sup> Dies geschieht durch einen Fokuswechsel, indem die Subsysteme wiederum selbst als eigenständige Systeme analysiert werden.<sup>160</sup> „Dann wird das Handlungssystem zum Supersystem, und der Verhaltensorganismus, das Persönlichkeitssystem, soziale Subsysteme und kulturelle Subsysteme zu Systemen.“<sup>161</sup> Jedes der Subsysteme ist wiederum durch die vier Funktionen des AGIL-Schemas charakterisiert. Damit entwirft PARSONS seine strukturell-funktionale Systemtheorie als multiple Systemanalyse, die eine methodisch unbegrenzte Wiederholung des System-Subsystem-Schemas in Form einer „hierarchische[n, MR] Schachtelung“<sup>162</sup> erlaubt.<sup>163</sup>

„Der Begriff der ‚Gesellschaft‘ bezeichnet dabei eine spezielle Klasse von Sozialsystemen“<sup>164</sup>, „die den höchsten Grad an Autarkie (self-sufficiency) als System im Verhältnis zu ihrer Umwelt erreichen“<sup>165</sup>. Das Gesellschaftssystem ist folglich als Subsystem des Sozialsystems zu sehen und stellt gleichzeitig als „Sub-Subsystem“ eine Teilmenge des übergeordneten Handlungssystems dar. Es muss damit für die eigene Bestandserhaltung ebenfalls die vier o.g. notwendigen Funktionen erfüllen. Diese Aufgaben übernehmen wiederum Subsysteme des Gesellschaftssystems, die ihrerseits wieder auf spezielle Funktionen spezialisiert sind. Damit wird „gesellschaftliche Differenzierung“ zu einer speziellen Ausprägung der „funktionalen Differenzierung“.<sup>166</sup> Für die Gesellschaft nimmt das ökonomische Subsystem die Anpassungsfunktion wahr, die Zielverwirklichung obliegt dem politischen Subsystem, die Integration erbringt die gesellschaftliche Gemeinschaft und das gesellschaftliche Wertesystem übernimmt die stabilisierende, erhaltende Funktion.<sup>167</sup>

### 3.1.2. Der zweifach systemtheoretische Ansatz bei PARSONS

PARSONS geht davon aus, dass die Allgemeine Systemtheorie mit ihrer universellen Form keine Phänomene erklären könne und i.S. einer hierarchischen Vernetzung inhaltlich weiterentwickelt und konkretisiert werden müsse, um in einzelnen Wissenschaftsdisziplinen zur Anwendung kommen zu können. „It should be considered precisely as a framework

---

<sup>159</sup> Ebd., S. 124.

<sup>160</sup> KLIMPEL (1983, S. 32 f.) merkt hierzu an, dass mit dem Präfix „Sub-“ der Begriff des Subsystems zwar dem Systembegriff untergeordnet wird, jedoch verweist seine Kombination mit dem Begriffsbestandteil „System“ auf die latente Qualität des Subsystems als System.

<sup>161</sup> Druwe, 1995, S. 337.

<sup>162</sup> Wolf, 2003, S. 127.

<sup>163</sup> Vgl. Klimpel, 1983, S. 64; Parsons, 1976, S. 96.

<sup>164</sup> Parsons, 1976, S. 121.

<sup>165</sup> Ebd., S. 126 und S. 281; vgl. Abels, 2004, S. 231.

<sup>166</sup> Vgl. Parsons, 1976, S. 125 und S. 148 ff.; Luhmann/Schorr, 1979, S. 24 ff.

<sup>167</sup> Vgl. Parsons, 1972, S. 20 zit. in: Druwe, 1995, S. 338; Parsons, 1976, S. 150.



within which the particular theories [...] can be developed.”<sup>168</sup> Mit dieser Aussage weist er der Systemtheorie als universalistischen Rahmen eine heuristische Funktion bei der Formulierung von Theorien und deren anschließender empirischer Überprüfung zu. Die heuristische Funktion besteht darin, dass die Systemtheorie als eine „Struktur, eine Begriffsschrift oder Konstruktionsanweisung, nach der eine Theorie (als Menge von Axiomen, Theoremen und Hypothesen) gebildet wird“<sup>169</sup>, zu interpretieren sei. „A crucial implication of the relation of particular special theories to such a generalized framework lies in the importance for every special theory of placing it in the framework of its role in a functioning system.”<sup>170</sup> Dies bedeutet für die inhaltliche Konkretisierung, dass die abstrakt formulierte Allgemeine Systemtheorie mit analytischen und empirischen Begrifflichkeiten und Aussagen „reformuliert“<sup>171</sup> werden muss, um daraus eine Theorie als ein System von empirisch prüfbar Aussagen konstruieren zu können. In der daraus entwickelten Theorie sollen dann bereits spezifische inhaltliche Aussagen über einen bestimmten, räumlich und kulturell begrenzten, empirischen Ausschnitt der „realen Welt“ formuliert sein.

PARSONS' Ansatz steht folglich in der Tradition der Allgemeinen Systemtheorie, da er zentrale Aspekte des systemtheoretischen Programms aufnimmt und weiterentwickelt.<sup>172</sup> Die Schwierigkeit bei der Analyse seiner Arbeiten äußert sich nun darin, dass er keine scharfe Trennung zwischen der Thematisierung der systemtheoretischen Methode und deren Anwendung in Bezug auf die handlungstheoretischen Prämissen vornimmt.<sup>173</sup> JENSEN und KLIMPEL betonen dabei den zweifachen systemtheoretischen Ansatz bei PARSONS. „Zum einen beschreibt PARSONS die gesellschaftliche Realität (als Objektbereich der Sozialwissenschaften) in systemtheoretischen Begriffen. Zum anderen diskutiert PARSONS diese systemtheoretische Beschreibung (als Objektbereich der wissenschaftlichen Erkenntnistheorie, der Methodologie) wiederum in systemtheoretischen Begriffen.“<sup>174</sup> Es muss folglich differenziert werden zwischen (1) den systemtheoretischen Grundlagen, die auf der Allgemeinen Systemtheorie basieren und im Rahmen seiner funktional-strukturellen Theorie weiterentwickelt werden, und (2) seiner soziologischen Konkretisierung des Ansatzes, der Theorie sozialer Systeme.

---

<sup>168</sup> Parsons, 1948, S. 157.

<sup>169</sup> Jensen, 1976, S. 12.

<sup>170</sup> Parsons, 1948, S. 157.

<sup>171</sup> Druwe, 1993, S. 129.

<sup>172</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 185.

<sup>173</sup> Vgl. Klimpel, 1983, S. 25.

<sup>174</sup> Jensen, 1976, S. 26 f.; vgl. Klimpel, 1983, S. 25 f.

(1) JENSEN interpretiert PARSONS' Werk als den Versuch, auf systemtheoretischer Grundlage eine Methodologie der Sozialwissenschaften zu entwickeln, auch wenn gleichzeitig ein großer Teil seiner Arbeit aus inhaltlichen Aussagen über den Gegenstandsbereich „Gesellschaft“ besteht.<sup>175</sup> Zur Entwicklung dieses „sozialwissenschaftlichen Kode[s, MR]“<sup>176</sup> greift PARSONS auf die Allgemeine Systemtheorie zurück, insbesondere auf Erkenntnisse des BERTALANFFY-Programms und der Informationstheorie.<sup>177</sup>

(2) „Im Gegensatz zum systemtheoretischen Konzept [...] formuliert die Theorie der Sozialsysteme schon inhaltliche Aussagen über die Struktur von sozialen Komplexen, über die Struktur sozialer Handlungen.“<sup>178</sup> PARSONS' Theorie sozialer Systeme kann demnach als eine noch sehr abstrakte, wenn auch schon mit inhaltlichen Aussagen über den Objektbereich der Soziologie versehene Theorie beschrieben werden.<sup>179</sup> Die Theorie der Sozialsysteme stellt dabei „die handlungstheoretisch ausformulierte, die mit handlungstheoretischem Inhalt gefüllte Anwendung seines systemtheoretischen Konzepts“<sup>180</sup> dar. Zentral ist dabei der Bezug auf die „Gesellschaft als bestimmte, für die Soziologie herausragende Form von Sozialsystem“<sup>181</sup>. Daher spricht KLIMPEL von einer Konkretisierung für die soziologische Disziplin.<sup>182</sup>

### **3.1.3. Zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Allgemeinen Systemtheorie durch den struktur-funktionalen Ansatz**

Die Konkretisierung systemtheoretischer Grundlagen anhand biologischer oder soziologischer Anwendungen führt zwangsläufig dazu, dass der Begriff des Systems an einzelwissenschaftliche Gesichtspunkte gefesselt bleibt.<sup>183</sup> Um folglich PARSONS' Arbeiten (zumindest partiell) als eine Weiterentwicklung der Allgemeinen Systemtheorie verstehen zu können, ist es notwendig, den systemtheoretischen Begriffsapparat insbesondere von seinem systemtheoretisch formulierten, handlungstheoretischen Ansatz zu trennen, d.h. den substanziellen Bezug abzustreifen.<sup>184</sup> Hierbei markieren insbesondere zwei zentrale Punkte

---

<sup>175</sup> Vgl. Jensen, 1976, S. 10 ff.

<sup>176</sup> Klimpel, 1983, S. 61.

<sup>177</sup> Vgl. hierzu das folgende Kapitel III.3.1.3.

<sup>178</sup> Klimpel, 1983, S. 41.

<sup>179</sup> Vgl. ebd., S. 41 und S. 77; Wagner/Berger, 1985, S. 700.

<sup>180</sup> Klimpel, 1983, S. 41.

<sup>181</sup> Ebd., S. 43.

<sup>182</sup> Vgl. ebd., S. 41.

<sup>183</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 199.

<sup>184</sup> Vgl. Klimpel, 1983, S. 26.

den Einfluss PARSONS' auf das Konzept der Allgemeinen Systemtheorie: (1) Die multiple Systemanalyse und (2) die Konzeptualisierung des Umweltaspekts.

(1) PARSONS' struktur-funktionale Theorie markiert den konzeptionellen Übergang von der singulären zur multiplen Systemanalyse. „Die Grundbegriffe des allgemeinen, singulären Systemkonzepts selbst besitzen in der Parsonsschen Systemkonzeption keine oder allenfalls eine veränderte, verschobene Gültigkeit.“<sup>185</sup> Dies ist insbesondere auf die Einführung des Subsystem-Gedankens zurückzuführen, der das allgemeine Systemkonzept ausweitet und „transzendiert“<sup>186</sup>. Das bisher grundsätzlich singuläre systemtheoretische Konzept wird damit als „multiple Systemkonzeption“<sup>187</sup> gefasst, indem PARSONS die einzelne Systemanalyse in eine „ebenso grundsätzlich infinite Kette von ‚ineinandergeschachtelten‘ Systemanalysen“<sup>188</sup> überführt. Daher findet sich in der Literatur auch die Bezeichnung einer „unendliche[n, MR] Systemanalyse“<sup>189</sup>. Oben wurde bereits dargelegt, dass PARSONS die Struktur eines Systems in den Vordergrund stellt und davon ausgehend nach Funktionen fragt, die zur Bestandssicherung notwendig sind. Mit dem Gedanken des Subsystems führt PARSONS nun neben Struktur und Funktion den dritten Systemaspekt, die hierarchische Ordnung im Systemgefüge, in die Allgemeine Systemtheorie ein.<sup>190</sup> Auf die Notwendigkeit dieser „fundamentalen“ Eigenschaft hatte bereits BERTALANFFY verwiesen.<sup>191</sup>

Diese konzeptionelle Erweiterung hat jedoch auch Auswirkungen auf den Strukturbegriff. Der ursprüngliche Strukturbegriff als Definition der Menge der Relationen, die die Elemente eines Systems miteinander verknüpfen, wird dahingehend verändert, dass der Begriff des Elements durch den des Subsystems ersetzt wird. Damit setzen sich Systeme strukturell gesehen aus Einheiten zusammen, aus „potentiell voneinander unabhängigen Untersystemen und ihren wechselseitigen strukturellen Beziehungen.“<sup>192</sup> Der Strukturbegriff wird folglich zur relativen Größe. KLIMPEL führt hierzu aus:

---

<sup>185</sup> Ebd., S. 38.

<sup>186</sup> Ebd., S. 31; vgl. Parsons, 1951, S. 68 ff.

<sup>187</sup> Klimpel, 1983, S. 66.

<sup>188</sup> Ebd., S. 33.

<sup>189</sup> Ebd., S. 66.

<sup>190</sup> Vgl. Ropohl, 1999, S. 76 f.; Ropohl, 2005, S. 27 f.; Druwe, 1995, S. 333.

<sup>191</sup> Vgl. Bertalanffy, 1968, S. 27.

<sup>192</sup> Parsons, 1964, S. 34 zit. in: Klimpel, 1983, S. 31.

„Jede Bestimmung der Relationen einer bestimmten Menge von (relativen) Elementen bezüglich eines (relativen) Systems im Verlauf einer (Teil-) Systemanalyse sieht sich einer unendlichen Anzahl anderer, ebensolcher Bestimmungen (= Strukturen) konfrontiert. Es gibt übergeordnete Strukturen, wenn man das entsprechende (relative) System als Element behandelt; es gibt untergeordnete Strukturen, wenn man die entsprechenden (relativen) Elemente als Systeme behandelt; es gibt gleichartige Strukturen, wenn man ‚neben‘ dem entsprechenden (relativen) System andere (ebenfalls relative) Systeme betrachtet, die im vorigen Analyseschritt noch als gleichrangige Elemente eines ‚höheren‘ Systems behandelt wurden.“<sup>193</sup>

(2) Eng mit der Einführung der hierarchischen Systemordnung zusammenhängend – jedoch zu analytischen Zwecken von diesem Aspekt getrennt – ist die Konzeptualisierung des Umweltaspekts zu sehen. Die Einführung der hierarchischen Dimension in die systemtheoretische Betrachtungsweise hat auch Auswirkungen auf die Konzeptualisierung der Systemumwelt. Insgesamt wird unter dem Aspekt der Umwelt die Menge aller für das System relevanten Einflüsse, sowie die Menge aller durch das System produzierten Effekte subsumiert.<sup>194</sup> Die Umwelt kann mit dem Konzept der Subsysteme nun differenzierter betrachtet werden, als Menge grundsätzlich gleichberechtigter Systeme außerhalb des betrachteten, fokussierten Systems (dem „Bezugssystem“<sup>195</sup>). Daher kann nicht mehr von „der Umwelt“ gesprochen werden, denn „Umwelten stehen hier im Plural“<sup>196</sup>. Es ist nun von der theoretischen Perspektive bzw. dem Erkenntnisinteresse abhängig, ob ein Subsystem der Umwelt anderer Subsysteme zugeschlagen oder als Ausschnitt einer umfassenden Struktur aufgefasst und vom Analysefokus mit erfasst wird.<sup>197</sup>

### 3.2. *LUHMANN'S systemtheoretische Ansätze*

#### 3.2.1. **LUHMANN: von der struktur-funktionalen zur funktional-strukturellen Systemtheorie**

LUHMANN knüpfte mit der Ausarbeitung seiner funktional-strukturellen Konzeption Mitte der 1960er Jahre an PARSONS' struktur-funktionalen Ansatz und dessen systemtheoretischen Bezugsrahmen an.<sup>198</sup> Die veränderte Reihenfolge der Adjektive in der Namensge-

---

<sup>193</sup> Klimpel, 1983, S. 34.

<sup>194</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 203.

<sup>195</sup> Klimpel, 1983, S. 64.

<sup>196</sup> Parsons, 1976, S. 281; vgl. Klimpel, 1983, S. 37.

<sup>197</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 207; Klimpel, 1983, S. 36 f.

<sup>198</sup> Vgl. Lange, 2000, S. 28.

bung weist bereits auf einen „Dominanzwechsel“<sup>199</sup> in der inhaltlichen Gewichtung hin und verdeutlicht, dass in seinem Ansatz dem Funktionsbegriff mehr Bedeutung zugemessen wird als dem Strukturbegriff.<sup>200</sup> Für LUHMANN sind nicht die Systemstrukturen und deren Erhaltung von primärem Interesse, sondern vielmehr das Verhältnis der Systeme zueinander, d.h. „wie sie funktionieren“<sup>201</sup>. Daher wählt LUHMANN in bewusster Umkehrung zum Bestandsfunktionalismus eine bestehende Struktur als „Bezugsproblem“<sup>202</sup> und „fragt nach funktionalen Äquivalenten für den gegebenen Bestand des Sozialsystems, die dem System eine gesteigerte Problemlösungskapazität für Umweltkomplexität ermöglichen“<sup>203</sup>. Der Funktionsbegriff bezeichnet in diesem Ansatz eine „Vergleichsdirektive“ und hat zur Folge, dass eine funktionale Erklärung den Ausweis und Vergleich gleichwertiger Problemlösungen zu erbringen hat. Problemlöseversuche führen in diesem Argumentationszusammenhang dann zur Herausbildung von spezifischen Strukturen.<sup>204</sup> Damit ist der entscheidende Unterschied zu PARSONS Konzeption darin zu sehen, dass Strukturen nicht mehr als gegeben vorausgesetzt und auf ihre Funktionen hin untersucht werden, sondern dass der Frage nachgegangen wird, wie Strukturen aus Funktionen erzeugt werden. Damit werden Strukturen im Hinblick auf bestimmte Funktionen als austauschbar behandelt.<sup>205</sup>

Zudem erhebt LUHMANN im Unterschied zu PARSONS den Anspruch, mit seinem funktional-strukturellen Ansatz jene Differenzierungen zu beschreiben, die sich empirisch in der Gesellschaft finden lassen. Im Unterschied zur PARSONS' „analytischen Beobachtungsschema“<sup>206</sup> ist sein Ziel die „Analyse realer Systeme in der wirklichen Welt“<sup>207</sup>. Zudem lehnt LUHMANN ein übergreifendes, normen- und wertsetzendes und damit handlungsleitendes Kultursystem ab. Dieser Begriff existiert in LUHMANN'S Konzeption nicht.<sup>208</sup>

---

<sup>199</sup> Barben, 1996, S. 43.

<sup>200</sup> Vgl. Nassehi, 2004, S. 101; Treibel, 1993, S. 25; Wallner/Pohler-Funke, 1977, S. 31.

<sup>201</sup> Treibel, 1993, S. 26.

<sup>202</sup> Wallner/Pohler-Funke, 1977, S. 110.

<sup>203</sup> Lange, 2000, S. 30; vgl. Daheim, 1993, S. 49 f.

<sup>204</sup> Vgl. Daheim, 1993, S. 49; Wallner/Pohler-Funke, 1977, S. 31.

<sup>205</sup> Vgl. Abels, 2004, S. 238; Barben, 1996, S. 43. PARSONS (1976, S. 279) widerspricht dieser grundlegenden Annahme des funktional-strukturellen Ansatzes: „Funktionale Bezüge sagen in diesem Zusammenhang sicherlich noch nichts darüber aus, wie strukturelle Arrangements zustande gekommen sind.“

<sup>206</sup> Nassehi, 2004, S. 99.

<sup>207</sup> Luhmann, 1984, S. 26; vgl. Nassehi, 2004, S. 99; Lange, 2000, S. 27.

<sup>208</sup> Vgl. Treibel, 1993, S. 26; Narr, 2001, S. 54. Bei LUHMANN führt die das soziale System von der Umwelt trennende Sinngrenze dazu, dass systemintern generalisierte Verhaltenserwartungen aufgebaut werden können, an denen sich das Handeln orientieren kann. Die Strukturen eines Handlungssystems werden so normativ institutionalisiert. – Vgl. Lange, 2000, S. 32 f.

### 3.2.2. LUHMANNS paradigmatische Zuspitzung: Die Theorie autopoietischer Kommunikationssysteme

Der Paradigmenwechsel, der sich in den 1980er Jahren in der soziologischen Systemtheorie bemerkbar machte, teilt LUHMANN'S Theorieproduktion in zwei unterscheidbare Werkphasen. Die paradigmatischen Zuspitzungen in der zweiten Phase resultieren aus einem Wechsel des systemtheoretischen Bezugsrahmens.<sup>209</sup>

LUHMANN greift das Autopoiesekonzept von MATURANA und VARELA auf und modifiziert mit dessen Begrifflichkeiten seine funktional-strukturelle Systemtheorie.<sup>210</sup> Eine zentrale Stellung nimmt dabei die Definition des autopoietischen Systems ein. Die daraus entstandene „neue“ Theorie sozialer Systeme unterscheidet sich von der früheren Version insbesondere durch den Umweltbezug, da die umweltoffenen Handlungssysteme durch selbstreferenziell-geschlossene Kommunikationssysteme ersetzt werden.<sup>211</sup> Damit verschiebt LUHMANN den systemtheoretischen Fokus vorrangig auf die interne Operationsweise des Systems.<sup>212</sup>

Mit der autopoietischen Wende kommt es zur „Ablösung der *Handlung* als basales Element eines sozialen Systems durch *Kommunikation*“<sup>213</sup>. Dies „geschieht als definitorischer Akt, indem ‚Kommunikationen‘ als ‚Elemente‘ der allgemeinen Definition von Autopoiesis eingesetzt werden. Gesellschaft erscheint dann als ein geschlossenes System von Kommunikationen durch Kommunikationen, das durch einen zweifachen Filter vor kausalen Umwelteinwirkungen abgeschirmt ist.“<sup>214</sup>

(1) Zum einen laufen alle Operationen eines sozialen Systems mit ausschließlichem Bezug auf die eigene Autopoiese ab, d.h. das System bestimmt die „Grenzen zu seiner Umwelt ‚selbst‘, die ihm nur noch höchst selektiv zugänglich“<sup>215</sup> sind.

---

<sup>209</sup> Vgl. Lange, 2000, S. 31; Müller, 1996, S. 317; Abels, 2004, S. 252 f.; Schulze/Künzler, 1998, S. 132 ff.; Luhmann, 1984, S. 15 ff.

<sup>210</sup> Vgl. Druwe, 1995, S. 354; Lange, 2000, S. 28.

<sup>211</sup> Vgl. Lange, 2000, S. 30 ff. und S. 51 ff.; Berger, 1987, S. 138. WEBER (1991, S. 178) spricht in diesem Zusammenhang von einem „theoretischen Rearrangement“.

<sup>212</sup> Vgl. Ulrich, 1994, S. 105.

<sup>213</sup> Lange, 2000, S. 53. – Zu LUHMANN'S Kommunikationsbegriff vgl. Luhmann, 1984, S. 191 ff.

<sup>214</sup> Müller, 1996, S. 351; vgl. Kösel, 2005, S. 24 ff.

<sup>215</sup> Müller, 1996, S. 352; vgl. Lange, 2000, S. 51; Daheim, 1993, S. 50 f.

„Alles, was solche Systeme als Einheit verwenden, ihre Elemente, ihre Prozesse, ihre Strukturen und sich selbst, wird durch eben solche Einheiten im System erst bestimmt. Oder anders gesagt: es gibt weder Input von Einheit in das System, noch Output von Einheit aus dem System.“<sup>216</sup>

LUHMANNs autopoietisch geprägte Systemtheorie radikalisiert damit den Ansatz der funktionalen Differenzierung, indem er die interne Struktur determiniertheit sozialer Systeme in den Vordergrund stellt. „Die primäre Zielsetzung autopoietischer Systeme ist immer die Fortsetzung der Autopoiesis ohne Rücksicht auf ihre Umwelt.“<sup>217</sup>

(2) Andererseits zeichnen sich die funktional ausdifferenzierten Teilsysteme der Gesellschaft durch eigene systemspezifische „Medien“ aus, um sich mit binär-codierten Kommunikationscodes gegenüber der innergesellschaftlichen Umwelt abzukapseln und sich so gegen lenkende Eingriffe aus der innergesellschaftlichen Umwelt zu wehren.<sup>218</sup> So reagiert das ökonomische Teilsystem beispielsweise ausschließlich auf die „Sprache des Geldes“, während sich die Autonomie der Politik über die an staatliche Ämter gebundene Macht reproduziert, kollektiv verbindliche Entscheidungen zu fällen und durchzusetzen.<sup>219</sup> Diese Autonomiesicherung gegenüber den anderen Teilsystemen macht es demnach auch unmöglich, dass ein Teilsystem aus seiner funktionspezifischen Perspektive heraus eine allgemein verbindliche Sichtweise für das gesellschaftliche Gesamtsystem beanspruchen kann.<sup>220</sup>

### **3.2.3. LUHMANNs Beitrag zur Weiterentwicklung der Allgemeinen Systemtheorie**

Mit dem funktional-strukturellen Ansatz bezieht sich LUHMANN kritisch auf PARSONS struktur-funktionale Theorie. Jedoch beschreibt DRUWE die wissenschaftliche Bedeutung dieses Ansatzes als „beschränkt“, da „spekulative Verbalakrobatik an die Stelle exakter Modellkonstruktion gesetzt“<sup>221</sup> wird.

---

<sup>216</sup> Luhmann, 1985, S. 403; vgl. auch Lange, 2000, S. 51.

<sup>217</sup> Luhmann, 1986, S. 38.

<sup>218</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 352; Kneer/Nassehi, 1993, S. 131; Nassehi, 2004, S. 101; Görlitz/Christof, 2002, S. 113; Scharpf, 1989, S. 11.

<sup>219</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 352.

<sup>220</sup> Vgl. Huf, 1998, S. 363; Müller, 1996, S. 352; Scharpf, 1989, S. 11.

<sup>221</sup> Ropohl, 1978 zit. in: Druwe, 1995, S. 335.

In seiner weiteren Werkphase greift LUHMANN auf die autopoietischen Entwicklungen der Allgemeinen Systemtheorie zurück und legt diese seinem Ansatz zugrunde.<sup>222</sup> Neben dem Autopoiesekonzept enthält seine Theorie „eine Fülle anderer aus der Allgemeinen Systemtheorie und Kybernetik ‚geerbter‘ Ausdrücke und abstrakter Merkmale“<sup>223</sup>. LUHMANN sieht in seinem Ansatz den „Versuch, die Theorie sozialer Systeme auf der Grundlage des Entwicklungsstandes der allgemeinen Systemtheorie zu reformulieren“<sup>224</sup>. Er geht demnach davon aus, dass die Übertragung der Theorie der Autopoiese auf sozialwissenschaftliche Phänomene eine „Respezifikation“<sup>225</sup> des systemtheoretischen Modells erfordere. Die Theorie der Autopoiese dient ihm zunächst als Anregung für eine neue Betrachtungsweise sozialer Phänomene. Daran schließt sich dann ein „eigenständiger Prozess der Theorieentwicklung“<sup>226</sup> an. Demnach ist LUHMANNS Theorie sozialer Systeme zu bewerten als ein „mittelbarer Theorietransfer in Form einer soziologischen Interpretation einer vorher verallgemeinerten Version gegenstandsspezifischer naturwissenschaftlicher Theorien“<sup>227</sup>. Dieser Ansatz stellt demnach eine „soziologische Rezeption“<sup>228</sup> des Konzepts der autopoietischen Systeme dar bzw. eine „in strikt soziologischer Absicht ausgearbeitete[n] Richtung der jüngeren [autopoietischen, MR] Systemtheorie“<sup>229</sup>. LUHMANNS soziologische Systemtheorie ist bei „genauerer Betrachtung als eine höchst voraussetzungsreiche, systemsprachlich garnierte, substantielle Gesellschaftstheorie“<sup>230</sup> zu bezeichnen.

Diese Interpretation ist in der Literatur jedoch auch umstritten. So kommt DRUWE zur Schlussfolgerung, dass LUHMANNS Konzept gar nicht auf der Autopoiese-Konzeption basieren könne, da er für seine Theorie sozialer Systeme zwar die Begrifflichkeiten von MATURANA und VARELA übernehme, ihnen jedoch aus der Kybernetik zweiter Ordnung entnommene Inhalte zuordne – die Begriffe folglich nur als „Hülsen“ verwende.<sup>231</sup> GÖRLITZ/ADAM sehen die Ursache darin, dass LUHMANN die „Selbstreferenz“ als Zentralthema für sich „entdeckt“ und zentrale Begrifflichkeiten induktiv interpretiere. Die Autoren zie-

---

<sup>222</sup> Vgl. Luhmann, 1984, S. 15 und S. 27; Luhmann, 2004, S. 41 ff.

<sup>223</sup> Narr, 2001, S. 61.

<sup>224</sup> Luhmann, 1984, S. 28; vgl. Görlitz/Adam, 2003, S. 284; Lange, 2003, S. 38.

<sup>225</sup> Luhmann, 1984, S. 32.

<sup>226</sup> Mayntz, 1997, S. 317.

<sup>227</sup> Ebd., S. 316.

<sup>228</sup> Görlitz/Adam, 2003, S. 281; vgl. Müller, 1996, S. 355.

<sup>229</sup> Müller, 1996, S. 351.

<sup>230</sup> Ropohl, 2005, S. 27.

<sup>231</sup> Vgl. Druwe, 1995, S. 354. Aus diesem Grund wurde bspw. vorgeschlagen, statt dem Begriff „selbstreferentiell“ für die Sozialwissenschaften den Begriff „synreferentiell“ zu verwenden. – Vgl. Heijl, 1987, S. 327; Beyme, 1991, S. 17.



hen das Fazit, dass LUHMANN'S Theorie das Ergebnis eines wissenschaftlich defizitären Modelltransfers darstelle.<sup>232</sup> VARELA selbst bezeichnet die Übertragung des Konzepts der Autopoiese in den nicht-biologischen Bereich als „Kategorienfehler“<sup>233</sup>. Des Weiteren arbeitet BÜHL heraus, wie LUHMANN die systemtheoretischen Kategorien willkürlich verwendet, und BURTH zeigt logische Inkonsistenzen in seinem Theoriegebäude auf.<sup>234</sup> Diese Beschränkungen sind nach MÜLLER als wesentlicher Grund anzusehen, weshalb LUHMANN'S Konzept einer autopoietisch formulierten Gesellschaftstheorie keine dem strukturfunktionalen Ansatz vergleichbare „Bindungswirkung“ auf die internationale Soziologie und auf angrenzende sozialwissenschaftliche Disziplinen herstellen konnte.<sup>235</sup>

### 3.3. *Der holistische Charakter der soziologischen Systemtheorien*

DRUWE bezeichnet die Systemtheorie als den „wichtigsten Ansatz [...] [des, MR] methodologischen Kollektivismus“<sup>236</sup>. Auch BERTALANFFY führt hierzu aus: „General system theory, therefore, is a general science of ‘wholeness’. [...]. Finally, in the social sciences the concept of society as a sum of individuals as social atoms, e.g., the model of Economic Man, was replaced by the tendency to consider society, economy, nation as a whole superordinated to its parts.“<sup>237</sup>

Daher finden sich in den skizzierten soziologischen Ausformulierungen der Systemtheorie keine „materiell-inhaltliche Aussagen über die Natur des Menschen“<sup>238</sup>, weder bei PARSONS noch bei LUHMANN.<sup>239</sup> Beide Autoren beziehen Individuen zwar in ihre Überlegungen mit ein, sie werden aber jeweils dem systemtheoretischen Paradigma verpflichtet. PARSONS schreibt in diesem Zusammenhang:

---

<sup>232</sup> Vgl. Görlitz/Adam, 2003, S. 281 ff. Die Autoren begründen ihre Behauptung damit, dass LUHMANN in seiner Theorie nicht auf Menschen, sondern auf Kommunikationen als konstitutive Systembestandteile rekurriert und damit gegen eine zentrale Bedingung der autopoietischen Theorie MATURANAS verstoße. – Vgl. auch Beyme, 1991, S. 16.

<sup>233</sup> Varela, 1987, S. 121.

<sup>234</sup> Vgl. Bühl, 1987, S. 376 ff.; Burth, 2003, S. 297 ff.

<sup>235</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 356. – „Nor has any other strategy achieved the disciplinary supremacy functionalism was assumed to have“ (Wagner/Berger, 1985, S. 701). BURTH (2003, S. 298 ff.) und DRUWE (1995, S. 354 ff.) konstatieren, dass das Innovationspotenzial des Autopoiesekonzepts bei LUHMANN ungenutzt bliebe und skizzieren ihrerseits ein autopoietisches Sozialmodell, das auf MATURANAS Theorie der Autopoiese basiert.

<sup>236</sup> Druwe, 1995, S. 332.

<sup>237</sup> Bertalanffy, 1968, S. 37 und S. 31; vgl. auch Bertalanffy, 1950, S. 135.

<sup>238</sup> Wolf, 2003, S. 143.

<sup>239</sup> Dagegen geht BERTALANFFY (1968, S. 52 f.) davon aus, dass Individuen in sozialen Systemkonzeptionen Berücksichtigung finden müssten. Dies zeigt sich deutlich an der Kapitelüberschrift „The Ultimate Precept: Man as the Individual“

„Wir sprachen oben von ‚Menschen‘; besser würden wir von ‚Aspekte der Persönlichkeit‘ sprechen. Das Sozialsystem ist keine ‚menschliche Gruppe‘; das Sozialsystem ist auch kein Aggregat von Persönlichkeiten. ‚Im‘ Sozialsystem sind nur *Aspekte* von Menschen und ihren Persönlichkeiten. [...] In der Rolle schneiden sich Sozialsystem und Persönlichkeit.“<sup>240</sup>

Über diesen Weg versucht PARSONS „die Mikroperspektive der individuell-psychischen Persönlichkeitsstruktur und die Makroperspektive gesellschaftlicher Sozialstrukturen in Bezug zu setzen und in eine Synthese zu bringen“<sup>241</sup>. Somit wird Persönlichkeit jedoch zum „Spiegelbild“ der Sozialstruktur und infolgedessen der Aspekt der Individuation nicht ausreichend betont. HURRELMANN kommt daher zur Schlussfolgerung, dass die Theorie PARSONS’ schlussendlich eine „überwiegend gesellschaftsbezogene Konzeption“<sup>242</sup> darstelle.

In der autopoietischen Konzeption beschreibt MATURANA Individuen als Bestandteile eines Systems, die durch Verhaltenskoordination auf der Basis von Sprache und Handlungen „erzeugt“ werden.<sup>243</sup> Damit werden Individuen selbst als autopoietische Sozialsysteme konzeptualisiert, die strukturdeterminiert und operational geschlossen agieren und die gleichzeitig mit anderen Medien – darunter andere Individuen – strukturell gekoppelt sind.<sup>244</sup> An diese Bedingung, dass Einzelpersonen als Bestandteile von selbstorganisierenden Systemen aufgefasst werden müssten, knüpft MATURANA den erfolgreichen Transfer der autopoietischen Theorie in die Sozialwissenschaften. BEYME wirft LUHMANN vor, MATURANAS Forderung nach der Berücksichtigung des Menschen als nicht „beherzigenswert“<sup>245</sup> zu erachten. Die Existenz des Menschen wird von LUHMANN zwar nicht bezweifelt, jedoch ist der „Sonderling Mensch“<sup>246</sup> in seiner Systemtheorie keine Analyseeinheit.<sup>247</sup> Er geht davon aus, dass Sozialsysteme nicht aus Menschen zusammengesetzt seien

---

<sup>240</sup> Parsons, 1976, S. 80; vgl. Tillmann, 1990, S. 112. Das kulturelle, soziale und personale System durchdringen sich dabei gegenseitig und bilden im Idealfall ein „integriertes Interaktionssystem“ (Geißler, 1979, S. 269). Mit jeder Rolle verbinden sich damit sozial definierte Verhaltenserwartungen. – Vgl. Dahrendorf, 1955, S. 506.

<sup>241</sup> Hurrelmann, 2002, S. 83.

<sup>242</sup> Ebd., S. 87. Vgl. hierzu auch ZABECK (1992, S. 132), der den Menschen „bei dieser Betrachtungsweise doch immer in ein ihn selbst mit umfassendes Aktionssystem der Gesellschaft eingebunden“ sieht.

<sup>243</sup> Vgl. Maturana, 1985, S. 6 ff. zit. in: Druwe, 1995, S. 355.

<sup>244</sup> Vgl. Druwe, 1995, S. 356; Görlitz/Adam, 2003, S. 274 f.; Burth, 2003, S. 298 f.

<sup>245</sup> Beyme, 1991, S. 16; vgl. De Carnée, 1983, S. 171 ff.; Riegas/Vetter, 1993, S. 39; Stark, 1994, S. 145 f.; Schimank, 1985, S. 427 f.

<sup>246</sup> Luhmann, 1984, S. 427.

<sup>247</sup> Vgl. Berghaus, 2003, S. 32; Krause, 1996, S. 72.

oder analytisch in Menschen „zerlegbar“ wären.<sup>248</sup> LUHMANN selbst schreibt dazu im Zusammenhang der funktionalen Differenzierung:

„Man kann nicht Menschen den Funktionssystemen derart zuordnen, dass jeder von ihnen nur einem System angehört, also nur am Recht, also nicht an der Wirtschaft, nur an der Politik, aber nicht am Erziehungssystem teilnimmt. [...] Das führt letztlich zu der Konsequenz, dass man nicht mehr behaupten kann, die Gesellschaft bestehe aus Menschen, denn Menschen lassen sich offensichtlich keinem Teilsystem der Gesellschaft, also nirgendwo in der Gesellschaft mehr unterbringen. [...] Die Konsequenz ist, dass Menschen dann als Umwelt des Gesellschaftssystems begriffen werden müssen [...].“<sup>249</sup>

Der Mensch wird von LUHMANN folglich durch ein Interpenetrationsverhältnis zwischen dem psychischen und sozialen System ersetzt.<sup>250</sup> Damit kommt er für die Konzeptionalisierung einer systemtheoretischen Gesellschaftstheorie zu dem Schluss: „Aber Soziales ist vom Subjekt aus nicht zu begreifen, jedenfalls dann nicht, wenn man den Begriff ernst nimmt.“<sup>251</sup> Daher „fällt der Mensch aus der Theorie der Gesellschaft hinaus in einen leeren Raum, über den wir nichts wissen [...]“<sup>252</sup>.

Zusammenfassend lässt sich daher konstatieren, dass aufgrund der holistischen Orientierung dieser soziologischen Systemtheorieansätze individualistische Erklärungen nur unzureichende Berücksichtigung finden können. Der methodologische Kollektivismus postuliert zwar kein Primat des Kollektivs gegenüber seinen Komponenten, räumt jedoch kooperativ reproduzierten Strukturen eine zentrale Stellung ein.<sup>253</sup> Individualistische Erklärungsmuster, die für die Berufsbildungsforschung unabdingbar sind, werden in diesen Ansätzen jedoch vernachlässigt. Diese Erkenntnis verweist darauf, dass die in Kapitel 2.3.1 präsentierte Strategie der hierarchischen Vernetzung für die vorliegende Problemstellung nicht zielführend sein kann. Im Folgenden soll daher die Konkretisierung der Universaltheorie durch Bereichstheorien und damit die Strategie der „wechselseitigen Übersetzung“ einer genaueren Analyse unterzogen werden.

---

<sup>248</sup> Vgl. Jensen, 2003, S. 22.

<sup>249</sup> Luhmann, 1997, S. 744.

<sup>250</sup> Vgl. Luhmann, 1977, S. 62 ff.; Daheim, 1993, S. 52 f. und S. 57. Der Begriff der „Interpenetration“ drückt in diesem Zusammenhang aus, „dass zwischen beiden Systemen eine existenzielle Zusammengehörigkeit gegeben ist, die jedoch nicht den Charakter einer linearen und rationalen Abhängigkeit besitzt“ (Zabeck, 1992, S. 132).

<sup>251</sup> Luhmann, 1997, S. 1030. – Vgl. hierzu kritisch Narr, 2001, S. 58.

<sup>252</sup> Jensen, 2003, S. 29.

<sup>253</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 328; Ropohl, 1999, S. 90; Luhmann, 2004, S. 19.

## 4. DIE KONKRETISIERUNG DER UNIVERSALTHEORIE DURCH BE- REICHSTHEORIEN

### 4.1. *Die Strategie der wechselseitigen Übersetzung*

Für die sozialwissenschaftliche Forschung sprach sich MERTON bereits Ende der 1940er Jahre für eine Konzentration auf Theorien mittlerer Reichweite aus, die zur Erklärung einer begrenzten Anzahl von Phänomenen herangezogen und einer empirischen Prüfung unterzogen werden können. „Through special theories adequate to limited ranges of social data and through the evolution of a conceptual scheme adequate to consolidate groups of special theories.“<sup>254</sup> Gleichzeitig betont MERTON auch die Notwendigkeit universalistischer Großtheorien – „To say that both are needed is to be correct and banal“<sup>255</sup> –, deren Entwicklung jedoch von Anfang an empirisch fundiert werden müsse. In diesem Sinne dienen Universaltheorien wie die Allgemeine Systemtheorie Forschungsvorhaben als „orienting strategies“<sup>256</sup>, indem systemtheoretische „Denkhülsen“<sup>257</sup>, d.h. Grundannahmen, Argumentationsmuster und insbesondere Begrifflichkeiten, in die einzelnen Fachdisziplinen übernommen werden, um dort die Formulierung und Strukturierung von Forschungsfragen zu prägen. Damit wird sichergestellt, dass die in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen hervorgebrachten Ausschnittstheorien über den disziplinübergreifenden, metatheoretischen Rahmen wechselseitig ineinander übersetzbar sind, d.h. interdisziplinär adaptiert und rezipiert werden können.<sup>258</sup> Die Allgemeine Systemtheorie ist damit „eine hochinteressante Anregung – aber nicht zum Forschen, sondern zum Denken, nicht zur Investigation, sondern zur Interpretation, nicht zur Prüfung, sondern zur Paraphrase“<sup>259</sup>. In diesem Verständnis ist die Allgemeine Systemtheorie eher als „eine formale Wissenschaftssprache, ein

---

<sup>254</sup> Merton, 1948, S. 166. An dem Begriff „evolution“ wird deutlich, dass MERTON nicht mit PARSONS in dessen Meinung übereinstimmt, dass der universalistische Rahmen vorgegeben werden müsse, sondern geht davon aus, dass dieser erst durch die Forschungsarbeit mit Theorien mittlerer Reichweite entwickelt werden kann: „I am suggesting that the road to an effective conceptual scheme will be the more effectively built through work on special theories, and that it will remain a largely unfulfilled plan, if one seeks to build it directly“ (Merton, 1948, S. 166). – Vgl. auch Westermann, 1993, S. 177; Fingerle, 1987, S. 47.

<sup>255</sup> Merton, 1948, S. 166.

<sup>256</sup> Wager/Berger, 1985, S. 700; vgl. Schoeck, 1974, S. 346; BUNGE (1973, S. 34) spricht in diesem Zusammenhang von einem „generic framework“.

<sup>257</sup> Patzelt, 1993, S. 112.

<sup>258</sup> Vgl. Nohlen/Schultze, 2004, S. 990; Wagner/Berger, 1985, S. 697 und S. 722 f.; Bunge, 1973, S. 37; BURTH (2003, S. 291) beschreibt die gegenseitige Übersetzbarkeit von Theorien als notwendige Bedingung für die „Kommensurabilität“.

<sup>259</sup> Endruweit, 2000, S. 17 f. Demgegenüber stellen empirische Zusammenhänge solche dar, „die wir beobachten können und müssen, weil durch bloßes Nachdenken („arm-chair reasoning“) nichts über sie zu erfahren ist“ (Jensen, 1976, S. 28). – Vgl. Endruweit, 1993b, S. 10.

formales Konstrukt von Begriffen und ihren Verknüpfungsregeln<sup>260</sup> zu verstehen, die „Übersetzungsprobleme“<sup>261</sup> zwischen den empiriegesättigten Ausschnittstheorien vermeiden und funktionstüchtige Schnittstellen schaffen soll.

#### 4.2. *Methodologische Konsequenzen einer Theorievernetzung – Zur Bedeutung eines „systemistischen“ Forschungsprogramms*

Die Strategie einer wechselseitigen Übersetzung hat gegenüber der hierarchischen Vernetzung den großen Vorteil, dass sich individualistische und kollektivistische Erklärungsmuster mit dem Ziel eines höheren Erkenntnisgewinns verknüpfen lassen. Die Systemtheorie dient hierbei als metatheoretischer, holistischer Rahmen, der durch aktorsbezogene Ausschnittstheorien mittlerer Reichweite ergänzt wird. Damit wird im methodologischen Sinne eine „Doppelperspektive“<sup>262</sup> im Hinblick auf soziale Phänomene ermöglicht.<sup>263</sup> Dieser „sozialtheoretische Pluralismus“<sup>264</sup> entspricht dem Vorschlag GIDDENS, der sich für eine Überwindung des Dualismus<sup>7</sup> von Mikro- und Makrotheorie – bzw. Akteurs- und Systembezug – ausspricht, um soziale Phänomene erklären zu können. Er geht davon aus, dass gesellschaftliche Strukturen einerseits unmittelbar in individuellen Handlungen mit einfließen und andererseits die Individuen mit ihren Handlungen gesellschaftliche Strukturen konstituieren.<sup>265</sup> Eine einseitige Entscheidung wäre demnach für die Sozialwissenschaften unzumutbar, da bei der Erklärung sozialer Phänomene gleichzeitig an der individuellen Handlungs- und der sozialen Strukturebene angesetzt werden muss.

„Da einerseits die Struktur im Forschungsfokus liegt, sind die Bestandteile aus dieser Perspektive als unabhängige Variablen zu sehen und Mikrotheorien von Interesse. Weil andererseits die Bestandteile gleichermaßen im Forschungsfokus liegen, ist die Struktur aus dieser Sicht unabhängige Variable, und Makrotheorien sind von Interesse. Eben deshalb kommt nur eine beide Theorietypen und damit Analyseebenen verknüpfende Theoriearchitektur in Betracht.“<sup>266</sup>

---

<sup>260</sup> Lange, 2003, S. 45.

<sup>261</sup> Müller, 1996, S. 174.

<sup>262</sup> Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 16.

<sup>263</sup> Vgl. auch Schimank (1985; 1988), Gerhards (1994), Fuchs (1993), Braun (1993; 1997) und Sutter (1999), die LUHMANN'S Systemtheorie mit aktorstheoretischen Ansätzen zu kombinieren versuchen; Mayntz (1987), die eine aktorstheoretische Differenzierungstheorie formuliert und Burth (2003), der LUHMANN'S Gesellschaftstheorie – zumindest partiell – individuell-strukturalistisch reformuliert. – Vgl. zusammenfassend Burth, 2003, S. 290.

<sup>264</sup> Burth, 2003, S. 300.

<sup>265</sup> Vgl. Giddens, 1988 zit. in: Treibel, 1993, S. 228; Daheim, 1993, S. 44.

<sup>266</sup> Görlitz/Adam, 2003, S. 284; vgl. Bunge, 2000, S. 148.

Ein „systemistischer Ansatz“<sup>267</sup> verfolgt eine „Kombinationsstrategie“<sup>268</sup>, indem Mikro- und Makroerklärungen konzeptionell verknüpft werden, um soziale Phänomene besser erklären zu können.<sup>269</sup> „Individualists proceed from the bottom up, holists from the top down, and systemists start from individuals embedded in a society that preexists them and watch how their actions affect society and alter it.“<sup>270</sup> Eine systemistische Erklärung beinhaltet dabei immer eine Mikro-Makro-Verbindung (bottom-up-Erklärung) und eine Makro-Mikro-Verbindung (top-down-Erklärung). Damit wird sowohl das Problem des „Aufwärtsreduktionismus“<sup>271</sup> im methodologischen Kollektivismus, als auch das Problem des „Abwärtsreduktionismus“<sup>272</sup> im methodologischen Individualismus einer Lösung zugeführt.

Unter Bezugnahme auf BURTH kann die systemistische Analyse in drei Teilschritte gegliedert werden:<sup>273</sup>

(1) „Logik der Situation“: Gesellschaftliche Probleme üben eine bestimmte Wirkung auf gesellschaftliche Akteure aus. Es wird davon ausgegangen, dass sog. „constraints“<sup>274</sup> (Interaktionsbeziehungen, institutionelle Strukturen, Normen, Knappheiten usw.) in Form von strukturellen Restriktionen wirken, unter denen die Akteure dann ihre „choices“ treffen und entsprechend handeln. So können Systeme, insbesondere Institutionen, einerseits handlungsbeschränkend wirken, andererseits Akteure auch erst dazu befähigen, kollektiv verbindliche Entscheidungen zu treffen. Die subjektiven Vorstellungen der Akteure über strukturelle Restriktionen werden in Form von Brückenhypothesen rekonstruiert.

---

<sup>267</sup> Diese Bezeichnung geht auf BUNGE (2000) zurück.

<sup>268</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 38.

<sup>269</sup> Vgl. Bunge, 2001, S. 100 ff.; Bunge, 2000, S. 150; Bunge, 1996, S. 264 ff.; Bunge, 1983, S. 153 ff.; Mat-  
tessich, 1990, S. 397 ff.

<sup>270</sup> Bunge, 1996, S. 241.

<sup>271</sup> Obrecht, 2004, S. 285. – Es muss an dieser Stelle unterschieden werden zwischen der Erklärungs- und Reduktionsrichtung. Im methodologischen Kollektivismus werden Mikrophenomene durch Top-down-Erklärungen beschrieben. Eine Berücksichtigung von Mikrodaten bei der Erklärung von Makrophenomenen findet unterdessen nicht statt. Dieser Aufwärtsreduktionismus wird mit der sog. „Emergenz-Annahme“ (Schnell/Hill/Esser, 1999, S. 104) begründet. Im methodologischen Individualismus gilt die Argumentation entsprechend umgekehrt.

<sup>272</sup> Obrecht, 2004, S. 284. GERHARDS (1994, S. 80) spricht in diesem Zusammenhang vom „Makrobeschreibungsdefizit“.

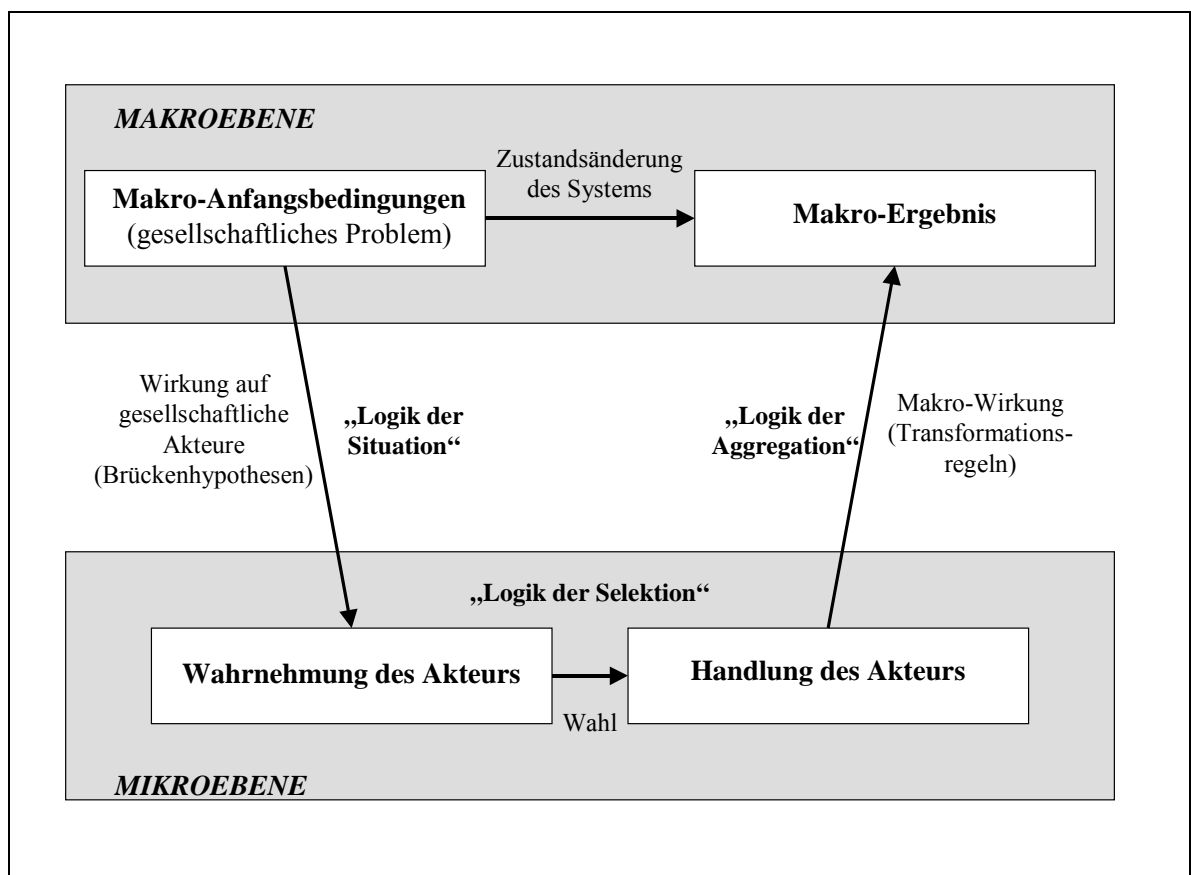
<sup>273</sup> Vgl. Burth, 2003, S. 302; Burth, 2000, S. 173; Burth, 1999, S. 246 f. – Vgl. hierzu auch Schneider/Janning, 2006, S. 38 f.; Niechoj, 2003, S. 27 ff. und 94 ff.; Baden/Kober/Schmid, 1996, S. 20 ff.; Gerhards, 1994, S. 80 f.; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 30 ff.; Nassehi, 2004, S. 105 f.; Schnell/Hill/Esser, 1999, S. 105 f.; Beck/Kell, 1991, S. 7 f.; Schimank, 1988, S. 619 ff. – Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum „Institutional Rational Choice“ bei Ostrom, 1999; Kiser/Ostrom, 1982.

<sup>274</sup> Die „constraints“ können dabei mit Hilfe der Systemtheorie beschrieben werden und sind folglich als „systemistische constraints“ zu bezeichnen. – Vgl. Gerhards, 1994, S. 80.

(2) In der spezifischen Handlungssituation wählen die Akteure eine Handlungsalternative aus. Die „Logik der Selektion“ enthält damit die handlungstheoretische Kausal-Erklärung auf der Mikroebene.

(3) Die Auswirkungen des Akteurshandelns haben wiederum Auswirkungen auf die Makroebene. COLEMAN betont in diesem Zusammenhang „neu entstehende (emergente) Phänomene auf der Systemebene, [...] die von den Individuen weder beabsichtigt noch vorhergesehen worden sind“<sup>275</sup>. Die „Logik der Aggregation“ rekonstruiert über Transformationsregeln (institutionelle Regeln, Prozessmuster) die Auswirkungen des Akteurshandelns auf die Makro- bzw. Systemebene. Das Makroergebnis bildet dabei das kollektive Explanandum. Im Aggregat wirkt das Akteurshandeln wiederum auf jeden Faktor zurück, der die individuelle Handlungswahl mitbestimmt (hat), nämlich die jeweils gegebene Makrostruktur.

Abbildung 1: Das BOUDON-COLEMAN-Diagramm einer systemistischen Erklärung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schneider/Janning, 2006, S. 39; Niechoj, 2003, S. 95; Burth, 1999, S. 247.

<sup>275</sup> Coleman, 1991, S. 6; vgl. Coleman, 1990, S. 5; Danto, 1973, S. 312 ff.

Ein systemistisches Forschungsprogramm ist methodologisch auch mit BRONFENBRENNERS Ebenendifferenzierung kompatibel, auf die in vielen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten Bezug genommen wird.<sup>276</sup> BRONFENBRENNER unterscheidet in seiner Theorie zur Ökologie der menschlichen Entwicklung zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen. Der systemistische Charakter seines Ansatzes wird insbesondere dann deutlich, wenn seine Ausführungen zur Mikro- und Exoebene herangezogen werden. Auf der Mikroebene wird die Akteursperspektive aufgenommen, indem „Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“<sup>277</sup>, thematisiert werden. Das übergeordnete Exosystem stellt dabei einen „Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche [dar, MR], an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“<sup>278</sup>. Damit verweist BRONFENBRENNER bereits auf die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen, die im systemistischen Ansatz betont werden.

## 5. ZWISCHENERGEBNIS

Die Allgemeine Systemtheorie ist mit ihrer erklärtermaßen hohen Reichweite der Gruppe der Universaltheorien zuzurechnen. Aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus kann die Theorie in unterschiedlichen Disziplinen zum Einsatz kommen, jedoch wurde im Hinblick auf eine sozialwissenschaftliche Anwendung auf die Notwendigkeit einer inhaltlichen Präzisierung und Spezifizierung hingewiesen, um die Formulierung von empirisch prüfbareren Hypothesen zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen stehen zwei mögliche Strategien zur Wahl: die hierarchische Vernetzung und die wechselseitige Übersetzung von Theorien.

Die prominenten systemtheoretischen Ansätze PARSONS' und LUHMANN'S wurden als Beispiele für die Strategie einer hierarchischen Vernetzung präsentiert, die die Allgemeine Systemtheorie für die soziologische Disziplin konkretisieren. PARSONS kommt in diesem Zu-

---

<sup>276</sup> Vgl. Bronfenbrenner, 1981; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006; Schumann, 2006; Kremer, 2003; Schwadorf, 2003. – Vgl. auch Sloane, 1999. BRONFENBRENNERS Ansatz ist ursprünglich der ökologischen Entwicklungspsychologie zuzurechnen und beschreibt die schrittweise Erschließung von Lebensräumen von den unmittelbaren zu den entferntesten Lebensbereichen. – Vgl. Hurrelmann, 2002, S. 77 f. KELL (1995, S. 377 ff.) konkretisiert BRONFENBRENNERS Ansatz für das Berufsbildungssystem.

<sup>277</sup> Bronfenbrenner, 1981, S. 38.

<sup>278</sup> Ebd., S. 42.



sammenhang außerdem der Verdienst zu, dass er mit der Etablierung der multiplen Systemanalyse im Rahmen seines struktur-funktionalen Ansatzes auch zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Allgemeinen Systemtheorie beiträgt. LUHMANN beschränkt sich dagegen in seinen Arbeiten auf die (durchaus umstrittene) „soziologische Respezifikation“ der Allgemeinen Systemtheorie.<sup>279</sup>

In methodologischer Hinsicht hat die Rezeption dieser soziologischen Systemtheorieansätze unweigerlich zur Folge, dass aufgrund der holistischen Orientierung individualistische Erklärungen nur unzureichende Berücksichtigung finden können. Der methodologische Kollektivismus postuliert zwar kein Primat des Kollektivs gegenüber seinen Komponenten, räumt jedoch kooperativ reproduzierten Strukturen eine zentrale Stellung ein.<sup>280</sup> Individualistische Erklärungsmuster, wie sie in den Sozialwissenschaften zur Anwendung kommen und auch für die Berufsbildungsforschung von großer Bedeutung sind, werden in diesen Ansätzen vernachlässigt.<sup>281</sup> Infolgedessen wird diesen Ansätzen vorgeworfen, dass sie nur „unvollständige Erklärungen“<sup>282</sup> in Bezug auf soziale Phänomene liefern könnten.

Dagegen wird mit dem Ansatz der wechselseitigen Übersetzung eine „Doppelperspektive“ im Hinblick auf soziale Phänomene eingenommen, da eine Verknüpfung individualistischer und kollektivistischer Erklärungsmuster ermöglicht wird. In diesem Verständnis kann die Allgemeine Systemtheorie interdisziplinären Forschungsvorhaben als metatheoretischer Rahmen dienen, der die Integration der einzelwissenschaftlichen Beiträge mit un-

---

<sup>279</sup> LUHMANN'S Überführung der Allgemeinen Systemtheorie in eine Gesellschaftstheorie ist als ein Beitrag zur makrosoziologischen Theoriebildung zu bezeichnen („Die Gesellschaft der Gesellschaft“, 1997). Des Weiteren konkretisiert Luhmann seine Gesellschaftstheorie für die heterogenen sozialen Sachverhalte in den gesellschaftlichen Funktionssystemen und leistet damit einen Beitrag zur Theoriebildung für die speziellen Bereich der Soziologie: „Die Wirtschaft der Gesellschaft“ (1988), „Die Wissenschaft der Gesellschaft“ (1990), „Das Recht der Gesellschaft“ (1993), „Die Kunst der Gesellschaft“ (1995), „Die Politik der Gesellschaft“ (2000 – erst nach LUHMANN'S Tod erschienen), „Die Religion der Gesellschaft“ (2000), „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ (2002). – Vgl. Luhmann, 1997, S. 12 ff.; Lange, 2000, S. 30; Mayntz, 1997, S. 316.

<sup>280</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 328; Ropohl, 1999, S. 90; Luhmann, 2004, S. 19.

<sup>281</sup> Der methodologische Individualismus findet dabei in der neoklassischen Ökonomie eine „radikale“ Anwendungsform, indem über die Fiktion des „homo oeconomicus“ wirtschaftliche Prozesse erklärt werden. In dieser Logik sind Kollektive oder Ganzheiten ausschließlich als Summe von Individuen zu erklären, soziale Strukturen sind demnach nur auf die Interaktion nutzenmaximierender Individuen zurückzuführen. So schreibt POPPER (1963, S. 341), dass „[...] native collectivism, has to be replaced by the demand that social phenomena, including collectives, should be analyzed in terms of individuals and their actions and relations“. Auch die handlungstheoretischen Ansätze in der Soziologie, die „alles Gesellschaftliche auf die Handlungen und Einstellungen der Individuen reduzieren“ (Ropohl, 1999, S. 90) sind dieser Kategorie zuzurechnen. – Der methodologische Individualismus kann als sozialwissenschaftliches Pendant zur physikalischen Theorie geschlossener Systeme gesehen werden. Die Summe der additiven Elemente eines geschlossenen Systems ergibt das Ganze, das „summative System“. Demnach sind nur Erklärungen gültig, die in einer auf Elemente bezogenen Sprache formuliert sind – seien dies nun physikalische Massepunkte, chemische Elemente oder Einzelpersonen. – Vgl. Müller, 1996, S. 69 f.; Bunge, 2000, S. 148.

<sup>282</sup> Schnell/Hill/Esser, 1999, S. 105; vgl. Zedler, 2002, S. 36.

terschiedlichen „paradigmatisch-theoretischen Perspektiven“<sup>283</sup> im Sinne einer „synthetisierenden Methode“<sup>284</sup> gewährleisten kann. Die Allgemeine Systemtheorie dient folglich als „Orientierungsstrategie“, indem Grundannahmen, Argumentationsmuster und insbesondere Begrifflichkeiten – wie sie in den vorherigen Kapiteln ausführlich diskutiert wurden –, in die einzelnen Fachdisziplinen übernommen werden, um dort die Formulierung und Strukturierung von Forschungsfragen zu prägen. Damit werden Übersetzungsleistungen für funktionstüchtige Schnittstellen geschaffen und eine so verstandene Systemtheorie „gewinnt die Freiheit, quer durch die Positionen [der Einzelwissenschaften, MR] hindurch Teilaspekte aufzunehmen, sie zu kombinieren und so zu modifizieren, dass eine spezifische Problemlage erfasst wird“<sup>285</sup>. Nicht zuletzt wird durch die Integration der Akteursperspektive auch die „empirische Bodenhaftung“ gestärkt, da der Forschungsansatz anschlussfähiger gegenüber den Methoden der empirischen Sozialforschung wird.<sup>286</sup> „General system theory is, in principle, capable of giving exact definitions for such concepts and, in suitable cases, of putting them to quantitative analysis.“<sup>287</sup>

Für die vorliegende Problemstellung kommt daher nur die Strategie einer wechselseitigen Anwendung in Betracht, da nur auf diese Weise einerseits die problembezogene Integration einzeldisziplinärer Erkenntnisse ermöglicht wird und andererseits die im Kontext der Berufsbildungs- bzw. Übergangsforschung formulierten methodologischen Anforderungen erfüllt werden können.

---

<sup>283</sup> Behrens, 2003, S. 203.

<sup>284</sup> Müller, 1996, S. 172.

<sup>285</sup> Zabeck, 1992, S. 127.

<sup>286</sup> Vgl. Burth, 2003, S. 300; Braun, 1997, S. 44; Opp, 1995, S. 26 ff.; Beyme, 1991, S. 21; Greven, 1990, S. 227; Fingerle, 1987, S. 58.

<sup>287</sup> Bertalanffy, 1968, S. 34.

## IV. FORSCHUNGSDESIGN DER STUDIE

### 1. KONZEPTIONELLE UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN ANALYTISCHEM RAHMEN, BEREICHTHEORIEN UND MODELL

Das konkrete Forschungsdesign der Untersuchung orientiert sich an dem Ansatz, der von OSTROM/SABATIER vorgeschlagen wird. „One needs a common framework and family of theories in order to address questions of reforms and transitions. Particular models then help the analyst to deduce specific predictions about likely outcomes of highly simplified structures. Models are useful in [...] analysis when they are well tailored to the particular problem at hand.”<sup>1</sup> Für die Bearbeitung der vorliegenden Problemstellung wird im Folgenden konzeptionell zwischen einem analytischem Rahmen (*conceptual framework*; Kapitel IV.2), Bereichstheorien bzw. Theorien mittlerer Reichweite (*theory*; Kapitel IV.3) und einem Modell (*model*; Kapitel IV.4) unterschieden.<sup>2</sup>

### 2. DER SYSTEMTHEORETISCHE RAHMEN

„Given the multiple languages used across disciplines, a coherent institutional framework is needed to allow for expression and comparison of diverse theories and models of theories applied to particular puzzles and problem settings.”<sup>3</sup> Die Allgemeine Systemtheorie wurde als ein Ansatz vorgestellt, der über die Strategie der wechselseitigen Übersetzung

---

<sup>1</sup> Ostrom, 1999, S. 41.

<sup>2</sup> Vgl. Sabatier, 1999, S. 5 f.; Ostrom, 1999, S. 39 ff.; Schubert/Bandelow, 2003, S. 7 ff. Einen ähnlichen Ansatz legt ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (2006, S. 35) ihrer Untersuchung zugrunde, jedoch unterscheidet sich dieser in zwei Punkten. Die Autorin modifiziert GIGERENZERS Ansatz und differenziert zwischen einem Theorie-, Analyse- und Messmodell. Das Theoriemodell dient der „wissensbasierten Platzierung des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes im wissenschaftlichen Gebilde einschlägiger Bezugsfachdisziplinen“, das Analysemodell dient als konzeptioneller Zwischenschritt zur „angemessenen Abbildung und Operationalisierung“. Mit Hilfe des Messmodells wird der Untersuchungsgegenstand schließlich empirisch erfasst. Im Unterschied zu OSTROM/SABATIER verzichtet sie auf einen übergeordneten analytischen Rahmen, über den die Theorien einschlägiger Fachdisziplinen aufeinander bezogen werden können und die Entwicklung eines „integrativen Theoriemodells“ ermöglicht wird. OSTROM/SABATIER verzichtet dafür auf den von ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA eingeführten konzeptionellen Zwischenschritt. Dieser Unterschied kann damit erklärt werden, dass die Ansätze unterschiedlicher Disziplinen mit spezifischen forschungsmethodischen Ausrichtungen entspringen. So entwickeln OSTROM/SABATIER ihren Ansatz für die Policy-Forschung, die als methodischen Bezugsrahmen eher Fallstudien im Blick hat. GIGERENZERS Modell dagegen entstammt der Psychologie, wo insbesondere mit quantitativen Methoden gearbeitet wird und der Operationalisierung ein höherer Stellenwert zukommt. – Zur Policy-Forschung vgl. auch Behrens, 2003, S. 210.

<sup>3</sup> Ostrom, 1999, S. 36.

von Theorien diesen Anforderungen entsprechen kann. Ihr wird auf metatheoretischer Ebene die Aufgabe zugesprochen, die interessierenden Variablen und deren gegenseitigen Beziehungen zu strukturieren.<sup>4</sup> „Frameworks organize diagnostic and prescriptive inquiry.“<sup>5</sup> Zur Strukturierung der Übergangsproblematik wird zumeist auf das „Zweischwellenmodell“ zurückgegriffen, welches im folgenden Kapitel genauer betrachtet wird.

### **2.1. Das klassische „Zweischwellenmodell“**

Das „Zweischwellenmodell“<sup>6</sup> ist die klassische Form des Übergangmodells, das auf der Prämisse basiert, dass das deutsche Bildungssystem idealtypisch zweistufig aufgebaut ist. Die erste Stufe umfasst die schulische Allgemeinbildung, an die sich dann in einer zweiten Stufe die berufliche Bildung anschließt. Folglich können zwei Schwellen ausgemacht werden. Die erste Schwelle markiert „bildungssystemintern“ den Übergang vom allgemein bildenden Schulwesen in das System der beruflichen Bildung, die zweite Schwelle beschreibt den Übergang aus dem beruflichen Bildungswesen ins Beschäftigungssystem. Das berufliche Bildungswesen ist dabei als Subsystem des übergeordneten Bildungs- bzw. Erziehungssystems zu verstehen, das sich auf ein bestimmtes gesellschaftliches Problem hin ausdifferenziert und von seiner Umwelt abgegrenzt hat. Es verfügt über den „Charakter eines relativ autonomen Subsystems“<sup>7</sup>, das über strukturelle Kopplungen mit dem allgemein bildenden Schulsystem und dem Beschäftigungssystem verbunden ist. Das Berufsbildungssystem ist durch eine spezifische Struktur geprägt und erfüllt sowohl für das übergeordnete Bildungs- und Sozialsystem als auch für andere gesellschaftliche Subsysteme bestimmte Funktionen bzw. Leistungen.

Die Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle werden daher maßgeblich beeinflusst von den entsprechenden Strukturen und Institutionen sowie deren jeweiligen Funktionsgebungen. Daher bedarf es zunächst einer Struktur- und Funktionsanalyse des Berufsbildungssystems im Allgemeinen und des Schulberufssystems im Speziellen, um anschließend Übergangsprobleme aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven beleuchten und erklären zu können. Auch wenn die Übergänge an der zweiten Schwelle in dieser Untersu-

---

<sup>4</sup> Vgl. Sabatier, 1999, S. 5 f.; Kiser/Ostrom, 1982, S. 180.

<sup>5</sup> Ostrom, 1999, S. 39.

<sup>6</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 13 ff.; Pilz, 2004, S. 176 f.; Dietrich, 2001, S. 422; Steinmann, 2000, S. 77 ff.; Rauner, 1996, S. 25 ff.; Buttler, 1995, S. 497 f.; Stegmann/Tessaring, 1992, S. 178; Brock, 1991, S. 9; Zabeck, 1979, S. 226 ff.; Mertens, 1976, S. 68 ff.

<sup>7</sup> Zabeck, 1992, S. 135; vgl. Greinert, 1998, S. 145; Fend, 1980, S. 16. – Zur historischen Entwicklung des Bildungssystems vgl. Zabeck, 1979, S. 226.

chung im Vordergrund stehen, so kann doch angesichts der inhärenten funktionalen Interdependenzen die erste Schwelle nicht ganz aus der Betrachtung ausgeblendet werden und wird daher – sofern notwendig – in die Funktionsanalyse mit einbezogen.

## 2.2. *Modifizierung des Schwellenmodells*

### 2.2.1. **Zur Kritik am klassischen Zweischwellenmodell**

In der Literatur wird am klassischen Zweischwellenmodell jedoch kritisiert, dass es die Vielfalt der möglichen Übergänge im Berufsbildungssystem nicht abzubilden vermag. ZABECK monierte bereits 1979, dass dieses „lineare Schwellenmodell“ die empirisch beobachtbaren Übergangsprozesse auf ein „Grundmuster“ mit „überwiegend glatten, relativ unproblematischen Übergängen“<sup>8</sup> reduziere und vielmehr ein Modell erforderlich sei, welches den Übergang in Teilschritten mitberücksichtige.<sup>9</sup> KUTSCHAS Kritik richtet sich ebenfalls gegen „die Vorstellung relativ genau abgrenzbarer und zeitlich eng limitierter Schnittstellen vom allgemeinen zum beruflichen Bildungssystem und von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit“<sup>10</sup>. Aufgrund der zunehmenden „Zergliederung in Teilübergänge und vielfältigen Kombinationsmustern“<sup>11</sup> bezeichnet DIETRICH das Schwellenmodell „empirisch als einen quantitativ relevanten Spezialfall“<sup>12</sup>. Der gemeinsame Bezugspunkt der Kritiker liegt demnach in der postulierten „Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses“ und den daraus folgenden „destandardisierten Erwerbsbiographien“<sup>13</sup>. Daher kommt WESTHOFF zum Schluss, dass die Vorstellung einer Schwelle zugunsten eines Bildes von „Wegen durch ein Labyrinth“<sup>14</sup> ersetzt werden müsse.

Aus dieser Kritik heraus hat sich der sog. „Pathway-Ansatz“ als eine Alternative zum Schwellenkonzept entwickelt, wenngleich diesem Ansatz eine vergleichbare Argumentation zugrunde liegt. Allerdings wird im Pathway-Ansatz der Fokus stärker auf den Über-

---

<sup>8</sup> Hillmert, 2006, S. 10; vgl. Dressel/Plicht, 2006, S. 48.

<sup>9</sup> Zabeck, 1979, S. 227.

<sup>10</sup> Kutscha, 1991, S. 127.

<sup>11</sup> Pilz, 2004, S. 176.

<sup>12</sup> Dietrich, 2001, S. 423. DIETRICH (2001, S. 421) beschreibt das Übergangssystem mit staatlich finanzierten Übergangshilfen aufgrund seiner quantitativen Bedeutung sowie der Breite des Angebots von der Ausbildungsvorbereitung bis zur Beschäftigung im zweiten Arbeitsmarkt sogar als „Parallelsystem“ zum herkömmlichen System.

<sup>13</sup> Steinmann, 2000, S. 76; vgl. Jacob, 2006, S. 6; Walther, 2006, S. 38; Sackmann/Wingens, 2001, S. 17 ff.; Stooß, 1991, S. 56 ff. STEINMANN (2000, S. 81) relativiert diesen Kritikpunkt jedoch unter Verweis auf die anglo-amerikanischen Länder. Dagegen könne in Deutschland von einer vergleichsweise klaren Abfolge der „Ereignisse“ Schulbildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit ausgegangen werden.

<sup>14</sup> Westhoff, 1991, S. 54.

gangsprozess gerichtet. Das Ziel ist die „Identifikation typischer, durch institutionelle Arrangements strukturierter Muster des Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit“<sup>15</sup>. Mit diesem Ansatz können insbesondere Verzahnungsmöglichkeiten unterschiedlicher *Pathways* auf der Grundlage empirischer Daten und Befunde typologisiert und beschrieben werden.<sup>16</sup>

Mit dem „Konzept des Lebenslaufes“ wird in der Literatur ein weiterer möglicher Ansatz diskutiert, der insbesondere zur Untersuchung der individuellen Bedeutsamkeit von Übergangsprozessen herangezogen wird. Übergänge werden als „sensible Phasen“<sup>17</sup> oder als „Statuspassagen in der Jugendphase“<sup>18</sup> bezeichnet, die eine biographisch besonders einschneidende Situation in der Phase der Adoleszenz markieren. Dieser subjektive Aspekt der Übergangsproblematik berücksichtigt, dass die Jugendlichen mit neuen Lebenszusammenhängen konfrontiert werden und damit beginnen, konkrete Vorstellungen über das eigene Leben und über grundlegende Lebensziele zu entwerfen.<sup>19</sup> DIETRICH/ABRAHAM führen hierzu aus:

„Lebensverläufe sind dabei nicht als persönliche Einzelschicksale von Interesse, sondern als regelhafte dynamische Ausprägungen der Sozialstruktur, die eine Vielzahl von Menschen betreffen und deren erreichte gesellschaftliche Position entscheidend mitbestimmen. Dabei werden Lebensläufe sowohl von Institutionen absichtlich oder unabsichtlich gesteuert und von Menschen teils zielgerichtet, teils als Nebenfolge ihrer Handlungen bestimmt. Ziel der Lebensverlaufsanalyse ist es, diese Mechanismen der Verteilung von Positionen und Ressourcen in ihrer Dynamik theoretisch wie empirisch zu analysieren.“<sup>20</sup>

### 2.2.2. Die Notwendigkeit eines modifizierten Schwellenmodells

Bereits MERTENS äußerte sich zu den genannten Kritikpunkten mit dem Argument, dass sich alle weiteren beobachtbaren Übergänge wie Schulwechsel, Wechsel des Ausbildungsbetriebs oder -gangs, Wechsel des Berufs oder Arbeitsplatzes bzw. Teilübergänge wie der Übergang von einer berufsvorbereitenden Maßnahme in eine Ausbildung, oder der Übergang von einem befristeten in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis, jeweils innerhalb eines der drei Teilsysteme im Zweischwellenmodell modellieren ließen. Außerdem seien

---

<sup>15</sup> Dietrich/Abraham, 2005, S. 74.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 74 f.; Dietrich, 2001, S. 422 f.; OECD, 2000, S. 57 ff.

<sup>17</sup> Kutscha, 1991, S. 118.

<sup>18</sup> Pätzold, 2004, S. 568; vgl. Greuling, 1996, S. 27; Friebel, 1983, S. 17.

<sup>19</sup> Vgl. Pätzold, 2004, S. 569.

<sup>20</sup> Dietrich/Abraham, 2005, S. 76.

auch Ablaufwiederholungen wie die Rückkehr aus dem Beschäftigungs- in das Ausbildungssystem mit anschließend erneutem Übergang ins Berufsleben möglich.<sup>21</sup>

Für die vorliegende Problemstellung soll trotz der angeführten Kritikpunkte am Grundkonzept des Schwellenmodells und der darauf ausgerichteten Struktur- und Funktionsanalyse festgehalten werden. Jedoch ist unter Rückgriff auf den Pathway-Ansatz eine entsprechende Modifizierung des Grundmodells notwendig. Mit einem entsprechend modifizierten Schwellenmodell kann dann der notwendige analytische Rahmen geschaffen werden, mit dem die interessierenden und zu betrachtenden Systeme und Funktionen strukturiert und anschließend im Hinblick auf mögliche Einflussfaktoren analysiert werden können. Im modifizierten Schwellenmodell muss insbesondere die Vielzahl der Bildungs- und Übergangsmöglichkeiten konzeptionelle Berücksichtigung finden.<sup>22</sup>

Die Modifizierung setzt dabei an zwei Punkten an:

Zur besseren Strukturierung ist eine vertikale Niveaudifferenzierung an der ersten und zweiten Schwelle notwendig, wie sie bereits von ZABECK vorgeschlagen wurde.<sup>23</sup> Der Übergang ins Berufsbildungssystem auf der untersten Niveaustufe wird durch die „Schwelle 1a“ markiert und bezeichnet den Übergang aus der Sekundarstufe I in berufsvorbereitende bzw. -orientierende oder teilqualifizierende Schulformen und Maßnahmen, die i.d.R. nicht berufsqualifizierend sind und folglich dem sog. „Übergangssystem“ zuzurechnen sind.<sup>24</sup> Die Maßnahmen dieses Übergangssystems verleihen keine vollqualifizierende Abschlüsse und sind im strengen Sinne an der zweiten Schwelle nicht marktgängig, auch wenn im Rahmen des neuen Fachkonzepts der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT die Einmündung in Ausbildung und Arbeit als gleichrangige Zielsetzungen formuliert werden.<sup>25</sup> Der direkte Übergang in den Arbeitsmarkt ist zudem auch als ungelernte, geringqualifizierte Ar-

---

<sup>21</sup> Vgl. Mertens, 1976, S. 68 f.; Parmentier, 1992, S. 349. MERTENS lässt allerdings die Frage offen, wie der (Wieder)Eintritt nach „inaktiven Phasen“ (Wehr-/Zivildienst, Krankheit, Strafvollzug, Mutterschutz usw.) in eines der drei Teilsysteme mit dem klassischen Zweischwellenmodell konzeptionalisiert werden kann. So wird in der Literatur bspw. die Rückkehr nach einer Familienphase in das Erwerbsleben als eine dritte Schwelle formuliert. – Vgl. Dietrich, 2001, S. 421 ff.; vgl. auch Büchel, 1992; Engelbrech, 1989.

<sup>22</sup> Vgl. Tessaring, 1995, S. 84.

<sup>23</sup> Vgl. Zabeck, 1979, S. 227; vgl. auch Parmentier, 1992, S. 353 f.

<sup>24</sup> Zum Sekundarbereich I gehören Bildungsgänge bis zum 10. Bildungsjahr, die sich an den Primarbereich anschließen. Der Sekundarbereich II bezeichnet die gymnasiale Oberstufe und die nichtakademische berufliche Erstausbildung, wie sie im dualen System oder an beruflichen Vollzeitschulen erworben wird. – Vgl. Schanz, 2006, S. 8.

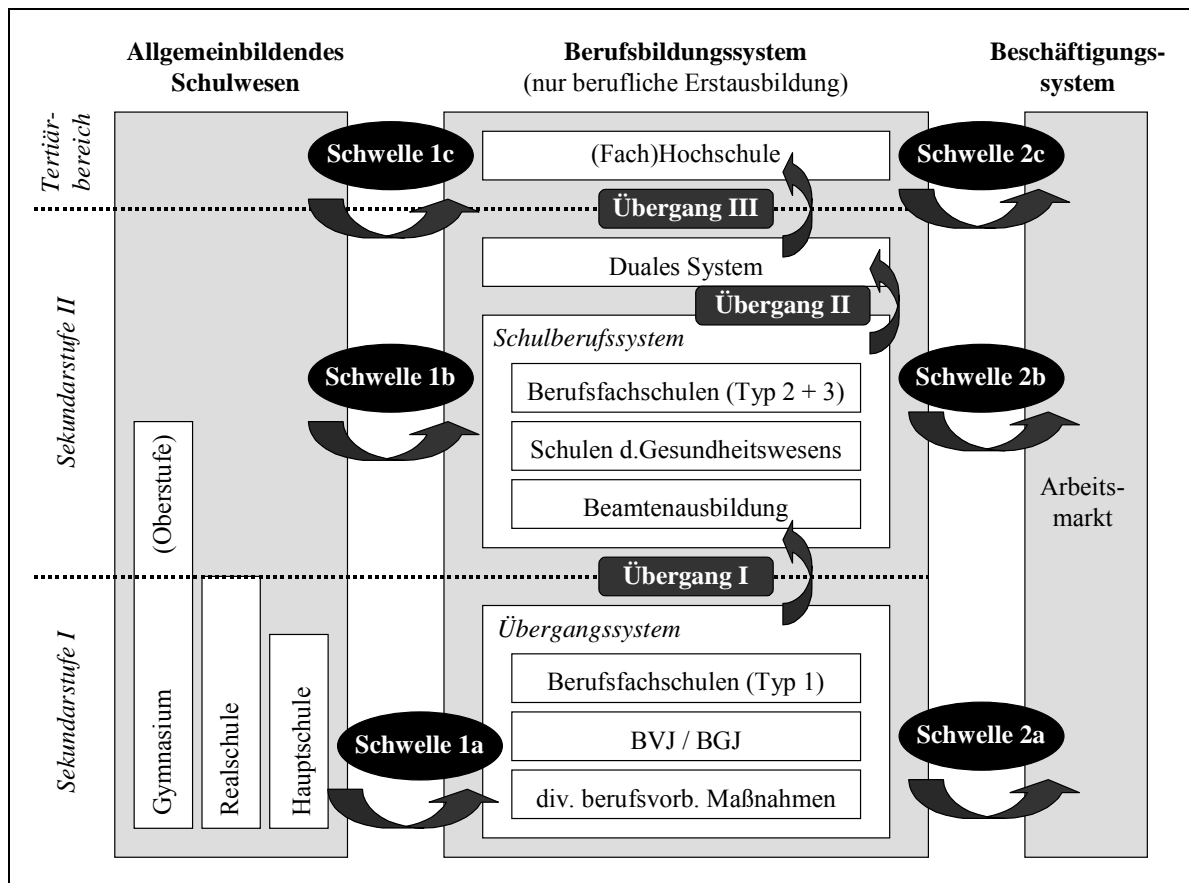
<sup>25</sup> Vgl. Dressel/Plicht, 2006, S. 48 ff. – Zur neuen Förderungsstruktur der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT vgl. auch Kapitel V.4.1.

beitskraft denkbar und fließt daher als „Schwelle 2a“ in das modifizierte Schwellenmodell ein.

Der Übergang vom allgemein bildenden Schulwesen in das Berufsbildungssystem auf dem Niveau der Sekundarstufe II wird entsprechend als „Schwelle 1b“ bezeichnet. Sie markiert den direkten Weg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung im dualen System oder Schulberufssystem. Nach der Ausbildung treten die Absolventen mit einem staatlich anerkannten Beruf als Facharbeiter in den Arbeitsmarkt ein (Schwelle 2b).

Der Übergang mit Fachhochschulreife bzw. Abitur in den Hochschulbereich, dem akademischen Bereich des Berufsbildungssystems, stellt schließlich die höchste Eintrittsmöglichkeit dar und wird als „Schwelle 1c“ bezeichnet. Nach absolviertem Studium steht der Übergang mit Hochschulabschluss in den akademischen Arbeitsmarkt an (Schwelle 2c).

Abbildung 2: Modifiziertes Schwellenmodell



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 15; Steinmann, 2000, S. 79; Zabeck, 1979, S. 227.



Neben der vertikalen Niveaudifferenzierung an der ersten und zweiten Schwelle ist zudem die Berücksichtigung „berufsbildungssysteminterner“ (Teil-)Übergänge notwendig. Die Übergänge innerhalb des Berufsbildungssystems werden zur besseren Übersichtlichkeit mit den Begriffen „Übergang I-III“ bezeichnet, um diese auch terminologisch von den Schwellen, die den Übergang in ein anderes Subsystem markieren, abzugrenzen.

Abbildung 3: Zusammenfassende Beschreibung des modifizierten Schwellenmodells

Schwelle	Niveau	Übergang
<b>2. Schwelle</b>	<b>2 c</b>	Übergang mit einem Hochschulabschluss in den akademischen Arbeitsmarkt
	<b>2 b</b>	Übergang mit einem anerkannten Ausbildungsberuf bzw. Schulberuf ins Beschäftigungssystem
	<b>2 a</b>	Übergang als ungelernete, geringqualifizierte Arbeitskraft in den Arbeitsmarkt
<b>Berufsbildungssysteminterner Übergang</b>	<b>III</b>	Aufnahme eines Studiums nach absolvierter Berufsausbildung
	<b>II</b>	Aufnahme einer dualen Ausbildung nach absolvierter Ausbildung im Schulberufssystem (oder umgekehrt)
	<b>I</b>	Eintritt in eine vollqualifizierende Berufsausbildung („indirekter Weg“), eventuell unter Anrechnung von Lehrzeiten
<b>1. Schwelle</b>	<b>1 c</b>	Übergang mit Fachhochschulreife bzw. Abitur in den Hochschulbereich
	<b>1 b</b>	„Direkter Weg“ in eine vollqualifizierende Ausbildung im dualen System oder Schulberufssystem
	<b>1 a</b>	Übergang in berufsvorbereitende bzw. -orientierende oder teilqualifizierende Schulformen/Maßnahmen

Quelle: Eigene Darstellung.

Demnach lassen sich drei Teilübergänge unterscheiden: (1) Der erste Teilübergang markiert den Weg vom teilqualifizierenden Übergangssystem in eine vollqualifizierende Berufsausbildung und stellt damit den sog. „indirekten Weg“ in die Ausbildung dar (Übergang I). Insbesondere die aktuelle Diskussion um die sog. „Maßnahmenkarrieren“<sup>26</sup> verweisen auf die bildungspolitische Bedeutung dieses Teilübergangs. (2) Der Übergang II bezeichnet den Übergang von einer vollqualifizierenden Berufsausbildung auf Sekundarniveau in eine andere Berufsausbildung. Vor dem Hintergrund der Akzeptanzproblematik der vollzeitschulischen Berufsbildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt scheint dieser Übergang, insbesondere ins duale System, für die vorliegende Problemstellung von großer Bedeutung zu sein. (3) Der dritte Teilübergang innerhalb des Berufsbildungssystems (Ü-

<sup>26</sup> Vgl. hierzu Kapitel V.3.2.1

bergang III) bezeichnet die Aufnahme eines Studiums nach Abschluss einer vollqualifizierenden Berufsausbildung der Sekundarstufe II.

### 3. BEREICHSTHEORIEN

„General frameworks help to integrate work undertaken by political scientists, economists, anthropologists, lawyers, social psychologists, and others [...].“<sup>27</sup> Diese disziplinspezifisch entwickelten Ausschnittstheorien enthalten dann „konkrete Annahmen über die Zusammenhänge einzelner Elemente“, d.h. konkretisieren die systemtheoretisch identifizierten Beziehungen zwischen Variablen und ermitteln „kritische Variablenwerte“.<sup>28</sup> „Theories focus on a framework and make specific assumptions that are necessary for an analyst to diagnose a phenomenon, explain its process, and predict outcomes.“<sup>29</sup>

Zur Erklärung der Verwertungsmöglichkeiten vollzeitschulischer Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt werden in Kapitel VI der Untersuchung Theorien aus unterschiedlichen Fachdisziplinen herangezogen.

Ein erster Zugang erfolgt zunächst über die interdisziplinär ausgerichtete Akzeptanzforschung (Kapitel VI.1). Anschließend werden die verschiedenen Ansätze der Arbeitsmarkttheorie herangezogen, die den Übergang an der zweiten Schwelle dahingehend untersuchen, welche Allokationsmuster und -mechanismen bei der Zuweisung von Personen mit speziellen Qualifikationen und Ausbildungszertifikaten auf Plätze in der beruflichen Positionshierarchie wirken. Ökonomische Zugänge zur Arbeitsmarkttheorie (Kapitel VI.2) lassen sich dabei insbesondere von der Annahme leiten, dass der Arbeitsmarkt neben dem Güter- und Geldmarkt ein wichtiger Teilmarkt innerhalb des Wirtschaftssystems darstellt, wobei sich die grundlegende Funktionsweise dieser Teilmärkte nicht unterscheidet und daher alle im Rahmen eines integrierten Theoriemodells analysiert werden können. Die vorliegenden Grundmodelle der ökonomischen Arbeitsmarkttheorie rekurrieren stark auf ökonomische Wirkungszusammenhänge des Arbeitsmarkts und abstrahieren insbesondere von institutionellen Kräften, die ebenfalls gestaltend auf den Arbeitsmarktprozess einwirken. Die „soziologische Korrektur“ an den Modellannahmen ökonomischer Arbeitsmarkttheorien bezieht sich daher auf die Analyse der Institutionen und deren Wirkung auf Allo-

---

<sup>27</sup> Ostrom, 1999, S. 36.

<sup>28</sup> Vgl. Schubert/Bandelow, 2003, S. 9; Sabatier, 1999, S. 6.

<sup>29</sup> Ostrom, 1999, S. 40.

kationsmuster und -mechanismen (Kapitel VI.3). Die Herausbildung, Veränderung und Abschaffung dieser Institutionen ist dabei als das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen zu sehen. Vor dem Hintergrund der zugrunde liegenden Problemstellung stellt sich folglich auch die Frage nach der Rolle der staatlichen Berufsbildungspolitik in Bund und Ländern und begründen damit einen politikwissenschaftlichen Zugang zur Problemstellung (Kapitel VI.4). Abgerundet wird die Analyse mit einem pädagogisch-psychologischen Zugang (Kapitel VI.5), um die Verwertungsmöglichkeiten auch im Handeln der Individuen selbst erklären zu können, indem auf individuelle Merkmale bzw. auf Bestimmungsfaktoren der Selbstselektion zurückgegriffen wird.

#### 4. MODELL

„A model is a representation of a specific situation. It is usually much narrower in scope, and more precise in its assumptions, than the underlying theory.“<sup>30</sup> Die unter Bezugnahme auf disziplinäre Theorien ermittelten Erklärungen werden am konkreten Modell – einem „limited set of parameters and variables“<sup>31</sup> – einer konkreten empirischen Anwendung unterzogen, „to explore systematically the consequences of these assumptions in a limited set of outcomes“<sup>32</sup>. In diesem Zusammenhang wird im dritten Teil der Untersuchung der baden-württembergische Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“<sup>33</sup> und die im Rahmen der diesbezüglichen Evaluationsstudie erfassten Daten herangezogen, um die theoretischen Erklärungsversuche mit empirischen Daten zu konfrontieren. Zu diesem Zwecke werden in Kapitel VI.6 die zentralen Erkenntnisse aus der interdisziplinären Bearbeitung zusammengefasst und daraus fünf Thesen abgeleitet, um den empirischen Zugriff zu strukturieren. Dabei werden mit dem empirischen Zugang zwei Zielsetzungen verfolgt. Einerseits wird untersucht, ob die theoretischen Erklärungsmuster einer empirischen Prüfung standhalten. Andererseits sollen die Evaluationsdaten herangezogen werden, um über die Wirksamkeit möglicher bildungspolitischer Strategien zur Verbesserung der Übergangsprobleme bereits (vorsichtige) Prognosen zu wagen.

---

<sup>30</sup> Sabatier, 1999, S. 6.

<sup>31</sup> Ostrom, 1999, S. 40.

<sup>32</sup> Ebd., S. 40; vgl. Schubert/Bandelow, 2003, S. 9.

<sup>33</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006; Ruf, 2006d.

## **ZWEITER TEIL:**

# **DER ÜBERGANG VON DER BERUFLICHEN VOLLZEITSCHULE IN DIE BESCHÄFTI- GUNG: PROBLEME, URSACHEN UND ER- KLÄRUNGSANSÄTZE**

## **V. FUNKTIONS- UND STRUKTURANALYSE DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER BERUFLICHEN VOLLZEITSCHULEN**

### **1. FUNKTIONSANALYSE DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS**

Nach FEND stellt das Bildungssystem „den hoch institutionalisierten und organisierten Ausschnitt der gesamten Erziehungsbemühungen der erwachsenen Generation“<sup>1</sup> dar und umfasst damit das differenzierte Schul- und Berufsbildungswesen, den Weiterbildungsbe- reich sowie das Hochschulwesen.<sup>2</sup> Gesellschaftliche Subsysteme, die als „gesellschaftliche Gebilde“<sup>3</sup> zur Lösung grundlegender gesellschaftlicher Probleme beitragen, haben sich auf die Erfüllung bestimmter (Teil-)Funktionen spezialisiert. Sie stellen in diesem Sinne „umfassende Problemlösungskonzeptionen“<sup>4</sup> dar, die der hochkomplexen Gesellschaft spezifi- sche Problemlösungsbeiträge zur Verfügung stellen. Aus soziologischer Sicht unterschei- det FEND dabei drei zentrale Funktionen, deren Erfüllung er als Aufgabe dem Bildungssys- tem zuschreibt: Qualifikation, Selektion und Integration.<sup>5</sup> Zur Erfüllung dieser Funktionen bedient sich das Bildungssystem seinerseits wiederum spezialisierter Subsysteme, die ih- rerseits einen spezifischen Beitrag zur Funktionserstellung leisten. Im Bildungssystem hat sich so eine Binnendifferenzierung nach dem Muster von Allgemeinbildung und berufs- spezifischer Ausbildung durchgesetzt.<sup>6</sup>

Das Berufsbildungssystem wirkt dabei als Subsystem des Bildungssystems „exklusiv“<sup>7</sup> an der Erstellung bestimmter Funktionen mit. Ganz allgemein erfüllt das Berufsbildungssys- tem (1) eine Berufsqualifizierungsfunktion, (2) eine berufliche Allokations- und Integrati-

---

<sup>1</sup> Fend, 1980, S. 2.

<sup>2</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 6.

<sup>3</sup> Fend, 1980, S. 2.

<sup>4</sup> Ebd., S. 2.

<sup>5</sup> Vgl. Ebd., S. 15 ff. FEND (1980, S. 4) bezieht seine Analyse auf das „Schulsystem“, das er als „Ort der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ beschreibt. Nach SCHANZ (2006, S. 23 f.) haben diese Funktionen aber auch für das gesamte Bildungssystem Gültigkeit. – Zum Schulsystem vgl. auch Fingerle, 1987, S. 55 ff.

<sup>6</sup> Vgl. Luhmann, 2002, S. 138.

<sup>7</sup> Krause, 1996, S. 100.

onsfunktion, (3) eine Berufsvorbereitungs- und -orientierungsfunktion, (4) eine Berechtigungsfunktion und (5) eine Park- und Aufbewahrungsfunktion.<sup>8</sup>

### **1.1. Berufsqualifizierungsfunktion**

Die Berufsqualifizierungsfunktion ist als der spezifische Beitrag des Berufsbildungswesens zur Qualifizierungsfunktion des Bildungssystems zu verstehen. „Unter Qualifizierung soll die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen verstanden werden, die zur Ausübung ‚konkreter‘ Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind.“<sup>9</sup> Neben dem Berufsbildungssystem wirken auch andere Subsysteme (allgemein bildendes Schulsystem, Hochschul- und Weiterbildungssystem) an der Qualifizierungsaufgabe des Bildungssystems mit. Die Qualifizierungsfunktion ist ihrerseits wiederum Teil der umfassenderen gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion, die sich in der „Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift bis zum Erwerb spezifischer Berufsqualifikationen“<sup>10</sup> äußert. Unter dem Vorzeichen der Qualifikationsfunktion wird die Aufgabe des Berufsbildungssystems verstanden, „den einzelnen so zu qualifizieren, dass es ihm möglich ist, sich über alle etwaigen ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse hinweg im Berufsleben leistungsfähig zu halten“<sup>11</sup>. Ziel ist damit die Befriedigung des Qualifikationsbedarfs des Beschäftigungssystems in quantitativer und qualitativer Hinsicht.<sup>12</sup> Mit der qualitativen Komponente wird betont, dass sich das Berufsbildungssystem nicht ausschließlich am quantitativen Fachkräftebedarf orientieren sollte, sondern außerdem den „Bedarf des Beschäftigungssystems nach der Art und dem Niveau der beruflichen Anforderungen“<sup>13</sup> mit zu berücksichtigen habe. Die qualitative Leistungsfähigkeit des Bil-

---

<sup>8</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 2; Greinert, 1998, S. 148 und 169 ff.; Hahn, 1998, S. 147; Hahn, 1997, S. 31 ff.; Komm/Pilz, 2005, S. 128 ff.; Krüger, 2004, S. 144 f.; BLK, 2004, S. 7; Euler, 2000, S. 71 ff.; Zabeck, 1992, S. 133; Lipsmeier, 1984, S. 76 f.

<sup>9</sup> Fend, 1980, S. 16; vgl. Schanz, 2006, S. 24. FEND (1980, S. 7) spricht der Qualifizierung dabei eine Doppelfunktion zu: die gleichzeitige Konzentration auf die „Reproduktion der Gesellschaft“ und das „Werden der Persönlichkeit“ des Individuums. Für das Berufsbildungssystem geht DEISSINGER (1998, S. 134) davon aus, dass die „beruflich-gesellschaftliche Eingliederung als Aufgegebenheit beruflicher Erziehung niemals unverbunden neben der Persönlichkeitsbildung stehen [kann, MR], da sie ihr gegenüber eine Größe mit konstituierender Qualität verkörpert“. Demnach richten sich die hier formulierten Qualifizierungsziele der beruflichen Ausbildung auf die nachhaltige Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, d.h. es handelt sich nach GREINERT (1998, S. 181) um einen Qualifikationsbegriff, der fachliche, soziale, methodische und personale Kompetenzen einschließt.

<sup>10</sup> Fend, 1980, S. 15.

<sup>11</sup> Zabeck, 1992, S. 133; vgl. Fend, 1980, S. 19.

<sup>12</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 23; Greinert, 1998, S. 146; Hahn, 1997, S. 39 ff.; Georg/Sattel, 1995, S. 123.

<sup>13</sup> Greinert, 1998, S. 146. Vgl. hierzu auch Baethge/Achtenhagen u.a., 2006, S. 84.

dungssystems äußert sich dabei in einer „gleichmäßigen Versorgung möglichst aller Wirtschaftsbereiche mit qualifizierten Arbeitskräften auf den verschiedenen Qualifikationsebenen“<sup>14</sup>.

### **1.2. Integrations- und Allokationsfunktion**

Sowohl GREINERT als auch ZABECK differenzieren weitergehend zwischen der Qualifizierungsfunktion einerseits und der Allokations- bzw. Integrationsfunktion andererseits, die „zwei aufeinander bezogene und gemeinsam zu bewältigende Teilleistungen“<sup>15</sup> des Berufsbildungssystems darstellen.<sup>16</sup> ZABECK versteht unter der Allokationsfunktion die Aufgabe, die „nachwachsende Generation in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft so zu integrieren, dass sie – bezogen auf den Systemzweck – Bestmögliches für das Ganze leisten kann“<sup>17</sup>. Damit ist die Berufsqualifikation der beruflichen Allokation und Integration an der zweiten Schwelle des Übergangs ins Beschäftigungssystem vorgelagert.<sup>18</sup> Die Allokationsfunktion verweist dabei auf die Notwendigkeit, dass das Qualifikationsergebnis auch marktgängig ist, d.h. auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt wird, damit die Absolventen eines entsprechenden Bildungsgangs relativ nahtlos ins Beschäftigungssystem bzw. in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft integriert werden können. In einem berufsfachlich organisierten Arbeitsmarkt – wie wir ihn in Deutschland vorfinden – ist das „Gelingen einer sinnvollen sozialen Integration“<sup>19</sup> über die Berufsausbildung unmittelbar an die Bedingung geknüpft, dass sich Qualifizierung auf einen Beruf („Ausbildungsberuf“ oder „Schulberuf“) beziehen muss.<sup>20</sup>

### **1.3. Berufsvorbereitungsfunktion**

Die Berufsvorbereitung und -orientierung ist als qualifikatorisches „Bindeglied“ zwischen dem allgemeinen Schulsystem und der Berufsausbildung zu verstehen. Dem allgemein bildenden Schulsystem kommt demnach die Aufgabe der „vorberuflichen Bildung“ zu. „Ziel der vorberuflichen Bildung ist die Hinführung der Jugendlichen zur Arbeits- und

---

<sup>14</sup> Greinert, 1998, S. 147.

<sup>15</sup> Zabeck, 1992, S. 133.

<sup>16</sup> Vgl. Greinert, 1998, S. 147 f.; Zabeck, 1992, S. 133.

<sup>17</sup> Zabeck, 1992, S. 133.

<sup>18</sup> Vgl. Deißinger, 1998, S. 135.

<sup>19</sup> Zabeck, 1983, S. 117.

<sup>20</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 2. Vgl. auch Kapitel VI.3.3.

Berufswelt, zu einer rationalen Berufs- bzw. Berufsfeldwahl sowie zur Berufsausbildungsfähigkeit.<sup>21</sup> Dabei stellt die vorberufliche Bildung noch keine Berufsausbildung im eigentlichen Sinne dar, sondern wird ergänzend zur Allgemeinbildung vermittelt. Beim Übertritt in das berufliche Bildungswesen sollten die Jugendlichen einerseits „ausbildungsfähig“ sein und andererseits konkrete Vorstellungen über persönliche Berufswünsche und -perspektiven besitzen. Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie wird in Deutschland heftig über die Leistungsfähigkeit der Schulabgänger diskutiert. Dabei beklagen die Unternehmen häufig eine mangelnde „Ausbildungsreife“ der Bewerber.<sup>22</sup> Vor diesem Hintergrund kommt dem Berufsbildungssystem im Rahmen der Berufsorientierung und -vorbereitung auch die Aufgabe zu, mögliche Qualifikationsdefizite des vorgelagerten allgemein bildenden Subsystems zu kompensieren.<sup>23</sup>

Die Berufsvorbereitung hat im Unterschied zur beruflichen Vorbildung bereits konkrete berufliche Tätigkeiten zum Gegenstand, für deren Bewältigung bestimmte Qualifikationen vermittelt werden. Es kann sich dabei um Teilbereiche einer Berufsausbildung, eine berufliche Grundbildung oder um eine vollständige Berufsausbildung handeln.<sup>24</sup> Als eine spezielle Ausprägung der Berufsvorbereitung ist die in § 1, Abs. 1 BBiG fixierte „Berufsausbildungsvorbereitung“ zu nennen. Die wachsende Bedeutung der Berufsvorbereitung lässt sich bereits daran erkennen, dass die Berufsausbildungsvorbereitung nachträglich (zum 01.01.2003) als Bestandteil der beruflichen Bildung im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben wurde.<sup>25</sup> Die Zielgruppe der Berufsausbildungsvorbereitung wird in § 68, Abs. 1 BBiG konkretisiert. Sie ist vorgesehen für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht zulässt und daher zusätzliche Ausbildungsmaßnahmen mit ggf. umfas-

---

<sup>21</sup> Bunk, 1982, S. 23 zit. in: Schanz, 2006, S. 16.

<sup>22</sup> Vgl. Kremer, 2006b, S. 10. Zum Konstrukt der Ausbildungsreife vgl. Eberhard/Ulrich, 2006.

<sup>23</sup> So wird häufig betont, dass die Ausbildungsreife eine „Bringschuld“ der Schule sei. Gleichzeitig betont DEMMER (1998 zit. in: Eberhard/Ulrich, 2006, S. 51), dass heute von Schulen die Vermittlung von Kompetenzen erwartet werde, die früher selbstverständlicher Bestandteil der beruflichen Ausbildung gewesen seien. Dies ist zu erklären mit fachlich komplexeren Tätigkeitsprofilen in einer wissensintensiven Wirtschaft, die sich in höheren Anforderungen auf die Ausbildung niederschlagen. Als ein zweiter Erklärungsgrund für die unzureichenden Leistungen der Jugendlichen werden auch die veränderten familiären Rahmenbedingungen angeführt. – Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 22 und 27 f.; Eberhard/Ulrich, 2006, S. 48 ff.; BMBF, 2006, S. 170; Zimmer, 2000, S. 28.

<sup>24</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 17.

<sup>25</sup> So heißt es im Berufsbildungsgesetz von 1969, § 1, Abs. 1: „Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.“ Im novellierten Berufsbildungsgesetz von 2005 schreibt der Gesetzgeber in § 1, Abs. 1: „Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildung, die *Berufsausbildungsvorbereitung*, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung“ (Hervorhebung MR). – Vgl. auch Schanz, 2006, S. 18.



sender sozialpädagogischer Unterstützung erforderlich macht.<sup>26</sup> Zentraler Bestandteil der Berufsausbildungsvorbereitung sind die in § 69, Abs. 1 BBiG geregelten Qualifizierungsbausteine, „die aus den Ausbildungsordnungen als inhaltlich oder zeitlich geregelte Lerneinheiten entwickelt“<sup>27</sup> und auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden sollen.<sup>28</sup>

#### **1.4. Berechtigungsfunktion**

Die Berechtigungsfunktion stellt eine Teilfunktion der von FEND genannten, übergeordneten Selektionsfunktion des Bildungswesens dar, die „über soziale Positionsverteilungen und die personellen Besetzungen der jeweiligen Positionen“<sup>29</sup> die gesellschaftliche Sozialstruktur reproduziert. Solche Verteilungen werden dabei im Schulsystem über Prüfungen und der Vergabe von Berechtigungen vorgenommen. GREINERT spricht daher synonym auch von einer „Statusdistributionsfunktion“<sup>30</sup>. „Die berechtigungsorientierte Funktion einer beruflichen Schule besteht in der Ausrichtung auf Zertifikate, die Anschlussmöglichkeiten für weiterführende, zumeist akademische Bildungs- und Ausbildungswege in der Sekundarstufe II oder im Hochschulbereich darstellen.“<sup>31</sup> Zwar wird diese Aufgabe primär vom allgemein bildenden Schulsystem wahrgenommen, indem über Zertifikate der Zugang zu den unterschiedlich privilegierten Ausbildungs- und Studiengängen, Berufen und Berufspositionen reguliert wird.<sup>32</sup> Jedoch können im beruflichen Bildungswesen allgemein bildende Schulabschlüsse auf allen Ebenen nachgeholt werden.<sup>33</sup> Bei diesem „zweiten Bildungsweg“ kommt insbesondere den beruflichen Vollzeitschulen eine wichtige Rolle zu. Häufig werden dort höhere (allgemeine) Bildungsabschlüsse (bspw. Fachhochschulreife) unter Einschluss der beiden erstgenannten Funktionen (Qualifikation, Berufsvorbereitung/-orientierung) erworben. HAHN und AFF sprechen aus diesem Grunde von einer „Durchläs-

---

<sup>26</sup> Vgl. auch Pätzold, 2006, S. 321 ff.

<sup>27</sup> Schanz, 2006, S. 19.

<sup>28</sup> EULER/SEVERING (2006, S. 12) sprechen in ihrem Gutachten von „Ausbildungsbausteinen“ und definieren diese als „abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds. Sie können eigenständig zertifiziert und nach erfolgreicher Absolvierung als Ausbildungsteilleistung angerechnet werden.“

<sup>29</sup> Fend, 1980, S. 16.

<sup>30</sup> Greinert, 1998, S. 148.

<sup>31</sup> Deißinger/Ruf, 2006, S. 4.

<sup>32</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 39; Steinmann, 2000, S. 75; Greinert, 1998, S. 146.

<sup>33</sup> Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 194 f.

sigkeitsfunktion“, die als ein Beitrag zur Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gewertet werden müsse.<sup>34</sup>

### ***1.5. Park- und Aufbewahrungsfunktion***

Mit der Park- und Aufbewahrungsfunktion wirkt das berufliche Bildungswesen als „Arbeitsmarktregler“<sup>35</sup>, welches vor dem Hintergrund variierender wirtschaftlicher Konjunkturlagen und demographischer Einflüsse überflüssiges Arbeitskraftangebot vom Markt fernhält. Damit wird die zweite Dimension der Integrationsfunktion tangiert, nämlich die Integration ausbildungsplatzsuchender und arbeitslosigkeitsgefährdeter Jugendlicher ins berufliche Bildungssystem.<sup>36</sup> Synonym wird in der Literatur auch von der Absorptions-, Puffer-, Substitutions-, Park-, Wartesaal- oder Warteschleifenfunktion gesprochen.<sup>37</sup> Die Erfüllung dieser „Pufferfunktion“ wird insbesondere auch den beruflichen Vollzeitschulen zugeschrieben.<sup>38</sup>

## **2. STRUKTURANALYSE DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS**

Zur Erfüllung dieser Funktionen bedient sich das Berufsbildungssystem wiederum bestimmter Subsysteme, Bildungsinstitutionen und -organisationen, die ihrerseits einen spezifischen Beitrag zur Funktionserstellung leisten.<sup>39</sup> Unter dem Begriff des Berufsbildungssystems werden daher alle diejenigen Subsysteme und Institutionen verstanden, die dem beruflichen Bildungswesen zuzurechnen sind und an der beruflichen Bildung mitwirken.<sup>40</sup> Neben dem dualen System, welches sich quantitativ als wichtigster Pfeiler des deutschen Berufsbildungssystems präsentiert, hat sich das Schulberufssystem als eine weitere Säule

---

<sup>34</sup> Vgl. Aff, 2006, S. 132; Hahn, 1997, S. 37; Meyer auf der Heyde, 2001, S. 456 f. Die Forderung nach Durchlässigkeit wurde bereits vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1970, S. 38) in seinem Strukturplan für das Bildungswesen erhoben. Demnach dürfe kein Bildungsgang in einer „Sackgasse“ enden, sondern müsse Anschlussoptionen beinhalten („Kein Abschluss ohne Anschluss“ – Brötz, 2005, S. 170; Weichhold, 2001, S. 33).

<sup>35</sup> Greinert, 1998, S. 146.

<sup>36</sup> Vgl. Hahn, 1997, S. 41.

<sup>37</sup> Vgl. Aff, 2006, S. 132; Gebbeken/Karl, 2001, S. 238 und S. 253; Steinmann, 2000, S. 75; Hahn, 1997, S. 37 ff.

<sup>38</sup> Vgl. Hahn, 1997, S. 34 f. STEINMANN (2000, S. 76) schreibt diese Funktion insbesondere der einjährigen Berufsfachschule zu.

<sup>39</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 6.

<sup>40</sup> Allerdings werden in der vorliegenden Arbeit das Hochschulsystem und das Weiterbildungssystem nicht weiter betrachtet.

der Berufsausbildung im Sekundarbereich etabliert. Unter dem Begriff des Schulberufssystems wird „die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form mit alleiniger Verantwortung des Ausbildungsträgers für die Durchführung“<sup>41</sup> verstanden, inklusive aller fakultativen oder obligatorischen Praktika, die in die Ausbildung integriert sind. Darunter fallen die vollzeitschulischen Berufsausbildungen an Berufsfachschulen, an den Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens sowie die Beamtenausbildung.<sup>42</sup>

Neben den zwei „direkten Wegen“ in den Arbeitsmarkt – über das duale System oder das vollqualifizierende Schulberufssystem – tritt das sog. „Übergangs- oder Chancenverbesserungssystem“<sup>43</sup> als dritter Sektor des beruflichen Bildungssystems. Dieses System „umfasst die Angebote [...] des Berufsbildungssystems zur Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus der Schüler/innen in Kombination mit Orientierung, Vorbereitung und/oder Teilqualifizierung“<sup>44</sup>, die dem Übergang in eine anschließende duale Ausbildung oder ins Schulberufssystem dienen (sollen), aber keinen berufsqualifizierenden Abschluss vermitteln. Diese Angebote markieren demnach „indirekte Wege“ ins Beschäftigungssystem.

### **2.1. Das duale System**

Im dualen System findet die Ausbildung in einem der rund 350 anerkannten Ausbildungsberufe an zwei institutionalisierten Lernorten statt, den privatwirtschaftlichen Betrieben, die einen Großteil der Ausbildungskosten tragen, und den staatlichen Berufsschulen.<sup>45</sup> Dabei übernehmen die Betriebe insbesondere die fachpraktische Ausbildung, während in den Berufsschulen überwiegend der fachtheoretische und allgemein bildende Unterricht stattfindet.

---

<sup>41</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 14; vgl. Krüger, 2004, S. 145.

<sup>42</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 140; Feller, 2001a, S. 85; Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 278. REINISCH (2001b, S. 155) spricht in diesem Zusammenhang von einer „dritten Säule“ auf der Sekundarstufe II, da er neben dem dualen System auch die gymnasiale Oberstufe mit in die Betrachtung aufnimmt.

<sup>43</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 14; Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 5; Krüger, 2004, S. 145; Brock, 1991, S. 9.

<sup>44</sup> Krüger, 2004, S. 145. Aus diesem Grunde findet sich in der Literatur auch die Bezeichnung „System der Übergangshilfen“ (Braun, 2000, S. 35) wieder.

<sup>45</sup> Zur überbetrieblichen Ausbildungsstätte als „drittem Lernort“ vgl. Schanz, 2006, S. 52 ff.; Schmidt, 2004, S. 55 f.; Kath, 2003.

Die historischen Traditionslinien der Lehrlingsausbildung lassen sich zwar bis ins Mittelalter zurückverfolgen, jedoch geht die Bezeichnung „duales Ausbildungssystem“ auf das Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN aus dem Jahr 1964 zurück.<sup>46</sup> Sowohl der Dualitäts- als auch der Systembegriff wurden in der wissenschaftlichen Diskussion teilweise sehr kritisch bewertet,<sup>47</sup> jedoch stellt DEISSINGER fest, dass der Begriff des „dualen Systems“ trotz aller kritischen Einwände und Bedenken als „terminus technicus“<sup>48</sup> nicht aus der pädagogischen und bildungspolitischen Fachsprache wegzudenken sei, da dieser „hierzulande oft als Synonym für das deutsche Berufsbildungssystem insgesamt betrachtet wird“<sup>49</sup>.

Mit dem Attribut der „Dualität“ wird neben der Charakterisierung der spezifischen Lernortstruktur (Betrieb und Berufsschule) auch auf die mit dieser korrespondierenden Rechtskonfiguration Bezug genommen.<sup>50</sup> Der Staat tritt im Berufsbildungssystem „in doppelter Funktion“ auf. Die Bundesländer sind aufgrund ihrer „Kulturhoheit“<sup>51</sup> für die schulische Ausbildungskomponente (Berufsschule) zuständig, während der Bund die Verantwortung für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung trägt und diese mittels Berufsbildungsgesetz und den Ausbildungsordnungen regelt. Aus der „Zwei-Instanzen-Zuständigkeit“<sup>52</sup> ergibt sich die „Dualisierung rechtlicher Zuständigkeiten“<sup>53</sup>, die sich darin äußert, dass für den betrieblichen Teil der Ausbildung das Berufsbildungsgesetz bzw. die Handwerks-

---

<sup>46</sup> Dort heißt es: „Der Erfolg des dualen Ausbildungssystems hängt davon ab, dass seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1966, S. 503). – Vgl. auch Schanz, 2006, S. 38. Zur historischen Entwicklung der institutionellen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung im dualen System vgl. Baethge, 2003, S. 534 ff.; Deißinger, 2001a, S. 73 f.; Steinmann, 2000, S. 21 ff.; Greinert, 2006a, S. 380 ff.; Reinisch, 2001a; Greinert, 1998, S. 33 ff.; Greinert, 1995, S. 409 ff.; Stratmann, 1995, S. 25 ff.; Kell, 1995, S. 370 ff.; Zabeck, 1985, S. 676.

<sup>47</sup> Zur Übersicht über die Diskussion vgl. Deißinger, 1998, S. 86 ff.; Zabeck, 1985, S. 676.

<sup>48</sup> Deißinger, 1998, S. 82; vgl. Raddatz, 1983, S. 101.

<sup>49</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 14; vgl. Eckert, 2006, S. 122; Deißinger, 1998, S. 82.

<sup>50</sup> Vgl. Deißinger, 1998, S. 81.

<sup>51</sup> Den Ländern steht nach der Zuständigkeitsverteilung (Art. 30 und 70 ff. GG) das Recht zur Gesetzgebung zu, soweit das Grundgesetz nicht dem Bund die Gesetzgebungsbefugnis verleiht. Eine solche Zuständigkeitsregelung auf dem Gebiet des Schulwesens existiert im Grundgesetz (Art. 71 ff. GG) jedoch nicht. Hintergrund der Bundeskompetenz in der Gesetzgebung ist dabei der „arbeits- und wirtschaftsgesetzliche Grundcharakter des Berufsbildungsgesetzes, der auf die ‚konkurrierende Gesetzgebung‘ des Bundes in diesem Bereich rekurriert (Art. 72 und 74 GG)“ (Deißinger, 2001a, S. 74). – Vgl. auch Aff, 2006, S. 130; Baethge, 2003, S. 526; Reip/Gayer, 2003, S. 21 f.; Kell, 1995, S. 387 f.; Reinisch, 2001b, S. 156; Frackmann/Schild, 1988, S. 305 f.

<sup>52</sup> Schanz, 2006, S. 39.

<sup>53</sup> Deißinger, 2001a, S. 77.

ordnung gilt, während für die Ausbildung in der Berufsschule die Schulgesetze der Länder die Rechtsgrundlage darstellen.

Für die Sicherstellung einer bundesweit einheitlichen Ausbildung kommt den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen (§ 4 BBiG) eine zentrale Rolle zu.<sup>54</sup> „Ausbildungsberufe sind keine reinen Abbildungen von Berufstätigkeiten, wie sie im Beschäftigungssystem vorkommen, sondern Qualifikationsbündel, die zu einer einzelbetriebsunabhängigen beruflichen Handlungskompetenz mit vielfältigen Beschäftigungsoptionen auf Facharbeiter-/Fachangestelltenniveau befähigen.“<sup>55</sup> Dabei wird jeder Ausbildungsberuf durch eine bundeseinheitliche Ausbildungsordnung (§ 5 BBiG) geregelt, welche die Grundlage für die betriebliche Ausbildung darstellt.

Der institutionelle Rahmen des dualen Systems ist stark von „korporatistischen“ bzw. „neo-korporatistischen“ Steuerungselementen geprägt.<sup>56</sup> Mit der „Inkorporierung“ von Verbänden und Großorganisationen kommt es zu einer „gesellschaftlichen Übernahme vermeintlicher Staatsaufgaben“<sup>57</sup> durch die Verbände und damit zu einer qualitativ neuen Form organisierter Interessenpolitik.<sup>58</sup> Überwacht wird die Durchführung der Berufsausbildung durch die Kammern, die im Berufsbildungsgesetz als die „zuständigen Stellen“ eingesetzt werden (§ 71 BBiG).<sup>59</sup> Als öffentlich-rechtliche Körperschaften erfüllen sie unter staatlicher Rechtsaufsicht, aber in eigener Verantwortung und eigener Entscheidungsfreiheit öffentliche Aufgaben. Zu den Selbstverwaltungsaufgaben gehören insbesondere die Beschlussfassung von Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsausbildung, die Eignungsfeststellung der Betriebe sowie die Durchführung von Zwischen- und Abschlussprüfungen (§§ 76 ff. BBiG). Die politische Steuerung und Kontrolle liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Tarifpartnern.

---

<sup>54</sup> Für den Bereich des Handwerks gilt die Handwerksordnung (HwO) mit ähnlichen Bestimmungen wie das Berufsbildungsgesetz. – Vgl. Schanz, 2006, S. 41 und 45.

<sup>55</sup> Benner, 1997, S. 55.

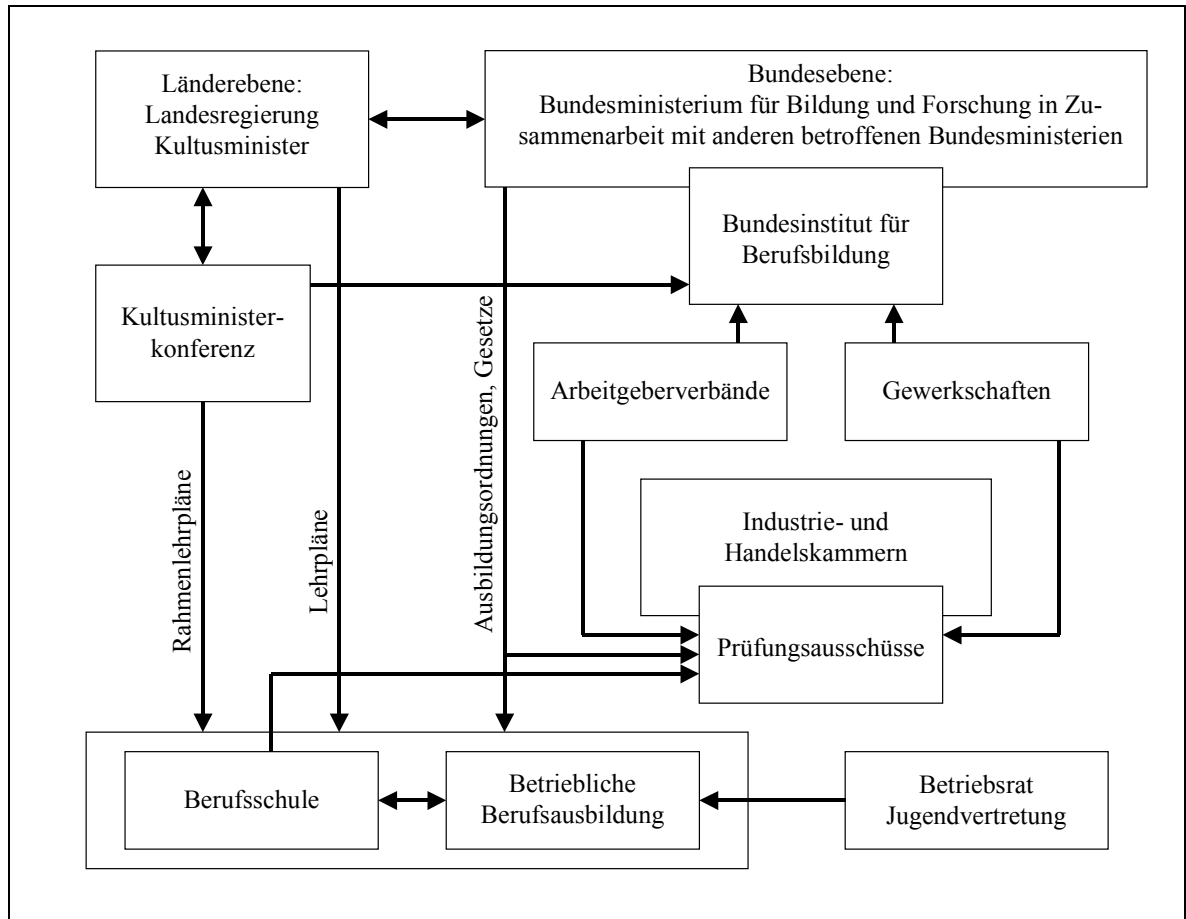
<sup>56</sup> Vgl. Pätzold, 2004, S. 574; Kell, 1999, S. 100. Mit dem Begriff des Korporatismus wurde ursprünglich eine ständestaatliche Ordnung beschrieben. Im Hinblick auf die Bedeutung des korporatistischen Prinzips in modernen freiheitlichen Demokratien, wird daher häufig der Begriff des „Neo-Korporatismus“ oder des „liberalen Korporatismus“ verwendet. Im Folgenden wird der Korporatismusbegriff ebenfalls im engeren Sinne von „Neo-Korporatismus“ verwendet. – Vgl. Schütt-Wetschky, 1997, S. 45; Streeck/Schmitter, 1996, S. 135; Mayntz, 1982, S. 84.

<sup>57</sup> Schütt-Wetschky, 1997, S. 49.

<sup>58</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel VI.4.4.

<sup>59</sup> Vgl. Beckers, 1999, S. 224 f.

Abbildung 4: Der institutionelle Rahmen der Berufsausbildung im dualen System



Quelle: Baethge, 2003, S. 527; Kutscha, 1997, S. 673.

Die korporatistischen Strukturen im Politikfeld der beruflichen Bildung sind dabei historisch gewachsen und ergeben sich aus der relativen Nähe der Berufsbildungspolitik zur Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik und dem daraus resultierenden Interesse der Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften an der Berufsbildung.<sup>60</sup> Dieser Sachverhalt verdeutlicht einmal mehr die Bedeutung der strukturellen Kopplung der Funktionssysteme Berufsbildung und Beschäftigung.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Vgl. Münk, 1995, S. 398.

<sup>61</sup> Vgl. Kösel, 2005, S. 75 ff.

## 2.2. *Das Schulberufssystem*

### 2.2.1. **Struktur des Schulberufssystems**

Die vollzeitschulischen Bildungs- und Ausbildungsgänge außerhalb des dualen Systems bilden im Vergleich dazu ein höchst unübersichtliches und intransparentes Segment des deutschen Berufsbildungssystems.<sup>62</sup> Die Komplexität und Heterogenität vollzeitschulischer Bildungsgänge resultiert dabei aus zwei Tatbeständen.<sup>63</sup>

(1) Zum einen bringt es die föderale Bildungsstruktur mit sich, dass schulische Bildung auch im beruflichen Bereich aufgrund der Kulturhoheit i.d.R. in der Zuständigkeit der Bundesländer liegt.

(2) Zum zweiten überlagern sich in den schulischen Einrichtungen des Berufsbildungssektors die unterschiedlichsten Zielsetzungen, weil sich hier strukturelle und landesspezifische Besonderheiten mit ambivalenten Funktionszuweisungen im Spannungsfeld zwischen Berufs- und Berechtigungsorientierung verbinden. Die Länder haben dabei von ihrem Recht zur „Schaffung regionaler Spezialitäten“<sup>64</sup> im Bereich der beruflichen Vollzeitschulen intensiv Gebrauch gemacht. „Viele der Bildungsgänge [...] sind aufgrund spezifischer regionaler Bedürfnisse in den Ländern für unterschiedliche Berufe, zu verschiedenen Zeitpunkten und mit je eigenen Eckwerten entstanden [...]“<sup>65</sup> Zudem wird die Komplexität dadurch verschärft, dass neben staatlich-öffentlichen Trägern auch im schulischen Bereich ein zunehmendes Angebot privater Bildungsinstitutionen zu verzeichnen ist.<sup>66</sup>

Von der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) wurde bereits 1975 der Versuch unternommen, bundeseinheitliche Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens festzuschreiben. Aufgrund der Typenvielfalt musste sich dieser Versuch jedoch auf die

---

<sup>62</sup> Vgl. Feller, 2006, S. 289 ff.; Euler/Severing, 2006, S. 12; Aff, 2006, S. 130; Feller, 2002, S. 140; Feller, 2000b, S. 442 f.; Rothe, 2002, S. 295; Reinisch, 2001b, S. 155 f.; Gebbeken/Karl, 2001, S. 237; Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 277; Steinmann, 2000, S. 61; Euler, 2000, S. 71; Pätzold, 2000, S. 103 ff.; Lipsmeier, 1984, S. 76 ff.

<sup>63</sup> Vgl. Kell, 1996; Kell/Seubert, 1990; Feller, 2002, S. 139 f. FELLER (2003, S. 357) und REINISCH (2001b, S. 156) gehen beide davon aus, dass die Vielzahl der angebotenen Bildungsgänge „selbst für Fachleute nicht mehr überschaubar“ sei bzw. es „selbst für Experten [...] nicht leicht [ist, MR], einen vollständigen und im Detail genauen Überblick über die beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland zu gewinnen“. – Zum Problem der Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung vgl. Krüger, 2004, S. 141 ff.

<sup>64</sup> Reinisch, 2001b, S. 156.

<sup>65</sup> Feller, 2002, S. 139. Zur historischen Entwicklung der Berufsfachschulen vgl. Reinisch, 2001a; Feller, 1998a. Zur Entwicklung gewerblich-technischer Vollzeitschulen vgl. Frommberger, 2001.

<sup>66</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 22. Zum Überblick über private berufliche Schulen in Baden-Württemberg vgl. Schwarz-Jung, 2006, S. 21 ff.; Wolf, 2005, S. 16 ff.

„Kategorisierung einiger Grundformen“<sup>67</sup> beschränken. Um die Transparenz zu erhöhen und die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse zu ermöglichen, folgten weitere Rahmenvereinbarungen mit unterschiedlichem Konkretisierungs-, Bindungs- und Vereinheitlichungscharakter.<sup>68</sup> In Anlehnung an HAHN und LIPSMEIER können berufliche Vollzeitschulen folgendermaßen typologisiert werden:

Abbildung 5: Typologie beruflicher Vollzeitschulen

Typ A: Vermittlung von Schullaufbahnberechtigungen	Typ B: Vermittlung beruflicher Qualifikationen		
	Teilqualifikationen	Vollqualifikation	
		Erstausbildung	Weiterbildung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen, die Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss zur Hochschulreife führen, z.B. Wirtschaftsgymnasium und Aufbauzüge der Höheren Handelsschule</li> <li>• Schulen, die nach mittlerem Schulabschluss und Berufsausbildung die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife vermitteln, z.B. die Berufsoberschule</li> <li>• Schulen, die nach mittlerem Schulabschluss (und Berufsausbildung) die Fachhochschulreife vermitteln, z.B. die Fachoberschule</li> <li>• Schulen, die nach einer Berufsausbildung den mittleren Bildungsabschluss vermitteln, z.B. die Berufsaufbauschule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulisches Berufsgrundbildungsjahr</li> <li>• Für Haupt- und Sonderschüler als Berufsvorbereitung (+ Hauptschulabschluss) = Berufsvorbereitungsjahr</li> <li>• Einjährige Berufsfachschulen</li> <li>• Zweijährige Berufsfachschulen</li> <li>• Höhere Berufsfachschulen, die anrechenbare Teilqualifikationen vermitteln, sowie den schulischen Teil der Fachhochschulreife</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen, die einen Abschluss in einem Beruf außerhalb von BBiG /HwO anbieten</li> <li>• Schulen, die einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf gemäß BBiG/ HwO anbieten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen des Weiterbildungsbereichs, z.B. Fachschulen, Fachakademien</li> </ul>

Quelle: In Anlehnung an Hahn, 1998, S. 147; Lipsmeier, 1984, S. 76 f.

HAHN geht davon aus, dass die vorgelegte Klassifikation mit den zugrunde liegenden „Haupttypen“ als ein Versuch zu verstehen sei, „über Schwerpunktsetzungen Ordnung in eine große Vielfalt von Schultypen zu bringen, denn auch die Schulen, die ihren Schwerpunkt in der Teil- und Vollqualifizierung haben, bieten größtenteils gleichzeitig allgemein

<sup>67</sup> Zabeck, 1985, S. 679.

<sup>68</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 140. FELLER (2006, S. 290) geht davon aus, dass bisher nur bei kaufmännischen und technischen Assistenten Eckwerte in einer länderübergreifenden Rahmenvereinbarung fixiert wurden, während die übrigen Berufe „lediglich gesammelt zur Kenntnis genommen wurden“.



bildende Abschlüsse an [...].<sup>69</sup> Jedoch werden mit der Berufsaufbauschule, der Fachoberschule, der Berufsoberschule und dem beruflichen Gymnasium Schularten dem beruflichen Schulwesen zugerechnet, die „nur“ Schullaufbahnberechtigungen vergeben und damit eine rein „zertifikationsorientierte Perspektive“<sup>70</sup> einnehmen (Typ A).<sup>71</sup> „Das Adjektiv ‚beruflich‘ deutet an, dass neben den Fächern entsprechender allgemeiner Schulen in geringem Umfang auch als beruflich empfundene Fächer gelehrt werden.“<sup>72</sup> Diese Schulen stellen damit einen „Grenzbereich“<sup>73</sup> zwischen allgemeinem Schulwesen und beruflichem Ausbildungswesen dar. Zur Analyse des Übergangs an der zweiten Schwelle vom Bildungs- in das Beschäftigungswesen sind jedoch diejenigen Institutionen des Schulberufssystems von Interesse, die neben dem dualen System mit der Aufgabe der beruflichen Integration und Allokation und der ihnen gleichsam vorgelagerten beruflichen Qualifizierung betraut sind. Daher sollen die rein berechtigungsorientierten Vollzeitschularten im weiteren Verlauf der Arbeit keine Berücksichtigung mehr finden und der Fokus auf vollzeitschulische Institutionen gelegt werden, die eine berufliche Vollqualifikation vermitteln (Typ B).<sup>74</sup>

### 2.2.2. Berufsfachschulen

Im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung stellen die Berufsfachschulen neben dem dualen System die „zweite Säule des Berufsausbildungssystems“<sup>75</sup> dar, da nur sie einen „berufsbildenden Parallel-Weg“<sup>76</sup> zum dualen System darstellen und eine vollqualifizierende Berufsausbildung anbieten. Nach REINISCH suggeriert der Begriff „Säule“ zwar „einen klar strukturierten und wohl gestalteten Bereich des deutschen Bildungssystems“<sup>77</sup>, tatsächlich zeichnen sich jedoch insbesondere die Bildungsgänge an den Berufsfachschulen durch große Heterogenität im Hinblick auf Zulassungsvoraussetzungen, Schulbesuchsdauer,

---

<sup>69</sup> Hahn, 1997, S. 33.

<sup>70</sup> Steinmann, 2000, S. 71.

<sup>71</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 83 f.; Steinmann, 2000, S. 65 f. STEINMANN (2000, S. 65) geht davon aus, dass die Berufsaufbauschule „ihre Bedeutung fast vollständig eingebüßt“ habe und „nahezu überflüssig“ (Reinisch, 2001b, S. 166) geworden sei. Dies ist bspw. daran zu erkennen, dass es diese Schulform nur noch in Baden-Württemberg gibt. – Vgl. Schanz, 2006, S. 83.

<sup>72</sup> Lipsmeier, 1984, S. 77.

<sup>73</sup> Steinmann, 2000, S. 61.

<sup>74</sup> Zu den einzelnen Schularten vgl. Schanz, 2006, S. 83 ff.; Stender, 2006b, S. 75 ff.; Reinisch, 2001b, S. 164 ff.

<sup>75</sup> Steinmann, 2000, S. 61; vgl. Reinisch, 2001b, S. 155.

<sup>76</sup> Krüger, 2004, S. 141.

<sup>77</sup> Reinisch, 2001b, S. 155.

Lerninhalte und vergebenen Berechtigungen aus.<sup>78</sup> Laut KMK-Beschluss vom 08.12.1975 sind Berufsfachschulen

„Schulen mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer, für deren Besuch keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird. Sie haben die Aufgaben, allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und den Schüler zu befähigen, den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen oder ihn zu einem Berufsbildungsabschluss zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann.“<sup>79</sup>

Demnach lassen sich drei Typen von Berufsfachschulen unterscheiden:<sup>80</sup> (1) die teilqualifizierenden Berufsfachschulen (Typ 1); (2) die vollqualifizierenden Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO (Typ 2) und (3) die vollqualifizierenden Berufsfachschulen, die einen Schulberuf nach Landesrecht vermitteln (Typ 3).<sup>81</sup>

Abbildung 6: Systematisierung der Berufsfachschulen

Teilqualifizierende BFS	Vollqualifizierende Berufsfachschulen (BFS)				
	Schulische Ausbildung gemäß BBiG/HwO		Ausbildung außerhalb BBiG/HwO („Schulberufe nach Landesrecht“)		
	Traditionell, mit Schulabschluss und Gleichstellung zum dualen System	„kooperativ“, mit Betriebsphase(n) und Kammerprüfung	Technische Assistenten	Wirtschaftsassistenten	Personenbezogene Dienstleistungen
<b>BFS Typ 1</b>	<b>BFS Typ 2</b>		<b>BFS Typ 3</b>		

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Feller, 2002, S. 140; Schanz, 2006, S. 75 ff.

(1) Die teilqualifizierenden Berufsfachschulen sind ein- oder zweijährig und setzen einen Hauptschulabschluss voraus. In den einjährigen Berufsfachschulen wird eine berufliche Grundbildung auf der Basis entweder eines Berufsfeldes oder auch eines Ausbildungsberufs vermittelt. Die berufsfeldbezogene Grundbildung ist mit dem schulischen Grundbil-

<sup>78</sup> Vgl. Frackmann/Schild, 1988, S. 306.

<sup>79</sup> Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. KMK-Beschluss vom 08.12.1975, zit. in: Feller, 2002, S. 139; vgl. Euler, 2000, S. 72; Lipsmeier, 1992, S. 205 f.; Zabeck, 1985, S. 679.

<sup>80</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 75 ff.; Feller, 2003, S. 356; Steinmann, 2000, S. 66 f. GEBBEKEN/REINISCH (2001, S. 289) differenzieren die teilqualifizierenden Berufsfachschulen (Typ 1) weitergehend und unterscheiden infolgedessen zwischen fünf Typen.

<sup>81</sup> Die drei differenzierten Berufsfachschultypen sind gemäß der in Abbildung 5 präsentierten Typologie von HAHN (1998) und LIPSMEIER (1984) dem Typ B beruflicher Vollzeitschulen zuzuordnen.

dungsjahr vergleichbar und damit der Grund, weshalb einige Bundesländer auf die Einrichtung eines Berufsgrundbildungsjahres verzichten.<sup>82</sup> Bezieht sich die Grundbildung inhaltlich auf die Grundlagen eines spezifischen Ausbildungsberufs, so kann der Besuch der Berufsfachschule das erste Ausbildungsjahr ersetzen bzw. darauf angerechnet werden.<sup>83</sup> Aus diesem Grunde nimmt ein Großteil der Absolventen im Anschluss eine Ausbildung im dualen System auf.<sup>84</sup> In diesem Falle spricht sich LIPSMEIER dafür aus, dass diese Schulen „z.T. nicht mehr als berufliche Vollzeitschulen, sondern als Teil der ‚dualen‘ Ausbildung in einem Ausbildungsberuf begriffen“<sup>85</sup> werden müssten. Die zweijährigen Berufsfachschulen vermitteln neben der beruflichen Grundbildung eine vertiefende Allgemeinbildung und vergeben bei erfolgreicher Absolvierung einen mittleren Bildungsabschluss (Fachschulreife).<sup>86</sup>

Zu den Berufsfachschulen dieses Typs zählt im strengen Sinne auch das erste Schuljahr der Höheren Berufsfachschulen (Typ 3), da in diesen Berufsfachschulen im ersten Jahr ebenfalls nur anrechenbare Teilqualifikationen vermittelt werden.

(2) Die Berufsfachschulen des Typs 2 vermitteln eine vollständige Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf gemäß BBiG/HwO, allerdings in alleiniger Verantwortung der Berufsfachschule. Die Ausbildung an einer solchen Berufsfachschule setzt den Hauptschulabschluss voraus und dauert i.d.R. drei Jahre, wobei die Ausbildungszeit in der Ausbildungsordnung fixiert ist. Bei erfolgreichem Abschluss einer Ausbildung nach BBiG/HwO – unabhängig, ob dieser im dualen System oder in Berufsfachschulen erworben wird – erfolgt mit der Berufsbefähigung auch die Vergabe des Hauptschulabschlusses bzw. unter bestimmten Bedingungen auch des mittleren Schulabschlusses, sofern diese nicht bereits erworben wurden.<sup>87</sup>

---

<sup>82</sup> Vgl. Lipsmeier, 1984, S. 76 f. In Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz ist das Berufsgrundbildungsjahr nicht eingerichtet, in Berlin in unbedeutendem Umfang. – Vgl. Schanz, 2006, S. 74; Stender, 2006b, S. 27 ff.; BMBF, 2006, S. 180.

<sup>83</sup> Die Berufsfachschul-Anrechnungs-Verordnung von 1978 trat aufgrund des Berufsbildungsreformgesetzes zum 01.08.2006 außer Kraft und wird seit diesem Zeitpunkt durch landesrechtliche Regelungen ersetzt. – Vgl. Schanz, 2006, S. 31; Kremer, 2006b, S. 12; Zabeck, 1985, S. 679.

<sup>84</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 67.

<sup>85</sup> Lipsmeier, 1984, S. 77.

<sup>86</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 76 f.

<sup>87</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 141. Bundeseinheitlich wird der mittlere Bildungsabschluss bei einem Notendurchschnitt von mind. 3,0, dem erfolgreichen Berufsbildungsabschluss in einem mindestens zweijährigen anerkannten Ausbildungsberuf und dem Nachweis von fünfjährigem Fremdsprachenunterricht vergeben. Die baden-württembergische „9+3-Option“ stellt eine landesspezifische Variante dar. Demnach wird bei

In Abbildung 7 sind die zehn am stärksten besetzten Berufsgruppen an Berufsfachschulen dieses Typs aufgelistet.

Abbildung 7: Die zehn am stärksten besetzten Berufsgruppen an Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO

Berufsgruppe	Beruf	Anzahl Schüler im Schuljahr 2004/2005	Veränderung zum Vorjahr
90	Berufe in der Körperpflege inkl. Kosmetiker/in	6.879	3,7 % <sup>88</sup>
92	Haus- und ernährungswissenschaftliche Berufe inkl. Hauswirtschafter/in	6.366	5,2 %
78	Büroberufe, Kaufmännische Angestellte	5.279	3,1 %
31	Elektroberufe	2.237	1,4 %
91	Hotel- und Gaststättenberufe	1.851	9,1 %
69	Bank- und Versicherungskaufleute	1.810	3,8 %
67	Groß- und Einzelhandelskaufleute, Ein- und Verkaufsfachleute	1.654	6,6 %
27	Maschinenbau- und -wartungsberufe	1.372	16,3 %
28	Fahr-, Flugzeugbau- und -wartungsberufe	1.348	11,4 %
77	Rechnungskaufleute, Informatiker	1.142	-26,6 %
	Summe	<b>29.908</b>	<b>3,4 %</b>
	In % aller Berufsfachschüler	73,0 %	
	Berufsfachschüler insgesamt	41.184	2,3 %

Quelle: BMBF, 2007, o. S. (Abb. 2.5.3/5); vgl. BMBF, 2007, S. 153 f.

Die Ausbildungen an diesen Berufsfachschulen zeichnen sich durch einen vergleichsweise hohen Anteil berufspraktischer Ausbildungsanteile aus, um die Gleichwertigkeit zur Ausbildung im dualen System zu betonen. In Abhängigkeit des Organisations- und Koordinationsgrads, der Dauer der Praxisphasen und der involvierten Akteure (Unternehmen, Ministerien, Kommunen, Arbeitsagenturen usw.) unterscheidet HAHN unterschiedliche „Kooperationsmodelle“, wobei allen gemeinsam ist, dass die Kammern als zuständige Stelle involviert sind.<sup>89</sup> Mit diesen Kooperationsmodellen stellen diese Berufsfachschulen (Typ

einem Notendurchschnitt von 2,5 aus Hauptschulabschluss, Berufsabschlussprüfung und Kammerprüfung der mittlere Bildungsabschluss verliehen. – Vgl. MKJS BW, 2003, S. 12.

<sup>88</sup> Im Berufsbildungsbericht 2006 wurde eine Zunahme von 725,4 % ausgewiesen. Zurückzuführen ist dies auf statistische Gründe, da 2005 noch über 5.500 Kosmetiker/innen zu den Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO gezählt wurden, die im Berufsbildungsbericht 2006 dann vollständig der Gruppe der Berufsfachschulen, die vollzeitschulisch gemäß BBiG/HwO ausbilden, zugerechnet wurden. Damit wurde der Beruf des Kosmetikers bereits 2006 der am stärksten besetzte Beruf gemäß BBiG/HwO an Berufsfachschulen. Im Vergleich dazu gab es 464 Kosmetiker/-innen mit einem Ausbildungsvertrag im Rahmen einer dualen Berufsausbildung. – Vgl. BMBF, 2006, S. 184.

<sup>89</sup> Vgl. Hahn, 1998, S. 157 ff.

2) ein „Mischsystem“<sup>90</sup> dar, das sich zwischen dem dualen System und dem „reinen“ Schulsystem positioniert. Zahlenmäßig finden sich die Berufsfachschulen des Typs 2 überwiegend in den neuen Bundesländern, in denen die betrieblichen Ausbildungsplätze oftmals knapper sind als in den alten Bundesländern.<sup>91</sup>

(3) Die Berufsfachschulen des dritten Typs stellen den „Prototyp der Berufsfachschulen“<sup>92</sup> dar und vermitteln einen „Schulberuf nach Landesrecht“<sup>93</sup>. Sie werden von den Kultusbehörden der Bundesländer reglementiert und unterliegen damit nicht dem BBiG/HwO. Diese „Assistentenberufe“<sup>94</sup> sind nur auf schulischem Ausbildungsweg, der zumeist zwei Jahre dauert, erreichbar. Eingangsvoraussetzung ist i.d.R. ein mittlerer Bildungsabschluss, weshalb dieser Typ der Berufsfachschule auch in einigen Bundesländern als „Höhere Berufsfachschule“ oder „Berufskolleg“ (Baden-Württemberg) bezeichnet wird.<sup>95</sup> Häufig bieten diese Berufsfachschulen eine „optionale Doppelqualifizierung“<sup>96</sup> an. Das heißt, dass neben der Berufsausbildung durch Zusatzprogramme ein höherer allgemeiner Bildungsabschluss (Fachhochschulreife) erworben werden kann.<sup>97</sup> Abbildung 8 weist die zehn am stärksten besetzten Berufe außerhalb BBiG/HwO an Berufsfachschulen aus.<sup>98</sup>

Die zehn am stärksten besetzten Berufe an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO umfassen damit knapp zwei Drittel der gesamten Berufsfachschüler.<sup>99</sup> Während zahlenmäßig an Berufsfachschulen in Berufen gemäß BBiG/HwO (Typ 2) überwiegend in den neuen Bundesländern ausgebildet wird, finden sich die Berufsfachschulen des dritten Typs (außerhalb BBiG/HwO) insbesondere in den alten Bundesländern wieder.<sup>100</sup>

---

<sup>90</sup> Ebd., S. 160.

<sup>91</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 178.

<sup>92</sup> Schanz, 2006, S. 79.

<sup>93</sup> Feller, 2002, S. 139; Lipsmeier, 1984, S. 76.

<sup>94</sup> „Assistenten üben schwerpunktmäßig Hilfstätigkeiten für Funktionen aus, die eine akademische Ausbildung voraussetzen“ (Frackmann, 1988, S. 39 zit. in: Schanz, 2006, S. 79).

<sup>95</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 79; Steinmann, 2000, S. 67. Besonderheiten des baden-württembergischen Berufskollegs bestehen einerseits im Hinblick auf die Dauer der Bildungsgänge (ein- bis dreijährige Ausbildungsgänge) und andererseits im Hinblick auf die Zugangsvoraussetzungen einiger Bildungsgänge, die nur mit Studienberechtigung besucht werden können. – Vgl. Schanz, 2006, S. 79; MKJS BW, 2003, S. 15 ff.

<sup>96</sup> Deißinger/Ruf, 2006, S. 13; vgl. Fingerle, 1999, S. 181 f.

<sup>97</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 79; Feller, 2002, S. 141; hierzu kritisch Steinmann, 2000, S. 61.

<sup>98</sup> Im Berufsbildungsbericht wurden hierfür (teil-)identische Berufe zusammengefasst dargestellt. Problematisch ist daher der unmittelbare Vergleich mit den zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufen, da diese – trotz Ähnlichkeit einiger Ausbildungsberufe – immer einzeln aufgeführt und ausgewiesen werden. – Vgl. BMBF, 2006, S. 183.

<sup>99</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 154.

<sup>100</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 178.

Abbildung 8: Die zehn am stärksten besetzten Berufe an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO

Beruf	Anzahl Schüler im Schuljahr 2005/2006	Veränderung zum Vorjahr
Technische Assistenten für Informatik und Assistenten für Wirtschaftsinformatik	25.066	-0,3 %
Kinderpfleger/in	22.812	5,4 %
Sozialassistenten und Sozialpädagogische Assistenten	22.668	23,4 %
Kaufmännische und Wirtschaftsassistenten	20.961	2,2 %
Altenpfleger/in	20.464	12,0 %
Gestaltungstechnische Assistenten	10.206	4,1 %
Erzieher/in	8.738	6,3 %
Ergotherapeut/in	8.461	4,5 %
Physiotherapeut/in	8.406	4,4 %
Fremdsprachenassistenten und Europasekretär/in	7.136	-9,3 %
Summe	<b>154.918</b>	<b>7,0%</b>
In % aller Berufsfachschüler	65,1 %	
Berufsfachschüler gesamt	237.991	4,7 %

Quelle: BMBF, 2007, o. S. (Abb. 2.5.3/4); vgl. BMBF, 2007, S. 153 f.

### 2.2.3. Ausbildung an Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens

Die Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens stellen einen unabhängigen, historisch gewachsenen Strang im Bildungssystem dar.<sup>101</sup> Sie vermitteln eine „Berufsausbildung in nichtakademischen bzw. nichtärztlichen Gesundheitsdienstberufen“<sup>102</sup>. Die Ausbildungsgänge sind mit wenigen Ausnahmen in besonderen Berufsgesetzen als „Heilberufe“ nach Art. 74, Abs. 19 GG bundeseinheitlich geregelt. Die Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes finden hier keine Anwendung, und die Ausbildung unterliegt auch nicht dem Schulrecht der Bundesländer.<sup>103</sup> „Rechtlich problematisch“<sup>104</sup> ist die Tatsache, dass die Eckwerte zwar bundeseinheitlich in den Berufsgesetzen festgeschrieben sind, jedoch die Regelungskompetenz den Ländern zufällt, da die Gesundheitsfachberufe, unabhängig von ihrer tatsächlichen Organisation, formal als schulische Bildung deklariert werden.<sup>105</sup> Die Ausbildung findet häufig in Kliniken und in integrierten Krankenpflegeschulen statt und enthält

<sup>101</sup> Vgl. Baethge, 2003, S. 563 f.; Rosenau, 2001, S. 42 f.; Feller, 2000b, S. 444; Steinmann, 2000, S. 68.

<sup>102</sup> Schanz, 2006, S. 81; vgl. BMBF, 2006, S. 187.

<sup>103</sup> Vgl. Rosenau, 2001, S. 41 f.; Brendel/Dielmann, 2000, S. 80 f.; Reinisch, 2001b, S. 157.

<sup>104</sup> Schanz, 2006, S. 81.

<sup>105</sup> Vgl. ebd.; Laszló, 1997, S. 32.

dabei dem Umfang nach ähnliche Praxisphasen wie das duale System.<sup>106</sup> Ausnahmen davon stellen die „ärztlichen Helferberufe“<sup>107</sup> (Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzhelfer/in) dar, deren Ausbildung bundeseinheitlich nach BBiG geregelt ist und die damit dem dualen System zuzurechnen sind.<sup>108</sup>

Eine dritte Gruppe von Gesundheitsberufen unterliegt schließlich landesrechtlichen Regelungen. Sie sind in der überwiegenden Zahl dem Sozialwesen zuzurechnen, für das die Heilberufsregelung nicht gilt oder zumindest strittig ist.<sup>109</sup> Die Ausbildungsgänge in diesen „personenbezogenen Dienstleistungsberufen“ werden in vollqualifizierenden Berufsfachschulen (Typ 3) angeboten, die außerhalb der Regelungen des BBiG/HwO stehen.<sup>110</sup>

#### **2.2.4. Beamtenausbildung**

Die Ausbildung von Beamten im mittleren und gehobenen Dienst erfolgt in zumeist zweijährigen Verwaltungsschulen bzw. Verwaltungsfachhochschulen und in den entsprechenden Behörden und Fachverwaltungen.<sup>111</sup> Die Beamtenausbildung ist dabei Teil der Ausbildungsaktivitäten des öffentlichen Dienstes, die auf unterschiedlichen Rechtsgrundlagen basieren.<sup>112</sup> Die Beamtenausbildung wird im Folgenden wegen ihres geringen Umfangs und der schlechten Datenlage nicht weiter berücksichtigt.

### **2.3. Das Übergangssystem**

Unter dem Begriff des „Übergangssystems“ werden Ausbildungsangebote subsumiert, „die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss im Sinne des dualen oder des Schulberufssystems führen. Die Angebote zielen auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen ab, um ihnen die Aufnahme einer Ausbildung, unter Umständen auch einer Beschäftigung, zu ermöglichen. Dies kann durch Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus (einschließlich des Nachholens eines Schulabschlusses) oder durch Berufsorientierung, Berufsvorberei-

---

<sup>106</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 141; Steinmann, 2000, S. 68; Laszló, 1997, S. 32.

<sup>107</sup> Schanz, 2006, S. 81.

<sup>108</sup> Vgl. Brendel/Dielmann, 2000, S. 81; Laszló, 1997, S. 32.

<sup>109</sup> Vgl. Brendel/Dielmann, 2000, S. 81.

<sup>110</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 141; Feller, 2000b, S. 439.

<sup>111</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 82. Für die höhere Beamtenlaufbahn kommen nur Absolventen der Universität in Betracht.

<sup>112</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 187 ff.

tung und/oder Teilqualifizierung für einen Übergang in eine Ausbildung des dualen oder des Schulberufssystems oder durch Kombination [...] der Elemente geschehen.“<sup>113</sup> Das Übergangssystem stellt damit eine weitgehend institutionalisierte Zwischenstufe im Übergang vom allgemein bildenden zum berufsbildenden System dar („indirekter Weg“<sup>114</sup> bzw. „Umleitung“<sup>115</sup>) und trägt damit zur vertikalen Ausdifferenzierung des Bildungssystems bei.<sup>116</sup>

Institutionell verfügt das Übergangssystem über ein breites Angebotsspektrum, welches sich in (1) schulische und (2) außerschulische Maßnahmen systematisieren lässt.<sup>117</sup>

(1) Zu den schulischen Einrichtungen gehören vor allem das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) – sofern dieses nicht „planmäßig“ als erstes Ausbildungsjahr einer dualen Ausbildung anerkannt wird – und die Berufsfachschulen, die keinen berufsqualifizierenden Abschluss vermitteln (Typ 1).<sup>118</sup> Im Berufsvorbereitungsjahr finden sich überwiegend Jugendliche, die nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht aufgrund mangelnder Ausbildungsfähigkeit in keine Ausbildung eintreten (können). Das BVJ wird überwiegend in Vollzeitform angeboten und ermöglicht den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses.<sup>119</sup> Das Berufsgrundbildungsjahr ist dagegen eine der Berufsausbildung vorgeschaltete Phase, in der fachtheoretische und fachpraktische Inhalte eines mehrere Berufe umfassenden Berufsfelds vermittelt werden. Das BGJ kann einerseits in Vollzeitform als Berufsgrundbildungsschuljahr oder kooperativ im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung in Teilzeit absolviert werden. Es ist jedoch strukturell der Berufsschule zugeordnet.<sup>120</sup>

---

<sup>113</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 14; vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich, 2007, S. 5.

<sup>114</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 15.

<sup>115</sup> Pohl, 2000, S. 13.

<sup>116</sup> Vgl. Dressel/Plicht, 2006, S. 48; Eckert, 2004, S. 2 f.; Steinmann, 2000, S. 71.

<sup>117</sup> Vgl. Dressel/Plicht, 2006, S. 48.

<sup>118</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 22 ff.; Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 5. Zum Übergangssystem zählen neben den teilqualifizierenden Berufsfachschulen vom Typ 1 auch das erste Schuljahr der Höheren Berufsfachschule (i.d.R. Typ 3), in dem eine berufliche Grundbildung vermittelt wird. – Vgl. Abbildung 6, S. 78.

<sup>119</sup> Vgl. Schanz, 2006, S. 75; BMBF, 2006, S. 179; MKJS BW, 2003, S. 9; Reinisch, 2001b, S. 161.

<sup>120</sup> Das BGJ konnte bis zum 01.08.2006 auf der Grundlage der verschiedenen BGJ-Anrechnungsverordnungen auf die Berufsausbildung angerechnet werden. Diese Verordnung tritt aufgrund des Berufsbildungsreformgesetzes zum o.g. Zeitpunkt außer Kraft und wird seit diesem Zeitpunkt durch landesrechtliche Regelungen ersetzt. – Vgl. Schanz, 2006, S. 17 und S. 73 f.; BMBF, 2006, S. 180; Steinmann, 2000, S. 64.



(2) Diese schulischen Angebote werden durch außerschulische und außerbetriebliche Berufsvorbereitungsmaßnahmen ergänzt. Einen quantitativen Schwerpunkt der staatlichen Initiativen und Sonderprogramme zur Einstiegsqualifizierung und Berufsausbildungsvorbereitung stellen dabei die von der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT initiierten und insbesondere aus SGB III-Mitteln finanzierten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Jugendliche dar.<sup>121</sup> Diese können in Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung, der maßnahmefinanzierten Erstausbildung an der ersten Schwelle und beschäftigungsorientierte Maßnahmen an der zweiten Schwelle unterschieden werden. Sie werden, wenn auch in begrenztem Umfang, durch Länderprogramme und kommunale Programme ergänzt.<sup>122</sup>

### **3. PROBLEMKONTEXT I: DIE AKTUELLE LEHRSTELLENKRISE**

#### **3.1. *Die zentrale Stellung des dualen Systems im deutschen Berufsbildungssystem***

In vielen Beschäftigungsfeldern gilt die klassische dual strukturierte Berufslehre als wichtigster Einstiegspfad in den nicht-akademischen Arbeitsmarkt und wird daher als „Königsweg“<sup>123</sup>, „Hauptstrang“<sup>124</sup>, „Herzstück“<sup>125</sup> oder auch „Prunkstück“<sup>126</sup> der beruflichen Erstausbildung bezeichnet. Dies große Bedeutung des dualen Systems äußert sich darin, dass im Jahr 2005 58 % der Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen in einem der rund 350 nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) anerkannten Berufe eine Ausbildung begonnen haben.<sup>127</sup> Auch die deutsche Wirtschaft bekennt sich zu dieser Form der Ausbildung und bewertet das duale System als einen wichtigen Standortfaktor. Die ausbildenden Unternehmen betonen dabei insbesondere die unternehmensspezifischen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten bei gleichzeitig bundesweiter Anerkennung der Abschlüsse.<sup>128</sup> Auf politischer Ebene wird immer wieder das dua-

---

<sup>121</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 22 ff.; Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 5; Jacob, 2006, S. 6; Pohl, 2000, S. 8 f. Zum neuen Fachkonzept der Berufsvorbereitung der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT vgl. Dressel/Plicht, 2006, S. 50 ff.

<sup>122</sup> Zum Überblick über diese Programme vgl. Dietrich, 2001, S. 420 ff.

<sup>123</sup> Feller, 2006, S. 284; Ranzinger, 2004, S. 8; Reinisch, 2001a, S. 54. Hierzu kritisch Eckert, 2006, S. 125; Schneider, 1997, S. 17.

<sup>124</sup> Feller, 2003, S. 355; Feller, 2002, S. 139; vgl. Friedrich, 2006, S. 7 ff.

<sup>125</sup> Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 278; Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 550.

<sup>126</sup> Baethge, 2003, S. 526.

<sup>127</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 2.

<sup>128</sup> Vgl. Pätzold/Wahle, 2003, S. 471 f.; Georg/Sattel, 1995, S. 136.

le System und dessen „Fähigkeit zur Integration von Schulabgängern in das Beschäftigungssystem“<sup>129</sup> für die im internationalen Vergleich geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland verantwortlich gemacht.<sup>130</sup> Auf bildungspolitischer Ebene scheint daher weitgehend Einigkeit dahingehend zu bestehen, dass die Berufsausbildung im dualen System grundsätzlich erhalten bleiben sollte.<sup>131</sup>

Jedoch mehren sich auch kritische Stimmen, die angesichts des technisch-ökonomischen Wandels auf die Reform- und Modernisierungsbedürftigkeit des dualen Systems hinweisen,<sup>132</sup> da dieses als „Rückgrat des deutschen Produktionssystems“<sup>133</sup> für ein erfolgreiches Bestehen der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb als konstitutiv anzusehen sei.<sup>134</sup> Dabei gerät immer wieder der offensichtlich defizitär funktionierende Ausbildungsmarkt in die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion. So weist das BMBF im aktuellen Berufsbildungsbericht für das Berichtsjahr 2006 eine bundesweite Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) von 94,6 % und infolgedessen einen Überhang der Lehrstellennachfrage von 34.066 Stellen aus.<sup>135</sup> Und die vorliegenden Prognosen gehen

---

<sup>129</sup> Hahn, 1997, S. 39.

<sup>130</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 58 ff.; BMBF, 2006, S. 1; Dietrich/Abraham, 2005, S. 71. Zum internationalen Vergleich von Jugendarbeitslosigkeit vgl. Aff, 2006, S. 128 f.; OECD, 2005, S. 101 ff.; Pilz, 2004, S. 175 ff.; Ryan, 2001, S. 36 ff.; Brauns/Gangl/Scherer, 1999, S. 11 ff.; Greinert, 1998, S. 169 f.; Pilz, 1997, S. 330 f.; Büchtemann/Schupp/Soloff, 1993, S. 507 ff.

<sup>131</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 6 f. und 23; KMK, 2003, S. 1.

<sup>132</sup> Vgl. Stender, 2006a, S. 37 ff.; Greinert, 2004, S. 106 ff.; Pätzold, 2004, S. 575 f.; Pätzold/Wahle, 2003; Becker, 2003; Zimmer, 2000; Euler, 1998; Schlaffke, 1996; Lempert, 1995; Greinert, 1998, S. 184 ff.; Greinert, 1994; Schober, 1994; Gensior, 1994; Dybowski, 1994; Schlieper, 1994; Geißler, 1991a; Geißler, 1991b; Kutscha, 1992.

<sup>133</sup> Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 551; vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 18.

<sup>134</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 14; Dobischat/Düsseldorff, 2005, S. 327; Rauner, 2005a, S. 9; Greinert, 1998, S. 145; Achtenhagen, 1990, S. 31; Fend, 1980, S. 13 und 19 f. ASHTON/GREEN (1996, S. 2) weisen jedoch kritisch darauf hin, dass im Hinblick auf die Effekte, die die Ausgestaltung eines nationalen Bildungssystems auf den wirtschaftlichen Erfolg des Landes hat, noch viel Forschungsbedarf bestehe.

<sup>135</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 20. Entsprechend der gesetzlichen Definition nach § 3 Abs. 2 des Berufsausbildungsförderungsgesetzes ergibt sich das Angebot an Ausbildungsplätzen aus der Zahl der bis zum 30.09. eines Jahres neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge sowie der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten unbesetzten Ausbildungsplätze. Die Nachfrage errechnet sich aus der Anzahl der bis zum 30.09. neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten noch nicht vermittelten Bewerber. – Vgl. BMBF, 2007, S. 7 und S. 19; Bellmann, 2004, S. 68 ff.; Stender, 2006a, S. 40 ff.; Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 279. – Die Aussagekraft der ANR wird aus wissenschaftlicher Sicht jedoch bezweifelt, da sowohl Teile der Nachfrage- als auch auf der Angebotsseite nicht erfasst werden („latentes Angebot bzw. latente Nachfrage“). Zum Vorschlag eines alternativen Berechnungsmodus vgl. Ulrich, 2006b; Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006; Ulrich, 2005.

auch für die unmittelbar folgenden Jahre von keiner nennenswerten Verbesserung der Situation am Ausbildungsstellenmarkt aus.<sup>136</sup>

Die „Lehrstellenlücke“ ist dabei als das Ergebnis zweier gegenläufig verlaufender Trends zu sehen.

### 3.1.1. Entwicklungen auf der Angebotsseite

Insgesamt ist auf der Angebotsseite in den vergangenen Jahren ein deutlicher Rückgang der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zu verzeichnen. Im Jahr 2005 wurde mit 550.180 neu abgeschlossenen Lehrverträgen der niedrigste Stand seit der Wiedervereinigung markiert.<sup>137</sup> Im aktuellen Berufsbildungsbericht wird für das Berichtsjahr 2006 wieder eine Steigerung von 5,1 % (28.724 Ausbildungsstellen) im Vergleich zu 2005 ausgewiesen und damit von einer „Trendwende“ gesprochen.<sup>138</sup>

Der starke Rückgang in den vergangenen Jahren ist maßgeblich auf die Wachstumsschwäche der deutschen Wirtschaft und die damit verbundenen wechselseitigen Wirkungen zwischen der Beschäftigungsentwicklung und dem Ausbildungsverhalten der Wirtschaft zurückzuführen.<sup>139</sup> Statistisch äußert sich dieser Zusammenhang darin, dass die Höhe des Ausbildungsplatzangebots einerseits deutlich positiv mit der Anzahl der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten ( $r = 0,83$  für die Jahre 1996 bis 2005) und andererseits deutlich negativ ( $r = -0,74$  für die Jahre 1992 bis 2005) mit der Arbeitslosenquote korreliert. Das bedeutet, dass in Zeiten sinkender Beschäftigung (bzw. steigender Arbeitslosigkeit) das Lehrstellenangebot tendenziell reduziert wird.<sup>140</sup> Die Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt können demnach nicht verwundern, wenn nach Schätzungen der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT für den Zeitraum 2002 - 2005 von einem Rückgang sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse um rund 1,3 Millionen ausgegangen werden muss.<sup>141</sup> Dagegen stimmt es (vorsichtig) optimistisch, wenn nach den ersten vor-

---

<sup>136</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 2 ff.; BMBF, 2006, S. 2 ff.; Kremer, 2006a, S. 3 f.; Walden, 2006, S. 45; Brosi, 2005, S. 123 ff. Demographisch bedingte Entlastungswirkungen sind jedoch bereits 2006 in den neuen Bundesländern zu erwarten. – Vgl. Walden, 2006, S. 44 f.; Eckert, 2006, S. 123; Brosi, 2005, S. 125 ff. Für die alten Bundesländer rechnet das BMBF (2007, S. 2) indes für die Jahre 2011 und 2013 aufgrund der doppelten Abiturientenjahrgänge mit einer weiteren Steigerung der Lehrstellennachfrage.

<sup>137</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 9.

<sup>138</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 19.

<sup>139</sup> Vgl. Walden, 2006, S. 38; Troltsch et al., 2005, S. 15 f.

<sup>140</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 18; Krekel/Troltsch/Ulrich, 2003, S. 14.

<sup>141</sup> BMBF, 2006, S. 5. BAETHGE/SOLGA/WIECK (2007, S. 26) gehen für die alten Bundesländer davon aus, dass im verarbeitenden Gewerbe in den 1990er Jahren ein Drittel des Bestandes an sozialversicherungs-

läufigen Ergebnissen für das Berichtsjahr 2006 wieder eine Zunahme der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten um 317.000 ausgewiesen wird.<sup>142</sup> Das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG sieht diese Steigerung mit als Ursache dafür, dass der Ausbildungsmarkt „wieder erheblich an Dynamik gewonnen“<sup>143</sup> hat.

Neben dieser konjunkturell bedingten Entwicklung wird der Rückgang des Ausbildungsplatzangebots zudem durch den sich vollziehenden Strukturwandel verschärft.<sup>144</sup> Mit der Entwicklung hin zur Dienstleistungsökonomie verlieren traditionell ausbildungsstarke Branchen wie die Industrie an Bedeutung. Viele dieser Unternehmen, die grundsätzlich über die nötigen Voraussetzungen zur Ausbildung verfügen, haben ihr Ausbildungsengagement in den vergangenen Jahren reduziert oder sich vollständig aus der dualen Berufsausbildung zurückgezogen.<sup>145</sup> Im Gegenzug verfügen jedoch die wachsenden Branchen, wie etwa das mittelständische Dienstleistungsgewerbe, über keine duale Ausbildungstradition. Dies zeigt sich deutlich an der wachsenden „Disproportion“<sup>146</sup> zwischen Ausbildung und Beschäftigung im tertiären Sektor bei gleichzeitig hohen Zuwachsraten in der Beschäftigung.<sup>147</sup> Bedingt durch dieses „Dienstleistungs-Defizit“<sup>148</sup> des dualen Systems kann der Lehrstellenrückgang im sekundären Sektor nicht kompensiert werden. „In dieser Entwicklung zeigt sich der industrielle Ursprung des dualen Systems, das offensichtlich der Entwicklung zur Dienstleistungsökonomie nicht mehr entspricht.“<sup>149</sup> Die Qualifizierungsstrategie des Dienstleistungsbereichs besteht stattdessen in der Übernahme bzw. Abwerbung potenzieller Arbeitnehmer aus anderen Branchen, die anschließend für die speziellen Belange angelernt werden. Diese Strategie zeigt sich auch in den hohen Weiterbildungsaktivitäten in der Dienstleistungsbranche.<sup>150</sup>

---

pflichtigen Arbeitsplätzen weggefallen sei. WERNER (2005, S. 55) merkt rückblickend auf den Zeitraum 1993 bis 2003 an, dass „zusätzliche Ausbildungsplätze erst ab einem Wachstum des realen Bruttoinlandsprodukts (BIP) in Höhe von 2,2 Prozent zu beobachten“ waren.

<sup>142</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 6.

<sup>143</sup> Ebd., S. 3.

<sup>144</sup> Vgl. Geissler, 2006, S. 163 ff.; Walden, 2006, S. 38; Hillmert, 2006, S. 11; Oberliesen, 1998, S. 101; Greinert, 1998, S. 188; Tessaring, 1992, S. 247 f.

<sup>145</sup> Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 14 f.; KMK, 2003, S. 1; Zimmer, 2000, S. 27; Frackmann, 1995, S. 243 ff. Infolgedessen deutet GREINERT (1998, S. 189) die Strukturkrise des dualen Systems auch als „Krise industrieller Facharbeiterausbildung“.

<sup>146</sup> Greinert, 1998, S. 159; vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 15.

<sup>147</sup> Vgl. Troltsch, 2005, S. 73 ff.; Trappmann-Webers, 2006, S. 21 ff.; BMBF, 2005a, S. 3 f.; Greinert, 1998, S. 157 f.

<sup>148</sup> Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 286.

<sup>149</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 27; vgl. Ulrich/Krekel, 2007, S. 13.

<sup>150</sup> Vgl. Hahn, 1997, S. 43; Weiß, 1996, S. 163.

Aber auch im ausbildungsintensiven Handwerk wurden viele Ausbildungsstellen abgebaut, die bisher insbesondere Jugendlichen mit schwächeren schulischen Leistungen eine Ausbildungsmöglichkeit boten.<sup>151</sup> Auch der „Trend zur Hochqualifizierten-Gesellschaft“<sup>152</sup> strahlt über das Beschäftigungssystem auf den Ausbildungsmarkt aus und führt zu einer „Tertiärisierung des Arbeitsmarkts“<sup>153</sup>. Demnach wird zukünftig ein höherer Bedarf an Arbeitskräften aus dem Hochschulsystem zu erwarten sein.<sup>154</sup>

Einen weiteren Grund für das reduzierte Ausbildungsengagement sehen BAETHGE/SOLGA/WIECK in einer zunehmend kostenorientierten Ausbildungssteuerung der Unternehmen. Eine Reduktion des Ausbildungsengagements erklären die Autoren damit, dass Unternehmen den komparativen Vorteil gegenüber nicht ausbildenden Betrieben nicht mehr hoch genug einschätzen, um Ausbildungsinvestitionen zu tätigen.<sup>155</sup> Diese These untermauert LASSNIG, der davon ausgeht, dass sich der „Return on Investment“ betrieblicher Ausbildungsinvestitionen hälftig auf Arbeitnehmer und Arbeitgeber in gleichem Maße verteile und zieht daraus das Fazit, dass sich Ausbildungsinvestitionen eher volkswirtschaftlich als betriebswirtschaftlich lohnen.<sup>156</sup> Eine kostenorientierte Ausbildungsphilosophie scheint daher auch mit sozialpolitischem Engagement in Form von Ausbildung über den unmittelbar eigenen Bedarf hinaus nicht kompatibel zu sein. Vielmehr sei laut STENDER eine „Externalisierung von Personalkosten beispielsweise durch Verlagerung der Ausbildungskosten auf andere Betriebe bzw. Bildungsinstitutionen“<sup>157</sup> zu beobachten. Jedoch gehen GEORG/SATTEL für die handwerklichen Kleinbetriebe davon aus, dass die Lehrlingsbeschäftigung und damit auch die Ausbildung über den eigenen Bedarf hinaus darauf zurückzuführen

---

<sup>151</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 18; Esser, 2006, S. 95 ff. Diese Entwicklung belegen BAETHGE/SOLGA/WIECK (2007, S. 30 ff.) anhand von Daten zur Langzeitentwicklung der quantitativ wichtigsten Berufe aus den Ausbildungsbereichen Handwerk, Industrie und Handel. Diese belegen einen „rapiden Abfall der traditionellen Fertigungsberufe, die seit 1977 zum Teil mehr als die Hälfte ihres Neuvertragsbestands verloren haben“ (Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 30). BLIEN/TESSARING (2001, S. 342) zeigen anhand einer Übergangsschätzung (basierend auf der Entropie-Optimierung), dass der Anteil der Hauptschulabgänger in der Vergangenheit deutlich zugunsten Absolventen mit höheren Bildungsabschlüssen (mittlerer Reife, Abitur) zurückgegangen ist. – Vgl. auch Kupka/Biersack, 2005; 2006.

<sup>152</sup> Andretta/Baethge, 1996, S. 40.

<sup>153</sup> Krüger, 2004, S. 141.

<sup>154</sup> Vgl. Bund-Länder-Kommission, 2002, S. 4; Tessaring, 1992, S. 252.

<sup>155</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 28 f. und S. 59; Euler/Severing, 2007, S. 34; Greinert, 1998, S. 174; Hahn, 1997, S. 31.

<sup>156</sup> Vgl. Lassnig, 1996, S. 15. Vorliegende Studien zu Kosten und Nutzen betrieblicher Ausbildung zeichnen ein ambivalentes Bild. Nach Meinung des Verfassers ist dies maßgeblich auf die unterschiedlichen Ansätze in der Messung des Nutzens während der Ausbildungszeit zurückzuführen. – Vgl. Beicht/Herget/Walden, 2007; Stender, 2006a, S. 77 ff.; Beicht/Walden/Herget, 2004; Grossmann/Meyer, 2001; Kath, 1999, S. 248 ff.; Bardeleben/Beicht, 1996; Laszló, 1995.

<sup>157</sup> Stender, 2006a, S. 93.

ren sei, dass die Auszubildenden kontinuierlich die notwendigen Zu- und Hilfsarbeiten erbringen und sich damit die Ausbildungskosten rasch amortisieren.<sup>158</sup> In diesem Zusammenhang verweist auch WALDEN auf eine vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG durchgeführte Betriebsbefragung, in der die Unternehmen auch im industriell-großbetrieblichen Bereich die eigene (duale) Ausbildung nach wie vor als den wichtigsten Rekrutierungsweg ansehen. Daher zieht er die Folgerung, dass von keinem grundsätzlichen Bedeutungsverlust der Lehre aus Sicht der Unternehmen gesprochen werden könne.<sup>159</sup>

### 3.1.2. Entwicklungen auf der Nachfrageseite

Das Lehrstellenangebot, das trotz der Zunahme in 2006 über die vergangenen Jahre deutliche Einbußen erfahren hat, trifft auf eine seit Anfang der 1990er Jahre steigende Anzahl von Schulabgängern aus allgemein bildenden Schulen. Der rechnerische Anteil der Anfänger einer dualen Berufsausbildung gemessen an der Zahl der Schulabgänger in den vergangenen Jahren ist daher stark gesunken und 2005 erstmals unter die 60-%-Marke gefallen.<sup>160</sup> Diese demographische Komponente auf der Nachfrageseite soll im Bundesdurchschnitt noch bis 2008 anhalten, für Baden-Württemberg ist ein Rückgang der Schulabgängerzahlen erst für das Jahr 2010 prognostiziert.<sup>161</sup> Neben diesem demographischen Aspekt verweist DEISSINGER auf die „soziale Komponente“ der Nachfrage und definiert diese als „die unabhängig von der demographischen Entwicklung artikuliert Nachfrage nach einer Berufsausbildung“<sup>162</sup>. Dieser Aspekt verweist auf die „Affinität Schulentlassener“<sup>163</sup> gegenüber einer Ausbildung im dualen System und deutet auf einen (möglichen) Attraktivitätsverlust hin. Wird die soziale Komponente in Form der „Nachfragequote“, d.h. der Anteil der Lehrstellenbewerber an der durchschnittlichen Jahrgangsstärke der 16- bis 18-jährigen Schulabgänger, operationalisiert, so zeigt sich ein rückläufiger Trend.<sup>164</sup>

---

<sup>158</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 131.

<sup>159</sup> Vgl. Walden, 2006, S. 39; Troltsch et al., 2005, S. 10 ff.; Berger, 1998, S. 43 ff.

<sup>160</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 2; Euler/Severing, 2006, S. 9; Krewerth/Ulrich, 2006, S. 69; Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 10. Im Vergleich dazu lag dieser Anteil im Jahr 1992 noch bei 77 %. – Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 5.

<sup>161</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 6; Wolf, 2006a, S. 3 ff.; Brachat-Schwarz/Schwarz-Jung/Wolf, 2006, S. 11 ff.; Brosi, 2005, 123 f.; Hahn, 1997, S. 42.

<sup>162</sup> Deißinger, 1998, S. 55; vgl. Tessaring, 1995, S. 81 ff.

<sup>163</sup> Deißinger, 1998, S. 55.

<sup>164</sup> Vgl. Troltsch, 2005, S. 75; Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 282; Deißinger, 1998, S. 54 ff.

Tatsächlich scheinen die Daten der offiziellen Bildungsstatistik diese Vermutung auch zu untermauern, da außerdem ein Rückgang in der Ausbildungsplatznachfrage zu verzeichnen ist. „Diese scheinbare Parallelität in den Entwicklungsverläufen vermittelt aber einen etwas falschen Eindruck.“<sup>165</sup> Einerseits wird dabei aufgrund des demographischen Abgrenzungsproblems die Aussagefähigkeit der oben angeführten Nachfragequote kritisiert, da sich die Altersstruktur der Auszubildenden im dualen System verschiebe.<sup>166</sup> ULRICH/EBERHARD/KREWERTH gehen davon aus, dass die sinkende Nachfragequote aus methodischen Gründen nicht als Beleg für eine „Nachfragekrise“ gewertet werden könne. Die bei der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT gemeldeten Bewerber, die wegen erfolgloser Suche in Alternativen einmünden, seien in der offiziellen Statistik nicht weiter als Nachfrager mit berücksichtigt, auch wenn sie ihren Vermittlungswunsch aufrechterhalten. Damit sei lediglich der Anteil der alternativ verbliebenen Bewerber in den vergangenen Jahren angestiegen.<sup>167</sup> In Zeiten einer entspannten und relativ ausgeglichenen Lehrstellensituation war die Nichtberücksichtigung dieser „Alternativverbleiber“ durchaus legitim, da davon ausgegangen werden konnte, dass eine Umorientierung freiwillig erfolgte und nicht auf Engpässe auf dem Lehrstellenmarkt zurückzuführen war.<sup>168</sup> Die weitaus meisten Jugendlichen, die heute ins Übergangssystem einmünden, streben jedoch als eigentliches Ausbildungsziel eine Berufslehre im dualen System an.<sup>169</sup>

Als Indiz für die Attraktivität des dualen Systems für Schulabgänger müsste vielmehr auf die im Berufsbildungsbericht ausgewiesenen Ergebnisse der Schulabgängerbefragung verwiesen werden. Im Jahr 2004 gaben 70,7 % der Schulabgänger an, im laufenden Ausbildungsjahr oder später eine duale Ausbildung absolvieren zu wollen. Im Jahr 2005 stieg dieser Anteil um knapp zwei Prozentpunkte auf 72,4 %, im Jahr 2006 waren es 72,6 %.<sup>170</sup> Nach ULRICH/EBERHARD/KREWERTH sei diese Quote auch typisch für frühere Jahre und zeige, wie auch die Ergebnisse der Schulabgängerbefragungen des BIBB, dass die Nachfrage seitens der Schulabgänger nach Ausbildungsplätzen im dualen System nach wie vor

---

<sup>165</sup> Troltsch, 2005, S. 75.

<sup>166</sup> Vgl. Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 278 f.; KMK, 1998, S. 2; Althoff, 1994, S. 22; Tessaring, 1993, S. 135 f. Im aktuellen Berufsbildungsbericht (BMBF, 2007, S. 5) werden hierzu folgende Daten ausgewiesen: Mit einem Anteil von 70 % ist der überwiegende Teil der Bewerber zwischen 15 und 19 Jahre alt, 28 % sind zwischen 20 und 25 Jahre alt und rund 2 % sind älter als 25 Jahre.

<sup>167</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 21; Ulrich, 2006b, S. 13 f.

<sup>168</sup> Vgl. Ulrich, 2006a, S. 25 f.

<sup>169</sup> Vgl. Kremer, 2006b, S. 9.

<sup>170</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 41; BMBF, 2006, S. 87; BMBF, 2005a, S. 75.

hoch sei.<sup>171</sup> BRANDES folgert sogar, dass von einer steigenden Präferenz der Jugendlichen für eine duale Berufsausbildung oder zumindest von einer stabilen Ausbildungsneigung, die sich auf hohem Niveau bewege, ausgegangen werden könne.<sup>172</sup> WALDEN zieht aufgrund dieser Ergebnisse das Fazit, dass der Rückgang der dualen Ausbildung „nicht nachfrage-, sondern eindeutig angebotsinduziert“<sup>173</sup> sei.

### **3.2. Auswirkungen der Lehrstellenkrise auf das Schulberufs- und Übergangssystem**

Zwar konnten diese problematischen Entwicklungen durch den „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ gemildert werden, jedoch ist „eine völlige Abkopplung der Ausbildungsleistungen der Betriebe von der Beschäftigungsentwicklung [...] offenbar nicht zu erreichen“<sup>174</sup>. So wurden die Anstrengungen im Rahmen des Ausbildungspakts durch verstärkte (Nach-)Vermittlungsaktivitäten der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT – auch in Kooperation mit den Kammern – zwar ergänzt, jedoch konnten sie nicht verhindern, dass 2006 vielen Schulabgängern an der „ersten Schwelle“ eine berufliche Einstiegsperspektive ins duale System verwehrt blieb. Wenn die Eingangsquoten mit in die Betrachtung einbezogen werden, dann ist die Entwicklung erkennbar, dass die Bildungsgänge außerhalb des dualen Systems – das Schulberufs-, das Übergangs- und das Hochschulsystem – auf die zunehmenden Schulabgänger aus den allgemein bildenden Schulen mit einer quantitativen Ausweitung reagiert haben.<sup>175</sup> Diese Entwicklung unterstreicht das wachsende relative Gewicht der Berufsausbildung, die sich außerhalb des dualen Systems vollzieht.

---

<sup>171</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 21; Ulrich, 2006a, S. 25; Friedrich, 2006, S. 7; Walden, 2006, S. 43; Stender, 2006a, S. 59 ff.; Pilz, 2004, S. 175; Pätzold, 2004, S. 567.

<sup>172</sup> Vgl. Brandes, 2005, S. 101 f.; Walden, 2006, S. 43.

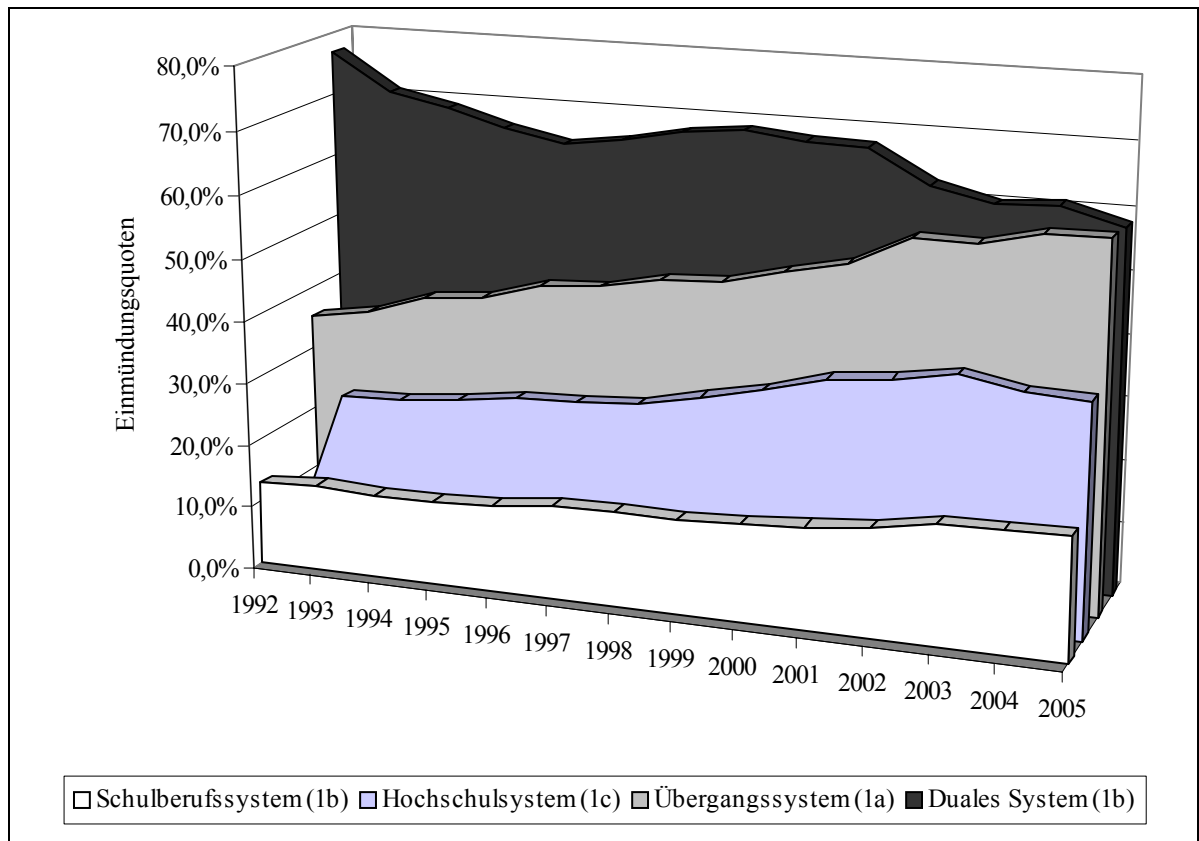
<sup>173</sup> Walden, 2006, S. 43; vgl. Troltsch, 2005, S. 73 ff.

<sup>174</sup> Kremer, 2006a, S. 3; vgl. BMBF, 2007, S. 6; Pilz, 2004, S. 178; Pätzold, 2004, S. 576; Pilz, 1997, S. 331.

<sup>175</sup> Vgl. Walden, 2006, S. 41; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 80 ff.



Abbildung 9: Entwicklung der Übergangsquoten ins duale System, Schulberufs- und Übergangs- und Hochschulsystem seit 1992 im Vergleich<sup>176</sup>



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 6 (Daten für das Jahr 2005 beruhen teilweise auf Schätzungen); vgl. auch Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 21; BMBF, 2006, S. 3.

Den quantitativ bedeutendsten Zuwachs weist die Bildungsstatistik dabei für das Übergangssystem aus, in das im Jahr 2005 erstmals – wenn auch nur geringfügig – mehr Jugendliche einmündeten als in das duale System.<sup>177</sup> Die Schülerzahlen im Schulberufssystem sind zwar ebenfalls kontinuierlich gestiegen, jedoch wesentlich moderater als die des Übergangssystems. Auch die Quote der Studienanfänger erhöhte sich von gut 25 % im Jahr 1993 auf knapp 37 % im Jahr 2005.

<sup>176</sup> Die Übergangsquote ist der Anteil eines Jahrgangs von Schulabgängern aus allgemein bildenden Schulen, der in ein bestimmtes Subsystem des Berufsbildungssystems eintritt. Die ausgewiesenen rechnerischen Anteile ergeben in Summe jedoch mehr als 100 %, da sich die Quoten einerseits auf die Zahl der Schulabgänger eines Jahres beziehen, andererseits sich die Anfängerzahlen in den Subsystemen aus Schulabgängern mehrerer Jahre zusammensetzen. – Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 21; BMBF, 2006, S. 3. Dies deutet bereits auf die Warteschleifenproblematik hin. – Vgl. Walden, 2006, S. 41.

<sup>177</sup> Vgl. Krewerth/Ulrich, 2006, S. 69; Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 10; Köhler, 1991, S. 39 ff.

Diese Entwicklungen zeigen, dass die unversorgten Schulabgänger größtenteils durch das Übergangssystem aufgefangen wurden, nicht wenige fanden aber auch eine Alternative im Schulberufs- oder Hochschulsystem. Die Verschiebungen in den Bildungsströmen sollen im Folgenden genauer analysiert werden.

### 3.2.1. Entwicklungen im Übergangssystem

Im Übergangssystem sind zwei quantitative Schwerpunkte auszumachen. Zum einen sind dies die vollzeitschulischen Ausbildungsangebote, deren Bedeutung als alternative Qualifizierungsoption sich darin zeigt, dass sich im Vergleich zu 1992 die Eintrittszahlen in teilqualifizierende Bildungsgänge an Berufsfachschulen nahezu verdoppelt haben.<sup>178</sup> Außerdem wurde das Angebot staatlicher Initiativen und Sonderprogramme zur Einstiegsqualifizierung und Berufsausbildungsvorbereitung ausgeweitet.<sup>179</sup> Insbesondere die SGB-III-finanzierten Maßnahmen der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT gewinnen im Übergangssystem quantitativ an Bedeutung,<sup>180</sup> weshalb sich in der Literatur auch die Bezeichnung „wohlfahrtsstaatliches Unterstützungs- und Hilfesystem“<sup>181</sup> findet. Die Steigerungsraten im Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr fallen dagegen vergleichsweise gering aus (Abbildung 10).

Es muss an dieser Stelle jedoch einschränkend auf leichte Verzerrungen in der Bildungsstatistik hingewiesen werden. So verzichten manche Bundesländer – bspw. Baden-Württemberg – auf die Einrichtung eines Berufsgrundbildungsjahres und beschulen die Jugendlichen stattdessen in einer einjährigen Berufsfachschule. Dieser Besuch wird anschließend als erstes Ausbildungsjahr auf die duale Ausbildung angerechnet. In der Statistik werden diese Schüler jedoch als Teilnehmer des Übergangssystems ausgewiesen.<sup>182</sup>

---

<sup>178</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 3 und 177 ff.; Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 6.

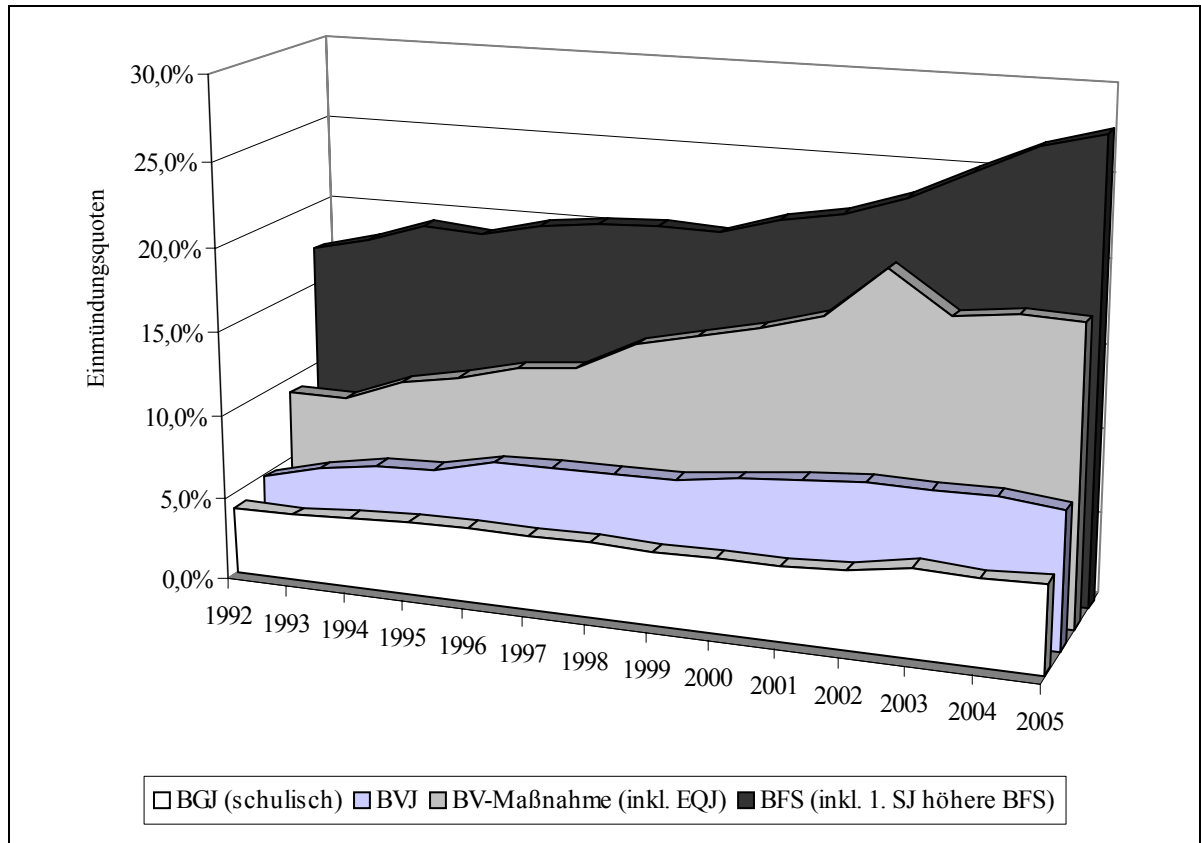
<sup>179</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 41 ff.; Euler/Severing, 2006, S. 11; Ulrich/Flemming/Granath/Krekel, 2005; Pätzold, 2004, S. 575 ff.; Deißinger/Hellwig, 2004, S. 161. Einen Überblick über berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen findet sich bei Schanz, 2006, S. 60 ff.

<sup>180</sup> Vgl. Dietrich, 2001, S. 419.

<sup>181</sup> Jacob, 2006, S. 6.

<sup>182</sup> Der quantitative Ausbau des Übergangssystems hat zur Folge, dass die statistisch registrierte Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich relativ gering ist und relativiert gleichzeitig die Bedeutung der Jugendarbeitslosigkeit als Indikator für erfolgreiche Übergangsprozesse vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem. – Vgl. Pilz, 2004, S. 175; Braun, 2000, S. 38.

Abbildung 10: Entwicklung der Übergangsquoten ins Übergangssystem seit 1992



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 6 (Daten für das Jahr 2005 beruhen teilweise auf Schätzungen).

Aus der Berufsbildungsstatistik lässt sich außerdem nicht entnehmen, bei welchen Teilnehmern des Übergangssystems es sich um „marktbenachteiligte Jugendliche“, die unfreiwillig überbrücken und damit „aufbewahrt“ werden, oder um „echte“ Förderfälle im Sinne der Sicherstellung der Berufsausbildungsfähigkeit<sup>183</sup> handelt. Auch die Teilnehmerzahlen der BA-finanzierten Maßnahmen lassen hierüber keinen Schluss zu, da nach dem neuen Fachkonzept der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT auch marktbenachteiligte Jugendliche explizit in die Zielgruppe aufgenommen sind.<sup>184</sup>

<sup>183</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 23; vgl. Kremer, 2006b, S. 10.

<sup>184</sup> Vgl. Dressel/Plicht, 2006, S. 52. Damit unterscheidet sich die Förderungsstruktur in einem zentralen Punkt von der in §§ 68-70 BBiG geregelten Berufsausbildungsvorbereitung, die explizit für „lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Personen“ (§ 68, Abs. 1 BBiG) vorgesehen ist. Marktbenachteiligte Personen gehören nach BBiG nicht zu dieser Zielgruppe.

Nichtsdestotrotz weisen die Statistiken eine Entwicklung aus, die – mitbedingt durch eine zunehmende Institutionalisierung des Übergangssystems – die strukturelle Unsicherheit im Berufsbildungssystem und damit das Risiko, beim Start ins Berufsleben zu scheitern, wachsen lässt.<sup>185</sup> Von dieser Entwicklung sind insbesondere Schulabsolventen ohne oder mit niedrigem Schulabschluss betroffen. Mehr als 80 % der Schulabgänger ohne Abschluss und 50 % derer mit Hauptschulabschluss finden sich im Übergangssystem wieder.<sup>186</sup> Außerdem sind Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschen Jugendlichen im dualen und Schulberufssystem deutlich unter- und im Übergangssystem stark überrepräsentiert.<sup>187</sup> Dabei sind die verwendeten „Etikette“ („nicht ausbildungsreif“, „sozial benachteiligt“, „lernbeeinträchtigt“, „nicht mobil genug“ usw.), derer man sich nicht nur in der öffentlichen Diskussion bedient, sondern auch bei Unterstützung gewährenden staatlichen Institutionen, nach ULRICH durchaus problematisch zu sehen. Diese einseitige, personenbezogene „Defizitorientierung“ führt zu problematischen Stigmatisierungen der betroffenen Jugendlichen.<sup>188</sup> Diese (Fremd-)typisierungen haben negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Jugendlichen und wirken sich zudem nachteilig auf die Suche auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aus.<sup>189</sup>

In diesem Zusammenhang ist besonders das Ergebnis einer Studie des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG von Interesse, das aufweist, dass die sich in schulischen Bildungsmaßnahmen befindlichen abgewiesenen Ausbildungsplatzbewerber keinesfalls davon ausgehen können, ihre Ausbildungsmarktchancen wesentlich zu verbessern.<sup>190</sup> Auch

---

<sup>185</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 23 f.; Heinz, 1999, S. 214 f.

<sup>186</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 39; Enggruber, 1997, S. 202. Für Baden-Württemberg vgl. Wolf, 2006b, S. 11 ff. Erste Evaluationsergebnisse zeigen, dass eine Differenzierung der Ausbildungsangebote durch die Einführung zweijähriger Ausbildungsgänge eine Chance für benachteiligte Jugendliche darstellt. – Vgl. Gruber/Weber, 2007; Bellaire/Brandes/Friedrich/Menk, 2006.

<sup>187</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 14; Ulrich/Eberhard/Granato/Krewerth, 2006; Krewerth/Ulrich, 2006, S. 80; Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 42 f.; Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 281 und S. 293. Daneben haben auch die Variablen „Geschlecht“ und „Alter“ Einfluss auf die Einmündungswahrscheinlichkeit. – Vgl. Ulrich, 2006a, S. 29 ff.; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 137 ff. Grundlegend zum Thema Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen vgl. Herwartz-Emden, 2003.

<sup>188</sup> Vgl. Ulrich, 2006a, S. 34; Alber, 2000, S. 103.

<sup>189</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 57; Walther, 2006, S. 37; Eckert, 2006, S. 127; Solga, 2002, S. 476 ff. SCHÄFER (1998, S. 20) warnt vor den damit verbundenen Gefahren der „Desillusionierung, Frustration und Resignation“. LANG (2007, S. 14 ff.) schlägt „Ausbildungspatenschaften“ als spezielles Unterstützungsangebot für die betroffenen Jugendlichen vor.

<sup>190</sup> Vgl. Friedrich, 2006, S. 8; Ulrich/Krekel, 2007, S. 12 f.; Krewerth/Ulrich, 2006, S. 81. In diesem Zusammenhang wäre die synonyme Verwendung der Begriffe „Übergangssystem“ und „Chancenverbesserungssystem“ kritisch zu hinterfragen. Zu einer ambivalenten Einschätzung der Chancenverbesserung durch den Besuch von Vollzeitschulen kommen bereits GEBEKKEN/KARL (2001, S. 252 f.) in ihrer Untersuchung zu kaufmännischen Vollzeitschulen.

BAETHGE/SOLGA/WIECK gehen von einer Erfolgswahrscheinlichkeit des Übergangs in eine reguläre vollqualifizierende Berufsausbildung aus, die „kaum die 40-%-Marke überschreitet“<sup>191</sup>. Diese Ergebnisse werden durch eine Untersuchung des DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS jedoch teilweise in Frage gestellt. Demnach verbessern formal vergleichbare Übergangsangebote in prosperierenden Regionen die Chance auf einen Ausbildungsplatz, während in strukturschwachen Regionen von einer „beruflichen Sackgasse“ ausgegangen werden müsse.<sup>192</sup> Damit wird – zumindest bezogen auf strukturschwache Regionen – der problematische Charakter der außerhalb des dualen Systems stattfindenden Berufsvorbereitungs- und Berufsbildungsmaßnahmen unterstrichen. Die Folge stellen die mittlerweile omnipräsenten „Maßnahmenkarrieren“<sup>193</sup> oder „Warteschleifen-Biographien“<sup>194</sup> dar, die sich durch eine Verkettung verschiedener Zwischenstationen nach dem Verlassen der allgemein bildenden Schule bis zum (möglichen) Einstieg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung ergeben, ohne dass deren Besuch von den Teilnehmern ursprünglich intendiert war. LEX ermittelt in ihrer Untersuchung, dass ca. 55 % der 2.300 Befragten zwischen drei und sechs Warteschleifen seit Verlassen der allgemein bildenden Schule durchlaufen haben. Fast 7 % kommen auf zehn und mehr Stationen.<sup>195</sup> Statistisch ist dieser Warteschleifencharakter an der sog. „Altbewerberquote“ ablesbar. Die BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT weist für die Vermittlungsjahre 2004 und 2005 in ihrer Geschäftsstatistik jeweils eine Altbewerberquote von 46 % aus.<sup>196</sup>

---

<sup>191</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 51. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH (2007, S. 7) zeigen, dass sich die Situation für Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss deutlich verbessert, wenn die schulische Berufsausbildung mit berücksichtigt wird. Viele Jugendliche nutzen schulische Ausbildungsgänge als Alternative bzw. Ausweichmöglichkeit.

<sup>192</sup> Vgl. Braun, 2000, S. 40.

<sup>193</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 23; Krewerth/Ulrich, 2006, S. 71; Eckert, 2006, S. 122; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 196; Braun, 2000, S. 39; Rademacker, 1998, S. 55; Georg/Sattel, 1995, S. 133. In Bezug auf schulische Angebote der Berufsvorbereitung/-orientierung sprechen GEBBEKEN/KARL (2001, S. 260) von „Schulkarrieren“.

<sup>194</sup> Krewerth/Ulrich, 2006, S. 71; Rademacker, 1998, S. 55; Raab, 1995, S. 108. RAAB (1995, S. 108) differenziert in diesem Zusammenhang zwei idealtypische Maßnahmen-Biographien: (1) „Maßnahmenkarriere mit Ausbildungsversuchen“ (mit anschließendem Eintritt in Berufsausbildung); (2) „reine Maßnahmenkarriere“ (ohne anschließende Berufsausbildung und Direkteinsteig als ungelernete Arbeitskraft in den Arbeitsmarkt).

<sup>195</sup> Vgl. Lex, 1997 zit. in: Braun, 2000, S. 39. KREWERTH/ULRICH (2006, S. 81 f.) ermitteln in ihrer Absolventenbefragung, dass bei 10 % der befragten Jugendlichen zwei und bei 2 % drei bis fünf Zwischenstationen zu verzeichnen sind. Allerdings merken die Autoren kritisch an, dass die von ihnen gewählte Auswertung die Verbreitung von Warteschleifen unterschätze und daher nur als grobe Orientierung gelten könne. Vor dem Hintergrund mehrerer Schleifen ist jedoch die Begrenzung der Förderhöchstdauer auf 10 bzw. 11 Monate in der neuen Förderstruktur der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT als kritisch zu bewerten. – Vgl. hierzu Dressel/Plicht, 2006, S. 52.

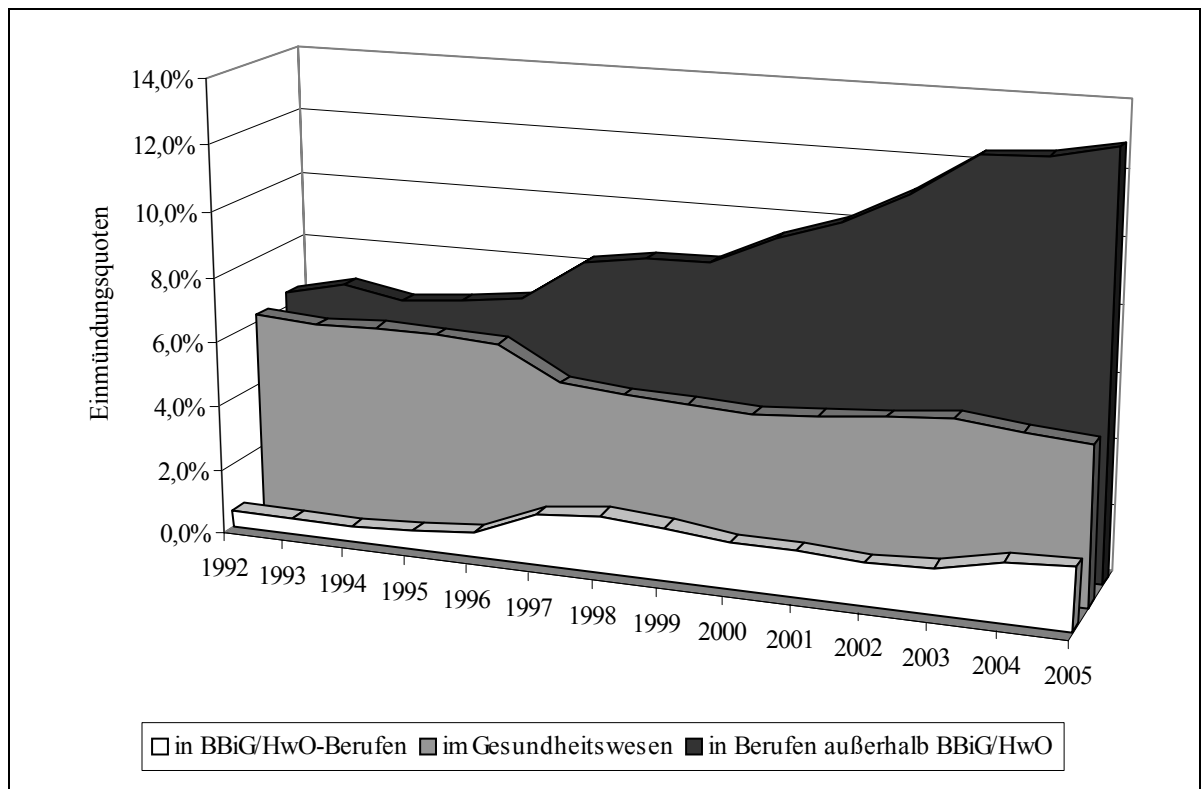
<sup>196</sup> Vgl. Kremer, 2006b, S. 9. Dabei ist methodisch anzumerken, dass die BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT alle Lehrstellenbewerber aus früheren Schulabsolventenjahrgängen der Kategorie „Altbewerber“ zuordnet,

Diese Daten belegen, dass mit dem institutionellen Ausbau des Übergangssystems zwar die Integration insbesondere gering qualifizierter Jugendlicher ins Berufsbildungssystem erreicht werden kann, allerdings ist aufgrund der starken institutionellen Ausgliederung und den teilweise problematischen Übergangschancen in eine vollqualifizierende Ausbildung eher von einem „Parallelsystem“<sup>197</sup> zu sprechen als von einem dem dualen oder Schulberufssystem vorgeschalteten und diesem „zuarbeitenden“ System.

### 3.2.2. Entwicklungen im Schulberufssystem

Auch die vollzeitschulischen Ausbildungsangebote treten in Zeiten mangelnder Lehrstellen wieder als Alternativoptionen in die Diskussion.<sup>198</sup>

Abbildung 11: Entwicklung der Einmündungsquoten ins Schulberufssystem seit 1992



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 6 (Daten für das Jahr 2005 beruhen teilweise auf Schätzungen); vgl. auch BMBF, 2006, S. 182.

unabhängig davon, ob sie sich tatsächlich bereits auf Lehrstellen beworben haben oder nicht. KREWERTH/ULRICH (2006, S. 72 f.) zählen in ihrer Untersuchung zu den Altbewerbern nur diejenigen Jugendlichen, die bereits mindestens einen erfolglosen Bewerbungsanlauf hinter sich gebracht haben, und ermitteln eine Altbewerberquote von 36 %. Infolgedessen ist die von der Bundesagentur für Arbeit ausgewiesene Altbewerberquote als „Obergrenze“ zu interpretieren. – Vgl. auch Ulrich/Krekel, 2007, S. 12.

<sup>197</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 41; Pohl, 2000, S. 8; Braun, 2000, S. 38. GREINERT (1998, S. 173) bezeichnet das Übergangssystem als einen „vom dualen System abgeschotteten Berufsbildungssektor“.

<sup>198</sup> Vgl. Kremer, 2006a, S. 3.

Das Schulberufssystem konnte im Zeitraum von 1992 bis 2005 einen Anstieg seiner Schülerzahlen verzeichnen und erreicht 2005 einen rechnerischen Anteil an den Schulabgängern von 19,6 %.<sup>199</sup> Aus Abbildung 11 ist ersichtlich, dass quantitativ die Bildungsgänge dominieren, die Ausbildungen in Berufen außerhalb BBiG/HwO, den sog. „Schulberufen“, anbieten. Der rechnerische Anteil der Jugendlichen, die eine vollqualifizierende schulische Berufsausbildung beginnen, hat sich dabei von 6,4 % (1992) auf 12,9 % (2005) verdoppelt.<sup>200</sup> Dabei lag die durchschnittliche Steigerungsrate in den neuen Ländern mit 7,6 % etwas über der Rate der alten Ländern (5,3 %). Eine Zunahme der Schülerzahlen ist dabei in allen Bundesländern, bis auf Schleswig-Holstein, festzustellen, jedoch fallen die Zuwachsraten in denjenigen Bundesländern besonders hoch aus, die die vollzeitschulische Berufsausbildung zum Kaufmännischen Assistenten/Wirtschaftsassistenten anbieten (Abbildung 12).<sup>201</sup>

Diese Entwicklung legt die Vermutung nahe, dass insbesondere die kaufmännischen Ausbildungen an Vollzeitschulen eine Pufferfunktion übernehmen. Diese These wird zudem durch einen weiteren statistischen Zusammenhang untermauert. Die Anteile der in den Bundesländern noch nicht vermittelten Bewerber, bzw. derjenigen, die sich für alternative Ausbildungsmöglichkeiten entschieden haben, korreliert mit den beobachtbaren Steigerungsraten der Schülerzahlen an Berufsfachschulen, die außerhalb BBiG/HwO ausbilden.<sup>202</sup>

---

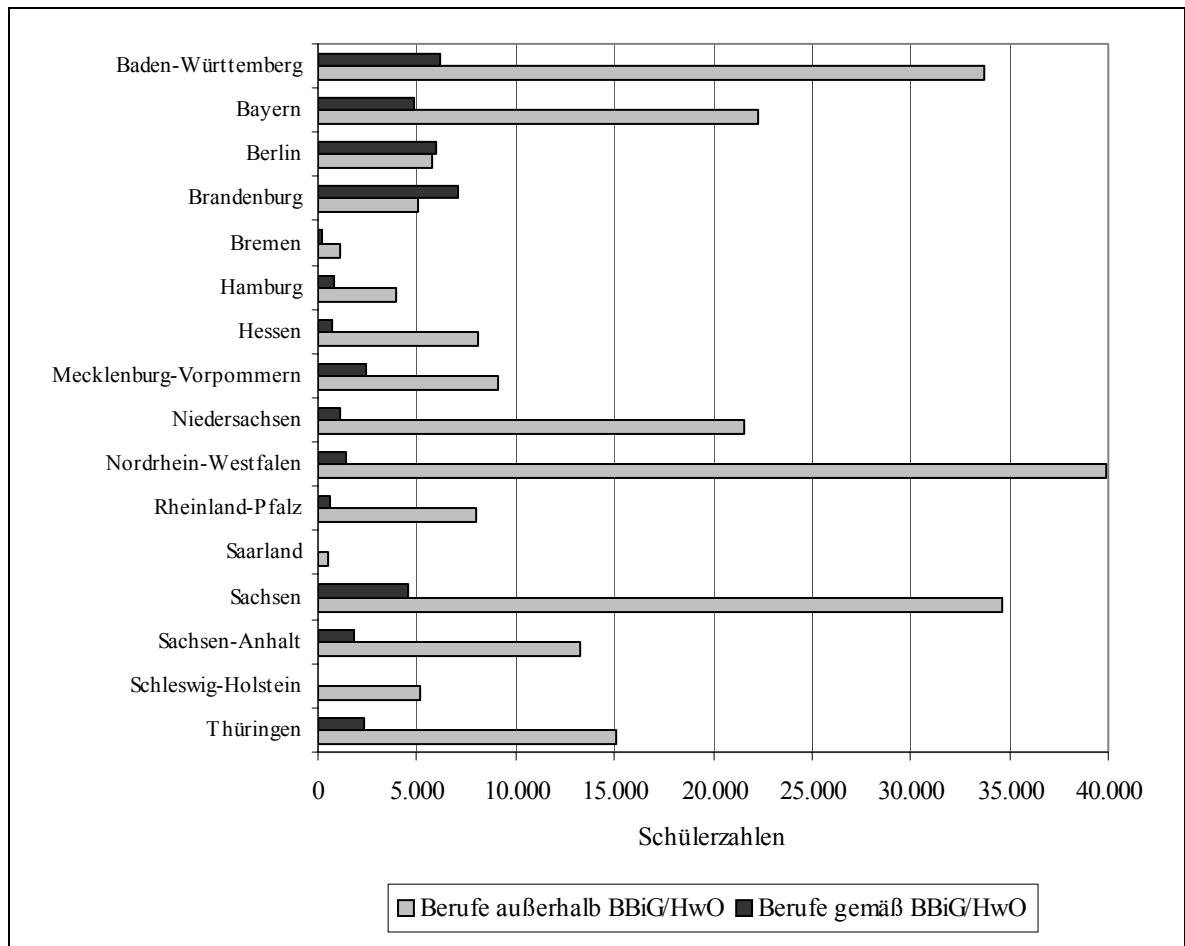
<sup>199</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 6. Vgl. auch Abbildung 9, S. 93.

<sup>200</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 6; Kremer, 2006b, S. 8; Feller, 2006, S. 287.

<sup>201</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 184 f.

<sup>202</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 178.

Abbildung 12: Schülerzahlen an Berufsfachschulen in Berufen außerhalb und gemäß BBiG/HwO im Schuljahr 2004/2005



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BMBF, 2006, S. 185 f.

Dagegen ist dieser Effekt an den Berufsfachschulen, die eine Ausbildung gemäß BBiG/HwO anbieten, nicht erkennbar.<sup>203</sup> Dies ist sicherlich auch ein Grund dafür, dass diese Bildungsgänge im Schuljahr 2004/2005 einen vergleichsweise moderaten Zuwachs an Schülerzahlen verzeichnen. Tatsächlich werden gegenwärtig jedoch nur 10 % (Vorjahr: 9 %) aller vollqualifizierenden Ausbildungsgänge in den alten bzw. 23 % (Vorjahr: 21 %) in den neuen Bundesländern an Berufsfachschulen auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung durchgeführt.<sup>204</sup> Allerdings ist dieses Angebot an Bildungsgängen überwiegend auf die neuen Bundesländer und für einen engen Kreis von

<sup>203</sup> Vgl. ebd., S. 178.

<sup>204</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 181; BMBF, 2005a, S. 137.



Ausbildungsberufen beschränkt.<sup>205</sup> Mit einem rechnerischen Anteil an den Schulabgängern von 1,9 % (2005)<sup>206</sup> nehmen diese Bildungsgänge eine Randstellung im Schulberufssystem ein und liefern damit einen weiteren Beleg dafür, dass der entscheidende Zuwachs der Berufsfachschulen nicht im Bereich der anerkannten Ausbildungsberufe, sondern im Bereich der „offensichtlich politisch eher durchsetzbaren Ausbildungsgänge“<sup>207</sup> außerhalb BBiG und HwO zu verzeichnen ist.

Trotzdem fällt in Abbildung 11 bei den Berufen gemäß BBiG/HwO der Anstieg der Schülerzahlen im Schuljahr 2004/2005 auf. Diese Zunahme ist damit zu erklären, dass die Ausbildung in Berufen der Körperpflege, insbesondere des Kosmetikers, von den Berufsfachschulen gemäß Landesrecht an solche Schulen überführt wurde, die gemäß BBiG/HwO ausbilden.<sup>208</sup> Die vergleichsweise hohen Schülerzahlen (Abbildung 12) in Bildungsgängen gemäß BBiG/HwO in Brandenburg (7.133) und Baden-Württemberg (6.285) sind damit zu erklären, dass in Brandenburg nach dem „kooperativen Modell“, d.h. zusammen mit Betrieben jedoch in Verantwortung der Berufsfachschule, ausgebildet wird und es sich in Baden-Württemberg um Schüler mit betrieblichem Ausbildungsvertrag an „dualen Berufskollegs“ (Kaufmännisches Berufskolleg in Teilzeitform) handelt, die auf diesem Wege eine Doppelqualifikation anstreben.<sup>209</sup>

Die Eintrittsquoten in die Schulen des Gesundheitswesens stagnieren seit 1997 um die 5%-Marke. Damit nehmen sie, wie die vollzeitschulischen Ausbildungen gemäß BBiG/HwO, im Vergleich zu den Assistentenausbildungen in quantitativer Hinsicht eine Randstellung ein. Der Rückgang der Schülerzahlen im Jahr 2004 liegt begründet im Wechsel der Zuständigkeit für die Regelung der Ausbildung in der Krankenpflegehilfe, die mit Inkrafttreten des neuen Krankenpflegegesetzes zum 01.01.2004 von der Bundeszuständigkeit in die Zuständigkeit der Länder übergegangen ist.<sup>210</sup>

---

<sup>205</sup> Vgl. Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 295.

<sup>206</sup> Vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth, 2006, S. 6.

<sup>207</sup> Frackmann/Schild, 1988, S. 307.

<sup>208</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 184; Feller, 2006, S. 285.

<sup>209</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 186; MKJS BW, 2003, S. 16 f.

<sup>210</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 187.

#### 4. PROBLEMKONTEXT II: ÜBERGANGSPROBLEME AN DER ZWEITEN SCHWELLE

##### 4.1. *Zur Marktgängigkeit vollzeitschulischer Berufsbildungsabschlüsse*

Im vorangegangenen Kapitel wurde herausgestellt, dass von einem Zusammenhang zwischen der Funktionsfähigkeit des Ausbildungsmarktes und des Anstiegs der Schülerzahlen (1) im Übergangssystem einerseits und (2) im Schulberufssystem andererseits, insbesondere in den Berufsfachschulen, die außerhalb BBiG/HwO ausbilden, ausgegangen werden kann.

(1) Die Maßnahmen des Übergangssystems verleihen keine vollqualifizierende Abschlüsse und sind im strengen Sinne an der zweiten Schwelle nicht marktfähig, auch wenn im Rahmen des neuen Fachkonzepts der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT die Einmündung in Ausbildung und Arbeit als gleichrangige Zielsetzungen formuliert werden.<sup>211</sup> Insbesondere sind auch die teilqualifizierenden (schulischen) Bildungsgänge vom Warteschleifencharakter betroffen.<sup>212</sup> Folglich tragen die Angebote des Übergangssystems nicht zur dauerhaften Entlastung des angespannten Lehrstellenmarktes bei, da die Teilnehmer ihren Ausbildungswunsch weitgehend aufrechterhalten. Damit baut sich eine „Bugwelle von Altnachfragern“<sup>213</sup> auf und lässt den Bewerberrückstau auf dem Ausbildungsmarkt kontinuierlich ansteigen.<sup>214</sup>

(2) Im Unterschied dazu wird mit den Berufsausbildungen im Schulberufssystem der Anspruch erhoben, in rein schulischer Form marktfähige Berufsqualifikationen zu vermitteln. Die vollzeitschulischen Ausbildungen können aber nur dann den bildungspolitischen Zielvorstellungen gerecht werden und zur Entlastung der angespannten Situation auf dem Ausbildungsmarkt beitragen, wenn es gelingt, einen Teil dieser Absolventen direkt, d.h. ohne eine anschließende duale Ausbildung, auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren und damit das Problem der Lehrstellenknappheit nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu entschärfen.<sup>215</sup> Dies setzt allerdings voraus, dass diese Alternativqualifizierung im Schulbe-

---

<sup>211</sup> Vgl. Dressel/Plicht, 2006, S. 48 ff. – Kritisch zur neuen Förderungsstruktur der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT und zur damit verbundenen Zielformel der „Employability“ im Rahmen der Benachteiligtenförderung vgl. Eckert, 2004, S. 5 ff.; Dietrich/Abraham, 2005, S. 81 f.

<sup>212</sup> Vgl. Krewerth/Ulrich, 2006, S. 82.

<sup>213</sup> Kremer, 2006b, S. 10.

<sup>214</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 57; Beicht/Friedrich/Ulrich, 2007, S. 9; Dressel/Plicht, 2006, S. 48; Kremer, 2006b, S. 9 f.

<sup>215</sup> Vgl. Ruf, 2002b, S. 76.

rufssystem nicht im Sinne eines nachrangigen Sektors im Berufsbildungssystem wahrgenommen wird. Diese ins Spiel gebrachte qualitative Dimension wirft insbesondere die Frage nach der Verwertbarkeit der vollzeitschulisch erworbenen Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt auf. Der Übergang in die Beschäftigung an der zweiten Schwelle hängt demnach maßgeblich von der Akzeptanz des Qualifikationsergebnisses durch die „abnehmenden“ Unternehmen ab.

#### **4.2. Überblick über Studien und ihre Befunde zum Übergang aus Vollzeitschulen an der zweiten Schwelle**

##### **4.2.1. Zur Randständigkeit der auf vollzeitschulische Berufsausbildung bezogenen Übergangsforschung**

Vorliegende Studien, die sich mit dem Übergang an der zweiten Schwelle in die Beschäftigung befassen, konzentrieren sich weitestgehend auf die Beschäftigungschancen der Absolventen des dualen Systems<sup>216</sup>, des Hochschulsystems<sup>217</sup> oder thematisieren im internationalen Kontext unter dem Begriff der „school-to-work-transition“<sup>218</sup> nationalspezifische Übergangsmuster. Die Forschungs- und Literaturlage zum Übergang vollzeitschulisch Ausgebildeter an der zweiten Schwelle muss dagegen als äußerst spärlich beschrieben werden.

Für das duale System fassen BAETHGE/SOLGA/WIECK als zentrales Ergebnis der vorliegenden Studien zusammen, dass die Absolventen dualer Berufsbildungsgänge bisher „eine relativ günstige Beschäftigungsperspektive [hatten, MR], zum (großen) Teil durch die Übernahme von Auszubildenden in ein Beschäftigungsverhältnis im Ausbildungsbetrieb, zum Teil durch schnelle Absorption im Arbeitsmarkt aufgrund transparenter Qualifikationsprofile ihrer beruflichen Abschlusszertifikate“<sup>219</sup>. RAUNER bezeichnet dieses Übergangsmo-  
dell daher als „regulierten überlappenden Übergang“<sup>220</sup>, das einen „weichen

---

<sup>216</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 58 ff.; Hillmert, 2006; Ulrich, 2006a, S. 21 ff.; Konietzka, 2001; Bellmann/Neubäumer, 2001; Pilz, 2004; Pilz, 1997; Heinz, 1999; Tessaring, 1995 und die Studien in Westhoff (Hrsg.), 1995; Kaiser/Görlitz (Hrsg.), 1992a und Brock et al. (Hrsg.), 1991. Zur Übersicht über weitere Studien (insb. der 1990er Jahre) vgl. Steinmann, 2000, S. 102 ff.

<sup>217</sup> Vgl. die Beiträge in Schäfer/Sroka (Hrsg.), 1998 und Kaiser/Görlitz (Hrsg.), 1992b; Keller/Klein, 1994; Stegmann/Tessaring, 1992, S. 190 f.; Buttgereit, 1991; Ziegler/Brüderl/Diekmann, 1988.

<sup>218</sup> Vgl. Ryan, 2001, S. 35: “[...] the school-to-work-transition [is, MR] typically defined as the period between the end of compulsory schooling and the attainment of full-time, stable employment.“ – Vgl. auch Baethge/Achtenhagen et al., 2006, S. 82 ff.; Heinz, 1999, S. 214 ff.; Rauner, 1996.

<sup>219</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 58; vgl. Nickolaus, 2006, S. 76.

<sup>220</sup> Vgl. Rauner, 1996, S. 27; Brauns/Gangl/Scherer, 1999, S. 6.

Übergang“ und damit eine relativ friktionsfreie Integration der Absolventen in den Arbeitsmarkt gewährleistet. Auf der strukturellen Ebene zeigt sich dies in den Anpassungsleistungen des dualen Systems – dessen „Scharnierfunktion“<sup>221</sup> – bei Nachfrageänderungen im Beschäftigungssystem. Dadurch wird bereits an der ersten Schwelle die Basis für einen relativ reibungsfreien Übergang an der zweiten Schwelle gelegt.<sup>222</sup> Auf der individuellen Ebene hat dies die Konsequenz, dass sich der Übergang von der Schule (Status „Schüler“) ins Beschäftigungssystem (Status „Arbeitnehmer“) fließend vollzieht, da im Zeitraum der dualen Ausbildung der Jugendliche beide Rollen gleichzeitig einnimmt, d.h. aus der Schülerrolle langsam heraus- und in die Arbeitnehmerrolle sukzessive hineinwachsen kann.<sup>223</sup>

Vollzeitschulen werden dagegen selten oder nur am Rande in Untersuchungen berücksichtigt. Und falls sie in Untersuchungen eingeschlossen werden, so finden keine systematischen Vergleiche zwischen dualen und schulisch ausgebildeten Personengruppen statt.<sup>224</sup> Umfassende Untersuchungen zum Übergang aus dem Schulberufs- ins Beschäftigungssystem liegen daher nur wenige und wenn dann bruchstückhaft vor, denn sie konzentrieren sich häufig auf regionale Analysen, einzelne Schulformen oder kleine Stichproben. Auch aus den vorliegenden amtlichen Bildungsstatistiken können nur wenige Informationen zum Übergang an der zweiten Schwelle entnommen werden.<sup>225</sup> Im folgenden Kapitel werden daher die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen präsentiert.

#### **4.2.2. Absolventenbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung**

Als die wohl umfassendste Analyse im Bereich des Schulberufsystems sind die vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG durchgeführten Studien zur Ausbildung in Berufsfachschulen zu nennen.<sup>226</sup> In der mehrstufigen Untersuchung wurden 1995 in einer ersten schriftlichen Befragungsrunde 1250 Absolventen (Wirtschaftsassistenten, technische Assistenten und personenbezogene Dienstleistungsassistenten) befragt, an die sich 1998 eine zweite telefonische Erhebung einer Teilstichprobe von 126 Absolventen anschloss.<sup>227</sup> Diese Absolventenbefragung wurde 1999 mit einer Stichprobe von 2.500 Probanden aus den

---

<sup>221</sup> Pilz, 1997, S. 330.

<sup>222</sup> Vgl. Pilz, 2004, S. 181.

<sup>223</sup> Vgl. Rauner, 1996, S. 27.

<sup>224</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 106 und S. 112.

<sup>225</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 85; Häbler/Stange, 2001, S. 100; Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 277.

<sup>226</sup> Vgl. Feller, 1996; 1998a; 1998b; 1999; 2000a; 2000b; 2001a; 2001b; 2004a; 2004b; Häbler/Stange, 2001.

<sup>227</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 86; Häbler/Stange, 2001, S. 100 f.

Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen wiederholt.<sup>228</sup>

Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss befand sich die Hälfte der Befragten in einem Beschäftigungsverhältnis, gut ein Viertel in einer anschließenden Ausbildung und jeweils gut 10 % in einem Hochschulstudium bzw. noch auf Arbeitssuche. Die Ergebnisse der Folgeuntersuchung unterscheiden sich hiervon nur minimal.<sup>229</sup>

80 % der Absolventen, die den Einstieg ins Beschäftigungssystem erfolgreich meistern konnten, sind in der Dienstleistungsbranche beschäftigt, über 60 % in kleineren Unternehmen mit weniger als 50 Mitarbeitern.<sup>230</sup> Jedoch äußern rund ein Viertel aller Befragten Schwierigkeiten mit der Akzeptanz des Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt. Als Hauptgründe werden der mangelnde Bekanntheitsgrad der Ausbildung, Praxisferne und Präferenzen der Unternehmen für dual ausgebildete Bewerber genannt. Von den Akzeptanzproblemen sind alle drei der untersuchten Berufsgruppen betroffen, jedoch sind Wirtschaftsassistenten häufiger damit konfrontiert.<sup>231</sup> So zeigt sich, dass den kaufmännischen Assistenten trotz höherer Bewerbungsintensität und höherer Suchzeit der Übergang an der zweiten Schwelle deutlich schwerer fällt als den technischen Assistenten und den Dienstleistungsassistenten.<sup>232</sup> FELLER führt die Verwertungsprobleme im kaufmännischen Bereich auf die Konkurrenzsituation zwischen Assistentenberufen und dualen Ausbildungsberufen zurück.<sup>233</sup> In sozialen Berufen ist die Bewerbungshäufigkeit und Suchzeit dagegen niedriger als im Durchschnitt, in technischen Berufen ist lediglich die Suchzeit etwas höher.<sup>234</sup>

Gut ein Drittel der befragten Absolventen, insbesondere Frauen, schließt im Anschluss an den Berufsfachschulbesuch eine Lehre oder ein Studium an, „um so gezielt und gewollt doppelt qualifiziert zu sein“<sup>235</sup>. Dabei sind gut zwei Drittel der anschließenden Aus-

---

<sup>228</sup> Vgl. Feller, 2000a.

<sup>229</sup> Absolventenbefragung 1999: 52 % in Beschäftigung, 48 % nicht in Beschäftigung, davon 27 % anschließende Ausbildung, 9 % Studium, 9 % arbeitssuchend bzw. Zivildienst/soziales Jahr. – Vgl. Feller, 2000a, S. 18.

<sup>230</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 87 und S. 92; Feller, 1999, S. 29.

<sup>231</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 89; Feller, 2000a, S. 20; Feller, 2000b, S. 447; Feller, 1999, S. 30.

<sup>232</sup> Vgl. Feller, 2000a, S. 20. Zu diesem Ergebnis kommen auch FRACKMANN/SCHILD (1988, S. 312).

<sup>233</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 153. Zum Vergleich von ausgewählten Berufen im dualen System und in Berufsfachschulen vgl. Zöller, 2001, S. 129 ff.

<sup>234</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 89.

<sup>235</sup> Feller, 2001a, S. 96.

bildungen „ausbildungsnah“. Männliche Absolventen, insbesondere technische Assistenten, tendieren anschließend eher zur Aufnahme eines Studiums. Auch hier dominieren ausbildungsnahe Studiengänge (88 %).<sup>236</sup> Im Zusammenhang mit einer anschließenden Lehre schätzen Arbeitgeber den Stellenwert der Berufsfachschulausbildung wiederum ziemlich hoch ein.<sup>237</sup> Besonders in Baden-Württemberg wird der Berufsfachschulbesuch aufgrund gewachsener beruflicher Anforderungen im Unternehmen und in neuen Ausbildungsordnungen als sinnvolle Qualifizierungsphase angesehen, die der Ausbildung im dualen System oder einem Studium vorgeschaltet ist.<sup>238</sup>

Interessant sind auch die Ergebnisse zu den individuellen Bildungsgangentscheidungen. Zwei Drittel der Befragten verbanden mit dem Berufsfachschulbesuch bereits vor dem Eintritt konkrete berufliche Optionen.<sup>239</sup> So erhoffen sich 45 % der kaufmännischen Assistenten vom Berufsfachschulbesuch eine vollwertige Ausbildung, 40 % nennen das Ziel eines höheren Schulabschlusses und etwa 25 % betrachten die Ausbildung als Vorbereitung auf eine anschließende duale Lehre.<sup>240</sup> Werden dann die realisierten beruflichen Wege zum Vergleich mit den ursprünglichen individuellen Verwertungswünschen verglichen, so zeigt sich, dass im kaufmännischen Bereich nur 50 % der Absolventen, die sich vom Berufsfachschulbesuch eine vollwertige Berufsausbildung versprochen, den Abschluss zum anschließenden Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis nutzen konnten.<sup>241</sup> Im Vergleich wird das Ziel einer vollwertigen Berufsausbildung von über 90 % der Gesundheitsassistenten artikuliert und nur ein unbedeutend kleiner Teil davon betrachtet den Berufsfachschulbesuch als Vorbereitung für eine weitere Ausbildung.<sup>242</sup> Im Unterschied zum kaufmännischen Bereich konnten jedoch alle Befragten ihre individuellen Verwertungswünsche realisieren.<sup>243</sup>

---

<sup>236</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 88; Feller, 2000a, S. 18; Feller, 2000b, S. 445.

<sup>237</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 94.

<sup>238</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 153.

<sup>239</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 88.

<sup>240</sup> Vgl. Feller, 2000a, S. 20; Feller, 2000b, S. 445.

<sup>241</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 149; Feller, 2000a, S. 18.

<sup>242</sup> Vgl. Feller, 2000a, S. 19.

<sup>243</sup> Vgl. Feller, 2002, S. 149; Feller, 2000a, S. 18.

HÄBLER/STANGE entwickeln auf Basis der Ergebnisse der Absolventenbefragung des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG eine Typisierung von Berufsbiographien, indem sie fünf klassische Muster ausbildungs- und berufsbezogener Abfolgen identifizieren.<sup>244</sup>

Abbildung 13: Berufsverlauftypen nach HÄBLER/STANGE

Berufsverlauftypen	Häufigkeit der Ausbildung an der Berufsfachschule in...			Besuch der Höheren Handelsschule
	sozialen Berufen	technischen Berufen	kaufmännischen Berufen	
<b>Typ 1</b> Direkter Einstieg in Berufstätigkeit (einschl. zeitweiliger Phasen der Arbeitslosigkeit und Weiterqualifizierungsmaßnahmen)	hoch	hoch	mittel	nie <sup>245</sup>
<b>Typ 2</b> Aufnahme einer Ausbildung im dualen System (und anschließender Eintritt in Erwerbstätigkeit)	nie	selten	mittel	sehr hoch
<b>Typ 3</b> Aufnahme eines Studiums (u.U. nach zwischenzeitlicher Berufstätigkeit)	selten	mittel	selten	selten
<b>Typ 4</b> Einstieg in Erwerbstätigkeit nach abgeschlossener Familienphase über den Besuch der BFS	mittel	nie	selten	nie
<b>Typ 5</b> Wechsel in früheren oder anderen Berufsbereich, da keine Anstellung gefunden wird	mittel	selten	selten	nie

Quelle: In Anlehnung an Häbler/Stange, 2001, S. 113 f.

Als zusammenfassendes Ergebnis der Typenbildung kann festgehalten werden, dass der Übergang an der zweiten Schwelle in soziale und technische Berufe eher gegeben ist als in kaufmännische Berufe. Einer vollzeitschulischen kaufmännischen Berufsausbildung

<sup>244</sup> HÄBLER/STANGE (2001, S. 113 f.) unterscheiden fünf Häufigkeitsklassen, die sie in ihrer Darstellung mit unterschiedlichen Schriftgrößen kennzeichnen. Die Häufigkeitsklassen werden hier zum besseren Verständnis verbal beschrieben mit „sehr hoch“, „hoch“, „mittel“, „selten“ und „nie“. Die Autoren merken zur ihrer Typologisierung kritisch an, dass die Typen nicht überschneidungsfrei seien. So enthalte der Typ 1 den Typ 3 teilweise und den Typ 4 vollständig.

<sup>245</sup> WEICHOLD (2001, S. 33) merkt hierzu an, dass in den 1960er Jahren noch die Hälfte der Absolventen der Höheren Handelsschule den Direkteinstieg ins Berufsleben (zumeist Sekretariat) wählte, da der Abschluss zu dieser Zeit als vollwertige Ausbildung anerkannt war. Dieser Weg wurde insbesondere von jungen Frauen genutzt, „denen der Eintritt in eine kaufmännische Lehre in den Branchenberufen der Industrie und des Finanzdienstleistungssektors versperrt blieb oder die einen gegenüber der Lehre kürzeren Weg in eine Erwerbstätigkeit einschlagen wollten“ (Reinisch, 2001a, S. 54). Die Schulen galten daher als „Mädchenschulen“.

kommt demnach eher eine berufsvorbereitende Funktion im Hinblick auf eine duale Berufsausbildung zu.

Basierend auf einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung, die 1991/1992 ebenfalls vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG und vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in schriftlicher Form durchgeführt und 1998/1999 wiederholt wurde, vergleicht die Projektgruppe um FELLER Unterschiede zwischen dual und vollzeitschulisch ausgebildeten Absolventen hinsichtlich Berufseinmündung und -verbleib. Dabei ist als zentrales Ergebnis festzuhalten, dass Berufsfachschulabsolventen größere Probleme beim Direkteinstieg in ein Arbeitsverhältnis haben und anschließend ein niedrigeres Bruttoeinkommen hinnehmen müssen. Jedoch sind keine gravierenden Unterschiede im Hinblick auf das Arbeitslosigkeitsrisiko feststellbar.<sup>246</sup>

#### 4.2.3. Regionale Studien

GEBBEKEN/KARL untersuchen den marktseitigen Nutzen des Besuchs einer beruflichen Vollzeitschule für deren Absolventen. Ihre Untersuchung konzentriert sich auf das kaufmännische Vollzeitschulsystem<sup>247</sup> und basiert auf 26 nicht standardisierten qualitativen Interviews, die mit Experten aus Schulen (Lehrer), Kammern und Arbeitsämtern (Berufsberater) geführt werden. Die Analyse wird regional auf einige strukturschwache Regionen in Niedersachsen begrenzt und hat daher einen qualitativ-explorativen Charakter. Die Autoren kommen einerseits zu dem Ergebnis, dass der Besuch einer beruflichen Vollzeitschule für Schulabgänger der allgemein bildenden Schule nur „zweite Wahl“ gegenüber einer dualen Berufsausbildung sei. Die Hauptmotivation der Schüler für die Bildungsgangentscheidung beschreiben sie mit dem Stichwort einer „erzwungenen Chancenverbesserung“<sup>248</sup>, da mit dem Besuch der Vollzeitschule die Erfolgchancen bei der nächsten Bewerbungsrunde, insbesondere für die als qualitativ anspruchsvoll erachteten Berufe des Industrie- oder Bankkaufmanns, erhöht werden soll. Infolgedessen nehmen auch 70 bis 80 % der Absolventen der Höheren Handelsschule direkt im Anschluss eine duale Ausbildung auf. Die Ergebnisse zur Verwertbarkeit des Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt zeigen, dass ein erfolgreicher (direkter) Übergang ins Beschäftigungssystem mit dem formal berufs-

---

<sup>246</sup> Vgl. Feller, 2001b, S. 117 ff.; vgl. auch Feller, 2002, S. 144.

<sup>247</sup> Die Autoren beziehen die ein- und zweijährige Berufsfachschule Wirtschaft, die einjährige höhere Berufsfachschule Wirtschaft und die zweijährige höhere Berufsfachschule der Fachrichtung Wirtschaftsassistent/in mit in ihre Analyse ein. – Vgl. Gebbeken/Karl, 2001, S. 246 f.

<sup>248</sup> Gebbeken/Karl, 2001, S. 249.



qualifizierenden Abschluss „Wirtschaftsassistent“ nur in Einzelfällen (10 bis 20 %) zu beobachten ist, sich jedoch keine Korrelationen mit bestimmten Arbeitgebern oder Branchen ableiten lassen. Die Autoren ziehen als Fazit für die kaufmännische Berufsausbildung, dass eine rein schulische Ausbildung deshalb keine Alternative zum dualen System darstelle, weil die Beschäftigungsmöglichkeiten im Anschluss fehlten und die Unternehmen bei der Personalrekrutierung nach wie vor Bewerber mit betrieblicher Lernerfahrung im dualen System gegenüber den rein schulisch Ausgebildeten bevorzugten.<sup>249</sup> Damit sprechen sie der zweijährigen Höheren Handelsschule, die den Berufsabschluss Wirtschaftsassistent verleiht, eine Puffer- und Vorbereitungsfunktion, faktisch aber keine Berufsqualifizierungsfunktion zu. Der Wirtschaftsassistentenabschluss gelte nur formal als Berufsabschluss, faktisch werde er aber von den Arbeitgebern nicht als hinreichende Berufsqualifikation anerkannt.

Die wohl aktuellste Untersuchung zum Verbleib von Berufsfachschülern stammt von MÜLLER.<sup>250</sup> Sie wählte für ihre auf das Bundesland Sachsen (Großraum Dresden) begrenzte Untersuchung eine vergleichbare Stichprobenzusammensetzung wie FELLER. Befragt wurden 2.891 Berufsfachschulabsolventen, die im Jahr 2000 und 2001 einen vollqualifizierenden Berufsabschluss erwarben. Einbezogen wurden insgesamt 31 Berufsfachschulen, die in landesrechtlich geregelten Berufen, anerkannten Ausbildungsberufen, sowie in bundesrechtlich geregelten Gesundheitsfachberufen ausbilden. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass unmittelbar nach Ausbildungsende den Absolventen der Gesundheitsfachberufe ein Einstieg ins Beschäftigungswesen überdurchschnittlich häufig gelingt. Im Vergleich dazu schneiden die kaufmännischen, technischen und sozialpflegerisch-hauswirtschaftlichen Assistenten wesentlich schlechter ab. So finden bspw. nur 6 % der kaufmännischen Assistenten für Datenverarbeitung direkt nach der Ausbildung einen Arbeitsplatz. Vergleicht man diese Ergebnisse mit dem Erwerbsstatus zum Zeitpunkt der Befragung – im Durchschnitt elf Monate nach Ausbildungsende – ist erkennbar, dass sich in allen Berufen der Anteil der Arbeitslosen reduziert hat. Jedoch weist MÜLLER auch hier fachrichtungsspezifische Besonderheiten aus. Im Bereich Technik und Hauswirtschaft sei der Rückgang der Arbeitslosigkeit damit zu erklären, dass der Großteil zwischenzeitlich eine weitere Ausbildung oder ein Studium aufgenommen hat. Bei den kaufmännischen Assistenten zeige sich, dass eine Hälfte der Probanden in den elf Monaten den Einstieg in die Beschäfti-

---

<sup>249</sup> Vgl. Reinisch, 2001a, S. 56; Gebbeken/Karl, 2001, S. 258.

<sup>250</sup> Vgl. Müller, 2003.

gung geschafft, die andere sich ebenfalls für die Aufnahme einer weiteren Ausbildung entschieden habe. Im Hinblick auf das individuelle Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, welches in der Studie unter Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation<sup>251</sup> als Indikator für eine gelungene berufliche Eingliederung herangezogen wird, lassen sich fachrichtungsspezifische Effekte jedoch nicht eindeutig nachweisen.

#### **4.2.4. Ausgewählte Studien aus der Arbeitsmarktforschung zur beruflichen Erstplatzierung**

STEINMANN befasst sich in ihrer Studie mit den veränderten Übergängen von der Schule in das Erwerbsleben und stellt die Frage nach den Arbeitsmarktchancen in den Vordergrund.<sup>252</sup> Ihre empirische Untersuchung basiert auf Datensätzen des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG, des INSTITUTS FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG („Qualifikations- und Berufsverlauf“) und des MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG („Berliner Lebensverlaufsstudie“). Im Hinblick auf die Arbeitsmarktchancen vollzeitschulisch ausgebildeter Personen kommt sie zum Ergebnis, dass „keine systematischen Unterschiede in den Zugangs- und den Platzierungschancen zwischen den Absolventen unterschiedlicher Ausbildungsformen bestehen“<sup>253</sup>. Von dieser Aussage auszuschließen seien Beamte, die aufgrund des vorherrschenden Laufbahnprinzips mit spezifischen Vorteilen ausgestattet sind. Zudem kommt die Autorin zum Ergebnis, dass die Einschätzung eines adäquaten Arbeitsplatzes bei vollzeitschulisch Ausgebildeten auf „recht hohem Niveau“<sup>254</sup> liege. Demnach stünden die Absolventen schulischer Berufsausbildungsformen ihren Konkurrenten aus dem dualen System hinsichtlich einer adäquaten ersten Beschäftigung nicht nach. Nur für die jüngeren Kohorten mehrten sich die Anzeichen eines erhöhten Arbeitslosigkeitsrisikos und der Notwendigkeit, „Gelegenheitsjobs“ zur Überbrückung anzunehmen.

---

<sup>251</sup> Vgl. Deci/Ryan, 1993. Zur Struktur des zugrunde liegenden erziehungswissenschaftlichen Verbleibskonzepts vgl. Zimmermann, 1999, S. 32 ff.

<sup>252</sup> Vgl. Steinmann, 2000.

<sup>253</sup> Ebd., 2000, S. 186.

<sup>254</sup> Ebd., S. 186.

Zu anderen Ergebnissen kommt LUDWIG-MAYERHOFER in seiner etwas älteren Studie, in der anhand der Daten des sozioökonomischen Panels (SOEP<sup>255</sup>) die Arbeitslosigkeitsrisiken von 694 Berufsanfängern und die Folgen für deren Erwerbstätigkeit untersucht werden.<sup>256</sup> Er präsentiert als zentrales Ergebnis, dass Personen, die außerhalb des dualen Systems in berufsqualifizierenden Schulen ihre Berufsausbildung absolviert haben, überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen seien. Zurückzuführen sei dies auf die betriebliche Übernahmemöglichkeit nach einer dualen Ausbildung. Zudem wirke sich Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung negativ auf das erzielbare Einkommen im weiteren Erwerbsverlauf aus.

DIETRICH/ABRAHAM fassen die vorliegenden Ergebnisse der Arbeitsmarktforschung zur beruflichen Erstplatzierung nach der Ausbildungsphase zusammen.<sup>257</sup> Sie gehen dabei der Frage nach, ob und wann ein Beschäftigungsverhältnis angetreten werden kann und wie stabil dieses zu Beginn der Berufskarriere ist. Ganz allgemein attestieren die Autoren Hochschulabsolventen die besten Arbeitsmarktaussichten, während diejenigen, die nicht den Weg über eine der institutionalisierten Bahnen der Berufsausbildung einschlagen, das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko und die schlechtesten Platzierungschancen tragen. Aus Kohortenanalysen zeige sich jedoch eine zunehmende Verschiebung des Berufseinstiegs und damit verbunden eine spätere Aufnahme der ersten „stabilen Beschäftigung“<sup>258</sup>. Im Vergleich zu vollzeitschulischen Ausbildungsalternativen sei die duale Berufsbildung in besonderem Maße dazu geeignet, den Übergang in eine stabile Beschäftigung zu beschleunigen. In einer längerfristigen Betrachtung nivellieren sich jedoch die Unterschiede zwischen betrieblichen und schulischen Berufsausbildungsformen.

---

<sup>255</sup> Das SOEP läuft seit 1984 mit jährlichen Befragungen. Für Verbleibsuntersuchungen ist insbesondere der „Erwerbskalender“ von großem Interesse, der jeweils retrospektiv für jeden einzelnen Monat eines vergangenen Jahres die Erwerbsstellung der befragten Person dokumentiert. – Vgl. Ludwig-Mayerhofer, 1992, S. 173.

<sup>256</sup> Vgl. Ludwig-Mayerhofer, 1992, S. 172 ff.

<sup>257</sup> Vgl. Dietrich/Abraham, 2005, S. 80 ff.

<sup>258</sup> Die Autoren (2005, S. 83) definieren eine „stabile Beschäftigung“ als ein kontinuierliches Beschäftigungsverhältnis von mindestens 24 Monaten. Nach RAAB (1995, S. 107) führt diese Entwicklung zu einer „verlängerten Normalbiographie“.

#### 4.3. *Exkurs: Zur Stellung der beruflichen Vollzeitschulen in Österreich und der Schweiz*

Die Ergebnisse zeigen, dass die Verwertbarkeit vollzeitschulischer Berufsausbildungsabschlüsse in Deutschland stark davon abhängt, ob in einem Wirtschaftszweig eine duale Ausbildungskultur etabliert ist oder nicht.

An den Beispielen der benachbarten Länder Österreich und Schweiz kann jedoch gezeigt werden, dass sich bei grundsätzlich ähnlicher, dual organisierter Ausbildungstradition andere Entwicklungen im Hinblick auf die Stellung und Einschätzung der Wertigkeit alternativer beruflicher Erstausbildungsformen abzeichnen.

In Österreich existieren neben dem traditionellen dualen System der Berufsausbildung schulisch getragene Ausbildungswege, die zu einem gleichwertigen Berufsabschluss führen und in den vergangenen Jahren eine „stürmische Aufwärtsentwicklung“<sup>259</sup> verzeichnen konnten.<sup>260</sup> Dabei können zwei schulische Ausbildungsalternativen unterschieden werden:<sup>261</sup>

(1) An den „Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS)“ werden drei- bis vierjährige Ausbildungen angeboten, die zu einem dem dualen System gleichwertigen Abschluss führen und zur unmittelbaren Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit qualifizieren. (2) Die „Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS)“ vermitteln in fünfjährigen Bildungsgängen eine Doppelqualifikation. Neben dem Berufsausbildungsabschluss wird die allgemeine Hochschulreife verliehen.

Die beruflichen Vollzeitschulen sind mit einem gemeinsamen „Marktanteil“ von rund 43 % aller Jugendlichen des Sekundarbereichs II quantitativ bereits wichtiger als die Ausbildung im dualen System, in dem rund 37 % der Jugendlichen eine Ausbildung durchlaufen.<sup>262</sup> Es kann daher in Österreich von einem berufsbildenden „Zwei-Säulen-Modell auf gleicher Augenhöhe“<sup>263</sup> gesprochen werden. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, dass den Vollzeitschulen ein hohes Maß an Arbeitsmarktorientierung attestiert wird und die

---

<sup>259</sup> Schneider, 1997, S. 2.

<sup>260</sup> Vgl. Euler/Severing, 2006, S. 118; Aff, 2006, S. 127 f.; Eckert, 2006, S. 124; Schneider, 2000, S. 465 ff.; Hahn, 1997, S. 30.

<sup>261</sup> Vgl. Archan/Mayr, 2006 zit. in: Euler/Severing, 2006, S. 118; CEDEFOP, 1998, S. 46 ff.

<sup>262</sup> Vgl. Aff, 2006, S. 126.

<sup>263</sup> Ebd., S. 126.

Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt auf breite Akzeptanz bei Arbeitgebern stoßen.<sup>264</sup> Dies zeigt sich daran, dass die Hälfte der Absolventen der Höheren Berufsbildenden Schulen unmittelbar nach der Ausbildung in eine Beschäftigung übergeht. Die andere Hälfte nimmt ein Studium auf.<sup>265</sup>

Diese Entwicklung unterscheidet sich wesentlich von jener in Deutschland, wo Vollzeitschulen als „echte“ berufsqualifizierende Alternative zum dualen System eine marginale Größe darstellen bzw. nur in „homöopathischen Dosen“<sup>266</sup> als berufsqualifizierende Alternative einen Beitrag leisten.<sup>267</sup> Als ein wichtiger Erklärungsgrund verweist SCHNEIDER auf die zentrale und damit bundeseinheitliche Organisation des österreichischen Berufsbildungssystems, welches im Vergleich zum föderalistischen System in Deutschland wesentlich homogener und übersichtlicher sei.<sup>268</sup> ERTL führt die Attraktivitätssteigerung auf die doppelqualifizierende Funktion zurück.<sup>269</sup>

In der Schweiz existieren Berufe, die sowohl über eine duale Ausbildung als auch über einen schulischen Ausbildungsweg erreicht werden können.<sup>270</sup> Die Ordnungsgrundlagen und Prüfungen sind dabei für beide Wege identisch. Ein Beispiel ist die Berufsausbildung zum Informatiker, die neben dem dualen System in einem vierjährigen Bildungsgang (drei Jahre Vollzeitschule plus ein Jahr Praktikum) an den sog. „Informatik-Mittelschulen (IMS)“ durchgeführt wird. Neben dem berufsqualifizierenden Abschluss kann auf schulischem Ausbildungsweg ergänzend noch die Berufsmatura erworben werden.<sup>271</sup> Die Evaluation durch EULER/PILZ zeigt, dass aufgrund der gegebenen „curricularen Identität“<sup>272</sup> bei der Ausbildungsformen davon ausgegangen werden kann, dass „mittelfristig [...] am Arbeitsmarkt der Abschluss an der IMS als qualifikatorisch gleichwertig wahrgenommen und anerkannt wird. Umgekehrt bieten sich so im beruflichen Bereich für IMS-Absolventen vergleichbare Einstellungs- und Karriereperspektiven.“<sup>273</sup> Mit der IMS-Ausbildung wurde

---

<sup>264</sup> Vgl. ebd., S. 128; Mandl/Oberholzner, 2001, S. 53 ff.

<sup>265</sup> Vgl. Euler/Severing, 2006, S. 118; Schneider, 2000, S. 466.

<sup>266</sup> Aff, 2006, S. 133.

<sup>267</sup> Ebd., S. 127.

<sup>268</sup> Vgl. Schneider, 2000, S. 466; Schneider, 1997, S. 5.

<sup>269</sup> Vgl. Ertl, 2006, S. 99. An dieser Stelle muss jedoch darauf verwiesen werden, dass eine Doppelqualifikation, wenngleich auch „nur“ verbunden mit der Fachhochschulreife, unter bestimmten Bedingungen auch an den Höheren Berufsfachschulen erworben werden kann.

<sup>270</sup> Ausführlich zum Berufsbildungssystem der Schweiz vgl. Dubs, 2005.

<sup>271</sup> Vgl. Euler/Severing, 2006, S. 122 f.

<sup>272</sup> Euler/Pilz, 2004, S. 18.

<sup>273</sup> Ebd., S. 39.

eine Ausbildungsform als „Parallelsystem“ geschaffen, welche mit der dualen Berufslehre in „friedlicher Koexistenz“ lebt und „hochgradig den Charakter einer Alternative“ trägt.<sup>274</sup> Als ein weiteres, bildungspolitisch interessantes Ergebnis der Studie lässt sich anmerken, dass mit dem Praktikum im Rahmen der vollzeitschulischen Ausbildungsalternative Praktikumsbetriebe rekrutiert werden konnten, die sich nicht in der dualen Ausbildung engagieren. Insofern hatte die Akquisition von Praktikumskapazitäten keine negativen Effekte (Substitutionseffekte) auf das Lehrstellenangebot.<sup>275</sup>

## 5. SCHULISCHE BERUFSAUSBILDUNG IM LICHT DES NOVELLIERTEN BERUFSBILDUNGSGESETZES

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse ist es notwendig, Teilaspekte des novellierten Berufsbildungsgesetzes (2005)<sup>276</sup> aufzugreifen und im Hinblick auf die vorliegende Problemstellung zu thematisieren. Nach dem Willen des Gesetzgebers sollen über neue Formen der Akkreditierung bis hin zu „strukturfremden“ Zulassungen zur Berufsabschlussprüfung der Kammern sowohl die Berufsvorbereitung als auch die schulische Berufsbildung an das duale System herangeführt werden. Nicht zuletzt soll hierdurch der zumindest „teilsubstitutive“ Charakter schulischer Maßnahmen gestärkt und damit ein Beitrag zur Lösung der Lehrstellenkrise geleistet werden. Eine Neukonzeptionalisierung eines „Gesamtberufsbildungssystems“ war bei realistischer Betrachtung hierbei nicht zu erwarten, weil die föderalen Strukturen und die spezifischen Interessen der im deutschen Berufsbildungssystem maßgeblichen Akteure dies nicht zugelassen hätten. GREINERT spricht von einer „massiven Abwehr schulisch organisierter Berufsausbildung“ als der „Hauptstoßrichtung“ des neuen Gesetzes, die sich letztlich auch im politischen Lager im Widerstand gegen eine „Öffnung des Ausbildungssystems in Richtung schulischer Berufsqualifizierung“<sup>277</sup> manifestiert habe.<sup>278</sup>

---

<sup>274</sup> Ebd., S. 48 f.

<sup>275</sup> Vgl. Euler/Severing, 2006, S. 123; Euler/Pilz, 2004, S. 44 f.

<sup>276</sup> Vgl. BMBF, 2005b. – Das neue Gesetz wurde am 27. Januar 2005 vom Bundestag verabschiedet und erhielt am 18. Februar 2005 die Zustimmung des Bundesrates. Es ist am 1. April 2005 in Kraft getreten. – Vgl. auch Knaut, 2005; Pütz, 2005; Lorenz/Ebert/Krüger, 2005. – Zum alten Berufsbildungsgesetz vgl. Deißinger, 1996b.

<sup>277</sup> Greinert, 2006a, S. 386 f.

<sup>278</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2007, S. 357 f.

Vor diesem Hintergrund, der in der politisch-juristischen Realisierung lediglich die Heranführung der bestehenden schulischen Ausbildungsangebote an die traditionelle, auf Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung gestützte Ausbildung, impliziert, ist der § 7 BBiG einer der „Schlüsselparagraphen“ der Novelle. Er sieht die Möglichkeit vor, dass „der Besuch eines Bildungsgangs berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet wird“.

Das zweite Reformziel bezieht sich auf die Zulassung externer Prüflinge zur Kammerprüfung. Das Berufsbildungsgesetz sieht hierfür in § 45 i.V.m. § 46 für besondere Fälle die (reguläre) Zulassung vor („Externenprüfung“). EULER/SEVERING konstatieren allerdings, dass viele Kammern Vorbehalte hätten, Absolventen vollzeitschulischer Berufsausbildungen zur Kammerabschlussprüfung zuzulassen.<sup>279</sup> Diese Vermutung scheint sich zu bestätigen, wenn im Berufsbildungsbericht für das Jahr 2004 lediglich rund 5.100 Externenprüfungen gezählt wurden.<sup>280</sup> Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wurde nun in § 43, Abs. 2 BBiG die „erweiterte Externenzulassung“ zur Kammerprüfung geschaffen. So heißt es dort, dass zur Abschlussprüfung zuzulassen sei, „wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht“.<sup>281</sup> Als Kriterien werden genannt: (1) die Gleichwertigkeit von Ausbildungsinhalt, Anforderungsniveau und zeitlichem Umfang der Ausbildung; (2) die Strukturierung und Systematik der Ausbildung, d.h. ihre sachliche und zeitliche Ordnung; (3) die Gewährleistung eines angemessenen Anteils an fachpraktischer Ausbildung durch Lernortkooperation.<sup>282</sup>

LANDSIEDEL führt die bisher geringen Zulassungszahlen zur „Externenprüfung“ insbesondere auf das Monopol der Sozialpartner in der Berufsausbildung zurück, die diese Regelung jeweils ablehnen. So verweist die Arbeitgeberseite darauf, dass schulische Berufsausbildung kein vergleichbares inhaltliches Niveau aufweise, während die Gewerkschaften

---

<sup>279</sup> Vgl. Euler/Severing, 2006, S. 83.

<sup>280</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 178. Im Vergleich dazu haben im selben Jahr rund 11.400 Absolventen die Berufsfachschule mit einem Abschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf verlassen. FELLER (2006, S. 285) verweist darauf, dass die vorliegenden Daten in einigen Bundesländern „sehr lückenhaft“ seien.

<sup>281</sup> Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass in der „erweiterten Externenprüfung“ die Landesregierung „im Benehmen mit dem Landesausschuss für Berufsbildung“ (§ 43 Abs. 2 BBiG) über die Zulassung entscheidet, während bei der „regulären Externenprüfung“ die zuständige Stelle bzw. der Prüfungsausschuss (§ 46 Abs. 1 BBiG) die Zulassungsentscheidung trifft. – Vgl. hierzu auch Kapitel VII.3.6.

<sup>282</sup> Diese Kriterien sollen sicherstellen, dass sich die schulischen Ausbildungsgänge der Länder an den bundeseinheitlichen Standards der Ausbildungsordnungen orientieren. – Vgl. Euler/Severing, 2006, S. 83.

den Druck auf die Wirtschaft zur Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots gewahrt wissen möchten.<sup>283</sup> Mit der Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Betrieb wird im Rahmen des novellierten Berufsbildungsgesetzes den Ländern ein erweiterter Handlungsspielraum zugebilligt, indem „in für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung maßgeblichen Bereichen die Zuständigkeit für das Ob und Wie von Umsetzungsregelungen auf die Länder übertragen“<sup>284</sup> wurde.<sup>285</sup>

## **6. ZUSAMMENFASSENDE FUNKTIONSANALYSE UND -KRITIK VOLLZEITSCHULISCHER BERUFSAUSBILDUNG**

Die spärlich vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse zeichnen ein ambivalentes Bild bezüglich der Verwertbarkeit vollzeitschulischer Abschlüsse an der zweiten Schwelle und damit im Hinblick auf die Bewertung der Allokations- und Integrationsleistung berufsqualifizierender Vollzeitschulen. Während einige Studien den Absolventen beruflicher Vollzeitschulen grundsätzlich mit denen des dualen Systems vergleichbare Integrationschancen attestieren, kommen andere zu gegenteiligen Ergebnissen oder weisen fachrichtungsspezifische Unterschiede aus. Dabei scheinen insbesondere die Kaufmännischen Assistenten bei der Bewerbung um einen Arbeitsplatz mit höheren Suchzeiten und größeren Problemen bei der Anerkennung ihrer Ausbildung konfrontiert zu werden, als dies im technischen Bereich oder im Dienstleistungsbereich der Fall ist.

Dabei ist aus den Studien die Tendenz ablesbar, dass insbesondere die Verwertung von landesrechtlich geregelten Abschlüssen („Schulberufe“) dann problematisch zu sein scheint, wenn im selben Ausbildungssegment die duale Lehre mit „monopolartigem Stellenwert“<sup>286</sup> etabliert ist und damit den „Normalfall“<sup>287</sup> markiert.<sup>288</sup> Diese Vermutung wird durch den Tatbestand erhärtet, dass Berufsfachschulen des dritten Typs (gemäß BBiG/HwO), die eine Ergänzung und keine Konkurrenz zur dualen Ausbildung darstellen,

---

<sup>283</sup> Vgl. Landsiedel, 2004, S. 341; Greinert, 2006a, S. 385 f.

<sup>284</sup> Lorenz/Ebert/Krüger, 2005, S. 168.

<sup>285</sup> Vgl. Feller, 2005; Lorenz/Ebert/Krüger, 2005; Sondermann, 2005, S. 7 f.; Euler/Pätzold, 2004, S. 2 f.; Landsiedel, 2004, S. 341; Kremer, 2006b.

<sup>286</sup> Weichhold, 2001, S. 33.

<sup>287</sup> Nickolaus, 2006, S. 76.

<sup>288</sup> REINISCH (2001a, S. 54 ff.) erklärt diesen Sachverhalt damit, dass mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 die betrieblich geprägte Ausbildung im dualen System als Regelweg in die Berufstätigkeit auf Facharbeiter-, Gesellen- und Fachangestelltenniveau fixiert wurde.



auf dem Arbeitsmarkt nicht (oder weniger) mit Akzeptanzproblemen der vergebenen Abschlüsse konfrontiert werden. Die Feststellung trifft auch auf den Gesundheitsbereich zu, in dem sich mit Ausnahme der Arzthelferberufe keine duale Ausbildungskultur etablieren konnte und die schulische Berufsausbildung eine lange Tradition vorweisen kann.<sup>289</sup> Sowohl bei der Berufsfachschule, die gemäß BBiG/HwO ausbildet, als auch bei den Schulen des Gesundheitswesens ist ein dem dualen System vergleichbarer „enggeführter Allokationsmechanismus“<sup>290</sup> beim Übergang ins Beschäftigungssystem zu attestieren.

Auch im Dienstleistungsbereich kann von einer Ergänzungsfunktion der beruflichen Vollzeitschulen zum dualen System ausgegangen werden. Aufgrund des artikulierten „Dienstleistungs-Defizits“<sup>291</sup> kann im dualen System die Nachfrage des Dienstleistungsbereichs nach qualifizierten Arbeitskräften sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht nicht befriedigt werden. Dies spiegelt sich in den vorliegenden Forschungsergebnissen nicht nur darin wider, dass die Dienstleistungs-Assistenten vergleichsweise problemlos in den Arbeitsmarkt integriert werden können, sondern zeigt sich insbesondere auch darin, dass erfolgreiche Berufsfachschulabsolventen vor allem in kleinen Dienstleistungsunternehmen einen Arbeitsplatz finden. Damit leisten die beruflichen Vollzeitschulen im Dienstleistungssektor einen Beitrag zur Milderung der sich verschärfenden „Disproportion zwischen Beschäftigung und [dualer, MR] Ausbildung“<sup>292</sup>.

Dagegen ist die Lehrlingsausbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung weit verbreitet und hat damit auch Auswirkungen auf das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen. Unter dem Anspruch des „Selbstverwaltungsprinzips“<sup>293</sup> und der mit ihm korrespondierenden Verantwortung der Unternehmen artikuliert sich das Misstrauen der Wirtschaft gegen den vollzeitschulischen, von öffentlicher Hand durchgeführten Bereich der Berufsausbildung.<sup>294</sup> Die meisten Unternehmen bevorzugen offensichtlich bei der Personal-

---

<sup>289</sup> Vgl. Feller, 2006, S. 290. BAETHGE (2003, S. 564) führt hierfür eine historische Erklärung an. Die Entwicklung in diesem Beschäftigungsbereich sei demnach neben der „Hauptlinie der Industrialisierung“ verlaufen und war folglich nicht in das „handwerklich-industrielle System der Fachkräfteausbildung“ eingebunden.

<sup>290</sup> Baethge zit. in: Greinert, 1998, S. 188.

<sup>291</sup> Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 286.

<sup>292</sup> Greinert, 1998, S. 159.

<sup>293</sup> Vgl. Zabeck, 1975.

<sup>294</sup> Vgl. Stratmann, 1977, S. 115; Lipsmeier, 1984, S. 81.

rekrutierung nach wie vor Bewerber mit betrieblicher Lernerfahrung im dualen System gegenüber den rein schulisch Ausgebildeten.<sup>295</sup>

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Allokations- und Integrationsfunktion und damit die Übergangs- und Arbeitsmarktchancen nicht pauschal für alle vollzeitschulischen Bildungsgänge bewertet werden können, sondern eine differenzierte Bewertung einerseits nach Schultypen und andererseits (insbesondere bei Berufsfachschulen Typ 2) fachrichtungsspezifisch und damit nach Wirtschaftsbereichen stattfinden muss. Aus diesem Grund wird in Kapitel VI der Schwerpunkt auf die Erklärung von Übergangsproblemen gelegt, die sich beim Übergang aus kaufmännischen Vollzeitschulausbildungen gemäß landesrechtlichen Bestimmungen in den Arbeitsmarkt ergeben.

Eng mit der beruflichen Allokations- und Integrationsfunktion an der zweiten Schwelle des Übergangs ins Beschäftigungssystem verknüpft und dieser gleichsam vorgelagert ist die Qualifikationsfunktion – die „intendierte Hauptfunktion“<sup>296</sup> der beruflichen Vollzeitschulen. In Ausbildungssegmenten mit etablierter dualer Lehrlingsausbildung werden Vollzeitschulen jedoch aufgrund der Dominanz betrieblicher Berufserfahrung und der besonderen Akzeptanz der „scharfen Luft des Betriebes“<sup>297</sup> in eine Legitimationsenge getrieben. Der vollzeitschulischen Berufsausbildung eilt das Negativimage voraus, einem Qualitätsverlust zu unterliegen, da der Lernort „Betrieb“ fehle. Begründet wird dieser Vorwurf zum einen mit der Praxisferne schulischer Ausbildungsvarianten und dem damit nicht realisierbaren betrieblichen Sozialisationsprozess und zum anderen mit dem Fehlen moderner technischer Standards in den Schulen.<sup>298</sup> Daraus wird häufig abgeleitet, dass daraus im Vergleich zu dualen Ausbildungsformen negative Folgen in der Kompetenz- und Motivationsentwicklung entstünden. Jedoch scheint dieser Vorwurf vor dem Hintergrund der skizzierten und mit Evaluationsergebnissen belegten Entwicklungen in Österreich und der Schweiz durchaus fraglich zu sein.

Die Absorptions- und Aufbewahrungsfunktion zeigt sich primär darin, dass bei konjunkturellen Schwächephasen überschüssige Arbeitskraft vom Arbeitsmarkt ferngehalten wird. Da die Unternehmen das betriebliche Lehrstellenangebot an veränderte Nachfragesituatio-

---

<sup>295</sup> Vgl. Reinisch, 2001a, S. 56; Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 300.

<sup>296</sup> Gebbeken/Karl, 2001, S. 247.

<sup>297</sup> Frommberger, 2001, S. 134.

<sup>298</sup> Vgl. Nickolaus, 2006, S. 77; Eckert, 2006, S. 127; Feller, 2004b, S. 253; Frommberger, 2001, S. 134; Gebbeken/Karl, 2001, S. 258; Steinmann, 2000, S. 186; Hahn, 1998, S. 151; Hahn, 1997, S. 28.

nen auf dem Arbeitsmarkt anpassen, und Studien gleichzeitig belegen, dass Betriebe nur sehr schwer zur Ausbildung über den eigenen Bedarf hinaus motiviert werden können, kann diese Funktion heute nur noch unzureichend vom dualen System wahrgenommen werden.<sup>299</sup> Aus diesem Grunde kann die Absorptionsaufgabe nur dann erfüllt werden, „wenn nicht-systemkonforme Strategien und Mittel – zusätzlich – eingesetzt werden, genauer: wenn also der Staat in den Marktmechanismus eingreift“<sup>300</sup>.

Dies geschieht heute durch die Ausweitung und zunehmende Institutionalisierung des Übergangssystems und durch Erweiterung alternativer Berufsausbildungsmöglichkeiten im Schulberufssystem. Die Bildungsstatistiken zeigen, dass die Schülerzahlen in den Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens und in Berufsfachschulen, die gemäß BBiG/HwO ausbilden, relativ konstant geblieben sind und keine bedeutenden funktionalen Zusammenhänge mit der Lehrstellenkrise erkennbar sind. Daher übernehmen diese Ausbildungsalternativen – wie bereits bei der Diskussion der Allokationsfunktion angeklungen – eine Ergänzungsfunktion zur dualen Ausbildung ein. Eine Pufferfunktion ist den vollqualifizierenden Schulen in Berufen nach Landesrecht zu attestieren, die als „systemfremde Einrichtungen nicht durchgängig in der Lage sind, eine bedarfsgerechte berufliche Qualifikation zu vermitteln“<sup>301</sup>. Damit erfüllen diese vollzeitschulisch organisierten Berufsausbildungen faktisch keine Berufsqualifizierungsaufgabe, sondern übernehmen primär eine auf die duale Berufsausbildung ausgerichtete Vorbereitungsfunktion. Die Forschungsergebnisse legen jedoch auch die Vermutung nahe, dass insbesondere Jugendliche mit Haupt- und Realschulabschluss mit abgeschlossener vollzeitschulischer Berufsausbildung verbesserte Chancen im Wettbewerb um einen „hochwertigen“ (dualen) Ausbildungsberuf assoziieren. Diese Absolventen berufsqualifizierender Vollzeitschulen ziehen keinen Direkteinstieg als Option in Betracht, sondern münden „planmäßig“ in eine weitere, vorwiegend duale, Ausbildung ein.

---

<sup>299</sup> GREINERT (1998, S. 171) führt als Beispiel einer gelungenen Absorption die relativ schnelle, primär sozialpolitisch motivierte Steigerung des Lehrstellenangebots auf Seiten der Betriebe im Zeitraum von 1977 bis 1984 an.

<sup>300</sup> Greinert, 1998, S. 169.

<sup>301</sup> Ebd., S. 186.

Dies verdeutlicht, dass die Berufsvorbereitungs- und Aufbewahrungsfunktion im Zusammenhang mit beruflichen Vollzeitschulen eigentlich nur auf analytischer Ebene getrennt werden können, da sich diese in der Praxis überlagern und gegenseitig bedingen. Entsprechend des Spektrums an Forschungsergebnissen wird die vollzeitschulische Berufsausbildung auf der einen Seite als „Verlegenheitslösung“ bzw. „zweitbeste Lösung“<sup>302</sup> beschrieben, während andererseits solche „Fehlinterpretationen“<sup>303</sup> zurückgewiesen werden und von einer Möglichkeit zur individuellen Chancenverbesserung auf dem Ausbildungsmarkt gesprochen wird.

Auch wenn die Berechtigungsfunktion primär als eine Aufgabe des allgemein bildenden Schulsystems charakterisiert wird, so legen die Forschungsergebnisse auch die Vermutung nahe, dass der Erwerb eines höheren allgemeinen Bildungsabschlusses durchaus als ein wichtiges Motiv bei der Bildungsgangentscheidung der Schüler Berücksichtigung finden muss. Insbesondere im technischen Bereich wählen Jugendliche den Weg über doppelqualifizierende Berufsfachschulen, um anschließend ein Fachhochschulstudium aufnehmen zu können. Durch die Vergabe von Berechtigungen wird die „traditionelle Schwäche“<sup>304</sup> des Berufsbildungssystems, die geringe Durchlässigkeit zur Hochschulbildung, verbessert, und das Beispiel Österreichs zeigt, dass damit ein großer Attraktivitätsgewinn in den Augen der Jugendlichen verbunden ist. Diese Ergebnisse verdeutlichen aber auch, dass eine scheinbar „erfolgreiche Integration“ ins Beschäftigungssystem nicht ausschließlich auf mangelnde Verwertbarkeit des Berufszertifikats bzw. auf mangelnde Akzeptanz seitens der Unternehmen zurückgeführt werden kann, sondern auch in den Motiven der Jugendlichen mitbegründet ist, die mit dem Besuch der Vollzeitschule weiterführende Bildungsoptionen verbinden.

Für die Analyse der Übergangsprobleme von der vollzeitschulischen Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem rücken daher insbesondere die Allokations- und Integrationsfunktion sowie die vorgelagerte Qualifikationsfunktion in den Vordergrund, wengleich die anderen Funktionen aufgrund gegenseitiger Überlagerungen und Interdependenzen nicht vollständig aus der Analyse ausgeschlossen werden können. Jedoch werden im folgenden Kapitel VI disziplinspezifische und interdisziplinäre Erklärungsmuster herangezogen, die

---

<sup>302</sup> Feller, 2004b, S. 253; vgl. Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 299.

<sup>303</sup> Häbler/Stange, 2001, S. 100.

<sup>304</sup> Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 63.

speziell zur Analyse dieser Funktionen geeignet sind. In Abbildung 14 wird die Struktur des folgenden Kapitels dargestellt.

Abbildung 14: Disziplinspezifische und interdisziplinäre Erklärungsmuster für Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle

	<b>(Teil-)Funktionen des Berufsbildungssystems</b>	
	Allokation und Integration	Qualifizierung
<b>Individualistische Erklärungsmuster... (Akteursperspektive)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akzeptanzforschung i.e.S. (Kapitel VI.1.1)</li> <li>• Ökonomische Arbeitstheorien (Kapitel VI.2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogisch-psychologischer Ansatz (Kapitel VI.5)</li> </ul>
<b>Kollektivistische/holistische Erklärungsmuster... (Systemperspektive)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialverträglichkeitsforschung als Akzeptanzforschung i.w.S. (Kapitel VI.1.2)</li> <li>• Soziologische Arbeitstheorien (Kapitel VI.3)</li> <li>• Ansätze der Politikfeldanalyse (Kapitel VI.4)</li> </ul>	
<b>... für Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle</b>		

Die ökonomischen Arbeitstheorien und der pädagogisch-psychologische Zugang versuchen dabei die Verwertungsmöglichkeiten im Handeln der Individuen selbst zu erklären, indem auf individuelle Merkmale bzw. auf Bestimmungsfaktoren der Selbstselektion zurückgegriffen und damit eine Akteursperspektive eingenommen wird. Ergänzend dazu werden im soziologischen Zugang zur Arbeitstheorie und den Ansätzen der Politikfeldanalyse strukturelle und institutionelle Restriktionen auf Systemebene thematisiert, die Entscheidungen und Handlungen von Personen beeinflussen. Mit diesen holistischen Erklärungsansätzen werden daher primär Fremdselektionsaspekte in den Vordergrund gerückt.<sup>305</sup> Damit werden sowohl individuelle als auch strukturelle Erklärungsmuster diskutiert, da beide Perspektiven eng miteinander verwoben sind. Einerseits prägen die gegebenen institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen die individuellen Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten. Andererseits haben aber auch individuelle Präferenzen, Verwertungsabsichten und Bewältigungsstrategien wiederum strukturbildende Wirkung.<sup>306</sup> Eingangs wird die Fragestellung im Kontext der interdisziplinär geführten Akzeptanzforschung verortet, die je nach Begriffsfassung das Phänomen der Akzeptanz auf individueller oder Systemebene beschreibt und untersucht.

<sup>305</sup> Vgl. Becker/Hecken, 2005, S. 141.

<sup>306</sup> Vgl. Jacob, 2006, S. 6.

## VI. DISZIPLINSPEZIFISCHE UND INTERDISZIPLINÄRE ERKLÄRUNGSMUSTER FÜR ÜBERGANGSPROBLEME AN DER ZWEITEN SCHWELLE

### 1. AKZEPTANZFORSCHUNG

„Akzeptanz“ dient heute in vielen sozialwissenschaftlichen Disziplinen als Schlüsselbegriff und wird als Synonym für Zustimmung, Einwilligung und Einverständnis verwendet.<sup>1</sup> So findet der Begriff Anwendung (1) im gesellschaftlich-politischen Kontext im Zusammenhang mit der Umsetzung politischer Entscheidungen, (2) im betriebswirtschaftlichen Kontext im Zusammenhang mit der Markteinführung von Produkten oder der Durchsetzung von unternehmerischen Entscheidungen und (3) im Kontext von Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen, insb. im Rahmen der Implementation neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und des E-Learning.<sup>2</sup>

Ganz allgemein definiert HILBIG Akzeptanz als „eine mehr oder weniger zustimmende Einstellung eines Individuums oder einer Gruppe gegenüber einem Objekt, Subjekt oder sonstigem Sachverhalt“<sup>3</sup>. HARNISCHFEGER/KOLO/ZOCH gehen davon aus, dass der Akzeptanzbegriff, trotz weiter Verbreitung und Anwendung, ohne eine weitergehende Differenzierung weder als theoretisches noch als methodisches Konstrukt für die sozialwissenschaftliche Forschung fruchtbar sei.<sup>4</sup> In der Literatur wird daher zwischen einem engen und einem weitgefassten Akzeptanzbegriff und folglich zwischen einer Akzeptanzforschung im engeren und im weiteren Sinne differenziert.

---

<sup>1</sup> Gleichzeitig wird der Akzeptanzbegriff vom normativen Begriff der Legitimität abgegrenzt. – Vgl. Lucke, 2003, S. 6; Lucke, 1995, S. 45 ff. und S. 54 ff.; Ullrich, 2000, S. 16.

<sup>2</sup> Vgl. Bürg/Mandl, 2004, S. 5; Lucke, 2003, S. 6 ff.; Simon, 2001, S. 88 f.; Ullrich, 2000; Harnischfeger/Kolo/Zoche, 1999, S. 200; Kollmann, 1998, S. 38 ff.; Müller-Böling/Müller, 1986, S. 18 ff.; Sachsenberg, 1980, S. 37 ff. Im letztgenannten Kontext wird Akzeptanz als „Technikakzeptanz“ (Harnischfeger/Kolo/Zoche, 1999, S. 200) spezifiziert. – Vgl. auch Hasse, 1998, S. 188 ff.

<sup>3</sup> Hilbig, 1983, S. 120 zit. in: Müller-Böling/Müller, 1986, S. 20.

<sup>4</sup> Vgl. Harnischfeger/Kolo/Zoche, 1999, S. 201.

### **1.1. Akzeptanzforschung im engeren Sinne**

Akzeptanzforschung i.e.S. fokussiert die Mikroebene, indem auf der Grundlage individueller Einstellungen versucht wird, Prognosen über zukünftiges Verhalten abzuleiten. Akzeptanz wird demnach mit einer positiven Reaktion eines Individuums auf einen Stimulus verbunden.<sup>5</sup>

In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich in diesem Zusammenhang das auf MÜLLER-BÖLING/MÜLLER zurückgehende zweistufige Akzeptanzmodell etabliert, in dem analytisch zwischen (1) Einstellungs- und (2) Verhaltensakzeptanz unterschieden wird.<sup>6</sup>

(1) Die Einstellungsakzeptanz bezeichnet eine „relativ dauerhafte kognitive und affektive Wahrnehmungsorientierung, gekoppelt mit einer Reaktionsbereitschaft“<sup>7</sup>. Die kognitive (verstandesmäßige) Komponente der Einstellungsakzeptanz bezieht sich auf den Kosten-Nutzen-Aspekt eines Objekts bzw. eines Sachverhalts, während die affektive Komponente motivational-emotionale Aspekte berücksichtigt. Damit verbindet die Einstellungsakzeptanz „eine Verknüpfung von Wert- und Zielvorstellungen mit einer *rationalen Handlungsbereitschaft* [...]. Diese Bereitschaft ist abhängig von rationalen Erwartungen mit widerspruchsfreien und vollständigen Zielsystemen unter Berücksichtigung *affektiver bzw. emotionaler* Komponenten.“<sup>8</sup> Die Einstellungsakzeptanz ist daher empirisch nicht direkt beobachtbar.<sup>9</sup>

(2) Im Gegensatz dazu wird von Verhaltensakzeptanz gesprochen, wenn bestimmte Objekte oder Sachverhalte in Form eines beobachtbaren und empirisch erfassbaren Verhaltens genutzt werden (Aktivitätsaspekt).

Die konzeptionelle Trennung in Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz hat jedoch zur Folge, dass Akzeptanz und Nicht-Akzeptanz bei Benutzern zusammenfallen können. In Abbildung 15 werden die vier denkbaren Kombinationsmöglichkeiten dargestellt. Bspw.

---

<sup>5</sup> Vgl. Lucke, 2003, S. 5; Endruweit, 1986, S. 81.

<sup>6</sup> Vgl. Müller-Böling/Müller, 1986, S. 25 ff.; Quiring, 2006, S. 4; Bürg/Mandl, 2004, S. 5; Harnischfeger/Kolo/Zoche, 1999, S. 200; Kollmann, 1998, S. 52. QUIRING (2006, S. 4) verwendet synonym zur Verhaltensakzeptanz den Begriff der „Handlungsakzeptanz“.

<sup>7</sup> Müller-Böling/Müller, 1986, S. 26.

<sup>8</sup> Kollmann, 1998, S. 67.

<sup>9</sup> KOLLMANN (1998, S. 62) verwendet zur weiteren Differenzierung der Einstellungsakzeptanz den Begriff der „Adoptionsakzeptanz“, wenn eine Innovation konflikt- und zwangfrei in ein bestehendes Werte-/Zielsystem integriert werden kann. Davon grenzt er die „Adaptionsakzeptanz“ ab, bei der Anpassungsleistungen durch äußeren Druck erwirkt werden müssen.

kann eine Person über eine grundsätzlich positive Einstellungsakzeptanz bzgl. eines Objekts verfügen, darf bzw. kann dieses Objekt aufgrund gesetzter Restriktionen aber nicht nutzen (Feld 2). Im umgekehrten Fall wird das Objekt vom Nutzer einstellungsmäßig abgelehnt, jedoch wird die Nutzung durch äußeren Druck erzwungen (Feld 3).<sup>10</sup>

Abbildung 15: Benutzertypen entsprechend der Verhaltens- und Einstellungsakzeptanz

		Verhaltensakzeptanz	
		ja	nein
Einstellungsakzeptanz	ja	(1) überzeugter Nutzer	(2) verhinderter Nutzer
	nein	(3) gezwungener Nutzer	(4) überzeugter Nicht-Nutzer

Quelle: Müller-Böling/Müller, 1986, S. 28.

Als Ziel der Akzeptanzforschung i.e.S. wurde oben allgemein die Prognose zukünftigen Verhaltens aus gegenwärtigen Einstellungen beschrieben. Dieses Ziel kann dahingehend präzisiert werden, dass Zusammenhänge zwischen Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz hergestellt werden sollen, indem Deutungs- und Präferenzbildungsprozesse analysiert und rekonstruiert werden.<sup>11</sup> Um zu diesen Ergebnissen zu kommen, wird in der Akzeptanzforschung methodisch insbesondere auf Feldexperimente und Modellversuche zurückgegriffen. Dabei wird in einem überschaubaren Praxissegment die Akzeptanz einer Maßnahme oder einer Innovation geprüft, bevor sie im breiten Feld eingeführt wird.<sup>12</sup> Forschungsergebnisse zeigen, dass die Entscheidung zugunsten einer bestimmten Verhaltensalternative das Ergebnis eines „vielschichtigen und äußerst voraussetzungsreichen Prozesses [ist, MR], in dessen Verlauf Akzeptanzobjekt, -subjekt und -kontext zusammenwirken“<sup>13</sup>. Akzeptanz ist folglich von einer Vielzahl gerade nicht im Akzeptanzobjekt selbst angelegter und/oder über die Zeit hinweg konstanter Faktoren abhängig.<sup>14</sup> So wird bspw. die Verhaltensakzeptanz auch maßgeblich dadurch beeinflusst, unter welchen Voraussetzungen und unter welchen Rahmenbedingungen bestimmte Entscheidungen zustande kommen.

<sup>10</sup> Vgl. Müller-Böling/Müller, 1986, S. 27 f.; Harnischfeger/Kolo/Zoche, 1999, S. 200.

<sup>11</sup> Vgl. Ullrich, 2000, S. 22 f.; vgl. Bürg/Mandl, 2004, S. 5. BÜRG/MANDL (2004, S. 7 f.) verweisen in diesem Zusammenhang auf Ergebnisse psychologischer Studien hin, die einen unzureichenden Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten attestieren. Es wären demnach zusätzliche Variablen („Drittvariablen-Ansätze“) zu berücksichtigen, wenn die Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten erklärt werden soll. – Vgl. auch Quiring, 2006, S. 4.

<sup>12</sup> Vgl. Endruweit, 1986, S. 82 f.

<sup>13</sup> Lucke, 2003, S. 5.

<sup>14</sup> Vgl. Lucke, 1998, S. 20.



**1.2. Sozialverträglichkeitsforschung als Akzeptanzforschung im weiteren Sinne**

Entsprechend wird beim weit gefassten Akzeptanzbegriff die Mikroebene verlassen und die Organisations-, System- und Gesellschaftsebene mit in die Überlegungen einbezogen, da von der Prämisse ausgegangen wird, dass Akzeptanz (und Nicht-Akzeptanz) auf der Mikroebene Auswirkungen auf die Makroebene hat und umgekehrt.<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang grenzt ENDRUWEIT den engen Akzeptanzbegriff gegenüber dem der Sozialverträglichkeit ab und verwendet letzteren synonym zum weiten Akzeptanzbegriff.<sup>16</sup> „Sozialverträglichkeit“ liegt dann vor, wenn sich eine Innovation funktional in eine bestehende Sozialstruktur einbetten lässt (evolutionärer Wandel) oder eine gegebene Sozialstruktur so verändert werden kann, dass eine Innovation funktional in die neue Struktur implementierbar ist (revolutionärer Wandel).<sup>17</sup> Sozialverträglichkeitsforschung ist damit „Systemanalyse auf der überindividuellen Ebene, Strukturforschung über bestehende Systeme und Simulation der Strukturen und Funktionen eines für die Zukunft projizierten Systems“<sup>18</sup>.

Abbildung 16: Vergleich von Akzeptanz- und Sozialverträglichkeitsforschung

	<b>Akzeptanzforschung i.e.S.</b>	<b>Sozialverträglichkeitsforschung</b>
1. Forschungsziel	Wahrscheinlichkeit einer positiven Reaktion auf einen bestimmten Stimulus	Ermittlung, welche Innovation funktional am besten in einer Sozialstruktur eingeführt werden kann bzw. diese zu einer funktional optimalen neuen Struktur wandelt
2. Forschungsansatz	Schluss von gegenwärtiger Einstellung auf zukünftiges Verhalten	Funktionsanalyse eines gegenwärtigen Systems und Simulation des erneuerten Systems
3. Forschungsgegenstand	Einstellung von Menschen und event. Prognose von Verhalten	Funktionen von Systemen
4. Erhebungseinheit	Individuum	i.d.R. System, evtl. ergänzt
5. Methoden	Zumeist Befragung, Experiment	Mehrere Methoden, oft aus verschiedenen Wissenschaften

Quelle: Vgl. Endruweit, 1986, S. 84.

<sup>15</sup> Vgl. Quiring, 2006, S. 4 f.; Simon, 2001, S. 88 ff.; Ullrich, 2000, S. 16 f.; Endruweit, 1986, S. 82.

<sup>16</sup> Vgl. Endruweit, 2002, S. 6 f.; Endruweit, 1986, S. 80 ff. In der Literatur finden sich Autoren, die in diesem Zusammenhang den Begriff der „Akzeptabilität“ verwenden. – Vgl. Lucke, 2003, S. 5 f.; Lucke, 1998, S. 18; Lucke, 1995, S. 47; Meyer-Abich/Schefold, 1986, S. 35.

<sup>17</sup> Vgl. Endruweit, 2002, S. 6; Meyer-Abich/Schefold, 1986, S. 33. Hierbei sind deutliche Parallelen zu KOLLMANNNS Differenzierung der Einstellungsakzeptanz auf der Mikroebene erkennbar (Vgl. Fußnote Nr. 9, S. 123).

<sup>18</sup> Endruweit, 1986, S. 83.

### ***1.3. Die Übergangsproblematik im Lichte der Akzeptanzforschung***

Mit der vorliegenden Problemstellung wird somit sowohl die Akzeptanzforschung (i.e.S.) als auch die Sozialverträglichkeitsforschung (Akzeptanzforschung i.w.S.) tangiert. Die individualistischen Erklärungsversuche setzen auf der Mikroebene an und führen Übergangsprobleme auf akteursspezifische Ausprägungen von Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz zurück. Wenn demnach empirische Studien zu dem Ergebnis gelangen, dass Absolventen beruflicher Vollzeitschulen mit der Verwertung ihrer Schulberufe Probleme haben, so wird damit „nur“ eine negative Verhaltensakzeptanz diagnostiziert. Von großem Interesse dürfte es im Folgenden aber sein, ob es sich bei den Unternehmen um „verhinderte Nutzer“ oder um „überzeugte Nicht-Nutzer“<sup>19</sup> handelt. Im ersten Fall, bei positiver Einstellungs- und negativer Verhaltensakzeptanz, müssten die negativ wirkenden Restriktionen identifiziert und beseitigt werden, um eine positive Verhaltensakzeptanz zu fördern und Übergangsprobleme zu entschärfen.

Im Rahmen der Sozialverträglichkeitsanalyse wird untersucht, ob eine Innovation funktional in eine gegebene Struktur eingeführt werden kann oder welche Anpassungen auf Seiten des Systems für eine reibungsfreie Implementation notwendig erscheinen. In Bezug auf die vorliegende Problemstellung ist demnach die Frage zu klären, ob sich der Ausbau des vollzeitschulischen Berufsbildungssektors mit den bestehenden Strukturen des historisch gewachsenen dualen Berufsbildungssystems in Einklang bringen lässt. Bei funktionalen Störungen kann die Sozialverträglichkeit bzw. die Akzeptanz einerseits über eine Modifikation der Innovation, d.h. der vollzeitschulischen Bildungsgänge, oder andererseits über Änderungen am bestehenden System erreicht werden. Zur Klärung dieser Dimension der Übergangs- und Akzeptanzproblematik werden Ansätze benötigt, die Restriktionen und Bedingungen auf institutioneller und systemischer Ebene explizit in die Analyse mit aufnehmen.

---

<sup>19</sup> Vgl. Abbildung 15, S. 124.

## 2. ÖKONOMISCHE ARBEITSMARKTTHEORIEN

Arbeitsmarkttheoretische Ansätze untersuchen den Übergang an der zweiten Schwelle dahingehend, welche Allokationsmuster und -mechanismen bei der Zuweisung von Personen mit speziellen Qualifikationen und Ausbildungszertifikaten auf Plätze in der beruflichen Positionshierarchie wirken. Ökonomische Arbeitsmarkttheorien<sup>20</sup> lassen sich dabei insbesondere von der Annahme leiten, dass der Arbeitsmarkt neben dem Güter- und Geldmarkt ein wichtiger Teilmarkt innerhalb des Wirtschaftssystems darstellt, wobei sich die grundlegende Funktionsweise dieser Teilmärkte nicht unterscheidet und daher alle im Rahmen eines integrierten Theoriemodells analysiert werden können.

### 2.1. *Das neoklassische Arbeitsmarktmodell*

Im neoklassischen Arbeitsmarktmodell wird der Markt als ein Ort gedacht, an dem Anbieter und Nachfrager aufeinander treffen und miteinander materielle und immaterielle Güter handeln. Ein zentrales Merkmal des Marktes ist in der Regel die Konkurrenz zwischen den involvierten Akteuren aufgrund knapper Ressourcen, die zum wirtschaftlichen Umgang zwingen. Dem neoklassischen Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass sich in einem vollkommenen Markt über den Preismechanismus immer ein Marktgleichgewicht einstellt. Von der Existenz eines vollkommenen (perfekten) Marktes wird gesprochen, wenn folgende Eigenschaften erfüllt sind:<sup>21</sup>

- (1) Alle Marktteilnehmer haben eine eindeutig definierte Präferenzstruktur, verfügen über vollständige Informationen (Markttransparenz) und handeln immer rational und nutzenmaximierend.
- (2) Es gibt keine räumliche Einschränkungen (totale Mobilität) und zeitliche Differenzen (sofortige Anpassung) und die Akteure handeln unter vollständiger Konkurrenz.

---

<sup>20</sup> HINZ/ABRAHAM (2005, S. 17 f.) gehen davon aus, dass die Arbeitsmarktforschung primär von der Ökonomie und der Soziologie bearbeitet wird. Die Autoren sind der Überzeugung, dass sich die beiden disziplinären Zugänge heute eher ergänzen als miteinander konkurrieren. Die Diskussion um den geeigneteren theoretischen Zugang sei in den letzten 20 Jahren einem „theoretischen Pragmatismus“ (Hinz/Abraham, 2005, S. 18) gewichen, da viele neuere Ansätze die bisher scharf gezogenen Grenzlinien verschwinden ließen. – Vgl. auch Kromphardt/Schneider, 2007, S. 577. Die Darstellung des soziologischen Zugangs erfolgt in Kapitel VI.3.

<sup>21</sup> Vgl. Wildmann, 2007, S. 123 f.; Hinz/Abraham, 2005, S. 21; Pfriem, 1978, S. 45.

- (3) Die gehandelten Güter sind homogen, beliebig teilbar und übertragbar.
- (4) Alle Preise sind vollkommen flexibel.
- (5) Die Akteure haben keine Präferenzen für bestimmte Tauschpartner und fällen objektive Entscheidungen.
- (6) Es existieren keine institutionelle oder kulturelle Wettbewerbsbeschränkungen.

Wenn der Arbeitsmarkt gemäß diesen Eigenschaften konstruiert wird und damit aus neoklassischer Sicht als „vollkommen“ gelten kann, so ist ein Marktgleichgewicht zu prognostizieren, bei dem das von Arbeitnehmern angebotene Arbeitsvolumen gerade der Nachfrage der Unternehmen entspricht. Das Gleichgewicht stellt sich über den Preismechanismus ein, da Unternehmen bei Knappheit an qualifizierten Arbeitskräften die Löhne erhöhen bzw. reduzieren, wenn ein Überangebot zu verzeichnen ist. Außerdem wird unterstellt, dass sich Jugendliche für eine Ausbildung in Berufen entscheiden, die hohe Einkommen erwarten lassen, während sie die Qualifizierung für niedrig bezahlte Arbeitsplätze meiden. In diesem Modell dürfte es folglich beim Übergang vom Berufsbildungssystem in das Beschäftigungswesen keine unfreiwillige Arbeitslosigkeit geben. Änderungen auf der Angebots- bzw. Nachfrageseite lösen über den Preis- bzw. Lohnmechanismus entsprechende Anpassungsprozesse aus.<sup>22</sup>

Jedoch zeigt sich, dass sich die Überlegungen mit perfekten Märkten nicht auf den Arbeitsmarkt übertragen lassen und nähren Zweifel daran, ob mit dem neoklassischen Modell die Funktionsweise und Allokationsmechanismen des Arbeitsmarktes in befriedigender Weise erklärt werden können. Dabei werden in Bezug auf die o.g. Eigenschaften (1) und (5) die dem Basismodell unterstellten Verhaltensannahmen kritisiert, die sich empirisch nicht bestätigen lassen.<sup>23</sup> Zudem geht das neoklassische Modell aufgrund der Eigenschaft (2) von der Annahme aus, dass neue Anbieter nur dann in einen Markt eintreten, wenn dieser nicht im Gleichgewicht ist. Anderenfalls verspricht der Eintritt keine Gewinne. Der Arbeitsmarkt wird jedoch durch einen „natürlichen“, demographisch bedingten Zustrom gekennzeichnet, da jede Generation ihre Arbeitskraft unabhängig von aktuellen Markt-konstellationen auf dem Arbeitsmarkt anbietet.<sup>24</sup> Zudem ist in der Realität die Annahme

---

<sup>22</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 21 f.; Sengenberger, 1978a, S. 6 ff.; Thurow, 1978, S. 120.

<sup>23</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 23; Sengenberger, 1978a, S. 13 ff.

<sup>24</sup> Vgl. Dietrich/Abraham, 2005, S. 73.

der friktionslosen Mobilität der Arbeitskräfte als durchaus kritisch zu beurteilen.<sup>25</sup> Die Homogenitätshypothese (3) unterstellt, dass die Arbeitnehmer, die ihre Arbeitskraft als Ware anbieten, bezüglich ihrer Produktivität homogen sind. Infolgedessen müssten auch alle Arbeitnehmer den gleichen Lohn erhalten, da in der neoklassischen Theorie der Faktor Arbeit entsprechend seiner (Grenz)Produktivität entlohnt wird.<sup>26</sup> Diese Annahme ist insbesondere zweifelhaft bei Berufsanfängern, die ohne einschlägige Berufserfahrung unter teilweise wesentlich schlechteren Bedingungen als Arbeitnehmer mit entsprechender Berufserfahrung am Arbeitsmarkt konkurrieren.<sup>27</sup> Zudem erhält ein Arbeitnehmer für seine Arbeit nicht nur einen monetären Lohn, sondern auch eine Reihe von weiteren nicht-monetären Leistungen, die im Modell keine Berücksichtigung finden. Auch die Eigenschaft (4), nach der von einer vollständigen Preisflexibilität ausgegangen wird, scheint problematisch und realitätsfremd zu sein, wenn einer notwendigen Anpassung der Löhne nach unten durch Tarifverträge und gesetzlich geregelter Mindestlöhne Grenzen gesetzt sind.<sup>28</sup> Diese gesetzlichen bzw. tarifrechtlichen Restriktionen deuten bereits auf eine Vielzahl institutioneller Rahmenbedingungen hin, die, entgegen der Annahme (6), zum Teil großen Einfluss auf die Arbeitsmarktzustände und -prozesse ausüben. Abschließend sei in diesem Zusammenhang noch auf das „Kollektivgüter-Dilemma“ verwiesen, da Ausbildungsbetriebe mit der beruflichen Ausbildung ein „öffentliches Gut“ produzieren, von dessen Nutzung andere, nicht ausbildende Unternehmen nicht ausgeschlossen werden können.<sup>29</sup>

Aus diesen Kritikpunkten heraus wurden eine Reihe weiterer Theorieansätze entwickelt, die jeweils an bestimmten Schwachpunkten des neoklassischen Modells ansetzen und dieses zu modifizieren versuchen.

## 2.2. *Such- und Matchingtheorien*

Bei den Such- und Matchingtheorien werden insbesondere die dem neoklassischen Modell unterstellten Annahmen der vollständigen Markttransparenz und der Abwesenheit von räumlichen und zeitlichen Differenzen kritisiert. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass

---

<sup>25</sup> Vgl. Doeringer, 1967, S. 206.

<sup>26</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 22.

<sup>27</sup> Vgl. Dietrich/Abraham, 2005, S. 73.

<sup>28</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 20.

<sup>29</sup> Vgl. Kutscha, 1997, S. 669.

die Akteure ihre Partner für ein Arbeitsverhältnis erst finden müssen und diese Suchprozesse auf Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite jeweils Kosten verursachen.<sup>30</sup>

### 2.2.1. Suchtheorie

In der Suchtheorie wird davon ausgegangen, dass ein Arbeitssuchender die ihm entgegengebrachten Lohnofferten (Arbeitsplatzangebote) hinsichtlich seines „Anspruchslohn-niveaus“<sup>31</sup> bewertet und ggf. annimmt bzw. nach weiteren, höheren Lohnofferten sucht. Suchkosten entstehen dabei maßgeblich durch den Einkommensverlust während der Such- bzw. Arbeitslosigkeitsphase (Opportunitätskosten). Allerdings reduzieren sich diese Kosten bei einer vorliegenden Anspruchsberechtigung auf Arbeitslosenunterstützung.<sup>32</sup>

Auch auf der Arbeitgeberseite fallen während des Suchprozesses Kosten an. Hierzu zählen bspw. das Schalten von Anzeigen, die Einladung von Bewerbern zum Vorstellungsgespräch und die teilweise kostspieligen Test- und Kompetenzdiagnoseverfahren zum „Herausfiltern“ geeigneter Kandidaten. Anstelle eines Anspruchlohns tritt auf Seiten der Unternehmen eine geforderte Mindestqualifikation. Dieses Qualifikationsanspruchsniveau muss jedoch über den Suchprozess hinweg nicht unbedingt konstant bleiben, „weil eine Vakanz umso höhere Kosten verursacht, je länger die Firma auf die mit ihrer Besetzung verbundenen Zusatzgewinne verzichten muss“<sup>33</sup>. Für die Entscheidung des Unternehmens gilt, dass die entstandenen Suchkosten dem erwarteten, diskontierten Nettozusatzgewinn aller erwarteten zukünftigen Beschäftigungsperioden des Arbeiters entsprechen müssen, unter den Nebenbedingungen, dass Gewinnmaximierung als Unternehmensziel und Erfüllung der Mindestqualifikationsforderung durch den Arbeitnehmer erfüllt sind.<sup>34</sup> Daher sind die Unternehmen einerseits bestrebt, ihre Such- und Informationskosten möglichst gering zu halten, andererseits sind sie auf möglichst verlässliche Informationen bzgl. der Produktivität

---

<sup>30</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 211; Hinz/Abraham, 2005, S. 24; Becker/Hecken, 2005, S. 140; Brauns/Gangl/Scherer, 1999, S. 3; Arrow, 1973, S. 194.

<sup>31</sup> Der Anspruchslohn ist die Lohnhöhe, ab der ein Arbeitnehmer bereit ist ein Arbeitsplatzangebot (Lohnofferte) zu akzeptieren. – Vgl. Franz, 2006, S. 213. Werden dagegen auch die „Nicht-Lohn-Charakteristika“ (Franz, 2006, S. 221) des Arbeitsplatzes mit in die Überlegungen einbezogen, wird von einem „optimalen Lohn“ gesprochen, der u.U. auch unterhalb des Lohnanspruchsniveaus liegen kann.

<sup>32</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 211 ff. Nach FRANZ (2006, S. 211) sind dabei zwei Fälle zu unterscheiden. Der Arbeitnehmer muss abwägen zwischen einem durch die Kündigung verursachten Einkommensverlust und den Erträgen einer bei Arbeitslosigkeit höheren Suchintensität einerseits und dem Freizeitverlust bei einer Suche während eines bestehenden, ungekündigten Beschäftigungsverhältnisses andererseits.

<sup>33</sup> Franz, 2006, S. 218.

<sup>34</sup> Vgl. ebd., S. 217 f.; vgl. auch Becker, 1962, S. 11.

des zukünftigen Mitarbeiters angewiesen.<sup>35</sup> Dabei fungieren insbesondere in Wirtschaftsbereichen, in denen die individuelle Produktivität nur schwer messbar ist, formale Bildungsabschlüsse und erworbene Zertifikate für die Unternehmen als „Signal für die gewünschte Bildungsausstattung und antizipierte Produktivität und stellen somit ein Mittel für die Selektion von Arbeitskräften dar, um eine angemessene Zuordnung von Arbeitskräften zu Arbeitsplätzen mit einem der Bildung entsprechenden Anforderungsprofil zu gewährleisten“<sup>36</sup>. FRANZ dagegen äußert sich eher kritisch zur Signalfunktion von formal zertifizierten Qualifikationen und geht davon aus, dass diese zur Produktivitätsprognose „nur bedingt“ herangezogen werden können.<sup>37</sup> In diesem Sinne äußert sich auch SPENCE: „Signals, on the other hand, are alterable and therefore potentially subject to manipulation by the applicant.“<sup>38</sup>

### 2.2.2. Matchingtheorie

Ein sog. „Match“ kommt immer dann zustande, wenn ein Arbeitssuchender die qualifikatorischen Mindestanforderungen eines Unternehmens erfüllt und die Lohnofferte des Unternehmens mindestens seinem Anspruchsniveau entspricht.<sup>39</sup> Jedoch haben die informationsbedingten Unsicherheiten Auswirkungen auf die „Qualität des *matching*, [...], d.h. wie Arbeitgeber und Arbeitnehmer zueinander passen“<sup>40</sup>. Demnach ist ein Arbeitgeber bei der Einstellung nie vollständig über die Fähigkeiten und Kompetenzen eines neuen Arbeitnehmers und dessen zukünftige Produktivität am Arbeitsplatz informiert. „To hire someone, then, is frequently to purchase a lottery.“<sup>41</sup> Im Gegenzug muss aber auch der Arbeitnehmer Informationsdefizite hinnehmen, insbesondere im Hinblick auf die nichtpekuniären Arbeitsplatzigenschaften bzw. die „Nicht-Lohn-Eigenschaften des Arbeitsplatzes“<sup>42</sup> wie bspw. Karriereaussichten, Betriebsklima, Arbeitsbedingungen, Führungsstil und Kontrollstrategien.<sup>43</sup>

---

<sup>35</sup> Vgl. Becker/Hecken, 2005, S. 141.

<sup>36</sup> Becker/Hecken, 2005, S. 140; vgl. Lukas, 2005, S. 23 ff.; Hinz/Abraham, 2005, S. 39; Hersch, 1991, S. 140. In diesem Zusammenhang nehmen alle Autoren Bezug auf die Filtertheorie von ARROW (1973) und die Signaltheorie von SPENCE (1973).

<sup>37</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 218.

<sup>38</sup> Spence, 1973, S. 358.

<sup>39</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 219.

<sup>40</sup> Hinz/Abraham, 2005, S. 24.

<sup>41</sup> Spence, 1973, S. 356.

<sup>42</sup> Franz, 2006, S. 218.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 49 f.

Erst mit zunehmender Dauer eines Beschäftigungsverhältnisses kann die Qualität eines „Match“ dann erfahrungsbasiert von den Akteuren besser eingeschätzt werden. FRANZ geht davon aus, „dass das ‚Matching‘ umso perfekter wird, je älter und erfahrener der Arbeitnehmer ist, und Beschäftigungsverhältnisse verlängert werden, wenn erst einmal die Anfangsphase erfolgreich überwunden ist“<sup>44</sup>. Nach dieser Phase sinkt das Kündigungsrisiko, da nur noch gute „Matches“ mit hoher Produktivität und Entlohnung fortgesetzt werden, während „Mismatches“<sup>45</sup> auch von beiden Seiten wieder in Form von Entlassung bzw. Kündigung gelöst werden.<sup>46</sup>

### 2.2.3. Zur Erklärung der Arbeitsmarktchancen vollzeitschulischer Absolventen

Such- und Matching-Theorien werden demnach zur Erklärung von Mobilitätsprozessen am Arbeitsmarkt herangezogen. „Die Mobilität ist dabei Ergebnis eines Optimierungsverhaltens bei unvollständiger Information, die bei neuen Arbeitsverhältnissen auf beiden Seiten des Arbeitsmarkts vorliegt.“<sup>47</sup> Daher liefern diese Theorien, die in der Literatur auch als „Job-Search-Ansätze“<sup>48</sup> bezeichnet werden, wichtige Erklärungsansätze über die Verwertungschancen vollzeitschulisch erworbener Berufsabschlüsse am Arbeitsmarkt.

Die Suchtheorien postulieren dabei für die Unternehmensseite das Ziel der Reduzierung von Such- und Informationskosten, auch wenn die Arbeitgeber gleichzeitig auf möglichst valide Produktivitätsinformationen über potenzielle Mitarbeiter angewiesen sind. Um Suchkosten zu senken, werden Bewerber daher häufig anhand leicht identifizierbarer Merkmale sortiert und zunächst die für das Unternehmen vielversprechendste Gruppe in die engere Wahl genommen. Es ist dabei davon auszugehen, dass die Unternehmen die Arbeitsproduktivität der Bewerber in der „ersten“ Gruppe aufgrund vorliegender Informa-

---

<sup>44</sup> Ebd., S. 201; vgl. Mortensen, 1976, S. 194 ff.; Spence, 1973, S. 356. HINZ/ABRAHAM (2005, S. 25 f.) weisen auf den empirischen Sachverhalt hin, dass ältere Arbeitnehmer demnach eine geringere Kündigungsneigung haben als jüngere Arbeitnehmer. Sie schränken ihre Aussage jedoch dahingehend ein, dass in diesem Zusammenhang auch institutionelle Regeln mit involviert sind, die die Entlassung älterer Arbeitnehmer reglementieren.

<sup>45</sup> Dietrich/Abraham, 2005, S. 73.

<sup>46</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 220. Unvollständige Informationen bzw. Informationsasymmetrien können jedoch auch nach Abschluss des Arbeitsverhältnisses weiter bestehen und von den Vertragspartnern systematisch dazu genutzt werden, den eigenen Nutzen auf Kosten des Vertragspartners zu maximieren. Opportunistisches Verhalten und mögliche Maßnahmen zur Unterbindung und Gegensteuerung werden in der Arbeitsmarkt- und in der Organisationstheorie (bspw. in Shirking-Ansätzen, Effizienzlohn- und Fair-Wage-Modellen, Principal-Agent-Theorie) thematisiert. – Vgl. zusammenfassend Hinz/Abraham, 2005, S. 26 ff.; Alchian/Demsetz, 1972, S. 779 ff.

<sup>47</sup> Hinz/Abraham, 2005, S. 26; vgl. Becker/Hecken, 2005, S. 140.

<sup>48</sup> Pfriem, 1978, S. 51.



tionen relativ gut und verlässlich einschätzen können. Erst wenn aus diesem Reservoir keine geeigneten Bewerber gewonnen werden können, wird die nächste Bewerberkategorie zur Besetzung von Arbeitsplätzen herangezogen.<sup>49</sup> Für Berufseinsteiger scheint es daher hinsichtlich der Beurteilung ihrer Arbeitsmarktchancen von zentraler Bedeutung zu sein, ob sie in der „ersten Gruppe“ platziert werden oder nur als „Bewerberreserve“ fungieren. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass duale Ausbildungsgänge einerseits aufgrund ihrer bundeseinheitlichen Standardisierung und Normierung und andererseits durch die Einbindung der Unternehmen in den Ausbildungsprozess in der Wirtschaft relativ gut bekannt sind. Folglich kann ein Bewerber, ein sog. „Kompetenzanbieter“<sup>50</sup>, mit einem abgeschlossenen Ausbildungsberuf bei potenziellen Arbeitgebern ein Signal setzen, das verstanden und hinsichtlich der Arbeitsproduktivität gut und verlässlich eingeschätzt werden kann.

Dagegen wirkt sich die Heterogenität der vollzeitschulischen Berufsausbildung und die damit verbundene Intransparenz – insbesondere bei den landesrechtlich geregelten Berufsausbildungen (Schulberufe) – eher negativ auf die Signalwirkung bei der Arbeitsplatzsuche aus. Wenn demnach in einem Berufsfeld die duale Ausbildung etabliert ist, so befinden sich vollzeitschulische Absolventen bei der Arbeitsplatzsuche schon von Anfang an in einer schlechteren Ausgangsposition, da das schulische Ausbildungszertifikat aufgrund der schwer einzuschätzenden Produktivität im Vergleich zu einem Kammerabschlusszeugnis bereits als Ausschlusskriterium für die „erste Bewerbergruppe“ gewertet wird.<sup>51</sup> Dieser Clusterbildung kann demnach eine diskriminierende Wirkung zugeschrieben werden, da allein die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe – in diesem Falle die Absolventen beruflicher Vollzeitschulen – als Signal für die Produktivität eines individuellen Bewerbers verwendet wird. Jedem Gruppenmitglied wird hinsichtlich der Produktivität der Gruppenmittelwert zugeschrieben, unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit.<sup>52</sup>

Mit Hilfe der Matching-Theorien kann die möglichst passgenaue Zuordnung von Bewerbern auf offene Arbeitsplätze untersucht werden. Neben den bereits angeführten Unterschieden in der Signalwirkung dualer und vollzeitschulischer Berufsabschlüsse können Lehrlinge bereits während ihrer Ausbildung das unternehmerische Informationsdefizit in Bezug auf die individuelle Produktivitätseinschätzung reduzieren. Die Ausbildungszeit

---

<sup>49</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 218 f.

<sup>50</sup> Deißinger, 1998, S. 141.

<sup>51</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 212.

<sup>52</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 35 f.

fungiert als „Screening-Phase“<sup>53</sup>, so dass die Einstellung eines eigenen Lehrlings für ein Unternehmen mit höherer Sicherheit hinsichtlich dessen zukünftiger Arbeitsproduktivität verbunden ist und damit die Wahrscheinlichkeit eines „Mismatch“ reduziert wird. „[...] apprenticeships serve a screening function. With apprentices, employers have drawn on a two- to three-year period of intensive face-to-face screening and can make their hiring decisions with considerable confidence about job applicants’ productivity.“<sup>54</sup>

Absolventen beruflicher Vollzeitschulen bleibt diese Möglichkeit i.d.R. verwehrt und sie können ihre Produktivität zunächst nur über den schulisch zertifizierten Berufsabschluss signalisieren. Screening-Phasen können allerdings auch in vollzeitschulische Berufsausbildungen in Form von Praktika oder Trainee-Programmen integriert und institutionalisiert werden.<sup>55</sup> Die Schweizer Evaluationsergebnisse zur vollzeitschulischen Ausbildung an Informatikmittelschulen zeigen, dass mit dem einjährigen Betriebspraktikum im Anschluss an die vollzeitschulische Ausbildung eine solche Screening-Phase geschaffen werden kann und folglich von einer „win-win-Situation“ gesprochen wird. Unternehmen können sich von Praktikanten einen verlässlichen Eindruck bilden und ggf. ein Stellenangebot unterbreiten. Gleichzeitig bewerten die Unternehmen ein abgelehntes Stellenangebot (zugunsten eines Studiums) nicht negativ, da der Praktikantenstatus den Jugendlichen „weniger moralisch“ an das Unternehmen binde.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 184; Brauns/Gangl/Scherer, 1999, S. 6.

<sup>54</sup> Brauns/Gangl/Scherer, 1999, S. 6.

<sup>55</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 218. Diese Ansätze werden bspw. unter dem Schlagwort „2+1-Modell“ (VLW, 1997) diskutiert.

<sup>56</sup> Vgl. Euler/Pilz, 2004, S. 33; vgl. auch Kapitel V.4.3. Jedoch verweisen EULER/PILZ (2004, S. 24 f. und S. 33) auf zwei problematische Punkte: Zum einen erweist sich die Suche nach Praktikumsplätzen teilweise als schwierig und erfordert einen hohen Vermittlungsaufwand durch Schule und Lehrer. Die Schwierigkeiten sind maßgeblich auf die Konjunktursituation zurückzuführen. Zum anderen wird von den Unternehmen angemerkt, dass die Humankapitalinvestition im Rahmen einer Lehre „sicherer“ sei, da die Gefahr der Aufnahme eines Studiums geringer ist. Da im Rahmen der IMS-Ausbildung auch die Berufsmatura vergeben wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Stellenangebote zugunsten eines Studiums abgelehnt würden. Jedoch sehen die Unternehmen die Höherqualifizierung im tertiären System auch als Vorteil an, da bei einem Wiedereintritt ins Unternehmen hochqualifizierte Mitarbeiter zur Verfügung ständen.

### 2.3. *Humankapital-Theorie*

#### 2.3.1. **Zentrale Annahmen der Humankapital-Theorie**

Die Humankapitaltheorie hat ihren Ursprung in den 1950er und 1960er Jahren und wurde insbesondere durch die „Chicagoer Schule“ geprägt.<sup>57</sup> Die Theorie wendet sich vor allem gegen die dem neoklassischen Modell zugrunde liegende Homogenitätsannahme bzgl. des Faktors Arbeit, d.h. dass alle Arbeitnehmer miteinander im Hinblick auf ihre Produktivität an einem gegebenen Arbeitsplatz vergleichbar und damit prinzipiell auch austauschbar seien.<sup>58</sup> HINZ/ABRAHAM sehen in dieser Annahme zwar den Reiz einer einfachen Modellbildung, kritisieren jedoch, dass mit dieser Modellreduktion Ungleichgewichts- und Diskriminierungsprozesse, wie sie in Form von vertikaler und horizontaler Segregation am Arbeitsmarkt zu beobachten sind, außer Acht blieben.<sup>59</sup>

Die Humankapitaltheorie geht vielmehr von der Annahme aus, dass das Humankapital eines Arbeitnehmers keine feste Größe darstellt, sondern einerseits durch Investitionen – sei es schulische oder berufliche Bildung oder Weiterbildung<sup>60</sup> – erhöht werden könne und andererseits gleichzeitig durch Obsoleszenz und Vergesslichkeit einer dem Sachkapital vergleichbaren Abschreibungsrate unterliege, die insbesondere durch Phasen der Arbeitslosigkeit beschleunigt werde.<sup>61</sup> Die Akkumulation von Humankapital wird im Modell als lebenslanger Prozess betrachtet bzw. als „Folge von sequentiellen Investitionsentscheidungen im Berufsverlauf“<sup>62</sup>. Dabei wird von einem kausalen Verhältnis zwischen akkumuliertem Humankapital und dem erzielbaren Lebenseinkommen ausgegangen, da mit zunehmendem Humankapital die Produktivität und damit der Marktwert bzw. das am Markt er-

---

<sup>57</sup> Vgl. Mincer, 1958; Becker, 1962.

<sup>58</sup> Unter der Überschrift der Humankapitaltheorie firmieren eine Vielzahl von zum Teil relativ lose verknüpften Modellen, deren gemeinsames Ziel in der Weiterentwicklung des neoklassischen Ansatzes besteht. – Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 33; Becker/Hecken, 2005, S. 137; Pfriem, 1978, S. 50 f.

<sup>59</sup> Jedoch wird der Arbeitsmarkt, auf dem das Humankapital zum Einsatz kommt, weiterhin als vollkommener Arbeitsmarkt i.S. des neoklassischen Basismodells konstruiert. – Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 32 ff.; Steinmann, 2000, S. 81.

<sup>60</sup> BECKER/HECKEN (2005, S. 138) und BECKER (1962, S. 9) rechnen neben den formal zertifizierten Bildungsinvestitionen auch die Einarbeitungszeit, on-the-job-training und Berufserfahrung dem Humankapital zu. STEINMANN (2000, S. 82) geht davon aus, dass formale Bildungszertifikate keine Bedeutung hätten, da Bildung insbesondere in Form von absolvierten Schuljahren gemessen werde. – Vgl. auch Gundlach, 2006, S. 19 f.

<sup>61</sup> Vgl. Becker, 1962, S. 9; Hinz/Abraham, 2005, S. 33 ff.; Schmid, 2002, S. 67; Burda, 2001, S. 12; Sengeberger, 1978a, S. 98 ff.

<sup>62</sup> Becker/Hecken, 2005, S. 138.

zielbare Einkommen steigt. Das Ergebnis stellen die sog. „Alters-Verdienst-Profile“ dar, die den Zusammenhang zwischen Humankapital und Verdienst beschreiben.<sup>63</sup>

Die Kernfrage der Theorie besteht nun darin, zu welchem Zeitpunkt ein rationaler Akteur wie viel Zeit, Anstrengung, Kosten und ggf. entgangenes Einkommen in sein Humankapital investiert, um sein Lebenseinkommen zu maximieren. Er muss dabei den späteren (monetären) Nutzen der Investition, der sich durch die Verwertung des Humankapitals auf dem Arbeitsmarkt ergibt, abwägen und abdiskontieren.<sup>64</sup> Investitionen müssen dabei durch „Returns to Education“<sup>65</sup> in Form höherer Einkommen und besserer Karriereaussichten amortisiert werden.

Ungleiche Bildungsinvestitionen können gemäß dem Humankapitalmodell entweder mit Unterschieden bei der individuellen Bildungsnachfrage oder mit Unterschieden bei der späteren Verwendung auf dem Arbeitsmarkt erklärt werden. Die erste Erklärungsrichtung bezieht sich dabei auf unterschiedliche Ressourcen, die den Akteuren zumeist in finanzieller Art für die Humankapitalinvestition zur Verfügung stehen.<sup>66</sup> Im zweiten Fall wird davon ausgegangen, dass die Akteure die Verwertungschancen des Humankapitals unterschiedlich antizipieren und darauf ihre individuellen Investitionsentscheidungen ausrichten. Demnach werden Akteure, die ein geringeres Lebenseinkommen und damit eine geringere Rendite für die Investition antizipieren, weniger in ihr Humankapital investieren. Die Unterschiede in der erwarteten Rendite werden dabei im Wesentlichen durch Ausfallzeiten ohne Einkommen (bspw. Geburt und Erziehungszeit) und Lohndiskriminierung bestimmt.<sup>67</sup> Insbesondere die antizipierte Lohndiskriminierung führt bei benachteiligten Gruppen dazu, dass sie ihre Investitionen in Humankapital reduzieren und so zur Verstärkung der Diskriminierung selbst beitragen.<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> Vgl. Lukas, 2005, S. 8. Zur ausführlichen Beschreibung der Alters-Verdienst-Profile vgl. Franz, 2006, S. 79 ff.

<sup>64</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 33; Becker/Hecken, 2005, S. 137 ff.; Steinmann, 2000, S. 81 f. HINZ/ABRAHAM (2005, S. 33) attestieren, dass in der Humankapitaltheorie die Existenz von nicht-monetären Kosten zwar anerkannt werde, sich die meisten Analysen allerdings auf die Berücksichtigung monetär quantifizierbarer Kosten beschränken, insbesondere in Form eines entgangenen Einkommens während der Bildungszeit (Opportunitätskosten).

<sup>65</sup> Steinmann, 2000, S. 81.

<sup>66</sup> BECKER (1962, S. 43 ff.) hebt neben den finanziellen Ressourcen auch die Bedeutung der individuellen Begabung und den Einfluss der Institutionen hervor.

<sup>67</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 34.

<sup>68</sup> Im neoklassischen Basismodell ist ein Zustand der Lohndiskriminierung immer instabil, da andere Arbeitgeber die diskriminierten Arbeitnehmer mit höheren Löhnen abwerben können und davon profitieren.

Die Akkumulation von Humankapital hat eine steigende individuelle Produktivität zur Folge, die zu einer Erhöhung der aus einem Arbeitsverhältnis erzielten Tauschgewinne führt. Wird dieser zusätzliche Gewinn in Form von Lohnsteigerung und höherem Unternehmensgewinn zwischen Arbeitnehmer und -geber geteilt, so sind Humankapitalinvestitionen für beide Seiten vorteilhaft.<sup>69</sup> Dabei ist jedoch weiter zwischen dem allgemeinen und dem betriebsspezifischen Humankapital zu differenzieren. Allgemeines Humankapital (bspw. Schreib- und Lesefähigkeit, Fremdsprachen) ist dadurch charakterisiert, dass es in vollem Umfang in andere Unternehmen transferiert werden kann und dort die gleiche Produktivität entfaltet.<sup>70</sup> Allgemeine Humankapitalinvestitionen erhöhen folglich die Verwertungschancen auf dem Arbeitsmarkt und können zu einer Abwanderung des Arbeitnehmers führen, der aufgrund der höheren Produktivität am Arbeitsmarkt einen höheren Lohn erzielen kann. Dagegen führen Investitionen in betriebsspezifisches (oder arbeitsplatzbezogenes) Humankapital dazu, dass sich der Arbeitnehmer an den Arbeitgeber bindet, seine Verhandlungsposition sich u.U. verschlechtert und er sich „erpressbar“ macht, da diese Art des Humankapitals nur im betrachteten Unternehmen produktiv eingesetzt und nicht transferiert werden kann. Dieser Sachverhalt führt in eine Dilemmasituation, da der Arbeitnehmer Investitionen in das allgemeine Humankapital präferiert, während Arbeitgeber eher zu betriebsspezifischen Humankapitalinvestitionen neigen.<sup>71</sup> Das Dilemma kann einerseits durch eine Teilung der Investitionskosten und andererseits durch eine gleichmäßige Verteilung der Investitionen in allgemeines und spezifisches Humankapital erfolgen. Mit der Teilungslösung wird erreicht, dass keiner der Akteure einen unilateralen Anreiz zur Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses hat.<sup>72</sup> Da sich Humankapitalinvestitionen eher langfristig

---

Dies ist aber nur unter der Annahme vollständiger Information und Markttransparenz möglich. – Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 35.

<sup>69</sup> Vgl. Becker, 1962, S. 20 f.

<sup>70</sup> Vgl. Lukas, 2005, S. 9.

<sup>71</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 37 f.; Becker/Hecken, 2005, S. 137; Sengenberger, 1978a, S. 41 ff.

<sup>72</sup> Vgl. Hersch, 1991, S. 140; Hashimoto, 1981, S. 475; Sengenberger, 1978a, S. 85. HASHIMOTO (1981, S. 476 ff.) formalisiert unter Rückgriff auf das Transaktionskostentheorem von COASE den Investitionsentscheidungsprozess für den Zwei-Periodenfall. LUKAS (2005, S. 9) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Erwerb von (vollkommenem) allgemeinem Humankapital vollständig durch den Arbeitnehmer zu finanzieren sei, „weil durch sie das Grenzprodukt des Humankapitals annahmegemäß in allen Unternehmen in gleichem Maße steigt und er bei einem Wechsel weiterhin von der Investition profitieren kann“. – Vgl. auch Thurow, 1978, S. 129.

amortisieren, hat ein solches Arrangement eine stabilisierende Wirkung auf das Arbeitsverhältnis.<sup>73</sup>

Die Humankapitaltheorie sieht sich jedoch mit zwei zentralen Kritikpunkten konfrontiert. Zum einen wird der hohe Abstraktionsgrad der Theorie kritisiert, insbesondere die Annahme der vollständigen Information über zukünftige Renditen von Humankapitalinvestitionen, sowie die dem neoklassischen Basismodell entnommene Annahme eines vollkommenen Arbeitsmarktes.<sup>74</sup> Die Arbeitsmarktrealität zeigt, dass von einer vollkommenen Markttransparenz nicht ausgegangen werden kann. Dies äußert sich darin, dass die auf subjektiven Produktivitätseinschätzungen der Unternehmen basierenden Lohnofferten für ein objektiv gegebenes Qualifikationsniveau unterschiedlich ausfallen.<sup>75</sup> Als ein weiterer Kritikpunkt wird die Annahme einer unmittelbar durch individuelle Bildungsakkumulation wachsenden Arbeitsproduktivität angeführt, ohne dass anthropologische Voraussetzungen oder strukturelle bzw. nachfrageseitige Faktoren Beachtung finden und systematisch in das Konzept einbezogen werden.<sup>76</sup>

### **2.3.2. Arbeitsmarktchancen vollzeitschulischer Absolventen im Lichte der Humankapitaltheorie**

Die Humankapitaltheorie liefert in Bezug auf die vorliegende Problemstellung drei Anknüpfungspunkte. In einer dualen Ausbildung wird bereits während der Lehrzeit betriebspezifisches Humankapital akkumuliert. Die Kosten dieser Investition sind dabei zwischen Auszubildendem und dem ausbildenden Unternehmen verteilt. „According to the standard analysis, the worker invests in specific human capital by accepting a wage lower than his alternative wage, and receives a return on his investment during the post-investment periods in the form of a wage higher than his alternative wage.“<sup>77</sup> Gemäß dieser Vorstellung

---

<sup>73</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 221; Hinz/Abraham, 2005, S. 37 f. SENGENBERGER (1978a, S. 96 f.) führt als einen weiteren stabilisierenden Faktor die eingeschränkte Faktormobilität (insb. Familien- und Ortsgebundenheit) an.

<sup>74</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 38; Hashimoto, 1981, S. 476; Becker, 1962, S. 11.

<sup>75</sup> Vgl. Lukas, 2005, S. 9. Einschränkend wäre an dieser Stelle auf tarifvertragliche Regelungen zu verweisen.

<sup>76</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 83; Doeringer, 1967, S. 207. Vgl. hierzu auch das Modell von SNOW/WARREN (1990), die zeigen, dass die Rendite einer Humankapitalinvestition auch von dem zukünftigen („post-investment“) Arbeitsangebot abhängt. „This extension has important implications for the theory, since the amount of labor supplied in the future determines how much of the potential return to human capital investment is realized. [...] In our model the marginal rate of return on investment depends both on the level of investment and on future labor supply“ (Snow/Warren, 1990, S. 202).

<sup>77</sup> Hashimoto, 1981, S. 475. „Alternative Wage“ bezeichnet in diesem Zusammenhang die Lohnhöhe, die alternativ als ungelernete Arbeitskraft, d.h. ohne Ausbildung, hätte am Arbeitsmarkt erzielt werden kön-

gilt die Überführung des Ausbildungs- in ein Arbeitsverhältnis daher als wahrscheinlich, denn beide Seiten können bei einem Firmenwechsel durch Ablehnung eines Stellenangebots bzw. Nichtübernahme die fixen Kosten der eigenen Investition nicht weiter in Erträge umsetzen.<sup>78</sup> Daraus lässt sich die These ableiten, dass vollzeitschulische Absolventen bei Unternehmen, die ihren Fachkräftebedarf über die eigene duale Ausbildung sichern, im Nachteil bei der Arbeitsplatzsuche sein dürften.

Zudem liefert dieser Theorieansatz eine mögliche Erklärung für die von FELLER ermittelten Einkommensunterschiede zwischen Berufsfachschulabsolventen und dual Ausgebildeten.<sup>79</sup> Berufsfachschüler müssen beim Einstieg Lohn einbußen hinnehmen, da zunächst betriebspezifisches Humankapital aufgebaut werden muss. Die Beteiligung des Arbeitnehmers an den Investitionskosten spiegelt sich dabei im niedrigeren Bruttoeinkommen wider. Dieses humankapitaltheoretische Erklärungsmuster ist auch mit der Beobachtung kompatibel, dass Arbeitgeber die Absolventen beruflicher Vollzeitschulen gerne als Lehrlinge rekrutieren. Diese Entscheidung ist damit zu begründen, dass diese Absolventen im Vergleich zu Schulabgängern aus dem allgemein bildenden Schulsystem bereits mehr Humankapital akkumuliert haben und damit bereits während der Ausbildungszeit – bei gleicher Ausbildungsvergütung – produktiver einsetzbar sind.

Das letzte Argument leitet bereits zu den Bildungsgangentscheidungen der Jugendlichen über, denn auch in diesem Zusammenhang liefert die Humankapitaltheorie einen interessanten Erklärungsansatz. Jugendliche, die das allgemein bildende Schulsystem mit dem Hauptschulabschluss oder einem mittleren Bildungsabschluss verlassen, können durch weitere Bildungsakkumulation ihre Produktivität steigern und damit im Wettbewerb um begehrte und attraktive Ausbildungsplätze ihre Ausgangsposition verbessern.<sup>80</sup> In dieser Betrachtung wird unterstellt, dass die Jugendlichen ihre Investitionskosten gegenüber den durch Bildungsmaßnahmen zusätzlich erzielbaren Erträgen abwägen. Auch die Fachhochschulreife und ein damit verbundenes Studium als Bildungsziel kann als Ergebnis eines rationalen Investitionsentscheidungsprozesses eines Individuums interpretiert werden. Ein

---

nen. Diese liegt i.d.R. zwar über den Ausbildungsbezügen, jedoch unter dem tariflich vereinbarten Facharbeiterlohnniveau, welches nach absolvierter Ausbildung bezogen wird.

<sup>78</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 221; Struck, 2005, S. 184.

<sup>79</sup> Vgl. Feller, 2001b, S. 117 ff.; vgl. Kapitel V.4.2.2.

<sup>80</sup> Dieser Vermutung liegt die Annahme einer vertikalen Rangordnung der Berufe zugrunde, die durch unterschiedliche Karriere-, Einkommens- und Imageperspektiven gekennzeichnet sind. Die Existenz einer solchen Rangordnung spiegelt sich in den „Polarisierungsercheinungen in typische ‚Hauptschulabgängerberufe‘ und typische ‚Abiturientenberufe‘ wider“ (Georg/Sattel, 1995, S. 133).

Indiz für die Evidenz dieses Arguments ist das Ergebnis von FELLER, dass zwei Drittel der befragten Absolventen bereits vor deren Eintritt in die Berufsfachschule mit dem Besuch ganz konkrete berufliche Optionen verbanden.<sup>81</sup>

## **2.4. Arbeitsplatzwettbewerbsmodell**

### **2.4.1. Zentrale Thesen des Arbeitsplatzwettbewerbsmodells**

In THUROWS Arbeitsplatzwettbewerbsmodell werden klassische Ansätze der Arbeitsmarkttheorie wie bspw. Lohnwettbewerbsmodelle oder das Grenzproduktivitätstheorem abgelehnt und stattdessen davon ausgegangen, dass die für die Ausführung einer betrieblichen Tätigkeit notwendigen Qualifikation erst am Arbeitsplatz („on-the-job“) auf informellem Weg erlernt werden können.<sup>82</sup> Folglich werden auf dem Arbeitsmarkt keine Qualifikationen gehandelt, sondern die Arbeitskräfte konkurrieren um Einstiegspositionen in einen Markt, der den Charakter eines weiteren „Ausbildungsmarkts“ trägt.<sup>83</sup> Berufsausbildungszertifikate signalisieren in diesem Zusammenhang nicht die Produktivität des Bewerbers, sondern werden auf die Funktion reduziert, „dem Zertifikatsträger den Status des Bildungsfähigen und -willigen zuzuerkennen“<sup>84</sup>. Im Arbeitsplatzwettbewerbsmodell wird die Produktivität an den Arbeitsplatz und seine vorgegebenen Qualifikationsanforderungen gebunden und damit vom „Bildungssubjekt“<sup>85</sup> losgelöst.

Die Bewerber konkurrieren folglich um Beschäftigungsverhältnisse, wobei Unternehmen als Entscheidungskriterium nicht die Lohnhöhe, sondern die Kosten heranziehen, die zur Ausbildung bzw. zum Anlernen für den jeweiligen Arbeitsplatz aufgewendet werden müssen.<sup>86</sup> Da die Ausbildungskosten eines Arbeitnehmers für ein Unternehmen nur schwer abzuschätzen sind, werden für die Prognose „individuelle Hintergrundmerkmale“ wie Bildung, angeborene Fähigkeiten, Alter, Geschlecht, persönliche Gewohnheiten, Ergebnisse in psychologischen Tests usw. als Indikatoren herangezogen.<sup>87</sup> Die Arbeitgeber skalie-

---

<sup>81</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 88; vgl. Kapitel V.4.2.2.

<sup>82</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 118 ff.; Becker/Hecken, 2005, S. 144; Steinmann, 2000, S. 87.

<sup>83</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 118 ff.

<sup>84</sup> Becker/Hecken, 2005, S. 145. „Durch Bildung lernt man, ausgebildet zu werden, oder man zeigt, dass man ausgebildet werden kann“ (Thurow, 1978, S. 128).

<sup>85</sup> Becker/Hecken, 2005, S. 145.

<sup>86</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 118; vgl. auch Steinmann, 2000, S. 87.

<sup>87</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 126 f. THUROW (1978, S. 127 und 131) geht davon aus, dass die einzelnen Merkmale für unterschiedliche Aufgaben in ihrer Bedeutung differieren können. So sind bspw. angeborene Fähigkeit für künstlerisch-kreative Aufgaben „unendlich hoch“ einzuschätzen, da diese nicht bzw. nur in



ren anschließend die potenziellen Arbeitnehmer entsprechend der prognostizierten Ausbildungskosten in einer Rangordnung, der sog. „Arbeitskräftewarteschlange“.<sup>88</sup> Während also die Humankapitaltheorie von einer Rangordnung der Arbeitskräfte gemäß des akkumulierten Humankapitals und damit der Arbeitsproduktivität ausgeht, werden in diesem Modell die Arbeitskräfte entsprechend der notwendigen Ausbildungskosten skaliert, die sie in die Lage versetzen, das „erwünschte Grenzprodukt des in Frage stehenden Arbeitsplatzes hervorzubringen“.<sup>89</sup>

Für die Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt ist dann die individuelle Position in der Arbeitskräfteschlange ausschlaggebend. Die begehrtesten Arbeitskräfte an der Spitze dieser Warteschlange bekommen die besten Arbeitsplätze angeboten und je nach der Anzahl der Annahmen bzw. Ablehnungen von unterbreiteten Arbeitsplatzangeboten geht das rekrutierende Unternehmen auf der Arbeitsschlange so weit nach unten, bis alle verfügbaren Arbeitsplätze besetzt sind.<sup>90</sup> Im Idealfall findet das Unternehmen auf diesem Wege Arbeitnehmer, deren Ausbildungskosten niedriger sind als die Spanne zwischen dem Grenzprodukt und dem Lohn des Arbeitsplatzes.<sup>91</sup>

Für einen potenziellen Arbeitnehmer kann davon ausgegangen werden, dass eine Berufsausbildung die Position in der Warteschlange um erstrebenswerte Arbeitsplätze verbessert. Die „Eigenschaft der Trainierbarkeit“<sup>92</sup> eines Bewerbers mit Berufsausbildung wird höher eingeschätzt, da aufgrund der bereits angeeigneten beruflichen Fertigkeiten die erwarteten Ausbildungskosten reduziert werden.<sup>93</sup> THUROW schätzt die (allgemeine) Schulbildung im Hinblick auf die Prognose der Ausbildungskosten jedoch wichtiger ein als bestimmte Berufsfertigkeiten und erhebt sie zum „Maßstab für die Aufnahmefähigkeit“<sup>94</sup> in ein Arbeits- bzw. Ausbildungsverhältnis.

---

sehr eingeschränktem Maße erlernt werden können. Folglich ist die Arbeitskräfteschlange eigentlich mehrdimensional, da sie von einer Vielzahl von Merkmalen abhängt.

<sup>88</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 127; Steinmann, 2000, S. 88.

<sup>89</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 127.

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S. 118 f. und S. 127. Darin ist der entscheidende Unterschied zu den Lohnwettbewerbsmodellen zu sehen. Arbeitskräfte werden in der Arbeitskräfteschlange im Hinblick auf die Beschäftigungschancen (und damit implizit auf Einkommenschancen) verteilt, während die Vorstellung von Gleichgewichtslöhnen in diesem Modell abgelehnt wird. – Vgl. Thurow, 1978, S. 119.

<sup>91</sup> Vgl. ebd., S. 130.

<sup>92</sup> Steinmann, 2000, S. 87.

<sup>93</sup> Vgl. Becker/Hecken, 2005, S. 145; Brauns/Gangl/Scherer, 1999, S. 3.

<sup>94</sup> Thurow, 1978, S. 128.

#### **2.4.2. Positionsbestimmung der vollzeitschulischen Absolventen im Warteschlangenmodell**

THUROW entwickelt sein Modell vor dem Hintergrund amerikanischer Arbeitsmarktverhältnisse. Er geht davon aus, dass die Arbeitnehmer keine „vollständigen“ Qualifikationen für ihren Arbeitsplatz mitbringen und ist der Überzeugung, dass berufliche Qualifikationen am besten am betreffenden Arbeitsplatz vermittelt werden könnten.<sup>95</sup> Einer Übertragung auf die deutschen Verhältnisse muss kritisch entgegengehalten werden, dass in Deutschland das Lernen am Arbeitsplatz bereits im Rahmen der dualen Ausbildung stattfindet und eine Anlernphase, wie von THUROW postuliert, nicht bzw. nicht (mehr) in dieser quantitativen und qualitativen Dimension erfolgen muss. Werden die Modellannahmen jedoch akzeptiert und auf den deutschen Arbeitsmarkt übertragen, so kann davon ausgegangen werden, dass Auszubildende, die während ihrer Ausbildung bereits berufspraktische Erfahrungen sammeln konnten und betrieblich sozialisiert sind, folglich mit einer vergleichsweise hohen Position in der Arbeitskräftewarteschlange rechnen können.

Des Weiteren geht THUROW davon aus, dass jede Arbeitskraft für verschiedene Arbeitsplätze verschiedene Ausbildungskosten verursacht und folglich ihre Position in der Arbeitskräfteschlange vom jeweils vakanten Arbeitsplatz abhängig ist. In Deutschland ist der Zugang zu Beschäftigungspositionen jedoch weitgehend über den berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt geregelt und damit an spezifische Berufsqualifikationen geknüpft. Folglich konkurrieren nicht alle potenziellen Bewerber in derselben Arbeitskräfteschlange miteinander, sondern es ist eher von berufsfeldbezogenen Arbeitskräfteschlangen auszugehen.<sup>96</sup> In einem Berufsfeld können demnach Hochschulabgänger, Absolventen des Schulberufsystems, des dualen Systems und des Übergangssystems um einen Arbeitsplatz in Konkurrenz treten.<sup>97</sup>

Verbindet sich unter diesen Bedingungen die Vorstellung von sinkenden Anlernkosten mit höheren Bildungsabschlüssen, so kann dies zu einer Entwicklung des Bildungs- und Berufswahlverhaltens nach französischem „Vorbild“ führen. Die „meritokratische Logik“ des

---

<sup>95</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 120 f.

<sup>96</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 88. Zum berufsfachlichen Arbeitsmarkt in Deutschland vgl. Kapitel VI.3.3.

<sup>97</sup> In diesem Zusammenhang ist auf die Umstellung des Hochschulsystems auf Bachelor- und Masterstrukturen zu verweisen. Inwiefern sich hierdurch mittel- bis langfristig Verschiebungen im Rekrutierungsverhalten der Unternehmen von Sekundarabschlüssen hin zu den sog. „Bologna-Regelabschlüssen“ ergeben, bleibt eine offene, da in die Zukunft gerichtete Frage. Ein „Upgrading-Prozess“ (Stender, 2006a, S. 93) wäre in THUROWS Argumentationslogik mit vergleichsweise geringeren antizipierten Ausbildungskosten für Hochschulabsolventen zu begründen.

Bildungs- und Berufswahlverhaltens zeigt sich bspw. in Frankreich darin, dass sich Jugendliche durch höhere (möglichst allgemeine) Bildungsabschlüsse eine Verbesserung ihrer individuellen Situation in der Warteschlange versprechen und folglich berufliche Ausbildungsgänge unterhalb der Hochschulebene gemieden werden.<sup>98</sup>

Vorliegende Untersuchungen zum Verbleib deutscher Vollzeitschulabsolventen zeigen, dass diese primär in kleineren Unternehmen der Dienstleistungsbranche einen Arbeitsplatz finden, deren Ausbildungsengagement im dualen System äußerst gering ist. Daher wird der Fachkräftenachwuchs entweder durch Abwerbung dualer Ausbildungsabsolventen aus anderen Wirtschaftssektoren oder durch Einstellung vollzeitschulisch Ausgebildeter gesichert. Das Arbeitsplatzwettbewerbsmodell hält dabei zwei mögliche Erklärungsvarianten für die Marktgängigkeit der vollzeitschulischen Berufsabschlüsse im Dienstleistungssektor bereit.

Die Beschäftigungschancen der Vollzeitschulabsolventen können einerseits auf eine relativ hohe Position in der Arbeitskräfteschlange zurückgeführt werden. Dies ist dann denkbar, wenn Dienstleistungsunternehmen ohne eigene (duale) Ausbildung die An- bzw. Umlernkosten der aus dem industriellen Sektor abgeworbenen Fachkräfte höher einschätzen als jene der vollzeitschulisch Ausgebildeten.

Andererseits hängen die Arbeitsmarktchancen neben der individuellen Position in der Arbeitskräfteschlange auch von der Anzahl der verfügbaren Arbeitsplätze und vom Arbeitskräfteangebot ab. Da im tertiären Sektor der Arbeitskräftebedarf stetig steigt, gleichzeitig aber die (duale) Ausbildung in diesem Wirtschaftssektor stagniert, werden zunehmend auch Arbeitskräfte von den „hinteren“ Positionen der Warteschlange rekrutiert. Die bereits erwähnten Einkommenseinbußen der vollzeitschulisch Ausgebildeten können auch hier als Beleg angeführt werden, denn mit den weniger attraktiven Arbeitsplätzen verbindet sich auch eine geringere Produktivität und damit auch eine schlechtere Entlohnung. Im Gegensatz dazu sind die in anderen Wirtschaftssektoren beobachtbaren Verwertungs- und Akzeptanzprobleme wohl auf ein unzureichendes Arbeitsplatzangebot und/oder ein großes Ar-

---

<sup>98</sup> Das Modell der Arbeitskräftewarteschlange wird daher häufig zur Erklärung des Rekrutierungsverhaltens französischer Unternehmen herangezogen, um die „Hierarchie berufsbezogener Schulzweige und Bildungsgänge“ (Deißinger, 1998, S. 187) und die damit verbundenen Arbeitsmarktchancen zu modellieren. Dies geht nicht zuletzt auf die Bedeutung der allgemeinen Schulbildung im Hinblick auf Zuweisung von Positionen und sozialem Status in THUROWS Modell zurück. – Vgl. Brauns/Stangl/Scherer, 1999, S. 5 ff.; Thurow, 1978, S. 128 und S. 134; Vincens, 1978, S. 225 ff. Zur detaillierten Beschreibung des französischen Bildungssystems vgl. Stender, 2006a, S. 191 ff.; CEDEFOP, 1999; Deißinger, 1998, S. 184 ff.; Brauns, 1998; Goux/Maurin, 1998; Hörner, 1994.

beitskraftangebot zurückzuführen, so dass nur die an der Spitze der Arbeitskräfteschlange stehenden Bewerber ein Arbeitsplatzangebot erhalten.<sup>99</sup> Offensichtlich zählen die Absolventen vollzeitschulischer Berufsausbildung hier nicht dazu.

### 2.5. *Insider-Outsider-Modell*

Das Insider-Outsider-Modell entstammt der Lohntheorie und beschreibt, wie Lohnbildungsprozesse zur Erklärung von dauerhafter Arbeitslosigkeit beitragen können. Im Modell wird zwischen den in einem Unternehmen Beschäftigten („Insidern“) und den Arbeitslosen bzw. Arbeitssuchenden („Outsidern“) unterschieden. Die Insider sind an einem möglichst hohen Lohn (unter der Nebenbedingung eines ungefährdeten Beschäftigungsverhältnisses) interessiert und versuchen dieses Ziel gegenüber dem Arbeitgeber durchzusetzen. Ihre Verhandlungsmacht gründet dabei auf den Fluktuationskosten, d.h. die Kosten, die dem Unternehmen bei einer Kündigung von Insidern in Form der getätigten spezifischen Humankapitalinvestitionen und den Rekrutierungskosten von Outsidern entstehen. Damit wird den Outsidern die Möglichkeit erschwert, durch Lohnunterbietung die Insider von ihren Arbeitsplätzen zu verdrängen – abgesehen von sozialen Normen und institutionellen Regelungen, die ein solches Vorgehen erlauben würden.<sup>100</sup>

Obwohl das Insider-Outsider-Modell in der Literatur vielfach kritisiert wird,<sup>101</sup> zeigt es doch sehr anschaulich, dass die Absolventen einer dualen Berufsausbildung als Unternehmensinsider eine höhere Machtposition innehaben. Damit verbindet sich eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit im Vergleich zu den vollzeitschulischen Absolventen, die die Rolle der Outsider einnehmen. Dieser Erklärungsansatz steht im Widerspruch zur neoklassischen Annahme, dass „every job in the economy is continuously open to all workers on the same terms and conditions“<sup>102</sup>. Damit weist das Insider-Outsider-Modell ganz deutlich auf Mechanismen hin, die zu einer institutionellen Schließung bestimmter Arbeitsmarktsektoren führen und damit die Arbeitsmarktchancen der Outsider wesentlich verschlechtern. Die Bedeutung von Institutionen für diese Schließungsmechanismen und

---

<sup>99</sup> Vgl. Thurow, 1978, S. 133.

<sup>100</sup> Vgl. Franz, 2006, S. 309 f.

<sup>101</sup> Zum Überblick über die Kritik vgl. Franz, 2006, S. 312 ff.

<sup>102</sup> Doeringer, 1967, S. 206.

die daraus resultierenden Konsequenzen werden zum zentralen Untersuchungsgegenstand der soziologischen Arbeitsmarkttheorien.<sup>103</sup>

### **2.6. Zur Erklärung der Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle aus Sicht der ökonomischen Arbeitsmarkttheorie**

Such- und Matchingtheorien beschreiben das betriebliche Optimierungsproblem zwischen einer möglichst kostengünstigen Arbeitnehmersuche und einem möglichst guten Informationsstand über die Produktivitätseigenschaften der Bewerber. Informationsdefizite werden durch Screening-Phasen abgebaut und ermöglichen eine verlässlichere Entscheidung für eine Arbeitsbeziehung auf beiden Seiten. Während die duale Ausbildung als eine solche Phase dient, bleibt Vollzeitschulabsolventen systembedingt nur der zertifizierte Berufsabschluss als Produktivitätssignal auf dem Arbeitsmarkt. Aufgrund der Heterogenität und Intransparenz des Schulberufsystems und der darin vergebenen Abschlüsse können diese Signale von den Unternehmen hinsichtlich der Produktivität nur sehr eingeschränkt interpretiert werden. Um „Mismatches“ zu vermeiden, bevorzugen Unternehmen daher Arbeitnehmer mit bekannten Produktivitäten, die im Rahmen eines genormten Ausbildungsberufes gemäß BBiG/HwO ausgebildet wurden.

Mit Hilfe der Humankapitaltheorie kann gezeigt werden, dass das während einer dualen Berufsausbildung akkumulierte spezifische Humankapital für schlechtere Arbeitsmarktchancen der vollzeitschulisch Ausgebildeten verantwortlich ist. Wenn Absolventen des Schulberufsystems einen Arbeitsplatz finden, so werden sie an den Kosten der Humankapitalinvestition in Form von niedrigeren Einkommen beteiligt. Zudem liefert die Humankapitaltheorie Ansätze zur Erklärung individueller Bildungsgangentscheidungen. Jugendliche können durch Bildungsakkumulation, bspw. durch den Besuch einer beruflichen Vollzeitschule, ihre Produktivität und damit ihre Arbeits- und Ausbildungsmarktchancen verbessern. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit einen attraktiveren Ausbildungsberuf erlernen zu können.

Das Arbeitsplatzwettbewerbsmodell erklärt individuelle Beschäftigungschancen über die jeweilige Position in der sog. „Arbeitskräftewarteschlange“. In dieser skalieren Unternehmer potenzielle Arbeitskräfte entsprechend der notwendigen Anlern- bzw. Ausbildungskosten für einen bestimmten Arbeitsplatz. Die beobachtbaren Beschäftigungsmöglich-

---

<sup>103</sup> Vgl. Kapitel VI.3.2.

keiten der Absolventen vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge in kleinen Dienstleistungsunternehmen können einerseits damit erklärt werden, dass diese in diesem Sektor eine vergleichsweise hohe Position in der Arbeitskräftewarteschlange einnehmen. Andererseits kann jedoch auch der große Arbeitskräftebedarf dafür verantwortlich sein, dass auch vollzeitschulisch ausgebildete Arbeitskräfte von den „hinteren“ Positionen rekrutiert werden.

Die Insider-Outsider-Theorie liefert erste Hinweise darauf, dass Abgrenzungsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt wirken, die zur institutionellen Schließung bestimmter Teilarbeitsmarktsegmente führen.

Zusammenfassend bleibt zu konstatieren, dass die ökonomischen Arbeitsmarkttheorien zwei zentrale Ansätze zur Erklärung von Übergangsproblemen bereithalten. (1) Einerseits können insbesondere Informationsdefizite bzgl. vollzeitschulischer Berufsbildungsabschlüsse, bedingt durch ein heterogenes und intransparentes Schulberufssystem, als ein wichtiger Erklärungspunkt für die Verwertungsprobleme vollzeitschulischer Berufsbildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt genannt werden. Mit den vergebenen Zertifikaten werden Signale gesetzt, die hinsichtlich der individuellen Produktivität (Humankapitaltheorie) bzw. der individuellen Ausbildungskosten (Arbeitskräfteschlangemodell) interpretiert werden und im Vergleich zu den Berufsabschlüssen im dualen System meist schlechter abschneiden. (2) Andererseits scheint die Rolle der Unternehmen im Ausbildungsprozess ein wichtiger Erklärungsfaktor zu sein. Durch Einbindung der Unternehmen in den Ausbildungsprozess werden im Rahmen der dualen Berufsausbildung Informationsdefizite abgebaut, indem Screening-Phasen institutionalisiert werden, und bereits unternehmensspezifische Humankapitalinvestitionen getätigt. Infolgedessen sind „Matches“ mit „Insidern“, d.h. „eigenen“ Auszubildenden, zu erwarten, da aus unternehmerischer Sicht dieser Rekrutierungsweg mit weniger Risiko hinsichtlich der Arbeitsproduktivität und höherer Investitionssicherheit verbunden ist.

### 3. SOZIOLOGISCHER ZUGANG ZUR ARBEITSMARKTTHEORIE: DIE THEORIE DER ARBEITSMARKTSEGMENTATION

#### 3.1. *Betrachtungsschwerpunkte soziologischer Arbeitsmarkttheorie*

Die Vergleichbarkeit der Funktionsweise des Arbeitsmarktes mit der „normaler“ Märkte, wird aus soziologischer Sicht in Frage gestellt. Vielmehr wird der Arbeitsmarkt als ein gesellschaftliches Subsystem betrachtet, das durch vielfältige Abhängigkeiten und wechselseitige Beziehungsverhältnisse zu anderen Subsystemen gekennzeichnet ist. Dieses institutionelle und soziale Eingebundensein führt dazu, dass Allokations- und Zuweisungsprozesse nicht als alleiniges Resultat des freien Spiels der Marktkräfte zu verstehen sind, sondern in großem Maße von strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen determiniert werden. „Structure enters the market when different treatment is accorded to the ‚ins‘ and to the ‚outs‘“<sup>104</sup>. Folglich rücken soziologisch geprägte Zugänge zur Arbeitsmarktforschung die Analyse der Institutionen und deren Wirkung auf die gesellschaftliche Arbeitsverteilung in den Mittelpunkt.<sup>105</sup>

„Institutionen bezeichnen feststehende Formen und Verfahrensweisen, wie Austauschprozesse im Arbeitsmarkt ablaufen (sollen), sowie allgemein geltende Rahmenbedingungen, etwa die Ausstattung der Arbeitsmarktakteure mit sozialen Grundrechten.[...].“<sup>106</sup>

Mit diesem Zitat nehmen HINZ/ABRAHAM bereits Bezug auf die Machtunterschiede der am Markttausch beteiligten Akteure. In der neoklassischen Theorie wird davon ausgegangen, dass ein Individuum die Entscheidung über sein Arbeitskraftangebot in Abhängigkeit der Lohnhöhe, der Opportunitätskosten entgangener Freizeit und der Höhe eventueller sozialstaatlicher Leistungen trifft. Dieser Annahme steht in der Realität jedoch der „Zwangscharakter der Arbeitsmarktteilnahme“<sup>107</sup> gegenüber, da Arbeitnehmer im Unterschied zu Unternehmern häufig nur ihre Arbeitskraft besitzen und diese zur eigenen Existenzsicherung auf dem Arbeitsmarkt anbieten müssen. Außerdem resultieren Machtasymmet-

---

<sup>104</sup> Doeringer, 1967, S. 207.

<sup>105</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 17 f.; Sengenberger, 1978b, S. 21.

<sup>106</sup> Hinz/Abraham, 2005, S. 46.

<sup>107</sup> Ebd., S. 40.

rien zugunsten der Unternehmen aus der aktuellen Arbeitsmarktkonstellation, in der das Arbeitskräfteangebot i.d.R. die Nachfrage übersteigt.<sup>108</sup>

Ungleiche Machtverteilung auf dem Arbeitsmarkt ist eng verbunden mit der Herausbildung, Veränderung und Abschaffung von Institutionen. Mit der Institutionalisierung werden Marktmechanismen teilweise bewusst außer Kraft gesetzt und durch institutionelle Lösungen ersetzt oder durch diese in ihrer Wirkungskraft eingeschränkt. Arbeitsmarktrelevante Institutionen wie bspw. die Tarifautonomie, Flächentarifverträge, Regelungen über Mindestlöhne, Lohnersatzleistungen, Mutterschutz-, Ruhe- und Vorruhestandsregelungen führen daher im ökonomischen Sinne nicht immer zu einer effizienten Lösung, sondern sind vielmehr als ein Ausdruck gesellschaftlicher Wertvorstellungen zu sehen.<sup>109</sup> Zum Ausgleich der o.g. Machtungleichgewichte werden etwa Kündigungsschutz- und Arbeitsschutzgesetze erlassen, die den Möglichkeitsraum bei der freien Gestaltung von Arbeitsverträgen einschränken, oder der rechtliche Rahmen für eine kollektive Interessenvertretung in Form von Gewerkschaften geschaffen, der es den Arbeitnehmern erlaubt, ihre Interessen gegenüber der „Kapitalseite“ zu bündeln und über eine glaubwürdige Streikdrohung für eine Machtsymmetrie am Arbeitsmarkt zu sorgen.<sup>110</sup>

Die „soziologische Korrektur“ an den teilweise unrealistischen Modellannahmen ökonomischer Arbeitsmarkttheorien wird als notwendig erachtet, wenn Modelle zur Beschreibung und Erklärung der Arbeitsmarktrealität heutiger Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften herangezogen werden sollen. Einen wichtigen Zugang zur soziologischen Arbeitsmarktforschung stellen die Segmentationstheorien dar. Diese gehen explizit von Ungleichgewichten und Diskrepanzen zwischen der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes aus, die in der Vorstellung der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie nicht (dauerhaft) existieren dürften. Diese Erscheinungen stellen das Resultat einer zunehmenden Institutionalisierung dar, die das Einstellen eines Arbeitsmarktgleichgewichts über den Preismechanismus verhindert und durch die „institutionalisierte Wettbewerbsbeschränkung“<sup>111</sup> zu einer dauerhaften Ungleichheit der Arbeitsmarktchancen und Beschäftigungsbedingungen führt.<sup>112</sup>

---

<sup>108</sup> Vgl. ebd., S. 40; Sengenberger, 1987, S. 81 ff.

<sup>109</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 46 f.

<sup>110</sup> Vgl. ebd., S. 42; Sengenberger, 1987, S. 82 f.

<sup>111</sup> Sengenberger, 1978a, S. 27. Die Wirkung der Institutionalisierung bezieht sich dabei vor allem auf die verminderte Elastizität der Arbeitsmarktstruktur bei der Anpassung an Nachfrage- und Angebotsänderun-



### 3.2. *Segmentationstheorien*

Die segmentationstheoretischen Ansätze gehen von der Vorstellung eines in Teilarbeitsmärkte zerfallenden Gesamtarbeitsmarktes aus, die gegeneinander jeweils relativ abgeschottet sind und damit nicht allen Arbeitskräften in gleicher Weise zugänglich sind.<sup>113</sup> Teilarbeitsmärkte werden demnach definiert als „eine durch bestimmte Merkmale von Arbeitskräften oder Arbeitsplätzen abgegrenzte Struktureinheit des Gesamtarbeitsmarkts, innerhalb der die Allokation, Gratifizierung und Qualifizierung der Arbeitskräfte einer besonderen und mehr oder weniger stark institutionalisierten Regelung unterliegt“<sup>114</sup>. Die Arbeitsmarktsplaltung wird einerseits begründet durch die Qualifikationsstrukturen der Arbeitskräfte und Arbeitsplätze und andererseits durch die betrieblichen Strategien zur Rekrutierung und Nutzung von „Arbeitskraft“.<sup>115</sup>

In der Segmentationstheorie lassen sich idealtypisch zwei Grundtypen von segmentierten Arbeitsmärkten unterscheiden, die bezüglich des relativen Gewichts dieser beiden zentralen Kategorien variieren.<sup>116</sup>

---

gen. Folglich stellen Institutionen aus ökonomischer Sicht häufig keine effiziente Lösung dar, da die institutionelle Schließung eines Arbeitsmarktes monopolistische bzw. monopolartige Strukturen und damit wohlfahrtsmindernde Konsequenzen nach sich zieht. – Vgl. Deutschmann, 2005, S. 11; Sengenberger, 1987, S. 38 f.

<sup>112</sup> Vgl. Kromphardt/Schneider, 2007, S. 576 f.; Steinmann, 2000, S. 83; Georg/Sattel, 1995, S. 127 f. SENGENBERGER (1978a, S. 24 ff.) grenzt dabei den institutionellen Begriff des Teilarbeitsmarkts vom statistischen ab. Unter institutioneller Perspektive bezieht sich der Teilarbeitsmarkt Begriff „auf die institutionelle Regelung des Arbeitsmarktprozesses, d.h. vor allem auf die institutionelle Abgrenzung des Marktes von anderen Märkten sowie auf die Regelung seiner Binnenstruktur“ (Sengenberger, 1978a, S. 27). Der institutionelle Teilarbeitsmarkt Begriff eröffnet die Möglichkeit neben der Qualifikation auch auf andere Strukturierungsprinzipien wie bspw. Beruf, Betrieb oder Branche zurückzugreifen.

<sup>113</sup> Vgl. Sengenberger, 1978a, S. 45; Sengenberger, 1978b, S. 16. Damit können die dem neoklassischen Modell unterstellten Annahmen unbegrenzter Mobilität und Homogenität des Produktionsfaktors Arbeit nicht mehr aufrechterhalten werden. – Vgl. Sengenberger, 1978a, S. 23 f.

<sup>114</sup> Sengenberger, 1978a, S. 29.

<sup>115</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 84; Georg/Sattel, 1995, S. 124.

<sup>116</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 83 f.; Georg/Sattel, 1995, S. 128. GEORG/SATTEL (1995, S. 128) verweisen explizit auf den idealtypischen Zuschnitt auf analytischer Ebene hin, der in der Realität von Überschneidungen, Überlappungen und losen Verbindungen gekennzeichnet sei.

### 3.2.1. Duale Arbeitsmarkttheorie

In der „dualen Arbeitsmarkttheorie“<sup>117</sup> (*Dual Labor Market Theory*) wird von einem zweigeteilten, dualen Arbeitsmarkt ausgegangen. Dabei führt primär die Technologie<sup>118</sup> und ihr unterschiedlicher Einsatz zur Etablierung und Stabilisierung zweier vertikal segmentierter Teilarbeitsmärkte – den (1) primären und (2) sekundären Arbeitsmarkt:<sup>119</sup>

(1) Der primäre Arbeitsmarktsektor ist gekennzeichnet von relativ stabilen, gut bezahlten und qualifikationsadäquaten Beschäftigungsverhältnissen, relativ hohen Aufstiegschancen und guten Arbeitsbedingungen. Die Arbeitsplätze dieses Sektors finden sich insbesondere in wirtschaftlich starken, technisch modernen und krisenfesten Großunternehmen.

(2) Davon abgeschottet sind auf dem sekundären Arbeitsmarktsektor unsichere und schlecht entlohnte Arbeitsverhältnisse zu beobachten, die sich mit unattraktiven Arbeitsbedingungen, geringer Arbeitsplatzsicherheit und hoher Fluktuationsrate verbinden. Der Sekundärsektor umfasst den „wirtschaftlichen Randbereich“<sup>120</sup>, d.h. Arbeitsplätze in kleinen und mittleren Betrieben und Randbelegschaften der Großbetriebe, die im Vergleich zu den Großunternehmen im primären Arbeitsmarktsektor unter konjunkturabhängigeren Rahmenbedingungen und mit rückständiger und wenig standardisierter Produktionstechnologie arbeiten.

Beide Arbeitsmarktsegmente zeichnen sich folglich durch höchst unterschiedliche Chancen- und Karrierestrukturen für die Arbeitnehmer aus und der Dualismus zwischen den Sektoren wird durch eine äußerst eingeschränkte vertikale Mobilität der Arbeitnehmer verfestigt und institutionalisiert. Dabei ist insbesondere der primäre Arbeitsmarkt „zutrittsbeschränkt“ bzw. der Eintritt an bestimmte Kriterien gebunden. In Bezug auf die berufliche Platzierung im primären Arbeitsmarktsektor misst STEINMANN dem individuellen Qualifi-

---

<sup>117</sup> Die Zweiteilung des Arbeitsmarktes basiert auf dem Konzept der „dualen Ökonomie“, in dem zwei Sektoren unterschieden werden: Während sich im stabilen Kernsektor die Unternehmen mit hoher Marktmacht wiederfinden, sind in der Peripherie diejenigen Unternehmen angesiedelt, die vergleichsweise wenig Macht besitzen. – Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 42; Steinmann, 2000, S. 84; Baden/Kober/Schmid, 1996, S. 13 f.

<sup>118</sup> Vgl. Piore, 1978, S. 86 ff.

<sup>119</sup> Vgl. Struck, 2005, S. 173; Steinmann, 2000, S. 84; Deißinger, 1998, S. 142; Georg/Sattel, 1995, S. 128; Piore, 1978; Wachter, 1978; Sengenberger, 1978b, S. 20 f.

<sup>120</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 128.

kationsprofil und der mit der sozialen Herkunft verbundenen Verhaltensweise große Bedeutung zu.<sup>121</sup>

### 3.2.2. SENGENBERGERS Theorie der Arbeitsmarktsegmentation

Während sich mit der dualen Arbeitsmarkttheorie primär die Situationen auf dem amerikanischen und japanischen Arbeitsmarkt abbilden und erklären lassen,<sup>122</sup> geht SENGENBERGER in seiner „Theorie der Arbeitsmarktsegmentation“ für den deutschen Arbeitsmarkt von einem dreigeteilten, „trial“ strukturierten Gesamtmarkt aus.<sup>123</sup> Diesem „*betriebsstrategischen* Ansatz“<sup>124</sup> liegt die Annahme zugrunde, dass Unternehmen an einer kontinuierlichen und rentablen Nutzung von spezifisch qualifizierten Arbeitskräften interessiert sind.<sup>125</sup> Qualifikationen stellen deshalb das entscheidende Kriterium dar und werden auf den Teilarbeitsmärkten auf unterschiedliche Art und Weise und mit unterschiedlichen Konsequenzen gehandelt.<sup>126</sup> Die betriebliche Personalpolitik und ihre Beschäftigungs-, Selektions- und Rekrutierungsstrategien sind daher im Zusammenwirken mit anderen wirtschaftlichen und sozialen Kontextfaktoren für die Dreiteilung des Arbeitsmarkts in einen (1) unstrukturierten, (2) berufsfachlichen und (3) internen Arbeitsmarktsektor maßgeblich verantwortlich.<sup>127</sup>

(1) Der unstrukturierte Teilarbeitsmarkt entspricht im Hinblick auf die Qualität der Arbeitsverhältnisse dem sekundären Arbeitsmarkt in der dualen Arbeitsmarkttheorie. In diesem Segment werden unspezifische Qualifikationen angeboten und gehandelt. Daher wird dieses Arbeitsmarktsegment als eine Art „Restkategorie“<sup>128</sup> gesehen, in der diejenigen Arbeitskräfte erfasst werden, denen der Zugang zu anderen Teilmärkten verwehrt bleibt. „Unspezifische Teilarbeitsmärkte weisen keine, auf Qualifikationserlangung und

---

<sup>121</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 84; Georg/Sattel, 1995, S. 124.

<sup>122</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 128.

<sup>123</sup> Vgl. Sengenberger, 1987, S. 117 ff.; Sengenberger, 1978a, S. 58 ff.

<sup>124</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 128.

<sup>125</sup> Vgl. ebd., S. 128.

<sup>126</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 85.

<sup>127</sup> Vgl. Struck, 2005, S. 173 f.; Steinmann, 2000, S. 85; Deißinger, 1998, S. 142 ff.; Sengenberger, 1987, S. 117 ff.; Sengenberger, 1978a, S. 58 ff. Die Unterscheidung zwischen internen (*enterprise markets*) und berufsfachlichen Arbeitsmärkten (*craft markets*) wurde bereits von Doeringer (1967) und Doeringer/Piore (1971) vorgenommen.

<sup>128</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 129.

-sicherung bezogene, betriebliche oder institutionelle Regelungen auf.<sup>129</sup> Daher finden sich in der Literatur auch die Bezeichnungen „offener“, „externer“ oder auch „Jedermann-Teilarbeitsmarkt“. Besonders häufig finden sich in dieser Beschäftigungsgruppe ausländische Arbeitnehmer, Frauen („Jederfrau“-Teilarbeitsmarkt<sup>130</sup>) und Arbeitskräfte ohne formalen Schul- oder Ausbildungsabschluss wieder.<sup>131</sup>

In diesem Arbeitsmarktsegment gibt es folglich auch keine Eintritts- und Mobilitätsbeschränkungen, da die Arbeitskräfte aufgrund der niedrigen Qualifikationsanforderungen der Arbeitsplätze sofort produktiv einsetzbar sind, was sich in der vergleichsweise hohen Arbeitsplatzfluktuation und einer geringen Betriebsbindung äußert. Die Kosten eines Arbeitsplatzwechsels fallen lediglich für Information und Mobilität an und sind im Grenzfall gleich null, da kein betriebsspezifisches Humankapital erworben werden muss.<sup>132</sup> Damit entspricht der unstrukturierte Teilarbeitsmarkt am ehesten den Annahmen des neoklassischen Arbeitsmarktmodells, da beim Arbeitsplatzwechsel keine oder vernachlässigbare Kosten entstehen, die Arbeitskräfte mobil sind und das Lohndifferenzial ein wirksames Regulativ der Arbeitskräfteallokation darstellt.<sup>133</sup>

(2) Der berufsfachliche Teilarbeitsmarkt umfasst berufliche und branchenspezifische, jedoch nicht betriebsspezifische Qualifikationen, die im Rahmen von standardisierten, normierten und damit überbetrieblich konzipierten Ausbildungsgängen im Berufsbildungssystem vermittelt werden und am Arbeitsmarkt in Form von Arbeitsmarktzertifikaten, i.d.R. in Form eines Facharbeiter- oder Gesellenbriefs oder eines Hochschuldiploms, ausgewiesen werden. Diese Qualifikationsnachweise dienen als Zugangsberechtigung zu diesem Teilarbeitsmarkt und wirken somit gleichsam als „Schließungsmechanismen“<sup>134</sup> gegenüber denjenigen Arbeitskräften, die keine entsprechenden Zertifikate vorweisen können. Dieser

---

<sup>129</sup> Struck, 2005, S. 173. GEORG/SATTEL (1995, S. 134 f.) merken in diesem Zusammenhang an, dass sich hierdurch die Eintrittschancen in andere Teilarbeitsmärkte verschlechtern, da diesen Personengruppen nicht die Gelegenheit geboten wird, die geforderten Fähigkeiten zu erwerben.

<sup>130</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 129.

<sup>131</sup> Vgl. Becker/Hecken, 2005, S. 142; vgl. Sengenberger, 1978a, S. 64 f.

<sup>132</sup> Vgl. Sengenberger, 1978a, S. 61 ff.

<sup>133</sup> Vgl. ebd., S. 63.

<sup>134</sup> Steinmann, 2000, S. 86. Nach WEBER (1980, S. 23) ist von einer „Schließung“ zu sprechen, „[...] insoweit und in dem Maße, als ihr Sinngehalt oder ihre geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschließen oder beschränken oder an Bedingungen knüpfen“.

institutionellen Schließung liegt demnach eine „fachzentrierte“ Arbeitsmarktsegmentation<sup>135</sup> zugrunde.

Die im Berufsbildungssystem erworbenen Facharbeiterzertifikate werden damit zum zentralen Steuerungsinstrument auf dem berufsfachlich strukturierten Teilarbeitsmarkt.<sup>136</sup> Dabei rückt das „Berufsprinzip“ als eine den Prozeß gesellschaftlich-beruflicher Integration strukturierende Größe<sup>137</sup> in den Vordergrund. „Berufe schaffen über ihre staatliche Reglementierung und Anerkennung ein normatives Fundament, auf das sich Anbieter und Abnehmer als Orientierungsrahmen [...] beziehen [...] können.“<sup>138</sup> Folglich sind die Struktur der Arbeitsplätze und die damit verbundenen Qualifikationsanforderungen in den Unternehmen mit den Berufsbildern abgestimmt und im Idealfall sogar deckungsgleich.<sup>139</sup> Das beruflich gegliederte Bildungssystem fungiert damit als „institutionelle Basis“<sup>140</sup> des berufsfachlichen Teilarbeitsmarkts. DEISSINGER verwendet zur Beschreibung dieser „Brückenfunktion von Berufen“<sup>141</sup> die Metapher einer „Drehscheibe zwischen Bildungs- und Beschäftigungswesen“<sup>142</sup>. Die Standardisierung, die auf der Angebotsseite über die staatlich geregelten Ausbildungsberufe und auf der Nachfrageseite durch berufsfachlich strukturierte Arbeitsplatzorganisation realisiert wird, bewirkt, dass Mobilitätsbarrieren auf horizontaler, zwischenbetrieblicher Ebene bei gleich bleibender beruflicher Tätigkeit weitgehend verhindert werden.<sup>143</sup> Diese „Berufsbindung statt Betriebsbindung“<sup>144</sup> hat eine stabilisierende Wirkung auf das Beschäftigungsniveau, da hierdurch dem Arbeitnehmer gegenüber dem Arbeitgeber „ein institutionell abgesichertes Potential an marktseitiger ‚Gegenmacht‘“<sup>145</sup> eingeräumt wird. Empirisch zeigt sich diese horizontale Mobilität darin, dass sich die einzelbetrieblichen Beschäftigungsverhältnisse als vergleichsweise eher instabil

---

<sup>135</sup> Sengenberger, 1987, S. 141. GEORG/SATTEL (1995, S. 129) verweisen darauf, dass dieses Arbeitsmarktsegment eigentlich aus so vielen Teilarbeitsmärkten bestehe, wie es Berufe gibt. Aufgrund gleicher Funktionsmechanismen könnten diese jedoch in aggregierter Form betrachtet werden.

<sup>136</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 124.

<sup>137</sup> Deißinger, 1998, S. 137.

<sup>138</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 125.

<sup>139</sup> Vgl. Sengenberger, 1978a, S. 68 ff.; Georg/Sattel, 1995, S. 129; DFG, 1990, S. 7.

<sup>140</sup> Vgl. Beck/Brater/Daheim, 1980, S. 98.

<sup>141</sup> Deißinger, 1998, S. 145.

<sup>142</sup> Ebd., S. 150. KELL (1995, S. 383) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Gelenk zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem“.

<sup>143</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 86; Georg/Sattel, 1995, S. 130.

<sup>144</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 130. STEINMANN (2000, S. 87) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Spannungsfeld von *Berufszentrismus* und *Betriebszentrismus*“.

<sup>145</sup> Deißinger, 1998, S. 141.

erweisen.<sup>146</sup> Die Besetzung von vakanten Arbeitsplätzen vollzieht sich in der Regel auf zweierlei Wegen. Zum einen erfolgt dies über die eigene duale Lehrlingsausbildung im Unternehmen mit anschließender Übernahme der Absolventen und zum anderen über zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel, d.h. durch das Abwerben ausgebildeter Fachkräfte.<sup>147</sup>

Die Allokation im Beschäftigungssystem ist damit in berufsfachlich strukturierten Teilarbeitsmärkten an kontrollierte und durch Zertifikate belegte Qualifikationen geknüpft.

(3) Betriebsinterne oder betriebsspezifische Teilarbeitsmärkte bilden sich als Folge einer „betriebszentrierten Arbeitsmarktsegmentation“<sup>148</sup>. Unternehmen versuchen sich durch eine stark betriebsspezifische Qualifizierung gegenüber Arbeitsmärkten Handlungsautonomie zu verschaffen. Diese „betriebsgerichtete Spezialisierung des Arbeitsvermögens“<sup>149</sup> erschwert die zwischenbetriebliche Mobilität, da das spezielle Humankapital mit Austritt aus dem Unternehmen entwertet wird. „Wesentlich unter Verwertungsgesichtspunkten ist, dass der Betrieb bzgl. der jeweiligen betriebsspezifischen Qualifikationen quasi ein Monopol auf ihren Erwerb *und* ihre Anwendung hat.“<sup>150</sup> Da die „Eigenproduktion von Qualifikationen“<sup>151</sup> auch mit Kosten für das Unternehmen verbunden ist und Arbeitskräfte nicht einfach ersetzt werden können, bringt dieser Tatbestand neben der Investitionssicherheit auf der Unternehmensseite auch eine gewisse Beschäftigungssicherheit für die Arbeitnehmer mit sich, da sie auch bei Konjunkturschwankungen und wirtschaftlicher Rezession vom Unternehmen eher gehalten werden.<sup>152</sup> Diese wechselseitige Bindung zwischen Arbeitnehmer und Unternehmen bewirken „geschlossene soziale Positionsräume“<sup>153</sup>, in denen die Beschäftigten eines Unternehmens gegen „äußere Konkurrenz“<sup>154</sup>

---

<sup>146</sup> Vgl. Szydlik, 1990, S. 151 zit. in: Georg/Sattel, 1995, S. 130. GEORG/SATTEL (1995, S. 130) führen dies auf die tariflich abgesicherten Mindestlohnhöhen für Facharbeiter zurück. Jedoch können Lohnofferten diese überschreiten und Arbeitnehmer zum Arbeitsplatzwechsel bewegen. Damit sei der Anreizwirkung des Lohns in Bezug auf die Allokationsfunktion im berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt eine große Bedeutung zuzumessen.

<sup>147</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 130.

<sup>148</sup> Sengenberger, 1978b, S. 31.

<sup>149</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 131.

<sup>150</sup> Ebd., S. 131.

<sup>151</sup> Becker/Hecken, 2005, S. 143.

<sup>152</sup> Vgl. Struck, 2005, S. 184; Steinmann, 2000, S. 87; Georg/Sattel, 1995, S. 131. GEORG/SATTEL (1995, S. 131) gehen jedoch einschränkend davon aus, dass diese Aussagen nur auf einen Teil der Beschäftigten zutreffen, da die Beschäftigten in „geschützte Stamm- und benachteiligte Randbelegschaften“ aufzuteilen seien. – Vgl. auch Hinz/Abraham, 2005, S. 42.

<sup>153</sup> Struck, 2005, S. 174.

<sup>154</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 131.

abgeschirmt werden. Dies führt zur „institutionellen Schließung“<sup>155</sup> des internen Arbeitsmarkts, der von außen lediglich dann Zugang durch die sog. „ports of entry“<sup>156</sup> gewährt, wenn vakante Stellen intern nicht besetzt werden können. Der externe Arbeitsmarkt dient demnach als „Rekrutierungsreservoir und Auffangbecken von Zu- und Abgängern“<sup>157</sup> aus den internen Arbeitsmärkten.

Betriebsinterne Arbeitsmärkte sind vorrangig von einer vertikalen Mobilität geprägt, die mit sog. „Vakanzkettenmodellen“ beschrieben werden können. Demnach werden bei der Besetzung vakanter Stellen zunächst Organisationsmitglieder nach festgelegten internen Karrieremustern berücksichtigt. Abgänge in höheren Positionen führen in der Regel zu einer „Vakanzkette“, da Stelleninhaber der jeweils niedrigeren Hierarchieposition nachrücken.<sup>158</sup> Damit werden auf internen Arbeitsmärkten die Marktmechanismen durch bürokratische Zuweisungsmechanismen, bspw. in Form von festen Karriereleitern und auf Betriebszugehörigkeit basierenden Senioritätsprinzipien, ersetzt.<sup>159</sup> Wettbewerb findet demnach nur beim Zugang zu internen Märkten statt.

### **3.3. Zur Bestimmung der Arbeitsmarktchancen im berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt**

#### **3.3.1. Berufe als gemeinsames Organisationsmuster von Arbeit und Ausbildung**

„Als ein zentrales Kriterium für die Herausbildung von Arbeitsmarktsegmentation gilt die *Qualifikation*, die sowohl die Struktur der Arbeitsplätze wie auch die der Arbeitskräfte bestimmt.“<sup>160</sup> Daher kann die Theorie zur Erklärung des Zusammenhangs von Qualifizierungsprozessen und beruflicher Allokation herangezogen werden. In Deutschland wird dieser Zusammenhang i.d.R. über berufliche „Organisationsmuster [...], die sowohl die

---

<sup>155</sup> Zur institutionellen Schließung tritt die soziale Schließung aufgrund der „statistischen Diskriminierung“ (Georg/Sattel, 1995, S. 132). Demnach werden bei der betrieblichen Personalselektion Arbeitskräftegruppen mit bestimmten unveränderbaren Merkmalen (ausländisch, weiblich, alt, behindert usw.) diskriminiert und trotz des Nachweises der erforderlichen Zertifikate und Qualifikationen benachteiligt. – Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 132 f.

<sup>156</sup> Doeringer, 1967, S. 207. THUROW (1978, S. 126) verwendet in der deutschen Übersetzung den Begriff „Zugangspforte“. SENGENBERGER (1978a, S. 28) ergänzt die Terminologie durch den Begriff „ports of exit“, der die „Exit-Option“ oder „Abgangspforte“ aus dem internen in den externen Arbeitsmarkt beschreibt.

<sup>157</sup> Steinmann, 2000, S. 85.

<sup>158</sup> Vgl. Struck, 2005, S. 174; Hinz/Abraham, 2005, S. 58 f.

<sup>159</sup> Vgl. Steinmann, 2000, S. 85; Arnold, 1997, S. 156; Sengenberger, 1978a, S. 35 f. und S. 88; Sengenberger, 1978b, S. 21; Doeringer, 1967, S. 207.

<sup>160</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 124. Damit sei den Autoren (1995, S. 124) zufolge die Segmentationstheorie im Kern als eine Qualifikationstheorie zu verstehen.

Sphäre der Arbeit als auch die der Ausbildung von einem Grundgedanken her strukturieren<sup>161</sup>, hergestellt. Folglich werden Eintrittsmöglichkeiten in den berufsfachlich strukturierten Teilarbeitsmarkt in hohem Maße von den im beruflichen Bildungssystem erworbenen Qualifikationen determiniert, da das Berufskonzept als „übergreifendes Strukturprinzip“<sup>162</sup> eine Abschottung dieses Arbeitsmarktsegments bewirkt.<sup>163</sup> BAETHGE spricht im deutschen Zusammenhang gar von einer „berufsbezogenen Gesellschaftsverfassung“<sup>164</sup>, um die zentrale Bedeutung des Berufs für die gesellschaftliche Statusorganisation zu unterstreichen.<sup>165</sup>

Basierend auf der „subjektbezogenen Theorie der Berufe“ verstehen BECK/BRATER/DAHEIM Berufe als „[...] relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u.a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“<sup>166</sup>. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen einer Gebrauchs- und Tauschwertseite des Berufs.<sup>167</sup> Unter dem Gebrauchswert wird das „Arbeitskönnen“ verstanden, d.h. die „persönlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Spezialqualifikationen, die subjektiv erforderlich sind, um die dem Berufsbild entsprechenden Arbeitstätigkeiten übernehmen und erfolgreich ausführen zu können“<sup>168</sup>. In diesem Zusammenhang kommt der Berufsausbildung eine entscheidende Funktion zu, da im Lernprozess die „spezialisierten Fähigkeitsmuster“<sup>169</sup> vermittelt werden. Die Tauschwertseite bezieht sich dagegen auf die Verwertbarkeit dieses Arbeitskönnens auf dem Arbeitsmarkt und somit auf „nicht personenbezogene, sondern markt- und arbeitseinsatzgebundene Gesichtspunkte“<sup>170</sup>. Aus dieser Perspektive erscheinen Berufe als „komplexe, institutio-

---

<sup>161</sup> Deißinger, 1998, S. 150; vgl. Pätzold/Wahle, 2003, S. 473 f.

<sup>162</sup> Beck/Bolte/Brater, 1980, S. 92.

<sup>163</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 136; vgl. auch Pätzold/Wahle, 2003, S. 474.

<sup>164</sup> Baethge, 2004, S. 337.

<sup>165</sup> Zur historischen Bedeutung und Entwicklung der Beruflichkeit vgl. Brötz, 2005, S. 163 f.; Deutschmann, 2005, S. 3 f.; Baethge, 2004, S. 337 f.; Baethge, 2003, S. 534 ff.; Deißinger, 1998, S. 45 ff.

<sup>166</sup> Beck/Brater/Daheim, 1980, S. 20.

<sup>167</sup> Die Unterscheidung zwischen dem Gebrauchs- und Tauschwert eines Gutes findet sich auch im ökonomischen Gedankengebäude wieder. Dort dient sie zur Auflösung des „klassischen Wertparadoxons“ durch die Entwicklung einer „subjektiven Wertlehre“, die heute in der Ökonomie in Form der „GOSSEN’schen Gesetze“ bekannt ist. – Vgl. Suntum, 2001, S. 31 ff.

<sup>168</sup> Beck/Brater/Daheim, 1980, S. 206.

<sup>169</sup> Deißinger, 1998, S. 141.

<sup>170</sup> Beck/Brater/Daheim, 1980, S. 208; vgl. auch Offe, 1975, S. 76.



nell abgesicherte Bündelungen der marktrelevanten Arbeitsfähigkeiten von Personen“<sup>171</sup>, die auf dem Arbeitsmarkt gehandelt werden können. Aus systemtheoretischer Perspektive beschreibt KURTZ den Beruf als „gesellschaftliche Schnittstelle“ zwischen „pädagogischen und ökonomischen Kommunikationen“<sup>172</sup>. Folglich gehen GEORG/SATTEL davon aus, dass die Marktgängigkeit eines Qualifizierungsergebnisses, d.h. dessen „Tauschwert“ am Arbeitsmarkt, nur dann zu gewährleisten sei, wenn die Entwicklung der Qualifikationen in mehr oder weniger genormten und verlässlich institutionalisierten Ausbildungsgängen vollzogen werde.<sup>173</sup> Nur auf diese Weise könne den unternehmerischen Qualifikationserwartungen entsprochen werden, da für standardisierte Arbeitsplatzanforderungen auch entsprechend standardisierte Qualifikationsprofile verfügbar seien, bzw. „Kommunikation“ stattfinden könne.<sup>174</sup>

Des Weiteren geht SENGENBERGER davon aus, dass „jede Heterogenisierung des gehandelten Qualifikationsbündels“<sup>175</sup> die Funktionstüchtigkeit und Effizienz dieses Teilarbeitsmarktes mindern oder ganz unterbinden würde. Seine Feststellung ist dabei auf beide Arbeitsmarktseiten zu beziehen. Einerseits hätten betriebliche Spezifizierungen der Arbeitsorganisation und damit die Aufweichung bzw. Auflösung des standardisierten betrieblichen Anforderungsprofils dysfunktionale Wirkung. Andererseits führe gerade auch die ausbildungsseitige Abweichung von normierten Qualifikationsprofilen zu einer Verringerung des Tauschwertes und damit zu Verwertungsproblemen auf dem berufsfachlichen Arbeitsmarkt.<sup>176</sup>

### **3.3.2. Ausbildungsberufe vs. Schulberufe – Zum Verwertungsproblem der Schulberufe aus industriesoziologischer Sicht**

Wenn demnach im berufsfachlich organisierten Teilarbeitsmarkt Berufe als „allgemein zugängliche und kommunizierbare, gesellschaftlich akzeptierte und transparente Vorgaben für die Integration des Menschen in die Arbeitswelt“<sup>177</sup> gelten, so stellt sich mit Blick auf berufliche Vollzeitschulen die Frage, ob die dort vergebenen Berufszertifikate (Schulberufe) diesen Anforderungen ebenfalls gerecht werden können. Von der Antwort auf die-

---

<sup>171</sup> Beck/Brater/Daheim, 1980, S. 19.

<sup>172</sup> Kurtz, 2005, S. 237.

<sup>173</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 125.

<sup>174</sup> Vgl. Meyer, 2004, S. 351; Georg/Sattel, 1995, S. 130.

<sup>175</sup> Sengenberger, 1978a, S. 69.

<sup>176</sup> Vgl. ebd., S. 75.

<sup>177</sup> Deißinger, 1998, S. 145.

se Frage wird es abhängen, ob den „Schulberufsträgern“ der Zugang zum berufsfachlich strukturierten Teilarbeitsmarkt eröffnet wird oder weitgehend verschlossen bleibt. Gebrauchs- und Tauschwertseite der Schulberufe sind auch in diesem Zusammenhang nicht unabhängig von den Ausbildungsberufen zu bewerten.<sup>178</sup>

Im dualen System erfolgt „über das System der Ausbildungsberufe [...] sowohl die Standardisierung als auch die Kommunizierbarkeit von Ausbildungsprozess und Ausbildungsergebnis“<sup>179</sup>. Die Normierung wird zwar formaljuristisch über die Ausbildungsordnungen gewährleistet, jedoch erreichen sie ihre eigentliche Qualität erst in Verbindung mit dem sog. „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ gemäß § 4 Abs. 2 BBiG. Dieser schreibt vor, dass für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden darf. Die inhaltliche Normierung und Standardisierung betrifft dabei nicht nur den Lernort Betrieb, sondern auch die Berufsschule. Bedingt durch die „Kulturhoheit“ der Länder untersteht die Berufsschule zwar den Schulgesetzen der Länder, jedoch werden die Rahmenlehrpläne zentral durch die KULTUSMINISTERKONFERENZ abgestimmt und mit relativ starker Bindungswirkung an die Kultusministerien weitergereicht.<sup>180</sup>

Folglich knüpfen Unternehmen an die Berufsbezeichnungen der Ausbildungsberufe klar definierte Erwartungen hinsichtlich des Arbeitsvermögens der jeweiligen Arbeitskraft, der betrieblichen Einsetzbarkeit und den damit verbundenen Lohn- und Gehaltskosten.<sup>181</sup> Der „Qualifikations- und Arbeitstypus ‚Facharbeiter‘“<sup>182</sup> signalisiert demnach „bestimmte Mindestkenntnisse und -fähigkeiten nach Inhalt und Niveau“<sup>183</sup> und nimmt folglich eine herausragende Stellung auf dem berufsfachlich organisierten Arbeitsmarkt ein. Er prägt nicht nur entscheidend die Rekrutierungs- und Beschäftigungsstrategien der Unternehmen, sondern stellt gleichermaßen den Bezugspunkt staatlicher und gewerkschaftlicher Arbeits- und Sozialpolitik dar.<sup>184</sup> Infolgedessen ist es nicht verwunderlich, dass der Facharbeiter als „spezifisch deutscher Arbeitskräftetypus“<sup>185</sup>, von den bildungspolitischen Akteuren (Berufsverbänden, Kammern und Gewerkschaften) in besonderem Maße „protektioniert“

---

<sup>178</sup> Vgl. Becker/Hecken, 2005, S. 144.

<sup>179</sup> Deißinger, 2001a, S. 75; vgl. Benner, 1995.

<sup>180</sup> Vgl. Deißinger, 2001a, S. 76 f.

<sup>181</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 124 f.

<sup>182</sup> Vgl. ebd., S. 125.

<sup>183</sup> Sengenberger, 1987, S. 126.

<sup>184</sup> Vgl. Brötz, 2005, S. 162 f.; Kupka, 2005, S. 17; Pütz, 2004, S. 334; Greinert, 1998, S. 167; Georg/Sattel, 1995, S. 124; Beck/Brater/Daheim, 1980, S. 71 ff.

<sup>185</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 124.

wird.<sup>186</sup> Damit kommt den Berufsinhabern eine privilegierte Stellung zuteil, „die eng mit den der Berufsförmigkeit von Erwerbsarbeit korrespondierenden Momenten von Vollerwerbstätigkeit und Normalarbeitsverhältnis verbunden ist“<sup>187</sup>.

Im Vergleich zu den bundeseinheitlich normierten Ausbildungsberufen sind insbesondere die landesrechtlich verankerten Bildungsgänge an beruflichen Vollzeitschulen, trotz diverser Rahmenvereinbarungen und Harmonisierungsversuche der KULTUSMINISTERKONFERENZ, von einer großen Typenvielfalt geprägt. DEISSINGER stellt fest, dass die „partielle Zentralregulation“<sup>188</sup> auf schulischer Seite durch die KULTUSMINISTERKONFERENZ im dualen System wesentlich stärker ausgeprägt sei als im Bereich der beruflichen Vollzeitschulen, wo den Ländern noch weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten verblieben.<sup>189</sup> Folglich variieren einerseits die Schulberufsbezeichnungen zwischen den Bundesländern bei durchaus vergleichbaren Inhalten (bspw. Wirtschaftsassistent und Kaufmännischer Assistent), andererseits verbergen sich hinter gleichen Berufs- und/oder Institutionsbezeichnungen landesspezifische Konstruktionen (bspw. Berufskolleg in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen).

Die Heterogenität der Bildungsangebote hat eine abnehmerseitige Intransparenz zur Folge und erschwert eine den anerkannten Ausbildungsberufen vergleichbare „Codierung“ von Qualifikationen<sup>190</sup>, die für eine betriebsübergreifende Verständigung notwendig wäre. Daraus lässt sich schließen, dass vollzeitschulische Berufsausbildungsgänge außerhalb BBiG/HwO zwar berufsförmig organisiert sind, den Schulberufen jedoch die institutionelle Absicherung und Normierung fehlt, wie sie bei den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen über bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne erreicht wird. Folglich ist das Problem, an dem die arbeitsmarktseitige Verwertung der Schulberufe aus dieser Perspektive krankt, primär nicht im vollzeitschulischen Ausbildungsarrangement und damit weniger auf der Gebrauchswertseite zu suchen, sondern vielmehr auf der Tauschwertseite, da mit den „standardisierten Mustern von Arbeit“ keine ausbildungsseiti-

---

<sup>186</sup> Vgl. Brötz, 2005, S. 163. MEYER (2004, S. 351) geht davon aus, dass „reine“ Arbeit in Deutschland erst durch die Beteiligung unterschiedlicher Interessensgruppen zum Beruf werde.

<sup>187</sup> Baethge, 2004, S. 337.

<sup>188</sup> Deißinger, 2001a, S. 77.

<sup>189</sup> Vgl. ebd., S. 77; Feller, 2006, S. 290.

<sup>190</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 125. HARNEY (1985, S. 118) spricht von einer „universalen Codierung“ der „Trägerschaft und Verwertung von Qualifikation“.

ge „Standardisierung von Handlungs- und Verhaltenspotenzialen“ korrespondiert.<sup>191</sup> Dies zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass Absolventen, die an beruflichen Vollzeitschulen einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf gemäß BBiG/HwO erwerben, mit deutlich besseren Verwertungschancen ihres Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt rechnen können.

In diesem Zusammenhang zeichnen sich derzeit zwei interessante Entwicklungen ab. Einerseits wurde im Rahmen der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes mit der „erweiterten Externenprüfung“ die Voraussetzung geschaffen, die vollzeitschulische Berufsausbildung an die Zertifizierungskultur des dualen Systems heranzuführen. Andererseits wird aufgrund der veränderten Anforderungen der Arbeitswelt über notwendige Ansätze zur Modernisierung der Berufsausbildung diskutiert.<sup>192</sup> Diese Modernisierungsansätze markieren dabei „neuralgische Punkte im Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem“<sup>193</sup> und im Hinblick auf die Arbeitsmarktprozesse darf man gespannt sein, „ob die ausgeprägte *Beruflichkeit* des deutschen Arbeitsmarktes in ihren institutionellen Formen an Bedeutung verliert“<sup>194</sup> und damit eine Aufwertung der vollzeitschulischen Berufsausbildung einhergeht.

#### **4. ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIK AUS DER PERSPEKTIVE DER POLICY-FORSCHUNG**

##### **4.1. *Zur Notwendigkeit eines politikwissenschaftlichen Zugangs zur Übergangsproblematik***

Die vorliegenden Grundmodelle der ökonomischen Arbeitsmarkttheorie rekurren stark auf ökonomische Wirkungszusammenhänge des Arbeitsmarkts und abstrahieren von politischen und institutionellen Kräften, die ebenfalls gestaltend auf den Arbeitsmarktprozess einwirken. Um das Arbeitsmarktgeschehen besser beschreiben und erklären zu können, wird die Perspektive in den soziologischen Zugängen zur Arbeitsmarktforschung, insb. der

---

<sup>191</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 124 f.

<sup>192</sup> Die aktuelle bildungspolitische Diskussion dreht sich insbesondere um vier Flexibilisierungsansätze, deren Grundgedanken jeweils auf dem Modularisierungskonzept basieren. Eine Übersicht über die Struktur und Inhalte der Reformkonzepte der bildungspolitischen Akteure, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK), der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und des Zentralverbands des deutschen Handwerks (ZDH), findet sich bei Kloas, 2007. – Vgl. auch Euler/Severing, 2006 und 2007; DIHK, 2007; hierzu kritisch Ehrke/Nehls, 2007; Landsiedel, 2007.

<sup>193</sup> Baethge, 2003, S. 579.

<sup>194</sup> Hinz/Abraham, 2005, S. 48.

Segmentationsforschung, weiter geöffnet. In diesen Ansätzen finden explizit institutionelle und strukturelle Merkmale Berücksichtigung, „da Institutionen eine Eigendynamik erlangen können, sobald sie etabliert sind“<sup>195</sup>.

Allerdings wird der institutionelle Rahmen von Arbeitsmärkten nicht ausschließlich auf formalem Wege durch die gesetzgebenden Körperschaften festgelegt, sondern es existieren in Unternehmen und Gesellschaft auch viele informelle Normen über angemessenes und erwartbares Verhalten. „Man stelle sich ein Kontinuum vor, das von Tabus, Sitten und Traditionen am einen Ende bis zu geschriebenen Verfassungen am anderen reicht.“<sup>196</sup> Die Grenzen zwischen formellen und informellen Institutionen sind demnach häufig fließend, jedoch sind Konflikte zu erwarten, wenn diese Regelungen in Widerspruch zueinander geraten.<sup>197</sup> Die einzelnen institutionellen Regelungen eines Systems – seien sie nun formeller oder informeller Art – und deren spezifisches Zusammenwirken werden als „Systemlogiken“<sup>198</sup> zusammengefasst.

Die Herausbildung, Veränderung und Abschaffung von Institutionen ist dabei als das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen zu sehen. „Die Gesellschaft und ihre Teilbereiche brauchen die Politik und ihre Intervention erst, wenn es weh tut.“<sup>199</sup> Vor dem Hintergrund der Lehrstellenkrise stellt sich daher auch die Frage nach der Steuerbarkeit der marktwirtschaftlichen Komponenten im dualen System und damit auch die Frage nach der Rolle der staatlichen Berufsbildungspolitik in Bund und Ländern. Nach ZABECK versteht man unter Berufsbildungspolitik „alle sich auf Macht stützende Bestrebungen, die darauf gerichtet sind, die pädagogischen Rahmenbedingungen für die Eingliederung von Menschen in die beruflich strukturierte Gesellschaft zu gestalten“<sup>200</sup>. Um dieses Ziel zu erreichen müssen Maßnahmen ergriffen werden, die den „spezifischen Formen und Strukturen der Aneignung von Wissen und Können einen gesellschaftlichen Raum und eine gesellschaftliche Funktion“<sup>201</sup> vermitteln. Die Diskrepanzen zwischen dem durch unternehmerisches Kalkül bestimmten Ausbildungsplatzangebot und der aus pädagogischer wie auch gesamtgesellschaftlicher Sicht notwendigen Bereitstellung von Ausbildungsmöglichkeiten stellen ein

---

<sup>195</sup> Hinz/Abraham, 2005, S. 46; vgl. Struck, 2005, S. 173 f.

<sup>196</sup> North, 1992, S. 54.

<sup>197</sup> Vgl. Hinz/Abraham, 2005, S. 47; North, 1992, S. 56.

<sup>198</sup> Hinz/Abraham, 2005, S. 49.

<sup>199</sup> Willke, 1996, S. 244.

<sup>200</sup> Zabeck, 1985, S. 681.

<sup>201</sup> Deißinger, 1998, S. 54.

bildungspolitisches Problem dar, dessen Lösung durch staatliche Interventionen in das System der beruflichen Ausbildung herbeigeführt werden kann.<sup>202</sup>

Wenn politische Handlungsprogramme im Hinblick auf ihre Problemlösungsfähigkeit beurteilt werden sollen, so bietet sich der Rückgriff auf Ansätze der Politikfeldanalyse an. „Policy Analysis is finding out what governments do, why they do it and what difference it makes.“<sup>203</sup> Demnach richtet die Politikfeldanalyse ihr Augenmerk auf die konkreten Inhalte von Politik und „fokussiert [...] auf politische Entscheidungen und deren Umsetzung in konkreten Handlungszusammenhängen unter Berücksichtigung der situativen oder strukturellen Voraussetzungen und Determinanten“<sup>204</sup>. Unter diesem Aspekt soll im Folgenden das Politikfeld „Berufsbildung“ betrachtet werden, wobei sich Berufsbildungspolitik dabei in zweierlei Hinsicht von anderen Politikfeldern, insbesondere der allgemeinen Bildungs- und Schulpolitik und der Hochschulpolitik, abgrenzt: (1) durch spezifische Problembezüge und Funktionen (inhaltlicher Aspekt) und (2) durch organisatorische und prozedurale Gestaltungsprinzipien und -praxen (prozessualer Aspekt).<sup>205</sup>

#### 4.2. *Der Gegenstand der Politikfeldanalyse*

Mit der Policy-Analyse als einem politikwissenschaftlichen Forschungszweig wird häufig auf Regierungshandeln (i.S. von „public policy“) bzw. ausschließlich auf das Handeln staatlicher Akteure geschlossen. Nicht zuletzt kommt die „staatsfixierte Perspektive“<sup>206</sup> auch in der oben angeführten Definition DYES zum Tragen, wenn auf „governments“ Bezug genommen wird. Jedoch wird eine solche Einengung des „policy“-Begriffs in der modernen Politikfeldanalyse als unzweckmäßig angesehen und folglich das Akteursverständ-

---

<sup>202</sup> Vgl. Koch, 1998, S. 141; Görner, 1997, S. 235 ff. Diese Ansicht wurde auch vom Bundesverfassungsgericht vertreten, das 1980 folgende Entscheidung traf: „Wenn der Staat in Anerkennung dieser Aufgabenteilung den Arbeitgebern die praxisbezogene Berufsausbildung der Jugendlichen überlässt, so muss er erwarten, dass die gesellschaftliche Gruppe der Arbeitgeber diese Aufgabe nach Maßgabe ihrer objektiven Möglichkeiten und damit so erfüllt, dass grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das gilt auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgabe nicht mehr ausreichen sollte.“ – BVerfG, Urteil vom 10.12.1980, in: Neue juristische Wochenschrift, 1981, S. 333; vgl. auch Stender, 2006b, S. 125.

<sup>203</sup> Dye, 1972, S. 2.

<sup>204</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 11; vgl. Schubert/Bandelow, 2003, S. 3.

<sup>205</sup> Vgl. Kutscha, 1997, S. 667; Münk, 1995, S. 398 f. MÜNK (1995, S. 399) geht jedoch gleichzeitig von „fließenden Grenzen“ zwischen diesen Politikfeldern aus.

<sup>206</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 92.

nis über Regierungen hinaus auf „private“ politische Akteure erweitert.<sup>207</sup> Diese individuellen, kollektiven oder korporativen Akteure zeichnen sich dadurch aus, dass sie in irgendeiner Form an politischen Entscheidungen beteiligt sind und dem Staat einen „kooperativen Charakter“ verleihen.<sup>208</sup> In dem Begriff des „kooperativen Staates“ spiegelt sich ein modernes Staatsverständnis wider, bei dem von einem Staat ausgegangen wird, „der in vielen Aufgabenbereichen nicht (mehr) autoritär regelnd mit Ge- und Verboten eingreift, sondern auf Verhandlungen und einvernehmliche Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Gruppen oder Organisationen angewiesen ist“<sup>209</sup>. Damit wird dem Sachverhalt Rechnung getragen, „dass in hochkomplexen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaften nicht nur nicht der Staat, sondern auch kein anderes Teilsystem *allein* die erforderlichen Integrations- und Steuerungsleistungen erbringen kann“<sup>210</sup>. Um diese „Selbstregelungskontexte [...], in denen private Akteure als Träger öffentlicher Politiken wirken“<sup>211</sup>, zu erfassen, ist eine derartige Erweiterung des Akteursverständnisses – insbesondere auch im Hinblick auf das (neo-)korporatistisch geprägte Politikfeld „Berufsbildung“ – zwingend notwendig.

„Policy“ ist dabei der zentrale Begriff der Politikfeldanalyse und bezeichnet eine von drei Politikdimensionen, die im angelsächsischen Raum semantisch unterschieden werden.<sup>212</sup> (1) „Policy“ bezieht sich dabei auf den „gedachten Zusammenhang politischer Maßnahmen, die auf einen bestimmten Politikbereich [...] bezogen sind“<sup>213</sup>. Damit wird dieser Begriff für die Beschreibung inhaltlicher, materieller Politikaspekte reserviert, wie sie in Form von Gesetzen, Verordnungen, Entscheidungen, Programmen, Maßnahmen, Schul- und Modellversuchen zum Ausdruck kommen. Des Weiteren kann der Policy-Begriff in zeitlicher Hinsicht differenziert werden (Abbildung 17). So stellt ein politisches Programm („Policy i.e.S.“) das Ergebnis eines formalen Entscheidungsprozesses dar. „Das Resultat

---

<sup>207</sup> Vgl. Schubert/Bandelow, 2003, S. 4. In der Theorie werden derartige Regelungsoptionen im Kontext der „Governance-Debatte“ diskutiert. – Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 32; Braun/Giraud, 2003, S. 147 ff.

<sup>208</sup> Vgl. Scharpf, 2000, S. 95 ff.; vgl. auch Schneider, 2003, S. 108 ff.; Bandelow, 2003, S. 293 ff.

<sup>209</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 74; vgl. Braun/Giraud, 2003, S. 158 ff.; Lange, 2000, S. 22 ff.; Benz, 1998, S. 201 ff. Dabei wird insbesondere die demokratische Legitimation einer solchen „Schattenpolitik“ (Aleman/Eckert, 2006, S. 3) kontrovers diskutiert. – Zum Überblick über die Diskussion vgl. Aleman/Eckert, 2006; Straßner, 2006, S. 10 ff.; Kutscha, 1997, S. 672; Willke, 1996, S. 230 ff.; Eschenburg, 1963.

<sup>210</sup> Kutscha, 1997, S. 673; vgl. Jann/Wegrich, 2003, S. 91; Müller, 1996, S. 352; Scharpf, 1989, S. 11.

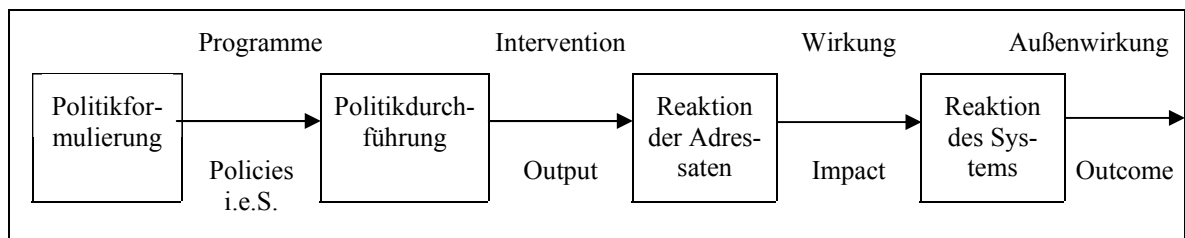
<sup>211</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 18.

<sup>212</sup> Vgl. ebd., S. 15; Schubert/Bandelow, 2003, S. 4 f.; Jann/Wegrich, 2003, S. 72 f.; Lange, 2000, S. 16. Zu den historischen Wurzeln der einzelnen Begriffe vgl. Beyme, 2003. Ein expliziter Bezug auf das Politikfeld der Berufsbildung findet sich bei Stender, 2006a, S. 103 ff.; Kutscha, 1997, S. 667.

<sup>213</sup> Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 35.

des unmittelbaren Durchführungshandelns<sup>214</sup> wird dann als Policy-Ergebnis bzw. als „Policy-Output“ bezeichnet. Durch den Policy-Output, der auf eine Änderung des Akteursverhaltens abzielt, werden die anstehenden Probleme noch nicht gelöst, da erst eine entsprechende Reaktion seitens der Programmadressaten notwendig ist. Zur Beschreibung dieser direkten Akteursreaktion auf eine Policy wird der Begriff der Policy-Wirkung („Policy-Impact“) verwendet. Längerfristige Auswirkungen und Veränderungen, die sich in intendierten (und nicht intendierten) Reaktionen eines betroffenen Systems (bspw. in Form von Beschäftigungswirkungen, Abiturientenquote, Wirtschaftswachstum, Standortqualität usw.) äußern, werden mit dem Begriff des „Policy-Outcome“ bezeichnet.<sup>215</sup>

Abbildung 17: Differenzierung zwischen Output-, Impact- und Outcome-Dimension des Policy-Begriffs



Quelle: Vgl. Jann/Wegrich, 2003, S. 79; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 34 ff.

(2) Von diesem inhaltlichen Politikbegriff wird zum einen der „Polity“-Begriff abgegrenzt, der sich auf die strukturellen Aspekte der Politik bezieht. Unter dem normativen Gesichtspunkt werden einerseits politische Ideen und Ideologien angesprochen und andererseits die aus diesen Ideen resultierenden verfassungsmäßigen, institutionellen Ordnungen von politischen Systemen subsumiert. Zusammenfassend bezeichnet der Polity-Begriff die tatsächlichen oder auch die wünschenswerten politischen Ordnungen.

(3) Der „Politics“-Begriff vervollständigt die Trias und bezieht sich auf den prozessualen Aspekt von Politik. Damit bezeichnet Politics den „mehr oder weniger konflikthaften Prozess des Politikgestaltens, bei dem auf die unterschiedlichen, teilweise gegensätzlichen, teilweise gleichlaufenden, teilweise neutralen, teilweise koalierenden Interessen und Par-

<sup>214</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 15.

<sup>215</sup> Vgl. Jann/Wegrich, 2003, S. 79 f.; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 29 und S. 34 ff. In der Literatur finden sich unterschiedliche Ansätze zur Differenzierung des Policy-Begriffs (vgl. bspw. Schneider/Janning, 2006, S. 15). Unabhängig von der jeweils zugrunde liegenden Bedeutungszuweisung wird in jeder Phase ein bestimmter „output“ produziert, der als „input“ in der nächsten Phase betrachtet wird. – Vgl. Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 32.



teien und deren politische Absichten, Forderungen etc. Rücksicht genommen werden muss.<sup>216</sup>

Diese begriffliche Differenzierung kann ganz offensichtlich nur auf analytischem Niveau vorgenommen werden, da sich diese Dimensionen in der politischen Praxis gegenseitig bedingen und daher im Zusammenhang betrachtet werden müssen. Beispielsweise finden in der politischen Realität keine isolierten Diskussionen um politische Inhalte statt, ohne dass diese mit einer Auseinandersetzung zwischen den beteiligten politischen Akteuren über diese Inhalte verbunden wären. Diese Auseinandersetzungen finden wiederum innerhalb konkreter politischer Verfassungen und im Kontext historisch gewachsener Strukturen und Traditionen statt.<sup>217</sup> Dabei sind bei vielen Fragestellungen genau diese Interdependenzen zwischen den Policy-, Polity- und Politics-Dimensionen von Interesse. SCHUBERT systematisiert die möglichen Konstellationen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen bei unterschiedlichen politikwissenschaftlichen Fragestellungen.

Abbildung 18: Konstellationen unterschiedlicher politikwissenschaftlicher Fragestellungen

	<b>abhängige Variable</b>	<b>unabhängige Variable</b>
<b>Klassische Fragestellung</b>	polity	politics, policy
<b>Politische Fragestellung</b>	politics	polity, policy
<b>Politikfeldanalyse</b>	policy	polity, politics

Quelle: Vgl. Schubert, 1991, S. 27; vgl. auch Schubert/Bandelow, 2003, S. 6.

„Policy“ erscheint in der Politikfeldanalyse demnach als abhängige Variable, die durch politische Institutionen (polity) und politische Kräfteverhältnisse und Interessenkonstellationen (politics) erklärt wird. In der Politikfeldanalyse wird die politische Ordnung als institutioneller und normativer Rahmen gesetzt, innerhalb dessen über politische Konflikt- und Konsensstrategien materielle Politik gestaltet wird („Policy-Making“<sup>218</sup>) und deren Resultate sich in Absichten, Programmen und deren Umsetzungen manifestieren.<sup>219</sup>

<sup>216</sup> Schubert/Bandelow, 2003, S. 4.

<sup>217</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>218</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 71. Dieses „moderne“ Verständnis von Politik wendet sich gegen die traditionelle Konzentration auf die Input- und Output-Seite des politisch-administrativen Systems, bei der die Frage nach der Verarbeitung von Input kaum thematisiert und das politische System als Black Box gedacht wird.

<sup>219</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 17; Schubert/Bandelow, 2003, S. 5.

HEINELT weist jedoch einschränkend darauf hin, dass eine politikfeldorientierte Reflexion auch nur politikfeldspezifische Aussagen über die Policy-Politics-Wechselbeziehung zuließe und nicht von generalisierenden, policybereichsübergreifenden Aussagen ausgegangen werden dürfe.<sup>220</sup>

Demnach muss ganz allgemein für das Politikfeld „Berufsbildung“ die zentrale Fragestellung der Policy-Forschung folgendermaßen lauten: „Welches konkrete Resultat (policy) ergibt sich, wenn in einem Berufsbildungssystem mit seinem historisch gewachsenen institutionellen Gefüge und seinen Ordnungszusammenhängen (polity) eine bestimmte – aber prinzipiell veränderbare – bildungspolitische Problemlösungsstrategie (politics) eingeschlagen wird oder – antizipierend – eingeschlagen werden soll.“<sup>221</sup>

Zur Klärung dieser Frage bietet sich der Rückgriff auf das Konzept des Policy-Cycle an.

### **4.3. *Der Policy-Zyklus als Problemverarbeitungsprozess***

#### **4.3.1. Das Konzept des Policy-Cycle**

Zur Strukturierung des Policy-Making bietet sich das Phasenmodell mit seinen abgrenzbaren und zeitlich aufeinander folgenden Sequenzen an. Politik wird dabei unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Problem- und Informationsverarbeitung betrachtet und als eine logische Abfolge von Schritten konzipiert, die mit der Artikulation und Definition von Problemen beginnt und irgendwann mit der Evaluation von politischen Programmen und Maßnahmen endet.<sup>222</sup>

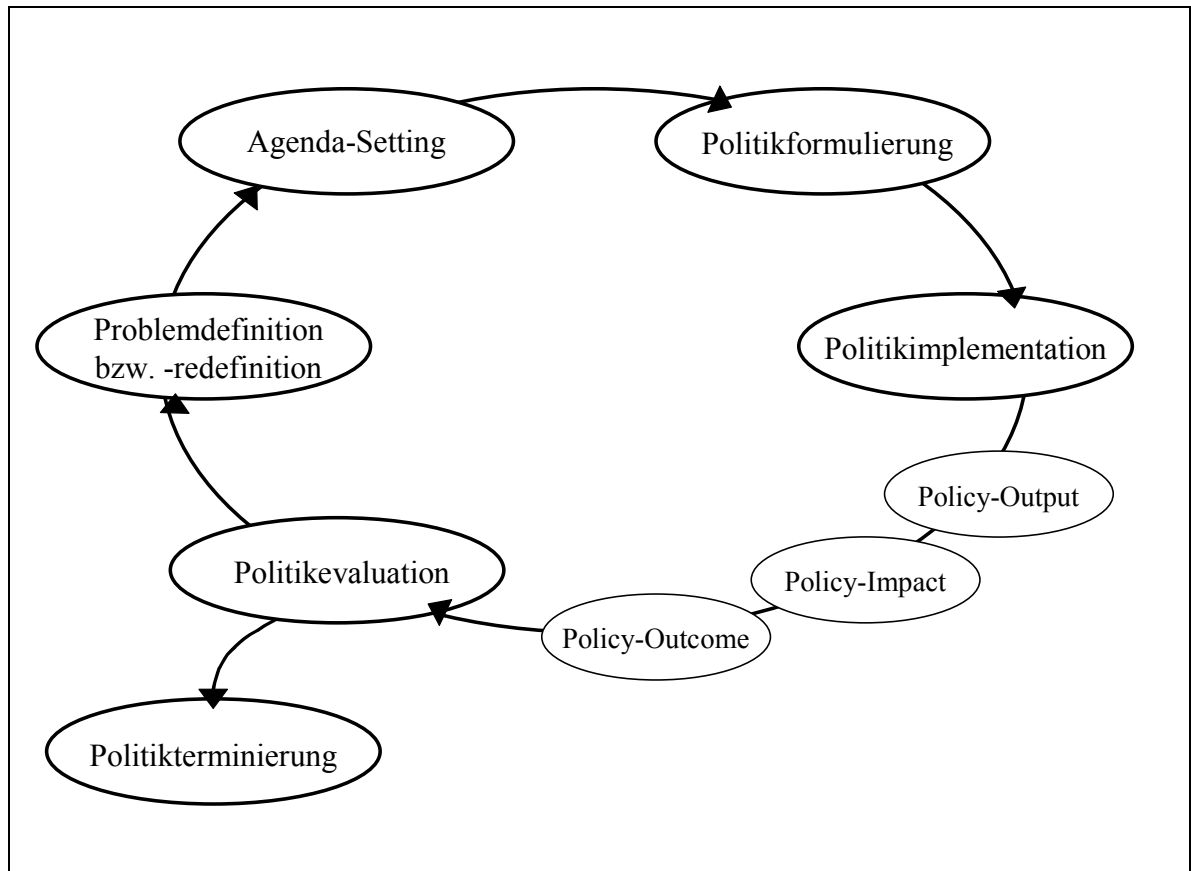
---

<sup>220</sup> Vgl. Heinelt, 1993, S. 308; Windhoff-Héritier, 1983, S. 358 f. Diese Aussage stellt die These LOWIS in Frage, der gemäß „policies determine politics“ (1972, S. 299) einen deterministischen Zusammenhang zwischen spezifischen Policy-Typen (distributive, redistributive, regulative) und den Politikprozessen (politics) unterstellt. – Vgl. auch Heinelt, 2003; Benz, 1997, S. 303; Heinelt, 1993, S. 307 f.

<sup>221</sup> In Anlehnung an Schubert, 1991, S. 21.

<sup>222</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 13; Jann/Wegrich, 2003, S. 71; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 32 f.; Mayntz, 1982, S. 75. Zur wissenschaftshistorischen Entwicklung des Phasenmodells vgl. Beyme, 2003; Jann/Wegrich, 2003, S. 74 ff.

Abbildung 19: Der idealtypische Policy-Cycle



Quelle: Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 50; Jann/Wegrich, 2003, S. 82.

#### 4.3.2. Problemdefinition und Agenda-Setting

„Politisches Handeln im Sinne von Policy-Making setzt die Problemwahrnehmung als ersten Schritt voraus. Ein soziales Problem muss als solches definiert und die Notwendigkeit eines steuernden Eingriffs öffentlicher Politik artikuliert werden.“<sup>223</sup> Ein Problem in diesem Sinne liegt immer dann vor, wenn eine Diskrepanz zwischen einem sozial wünschenswerten Soll-Zustand und dem beobachtbaren Ist-Zustand besteht.

Die Problemkonstitution ist allerdings abhängig von der Perzeption der beteiligten und betroffenen Akteure und verweist auf die Notwendigkeit, dass „die Ebene der Problemperzeption und -definition somit als eigenständige Ebene mit eigenen Gesetzmäßigkeiten betrachtet werden [muss, MR], die sich relativ autonom aus einer so genannten objektiven

---

<sup>223</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 83.

Problemlage entwickelt<sup>224</sup>. Dabei rücken die Situationsdeutungen der involvierten Akteure in den Vordergrund. „Die Strukturen der Situationsdeutung (Weltbilder, Ideologie, Kultur, Normen etc.) sind daher ein strategisches Element der Thematisierung einer Problemlage und in der Politikerklärung so bedeutsam, dass ohne sie – abseits von den rationalen Entscheidungsansätzen – viele reale Entscheidungsprozesse nicht erklärbar wären.“<sup>225</sup> Neben der Problemwahrnehmung sind auch die einem Akteur bzw. einer Akteurskonstellation zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen dafür ausschlaggebend, ob ein Problem auf die Agenda gesetzt und ein gesellschaftlicher Problemlösungsprozess initiiert wird.<sup>226</sup> „A problem is a problem only if something can be done about it.“<sup>227</sup>

#### 4.3.3. Politikformulierung und Entscheidung

In dieser Phase werden artikulierte Probleme, Vorschläge und Forderungen in Form von staatlichen Programmen (i.d.R. Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften) einer Lösung zugeführt. Programme sind demnach „mehrere aufeinanderbezogene, widerspruchsfreie Entscheidungen zur Realisierung eines Programmziels“<sup>228</sup>.

Je nach Art und Wirkungsweise der eingesetzten staatlichen „Interventionsinstrumente“<sup>229</sup> kann zwischen regulativen Programmen, Anreiz- und Leistungsprogrammen unterschieden werden. Während der Staat bei regulativen Programmen unter Strafandrohung auf hierarchischem Wege Normen durchsetzt, zielen Anreizprogramme auf eine Verhaltensänderung durch materielle Anreize ab. Bei Leistungsprogrammen erstellt der Staat öffentliche Güter oder Dienstleistungen selbst.<sup>230</sup> Diese analytische Trennung von Programmtypen soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in einem gegebenen, auf ein bestimmtes Ziel hin bezogenes Programm staatliche Instrumente auch in kombinierter Form zum Einsatz

---

<sup>224</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 51. Die Autoren (2006, S. 51) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der normativen Rahmenbedingungen für die Problemprezeption. Diese entscheiden darüber, ob ein Problem als „sozial inakzeptabel“ wahrgenommen wird. So stellen bspw. bestimmte soziale und politische Zustände in europäischen Staaten ein zentrales Problem dar, während sie in Entwicklungsländern oft als Alltagszustände angesehen und i.d.R. als „schicksalsgegeben“ betrachtet werden.

<sup>225</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 52.

<sup>226</sup> Vgl. ebd., S. 52.

<sup>227</sup> Wildavsky, 1979, S. 42.

<sup>228</sup> Windhoff-Héritier, 1980, S. 5.

<sup>229</sup> Der Begriff der „Intervention“ wird dabei zur Kennzeichnung staatlicher Maßnahmen verwendet, „die auf die Steuerung des Verhaltens nicht-staatlicher Akteure gerichtet sind“ (Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 30).

<sup>230</sup> Vgl. Mayntz, 1982, S. 79 ff. Einen Überblick über andere mögliche Typologisierungen geben Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 36 ff.

kommen und sich gegenseitig ergänzen können.<sup>231</sup> Die Programmdifferenzierung wird demnach analytisch auf der Grundlage der „dominanten“ Interventionsinstrumente und deren Wirkung vollzogen.<sup>232</sup>

JANN/WEGRICH weisen im Hinblick auf die Politikformulierung und Entscheidung im „kooperativen Staat“ darauf hin, „dass Entscheidungsprozesse sich eher als Verhandlungsprozesse zwischen den Akteuren in Politiknetzwerken darstellen und das Ergebnis eher durch die Interessenkonstellation und Einflussverteilung zwischen den unterschiedlichen Akteuren bestimmt wird als durch rationale Alternativenauswahl“<sup>233</sup>. Derartige Verhandlungsprozesse müssen dabei nicht zwangsläufig in formellen Verfahren unter charakteristischen institutionellen Restriktionen ablaufen. Aus diesem Grund werden Verhandlungsergebnisse auch nicht immer in formellen Programmen festgehalten, sondern können auch in informellen Praktiken, Absprachen oder einem „Gentlemen’s Agreement“ zum Ausdruck kommen.<sup>234</sup>

#### 4.3.4. Implementation und Durchführung

„Die Phase der Durchführung oder Umsetzung eines beschlossenen Programms durch die zuständigen Institutionen und Organisationen, die meist – aber nicht immer – Teile des politisch-administrativen Apparates sind, wird als Implementation bezeichnet.“<sup>235</sup> Der analytische Fokus der „Implementationsforschung“<sup>236</sup> liegt auf der Steuerbarkeit der Umsetzungsleistungen, da durch die Politikformulierung einerseits zwar Zielvorgaben vorgege-

---

<sup>231</sup> Vgl. Mayntz, 1983, S. 55; Mayntz, 1982, S. 81. So verweist OFFE (1975, S. 85 ff.) im Rahmen seiner Klassifikation bereits auf die Bedeutung flankierender staatlicher Maßnahmen hin.

<sup>232</sup> Vgl. Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 39.

<sup>233</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 87; vgl. Mayntz, 1982, S. 75; Offe, 1975, S. 75. BENZ (1997, S. 316) kategorisiert die Vielzahl möglicher Verhandlungs- und Entscheidungsstrukturen in zwei Gruppen: Demnach ist neben (1) der hierarchischen Struktur, in der Ziele gegen Widerstände mit verfügbaren Machtmitteln durchgesetzt werden, zu unterscheiden von (2) nicht-hierarchischen Strukturen in Form von Verhandlungssystemen, die einerseits in formal institutionalisierten korporatistischen Gremien der Staat-Verbände-Kooperation oder andererseits in nicht formal organisierten Politik-Netzwerken vollzogen werden.

<sup>234</sup> Vgl. Jann/Wegrich, 2003, S. 85; Schneider, 2003, S. 114 f.; Benz, 1997, S. 316; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 32; Offe, 1975, S. 93. ALEMANN/ECKERT (2006, S. 3 ff.) bezeichnen diese Art von Politik aufgrund ihres informellen Charakters und zuweilen auch zweifelhaften demokratischen Legitimität auch als „Schattenpolitik“.

<sup>235</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 89.

<sup>236</sup> Die politische Implementationsforschung erlebte ihren großen Aufschwung im Rahmen der „aktiven Politik“ der sozial-liberalen Koalition Anfang der 1970er Jahre. Nachdem die Wirtschafts- und Strukturkrisen die Grenzen der „aktiven Politik“ aufgezeigt hatten, konzentrierte sich die Policy-Forschung insbesondere auf die mit der Umsetzung von Programmen verbundenen Vollzugsdefizite. – Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 29 f.; Jann/Wegrich, 2003, S. 91; Wollmann, 2003, S. 336 f.; Mayntz, 1982, S. 76. Zu den Zielsetzungen, Voraussetzungen und Einschränkungen der „aktiven Politik“ vgl. Mayntz/Scharpf 1973.

ben sind, andererseits jedoch „politische Programme und deren Intentionen verzögert, verändert oder sogar vereitelt werden können“<sup>237</sup>. Die erfolgreiche Durchsetzung der in den Programmen deklarierten Zielsetzungen ist dabei von einer Reihe von Bedingungen abhängig, die jedoch nur teilweise von staatlichen Vollzugsagenten beeinflusst werden können.<sup>238</sup>

SCHNEIDER/JANNING weisen im Hinblick auf den Erfolg von Implementationsprozessen auf die Bedeutung der im Politikfeld existierenden Implementationsstruktur hin.<sup>239</sup> Von besonderem Interesse ist dabei die spezifische Konflikt- und Kooperationsstruktur zwischen Programmscheidern, Implementationsträgern und den Vollzugsadressaten.<sup>240</sup> Diese „Akteurskonstellation“<sup>241</sup> hat maßgeblichen Einfluss darauf, ob die Implementation eines politischen Programms erfolgreich vollzogen werden kann.

Je nach Akteurskonstellation differenzieren SCHNEIDER/JANNING zwischen zwei Implementationslogiken:<sup>242</sup>

(1) Einerseits kann die Implementation eines politischen Programms durch und für staatliche Akteure erfolgen. Es handelt sich demnach um eine „innerstaatliche Implementation“, d.h. staatliche Akteure stellen zugleich die „Vollzugsträger und Normadressaten“ dar. Forschungsergebnisse zeigen, dass auch in einer bürokratischen Hierarchie mit starren Berichts- und Unterordnungspflichten gegenüber vorgesetzten Behörden Zielverschiebungen im Implementationsprozess nicht ausgeschlossen werden können. Hierarchische Regelungen führen dazu, dass „das Verhalten der Implementeure zwar von den Programmvorhaben strukturiert, aber keineswegs determiniert wird“<sup>243</sup>. Dies ist einerseits auf Interpretations- und Ermessensspielräume zurückzuführen, die durch die schrittweise Programmkonkretisierung, z.Bsp. durch die „operationalisierende Interpretation unbestimmter Rechtsbegriffe“<sup>244</sup>, entstehen. Andererseits fließen auch eigene Ziele von Verwaltungsbehörden, wie

---

<sup>237</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 90.

<sup>238</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 59.

<sup>239</sup> Vgl. ebd., S. 32; Mayntz, 1983, S. 56.

<sup>240</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 59.

<sup>241</sup> Die „Akteurskonstellation“ gilt in der Politikfeldanalyse als Sammelbegriff, der die Stellung der involvierten Akteure hinsichtlich ihrer Interessenspositionen, Konflikt- und Kooperationsbeziehungen beschreibt. – Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 68.

<sup>242</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 31 und S. 60.

<sup>243</sup> Mayntz, 1982, S. 85.

<sup>244</sup> Ebd., S. 85.

bspw. „organisationalen Status-quo-Interessen“<sup>245</sup> oder die eigene Ressourcenschonung, mit in den Implementationsprozess ein und können eine inhaltliche Modifikation des Programms bewirken.<sup>246</sup> Dabei können Entscheidungs- und Interpretationsspielräume der Vollzugsinstanzen durch präzise formulierte und spezifizierte Programmbestimmungen verringert werden.<sup>247</sup>

(2) Andererseits muss eine völlig andere Implementationslogik unterstellt werden, wenn private, d.h. nicht-staatliche Akteure entweder als Vollzugsträger und/oder Adressaten des politischen Programms mit involviert sind. An die Stelle hierarchischer Kontrolle treten in diesem Falle eher horizontale Beziehungen zwischen den staatlichen und privaten Akteuren und produzieren daher eine andere Logik der Interaktion im Vollzug eines politischen Programms.<sup>248</sup>

#### **4.3.5. Evaluation und Terminierung**

„Staatliche Aktivitäten und Policies sollen einen Beitrag zur Lösung oder zumindest Verarbeitung gesellschaftlicher Problemlagen leisten. Diese angestrebten Wirkungen politischer Programme stehen in der Evaluationsphase im Vordergrund.“<sup>249</sup> Während die Implementationsforschung in erster Linie den Realisierungsprozess von Politik und die Verknüpfungen mit der Politikformulierung betrachtet, fokussiert die Evaluationsforschung die intendierten und nicht-intendierten Wirkungen (Impact/Outcome) von Policies.<sup>250</sup> Als Ergebnis des Evaluationsprozesses kann einerseits die Terminierung stehen, wenn ein Policy-Problem gelöst ist bzw. eine Fortführung als unnötig eingeschätzt wird. Andererseits können Evaluationsergebnisse Rückwirkungen auf die zukünftige Problemwahrnehmung haben und zu einer Problemredefinition führen. So können – bei positiven Evaluationsergebnissen – erfolgreiche Programme, die bisher als räumlich und zeitlich begrenzte Modellversuche geführt wurden, ausgeweitet werden. Bei schlechten Evaluationsergebnissen müssen Überlegungen zur Verbesserung der Wirkungsbilanz eines Programms gefunden und umgesetzt werden.<sup>251</sup>

---

<sup>245</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 31.

<sup>246</sup> Vgl. ebd., S. 31 und S. 60; Kuper, 2005, S. 74; Thürmer, 1984, S. 20 f.

<sup>247</sup> Vgl. Mayntz, 1983, S. 59.

<sup>248</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 60.

<sup>249</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 92.

<sup>250</sup> Vgl. Wollmann, 2003, S. 339; Jann/Wegrich, 2003, S. 92.

<sup>251</sup> Vgl. Jann/Wegrich, 2003, S. 92 ff.

#### 4.3.6. Die Kritik am Phasenmodell

Die Phasengliederung dient vielen Forschungsprojekten als analytisches Instrument zur Strukturierung und Systematisierung wichtiger Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Ergebnisse des Policy-Making-Prozesses.<sup>252</sup> „Given the staggering complexity of the policy process, the analyst *must* find some way of simplifying the situation in order to have any chance of understanding it.“<sup>253</sup>

Allerdings steht das Phasenmodell und insbesondere die dem Modell zugrunde liegende Gliederung des Politikprozesses in unterscheidbare Schritte auch in der Kritik, da in der politischen Wirklichkeit genau abgrenzbare, zeitlich aufeinander folgende Phasen nur selten anzutreffen sind. Vielmehr seien Parallelabläufe, gegenseitige Überlappungen oder wechselseitige Durchdringung der einzelnen Phasen zu verzeichnen.<sup>254</sup> In der Literatur wird dabei insbesondere die „künstliche“ Unterscheidung zwischen Politikformulierung und Implementation und deren isolierte Analyse kritisiert, da die Akteure im Implementationsfeld – unabhängig davon, ob diese nur staatliche oder private Akteure sind – im modernen und kooperativen Staat mit den an der Politikformulierung beteiligten Akteuren zusammenarbeiten.<sup>255</sup> Außerdem werden durch eine systematische und formative Evaluation unterschiedliche Phasen des Policy-Cycle über Informations- und Rückmeldeschleifen miteinander verbunden und ermöglichen bereits während des Politikzyklus’ entsprechende Korrekturen und Anpassungen.<sup>256</sup> Damit kommt im Policy-Cycle der dynamische bzw. „rekurrente“ Charakter des politischen Prozesses nicht zur Geltung.<sup>257</sup>

---

<sup>252</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 49; Jann/Wegrich, 2003, S. 98.

<sup>253</sup> Sabatier, 1999, S. 4.

<sup>254</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 49 f.; Jann/Wegrich, 2003, S. 75; Mayntz, 1982, S. 75. Zum Überblick über die geäußerten Kritikpunkte vgl. Jann/Wegrich, 2003, S. 95; Sabatier, 1993, 1999.

<sup>255</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 32; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 25.

<sup>256</sup> Vgl. Wollmann, 2003, S. 337. Im Unterschied dazu wird im Modell des Policy-Cycle von einer klassischen „summativen Programmevaluation“ ausgegangen. – Vgl. Wollmann, S. 338 ff. SCRIVEN (1991, S. 19) zieht zur Beschreibung des Unterschieds zwischen formativer und summativer Evaluation folgendes Beispiel heran: „When the cook tastes the soup it is formative evaluation and when the guest tastes the soup it is summative.“

<sup>257</sup> Vgl. Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 33.



#### 4.3.7. Zum Verständnis des Politikfelds als Problemverarbeitungszusammenhang

Diese Kritik führt dazu, dass zunehmend die Interaktionen zwischen den Akteuren innerhalb eines Politikfeldes auf den verschiedenen Ebenen in den Vordergrund gerückt werden und Policy-Making als ein alle Phasen umfassender Verhandlungsprozess innerhalb netzwerkartiger Beziehungen konzeptualisiert wird. Damit wird auch die Annahme aufgegeben, „dass ein staatliches Steuerungszentrum hierarchisch in gesellschaftliche Handlungsfelder intervenieren kann“<sup>258</sup>. Gleichsam wird verdeutlicht, dass in der Policy-Analyse weniger die „Steuerungsfähigkeit des politisch-administrativen Systems“ durch die Untersuchung des Steuerungssubjekts „Staat“ im Vordergrund steht, sondern vor allem die „Steuerbarkeit der gesellschaftlichen Subsysteme“ problematisiert wird, indem die „Charakteristika der Steuerungsobjekte, also der Adressaten der Policies, der gesellschaftlichen Teilsysteme und deren Selbstregulierung, sowie deren gegenseitige Verflechtung und Beeinflussung im Vordergrund stehen“<sup>259</sup>.

Die Konzeptualisierung des Policy-Making als ein alle Phasen umfassender Verhandlungsprozess hat folglich zur Konsequenz, dass die phasenbezogenen Teilperspektiven des Policy-Cycle miteinander verknüpft werden müssen, „wobei der thematische Differenzierungsprozess gleichsam von hinten aufgerollt wird“<sup>260</sup>. Die Wirkung bzw. die Problemlösungsfähigkeit eines Programms (Policy-Impact und -Outcome) kann demnach nicht hinreichend erklärt werden, wenn neben den Adressaten nicht auch die in die Implementation involvierten Akteure mit in die Analyse aufgenommen werden, da Vollzugs- und Implementationsmängel die intendierten Programmziele verfälschen können. Das Verhalten dieser Akteure ist dabei wiederum abhängig von den Programmeigenschaften, die im Rahmen der Programmgestaltung und -entwicklung festgelegt werden.<sup>261</sup>

Zusammenfassend lässt sich daraus folgern, dass die Problemlösungsfähigkeit eines bestimmten Programms von zwei zentralen Faktoren determiniert wird:

---

<sup>258</sup> Jann/Wegrich, 2003, S. 91.

<sup>259</sup> Ebd., S. 92; vgl. Druwe, 1995, S. 358 f.; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 25 f.; Mayntz, 1982, S. 85 f.

<sup>260</sup> Mayntz, 1982, S. 77.

<sup>261</sup> Vgl. ebd., S. 77.

(1) Es sind zum einen die Programmeigenschaften und die damit zusammenhängenden „typischen Effekte“<sup>262</sup> zu nennen, wie sie in Anlehnung an MAYNTZ in der folgenden Abbildung dargestellt werden.

(2) Zum anderen haben auch die spezielle Problemsituation und die damit zusammenhängende politikfeldsspezifische Akteurskonstellation maßgeblichen Einfluss auf die Wirkungsweise.<sup>263</sup> Dieser einschränkende Verweis auf die spezifische Akteurskonstellation entspricht der Auffassung von KAUFMANN/ROSEWITZ, die davon ausgehen, dass sich die „typischen Effekte“ eigentlich nur politikfeldspezifisch formulieren lassen und bei einer bereichsübergreifenden Beschreibung lediglich von einer „bestimmten Affinität“ auszugehen sei.<sup>264</sup> Daher müssten zur Konkretisierung für jeden Politikbereich Vorannahmen getroffen werden, die MAYNTZ insbesondere für die spezifische Akteurskonstellation als notwendig erachtet.

Abbildung 20: Politische Programmtypen und Vollzugsprobleme

	Programmtypen		
	Regulative Programme	Anreizprogramme	Leistungsprogramme
Wirkungsweise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direkte Verhaltensbeeinflussung</li> <li>• Gute Umsetzbarkeit von Zielen</li> <li>• Ruft bei Adressaten Widerstand hervor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiviert Adressaten positiv und wirkt dadurch indirekt</li> <li>• Tatsächliche Wirkung oft unsicher</li> <li>• Möglichkeit sich zu entziehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiviert Adressaten positiv</li> <li>• Sicherung des Angebots, aber nicht der Inanspruchnahme</li> </ul>
Aufwand	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ hoher administrativer Aufwand, speziell Kontroll- und Sanktionsaufwand</li> <li>• Hohe Befolgungskosten möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ geringer administrativer Aufwand</li> <li>• Hohe direkte Haushaltsbelastung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoher administrativer Aufwand und direkter finanzieller Aufwand</li> </ul>
Vollzugsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendenz zu Normverstößen</li> <li>• Ungleiche Durchsetzung je nach Widerstandspotenzial der Adressaten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterwünschte Selektivität bei Inanspruchnahme</li> <li>• Mitnahmeeffekte</li> <li>• Nutzung des Angebots ohne Verhaltensänderung (Unterlaufen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effizienzmängel infolge unzureichender Fähigkeit/Motivation der Vollzugsträger</li> <li>• Gefahr von Über- oder Unterinvestition</li> </ul>

Quelle: Vgl. Mayntz, 1982, S. 82.

<sup>262</sup> Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 42.

<sup>263</sup> Vgl. Mayntz, 1982, S. 78 ff.; Offe, 1975, S. 75.

<sup>264</sup> Vgl. Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 42 f. und S. 47.

#### **4.4. Problemverarbeitung und Konfliktstruktur im Politikfeld „Berufsbildung“**

Die Bestimmung der Problemlösefähigkeit eines bildungspolitischen Programms muss daher einerseits auf Programmmerkmale und den damit verbundenen Policy-Instrumenten untersucht werden. Andererseits muss jedoch auch das spezifische „Policy-Akteursystem“<sup>265</sup>, d.h. die politikfeldspezifische Struktur des Beziehungsgeflechts zwischen Programmentscheidern, Implementationsträgern und Programmadressaten mit in die Betrachtung einbezogen werden.<sup>266</sup> Im Folgenden werden daher die drei o.g. Programmtypen im Hinblick auf deren Bedeutung und Anwendbarkeit im Politikfeld „Berufsbildung“ untersucht und kritisch beleuchtet. Der explizite Bezug zu beruflichen Vollzeitschulen erfolgt dann in Kapitel 4.4.4.

##### **4.4.1. Bedingungen und Möglichkeiten regulativer Normsetzung im Politikfeld „Berufsbildung“**

Regulative Programme werden von MAYNTZ definiert als „unpersönlich formulierte Verhaltensvorschriften [...], die sich an bestimmte Adressaten richten, mit einer Sanktionsdrohung verknüpft sind und als Gebote, Verbote oder bedingte Erlaubnisse formuliert sein können“<sup>267</sup>. Im Allgemeinen können regulative Programme aufgrund des exklusiven Rechts des Staates auf Anwendung von legitimer Gewalt direkt in Form von Gesetzen und Verordnungen durchgesetzt werden.<sup>268</sup> „Regulative Politik als Kodifizierung des Verhaltens ist also mit der Androhung von Zwang verbunden“<sup>269</sup> und entspricht der „Lehrbuchvorstellung rechtsstaatlichen Vollzugs“<sup>270</sup>. Demnach kann ein relativ starker Staat bei relativ schwachen Normadressaten programmkonformes Verhalten erzwingen (Feld 2 A).

---

<sup>265</sup> Schneider, 2003, S. 120.

<sup>266</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 32.

<sup>267</sup> Mayntz, 1983, S. 51.

<sup>268</sup> Vgl. Braun/Giraud, 2003, S. 149 ff.; Eberlein/Grande, 2003, S. 178 ff.; Kell, 1999, S. 99; Kutscha, 1997, S. 670; Mayntz, 1983, S. 51; Offe, 1975, S. 85.

<sup>269</sup> Braun/Giraud, 2003, S. 153.

<sup>270</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 61.

Abbildung 21: Akteurskonstellationen bei regulativen Programmen

	<b>relativ starke Normadressaten (1)</b>	<b>relativ schwache Normadressaten (2)</b>
<b>relativ starker Staat (A)</b>	„Pattsituation“, da der Staat aufgrund des Selbstverwaltungsprinzips nicht genügend Ressourcen mobilisieren und die Normadressaten sich den regulativen Eingriffen nicht vollständig entziehen können. Beide Parteien sind an Kompromisslösung interessiert.	Der Staat besitzt die notwendigen Ressourcen, um die Zielgruppe eines politischen Programms zu programmkonformem Verhalten zu zwingen und Abweichungen wirksam zu sanktionieren.
<b>relativ schwacher Staat (B)</b>	Gesellschaftliche Akteure können sich relativ leicht und folgenlos der Normbefolgung entziehen.	„Pattsituation“ und Interesse der Akteure an Kompromisslösung (Feld 1 A)

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schneider/Janning, 2006, S. 60 f.

Im Politikfeld „Berufsbildung“ ist jedoch die Rolle des Staates aufgrund der korporatistischen Strukturen erheblich eingeschränkt.

Primär ist dies zurückzuführen auf die „korporative“ Verbandsverwaltung und das damit verbundene Selbstverwaltungsprinzip.<sup>271</sup> Der Staat überträgt dabei den Kammern die „Regulierungsfunktion“<sup>272</sup>, die auch von der staatlichen Verwaltung vollzogen werden könnte, jedoch häufig weniger effektiv oder mit größeren Kosten und Reibungsverlusten. Die Kammern erfüllen daher unter staatlicher Rechtsaufsicht, aber in eigener Verantwortung und eigener Entscheidungsfreiheit öffentliche Aufgaben.<sup>273</sup> Mit der „Inkorporierung“ bewahren die Kammern jedoch ihre Selbst- und Eigenständigkeit und werden damit nicht zur „mittelbaren Staatsverwaltung“<sup>274</sup>, die lediglich staatliche Auftragsangelegenheiten wahrzunehmen hätte. Es bestehen innerhalb der staatlich gesetzten Rahmenbedingungen für die

<sup>271</sup> Vgl. Stender, 2006a, S. 105. Zum Selbstverwaltungsprinzip vgl. Zabeck, 1975, S. 14 ff.

<sup>272</sup> Straßner, 2006, S. 15. Vgl. auch Berufsbildungsgesetz § 9 und §§ 71 ff. und Stender, 2006a, S. 130 ff.

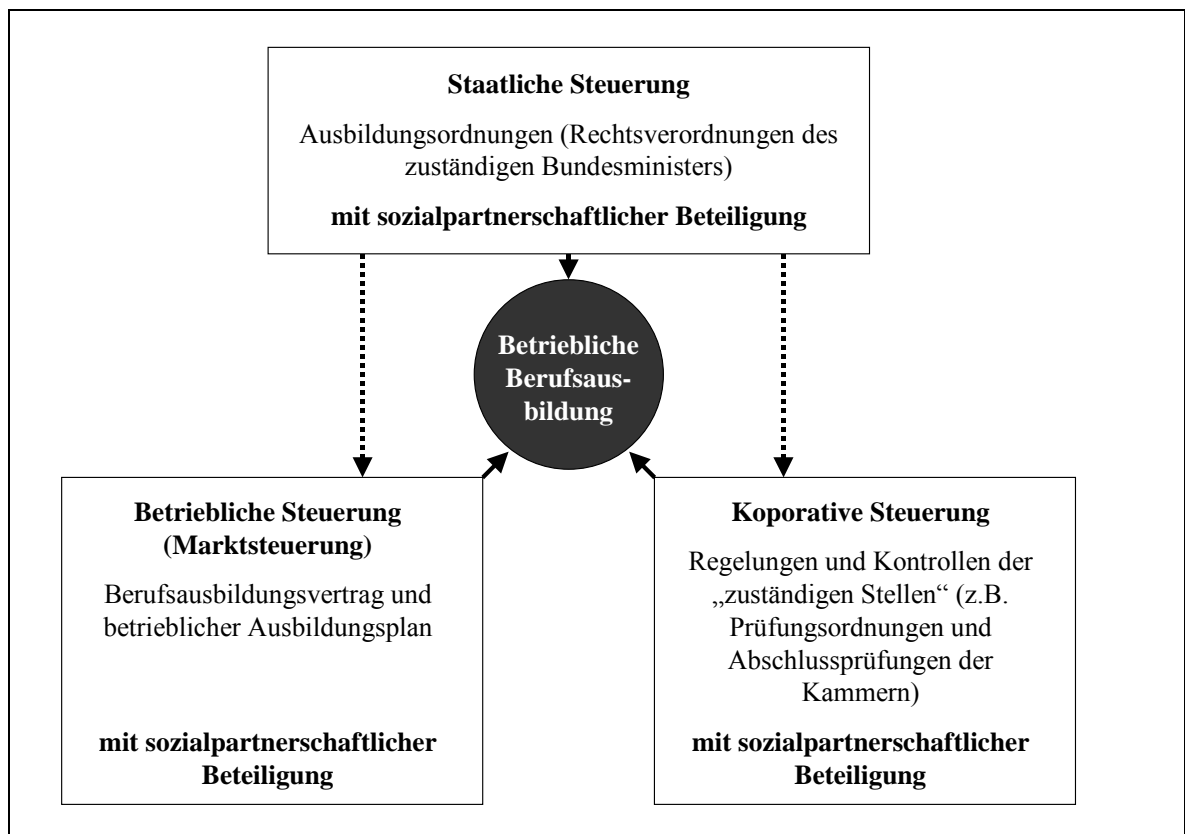
<sup>273</sup> Vgl. Streeck, 1999, S. 293. In diesem Zusammenhang grenzt LEHMBRUCH (1979, S. 50) den Korporatismus vom Pluralismus ab. Während in einer pluralistischen Ordnung nur eine „einfluss-theoretische Perspektive“ eingenommen werde und die Frage im Vordergrund stehe, „welcher Einflusstechniken und welcher Zugangswege zu den Entscheidungszentren sich die Verbände bedienen, und inwieweit politische Entscheidungen auf solch organisierten Gruppeneinfluss zurückgeführt werden können“, stelle der Korporatismus mit der „Inkorporierung“ von Verbänden und Großorganisationen eine qualitativ neue Form organisierter Interessenpolitik dar. Der zentrale Unterschied ist folglich darin zu sehen, dass unter pluralismustheoretischer Sicht die Verbände einseitig ihre Interessen an den Staat herantragen und versuchen auf politische Entscheidungen Einfluss auszuüben („pressure politics“), während es aus korporatismustheoretischer Sicht zu einer „gesellschaftlichen Übernahme vermeintlicher Staatsaufgaben“ (Schütt-Wetschky, 1997, S. 49) durch die Verbände kommt. – Vgl. auch Schütt-Wetschky, 1997, S. 50 f.; Streeck/Schmitter, 1996, S. 135 f.

<sup>274</sup> Zabeck, 1975, S. 16. Der Begriff der „mittelbaren Staatsverwaltung“ wird jedoch auch zu Charakterisierung der Rolle der Kammern verwendet (vgl. Stender, 2006a, S. 130). Diese Autoren implizieren mit diesem Begriff offensichtlich kein Einbüßen der Eigenständigkeit gegenüber dem Staat. STREECK (1999, S. 293) spricht in diesem Zusammenhang unter Bezugnahme auf die englischsprachige Bezeichnung „quasi-nongovernmental organisation“ von einer „ausgelagerten Staatsverwaltung“.

Kammern keine Abhängigkeitsverhältnisse, was folglich auch die Interessenwahrnehmung der Mitglieder gegenüber dem Staat erlaubt.<sup>275</sup> ZABECK kommt daher zu dem Schluss, dass die Kammern als öffentlich-rechtliche Körperschaften zugleich öffentliche und private Interessen wahrzunehmen hätten.<sup>276</sup>

Der zweite Formtypus korporatistisch geprägter Organisationsstrukturen bezieht sich weniger auf die kollektive Selbstregulierung durch die Kammern als auf „kollektive Beteiligung organisierter ‚Betroffener‘ an staatlicher Entscheidungsproduktion“<sup>277</sup>. Der „verbandspluralistische Modus“<sup>278</sup> im Bereich der beruflichen Bildung zeigt sich in der vielfältigen sozialpartnerschaftlichen Beteiligung, die im Berufsbildungsgesetz ausdrücklich vorgesehen ist.

Abbildung 22: Die Steuerung der betrieblichen Berufsausbildung im dualen System



Quelle: Vgl. Kutscha, 1997, S. 671.

<sup>275</sup> Vgl. Zabeck, 1985, S. 678; Zabeck, 1975, S. 17; Schütt-Wetschky, 1997, S. 49.

<sup>276</sup> Vgl. Zabeck, 1975, S. 18; Lipsmeier, 1984, S. 81.

<sup>277</sup> Streeck, 1999, S. 294.

<sup>278</sup> Offe, 1975, S. 79.

BAETHGE bezeichnet daher das Berufsbildungssystem als ein „gemischt *korporatistisch-staatliches Steuerungssystem*“<sup>279</sup>, bei dem „Staatsorgane zum Bestandteil eines gemischten, aus öffentlichen und privaten Elementen zusammengesetzten Verhandlungssystems gemacht werden“<sup>280</sup>.

Die korporativen Strukturen haben demnach zur Folge, dass der Staat im Rahmen seiner bildungspolitischen Möglichkeiten nicht über die notwendigen Ressourcen verfügt, um die Zielgruppen eines politischen Programms zu programmkonformem Verhalten zu zwingen und Abweichungen wirksam zu sanktionieren.<sup>281</sup> Das „Widerstandspotenzial“ der Adressaten ist aufgrund des Selbstverwaltungsprinzips relativ hoch und führt zu einer relativ ausgeglichenen „Machtverteilung“ zwischen den Akteuren (Feld 1 A und/oder 2 B).<sup>282</sup> SCHNEIDER/JANNING ziehen aus dieser Konstellation folgende Konsequenz:

„Verhalten kann hier nicht mit Zwang, Strafandrohung und anderen negativen Sanktionen gesteuert werden. Die Umsetzung eines politischen Programms ist in diesem Fall ohne freiwillige Kooperationsbereitschaft der Normadressaten nicht denkbar. Diese existiert jedoch nur bei der Erwartung gegenseitiger Vorteile, die unter Umständen durch ein Tauschgeschäft zu realisieren sind.“<sup>283</sup>

---

<sup>279</sup> Baethge, 2003, S. 526. Auch KUTSCHA (1997, S. 669) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Mischsystem“. – Vgl. auch Greinert, 2006a, S. 385 f.

<sup>280</sup> Offe, 1975, S. 95; vgl. Deißinger, 2001a, S. 78; Kutscha, 1992, S. 149.

<sup>281</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 61; Greinert, 1998, S. 193. Im Unterschied dazu gehen STREECK/SCHMITTER (1996, S. 156) davon aus, dass die verbandliche Selbstregulierung die allgemeine Kapazität des Staates, bei Bedarf auf direkte Regulierung zurückzugreifen, nicht beeinträchtigen dürfe, da ansonsten eine wichtige Quelle staatlicher Stärke in Verhandlungen mit organisierten Interessen über deren Akzeptanz der Gemeinwohlorientierung verloren gehen würde. Ähnlich äußerte sich bereits OFFE (1975, S. 73): „Wenn unverzichtbar notwendige Steuerungsleistungen politisch systematisch unrealisierbar bleiben, dann haben wir es mit einem Widerspruch zu tun, dessen Auflösung nur um den Preis einer Überwindung der spezifisch kapitalistischen Organisationsprinzipien von Ökonomie und Politik möglich erscheint.“ ZABECK (1975, S. 16) fasst zusammen, dass „Subsidiarität und Solidarität“ in „einem unauflösbaren spannungsreichen Zusammenhang“ stünden. In dieser Diskussion um die Gemeinwohlorientierung sei auf die bereits von ROUSSEAU (1977) vorgenommene Differenzierung zwischen der „volonté générale“ und der „volonté de tous“ als Summe der „volonté particulière“ verwiesen. – Vgl. auch Stender, 2006a, S. 132; Greinert, 2006a, S. 380 ff.; Kutscha, 1997, S. 670; Streeck/Schmitter, 1996, S. 145; Mayntz, 1992.

<sup>282</sup> Vgl. Abbildung 21, S. 176.

<sup>283</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 60; vgl. Mayntz, 1983, S. 65. Zur Logik von politischen Tauschprozessen und -arrangements vgl. Coleman, 1991; 1992.

Derartige Tauschgeschäfte werden in Verhandlungen erreicht und bestehen zumeist darin, dass der Staat seine Regulierungsziele etwas aufweicht und im Gegenzug mehr kooperatives Verhalten von Seiten der Adressaten erwarten kann.<sup>284</sup> Diese bieten als Gegenleistung für die Erfüllung ihrer Forderungen die Einhaltung der erzielten Kompromisse durch ihre Mitglieder an.

#### **4.4.2. Zur Bedeutung institutionalisierter Verhandlungssysteme in der beruflichen Bildung**

Der Staat verzichtet folglich auf eine einseitige Regulationspolitik und versucht vielmehr „die Großorganisationen [...] zu einem mit der staatlichen Politik ‚abgestimmten Handeln‘, zu ‚konzertierter Aktion‘ zu veranlassen“<sup>285</sup>. Die Spitzenverbände übernehmen mit ihrer ‚Inkorporierung‘ [...] in den Staat“<sup>286</sup> zwei wichtige Funktionen. Einerseits dient die Expertise der Sozialpartner der Fundierung politischer Entscheidungen. Andererseits wird der Staat durch Übertragung von Regulierungsfunktionen entlastet. Die Verbände übernehmen dabei insbesondere die Aufgaben der Kompromissfindung und der Konsensbeschaffung, indem sie vor den Verhandlungen die Interessen ihrer Mitglieder zu einheitlichen, verbandspolitischen Zielen und programmatischen Aussagen aggregieren und selektieren, um anschließend nur realistisch durchsetzbare Interessen zu vertreten.<sup>287</sup> Das Verhandlungsziel besteht in einer „zufrieden stellenden Interessenrealisierung“<sup>288</sup> der beteiligten Akteure. „Durch bewusste gegenseitige Anpassung und wiederholte Interaktion gehen die umfassenden, durch ihr Verhandlungsmonopol privilegierten Akteure verbandlicher Ordnungen der Versuchung aus dem Weg, augenblickliche Vorteile voll auszuschöpfen, und vermeiden damit die Gefahr, in der schlechtestmöglichen Situation zu enden.“<sup>289</sup>

Der Staat setzt in solchen korporatistischen Systemen seine wichtigste Ressource – die legitime Kontrolle über Zwangsmittel – zum Schutz und zur Förderung der verbandlichen

---

<sup>284</sup> Vgl. Schneider/Janning, 2006, S. 61; Kutscha, 1997, S. 672. SCHÜTT-WETSCHKY (1997, S. 49) geht davon aus, dass Korporatismus nur „auf einer Kompensationsbasis funktionieren“ könne, d.h. wenn für beide Seiten die Zusammenarbeit vorteilhaft sei.

<sup>285</sup> Lehbruch, 1979, S. 51.

<sup>286</sup> Ebd., S. 55.

<sup>287</sup> Vgl. Straßner, 2006, S. 11 f.; Stender, 2006a, S. 138; Kutscha, 1997, S. 672. Die „Selektionsfunktion“ der Verbände kann daher auch als „Filtermechanismus“ (Straßner, 2006, S. 12) beschrieben werden. OFFE (1975, S. 75 ff.) äußert sich kritisch über die Annahme der „Interessenidentität“, d.h. dass „jeder der beteiligten Interessengruppen in ihrem Interesse ‚identisch‘, d.h. ungespalten und über relevante Zeiträume stabil ist [...]“ (Offe, 1975, S. 75).

<sup>288</sup> Streeck/Schmitter, 1996, S. 140.

<sup>289</sup> Ebd., S. 140. Die Akteure vermeiden durch institutionalisierte Repräsentationsforen und interorganisatorisches Vertrauen das „Gefangenen-Dilemma“.

Selbstregulierung ein und vertraut auf indirekt wirkende Steuerungsinstrumente, indem er über „prozedurale Regelungen“<sup>290</sup> sog. „soziale Verhaltensarrangements“<sup>291</sup> schafft, in denen staatliche Entscheidungen mit Verbänden ausgehandelt werden.<sup>292</sup> Diese Regelungen setzen nicht „am Resultat, sondern vielmehr am Modus von Entscheidungen an, wobei der Modus in mehr oder weniger engen Grenzen das Resultat präjudizieren soll“<sup>293</sup>. Aus staatlicher Sicht besteht das Ziel darin, Sachverstand und Widerspruch politisch relevanter gesellschaftlicher Gruppen so frühzeitig in den politischen und administrativen Entscheidungsprozess zu integrieren, „dass am Ende Entscheidungen stehen können, die zugleich sachlich richtig und politisch konsensfähig sind“<sup>294</sup>.

Auch im Rahmen der Berufsbildung erscheint die systematische und institutionalisierte Einbindung der Sozialpartner in den Policy-Making-Prozess im Vergleich zur regulativen Intervention als „attraktive Alternative“<sup>295</sup>. KELL konkretisiert diesen Sachverhalt für den Berufsbildungsbereich folgendermaßen:

„Der Staat normiert die Rahmenbedingungen für die Berufsbildung durch öffentliches Recht (z.B. BBiG), überlässt den Privaten (Lernende, Lehrende, Auszubildende) in diesem Rahmen die privatvertragliche Gestaltung und das dementsprechende Handeln. Er hat die fachliche Kontrolle über die Einhaltung der staatlichen Regelungen ebenfalls durch öffentliches Recht (z.B. Kammergesetz) übertragen und beschränkt seine Kontrolle auf die Rechtsaufsicht über die ‚Selbstverwaltungsorganisationen‘ der Wirtschaft. Damit hat er einen Teil der staatlichen Verantwortung auf gesellschaftliche Institutionen übertragen, die damit an der gesellschaftlichen Verantwortung für die Berufsbildung beteiligt sind.“<sup>296</sup>

---

<sup>290</sup> Mayntz, 1983, S. 52; Mayntz, 1982, S. 84; vgl. auch Straßner, 2006, S. 15; Streeck/Schmitter, 1996, S. 152 f.; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 37. Insbesondere OFFE (1975, S. 93) bringt „prozedurale Steuerung“ in engen Zusammenhang mit der Etablierung und Institutionalisierung von Verhandlungssystemen und bezeichnet diesen Steuerungsmodus als „indirekte Machtausübung“ (S. 97). – Vgl. auch Braun/Giraud, 2003, S. 168.

<sup>291</sup> Braun/Giraud, 2003, S. 155.

<sup>292</sup> Vgl. Streeck/Schmitter, 1996, S. 139; Streeck, 1999, S. 294. Als prominentes Beispiel sei hier auf die Tarifautonomie verwiesen, die in Deutschland durch das Grundgesetz gewährleistet wird. So heißt es in Art. 9, Abs. 3 GG: „Das Recht, zur Wahrung und Förderung der Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen Vereinigungen zu bilden, ist für jedermann und für alle Berufe gewährleistet. Abreden, die dieses Recht einschränken oder zu behindern suchen, sind nichtig, hierauf gerichtete Maßnahmen sind rechtswidrig.“

<sup>293</sup> Offe, 1975, S. 93; vgl. Streeck/Schmitter, 1996, S. 150; Mayntz, 1983, S. 52.

<sup>294</sup> Streeck, 1999, S. 294.

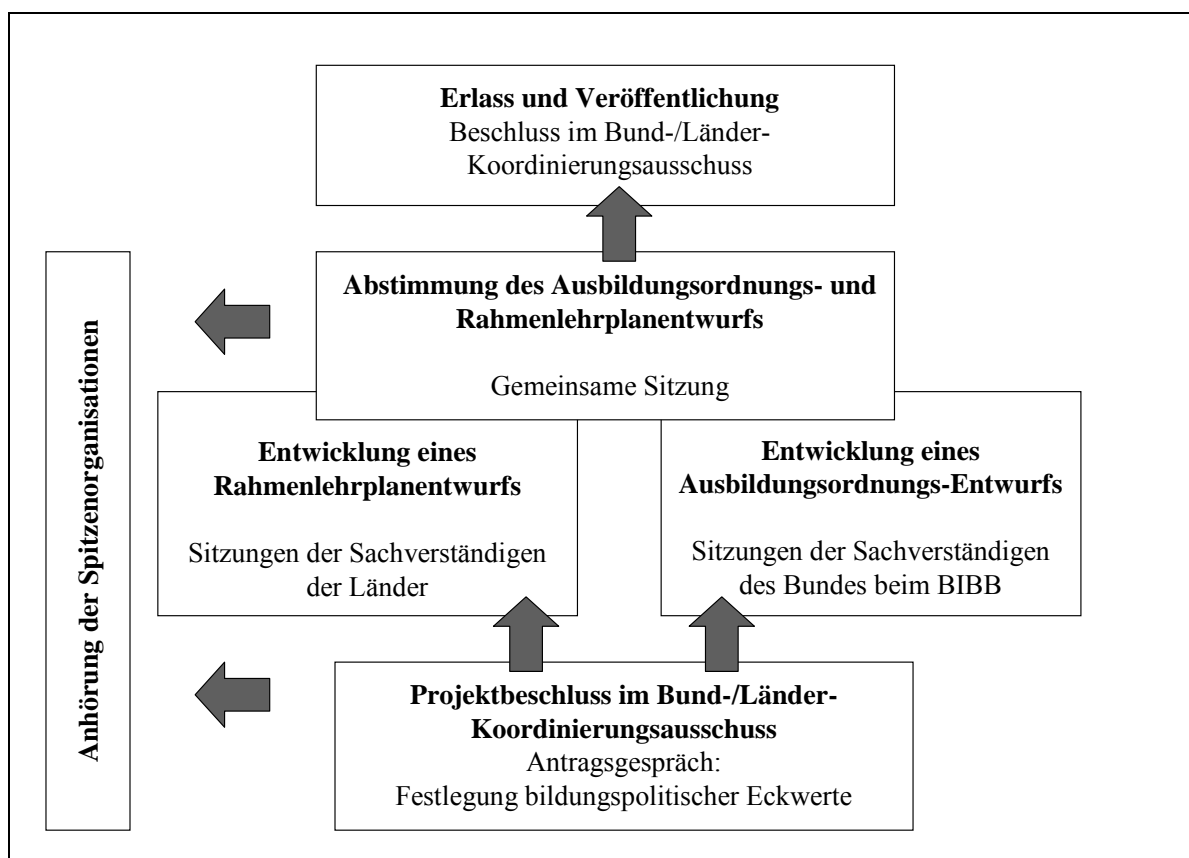
<sup>295</sup> Lehmbruch, 1979, S. 56.

<sup>296</sup> Kell, 1999, S. 100; vgl. auch Stender, 2006a, S. 121 ff. Die betriebliche Ausbildungskomponente im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes ist auf der Grundlage eines zivilrechtlichen Ausbildungsvertrages geregelt, der die Ausbildung als ein spezifisches Arbeitsverhältnis definiert. In diesem Zusammenhang wird – wie in Abbildung 22 (S. 177) dargestellt – von einer marktwirtschaftlichen Steuerungskomponente gesprochen. – Vgl. Baethge, 2003, S. 526 ff.



Zwar ist das Ausmaß verbandlicher Selbststeuerung im Politikfeld der Berufsbildung nicht mit anderen Politikfeldern vergleichbar, bspw. mit der Tarifautonomie in der Arbeitsmarktpolitik, die das Aushandeln von Tarifverträgen zwischen den Sozialpartnern ohne direkte staatliche Beteiligung garantiert. So bleibt bspw. nach wie vor die Aufgabe der Vorbereitung und Organisation der Neuordnungsverfahren von Berufsbildern eine staatliche Aufgabe, die vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG wahrgenommen wird.

Abbildung 23: Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen



Quelle: Vgl. Pütz, 2004, S. 342.

Allerdings zeigt sich auch hier die Verhandlungslogik, „da neben den Repräsentanten der Bildungs- bzw. Kultusbürokratie aus Bund und Ländern die Spitzen- und Fachorganisationen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer beteiligt sind.“<sup>297</sup>

<sup>297</sup> Deißinger, 2001a, S. 79. Die Grundlage für jedes neue Ordnungsverfahren ist das „Gemeinsame Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministerien (-Senatoren) der Länder“ vom 30. Mai 1972, in dem das Abstimmungsverfahren zwischen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplan geregelt ist. Im Jahr 1979 wurde das Verfahren dahingehend geändert,

In Deutschland ist die staatliche Berufsbildungspolitik folglich eingebunden in den „Berufsbildungsdialog“<sup>298</sup> mit „staatlichen, halb-staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen“<sup>299</sup>. Diese „kooperative Dauerbeziehung“<sup>300</sup> zwischen Verantwortlichen, Beteiligten und Betroffenen in „institutionalisierten Repräsentationsforen“<sup>301</sup> dient der Wahrung des „Konsensprinzips“<sup>302</sup>, das sich in den diversen Abstimmungen und Verhandlungen insbesondere in der Politikformulierungs- und Implementationsphase zeigt. Das Konsensprinzip beschränkt sich dabei nicht ausschließlich auf die Verhandlungen zwischen staatlichen und privaten Akteuren, sondern ist auch maßgeblich für die „innerstaatliche“ Abstimmung zwischen Bund und Ländern, die insbesondere im sog. Koordinierungsausschuss des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG stattfindet und mit dem Begriff des „kooperativen Föderalismus“<sup>303</sup> bezeichnet werden kann.<sup>304</sup>

Das Konsensprinzip wird einerseits als „hohes Gut“<sup>305</sup> bezeichnet, da im Vergleich zu regulativen Lösungen mit einer Zunahme der Implementationseffektivität gerechnet werden kann. Die korporatistische Verhandlungsstruktur bewirkt eine „Verschmelzung von Politikformulierung und Politikimplementierung“<sup>306</sup> und begünstigt damit eine „zielkonforme Umsetzung der Programmvorhaben“<sup>307</sup>. Damit liegt die Stärke des Konsensprinzips als Modus politischer Entscheidungsfindung in der großen Legitimationskraft von Entscheidungen und der damit förderlichen Wirkung auf die Akzeptanz und Unterstützung der Verhandlungsergebnisse in der Praxis.<sup>308</sup>

---

dass den Sozialpartnern die formelle Beteiligung zugestanden wurde. – Vgl. Pütz, 2004, S. 350; Deißinger, 2001a, S. 80; Kell, 1995, S. 388 f. – Zum vierstufigen Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren vgl. Schanz, 2006, S. 42 f.; Sauter, 2005, S. 62 ff.; Pütz, 2004, S. 337 ff.; Deißinger, 2001a, S. 80 f.; Benner, 1997, S. 61 ff.; Kell, 1995, S. 388 f.

<sup>298</sup> Sauter, 2005, S. 61.

<sup>299</sup> Greinert, 1998, S. 191; vgl. Rauner, 2005a, S. 9.

<sup>300</sup> Lehbruch, 2000, S. 26.

<sup>301</sup> Streeck/Schmitter, 1996, S. 136.

<sup>302</sup> Schanz, 2006, S. 102; Stender, 2006a, S. 138 f.; Deißinger, 2001a, S. 79; Kell, 1999, S. 99; Greinert, 1999, S. 183; Greinert, 1998, S. 191.

<sup>303</sup> Kutscha, 1997, S. 673.

<sup>304</sup> Vgl. Pütz, 2004, S. 332.

<sup>305</sup> Ebd., S. 332.

<sup>306</sup> Streeck/Schmitter, 1996, S. 151.

<sup>307</sup> Mayntz, 1982, S. 85.

<sup>308</sup> Vgl. Kuper, 2005, S. 88; Pütz, 2004, S. 342; Jann/Wegrich, 2003, S. 87; Offe, 1975, S. 94.

„Die Verbände als Implementationsträger sind ihren Mitgliedern als Adressaten meist näher als die staatliche Bürokratie und kennen ihre Situation und ihre Anliegen genauer. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, Vorschriften weniger formalistisch anzuwenden und die besonderen Umstände von Einzelfällen besser zu berücksichtigen, was wiederum die Akzeptanz von Regulierung bei den Betroffenen erhöht.“<sup>309</sup>

Konsensuelle politische Beschlüsse werden i.d.R. von allen beteiligten Akteuren mitgetragen und bewirken damit Rechtsbeachtung und Rechtsbewusstsein. Demnach geht von einvernehmlichen Entscheidungen eine „befriedende und integrative Wirkung“<sup>310</sup> aus. Gleichsam kann als notwendige Bedingung gelten, dass Verbände „in ihrem Status als intermediäre Repräsentanten einer bestimmten Klasse, eines Sektors oder eines Berufs ein wirksames Monopol erworben haben“<sup>311</sup>, damit die Einhaltung erzielter Kompromisse (Pakte) durch die Verbandsmitglieder auch sichergestellt werden kann.

Dies zeigt sich im konkreten Fall an den Kontroversen über die Einführung einer gesetzlichen Umlagefinanzierung (Ausbildungsplatzabgabe) zu Lasten der nicht ausbildenden und zugunsten der ausbildenden Unternehmen, zu deren Realisierung es bis dato nicht gekommen ist. Die Idee der Umlagefinanzierung wird zwar von Seiten der Gewerkschaften gefordert, hat sich aber bisher bildungspolitisch als nicht konsensfähig erwiesen.<sup>312</sup> Im Rahmen des Berufsausbildungssicherungsgesetzes vom 30.03.2004 wurde vorgesehen, dass eine Umlagefinanzierung dann in Kraft gesetzt werden kann, wenn die Versorgungslage als ungünstig eingeschätzt wird. Dies wäre dann der Fall, wenn die bei der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT registrierte Zahl der offenen Stellen zum 30.09. eines Jahres weniger als 15 % über der registrierten Anzahl unvermittelter Bewerber liegt.<sup>313</sup> Jedoch gelang in ei-

---

<sup>309</sup> Schneider/Janning, 2006, S. 61; vgl. Streeck/Schmitter, 1996, S. 151.

<sup>310</sup> Eberlein/Grande, 2003, S. 186.

<sup>311</sup> Streeck/Schmitter, 1996, S. 138 und S. 157.

<sup>312</sup> Vgl. Stender, 2006b, S. 123; Koch, 1998, S. 160; Hahn, 1998, S. 150 f.; Kutscha, 1997, S. 678; KWB, 2003. Eine Umlagefinanzierung war bereits im 1976 verabschiedeten Ausbildungsförderungsgesetz verankert. Demnach hätte eine Umlagefinanzierung in Kraft gesetzt werden können, wenn das Ausbildungsangebot zum Stichtag 30.09. die Nachfrage nicht um 12,5 % übertroffen hätte. Diese gesetzliche Regelung wurde jedoch nie angewandt, da Zweifel an der Wirksamkeit der Quotenregelung sowie an der damit gekoppelten Ausbildungsabgabe angemeldet wurden. Hinzu kam, dass die technische Umsetzung der statistischen Datenerfassung als zu schwierig und zu aufwendig erachtet wurde. Außerdem wurde das Gesetz 1979 durch das Bundesverfassungsgericht aufgrund eines Formfehlers, jedoch nicht aufgrund der Finanzierungsmodalitäten, für verfassungswidrig erklärt. – Vgl. Stender, 2006b, S. 121 f. Zur Umlagefinanzierung in Dänemark und Frankreich im Vergleich zum deutschen Gesetzesentwurf zur Umlagefinanzierung vgl. Stender, 2006b, S. 127 ff.

<sup>313</sup> Vgl. Stender, 2006b, S. 122.

dem „historisch beispiellosen korporatistischen Kraftakt“<sup>314</sup> der Abschluss des „Ausbildungspaktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ zwischen Regierung und Wirtschaft und die regulative Intervention in Form einer Ausbildungsplatzabgabe wurde zugunsten der Konsenslösung ersetzt.<sup>315</sup> Der Ausbildungspakt wurde im März 2007 für weitere drei Jahre bis 2010 verlängert und fortentwickelt.<sup>316</sup>

Dagegen wird das Konsensprinzip und das damit verbundene „Konsensgebot“ auch als Modernisierungshemmnis angeprangert, wenn Interessensgegensätze und Entscheidungsblockaden nicht überwunden werden können und das „Erscheinungsbild massiver politischer und bürokratischer Verkrustung“<sup>317</sup> zutage tritt.<sup>318</sup> Dies zeigen die z.T. schwerfälligen Neuordnungsverfahren von Ausbildungsberufen. PÜTZ bringt daher für die Neuordnungsverfahren eine Modifizierung des konsensuellen Entscheidungsmodus’ in die Diskussion. Sein Vorschlag sieht vor, dass den Sozialparteien vom jeweils weisungsgebenden und verordnenden Fachministerium eine Frist zur Einigung gesetzt werden sollte. Wird binnen dieser Zeit kein Konsens erzielt, so könnte der Staat auch ohne Konsens die neue Rechtsordnung auf der Grundlage des Ordnungsentwurfs des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG erlassen.<sup>319</sup>

---

<sup>314</sup> Baethge, 2003, S. 567.

<sup>315</sup> Für das Bundesland Baden-Württemberg wurde der Ausbildungspakt am 29.06.2004 im „Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung“ zwischen Landesregierung, Wirtschaft und Arbeitsverwaltung konkretisiert und ergänzt. – Vgl. Ranzinger, 2004, S. 8. BAETHGE (2003, S. 568) geht davon aus, dass die zusätzlich angebotenen Ausbildungsplätze und die damit zusammenhängende Ausbildung der Unternehmen über den eigenen Bedarf hinaus durch die Tatsache motiviert sei, die Kontrolle über die eigene Ausbildung nicht durch staatliche Interventionen einschränken lassen zu wollen. STREECK (1999, S. 293) spricht von der „Angst [...] vor inkompetenter staatlicher Intervention [als, MR] ein wichtiges Motiv für freiwillig verbandsförmige Selbstregulierung. – Vgl. auch Streeck/Schmitter, 1996, S. 148.

<sup>316</sup> Vgl. BMBF, 2007, S. 3; DIHK, 2007b; DIHK, 2007c. Die Fortentwicklung bezieht sich einerseits auf den Kreis der Paktpartner, da der BUNDESVERBAND DER FREIEN BERUFE (BFB) beigetreten ist, und andererseits auf die Steigerung der Ausbildungsleistung, d.h. auf die quantitativen Zusagen der Paktpartner zur Höhe des Ausbildungsplatzangebots, den angebotenen Plätzen im EQJ-Programm und Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungsreife.

<sup>317</sup> Greinert, 1998, S. 191.

<sup>318</sup> Vgl. Stender, 2006a, S. 138 f.; Pätzold, 2004, S. 574; Pütz, 2004, S. 333; Eckert/Tramm, 2004, S. 78; Offe, 1975, S. 98.

<sup>319</sup> Vgl. Pütz, 2004, S. 333. PÜTZ (2004, S. 333) ergänzt seine Ausführungen mit dem Beispiel der zweijährigen Ausbildungsberufe. So wurde im September 2004 erstmalig eine staatliche Weisung an das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG zur Erarbeitung einer Rechtsverordnung erteilt, ohne dass zuvor ein Konsens der Sozialpartner erreicht worden wäre.

#### 4.4.3. Staatliche Anreizprogramme

Mit Anreizprogrammen versucht der Staat auf das Verhalten von Akteuren Einfluss zu nehmen. „Positive Anreize sollen das Verhalten ihrer Adressaten beeinflussen, indem sie es im Sinne der Programmziele verändern oder indem sie unerwünschte (aber andernfalls wahrscheinliche) Verhaltensänderung verhindern.“<sup>320</sup> Im Unterschied zur autoritativen Regulierung, die auf dem Hierarchieprinzip und Strafandrohung (negative Anreize) beruht, stehen bei Anreizprogrammen positive Anreize und damit das Marktprinzip im Vordergrund.<sup>321</sup> Denn es ist vom individuellen Nutzenkalkül der Adressaten einer Steuerungsmaßnahme abhängig, ob diese aufgrund materieller (zumeist finanzieller) Anreize reagieren und ihr Verhalten entsprechend ändern, oder ob sie auf die gesetzten Anreize verzichten.<sup>322</sup> Daher bezeichnet SCHARPF Anreizprogramme auch als Weg der „mittelbaren Verhaltenssteuerung“<sup>323</sup>.

Von den Anreizprogrammen, die durch finanzielle Anreize (in Form von Subventionen, Steuerentlastungen usw.) das Ziel einer Verhaltensbeeinflussung verfolgen, sind zum einen die sog. „persuasiven Programme“ abzugrenzen. Diesen fehlt im Unterschied zu Anreizprogrammen die Motivationskomponente in Form materieller Anreize. Sie versuchen stattdessen über reine Informations- und Überzeugungsstrategien eine Verhaltensänderung zu bewirken.<sup>324</sup> Als Beispiel wäre hier die staatliche Appellpolitik anzuführen, die die gesellschaftliche Verpflichtung der Unternehmen im Rahmen der Erstausbildung betont und zur freiwilligen Ausweitung der Ausbildungsplätze aufruft.<sup>325</sup> Zum anderen sind weiterhin Programme mit finanziellen Transfers ohne „manifeste Anreizfunktion“<sup>326</sup> (Bsp. Kindergeld) abzugrenzen.

---

<sup>320</sup> Scharpf, 1983, S. 101; vgl. Braun/Giraud, 2003, S. 154. OFFE (1975, S. 94) verwendet synonym den Begriff des „Konditionalprogramms“.

<sup>321</sup> Vgl. Mayntz, 1982, S. 83; Scharpf, 1983, S. 101. SCHARPF (1983, S. 110) geht davon aus, dass Anreizprogramme insbesondere in der ökonomischen Literatur als die „prinzipiell bevorzugte Form der staatlichen Intervention [erscheinen, MR], weil sie (insbesondere im Vergleich zu regulativen Programmen) als besonders wenig bürokratieintensiv interpretiert werden“. MAYNTZ (1983, S. 52) verweist auf die unscharf gezogene Grenze zwischen negativen Anreizen und regulativen Normen. Negative Anreize sind „faktisch eine vermeidbare finanzielle ‚Strafe‘ für unerwünschtes Verhalten“.

<sup>322</sup> Vgl. Braun/Giraud, 2003, S. 150 f.

<sup>323</sup> Scharpf, 1976, S. 15; vgl. auch Mayntz, 1983, S. 53. Dagegen bewirken regulative Eingriffe eine unmittelbare Verhaltenssteuerung.

<sup>324</sup> Vgl. Scharpf, 1983, S. 101; Braun/Giraud, 2003, S. 153 f.; Dahme/Grunow, 1983, S. 116 f.; Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 38.

<sup>325</sup> Vgl. Euler/Pätzold, 2004, S. 1.

<sup>326</sup> Mayntz, 1980, S. 5 f. zit. in: Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 39.

Staatliche Anreizprogramme haben im Bereich der beruflichen Erstausbildung jedoch eine vernachlässigbare Bedeutung. Zwar werden in den Förderprogrammen der Bundesländer Ausbildungsplätze subventioniert, dabei handelt es sich allerdings beim überwiegenden Teil um betriebs-, wirtschaftsnahe oder außerbetriebliche Ausbildungsangebote, die mit einem bei den Kammern eingetragenen Ausbildungsvertrag verbunden sind.<sup>327</sup> Ein umfassendes Anreizprogramm zur Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsangebots wäre in Form einer direkten Subventionierung von betrieblichen Ausbildungsplätzen durch Bund, Länder oder die BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT denkbar.

SCHARPF weist jedoch auf das mit Anreizprogrammen verbundene Problem der „Mitnahmeeffekte“ hin und folgert daraus, dass Anreizprogramme kurzfristig nur dann Verhaltenswirksamkeit erreichen könnten, wenn sie durch eine auf Information, Beratung und Motivation der potenziellen Adressaten gerichtete „aktive Implementation“ wirksam unterstützt würden.<sup>328</sup> Eine „aktive Implementation“ kann dabei analytisch als „persuasives Sekundärprogramm“ interpretiert werden, das vorrangig dazu dient, die quantitative Inanspruchnahme des primären Anreizprogramms zu unterstützen.<sup>329</sup> Auch BAETHGES Argumentation geht in diese Richtung, wenn er staatlichen Subventionierungs- und Soforthilfeprogrammen den Vorwurf macht, dass sie mehr das Ziel einer „Schadensbegrenzung“ als das der „Strukturanpassung“ verfolgen würden.<sup>330</sup>

#### **4.4.4. Vollzeitschulische Berufsausbildung als staatliches Leistungsprogramm**

Der Staat kann jedoch auch bestimmte Güter und Dienstleistungen selbst „produzieren“ und bereitstellen. Ein solcher Eingriff in Politikfelder ist insbesondere dann notwendig, wenn die Bereitstellung durch private Akteure nicht oder in nicht ausreichendem Maße gewährleistet werden kann.<sup>331</sup> Staatliche Leistungen können sich einerseits in Form von infrastrukturellen Vorleistungen oder andererseits in der unmittelbaren Produktion von Gütern und Dienstleistungen äußern.<sup>332</sup> OFFE bezeichnet demzufolge die Leistungspro-

---

<sup>327</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 51 und S. 60 ff.; Baethge/Solge/Wieck, 2006, S. 30. BAETHGE (2003, S. 568) spricht in diesem Zusammenhang von „substitutivem Krisenmanagement“. Einen Überblick über Umfang und Struktur der staatlichen Ausbildungsförderung findet sich bei Berger, 2003.

<sup>328</sup> Vgl. Scharpf, 1983, S. 102 ff.

<sup>329</sup> Vgl. ebd., S. 110 ff.

<sup>330</sup> Vgl. Baethge, 2003, S. 569.

<sup>331</sup> Vgl. Braun/Giraud, 2003, S. 151 f.

<sup>332</sup> Vgl. Scharpf, 1976, S. 15. BRAUN/GIRAUD (2003, S. 152) grenzen davon noch zwei weitere Arten staatlicher Leistungserstellung ab. Demnach kann der Staat auch (1) Güter zum eigenen Gebrauch produzieren, die am Markt in dieser Form nicht verfügbar sind. Als Beispiel wäre hier die „Ressortforschung“ zu nen-

gramme als „flankierende und kompensierende Maßnahmen des Staates“, verstanden als „die Gesamtheit der auf staatliche Initiative vorgenommenen Produktion von Gütern und Dienstleistungen [...]“<sup>333</sup>.

Auch die vollzeitschulische Berufsausbildung ist als staatliches Leistungsprogramm zu verstehen, das zur Kompensation der Diskrepanzen zwischen dem durch unternehmerisches Kalkül bestimmten Ausbildungsplatzangebot und der aus gesamtgesellschaftlicher Sicht notwendigen Bereitstellung von Ausbildungsmöglichkeiten aufgelegt wurde. In den vergangenen Jahren konnten konsensuelle Lösungen wie der Ausbildungspakt, die staatliche Subvention außerbetrieblicher Ausbildungsplätze und die flankierenden persuasiven Programme nicht verhindern, dass vielen Jugendlichen an der „ersten Schwelle“ eine berufliche Einstiegsperspektive verwehrt blieb. Die Wirkungslosigkeit staatlicher Appellpolitik führt OFFE darauf zurück, dass „der Radius dieser Wirkungen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht doch immer an die Kapazität und Zahl der betroffenen Unternehmen“<sup>334</sup> gebunden sei.<sup>335</sup> Als Lösung werden daher kompensierende staatliche Leistungsprogramme in Betracht bezogen, was in der Ausweitung des vollzeitschulischen Bildungsangebots seinen Niederschlag findet. Darin äußert sich der „konkrete Charakter“<sup>336</sup> dieser Steuerungsmethode.

Die Problemlösefähigkeit dieses bildungspolitischen Programms kann jedoch nur unter (Mit-)Berücksichtigung des dualen Systems beurteilt werden. Wie oben ausgeführt verhandeln dort Verantwortliche, Beteiligte und Betroffene bereits während der Politikformulierungsphase und es fließen dadurch Überlegungen zur Durchsetzbarkeit von Programmen

---

nen, wo Forschungsaufgaben vom Staat definiert und von staatlichen Forschungseinrichtungen erbracht werden. Im Bereich der beruflichen Bildung wäre an dieser Stelle das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG zu nennen. Außerdem werden (2) durch Staatsunternehmen wichtige nationale Infrastrukturen, die insbesondere für die wirtschaftliche Entwicklung von hoher Bedeutung sind, entwickelt bzw. sichergestellt (bspw. Energie- und Wasserversorgung, Telekommunikation, Transportwesen). Insbesondere diese direkte staatliche Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen durch Staatsunternehmen wird durch Liberalisierung und Privatisierung seit den 1990er Jahren reduziert. – Vgl. auch Braun/Giraud, 2003, S. 162 ff.; Streeck/Schmitter, 1996, S. 142 f.

<sup>333</sup> Offe, 1975, S. 89; vgl. Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 37; Mayntz, 1983, S. 55.

<sup>334</sup> Offe, 1975, S. 91.

<sup>335</sup> Diese Vermutung muss jedoch unter Verweis auf die im Berufsbildungsbericht ausgewiesenen „Ausbildungsbetriebsquoten“ (Ausbildungsbetriebe in Prozent aller Betriebe) – trotz einer Verbesserung im Vergleich zum Vorjahr – in Frage gestellt werden. Demnach ergeben sich für die alten Bundesländer folgende Ausbildungsbetriebsquoten nach Unternehmensgröße für das Jahr 2004: 23,8 % (alle Betriebe), 91,9 % (Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten), 76,1 % (Betriebe mit 50-499 Beschäftigten), 52,6 % (Betriebe mit 10-49 Beschäftigten), 21,5 % (Betriebe mit 1-9 Beschäftigten). – Vgl. BMBF, 2006, S. 147 ff.

<sup>336</sup> Offe, 1975, S. 89.

direkt in den Prozess der Politikformulierung ein.<sup>337</sup> Wenn Konsenslösungen zustande kommen, dann kann von einer förderlichen Wirkung auf die Programmimplementation, die Akzeptanz und die Unterstützung bei allen beteiligten Akteuren ausgegangen werden. Im Unterschied dazu erfolgt im Schulberufssystem die Politikformulierung und -implementation ausschließlich durch staatliche Akteure, ohne Beteiligung der Kammern und der Spitzen- und Fachorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Mit der Bereitstellung vollzeitschulischer Ausbildungsplätze kann zwar ein ausreichendes Ausbildungsangebot vergleichsweise rasch aufgebaut, flächendeckend organisiert und über Konjunkturschwankungen hinweg auf einem stabilen Niveau gewährleistet werden.<sup>338</sup> Allerdings bleibt die „Inanspruchnahme“<sup>339</sup> des einseitig formulierten und implementierten staatlichen Leistungsangebots durch die Adressaten – sowohl durch „unversorgte“ Jugendliche als auch durch Unternehmen – und damit der „Policy-Impact“ ungewiss. Nicht selten wird daher staatlichen Leistungsprogrammen ein Effizienzproblem attestiert, da einerseits das staatliche „Produkt“ nur unzureichend an den Bedürfnissen der Programmadressaten orientiert ist und andererseits die staatliche Leistungserstellung der einem Politikfeld zugrunde liegenden „Systemlogik“<sup>340</sup> zuwiderläuft. Auch die vorliegenden Forschungsergebnisse attestieren der vollzeitschulischen Berufsausbildung ein solches Effizienzproblem, da einerseits ein Großteil der befragten Unternehmen den vergebenen Berufsabschlüssen kritisch bis ablehnend gegenübersteht und andererseits viele der vollzeitschulisch Ausgebildeten mit dieser Form der Ausbildung keine berufliche Karriereperspektive verbinden.<sup>341</sup> Zudem lehnen die Kammern und Sozialpartner die Ausweitung vollzeitschulischer Berufsausbildung als alternative Qualifizierungsoption ab. Bereits 1975 zog OFFE im Rahmen seiner Ausführungen zur Berufsbildungsreform den Schluss, dass diese Option der staatlichen Leistungserstellung „nicht zweifelsfrei geeignet ist, für die Funktionsdefizite der ersten Methode [der regulativen Steuerungsmethode, MR] einzuspringen und so eine planvolle Vergesellschaftung des Verwertungsprozesses zustande zu bringen“<sup>342</sup>.

---

<sup>337</sup> Streeck/Schmitter, 1996, S. 151.

<sup>338</sup> Vgl. Offe, 1975, S. 91. OFFE (1975, S. 91) trifft diese Feststellung jedoch unter der Annahme, dass keine Restriktionen durch den Finanzhaushalt gegeben sind.

<sup>339</sup> Mayntz, 1982, S. 82.

<sup>340</sup> Hinz/Abraham, 2005, S. 49.

<sup>341</sup> Vgl. Kapitel V.4.2.

<sup>342</sup> Offe, 1975, S. 92.



#### 4.4.5. Staatliche Maßnahmen zur „Effektuierung von Policies“

Da die eigene Leistungserstellung für den Staat jedoch mit einem immensen administrativen und einem direkten finanziellen Aufwand, insbesondere für die Haushalte der Bundesländer, verbunden ist, erscheint die Expansion der vollzeitschulischen Berufsausbildung nur dann bildungspolitisch und insbesondere bildungsökonomisch legitimierbar, wenn mit den staatlichen Ausbildungsprogrammen auch die gewünschten Effekte erzielt werden und diese nicht im Sinne eines nachrangigen Sektors im Berufsbildungssystem wahrgenommen werden.<sup>343</sup> Dieser problematische Sachverhalt fordert den Staat auf, über Korrekturen und Modifikationen an seinen Leistungsprogrammen nachzudenken oder den Einsatz ergänzender Policy-Instrumente in Erwägung zu ziehen, um eine „Effektuierung von Policies“<sup>344</sup> zu erreichen.

Durch Verbesserung des eigenen „Produktions- und Leistungserstellungsprozesses“ versucht der Staat den Effizienzproblemen zu begegnen. Aufgrund der alleinigen Zuständigkeit des Staates im schulischen Bereich liegt bei vollzeitschulischen Leistungsprogrammen eine hierarchisch gesteuerte „innerstaatliche Implementation“ vor, bei der „Schulen, Lehrer und Schüler [...] an den Marionettenfäden der jeweils höheren Instanz [hängen, MR]“<sup>345</sup>. Die Schwachpunkte des rein hierarchischen Steuerungskonzepts zeigen sich nicht zuletzt auch in der aktuellen Diskussion um Schulautonomie, Selbstorganisation sowie den damit korrespondierenden neuen Ansätzen der Qualitätssicherung und Schulaufsicht.<sup>346</sup>

Eine Verbesserung der Leistungserstellung erhofft sich der Staat aber insbesondere von modernen didaktisch-methodischen Ansätzen und deren institutionelle, technische und curriculare Verankerung in den beruflichen Vollzeitschulen. Bereits 2005 hat die KULTUSMINISTERKONFERENZ im Hinblick auf das Ziel der Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen beruflicher Schulen zur Kammerprüfung die Empfehlung an die Landesregierungen formuliert, „in den in Frage kommenden Bildungsgängen die erforderlichen curricularen Freiräume für die Durchführung eines angemessenen Anteils fachpraktischer

---

<sup>343</sup> Vgl. Euler/Pätzold, 2004, S. 3; John/Kehl, 2004, S. 6; Baethge, 2003, S. 558. Die KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK, 2003, S. 3) äußert sich in diesem Zusammenhang dahingehend, dass die Verlagerung von Ausbildungsströmen aus dem dualen System in berufliche Vollzeitschulen von den Kultusministerien bildungspolitisch nicht gewollt werde, da die damit verbundenen finanziellen Belastungen der Länderhaushalte nicht beliebig ausgeweitet werden könnten.

<sup>344</sup> Druwe/Görlitz, 1992, S. 143 zit. in: Druwe, 1995, S. 358.

<sup>345</sup> Euler, 2004, S. 307.

<sup>346</sup> Vgl. zusammenfassend Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 22 ff. und Kucharz, 2000. Vgl. auch Kuhlee, 2005, S. 15 ff.; Waibel, 2002. Zu den Optimierungsmöglichkeiten von Schulen durch Evaluation vgl. Kotthoff, 2003, S. 329 ff.

Ausbildungsabschnitte<sup>347</sup> zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang ist auch der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ in Baden-Württemberg zu verorten. Mit diesen „pädagogischen Interventionsformen“<sup>348</sup> sollen Lehr-Lern-Prozesse effektiver gestaltet werden und es verbindet sich damit die Hoffnung, über ein verbessertes Qualifizierungsergebnis (Policy-Output) die Marktgängigkeit des Schulberufsabschlusses (Policy-Impact) positiv beeinflussen zu können.<sup>349</sup>

Ergänzt werden diese auf die Lernprozessebene bezogenen Bemühungen durch regulative Interventionen in das Zertifizierungssystem, um die Reaktion der Adressaten im Sinne der Programmziele zu verbessern (Policy-Impact). Hierzu müssen Mittel und Wege gefunden werden, um die Akzeptanz der Schulberufe bei den „abnehmenden“ Unternehmen zu erhöhen. Vor diesem Hintergrund erfolgte mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes ein regulativer Eingriff, indem mit Blick auf nicht-duale Ausbildungsgänge „in den für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung maßgeblichen Bereichen die Zuständigkeit für das Ob und Wie von Umsetzungsregelungen auf die Länder übertragen“<sup>350</sup> wurde. Mit der Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Betrieb schafft sich der Staat einen erweiterten Handlungsspielraum, indem die Landesregierung durch Rechtsverordnung über die „erweiterte Zulassung“ zur Kammerabschlussprüfung entscheidet. Damit können die Länder durchsetzen, dass Absolventen bestimmter vollzeitschulischer Bildungsgänge einen Rechtsanspruch auf Zulassung geltend machen können.<sup>351</sup>

Jedoch wurde die berufliche Bildung bereits als ein Politikbereich herausgestellt, in dem „Institutionen gruppenförmig organisierter Selbstregulierung sozialverträglichere und normativ akzeptablere Ergebnisse erzielen können als [...] direkte staatliche Regulierung“<sup>352</sup>. Mit der Novellierung wurde den Ländern zwar formal die Zuständigkeit zugesprochen, jedoch scheint der Erfolg dieser hierarchischen Lösung aufgrund der eingeschränkten Wirksamkeit regulativer Policy-Instrumente im Bereich der beruflichen Bildung wiederum fraglich zu sein.

---

<sup>347</sup> KMK, 2005, S. 4.

<sup>348</sup> Kaufmann/Rosewitz, 1983, S. 44.

<sup>349</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel VI.5.

<sup>350</sup> Lorenz/Ebert/Krüger, 2005, S. 168; vgl. KMK, 2005, S. 2.

<sup>351</sup> Vgl. KMK, 2005, S. 3.

<sup>352</sup> Streeck/Schmitter, 1996, S. 159.

In diesem Sinne äußert sich auch WILKE:

„Für die Beurteilung der Brauchbarkeit politischer Interventionen und der Machbarkeit politischer Vorhaben genügt ebenso wenig, dass das Vorgehen der Politik formal legitim ist, sich also einer Legitimität der Legalität bedient. [...]. Die Brauchbarkeit politischer Intervention, so lässt sich nun schlussfolgern, ist deshalb zu erkennen an der Qualität der Verfahren, in denen politische Werte und Interessen artikuliert, aggregiert und in der Form von Interventionen an gesellschaftlichen Funktionssysteme rückvermittelt werden.“<sup>353</sup>

Folglich wird auch die auf den ersten Blick als regulative Intervention anmutende Gesetzesänderung in Bezug auf § 43 Abs. 2 BBiG dadurch entschärft, dass eine Abstimmung mit den Landesausschüssen für Berufsbildung vorgeschrieben wird. Diese „Rückbesinnung“ auf die korporative Systemlogik führt dazu, dass den Sozialpartnern nicht nur ein formales, sondern auch ein faktisches Mitentscheidungsrecht eingeräumt wird, da die Sozialpartner in den Landesausschüssen über eine Stimmenmehrheit verfügen.<sup>354</sup> Außerdem werden die „regulativen“ Anrechnungs- und Zulassungsbestimmungen durch entsprechende Befristungsregelungen entschärft. So endet die vorgesehene Anrechnungspraxis im Jahr 2009 und die vorgesehene Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildungsgänge zur Kammerprüfung in § 43 Abs. 2 BBiG im Jahr 2011.<sup>355</sup>

---

<sup>353</sup> Willke, 1996, S. 230 und 234.

<sup>354</sup> Vgl. Greinert, 2006a, S. 387.

<sup>355</sup> Vgl. Greinert, 2006a, S. 387. Die Befristungsregelungen sind jedoch nicht nur der Wahrung der korporatistischen Steuerungskultur geschuldet, sondern erwachsen vielmehr auch aus der Überzeugung, dass der prognostizierte, demographisch bedingte Nachfragerückgang diese Regelungen überflüssig werden lassen.

## 5. PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHER ANSATZ ZUR BEWERTUNG DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Der vollzeitschulischen Berufsausbildung eilt das Negativimage voraus, einem Qualitätsverlust zu unterliegen, da der Lernort „Betrieb“ fehle. Begründet wird dieser Vorwurf zum einen mit der Praxisferne schulischer Ausbildungsvarianten und zum anderen mit dem Fehlen moderner technischer Standards in den Schulen.<sup>356</sup> Aus diesem Sachverhalt wird häufig auf „ausbildungsvariantenspezifische Effekte auf die Kompetenzentwicklung“<sup>357</sup> zugunsten der dualen Berufsausbildung geschlossen. Im Folgenden wird daher die Stichhaltigkeit dieses Arguments unter Rückgriff auf pädagogisch-psychologische Erklärungsmuster geprüft.

### 5.1. *Berufliche Handlungskompetenz als Zielgröße der Berufsausbildung*

Bei der Frage nach „ausbildungsvariantenspezifischen Effekten auf die Kompetenzentwicklung“<sup>358</sup> ist das Konzept einer (komplexen) „beruflichen Handlungskompetenz“ Ausgangspunkt für die didaktische Analyse vollzeitschulischer Berufsausbildung. Die berufliche Handlungskompetenz wird von der KULTUSMINISTERKONFERENZ definiert als „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“<sup>359</sup>. Ganz allgemein wird unter Kompetenz das Handlungspotenzial eines Individuums verstanden, welches darin besteht, „aus individuellem Wissen eine unbeschränkte Anzahl verschiedener Äußerungsformen und Einsatzmöglichkeiten hervorzubringen“<sup>360</sup>. Damit setzt kompetentes Handeln ein aufgabenbezogen aktivierbares Wissenssystem voraus, welches in spezifischen Situationen die Generierung effektiver und zielgerichteter Handlungen ermöglicht.<sup>361</sup> Dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz liegt nun die Überzeugung zugrunde, dass nur ein systematisch strukturiertes Wissenssystem als

---

<sup>356</sup> Vgl. Nickolaus, 2006, S. 77; Eckert, 2006, S. 127; Feller, 2004b, S. 253; Baethge, 2003, S. 565; Frommberger, 2001, S. 134; Gebbeken/Karl, 2001, S. 258; Steinmann, 2000, S. 186; Hahn, 1998, S. 151; Hahn, 1997, S. 28; Frackmann/Schild, 1988, S. 311.

<sup>357</sup> Nickolaus, 2006, S. 76.

<sup>358</sup> Ebd., S. 76.

<sup>359</sup> KMK, 2000, S. 8; vgl. Pütz, 2004, S. 334; Minnameier, 1997, S. 643 ff.

<sup>360</sup> Ebner/Oertel/Schumm/Lauck, 2001, S. 6.

<sup>361</sup> Vgl. ebd., S. 7; Reetz, 2000, S. 149 f.

Basis jeglicher beruflichen Handlungsfähigkeit gelten könne. Hierbei werden in der pädagogisch-psychologischen Literatur drei Wissensbausteine unterschieden: (1) deklaratives Wissen, (2) prozedurales Wissen und (3) konditionales Wissen.

(1) Zum einen umfasst das deklarative Wissen („Wissen, was...“) die Kenntnis über Fakten und Tatsachen, sowie Wissen über allgemeine Zusammenhänge und Regeln. Diese Wissens-kategorie bezieht sich daher vornehmlich auf reproduzierbares Wissen. (2) Die zweite Kategorie strukturierten Wissens, das prozedurale Wissen („Wissen, wie...“), bezieht sich auf Handlungswissen und kognitive Prozeduren. Während das deklarative Wissen aufgrund des fehlenden Prozesscharakters als reine, statisch angelegte Wissensbasis betrachtet werden kann, kommen im Begriff des prozeduralen Wissens die intellektuellen Fähigkeiten und damit die Denkfähigkeit eines Menschen zum Ausdruck. Diese Unterscheidung entspricht der im alltäglichen Sprachgebrauch gängigen Unterscheidung in „Wissen“ (im Sinne von „über etwas Bescheid wissen“) und „Können“ (im Sinne von „in konkreten Situationen erfolgreich ausführen können“). (3) Das konditionale Wissen („Wissen, wann...“) spiegelt schließlich die Kenntnis darüber wider, unter welchen Anwendungsbedingungen welche Problemlöseschritte einzusetzen sind. Es ermöglicht einem Menschen, sein Wissen anzuwenden, zielführend zum Einsatz zu bringen und Konsequenzen abzuschätzen, die sich aus seinem Handeln ergeben.<sup>362</sup>

Neben dem Ziel einer modernen Berufsbildung, der beruflichen Handlungskompetenz, wird auch der zu beschreitende Weg, das handlungsorientierte Lernen, als Markierungspunkt definiert. CZYCHOLL führt hierzu aus: „Auf der Leitbildebene konkretisiert sich ‚Handlungsorientierung‘ als ‚berufliche Handlungskompetenz‘ [...]. Und auf der didaktisch-unterrichtlichen Ebene werden die Lehrerinnen und Lehrer angehalten, eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung zum Zentrum ihrer Ausbildungsarbeit zu machen.“<sup>363</sup> Methodisch soll diese Handlungskompetenz demnach vor allem über handlungsorientierten Unterricht realisiert werden.

Wenn nun im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung zwischen dualen und vollzeitschulischen Ausbildungsformen „ausbildungsvariantenspezifische Effekte“ zugunsten der dualen Variante unterstellt werden, so liegt die Annahme zugrunde, dass bei sonst gleichen Rahmenbedingungen im dualen Lehr-Lern-Arrangement handlungsorientiertes Lernen und

---

<sup>362</sup> Vgl. Burger, 2005, S. 45 ff.; Reetz, 2000, S. 148 f.

<sup>363</sup> Czycholl, 2001, S. 171; vgl. Czycholl, 1999, S. 217; Bader, 1997, S. 105.

damit der Aufbau einer solch kognitionspsychologisch wünschenswerten, transferfähigen Wissensbasis besser gewährleistet werden könne als im vollzeitschulischen Kontext. Aus dieser Perspektive wären die Arbeitsmarktvorteile dual ausgebildeter Arbeitskräfte mit einer umfassenderen beruflichen Handlungskompetenz zu erklären. Diese These soll im Folgenden unter lerntheoretischen Gesichtspunkten analysiert werden.

## **5.2. Lernen als Aufbau kognitiver Strukturen (lerntheoretischer Aspekt)**

Zentrale Prämisse der handlungsorientierten Didaktik ist die Forderung, das „Handeln des Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses“<sup>364</sup> zu rücken. Zum gemeinsamen Merkmal allen Lernens wird hierbei, dass in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen gesammelt werden, die in der Zukunft die weiteren Aktivitäten des Lernenden beeinflussen. Mit dieser Festlegung korrespondiert die handlungsorientierte Didaktik mit den Erkenntnissen sowie Schlussfolgerungen der kognitiven Lernpsychologie in Anlehnung an PIAGET und AEBLI, nach denen „Denken“ und „Tun“ nicht in einem dualistischen Zusammenhang zueinander stehen, sondern vielmehr zwischen ihnen eine Wechselwirkung besteht.<sup>365</sup> Sie projiziert Lernen auf „die bewusste Erweiterung und Verfeinerung der Handlungsschemata und deren kritisch-reflektierte Anwendung in Handlungssituationen“<sup>366</sup>. Unter kognitiver Struktur versteht man „[...] ein Gefüge von Begriffen und Operationen, das im Bewusstsein des Individuums verankert ist, dort auch verändert werden kann und für künftige Erkenntnis- und Denkakte zur Verfügung steht, ja diese überhaupt erst ermöglicht. [...] Primäre Aufgabe des Lernens ist demnach, den Lernenden geeignete Strukturen zu vermitteln, die Erkenntnisse und Denken ermöglichen.“<sup>367</sup> Durch den „Prozess der Abstraktion“<sup>368</sup> werden Strukturmuster der vollzogenen Handlung verinnerlicht. Das Ergebnis stellen sog. „Handlungsschemata“ dar, „allgemeines Wissen über typische Zusammenhänge in einem Realitätsbereich“<sup>369</sup>, welches sich aus deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissenselementen zusammensetzt.

---

<sup>364</sup> Heeg/Münch, 1993, S. 210.

<sup>365</sup> Vgl. Tramm, 1984.

<sup>366</sup> Heeg/Münch, 1993, S. 212; vgl. Dulisch, 1986, S. 150.

<sup>367</sup> Hilligen, 1985, S. 102.

<sup>368</sup> Schneider, 1996, S. 119; vgl. Neuweg, 2001, S. 240; Kaiser/Söltenfuß, 1984, S. 80.

<sup>369</sup> Burger, 2005, S. 50.

Die in konkreten Handlungssituationen gewonnenen Fertigkeiten und Kenntnisse werden über die Abstraktion verallgemeinerungsfähig und somit transferierbar. Wissenserwerb bezieht sich demnach auf den Aufbau und die Erweiterung kognitiver Strukturen und Wissensanwendung (Transfer) auf die Rekonstruktion dieser vorhandenen Strukturen in einer neuen Situation.<sup>370</sup> Dabei sind in Anlehnung an KREMER/SLOANE zwei Transferprobleme zu nennen: Erstens kann die Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen i.S. eines Wissensaufbaus problematisch sein, zweitens kann die Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen Probleme bereiten.<sup>371</sup> Dies unterstreicht die situative Bedeutung und die Verwendungsmöglichkeiten von Wissen und spiegelt den Grundgedanken des „situierten Lernens“ wider. „Erwerb und Nutzung von Wissen können nicht vom spezifischen Kontext losgelöst werden.“<sup>372</sup>

### **5.3. *Kompetenzentwicklung im dualen System und in Vollzeitschulen im Vergleich (didaktischer Aspekt)***

#### **5.3.1. „Integratives Lernkonzept“ im dualen System**

Die letzte Feststellung dient als Argumentationsgrundlage dafür, dass die betriebliche Praxis als das berufliche Anwendungsfeld auch systematisch in die Phase des Wissenserwerbs zu integrieren sei. Betriebliche Praxisphasen sind aus dieser Perspektive unumgänglich, um „Denken und Tun, Aktion und Reflexion im Sinne eines handlungsorientierten Lernens miteinander zu verzahnen“<sup>373</sup>. Daher bildet das duale System mit seinen zwei Lernorten die institutionelle Voraussetzung für die Realisierung eines „integrativen Lernkonzepts“ mit den Phasen „Lernen – Handeln – Lernen (einschließlich der Reflexion und Abstraktion) – Handeln – usw.“<sup>374</sup>. Dieser „kurzphasige“ Rhythmus hat den besonderen Vorteil, dass dem Handeln in der betrieblichen Praxis nicht nur beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen eine große Bedeutung zukommt. Im Anschluss an Theoriephasen (Lernort Berufsschule), werden immer wieder betriebliche Handlungen (Lernort Betrieb) vollzogen, die der Überprüfung der erworbenen Dispositionen und deren sukzessiver Erweiterung und Differenzierung dienen. So kann ein synergetisches Ineinandergreifen von

---

<sup>370</sup> Vgl. Kremer, 2003, S. 155.

<sup>371</sup> Kremer/Sloane, 2001a, S. 20; Kremer/Sloane, 2001b, S. 109 f.

<sup>372</sup> Kremer, 2003, S. 78; vgl. Dörig, 1994, S. 251.

<sup>373</sup> Euler, 2000, S. 79.

<sup>374</sup> Reetz, 1991, S. 269.

Theorie und Praxis ermöglicht werden, welches „einen kontinuierlichen Transfer zwischen Theorie und Praxis in beide Richtungen“<sup>375</sup> zur Folge hat.

### 5.3.2. Zum Vorwurf der Praxisferne vollzeitschulischer Berufsausbildung

Schwierigkeiten bei der Integration der vollzeitschulisch Ausgebildeten in die beruflichen Leistungsstrukturen werden aus einer lerntheoretischen Perspektive heraus auf die unzureichende Förderung des prozeduralen und konditionalen Wissens zugunsten einer schwerpunktmäßigen Förderung des deklarativen Wissens zurückgeführt. Demnach werden in der vollzeitschulischen Berufsausbildung zu wenig Wissensstoffe vermittelt, die sich auf gesamt- und einzelwirtschaftliche Zusammenhänge beziehen bzw. solche, die zur Erschließung dieser Zusammenhänge geeignet sind. Dies kann leicht zu einer isolierten Wahrnehmung des betrieblichen Handlungsfeldes führen, wenn die Einbettung einzelner Fächer in den gesamtbetrieblichen Zusammenhang verschlossen bleibt und kein „Arbeitsprozesswissen“<sup>376</sup> vermittelt wird. Ohne betriebliche Praxisphasen sind die Jugendlichen demnach weniger gut auf die Wissensanwendung vorbereitet, da ihr Wissen nicht handlungsleitend ist und keine Informationen darüber enthält, in welchen betrieblichen Situationen es von Relevanz ist und welche Konsequenzen sich aus bestimmten Handlungen ergeben.<sup>377</sup> Die gelernten Inhalte „kleben“ damit an der schulischen Lernsituation fest. Daher wird dieses Wissen auch als „träges Wissen“ bezeichnet, welches vornehmlich dann vermittelt wird, wenn eine „wenig anwendungsbezogene, abstrakte und künstlich systematisierte Wissensvermittlung“<sup>378</sup> vorherrscht.<sup>379</sup>

Jedoch bemühen sich die Länder darum, über den Einsatz handlungsorientierter und praxisnaher Lehr-Lern-Arrangements eine methodisch-didaktische Verbesserung vollzeitschulischer Berufsausbildung zu erreichen.<sup>380</sup> Dies entspricht der Forderung der KULTUSMINISTERKONFERENZ, die als Empfehlung an die Landesregierungen formuliert, „in den in Frage kommenden Bildungsgängen die erforderlichen curricularen Freiräume für die Durchfüh-

---

<sup>375</sup> Schröder, 1987, S. 87.

<sup>376</sup> „Arbeitsprozesswissen bezeichnet die Kenntnis von den Elementen des betrieblichen Arbeitsprozesses und deren Zusammenwirken“ (Fischer, 2005, S. 310). – Vgl. auch Koch/Meerten, 2003.

<sup>377</sup> Vgl. Burger, 2005, S. 47.

<sup>378</sup> Stark/Gruber/Graf/Renk/Mandl, 1996, S. 23.

<sup>379</sup> Vgl. Reetz, 1996, S. 174 ff.

<sup>380</sup> Vgl. Feller, 2001a, S. 97; Weichhold, 2001, S. 37 f.; Hahn, 1998, S. 167; Hahn, 1997, S. 29. – Zur Übersicht über handlungsorientierte Methoden vgl. Bonz, 2006, S. 16 ff. und S. 112 ff. Kritisch zum Einsatz handlungsorientierter Methoden in beruflichen Schulen vgl. Zabeck, 2005a; Klusmeyer/Pätzold, 2005.



rung eines angemessenen Anteils fachpraktischer Ausbildungsabschnitte<sup>381</sup> zu schaffen. Insbesondere den Simulationsmethoden Lernbüro, Übungs- und Juniorfirma, Planspielen, aber auch Fallstudien, wird in diesem Zusammenhang eine wichtige didaktische Rolle zugeschrieben, um „mehr Praxis in die Schule zu tragen“<sup>382</sup>. Allen methodischen Ansätzen ist dabei gemeinsam, dass sich die Lernprozesse an den von den Lernenden zukünftig zu bewältigenden Lebenssituationen orientieren. Damit wird zwar auf die im Berufsleben zu bewältigenden Handlungen Bezug genommen, allerdings können diese im vollzeitschulischen Kontext und im Vergleich zum dualen System „nur“ simuliert werden. Sie werden daher als „Bezugshandlungen“<sup>383</sup> bezeichnet, da sie mit beruflichen Handlungen nicht identisch sind, sondern durch eine „weitgehende, jedoch letztlich auf bestimmte Phasen begrenzte und durch didaktische Maßnahmen gebrochene und zu reflektierende Struktur-analogie“<sup>384</sup> charakterisiert sind. Durch den Einsatz solcher praxisnahen Lehr-Lern-Arrangements soll es dem Lernenden ermöglicht werden, durch Anwenden seiner neu erworbenen Handlungsschemata „die Brauchbarkeit seiner kognitiven Schemata“<sup>385</sup> für die (spätere) Praxis überprüfen zu können. Gleichzeitig liefern die vollzogenen Handlungen die Ausgangsbasis für erneute Prozesse der Abstraktion sowie der Neukombination bekannter und der Integration neuer Informationen zur Erzeugung zunehmend differenzierterer kognitiver Handlungsstrukturen.<sup>386</sup> Mit den komplexen Lehr-Lern-Arrangements werden grundsätzlich die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich der Aufbau zunehmend komplexerer und ausdifferenzierterer Handlungsschemata problemlösend vollzieht, d.h. „durch spiralförmig ineinandergreifende, sich wechselseitig bedingende Handlungs-Denk-Prozesse“<sup>387</sup>.

---

<sup>381</sup> KMK, 2005, S. 4.

<sup>382</sup> Pätzold/Busian, 2004, S. 507.

<sup>383</sup> Vgl. Heeg/Münch, 1993, S. 212.

<sup>384</sup> Tramm, 1996, S. 305. In diesem Zusammenhang wird analytisch zwischen Bezugs- und Arbeitshandlung unterschieden. Handlungsorientiertes Lernen ist als ein „arbeitsanaloges Lernhandeln“ (Tramm, 1996, S. 305) zu verstehen, das sowohl die Gestaltung der Lernprozesse durch die handelnde Aktivität der Lernenden (Lernhandlung) als auch die Orientierung der Lernprozesse an den von den Lernenden zukünftig zu bewältigenden Lebenssituationen (Bezugshandlung) beinhaltet. Die Arbeitshandlung bildet die Brücke zwischen diesen beiden Polen, weil sie einen neuen, didaktischen Bezugspunkt herstellt. Somit wirken Lernhandlungen nach innen strukturverändernd, Arbeitshandlungen dagegen nach außen umweltverändernd. Lern- und Arbeitshandlung bedingen sich im Konzept der Handlungsorientierung daher gegenseitig. – Vgl. Schneider, 1996, S. 125; Heeg/Münch, 1993, S. 212 f.

<sup>385</sup> Oerter, 1978, S. 150; vgl. auch Tramm, 1996, S. 130.

<sup>386</sup> Vgl. Schneider, 1996, S. 120 ff.; Dubs, 1996, S. 159 ff.

<sup>387</sup> Schneider, 1996, S. 122.

### 5.3.3. Fehlender technischer Standard in beruflichen Vollzeitschulen

Auch der Vorwurf fehlender technischer Standards in den beruflichen Vollzeitschulen ist letztlich auf das systembedingte Fehlen des betrieblichen Lernorts zurückzuführen. Während im dualen System betriebliches Lernen zumeist direkt im Arbeitsprozess stattfindet und Auszubildende unmittelbar mit den modernen technischen Standards der Betriebspraxis konfrontiert werden, ist die Berufsausbildung in Vollzeitschulen unter vergleichbaren technischen Bedingungen zumeist aus finanziellen Gründen nicht möglich. Dies trifft insbesondere auf die in der gewerblich-technischen Schulausbildung eingesetzte Produktionstechnologie zu.

Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die wachsende Bedeutung moderner, unternehmensintegrierter Softwarelösungen zu verweisen, deren Einsatz im Unterricht vor dem Hintergrund tiefgreifender Veränderungen in der Unternehmensorganisation notwendig wird. In vielen Unternehmen ist heute eine verstärkte Prozessorientierung zu verzeichnen, welche das traditionelle vertikale Organisationsprinzip der tayloristischen Arbeitsteilung und funktionalen Spezialisierung ablöst. Unternehmen reagieren damit auf Veränderungen im wirtschaftlichen Umfeld, indem Strukturen und Ressourcen überdacht und optimiert werden. Zielsetzung ist ein funktions- und hierarchieübergreifendes Denken und Handeln aller Führungskräfte und Mitarbeiter. „Das neue Paradigma, auf das sich die Unternehmungen hinbewegen, kann mit Begriffen wie ‚Funktionen ohne Barrieren‘ oder ‚boundaryless company‘ umschrieben werden.“<sup>388</sup> Durch den Bedeutungsverlust des auf einzelne Funktionsbereiche beschränkten Denkens und Handelns, steigt die Notwendigkeit von interfunktionellen Strukturen.<sup>389</sup> Moderne unternehmensintegrierte Softwarelösungen – sog. ERP-Softwarelösungen<sup>390</sup> – übernehmen hierbei die informationstechnische Abbildung der über alle Unternehmensbereiche ablaufenden (internen) Prozesse.<sup>391</sup>

Von betrieblicher Seite aus wird daher auf die Notwendigkeit verwiesen, Auszubildende mit entsprechenden Qualifikationen auszustatten. Aus diesem Grund finden sich bspw. im KMK-Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Industriekaufmann/-frau“ – im Kontext

---

<sup>388</sup> Hinterhuber, 1994, S. 58.

<sup>389</sup> Vgl. Getsch/Preiß, 2003, S. 11; Koch/Meerten, 2003, S. 42 f.

<sup>390</sup> Enterprise Resource Planning (ERP). In der deutschsprachigen Literatur findet sich auch die Abkürzung IUS (integrierte Unternehmenssoftware) wieder.

<sup>391</sup> Vgl. Ruf, 2006c, S. 343 f.; Horlacher/Streb, 2002, S. 218; Scholz, 2003, S. 1 f.; Gadatsch, 2001, S. 4.

lernfeldstrukturierter Curricula – zahlreiche Verweise auf eine Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung.<sup>392</sup> So wird in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2002/2003 eine integrierte Unternehmenssoftware in der Ausbildung der Industriekaufleute mit den Schwerpunkten „Betriebswirtschaft“ sowie „Steuerung und Kontrolle“ eingesetzt.<sup>393</sup> Die wachsende Bedeutung integrierter Softwarelösungen in der unternehmerischen Praxis hat auch deutlich sichtbare Auswirkungen auf die vollzeitschulische Berufsausbildung. So wurde bspw. in Baden-Württemberg für alle Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg neben einer Organisation, die sich an Geschäftsprozessen orientiert, der Einsatz der ERP-Software „Microsoft Business Solutions – Navision®“ verbindlich vorgeschrieben. Aber auch in anderen vollzeitschulischen Bildungsgängen kommt kommerzielle ERP-Software im Unterricht zur Anwendung oder die Implementation wird vorbereitet. So wurde im Zuge der Reform der Berufsfachschule „Wirtschaft“ (Wirtschaftsschule) unter anderem der Einsatz einer integrierter Unternehmenssoftware beschlossen und auch im Entwurf des neuen Lehrplans für das baden-württembergische Wirtschaftsgymnasium finden sich Anmerkungen hierzu.<sup>394</sup>

#### **5.4. *Zur Haltbarkeit des Arguments ausbildungsvariantenspezifischer Effekte auf die Kompetenzentwicklung***

Das institutionelle Arrangement ermöglicht im dualen System prinzipiell die Realisierung eines „integrativen Lernkonzepts“, dem eine förderliche Wirkung auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung der Lernenden attestiert werden kann. „Die motivationsfördernde Anschaulichkeit der Praxisintegration bildet auch fraglos die pädagogische Stärke des dualen Systems.“<sup>395</sup> Jedoch ist die Umsetzung dieses Konzepts an konkrete Bedingungen geknüpft. So müssen insbesondere die beiden o.g. Transferprobleme, (1) die Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen und (2) die Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen i.S. eines Wissensaufbaus, gelöst werden.<sup>396</sup>

---

<sup>392</sup> Vgl. KMK, 2002.

<sup>393</sup> Vgl. LSE BW, 2004; MKJS BW, 2002.

<sup>394</sup> Vgl. Ruf, 2006a; Ruf, 2006c; Herrling, 2005, S. 5; MKJS BW, 2006b.

<sup>395</sup> Baethge, 2003, S. 529. Gleichsam weist BAETHGE (2003, S. 532) in diesem Zusammenhang auch auf die Schwächen hin. So identifiziert er insbesondere die begrenzte Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals als Hindernis für die Umsetzung eines solchen „integrativen Lernkonzepts“. – Vgl. auch Arnold, 1997, S. 186 ff.

<sup>396</sup> Kremer/Sloane, 2001a, S. 20.

(1) Empirische Untersuchungen geben Anlass zur Vermutung, dass Lernende die Anwendbarkeit ihres Wissens in spezifischen Praxissituationen nicht von sich aus erkennen, wenn ihnen diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht zuvor explizit verdeutlicht wurde.<sup>397</sup> Daraus leitet sich die Forderung ab, dass der Anwendungstransfer am Lernort Berufsschule aktiv vorbereitet werden muss. In diesem Zusammenhang profiliert sich eine Didaktik komplexer Lernumgebungen, die sich bspw. auf curricularer Ebene in Form lernfeldstrukturierter Curricula widerspiegelt.<sup>398</sup>

(2) Für den Wissensaufbau ist es zwingend notwendig, dass die Lernenden die durch ihr Handeln in der Unternehmenspraxis gewonnenen Erfahrungen aus der „Beobachterperspektive“ mit dem Ziel reflektieren, diese zu systematisieren und in übergeordnete Zusammenhänge einzugliedern. Erst dann geht die praktische Handlung in eine sog. „Lernhandlung“ über und ermöglicht die Aneignung prozeduraler und konditionaler Wissens-elemente. Daher besitzen die Reflexionsphasen im Lernprozess eine ganz bedeutende Rolle und stellen hohe Ansprüche an die Ausbildungsverantwortlichen im Unternehmen und die Lehrer in der Berufsschule. DEHNBOSTEL geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass es in Unternehmen nicht selten an einer lernförderlichen Gestaltung der entsprechenden Lernumgebungen mangle, was die Lernprozesse einer Beliebigkeit und Zufälligkeit unterwerfe.<sup>399</sup>

Diese Überlegungen zeigen, dass das duale System zwar über die notwendigen institutionellen Voraussetzungen verfügt, damit jedoch nicht automatisch die Realisierung des oben skizzierten „Idealzustandes“ sichergestellt ist. Dies zeigt nicht zuletzt auch die Debatte um eine Verbesserung der Lernortkooperation.<sup>400</sup> Im Gegenzug kann das skizzierte Lernkonzept grundsätzlich auch in vollzeitschulische Berufsausbildungen durch Integration von Simulationsmethoden realisiert werden, wenngleich auch hier die Transferproblematik zu lösen ist. In der Literatur findet sich jedoch die These, dass mit Simulationen die Transferprobleme im Unterschied zur „realen Betriebspraxis“ leichter zu bewältigen seien, da die simulierte Praxis im Interesse erhöhter Transparenz auf ein den Lernenden angepasstes Komplexitätsniveau reduziert und sukzessive angepasst werden könne und die Abstimmung zwischen den „Lernorten“ leichter organisierbar sei. Mit der integrierten Unterneh-

---

<sup>397</sup> Vgl. Euler/Hahn, 2004, S. 382.

<sup>398</sup> Vgl. Tenberg, 2006; Kremer, 2003; Clement, 2003; Straka/Macke, 2003. Vgl. auch die Beiträge in Bader/Müller, 2004. Hierzu kritisch Zabeck, 2005a.

<sup>399</sup> Vgl. Dehnbostel, 2005, S. 378; vgl. auch Sauter, 1999.

<sup>400</sup> Vgl. hierzu die Beiträge in Euler, 2004; Euler, 2003; Bau/Stahl, 2002.

menssoftware kann zwar der „aktuelle technische Standard“ der Unternehmenspraxis in den Unterricht integriert werden, jedoch ist der Einsatz aufgrund der Komplexität der kommerziellen Programme im Hinblick auf die Förderung handlungsorientierten Lernens auch umstritten.<sup>401</sup>

Zusammenfassend muss folglich BAETHGE zugestimmt werden, der davon ausgeht, dass die Qualität der in Vollzeitschulen vermittelten Berufsausbildung und der zugrunde liegenden didaktischen und methodischen Arrangements „aktuell nicht zu beantworten“ sei.<sup>402</sup> Auch NICKOLAUS konstatiert, dass keine systematischen Forschungsergebnisse vorlägen und daher auch „keine umfassende und in jeder Hinsicht befriedigende Antwort“<sup>403</sup> gegeben werden könne. Zwar geht LIPSMEIER davon aus, dass es keine Qualitätsunterschiede zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung gebe,<sup>404</sup> jedoch können hierüber letztlich nur Kompetenzmessungen Aufschluss geben.

## **6. ZUSAMMENFASSUNG DER ZENTRALEN ERKENNTNISSE**

An dieser Stelle sollen die zentralen Ergebnisse der disziplinären und interdisziplinären Erklärungsansätze zu Übergangsproblemen an der zweiten Schwelle thesenartig zusammengetragen werden, um diese im anschließenden Kapitel exemplarisch anhand einer konkreten Fallstudie mit empirischem Datenmaterial zu konfrontieren.

### **6.1. *Individualistische und kollektivistische Erklärungsmuster der Übergangsproblematik***

Die ökonomischen Arbeitsmarkttheorien und der pädagogisch-psychologische Zugang liefern im Hinblick auf Übergangsprobleme von der vollzeitschulischen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem individualistische Erklärungsansätze. Es wird hierbei eine Akteursperspektive eingenommen und Verwertungsmöglichkeiten und -probleme im Handeln der Individuen selbst erklärt. Aus dieser Perspektive lassen sich folgende zentrale Erklärungen für Übergangsprobleme zusammenfassen:

---

<sup>401</sup> Vgl. Ruf, 2006a und 2006c.

<sup>402</sup> Vgl. Baethge, 2003, S. 565.

<sup>403</sup> Nickolaus, 2006, S. 88.

<sup>404</sup> Vgl. Lipsmeier, 1984, S. 80. Vgl. auch Eckert, 2006, S. 128.

- Gemäß den ökonomischen Arbeitsmarkttheorien ist ein wichtiger Grund für die Übergangsprobleme in den unternehmensseitigen Informationsdefiziten bzgl. vollzeitschulischer Berufsbildungsabschlüsse zu sehen, die maßgeblich auf die Heterogenität des Schulberufssystems zurückzuführen sind. Infolgedessen werden die mit den vergebenen Schulberufszertifikaten gesetzten Signale hinsichtlich der individuellen Produktivität am Arbeitsmarkt nicht zur Kenntnis genommen bzw. als nachrangig im Vergleich zu den im dualen System vergebenen Berufszertifikaten eingeschätzt. Dieser Effekt ist maßgeblich auch auf die Funktion der dualen Berufsausbildung als „Screening-Phase“ zurückzuführen, die aus Unternehmenssicht die Wahrscheinlichkeit eines „Mismatch“ bei der Personalrekrutierung reduziert.
- Die Übernahme von „eigenen“ Auszubildenden, d.h. von „Insidern“, ist für die Unternehmen im Vergleich zur Rekrutierung von vollzeitschulischen Absolventen („Outsidern“) von Vorteil, da diese bereits während der Ausbildung betriebsspezifisches Humankapital erworben haben und daher produktiver einsetzbar sind. Wenn Absolventen der Übergang aus der beruflichen Vollzeitschule in den Arbeitsmarkt gelingt, dann kann das aus der Perspektive des Arbeitsplatzwettbewerbsmodells damit erklärt werden, dass der Fachkräftebedarf in einem bestimmten Wirtschaftssegment so groß ist, dass auch Bewerber von den „hinteren Plätzen“ der „Arbeitskräfteschlange“ rekrutiert werden. Die zu beobachtende Lohndiskriminierung zwischen vollzeitschulisch und dual Ausgebildeten (zugunsten der letztgenannten) ist folglich damit zu begründen, dass einerseits Vollzeitschulabsolventen über den Lohnabschlag an der spezifischen Humankapitalinvestition beteiligt werden (Humankapitaltheorie) oder dass andererseits an die vergebenen Arbeitsplätze eine geringere Produktivität geknüpft ist (Arbeitsplatzwettbewerbsmodell).
- Die Humankapitaltheorie hält einen möglichen Ansatzpunkt für die Erklärung individueller Bildungsgangentscheidungen bereit.<sup>405</sup> Insbesondere Haupt- und Realschüler können demnach durch Bildungsakkumulation ihre Produktivität und damit ihre Ausbildungsplatzchancen für einen attraktiveren Ausbildungsberuf verbessern. Auch die Berechtigungsfunktion, die sich bei doppelqualifizierenden Bildungsgängen i.d.R. im optionalen Erwerb der Fachhochschulreife äußert, muss in diesem Zusammenhang Be-

---

<sup>405</sup> Es sei an dieser Stelle auf die umfangreiche Literatur zum Prozess der Berufswahl und Bildungsgangentscheidung verwiesen. Die Humankapitaltheorie ist hier lediglich als ein möglicher Zugang zu sehen. – Vgl. Beinke, 2005, S. 276 ff.

achtung finden. Damit werden empirisch diagnostizierte Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle ins Beschäftigungssystem aus Sicht der betroffenen Jugendlichen u.U. gar nicht als „Problem“ wahrgenommen, da sie „planmäßig“ in eine duale Ausbildung oder ins Hochschulsystem einmünden. In diesem Falle müssten Unternehmen in der Terminologie der Akzeptanzforschung (zumindest teilweise) als „verhinderte Nutzer“<sup>406</sup> bezeichnet werden, da sie selbst bei positiver Einstellung zur vollzeitschulischen Berufsausbildung aufgrund ausbleibender Bewerbungen keine Beschäftigungsangebote offerieren können.

- Der vollzeitschulischen Berufsausbildung wird aufgrund des fehlenden betrieblichen Lernorts eine praxisferne Ausbildung attestiert und daraus negative Effekte im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung abgeleitet. Unter Verweis auf die Bedeutung des „situierten Lernens“ argumentieren die Kritiker vollzeitschulischer Ausbildungsvarianten, dass Wissenserwerb und -nutzung nicht vom spezifischen, betrieblichen Kontext losgelöst werden können und daher der Lernort Betrieb für den Aufbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz konstitutiv sei.

Zur Erklärung von Übergangsproblemen aus holistischer Perspektive wurden die soziologische Theorie der Arbeitsmarktsegmentation und die Politikfeldanalyse herangezogen. Aus diesen Perspektiven werden insbesondere strukturelle und institutionelle Restriktionen auf Systemebene thematisiert, die Entscheidungen und Handlungen der involvierten Personen beeinflussen. Folgende Problembereiche lassen sich hierbei zusammenfassen:

- Im berufsfachlich strukturierten Teilarbeitsmarkt dienen die im dualen System vergebenen Facharbeiterzertifikate als das zentrale Steuerungsinstrument und fungieren damit weitgehend als „exklusive“ Zugangsberechtigung zu diesem Arbeitsmarktsegment. Im Hinblick auf die Verwertbarkeit der Schulberufe ist zu konstatieren, dass aufgrund der Heterogenität der vollzeitschulischen Berufsausbildung den „standardisierten Mustern von Arbeit“ keine ausbildungsseitige „Standardisierung von Handlungs- und Verhaltenspotenzialen“ gegenübergestellt werden kann.<sup>407</sup> Aus diesem Sachverhalt resultieren negative Wirkungen auf den „Tauschwert“ des vollzeitschulischen Qualifizierungsergebnisses am Arbeitsmarkt.

---

<sup>406</sup> Vgl. Abbildung 15, S. 124.

<sup>407</sup> Vgl. Georg/Sattel, 1995, S. 124 f.

- Als zentrales Ergebnis der Analyse des Politikfelds „Berufsbildung“ ist festzuhalten, dass aufgrund der (historisch gewachsenen) korporativen Strukturen die Rolle des Staates und damit die Möglichkeiten autoritativer Regulierung erheblich eingeschränkt sind. Vielmehr ist die Berufsbildungspolitik in den „Berufsbildungsdialog“<sup>408</sup> mit „staatlichen, halb-staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen eingebunden“<sup>409</sup>, was in den diversen Abstimmungen und Verhandlungen in der Phase der Politikformulierung und -implementation zum Ausdruck kommt. Eine direkte staatliche Leistungserstellung dagegen, wie sie in diesem Zusammenhang in Form von vollzeitschulischer Berufsausbildung zu Tage tritt, verstößt in dieser bildungspolitischen Akteurskonstellation gegen die „Systemlogik“ und ihrem zugrunde liegenden Konsensprinzip.

## **6.2. Zur Diskussion aktueller bildungspolitischer Entwicklungen**

Neben den disziplinären und interdisziplinären Erklärungsmustern, die Gründe für Übergangsprobleme aufdecken, wurden aktuelle bildungspolitische Entwicklungen dahingehend diskutiert, ob und inwiefern diese Einfluss auf die Übergangsproblematik haben und u.U. sogar zu einer Entschärfung beitragen könnten. Diese Diskussion entspricht der Grundidee der Akzeptanzforschung i.w.S., der Sozialverträglichkeitsanalyse. Nachdem die „Sozialverträglichkeit“ vollzeitschulischer Berufsbildungsalternativen untersucht und Problembereiche identifiziert wurden, stellt sich auch die Frage nach möglichen Änderungen bzw. Weiterentwicklungen der gegebenen (Sozial)Struktur, dem Berufsbildungssystem, um eine „Innovation“ funktional in die neue Struktur implementieren zu können.<sup>410</sup> Aus systemtheoretischer Sicht sind diese strukturellen Anpassungen unter der Frage zu diskutieren, ob hierdurch positive Effekte auf die Funktionserstellung des Schulberufssystems realisiert werden können.

Im Hinblick auf eine Verbesserung der Qualifizierungsfunktion ist in diesem Zusammenhang zunächst die Implementation handlungsorientierter und praxisnaher Lehr-Lern-Arrangements in die vollzeitschulische Berufsausbildung zu nennen. Als strukturelle Anpassungen, die auf die Allokations- und Integrationsfunktion abzielen, wurden die „erwei-

---

<sup>408</sup> Sauter, 2005, S. 61.

<sup>409</sup> Greinert, 1998, S. 191; vgl. Rauner, 2005a, S. 9.

<sup>410</sup> Vgl. Endruweit, 2002, S. 6; Meyer-Abich/Schefold, 1986, S. 33.



terte Externenzulassung“ und die aktuell diskutierten Flexibilisierungs- bzw. Modularisierungsansätze thematisiert.

- Mit dem Einsatz handlungsorientierter und praxisnaher Lehr-Lern-Arrangements versucht der Staat über eine methodisch-didaktische Verbesserung der vollzeitschulischen Berufsausbildung eine „Effektuierung der Policy“ zu erreichen. Dabei wird insbesondere mit dem Einsatz von Simulationsmethoden die Hoffnung verknüpft, die vollzeitschulische Berufsausbildung von dem Vorwurf der praxisfernen Berufsausbildung zu entlasten und gleichzeitig verbesserte Rahmenbedingungen für den Kompetenzaufbau zu schaffen. Moderne technische Standards werden dabei ebenfalls in die vollzeitschulische Berufsausbildung integriert (bspw. ERP-Software), jedoch bleibt deren Wirkung im Hinblick auf die Unterstützung handlungsorientierten Lernens empirisch noch weitestgehend unbestimmt.
- Mit der „erweiterten Externenzulassung“ wurde im Rahmen der Novellierung des BBiG die Möglichkeit geschaffen, vollzeitschulische Berufsausbildung an die Zertifizierungskultur des dualen Systems heranzuführen und über diesen Weg eine formale Standardisierung des Qualifikationsangebotes anzustreben. Mit der Vergabe von Kammerzertifikaten wird die Hoffnung verknüpft, vollzeitschulischen Absolventen Zugangs- und Startchancen auf dem berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt zu ermöglichen, die denen dual ausgebildeter Arbeitskräfte (formal) entsprechen sollen. Die Wirkung dieser Praxis wird jedoch maßgeblich von der Unterstützung und Akzeptanz der Wirtschaft abhängig sein.

### **6.3.     *Entwicklung zentraler Thesen für den empirischen Zugriff***

In den vorangegangenen Kapiteln wurden einerseits disziplinäre und interdisziplinäre Erklärungsmuster für Übergangsprobleme ermittelt und andererseits aktuelle bildungspolitische Entwicklungen im Hinblick auf ihre Wirkung auf Allokationsmuster und -mechanismen diskutiert. Diese Erklärungen sollen im Folgenden am konkreten Modell einer empirischen Anwendung unterzogen werden, „to explore systematically the consequences of these assumptions in a limited set of outcomes“<sup>411</sup>.

---

<sup>411</sup> Ostrom, 1999, S. 40; vgl. Schubert/Bandelow, 2003, S. 9.

Hierfür wird auf die Untersuchung des baden-württembergischen Schulversuchs „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“<sup>412</sup> und die im Rahmen der diesbezüglichen Evaluationsstudie erfassten Daten zurückgegriffen.

Zur Strukturierung des empirischen Zugriffs lassen aus den oben zusammengefassten Erkenntnissen fünf Thesen für die weitere Bearbeitung ableiten:

- *These 1:* Übergangsprobleme der Absolventen des Kaufmännischen Berufskollegs sind unter anderem zurückzuführen auf den mangelnden Bekanntheitsgrad der Institution Berufskolleg und des dort vergebenen Abschlusses „Staatlich geprüfter Wirtschaftsassistent“. Mit der Integration der Übungsfirma wird von Seiten der Kultusverwaltung eine Verbesserung im Hinblick auf die Marktgängigkeit der Abschlüsse intendiert. Dieses Ziel kann aber nur dann erreicht werden, wenn die „abnehmenden“ Unternehmen von den Vorteilen der Übungsfirmenarbeit im spezifischen Kontext des Kaufmännischen Berufskollegs überzeugt werden. Dies setzt nicht nur Kenntnisse über die Institution des Kaufmännischen Berufskollegs voraus, sondern auch über den Schulversuch und dessen Curriculum.
- *These 2:* Die Schüler des Kaufmännischen Berufskollegs mit Übungsfirma verbinden mit ihrem Besuch nicht ausschließlich das Ziel einer beruflichen Qualifizierung. Es geht hierbei vor allem um die Frage, mit welchen Motiven, Erwartungen und Zukunftsperspektiven Schüler das Kaufmännische Berufskolleg besuchen und wie sich vor diesem Hintergrund die Ambivalenz der gesellschaftlichen Funktionen dieser Schulform aus Schülersicht – insbesondere mit Blick auf die Qualifizierungs- und Integrationsfunktion – darstellt und welche Bedeutung der Berufsvorbereitungs-, Berechtigungs- und Absorptionsfunktion zugeordnet werden muss.
- *These 3:* Die Übungsfirma als komplexes Lehr-Lern-Arrangement mit ihrem Fokus auf praxisbezogene, möglichst realistische Lernerfahrungen wurde im Kontext des Kaufmännischen Berufskollegs mit dem Anspruch versehen, als Ersatz für den Lernort „Betrieb“ zu fungieren. Mit dieser „Praxisersatzfunktion“<sup>413</sup> verbindet sich das bildungspolitische Ziel, im Hinblick auf die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz eine zumindest partielle oder punktuelle Gleichwertigkeit der Assistentenausbildung mit der dualen Berufslehre herbeizuführen. Damit stellt sich die Frage, ob sich

---

<sup>412</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006; Ruf, 2006d.

<sup>413</sup> Zur Kritik an der Praxisersatzfunktion vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 47 f.; Ruf, 2006a, S. 3 ff.

„ausbildungsvariantenspezifische Effekte“ hinsichtlich des Kompetenzaufbaus empirisch bestätigen lassen.

- *These 4:* Aufgrund der mangelnden Kompatibilität zwischen beruflich organisierter Arbeit und Schulberufen liegt die Vermutung nahe, dass die unternehmensseitige Akzeptanz dadurch gesteigert werden kann, dass die vollzeitschulische Berufsausbildung in struktureller Hinsicht an das duale Ausbildungsarrangement herangeführt wird und das vollzeitschulische Curriculum an den Ausbildungsordnungen bzw. Rahmenlehrplänen der Ausbildungsberufe ausgerichtet wird. Diese Konvergenztendenzen sind nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der aufgelisteten Gleichwertigkeitskriterien in § 43 Abs. 2 BBiG zu sehen. Es ist daher zu erwarten, dass im Kontext des betrachteten Schulversuchs entsprechende Anstrengungen unternommen werden.
- *These 5:* Eng verknüpft mit der These 4 ist die Tatsache, dass die direkte staatlich Leistungserstellung der korporatistisch geprägten Systemlogik des dualen Systems zuwiderläuft und infolgedessen negative Effekte im Hinblick auf die Akzeptanz der staatlichen Leistung am Arbeitsmarkt generiert. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass die Kammern und Sozialpartner in die Weiterentwicklung des Schulversuchs, insbesondere bei der Frage um eine mögliche Zulassung der Wirtschaftsassistenten zur Kammerprüfung, mit in die Entscheidungsfindung eingebunden werden. Dieses Vorgehen ist der Wahrung des im Rahmen der Berufsausbildung dominierenden Konsensprinzips geschuldet und weckt die Hoffnung, dass damit die Akzeptanz des Qualifizierungsergebnisses auf dem Arbeitsmarkt erhöht werden kann.

Mit dem empirischen Bezug anhand des konkreten Modells „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ verbinden sich zwei zentrale Zielsetzungen. (1) In den Thesen 1-4 werden herausgearbeitete Erklärungen am Modell einer empirischen Prüfung unterzogen, d.h. es wird untersucht, ob sich die theoretischen Erklärungsmuster anhand der vorliegenden Daten empirisch bestätigen lassen. (2) Zudem soll der empirische Zugriff in „explorativem“ Sinne genutzt werden, um über die Wirksamkeit der diskutierten strukturellen Anpassungen (These 5 und 6) erste Aussagen treffen zu können.

## **DRITTER TEIL:**

### **EMPIRISCHER ZUGANG:**

**VOLLZEITSCHULISCHE BERUFS-  
AUSBILDUNG AM BEISPIEL DES BADEN-  
WÜRTTEMBERGISCHEN SCHULVER-  
SUCHS „KAUFMÄNNISCHES BERUFS-  
KOLLEG MIT ÜBUNGSFIRMA“**

## **VII. DER BADEN-WÜRTTEMBERGISCHE SCHULVERSUCH „KAUFMÄNNISCHES BERUFSKOLLEG MIT ÜBUNGS- FIRMA“**

### **1. ZUM BILDUNGSPOLITISCHEN KONTEXT DES SCHULVERSUCHS**

In Baden-Württemberg ist seit Mitte der 1990er Jahre wieder eine sich verschärfende Knappheit an verfügbaren Ausbildungsplätzen zu verzeichnen. Zwar lag bis 2003 das Lehrstellenangebot knapp über der Nachfrage von Seiten der Jugendlichen. Jedoch kann die Situation auf dem baden-württembergischen Ausbildungsmarkt keineswegs als befriedigend bezeichnet werden, nachdem 2004 die Angebots-Nachfrage-Relation trotz Ausbildungspakt auf 98 % sank.<sup>1</sup> Zwar wird mit einer Steigerung um 0,3 % auf 98,4 % im Jahr 2005 eine leichte Verbesserung ersichtlich, jedoch ist in den kommenden Jahren aufgrund der prognostizierten demographischen Entwicklung vorerst keine Entwarnung zu geben. Bis zum Jahr 2010 wird in Baden-Württemberg mit einer weiteren Zunahme der Schulabgänger zu rechnen sein.<sup>2</sup>

Vor dem Hintergrund der Lehrstellenknappheit fand die staatliche „Kompensationspolitik“<sup>3</sup> in Baden-Württemberg ihren institutionellen Niederschlag primär im Berufskolleg. Das baden-württembergische Berufskolleg ist dem Bereich der vollqualifizierenden Höheren Berufsfachschulen nach Landesrecht zuzuordnen (Berufsfachschulen Typ 3)<sup>4</sup>, an der das Zertifikat „Staatlich geprüfter Wirtschaftsassistent“ als „Schulberuf nach Landesrecht“ vergeben wird. Jedoch stellt es aufgrund seiner grundsätzlichen Positionierung im Bildungssystem eigentlich drei Optionen bereit: (1) eine berufliche Grundbildung mit lehrvorbereitendem Charakter (BK I); (2) den Erwerb eines qualifizierten Berufsabschlusses

---

<sup>1</sup> Vgl. BMBF, 2005a, S. 300.

<sup>2</sup> Vgl. BMBF, 2006, S. 13 und S. 377; Wolf, 2006a, S. 3 ff.; Brachat-Schwarz/Schwarz-Jung/Wolf, 2006, S. 11 ff.; Wolf, 2003, S. 17; Wörner, 2000, S. 112 ff.

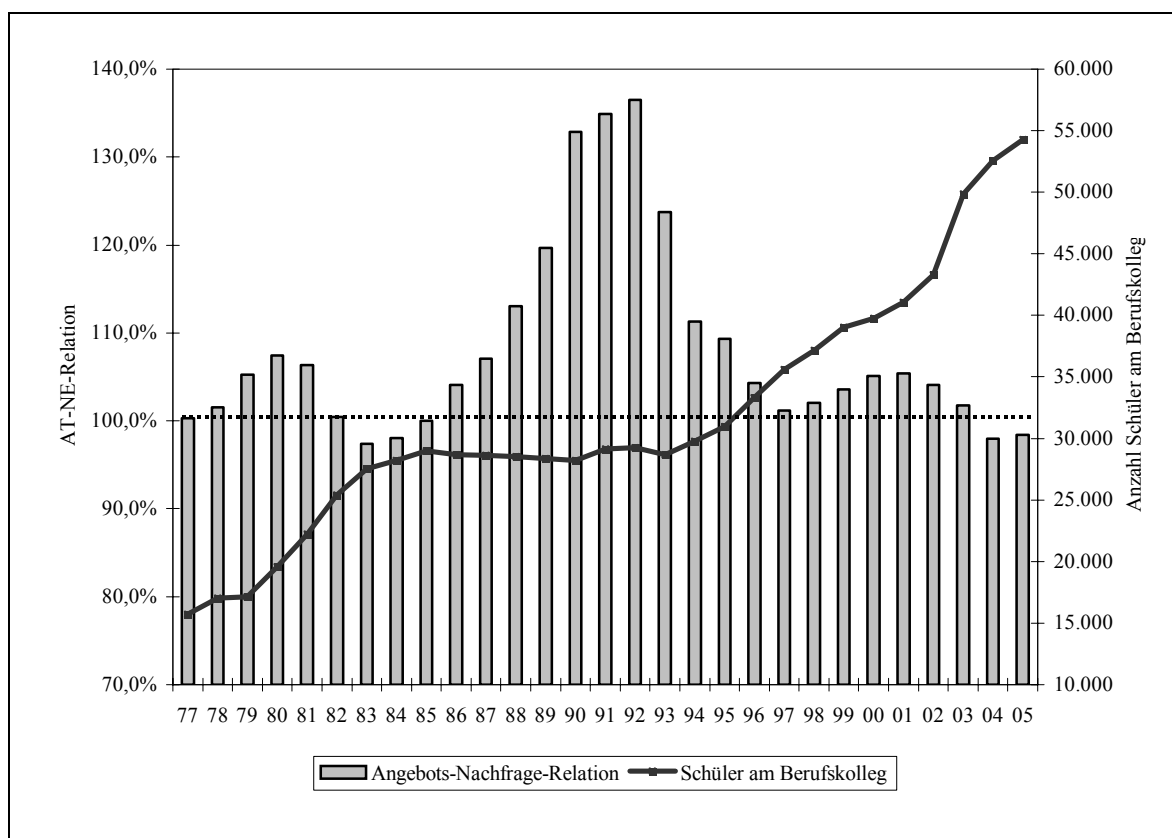
<sup>3</sup> Ruf, 2002b, S. 63; vgl. Wolf, 1996, S. 493. Diese Entwicklung wird auch an den in Abbildung 12 (S. 100) ausgewiesenen Schülerzahlen deutlich.

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Abbildung 6, S. 78.

nach Landesrecht (BK II); (3) sowie unter bestimmten Voraussetzungen (Zusatzunterricht) den Erwerb der Fachhochschulreife (BK II).<sup>5</sup>

Der empirische Zusammenhang zwischen den Schülerzahlen am Berufskolleg und den Ausbildungsplätzen im dualen System zeigt die folgende Abbildung.<sup>6</sup>

Abbildung 24: Die Entwicklung der Schülerzahlen<sup>7</sup> am Berufskolleg als Resultante der Lehrstellensituation (1977 bis 2005)



Quelle: Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 30; Ruf, 2006a, S. 1; BMBF, 2006, S. 377; Ruf, 2002b, S. 62.

Die allgemeine Skepsis gegenüber vollzeitschulischen Berufsabschlüssen und das damit verbundene „Imageproblem“ vollzeitschulischer Berufsbildung wurde von der baden-württembergischen Landesregierung zum Ausgangspunkt einer Politik, die zum Ziel hat, die Qualifizierungsfunktion des Berufskollegs, insbesondere in seiner kaufmännischen Variante, über ein spezifisches didaktisch-methodisches Programm, die Einrichtung von Übungsfirmen, zu stärken und dem Berufskolleg neben dem dualen System eine neue Pro-

<sup>5</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 12 ff.

<sup>6</sup> Vgl. Wörner, 1997, S. 234; Wolf, 1997, S. 231; Hahn, 1997, S. 34 f.; Niephaus, 1999, S. 267.

<sup>7</sup> Schülerzahlen an öffentlichen und privaten Berufskollegs in Baden-Württemberg. Zur Bedeutung privater beruflicher Schulen vgl. Wolf, 2005, S. 16 ff.

filierung zu geben. Im Rahmen des Sonderprogramms „Stärkung der beruflichen Qualifikation“ innerhalb der „Zukunftsoffensive Baden-Württemberg – Chancen für die junge Generation“ wurde zum Schuljahr 1998/99 der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg I mit Übungsfirma“ erstmalig an vier Schulstandorten in Baden-Württemberg eingeführt. Im darauf folgenden Schuljahr startete der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg II mit Übungsfirma“.<sup>8</sup> Die Landesregierung folgte dabei einer Empfehlung des SACHVERSTÄNDIGENRATS BERUFLICHE BILDUNG aus dem Jahre 1999:

„Die beruflichen Vollzeitschulen in Baden-Württemberg sind sehr gut ausgebaut, werden jedoch immer häufiger von jungen Menschen besucht, die keine Lehrstelle bekommen oder zunächst noch keine nachfragen. Im Hinblick auf die wünschenswerte Verwertbarkeit dieser Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt zumindest durch eine (Teil-) Anrechnung auf die Berufsausbildung sollten in beruflichen Vollzeitschulen vermehrt duale Elemente (z.B. Übungsfirmen, gelenkte Praktika) eingebaut werden.“<sup>9</sup>

Die Übungsfirma als komplexes Lehr-Lern-Arrangement mit ihrem Fokus auf praxisbezogenen, möglichst realistischen Lernerfahrungen wurde hierbei mit dem Anspruch versehen, als Ersatz für den Lernort „Betrieb“ zu fungieren. Mit dieser „Praxisersatzfunktion“<sup>10</sup> verband sich das bildungspolitische Ziel, eine zumindest partielle oder punktuelle Gleichwertigkeit der Assistentenausbildung mit der dualen Berufslehre herbeizuführen.

## 2. WISSENSCHAFTLICHE EVALUATION DES SCHULVERSUCHS

Der Schulversuch wurde im Zeitraum 2003 bis 2005 vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Konstanz evaluiert.<sup>11</sup> Im Hintergrund des Evaluationsauftrags stand hierbei vor allem die von der Politik aufgenommene und mit spezifischen Vorstellungen „gelingender Integration“ verknüpfte Erwartung der Wirtschaft, dass Schulen auf einen in seiner Qualität auf Praxisvorbereitung hin orientierten Qualifikationsbeitrag festgelegt werden sollten. Neben dieser bildungspolitischen Dimension fanden in der Evaluationsstu-

---

<sup>8</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2003, S. 5; Niephaus 1999, S. 269.

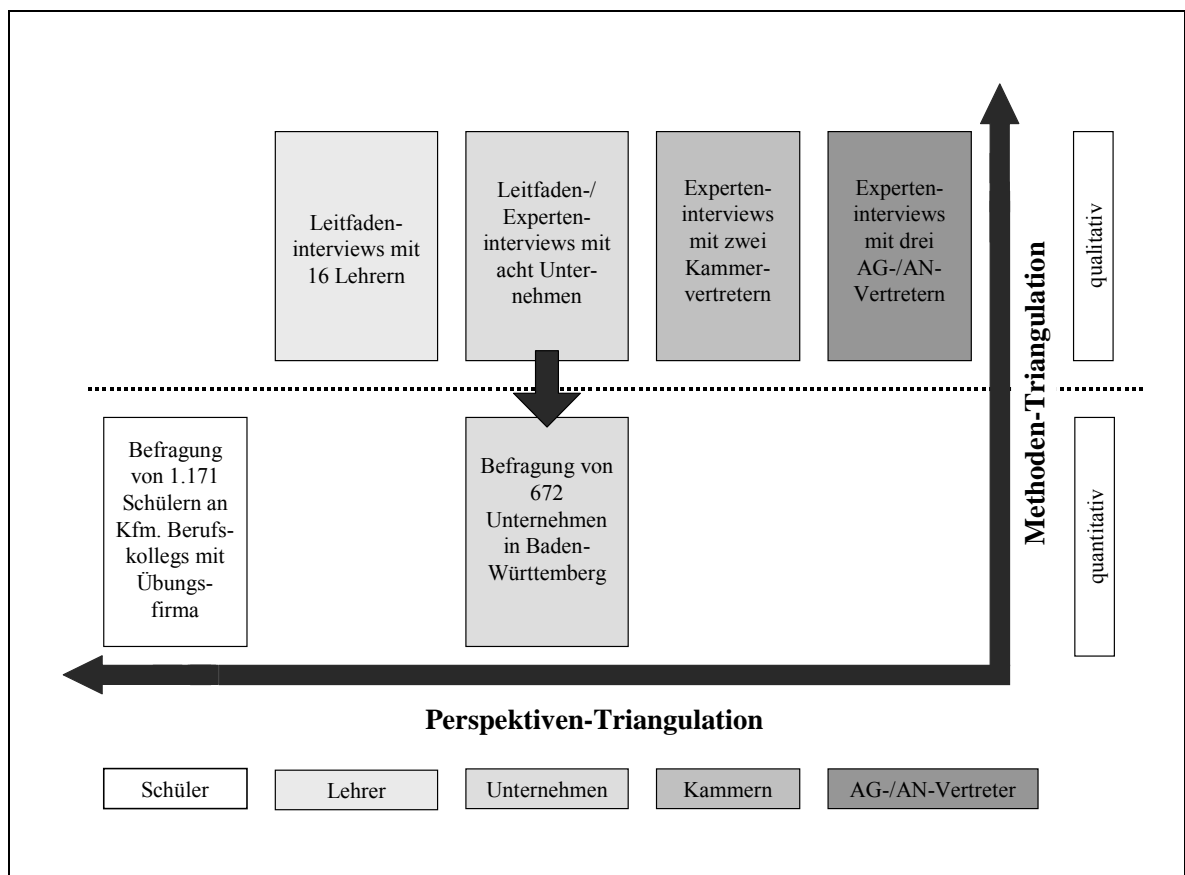
<sup>9</sup> Sachverständigenrat Berufliche Bildung, 1999. Diese Empfehlung wurde 2004 in ähnlicher Form von der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004, S. 7) wiederholt.

<sup>10</sup> Hinsichtlich der Übungsfirma können nach REETZ (1977) – je nach didaktischer Intention – drei verschiedene Grundkonzeptionen unterschieden werden: „übende Anwendung“, „Praxisersatz“ und „Lernort eigener Prägung“. – Vgl. auch Deißinger/Ruf, 2006, S. 45 ff.; Ruf, 2002a, S. 8; Greimel, 1998, S. 18 f.; Reetz, 1986, S. 229.

<sup>11</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006; 2005; 2003. – Vgl. auch Deißinger, 2006b; Ruf, 2006a; Ruf, 2006d; Deißinger, 2005; Ruf, 2002a; Ruf, 2002b.

die auch die didaktischen Ziele Berücksichtigung. Um dieser multiperspektivischen Zielsetzung und der damit korrespondierenden „Multi-Akteur-Struktur“<sup>12</sup> gerecht zu werden, wurde für diese Untersuchung eine Perspektiv- und Methodentriangulation gewählt.<sup>13</sup> Damit wurde die Evaluation der „internen und externen Funktionalität“<sup>14</sup> des Berufskollegs mit Übungsfirma unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven (Schüler, Lehrer, Unternehmen, Kammern, Sozialpartner) ermöglicht.

Abbildung 25: Zur Systematik der Datenerhebung



Quelle: Deißinger/Ruf, 2006, S. 60.

Im Hinblick auf die Datenerhebung haben sich in der Evaluationsforschung in den letzten Jahren ein „post-positivistisches“, konstruktivistisches und letztlich relativistisches Wis-

<sup>12</sup> Deitmer, 2005, S. 447.

<sup>13</sup> Unter „Triangulation“ versteht FLICK (1995, S. 249) die „Kombination verschiedener Methoden [...] sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen“.

<sup>14</sup> Der Evaluationsstudie wurde ein systemtheoretischer Forschungsrahmen zugrunde gelegt. – Vgl. hierzu Deißinger/Ruf, 2006, S. 51 ff. Grundlegend zur Kategorie der „systemorientierten Evaluationen“ vgl. Prell, 1991; Zabeck, 2005b; Zabeck/Zimmermann/Müller, 1995.



senschaftsverständnis und in dessen Gefolge qualitativ-hermeneutische Methoden<sup>15</sup> durchgesetzt. Häufig wird daher die Strategie eines „Methodenpluralismus“ bzw. eines „Methodenmixes“ verfolgt, die eine Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden vorsieht.<sup>16</sup>

In der Studie wurden die Schüler- und Unternehmensperspektive quantitativ mit Hilfe standardisierter Fragebögen erfasst.<sup>17</sup> Die Entscheidung, die Schülerperspektive über einen quantitativen Zugang zu erfassen, ist darin begründet, dass vorliegende Forschungsergebnisse sowohl zum Übergang aus der vollzeitschulischen Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem als auch zum Übungsfirmenkonzept großteils auf quantitativ und qualitativ angelegten Absolventenbefragungen basieren.<sup>18</sup> Infolgedessen kann im Hinblick auf die Schülerperspektive von einem vergleichsweise soliden Forschungsstand ausgegangen werden und die Untersuchung nimmt damit einen eher hypothesenprüfenden oder explanativen Charakter ein.

Insgesamt wurden 1.171 Schüler und 672 Unternehmen befragt.<sup>19</sup> Bei der Schülerbefragung handelt es sich hierbei um eine Vollerhebung aller an Kaufmännischen Berufskollegs mit Übungsfirma unterrichteten Schüler, die unter die o.g. „Zukunftsoffensive III“ fallen.<sup>20</sup> Die Unternehmensstichprobe stellt dagegen eine Zufallsauswahl dar, die durch eine gezielte Befragung von Patenfirmen ergänzt wurde.<sup>21</sup> Zum überwiegenden Teil (89 %) wurde den Unternehmen der Fragebogen auf dem Postweg zugeschickt, bei 11 % der Betriebe erfolgte die Zustellung auf elektronischem Wege via E-Mail. Zudem wurde eine Onlineversion („Tools4 Science“) des Fragebogens erstellt, den die Unternehmen alternativ zur

---

<sup>15</sup> Wollmann, 2003, S. 341.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 341.

<sup>17</sup> Zur Entwicklung und zum Pretest der Fragebögen vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 61 ff.

<sup>18</sup> Vgl. Kapitel V.4.2 und Deißinger/Ruf, 2006, S. 61 ff.

<sup>19</sup> Zur detaillierten Beschreibung der Erfassung und Auswertung der erhobenen Daten, sowie zur tabellarischen Darstellung der Stichprobenzusammensetzung vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 64 ff.

<sup>20</sup> Die Zahl der versendeten Fragebögen betrug 1.171 (Gesamtstichprobe). Die Rücklaufquote der Fragebögen betrug 87 % und die Schülerstichprobe umfasst damit 949 Schüler. Die Rücklaufquote wurde aufgrund der von den Schulen im April 2003 gemeldeten Schülerzahlen (Gesamtstichprobe = 1.171 Schüler) und den tatsächlich ausgefüllten und zurückgesendeten Fragebögen ermittelt.

<sup>21</sup> Die Zufallsauswahl bezieht sich auf eine Stichprobe von 600 baden-württembergischen Unternehmen. Diese Stichprobe wurde ergänzt durch eine gezielte Befragung von 72 Unternehmen, die als Patenfirma einer Übungsfirma am Kaufmännischen Berufskolleg fungieren. Hierfür wurden alle Schulstandorte in Baden-Württemberg, welche ein Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma betreiben, kontaktiert und die Adressen von 72 Patenfirmen ermittelt. Für die Befragung der Patenfirmen wurde die „Standardform“ des Fragebogens um den Frageblock VIII erweitert, welcher explizit die Tätigkeit als Patenfirma erfasst. – Zur Funktion der Patenfirma im Übungsfirmenkonzept vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 22; Greimel, 1998, S. 9; Frowein, 1992, S. 409; Linnenkohl/Ziermann, 1987, S. 79.

Beantwortung nutzen konnten. Die Rücklaufquote betrug insgesamt 33 %, <sup>22</sup> wobei bei den angeschriebenen Patenfirmen eine Rücklaufquote von 60 % zu verzeichnen war.

Ergänzend zu den quantitativ erfassten Daten wurden Leitfaden- und Experteninterviews mit 16 Lehrern, acht Unternehmen, zwei Kammervetretern und drei Vertretern der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite durchgeführt. <sup>23</sup> Ausschlaggebend für den Einsatz qualitativer Datenerhebungsinstrumente war die Tatsache, dass diese Perspektiven in vorliegenden Untersuchungen bisher nicht oder nur am Rande mit aufgenommen wurden und folglich diesen Untersuchungsteilen ein eher explorativer Charakter zu attestieren ist. <sup>24</sup> Insbesondere im Hinblick auf die Erfassung der Unternehmensperspektive war eine „explorative Vorlaufphase“ notwendig, um grundlegende Informationen über das Forschungsfeld zu erlangen und unter Einbezug von „praxisgesättigtem Expertenwissen“ <sup>25</sup> die Forschungsproblematik zu strukturieren und „thematische Einheiten“ <sup>26</sup> zu identifizieren. <sup>27</sup> Auf dieser Grundlage wurde anschließend der oben erwähnte Fragebogen für den quantitativen Teil der Unternehmensbefragung entwickelt. <sup>28</sup>

Die Analyse der qualitativ erhobenen Daten orientiert sich an der „zusammenfassenden Inhaltsanalyse“, die von MAYRING entwickelt wurde. <sup>29</sup> Das Ziel dieser Inhaltsanalyse besteht in der systematischen Bearbeitung des Interviewmaterials, wobei in einem „reduktiven Prozess“ (Paraphrasierung, Bündelung und Konstruktion von Aussagekategorien <sup>30</sup>)

---

<sup>22</sup> Die stichprobenneutralen Ausfälle (postalisch nicht erreichbar, Unternehmen existiert nicht mehr usw.) betragen 3,4 % (n = 23). Die Ausschöpfungsquote, welche den Anteil der realisierten und auswertbaren Befragungen mit der „bereinigten Stichprobe“ („Gesamtstichprobe“ abzüglich der stichprobenneutralen Ausfälle) wiedergibt, beträgt demnach 34,5 %. – Vgl. Schnell/Hill/Esser, 1999, S. 286; Zimmermann/Müller/Winter, 1995, S. 48.

<sup>23</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 60 ff.

<sup>24</sup> Vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 54 ff.

<sup>25</sup> Meuser/Nagel, 1997, S. 481; vgl. auch Meuser/Nagel, 2003, S. 57 f.

<sup>26</sup> Meuser/Nagel, 1997, S. 488; vgl. auch Meuser/Nagel, 2003, S. 57 f.

<sup>27</sup> Zur Abgrenzung und Begründung der eingesetzten qualitativen Erhebungsinstrumente, sowie zur Datendokumentation und -auswertung vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 64 ff.

<sup>28</sup> Zur Entwicklung und zum Pretest des Unternehmens-Fragebogens vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 68 ff.

<sup>29</sup> Vgl. Mayring, 1995, S. 209 ff.; vgl. auch Lamnek, 1995, S. 209 ff.

<sup>30</sup> Vgl. Mayring, 1995, S. 211 f. In einem ersten Schritt erfolgt eine Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen in den einzelnen Interviews. Hierdurch soll eine erste Reduktion des Datenmaterials erreicht werden. Anschließend werden die Paraphrasen der einzelnen Interviews zusammengeführt und in einem zweiten Reduktionsprozess inhaltsgleiche und -ähnliche Paraphrasen zusammengefasst (Bündelung). Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einer Leitfrage werden dann in einem dritten Schritt zu einer Aussagekategorie zusammengefasst (Konstruktion/Integration).

das Datenmaterial auf die wesentlichen Inhalte gekürzt wird, um einen überschaubaren Kurztext zu erhalten.<sup>31</sup>

### **3. PRÜFUNG DER AUFGESTELLTEN THESEN UNTER RÜCKGRIFF AUF DIE EVALUATIONSERGEBNISSE**

#### **3.1. *Der Status Quo - Zur Möglichkeit des Direkteinstiegs der Wirtschaftsassistenten in ein Beschäftigungsverhältnis***

Mit der Berufsqualifizierungsfunktion des Berufskollegs verbindet sich das Ziel, die Absolventen zur selbstständigen Wahrnehmung kaufmännischer und verwaltender Tätigkeiten in einem „den Schwerpunkten der Ausbildung entsprechenden Aufgabenfeld“<sup>32</sup> auszubilden. Dies soll durch den berufsqualifizierenden Abschluss „Staatlich geprüfter Wirtschaftsassistent“ zum Ausdruck kommen.<sup>33</sup> Die Antworten der Unternehmen auf die Frage, ob dieser Schulberuf einen Direkteinstieg ermögliche, ergeben ein polarisiertes Bild, jedoch spiegeln sich in den erhobenen Daten deutliche branchenspezifische Besonderheiten wider. 35,9 % der Unternehmen stimmen dieser Aussage voll zu, während 29,3 % mit „stimmt nicht“ antworten und einen Direkteinstieg von Wirtschaftsassistenten kategorisch ausschließen. Zwischen diesen Extrempositionen antworten 14,4 % mit „stimmt etwas“ und 20,4 % mit „stimmt wenig“.

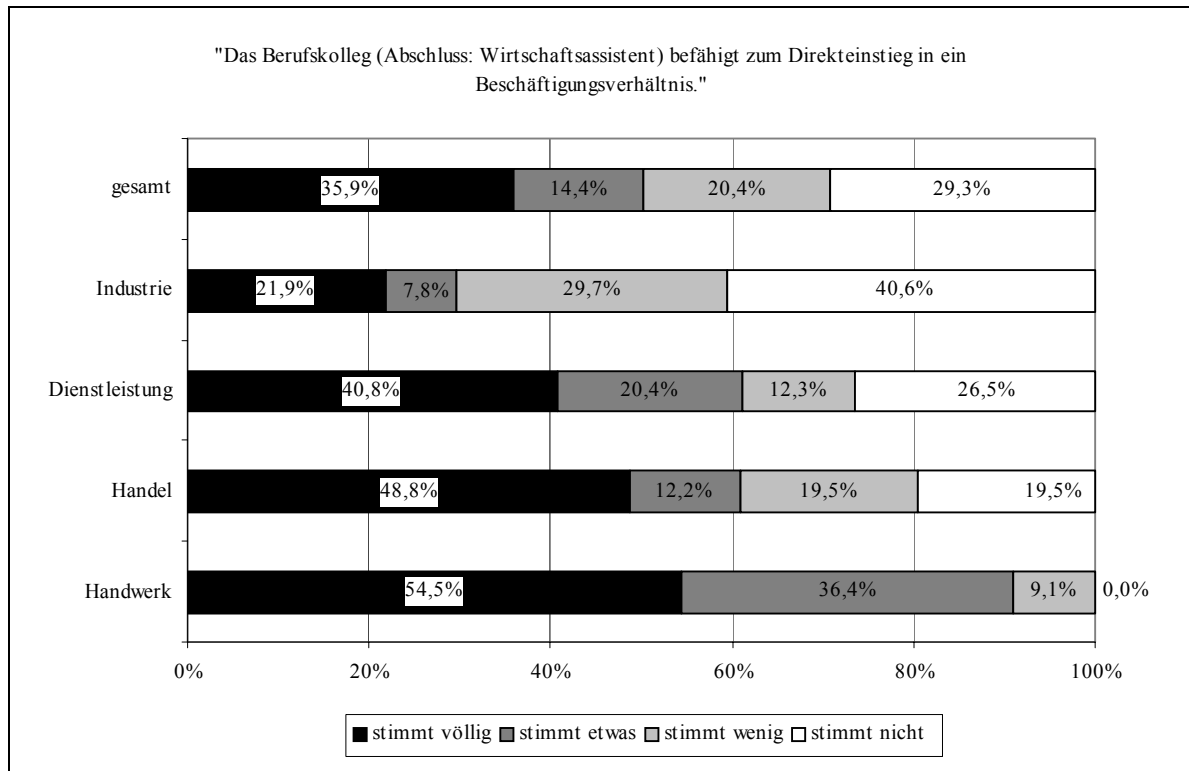
---

<sup>31</sup> Wenn im Folgenden auf die Interviewdokumentation verwiesen wird, so beziehen sich diese Quellenvermerke bei den Lehrerinterviews auf die gebildeten Aussagekategorien, die zu einer Leitfrage entwickelt wurden. Da die Unternehmensinterviews als qualitative Vorstudie für die quantitative Hauptuntersuchung dienten, wurde das Interviewmaterial transkribiert und paraphrasiert, jedoch auf eine weitergehende Bearbeitung verzichtet. Auch bei der Auswertung der Kammerinterviews wurde aus forschungspragmatischen Gründen auf den Prozess der Bündelung und Konstruktion verzichtet, da lediglich zwei Interviews geführt wurden. Die Interviews mit den Sozialpartnern wurden telefonisch geführt und die Ergebnisse in Interviewprotokollen festgehalten. – Vgl. Deißinger/Ruf, 2005.

<sup>32</sup> MKJS BW, 1995, S. 434.

<sup>33</sup> Vgl. MKJS BW, 1996, S. 17.

Abbildung 26: Branchenspezifische Akzeptanzprobleme (Häufigkeitsverteilung)



Quelle: Ruf, 2006d, S. 101; vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 148 ff.

Die branchenspezifische Differenzierung der Häufigkeitsverteilung zeigt, dass insbesondere bei den Industrieunternehmen deutliche Skepsis gegenüber diesem Abschluss besteht. Zurückzuführen ist dies hier vermutlich auf die hohe Ausbildungsbeteiligung dieser Unternehmen im dualen System. Für die Evidenz dieser These spricht der statistische Zusammenhang zwischen der Bewertung des Direkteinstiegs und der Anzahl der Auszubildenden im Unternehmen ( $r = 0,53***$ ).<sup>34</sup> Die Akzeptanz des Assistentenabschlusses und damit seine Marktgängigkeit werden von diesen Unternehmen mit dem Verweis auf die ungenügende Praxisorientierung der Ausbildung und das Fehlen spezifischer Sozialisationseffekte während der Ausbildung mehrheitlich abgelehnt.<sup>35</sup>

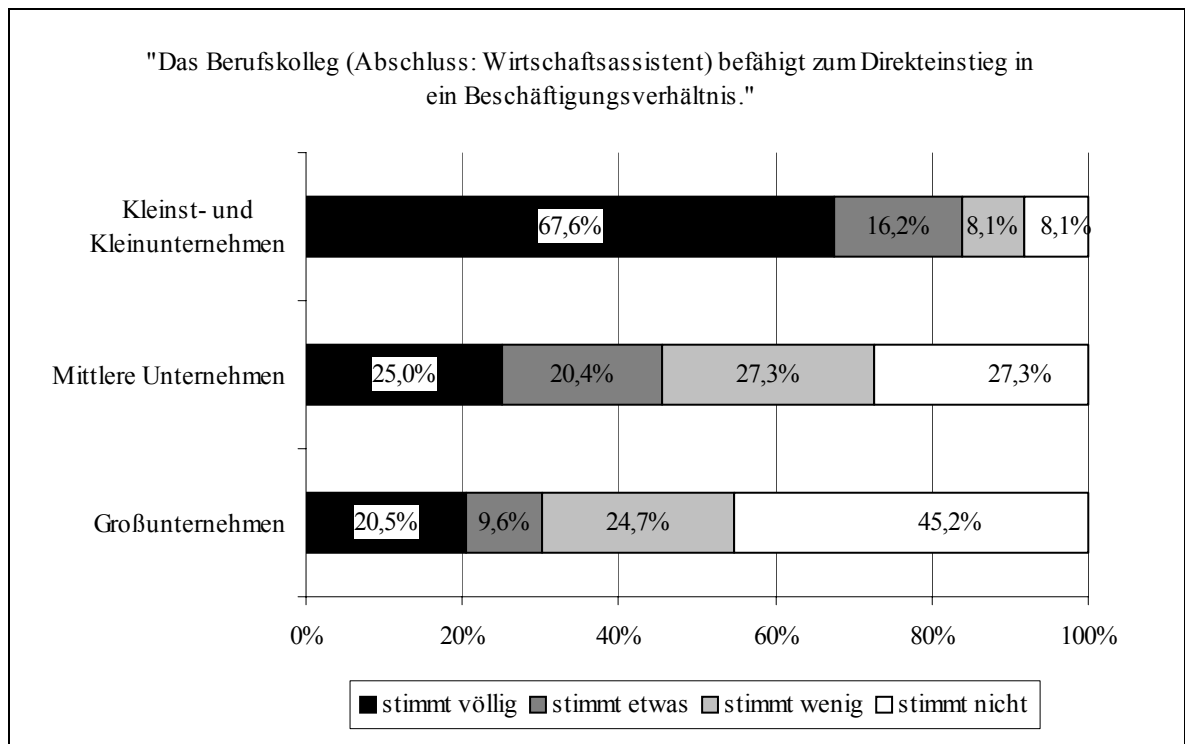
Ein äußerst positives Bild zeigt im Gegensatz dazu die Bewertung des Direkteinstiegs der Wirtschaftsassistenten im Dienstleistungssektor, im Handel und insbesondere im Handwerk. Dieser Sachverhalt ist maßgeblich damit zu erklären, dass die überwiegende Mehrzahl dieser Unternehmen vergleichsweise kleine Unternehmen sind (Abbildung 27). Es

<sup>34</sup> Detailliert zu den Auswirkungen des dualen Ausbildungsengagements auf die Akzeptanz des vollzeitschulisch ausgebildeten Wirtschaftsassistenten vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 152 f.

<sup>35</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 148 ff.

kann hier offenbar aufgrund fehlender struktureller Voraussetzungen zur eigenen Ausbildung entweder von der Notwendigkeit gesprochen werden, auf qualifizierte Absolventen kaufmännischer Vollzeitschulen zurückgreifen zu müssen, oder aber von einer schwächer ausgeprägten Traditionsbindung im Hinblick auf die Exklusivität dualer Ausbildungsgänge, die vor allem den neueren „sekundären“ Dienstleistungsbereichen fremd sein dürfte.<sup>36</sup>

Abbildung 27: Akzeptanz des Abschlusses in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße<sup>37</sup> (Häufigkeitsverteilung)



Quelle: Deißinger/Ruf, 2006, S. 151.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., S. 148 ff.; Ruf, 2006d, S. 100 f. Es muss an dieser Stelle jedoch einschränkend auf die relativ geringe Anzahl (n = 13) der in die Studie einbezogenen Handwerksunternehmen hingewiesen werden. – Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 70; vgl. auch Kapitel V.3.1.1.

<sup>37</sup> Die Unternehmen der Stichprobe werden anhand der Mitarbeiterzahlen in Größenklassen, entsprechend dem Klassifikationsschema der EU für mittelständische Unternehmen, zusammengefasst: Kleinstunternehmen (bis 9 Mitarbeiter), Kleinunternehmen (10-49 Mitarbeiter), Mittleres Unternehmen (50-249 Mitarbeiter) und Großunternehmen (ab 250 Mitarbeiter). – Vgl. Empfehlung der Kommission vom 06.05.2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen; Amtsblatt der EU L 124/36 vom 20.05.2003.

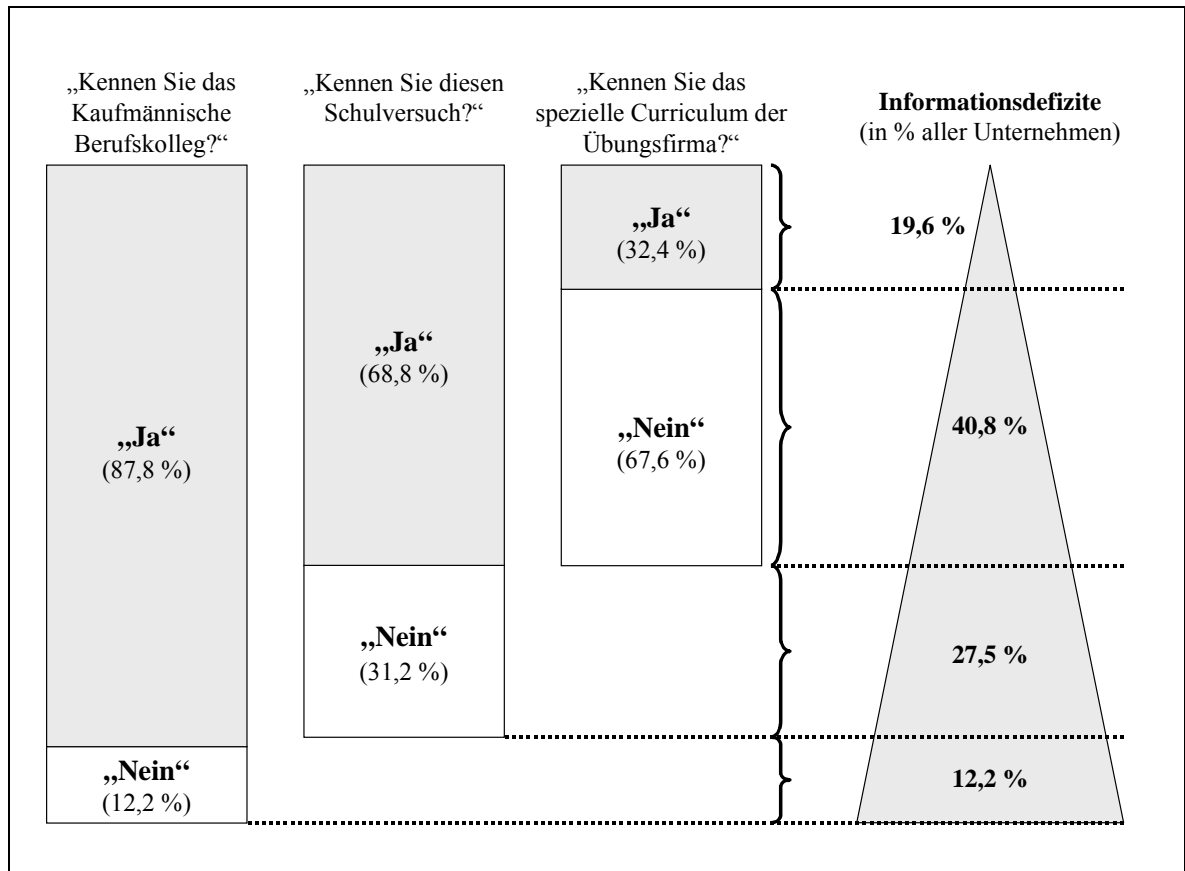
### **3.2. Bekanntheitsgrad des Schulversuchs in der Wirtschaft (These 1)**

Als ein wesentliches Ergebnis der in Kapitel V.4.2 vorgestellten Forschungsergebnisse ist festzuhalten, dass Abgänger beruflicher Vollzeitschulen mit der Akzeptanz ihres Abschlusses Probleme haben, da die Berufsbilder bei potenziellen Arbeitgebern nicht hinreichend bekannt sind. Die ökonomischen Arbeitsmarkttheorien liefern hierfür einen Erklärungsansatz, indem sie auf die unzureichende Signalwirkung hinsichtlich der unternehmensseitigen Produktivitätseinschätzung verweisen.

Die Implementation der Übungsfirma am Kaufmännischen Berufskolleg erfolgte mit einer speziellen bildungspolitischen Zielsetzung. Um mögliche Verbesserungen im Hinblick auf die Marktgängigkeit der Abschlüsse zu erreichen, müssen die abnehmenden Unternehmen von den Vorteilen der Übungsfirmenarbeit im spezifischen Kontext des Kaufmännischen Berufskollegs überzeugt werden. Dies setzt nicht nur Kenntnisse über die Institution des Kaufmännischen Berufskollegs voraus, sondern auch über den Schulversuch und dessen Curriculum.

Der Bekanntheitsgrad des Übungsfirmenkonzepts in der vorliegenden Unternehmensstichprobe wird differenziert in der folgenden Abbildung dargestellt. Demnach geben nur 19,6 % aller befragten Unternehmen an, dass ihnen sowohl der Schulversuch als auch das spezielle Curriculum des Berufskollegs mit Übungsfirma vertraut sei. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der befragten Unternehmen (40,8 %) kennt zwar den Schulversuch, jedoch nicht die entsprechenden Inhalte, die in der Übungsfirma vermittelt werden. Dagegen ist 27,5 % der Unternehmen der Schulversuch mit integrierter Übungsfirma völlig unbekannt. Insgesamt 12,2 % der Unternehmen kennen das Kaufmännische Berufskolleg nicht.

Abbildung 28: Bekanntheitsgrad des Schulversuchs in der Wirtschaft



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Deißinger/Ruf, 2006, S. 127.

Die Daten und ihre Relation zueinander zeigen deutlich, dass zwar das Kaufmännische Berufskolleg als Bildungsinstitution weitestgehend in der Wirtschaft bekannt ist, dass aber die Kenntnis über den Schulversuch und die damit verbundenen Intentionen weniger verbreitet sind. Dabei ist auffällig, dass insbesondere bei Kleinst- und Kleinunternehmen die „Desinformiertheit im Hinblick auf die Kompetenz der Ausbildungsabsolventen“<sup>38</sup> anzutreffen ist, da diese Unternehmen häufig nicht über institutionalisierte betriebliche Ausbildungsabteilungen mit hauptberuflichen Ausbildern verfügen.

<sup>38</sup> Euler, 2000, S. 76.

Abbildung 29: Bekanntheitsgrad in der Wirtschaft in Abhängigkeit der Unternehmensgröße

	Kleinst- und Kleinunternehmen		Mittlere Unternehmen		Großunternehmen	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
„Kennen Sie das Kaufmännische Berufskolleg?“	69,6 %	30,4 %	92,0 %	8,0 %	94,7 %	5,3 %
„Kennen Sie diesen Schulversuch?“	40,5 %	59,5 %	79,5 %	20,5 %	80,5 %	19,5 %
„Kennen Sie das spezielle Curriculum der Übungsfirma?“	9,5 %	90,5 %	31,8 %	68,2 %	25,3 %	74,7 %

Quelle: Deißinger/Ruf, 2006, S. 129.

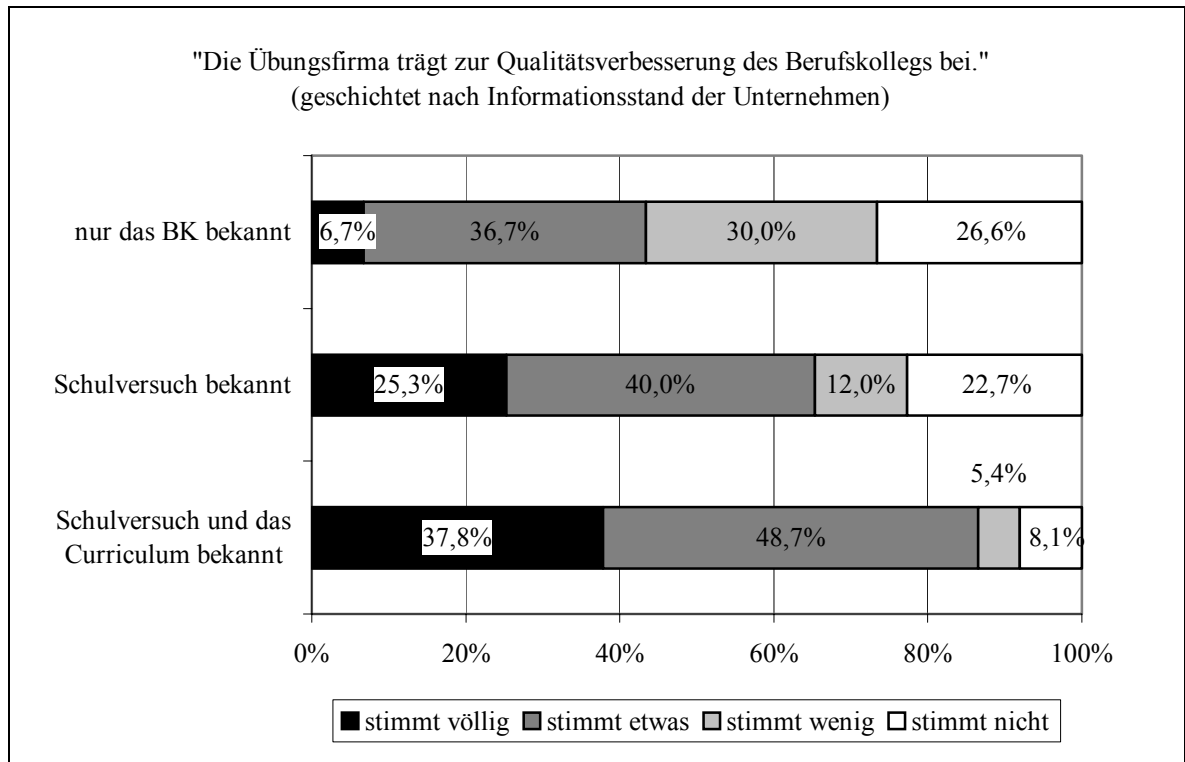
Dabei erhebt gerade die in der Übungsfirma erworbene Praxiserfahrung den Anspruch, einen direkten Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis zu eröffnen. Das Erreichen dieses Ziels setzt aber voraus, dass die Unternehmen detailliert und umfassend über das Qualifizierungsergebnis informiert sind, um so die Produktivität der Wirtschaftsassistenten einschätzen zu können. Ein Beleg für die Evidenz dieser These erhält man, wenn die Antworten auf die Frage nach der wahrgenommenen qualitativen Aufwertung der vollzeitschulischen Berufsausbildung nach dem unternehmensseitigen Informationsstand geschichtet ausgewiesen werden (Abbildung 30). Die Analyse offenbart das Ergebnis, dass diejenigen Unternehmen, die sowohl den Schulversuch als auch das spezielle Curriculum kennen, die qualitative Aufwertung vollzeitschulischer Berufsausbildung durch die Übungsfirma wesentlich höher einschätzen als diejenigen Unternehmen, die teilweise (nur Schulversuch bekannt) oder große (nur Kaufmännisches Berufskolleg bekannt) Informationsdefizite einräumen.

Anhand des vorliegenden Datenmaterials wird deutlich, dass unternehmensseitige Informationsdefizite negative Wirkungen im Hinblick auf die Verwertbarkeit der Schulberufe haben können und daher als ein wichtiger Grund zur Erklärung von Übergangsproblemen herangezogen werden müssen. Insbesondere bei Großunternehmen, die sich im dualen System engagieren, scheint ein entsprechender Kenntnisstand demnach eine notwendige Voraussetzung für die Akzeptanz der vollzeitschulischen Berufsausbildung zu sein. Dies gilt umso mehr, wenn mit dem Schulversuch bemerkenswerte Anstrengungen und Investitionen unternommen werden, um die arbeitsmarktseitige Funktionalität des Assistentenabschlusses zu verbessern. Dagegen kann im Hinblick auf die Kleinst- und Kleinunternehmen (ohne eigene duale Ausbildung) davon ausgegangen werden, dass die diagnostizierten



Informationsdefizite keine großen Auswirkungen auf die Akzeptanz vollzeitschulischer Berufsabschlüsse haben.

Abbildung 30: Qualitative Aufwertung der vollzeitschulischen Berufsausbildung durch Implementation der Übungsfirma (Häufigkeitsverteilung)



Quelle: Deißinger/Ruf, 2006, S. 128.

Wenn der Schulversuch jedoch langfristig in Baden-Württemberg ein Regelangebot werden soll, so müssen (primär die großen) Unternehmen zu Adressaten von gezielten Informationskampagnen gemacht werden, die insbesondere über die zugrunde liegenden didaktischen Ziele sowie den curricularen Charakter aufklären.

### 3.3. Bildungsgangentscheidungen der Schüler (These 2)

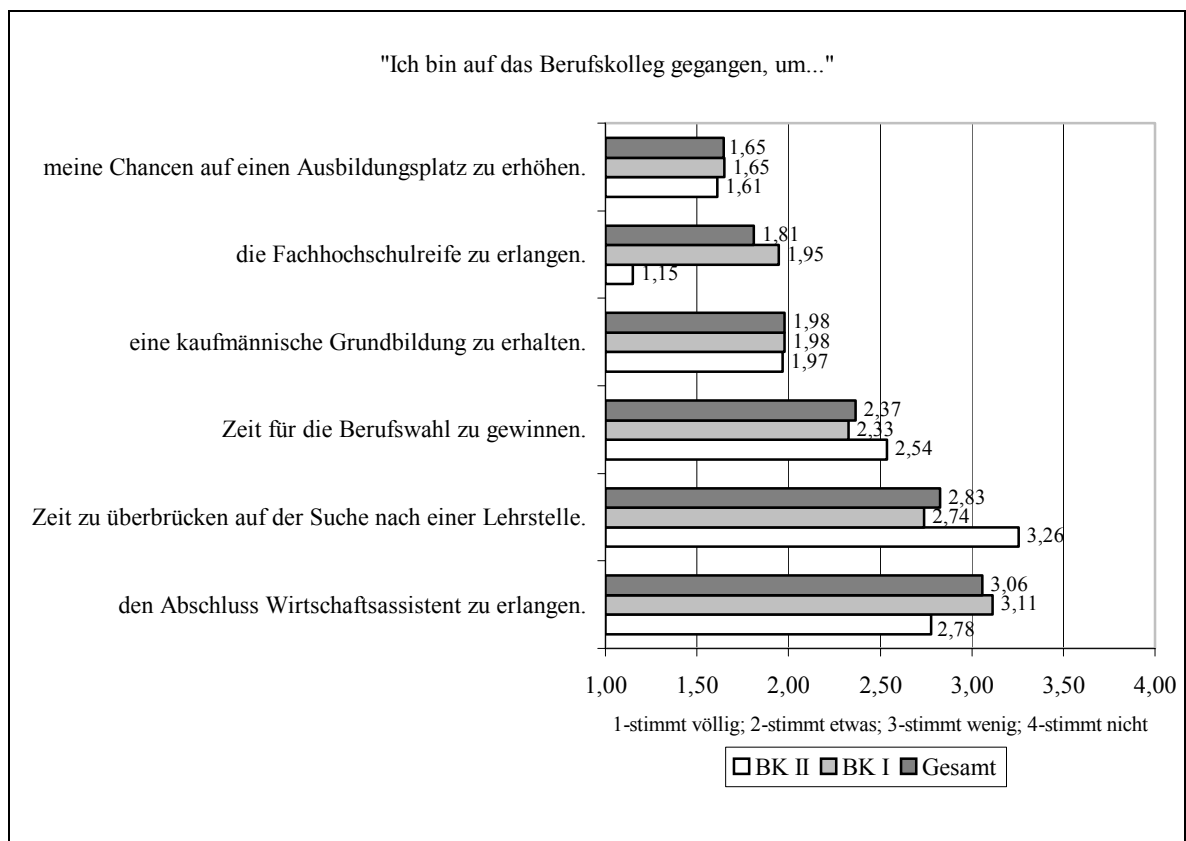
Wenn die Untersuchung von Bildungsströmen das Ergebnis offenbart, dass nur einem geringen Teil der Absolventen vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge ein direkter Einstieg ins Beschäftigungssystem möglich ist, so kann das einerseits auf unternehmensseitige Akzeptanzprobleme zurückgeführt werden, andererseits aber auch auf den Sachverhalt, dass die Absolventen mit dem Schulberufszertifikat keine berufliche Karrieremöglichkeiten verbinden und sich für weitere Bildungsoptionen entscheiden. Die Humankapitaltheorie

erklärt dieses Verhalten mit dem Motiv der Absolventen, durch Akkumulation von Humankapital ihre Ausbildungsplatzchancen in einem attraktiven Ausbildungsberuf zu erhöhen und/oder über den Erwerb der Fachhochschulreife einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen.

### 3.3.1. Motive bei der Bildungsgangentscheidung für das Berufskolleg mit Übungsfirma

Vor diesem Hintergrund geht es im Rahmen des referierten Schulversuchs um die Frage, mit welchen Motiven, Erwartungen und Zukunftsperspektiven die Schüler das Kaufmännische Berufskolleg besuchen und wie sich vor diesem Hintergrund die Ambivalenz der gesellschaftlichen Funktionen dieser Schulform aus Schülersicht – insbesondere mit Blick auf die Qualifizierungs- und Integrations-/Allokationsfunktion – darstellt.

Abbildung 31: Motive bei der Bildungsgangentscheidung für das Kaufmännische Berufskolleg mit Übungsfirma (Arithmetisches Mittel)



Quelle: Deißinger/Ruf, 2006, S. 123.

Aus Abbildung 31 wird die Multifunktionalität dieser Schulform aus Schülersicht deutlich und belegt die oben aufgestellte These, dass für die Schüler eben nicht die Berufsausbildung als primäres Motiv bei der Bildungsgangentscheidung dominiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Entscheidung für einen Besuch des Berufskollegs maßgeblich in der Hoffnung getroffen wird, dadurch die Erfolgchancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen (Berufsvorbereitungsfunktion). Einen weiteren wichtigen Grund stellt auch der Erwerb der Fachhochschulreife dar, der insbesondere bei den Schülern des BK II (MW = 1,15) eine hohe subjektive Bedeutung besitzt (Berechtigungsfunktion).<sup>39</sup> Im mittleren Ergebnisbereich sind die Items „eine kaufmännische Grundbildung zu erhalten“ (Berufsvorbereitungsfunktion) und „Zeit für Berufswahl zu gewinnen“ (Berufsorientierungsfunktion) anzusiedeln. Die Daten geben zudem Anlass zur Vermutung, dass viele der Schüler das Berufskolleg nicht deshalb wählen, weil sie auf dem Ausbildungsmarkt unversorgt geblieben sind (Absorptions- und Aufbewahrungsfunktion). Hierfür spricht die relativ geringe Bedeutung des Items „Zeit zu überbrücken auf der Suche nach einer Lehrstelle“. Aus den Daten wird ebenfalls deutlich, dass der Abschluss „Staatlich geprüfter Wirtschaftsassistent“ bei der Bildungsgangentscheidung der Schüler eine nahezu unbedeutende Rolle spielt und bestätigt daher die These, dass die Qualifizierungsfunktion aus Schülersicht in den Hintergrund tritt.

### **3.3.2. Zukunftspläne der Schüler nach dem Berufskolleg mit Übungsfirma**

Ergänzend zu den Motiven wurden die Schüler zu ihren Zukunftsplänen nach dem Besuch des Kaufmännischen Berufskollegs befragt (Abbildung 32).

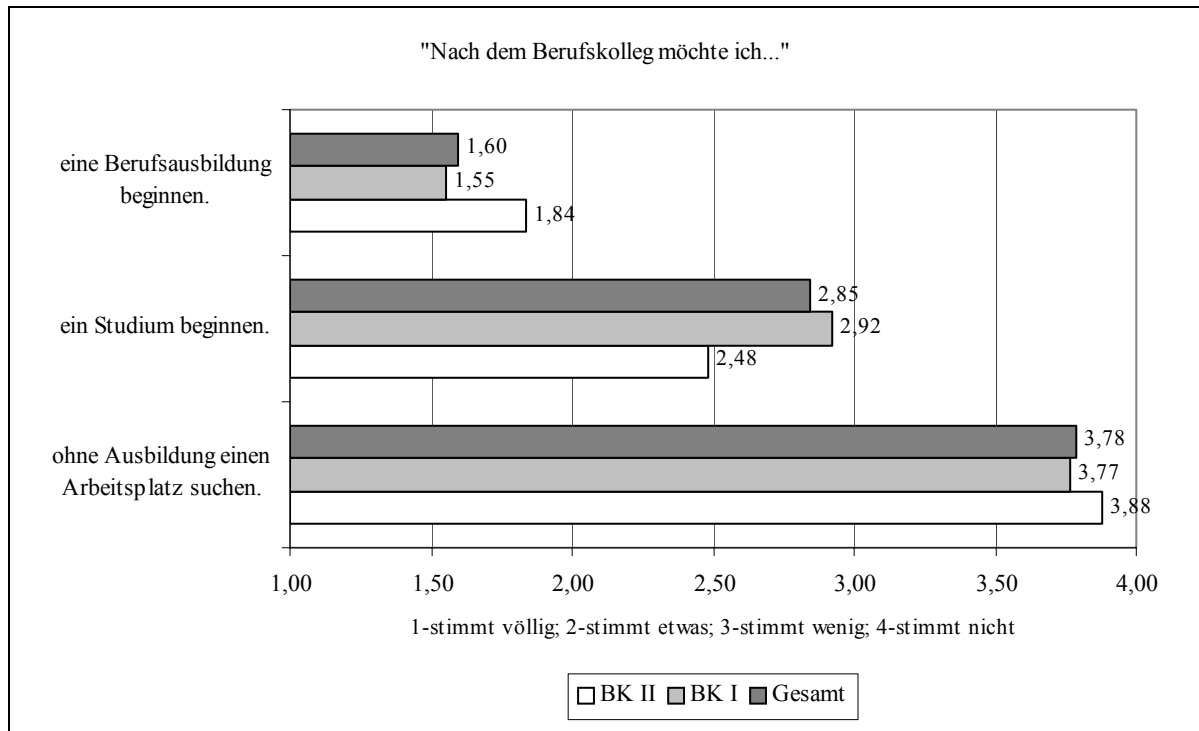
Auch bei diesen Ergebnissen zeichnet sich ein relativ deutliches Bild ab. Mit überwiegender Mehrheit sprechen sich die Schüler für eine anschließende Berufsausbildung im dualen System aus. Erwartungsgemäß antworten die Schüler des BK II bei diesem Item etwas zurückhaltender als die des BK I, da für die Schüler des BK II auch ein Studium an der Fachhochschule eine Option darstellt. Dieser Sachverhalt lässt sich zweifelsfrei aus den Ergebnissen zum zweiten Item ablesen. Die dritte Möglichkeit, nach der vollzeitschulischen Berufsausbildung am Berufskolleg einen Direkteinstieg in ein Beschäftigungsverhältnis anzustreben, wird schulartenübergreifend fast vollständig ausgeschlossen. Die

---

<sup>39</sup> Damit kann die in der Literatur häufig artikulierte These, dass sich die Fachhochschulreife als Bildungsziel zunehmender Beliebtheit erfreue, für diese Untersuchung durchaus bestätigt werden. – Vgl. John/Kehl, 2004, S. 6; Feller, 2002, S. 153.

Schüler des BK II, die den berufsqualifizierenden Wirtschaftsassistentenabschluss erwerben, äußern sich bei dieser Frage sogar noch etwas skeptischer als die Schüler des BK I.

Abbildung 32: Zukunftspläne nach dem Besuch des Kaufmännischen Berufskollegs mit Übungsfirma (Arithmetisches Mittel)



Quelle: Deißinger/Ruf, 2006, S. 124.

Da die Verwertbarkeit des „Schulberufs“ bzw. dessen Marktgängigkeit von den Schülern als faktisch nicht vorhanden wahrgenommen wird, scheinen die Ergebnisse die aufgestellte These zu bestätigen. Die Jugendlichen verknüpfen mit dieser „antizipierenden“ Perspektive eine eher berufsvorbereitende als berufsqualifizierende Funktion der vollzeitschulischen Berufsausbildung.

Die Ergebnisse unterstreichen damit auch, dass die Berechtigungsfunktion in den Augen der Schüler eine sehr wichtige Rolle bei ihrer individuellen Bildungsgangentscheidung spielt und dass sich diese Funktionsgebung mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs noch verstärkt. Das Berufskolleg fungiert demnach relativ eindeutig als eine Institution des sog. „beruflichen Bildungsweges“ und bedient hierbei vor allem die akademischen Aspira-

tionen von Realschülern.<sup>40</sup> Die Qualifizierungsfunktion (der Wirtschaftsassistentenabschluss) ist dagegen im Vergleich eher unbedeutend. Zumindest aus Schülersicht kann nicht von einer Alternative, vielmehr von einer Vorbereitung bzw. Ergänzung im Hinblick auf eine duale Berufsausbildung gesprochen werden.

### **3.4. Zur Verbesserung der Kompetenzentwicklung durch Implementation der Übungsfirma (These 3)**

#### **3.4.1. Methodische Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz**

Die vollzeitschulische Berufsausbildung wird aufgrund des fehlenden Lernorts Betrieb weitgehend als eine praxisferne Ausbildungsvariante wahrgenommen. Von der Implementation der Übungsfirma im Kaufmännischen Berufskolleg erhofft sich die Kultusverwaltung im Hinblick auf die berufliche Kompetenzentwicklung eine zumindest partielle oder punktuelle Gleichwertigkeit der Assistentenausbildung mit der dualen Berufslehre herbeiführen zu können. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass die Unternehmen die vollzeitschulische Berufsausbildung eher akzeptieren und den Wirtschaftsassistenten verstärkt den Direkteinstieg ins Beschäftigungssystem ermöglichen. Unter dieser didaktischen Perspektive ist demnach die Frage zu klären, ob in der vollzeitschulischen Berufsausbildung Kompetenzen generiert und gefördert werden können, die im Vergleich zum dualen System als gleichwertig eingeschätzt werden oder denen diesbezüglich eine substitutive Funktion zugesprochen werden könnte.

Bezüglich der Qualität der vollzeitschulischen Kompetenzentwicklung und der zugrunde liegenden didaktischen und methodischen Arrangements folgern NICKOLAUS und BAETHGE, dass aufgrund fehlender Forschungsergebnisse „keine umfassende und in jeder Hinsicht befriedigende Antwort“<sup>41</sup> gegeben werden könne bzw. diese Frage „aktuell nicht zu beantworten“ sei.<sup>42</sup> In diesem Zusammenhang müssten Kompetenzmessungen herangezogen werden, um verlässliche Aussagen über die Evidenz der unterstellten „ausbildungsvariantenspezifischen Effekte“ zwischen dualen und vollzeitschulischen Bildungsalternativen treffen zu können.

---

<sup>40</sup> Vor diesem Hintergrund ist der aktuell diskutierte Vorschlag des Landesrechnungshofs Baden-Württemberg, die Schülerzahlen im BK II zu reduzieren, als kritisch anzusehen. – Vgl. Graser, 2007, S. 7; VLW, 2007, S. 8.

<sup>41</sup> Nickolaus, 2006, S. 88.

<sup>42</sup> Vgl. Baethge, 2003, S. 565.

Im Rahmen der Evaluationsstudie konnte eine Kompetenzmessung jedoch aus forschungsökonomischen Gründen nicht durchgeführt werden, da hierzu einerseits kaum gängige bzw. nur begrenzt erprobte Messverfahren zur Verfügung standen.<sup>43</sup> Andererseits wurde die Berücksichtigung von Kontrollgruppen aus dem dualen System oder dem „klassischen“ Kaufmännischen Berufskolleg (ohne Übungsfirma) von der Kultusverwaltung untersagt.

Folglich wurde zur „Outputevaluation“<sup>44</sup> auf eine Selbsteinschätzung der beruflichen Handlungskompetenz durch die Schüler zurückgegriffen.<sup>45</sup> Ergänzend kam eine Input- und Prozessevaluation zum Einsatz. Bei der Inputevaluation wird geprüft, „ob die geschaffenen Voraussetzungen mit den Ansprüchen eines Programms in Übereinstimmung stehen“<sup>46</sup>. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass in Bezug auf die berufliche Kompetenzentwicklung „ein abgesichertes [lerntheoretisches und didaktisches, MR] Wissen über die erwartbaren Folgen bestimmter Aktivitäten unter bestimmten Umständen verfügbar ist“<sup>47</sup>. Bei der Prozessevaluation „steht der Verlauf einer Handlung bzw. die Umsetzung eines Programms unter Beobachtung“<sup>48</sup>. In der Evaluationsstudie wurde der Frage nachgegangen, ob die Übungsfirma als eine spezifische Lernumwelt bezeichnet werden kann, in der sich handlungsorientiertes Lernen realisieren lässt bzw. welche Faktoren eine Realisierung behindern bzw. verhindern. Neben den Inputvariablen („Unterrichtseigenschaften“) wurde unter der Prozessperspektive insbesondere die Rolle des Lehrers und die Lernmotivation der Schüler im Lernprozess berücksichtigt. Zur weiteren Validierung der erhobenen Daten wurden die Aussagen der interviewten Übungsfirmenlehrer herangezogen.<sup>49</sup>

---

<sup>43</sup> Zur Übersicht über Kompetenzanalysen vgl. Gillen/Kaufhold, 2005. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das Kasseler-Kompetenz-Raster verwiesen, welches zur Kompetenzdiagnose bei Mitarbeitern bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben an ihrem Arbeitsplatz entwickelt wurde. Dieses Instrument erscheint jedoch aufgrund des hohen Protokollierungs- und Kodierungsaufwands als relativ unpraktikabel. – Vgl. Kauffeld, 1999, S. 33 ff.

<sup>44</sup> Heidegger, 2005, S. 413a; Kuper, 2005, S. 16.

<sup>45</sup> Zur Validität der Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen vgl. Sonntag/Schäfer-Rauser, 1993. Kritisch hierzu Erpenbeck/Heyse, 1999.

<sup>46</sup> Kuper, 2005, S. 16.

<sup>47</sup> Ebd., S. 77.

<sup>48</sup> Ebd., S. 16.

<sup>49</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 73 ff.

### 3.4.2. Zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz in der Übungsfirma

Im Hinblick auf diese Input- und Prozessvariablen konnte in der Studie ein durchaus positives Gesamtbild gezeichnet werden, was positive Effekte auf das „Produkt“ des Lernprozesses, die berufliche Handlungskompetenz, erwarten lässt. Diese Vermutung wird in Form von insgesamt positiven Ergebnissen in der Selbsteinschätzung der beruflichen Handlungskompetenz bestätigt<sup>50</sup> und spiegelt sich in den positiv gerichteten Korrelationen zwischen Unterrichtseigenschaften und den einzelnen Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz wider.<sup>51</sup>

Abbildung 33: Korrelationen zwischen Unterrichtseigenschaften und Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz

Unterrichtseigenschaften	Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz			
	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
Aktivitätsaspekt	0,229	0,333	0,243	0,240
Methodischer Aspekt	0,233	0,235	0,200	0,209
Sozialer Aspekt	0,139	0,132	0,150	0,102
Flexibilitätsaspekt	0,248	0,233	0,171	0,191
Ganzheitlichkeitsaspekt	0,235	0,202	0,180	0,175
Veranschaulichung	0,236	0,254	0,227	0,206
Praxisaspekt	0,321	0,220	0,206	0,201

Alle Werte sind mit  $p \leq 0,001$  hoch signifikant.

Quelle: Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 120.

Auch die befragten Übungsfirmenlehrer äußern sich zum Großteil dahingehend, dass die Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz in der Übungsfirma grundsätzlich besser gegeben seien als in der Regelform des Berufskollegs.<sup>52</sup>

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Rolle moderner technischer Standards, die im Schulversuch in Form der ERP-Software „Navision“ Eingang in die vollzeitschulische Berufsausbildung fanden. Aufgrund der vorliegenden Evaluationsdaten bleibt der Beitrag der eingesetzten ERP-Software zum Verständnis der funktionalen Struktur- und Prozesszusammenhänge in der Übungsfirma jedoch sehr fraglich. Ein Großteil der in die Studie einbezogenen Lehrer verweist darauf, dass Zusammenhänge durch den Schü-

<sup>50</sup> Zu detaillierten Darstellung der einzelnen Kompetenzdimensionen vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 113 ff.

<sup>51</sup> Da es sich hier um „weich gemessene“ Merkmale handelt, sind auch Korrelationskoeffizienten unter 0,5 ernst zu nehmen. – Vgl. Fahrmeir/Künstler/Pigeot/Tutz, 2003, S. 136.

<sup>52</sup> Vgl. Lehrerinterview, Frage 6.1.

ler insofern nicht hergestellt werden, als komplette Arbeitsgänge bzw. standardisierte Teilaufgaben im Computer „verschwinden“. Viele Prozessschritte – so die Lehrer – liefen im Hintergrund ab und seien somit für viele Schüler nicht nachvollziehbar.<sup>53</sup> Mehr als die Hälfte der befragten Lehrer äußert daher starke Bedenken, ob der Einsatz dieses Programms in dieser Schulform aufgrund seiner hohen Komplexität sinnvoll sei, da ein „cognitive overload“<sup>54</sup> beim Schüler erzeugt werde.<sup>55</sup> Grundsätzlich seien zwar alle Vorgänge im Programm dokumentiert und damit rekonstruierbar, jedoch könnten Schüler aufgrund ihres Wissensstandes und der Programmkomplexität diese Prozesse vielfach (noch) nicht nachvollziehen.<sup>56</sup> Daher ist ein Großteil der einbezogenen Lehrer der Meinung, dass der Einsatz der ERP-Software geradezu kontraproduktiv sei und die Einsicht in die realen Prozessabläufe sogar verhindere.<sup>57</sup> Tatsächlich berichten sie von der Erfahrung, dass sich die Schüler überfordert fühlten und folglich auch mit negativen Motivationseffekten zu rechnen sei.<sup>58</sup>

Für die Realisierung von Lernhandlungen wäre es vielmehr notwendig, dass die Schüler die einzelnen Teilschritte des automatisierten Prozessablaufs selbst problemlösend und handelnd durchführen und sich ihre Tätigkeit nicht auf die Rekonstruktion der im System vollzogenen Prozessschritte beschränkt. Jedoch ist eine schülergerechte Gestaltung der Komplexität, die für den Einsatz im Unterricht vielerorts notwendig wäre, bei kommerziellen Standardsoftwarelösungen nicht im gewünschten Rahmen möglich. Infolgedessen bleibt oftmals die „Intransparenz und Entsinnlichung technischer Phänomene und Prozesse“<sup>59</sup> bei den Schülern bestehen.<sup>60</sup> Jedoch können diese aufgezeigten Problembereiche mit entsprechenden fachdidaktischen Ansätzen entschärft werden. So ist bspw. im Konzept des

---

<sup>53</sup> Vgl. Lehrerinterview, Frage 3.3; Deißinger/Ruf, 2006, S. 112; Ruf, 2006c, S. 346.

<sup>54</sup> Röhl, 2003, S. 151.

<sup>55</sup> Vgl. Lehrerinterview, Frage 7.1.

<sup>56</sup> Vgl. Lehrerinterview, Frage 3.3.

<sup>57</sup> Vgl. Lehrerinterview, Frage 3.3.

<sup>58</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 112. Diese Vermutung der Lehrer wird durch zahlreiche Forschungsergebnisse gestützt. Diese kommen zum Ergebnis, dass sich selbstorganisationsoffene Lernumgebungen, die eine lernerangemessene Komplexität voraussetzen, günstig auf die Motivation der Lernenden auswirken. – Vgl. zusammenfassend Seifried, 2004, S. 249.

<sup>59</sup> Fischer, 2005, S. 309.

<sup>60</sup> Diese Ergebnisse weisen auf die grundsätzliche Problematik hin, die sich mit der Übungsfirma in ihrer Konzeption als Praxisersatz verbindet. Dagegen wird in der Konzeption als „Lernort eigener Prägung“ diese „bloße Nachahmungsfunktion“ (Reetz, 1984, S. 23) aufgegeben, und die Übungsfirma gewinnt als Lernort eine „pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 69). Die Gestaltung der Übungsfirma orientiert sich dabei nicht mehr ausschließlich an der betrieblichen Praxis, sondern es wird versucht, mit der Übungsfirma eine geeignete Lernumwelt zu schaffen, die den Ansprüchen einer handlungs- und kognitionspsychologischen Didaktik entspricht. – Vgl. Ruf, 2006a, S. 5 ff.



„didaktischen Komplexitätsmanagements“<sup>61</sup> vorgesehen, dass eine sukzessive Anpassung der Softwareunterstützung an die Voraussetzungen der Schüler erfolgt. Dies entspricht der Forderung von GETSCH/PREISS, dass die Lernprozesse ganzheitlich und mit zunehmender Differenzierung, Komplexität und Spezialisierung anzulegen seien.<sup>62</sup>

Damit kann grundsätzlich von einer kompetenzfördernden Wirkung der Übungsfirma ausgegangen werden, die allerdings unter dem Vorbehalt steht, dass Kompetenzen in der Evaluationsstudie nicht gemessen, sondern lediglich ihre subjektive Wahrnehmung bzw. Einschätzung erfasst wurden. Die von der Bildungspolitik angestrebte „Effektuiierung der Policy“ durch den Einsatz der Übungsfirma und deren institutionelle, technische und curriculare Verankerung im Berufskolleg kann demnach – mit Abstrichen im Hinblick auf den verpflichtenden Einsatz der ERP-Software – aufgrund der vorliegenden Evaluationsdaten bestätigt werden.

### **3.4.3. Auswirkung der Implementation der Übungsfirma auf die Marktgängigkeit des Wirtschaftsassistentenabschlusses**

Mit der Einführung der Übungsfirma am Kaufmännischen Berufskolleg wird nun die Erwartung verknüpft, dass eine Optimierung der Kompetenzentwicklung in der vollzeitschulischen Berufsausbildung (Policy-Output) auch eine verbesserte Marktgängigkeit des Wirtschaftsassistentenabschlusses zur Folge hat und sich damit den Absolventen (vermehrt) Möglichkeiten zum Direkteinstieg in Beschäftigungsverhältnisse eröffnen (Policy-Impact). Primär ist die Frage zu klären, ob das Qualifizierungsergebnis im Vergleich zum dualen System als eine gleichwertige Alternative gelten kann bzw. als solche wahrgenommen wird.

In der Evaluationsstudie wurden die Lehrer hinsichtlich möglicher Unterschiede im Kompetenzprofil von Wirtschaftsassistenten und Absolventen des dualen Systems befragt. Dabei ergibt sich ein eindeutiges Meinungsbild, dass der Schulberuf keine wirkliche Alternative zum dualen System darstelle und in diesem Zusammenhang keinesfalls von einer Gleichwertigkeit ausgegangen werden könne. Insbesondere werden Nachteile in der vollzeitschulischen Ausbildungsvariante im Hinblick auf die Entwicklung der Sozial- und Personalkompetenz ausgemacht. Die Lehrer führen insbesondere Defizite in den „affektiven

---

<sup>61</sup> Vgl. Ruf, 2006c, S. 348 ff.

<sup>62</sup> Vgl. Getsch/Preiß, 2003, S. 17.

Arbeitstugenden“<sup>63</sup> bei den Schülern auf die „systembedingt“ fehlende betriebliche Sozialisationserfahrung in der „Praxisgemeinschaft“<sup>64</sup> des Betriebes und den fehlenden ökonomischen Handlungsdruck in der Übungsfirma zurück.<sup>65</sup> Folglich gehen fast ausnahmslos alle interviewten Lehrer davon aus, dass mit dem Kompetenzprofil ein direkter Übergang aus der vollzeitschulischen Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem nicht realisierbar sei und man mit der Forderung danach den „Schülern mit der betriebswirtschaftlichen Schmalspurausbildung keinen Gefallen machen würde“.<sup>66</sup>

Ein ähnliches Bild zeichnet sich ab, wenn die Unternehmensdaten bzgl. dieser Frage ausgewertet werden. Es zeigt sich, dass die Bewertung der Marktgängigkeit des Wirtschaftsassistentenabschlusses weitgehend unabhängig davon ist, ob die Ausbildung am Berufskolleg mit oder ohne Übungsfirma vollzogen wird.

Aus den Evaluationsdaten ist ersichtlich, dass diejenigen Unternehmen, die einen Direkteinstieg grundsätzlich (auch ohne Übungsfirma) für realistisch halten,<sup>67</sup> erwartungsgemäß diese Möglichkeit auch nach dem Besuch der Übungsfirma größtenteils positiv einschätzen.<sup>68</sup> In diesem Zusammenhang ist aber besonders die Gruppe von Unternehmen interessant, die einen Direkteinstieg grundsätzlich ablehnen. Es stellt sich die Frage, ob diese Unternehmen mit der Integration der Übungsfirma den Wirtschaftsassistentenabschluss nun eher akzeptieren und damit den direkten Weg der Absolventen in das Beschäftigungssystem ebnen. Die Ergebnisse der Studie zeigen aber, dass sich nur 5,8 %<sup>69</sup> dieser Unternehmen von einer verbesserten Marktgängigkeit des Abschlusses überzeugen lassen. 94,2 %<sup>70</sup> sind weiterhin der Meinung, dass die vollzeitschulische Ausbildung am Berufskolleg aufgrund der ungenügenden Praxisorientierung – auch mit integrierter Übungsfirma – keinen auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Berufsabschluss hervorbringen könne.

---

<sup>63</sup> Zabeck, 1989, S. 80.

<sup>64</sup> Bremer, 2005, S. 293.

<sup>65</sup> Vgl. Lehrerinterview, Frage 6.3.

<sup>66</sup> Vgl. Lehrerinterview, Frage 6.4.

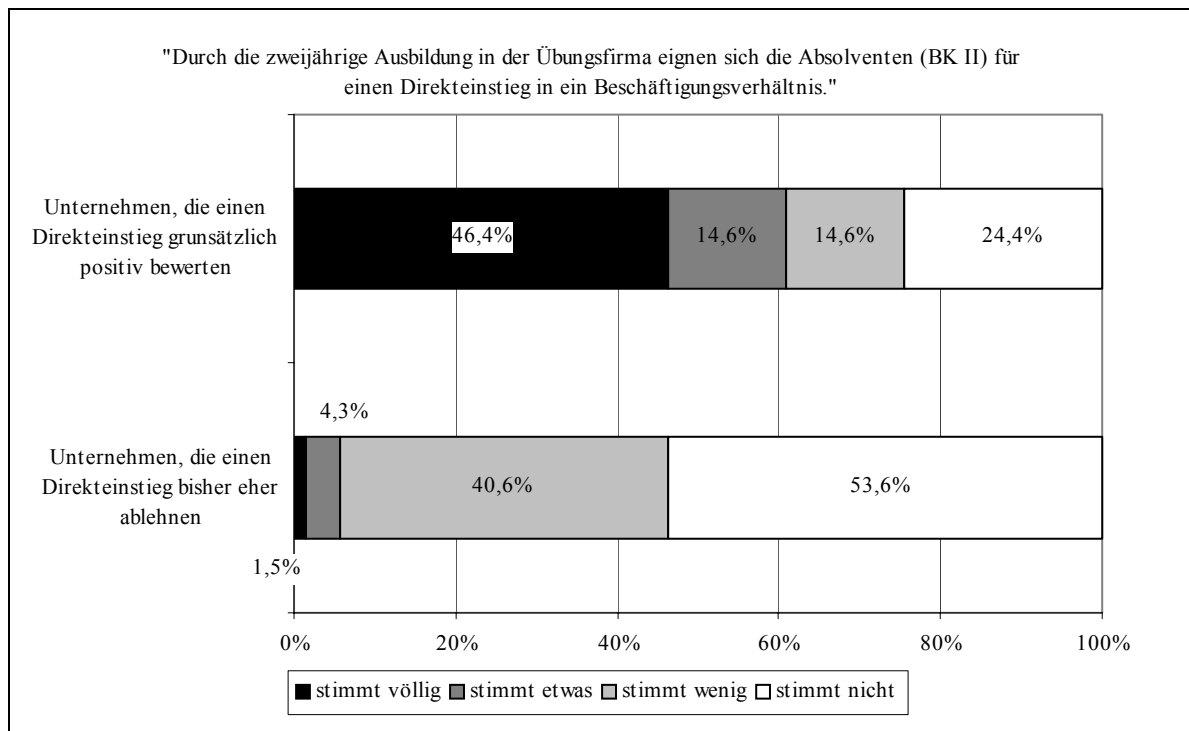
<sup>67</sup> Vgl. Abbildung 26, S. 216.

<sup>68</sup> Jedoch sprechen sich im Zusammenhang mit der Übungsfirma immer noch 39,0 % (14,6 % bewerten diese Aussage mit „stimmt wenig“, 24,4 % mit „stimmt nicht“) eher gegen einen Direkteinstieg aus. Hierbei handelt es sich aber maßgeblich um solche Unternehmen, die Informationsdefizite im Hinblick auf das spezifische Curriculum der Übungsfirma angeben.

<sup>69</sup> 1,5 % bewerten diese Aussage mit „stimmt völlig“, 4,3 % mit „stimmt etwas“.

<sup>70</sup> 40,6 % bewerten diese Aussage mit „stimmt wenig“, 53,6 % mit „stimmt nicht“.

Abbildung 34: Auswirkungen der Implementation der Übungsfirma auf die Marktgängigkeit des Wirtschaftsassistenten<sup>71</sup> (Häufigkeitsverteilung)



Quelle: Deißinger/Ruf, 2006, S. 154.

Damit deuten die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass sich der Status Quo der Außenwahrnehmung und der Bewertung des Berufskollegs auch mit der Implementation der Übungsfirma nicht im großen Stil verbessern lässt. Folglich kann der Feststellung von MEYER AUF DER HEIDE zugestimmt werden, der davon ausgeht, dass der wahrgenommene Praxismangel der ausschlaggebende Grund für Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle sei.<sup>72</sup> „Was diesen Zusammenhang anbetrifft, vermag die Simulation von Praxis die Realität von Praxis nicht zu ersetzen.“<sup>73</sup> An dieser Stelle zeigt sich nach wie vor der „Bonus der Überlegenheit“ des dualen Systems, nämlich „die Fähigkeit zur Integration von Schulabgängern in das Beschäftigungssystem“<sup>74</sup>.

<sup>71</sup> In die Gruppe der Unternehmen, die einen Direkteinstieg grundsätzlich positiv bewerten, wurden alle diejenigen Unternehmen aufgenommen, die die Aussage „Das BK (Abschluss: Wirtschaftsassistent) befähigt zum Direkteinstieg in ein Beschäftigungsverhältnis“ (vgl. Abbildung 26, S. 216) mit „stimmt völlig“ oder „stimmt etwas“ bewerten. Diejenigen Unternehmen, die einen Direkteinstieg bisher ablehnen, da sie das entsprechende Item mit „stimmt wenig“ oder „stimmt nicht“ bewerten, bilden die andere Gruppe.

<sup>72</sup> Vgl. Meyer auf der Heyde, 2001, S. 469; Euler, 2000, S. 79 f.

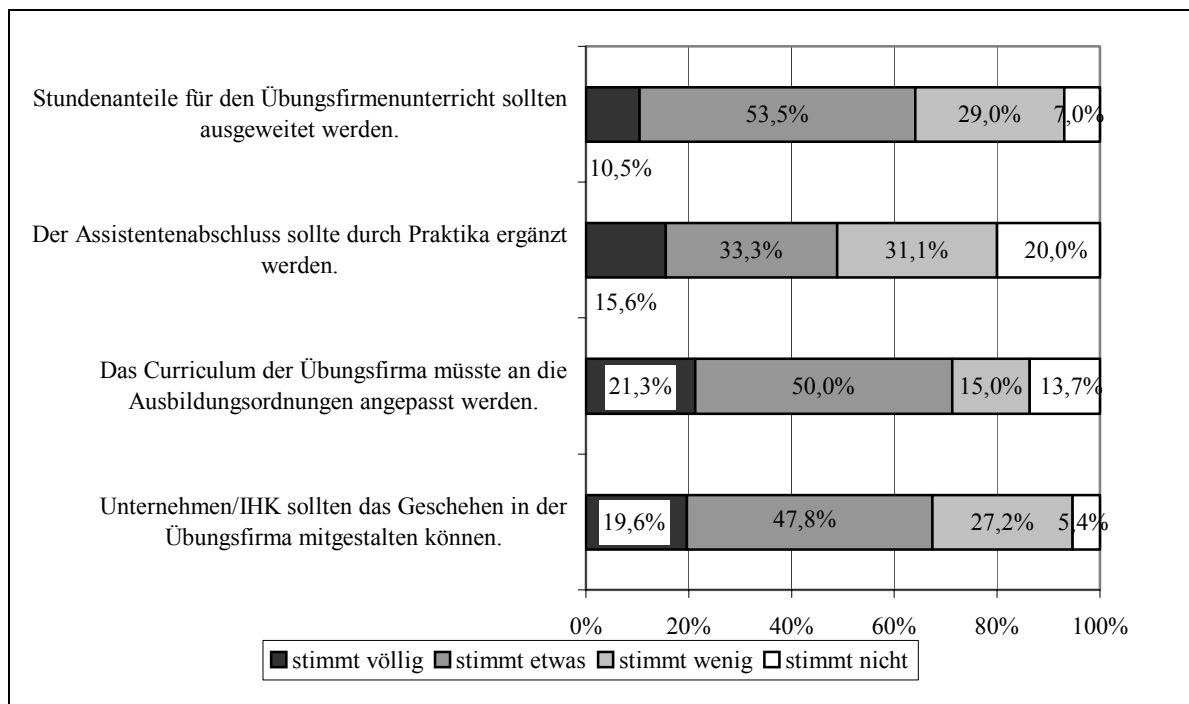
<sup>73</sup> Zabeck, 2005a, S. 272.

<sup>74</sup> Hahn, 1997, S. 39.

### 3.5. *Steigerung der Akzeptanz durch strukturelle und curriculare Annäherung der vollzeitschulischen Berufsausbildung am Kaufmännischen Berufskolleg an die duale Ausbildung (These 4)*

Neben der Erfassung der Akzeptanzproblematik und ihrer Ursachen (insb. in der subjektiven Einschätzung der Unternehmen) wurden auch Optionen zur Verbesserung der unternehmensseitigen Akzeptanz eruiert. Dabei wurden insbesondere diejenigen Unternehmen näher betrachtet, die einen Direkteinstieg auch nach dem Besuch der Übungsfirma grundsätzlich ablehnen.<sup>75</sup> Die Antworten dieser Unternehmen weisen folgende strukturelle und curriculare Verbesserungspotenziale auf.

Abbildung 35: Ansätze zur Lösung des Akzeptanzproblems (Häufigkeitsverteilung)



Quelle: Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 160.

64,0 %<sup>76</sup> der Unternehmen plädieren demnach für die Ausweitung der Stundenanteile für die Übungsfirmenarbeit. Dies sei notwendig, da die Übungsfirmenzeit mit fünf Wochenstunden im BK I und sieben im BK II im Vergleich zur praktischen Ausbildung im dualen System äußerst niedrig angesetzt sei. Jedoch dürfe diese Ausdehnung nicht auf Kosten des

<sup>75</sup> Darunter werden diejenigen Unternehmen gefasst, die das in Abbildung 34 (S. 231) ausgewiesene Item „Durch die zweijährige Ausbildung in der Übungsfirma eignen sich die Absolventen (BK II) für einen Direkteinstieg in ein Beschäftigungsverhältnis“ mit „stimmt wenig“ (3) oder „stimmt nicht“ (4) beantworteten.

<sup>76</sup> 10,5 % bewerten diese Aussage mit „stimmt völlig“, 53,5 % mit „stimmt etwas“.

„klassischen“ Theorieunterrichts erfolgen, sondern müsse in additiver Form zum bestehenden Stundenplan vorgenommen werden.<sup>77</sup> Dagegen sehen weniger als die Hälfte dieser Unternehmen in einem integrierten Praktikum eine Möglichkeit zur Akzeptanzverbesserung. Eine Anpassung des Curriculums der Übungsfirma an die Ausbildungsordnungen der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe nach BBiG bzw. an die entsprechenden Berufsschullehrpläne wird wiederum von einem Großteil der Unternehmen (71,3 %<sup>78</sup>) gefordert, um den Praxisbezug in der Übungsfirma zu erhöhen. In einer ähnlichen Größenordnung bewegt sich das Antwortverhalten bei der Frage, ob die Unternehmen bzw. die Kammern das Geschehen in der Übungsfirma mitgestalten und damit zu einer praxisorientierteren Ausbildung am Kaufmännischen Berufskolleg beitragen sollten. In diesem Zusammenhang wäre die Gestaltung der Übungsfirma als „lernortkooperatives Lehr-Lern-Arrangement“<sup>79</sup> denkbar. Dadurch versprechen sich sowohl die Unternehmensvertreter als auch die interviewten Übungsfirmenlehrer eine Stärkung der Qualifizierungsfunktion des Berufskollegs und infolgedessen eine höhere Akzeptanz in der Wirtschaft.<sup>80</sup>

Auf ordnungspolitischer Ebene wird die curriculare Annäherung in Baden-Württemberg von der Kultusverwaltung bereits mit der Strukturreform des Berufskollegs angestrebt und seit dem Schuljahr 2004/2005 im Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen“ erprobt. Hierbei werden die Lehrpläne des Berufskollegs an die Fachcurricula kaufmännischer Querschnittsberufe (bspw. Bürokaufmann/-frau) angelehnt.<sup>81</sup> Aktuell wird von Seiten der Kultusverwaltung im Rahmen der Weiterentwicklung der Kaufmännischen Berufskollegs über eine flächendeckende Einführung dieser Struktur nachgedacht. Neben der Orientierung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts im BK I an den Inhalten der Grundstufen kaufmännischer Großberufe ist eine Profilierung auf einen Großberuf im BK II vorgesehen.<sup>82</sup>

Auf Grundlage der vorliegenden Untersuchungsdaten könnte dieser Ansatz durchaus erfolgsversprechend sein, da die curriculare Annäherung insbesondere von den Unternehmen gefordert wird, die der vollzeitschulischen Berufsausbildung kritisch gegenüberstehen und

---

<sup>77</sup> Vgl. Unternehmensinterview, Frage 6.4.

<sup>78</sup> 21,3 % bewerten diese Aussage mit „stimmt völlig“, 50,0 % mit „stimmt etwas“.

<sup>79</sup> Pätzold/Busian, 2004, S. 502 ff.

<sup>80</sup> Vgl. Unternehmensinterview, Frage 6.3; Kammerinterview, Frage 2.3; Herrling, 2004, S. 27. Zum gleichen Ergebnis kommen GEBBEKEN/KARL (2001, S. 255) in ihrer Untersuchung.

<sup>81</sup> Herrling, 2004, S. 25 ff.; hierzu kritisch BLV, 2005, S. 2 f.

<sup>82</sup> Vgl. Graser, 2007, S. 7; VLW, 2007, S. 8.

in der Annäherung einen wichtigen Ansatzpunkt für Verbesserungen der Qualifizierungsleistungen des Berufskollegs sehen. Zudem sei in diesem Zusammenhang nochmals auf die Erfahrungen in der Schweiz verwiesen. Als Grundlage für die (wahrgenommene) Gleichwertigkeit nennen EULER/PILZ die „curriculare Identität“, d.h. dass das „Reglement“ für die Informatikerausbildung direkt aus der dualen Ausbildung übernommen wurde.<sup>83</sup>

### 3.6. „Korporatistische“ Weiterentwicklung des Schulversuchs (These 5)

Die skizzierte „Konvergenztendenz“ ist nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der in § 43 Abs. 2 des novellierten Berufsbildungsgesetzes aufgelisteten Gleichwertigkeitskriterien zu sehen. Die Novellierung hat die „strukturfremde“ Zulassung schulisch ausgebildeter Personen, wie bspw. der Wirtschaftsassistenten, zur Lehrabschlussprüfung der Kammern zum Gegenstand. Ziel ist es, die vermeintlich praxisfremde, schulische Berufsausbildung an die Zertifizierungskultur des dualen Systems heranzuführen, um somit ihre Marktrelevanz zu steigern.

Jedoch zeigen in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Unternehmensbefragung, dass einer Zulassung zur Kammerprüfung größtenteils jene Unternehmen aufgeschlossen gegenüber stehen (indem sie diese als sinnvoll und legitim erachten), die ohnehin bereits den Direkteinstieg von Wirtschaftsassistenten eher positiv bewerten ( $r = 0,64***$ ).<sup>84</sup> Im Umkehrschluss impliziert dieser statistische Zusammenhang aber auch, dass diejenigen Unternehmen, die grundsätzlich einen Direkteinstieg ablehnen, tendenziell ihre Einstellung hierzu durch eine Ausweitung der Zulassungspraxis nach dem Berufsbildungsgesetz vermutlich nicht ändern würden. Diese Unternehmen sehen nicht primär in der Kammerprüfung das überragende Qualitätskriterium einer dualen Ausbildung, sondern vielmehr in der institutionellen Ausgestaltung des Lernprozesses und somit im Lernortaspekt (vollzeitschulisch oder dual).<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Vgl. Euler/Pilz, 2004, S. 18; vgl. auch Kapitel V.4.3.

<sup>84</sup> Vgl. Abbildung 26, S. 216. Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 162.

<sup>85</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 162 ff. Dagegen sind die Kultusbehörden der Länder zum überwiegenden Teil der Meinung, dass sich mit der Kammerprüfung die Chancen auf einen Arbeitsplatz verbessern ließen. – Vgl. Feller, 2006, S. 284.

Dieses Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass die erweiterte Externenzulassung zur Kammerprüfung im Hinblick auf die Lösung der Übergangsproblematik an der 2. Schwelle keine erfolgsversprechende Handlungsalternative sein dürfte. Vielmehr müssen Mittel und Wege gefunden werden, die gerade die im Hinblick auf einen Direkteinstieg ablehnend eingestellten Unternehmen zum Umdenken bewegen. Im Hinblick auf die Lösung des Akzeptanzproblems scheint eine stärkere Einbindung der Unternehmen in den Ausbildungsprozess erfolgsversprechend zu sein.<sup>86</sup> Diese These wird untermauert durch den im vorherigen Kapitel (VII.3.5) diskutierten Verbesserungsvorschlag der ablehnend eingestellten Unternehmen, die Wirtschaft bzw. die Kammern an der Mitgestaltung der Übungsfirmenarbeit stärker zu beteiligen und Lösungs- und Verbesserungswege im Konsens der involvierten berufsbildungspolitischen Akteure anzustreben. Die Evaluationsergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Marktgängigkeit des Wirtschaftsassistentenabschlusses nur auf diesem Wege spürbar erhöht werden kann, denn nicht zuletzt lehnen auch die Gewerkschaften in dieser Frage eine autoritative staatliche Lösung ab und verweisen darauf, dass konsensuelle Lösungen mit den Sozialpartnern möglich seien.<sup>87</sup>

Vor diesem Hintergrund ist die in Baden-Württemberg entwickelte Konsenslösung zwischen den berufsbildungspolitischen Akteuren zu sehen, die in einer gemeinsamen Vereinbarung zwischen dem Land Baden-Württemberg, den Kammern sowie den Arbeitgeberverbänden im März 2006 als Zielbeschreibung in Ergänzung zum Ausbildungspakt des Jahres 2004 fixiert wurde.<sup>88</sup> Zentrale Aussage der Vereinbarung ist das gemeinsame Bekenntnis zum „Primat der dualen Ausbildung“, welche als das „beste Konzept für den Erwerb einer praxisnahen und bedarfsorientierten Berufsqualifikation und damit für den Eintritt in das Berufsleben“<sup>89</sup> bezeichnet wird. In Bezug auf die beruflichen Vollzeitschulen wurde ferner vereinbart, dass in Baden-Württemberg vorerst keine neuen vollzeitschulischen Bildungsgänge als Ersatz für eine duale Ausbildung eingerichtet werden sollen. Stattdessen einigten sich die bildungspolitischen Akteure darauf, dass für die Absolventen bestehender dreijähriger Berufskollegs die direkte Zulassung zur Kammerprüfung angestrebt werden soll. Diese Vereinbarung ist befristet und soll mit der für das Jahr 2011

---

<sup>86</sup> Die Ergebnisse der Studie zeigen nämlich, dass Patenfirmen ein deutlich positiveres Bild vom Übungsfirmenunterricht haben als „normale“ Unternehmen. – Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 91 ff.

<sup>87</sup> Vgl. Gewerkschaftsinterview.

<sup>88</sup> Die Vereinbarung vom 07.03.2006 wurde gemäß Ziffer 9 des Bündnisses zur Stärkung der beruflichen Ausbildung in Baden-Württemberg vom 20. Juni 2004 geschlossen.

<sup>89</sup> MKJS BW, 2006a, S. 2.

prognostizierten – demographisch bedingten – Entschärfung der Situation am Ausbildungsmarkt wieder auslaufen.<sup>90</sup>

Dreijährige Ausbildungen werden jedoch fast ausschließlich im gewerblich-technischen Berufskolleg, insbesondere im gestalterisch-künstlerischen Bereich, angeboten.<sup>91</sup> Für die zweijährige Assistentenausbildung am Kaufmännischen Berufskolleg ist eine Zulassung zur Kammerprüfung in der gemeinsamen Vereinbarung daher nicht vorgesehen. Die ausgehandelte Vereinbarung steht daher in Einklang mit den Ergebnissen der Evaluationsstudie, dass im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ein Erfolgsdurchbruch in der Akzeptanzfrage – bezogen auf das Übergangsproblem an der 2. Schwelle – mittels entsprechender Neuregelungen der Zulassungspraxis im Prüfungswesen der Kammern eher fraglich sein dürfte.

---

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S. 2 f.

<sup>91</sup> Vgl. MKJS BW, 2003, S. 15 f.



## VIII. ZUSAMMENFASSUNG UND BEWERTUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE

### 1. FORSCHUNGSERGEBNISSE UND DESIDERATE AUS METHODOLOGISCHER SICHT

Als Hemmnis einer interdisziplinären Zusammenarbeit bzw. einer disziplinübergreifenden Rezeption und Verwertung von Forschungsergebnissen im Rahmen der Berufsbildungsforschung wurden die hoch spezialisierten Sichtweisen, Denkformen, Forschungstraditionen und -routinen der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen herausgestellt. Um die „Komplexität der Phänomene, die von Interesse sind, adäquat zu erfassen und der Ganzheitlichkeit eines sinnbezogenen Alltagshandelns gerecht zu werden“<sup>1</sup>, stellt sich die Frage nach einem „übergreifenden Korrektiv, das die Möglichkeit bieten könnte, die Ansprüche der Einzeldisziplinen zu relativieren und zu harmonisieren“<sup>2</sup>. Eine solche gemeinsame Bezugsbasis ist notwendig, wenn Berufsbildungsforschung im Allgemeinen und Übergangsforschung im Speziellen als eine „interdisziplinäre Sozialwissenschaft“<sup>3</sup> betrieben werden soll.

Die Suche nach einem derartigen Korrektiv weist deutliche Parallelen zu der Diskussion in den Naturwissenschaften in 1930er Jahren auf, als BERTALANFFY mit der Allgemeinen Systemtheorie als „Querschnittsparadigma“<sup>4</sup> den Anspruch erhob, die Spezialisierung von Einzelwissenschaften überwinden und die „Einheit der Wissenschaft“<sup>5</sup> über diesen Ansatz gewährleisten zu können.

Dieser Anspruch wurde im ersten Teil der Arbeit kritisch hinterfragt und es wurde herausgearbeitet, unter welchen Bedingungen der Allgemeinen Systemtheorie ein derartig integrativ-interdisziplinärer Charakter attestiert werden kann. Als Universaltheorie mit erklärtermaßen hoher Reichweite kann sie interdisziplinären Forschungsvorhaben als metatheoretischer Rahmen dienen, der die Integration der einzelwissenschaftlichen Beiträge mit

---

<sup>1</sup> Zabeck, 1992, S. 199; vgl. Eckert/Tramm, 2004, S. 55.

<sup>2</sup> Zabeck, 1992, S. 200.

<sup>3</sup> Beck/Kell, 1991, S. 9.

<sup>4</sup> Barben, 1996, S. 28.

<sup>5</sup> Vgl. Bertalanffy, 1950, S. 164.

unterschiedlichen „paradigmatisch-theoretischen Perspektiven“<sup>6</sup> im Sinne einer „synthetisierenden Methode“<sup>7</sup> ermöglichen kann. Die Allgemeine Systemtheorie dient folglich als „Orientierungsstrategie“, indem Grundannahmen, Argumentationsmuster und insbesondere Begrifflichkeiten, in die einzelnen Fachdisziplinen übernommen werden, um dort die Formulierung und Strukturierung von Forschungsfragen zu prägen. Damit werden Übersetzungsleistungen für funktionstüchtige Schnittstellen geschaffen und eine so verstandene Systemtheorie „gewinnt die Freiheit, quer durch die Positionen [der Einzelwissenschaften, MR] hindurch Teilaspekte aufzunehmen, sie zu kombinieren und so zu modifizieren, dass eine spezifische Problemlage erfasst wird“<sup>8</sup>.

Mit der Strategie der wechselseitigen Übersetzung wird sichergestellt, dass die in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen hervorgebrachten Ausschnittstheorien wechselseitig adaptiert und rezipiert werden können und damit die problembezogene Integration relevanter Forschungsergebnisse anderer Subdisziplinen ermöglicht wird, „um so den Garten sozialwissenschaftlichen Denkens zu jäten“<sup>9</sup>.

Die zu untersuchende Übergangsproblematik wurde folglich unter Rückgriff auf systemtheoretische „Denkhülsen“<sup>10</sup> strukturiert und mit Hilfe des modifizierten Zweischwellenmodells konkretisiert. Der Betrachtungsfokus lag dabei auf den funktionalen Beiträgen des Schulberufsystems zur Erstellung der dem Berufsbildungssystem zugeordneten Funktionen. Dabei standen im Kontext der Übergangsforschung insbesondere die Allokations-/Integrationsfunktion und die dieser gleichsam vorgelagerte Qualifizierungsfunktion im Vordergrund. Unter Bezugnahme auf disziplinäre und disziplinübergreifende Bereichstheorien wurde anschließend untersucht, welche Auswirkungen strukturelle, institutionelle und insbesondere auch individuelle Bedingungsfaktoren auf die entsprechende Funktionserstellung des Schulberufsystems ausüben. Der Bezug auf Individuen deutet bereits an, dass durch die Strategie einer wechselseitigen Übersetzung die genuin holistische Perspektive der Systemtheorie durch eine akteursbezogene Perspektive ergänzt werden kann und damit ein „systemistisches“ Forschungsprogramm geschaffen wird. Eine so verstandene Systemtheorie vermag – im Unterschied zu den prominenten soziologischen Ansätzen – die Integration von akteurs- und systembezogenen Bereichstheorien unterschiedlicher Dis-

---

<sup>6</sup> Behrens, 2003, S. 203.

<sup>7</sup> Müller, 1996, S. 172.

<sup>8</sup> Zabeck, 1992, S. 127.

<sup>9</sup> Patzelt, 1993, S. 118.

<sup>10</sup> Ebd., S. 112.

ziplinen in Bezug auf ein Betrachtungsobjekt zu gewährleisten und kann so dem Anspruch einer „synthetisierenden Methode“<sup>11</sup> gerecht werden.

Damit kommt der Rahmentheorie die zentrale Aufgabe zu, funktionstüchtige Schnittstellen zwischen den empiriegesättigten Ausschnittstheorien zu schaffen und „Übersetzungsprobleme“<sup>12</sup> zu vermeiden. Dies erfordert allerdings ein Vorgehen nach dem „Prinzip der Synonymie“<sup>13</sup>, d.h. dass gleichen Begriffen auch dieselbe Bedeutung zugeordnet wird. MÜLLER konstatiert jedoch einschränkend, dass das Bekenntnis zu einem disziplinübergreifenden Vokabular zwar allgemein als Ziel aufgefasst werde, aber trotz aller Bemühungen nach wie vor alles andere als transparent sei.<sup>14</sup> Auch LUHMANN merkt hierzu kritisch an, dass die Allgemeine Systemtheorie „gegenwärtig nicht als eine konsolidierte Gesamtheit von Grundbegriffen, Axiomen und abgeleiteten Aussagen vorgestellt werden“<sup>15</sup> könne.

Eine entsprechende Verständigung über die Systemtheorie als „eine formale Wissenschaftssprache, ein formales Konstrukt von Begriffen und ihren Verknüpfungsregeln“<sup>16</sup> ist daher an dieser Stelle als Forschungsdesiderat zu formulieren, um mit dem verwendeten Vokabular eine einheitliche „Übersetzungsanleitung“<sup>17</sup> bzw. eine „metatheoretical language“<sup>18</sup> bereit stellen zu können. Dieser Diskussionsprozess muss auch jenen Begriffsapparat umfassen, der durch eine weitergehende Ausarbeitung und inhaltlich-disziplinäre Präzisierung der Allgemeinen Systemtheorie (Strategie der hierarchischen Vernetzung) entstanden ist. Insbesondere LUHMANN wird in diesem Zusammenhang vorgeworfen, Begrifflichkeiten der Allgemeinen Systemtheorie in seinem autopoietischen Theoriegebäude induktiv zu interpretieren und damit nur als „Hülsen“ zu verwenden.<sup>19</sup>

---

<sup>11</sup> Müller, 1996, S. 172.

<sup>12</sup> Ebd., S. 174.

<sup>13</sup> Burth, 2003, S. 292.

<sup>14</sup> Vgl. Müller, 1996, S. 319 f.; Ostrom, 1999, S. 40.

<sup>15</sup> Luhmann, 1984, S. 34.

<sup>16</sup> Lange, 2003, S. 45.

<sup>17</sup> Burth, 2003, S. 291.

<sup>18</sup> Ostrom, 1999, S. 40.

<sup>19</sup> Vgl. Druwe, 1995, S. 354; Görlitz/Adam, 2003, S. 281 ff.

## 2. FORSCHUNGSERGEBNISSE UND DESIDERATE AUS INHALTSTHEORETISCHER SICHT

Die inhaltliche Perspektive der Arbeit bezieht sich auf den Übergang an der zweiten Schwelle von der vollzeitschulischen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem und auf damit verbundene Übergangsprobleme. Die Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle werden dabei maßgeblich von den zugrunde liegenden Strukturen und Institutionen sowie deren jeweiligen Funktionsgebungen beeinflusst. Damit stehen unter der vorliegenden Fragestellung insbesondere die Allokations-/Integrationsfunktion sowie die dieser gleichsam vorgelagerte Qualifikationsfunktion zur Analyse aus, welche unter Bezugnahme auf disziplinspezifische und interdisziplinäre Erklärungsmuster vorgenommen wurde und folgende Ergebnisse zu Tage brachte.

Im Hinblick auf die Allokations-/Integrationsfunktion stellt sich heraus, dass diese nicht pauschal für alle vollzeitschulischen Bildungsgänge bewertet werden kann, sondern eine differenzierte Bewertung einerseits nach Schultyp und andererseits (insbesondere bei Berufsfachschulen Typ 2) fachrichtungsspezifisch und damit nach Wirtschaftsbereichen erfolgen muss. Die Ergebnisse der vorliegenden Studien zeigen, dass die Übergänge in das Beschäftigungssystem aus Schulen des Gesundheitswesens und aus Schulen, die eine Berufsausbildung gemäß BBiG/HwO anbieten, weniger problembehaftet zu sein scheinen und in hohem Maße mit dem „enggeführten Allokationsmechanismus“<sup>20</sup> des dualen Systems vergleichbar sind. Dagegen stellt sich die Verwertung der landesrechtlich geregelten Abschlüsse („Schulberufe“) als wesentlich schwieriger dar, insbesondere dann, wenn im selben Ausbildungssegment die duale Lehre mit „monopolartigem Stellenwert“<sup>21</sup> etabliert ist und damit den „Normalfall“<sup>22</sup> markiert. Dies zeigt sich ganz deutlich im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, wo die duale Ausbildung den Regelweg in die Berufstätigkeit auf Facharbeiter-, Gesellen- und Fachangestelltenniveau darstellt und damit die Verwertungsmöglichkeiten des vollzeitschulischen Berufsabschlusses des Kaufmännischen Assistenten bzw. Wirtschaftsassistenten negativ beeinflusst. REINISCH spricht im Hinblick auf die arbeitsmarktseitige Verwertung sogar von einem „Funktionsverlust für die kaufmännischen Berufsfachschulen“<sup>23</sup>, der dazu führe, dass sich diese Bildungsgänge häufig als

---

<sup>20</sup> Baethge zit. in: Greinert, 1998, S. 188.

<sup>21</sup> Weichhold, 2001, S. 33.

<sup>22</sup> Nickolaus, 2006, S. 76.

<sup>23</sup> Reinisch, 2001a, S. 54.

„Sackgasse“<sup>24</sup> erweisen. Dagegen fehlt dieses Nebeneinander traditionell in den hauswirtschaftlichen, gesundheits- und sozialpflegerischen Fachrichtungen, weil sich die Lehre in diesen Berufen nie in vergleichbarem Maße durchsetzen konnte. Dies hat zur Folge, dass sich in diesen Bereichen noch heute der Weg in die Berufstätigkeit fast ausschließlich über die entsprechenden Berufsfachschulen vollzieht.<sup>25</sup>

Aufgrund dieser Erkenntnisse erscheint es legitim und sinnvoll, den Schwerpunkt der Analyse auf vollzeitschulische Berufsausbildungen zu konzentrieren, die landesrechtlich geregelt sind und mit dualen Ausbildungen um Einstiegsmöglichkeiten ins Beschäftigungssystem konkurrieren. Auch das starke Anwachsen der Schülerzahlen in diesen Bildungsgängen unterstreicht diesen Analyseschwerpunkt. Infolgedessen erfordert diese Fokussierung eine systematische Berücksichtigung der dualen Berufsausbildung im Rahmen der Ursachenanalyse.

Als eine wesentliche Ursache für die diagnostizierten Übergangsprobleme wurde die Heterogenität insbesondere des landesrechtlich geregelten Segments des Schulberufssystems im Hinblick auf Zulassungsvoraussetzungen, Schulbesuchsdauer, Lerninhalte und vergebenen Berechtigungen dargestellt. Auf der Mikroebene führt diese Intransparenz zu unternehmensseitigen Informationsdefiziten bzgl. vollzeitschulischer Berufsbildungsabschlüsse, während dagegen die bundeseinheitlich geregelten dualen Ausbildungsgänge und die dort vergebenen Abschlüsse breite Bekanntheit in der Wirtschaft genießen. Insbesondere die ökonomischen Arbeitsmarkttheorien untermauern durch unterschiedliche Bezugspunkte die Vermutung, dass Schulberufszertifikate deshalb bei der Personalrekrutierung häufig als nachrangig eingeschätzt werden. Auch die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass die unternehmensseitigen Informationsdefizite als eine wichtige erklärende Variable im Hinblick auf Übergangsprobleme gelten können. Die vollzeitschulische Berufsausbildung am Kaufmännischen Berufskolleg ist bei den befragten Unternehmen zwar relativ gut bekannt, jedoch gilt dies nicht für den referierten Schulversuch und dessen Curriculum. Die qualitative Aufwertung der Ausbildung am Berufskolleg durch die Übungsfirma wird allerdings von den über die curriculare Ausgestaltung informierten Unternehmen wesentlich höher eingeschätzt als von jenen, die Informationsdefizite angeben.

---

<sup>24</sup> Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 306.

<sup>25</sup> Vgl. Reinisch, 2001a, S. 54 ff.; vgl. auch Gebbeken/Reinisch, 2001, S. 291.

Auf der Makroebene hat die Heterogenität des vollzeitschulischen Berufsbildungssystems zur Folge, dass „standardisierten Mustern von Arbeit“ keine ausbildungsseitige „Standardisierung von Handlungs- und Verhaltenspotenzialen“ gegenübergestellt werden kann.<sup>26</sup> Die soziologischen Zugänge zur Arbeitsmarkttheorie erklären aus diesem Sachverhalt heraus die negativen Wirkungen auf den „Tauschwert“ des Qualifizierungsergebnisses am Arbeitsmarkt. Für den berufsfachlich strukturierten Teilarbeitsmarkt ergibt sich daraus die Konsequenz, dass die im dualen System vergebenen Facharbeiterzertifikate weitgehend als „exklusive“ Zugangsberechtigung zu diesem berufsfachlichen Arbeitsmarktsegment dienen. Infolgedessen lässt sich in der Bildungspraxis eine strukturelle und curriculare Konvergenztendenz beobachten, indem die vollzeitschulische Berufsausbildung durch Implementierung von Praktika und/oder Simulationsmethoden an die duale Lernortstruktur herangeführt und das vollzeitschulische Curriculum an den Ausbildungsordnungen bzw. Rahmenlehrplänen der Ausbildungsberufe ausgerichtet wird. Die Ergebnisse der durchgeführten Unternehmensbefragung zeigen, wie auch die vorliegenden Evaluationsergebnisse aus der Schweiz, dass diese Annäherung im Hinblick auf die Akzeptanzfrage durchaus als erfolgsversprechend gewertet werden kann. Dagegen scheint die im Rahmen der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes geschaffene Möglichkeit der Zulassung der Absolventen vollzeitschulischer Berufsausbildungen zur Kammerabschlussprüfung kein probates Mittel zu sein, da diejenigen Unternehmen, die grundsätzlich einen Direkteinstieg ablehnen (sog. „überzeugte Nicht-Nutzer“<sup>27</sup>), nicht primär in der Kammerprüfung das überragende Qualitätsmerkmal einer dualen Ausbildung sehen, sondern vielmehr in der institutionellen Ausgestaltung des Lernprozesses und somit im Lernortaspekt.

Ein weiteres wichtiges Erklärungsmuster für Übergangsprobleme liefert die Policy-Analyse mit dem Verweis auf die korporatistische Steuerungslogik des dualen Systems, die sich maßgeblich in den institutionalisierten Abstimmungsverfahren und Verhandlungsarenen zwischen staatlichen, halb-staatlichen und privaten Akteuren in der Phase der Politikformulierung und -implementation äußert. Mit einer direkten staatlichen Leistungserstellung – der vollzeitschulischen Berufsausbildung – wird auf die Möglichkeit verzichtet, „Sachverstand und Widerspruch politisch relevanter gesellschaftlicher Gruppen so frühzeitig in den politischen und administrativen Entscheidungsprozess zu integrieren, dass am Ende Entscheidungen stehen können, die zugleich sachlich richtig und politisch kon-

---

<sup>26</sup> Georg/Sattel, 1995, S. 124 f.

<sup>27</sup> Vgl. Abbildung 15, S. 124.

sensfähig sind<sup>28</sup>. Aus dieser Perspektive sind Akzeptanzprobleme darin begründet, dass ein staatliches Leistungsangebot in der gegebenen bildungspolitischen Akteurskonstellation gegen die fest verwurzelte „Systemlogik“ und das dieser zugrunde liegende Konsensprinzip verstößt.

Empirisch diagnostizierte Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle ins Beschäftigungssystem sind jedoch auch mit den Motiven der Schüler bei der Bildungsgangentscheidung zu erklären, da ein Großteil nach der vollzeitschulischen Berufsausbildung „planmäßig“ ins duale System oder ins Hochschulsystem einmündet, ohne einen direkten Einsteig ins Beschäftigungssystem überhaupt in Erwägung gezogen zu haben. Dies zeigt deutlich, dass die Berufsqualifizierungsfunktion bei der Wahl eines Bildungsgangs häufig eine untergeordnete Rolle spielt. Dieser Begründungszusammenhang, der maßgeblich auf den Annahmen der Humankapitaltheorie basiert, kann durch die Schülerantworten zur Bildungsgangentscheidung und zu den Zukunftsperspektiven am Beispiel des Kaufmännischen Berufskollegs bestätigt werden. Daraus wird deutlich, dass Übergangsprobleme nicht ausschließlich auf unternehmensseitige Akzeptanzprobleme am Arbeitsmarkt zurückgeführt werden können, sondern auch die individuellen Motive bei der Bildungsgangentscheidung diesbezüglich Erklärungsgehalt besitzen. Vor diesem Hintergrund können insbesondere kleine Handwerks-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen aufgrund ihrer grundsätzlich positiven Einstellungsakzeptanz gegenüber vollzeitschulischer Berufsbildung und aufgrund der diagnostizierten „Verwertungsmotiven“ der Schüler teilweise als „verhinderte Nutzer“<sup>29</sup> gelten.

Die Qualifizierungsfunktion ist ihrerseits eng mit der beruflichen Allokations- und Integrationsfunktion an der zweiten Schwelle des Übergangs ins Beschäftigungssystem verknüpft und stellt die „intendierte Hauptfunktion“<sup>30</sup> der beruflichen Vollzeitschulen dar. Der vollzeitschulischen Berufsausbildung wird allerdings aufgrund des fehlenden betrieblichen Lernorts eine praxisferne und damit im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung defizitäre Ausbildung attestiert. Mit dem Einsatz handlungsorientierter und praxisnaher Lehr-Lern-Arrangements versucht der Staat eine zumindest partielle oder punktuelle Gleichwertigkeit der vollzeitschulischen Ausbildung mit der dualen Berufslehre herbeizuführen. Letztlich kann jedoch unter Bezug auf lerntheoretische und didaktische Begründungszusammenhän-

---

<sup>28</sup> Streeck, 1999, S. 294.

<sup>29</sup> Vgl. Abbildung 15, S. 124.

<sup>30</sup> Gebbeken/Karl, 2001, S. 247.

ge nicht zweifelsfrei geklärt werden, ob ein duales oder ein um einen „Lernort eigener Prägung“<sup>31</sup> erweitertes vollzeitschulisches Lernarrangement den Kompetenzaufbau besser zu unterstützen vermag. Entsprechende Kompetenzmessungen stellen demnach ein dringendes Forschungsdesiderat dar, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der „partiellen Lernwegoffenheit“, die mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes fixiert wurde. Die Evaluationsergebnisse des Schulversuchs geben Anlass zur Vermutung, dass zwar grundsätzlich von einer kompetenzfördernden Wirkung der Übungsfirma ausgegangen werden kann, jedoch stimmen die befragten Lehrer und die Unternehmensvertreter in ihrer Meinung größtenteils überein, dass das Qualifizierungsergebnis hinter dem des dualen Systems zurückbleibe. Damit ist im Hinblick auf die didaktische Weiterentwicklung der vollzeitschulischen Bildungsgänge das Fazit zu ziehen, dass durchaus positive Impulse für die Kompetenzentwicklung realisiert werden können, diese aber aufgrund der Verwertungsmotive der Schüler „nur“ als Verbesserung der Berufsvorbereitungsfunktion gelten können, da die Qualifizierungsfunktion im Rahmen des referierten Schulversuchs von allen Beteiligten (Schülern, Lehrern, Unternehmen) als nachrangig angesehen wird.

### **3. SCHLUSSBEMERKUNG**

Der Berufsbildungsforschung kommt die Aufgabe zu, aus der Diagnose von Übergangsproblemen und deren Ursachen Informationen für die Entwicklung arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Strategien und Instrumente bereitzustellen, die durch passgenaue Ausbildung und anforderungsgerechte Qualifizierungsangebote die Integration von Jugendlichen ins Beschäftigungssystem sicherstellen können. Mit der vorliegenden Untersuchung sollte ein Beitrag zu dieser Aufgabe geleistet werden, insbesondere im Hinblick auf die beruflichen Vollzeitschulen, die eine Ausbildung gemäß landesrechtlichen Bestimmungen anbieten.

---

<sup>31</sup> Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 47 f.



Zusammenfassend lassen sich folgende Thesen an die Adresse der Berufsbildungspolitik formulieren:

- Im Zusammenhang mit vollzeitschulischen Bildungsgängen, die in Berufen gemäß BBiG/HwO ausbilden, und Schulen des Gesundheitswesens scheint aktuell kein bildungspolitischer Handlungsbedarf zu bestehen, da diese Bildungsgänge von Übergangsproblemen nur wenig betroffen sind und außerdem kein direkter funktionaler Zusammenhang zur Lehrstellenkrise erkennbar ist.

Viel dringender erscheint dagegen der Handlungsbedarf bei landesrechtlich geregelten Bildungsgängen, insbesondere bei den Berufsfachschulen Typ 2 zu sein, deren Absolventen mit teilweise erheblichen Übergangsproblemen an der zweiten Schwelle konfrontiert werden. Die Problematik gewinnt zusätzlich an Brisanz durch die deutlich angestiegenen Schülerzahlen in den vergangenen Jahren, die in funktionalem Zusammenhang mit dem Lehrstellenmangel im dualen System stehen.

- Eine mögliche Strategie zur Lösung bzw. Verbesserung der Übergangsproblematik besteht darin, dass die ermittelten Ursachen als Ausgangspunkt für Maßnahmen genutzt werden, die auf eine systematische Verbesserung der Qualifizierungs- und der Integrations-/Allokationsfunktion vollzeitschulischer Bildungsgänge abzielen, um die vollzeitschulische im Vergleich zur dualen Ausbildung aufzuwerten. Die Dualisierung der Vollzeitschule durch sog. „Verzahnungsmodelle“ bzw. die Integration von Simulationen und die curriculare Konvergenztendenzen sind als erste erfolgsversprechende Schritte der Bildungspolitik zu bewerten. Jedoch müssen weitere Maßnahmen („persuasive Sekundärprogramme“) folgen, wie bspw. der Einbezug der Wirtschaft, Kammern und Sozialpartner, die Verbesserung der Transparenz im vollzeitschulischen Berufsbildungssegment durch (schul-)berufsbezogene, landesübergreifende Rahmenvereinbarungen, Informationskampagnen und die Einführung eines „Berufsbildungspasses“<sup>32</sup>. Mit der Wahl dieser Strategie wird die Entgrenzung von Formen schulischen und dualen Lernens akzeptiert und mit dem Versuch verknüpft, die Vollzeitschulen – entsprechend dem österreichischen Beispiel – als gleichwertige Säule des Berufsbildungssystems neben dem dualen System zu etablieren.

---

<sup>32</sup> Feller, 2006, S. 285 und S. 290 ff.

- Die zweite Möglichkeit besteht in der Ausrichtung der vollzeitschulischen Berufsausbildung auf Ausbildungssegmente ohne bzw. mit geringer dualer (kaufmännischer) Ausbildungstradition, wie sie sich insbesondere im Dienstleistungsbereich, aber auch im Handwerk und Handel, präsentieren. In diesem Falle käme der vollzeitschulischen Berufsausbildung eine Ergänzungsfunktion neben dem dualen System zu, ohne mit diesem direkt in Konkurrenz zu treten. Die Verfolgung dieser „Nischenstrategie“ schließt vollzeitschulische Bildungsgänge auch im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung nicht zwangsläufig aus, wenn für Berufsbilder aufgrund der starken Theorie-lastigkeit – wie bspw. beim baden-württembergischen Berufskolleg Fremdsprachen oder Wirtschaftsinformatik<sup>33</sup> – die schulische Ausbildung besser geeignet erscheint.<sup>34</sup> In dieser „friedlichen Koexistenz“ zwischen dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung könnte den vollzeitschulischen Bildungsgängen auch eine Innovationsfunktion zukommen, die darin besteht, dass neue Berufsbilder zunächst vollzeitschulisch (in Schulmodellversuchen) erprobt werden, bevor sie dann anschließend im dualen System etabliert werden.<sup>35</sup>
- Die dritte Handlungsalternative zielt darauf ab, dass der „Bonus der Überlegenheit“ des dualen Systems „zur Integration von Schulabgängern in das Beschäftigungssystem“<sup>36</sup> anerkannt wird und sich die vollzeitschulische Berufsausbildung auf die Erstellung von Funktionen konzentriert, die als ihre Stärken – als ihre „Kernkompetenzen“<sup>37</sup> – gelten können. Die funktionale Neubestimmung schraubt den Anspruch der Berufsqualifizierung als „intendierte Hauptfunktion“ zurück und fokussiert stattdessen (1) die Berechtigungsfunktion bzw. die „Durchlässigkeitsfunktion“ mit Betonung des studien-vorbereitenden Charakters der vollzeitschulischen Berufsausbildung und/oder (2) die Berufsvorbereitungs- und Pufferfunktion, indem der lehrvorbereitende Charakter durch Überführung zur teilqualifizierenden Schulform mit dem Ziel klar definierter Anrechnungsmöglichkeiten auf die Lehrzeit im dualen System in den Vordergrund gerückt wird.<sup>38</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. Franz, 2001; Feller, 2006, S. 289; MKJS BW, 2003, S. 16 f.

<sup>34</sup> Vgl. Hahn, 1997, S. 29.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 38 f.

<sup>36</sup> Ebd., S. 39.

<sup>37</sup> Vgl. Zabeck, 2005a.

<sup>38</sup> Die Entwicklung hin zu teilqualifizierenden Berufsfachschulen bestätigt FELLER (2006, S. 290) in ihrer Länderumfrage zur Berufsausbildung an Schulen.

Welche dieser Strategien, bzw. welche Kombinationen, im Einzelfall gangbare Lösungswege sein können, ist eine Frage, die letztlich politisch und im Konsens der berufsbildungspolitischen Akteure beantwortet werden muss. Diese Entscheidung erfordert einen „politischen Akt, der sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen könnte, aber prinzipiell von ihnen nicht determiniert wäre“<sup>39</sup>. Man darf jedoch gespannt sein, ob es mit der anstehenden Modernisierung des dualen Systems zu einer Pluralisierung der Strukturen des Bildungswesens kommt und die beruflichen Vollzeitschulen in angemessener Weise in das Berufsbildungssystem integriert werden können, um so ihren Status eines „Dauer-*Provisoriums*“<sup>40</sup> (endlich) abzulegen.

---

<sup>39</sup> Zabeck/Zimmermann/Müller, 1995, S. 30; vgl. Deitmer, 2005, S. 448.

<sup>40</sup> Euler/Pätzold, 2004, S. 2.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, H. (2004): Einführung in die Soziologie, Bd. 1: Der Blick auf die Gesellschaft, 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden.
- Achtenhagen, F. (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19. Jg., H. 6, S. 31-34.
- Achtenhagen, F. (2000): Entwicklung der Berufsbildungsforschung seit Veröffentlichung der DFG-Denkschrift im Jahr 1990, in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.), Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert, Nürnberg, S. 19-32.
- Achtenhagen, F. (2007): Bemerkungen zum Buch von Thomas Kurtz (2005), die Berufsform der Gesellschaft, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Jg., H. 1, S. 128-130.
- 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, Bonn, S. 125-138.
- Alber, M. (2000): „An den Stärken ansetzen, aber wie?“ - Anmerkungen zum Empowerment in der arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit, in: Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.), Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit, Tübingen, S. 103-122.
- Alchian, A. A./Demsetz, H. (1972): Production, Information Costs, and Economic Organization, in: American Economic Review, 62. Jg., H. 5, S. 777-795.
- Alemann, U. von/Eckert, F. (2006): Lobbyismus als Schattenpolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ), H. 15/16, S. 3-10.
- Allmendinger, J./Aisenbrey, S. (2002): Soziologische Bildungsforschung, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 41-60.
- Althoff, H. (1994): Die Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen – Argumente wider die behauptete Krise des dualen Systems, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23. Jg., H. 6, S. 21-26.
- Andretta, G./Baethge, M. (1996): Neue Formen der Erwerbsarbeit und zukünftige Anforderungen des Beschäftigungssystems an die berufliche Bildung, in: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), Modernisierungsbedarf und Innovationsfähigkeit der beruflichen Bildung, Bonn, S. 39-46.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek.
- Arnold, R. (1997): Betriebspädagogik, 2. überarb. und erw. Aufl., Berlin.
- Arrow, K. J. (1973): Higher Education as a Filter, in: Journal of Public Economics, 2. Jg., S. 193-216.
- Ashton, D./Green, F. (1996): Education, Training and the Global Economy, Cheltenham (Elgar).

- Baden, C./Kober, T./Schmid, A. (1996): Arbeitsmarktsegmentation im technologischen Wandel. Wirkungen neuer Informationstechnologien auf Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten, Berlin.
- Bader, R. (1997): Handlungsorientierung – akzeptiert und variiert, in: Die Berufsbildende Schule, 49. Jg., H. 4, S. 105-106.
- Bader, R./Müller, M. (2004, Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld.
- Baethge, M. (2003): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek, S. 525-580.
- Baethge, M. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., H. 3, S. 336-347.
- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S. (2006): Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie, Stuttgart.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (07.03.2007).
- Bandelow, N. C. (2003): Policy-Lernen und politische Veränderungen, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 289-330.
- Barben, D. (1996): Theorietechnik und Politik bei Niklas Luhmann. Grenzen einer universalistischen Theorie der modernen Gesellschaft, Opladen.
- Bardeleben, R. von/Beicht, U. (1996): Investitionen in die Zukunft – Eine bildungsökonomische Betrachtung der Berufsausbildung aus betrieblicher Sicht, in: Bardeleben, R. von/Bolder, A./Heid, H. (Hrsg.), Kosten und Nutzen beruflicher Bildung, Stuttgart, S. 22-41.
- Bau, H. (2002): Entwicklung einer Kooperationskultur im dualen System der beruflichen Ausbildung, Bielefeld.
- Bau, H./Stahl, Th. (2002, Hrsg.): Entwicklung einer Kooperationskultur im dualen System der Berufsausbildung, Bielefeld.
- Beck, K./Kell, A. (1991): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem, in: dies. (Hrsg.), Bilanz der Bildungsforschung: Stand und Zukunftsperspektiven, Weinheim, S. 5-13.
- Beck, U./Bolte, K. M./Brater, M. (1980): Bildungsreform und Berufsreform. Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems, in: Brinkmann, W. (Hrsg.), Erziehung, Schule, Gesellschaft, Bad Heilbrunn, S. 91-107.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Reinbek.
- Becker, G. S. (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, in: Journal of Political Economy, 70. Jg., H. 5, Teil 2, S. 9-49.
- Becker, M. (2003): Das duale Ausbildungssystem ist am Ende, in: Handelsblatt vom 28.08.2003, S. 9.

- Becker, R./Hecken, A. (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde, in: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie, Wiesbaden, S. 133-168.
- Beckers, H.-J. (1999): Industrie- und Handelskammern, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 224-225.
- Behrens, M. (2003): Quantitative und qualitative Methoden in der Politikfeldanalyse, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 203-235.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2007): Steiniger Weg in die Berufsausbildung – Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 2, S. 5-9.
- Beicht, U./Herget, H./Walden, G. (2007): Costs and Benefits of In-Company Vocational Training, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Special Edition 2007, S. 52-54.
- Beicht, U./Walden, G./Herget, H. (2004): Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung, Bielefeld.
- Beinke, L. (2005): Berufsorientierung – der erste Schritt zum Ausbildungserfolg, in: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 7/8, S. 276-279.
- Bellaire, E./Brandes, H./Friedrich, M./Menk, A. (2006): Zweijährige Ausbildungsgänge – eine Chance für Jugendliche mit schlechten Startchancen? Betriebsbefragungen zu neuen Berufen, Bielefeld.
- Bellmann, L. (2004): Der Stand der Aus- und Weiterbildungsstatistik in Deutschland, in: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.), Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin, S. 67-101.
- Bellmann, L./Neubäumer, R. (2001): Die Übernahme betrieblich Ausgebildeter – Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse auf der Basis des IAB-Panels 1998, in: Weizsäcker, R. von (Hrsg.), Bildung und Beschäftigung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 284, Berlin, S. 179-212.
- Benner, H. (1995): Ordnung der staatlichen anerkannten Ausbildungsberufe, Bielefeld.
- Benner, H. (1997): Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe – Fortschreibung überkommener Regelungen oder Definition zukunftsbezogener Ausbildungsgänge?, in: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.), Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler, S. 53-69.
- Benz, A. (1997): Policies als erklärende Variable in der politischen Theorie, in: Benz, A./Seibel, W. (Hrsg.), Theorieentwicklung in der Politikwissenschaft – eine Zwischenbilanz, 1. Aufl., Baden-Baden, S. 303-322.
- Benz, A. (1998): Postparlamentarische Demokratie? Demokratische Legitimation im kooperativen Staat, in: Greven, M. T. (Hrsg.), Demokratie – eine Kultur des Westens?, Opladen, S. 201-222.
- Berger, J. (1987): Autopoiesis: Wie „systemisch“ ist die Theorie sozialer Systeme?, in: Haferkamp, H./Schmid, M. (Hrsg.), Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Beiträge zu Luhmanns Theorie sozialer Systeme, Frankfurt a. M., S. 129-154.

- Berger, K. (1998): Die Attraktivität einer dualen Ausbildung für Schulabgänger/-innen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27. Jg., H. 2, S. 43-46.
- Berger, K. (2003): Was kostet den Staat die Ausbildungskrise? Umfang und Struktur staatlicher Ausgaben zur Ausbildungsförderung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 2, S. 5-9.
- Berghaus, M. (2003): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie, Köln.
- Bertalanffy, L. von (1950): An Outline of General System Theory, in: The British Journal for the Philosophy of Science, Vol. 1, No. 2, S. 134-165.
- Bertalanffy, L. von (1956): General System Theory, in: General Systems, Vol. 1, S. 1-10.
- Bertalanffy, L. von (1968): General System Theory. Foundations, Development, Applications, New York (George Braziller).
- Berufsschullehrerverbände Baden-Württemberg e.V., BLV (2005): Zur Reform des Berufskollegs, URL: [http://www.blv-bw.de/bildungspolitik/Reform%20des%20BK%20-%20Langform\\_E-Mail-Anhang.pdf](http://www.blv-bw.de/bildungspolitik/Reform%20des%20BK%20-%20Langform_E-Mail-Anhang.pdf) (02.11.2005).
- Beyme, K. von (1991): Ein Paradigmawandel aus dem Geist der Naturwissenschaften: Die Theorien der Selbststeuerung von Systemen (Autopoiesis), in: Journal für Sozialforschung, 31. Jg., H. 1, S. 3-24.
- Beyme, K. von (2003): Vorläufer der Politikfeldanalyse auf dem europäischen Kontinent, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 25-35.
- Blien, U./Tessaring, M. (2001): Übergänge zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt in Deutschland. Die Anwendung des ENTROP-Verfahrens in der Bildungsgesamtrechnung (BGR), in: Weizsäcker, R. von (Hrsg.), Bildung und Beschäftigung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 284, Berlin, S. 325-350.
- Bonz, B. (2006): Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung, Baltmannsweiler.
- Bortz, J./Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. überarb. Aufl., Berlin.
- Boulding, K. E. (1972): Economics and General Systems, in: Laszlo, E. (Hrsg.), The Relevance of General Systems Theory. Papers Presented to Ludwig von Bertalanffy on His Seventieth Birthday, New York (George Braziller), S. 77-92.
- Brachat-Schwarz, W./Schwarz-Jung, S./Wolf, R. (2006): Regionale Entwicklung der Schülerzahlen an allgemein bildenden Schulen bis 2012. Modellrechnung für die Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs, in: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, H. 7, S. 11-15.
- Brandes, H. (2005): Bildungsverhalten von Jugendlichen, in: Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (Hrsg.), Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn, Bonn, S. 97-104.
- Braun, D. (1993): Zur Steuerbarkeit funktionaler Teilsysteme. Akteurstheoretische Sichtweisen funktionaler Differenzierungen moderner Gesellschaften, in: Héritier, A. (Hrsg.), Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung, PVS-Sonderheft 24, 34. Jg., Opladen, S. 199-222.

- Braun, D. (1997): Die politische Steuerung der Wissenschaft. Ein Beitrag zum „kooperativen Staat“, Frankfurt a. M.
- Braun, D./Giraud, O. (2003): Steuerungsinstrumente, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 147-173.
- Braun, F. (2000): Übergangshilfen – Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren?, in: Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.), Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit, Tübingen, S. 35-48.
- Brauns, H. (1998): Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens, Opladen.
- Brauns, H./Gangl, M./Scherer, S. (1999): Education and Unemployment: Patterns of Labour Market Entry in France, the United Kingdom and West Germany, Arbeitspapier Nr. 6 des MZES, URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-6.pdf> (27.02.2007).
- Bremer, R. (2005): Lernen in Arbeitsprozessen – Kompetenzentwicklung, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 282-294.
- Brendel, S./Dielmann, G. (2000): Zur Reform der Ausbildung in den Pflegeberufen. Standortbestimmung im Bildungssystem und Perspektiven, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Jg., H. 1, S. 79-101.
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung, in: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meulemann, H./Schober, K. (Hrsg.), Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand, Weinheim/München, S. 9-26.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente, Stuttgart.
- Brosi, W. (2005): Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen und ein Versuch einer kurz- und mittelfristigen Vorausschätzung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (Hrsg.), Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn, Bonn, S. 115-128.
- Brötz, R. (2005): Das Berufsprinzip im Kontext neuer Strukturkonzepte der Aus- und Weiterbildung und der Flexibilisierungsdiskussion, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, Nürnberg, S. 161-176.
- Büchel, F. (1992): Die Qualität der Wiederbeschäftigung nach unterbrochener und nach „perforierter“ Langzeitarbeitslosigkeit, Nürnberg.
- Büchtemann, C. F./Schupp, J./Soloff, D. J. (1993): Übergänge von der Schule in den Beruf – Deutschland und USA im Vergleich, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26. Jg., H. 4, S. 507-520.
- Bühl, W. (1987): Besprechung von N. Luhmann, Ökologische Kommunikation, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 39. Jg., S. 376-378.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2005a): Berufsbildungsbericht 2005, URL: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf) (21.01.2007).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung - Berufsbildungsgesetz 2005, Bonn.



- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2006): Berufsbildungsbericht 2006, URL: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2006.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf) (21.01.2007).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2007): Berufsbildungsbericht 2007, URL: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf) (21.05.2007).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK (2004): Aktuelle Handlungsfelder zur Optimierung des Systems der beruflichen Bildung: Bericht der BLK, beschlossen am 15.11.2004, URL: [http://www.blk-bonn.de/papers/bericht\\_opt\\_berufl\\_bild.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/bericht_opt_berufl_bild.pdf) (30.09.2005).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK (2002): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -nachfrage bis 2015, H. 104, URL: <http://www.blk-bonn.de> (19.12.2005).
- Bunge, M. (1967): Scientific Research, Bd. 1, Berlin u.a.
- Bunge, M. (1973): Method, Model and Matter, Dordrecht/Boston (Reidel).
- Bunge, M. (1983): Epistemologie. Aktuelle Fragen der Wissenschaftstheorie, Mannheim.
- Bunge, M. (1996): Finding Philosophy in Social Science, New Haven, London (Yale University Press).
- Bunge, M. (2000): Systemism: The Alternative to Individualism and Holism, in: Journal of Socio-Economics, 29. Jg., S. 147-157.
- Bunge, M. (2001): Philosophy in Crisis: The Need for Reconstruction, New York (Prometheus).
- Burda, M. C. (2001): Einige Überlegungen zu den Folgen endlicher und überlappender Lebzeiten für die Humankapitaltheorie, in: Weizsäcker, R. von (Hrsg.), Bildung und Beschäftigung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 284, Berlin, S. 11-24.
- Bürg, O./Mandl, H. (2004): Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen, Forschungsbericht Nr. 167 der Ludwig-Maximilians-Universität München, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie, URL: [http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000328/01/FB\\_167.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000328/01/FB_167.pdf) (26.01.2007).
- Burger, B. (2005): Lernen um Anzuwenden: zur Förderung des Praxistransfers sozial-kommunikativer Kompetenzen, Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 28, Paderborn.
- Burth, H.-P. (1999): Steuerung unter der Bedingung struktureller Kopplung. Ein Theorie-modell soziopolitischer Steuerung, Opladen.
- Burth, H.-P. (2000): Eine metatheoretische Analyse politikwissenschaftlicher Steuerungstheorie. Von der kritischen Rekonstruktion zur Skizze eines integrativen Theorie- und Erklärungsmodells, in: Druwe, U./Kühnel, S./Kunz, V. (Hrsg.), Kontext, Akteur und strategische Interaktion. Untersuchungen zur Organisation politischen Handelns in modernen Gesellschaften, Opladen, S. 163-185.
- Burth, H.-P. (2003): Luhmanns „Politik der Gesellschaft“ – individuell-strukturalistisch reformuliert. Skizze eines Theorievergleichs, in: Hellmann, K.-U./Fischer, K./Bluhm, H. (Hrsg.), Das System der Politik. Niklas Luhmanns politische Theorie, Wiesbaden, S. 290-313.

- Buttgereit, M. (1991): Übergang ins Beschäftigungssystem und Berufsstart von Hochschulabsolventen, in: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meulemann, H./Schober, K. (Hrsg.), Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand, Weinheim/München, S. 117-138.
- Buttler, F. (1995): Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 492-500.
- Clement, U. (2003): Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen, Baltmannsweiler.
- Coleman, J. S. (1990): Foundations of Social Theory, Cambridge, Mass. (Harvard University Press).
- Coleman, J. S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie, Bd. 1: Handlungen und Handlungssysteme, München.
- Coleman, J. S. (1992): Grundlagen der Sozialtheorie, Bd. 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft, München.
- Corsten, M. (2001): Berufsbildungsforschung in der Soziologie, in: van Buer, J. (Hrsg.), Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen, Frankfurt a. M., S. 53-106.
- Czycholl, R. (1999): Handlungsorientierung, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 216-219.
- Czycholl, R. (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, in: Bonz, B. (Hrsg.), Didaktik der beruflichen Bildung, Baltmannsweiler, S. 170-186.
- Daheim, H. (1993): Die strukturell-funktionale Theorie, in: Endruweit, G. (Hrsg.), Moderne Theorien der Soziologie. Strukturell-funktionale Theorie, Konflikttheorie, Verhaltenstheorie, Stuttgart, S. 23-85.
- Dahme, H.-J./Grunow, D. (1983): Die Implementation persuasiver Programme, in: Mayntz, R. (Hrsg.), Implementation politischer Programme II, Ansätze zur Theoriebildung, Opladen, S. 117-141.
- Dahrendorf, R. (1955): Struktur und Funktion. Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7. Jg., S. 491-519.
- Danto, A. C. (1973): Methodological Individualism and Methodological Socialism, in: O'Neill, J. (Hrsg.), Modes of Individualism and Collectivism, London (Heinemann), S. 312-337.
- De Carnée, G. (1983): Zentrale Begriffe und Probleme der Soziologie von Niklas Luhmann – Ein eigenwilliger Versuch einer Systematisierung, in: Klimpel, A./De Carnée, G. (Hrsg.), Systemtheoretische Weltbilder. Zur Gesellschaftstheorie bei Parsons und Luhmann, Berlin, S. 97-210.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223-238.
- Dehnbostel, P. (2005): Lernumgebungen gestalten, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 378-383.

- Deißinger, Th. (1996a): Modularisierung der Berufsausbildung, in: Beck, K./Müller, W./Deißinger, Th./Zimmermann, M. (Hrsg.), Berufserziehung im Umbruch, Weinheim, S. 189-207.
- Deißinger, Th. (1996b): Germany's Vocational Training Act: Its Function as an Instrument of Quality Control within a Tradition-based Vocational Training System, in: Oxford Review of Education, Vol. 22, No. 3, S. 317-336.
- Deißinger, Th. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.
- Deißinger, Th. (2001a): Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland, in: Bonz, B. (Hrsg.), Didaktik der beruflichen Bildung, Berufsbildung konkret Bd. 2, S. 71-87.
- Deißinger, Th. (2001b): Modularisierung und Beruflichkeit – Überlegungen zur Differenzierung eines vermeintlichen Gegensatzes, in: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G. A. (Hrsg.), Modularisierung und Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Opladen, S. 195-204.
- Deißinger, Th. (2005): Zur Frage der Verwertbarkeit schulischer Berufsbildung am Beispiel der baden-württembergischen Berufskollegs: Welchen Beitrag leisten didaktische Innovationen?, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, Nürnberg, S. 143-158.
- Deißinger, Th. (2006a): Wege und Umwege zum EQF – Fragestellungen und Probleme aus nationaler Perspektive, in: Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen, VLW (Hrsg.), Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen, H. 54 der Sonderchriftenreihe des VLW, Bielefeld, S. 9-16.
- Deißinger, Th. (2006b). Schulische Berufsausbildung in Deutschland – Überlegungen zu einer (möglichen) Neubestimmung ihrer Funktion im Zeichen der Lehrstellenkrise, in: Eckert, M./Zöller, A. (Hrsg.), Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 99-111.
- Deißinger, Th./Hellwig, S. (2004): Initiatives and Strategies to Secure Training Opportunities in the German Vocational Education and Training System, in: Journal of Adult and Continuing Education, Vol. 10, No. 2, S. 160-174.
- Deißinger, Th./Hellwig, S. (2005): Apprenticeships in Germany: Modernising the Dual System, in: Education and Training, Vol. 47, No. 4/5, S. 312-324.
- Deißinger, Th./Ruf, M. (2003): Wissenschaftliche Evaluation des Übungsfirmenkonzepts in Baden-Württemberg – Skizzierung des Forschungsvorhabens, in: Wirtschaft Plus – Magazin für Wirtschaft und Bildung, H. 1, S. 5-8.
- Deißinger, Th./Ruf, M. (2005): Evaluationsbericht zum Schulversuch „Berufskolleg mit Übungsfirma“. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg unter Bezugnahme auf das Sonderprogramm „Stärkung der beruflichen Qualifikation“ innerhalb der „Zukunftsoffensive Baden-Württemberg – Chancen für die junge Generation“, unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Konstanz.
- Deißinger, Th./Ruf, M. (2006): Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg. Praxisorientierung vollzeitschulischer Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Paderborn.

- Deißinger, Th./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. Jg., H. 3, S. 345-366.
- Deitmer, L. (2005): Programmevaluation, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 446-454.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf, Weinheim.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen vom 10.07.1964, in: ders. (Hrsg.), Empfehlung und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953-1965, Gesamtausgabe, im Auftrag des Ausschusses besorgt von Bohnenkamp, H./Dirks, W./Knab, D., Stuttgart, S. 413-515.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, 2. Aufl., Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag, DIHT (2007a): „Dual mit Wahl“. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung, URL: <http://www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf> (30.04.2007).
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag, DIHT (2007b): Ausbildungspakt verlängert – erfolgreiche Arbeit wird fortgesetzt! URL: [http://www.dihk.de/download.php?dload=http://www.dihk.de/inhalt/download/pressemitteilung\\_paktlenkungsausschuss.pdf](http://www.dihk.de/download.php?dload=http://www.dihk.de/inhalt/download/pressemitteilung_paktlenkungsausschuss.pdf) (15.05.2007).
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag, DIHT (2007c): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2007-2010, URL: [http://www.dihk.de/download.php?dload=http://www.dihk.de/pakt/downloads/pakt\\_2007.pdf](http://www.dihk.de/download.php?dload=http://www.dihk.de/pakt/downloads/pakt_2007.pdf) (15.05.2007).
- Deutschmann, C. (2005): Latente Funktionen der Institution des Berufs, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, Nürnberg, S. 3-16.
- Dietrich, H. (2001): Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit – Von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme?, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 34. Jg., H. 4, S. 419-439.
- Dietrich, H./Abraham, M. (2005): Eintritt in den Arbeitsmarkt, in: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie, Wiesbaden, S. 69-98.
- Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2005): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 315-331.
- Doeringer, P. B. (1967): Determinants of the Structure of Industrial Type of Internal Labor Markets, in: Industrial and Labor Relations Review, 20. Jg., H. 2, S. 206-220.

- Doeringer, P. B./Piore, M. J. (1971): The Theory of Internal Labor Markets, in: dies. (Hrsg.), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, 2. Aufl., Lexington, Mass. (Heath), S. 13-90.
- Dörig, R. (1994): *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*, Hallstadt.
- Dostal, W. (2000): Wandel der Arbeitswelt – Konsequenzen für die Berufsausbildung – Fragen an die Berufsbildungsforschung, in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert*, Nürnberg, S. 33-45.
- Dressel, K./Plicht, H. (2006): Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/IAB (Hrsg.), *Übergänge zwischen Schule und Beruf und drauf bezogenen Hilfesystems in Deutschland*, Bonn, S. 48-58.
- Drexel, I. (2005): Die Alternative zum Konzept des Berufs: das Kompetenzkonzept – Intentionen und Folgeprobleme am Beispiel Frankreich, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), *Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt*, Nürnberg, S. 39-53.
- Druwe, U. (1988): Selbstorganisation in den Sozialwissenschaften, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40. Jg., S. 762-775.
- Druwe, U. (1990): Vom Modell zur Theorie, in: Görlitz, A./Druwe, U. (Hrsg.), *Politische Steuerung und Systemumwelt*, Pfaffenweiler, S. 45-64.
- Druwe, U. (1993): Moderne Theorieforschung und ihre Methodik, in: *Ethik und Sozialwissenschaften*, 4. Jg., H. 1, S. 128-129.
- Druwe, U. (1995): *Politische Theorie*, 2. Aufl., *Politikwissenschaft aktuell*, Bd. 2, Reihe Lehre, Neuried.
- Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht, in: Beck, K./Müller, W./Deißinger, Th./Zimmermann, M. (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch*, Weinheim, S. 159-172.
- Dubs, R. (2005): *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*, Zürich (hep).
- Dulisch, F. (1986): *Lernen als Form menschlichen Handelns. Eine handlungstheoretisch orientierte Analyse von Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung des Selbststeuerungsaspektes*, Bergisch Gladbach.
- Dybowski, G. (1994): Aspekte einer Modernisierung der Berufsbildung – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung, in: *Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung* (Hrsg.), *Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse? Modernisierungsdruck und Reformbedarf*, Bonn, S. 69-80.
- Dye, T. R. (1972): *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs (Prentice-Hall).
- Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2006): Schulische Vorbereitung und Ausbildungsreife, in: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (Hrsg.), *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*, Bielefeld, S. 35-56.
- Eberlein, B./Grande, E. (2003): Entscheidungsfindung und Konfliktlösung, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*, München, S. 175-201.

- Ebner, H. G./Oertel, A./Schumm, H./Lauck, G. (2001): Modernisierung der kaufmännischen Ausbildung im Berufsbildungswerk Leipzig, URL: <http://www.bwl.uni-mannheim.de/Ebner/Unterseiten/F+E/Modernisierung%20der%20kaufmaennischen%20Ausbildung%20am%20Berufsbi.pdf> (22.12.2005).
- Eckert, M. (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik, in: bwp@, Ausgabe 6, URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe6/eckert\\_bwpat6.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe6/eckert_bwpat6.pdf) (26.03.2007).
- Eckert, M. (2006): Berufliche Bildung in Schulen oder Betrieben? Über falsche und richtige Alternativen oder: ein Fazit, in: Zöllner, A. (Hrsg.), Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?, Bielefeld, S. 122-132.
- Eckert, M./Tramm, T. (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Czicholl, R./Zedler, R. (Hrsg.), Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung, Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nürnberg, S. 55-86.
- Ehrenspeck, Y. (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 141-154.
- Ehrke, M./Nehls, H. (2007): „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 1, S. 38-42.
- Endruweit, G. (1986): Sozialverträglichkeits- und Akzeptanzforschung als methodologisches Problem, in: Jungermann, H. u.a. (Hrsg.), Die Analyse der Sozialverträglichkeit für Technologiepolitik. Perspektiven und Interpretationen, München, S. 80-91.
- Endruweit, G. (1993a): Kann man über Theorien forschen? Ein Plädoyer für die Einheit der Wissenschaften, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 4. Jg., H. 1, S. 129-132.
- Endruweit, G. (1993b): Theorie – Empirie – Praxis, in: ders. (Hrsg.), Moderne Theorien der Soziologie. Strukturell-funktionale Theorie, Konflikttheorie, Verhaltenstheorie, Stuttgart, S. 5-22.
- Endruweit, G. (2000): Niklas Luhmann, Max Weber und empirische Anforderungen an eine Theorie, in: Burth, H.-P./Druwe, U. (Hrsg.), Theorie der Politik. Festschrift für Axel Görlitz, Stuttgart, S. 5-20.
- Endruweit, G. (2002): Akzeptanz und Sozialverträglichkeit, in: Endruweit, G./Trommsdorf, G. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, 2. völlig überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart, S. 6-7.
- Engelbrech, G. (1989): Erfahrungen von Frauen an der dritten Schwelle. Schwierigkeiten bei der beruflichen Wiedereingliederung aus der Sicht von Frauen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 22. Jg., H. 1, S. 100-113.
- Enggruber, R. (1997): Benachteiligte des dualen Systems – chancenlos?, in: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.), Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler, S. 201-221.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster.

- Ertl, H. (2006): Berufliche Bildung zwischen Arbeitswelt und Schulwelt: Aktuelle Entwicklungen in der schulisch orientierten Berufsausbildung in Schweden, in: Zöllner, A. (Hrsg.), *Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?*, Bielefeld, S. 99-121.
- Ertl, H./Sloane, P. F. E. (2003): Beruflichkeit und Modularisierung – Ansätze für die Modernisierung der deutschen Berufsausbildung aus dem Vergleich internationaler Modulkonzepte, in: Arnold, R. (Hrsg.), *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven*, Baltmannsweiler, S. 89-128.
- Eschenburg, Th. (1963): *Herrschaft der Verbände?*, 2. Aufl., Stuttgart.
- Esser, F. H. (2006): *Vollzeitschulische Berufsausbildung – Bedrohung oder Herausforderung für das duale System?*, in: Zöllner, A. (Hrsg.), *Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?*, Bielefeld, S. 91-98.
- Euler, D. (1998): *Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien*, Bonn.
- 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, S. 71-87.
- Euler, D. (2003, Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 2: Praktische Erfahrungen*, Bielefeld.
- Euler, D. (2004): *Über die Entwicklungsbedingungen einer Kooperationskultur*, in: ders. (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen*, Bielefeld, S. 305-318.
- Euler, D. (2004, Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen*, Bielefeld.
- Euler, D./Hahn, A. (2004): *Wirtschaftsdidaktik*, Bern, Stuttgart, Wien.
- Euler, D./Pätzold, G. (2004): *Gelingt mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes der Sprung von der Krisenverwaltung zur Reformgestaltung?*, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100. Jg., H. 1, S. 1-6.
- Euler, D./Pilz, M. (2004): *Evaluation „Einführung der Informatikmittelschulen in der Schweiz“*, Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, URL: <http://www.panorama.ch/files/4010.pdf> (01.12.2006).
- Euler, D./Severing, E. (2006): *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*, URL: [http://www.bmbf.de/pub/Studie\\_Flexible\\_Ausbildungswege\\_in\\_der\\_Berufsbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf) (24.01.2007).
- Euler, D./Severing, E. (2007): *Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36. Jg., H. 1, S. 33-37.
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP (1998): *Das Berufsbildungssystem in Österreich*, 1. Aufl., Thessaloniki.
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP (1999): *Das Berufsbildungssystem in Frankreich*, 2. Aufl., Thessaloniki.

- Fahrmeir, L./Künstler, R./Pigeot, I./Tutz, G. (2003): Statistik, 4. Aufl., Berlin.
- Feller, G. (1996): Ausbildungsabschluss an der Berufsfachschule – was bringt das?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25. Jg., H. 3, S. 21-28.
- Feller, G. (1998a): Wurzeln der Berufsfachschulen – Entstehung schulischer Berufsausbildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung, in: Die Berufsbildende Schule, 50. Jg., H. 10, S. 292-296.
- Feller, G. (1998b): Ausbildung an der Berufsfachschule – Qualifizierungslauf über Hürden und Stolpersteine, in: Berufsbildung, 52. Jg., H. 50, S. 41-43.
- Feller, G. (1999): Qualität und Nutzen einer Ausbildung an der Berufsfachschule, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 28. Jg., H. 6, S. 28-31.
- Feller, G. (2000a): Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29. Jg., H. 2, S. 17-23.
- Feller, G. (2000b): Ausbildung an Berufsfachschulen – Ein differenziertes und flexibles Qualifikationssystem, in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.), Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert, Nürnberg, S. 439-450.
- Feller, G. (2001a): Die ersten Jahre im Beruf. Erfahrungen ausgewählter Absolventen und Absolventinnen, in: dies. (Hrsg.), Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Ausbildungssystems, Bonn, S. 85-99.
- Feller, G. (2001b): Berufseinmündung und -verbleib von Absolventen/Absolventinnen der Berufsfachschulen und des dualen Systems der Berufsbildung – Ergebnisse einer Erwerbstätigenbefragung, in: dies. (Hrsg.), Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Ausbildungssystems, Bonn, S. 117-128.
- Feller, G. (2001c): Quantitative Entwicklung der voll qualifizierenden Berufsausbildung an Schulen. Auszug aus dem Berufsbildungsbericht 2000, in: dies. (Hrsg.), Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Ausbildungssystems, Bonn, S. 145-153.
- Feller, G. (2002): Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss, in: Wingens, M./Sackmann, R. (Hrsg.), Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft, Weinheim, S. 139-157.
- Feller, G. (2003): Lernen in der Berufsfachschule – wofür? – Der Beitrag der vollqualifizierenden Berufsfachschulen im Deutschen Bildungssystem, in: Achtenhagen, F./John, E. G. (Hrsg.), Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung, Meilensteine der beruflichen Bildung, Bd. 2, S. 355-372.
- Feller, G. (2004a): Ausbildungen an Berufsfachschulen – Entwicklungen, Defizite und Chancen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33. Jg., H. 4, S. 48-52.
- Feller, G. (2004b): Schulische Ausbildung in „begehrten“ Berufen, in: Die Berufsbildende Schule, 56. Jg., H. 11/12, S. 251-254.
- Feller, G. (2005): Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz. Initiale für eine Reform des Bildungssystems?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 2, S. 17-27.



- Feller, G. (2006): Ausbildung sichern – die Mühen der Länder. Länderumfrage zur Berufsausbildung an Schulen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg., H. 2, S. 283-291.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule, München, Wien, Baltimore.
- Fend, H. (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., H. 5, S. 687-709.
- Fingerle, K. (1987): Von Parsons bis Fend – strukturell-funktionale Schultheorien, in: Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Schultheorien, Hamburg, S. 47-59.
- Fingerle, K. (1999): Doppeltqualifizierende Bildungsgänge, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 181-182.
- Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 307-315.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek.
- Frackmann, M. (1995): Aktuelle Personalstrategien der Betriebe und ihre Auswirkungen auf junge Fachkräfte, in: Westhoff, G. (Hrsg.), Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre, Bielefeld, S. 243-258.
- Frackmann, M./Schild, H. (1988): Berufsausbildung in der Berufsfachschule, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 11, S. 305-312.
- Franz, C. (2001): Zur Frage der internen Funktionalität des Berufskollegs in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung unter Bezugnahme auf das BK II und das BK Fremdsprachen, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- Franz, W. (2006): Arbeitsmarktökonomik, 6. Aufl., Berlin.
- Friebel, H. (1983): Jugend. Individuelle Erfahrung und gesellschaftliche Prägung – Sozialwissenschaftliche Jugendforschung, in: ders. (Hrsg.), Von der Schule in den Beruf. Jugend zwischen Familie, Bildung, Beruf und Freizeit, Bd. 1, Opladen, S. 14-38.
- Friedrich, M. (2006): Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 3, S. 7-11.
- Frommberger, D. (2001): Der „steinige Weg“ der beruflichen Vollzeitschulen. Oder: Die Auswirkungen berechtigungs- und sozialpolitischer Interessen auf den „Sonderweg“ beruflicher Bildung in Deutschland am Beispiel des gewerblich-technischen Sektors, 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, S. 133-153.
- Frowein, M. (1992): Betriebswirtschaftliche Übungen (Übungsfirma) – Konzeption und Realisierung an beruflichen Schulen in Bayern, in: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.), Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, S. 406-414.
- Fuchs, D. (1993): Eine Metatheorie des demokratischen Prozesses, Berlin.

- Gadatsch, A. (2001): Finanzbuchhaltung und Gemeinkosten-Controlling mit SAP. Methodische Grundlagen und Fallbeispiele mit SAP R/3, Braunschweig, Wiesbaden.
- Gebbeken, H./Karl, R. (2001): Die Rolle beruflicher Vollzeitschulen beim Übergang Jugendlicher ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland. Ergebnisse einer regionalen Expertenbefragung im Emden, Wilhelmshaven, Meppen und Lingen, 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, S. 237-260.
- Gebbeken, H./Reinisch, H. (2001): Empirische Befunde zum System der schulischen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse statistischer Materialien und vorliegender Untersuchungen zur Rolle beruflicher Vollzeitschulen beim Übergang Jugendlicher in die berufliche Erstausbildung und in das Beschäftigungssystem, 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, S. 277-310.
- Geißler, K. A. (1991a): Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft, in: Leviathan, 19. Jg., H. 1, S. 68-77.
- Geißler, K. A. (1991b): Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Die Rolle der Beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich, Berlin, Bonn, S. 101-110.
- Geißler, K. A./Orthey, F. M. (2007): Berufs(pädagogen)dämmerung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Jg., H. 1, S. 130-132.
- Geißler, R. (1979): Die Sozialisationstheorie von Talcott Parsons, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31. Jg., S. 267-281.
- Geißler, R. (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, 4. überarb. u. aktual. Aufl., Wiesbaden.
- Gensior, S. (1994): Krisenphänomene und Reformbedarf der beruflichen Bildung. Strukturdefizite oder Übergangsprobleme?, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse? Modernisierungsdruck und Reformbedarf, Bonn, S. 39-47.
- Georg, W./Sattel, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 123-141.
- Gerhards, J. (1994): Politische Öffentlichkeit. Ein system- und akteurstheoretischer Bestimmungsversuch, in: Neidhardt, F. (Hrsg.), Öffentlichkeit, Öffentliche Meinung, Soziale Bewegungen, Opladen, S. 77-105.
- Gerstenmaier, J. (2002): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 155-168.
- Getsch, U./Preiss, P. (2003): Geschäftsprozessorientierter Einsatz integrierter Informationssysteme als Herausforderung für die didaktische Reduktion lernfeldstrukturierter

- ter Lehrpläne, in: bwp@, Ausgabe 4, URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/getschpreiss\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/getschpreiss_bwpat4.pdf) (08.02.2006).
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.
- Gillen, J./Kaufhold, M. (2005): Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Jg., H. 3, S. 364-378.
- Gonon, Ph. (1998): Modularisierung als reflexive Modernisierung, in: Euler, D. (Hrsg.), Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?, Nürnberg, S. 305-321.
- Görlitz, A./Adam, S. (2003): Strukturelle Kopplung als Steuerungstheorie: Rekonstruktion und Kritik, in: Hellmann, K.-U./Fischer, K./Bluhm, H. (Hrsg.), Das System der Politik. Niklas Luhmanns politische Theorie, Wiesbaden, S. 271-289.
- Görlitz, A./Christof, J. (2002): Strukturelle Kopplung in Steuerungstheorie und -praxis, in: Klawitter, J./Gsänger, M./Zimmermann, C. (Hrsg.), Theorie und Metatheorie. Reflexionen auf politikwissenschaftliche Motive, Würzburg, S. 111-126.
- Görner, R. (1997): Das duale System der Berufsausbildung. Leistungsfähigkeit und Reformbedarf, in: Landesamt für politische Bildung (Hrsg.), Zeitschrift Bildungspolitik, H. 4, S. 235-239, [http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4\\_97/bis974g.htm](http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4_97/bis974g.htm) (03.01.2005).
- Goux, D./Maurin, E. (1998): From Education to First Job: The French Case, in: Shavit, Y./Müller, W. (Hrsg.), From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations, Oxford (Clarendon Press), S. 103-141.
- Graser, F. (2007): Weiterentwicklung der Kaufmännischen Berufskollegs im Fokus, in: Wirtschaft Plus – Magazin für Wirtschaft und Bildung, H. 2, S. 7.
- Greimel, B. (1998): Evaluation österreichischer Übungsfirmen. Eine Studie an kaufmännischen berufsbildenden Vollzeitschulen, Innsbruck, Wien (Studien-Verlag).
- Greinert, W.-D. (1994): Berufsausbildung und sozioökonomischer Wandel. Ursachen der „Krise des Dualen Systems“ der Berufsausbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., H. 3, S. 357-372.
- Greinert, W.-D. (1995): Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 409-417.
- Greinert, W.-D. (1998): Das „deutsche System“ der Berufsbildung. Tradition, Organisation, Funktion, 3. Aufl., Baden-Baden.
- Greinert, W.-D. (1999): Duales System der Berufsausbildung, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 182-183.
- Greinert, W.-D. (2004): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung am Ende seiner Entwicklung?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., H. 1, S. 106-115.
- Greinert, W.-D. (2006a): Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen – ein historischer Rückblick, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg., H. 3, S. 380-390.

- Greinert, W.-D. (2006b): Das Berufsprinzip als Anker deutscher Ausbildungskultur – Zur Rezension der Habilitationsschrift von Thomas Kurtz durch Wolfgang Lempert, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg., H. 3, S. 459-460.
- Greuling, O. (1996): Berufsvorbereitung und Berufswahl von britischen und deutschen Jugendlichen, Frankfurt a. M.
- Greven, M. T. (1990): Die politische Gesellschaft als Gegenstand der Politikwissenschaft, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 1. Jg., H. 2, S. 223-228.
- Grossmann, S./Meyer, H. L. (2001): Berufsausbildung im dualen System – eine lohnende Investition? Zur ökonomischen Rationalität der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft, Frankfurt a. M.
- Gruber, S./Weber, H. (2007): Differenzierung der Ausbildungsangebote: Integration von Hauptschülern durch zweijährige Berufe?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 2, S. 18-21.
- Gundlach, E. (2006): Bildungspolitik im Zeitalter der Globalisierung, Stuttgart.
- Häbler, H./Stange, A. (2001): „Denn sie wissen, was sie tun.“ Berufsbiographische Profile von Berufsfachschulabsolventen/-absolventinnen, in: Feller, G. (Hrsg.), Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Ausbildungssystems, Bonn, S. 100-116.
- Haferkamp, H. (1987): Autopoietisches soziales System oder konstruktives soziales Handeln? Zur Ankunft der Handlungstheorie und zur Abweisung empirischer Forschung in Niklas Luhmanns Systemtheorie, in: Haferkamp, H./Schmid, M. (Hrsg.), Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Beiträge zur Luhmanns Theorie sozialer Systeme, Frankfurt a. M., S. 51-88.
- Hahn, A. (1997): Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen?, in: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.), Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler, S. 27-53.
- Hahn, A. (1998): Aktuelles Stichwort: Vollzeitschulische Berufsausbildung, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik, 13. Jg., H. 25, S. 145-170.
- Hahn, A. (2000a): Vollzeitschulische Berufsbildung in ihrer Ergänzungsfunktion zum dualen System: Neue Entwicklungen und Potentiale, in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.), Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert, Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4, Nürnberg, S. 451-458.
- Hahn, A. (2000b): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine alte Diskussion mit neuen Perspektiven, in: Zimmer, G. (Hrsg.), Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen, Bielefeld, S. 155-168.
- Harney, K. (1981): Zum Verhältnis von Berufspädagogik und Systemtheorie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77. Jg., S. 779-784.
- Harney, K. (1985): Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz, in: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung, Krefeld, S. 118-130.

- Harnischfeger, M./Kolo, C./Zoche, P. (1999): Elemente eines Akzeptanzmodells, in: Szyperki, N. (Hrsg.), Perspektiven der Medienwirtschaft: Kompetenz – Akzeptanz – Geschäftsfelder, Lohmar/Köln, S. 199-210.
- Hashimoto, M. (1981): Firm-Specific Human Capital as a Shared Investment, in: The American Economic Review, 71. Jg., H. 3, S. 475-482.
- Hasse, M. (1998): Know how ohne Know why, in: Lucke, D./Hasse, M. (Hrsg.), Annahme verweigert. Beiträge zur soziologischen Akzeptanzforschung, S. 187-213.
- Heeg, F. J./Münch, J. (1993): Die Merkmale handlungsorientierten Unterrichts, in: ders. (Hrsg.), Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung, Stuttgart, S. 210-224.
- Heidegger, G. (2005a): Evaluationsforschung, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 412-421.
- Heidegger, G. (2005b): Gestaltungsorientierte Forschung und Interdisziplinarität, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 575-581.
- Heijl, P. M. (1987): Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M., S. 303-339.
- Heinelt, H. (1993): Policy und Politics. Überlegungen zum Verhältnis von Politikinhalt und Politikprozessen, in: Héritier, A. (Hrsg.), Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung, PVS-Sonderheft 24, 34. Jg., Opladen, S. 307-327.
- Heinelt, H. (2003): Politikfelder: Machen Besonderheiten von Policies einen Unterschied?, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 239-255.
- Heinz, W. R. (1999): Job-Entry Patterns in a Life-course Perspective, in: ders. (Hrsg.), From Education to Work: Cross-National Perspectives, Cambridge (University Press), S. 214-231.
- Herrling, E. (2004): Strukturveränderungen am Berufskolleg in der Diskussion, in: Wirtschaft Plus – Magazin für Wirtschaft und Bildung, H. 4, S. 23-29.
- Herrling, E. (2005): Aktuelles Gesprächsthema: Wirtschaftsschule, in: Wirtschaft Plus – Magazin für Wirtschaft und Bildung, H. 5, S. 4-6.
- Hersch, J. (1991): Education Match and Job Match, in: Review of Economics and Statistics, 73. Jg., H. 1, S. 140-144.
- Herwartz-Emden, L. (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen, in: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg, S. 661-709.
- Hilligen, W. (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen.
- Hillmert, S. (2006): Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/IAB (Hrsg.), Übergänge zwischen Schule und Beruf und drauf bezogenen Hilfesystems in Deutschland, Bonn, S. 10-20.
- Hinterhuber, H. H. (1994): Paradigmenwechsel: Vom Denken in Funktionen zum Denken in Prozessen, in: Journal für Betriebswirtschaft, 44. Jg., H. 2, S. 58-75.

- Hinz, T./Abraham, M. (2005): Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick, in: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie, Wiesbaden, S. 17-68.
- Homann, H. (1993): Theorieforschung und der Streit der Theorien, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 4. Jg., H. 1, S. 142-144.
- Horlacher, T./Streb, R. (2002): Zur Problematik der Auswahl und des Einsatzes von ERP-Software in Betriebswirtschaftslehreunterricht – Ein Lösungsansatz am Beispiel kaufmännischer Schulen in Baden-Württemberg, in: Wirtschaft und Erziehung, 54. Jg., H. 6, S. 218-221.
- Hörmann, M. (2006): „Durch den Qualifizierungsbaustein kam Abwechslung in die Schule!“, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 3, S. 37-40.
- Hörner, W. (1994): Auf dem Weg zur „lernenden Gesellschaft“? Zur Logik der Berufsbildung in Frankreich, in: Bildung und Erziehung, 47. Jg., S. 283-304.
- Huf, S. (1998): Sozialstaat und Marktökonomie – oder: Wie voraussetzungsvoll ist funktionale Differenzierung?, in: Soziale Systeme, 4. Jg., H. 2, S. 359-385.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie, 8. vollst. überarb. Aufl., Weinheim.
- Jacob, M. (2006): Von der Schule in den Beruf: Individuelle Erfahrungen, Verlaufsmuster und Strukturen, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/IAB (Hrsg.), Übergänge zwischen Schule und Beruf und drauf bezogenen Hilfesystems in Deutschland, Bonn, S. 6-8.
- Jann, W./Wegrich, K. (2003): Phasenmodelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 71-103.
- Jensen, S. (1970): Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld.
- Jensen, S. (1976): Einleitung, in: Parsons, T.: Zur Theorie sozialer Systeme, hrsg. und eingeleitet von Stefan Jensen, Opladen, S. 9-67.
- Jensen, S. (2003): Die politische Gesellschaft. Von Luhmann zu Parsons, in: Hellmann, K.-U./Fischer, K./Bluhm, H. (Hrsg.), Das System der Politik. Niklas Luhmanns politische Theorie, Wiesbaden, S. 19-33.
- John, E.G./Kehl, W. (2004): Das Rollenverständnis der kaufmännischen Vollzeitschulen, in: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.), Qualifizierungsauftrag der kaufmännischen Vollzeitschulen, H. 49 der Sonderchriftenreihe des VLW, Karlsruhe, S. 5-6.
- Kaiser, F.-J./Söltenfuß, G. (1984): Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens im Lernbüro unter der Perspektive einer „Didaktik des Handelns“, in: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit?, Beiheft 5 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 75-85.
- Kaiser, M./Görlitz, H. (1992a, Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die berufliche Bildung und Beschäftigung im geeinten Deutschland, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 153, Bd. 2, Nürnberg.
- Kaiser, M./Görlitz, H. (1992b, Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 153, Bd. 3, Nürnberg.

- Kath, F. (1999): Kosten und Nutzen in der beruflichen Bildung, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 248-250.
- Kath, F. (2003): Die Funktion überbetrieblicher Berufsbildungsstätten im Ausbildungssystem, in: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven, Baltmannsweiler, S. 457-469.

- Kauffeld, S. (1999): Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, QUEM (Hrsg.), Flexibilität und Kompetenz: schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?, Münster, S. 33-48.
- Kaufmann, F.-X./Rosewitz, B. (1983): Typisierung und Klassifikation politischer Maßnahmen, in: Mayntz, R. (Hrsg.), Implementation politischer Programme II, Ansätze zur Theoriebildung, Opladen, S. 25-49.
- Kell, A. (1995): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 369-397.
- Kell, A. (1996): Berufliche Schulen in der Spannung von Bildung und Beruf, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Jg., H. 1, S. 6-18.
- Kell, A. (1999): Berufsbildung zwischen privaten Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung, in: Tramm, T./Sembill, D./Klauser, F./John, E. G. (Hrsg.), Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Frankfurt a. M., S. 85-105.
- Kell, A. (2000): Berufsbildungsforschung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht, in: Adick, C./Kraul, M./Wigger, L. (Hrsg.), Was ist Erziehungswissenschaft?, Festschrift für Peter Menck, Donauwörth, S. 149-164.
- Kell, A. (2005): Organisationen und Institutionen der Berufsbildungsforschung, in: Rauer, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 56-61.
- Kell, A./Seubert, R. (1990): Berufsschulpolitik im Ländervergleich. Ziele und Entwicklungen, in: Pädagogik, 42. Jg., H. 11, S. 47-51.
- Keller, B./Klein, Th. (1994): Berufseinstieg und Mobilität von Akademikern zwischen Öffentlichem Dienst und Privatwirtschaft. Evidenz aus der Konstanzer Absolventenbefragung von Diplom-Verwaltungswissenschaftlern, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27. Jg., H. 2, S. 152-160.
- Kiser, L. L./Ostrom, E. (1982): The Three Worlds of Action. A Metatheoretical Synthesis of Institutional Approaches, in: Ostrom, E. (Hrsg.), Strategies of Political Inquiry, Beverly Hills (Sage), S. 179-222.
- Klimpel, A. (1983): Der Systembegriff der strukturell-funktionalen Theorie und das Problem seiner operationalen Verwendung, in: Klimpel, A./De Carnée, G. (Hrsg.), Systemtheoretische Weltbilder. Zur Gesellschaftstheorie bei Parsons und Luhmann, Berlin, S. 5-95.
- Kloas, P.-W. (2001): Modulare Berufsausbildung: Eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung, URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr\\_pr-material\\_2002\\_benachteiligte\\_kloas.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_kloas.pdf) (03.05.2007).
- Kloas, P.-W. (2007): Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“. Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 2, S. 45-49.
- Klusmeyer, J./Pätzold, G. (2005): Die unterrichtsmethodische Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen als mögliches Implementationsproblem des Lernfeldkonzepts, in: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 1, S. 11-15.
- Knaut, H. (2005): Die „Reform des Berufsbildungsgesetzes“ im Berufsbildungsbericht 2005, in: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 5, S. 174-175.



- Kneer, G./Nassehi, A. (1993): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung, München.
- Koch, J./Meerten, E. (2003): Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 5, S. 42-46
- Koch, R. (1998): Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf. Ein deutsch-französischer Vergleich, Bielefeld.
- Köhler, H. (1991): Hat sich ein neues Übergangssystem entwickelt? Anmerkungen zu ausgewählten Trends der Entwicklung im Bildungswesen, in: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meulemann, H./Schober, K. (Hrsg.), Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand, Weinheim/München, S. 39-55.
- Kollmann, T. (1998): Akzeptanz innovativer Nutzungsgüter und -systeme: Konsequenzen für die Einführung von Telekommunikations- und Multimediasystemen, Wiesbaden.
- Komm, H./Pilz, M. (2005): Teilqualifizierende Berufsfachschulen: Für Jugendliche eine Warteschleife oder eine Hilfe beim Einstieg in den Beruf?, in: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 4, S. 128-138.
- Konietzka, D. (2001): Hat sich das duale System in den neuen Ländern erfolgreich etabliert? Ausbildung, Arbeitslosigkeit und Berufseinstieg in Ost- und Westdeutschland in der Mitte der 1990er Jahre, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53. Jg., S. 50-75.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
- Korte, H. (2006): Einführung in die Geschichte der Soziologie, 6. Aufl., Opladen.
- Kösel, S. (2005): Ist die Berufsschule noch zukunftsfähig? Eine systemtheoretische Analyse der Dualen Lernorte in der Wissensgesellschaft, Bielefeld.
- Kotthoff, H.-G. (2003): Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen, Münster.
- Krause, D. (1996): Luhmann-Lexikon, Stuttgart.
- Krekel, E. M./Troltsch, K./Ulrich, J. G. (2003): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung bei schwieriger Wirtschaftslage. BIBB startet neues Forschungsprojekt, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg. Sonderausgabe: Jugendliche in Ausbildung bringen, S. 13-16.
- Kremer, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula, Paderborn.
- Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2001a): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept, Paderborn.
- Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2001b): Didaktische Innovationen gestalten – Realisierung fächer- und lernortübergreifender Ausbildungskonzepte, in: dies. (Hrsg.), Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Fallbeispiele aus Österreich, den Niederlanden und Deutschland im Vergleich, Paderborn, S. 107-138.

- Kremer, M. (2006a): Allen Jugendlichen innerhalb von drei Jahren nach der Schule einen Ausbildungsabschluss ermöglichen!, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg, H. 3, S. 3-4.
- Kremer, M. (2006b): Implikationen der BBiG-Novelle auf die Kooperation von Schule und Betrieb in der Berufsausbildung, in: Zöller, A. (Hrsg.), Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?, Bielefeld, S. 7-35.
- Kremer, M. (2006c): Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg, H. 5, S. 3-4.
- 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, S. 69-82.
- Krieger, D. (1996): Einführung in die allgemeine Systemtheorie, München.
- Krohn, W./Küppers, G./Paslack, R. (1987): Selbstorganisation – Zur Genese und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M., S. 441-456.
- Kromphardt, J./Schneider, S. (2007): Die Verknüpfung des Arbeitsmarkts mit dem Güter- und Geldmarkt, in: Das Wirtschaftsstudium, 36. Jg., H. 4, S. 576-581.
- Krüger, H. (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung, in: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.), Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Bildungsreform Bd. 8 des BMBF, S. 141-164.
- Krüger, H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen.
- Kucharz, D. (2000): Wie viel Staat braucht die Bildung?, Frankfurt a. M.
- Kuhlee, D. (2005): Systemische Steuerung beruflicher Bildung. Einige Grundbetrachtungen zu ihren Funktionsmechanismen und deren Wandel, in: Wirtschaftspädagogische Beiträge, H. 10, Universität Paderborn, URL: [http://pbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/3E26D7F61E04A527C1256FC0003DC24D/\\$file/wpb\\_h10.pdf](http://pbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/3E26D7F61E04A527C1256FC0003DC24D/$file/wpb_h10.pdf) (29.05.2007).
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung, Stuttgart.
- Kupka, P. (2005): Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, Nürnberg, S. 17-38.
- Kupka, P./Biersack, W. (2005): Berufsstruktur im Wandel – Veränderungen zwischen 1994 und 2004, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, Nürnberg, S. 75-90.
- Kupka, P./Biersack, W. (2006): Berufsstruktur und Beschäftigung im Wandel - Entwicklungen von 1994 bis 2004, in: Eckert, M./Zöller, A. (Hrsg.), Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 139-149.

- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, KWB (2003): Ausbildungsabgabe: Schaden statt Nutzen. Neue Probleme statt Lösungen. Zehn Argumente gegen eine Ausbildungsplatzabgabe, URL: <http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/Faltblatt%20Ausbildungsabgabe%202003.pdf> (03.01.2005).
- Kurtz, Th. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft, Weilerswist.
- Kurtz, Th. (2007): Der Beruf als Gegenstand von Soziologie und Pädagogik, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Jg., H. 2, S. 296-302.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich, in: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.), Bilanz der Bildungsforschung: Stand und Zukunftsperspektiven, Weinheim, S. 113-155.
- Kutscha, G. (1992): Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell?, in: Die Berufsbildende Schule, 44. Jg., H. 3, S. 145-156.
- Kutscha, G. (1997): Berufsbildungspolitik, in: Kahsnitz, D./Ropohl, G./Schmid, A. (Hrsg.), Handbuch zur Arbeitslehre, München, S. 667-686.
- Kutscha, G. (1999): Berufsbildung und Beschäftigungssystem, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 93-96.
- Lamla, J. (2003): Kopplung versus Dualität. Ein Vergleich der Strukturbegriffe von Niklas Luhmann und Anthony Giddens, in: Hellmann, K.-U./Fischer, K./Bluhm, H. (Hrsg.), Das System der Politik. Niklas Luhmanns politische Theorie, Wiesbaden, S. 255-270.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1: Methodologie, 3. korr. Aufl., München.
- Landesamt für Schulentwicklung Baden-Württemberg, LSE BW (2004): Gründe für Navision, URL: [http://www.leu-bw.de/beruf/material/umat/kfm/navision/nav\\_1.html](http://www.leu-bw.de/beruf/material/umat/kfm/navision/nav_1.html) (08.02.2006).
- Landsiedel, H. (2004): Nur mehr Wettbewerb sichert Qualität – das Monopol der Sozialpartner in der Berufsausbildung schadet der Gesellschaft, in: Wirtschaft und Erziehung, 56. Jg., H. 10, S. 341.
- Landsiedel, H. (2007): Dual mit Wahl? Zwei-Phasen-Modell mit Qualitätsverlust, in: Wirtschaft und Erziehung, 59. Jg., H. 4, S. 117.
- Lang, M. (2007): Ausbildungspatenschaften als Element eines regionalen Übergangsmagements, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 2, S. 14-17.
- Lange, S. (2000): Politische Steuerung als systemtheoretisches Problem, in: Lange, S./Braun, D. (Hrsg.), Politisch Steuerung zwischen System und Akteur, Opladen, S. 15-97.
- Lange, S. (2003): Niklas Luhmanns Theorie der Politik. Eine Abklärung der Staatsgesellschaft, Wiesbaden.
- Lassnig, L. (1996): Berufliche Aus- und Weiterbildung in Österreich und ihre Bedeutung für Beschäftigung und Arbeitsmarkt, in: Koller, E./Burda-Buchner, E. (Hrsg.), Neue Wege in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Wien.

- Laszló, A. (1995): Das betriebliche Dilemma eines „richtigen“ Kosten-Nutzen-Kalküls in Ausbildung und Beschäftigung, in: Westhoff, G. (Hrsg.), Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre, Bielefeld, S. 239-241.
- Laszló, A. (1997): Entwicklung der Berufsausbildung in Deutschland, Bielefeld.
- Lehmbruch, G. (1979): Wandlungen der Interessenspolitik im liberalen Korporatismus, in: Alemann, U. von/Heinze, R. G. (Hrsg.), Verbände und Staat, Opladen, S. 50-71.
- Lehmbruch, G. (2000): Parteienwettbewerb im Bundesstaat. Regelsystem und Spannungslagen im politischen System der Bundesrepublik Deutschland, 3. aktual. u. erw. Aufl., Wiesbaden.
- Lempert, W. (1995): Das Märchen vom unaufhaltsamen Untergang des „dualen Systems“, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91. Jg., H. 3, S. 225-231.
- Lennartz, D. (1998): Modernisierungswege in der Aus- und Weiterbildung: Dynamisierung der Berufsprofile – Kompetenzerweiterung durch Weiterbildungsmodulen, in: Euler, D. (Hrsg.), Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?, Nürnberg, S. 233-250.
- Linnenkohl, O./Ziermann, H. (1987): Schulische Übungsfirmenarbeit in Rahmen des Deutschen Übungsfirmenringes (DÜF) – Erfahrungen und Perspektiven, in: Wirtschaft und Erziehung, 39. Jg., S. 75-84.
- Lipsmeier, A. (1984): Möglichkeiten und Grenzen einer vollschulischen Berufsausbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 3, S. 75-82.
- Lipsmeier, A. (1992): Schulische Berufsausbildung, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, S. 205-215.
- Lipsmeier, A. (2005): Genese der berufspädagogischen Forschung, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 19-27.
- Lorenz, K./Ebert, F./Krüger, M. (2005): Das neue Berufsbildungsgesetz – Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland, in: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 5, S. 167-174.
- Lowi, Th. J. (1972): Four Systems of Policy, Politics, and Choice, in: Public Administration Review, 32. Jg., H. 4, S. 298-310.
- Lucke, D. (1995): Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“, Opladen.
- Lucke, D. (1998): Riskante Annahmen – Angenommene Risiken. Eine Einführung in die Akzeptanzforschung, in: Lucke, D./Hasse, M. (Hrsg.), Annahme verweigert. Beiträge zur soziologischen Akzeptanzforschung, S. 15-35.
- Lucke, D. (2003): Akzeptanz, in: Schäfers, B. (Hrsg.), Grundbegriffe der Soziologie, 8. überarb. Aufl., Opladen, S. 5-9.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (1992): Arbeitslosigkeit an der „zweiten Schwelle“ – was sind die Folgen? Eine Analyse anhand des Sozioökonomischen Panels (1984 bis 1988), in: Kaiser, M./Görlitz, H. (Hrsg.), Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die berufliche Bildung und Beschäftigung im geeinten Deutschland, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 153, Bd. 2, Nürnberg, S. 172-189.

- Luhmann, N. (1977): Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme, in: Zeitschrift für Soziologie, 6. Jg., H. 1, S. 62-76.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1985): Die Autopoiesis des Bewusstseins, in: Soziale Welt, 36. Jg, H. 4, S. 402-446.
- Luhmann, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Teilband, Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hrsg. von D. Lenzen, 1. Aufl., Baden-Baden.
- Luhmann, N. (2004): Einführung in die Systemtheorie, hrsg. von D. Baecker, 2. Aufl., Heidelberg.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart.
- Lukas, C. (2005): Leistungsorientierte Vergütung als Qualifizierungsanreiz. Theoretische Analyse und empirische Befunde, Wiesbaden.
- Mandl, I./Oberholzner, T. (2001): Employability of Vocational Graduates. The European SMEs' Approach: Austrian Report, Eine Studie des Österreichischen Instituts für Gewerbe- und Handelsforschung im Auftrag der Europäischen Kommission, URL: <http://bis.ams.or.at/forschungsnetzwerk/images/Employability.pdf> (28.02.07).
- Mattesich, R. (1990): Mario Bunge's Influence on the Administrative and Systems Science, in: Weingartner, P./Dorn, G. J. W. (Hrsg.), Studies on Mario Bunge's Treatise, Amsterdam (Rodopi), S. 397-420.
- Maturana, H. R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie, Braunschweig.
- Maturana, H. R. (1987): Kognition, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M., S. 287-302.
- Mayntz, R. (1982): Problemverarbeitung durch das politisch-administrative System. Zum Stand der Forschung, in: Hesse, J. J. (Hrsg.), Politikwissenschaft und Verwaltungswissenschaft, PVS-Sonderheft 13, 23. Jg., Opladen, S. 74-89.
- Mayntz, R. (1983): Implementation regulativer Programme, in: dies. (Hrsg.), Implementation politischer Programme II, Ansätze zur Theoriebildung, Opladen, S. 50-74.
- Mayntz, R. (1987): Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma, in: Ellwein, T./Hesse, J. J./Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.), Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft, Bd. 1, Baden-Baden, S. 89-110.
- Mayntz, R. (1992): Interessenverbände und Gemeinwohl – Die Verbändestudie der Bertelsmann Stiftung, in: dies. (Hrsg.), Verbände zwischen Mitgliederinteressen und Gemeinwohl, Gütersloh, S. 11-35.
- Mayntz, R. (1997): Naturwissenschaftliche Modelle, soziologische Theorie und das Mikro-Makro-Problem, in: dies. (Hrsg.), Soziale Dynamik und politische Steuerung, Frankfurt/New York, S. 312-328.

- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (1973): Kriterien, Voraussetzungen und Einschränkungen aktiver Politik, in: dies. (Hrsg.), Planungsorganisation. Die Diskussion um die Reform von Verwaltung und Regierung des Bundes, München, S. 115-145.
- Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, U./von Kardoff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.), Handbuch qualitativer Sozialforschung, München, S. 209-213.
- Mertens, D. (1976): Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt, in: Schlaffke, W. (Hrsg.), Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem?, Frankfurt a. M., S. 68-117.
- Merton, R. K. (1948): The Position of Sociological Theory. Discussion, in: American Sociological Review, 13. Jg., H. 2, S. 164-168.
- Merton, R. K. (1957): Social Theory and Social Structure, Glencoe, Illinois (Free Press).
- Messelken, K. (1993): Die Verhaltenstheorie, in: Endruweit, G. (Hrsg.), Moderne Theorien der Soziologie. Strukturell-funktionale Theorie, Konflikttheorie, Verhaltenstheorie, Stuttgart, S. 135-213.
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, München, S. 481-491.
- Meuser, M./Nagel, U. (2003): Experteninterview, in: Bohnsack, R./Marotzki, W./ Meuser, M. (Hrsg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen, S. 57-58.
- Meyer auf der Heyde, A. (2001): Vollzeitschulische Berufsausbildung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 49. Jg., H. 4, S. 456-469.
- Meyer, R. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. Ko-Referat zu Martin Baethge auf dem 14. Kongress der DGfE am 23.03.2004 in Zürich, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., H. 3, S. 348-354.
- Meyer, R. (2006): Form und Inhalt: die Herausforderung, beide Seiten der Beruflichkeit angemessen zu thematisieren – Zu Thomas Kurtz: Die Berufsform der Gesellschaft, Weilerswist 2005 (Rezension), in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg., H. 3, S. 455-457.
- Meyer-Abich, K. M./Schefold, B. (1986): Die Grenzen der Atomwirtschaft, München.
- Mincer, J. (1958): Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, in: Journal of Political Economy, 66. Jg., S. 281-303.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, MKJS BW (1995): Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den kaufmännischen Berufskollegs, vom 24.04.1995, in: Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Ausgabe A, 44. Jg., H. 12, S. 434-443.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, MKJS BW (1996): Bildungsplan für das Berufskolleg, Bd. 4, H. 2, Kaufmännisches Berufskolleg II, Lehrplanheft 7/1996, in: Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Ausgabe C, Lehrplanhefte Reihe K Nr. LXIX.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, MKJS BW (2002): Bildungsplan für die Berufsschule, Schulversuch vom 02.09.2002, 41-6621.00/188, URL: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/download/bw-industriekaufmann.pdf> (10.05.06).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, MKJS BW (2003): Berufliche Bildung in Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, MKJS BW (2006b): Bildungsplan für das berufliche Gymnasium der sechs- und dreijährigen Aufbauform, Entwurf, in: Kultus und Unterricht, Ausgabe C, URL: [http://www.lsbw.de/beruf/lp/bg\\_entw/05-3400-2006-neu.pdf/download](http://www.lsbw.de/beruf/lp/bg_entw/05-3400-2006-neu.pdf/download) (12.05.06).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, MKJS BW (2006a): Gemeinsame Vereinbarung gemäß Ziffer 9 des Bündnisses zur Stärkung der beruflichen Ausbildung in Baden-Württemberg vom 29. Juni 2004, URL: <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/197vjcaj8gvxzanzczkezxv8914c6atm/show/1185800/Vereinbarung%20Stand%207-3-06-14-48.pdf> (19.12.2006).
- Minnameier, G. (1997). Zur Frage des Aufbaus kognitiver Strukturen. Ein „Abriß“ der Aeblichen Konzeption und erste Überlegungen zu ihrer Rekonstruktion, in: Pädagogische Rundschau, 51. Jg., S. 643-660.
- Mittelstraß, J. (2005): Methodische Transdisziplinarität, in: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis, 14. Jg., H. 2, S. 24-31, URL: <http://www.itas.fzk.de/tatup/052/mitt05a.pdf> (03.01.2007).
- Mitter, W. (1996): Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Hierdeis, H./Hug, T. (Hrsg.), Taschenbuch der Pädagogik, Baltmannsweiler, S. 494-506.
- Mortensen, D. T. (1976): Job Matching under imperfect Information, in: Ashenfelder, O./Blum, J. (Hrsg.), Evaluation of the Labor-Market Effects of social programs, Princeton (University Press), S. 194-232.
- Müller, Kirstin (2003): Berufsfachschulabsolventen an der „zweiten Schwelle“ – beruflicher Verbleib gelungen?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 6, S. 47-50.
- Müller, Klaus (1996): Allgemeine Systemtheorie. Geschichte, Methodologie und sozialwissenschaftliche Heuristik eines Wissenschaftsprogramms, Studien zur Sozialwissenschaft Bd. 164, Wiesbaden.
- Müller, W./Steinmann, S./Ell, R. (1998): Education and Labour-Market Entry in Germany, in: Shavit, Y./Müller, W. (Hrsg.), From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations, Oxford (Clarendon Press), S. 143-188.
- Müller-Böling, D./Müller, M. (1986): Akzeptanzfaktoren der Bürokommunikation, München.
- Münk, J. (1995): Berufsbildungspolitik, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 398-408.
- Narr, W.-D. (2001): (Nicht: Die) Theorie der Theorie – Beobachtungen zur Summa Luhmanniana: Die Gesellschaft der Gesellschaft in theoretisierend stimulierender Absicht, in: Demirovic, A. (Hrsg.), Komplexität und Emanzipation. Kritische Gesellschaftstheorie und die Herausforderung der Systemtheorie Niklas Luhmanns, Münster, S. 53-72.

- Nassehi, A. (2004): Die Theorie funktionaler Differenzierung im Horizont ihrer Kritik, in: Zeitschrift für Soziologie, 33. Jg., H. 2, S. 98-118.
- Neuweg, G. H. (2001): Die Übungsfirma im kaufmännischen Vollzeitschulwesen Österreichs – ein Lernort eigener Prägung?, in: Wirtschaft und Erziehung, 53. Jg., H. 7-8, S. 238-243.
- Nickolaus, R. (2006): Duale vs. Vollzeitschulische Berufsbildung. Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung, in: Zöller, A. (Hrsg.), Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?, Bielefeld, S. 76-90.
- Niechoj, T. (2003): Kollektive Akteure zwischen Wettbewerb und Steuerung. Effizienz und Effektivität von Verhandlungssystemen aus ökonomischer und politikwissenschaftlicher Sicht, Marburg.
- Niephaus, H.-T. (1999): Die Übungsfirma als didaktisches Konzept zur Weiterentwicklung des kaufmännischen Berufskollegs, in: Schulverwaltung. Ausgabe Baden-Württemberg, 12. Jg., H. 8, S. 267-269.
- Nohlen, D./Schultze, R.-O. (2004): Theorie, in: dies. (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe, Band 2: N-Z, München, S. 987-993.
- North, D. C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung, Tübingen.
- Oberliesen, R. (1998): Arbeitsorientierte Allgemeinbildung und die Zukunft der Schule – Bilanz und Perspektiven, in: Schäfer, H.-P./Sroka, W. (Hrsg.), Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt: zur Situation in den neuen und alten Bundesländern, Bd. 46 der Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Berlin, S. 93-107.
- Obrecht, W. (2004): Soziale Systeme, Individuen, soziale Probleme und Soziale Arbeit, in: Mühlum, A. (Hrsg.), Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit, Freiburg, S. 270-294.
- Oelkers, J. (1987): System, Subjekt und Erziehung, in: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim, S. 175-201.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (1987): Systemtheorie für die Pädagogik – Zur Geschichte und Systematik eines Problems, in: dies. (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim, S. 13-54.
- Oerter, R. (1978): Informationsverarbeitung im Rahmen eines Modells kognitiver Sozialisation, in: Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.), Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung, Göttingen, S. 141-155.
- Offe, C. (1975): Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt a. M.
- Opp, K.-D. (1995): Methodologie der Sozialwissenschaften, 3. Aufl., Opladen.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development, OECD (2005): Education at a Glance. OECD Indicators 2005, Paris (OECD).
- Organisation for Economic Co-Operation and Development, OECD (2000): From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work, Paris (OECD).



- Ostrom, E. (1999): Institutional Rational Choice. An Assessment of the Institutional Analysis and Development Framework, in: Sabatier, P. A. (Hrsg.), Theories of the Policy Process, Boulder (Westview Press), S. 35-71.
- Pahl, J.-P. (2005): Zur Genese berufswissenschaftlicher und berufsdidaktischer Forschung, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 27-35.
- Parmentier, K. (1992): Qualifikation und Arbeitsmarkt, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, S. 347-362.
- Parmentier, K./Tessaring, M. (1992): Beschäftigungssituation und -entwicklung von Fachkräften mit schulischer Aus- und Fortbildung, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, S. 409-421.
- Parsons, T. (1948): The Position of Sociological Theory, in: American Sociological Review, 13. Jg., H. 2, S. 156-164.
- Parsons, T. (1951): The Social System, New York (Free Press).
- Parsons, T. (1976): Zur Theorie sozialer Systeme, hrsg. von S. Jensen, Opladen.
- Parsons, T./Shils, E. A. (1962): Values, Motives, and Systems of Action, in: dies. (Hrsg.), Toward a General Theory of Action, New York (Harper).
- Patzelt, W. J. (1993): Formen und Aufgaben von „Theorieforschung“ in den Sozialwissenschaften, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 4. Jg., H. 1, S. 111-123.
- Pätzold, G. (2000): Berufliche Vollzeitschulen im Berufskolleg – Wege zur Öffnung von Qualifizierungschancen, in: Zimmer, G. (Hrsg.), Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen, Bielefeld, S. 99-113.
- Pätzold, G. (2004): Übergang Schule – Berufsausbildung, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, S. 567-584.
- Pätzold, G. (2005): Berufsschulforschung, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 231-239.
- Pätzold, G. (2006): Bessere Abstimmung und mehr Transparenz bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher notwendig, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg., H. 3, S. 321-327.
- Pätzold, G./Busian, A. (2004): Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements, in: Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Überlegungen, Bielefeld, S. 502-521.
- Pätzold, G./Wahle, M. (2003): Das duale System der Berufsausbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen, in: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven, Baltmannsweiler, S. 471-489.
- Pekrun, R. (2002): Psychologische Bildungsforschung, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 61-79.
- Pfriem, H. (1978): Die Grundstruktur der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie, in: Sengenberger, W. (Hrsg.), Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation, Frankfurt a. M., S. 43-53.
- Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe, München.

- Pilz, M. (1997): Das duale System und der Arbeitsmarkt. Die Leistungsfähigkeit der beruflichen Erstausbildung aus arbeitsmarktpolitischer Sicht, in: *Wirtschaft und Erziehung*, 49. Jg., H. 10, S. 330-336.
- Pilz, M. (2004): Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung, in: *Bildung und Erziehung*, 57. Jg., H. 2, S. 175-194.
- Piore, M. J. (1978): Lernprozesse, Mobilitätsketten und Arbeitsmarktsegmente, in: Sengenberger, W. (Hrsg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*, Frankfurt a. M., S. 67-98.
- Pohl, A. (2000): Einführung, in: Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.), *Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*, Tübingen, S. 7-13.
- Popper, K. R. (1963): *Conjectures and Refutations*, London (Routledge).
- Prell, S. (1991): Evaluation und Selbstevaluation, in: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*, München, S. 869-879.
- Pütz, H. (2004): Kooperation in der Berufsbildung auf der Ebene der Ordnungspolitik, in: Euler, D. (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*. Bd. 1: *Theoretische Fundierungen*, Bielefeld, S. 332-352.
- Pütz, H. (2005): Berufsbildungsreformgesetz – Nach 35 Jahren neuer Schwung für die berufliche Bildung, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34. Jg., H. 2, S. 3-4.
- Quiring, O. (2006): Methodische Aspekte der Akzeptanzforschung bei interaktiven Medientechnologien, *Münchner Beiträge zur Kommunikationswissenschaft*, Nr. 6, URL: [http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00001348/01/mbk\\_6.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00001348/01/mbk_6.pdf) (26.01.2007).
- Raab, E. (1995): Differenzierte Wege in den Beruf. Von der Normalbiographie bis zur Maßnahmenkarriere, in: Westhoff, G. (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre*, Bielefeld, S. 105-114.
- Raddatz, R. (1983): Das duale System der Berufsausbildung – Stabilisierung und Bewährung, in: *Beiheft 4 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren*, S. 101-109.
- Rademacker, H. (1998): Differenzierte Wege von der Schule in den Beruf. Veränderte Rahmenbedingungen des Berufseinstiegs und neue Handlungsstrategien Jugendlicher für die Bewältigung des Übergang, in: Schäfer, H.-P./Sroka, W. (Hrsg.), *Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt: zur Situation in den neuen und alten Bundesländern*, Bd. 46 der Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Berlin, S. 51-65.
- Ranzinger, S. (2004): Stärkung der beruflichen Ausbildung. Bündnis zwischen Land, Wirtschaft und Arbeitsverwaltung, in: *Magazin Schule*, H. 14, S. 8-9.
- Rauner, F. (1996): Die Bedeutung der Berufsbildung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, in: Pahl, J. P. (Hrsg.), *Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten – Bedingungen – Probleme*, Seelze-Velber, S. 25-40.
- Rauner, F. (2005a): Berufsbildungsforschung – Eine Einführung, in: ders. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, Bielefeld, S. 9-16.

- Rauner, F. (2005b): Arbeit – Bildung – Qualifikation. Ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang, in: ders. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielfeld, S. 76-82.
- Rauner, F./Ahrens, D. (2006): Systemtheoretische Irritationen an die Berufsbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg., H. 3, S. 457-459.
- Reetz, L. (1977): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung. Rede anlässlich der Eröffnung der Internationalen Übungsfirmenmesse am 21. Oktober 1977, unveröffentlichtes Manuskript.
- Reetz, L. (1984): Berufliches Lernen in der Übungsfirma unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel, in: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit?, Wiesbaden, S. 16-28.
- Reetz, L. (1986): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung. Didaktische Möglichkeiten und Grenzen einer Organisationsform wirtschaftsberuflichen Lernens, in: Kutt, K./Selka, R. (Hrsg.), Simulation und Realität der kaufmännischen Berufsausbildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 64, Berlin, S. 219-240.
- Reetz, L. (1991): Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule unter dem Aspekt pädagogischer Arbeitsteilung im dualen Berufsausbildungssystem, in: Aschenbrücker, K./Pleiss, U. (Hrsg.), Menschenführung und Menschenbildung: Perspektiven für Betrieb und Schule, Hohengehren, S. 267-279.
- Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln. – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsausbildung, in: Beck, K./Müller, W./Deißinger, Th./Zimmermann, M. (Hrsg.), Berufserziehung im Umbruch, Weinheim, S. 173-188.
- Reetz, L. (1999): Kompetenz, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 245-246.
- Reetz, L. (2000): Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern, in: Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.), Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept, Markt Schwaben, S. 141-153.
- Reinisch, H. (2001a): 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, S. 11-64.
- Reinisch, H. (2001b): Bildungsauftrag, Funktionen und Formen beruflicher Vollzeitschulen in Deutschland – aufgezeigt am Beispiel des Bundeslandes Niedersachsen, 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, S. 155-176.
- Reip, S./Gayer, B. (2003): Schul- und Beamtenrecht für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis in Baden-Württemberg, 2. Aufl., Haan-Gruiten.
- Reuter, L. R. (2002): Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 169-181.

- Riegas, V./Vetter, C. (1993): Gespräch mit H. R. Maturana, in: dies. (Hrsg.), Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werks, Frankfurt a. M., S. 11-90.
- Röll, F. J. (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien, München.
- Ropohl, G. (1999): Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik, 2. Aufl., München, Wien.
- Ropohl, G. (2005): Allgemeine Systemtheorie als transdisziplinäre Integrationsmethode, in: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis, 14. Jg., H. 2, S. 24-31, URL: <http://www.itas.fzk.de/tatup/052/ropo05a.pdf> (03.01.2007).
- Rosenau, R. (2001): Berufsqualifizierende Berufsfachschulen – Bereiche Hauswirtschaft und Sozialwesen, in: Feller, G. (Hrsg.), Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Ausbildungssystems, Bonn, S. 40-51.
- Roth, G. (1987): Autopoiese und Kognition, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M., S. 287-302.
- Roth, H./Friedrich, D. (1975): Einleitung, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Teil 1, Bd. 50, Stuttgart, S. 19-57.
- Rothe, G. (2002): Dualsystem und berufsqualifizierende Vollzeitschulen im deutschen Bildungswesen, in: Die Berufsbildende Schule, 54. Jg., H. 10, S. 291-304.
- Rousseau, J.-J. (1977): Gesellschaftsvertrag, Stuttgart.
- Ruf, M. (2002a): Die Übungsfirma als didaktisches Konzept in der kaufmännischen Berufsausbildung. Thesenpapier, in: Wirtschaft Plus – Magazin für Wirtschaft und Bildung, H. 5, S. 7-8.
- Ruf, M. (2002b): Begründung und Realisierung des Konzepts der „Übungsfirma“ an kaufmännischen Schulen. Eine bildungspolitische und didaktische Analyse unter Bezugnahme auf die baden-württembergischen Verhältnisse, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- Ruf, M. (2006a): Zur Funktion der Übungsfirma im Rahmen der vollzeitschulischen Berufsausbildung am baden-württembergischen Berufskolleg. – Integrierte Unternehmenssoftware als didaktische Herausforderung, in: bwp@, Ausgabe Nr. 10, Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe10/ruf\\_bwpat10.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe10/ruf_bwpat10.pdf).
- Ruf, M. (2006b): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge, in: Das Hochschulwesen, Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 54. Jg., H. 4, S. 135-139.
- Ruf, M. (2006c): Geschäftsprozessorientierung im Unterricht – Der Einsatz integrierter Unternehmenssoftware als didaktische Herausforderung für die kaufmännische Berufsausbildung, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, 54. Jg., H. 3, S. 343-355.
- Ruf, M. (2006d): Akzeptanz und Verwertbarkeit schulischer Berufsbildung: Der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ in Baden-Württemberg, in: Gonon, Ph./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hrsg.), Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Schriftenreihe der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, Opladen, S. 93-105.

- Ryan, P. (2001): The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective, in: Journal of Economic Literature, 39. Jg., H. 1, S. 34-92.
- Sabatier, P. A. (1993): Advocacy-Koalitionen, Policy-Wandel und Policy-Lernen: Eine Alternative zur Phasenheuristik, in: Héritier, A. (Hrsg.), Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung, PVS-Sonderheft 24, 34. Jg., Opladen, S. 116-148.
- Sabatier, P. A. (1999): The Need for Better Theories, in: ders. (Hrsg.), Theories of the Policy Process, Boulder (Westview Press), S. 3-17.
- Sachsenberg, M. (1980): Akzeptanz organisatorischer Methoden und Techniken, in: Zeitschrift für Organisation, 49. Jg., H. 1, S. 37-41.
- Sachverständigenrat „Berufliche Bildung“ (1999): Empfehlungen des Sachverständigenrats „Berufliche Bildung“ zur Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens in Baden-Württemberg, URL: [http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/magazin/Heft1/ber\\_bild.htm](http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/magazin/Heft1/ber_bild.htm) (07.12.2002).
- Sackmann, R./Wingens, M. (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz, Verlauf, in: dies. (Hrsg.), Strukturen des Lebenslaufs, Weinheim, S. 17-50.
- Sauter, E. (1999): Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozess, in: Berufsbildung, 6. Jg., H. 2, S. 15-25.
- Sauter, E. (2005): Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielfeld, S. 61-67.
- Schäfer, H.-P. (1998): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – ein zentrales Problem unserer Gesellschaft, in: Schäfer, H.-P./Sroka, W. (Hrsg.), Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt: zur Situation in den neuen und alten Bundesländern, Bd. 46 der Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Berlin, S. 9-24.
- Schäfer, H.-P./Sroka, W. (1998, Hrsg.): Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt: zur Situation in den neuen und alten Bundesländern, Bd. 46 der Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Berlin.
- Schanz, H. (2006): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung, Baltmannsweiler.
- Scharpf, F. W. (1976): Theorie der Politikverflechtung, in: Scharpf, F. W./Reissert, B./Schnabel, F. (Hrsg.), Politikverflechtung, Kronberg, S. 13-70.
- Scharpf, F. W. (1983): Interessenlagen der Adressaten und Spielräume der Implementation bei Anreizprogrammen, in: Mayntz, R. (Hrsg.), Implementation politischer Programme II, Ansätze zur Theoriebildung, Opladen, S. 99-116.
- Scharpf, F. W. (1989): Politische Steuerung und Politische Institutionen, in: Politische Vierteljahresschrift, 30. Jg., H. 1, S. 10-21.
- Scharpf, F. W. (2000): Interaktionsformen. Akteurszentrierter Institutionalismus in der Politikforschung, Opladen.
- Schimank, U. (1985): Der mangelnde Akteursbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung. Ein Diskussionsvorschlag, in: Zeitschrift für Soziologie, 14. Jg., S. 421-434.

- Schimank, U. (1988): Gesellschaftliche Teilsysteme als Akteurfiktionen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40. Jg., S. 619-639.
- Schlaffke, W. (1996): Die duale Berufsausbildung – ein geschmähtes Erfolgssystem, in: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung – Leistung, Qualität und Reformbedarf, Köln, S. 8-33.
- Schlieper, H. (1994): Kann das derzeitige Berufsbildungssystem den zukünftigen Herausforderungen gerecht werden? Überlegungen hierzu aus gewerkschaftlicher Sicht, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hrsg.) Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse? Modernisierungsdruck und Reformbedarf, Bonn, S. 81-87.
- Schmid, G. (2002): Wege in eine neue Vollbeschäftigung. Übergangsarbeitsmärkte und aktivierende Arbeitsmarktpolitik, Frankfurt a. M.
- Schmidt, H. W. (2004): Kooperation in der Berufsbildung – ein deutsches Spezifikum? in: Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen, Bielefeld, S. 41-59.
- Schneider, D. (1996): Lernbüroarbeit zwischen Anspruch und Realität: Untersuchung zur Theorie und Praxis der Lernbüroarbeit an kaufmännischen Schulen unter fachdidaktischem Aspekt. Dissertation Göttingen, zugleich Bd. 24 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Schneider, V. (2003): Akteurkonstellationen und Netzwerke in der Politikentwicklung, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 107-145.
- Schneider, V./Janning, F. (2006): Politikfeldanalyse. Akteure, Diskurse und Netzwerke in der öffentlichen Politik, Wiesbaden.
- Schneider, W. (1997): Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht, in: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.), Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler, S. 2-26.
- Schneider, W. (2000): Die berufsbildende Vollzeitschule – Ein alternativer Weg zur beruflichen Erstausbildung, in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.), Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert, Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4, Nürnberg, S. 465-472.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung, 6. Aufl., München.
- Schober, K. (1994): Krise des dualen Systems? Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Demographie, Bildungsverhalten und Beschäftigungsperspektive, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse? Modernisierungsdruck und Reformbedarf, Bonn, S. 7-37.
- Schoeck, H. (1974): Geschichte der Soziologie. Ursprung und Aufstieg der Wissenschaft von der menschlichen Gesellschaft, Freiburg.
- Scholz, J. (2003): Der Einsatz von ERP-Programmen in der kaufmännischen Ausbildung. Lernfelder und Geschäftsprozesse im Rahmen der Lernortkooperation, in: bwp@ Nr. 4, URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/OSZ\\_Berlin\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/OSZ_Berlin_bwpat4.pdf) (08.02.2006).

- Schröder, G. (1987): Die Berufsakademie – Struktur, Ziele, Aufgaben und Perspektiven, in: Der Ausbilder, 35. Jg., H. 9, S. 85-89.
- Schubert, K. (1991): Politikfeldanalyse. Eine Einführung, Opladen.
- Schubert, K./Bandelow, N. (2003): Politikdimensionen und Fragestellungen der Politikfeldanalyse, in: dies. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 1-21.
- Schulze, H.-J./Künzler, J. (1998): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, 5. Aufl., Weinheim, S. 121-136.
- Schumann, S. (2006): Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung, Frankfurt a. M.
- Schütt-Wetschky, E. (1997): Interessenverbände und Staat, Darmstadt.
- Schwadorf, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung, Stuttgart.
- Schwarz-Jung, S. (2006): Immer beliebter: Die Privatschulen in Baden-Württemberg, in: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, H. 9, S. 21-26.
- Scriven, M. (1991): Beyond Formative and Summative Evaluation, in: McLaughlin, M. W./Phillips, D. C. (Hrsg.), Evaluation and Education: At Quarter Century, Chicago (Chicago Press), S. 19-64.
- Seifried, J. (2004): Der Einfluss didaktischer Schwerpunktsetzungen auf das motivationale Erleben des Rechnungswesenunterrichts in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., H. 2, S. 242-255.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK (1998): Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, Beschluss der KMK vom 23.10.1998, ULR: <http://www.kmk.org/doc/beschl/uebb98-10-23.pdf> (10.05.2006).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, URL: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (01.02.2005).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/ Industriekauffrau, Beschluss der KMK vom 14.06.2002, URL: <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpindustriekfm.pdf> (10.05.2006).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK (2003): Forderungskatalog zur Sicherung der Berufsausbildung und Qualifizierung junger Menschen sowie zur effektiven Nutzung aller Ressourcen in der Berufsausbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, ULR: <http://www.kmk.org/doc/beschl/KMKFoka03-12-04.pdf> (25.03.2007).



- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK (2005): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Berufsbildungsreformgesetzes, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005, ULR: <http://www.kmk.org/doc/beschl/EmBBiG05-06-02.pdf> (29.05.2007).
- Sengenberger, W. (1978a): Arbeitsmarktstruktur: Ansätze zu einem Modell des segmentierten Arbeitsmarkts, 2. Aufl., Frankfurt a. M.
- Sengenberger, W. (1978b): Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftliches Problem, in: ders. (Hrsg.), Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation, Frankfurt a. M., S. 15-42.
- Sengenberger, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich, Frankfurt a. M.
- Severing, E. (2005): Europäisierung der beruflichen Bildung? Die Diskussion in Deutschland, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, Nürnberg, S. 203-215.
- Simon, B. (2001): E-Learning an Hochschulen. Gestaltungsräume und Erfolgsfaktoren von Wissensmedien, Bd. 1, Lohmar.
- Sloane, P. F. E. (1997): Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen, in: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.), Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler, S. 223-245.
- Sloane, P. F. E. (1999): Bildungsorganisation, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 153-154.
- Snow, A./Warren, R. S. (1990): Human Capital Investment and Labor Supply Under Uncertainty, in: International Economic Review, 31. Jg., H. 1, S. 195-206.
- Solga, H. (2002): Ausbildungslosigkeit als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54. Jg., S. 476-505.
- Sondermann, T. (2005): Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 2, S. 5-8.
- Sonntag, K./Schäfer-Rauser, U. (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 37. Jg., H. 4, S. 163-171.
- Spence, M. (1973): Job Market Signaling, in: The Quarterly Journal of Economics, 87. Jg., H. 3, S. 355-374.
- Stark, C. (1994): Autopoiesis und Integration. Eine kritische Einführung in die Luhmannsche Systemtheorie, Hamburg.
- Stark, R./Gruber, H./Graf, M./Renkl, A./Mandl, H. (1996): Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Untersuchungen zum Wissenserwerb, in: Beck, K./Heid, H. (Hrsg.), Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen, Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 23-36.



- Stegmann, H./Tessaring, M. (1992): Übergang in Ausbildung und Beruf, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, S. 178-192.
- Steinert, B. (1994): Stand und Perspektiven der Bildungsforschung. Länderbericht für die Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, BMBF, Bonn.
- Steinmann, S. (2000): Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben, Opladen.
- Stender, J. (2006a): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lehrbuch. Teil 1: Strukturprobleme und Ordnungsprinzipien des dualen Systems, Stuttgart.
- Stender, J. (2006b): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lehrbuch. Teil 2: Reformansätze in der beruflichen Bildung, Stuttgart.
- Stoß, F. (1991): Übergangsmuster im Wandel – von der einen Berufswahl zur gestuften Abfolge von Entscheidungen über Ausbildung und Beruf, in: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meulemann, H./Schober, K. (Hrsg.), Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand, Weinheim/München, S. 56-68.
- Straka, G. A./Macke, G. (2003): Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 4, S. 43-47.
- Straßner, A. (2006): Funktionen von Verbänden in der modernen Gesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ), H. 15/16, S. 10-17.
- Stratmann, K. (1977): Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum Problem beruflicher Vollzeitschulen, in: Münch, J. et al. (Hrsg.), Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem, 1. Aufl., Trier, S. 111-131.
- Stratmann, K. (1995): Das Duale System der Berufsbildung – eine historisch-systematische Analyse, in: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.), Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld, S. 25-43.
- Streeck, W. (1999): Korporatismus in Deutschland. Zwischen Nationalstaat und Europäischer Union, Frankfurt a. M.
- Streeck, W./Schmitter, P. (1985): Gemeinschaft, Markt und Staat – und die Verbände, in: Journal für Sozialforschung, 25. Jg., H. 2, S. 133-157.
- Streeck, W./Schmitter, P. (1996): Gemeinschaft, Markt und Staat – und Verbände?, in: Kenis, P./Schneider, V. (Hrsg.), Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik, Frankfurt a. M., S. 123-164.
- Struck, O. (2005): Betrieb und Arbeitsmarkt, in: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie, Wiesbaden, S. 169-198.
- Suntum, U. van (2001): Die unsichtbare Hand. Ökonomisches Denken gestern und heute, 2. durchges. Auflage, Berlin.
- Sutter, T. (1999): Systeme und Subjektstrukturen. Zur Konstitutionstheorie des interaktionistischen Konstruktivismus, Opladen.
- Tenberg, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens, Hamburg.
- Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 123-139.

- Terhart, E. (1987): Verstehen in erzieherischen Prozessen. Pädagogische Tradition und systemtheoretische Rekonstruktionen, in: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim, S. 259-284.
- Tessaring, M. (1992): Der Qualifikationsbedarf in Westdeutschland bis zum Jahr 2010, in: Kaiser, M./Görlitz, H. (Hrsg.), Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 3, Nürnberg, S. 246-254.
- Tessaring, M. (1993): Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26. Jg., H. 2, S. 131-161.
- Tessaring, M. (1995): Übergänge ins Beschäftigungssystem und Fachkräftenachfrage, in: Westhoff, G. (Hrsg.), Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre, Bielefeld, S. 81-92.
- Tessaring, M. (2005): Modernisierung der Berufsausbildung in Europa: Herausforderungen und Strategien, in: Jacob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt, Nürnberg, S. 185-201.
- Thürmer, L. (1984): Bürokratie und Effizienz staatlichen Handelns. Der Beitrag der Ökonomischen Theorie der Politik zur Erklärung des Verhaltens demokratisch gesteuerter Verwaltung, Berlin.
- Thurow, L. C. (1978): Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs, in: Sengenberger, W. (Hrsg.), Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation, Frankfurt a. M., S. 117-137.
- Tillmann, K.-J. (1990): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek.
- Timmermann, D. (2001): Berufsbildungsforschung in den Wirtschaftswissenschaften, in: van Buer, J. (Hrsg.), Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen, Frankfurt a. M., S. 107-124.
- Timmermann, D. (2002): Bildungsökonomie, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 81-122.
- Tramm, T. (1984): Übungsfirma als Lernumwelt, in: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit?, Beiheft 5 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 60-74.
- Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie, Habilitationsschrift der Universität Göttingen.
- Trappmann-Webers, B. (2006): Neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungsbereich. Auszubildende bewerten Umsetzung auch kritisch, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 4, S. 21-24.
- Treibel, A. (1993): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Opladen.

- Troltsch, K. (2005): Berufsbildung und Strukturwandel – Zum Einfluss wirtschaftsstruktureller Veränderungen auf das betriebliche Ausbildungsstellenangebot seit 1980, in: Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (Hrsg.), Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn, Bonn, S. 71-91.
- Troltsch, K./Krekel, E. M./Brandes, H./Brosi, W./Ehrenthal, B./Schulte, B./Ulrich, J. G./Walden, G. (2005): Wege und Instrumente zur Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung bei schwieriger Wirtschaftslage: ihre Wirksamkeit aus Sicht der Betriebe, Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.5.101, URL: [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_25101.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_25101.pdf) (15.02.2007).
- Ullrich, C. G. (2000): Die soziale Akzeptanz des Wohlfahrtsstaates. Anmerkungen zum Forschungsstand, Arbeitspapier Nr. 22 des MZES, URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-22.pdf> (07.04.2007).
- Ulrich, G. (1994): Politische Steuerung. Staatliche Interventionen aus systemtheoretischer Sicht, Opladen.
- Ulrich, J. G. (2005): Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. Definitionen, Operationalisierungen, Messprobleme, URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_leitartikel\\_lehrstellenbilanz-2004-05\\_ulrich\\_definition-nachfrage.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_leitartikel_lehrstellenbilanz-2004-05_ulrich_definition-nachfrage.pdf) (02.01.2007).
- Ulrich, J. G. (2006a): Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/IAB (Hrsg.), Übergänge zwischen Schule und Beruf und drauf bezogenen Hilfesystems in Deutschland, Bonn, S. 21-36.
- Ulrich, J. G. (2006b): Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 3, S. 12-16.
- Ulrich, J. G./Eberhard, V./Granato, M./Krewerth, A. (2006): Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolge und Suchstrategien, in: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (Hrsg.), Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland, Bielefeld, S. 197-211.
- Ulrich, J. G./Eberhard, V./Krewerth, A. (2006): Die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt von 1992 bis 2005: offene Fragen und Hintergründe der Untersuchung, in: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (Hrsg.), Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland, Bielefeld, S. 5-28.
- Ulrich, J. G./Flemming, S./Granath, R.-O./Krekel, E. (2005): Trotz Zuwachs bei den Ausbildungsverträgen noch keine Entlastung auf dem Ausbildungsstellenmarkt, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 1, S. 49-50.
- Ulrich, J. G./Krekel, E. M. (2007): Welche Ausbildungschancen haben „Altbewerber“?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 2, S. 11-13.
- Van Buer, J./Kell, A./Wittmann, E. (2001): Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen, Frankfurt a. M., S. 3-17.
- Varela, F. J. (1987): Autonomie und Autopoiese, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M., S. 119-132.

- Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen, VLW (1997): Markenartikel „Höhere Handelsschule“, Sonderschriftenheft des VLW, H. 39, Wolfenbüttel.
- Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen, VLW (2007): Positionen zur Weiterentwicklung der Kaufmännischen Berufskollegs, in: *Wirtschaft Plus – Magazin für Wirtschaft und Bildung*, H. 2, S. 8-10.
- Vincens, J. (1978): Bildung und Arbeitsmarktsegmentation in Frankreich, in: Sengenberger, W. (Hrsg.), *Der gesplante Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*, Frankfurt a. M., S. 225-256.
- Voß, G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer – Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50. Jg., H. 1, S. 131-158.
- Wachter, M. L. (1978): Das Konzept des dualen Arbeitsmarktes aus neoklassischer Sicht, in: Sengenberger, W. (Hrsg.), *Der gesplante Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*, Frankfurt a. M., S. 139-184.
- Wagner, D. G./Berger, J. (1985): Do Sociological Theories Grow?, in: *The American Journal of Sociology*, 90. Jg., H. 4, S. 697-728.
- Waibel, R. (2002): Staat versus Markt im Bildungswesen: Warum eine zweckmäßige Marktordnung Vorteile aufweist, in: *Wirtschaft und Erziehung*, 54. Jg., H. 12, S. 417-421.
- Walden, G. (2006): Wenn sich der Ausbildungsmarkt verändert, in: Zöller, A. (Hrsg.), *Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?*, Bielefeld, S. 36-47.
- Wallner, E. M./Pohler-Funke, M. (1977): *Soziologische Hauptströmungen der Gegenwart*, Heidelberg.
- Walther, A. (2006): Schwierige Übergänge. Die biographische Perspektive junger Frauen und Männer, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/IAB (Hrsg.), *Übergänge zwischen Schule und Beruf und drauf bezogenen Hilfesystems in Deutschland*, Bonn, S. 37-46.
- Weber, H. (1991): Selbststeuerung der Verbände?, in: Hartwich, H.-H./Wewer, G. (Hrsg.), *Regieren in der Bundesrepublik III: Systemsteuerung und „Staatskunst“*. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Opladen, S. 175-189.
- Weber, M. (1980/1922): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie*, Tübingen.
- Weibert, C.-D. (1999): *Das Satellitenmodell von Kammern und DIHT*, Bonn.
- Weichhold, M. (2001): Ausbildung für die Wirtschaft – Markenartikel Höhere Handelsschule/Berufskolleg, in: Feller, G. (Hrsg.), *Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Ausbildungssystems*, Bonn, S. 32-39.
- Weiß, R. (1996): Berufsausbildung im Dienstleistungssektor: Neue Ausbildungsberufe oder neue Struktur der Berufsausbildung?, in: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hrsg.), *Das duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf*, Köln, S. 142-170.
- Weiß, R. (2006): Beruflichkeit und Modularisierung schließen sich nicht aus: Die Alpenländer machen es vor!, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35. Jg., H. 4, S. 3-4.

- Wenzel, H. (1990): Die Ordnung des Handels. Talcott Parsons' Theorie des allgemeinen Handlungssystems, Frankfurt a. M.
- Werner, D. (2005): Ausbildung zwischen Strukturwandel und Investitionskalkül, in: Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (Hrsg.), Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn, Bonn, S. 53-70.
- Westermann, R. (1993): Vorteile einer strukturalistischen Meta-Theorie für die sozialwissenschaftliche Theorieforschung, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 4. Jg., H. 1, S. 176-178.
- Westhoff, G. (1991): Schwelle oder Labyrinth? Berufsbeginn, Berufswege und Weiterbildungsbedarf von Absolventinnen und Absolventen einer Ausbildung, in: Westhoff, G./Bolder, A. (Hrsg.), Entwarnung an der zweiten Schwelle? Übergänge von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben, Berlin, S. 53-65.
- Westhoff, G. (1995, Hrsg.): Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre, Bielefeld.
- Westmeyer, H. (1993): Aufgaben „objektorientierter Theorieforschung“ aus strukturalistischer Sicht, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 4. Jg., H. 1, S. 178-180.
- Wiegand, U. (1996): Reform des Ordnungsrahmens: Modulsysteme oder Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen?, in: Schläffke, W./Weiß, R. (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung – Leistung, Qualität und Reformbedarf, Köln, S. 260-278.
- Wiesenthal, H. (1997): Methodologischer Individualismus als Akteurtheorie, in: Benz, A./Seibel, W. (Hrsg.), Theorieentwicklung in der Politikwissenschaft – eine Zwischenbilanz, 1. Aufl., Baden-Baden, S. 75-99.
- Wildavsky, A. B. (1979): Speaking Truth to Power. The Art and Craft of Policy Analysis, Boston (Little).
- Wildmann, L. (2007): Einführung in die Volkswirtschaftslehre, Mikroökonomie und Wettbewerbspolitik. Module der Volkswirtschaftslehre Bd. I, München.
- Willke, H. (1993): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, Stuttgart.
- Willke, H. (1996): Systemtheorie II: Interventionstheorie, 2. Aufl., Stuttgart.
- Windhoff-Héritier (1980): Politikimplementierung. Ziel und Wirklichkeit politischer Entscheidungen, Königstein.
- Windhoff-Héritier, A. (1983): „Policy“ und „Politics“. Wege und Irrwege einer politikwissenschaftlichen Policy-Theorie, in: Politische Vierteljahresschrift, 24. Jg., H. 4, S. 347-360.
- Wolf, J. (2003): Organisation, Management, Unternehmensführung: Theorien und Kritik, Wiesbaden.
- Wolf, R. (1996): Schulische Berufsausbildung: Eine Ergänzung des dualen Systems, in: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, H. 11, S. 487-494.
- Wolf, R. (1997): Vorausschätzung der Schüler- und Schulabgängerzahlen auf neuer Basis, in: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, H. 5, S. 226-232.
- Wolf, R. (2005): Private berufliche Schulen in Baden-Württemberg, in: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, H. 8, S. 16-19.

- Wolf, R. (2006a): Der Höhepunkt der Schülerzahlen in Baden-Württemberg ist erreicht. Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen bis 2020, in: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, H. 7, S. 3-9.
- Wolf, R. (2006b): Ausbildung im dualen System 2005: Ungünstige Perspektiven für Hauptschulabgänger, in: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, H. 11, S. 11-17.
- Wollmann, H. (2003): Kontrolle in Politik und Verwaltung: Evaluation, Controlling und Wissensnutzung, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, S. 335-359.
- Wörner, M. (1997): Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen aus längerfristiger Sicht, in: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, H. 5, S. 233-237.
- Wörner, M. (2000): Wachsender Bedarf an Ausbildungsplätzen, in: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, H. 2, S. 112-116.
- Zabeck, J. (1975): Die Bedeutung des Selbstverwaltungsprinzips für die Effizienz der betrieblichen Ausbildung. Untersuchung im Auftrage des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, Mannheim.
- Zabeck, J. (1979): Bildungs- und Beschäftigungswesen, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlforschung, Nürnberg, S. 225-232.
- Zabeck, J. (1983): Zur Aufgabe des beruflichen Schulwesens, in: Wollenweber, H. (Hrsg.), Schule im Brennpunkt, Paderborn, S. 116-136.
- Zabeck, J. (1985): Berufliche Bildung, in: Görres-Gesellschaft (Hrsg.), Sonderdruck aus Staatslexikon, 7. Aufl., Bd. 1, S. 676-679.
- Zabeck, J. (1989): „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel, in: Wirtschaft und Erziehung, 41. Jg., H. 3, S. 77-86.
- Zabeck, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumenten-erziehung, Bd. 24, Hohengehren.
- Zabeck, J. (1995): Berufserziehung im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie in europäischer Sicht, in: Pädagogische Rundschau, 49. Jg., S. 537-552.
- Zabeck, J. (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value, Paderborn.
- Zabeck, J. (2005a): Moderne didaktische Strömungen unter der Frage nach der Kernkompetenz der berufsbildenden Schule, in: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 7/8, S. 269-276.
- Zabeck, J. (2005b): Entwicklung und Evaluation von Bildungsgängen, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 208-216.
- Zabeck, J./Zimmermann, M./Müller, W. (1995): Forschungsansatz und Forschungsfragen, in: Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hrsg.), Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie, Weinheim, S. 29-36.
- Zaib, V. (2001): Berufsbildungsforschung in der Psychologie, in: van Buer, J. (Hrsg.), Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen, Frankfurt a. M., S. 21-51.

- Zedler, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 21-39.
- Ziegler, R./Brüderl, J./Diekmann, A. (1988): Stellensuchdauer und Anfangseinkommen bei Hochschulabsolventen, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Bd. 108, S. 247-270.
- Zimmer, G. (2000): „Wir haben die Pflicht zur Ausbildung!“ Notwendigkeiten einer zweiten Modernisierung der Berufsausbildung, in: ders. (Hrsg.), Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen, Bielefeld, S. 7-48.
- Zimmermann, M. (1999): Berufliche Eingliederung. Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs, München.
- Zimmermann, M./Müller, W./Winter, A. (1995): Forschungsmethodische Anlage und Durchführung der Evaluationsstudie, in: Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hrsg.), Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie, Weinheim, S. 37-56.
- Zlatkin-Troitschankaia, O. (2003): Qualitätsentwicklung und -sicherung durch gelenkte Institutionalisierung: Beitrag ausgewählter wirtschaftswissenschaftlicher Ansätze zur Beschreibung und Erklärung des Berufsbildungssystems, in: van Buer, J./Zlatkin-Troitschankaia, O. (Hrsg.), Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation, Frankfurt a. M., 375-407.
- Zlatkin-Trotschanskaia, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen, Frankfurt a. M.
- Zöllner, A. (2004): Kooperation in der Curriculumentwicklung auf Landesebene, in: Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen, Bielefeld, S. 353-367.
- Zöllner, I. (2001): Ausbildung auf der mittleren Qualifikationsebene im dualen System und in der Berufsfachschule, in: Feller, G. (Hrsg.), Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Ausbildungssystems, Bonn, S. 129-144.

# ANHANG

## 1. SCHÜLERFRAGEBOGEN

**Fragebogen zur Bewertung des Lernens im Übungsfirmenunterricht für Schüler/innen des BK I und BK II**

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir möchten heute gerne von Ihnen erfahren, wie **Sie** das Lernen in der Übungsfirma erleben und bewerten. Bitte entscheiden Sie bei den folgenden Behauptungen, ob die jeweilige Aussage Ihrer Ansicht nach eher richtig oder falsch ist (pro Aussage bitte nur ein Kreuz). Ihre Antworten werden selbstverständlich **anonym** behandelt.



stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Da wir Sie im kommenden Schuljahr gerne noch einmal befragen würden, bitten wir Sie, die folgenden Angaben zur Kodierung des Fragebogens auszufüllen. Diese benötigen wir, um nach einer zweiten Befragung Ihre Einschätzung besser auswerten zu können. (Diese Angaben dienen nur zur statistischen Auswertung!)

### A) Allgemeine Fragen:

1	Sie sind im ...	<input type="checkbox"/> BK I	<input type="checkbox"/> BK II
2	Falls Sie im BK II sind, haben Sie das BK I besucht?	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> BK I mit Üfa <input type="checkbox"/> Anderes BK I
3	Sie sind...	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
4	Wie alt sind Sie?	..... Jahre	

### B) Ihr Weg zum Berufskolleg:

- |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Realschule<br><input type="checkbox"/> Werkrealschule ('9 plus 1')<br><input type="checkbox"/> Hauptschule + Berufsausbildung<br><input type="checkbox"/> sonstiges: | <input type="checkbox"/> Hauptschule + Berufsausbildung + Berufsaufbauschule<br><input type="checkbox"/> Hauptschule + 2 jährige Berufsfachschule<br><input type="checkbox"/> 10. Klasse Gymnasium |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



	<b>Ich bin auf das Berufskolleg mit Übungsfirma gegangen, um ...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
1	... die Fachhochschulreife zu erhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... den Abschluss des Wirtschaftsassistenten zu erlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	... eine wirtschaftliche Grundbildung zu erhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	... Zeit für die Berufswahl zu gewinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	... eine gewisse Zeit zu überbrücken und dann eine Lehrstelle zu suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	... meine Chancen auf einen Ausbildungsplatz dadurch zu erhöhen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Nach dem Berufskolleg möchte ich... (nach Wehrdienst, Zivildienst oder sozialem Jahr)</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
7	... eine Berufsausbildung beginnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	... ein Studium beginnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	... ohne weitere Ausbildung einen Arbeitsplatz suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	... Sonstiges:				

**C) Einschätzung Ihrer Lernmöglichkeiten im Übungsfirmenunterricht:**

	<b>Im Übungsfirmenunterricht lerne ich ...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
1	... kaufmännische Zusammenhänge zu verstehen und zu analysieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... unternehmerisch zu handeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	... meine Arbeit zu planen und zu organisieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	... selbstständig zu arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	... selbstständig Entscheidungen zu treffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	... eigene Problemlösungen zu entwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	... meine Arbeitsprozesse zu strukturieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	... meine Leistung selbst einzuschätzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	... den Umgang mit Bürogeräten und Computern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	... kaufmännisches Wissen praktisch anzuwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	... Konflikte zwischen Mitarbeitern der Übungsfirma zu erkennen und zu lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Im Übungsfirmenunterricht ...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
12	... ist der Lernstoff zu schwierig und nicht machbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	... arbeite ich mit meinen Kollegen zusammen, weil man sich gegenseitig ergänzen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	... werde ich als Kollege behandelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	... kann ich meinen Kollegen meine Ideen vermitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	... übernehme ich in der Gruppe Verantwortung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	... werden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	... fühle ich mich von meinen Kollegen verstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	... habe ich das Gefühl dazuzugehören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	... kann ich meine Zeit selbst einteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Seit meiner Mitarbeit in der Übungsfirma....</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
21	... habe ich ein stärkeres Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	... bin ich zuverlässiger und pflichtbewusster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	... habe ich ein größeres Interesse an wirtschaftlichen Fragestellungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	... macht mir BWL mehr Spaß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### D) Ihre Motivation im Übungsfirmenunterricht:

	<b>Im Übungsfirmenunterricht...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
1	... ist mir alles egal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... versuche ich mich um die Arbeit zu drücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	... arbeite ich nur, weil ich mir dadurch bessere Noten verspreche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	... erledige ich nur das, was der Lehrer ausdrücklich von mir verlangt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	... versuche ich alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	... strengte ich mich besonders an, um möglichst alles richtig zu machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	... ist mir klar, dass ich den Lernstoff für meine spätere Berufstätigkeit benötige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	... will ich den Lernstoff verstehen, um meine beruflichen Ziele zu erreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	... macht mir das Arbeiten/Lernen richtig Spaß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	... vergeht die Zeit wie im Flug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## E) Wie schätzen Sie die Gestaltung des Übungsfirmenunterrichtes ein?

	<b>Der Übungsfirmenunterricht ermöglicht ...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
1	... Handlungs- und Entscheidungsspielräume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... die Entwicklung eigener Problemlösungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	... entdeckendes Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	... eine Vielfalt unterschiedlicher Geschäftsvorfäl-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Im Übungsfirmenunterricht werden ...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
5	... berufsrelevante Kenntnisse vermittelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	... Vergleiche zu realen Unternehmen möglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	... sowohl anspruchsvolle als auch Routinetätigkeiten ausgeführt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	... Folgen getroffener Entscheidungen erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Im Übungsfirmenunterricht können die Mitarbeiter ...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
9	... im Team arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	... bei der Planung und Organisation des Unterrichts mitwirken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	... Aufträge ganzheitlich (durch alle Abteilungen) verfolgen und bearbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	... Gelerntes praktisch anwenden und dadurch besser verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	... verschiedene Alternativen zur Lösung eines Problems ausprobieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	... mit Kunden/Geschäftspartnern am Telefon verhandeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Realitätsnähe des Übungsfirmenunterrichts:</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
15	Die Übungsfirma ist eine gelungene Nachbildung eines realen Unternehmens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Die Marktbeziehungen zu anderen Übungsfirmen sind realistisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Die Beziehungen zur <i>Zentralstelle des deutschen Übungsfirmenrings (ZÜF)</i> sind realistisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Die Patenfirma unterstützt die Übungsfirma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F) Einschätzung der Lehrerrolle:**

	<b>Unser Lehrer im Übungsfirmenunterricht ...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
1	... ist wie immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... ist ein Vorgesetzter/Chef	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	... ist ein Kollege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	... ist motivierter als im normalen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Im Übungsfirmenunterricht...</b>	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
5	... finden meine Leistungen Anerkennung beim Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	... gibt der Lehrer Freiräume zum selbstständigen Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	... hilft mir der Lehrer so weiter, dass ich ein Problem selbst lösen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	... fühle ich mich vom Lehrer unterstützt und verstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	... habe ich die Möglichkeit, mich mit interessanten Aufgaben eingehender zu beschäftigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	... habe ich das Gefühl, stark durch den Lehrer kontrolliert zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**G) Abschließende allgemeine Einschätzungen:**

		sehr negativ ☹☹	eher negativ ☹	eher positiv ☺	sehr positiv ☺☺
1	Wie würden Sie Ihre Klassengemeinschaft beschreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Wie würden Sie generell Ihre Haltung gegenüber der <u>Übungsfirma</u> beschreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Wie würden Sie generell Ihre Haltung gegenüber dem <u>Berufskolleg</u> beschreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		auf keinen Fall ☹☹	eher nein ☹	eher ja ☺	auf jeden Fall ☺☺
4	Würden Sie das Berufskolleg mit Übungsfirma nochmals wählen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Falls Sie im BK I sind, werden Sie auch im BK II die Übungsfirma wählen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

So, das war's schon. ☺  
Nochmals vielen Dank für Ihre Mithilfe und weiterhin viel Erfolg auf Ihrem weiteren Weg!!!

**2. UNTERNEHMENSFRAGEBOGEN**

**Fragebogen zur Bewertung des Schulversuchs  
„Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ aus Sicht der Unternehmen**

<b>I. Angaben zu Ihrem Unternehmen</b>	
<b>1. Wie viele Mitarbeiter beschäftigt Ihr Unternehmen?</b>	
<input type="checkbox"/> 0 - 9	<input type="checkbox"/> 10 - 49
<input type="checkbox"/> 50 - 249	<input type="checkbox"/> 250 - 500
<input type="checkbox"/> > 500	
<b>2. In welcher Branche ist Ihr Unternehmen tätig?</b>	
<input type="checkbox"/> Maschinenbau <input type="checkbox"/> Elektrotechnik/Elektronik <input type="checkbox"/> Automobilbranche <input type="checkbox"/> Chemie/Pharma <input type="checkbox"/> Versicherungen	<input type="checkbox"/> Banken <input type="checkbox"/> Handel <input type="checkbox"/> Energieversorgung <input type="checkbox"/> Sonstige Industrieunternehmen <input type="checkbox"/> Sonstige Dienstleistungen
<input type="checkbox"/> Handwerk	
<b>3. Auszubildende im Unternehmen</b>	
Anzahl der Auszubildenden gesamt: .....	
Anzahl der kaufmännischen Auszubildenden: .....	
davon mit <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Abitur</li> <li><input type="checkbox"/> Fachhochschulreife</li> <li><input type="checkbox"/> Mittlerer Reife</li> <li><input type="checkbox"/> Mittlerer Reife + Berufskolleg</li> <li><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss</li> <li><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss + Wirtschaftsschule</li> </ul>	..... ..... ..... (prozentual oder absolut) ..... ..... ..... .....
<b>4. Welche kaufmännischen Berufe bilden Sie in Ihrem Unternehmen aus?</b>	
<input type="checkbox"/> Industriekaufmann/-frau <input type="checkbox"/> Kaufmann/-frau im Einzelhandel <input type="checkbox"/> Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel <input type="checkbox"/> Bürokaufmann/-frau <input type="checkbox"/> Kaufmann/-frau für Bürokommunikation <input type="checkbox"/> Bankkaufmann/-frau	<input type="checkbox"/> Versicherungskaufmann/-frau <input type="checkbox"/> Automobilkaufmann/-frau <input type="checkbox"/> Informatikkaufmann/-frau <input type="checkbox"/> IT-Systemkaufmann/-frau <input type="checkbox"/> Veranstaltungskaufmann/-frau <input type="checkbox"/> Speditionskaufmann/-frau
<input type="checkbox"/> Sonstige: .....	
<b>5. Ihre Funktion im Unternehmen:</b> .....	

<b>II. Fragen zum Kaufmännischen Berufskolleg</b>				
Kennen Sie das Kaufmännische Berufskolleg?	<input type="checkbox"/> ja		<input type="checkbox"/> nein	
<b>Das Kaufmännische Berufskolleg erfüllt nach Ihrer Ansicht folgende Funktionen:</b>				
	stimmt nicht ☹☹	stimmt wenig ☹	stimmt etwas ☺	stimmt völlig ☺☺
Berufsvorbereitung (für eine anschließende Ausbildung im Dualen System)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsausbildung (Assistentenqualifikation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwerb der Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Parkfunktion“ für erfolglose Bewerber für Ausbildungsplätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere Funktion:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





<b>III. Fragen zum Übergang der Absolventen des Berufskollegs in die Berufsausbildung</b>				
<b>1. Verbessern sich nach Ihrer Ansicht die Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch den Besuch des Berufskollegs?</b>				
	☹☹	☹	☺	☺☺
• Tendenziell ja, da...				
... eine berufliche Grundbildung vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zusätzlich die Allgemeinbildung gefördert wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Bewerber danach älter und reifer ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Gründe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tendenziell nein, da...				
... das BK nur als Zwischenstation vor einer Berufsausbildung fungiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die im BK vermittelten Qualifikationen nicht den Anforderungen in Ihrem Unternehmen / Ihrer Branche entsprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das BK nur die z.T. mangelhafte schulische Vorbildung kompensiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Gründe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Honorieren Sie in Ihrem Unternehmen den Besuch des BKs durch Verkürzung der Lehrzeit?</b>				
• Ja...				
... nach dem Besuch des BK I mit bis zu _____ Jahren Lehrzeitverkürzung				
... nach dem Besuch des BK II mit bis zu _____ Jahren Lehrzeitverkürzung				
• Nein, da...	☹☹	☹	☺	☺☺
... alle Azubis gleich behandelt werden sollten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Anforderungen durch Neuordnungen in vielen Ausbildungsberufen angestiegen sind und eine Lehrzeitverkürzung nicht zulassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... leistungsfähige Azubis vom Angebot der Zusatzqualifikationen Gebrauch machen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dies zu Organisationsproblemen in der Berufsschule führt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Unternehmen nur im Rahmen einer vollwertigen Berufsausbildung kennen gelernt werden kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Ausbildung am Berufskolleg zu theorielastig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andere Gründe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

<b>IV. Fragen zum Übergang in die Beschäftigung</b>				
	☹☹	☹	☺	☺☺
Das BK (Abschluss: Wirtschaftsassistent) befähigt zum Direkteinstieg in ein Beschäftigungsverhältnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ausbildungen am BK und im Dualen System sind gleichwertig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das große Problem des BKs ist die fehlende Praxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Wirtschaftsassistenten fehlt die betriebliche Sozialisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit einem integrierten Praktikum wäre ein Direkteinstieg möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zulassung des Wirtschaftsassistenten zur Kammerprüfung würde seine Akzeptanz steigern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>V. Fragen zum Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“</b>				
<b>1. Bekanntheitsgrad in der Wirtschaft</b>				
Kennen Sie diesen Schulversuch?	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
Kennen Sie das Konzept der „Übungsfirma“?	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
Kennen Sie das Konzept der „Juniorfirma“?	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
Müsste der Schulversuch noch besser „vermarktet“ werden?	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
Ist Ihnen das Curriculum des „Berufskollegs mit Übungsfirma“ bekannt?	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	Nein
<b>2. Ihre Einschätzung des Übungsfirmenunterrichts im Berufskolleg</b>				
	☹☹	☹	☺	☺☺
Mit der Übungsfirma wird die Ausbildung am Berufskolleg praxisorientierter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Übungsfirma bildet betriebliche Prozesse realitätsnah ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Übungsfirma trägt zur Qualitätsverbesserung des BKs bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das BK mit Übungsfirma ist eine Alternative zum Dualen System.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer sollten für diese Arbeit Praxiserfahrung mitbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer sollten für diese Tätigkeit speziell qualifiziert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die in der Übungsfirma vermittelten Grundkenntnisse über ERP-Software (Navision) sind wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stundenanteile für den Übungsfirmenunterricht (BK I: 5 Std.; BK II: 7 Std.) sollten ausgeweitet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unternehmen/IHK sollten das Geschehen in der Übungsfirma mitgestalten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Curriculum der Übungsfirma müsste an die Ausbildungsordnungen angepasst werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juniorfirmen eignen sich eher für die Praxissimulation und den Erwerb von Praxiserfahrung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Ihre Einschätzung der erworbenen Kompetenzen der Absolventen des BKs mit Übungsfirma</b>				
	☹☹	☹	☺	☺☺
Die Kompetenzen der Absolventen des <u>BK I</u> mit Übungsfirma erlauben eine Lehrzeitverkürzung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kompetenzen der Absolventen des <u>BK II</u> mit Übungsfirma (Wirtschaftsassistenten) erlauben eine Lehrzeitverkürzung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen der Lehrzeitverkürzung sollten individuell entschieden werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die zweijährige Ausbildung in der Übungsfirma eignen sich die Absolventen (BK II) für einen Direkteinstieg in ein Beschäftigungsverhältnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Assistentenabschluss sollte durch Praktika ergänzt und die Absolventen sollten dann auch zur Kammerprüfung zugelassen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>VI. Fragen zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)</b>				
				
Ich habe mich mit der Novellierung des BBiG noch nicht beschäftigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Novellierung des BBiG erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Absolventen des BKs zur Kammerprüfung zugelassen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Novellierung des BBiG wird die Akzeptanz der Wirtschaftsassistenten-Qualifikation in der Wirtschaft gestärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>VII. Kritik und Verbesserungsvorschläge</b>
Welche Punkte müssten nach Ihrer Meinung verbessert werden, um die Akzeptanz des BKs mit Übungsfirma in der Wirtschaft zu verbessern?



<b>VIII. Ihre Tätigkeit als Patenfirma</b>				
Seit wann stehen Sie als Patenfirma zur Verfügung?	Seit ..... Jahren			
<b>1. Welche Gründe sprechen dafür, dass Sie sich als Patenfirma zur Verfügung stellen?</b>				
Kontaktmöglichkeiten zu anderen Patenfirmaen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rekrutierungspool für potenzielle Auszubildende, die die Struktur unseres Unternehmens bereits aus der Übungsfirma kennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kostenlose Werbung im Übungsfirmenmarkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Die Übungsfirma bekommt von uns als Patenfirma...</b>				
... Muster für Belege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Produktmuster und Materialien für Messen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Produktschulungen und Beratung durch Mitarbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Preislisten und Kataloge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Hilfe bei der Organisation des Übungsfirmenunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... finanzielle Unterstützung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Die Zusammenarbeit mit der Patenfirma...</b>				
... ist abhängig vom jeweiligen Engagement des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist sehr intensiv und dauerhaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... findet nur vor Übungsfirmenmessen statt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/> Ich möchte über die Ergebnisse des Forschungsprojekts bzw. deren Publikation informiert werden
<input type="checkbox"/> Ich hätte gerne Informationen zum Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“
Ihre E-Mail-Adresse:

### 3. ZUSAMMENSETZUNG DER UNTERNEHMENSSTICHPROBE

	<b>Unternehmen gesamt</b>		<b>Patenfirmen</b>		<b>Nicht- Patenfirmen</b>	
<b>Stichprobe (N)</b>	224		43		181	
Branchenverteilung	N	gültige %	N	gültige %	N	gültige %
Maschinenbau	25	11,4%	4	9,5%	21	11,8%
Elektrotechnik/Elektronik	15	6,8%	2	4,8%	13	7,3%
Automobil	10	4,5%	2	4,8%	8	4,5%
Chemie/Pharma	8	3,6%	-	-	8	4,5%
Versicherung	12	5,5%	-	-	12	6,7%
Banken	31	14,1%	1	2,4%	30	16,9%
Handel	44	20,0%	21	50,0%	23	12,9%
Energieversorgung	3	1,4%	-	-	3	1,7%
Sonst. Industrieunternehmen	29	13,2%	7	16,7%	22	12,4%
Sonst. Dienstleistungsuntern.	30	13,6%	5	11,9%	25	14,0%
Handwerk	13	5,9%	-	-	13	7,3%
fehlend	4		1		3	
<b>Unternehmensgröße (Anzahl der Mitarbeiter)</b>	<b>N</b>	<b>gültige %</b>	<b>N</b>	<b>gültige %</b>	<b>N</b>	<b>gültige %</b>
0 – 9	36	17,2%	2	4,9%	34	20,2%
10 – 49	23	11,0%	6	14,6%	17	10,1%
50 – 249	53	25,4%	17	41,5%	36	21,4%
250 – 500	29	13,9%	1	2,4%	28	16,7%
> 500	68	32,5%	15	36,6%	53	31,5%
fehlend	15		2		13	

#### 4. AUSZUG AUS LEHRERINTERVIEWS (AUSSAGENKATEGORIEN)

FRAGEBLOCK 3: EIGENSCHAFTEN DES ÜBUNGSFIRMENUNTERRICHTS	
F	
3.1	<p><b>Welche Handlungs- und Entscheidungsspielräume haben die Schüler? Planen die Schüler ihre Aufgaben selbst oder werden die Aufgaben durch den Lehrer verteilt?</b></p> <p>Prinzipiell sind sich alle befragten Lehrer einig, dass in der Konzeption des handlungsorientierten Unterrichts die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler betont werden sollte.</p> <p><u>Handlungs- und Entscheidungsspielräume im Übungsfirmenunterricht:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jedoch geben 47% der Lehrer an, dass die den Schülern eingeräumten Handlungs- und Entscheidungsspielräume abhängig vom Schuljahresstand sind. Hintergrund ist die Tatsache, dass ein Großteil der Schüler von der Realschule kommt und damit über keine betriebswirtschaftlichen Vorkenntnisse verfügt. Daher ist die Selbstständigkeit zumindest am Anfang des BK I sehr eingeschränkt (R1, R3b, R7, R8, R10, R11, R12).</li> <li>• Aufgrund dessen erteilen fast alle Lehrer in einer Team- oder Arbeitersitzung am Anfang des Übungsfirmenabends konkrete Anweisungen an die Schüler oder diese sind in den entsprechenden Stellenbeschreibungen in den einzelnen Abteilungen bereits schriftlich fixiert. Bei der Bearbeitung der Arbeitsanweisungen werden den Schülern dagegen zumeist Freiräume gelassen (R3a, R4, R5, R6b, R6a).</li> <li>• Mit zunehmender Tätigkeit in der Übungsfirma sollte die Selbstständigkeit der Schüler stärker gefördert werden. Idealerweise wäre das im BK II, nachdem im BK I eine betriebswirtschaftliche Grundbildung und erste Erfahrungen in der Übungsfirma erworben wurden. Hier liegt auch die Forderung begründet, dass der Bildungsgang „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ nur als zweijähriger Bildungsgang sinnvoll ist (R11).</li> <li>• Im BK II sollten Arbeitsanweisungen nur noch dann eingesetzt werden, wenn bestimmte im Lehrplan geforderte Bereiche (Spezialfälle) nicht im Tagesgeschäft der einzelnen Abteilungen vorkommen und diese im Sinne einer Fallstudie eingestreut werden müssen (R6a).</li> </ul> <p><u>Maßnahmen zur Steigerung der Schülerelbstständigkeit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um die Selbstständigkeit der Schüler zu unterstreichen, fördern zwei Lehrer am Anfang des BK I hauptsächlich kreative Tätigkeiten, die auch ohne betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse machbar sind, wie bspw. Messevorbereitung, Prospekt- und Kataloggestaltung. Dies geschieht parallel zur Wissensvermittlung in betriebswirtschaftlichen Fächern (R7, R11).</li> <li>• Um trotz diesen Umständen die Selbstständigkeit der Schüler zu erhöhen, haben sie an einigen Standorten spezielle Konzepte entwickelt: An zwei Standorten werden zwar konkrete Arbeitsanweisungen erteilt, jedoch werden diese den Abteilungsleitern übergeben und nicht jedem einzelnen Schüler. Die Aufgabenverteilung erfolgt dann selbstständig in der jeweiligen Abteilung durch die Schüler (R6a, R6b, R13).</li> <li>• Zwei Lehrer (R4, R14) betonen die Notwendigkeit, dass Handlungsschritte dokumentiert und Handbücher für die entsprechenden Abteilungen erstellt werden. Dadurch haben die Schüler eher die Möglichkeit, selbstständig und ohne die Hilfe des Lehrers Arbeitsaufträge erfüllen zu können.</li> <li>• Eine andere Möglichkeit wollen zwei andere Lehrer wahrnehmen (R3a, R4). Sie planen den Einsatz von BK II-Schülern als Abteilungsleiter im BK I. Damit können ältere, erfahrende Schüler des BK II bereits erworbenes Wissen an die Mitarbeiter im BK I weitergeben. Eine ähnliche Alternative wäre die Organisation von „Praktika“ der BK I Schüler in der Übungsfirma des BK II.</li> </ul>
3.2	<p><b>Handelt es sich dabei um komplexe Aufgabenstellungen oder um Routinearbeiten? Wie anspruchsvoll sind die Anforderungen an die Schüler?</b></p> <p>Einige Lehrer sind der Auffassung, dass im BK I aufgrund der geringen betriebswirtschaftlichen Vorbildung hauptsächlich Routinearbeiten vorherrschen (R5, R6b, R9, R10), die aber für viele Schüler eine hohen Komplexitätsgrad besitzen (R1, R4, R5, R10). Während nun aber einige Lehrer der Meinung sind, dass sich die Übungsfirmenaktivität aufgrund der kognitiven Fähigkeiten der Schülerklientel nur auf Routinetätigkeiten beschränken kann (R3b, R4, R12), argumentieren andere, dass im BK II durchaus einige Aufgaben zur Routine werden und vermehrt komplexere Aufgabenstellungen angegangen werden können (R5, R6b, R9, R10). Andere vertreten die Auffassung, dass es von Anfang an komplexe und Routineaufgaben zu bewältigen gilt (R7, R8, R11, R13). Drei Lehrer gehen davon aus, dass diese Unterscheidung immer individuell für den einzelnen Schüler zu treffen ist (R2, R9, R12). Ein Lehrer reduziert die Komplexität des Übungsfirmenkonzeptes auf die Software „Navision“ (R11).</p>
3.3	<p><b>In welcher Form werden die Operationen der Übungsfirma als „Ganzes“ und die Aufgaben der einzelnen Schüler thematisiert? Werden betriebliche Zusammenhänge vermittelt?</b></p> <p>Die Vermittlung betrieblicher Zusammenhänge wird in den einzelnen Übungsfirmen äußerst unterschiedliche gehandhabt.</p> <p><u>Förderung des Ganzheitlichkeitsaspekts in der Übungsfirma:</u></p>

	<p>Wenige Lehrer äußern, dass sie das nie oder nur vereinzelt tun. Begründet wird dies mit fehlender Zeit, da zu viele andere Aufgaben anstehen (R5), oder damit, dass dies erst dann Sinn machen würde, wenn die Schüler bereits mehrere Abteilungen kennen gelernt hätten (R13). Die Vertreter der andern Extremposition geben dann, dass sie immer wieder Problemlösungen und betriebliche Zusammenhänge mit dem Beamer für alle erläutern (R11, R12). Dazwischen stehen die Aussagen einiger Lehrer, dass diese Zusammenhänge innerhalb der einzelnen Abteilungen hergestellt werden würden (R3a). Ein Lehrer ist der Meinung, dass nicht nur Stellenbeschreibungen und Arbeitsabläufe dokumentiert werden sollten, sondern dass zu Förderung des Prozesswissens Ablaufschemata der Übungsfirma erstellen werden sollten, um Zusammenhänge und Prozesse transparent zu machen (R14).</p> <p><u>Förderung des Ganzheitlichkeitsaspekts außerhalb der Übungsfirma:</u> Eine andere Gruppe von Lehrern ist der Überzeugung, dass Zusammenhänge nicht immer in der Übungsfirma hergestellt werden könnten. Das Zusammenwirken mit dem normalen Unterricht ist wichtig und zu fördern (R2, R7, R10). Betriebliche Zusammenhänge werden dann hergestellt, wenn es gelingt, im „normalen“ BWL-Unterricht auf aktuelle Fälle und Problemstellungen der Übungsfirma zurückzugreifen und diese theoretisch zu analysieren (R9). Daraus erwächst die Forderung, dass die Übungsfirmenlehrer auch Rechnungswesen und BWL unterrichten (R10).</p> <p><u>Navision</u> Sehr ambivalente Auffassungen bestehen dazu, inwieweit die eingesetzte Software <i>Navision</i> das Verständnis der Zusammenhänge unterstützen kann. Während zwei Lehrer durchaus der Meinung sind, dass <i>Navision</i> hier einen wertvollen Beitrag leisten kann (R5, R7), gehen skeptische Lehrer davon aus, dass der Einsatz von <i>Navision</i> hier gerade kontraproduktiv sei und die Einsicht in die Prozessabläufe verhindere. Begründet wird dies damit, dass zu viele Aktionen in <i>Navision</i> im Hintergrund ablaufen, die für den Schüler nicht nachvollziehbar sind (R6, R8).</p>
<p><b>3.4</b></p>	<p><b>Welche Form der Leistungskontrolle findet in der Übungsfirma statt? Und welche Probleme ergeben sich dabei?</b></p>
	<p><u>Zur Leistungskontrolle in der Übungsfirma werden herangezogen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsproben, die in der Übungsfirma erstellt werden (R1, R3b, R6, R7, R8, R10, R11, R12, R14).</li> <li>• Berichtsheft, in dem ein Nachweis über die Tätigkeiten geführt wird (R3b, R6a, R7, R8, R11).</li> <li>• Beurteilungsbogen, in dem die Mitarbeitsnote, Verhaltensnote in der Gruppe (Beurteilung der Sozialkompetenz), Noten aus Mitarbeitergesprächen (Beurteilung der Personalkompetenz) einfließen (R1, R2, R3b, R6a, R8, R9, R13)</li> <li>• „Verbesserungsnote“, welche an einem Standort über das installierte betriebliche Vorschlagswesen ermittelt wird. Damit soll die Innovationstätigkeit der Schüler gefördert werden, indem Prozesse reflektiert werden müssen (R6a).</li> <li>• Es wird an allen Schulstandorten versucht, dem Anspruch einer umfassenden Bewertung der beruflichen Handlungskompetenz nachzukommen und die Note nicht nur auf die Fachkompetenz (Arbeitsproben) zu reduzieren. Personal- und Sozialkompetenz werden zumeist versucht über Mitarbeitergespräche oder Personalbeurteilungsbögen zu erfassen.</li> </ul> <p><u>Problemaspekte bei der Beurteilung der Handlungskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problem der gleichzeitigen Erfassung von Sozial- und Personalkompetenz bei 16 Schülern (R9). Daher werden pro Übungsfirmenstunde-Stunde gezielt drei Schüler beobachtet (R14).</li> <li>• Arbeitsproben werden oft noch nicht in <i>Navision</i> abgenommen (R3b, R4, R13). Damit geht das Softwarehandling noch nicht in die Note mit ein. Die ist ein Vorteil für leistungsschwächere Schüler, die bei kreativen Aufgaben besser abschneiden (R12).</li> <li>• Bei der Beurteilung von Personal- und Sozialkompetenz wird eine höhere Akzeptanz seitens der Schüler erreicht, wenn zuvor gemeinsam Kriterien erarbeitet oder zumindest vorgegeben werden, nach denen die Notengebung erfolgt (R3a, R6b, R7).</li> <li>• Individuelle Zurechnung der Leistung (Endprodukt einer Arbeitsaufgabe) ist in der Übungsfirma aufgrund des Zweischichtbetriebs oft schwierig (R10)</li> </ul>
<p><b>3.5</b></p>	<p><b>Gibt es Reflexionsphasen?</b></p>
	<p>Reflexionsphasen werden auf unterschiedliche Art und Weise in die Übungsfirmen-tätigkeit integriert:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Mitarbeiterbesprechung zu Beginn des Übungsfirmen-tages (R1, R4, R5) und/oder am Ende (R14)</li> <li>• In speziell dafür vorgesehenen Feedback-Runden im zweiwöchigen Rhythmus (R2)</li> <li>• In kleine „spontane“ Reflexionsphasen in den einzelnen Abteilungen (R3b)</li> <li>• In den Übergabestunden, in denen die Arbeit des vergangenen Tages nochmals reflektiert wird (R4, R7)</li> <li>• In speziellen Reflexionsphasen am Ende einer Lerneinheit bzw. nach einem Projekt (Übungsfirmen-messe) (R10)</li> <li>• Im laufenden Übungsfirmenunterricht, wenn Problem entstehen und die Lösungen für alle Schüler präsentiert werden (R11, R12)</li> </ul> <p>Durch <i>Navision</i> steigt die Wichtigkeit von Reflexionen, da sonst die Zusammenhänge nicht klar werden (R6a).</p>
<p><b>3.6</b></p>	<p><b>Wird auf konventionelle Unterrichtsmethoden zurückgegriffen? Inwiefern?</b></p>

	Zu dieser Frage äußern die Lehrer sehr kontroverse Meinungen. Während ein Großteil der Lehrer angibt, keine konventionellen Unterrichtsmethoden (bspw. Frontalunterricht) in der Übungsfirma zu praktizieren (R1, R2, R4, R6b, R8, R10, R13, R14) geben sechs Lehrer an, dass sie u.U. darauf zurückgreifen, um auftretende Probleme im Übungsfirmengeschehen zu erläutern (R3b, R5, R7, R9, R10, R12). Ein Lehrer verweist darauf, dass die „Wissenssicherung klassisch erfolgen muss“ (R12). Nur in einem Fall wird berichtet, dass die Schüler ihre Problemlösungen präsentieren und der Lehrer nur ergänzt eingreift (R11).
<b>3.7</b>	<b>Wie schätzen Sie die soziale Atmosphäre in der Klasse ein?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Atmosphäre in der Übungsfirma ist klassenabhängig (R6b). Jedoch ist ein bestimmtes soziales Klima die notwendige Bedingung für das Funktionieren des Übungsfirmenunterrichts, da sonst Gruppenarbeit nicht funktioniert (R12).</li> <li>In den Gruppen (1/2 Klassen) herrscht zumeist eine kollegiale Atmosphäre (R1, R3b, R4, R8, R10, R11, R12, R13, R14). Diese ist insbesondere während der Messevorbereitung gut. Zu Rivalitäten kommt es gelegentlich zwischen den Gruppen (Übungsfirmenteams) (R1).</li> <li>Die Übungsfirma fördert die Gemeinschaft, wenn die Arbeit problemlos verläuft, wenn sie bei den Schüler Frust erzeugt, dann hat sie negative Auswirkungen (R2, R5, R6a, R7). Jedoch soll die Auseinandersetzung mit Problemen in Gruppen (insb. Trittbrettfahrersyndrom) auch gelernt werden (R5, R6a, R7). Die Zusammenarbeit zwischen den Schülern, die sich mit der Übungsfirma identifizieren, ist gut. Problematisch sind diejenigen, die sich dafür weniger begeistern können (R9, R11). Potenzielle „Störenfriede“ (R13) sollten getrennt werden, um diese Gefahr zu verkleinern.</li> </ul>
<b>3.8</b>	<b>Wie schätzen Sie die Realitätsnähe des Übungsfirmenunterrichts ein? Werden berufsrelevante Kenntnisse vermittelt?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Realitätsbezug ist in der Übungsfirma größer als im traditionellen Unterricht (R3b)</li> <li>Einfache Sachbearbeitertätigkeiten in der Übungsfirma weisen einen hohen Realitätsbezug auf (R1). Zudem können die Arbeitsabläufe, Prozessorientierung, Übungsfirmenmessen, Werbung, Außenkontakte und Geschäftskorrespondenz als realistisch bezeichnet werden (R3a, R4, R7, R8, R9, R10, R12, R14).</li> <li>Die Übungsfirma sollte sich nicht zu streng an der Praxis orientieren. Das Ziel der Einsatzes ist die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. Die Gestaltung der Übungsfirma sollte sich an diesen Zielen orientieren (R12, R15).</li> <li>Navision trägt zu einer erhöhten Realitätsnähe bei (R1, R7, R14). Es muss aber die Frage gestellt werden, ob ein so ausgeprägter Realitätsbezug notwendig ist (R6a).</li> <li>Kein Ersatz für Realität, da Ernsthaftigkeit und der ökonomischer Druck fehlt. Die Personalstrukturen und die Arbeitsgeschwindigkeit entsprechen nicht der betrieblichen Realität (R2, R4, R5, R8, R9, R10, R15).</li> </ul>

<b>FRAGEBLOCK 6: LERNERFOLG DER SCHÜLER AUS LEHRERSICHT</b>	
<b>F</b>	
<b>6.1</b>	<b>Wie schätzen Sie die Möglichkeit der Förderung der Fach-, Methoden-, Sozial und Personalkompetenz im Übungsfirmenunterricht im Vergleich zum konventionellen Unterricht ein? Beobachten Sie bei Ihren Schülern tatsächliche Kompetenzzuwächse?</b>
	<p><u>Förderung der beruflichen Handlungskompetenz:</u> Zumeist sind sich die Lehrer einig, dass die Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz in der Übungsfirma im Vergleich zum Berufskolleg in der Regelform größer sind. Jedoch bemängeln die Lehrer Konzepte zur Erfassung und Bewertung der einzelnen Kompetenzfacetten (R3b).</p> <p><u>Fachkompetenz:</u> Die Vermittlung von Fachkompetenz im Übungsfirmenunterricht wird von den interviewten Lehrern als sehr skeptisch angesehen. Es werden die Meinungen geäußert, dass diese im traditionellen Unterricht besser zu vermitteln sei (R5, R12, R13) und in der Übungsfirma in den Hintergrund treten würde. Vielmehr übernehme die Übungsfirma die Funktion der Vertiefung von Fachwissen (R2, R3a, R4, R8, R10, R11). Ein Lehrer verweist auf den neuen Lehrplan im BK II und vertritt die Meinung, dass durch die hohe Stofffülle auch einer Förderung der Fachkompetenz in der Übungsfirma notwendig werde (R7).</p> <p><u>Methodenkompetenz:</u> Die Methodenkompetenz wird nach Meinung eines Großteils der Lehrer in der Übungsfirma gefördert und ausgebaut (R4, R5, R8, R11, R13, R14), wobei ein Lehrer (R12) diese Aussage auf die „guten Schüler“ beschränken möchte. Zwei Lehrer betonen die Notwendigkeit der Förderung dieser Kompetenzdimension bei den Schülern des Berufskollegs und sprechen sich für eine noch gezieltere Förderung aus (R7, R10).</p> <p><u>Sozialkompetenz:</u> Die Förderung von Sozialkompetenz durch die Tätigkeit in der Übungsfirma ist unumstritten, insbesondere bei Projekten wie der Übungsfirmenmesse (R7, R8, R9, R10, R11, R13, R14). Eine Lehrerin betont aber die Notwendigkeit, dass Sozialkompetenz nicht „automatisch“ durch Gruppenarbeit entstünde, sondern erst durch eine gezielte Förderungen von gruppenspezifischer Prozesse (R2). Zwei der Interviewpartner sehen die Übungsfirma im Hinblick auf die Förderung der Sozialkompetenz zwar als effektiv an, jedoch sehen Sie die Übungsfirma unter Effizienz Kriterien der Gruppenarbeit im traditionellen Unterricht (BK BOA) als unterlegen an (R1, R12, R15).</p>

6.2	<b>Kommt es hierbei insbesondere zu einer Veränderung der einzelnen Dimensionen der Personalkompetenz?</b>
	Zur Förderung der Kompetenzdimension „Personalkompetenz“ gehen die Meinungen der Lehrer auseinander. Während eine Gruppe von Lehrern die Förderung als nicht möglich ansieht und diese Aufgabe den Grund- und Realschulen zuschreibt (R7, R10, R9, R11), wird ebenfalls von einigen Lehrern die gegensätzliche Meinung vertreten (R2, R3a, R3b, R5, R6b, R11, R14). Zwischen diesen „Extrempositionen“ finden sich Meinungen, die eine Förderung nicht ausschließen, jedoch dies nicht explizit auf die Mitarbeit in der Übungsfirma zurückführen möchten (R1, R8, R12, R13). Jedoch verweisen viele der Lehrer auf eine intuitive Vermutung, da für eine verlässliche Aussage entsprechende Instrumente zur Erfassung der Personalkompetenz fehlen (R1, R3a, R3b, R8, R13) (vgl. auch 3.4 und 6.1).
6.3	<b>Wie schätzen Sie die berufliche Handlungskompetenz der Absolventen des BK mit Übungsfirma (im Hinblick auf den Abschluss Wirtschaftsassistent) im Vergleich zu kaufmännischen Auszubildenden im dualen System (bspw. Industriekaufmann/-frau) ein?</b>
	Eindeutig ist das Meinungsbild der Lehrer, wenn das Kompetenzprofil von Wirtschaftsassistenten und Absolventen des dualen Systems (bspw. Industriekaufmann) verglichen wird. Es überwiegt die Meinung, dass der Schulberuf keine Alternative darstellt und hierbei keinesfalls von einer Gleichwertigkeit gesprochen werden kann (R2, R5, R8, R9, R11, R12, R14). Jedoch wird eingeräumt, dass es sich beim Berufskolleg mit Übungsfirma als einen „ersten Schritt in die richtige Richtung“ handeln würde (R5, R11, R14). Unterschiedliche Meinungen gibt es dazu, wie das Kompetenzprofil von Wirtschaftsassistenten ausgebaut werden müsste, um eine Gleichwertigkeit zu erreichen. Während die Fachkompetenz bei guten Schülern des Berufskollegs als ausreichend gesehen wird (R2, R10), sehen einige der Lehrer noch Mängel in der Sozial- und Personalkompetenz, die sie auf die systembedingt fehlende betriebliche Sozialisation (R2, R4, R8, R9, R10, R12) und fehlenden ökonomischen Druck (R12) zurückführen.
6.4	<b>Wie schätzen Sie die Erfolgchancen der Schüler des BK mit Übungsfirma auf dem Ausbildungsmarkt bzw. Arbeitsmarkt ein?</b>
	<p><u>Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Direkteinstieg):</u> Bei der Frage nach den Erfolgchancen der Absolventen des BK mit Übungsfirma auf dem Arbeitsmarkt ist ein klares Meinungsbild zu verzeichnen. Fast ausnahmslos wird ein Direkteinstieg als nicht realisierbar eingestuft (R1, R2, R3a, R4, R5, R6a, R7, R8, R10, R12, R14, R15). Während zwei Lehrer solche Möglichkeiten des direkten Einstiegs ins Arbeitsleben begrüßen würden (R7, R10, R14), sehen andere darin für die Schüler eine Gefahr, da man den „Schülern mit der betriebswirtschaftlichen Schmalspurausbildung keinen Gefallen machen würde“ (R6a).</p> <p><u>Chancen auf dem Ausbildungsmarkt:</u> Jedoch ausnahmslos alle Interviewpartner im Besuch des Berufskolleg mit Übungsfirma eine Chancenverbesserung bzw. einen Wettbewerbsvorteil auf dem Ausbildungsmarkt. Vier Lehrer betonen explizit, dass sich diese durch Implementation der Übungsfirma deutlich verbessert habe. Einige Lehrer halten eine Anrechnung in Form einer Lehrzeitverkürzung durchaus für gerechtfertigt (R1, R3a, R4, R6a, R11, R12), wobei meist auf eine individuelle Prüfung verwiesen wird. Drei Lehrer sind überzeugt, dass Anrechnungsfragen nur in Kooperation mit der IHK geklärt werden können und neue Konzepte entwickelt werden müssten (R7, R11, R14). An einem Schulstandort werden über die Zeit in der Übungsfirma qualifizierte Arbeitsergebnisse ausgestellt, die den Schülern bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz zusätzliche Vorteile einbringen sollen (R8). Nur in einem Fall wurde davon berichtet, dass die Patenfirma explizit aus dem Pool der Bewerber aus der Übungsfirma für Ausbildungsstellen rekrutiert hat (R9).</p>

<b>FRAGEBLOCK 7: UMSETZUNGSPROBLEME DES ÜBUNGSFIRMENKONZEPTS</b>	
<b>F</b>	
7.1	<b>Setzen Sie im Übungsfirmenunterricht die Software „Navision Attain“ ein? Wie zufrieden sind Sie mit dieser eingesetzten Software?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einige Lehrer geben an, dass sie mit der Software zufrieden seien (R1, R4, R5, R7, R11) und eine gute, aber nicht ganz selbsterklärende, Handhabung möglich sei (R1). Dagegen sprechen sich zwei Lehrer (R3b, R8) gegen die Bedienerfreundlichkeit des Programms aus. Fünf Lehrer geben an, mit der Komplexität der Software überfordert zu sein (R3b, R9, R10, R12, R13) und viel Freizeit in die Bedienung des Programms zu investieren (R4, R5, R8, R10).</li> <li>• Es verweisen jedoch sieben Lehrer darauf, dass die Software für die Schüler zu komplex sei und sie Zusammenhänge nicht erschließen könnten (R3b, R7, R9, R10, R12, R13, R14). Es wird darauf verwiesen, dass es sich hierbei um eine Praxissoftware handeln würde, die unter anderen Rahmenbedingungen eingesetzt werden würde und nicht für den Einsatz in der Schule konzipiert wäre (R7, R9). Einige Lehrer verweisen darauf, dass der Lerneffekt bei den Schülern ohne <i>Navision</i> größer wäre (R6a, R6b, R13). Daher haben sich einige Schulen bis zuletzt gegen die Einführung gewehrt, mit der verpflichtenden Einführung zum Schuljahr 04/05 wollen (müssen) alle Lehrer die Software einführen.</li> <li>• Teilweise wird berichtet, dass es in der Anfangsphase zu technischen Problemen führte, die teilweise bisher noch nicht behoben werden konnten (R2, R4, R11).</li> <li>• Die Lehrerfortbildungen und die Hilfen der Arbeitsgruppe <i>Navision</i> (Hotline) im LEU werden größtenteils</li> </ul>

	als sehr hilfreich zur Lösung von softwaretechnischen Problemen beschrieben (R1, R3a, R4, R5, R7, R9, R10).
7.2	<p><b>Gibt es nach Ihrer Meinung eine verstärkten Bedarf in der Lehrerweiterbildung im Hinblick auf den Übungsfirmenunterricht? Wenn ja, in welchem Bereich?</b></p> <p><u>Über die bisher bestehenden Fortbildungsmaßnahmen wurde geäußert:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Über angebotene Fortbildungen müsste besser informiert werden (R3a).</li> <li>• Fortbildungen finden oftmals unmittelbar vor oder in den Ferien statt. Da die Lehrer viel Freizeit für die Übungsfirma opfern, sollte dieses Engagement nicht durch Fortbildungen während den Ferien „belohnt“ werden (R10, R12).</li> <li>• Angebotene Seminare sind teilweise unwichtig (Messe, Marketing) (R5).</li> </ul> <p><u>Fortbildungsbedarf wurde von den Lehrer geäußert zu den folgenden Bereichen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anwendung der ZÜF-Software (R5, R7, R11, R13, R14)</li> <li>• Realisierung von Projektmanagement in der Übungsfirma (R7)</li> <li>• Spezielle Weiterbildung zu Lohn- und Gehaltsbuchung (R3b, R, R7)</li> <li>• Managementseminare für Lehrer, in denen Unternehmensführungsprinzipien und deren Umsetzung in der Übungsfirma thematisiert werden (R4).</li> <li>• Spezielle Weiterbildungen zu Navision. Insbesondere wird hier die Kontinuität der Fortbildungen angesprochen (R3b, R4, R5, R6a, R7, R8, R10, R13). Diese sind notwendig, um die Lehrplanvorgaben erfüllen zu können (R6a).</li> <li>• Fortbildungen zu Ausgestaltungsmöglichkeiten und Umsetzung des neuen Lehrplans im BK II mit Übungsfirma. Beispielsweise sollte besprochen werden, wie gezielt Arbeitsproben zu internationalen Handelsgeschäften gestaltet werden können (R1, R7).</li> </ul>
7.3	<p><b>Wie erfolgt die Unterstützung durch die Patenfirma?</b></p> <p>Die Zusammenarbeit hängt prinzipiell von den Betreuern der Patenfirma (R3a) und von den Übungsfirmenlehrern ganz entscheidend ab, wie sie den Kontakt pflegen (R6b, R10).</p> <p><u>Die Zusammenarbeit findet statt in Form von:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betriebsbesichtigungen und Produktschulungen (R1, R2, R3a, R4, R8, R9, R10, R11, R13)</li> <li>• Vertreter der Patenfirma besichtigen die Übungsfirma (R1, R2, R6b, R13)</li> <li>• Messeunterstützung (R2, R4, R5, R7, R10, R11)</li> <li>• Austausch von Schüler der Übungsfirma und Auszubildende der Patenfirma (R2)</li> <li>• Prozessbeschreibungen zur Organisation der Üfa (R7), Tipps und Tricks aus der Praxis (R9).</li> <li>• Übungsfirma wird als Rekrutierungspool für mögliche Auszubildende gesehen (R2)</li> <li>• Sponsoring (R3a)</li> <li>• Materielle Zuwendungen sind weniger wichtig, eher der Praxisbezug, da dieser eine große Motivationswirkung auf die Schüler hat (R6b, R8).</li> <li>• Sehr spärlicher Kontakt (R12)</li> </ul>
7.4	<p><b>Haben Sie weitere Verbesserungsvorschläge?</b></p> <p><u>Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der schulorganisatorischen Einbindung der Übungsfirma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es sollte sichergestellt werden, dass der Übungsfirmenlehrer die Klasse auch in Rechnungswesen und BWL unterrichtet (R3b).</li> <li>• Die Übungsfirmenräume sind fast durchgängig belegt. Konkrete Vorbereitungen/ Weiterbildungen der Lehrer (insb. bei Navision) müssen sich auf Freizeit und Wochenende beschränken (R3b).</li> <li>• Um im BK I schnell auf Grundlagenwissen aufbauen zu können, sollte zu Beginne eine kompakte Theoriephase stehen (R12).</li> <li>• Fächerübergreifender Unterricht muss auf schulorganisatorischer Ebene verbessert werden (R14).</li> <li>• Es sollten die Schüler mit einem spezielles Verfahren (Bewerbung, Auswahlgespräche) für die Übungsfirma ausgewählt werden (R14).</li> </ul> <p><u>Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Organisation des Schulversuchs:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es besteht das Bedürfnis den Erfahrungsaustausch (Ideen, Konzepte, selbsterstellte Handreichungen und Unterlagen, Fallstudien) zwischen den Übungsfirmenlehrern zu fördern. Vor allem für Lehrer ohne große Praxiserfahrung und „Neueinsteiger“ wäre dies zur Orientierung hilfreich. Bisher ist ein solcher Austausch auf private Kontakte angewiesen, keine zugängliches Verzeichnis mit Ansprechpartnern an den einzelnen Schulstandorten existiert. Ein solcher Erfahrungsaustausch sollte (zentral) institutionalisiert werden und in regelmäßigen Abständen zu bestimmten Themengebieten abgehalten werden. (R1, R3a, R6a, R9, R8, R14).</li> <li>• Bei der Gestaltung von Bildungsplänen oder Schulversuchsbestimmungen wird die Innovationskraft der Lehrer im Hinblick auf „gute“ Übungsfirmenarbeit bisher nicht abgefragt (R6a).</li> <li>• Lehrer werden durch ihre Arbeit in der Übungsfirma zeitlich enorm eingeschränkt (viel Freizeit) und es bleibt daher wenig Zeit für die Vorbereitung der anderen Unterrichtsstunden. Daher wird eine Deputatsnachlass für Übungsfirmenlehrer gefordert (R3a, R3b, R4) oder die Ermöglichung von Team-Teaching (zumindest) im BK I (R3a, R4, R11).</li> <li>• Die Übungsfirmenmesse ist das der Höhepunkt der Übungsfirmenarbeit im Schuljahr. Problematisch (in Bezug auf die Motivationswirkung bei den Schülern) ist vor diesem Hintergrund, wenn aus die Anzahl der</li> </ul>

	<p>teilnehmenden Übungsfirmen aus Platzgründen begrenzt werden muss. Die Alternative (internationale Übungsfirmenmesse) ist mit hohen Kosten verbunden und daher schwer finanzierbar (R3b).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der neue Lehrplan im BK II wird als zu komplex bezeichnet. Darin würden Ansprüche formuliert, die die Übungsfirma nicht leisten könne. Dieser sollte inhaltlich „abspeckt“ werden bzw. Optionsmöglichkeiten (Wahl- und Wahlpflichtbereiche) beinhalten (R5, R6a, R8).</li> </ul> <p><u>Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der „Außenwirkung“ des Schulversuchs:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulversuch muss bei den Unternehmen präsenter gemacht werden. Dies sollte auf lokaler und zentraler Ebene geschehen. Insbesondere wünschen sich die Lehrer einen von zentraler Stelle zur Verfügung gestellten Prospekt/Flyer, der die Unternehmen über das Konzept der Übungsfirma informiert (R6b).</li> <li>• Stärkerer Einbezug der Praxis (insb. IHK) mit dem Ziel einer höheren Akzeptanz des Abschlusses (R14).</li> </ul>
7.5	<p><b>Was halten Sie vom Einsatz der Übungsfirma in der Berufsschule/in der Wirtschaftsschule/im Wirtschaftsgymnasium?</b></p> <p><u>Einsatz der Übungsfirma in der Berufsschule:</u> Hierzu bestehen höchst ambivalente Meinungen seitens der Lehrer. Während einige Lehrer die Implementation einer Übungsfirma in der Berufsschule unter bestimmten Voraussetzungen grundsätzlich für sinnvoll erachten (R2, R3a, R4, R6a, R7, R8, R9, R10), macht dies für einige andere Lehrer „keinen Sinn“, „da die ja sowieso in der Praxis sind“ (R1, R3b, R5, R10, R11, R12, R14).</p> <p><u>Einsatz der Übungsfirma an der Wirtschaftsschule:</u> Hier scheint Einigkeit dahingehend zu bestehen, dass das Konzept der Übungsfirma, wie es derzeit am Berufskolleg praktiziert wird, in der Wirtschaftsschule aufgrund der schwierigen Klientel nicht möglich sei. Wenn dann könnte die nur in einer „extrem abgespeckte Version“ erfolgen (R2, R4, R5, R6a, R7a, R8, R9, R10, R11, R13, R14, R15). Die Lehrer sprechen sich hier eher für den Einsatz einer Juniorfirma aus (R10, R11, R14).</p> <p><u>Einsatz der Übungsfirma am Wirtschaftsgymnasium:</u> Auch hier gibt es polarisierte Meinungen, da einerseits die Ansicht besteht, dass das Wirtschaftsgymnasium berechtigungsorientiert sei und auf einen akademischen Abschluss vorbereiten würde und damit ein Einsatz der Übungsfirma wenig gewinnbringend wäre (R3b, R3a, R4, R13) und andererseits in einem solchen Einsatz durchaus auch Chancen gesehen werden (R1, R2, R5, R6a, R7, R8, R9, R11, R14, R15). Eventuell könnten sich die Protagonisten auch eine Juniorfirma im WG vorstellen.</p> <p>Ein Lehrer äußert sich dahingehend, dass die Implementation in der Übungsfirma in keiner Schule notwendig sei, da bei entsprechenden Sozialformen alles auch im „normalen Unterricht“ vermittelt werden könne (R12).</p>



## 5. AUSZUG AUS UNTERNEHMENSINTERVIEWS (PARAPHRASIERUNG)

<b>FRAGEBLOCK 6: VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE ZUR ÜBUNGSFIRMENARBEIT IM BERUFSSKOLLEG</b>	
F	
<b>6.1</b>	<b>Verstärkter Praxisbezug in der Übungsfirma</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es stellt ein Problem dar, dass viele Lehrer über keine Praxiserfahrung verfügen. So kann man von keinem Schüler erwarten, dass er welche aus dem BK mitbringt. (4.6; 7.1; R1)</li> <li>• Es sollte Praxis in die Schule integriert werden, egal wie (4.6; R3)</li> <li>• Zu wenige berufsrelevante Kenntnisse werden vermittelt (4.5; R1)</li> <li>• Projektarbeit dominiert in den Unternehmen. Gemeinsame Projekte zwischen Schule (theoretische Ausarbeitung) und Unternehmen (Umsetzung) sollten verstärkt gefördert werden. Diese werden bisher von der Schulseite abgelehnt. (4.5; R1)</li> <li>• Bessere Zusammenarbeit mit den Unternehmen wäre sicher anstrebenswert. (7.1; R2)</li> <li>• Wir würden uns mehr Feedback und mehr Austausch wünschen. (7.1; R3)</li> <li>• Lehrer sollte den Kontakt zu Unternehmen halten, um die Praxisnähe und Anforderungen der Betriebe in den Unterricht integrieren zu können. (3.5; R8)</li> <li>• Die Grundversorgung müsste auch gedeckt sein, d.h. wenn eine Einführung solcher Innovationen wie der Übungsfirma, dann flächendeckend und Integration von betrieblichen Projekten in die Übungsfirma. (7.1; R4)</li> <li>• Wenn es praxisnaher sein sollte, dann müssen die Betriebe mehr eingebunden werden, dann müssen die Betriebe auch steuern und mitsprechen, wie die Übungsfirmen laufen sollen oder was genau gemacht wird. (2.1; R6)</li> <li>• Die Organisation von Schule und Wirtschaftsunternehmen sind grundsätzlich verschieden. Ich glaube es wäre am Besten in der Übungsfirma eine gute Gesamtperspektive anzustreben, statt die Praxis kopieren zu wollen. (5.3; R2)</li> <li>• Übungsfirma darf nicht als erlebnispädagogischer Lernort gesehen werden, sondern der Lehrer muss den betrieblichen Ernstcharakter in die Übungsfirma hereinbringen und sicherstellen. (3.1; R7)</li> </ul>
<b>6.2</b>	<b>Verbesserung des Bekanntheitsgrades</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Man weiß oft nicht, welche Inhalte in Schulen vermittelt werden. Das liegt an den Informationsdefiziten der Betriebe, verursacht durch die fehlende Kommunikation mit den Schulen. (6.4; R1)</li> <li>• Die Inhalte der Ausbildung eines staatlich geprüften Wirtschaftsassistenten sind mir jetzt nicht unbedingt detailliert bekannt. (3.6; R2)</li> <li>• Ich denke es wäre sinnvoll wenn Betriebe über die tatsächlichen Qualifikationen besser informiert würden. Eigentlich ist es doch zum größten Teil so, dass Unternehmen nicht wissen, welche Inhalte eigentlich an beruflichen Schulen vermittelt werden. (6.4; R2)</li> <li>• Es sollten mehr Informationen an Unternehmen herangetragen werden. (6.4; R5)</li> <li>• Höchstens Personalreferenten können mit dem Begriff Übungsfirma was anfangen. Abschreckend ist der Begriff selber. Übungsfirma ist das schlimmste Wort, weil Üben ist gleichzusetzen mit spielen. Der Schulversuch und das Curriculum müssen mehr publik gemacht werden. (2.4; R6)</li> <li>• Die Leistungsfähigkeit der Übungsfirma muss vor allem herausgestellt werden. (3.5; 3.6; R7)</li> <li>• Diese Übungsfirma ist in der Schule vielleicht durchaus bekannt, nach außen hin hält sich die Bekanntheit eigentlich relativ in Grenzen. (3.4; R8)</li> </ul>
<b>6.3</b>	<b>Mitgestaltung der Übungsfirmenarbeit durch die Unternehmen/IHK</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, wäre durchaus sinnvoll. Der Wunsch nach Mitspracherechten, wie z. B. bei der Übungsfirma, wird von unserer Seite aus durchaus geäußert. Dies würde zu einer Verbesserung der Qualität der Auszubildenden beitragen. (7.2; R1)</li> <li>• Ja, die berufsvorbereitende Ausrichtung beruflicher Vollzeitschulen könnte dadurch verstärkt werden. (7.1; R2)</li> <li>• Natürlich hätten wir gerne mehr Mitspracherechte. So könnten wir auch unsere Interessen in das berufliche Vollzeitschulsystem integrieren. Wenn ich vorankommen will, dann muss die Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft erhöht werden. Es darf aber auch nicht dazu führen, dass die Wirtschaft bestimmt, was in der Schule vermittelt werden soll. Daher sollte die Mitsprache nicht zentral, sondern mit einer delokalisierten Verantwortung direkt in der Schule selbst erfolgen. (7.2; R4)</li> <li>• Um letztendlich die Akzeptanz zu erhöhen, wäre dies sicherlich wünschenswert. (7.2; R5)</li> <li>• Ich denke, dass die Akzeptanz beruflicher Vollzeitschulen in der Wirtschaft leidet, berechtigt, da einfach zu wenig betriebliche Interessen und zu wenig praktische Tätigkeiten in die Ausbildung miteinbezogen werden. (7.4; R5)</li> <li>• Die Mitsprache sollte auf höherer Ebene über die IHK erfolgen. Das wäre der sinnvollste und erfolgsversprechendste Weg (2.2; R6)</li> </ul>

6.4	Weitere Verbesserungsvorschläge zur Übungsfirmenarbeit am Berufskolleg
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ich finde das Konzept ist durchaus sinnvoll, aber zeitlich einfach auch ein wenig zu kurz angesetzt. In 1,5 bis zwei Stunden kann natürlich nicht soviel gemacht werden wie wenn betrieblich die Auszubildenden den ganzen Tag betreut werden. (5.3; R2)</li><li>• Kleinere Klassen sind notwendig. (7.1; R2)</li><li>• Die großen Klassen erlauben keine Teamarbeit, was aber unbedingt im Hinblick auf den späteren Beruf erlernt werden muss. (4.6; R4)</li><li>• Es ist nicht alles ganz verkehrt was die Übungsfirma so leistet. Nur ob der Nutzen wirklich im Verhältnis zu den Kosten der Übungsfirma angemessen ist, da haben ich so meine Zweifel. (5.4; R3) Warum nimmt man nicht die reale Landschaft und integriert die Virtualität anhand von Projekten in die Betriebe. Die setzt allerdings Kooperation voraus. (7.1; R3)</li><li>• Auch denke ich, dass die Ausbildung am BK mit Übungsfirma besser ist als die Ausbildung am BK ohne Übungsfirma, aber nur unter der Einschränkung, dass theoretische Inhalte in gleichem Maße vermittelt werden. (5.3; R5)</li><li>• Die Schüler kapieren die Zusammenhänge doch nicht. Die bekommen einfach die zündende Idee nicht und erkennen zu selten an welcher Schraube Sie drehen müssen. Dieses Verständnis muss mehr gefördert werden. (1.3; R6)</li><li>• Wenn die Unterstützung durch eine Software zu früh kommt, dass sie dann immer nur oben rein in den Trichter reinschmeißen und unten kommt das fertige Ding raus, dann blicke ich die Zusammenhänge nicht. (1.4; R4)</li><li>• Einsatz von <i>Navision</i>. Einerseits spricht gegen den Einsatz, dass die Schule Zusammenhänge vermitteln sollte, die im Betrieb nicht vermittelt werden können, da dort ERP-Software eingesetzt wird. Andererseits sprechen aber Gründe dafür, dass dieses Software zum Einsatz kommt, um Grundkenntnisse über die Programmstrukturen und -funktionen zu schaffen. Dadurch kann der Zeitraum zum Einlernen verkürzt werden. (3.3; 3.4; R7)</li><li>• Wenn große Unternehmen eine Juniorfirma betreiben, dann gehört diese zum Ausbildungskonzept und hat dadurch einen anderen Stellenwert intern. Die Frage ist, ob das eine schulische Übungs- oder Juniorfirma auch erreichen kann. (2.6; R6)</li><li>• Juniorfirmen wären aufgrund ihres Realitätsbezugs besser. (3.3; R8)</li></ul>

## 6. AUSZUG AUS KAMMERINTERVIEWS (PARAPHRASIERUNG)

<b>FRAGEBLOCK 1: BILDUNGSPOLITISCHE BEDEUTUNG DES BERUFSSKOLLEGS</b>		
S	F	
I	<b>1.1</b>	<b>Welche Rolle würden Sie generell der beruflichen Vollzeitschulen, der kaufmännischen Vollzeitschulen, zuschreiben? Handelt es sich um eine Alternative, Ergänzung oder Konkurrenzinstitution zum Dualen System?</b>
R		<p>Der Mainstream ist die Hinführung, Verbesserung der Ausbildungsreife und dabei natürlich möglichst auch schon berufsfachliche Inhalte vermitteln. Und dann daneben eben noch die schulischen Berechtigungen. Das sind für mich die Aufgaben beruflicher Vollzeitschulen und bis jetzt eben nicht die Vermittlung eines echten berufsqualifizierenden Abschlusses. Berufliche Vollzeitschulen sind immer dann berechtigt, wenn es kein Angebot im Dualen System gibt und eine Arbeitsmarktnische bedient wird. (1.1; R1)</p> <p>Und momentan leisten die beruflichen Vollzeitschulen hier natürlich auch ein Übermaß an Arbeit und fangen einiges auf und übernehmen diese Pufferfunktion, die jetzt eben notwendig ist. (1.3; R1)</p>
I	<b>1.2</b>	<b>Verbessert der Besuch des Berufskollegs die Chancen auf einen Ausbildungsplatz?</b>
R		<p>Bei den komplizierteren und komplexer gewordenen Ausbildungsberufen wird ein höheres Einstiegsniveau vorausgesetzt, weil die Wirtschaft sich verändert hat. Aber trotzdem, ich bin der Meinung, dass zumindest der mittlere Realschüler im Grunde jeden Ausbildungsberuf schaffen kann. (1.2; R1)</p> <p>Schwer zu sagen, weil es im Prinzip so ist, dass das, was sie früher an Ausbildungsstellen mit mittlerer Reife gekriegt haben, bekommen sie heute, wenn sie das BK I haben. (1.4; R2)</p> <p>Bei den BKs liegt der Fokus nicht auf der Steigerung der Ausbildungsreife, sondern da geht es darum, die Startchancen zu verbessern. Ich weiß, dass viele Banken, Industriebetriebe oder auch Versicherungen teilweise das in Ihr Personalkalkül miteinbezogen haben und sagen, wenn die vom Berufskolleg kommen, dann nehmen wir die natürlich, weil die bessere Voraussetzungen für die Ausbildung mitbringen. (1.2; R1)</p> <p>Die Chancen auf einen Ausbildungsplatz verbessern sich ein bisschen nach dem Besuch des Berufskollegs. Aber das ist im Prinzip ein Verdrängungseffekt, der dann stattfindet. Damit wird die allgemeine Schulbildung immer weniger wert auf dem Markt um Ausbildungsstellen. Den Jugendlichen selber ist die Anrechnung nicht so wichtig, denen ist wichtig einen entsprechenden Ausbildungsplatz zu bekommen. (2.2; R2)</p> <p>Ihre Attraktivität erhält die berufliche Vollzeitschule vor allem durch die schulischen Berechtigungen. Gerade bei den Realschülern geht es in erster Linie darum, die Fachhochschulreife zu erlangen. Gut wobei man sagen muss, das liegt am Angebot. Man kann auf schnelle Art und Weise die Fachhochschulreife erwerben kann zusammen mit beruflichen Qualifikationen, das ist also ein sehr attraktives Angebot. (1.2; R1)</p>
I	<b>1.3</b>	<b>Wie sieht es aus in Bezug auf Anrechnungen? Ausbildungszeitverkürzung?</b>
R		<p>Ich möchte einen Grundsatz betonen, den der Freiwilligkeit, also wenn wir von Anrechnung oder Verkürzung sprechen, also diese Übernahme von Zeiten ins Duale System hinein, das muss auf freiwilliger Basis passieren, wenn wir da noch mehr Zwang als bisher schon reinkriegen, dann wird das nicht funktionieren. Das wollte ich noch mal sagen, Freiwilligkeit, das ist uns ganz wichtig bei den Anrechnungen und da sind wir auch zu allem bereit und geben dann auch Empfehlungen von unserer Seite an die Betriebe. (1.5; R1)</p> <p>Wir sagen: keine generelle Anrechnung sondern individuelle Anrechnung, also Leistung. Wenn jetzt jemand wirklich gut ist, dann kann er sie am Schluss anrechnen lassen. Also Ausbildungszeitverkürzung, aber nicht generell. (1.5; R2)</p> <p>Diese Entscheidung hängt ja auch stark vom Individuum ab, nicht von Noten sondern von der Persönlichkeit. Und das muss offen sein und frei sein. Und deswegen lässt sich das nicht durch Zwang verordnen, das muss durch Überzeugungsarbeit bewerkstelligt werden und ich sage immer, die beruflichen Schulen müssen durch Qualität überzeugen. Wenn die so gut sind, dass die Betriebe gar nicht anders handeln können als eine zweijährige Lehre im Anschluss anzubieten, ja dann ist die Sache in Ordnung – so weit muss es kommen, zur Qualität. (1.5; R1)</p> <p>Eine zweijährige Anrechnung halte ich für unglücklich, weil das ja bedeuten würde, dass wir sagen, die Schule ersetzt 2 Jahre der dualen, der betrieblichen Ausbildung. (1.6; R1)</p> <p>Wenn man eine generelle Anrechnung schafft, dann schafft man auf der anderen Seite das Problem, dass wir auch Ausbildungsstellen reduzieren. (1.4; R2)</p>
I	<b>1.4</b>	<b>Ist ein Direkteinstieg der Wirtschaftsassistenten realistisch?</b>
R		<p>Der Vorteil des dualen Systems liegt in der Fähigkeit, die Absolventen in die Beschäftigung zu bringen und das spricht gegen jegliche Form der rein schulischen Ausbildung in diesem Bereich, weil die schulische Ausbildung letztlich nicht dazu führt, dass die Leute in Arbeit kommen. Das hat nicht nur was mit der fachlichen Qualifikation zu tun, sondern das hat mit der Möglichkeit zu tun, Bindungen und Netzwerke im Unternehmen zu erzeugen. (1.1; R2)</p> <p>Das wird davon abhängen, wie viel diese Absolventen können, was haben die wirklich gelernt in der</p>

		Schule, bietet die beispielsweise die Übungsfirma die Möglichkeit wirklich Praxiserfahrung zu machen? Ich bezweifle das. (1.8; R2)
I	<b>1.5</b>	<b>Mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung des Akzeptanzproblems</b>
R		Wir überlegen, die beruflichen Vollzeitschulen als „Notmaßnahme“ aufzuwerten, als wir uns vorstellen könnten, dass im Rahmen eines Modellversuchs eine Zulassung zu einer IHK-Prüfung in Frage kommt. Das ist natürlich auch von vornherein so angelegt. Also ein Modellversuch, bei dem ein BK, das allerdings dann dreijährig statt zweijährig sein müsste, sich inhaltlich so anpassen lässt, dass man noch einen betrieblichen Anteil von einem Drittel anhängt, also ein gelenktes Praktikum, und dass wir dann in dieser schwierigen Zeit diese Leute dann zur Prüfung zulassen. So könnten wir den Lehrstellenmarkt entlasten und eben verhindern, dass die beruflichen Vollzeitschüler dann zum größten Teil wieder danach ins Duale System gehen. Sondern Sie haben dann gleich einen Abschluss und kommen dann hoffentlich in den Arbeitsmarkt. (1.3; R1) Also wir müssen aufpassen, dass wir nicht zu sehr verschulen und verstaatlichen und es sollte schon strenge Auflagen, Restriktionen in zeitlicher Hinsicht geben. Es muss die curriculare Gestaltung angegangen werden und auch die Teilnehmerzahlen müssen beschränkt werden. Das kann nicht eine Massenbewegung sein, auch die Berufe, die betroffen sind, muss man sich genau anschauen. Das müssen solche sein, die auch Querschnittsfunktion haben, nicht zu speziell, ansonsten schaffen wir das nicht. (1.4; R1) Wir machen einen neuen Ausbildungsgang, ein Modell und das sind dann besondere Klassen an Schulen, die sich danach ausrichten und die brauchen von vornherein den Betrieb und die laufen dann drei Jahre. Also das wären dann 3 Jahre, mit starken Anteilen der Schule plus Übungsfirma. Das gibt dann 2/3 Schule und 1/3 Betrieb. Sie können den betrieblichen Teil auch mitten rein tun oder verteilen, sie können das auch stärker dualisieren. Das muss schon dynamisierbar sein (1.6; R1) Es soll keine Anrechnungsautomatik angestrebt werden, sondern es soll ein eigener Ausbildungsgang sein, der dann zur Abschlussprüfung führt und dann sieht man ja, was dabei herauskommt und wie das läuft. Es müssen einfach zwei unterschiedliche Modelle sein, die dann nebeneinander ausprobiert werden. Aber dies betrachte ich jetzt persönlich nur als Notausweg in der momentanen Lehrstellensituation (1.7; R1)
I	<b>1.6</b>	<b>Position der Kammern zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes</b>
R		Wir haben uns ja auch mit Händen und Füßen gegen die geplante Novellierung gewehrt. Die Eckwerte der Regierungskoalition sehen ja durchaus die zwangsweise Anrechnung und die externe Zulassung zur Prüfung zu. Die soll zur Aufwertung der Schulen führen. Und dann auf Landesebene soll durch eine Behörde dann bestimmt werden, welche Schule wie angerechnet werden muss und welche Schüler wann und wo zugelassen werden zur Prüfung der Kammern - und das ist für uns natürlich ein rotes Tuch. Das wäre wirklich gegen die Wirtschaft und man kann Ausbildung und Arbeit nur in der Wirtschaft machen, um das mal plakativ zu sagen. (1.5; R1) Oder wenn man die Unternehmen zwingt, diese Schüler zur Prüfung zuzulassen, dann wird das ganze System durcheinander gebracht, weil das nicht mehr vergleichbar ist, auch wenn die Abschlussprüfung dann geschafft wird und die Noten dann auch gleich oder besser sind, das ist nicht entscheidend. Denn es geht darum, was kommt raus an beruflicher Handlungskompetenz, das ist der einzige Maßstab und was kann man mit den Leuten anfangen, muss man sie noch mal extra weiterbilden oder finden sie wirklich das, was man von einer Ausbildung im Dualen System gewohnt ist, nämlich diesen reibungslosen Übergang von Schule in Wirtschaft. (1.5; R1)

<b>FRAGEBLOCK 2: SCHULVERSUCH „KAUFMÄNNISCHES BERUFSSKOLLEG MIT ÜBUNGSFIRMA</b>		
S	F	
I	<b>2.1</b>	<b>Bekanntheit des Schulversuchs in der Wirtschaft</b>
R		Denn ich sehe dies im Grunde ähnlich. Ich bin aber auch in dieser Lage, wie Sie sie beschrieben haben. Nämlich, dass ich im Grunde zu wenig von dem Schulversuch bzw. von den dort installierten Übungsfirmen und deren Funktionieren weiß. Also ich bin in der gleichen Lage wie die Betriebe. Man muss hier was tun im Marketing. Nur, ich weiß natürlich, und deswegen ist es ein Vorteil, dass die Schüler der betrieblichen Realität einfach näherkommen. (2.1; R1) Also ich denke, dass das nicht präsent ist. Also es ist hier in der Region präsent gemacht worden, auch für die Unternehmen, über die Übungsfirmenmessen. (2.1; R2)
I	<b>2.2</b>	<b>Verbessert die Implementation der Übungsfirma die Chancen auf einen Direkteinstieg der Wirtschaftsassistenten?</b>
R		Offenbar geht es eben nicht und man muss es einfach zur Kenntnis nehmen, dass wir hier mit den dual ausgebildeten jungen Leuten eine Konkurrenz haben für die Wirtschaftsassistenten, die, so glaube ich, übermächtig ist. Weil das, was wir da an Output haben, hat eben all diese Vorzüge, die gerade eine Schule auch mit Übungsfirma nicht leisten kann. Daher sind es wirklich wenige, die diesen Direkteinstieg in die Wirtschaft überhaupt wollen und versuchen. Aber in der Regel wird es so sein, dass dies nicht gelingt und dass sich dann entweder ein Studium anschließt oder dann eben eine Ausbildung begonnen wird oder sich eine weitere Qualifizierung anschließt. Es ist eine Illusion zu glauben, dass wir in diesem Bereich, in diesem von der Konkurrenz her harten Bereich, große Erfolge erzielen können. (2.2; R1) Aber ich glaube, dass die Unternehmen das nicht als Realität wahrnehmen, es ist und bleibt Schule. (2.1; R2)
I	<b>2.3</b>	<b>Mitbestimmung der Curricula durch Unternehmen/IHK</b>

R		Ohne solche Zugeständnisse geht es nicht, man muss aufeinander zugehen, wenn man stärker vernetzen und verbinden möchte. In Baden-Württemberg ist das eine Aufgabe, die vor uns steht, da noch mehr zu tun. (1.5; R1) Aber wir wollen da nicht in das Ureigenste der Schule eingreifen, was die Pädagogik angeht, sondern eben nur in dem Sinne, dass moderne Sachen gelehrt werden. (2.4; R1)
I	<b>2.4</b>	<b>Erhöhung des Praxisbezugs in der Übungsfirma</b>
R		Wenn dies richtig aufgezogen wird und durchgezogen wird, leisten die Übungsfirmen einen wertvollen Beitrag dahingehend, die Praxisnähe zu sichern und auch Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und auch mehr diese Sozialisation hinzubekommen, natürlich nicht vollständig, ist ganz klar. Es wird dadurch immer etwas übrig bleiben, was dann fehlt. Es bleibt Schule, da können Sie machen, was Sie wollen. Und deswegen darf es auch nicht soweit kommen, diese Schule mit Übungsfirmen quasi die duale Ausbildung ersetzt. (2.1; R1) Die Übungsfirma bietet an bestimmten Stellen natürlich die Möglichkeit, Praxiserfahrung zu machen. Aber das Problem ist, dass nicht wirklich gehandelt wird. Also das ist alles ein Spiel und entsprechend wird es auch nicht ernstgenommen. Also eine Juniorfirma ist noch mal was anderes als eine Übungsfirma. (1.8; R2)
I	<b>2.5</b>	<b>Einsatz der Software Navision in der Übungsfirma</b>
R		Die Schulen müssen den Schülern ja gar nicht im Detail die Sachen beibringen. Das macht der Betrieb. Mehr Basis- und Grundlagenwissen müsste an den Schulen vermittelt werden. Manchmal sind die schon viel zu detailliert, gerade in der EDV. Aber wenn das da exemplarisch ermittelt wird, ist es völlig in Ordnung. Was die Software angeht, da wäre es meines Erachtens schon geschickt, wenn es dies im Vorfeld mit den Betrieben abgesprochen werden würde. (2.5; R1)

## 7. AUSZUG AUS GEWERKSCHAFTSINTERVIEWS (PROTOKOLL)

<b>BILDUNGSPOLITISCHE BEDEUTUNG DES KAUFMÄNNISCHEN BERUFSKOLLEGS AUS SICHT DER GEWERKSCHAFTEN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Diskussion um die Anrechnung der vollzeitschulischen Abschlüsse gewinnt durch die Debatte um die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes zunehmende Brisanz.</li> <li>• Die grundsätzliche Haltung der Gewerkschaften kann kurz beschrieben werden mit: „Anrechnung ja, Anerkennung eigentlich nein“.</li> <li>• Die Anrechnung des Assistentenabschlusses sollte verpflichtend sein, unabhängig davon, ob eine Übungsfirma installiert ist oder nicht. Grund hierfür ist die große Deckungsgleichheit der theoretischen Inhalte im Berufskolleg und in den jeweiligen Ausbildungsberufen. Im Vergleich dazu fehlt eigentlich nur die Praxis und es ist sehr fraglich, ob die Übungsfirma das kompensieren kann.</li> <li>• Der DGB sieht die Institution des Berufskollegs derzeit als Pufferfunktion an. Aber der DGB präferiert andere Mechanismen, um mehr Ausbildungsplätze zu schaffen. Angestrebt wird eine tarifvertragliche Lösung zwischen den Sozialpartnern.</li> <li>• Die Anrechnung sollte verpflichtend sein, eventuell auch zeitlich begrenzt. Dies sollte aber nicht – wie von der Landesregierung intendiert – im Berufsbildungsgesetz niedergeschrieben werden. Eine zeitlich begrenzte Lösung wäre auch mit Zustimmung der Sozialpartner möglich (Verweis auf Beschluss des BIBB Hauptausschusses).</li> <li>• Dies sollte ähnlich wie die Anrechnung der einjährigen Berufsfachschule geschehen. Über den Zeitraum sollte noch diskutiert werden, jedoch wäre die Anrechnung eines Jahres sicherlich vertretbar. Eventuell könnte dies auch über Notendurchschnitt gesteuert werden.</li> <li>• Der DGB spricht sich gegen eine Anerkennung des BK-Abschlusses als IHK-Abschluss aus, da mit der Öffnung dieses Ausbildungsweges eine spätere Schließung als schwierig angesehen wird. Begründet wird dies unter anderem dadurch, dass die ansässigen Unternehmen, deren Mutterunternehmen nicht in Deutschland sitzen, aufgrund einer anderen Ausbildungsphilosophie (bspw. US-amerikanisch) dann eine vergleichsweise aufwendige Ausbildung im Dualen System nicht unterstützen würden. Eher würden sie den aus betriebswirtschaftlichen Betrachtungen billigeren Ansatz der vollzeitschulischen Ausbildung wählen, welcher durch Praktika, bzw. Training-On-The-Job-Maßnahmen ergänzt werden. Dies würde nachhaltig die Ausbildung im Dualen System gefährden.</li> <li>• Einigkeit besteht zwischen Sozialpartnern, Kultusverwaltung und IHK über die Notwendigkeit, ein halbjähriges Praktikum mit ins BK zu integrieren (im Anschluss oder als „Ferienlösung“), um die bundesweite Anrechnung der Fachhochschulreife sicherzustellen.</li> </ul>	