

NETZWERK -BILDUNG



Berufsbildung im Umbruch

Signale eines
überfälligen Aufbruchs

Martin Baethge

Heike Solga

Markus Wieck

**NETZWERK
-BILDUNG**

Berufsbildung im Umbruch

Signale eines überfälligen Aufbruchs

Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck
unter Mitarbeit von Christiane Petsch

ISBN: 978-3-89892-598-3

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Stabsabteilung

Redaktion: Florian Dähne, Peter Oesterdiekhoff

Layout: Doreen Engel, Berlin

Umschlag: Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2007

INHALT

Vorwort	5
Zusammenfassung	7
1. Berufliche Bildung als Teil des Bildungssystems	II
1.1. Aktuelle Probleme – neue Herausforderungen für die berufliche Bildung	II
1.2. Verständnis von Berufsbildung	12
1.3. Zur Definition des Berufsbildungssystems unterhalb der Hochschulebene	13
1.4. Das deutsche Bildungs-Schisma oder die Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems	15
2. Die Entwicklung des Berufsbildungssystems in den letzten Jahrzehnten	20
2.1. Das Übergangssystem	22
2.2. Das vollqualifizierende Ausbildungssystem	24
2.3. Qualitative Entwicklungen	30
3. Übergänge aus allgemein bildenden Schulen in die Berufsbildung – regionale und soziale Disparitäten	35
3.1. Regionale Disparitäten	35
3.2. Selektionsprozesse nach schulischem Vorbildungsniveau	39
3.3. Ungleichheiten zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen	41
3.4. Geschlechtsspezifische Disparitäten – Das »Elend der jungen Männer«	44
3.5. Zur Wirksamkeit des (BA-geförderten) Übergangssystems	50
3.6. Zusammenfassung	57
4. Übergänge von der Berufsbildung in den Arbeitsmarkt oder in weiterführende Bildungsgänge	58
5. Die Krise der beruflichen Weiterbildung (Exkurs)	65
6. Herausforderungen und Perspektiven für eine neue (Berufs-)Bildungsreform	71
6.1. Zentrale Befunde der Analyse - bildungspolitische Bedeutung	71
6.2. Zum Wandel der Wissensbasis: Von Erfahrungs- zu systematischem Wissen	74
6.3. Zur Europäisierung von Arbeits- und Ausbildungsmärkten	76
6.4. Perspektiven einer (Berufs-)Bildungsreform	80
Anhang	83
Literatur	107

VORWORT

Die berufliche Bildung außerhalb der Hochschulen in Deutschland ist das differenzierteste Subsystem innerhalb des gesamten Bildungssystems. Es ist inhaltlich systematisch verknüpft und unmittelbar abhängig von den Tarifpartnern, die sich über die Ausbildungsordnungen einigen; es ist schließlich abhängig vom freiwilligen Angebot der Wirtschaft, deren Interessen im Wesentlichen finanziell und nicht strukturell definiert sind. Die doppelte Zuständigkeit – auf Bundesebene die Ausbildungsordnungen, auf Länderebene der Berufsschulunterricht – führt die lautstarke Behauptung, nur die Länder seien zuständig für die Bildung, ad absurdum.

Die vollzeitschulischen, zu einem anerkannten Berufsabschluss führenden Bildungsgänge haben ihren Anteil am Ausbildungssystem zu Lasten der dualen Ausbildung in den letzten 15 Jahren kontinuierlich ausgeweitet. Ebenfalls zu Lasten der dualen Ausbildung haben sich die sogenannten Übergangsmaßnahmen unterschiedlicher Art massiv ausgedehnt. Diese Übergangsmaßnahmen sind Ersatzmaßnahmen für Jugendliche, die in der Schule in der Regel keinen Abschluss erzielt oder keinen Ausbildungsplatz bekommen haben.

Dies sind inzwischen etwa 40% der Neuzugänge zur beruflichen Bildung.

Damit ist das duale System nicht mehr der dominante Sektor der beruflichen Bildung in Deutschland.

Das »Netzwerk Bildung« der Friedrich-Ebert-Stiftung hat Frau Prof. Dr. Heike Solga und Herrn Prof. Dr. Martin Baethge vom Soziologischen Forschungsinstitut an der Uni-

versität Göttingen (SOFI) gebeten, auf Grund der offiziell zur Verfügung stehenden Daten eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Zustands der beruflichen Bildung in Deutschland zu geben und zu untersuchen, wie sich die berufliche Bildung in Deutschland unter den Bedingungen europäischer Rahmenanforderungen weiter entwickeln könnte.

Die Studie zeigt, dass sich die ständige Wiederholung, das duale System habe Vorbildcharakter, durch das ständig sinkende Angebot an Ausbildungsplätzen als Irrtum, wenn nicht gar als Selbsttäuschung von Wirtschaft und Politik erweist.

Im Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung arbeiten Politikerinnen und Politiker aus Bund und Ländern, Verantwortliche aus Bildungsverwaltungen und Wissenschaft sowie interessierten Verbänden und Einzelpersonlichkeiten zusammen.

Das Netzwerk tagt etwa 4-mal im Jahr nicht öffentlich und berät bildungspolitische Themen, die von grundsätzlicher Bedeutung sind.

Die Studie von Prof. Martin Baethge, Prof. Heike Solga und Diplom-Sozialwirt Wieck ist in der Plenarsitzung des Netzwerkes Bildung am 12.10.2006 in Berlin beraten worden. Die Ergebnisse der Diskussion sind in den vorliegenden Text eingearbeitet.

Wir bedanken uns für die freundliche Förderung auch dieser Studie durch die Erich-Brost-Stiftung.

Prof. Rolf Wernstedt

Niedersächsischer Kultusminister a. D.

Präsident des Niedersächsischen Landtages a. D.

Moderator des »Netzwerkes Bildung« der Friedrich-Ebert-Stiftung

ZUSAMMENFASSUNG: FACHKRÄFTEMANGEL UND VERTIEFUNG SOZIALER SPALTUNGEN – HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BERUFSBILDUNG

Das hier vorgelegte Gutachten betrachtet die Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems konsequent unter bildungspolitischen, nicht allein – wie es der Tradition der Berufsbildungsberichterstattung entspricht – unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten. Im Zentrum steht die Kategorie der Bildungsmobilität, die für die individuellen Berufsverläufe wie für die Sicherung der Humanressourcen einer modernen Wirtschaft gleichermaßen von entscheidender Bedeutung ist. Institutionell bedeutet Bildungsmobilität, dass die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen durchlässig sind, individuell äußert sie sich darin, dass die Jugendlichen die Kompetenzen erwerben, die für eine selbständige Organisation ihrer Bildungsbiografie in der Perspektive lebenslangen Lernens erforderlich sind.

Bezogen auf die erkennbaren Herausforderungen der Zukunft – sektoraler Strukturwandel zur Wissensgesellschaft, Anstieg des Qualifikationsniveaus, verstärkte Internationalisierung der Güter und Arbeitsmärkte sowie Heterogenisierung und Alterung der Gesellschaftsstruktur – lassen sich eine Reihe von Punkten benennen, die die Notwendigkeit von grundlegenden Reformanstrengungen signalisieren:

1. Verschiebungen in der Ausbildungsstruktur und unbewältigte Übergangsschwierigkeiten: Innerhalb des letzten Jahrzehnts kommt es zu einer folgenschweren Umwälzung im Berufsbil-

dungssystem: Die duale Ausbildung verliert ihre dominante Position und fällt von 51% auf 43% der Neuzugänge zur beruflichen Bildung, während gleichzeitig das Übergangssystem, in dem Jugendliche keine qualifizierte Berufsbildung, sondern unterschiedliche Maßnahmen der Berufsvorbereitung vermittelt bekommen, auf 40% der Neuzugänge steigt und das (voll qualifizierende) Schulberufssystem bei 17% stagniert. Diese Umschichtung spiegelt die erhöhten Schwierigkeiten im Übergang von den allgemein bildenden Schulen in die Ausbildung und zugleich das Missverhältnis zwischen steigender Nachfrage und sinkendem Angebot an Ausbildungsplätzen wider. Ihr Problem liegt darin, dass ca. eine halbe Million Jugendlicher in Maßnahmen mit wenig beruflichen Perspektiven und hoher Arbeitsmarktunsicherheit aufgefangen wird – mit bedenklichen Folgen für Arbeitsmarkt und Sozialstruktur.

2. Die doppelt verfehlte Demografie und die Gefährdung des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs: Das Ausbildungsplatzangebot hat im letzten Jahrzehnt die vor allem demografisch bedingt gestiegene Nachfrage nach Ausbildung immer weniger befriedigen können. Insbesondere das betriebliche Ausbildungsplatzangebot erwies sich wegen seiner Konjunkturabhängigkeit und der Kurzfristorientierung seines Planungshorizonts als inflexibel gegenüber der gestiegenen Nachfrage. Die Schere zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen hat sich im letzten Jahrzehnt deutlich geöffnet.

Aktuell lässt sich bei den industriellen Berufen eine hohe Übereinstimmung zwischen steigender Nachfrage nach Fachkräften und in den letzten beiden Jahrzehnten heruntergefahrenem Ausbildungsangebot konstatieren. Zwischen 2005 und 2006 stieg der Bestand an offenen Stellen in den wichtigsten Metallberufen um 80%, bei den Elektrikerberufen um 92%. In diesen Berufsgruppen sanken die Ausbildungsneuverträge seit Mitte der 1980er Jahre um 60 bis 80 Prozentpunkte. Ähnliches gilt für den Baubereich. Das zeigt: Die sich abzeichnende Fachkräftelücke ist hausgemacht, und ohne Gegensteuerung in der Ausbildung droht bei demografisch bedingtem Rückgang des Arbeitskräfteangebots ein ernsthafter Fachkräftemangel.

3. *Gefährdet durch Fachkräftemangel erscheint in besonderer Weise die Innovationskraft der deutschen Wirtschaft in den wissensintensiven Zukunftsbranchen.* Die Rückläufigkeit von Unternehmensgründungen in den Bereichen der Spitzen- und der hochwertigen Technologien im letzten Jahrzehnt um 32% bzw. 35% und das Zurückfallen Deutschlands bei den wissensintensiven unternehmensorientierten Dienstleistungen im gleichen Zeitraum ist zwar nicht allein auf Mängel an hochqualifizierten Fachkräften zurückzuführen. Es hat auch etwas mit den Spezialisierungsmustern der deutschen Wirtschaft zu tun. Die Tatsache aber, dass Deutschland, bezogen auf den Anteil der Personen mit Tertiärabschluss unter den 25- bis 34-Jährigen, mit 24% im untersten Drittel der OECD-Länder liegt, und der erwartbare demografisch bedingte Abschwung der Hochschulberechtigten fordern dringend eine Erhöhung der Studierendenquote. Am wirksamsten scheint dies durch eine stärkere Durchlässigkeit von der Berufsbildung zum Hochschulstudium

erreichbar zu sein. Das Gegenteil ist aber im letzten Jahrzehnt zu beobachten: Die Durchlässigkeit hat abgenommen. Der Anteil der Studienanfänger, die ohne Abitur eine Berufsausbildung absolviert haben und anschließend ein Studium aufgenommen haben, an allen Studienanfängern sank um ein Drittel und fiel auf 14% (2003), nachdem er bis 1993 noch angestiegen war. Die Immobilität des Berufsbildungssystems wurde nicht abgebaut, sondern hat sich verstärkt.

4. *Soziale Schließungstendenzen:* Neben der Gefährdung des Arbeitskräftepotentials liegt das zentrale Problem der Verschiebungen im Berufsbildungssystem in den sozialen Schließungstendenzen, die sich mit ihnen verbinden. Die Verschlechterung der Ausbildungschancen verteilt sich extrem unterschiedlich nach Regionen, vor allem aber nach schulischer Vorbildung. Nicht einmal mehr ein Fünftel der Ausbildungsanfänger ohne und nur noch zwei Fünftel mit Hauptschulabschluss münden ins duale System, die Mehrheit wird jeweils im Übergangssystem aufgefangen. Selbst mehr als ein Viertel der Realschulabsolventen landet (zunächst) im Übergangssystem. Die Größe des Problems dieser Zuweisung wird daran deutlich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeiten des Übergangs in eine reguläre Berufsausbildung oder Beschäftigung gering sind und kaum die 40%-Marke überschreiten.

Dramatisch verschlechtert hat sich auch die Situation ausländischer Jugendlicher, deren Anteil an den Auszubildenden im dualen System 2005 auf noch gut 4% gefallen ist und weit unter ihrem Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung liegt.

5. *Das Elend der jungen Männer:* Von der Öffentlichkeit bisher kaum wahrgenommen, hat die geschlechtstypische Ungleichheit in der Berufsbildung eine neue Richtung im Sinne einer starken Benachteiligung der männlichen Jugendlichen angenommen. Die neuen geschlechtstypischen Disparitäten äußern sich darin, dass die im Durchschnitt deutlich schlechteren allgemein bildenden Schulabschlüsse der Jungen (höherer Anteil ohne und mit Hauptschulabschluss, niedrigerer Anteil mit Realschulabschluss und Hochschulreife) den Übergang in eine Berufsbildung unverhältnismäßig stärker erschweren als bei den jungen Frauen: Junge Männer stellen im Jahr 2004 58% der Neuzugänge ins Übergangssystem, die Frauen »nur« 42%. Sie haben im dualen System Anteile eingebüßt, ohne diese mit voll qualifizierenden Ausbildungen im Schulberufssystem kompensieren zu können. Auch bei der Arbeitslosigkeit haben sich die Relationen zwischen den Geschlechtern umgekehrt. Ab der Jahrhundertwende steigt die Arbeitslosenquote der 15- bis unter 25-jährigen Männer stärker als die der Frauen und liegt 2004 mit fast 14% um 4 Prozentpunkte über der der Frauen. Dies heißt nicht, dass die jungen Frauen sich in einer günstigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation befinden.

Da sich die neuen geschlechtstypischen Disparitäten mit dem ökonomischen Strukturwandel zur Dienstleistungsökonomie und dem langfristigen Trend in der Bildungsbeteiligung verbinden, wird man von einer relativen stabilen Unsicherheitskonstellation von (vor allem gering qualifizierten) jungen Männern ausgehen müssen. Deren gesellschaftspolitische Brisanz kann man nicht ernst genug nehmen.

6. *Verlust an sozialer Integrationskraft:* Relativ friktionsarme Übergänge von der Allgemeinbildung in die Berufsausbildung und von dort in Beschäftigung galten lange Zeit als die große Stärke des deutschen Ausbildungssystems gegenüber rein schulischen oder marktgesteuerten Systemen. Diese Vorzüge des deutschen Ausbildungssystems haben sich im letzten Jahrzehnt abgeschliffen. Die Übernahmequote nach Ausbildungsabschluss im dualen System ist merklich zurückgegangen. Bei der Jugendarbeitslosigkeit (15- bis unter 25-Jährige) büßt Deutschland seinen früheren Vorsprung gegenüber Ländern wie den USA, Großbritannien, den Niederlanden u.a. ein. Selbst der Vorsprung gegenüber Frankreich und Italien, als Länder mit typisch schulbasierten Ausbildungssystemen, schmilzt. Vor allem ist der verbleibende Vorteil bei der Jugendarbeitslosenquote nicht nachhaltig, da Deutschland nach OECD-Daten bereits bei den Arbeitslosenquoten der 25- bis 29-Jährigen gegenüber vielen Ländern zurückfällt und die der 25- bis 54-Jährigen weit über dem OECD- und EU-15 Durchschnitt liegt.

7. *Geringe Bildungsmobilität:* Misst man die individuelle Bildungsmobilität an der Weiterbildungsteilnahme, dann ist es der Berufsbildung in den letzten 15 Jahren nicht gelungen, die Mobilität der unteren Qualifikationsgruppen zu steigern. Trotz aller öffentlicher Rhetorik zum lebenslangen Lernen ist die Weiterbildungsbeteiligung der Personen mit Berufsausbildung von 24% auf 18%, der ohne Berufsausbildung von 11% auf 7% gefallen.

Diese Signale weisen darauf hin, dass ein erheblicher (berufs-)bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht, wenn man drohenden Arbeitskräftemangel und vertiefte soziale Spaltungen

vermeiden und die Bildungsmobilität erhöhen will. Die Herausforderung, die die Europäisierung der Berufsbildung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) der deutschen Politik stellt, kann genutzt werden, die notwendige Weiterentwicklung voranzutreiben, die Schwächen des Berufsbildungssystems zu verringern, aber seine Stärken zu erhalten. Bedingung dafür ist, die defensive Haltung gegenüber dem EQR aufzugeben und ihn im Rahmen eines eigenen berufsorientierten modularen Ausbildungskonzepts fruchtbar zu

machen. Dies wäre die Voraussetzung dafür, sowohl im Übergangssystem erworbene Qualifikationen in der Berufsbildung als auch in der Berufsbildung erworbene Kompetenzen in der Hochschulbildung anerkennungsfähig zu machen. Davon lässt sich ebenso eine Erhöhung der institutionellen Durchlässigkeit wie der individuellen Bildungsmobilität erwarten.

1. BERUFLICHE BILDUNG ALS TEIL DES BILDUNGSSYSTEMS

1.1. Aktuelle Probleme – neue Herausforderungen für die berufliche Bildung

Die berufsbildungspolitische Diskussion der letzten Jahre wurde beherrscht von den ein Jahrzehnt lang andauernden und sich verschärfenden Ungleichgewichten zwischen der Nachfrage nach und dem Angebot an Ausbildungsplätzen. Jahr für Jahr wurde (und wird) zur Sommerzeit, wenn das Abschlussjahr der allgemein bildenden Schulen zu Ende ging und der Beginn des Berufsbildungsjahrs vor der Tür stand, in Medien und Politik immer wieder der Ausbildungsstellenmangel verhandelt. Dass er in den politischen Debatten im Vordergrund stand, ist nicht allein wegen seiner Greifbarkeit in Zahlen verständlich. Sein Andauern gefährdet einerseits die beruflichen und sozialen Entwicklungsperspektiven großer Teile von Jugendlichen, andererseits könnte er auch schon relativ kurzfristig empfindliche ökonomische Engpässe im Fachkräftenachwuchs hervorbringen.

Die ständig wiederkehrende Diskussion über den Ausbildungsstellenmangel, dessen ökonomische und soziale Ausdrucksformen wir im zweiten und dritten Kapitel des Gutachtens ausdifferenzieren, sollte aber nicht jene strukturellen Probleme des Ausbildungssystems überlagern, die längerfristig betrachtet die grundlegenden Herausforderungen für die Berufsbildung darstellen und auch ihre aktuellen Schwächen mit begründen. Gerade in der Perspektive politischer Gestaltung des Bildungs- und Ausbildungssystems sind sie in den Blick zu nehmen. Zu ihnen zählen wir

insbesondere vier schon seit längerem wirksame Entwicklungstrends:

- An erster Stelle zu nennen ist *der sektorale Strukturwandel in der Ökonomie von der industriellen Produktion zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie*. Für ein Berufsbildungssystem wie das deutsche, das seine Ursprünge und strukturbestimmende Ausgestaltung in teils vorindustriellen, teils industriellen Verhältnissen hat, ist dieses mit beträchtlichen Anpassungsleistungen verbunden. Die Tätigkeitstypen ändern sich gegenüber der industriellen Gesellschaft ebenso wie die dominanten Wissensformen, dementsprechend Qualifikationsanforderungen und zentrale Ausbildungsbereiche. Für ein Ausbildungssystem, dessen Besonderheit der integrale Zusammenhang von Arbeit und Lernen ist, erwachsen daraus weitreichende Veränderungen sowohl in der Qualität und Quantität der Ausbildungsangebote als auch in der Qualifikationsnachfrage.

- *Der Anstieg der wissensintensiven Beschäftigtekategorien und des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus* verschiebt das strategische Zentrum im Bildungswesen vom mittleren zum höheren Bildungs- und Hochschulwesen und führt zugleich zu einer institutionellen Ausdifferenzierung des Bildungswesens. Beide Tendenzen, Anhebung des Durchschnittsbildungsniveaus und institutionelle Ausdifferenzierung, sind mit sozialen Selektionsprozessen und veränderten Zuweisungsmustern zu Bildungsein-

richtungen verbunden. Wie diese Prozesse im Bereich der Berufsbildung wirken und wie die Berufsbildung damit fertig wird, ist eine der wichtigsten Fragen des Gutachtens.

- Herausgefordert wird die Gestaltung der Berufsbildung durch die *zunehmende Heterogenisierung der jugendlichen Nachfragepopulation*. In den letzten Jahrzehnten ist Deutschland zu einem Einwanderungsland geworden, in dem heute mehr als ein Viertel (27 %) der Bevölkerung unter 25 Jahren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen. Innerhalb dieser Migrantenbevölkerung sind Kinder und Jugendliche aus sehr unterschiedlichen kulturellen Kontexten vertreten. Unter den Begriff der zunehmenden Heterogenisierung der Nachfragepopulation fällt aber nicht nur die ethnische und kulturelle Herkunftsdifferenz. Die verstärkte Ausdifferenzierung der einheimischen Nachfragepopulation in soziale Herkunftslagen, kulturelle Milieus und Vorbildungsniveaus hat die subjektiven Ausgangsbedingungen für die Berufsbildung im Vergleich zu den ersten Nachkriegsjahrzehnten fundamental verändert.

- Schließlich resultieren aus den *Internationalisierungs- und Globalisierungsschüben*, die in den letzten beiden Jahrzehnten an Fahrt gewonnen und neue Formen des ökonomischen und sozialen Austauschs hervorgebracht haben, neuartige Herausforderungen für das Berufsbildungssystem. Die fortschreitende Öffnung der Güter-, Dienstleistungs- und Arbeitsmärkte mit verstärkter grenzüberschreitender Mobilität von Kapital und Arbeit hat zu einer intensiven Verteilung und Organisation von Wertschöpfungsketten und zu neuartigen internationalen Arbeitskooperationen geführt. Diese verlangen den Berufsbildungsinstitutionen umfangreiche organisatorische und inhaltliche Adaptionen ab und stellen sie selbst

inzwischen auch in den Wettbewerb eines internationalisierten Aus- und Weiterbildungsmarkts. In der Auseinandersetzung über einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) findet die Notwendigkeit der Orientierung von Curricula und Ausbildungsformen an internationalen Standards seinen für Deutschland aktuellsten politischen Ausdruck (vgl. Kapitel 6).

Die genannten Trends stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern durchdringen sich wechselseitig und wirken kumulativ. Das macht den Umgang mit den von ihnen ausgehenden Herausforderungen so schwierig. Dies gilt umso mehr, als alle Trends zur Zeit der Entstehung und der institutionellen Umgestaltung des deutschen Berufsbildungssystems, insbesondere seines Kernbereichs der dualen Ausbildung, kaum eine Rolle spielten. Weil institutionelle Neuregulierungen normalerweise lange Zeiträume beanspruchen, braucht man zum Verständnis der aktuellen Reformfordernisse und der Barrieren für ihre Durchsetzung einen weitgesteckten Betrachtungshorizont.

1.2. Verständnis von Berufsbildung

Das dem Gutachten zugrunde liegende Konzept von beruflicher Bildung folgt dem Bildungsverständnis, das das Konsortium Bildungsberichterstattung für den ersten nationalen Bildungsbericht für alle Stufen des Bildungssystems als konstitutiv ansieht. Danach lassen sich zentrale Ziele von Bildung in den drei Dimensionen »individuelle Regulationsfähigkeit«, »Humanressourcen« und »gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit« fassen:

- Die Dimension der individuellen Regulationsfähigkeit zielt auf die umfassende Kompe-

tenz des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur natürlichen und sozialen Umwelt, seine Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig gestalten zu können.

- Die Dimension der Humanressourcen zielt auf den Beitrag des Bildungswesens zum individuellen Kompetenzerwerb für eine den jeweiligen Neigungen entsprechende Erwerbsarbeit und Mitgestaltung des ökonomischen Wandels sowie zur Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitsvolumens der Gesellschaft.
- Chancengleichheit im Bildungssystem ist Bestandteil von und Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit in anderen Lebensbereichen, insbesondere in der Arbeitswelt. Je stärker alle Lebensbereiche von der Wissens- und Informationsentwicklung durchdrungen werden, desto wichtiger wird der Beitrag des Bildungswesens, in seinen Bildungseinrichtungen systematischer Benachteiligung aufgrund von sozialer Herkunft, Geschlecht, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit entgegenzuwirken (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2).

Ein so weit dimensioniertes Bildungsverständnis auch für die Berufsbildung verbindlich zu machen, ist nicht selbstverständlich und bricht mit der deutschen Tradition, Berufsbildung unter Erwerbsarbeits- und Arbeitsmarkt- und nicht unter Bildungsaspekten zu betrachten und zu organisieren. Berufsbildung unter Bildungsperspektiven zu betrachten führt uns dazu, den Begriff der *Bildungsmobilität* als kritische Kategorie ins Zentrum unserer Analyse zu stellen. Die vorher genannten drei Zieldimensionen für Bildungssysteme gehen in diese Kategorie ein. Bildungsmobilität hat eine systemische und eine individuelle Seite. Die systemische findet ihren Ausdruck darin, wie weit die einzelnen Bereiche bzw. Stufen

des Bildungssystems institutionell gegeneinander abgeschottet, d. h. segmentiert sind und wie groß dementsprechend die Durchlässigkeitchancen sind. Die individuelle Seite richtet den Blick darauf, wie weit Kinder und Jugendliche sich jene Kompetenzen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen aneignen können, die ihnen Bildungsinteresse und die Fähigkeit vermitteln, ihre Bildungsbiographie im Sinne lebensbegleitenden Lernens selbst zu planen und zu organisieren.

Dementsprechend stellt das Gutachten die Berufsbildung in den Zusammenhang des Bildungssystems insgesamt, auch wenn der Bezug auf Arbeit und Arbeitsmarkt im Zentrum steht.

1.3. Zur Definition des Berufsbildungssystems unterhalb der Hochschulebene

Das Gutachten konzentriert sich auf die Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene. Auch wenn Hochschulen, Fachhochschulen und Berufsakademien de facto Berufsbildung betrieben haben und betreiben, so hat es sich in Deutschland eingebürgert, mit dem Begriff der *Berufsbildung* die schulischen und betrieblichen Ausbildungsformen zu assoziieren, die zwischen dem allgemein bildenden Schulwesen und der Hochschule liegen – allen voran die duale Ausbildung und die vollzeitschulische Berufsausbildung.

Das damit angesprochene Spektrum an Ausbildungseinrichtungen und -prozessen unterteilen wir in drei Sektoren¹:

¹ Zu ergänzen ist hier die Beamtenausbildung (mittlerer Dienst), auf die an dieser Stelle wegen ihres geringen Umfangs und der schlechten Datenlage verzichtet wird. Unberücksichtigt bleiben berufliche Gymnasien und Fachoberschulen, die allein auf die

1. Das *duale System*, d. h. die Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO), in der die betriebliche Ausbildung durch einen Unterricht in der Teilzeitberufsschule begleitet wird. Dominant in dieser Dualität ist in der Regel der betrieblich-praktische Teil, in dem die Ausbildung nach bundeseinheitlich systematisierten und definierten Qualifikationsprofilen (Berufsbildern) durchgeführt wird. Die politische Steuerung und Kontrolle liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Tarifpartnern; die Kontrolle der betrieblichen Durchführung obliegt den Kammern und anderen »zuständigen Stellen« nach BBiG. Es ist diese duale Ausbildung, die vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die breite internationale Anerkennung des deutschen Berufsbildungssystems als entscheidenden komparativen Vorteil der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb begründete und die bis heute in der öffentlichen Diskussion hierzulande oft als Synonym für das deutsche Berufsbildungssystem insgesamt betrachtet wird.

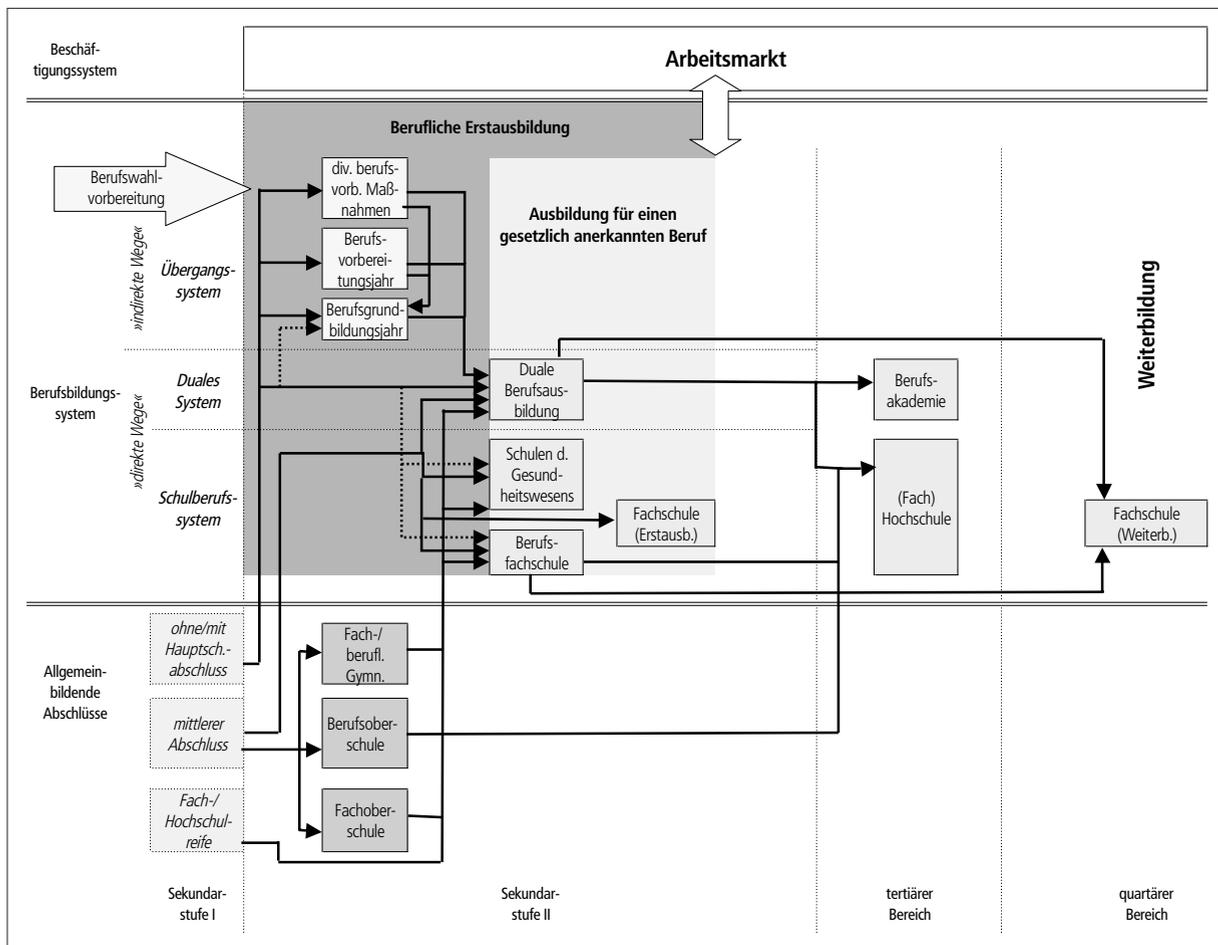
2. Das *Schulberufssystem*, d. h. die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form mit alleiniger Verantwortung des Ausbildungsträgers für die Durchführung, »der auch für die in diese Ausbildung integrierten Vor-, Zwischen- oder Nachpraktika im zu erlernenden Beruf zuständig ist« (Krüger 2004, S. 145). Das Niveau dieser Ausbildung wird als den Berufen des dualen Systems gleich angesehen.

3. Das *Übergangssystem*, d. h. (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem an-

erkannten Ausbildungsabschluss im Sinne des dualen oder des Schulberufssystems führen. Die Angebote zielen ihrer institutionellen Definition nach auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung, unter Umständen auch einer Beschäftigung. Dies kann durch Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus (einschließlich des Nachholens eines Schulabschlusses) oder durch Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und/oder Teilqualifizierung für einen Übergang in eine Ausbildung des dualen oder des Schulberufssystems oder durch eine Kombination allgemein bildender, motivationaler und berufsvorbereitender Elemente geschehen. Institutionell finden wir ein breites Spektrum von nebeneinander laufenden Angeboten unterschiedlicher Träger des Übergangssystems. Die Angebote reichen von Berufs- und Berufsfachschulen bis zu freien Trägern und Betrieben (vgl. Kutscha 2004, S. 165). Einen wesentlichen Anteil am Übergangssystem haben die von der Bundesagentur für Arbeit initiierten und finanzierten Maßnahmen zur Berufsvorbereitung, in deren Zentrum vor allem markt- und bildungsbenachteiligte Jugendliche stehen, die auf diese Weise an eine Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit herangeführt werden sollen (vgl. zur Systematisierung der Berufsbildung Abb. 1.1). Über die Effekte dieses Bereichs im Sinne von Kompetenzzuwachs, Zertifikaten oder Vermittlungsquoten in eine reguläre Ausbildung ist flächendeckend nichts bekannt; es existieren lediglich Stichprobenuntersuchungen zu einzelnen Maßnahmetypen (siehe Kapitel 3).

Vermittlung der Fach- oder Hochschulreife ausgerichtet sind.

Abbildung 1.1: Pfade der beruflichen Bildung in Deutschland*



* Bundesländerspezifische Besonderheiten sind nicht berücksichtigt.

1.4. Das deutsche Bildungs-Schisma oder die Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems

Im internationalen Vergleich weist das deutsche Berufsbildungssystem eine Reihe von Besonderheiten auf, die sich aus der Geschichte des Zusammenhangs von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland erklären lassen. Greinert (1998) untergliedert die Ausbildungssysteme in Europa und den USA in drei Governance-Typen:

- ein *reines Marktmodell* (wie in den USA und Großbritannien), das über die Qualifikationssignale des Arbeitsmarktes und über Aushand-

lungsprozesse zwischen individuellen Anbietern und betrieblichen Nachfragern nach Arbeitskraft gesteuert wird;

- ein *etatistisch-bürokratisches* Schulmodell (wie in Frankreich), bei dem die Berufsausbildung in staatlich regulierten Schulen durchgeführt wird;
- ein stark *korporatistisches* Ausbildungsmodell (wie in Deutschland), in dem die Entwicklung der Berufsbildung durch das Zusammenwirken des Staates und der großen Korporationen des Beschäftigungssystems gesteuert wird.

Da die Governance-Typen der Berufsbildung in der Bildungsgeschichte und den sozioökonomischen Entwicklungspfaden einer

Gesellschaft verankert sind, lassen sie sich national nur schwer reformieren und international nur mit hohen politischen Anstrengungen harmonisieren. Ein Blick auf die Geschichte des deutschen Berufsbildungssystems macht seine Verankerung in der sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands ebenso deutlich wie die damit verbundenen institutionalisierten politischen Handlungskonstellationen, die einer grundlegenden Reform des deutschen Bildungssystems, einschließlich der Berufsbildung, bisher im Wege gestanden haben.

Für das deutsche Bildungssystem insgesamt ist die institutionelle Trennung von höherer Allgemeinbildung (Gymnasien und Universitäten) und Berufsbildung konstitutiv. Beide großen Bildungsbereiche folgen unterschiedlichen institutionellen Ordnungen; das heißt: sie werden nach unterschiedlichen politischen Ordnungsprinzipien reguliert, unterschiedlich finanziert, folgen unterschiedlichen Zielen bzw. erfüllen unterschiedliche Funktionen, was sich auf die Gestaltung der Lern- und Ausbildungsprozesse in allen Dimensionen (Professionalität und Status des Personals, Unterrichtsorganisation, Prüfungsverfahren) auswirkt. Wie sich die unterschiedliche Institutionalisierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Einzelnen darstellt, veranschaulicht Abbildung 1.2. Man kann diese unterschiedliche Institutionalisierung als das »deutsche Bildungs-Schisma« bezeichnen, das es zu erklären gilt, weil es – je länger es fortbesteht – zur Achillesferse für das Bildungssystem insgesamt wird.

Das deutsche Bildungs-Schisma wurzelt in den vor- bzw. frühindustriellen Ursprüngen sowohl der höheren Allgemeinbildung als auch der Berufsbildung. Die Neudefi-

nition der höheren Allgemeinbildung, die das deutsche Bildungswesen bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts prägte, erfolgte mit der von W. v. Humboldt wesentlich beeinflussten neuhumanistischen Bildungsreform am Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen. Auf diese Reform ist hier nicht im Einzelnen einzugehen. Es sind nur ihre in unserem Zusammenhang – der Berufsbildung – weiterwirkenden Resultate festzuhalten: Sie machte ein Bildungsideal »allgemeiner Menschenbildung« (v. Humboldt) für die Gestaltung des öffentlichen Schul- und Hochschulwesens verbindlich, das jenseits der praktischen Gewerbe stand, ja bewusst gegen die aufkommende Industrie und die auf Nutzen und Nützlichkeit gerichtete Aufklärungspädagogik gerichtet war (vgl. Blankertz 1982). Sie etablierte zugleich die bildungsstrukturelle und -politische Vorrangstellung von Gymnasial- und Universitätsbildung gegenüber Volksschul-, Realschul- und Berufsbildung und ließ Letztere ohne eine eigene Bildungskonzeption, die über die Vermittlung von elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie die Einübung von »Zucht und Ordnung« (für die untere und mittlere Allgemeinbildung) hinausging; die Berufsbildung folgte den traditionellen handwerklichen Idealen.

Der vor- bzw. frühindustrielle Charakter dieses Allgemeinbildungskonzepts kommt darin zum Ausdruck, dass zum einen die Ausbildung für die Gewerbe außen vor blieb und diesen selbst zugewiesen wurde und zum anderen die höhere Allgemeinbildung fast ausschließlich darauf ausgerichtet war, den Beamtennachwuchs des monarchischen Staates und der akademischen Berufe – außerhalb von Industrie und Gewerbe – auszu-

Abbildung 1.2: Institutionelle Segmentation von Berufs- und höherer Allgemeinbildung (»Bildungs-Schisma«)

Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen	Höhere Allgemeinbildung	Berufsbildung
Dominante Zielperspektive	gebildete Persönlichkeit/individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenz
Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts)Kontrolle	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
Status der Lernenden	Schüler/Studierende	Auszubildende im Arbeitsverhältnis
Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse	praxisentzogen (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
Personal	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht bis semi-professionell; private Arbeitsverträge

bilden. Diese Ausrichtung behielt die höhere Allgemeinbildung bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts. Die Gymnasialbildung war auf Vorbereitung zum Universitätsstudium ausgelegt, über 90 % der Gymnasiumsabsolventen begannen ein Studium. Von den Universitätsabsolventen mündeten noch in den 1960er Jahren annähernd 80 % in die staatlichen und anderen akademischen Berufe (Riese 1967). Noch heute sind es über 50 %.

Vollzog sich die Entwicklung der höheren Allgemeinbildung abseits von Industrialisierung und praktischen Gewerben, so entwickelte sich die Berufsbildung abseits der Institutionen der höheren Bildung. Einer praxisfernen Allgemeinbildung korrespondierte eine »bildungsferne« Praxis der Berufsbildung. Diese widersprüchliche Verschränkung der beiden großen Sektoren des Bildungswesens – eben das deutsche Bildungs-Schisma – besteht nun in Deutschland seit fast zwei Jahrhunderten. Möglich war das, weil die sich entfaltende Industrie über lange Zeit kaum akademische Qualifikationen benötigte und für den eige-

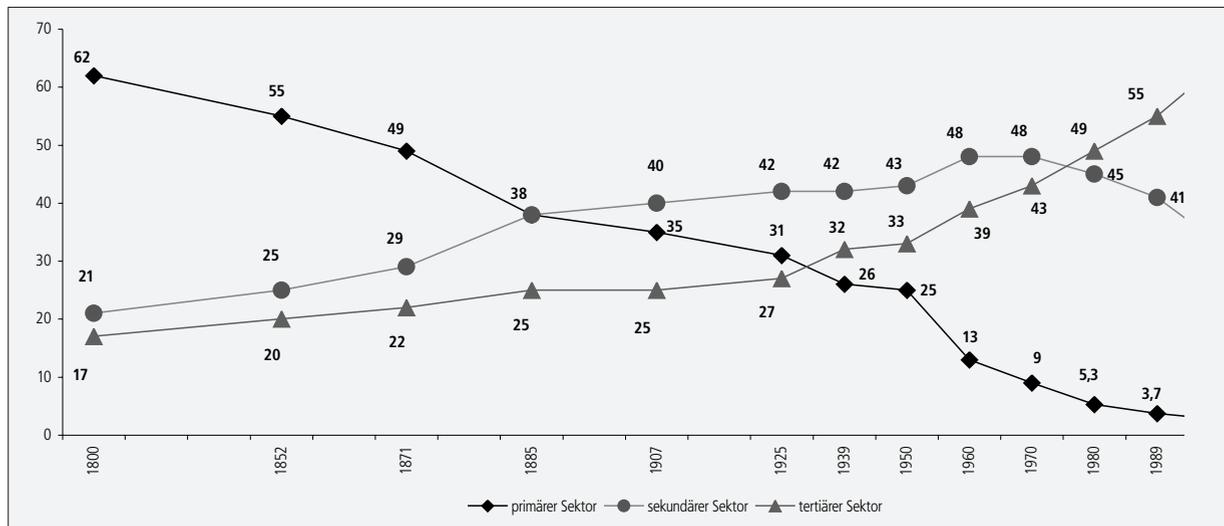
nen Fachkräftenachwuchs die Übernahme und Modifizierung der (vorindustriellen) handwerklichen Lehre ausreichte. Die schulische Ergänzung der betrieblichen Ausbildung durch die Einrichtung von »Fortbildungsschulen« in dieser Zeit folgte mehr politischen Integrationsinteressen des monarchischen Staates als funktional ökonomischen Erfordernissen. Als Teilzeitberufsschule wurde sie auch erst mit dem Reichspflichtschulgesetz von 1938 allgemein verbindlich.

Die Etablierung des handwerklichen Ausbildungsmodells als betriebliche Lehre, die im 19. Jahrhundert im Interesse von staatlicher Mittelstandsförderung politisch stabilisiert wurde (vgl. Stratmann u. a. 1985) und zur Basis der gesamten mittleren Berufsausbildung wurde, ist in dem spezifischen deutschen Pfad der (»verspäteten«) Industrialisierung begründet. Das im Bündnis von Obrigkeitsstaat, Handwerk und Bildungsbürgertum im Ausgang des 19. Jahrhunderts zunächst gegen die Industrialisierung und ihre »unstete Arbeit« (M. Weber) hoch gehaltene Berufsprinzip konnte von der

Industrie umso leichter adaptiert werden, als der Anteil handwerklicher Produktion in ihr (z. B. im Maschinenbau) hoch war. Der Ausbau der handwerklichen Ausbildung zu einem

Blickt man auf die sektorale Erwerbsstruktur der letzten beiden Jahrhunderte, dann wird deutlich, wie sehr im 19. und wie lange im 20. Jahrhundert eine landwirtschaftlich-hand-

Abbildung 1.3: Erwerbstätige nach Produktionssektoren 1800 bis 2000 (Deutsches Reich und Bundesrepublik*)



*) 1950 bis 1989 früheres Bundesgebiet, 2000 Deutschland [Quelle: Geissler 2002]

industriespezifischen Berufsbildungsmodell am Beginn des 20. Jahrhunderts durch eigene Lehrwerkstätten und Facharbeiterprofile beruht auf jenem spezifisch deutschen Industrialisierungspfad, den W. Abelshäuser schon für die Wende zum 20. Jahrhundert als »diversifizierte Qualitätsproduktion« charakterisiert (Abelshäuser 2004, S. 42) und der die Erfolgsgeschichte der deutschen Wirtschaft bis in die Gegenwart hinein begründete. Gemeint ist damit eine Produktionsweise, die nicht vorrangig auf tayloristische Massenfertigung und Billigprodukte setzte, sondern ihre Wertschöpfung über eine relativ qualifikationsintensive Qualitätsproduktion auf den exportorientierten Hochpreissegmenten des Weltmarktes realisiert. Bei ihr spielt der Facharbeiter eine entscheidende Rolle, er bildet gleichsam das Rückgrat der Produktion.

werkliche und industrielle Beschäftigung, die die Basis für das Berufsausbildungsmodell abgeben, dominierte (vgl. Abb. 1.3). Erst ab Mitte der 1970er Jahre beginnt dann der Dienstleistungssektor zu dominieren, in dem das traditionelle duale Ausbildungsmodell nie eine ähnlich hohe Bedeutung hatte wie in Handwerk und Industrie.

Sowohl in der höheren Allgemeinbildung als auch in der Berufsbildung hat es im Laufe des 20. Jahrhunderts Reformen gegeben, vor allem in den 1960er Jahren. Zu nennen sind hier in der Allgemeinbildung die große Bildungsexpansion seit Mitte der 1960er Jahre, in der Berufsbildung das Berufsbildungsgesetz von 1969, das der Berufsbildung ein neues Ordnungsgerüst gab und den traditionellen Korporatismus der Kammern durch Einbezug von Gewerkschaften und Arbeitgebervertre-

tungen auf eine breitere demokratische Basis stellte.

Diese Reformen aber blieben jeweils auf die Optimierung der beiden Teilsysteme beschränkt. Eine grundlegende Reform, die das institutionelle Schisma zwischen höherer Allgemein- und Berufsbildung aufgehoben hätte, hat es nie gegeben, obwohl sie oft – am nachdrücklichsten in der Bildungsreformdiskussi-

on der 1960er Jahre und vom Deutschen Bildungsrat (1970) – gefordert worden ist. Dies ist erklärungsbedürftig, da ein Großteil der aktuellen bildungspolitischen Probleme in beiden großen Bereichen auf die versäumte Reform zurückzuführen ist.

2. DIE ENTWICKLUNG DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS IN DEN LETZTEN JAHRZEHTEN

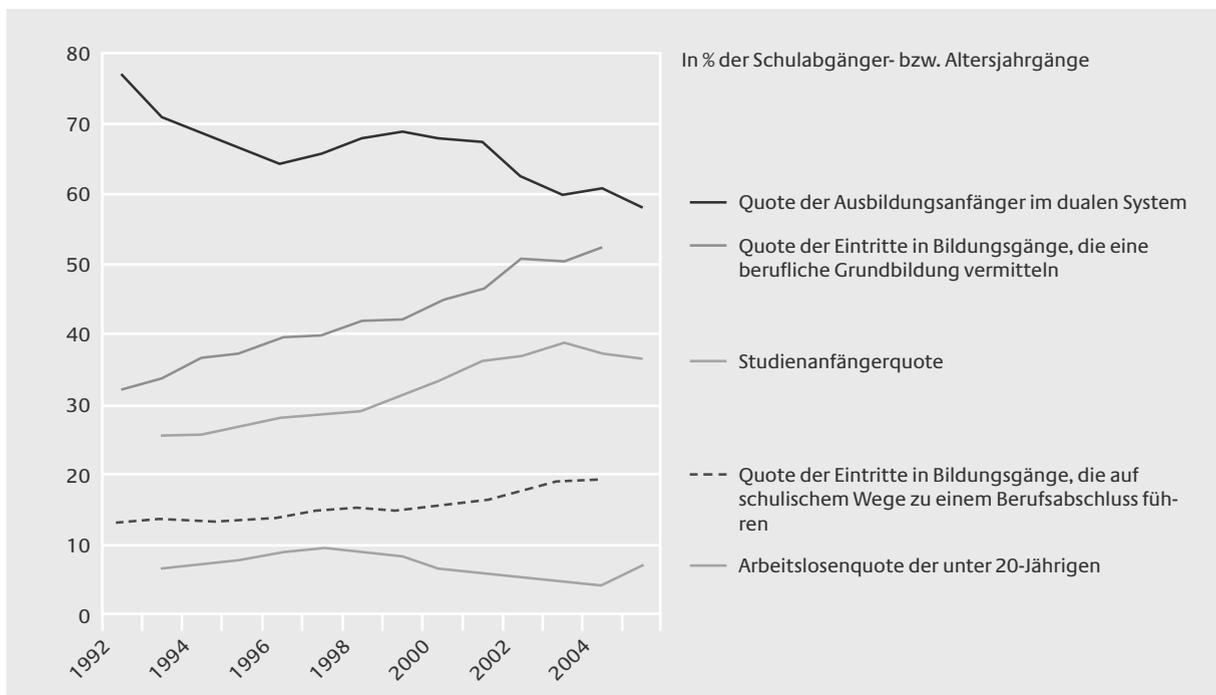
Methodische Vorbemerkung: Die Entwicklung des Berufsbildungssystems über einen längeren Zeitraum zu rekonstruieren, stößt auf erhebliche Schwierigkeiten in der Datenlage:

1. Eine einheitliche, alle drei Sektoren des Berufsbildungssystems vollständig einbeziehende Statistik existiert nicht. Die breiteste Erfassung der Sektoren enthält die Schulstatistik. In ihr finden sich Daten zu den schulischen Teilen von dualem, Schulberufs- und Übergangssystem. Die am weitesten ausdifferenzierten Daten bietet die Berufsbildungsstatistik für den betrieblichen Teil des dualen Systems. Die komplementären Leistungen der Teilzeit-Berufsschule sind darin nicht erfasst. Das Schulberufssystem zerfällt ebenso wie das Übergangssystem in Teilbereiche, die von unterschiedlichen Trägern organisiert werden, so dass die Daten zum Teil gänzlich fehlen – z. B. Ausbildungsplatzangebote – und zum Teil nicht vergleichbar sind.
2. Längere Zeitreihen lassen sich nur für die alten Bundesländer erstellen, so dass für unterschiedliche Sachverhalte unterschiedliche Räume und Zeithorizonte gewählt werden müssen. Zudem werden einige Merkmale (z. B. Ausbildungsanfänger an Schulen) erst seit wenigen Jahren ausgewiesen.
3. Das Hauptproblem der gesamten Berufsbildungsstatistiken liegt darin, dass es zwar (mit Einschränkungen) Bestandsdaten, aber keine Verlaufsdaten gibt, die uns Auskunft über den Verbleib z. B. von Teilnehmern unterschiedlicher Berufsvorbereitungsformen des Übergangssystems oder über Wechselprozesse zwischen Ausbildungsbereichen geben.

Die große Bildungsexpansion der 1960er Jahre wertete auch die berufliche Bildung unterhalb des Hochschulniveaus auf und ließ immer mehr Absolventen von Haupt- und Realschulen eine Ausbildung – vor allem im dualen System – anstreben, so dass in den 1970er Jahren bis zu 70 % eines Altersjahrgangs eine Berufsbildung in der dualen Ausbildung oder im Schulberufssystem erhielten. In neuerer Zeit nimmt der Stellenwert des dualen Systems im Bildungssystem insgesamt ab. Die Entwicklung der relativen Bildungsbeteiligung seit Anfang der 1990er Jahre zeigt, dass die Quote der Ausbildungsanfänger im dualen System

um annähernd 20 Prozentpunkte zurückging, während gleichzeitig die Studienanfängerquote um gut 10 Prozentpunkte und die Quote der Jugendlichen, die ins Übergangssystem (d. h. Vermittlung irgendeiner Form beruflicher Grundbildung) eintraten, um 20 Prozentpunkte stieg. Die Quote der Neuanfänger im Schulberufssystem erhöhte sich um etwa sieben Prozentpunkte. Auch wenn man im Auge behalten muss, dass die Kurven in Abbildung 2.1 sich für eine genauere Schätzung auf jeweils unterschiedliche Grundgesamtheiten beziehen, drücken sie eine eindeutige Tendenz aus: Die duale Berufsausbildung verliert

Abbildung 2.1: Entwicklung der relativen Bildungsbeteiligungen 1992 bis 2005



Anm.: Die Quoten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf die Zahl der Schulabgänger des jeweiligen Jahres. Sie addieren sich zu weit mehr als 100 %, da sich die jeweiligen Anfängerzahlen aus Schulabgängern vieler Jahre zusammensetzen. [Quelle: Statistisches Bundesamt, Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung, aus: Berufsbildungsbericht 2006, S. 3.]

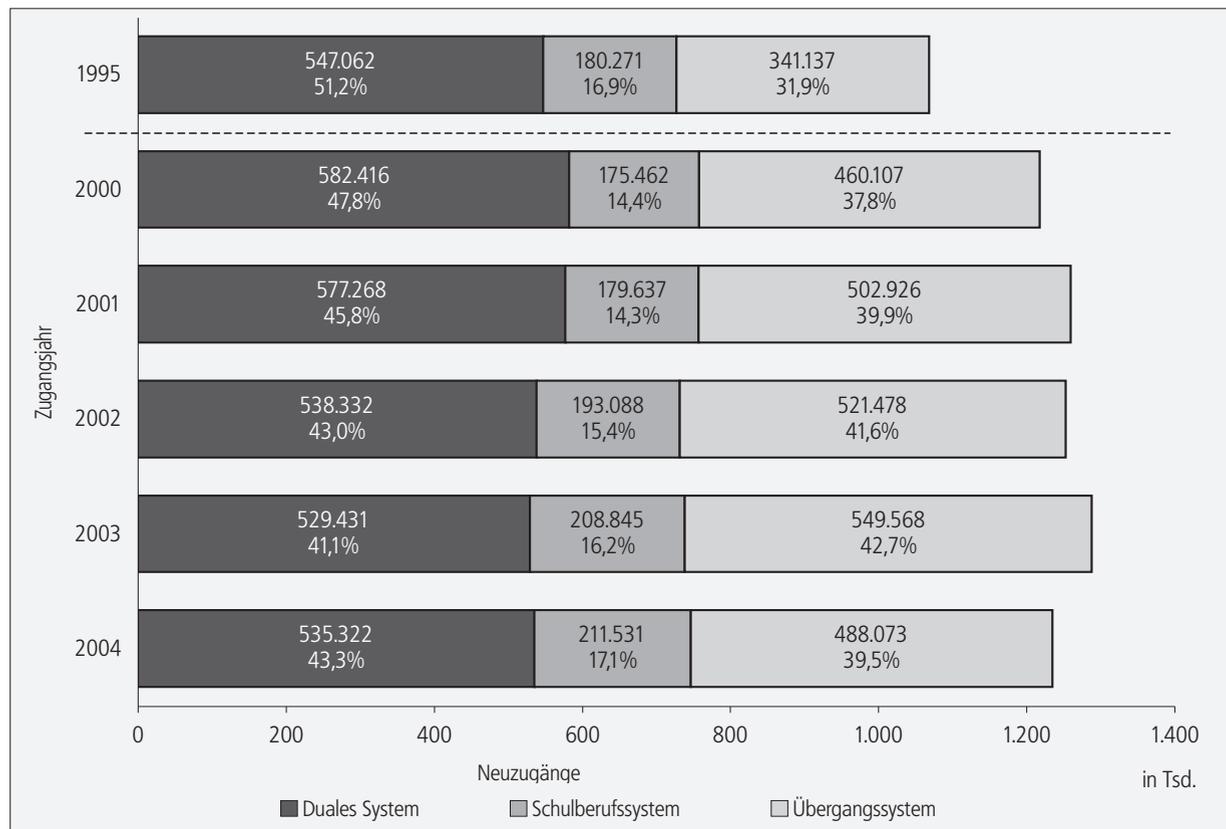
Anteile nach oben (zum Hochschulstudium) und nach unten (zum Übergangssystem).

Betrachtet man nur das Berufsbildungssystem selbst und wählt mit den Neuzugängen zur beruflichen Bildung in einem Jahr eine einheitliche Grundgesamtheit, dann werden die gravierenden Strukturverschiebungen zwischen den drei Sektoren des Berufsbildungssystems präzise fassbar: Der Anteil des dualen Systems an den Neuzugängen zur Berufsbildung sank im letzten Jahrzehnt um acht Prozentpunkte auf ca. 43 %, obwohl die absolute Zahl der Neuzugänge nur relativ moderat von 547.000 auf ca. 535.000 abgenommen hat. Der Anteil des Schulberufssystems blieb relativ stabil bei 17 % trotz eines Anstiegs der absoluten Zahl um etwa ein Sechstel (vgl. Abb. 2.2). Die Anteilsverschiebung verlief ausschließlich zu Gunsten des Übergangssystems, dessen Anteil um acht Pro-

zentpunkte anstieg, während die Zahl seiner Teilnehmer um 43 % auf knapp eine halbe Million angewachsen ist. Mit anderen Worten: Da im gleichen Zeitraum – im Wesentlichen aus demographischen Gründen – die Neuzugänge um etwa ein Siebtel auf 1,2 Millionen zunahm, wurde die Gesamtheit des Nachfragezuwachses im Übergangssystem aufgefangen und nicht durch die Schaffung zusätzlicher vollqualifizierender Ausbildungsangebote versorgt.

Das hervorstechende und erklärungsbedürftige Merkmal der Entwicklung ist die starke Ausweitung des Übergangssystems. Die Ursachen dafür sind vielfältig und nicht allein auf Engpässe im Ausbildungsplatzangebot des dualen Systems zu reduzieren. In den internationalen Workshops, die wir im Zusammenhang mit der Erarbeitung einer Machbarkeitsstudie für ein »Berufsbildungs-PISA« veranstaltet haben,

Abbildung 2.2: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems 1995 und 2000 bis 2004



Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80; zu den Erläuterungen vgl. ebenda.
 Datenbasis: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

ist von fast allen Teilnehmern aus 15 Ländern betont worden, dass sich die Übergangsschwierigkeiten von der Schule in eine Berufsausbildung oder ins Erwerbsleben im letzten Jahrzehnt deutlich verschärft hätten, was sich unter anderem in hohen Jugendarbeitslosigkeitsquoten niederschläge (vgl. Baethge/Achtenhagen u. a. 2006). Gründe hierfür liegen sowohl im allgemein bildenden Schulbereich als auch in steigenden Qualifikationsanforderungen einer wissensintensiver werdenden Wirtschaft und in lang anhaltenden Marktungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildung und Arbeit. Die vorhandene Datenlage erlaubt keine differenzierte Analyse darüber, welches Gewicht welchen Faktoren für die

Ausweitung des Übergangssystems zukommt. Es lassen sich nur Anhaltspunkte für einzelne Faktoren finden, z. B. für die Angebot-Nachfrage-Situation in der dualen Ausbildung.

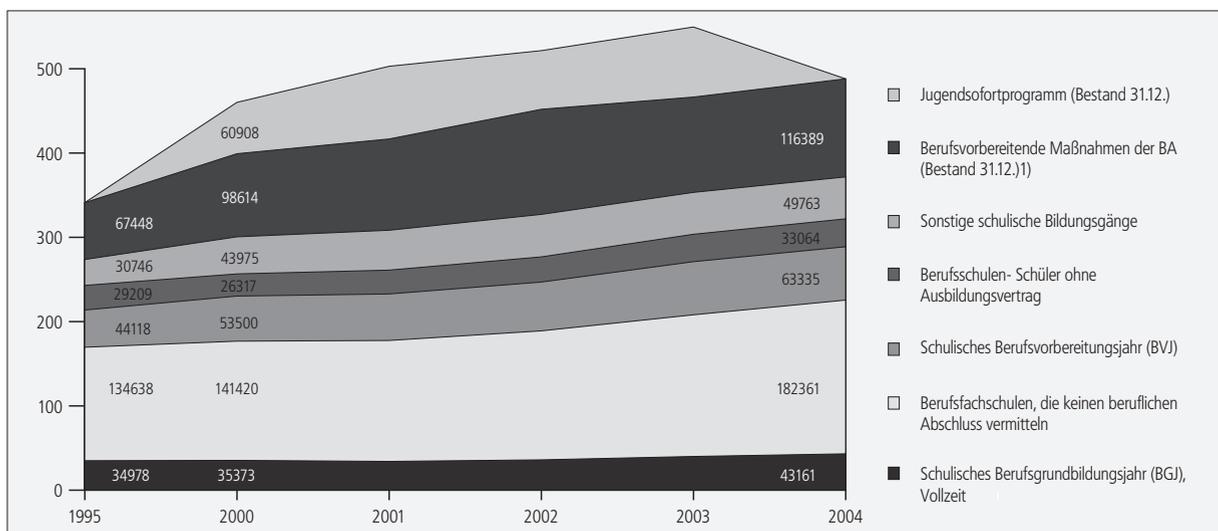
2.1. Das Übergangssystem

Bevor wir darauf eingehen, soll kurz die Struktur des Übergangssystems und dessen Entwicklung im letzten Jahrzehnt dargestellt werden (vgl. Abb. 2.3). Während des gesamten Betrachtungszeitraums stellen die Berufsfachschulen, die keinen Abschluss vermitteln, den größten Anteil der Teilnehmer am Übergangssystem. Zu diesen Schulen zählen

ein- und zweijährige Berufsfachschulen, die der Erfüllung der Berufsschulpflicht dienen oder den Erwerb von Realschulabschluss oder Fachschulreife ermöglichen. Den zweitgrößten Anteil – und die höchste Steigerungsrate bis 2003 – haben die unterschiedlichen berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Alle weiteren Maßnahmetypen – schulisches BVJ und BGJ (soweit es nicht als erstes Ausbildungsjahr anerkannt wird) sowie sonstige schulische Bildungsgänge – haben zwischen 1995 und 2004 ihre Teilnehmerzahlen ebenfalls deutlich, um mindestens ein Viertel, erhöht.

nehmern nicht entscheiden, wo es sich um »marktbenachteiligte« Jugendliche handelt und wo um »echte« Förderfälle im Sinne der Sicherstellung der Berufsausbildungsfähigkeit. Nur aus Stichprobenuntersuchungen für einzelne Maßnahmetypen lassen sich auf Effekte bezogen Momentaufnahmen dazu gewinnen, in welchem Umfang beispielsweise allgemein bildende Abschlüsse nachgeholt werden, wie viele Teilnehmer in ein qualifiziertes Ausbildungsverhältnis einmünden oder wie häufig sich an eine Maßnahme eine oder mehrere weitere Maßnahmen anschließen (»Maßnahmenkarriere«) (vgl. Kapitel 3 dieses

Abbildung 2.3: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 1995 und 2000 bis 2004



Quelle: vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 81; zu den Erläuterungen vgl. ebenda.

Datenbasis: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Es gehört zu den großen Schwächen der Berufsbildungsstatistik, dass sie uns weder Auskunft über sozioökonomische Hintergrundsmerkmale der Teilnehmer am Übergangssystem noch über ihren Verbleib gibt, so dass man wenig zur sozialen und beruflichen Bedeutung dieses Ausbildungssektors insgesamt sagen kann. Man kann bei den Teil-

Gutachtens). An dieser Stelle lässt sich zunächst festhalten, dass aus der Perspektive der Jugendlichen das wohl kritischste Resultat der Strukturverschiebungen im Berufsbildungssystem und der Expansion des Übergangssystems die drastische Erhöhung der Unsicherheit und des Risikos, beim Start in ihr Berufsleben zu scheitern, ist. (Zur weiteren Beschreibung

der Effekte vgl. Kapitel 3.) Da bei Schulende nicht klar ist, wer wo landet, bedeutet die Ausweitung des Übergangssystems auf zwei Fünftel der Neuzugänge, dass die strukturelle Unsicherheit im Berufsbildungssystem für eine ganze Generation zugenommen hat. Unter dem ökonomischen Aspekt der Sicherung von Humanressourcen ist zu befürchten, dass hier ein Potenzial an Arbeitskraft brach gelegt wird, das angesichts der demographischen Entwicklung mittel- und langfristig fehlen könnte.

2.2. Das vollqualifizierende Ausbildungssystem

Nur für das duale System gestattet die Datenlage einen Blick darauf, welche Rolle Marktungleichgewichte von Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen bei der Ausweitung des Übergangssystems spielen könnten; ferner auch darauf, welche Ausbildungsleistung von dem Leitsektor des Berufsbildungssystems erwartbar wäre. Für das Schulberufssystem fehlen jegliche Daten über vorhandene oder aktivierbare Ausbildungskapazitäten; längerfristige Entwicklungen lassen sich hier nur an den Schülerbeständen für die Vergangenheit nachzeichnen.

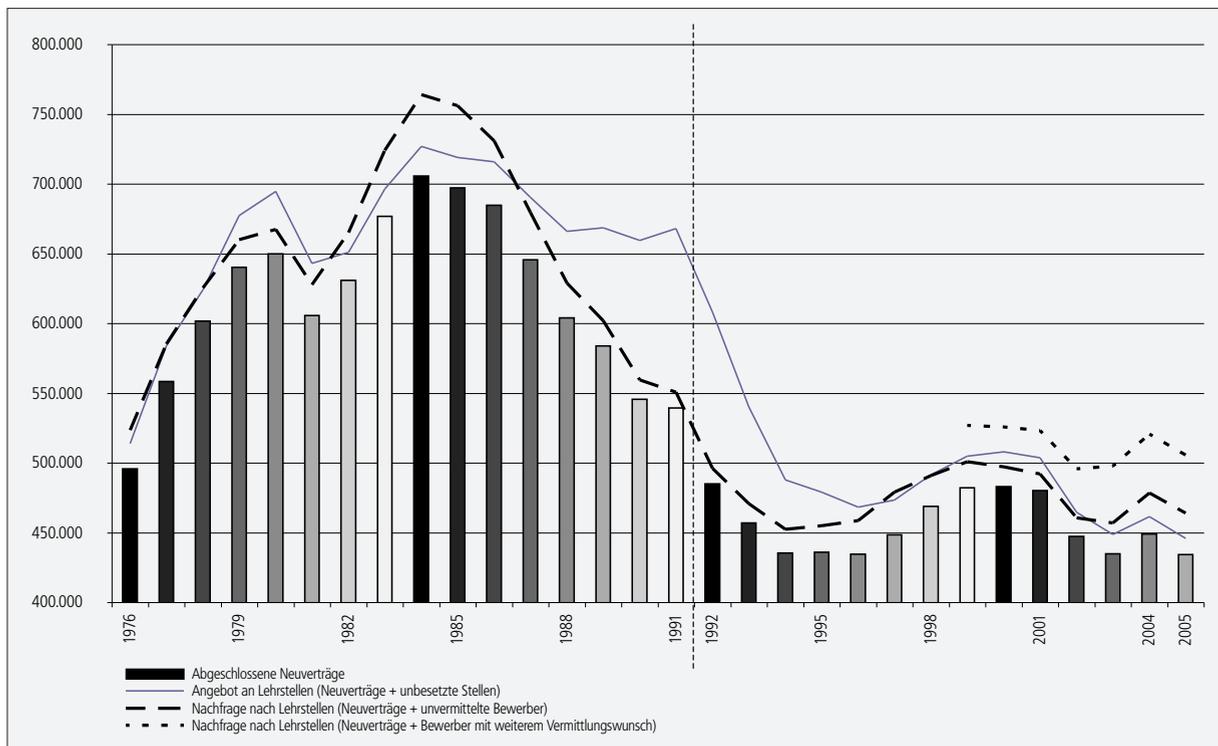
In einer langfristigen Perspektive über die letzten 30 Jahre ist die große Dynamik der Entwicklung von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und von realisierten Ausbildungsverhältnissen für die alten Bundesländer zu beobachten (vgl. Abb. 2.4). Es zeigt sich nicht allein, wie unterschiedlich die Wirtschaft auf die vor allem demographisch bedingten Nachfrageschwankungen reagierte, sondern auch, wie schnell Ausbildungskapazitäten hoch- und heruntergefahren werden konnten. Diese hohe Flexibilität wird besonders für den Zeitraum zwischen Mitte der 1970er und Anfang der 1990er Jahre deutlich.

Da es keine zuverlässige und exakte Statistik über das Ausbildungsplatzangebot gibt, hält man sich zunächst am besten an die abgeschlossenen Ausbildungsneuverträge. Die Unternehmen steigerten deren Zahl zwischen 1976 und 1984 innerhalb von acht Jahren um über 200.000 oder um 40 % auf ca. 700.000 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge. Der wesentliche Grund dafür ist in der aufgrund der geburtenstarken Jahrgänge und einer erhöhten Bildungsbeteiligung sprunghaft gestiegenen Nachfrage zu sehen. Als diese nach 1986 zurückging, fiel die Zahl der Neuverträge bei fallender Nachfrage ebenso schnell um 250.000 bis 1993, obwohl das rechnerische Angebot vorerst noch höher blieb.

In der Dekade von 1995 bis 2004, in der die Nachfrage wieder – allerdings sehr moderat gegenüber dem Vergleichszeitraum ab 1976 – anstieg, blieb eine vergleichbare Reaktion der Unternehmen aus, und die Zahl der Neuverträge bewegte sich in einem relativ engen Korridor zwischen 434.000 (1995) und ca. 480.000 (2000) – mit dem Ergebnis, dass eine deutliche Versorgungslücke blieb, die sich seit 2002 merklich vergrößerte. Zwar konnte auch in den Jahren von 1982 bis 1986 die Unterversorgung nicht behoben werden, der verbleibende Mangel damals aber war die »Restgröße« einer außerordentlichen Steigerung des Ausbildungsplatzangebots, während wir im letzten Jahrzehnt eine relative Stagnation beobachten. Diese zeigt sich in allen Ausbildungsbereichen in ähnlicher Weise; lediglich die Freien Berufe blieben bis 1999 oberhalb des Niveaus von 1977, während das Handwerk und die Sonstigen Berufe auf einem deutlich niedrigeren Niveau verharren (vgl. Abb. 2.5).

Warum gab es im ersten Zeitraum eine so starke Steigerung, zwischen 1995 und 2005 aber eine Stagnation bzw. ein Absinken des Ausbil-

Abbildung 2.4: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung im früheren Bundesgebiet* 1976 bis 2005



*) ab 1992 ohne Berlin (West)

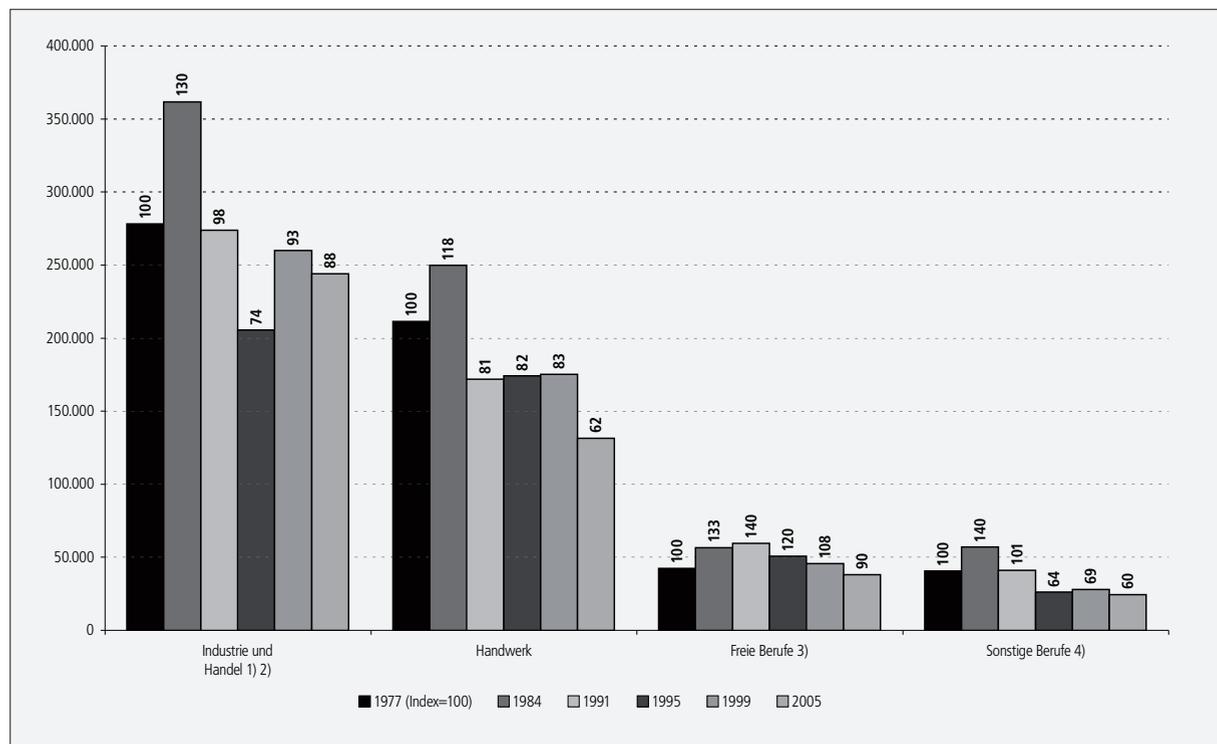
Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30.09., Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

dungsplatzvolumens? Man kann die Expansion der Ausbildungsplätze zwischen 1976 und 1985 als Bewährungsprobe und Triumph des deutschen Korporatismus in der Berufsbildungspolitik interpretieren. Tatsächlich wurden in diesem Zeitraum kaum andere politische Instrumente eingesetzt als gegenwärtig: Appelle an die Unternehmen und Verbände vor dem Damoklesschwert einer Ausbildungsplatzabgabe, die nach Erscheinen des jährlichen Berufsbildungsberichts in die politische Diskussion gebracht, aber nie erhoben wurde. Die Appellpolitik aber konnte relativ erfolgreich sein, weil die tragenden Kräfte des Korporatismus – sowohl die verbandlichen (Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Kammern) als auch und vor allem Management und Betriebsräte vor Ort – in einer beispiellosen gemeinsamen

Aktivität die Betriebe zur Erhöhung ihres Ausbildungsplatzangebots auch über den eigenen ökonomischen Bedarf hinaus veranlassten. Hierbei wirkte zum einen das gesellschaftspolitische *commitment* (Verpflichtungsgefühl) vieler Unternehmen, zum anderen ihr Interesse am Erhalt einer kooperativen Produktionsverfassung (vgl. Baethge 1999).

Es bleibt die Frage, warum eine korporatistische Politik damals im betrieblichen Ausbildungsverhalten erfolgreich war, es heute aber nicht ist. Die Antwort auf diese Frage kann die Veränderungen in den ökonomischen und sozialen Handlungsbedingungen für die Berufsbildungspolitik insgesamt wie zugleich für ihre korporatistische Fundierung sichtbar machen. Insgesamt lassen sich für den Wandel des betrieblichen Ausbildungsverhaltens zwi-

Abbildung 2.5: Ausbildungsneuverträge nach Ausbildungsbereichen in den alten Bundesländern* 1977 bis 2005 (absolut und indiziert 1977=100)



*) ab 1991 inkl. Berlin-Ost.

1) Einschließlich Banken, Versicherungen, Gast- und Verkehrsgewerbe.

2) Einschließlich neu abgeschlossener Anschlussverträge in Stufenausbildung.

3) Ohne diejenigen Auszubildenden, deren Ausbildungsverträge nach dem Berufsbildungsgesetz bei anderen zuständigen Stellen (Kammern) außerhalb

dieses Ausbildungsbereichs registriert werden.

4) Darunter Neuverträge im Öffentlichen Dienst, die 1984 148 % und 2005 62 % (absolut: 11.396) des Niveaus von 1977 erreichten.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, Fachserie 11 Reihe 3, eigene Berechnungen.

schen den beiden Betrachtungszeiträumen vor allem zwei zentrale Ursachen anführen:

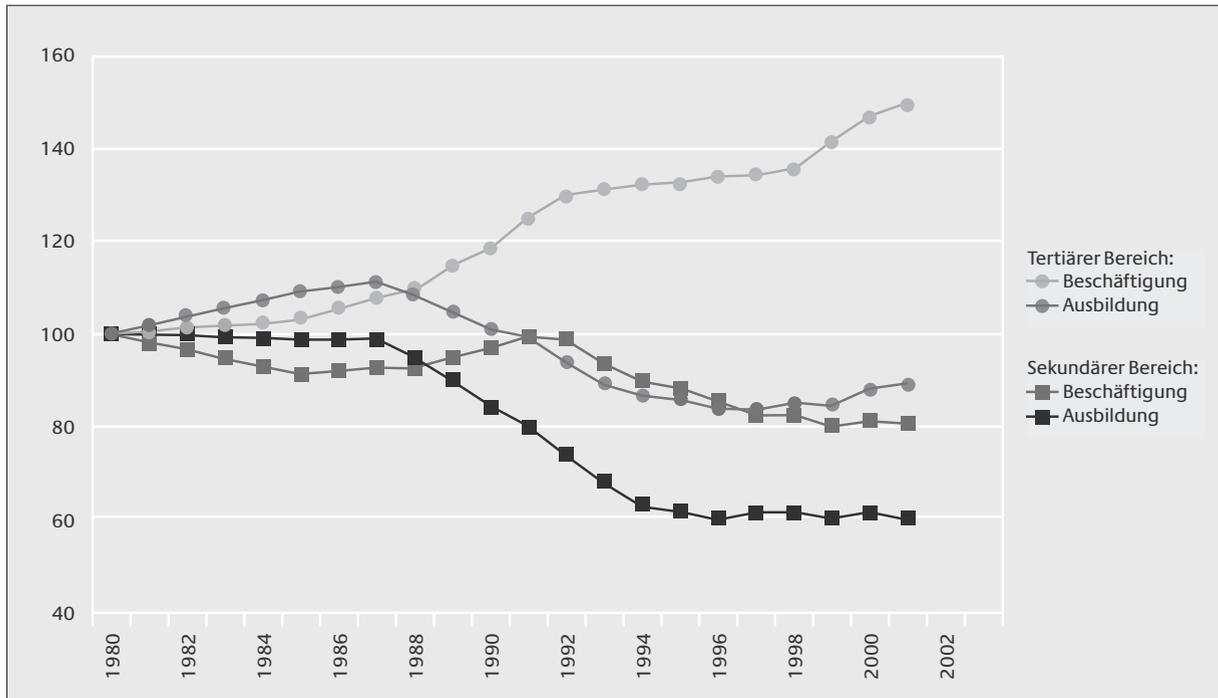
1. Der Wandel von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsökonomie, der sich im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts beschleunigt und mit starken Rationalisierungsprozessen vor allem in der Industrie verbunden ist.

2. Der Wandel der Governance-Strukturen und Managementkonzepte in den Unternehmen vor dem Hintergrund zunehmender globaler Konkurrenz.

Ad 1: Der Strukturwandel zur Dienstleistungsökonomie trifft das duale System in doppelter Weise empfindlich: zum einen durch die mit ihm verbundenen Rationalisierungsprozesse im verarbeitenden Gewerbe,

das im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts in den alten Bundesländern ein Drittel seines Bestands an sozialversicherungspflichtigen Arbeitern (von 5,896 Mill. 1991 auf 3,959 Mill. 1999) und darin einen gleich hohen Anteil an Facharbeitern (von 2,520 Mill. auf 1,704 Mill.) verlor. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass die Facharbeiterausbildung zurückgeht. Zum anderen dadurch, dass der Dienstleistungssektor traditionell weniger stark als das verarbeitende Gewerbe im dualen System ausgebildet hat. In den letzten 25 Jahren lag der Anteil der in den entsprechenden Dienstleistungsberufen jährlich insgesamt abgeschlossenen Ausbildungsneuverträge etwa 10 % unter den Beschäftigtenanteilen, während

Abbildung 2.6: Entwicklung von Beschäftigung und Ausbildung nach ausgewählten Wirtschaftssektoren im Vergleich zum Basisjahr 1980 (=100)



Quelle: BMBF, Berufsbildungsbericht 2005, S. 4.

dies bei den Fertigungsberufen umgekehrt war (vgl. Baethge 2003, S. 573). Abbildung 2.6 veranschaulicht diese Entwicklung.² Sie zeigt insbesondere die sich extrem öffnende Schere zwischen Ausbildung und Beschäftigung in den letzten 15 Jahren im tertiären Sektor bei gleichzeitig hohen Zugewinnen in der Beschäftigung und das sich ebenfalls verschlechternde Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung im sekundären Sektor. In dieser Entwicklung zeigt sich der industrielle Ursprung des dualen Systems, das offensicht-

lich der Entwicklung zur Dienstleistungsökonomie nicht mehr entspricht.

Eingeschlossen in den Wandel zur Dienstleistungsökonomie ist auch derjenige zu verstärkt wissensintensiven Arbeitsformen und Beschäftigungsverhältnissen, der als Trend zur »Wissengesellschaft« etikettiert wird und auch die industrielle Produktion erfasst und die interne Tertiarisierung des sekundären Sektors vorantreibt. Es ist der Trend zur Wissensgesellschaft, der die Qualifikationsbasis des dualen Systems (auch des Schulberufssystems) grundlegend verändert und in vielen Tätigkeitsbereichen, auf die das mittlere Berufsbildungssystem vorbereitet, die Personalrekrutierungsstrategien der Unternehmen neu – eher auf Hoch- und Fachhochschulabsolventen – ausrichtet (vgl. Kapitel 6).

Ad 2: Die 1990er Jahre sind gekennzeichnet von der Durchsetzung neuer Formen der

² Zu beachten ist, dass der sekundäre Bereich sowohl bei den Beschäftigten als auch bei den Auszubildenden nicht nur Fertigungsberufe, sondern auch die Dienstleistungsberufe in der Industrie umfasst, die gegenüber den Arbeitertätigkeiten kontinuierlich an Gewicht gewonnen haben. Die Abbildung stellt somit keinen Gegensatz zu den vorher getätigten Aussagen dar, die sich allein auf die unmittelbaren Fertigungsberufe bezogen.

Unternehmenssteuerung und Arbeitsorganisation, deren Einführung bereits in den 1980er Jahren begann (vgl. für die Unternehmenssteuerung Picot/Reichwald/Wigand 1996, für die Arbeitsorganisation Kern/Schumann 1984; Piore/Sabel 1985). Den Kern der neuen Steuerungs- und Managementkonzepte bilden eine konsequent an Geschäftsprozessen orientierte Betriebs- und Arbeitsorganisation sowie eine zunehmende Kostensteuerung der Unternehmensabläufe durch Einführung von Marktprinzipien innerhalb von Unternehmen und Verfeinerung der Controlling-Strategien. Beide, Geschäftsprozessorientierung und konsequente Kostensteuerung, beeinflussen auch das betriebliche Ausbildungswesen und mussten dort zu Veränderungen führen.

Die Geschäftsprozessorientierung tendiert insbesondere in der industriellen Produktion dazu, die traditionelle berufs- und funktionsbezogene Arbeitsteilung, die jedem Facharbeiter seine eigene Domäne in einer Abteilung zuwies, aufzulösen, die Tätigkeitsprofile fachlich komplexer zu definieren und in gewissem Sinne zu entspezialisieren, ohne allerdings die fachlichen Kerne aufzulösen. Die Konsequenz sind flexiblere und fachlich anspruchsvollere Berufsprofile, die auch höhere (schulische) formale Kompetenzen voraussetzen. Die qualifikatorische Aufwertung der Facharbeiter- und auch vieler Angestelltentätigkeiten führt nicht zu deren quantitativer Ausweitung, sondern ermöglicht eher Rationalisierungseffekte auf höherem Niveau. Verbunden mit Technisierungs- und Outsourcingprozessen von einfacher Arbeit kann es somit insgesamt zur Reduzierung des Facharbeiterbestandes kommen.

Möglicherweise folgenreicher für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen als die Veränderungen in der Betriebs- und Arbeitsorganisation könnte das neue Kostenmanagement

sein, das vor keinem betrieblichen Bereich halt macht und auch die Aus- und Weiterbildung auf den Prüfstand des Controlling stellt. Im Gegensatz zu früheren Zeiten, in denen die Kosten für Aus- und Weiterbildung zu den Gemeinkosten gerechnet wurden, werden sie heute oft auf die Nachfrage der Fachbereiche oder -abteilungen umgelegt – mit der Folge, dass jetzt Ausbildung eher in kurzfristiger Kalkulation als Kostenfaktor denn als langfristige Zukunftsinvestition betrachtet wird. Im Prinzip der Kostensteuerung der Ausbildung ist kaum Raum für soziales *commitment* oder für langfristige Personalentwicklungsstrategien.

Man kann den Wandel in der Dynamik der Ausbildungs- und der Ausbildungsbetriebsquote im letzten Jahrzehnt als Ausdruck der Durchsetzung der neuen Steuerungs- und Arbeitsorganisationsformen in den Unternehmen interpretieren. Die Ausbildungsquote ist definiert als Zahl der Auszubildenden je 100 Beschäftigte einer Kategorie (z. B. Berufe, Branche, Betriebsgröße), die Ausbildungsbetriebsquote als Zahl der ausbildenden Betriebe je 100 Betriebe einer Kategorie. Beide Quoten erweisen sich von Mitte der 1990er Jahre bis heute als ungewöhnlich stabil, während sie in den 1980er Jahren schwankten. Beide Quoten sind gegenüber der Mitte der 1980er Jahre zudem deutlich gefallen (vgl. Tab. 2.1). Wenn man die hohen Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquoten der 1980er Jahre als Ausdruck jenes sozialpolitischen Engagements vieler Betriebe, die über ihren unmittelbaren Bedarf hinaus ausbildeten, deuten kann, so lassen sich die seit 10 Jahren stabilen und vergleichsweise niedrigen Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquoten als Durchsetzung der neuen kostenbewussten Ausbildungssteuerung interpretieren, die sich mittlerweile zu einem festen Muster des Ausbildungsverhaltens der

Unternehmen konsolidiert zu haben scheint. Nach der Beschäftigten- und Betriebsstatistik der BA verläuft der Rückgang der Gesamtzahl der Auszubildenden in Deutschland (neue und alte Länder) in den letzten fünf Jahren parallel zum Rückgang der Beschäftigtenzahl und der Rückgang der Gesamtzahl der Ausbildungsbetriebe parallel zum Rückgang der Betriebe (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 88 f), so dass trotz stabiler Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquote das Ausbildungsvolumen sinkt.

Dies gilt zumindest für die Mittel- und Großbetriebe. Unter diesen Bedingungen werden auch die Handlungsspielräume für korporatistische Kompromisse kleiner und hat eine Politik, die vor allem auf Appelle an die Unternehmen setzt, keine besonders guten Karten mehr. Hieraus mag sich erklären, dass die Politik gleich welcher Couleur im letzten Jahrzehnt keinen wirklich durchschlagenden Erfolg in der Schaffung neuer Ausbildungsplätze zu verzeichnen hatte – trotz auch erheblicher finanzieller Subventionierung. Die Suche nach neu-

Tabelle 2.1: Ausbildungsbetriebsquoten und Ausbildungsquoten nach Betriebsgrößenklassen – Alte Bundesländer 1985 bis 2004 (jeweils zum 30.6.)

Ausbildungsbetriebsquoten, Alte Länder					
Betriebsgrößenklasse	1985	1990	1995	2000	2003*
1–9 Beschäftigte	27,8	21,8	16,9	15,0	16,9
10–49 Beschäftigte	57,8	52,2	46,5	47,2	46,9
50–499 Beschäftigte	76,4	74,2	67,6	70,8	70,0
500 und mehr Beschäftigte	94,0	94,3	93,8	93,4	93,8
Insgesamt	34,3	28,7	23,7	21,7	22,6
Ausbildungsquoten, Alte Länder					
Betriebsgrößenklasse	1985	1990	1995	2000	2004
1–9 Beschäftigte	**	11,1	8,0	7,3	7,5
10–49 Beschäftigte	**	8,5	6,6	6,5	6,0
50–499 Beschäftigte	7,0	6,0	4,5	5,0	4,5
500 und mehr Beschäftigte	5,8	5,2	4,3	4,4	4,2
Insgesamt	8,8	7,0	5,5	5,6	5,3

*) Für 2004 lagen die Zahlen noch nicht vor.

**) Zahlen lagen nicht vor.

Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, bis 2000 Berufsbildungsberichte versch. Jg., ab 2003 Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, eigene Berechnungen.

Unter den Bedingungen von ökonomischem Strukturwandel, von neuen Arbeitsorganisationsformen und einer verstärkt kostenzentrierten Unternehmenssteuerung verengen sich in der Ausbildung die Flexibilitätsspielräume der Unternehmen, so dass sich Ausbildung zunehmend eng bedarfsorientiert vollzieht.

en Formen der Berufsbildungspolitik scheint damit angesagt zu sein.

Wie weit das in den Neuverträgen ausgewiesene Ausbildungsplatzangebot des dualen Systems eine originäre Leistung der Unternehmen abbildet, d. h. sowohl von ihnen finanziert und durchgeführt ist, lässt sich nicht

präzise entscheiden. Es gibt Anzeichen dafür, dass in Durchführung und Finanzierung zunehmend andere Instanzen beteiligt sind. Der Berufsbildungsbericht weist aus, dass unter den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in BBiG/HWO-Berufen 2005 45.000 oder 8,2 % nicht betriebliche Plätze sind (BMBF 2006, S. 51). 2005 wandten Bund, Länder und BA annähernd 5 Mrd. EUR für die Berufsausbildung im dualen System auf – ohne Kosten für die Teilzeitberufsschule (ebenda, S. 177). Allein mit den Förderprogrammen der Bundesländer wurden 2005/06 mit einem Mittelvolumen von 381 Mill. EUR 93.309 Ausbildungsplätze subventioniert, davon 56.300 in den alten, 37.000 in den neuen Bundesländern (vgl. Tab. 2.1A). In welchem Umfang durch diese Mittel tatsächlich quantitative und qualitative Verbesserungen des Ausbildungsangebots erreicht worden sind, lässt sich nicht feststellen.

In einem umfassenderen Sinn hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 04.12.2003 die nachlassende Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems moniert und kritisch vermerkt: Die Gesamtentwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt zwingt die Kultusministerien der Länder dazu, immer mehr Verantwortung in der beruflichen Erstausbildung zu übernehmen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2003, S. 2). Im gleichen Beschluss verweisen sie auf die Grenzen ihre gestiegenen finanziellen Belastungen, die sich in den letzten Jahren dadurch ausgeweitet hätten, dass es zu einer von ihnen nicht gewollten zunehmenden »Verlagerung von Ausbildungsströmen aus dem dualen System in berufliche Vollzeitschulen« gekommen sei (ebenda S. 3).

2.3. Qualitative Entwicklungen

Bisher haben wir nur die quantitative Seite der Ausbildungsentwicklung im dualen System betrachtet. Für die qualitative Seite stehen keine Indikatoren zur Verfügung, die Auskunft darüber geben, ob sich an der Qualität der betrieblichen und schulischen Unterweisung etwas zum Guten oder zum Schlechten verändert hat.³ Deswegen werden wir nur auf Verschiebungen in der Berufs- und in der Betriebsgrößenstruktur der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge eingehen. Schaut man auf die Langzeitentwicklung nur der quantitativ wichtigsten Berufe nach Ausbildungsbereichen (Industrie und Handel, Handwerk) in den alten Ländern, bestätigt sich für den Industrie- und Handelsbereich der rapide Abfall der traditionellen Fertigungsberufe, die seit 1977 zum Teil mehr als die Hälfte ihres Neuvertragsbestands verloren haben.

Die Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse nach Berufen lässt sich nur mit viel Vorsicht als Qualitätsentwicklung interpretieren. Gleichwohl beinhalten die Verschiebungen auch qualitative Veränderungen. Im IH-Bereich signalisiert die durchgängig hohe Rückläufigkeit der Fertigungsberufe (Ausnahme: Chemikant) 2004 gegenüber 1977 und 1991 einen Verlust von qualifizierten Facharbeiterausbildungen in der Industrie, die in der Vergangenheit noch einen Großteil von männlichen Hauptschulabsolventen aufgenommen haben. Hierfür ist kein Ersatz in Sicht.

Bei den kaufmännischen Berufen reduziert sich die Zahl der Industrie-, der Bank- und

³ Insbesondere für die Teilzeitberufsschule fehlen jegliche Daten zur Frage der Sicherstellung des Fachunterrichts, zu Problemen der Einrichtung von Fachklassen in Regionen bei Rückgang von Ausbildungsberufen usw.

der Groß- und Außenhandelskaufleute gerade in den letzten zehn Jahren stark, während es im Einzelhandel zu Umschichtungen von Verkäufer(in) zu Einzelhandelskaufmann/-frau kommt, die man als *upgrading* interpretieren könnte. Allerdings sind gerade diese mit einem deutlichen Verlust an Ausbildungsplätzen insgesamt im Einzelhandel verbunden, der ab 1999 auch den Einzelhandelskaufmann betrifft. Von den »klassischen« kaufmännischen Berufen hat nur der – allerdings quantitativ niedrig besetzte – Versicherungskaufmann einen Zuwachs zu verzeichnen. Die bei den IH-Berufsfeldern stark zulegenden Berufe lie-

gen im Hotel- und Gaststättengewerbe (inkl. Koch) bzw. bei den Sonstigen Berufen, deren Anstieg ab Mitte der 1990er Jahre vor allem dem Ausbau der neuen IT-Berufe zu danken ist (vgl. Tab. 2.2).

Die Verluste an Ausbildungsplätzen im handwerklichen Bereich (vgl. Tab. 2.3) sind im Langzeitvergleich durchgängig, wobei der größte Teil der Varianz auf die letzten 10 Jahre entfällt. Besonders gravierend sind die Ausbildungsplatzverluste im Reparaturhandwerk (KFZ-, Radio- und Fernsehtechniker), im Nahrungsmittelhandwerk sowie im Bauhandwerk; aber selbst das Angebot im Friseurhand-

Tabelle 2.2: Entwicklung der Ausbildungsneuverträge in den quantitativ wichtigsten Berufen von Industrie und Handel 1977 bis 2004 – Alte Bundesländer*

Ausbildungsberuf (IH)	Anzahl 1977	Index(1977=100)					
		1977	1984	1991	1995	1999	2004
Zerspanungsmechaniker - Drehtechnik	3.644	100	96,0	78,2	43,7	48,2	32,0
Konstruktionsmechaniker1)	4.025	100	115,9	67,0	44,7	51,4	48,7
Industriemechaniker - Maschinen- und Systemtechnik, Betriebstechnik, Geräte- und Feinwerktechnik	22.121	100	123,2	88,2	56,9	56,8	57,1
Werkzeugmacher Stanz- und Umformtechnik	6.210	100	98,9	58,8	30,4	38,6	17,4
Kommunikationselektroniker1)/ IT-Elektroniker	5.229	100	148,8	74,0	55,8	73,2	80,6
Energieelektroniker	12.914	100	118,9	70,2	51,4	48,5	37,5
Industrieelektroniker1)	2.839	100	140,3	111,3	77,1	71,9	63,6
Chemikant	1.009	100	201,1	179,8	146,1	165,9	146,3
Technischer Zeichner	4.085	100	112,8	91,1	56,8	60,9	54,4
Chemielaborant	2.271	100	108,7	84,0	56,8	66,2	70,4
Florist	2.459	100	165,4	116,0	91,1	106,4	78,6
Kaufmann im Einzelhandel	19.202	100	133,5	145,5	108,5	138,6	124,8
Verkäufer	41.958	100	104,0	24,7	15,6	23,4	30,2
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	17.604	100	117,0	112,9	94,9	90,8	79,3
Bank-/Sparkassenkaufmann	15.994	100	114,0	145,1	106,1	99,4	71,3
Versicherungskaufmann	3.049	100	154,6	197,2	133,3	152,5	155,7
Industriekaufmann	21.815	100	121,3	114,2	88,3	92,1	81,2
Bürokaufmann/Kaufmann für Bürokommunikation	25.365	100	143,7	87,6	76,0	111,6	103,7
Koch	6.619	100	162,1	124,5	104,9	155,9	171,5
Hotel- und Gaststättenfachberufe	5.709	100	224,8	230,9	191,6	272,4	245,9
Sonstige Berufe	53.957	100	143,3	116,1	87,2	136,2	157,9
Gesamt	278.078	100	130,1	98,4	73,9	93,5	91,7

*) Ab 1991 einschließlich Ostberlin; 1) Alle Fachrichtungen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 3, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen.

werk geht sowohl im Langzeittrend als auch in den letzten fünf Jahren zurück. Die Mehrzahl dieser handwerklichen Berufe stellen traditionell – wie bei der Industrie – Domänen von männlichen Auszubildenden dar. Eine Kompensation für diese massiven Verluste ist im Handwerk nicht ersichtlich.

anderen Betrieb oder eine andere Ausbildung im selben Betrieb fortgeführt wird; und auch über die Gründe für die Auflösung ist wenig bekannt⁴, sie können zum Teil auch außerhalb des Ausbildungsverhältnisses (z. B. Schließung des Betriebs oder persönliche Gründe der Auszubildenden) liegen. Die Auflösung des

Tabelle 2.3: Entwicklung der Ausbildungsneuverträge in den quantitativ wichtigsten handwerklichen Berufen 1977 bis 2004 – Alte Bundesländer*

Ausbildungsberuf (HW)	Anzahl 1977	Index(1977=100)					
		1977	1984	1991	1995	1999	2004
Gas- und Wasserinstallateur, Zentralheizungs und Lüftungsbauer	13.234	100	157,5	92,1	119,1	100,5	71,6 ¹⁾
Metallbauer	6.481	100	143,5	90,9	95,6	120,6	99,0
KFZ-Mechaniker, KFZ-Elektriker	31.422	100	97,7	83,1	61,4	65,5	56,2 ²⁾
Landmaschinenmechaniker	3.435	100	85,1	46,2	38,4	42,4	39,2
Zahntechniker	3.114	100	101,5	121,0	123,7	60,3	80,0
Elektroinstallateur	13.689	100	118,6	95,1	95,3	89,1	61,8
Radio- und Fernsehtechniker	2.978	100	111,6	99,8	57,1	29,2	36,3
Bäcker	8.124	100	142,1	65,0	59,8	70,1	65,9
Fleischer	7.405	100	108,3	35,8	32,2	39,5	34,6
Friseur	25.634	100	107,7	68,5	52,3	62,2	55,4
Fachverkäufer Nahrungsmittelhandwerk	13.145	100	134,1	59,5	57,9	82,2	78,1
Maurer	11.662	100	109,3	55,6	90,1	59,4	34,7
Maler und Lackierer	12.101	100	130,5	79,2	105,4	118,7	76,2
Tischler	12.245	100	144,4	108,4	125,5	110,0	68,5
Zimmerer	4.181	100	119,5	75,2	133,7	106,7	68,2
Dachdecker	2.294	100	170,8	103,1	178,8	164,7	126,1
Bürokaufmann	4.572	100	158,4	153,1	128,9	130,1	89,2
Sonstige Berufe	35.505	100	114,3	80,5	80,5	84,9	91,4
Gesamt	211.266	100	118,2	81,3	82,4,9	82,9	67,8

*) Ab 1991 einschließlich Ostberlin

1) Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik.

2) KFZ-Mechatroniker - Personenkraftwagenteknik, Nutzfahrzeugtechnik, Motorradtechnik.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 3, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen.

Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge weisen unter qualitativen Gesichtspunkten auf ernsthafte Mängel in den Ausbildungsverhältnissen hin. Zwar bedeutet die Auflösung von Ausbildungsverhältnissen nicht immer einen Abbruch der Ausbildung, sondern beinhaltet auch Fälle, in denen die Ausbildung in einem

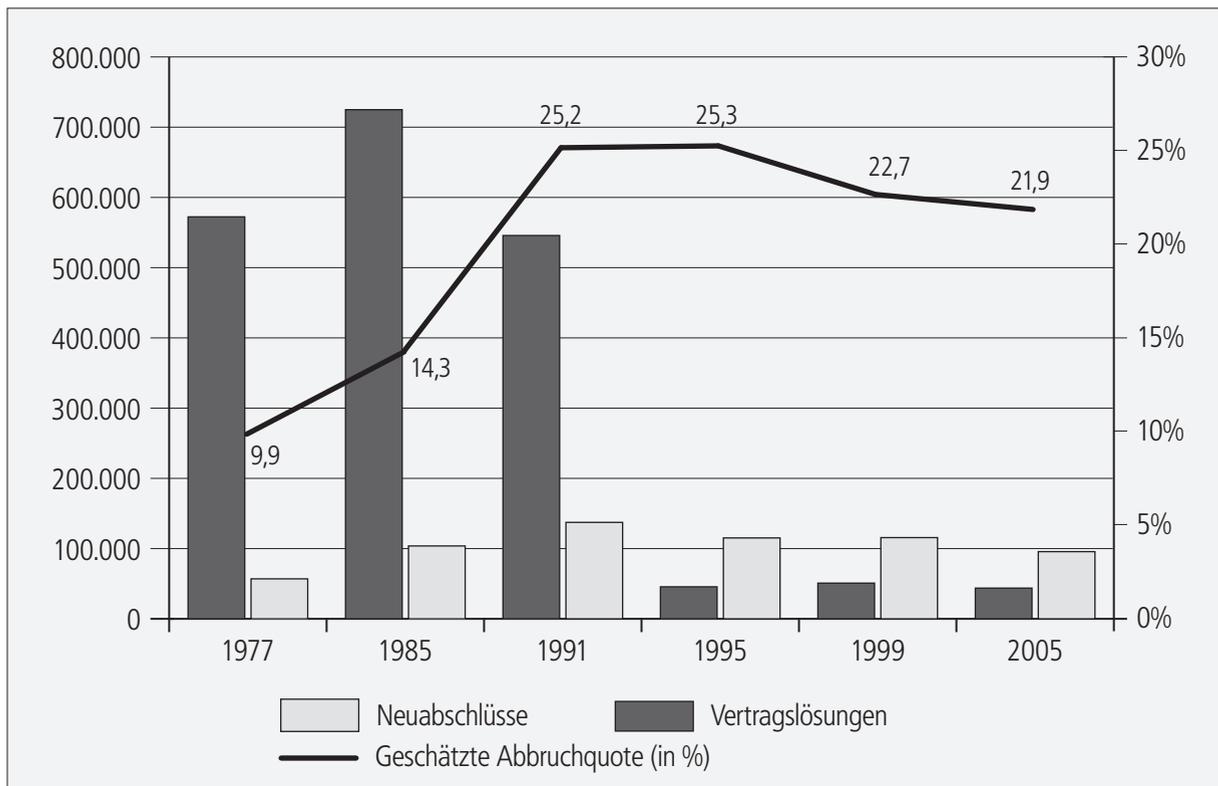
Vertrags ist aber in der Regel die Folge ernsthafter Störungen innerhalb des Ausbildungsverhältnisses, die etwa aus Missverhältnissen

⁴ Anhaltspunkte liefert die BIBB-Befragung von 1997, die mit einer Rücklaufquote von 26 % allerdings nur eingeschränkt interpretierbar ist (vgl. Schöngen 2003).

zwischen Ausbildungswünschen und der Berufsstruktur von Ausbildungsangeboten oder enttäuschten Leistungserwartungen von einer der Seiten resultieren. Für die Beteiligten bedeutet das vorzeitige Vertragsende den Verlust der eingesetzten Ressourcen und für die Jugendlichen entsteht eine Unsicherheit, die durch den Bruch im Bildungsverlauf und die damit möglicherweise verschlechterten Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verstärkt werden kann.

wohl die Quote ab 1995 wieder sinkt, liegt sie in 2005 mit 21,9 % um mehr als das Doppelte über dem Ausgangsniveau von 1977. Ab 1996 ermöglichen die Daten der Berufsbildungsstatistik eine genauere Schätzung der Vertragslösungsquoten.⁵ Danach bleibt die Quote der vorzeitig gelösten Verträge im Bundesgebiet zwischen 1996 (21,3 %) und 2004 (21,0 %) mit einem zwischenzeitlichen Hoch in 2002 (24,1 %) ebenso relativ konstant wie die Abstände zwischen den Ausbildungsbereichen

Abbildung 2.7: Ausbildungsneuverträge und vorzeitige Vertragslösungen im früheren Bundesgebiet (ab 1991 mit Berlin-Ost) 1977 bis 2005



Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen.

Abbildung 2.7 zeigt einen starken Anstieg der Vertragslösungsquote im früheren Bundesgebiet zwischen 1977 und 1991 um etwa 15 Prozentpunkte, der auf zunehmende Probleme in den Ausbildungsverhältnissen verweist. Ob-

(Tab. 2.3A im Anhang). In 2004 weisen das Handwerk mit über 26 % und die Freien Be-

⁵ Zur Berechnungsmethode des BIBB siehe Althoff (2002).

rufe mit fast 24 % aufgelöster Verträge die größte Unsicherheit auf. Im Bereich von Industrie und Handel ist das Risiko des vorzeitigen Vertragsendes mit etwa 18 % deutlich geringer und im Öffentlichen Dienst mit etwa 6 % sehr gering. Die völlig unterschiedlichen Problemlagen zeigen sich allerdings erst in der Betrachtung einzelner Berufe. Unter den mit mindestens 1.000 Neuzugängen in 2004 quantitativ bedeutsamen Berufen reichen die Auflösungsquoten von 4,6 % (Fachangestellte/r für Arbeitsförderung) bis 39,0 % (Restaurantfachmann/-frau), mit der strukturellen Besonderheit, dass sich unter den 20 Berufen mit den niedrigsten Quoten überwiegend industriell-gewerbliche Berufe finden, während Berufe des Gastgewerbes und des Nahrungsmittelhandwerks mehrheitlich unter den 20 Berufen mit den höchsten Quoten vertreten sind (vgl. Tab. 2.4A im Anhang). Bezogen auf die Angebotsentwicklung sind Letztere die Berufsgruppen mit steigenden, Erstere die mit deutlich fallenden Ausbildungsplatzangeboten im letzten Jahrzehnt (vgl. Abb. 2.7).

Als Bilanz lässt sich für die Entwicklung der Ausbildungsstruktur festhalten:

- Es kommt zu einem starken Verlust qualifizierter Fertigungs-, Handwerks- und kaufmännischer Berufe, die bisher für Haupt- und Realschulabsolventen einen Zugang zur qualifizierten Berufsbildung eröffneten;
- der Ausbau des Angebots vollzieht sich zum einen bei den (weniger qualifizierten) Berufen im Hotel- und Gaststättengewerbe, die mit starken Abbruchrisiken behaftet sind (ca. 40 % Vertragsauflösungsquote);
- zum anderen bei den 1997 neu eingeführten und sprunghaft (bis 2001) ansteigenden IT-Berufen, die vor allem Ausbildungschancen für Gymnasial- und Realschulabsolventen bieten und häufig als Durchgangsstation zu einem Hochschulstudium genutzt werden. Für sie ist auch unklar, wie weit die dort neu geschaffenen Ausbildungsplätze tatsächlich einen Nettogewinn darstellen oder wie weit sie andere Berufe substituieren.

3. ÜBERGÄNGE AUS ALLGEMEIN BILDENDEN SCHULEN IN DIE BERUFSBILDUNG – REGIONALE UND SOZIALE DISPARITÄTEN

Ein markantes Ergebnis der dargestellten Entwicklung ist die Etablierung und der Ausbau des Übergangssystems. Als Symptom steigender und verfestigter Übergangsprobleme im letzten Jahrzehnt haben sich mit diesem Übergangssystem neue Disparitäten herausgebildet und alte verschärft. Die Chancen des Einmündens in die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems sind regional und sozialstrukturell sehr ungleich. Mit Fokus auf das Übergangssystem werden im Folgenden soziale Disparitäten beim Übergang von der Schule ins berufliche Bildungssystem dargestellt.

3.1. Regionale Disparitäten

Die in Kapitel 2 dargestellte Entwicklung der drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems zwischen 1995 und 2004 zeigt zweierlei: Zum einen besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Situation auf dem Arbeits- und dem betrieblichen Ausbildungsmarkt, zum anderen wurde der Krise auf dem dualen Ausbildungsmarkt (in der Vergangenheit) nicht durch eine Ausweitung des vollqualifizierenden Schulberufssystems, sondern durch ein Anwachsen des Übergangssystems begegnet. Dies ist auch auf Länderebene zu beobachten. In allen Bundesländern ist das Risiko von Jugendlichen, nach dem Verlassen der Schule statt einer vollwertigen Ausbildung (zunächst) Bildungsangebote des Übergangssystems zu besuchen, sehr hoch, allerdings auf unterschiedlichem Niveau (vgl. Abb. 3.1).

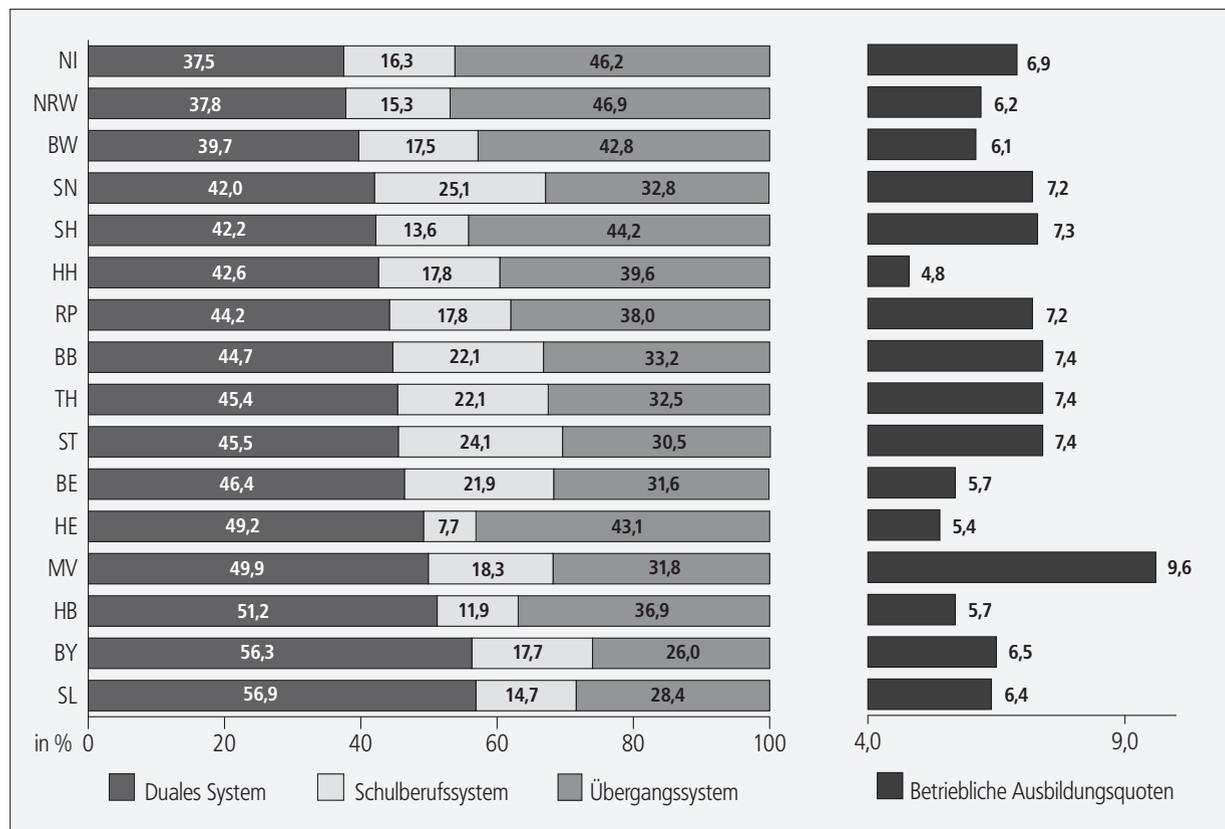
Diese Niveauunterschiede folgen weder dem Muster einer Ost-West- noch dem einer Nord-Süd-Differenzierung. Gleichwohl zeigt sich, dass trotz erheblicher Ausbildungsmarktp Probleme die Neuzugänge ins Übergangssystem in den neuen Bundesländern durch einen hohen Anteil an vollwertigen schulischen und außerbetrieblichen Ausbildungen, die oft mit Hilfe öffentlicher Finanzierung betriebliche Ausbildungsplätze substituieren, vergleichsweise niedrig gehalten werden (können) (vgl. Tab. 2.1A).⁶

Noch vergleichsweise hohe Anteile an qualifizierenden Ausbildungen im dualen System weisen das Saarland und Bayern auf.⁷ Doch auch hier besucht bereits jeder vierte neu ins berufliche Bildungssystem einsteigende Jugendliche bzw. junge Erwachsene das Übergangssystem. Besonders gravierende Ausbildungsmarktp Probleme gibt es in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Hessen mit einem deutlich überpropor-

⁶ Der Anteil an außerbetrieblichen, d.h. vollständig oder nahezu vollständig staatlich oder durch Länderprogramme finanzierten Ausbildungsplätzen (Bestand) an den dualen Ausbildungsplätzen insgesamt lag im Dezember 2004 in den neuen Bundesländern zwischen 28,7 % (Thüringen) und 36,0 % (Brandenburg) (BIBB, Online: <http://www.bibb.de/de/27259.htm>, Tabelle 1). Im Vergleich dazu erreichte keines der alten Bundesländer einen Anteil von über 7 %. In Berlin lag der Anteil außerbetrieblicher Auszubildender bei 26,2 %.

⁷ Wobei das Saarland mit 5,2 % einen vergleichsweise hohen Anteil an außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen (Bestand) aufweist, Bayern hingegen den geringsten besitzt (2,7 %) (BIBB, Online: <http://www.bibb.de/de/27259.htm>, Tabelle 1).

Abbildung 3.1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems, Ausbildungsquoten nach Ländern 2004



Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen. *) Einschließlich Maßnahmen der BA.

Anm.: Sortiert nach Anteil im dualen System; Ausbildungsquote = Anteil der Auszubildenden (ohne Praktikanten und Volontäre) an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten eines Bundeslandes; Berlin: duales System einschließlich BGJ, Brandenburg: Auszubildende im 1. Schuljahr (ohne Wiederholer), Hessen: ohne Schulen des Gesundheitswesens, Sachsen-Anhalt: Schüler im 1. Ausbildungsjahr für Schulen des Gesundheitswesens, Thüringen: Übergangssystem enthält auch Benachteiligte, die im dualen System integriert unterrichtet werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen. Ausbildungsquoten: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), S. 262.

tionalen Umfang des Übergangssystems von über 40 % (d. h. fast jeder 2. Neuzugang). In Baden-Württemberg ist der hohe Anteil am Übergangssystem partiell dadurch zu erklären, dass ein Teil der Jugendlichen im ersten Ausbildungsjahr in einer einjährigen Berufsfachschule unterrichtet wird.

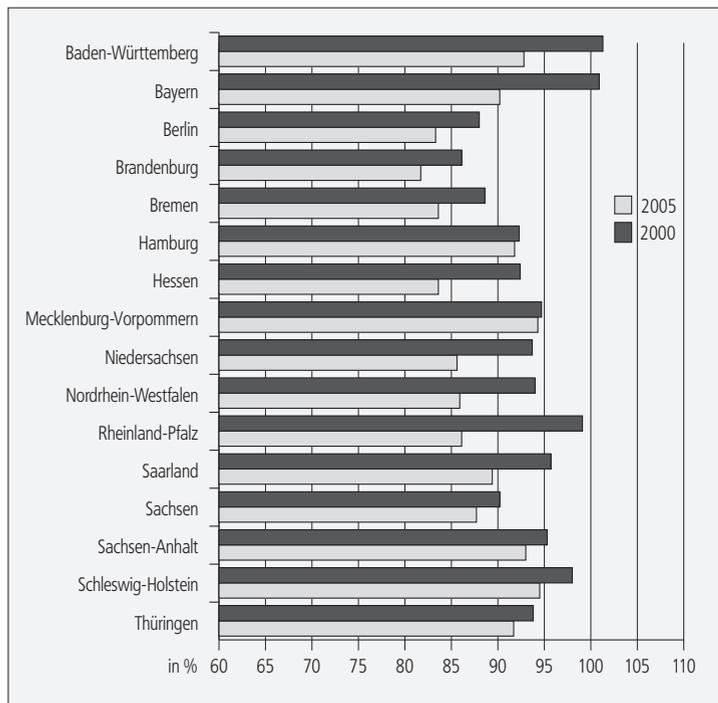
Der Vergleich der Verteilung auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems mit der jeweiligen betrieblichen Ausbildungsquote der Bundesländer verweist darauf, dass die regional ungleichen Ausbildungssituationen vor allem durch regionale Unterschiede in der

Wirtschaftsstruktur und Beschäftigungs- bzw. Arbeitsmarktsituation verursacht werden und *nicht* durch eine unterschiedliche Ausbildungsbeteiligung der Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes. Das Saarland und Bayern weisen keine höheren Ausbildungsquoten auf im Vergleich zu Ländern, in denen die Ausbildungssituation deutlich schlechter ist (wie Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen).

Ein aussagekräftiger Indikator für die Verschlechterung der regionalen betrieblichen Ausbildungssituation ist die regionale Angebots-Nachfrage-Relation für das duale System. Die

Entwicklung in den letzten fünf Jahren zeigt, dass sich die Chancen für Schulabgänger, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, in allen Bundesländern (mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern) weiter verschlechtert haben (siehe

Abbildung 3.2: Angebots-Nachfrage-Relation* nach Bundesländern 2000 und 2005**



*) Ausbildungsplatzangebot (abgeschlossene Neuverträge und unbesetzt gebliebene gemeldete Stellen); Ausbildungsnachfrage (abgeschlossene Neuverträge und unvermittelte Bewerber und Bewerber mit alternativer Einmündung bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch)

Quelle: Berufsbildungsbericht, versch. Jg.; Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen.

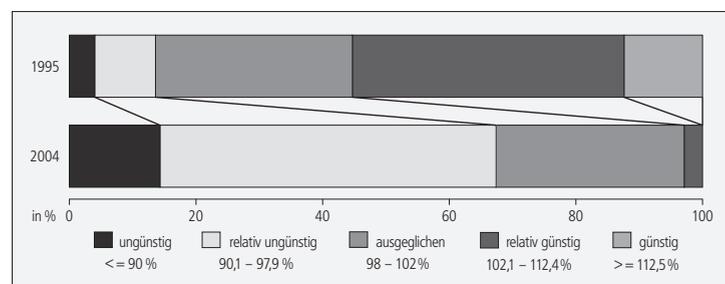
he Abb. 3.2). Bereits im Jahr 2000 lag das Angebot in allen Ländern, mit Ausnahme von Bayern und Baden-Württemberg, deutlich unter der Nachfrage. Dieses Ungleichgewicht hat sich bis 2005 in der Mehrheit der Länder noch einmal erheblich verstärkt. Zudem rutschten nun auch Bayern und Baden-Württemberg in ein deutliches Minus des Angebots gegenüber der Nachfrage. In neun der sechzehn Bundesländer ist 2005 das Angebot um 10 % geringer als

die Nachfrage, in vier Ländern sogar um mehr als 15 %. Von einem auswahlfähigen Angebot kann daher nirgends mehr die Rede sein, weder in 2000 noch 2005.

Auf Länderebene – insbesondere in den Flächenländern – werden positive und negative regionale Versorgungslagen im dualen System saldiert. Mit der Differenzierung nach Arbeits-Agentur-Bezirken wird im Vergleich der Situationen von 1995 und 2004 das Ausmaß der Zuspitzung der regionalen Ausbildungsmarktprobleme noch einmal deutlicher: Der Anteil der Arbeits-agenturbezirke mit einer ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relation ($\leq 98\%$) stieg um 53 Prozentpunkte von 14,6 % (1995) auf 67,6 % (2004) (vgl. Abb. 3.3).

Besonders betroffen von dem Ausbildungsrückgang sind die handwerklichen Berufe in allen Ländern (vgl. Abb. 3.1A). Während zwischen 1999 und 2004 der Umfang an Ausbildungsplätzen (Bestand) in Berufen der Industrie und des Handels häufig unverändert blieb, ging die

Abbildung 3.3: Ausbildungsstellensituation in Arbeits-agenturbezirken gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation* 1995 und 2004 (in %)



*) Ausbildungsplatzangebot (abgeschlossene Neuverträge und unbesetzt gebliebene gemeldete Stellen); Ausbildungsnachfrage (abgeschlossene Neuverträge und unvermittelte Bewerber)

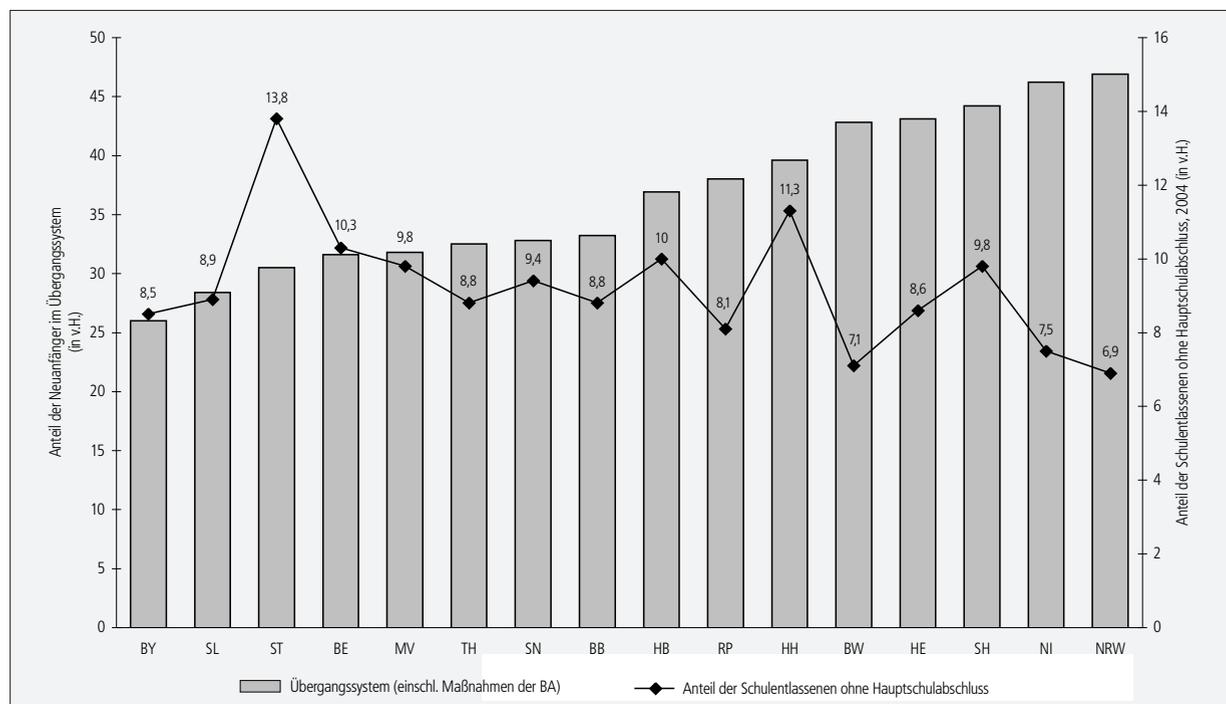
Quelle: Nach Berufsbildungsbericht 1996 und 2005; eigene Berechnungen.

Zahl der Ausbildungsplätze in den handwerklichen Berufen überdurchschnittlich zurück: in den neuen Bundesländern um zwischen 30 % und 40 %, in den alten Ländern um 10 % bis 20 %.

Die Bildungsangebote des Übergangssystems und deren Charakterisierung als Berufs- und Berufsausbildungsvorbereitung werden häufig mit einer ungenügenden Ausbildungsreife der Jugendlichen, die keine Ausbildung finden, begründet. Angesichts der dargestellten Anteile von mehr als einem Drittel bis zur Hälfte der Neueinsteige sind an dieser Ursachendefinition Zweifel angebracht. Dieser

möglicher Indikator für fehlende Ausbildungsreife – besteht (vgl. Abb. 3.4). Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen haben die höchsten Anteile an Jugendlichen im Übergangssystem, aber zugleich mit die niedrigsten Anteile an Schülentlassenen ohne Hauptschulabschluss. Im Unterschied dazu haben Bayern und das Saarland bei höheren Anteilen an Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss die niedrigsten Anteile des Übergangssystems. Auch die regional sehr ungleichen Anteile an Hauptschülern und die damit einhergehenden Unterschiede in der Hauptschulpopulation und sozialen Hauptschulrealität in den Ländern können nicht als

Abbildung 3.4: Anteil der Neuzugänge ins Übergangssystem in schulischen Bildungsgängen und Anteil der Schülentlassenen ohne Hauptschulabschluss, 2004



Anm.: Sortiert nach Anteil im Übergangssystem, siehe Abb. 3.3.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen, Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes.

Zweifel wird dadurch genährt, dass kein positiver Zusammenhang zwischen dem Anteil des Übergangssystems und dem Anteil der Schülentlassenen ohne Hauptschulabschluss – als ein

Erklärung für den regional ungleichen Umfang des Übergangssystems dienen. Bayern mit seinen gemäß PISA leistungsfähigeren Hauptschülern müsste dann einen deutlich geringeren An-

teil am Übergangssystem aufweisen als Berlin und das Saarland, was jedoch nicht der Fall ist.

Insgesamt ist daher festzuhalten, dass die in allen Bundesländern sehr hohen sowie regional ungleichen Anteile des Übergangssystems vor allem strukturellen Arbeits- und Ausbildungsmarktproblemen geschuldet sind.

3.2. Selektionsprozesse nach schulischem Vorbildungsniveau

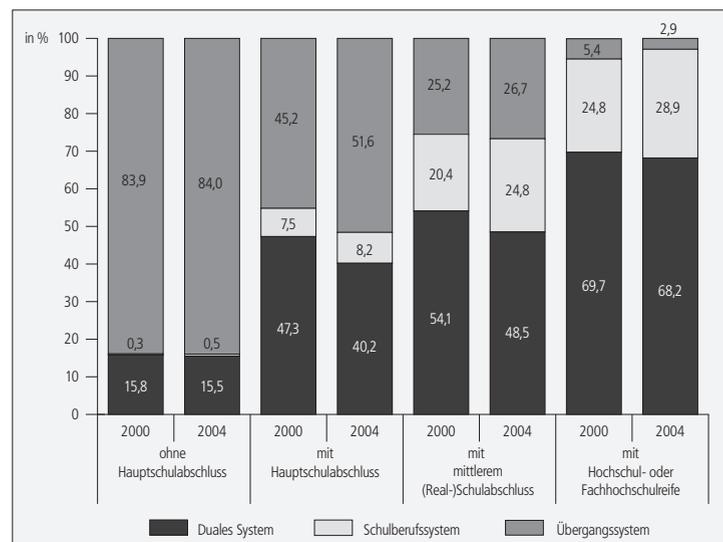
Von der Krise des dualen Systems sind insbesondere Schulentlassene ohne und mit einem Hauptschulabschluss betroffen. Weniger als ein Fünftel der Ausbildungsanfänger ohne Schulabschluss und nur noch zwei Fünftel der Ausbildungsanfänger mit einem Hauptschulabschluss können ins duale System einmünden. Über 80 % der Ausbildungseinsteiger ohne Hauptschulabschluss und jeder 2. mit einem Hauptschulabschluss landet hingegen im Übergangssystem mit seinen (Aus-)Bildungsangeboten, die unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen (vgl. Abb. 3.5).

In allen Bundesländern ist das Bildungsniveau der Neuzugänge in der qualifizierten Berufsausbildung deutlich höher als das der Jugendlichen im Übergangssystem (vgl. Abb. 3.2A). Überall liegt der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bei der voll qualifizierenden Ausbildung unter 10 % und mit maximal einem Hauptschulabschluss unter 45 %. Im Übergangssystem beträgt ihr Anteil hingegen über 60 % (mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen, wo der Anteil an Realschülern besonders hoch

ist). Es zeigt sich eine deutliche qualifikatorische Segmentation des deutschen beruflichen Bildungssystems, in dem die voll qualifizierenden Ausbildungen in der Mehrheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen und das Übergangssystem vorwiegend von Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen besucht wird. Insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss, aber auch Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss haben ein überproportional hohes Risiko, dass ihnen der Übergang in eine qualifizierte Ausbildung misslingt und sie im Übergangssystem landen.

In allen Bundesländern ist der Anteil an berufsvorbereitenden BA-Maßnahmen im Rahmen des SGB III bei Ausbildungseinsteigern

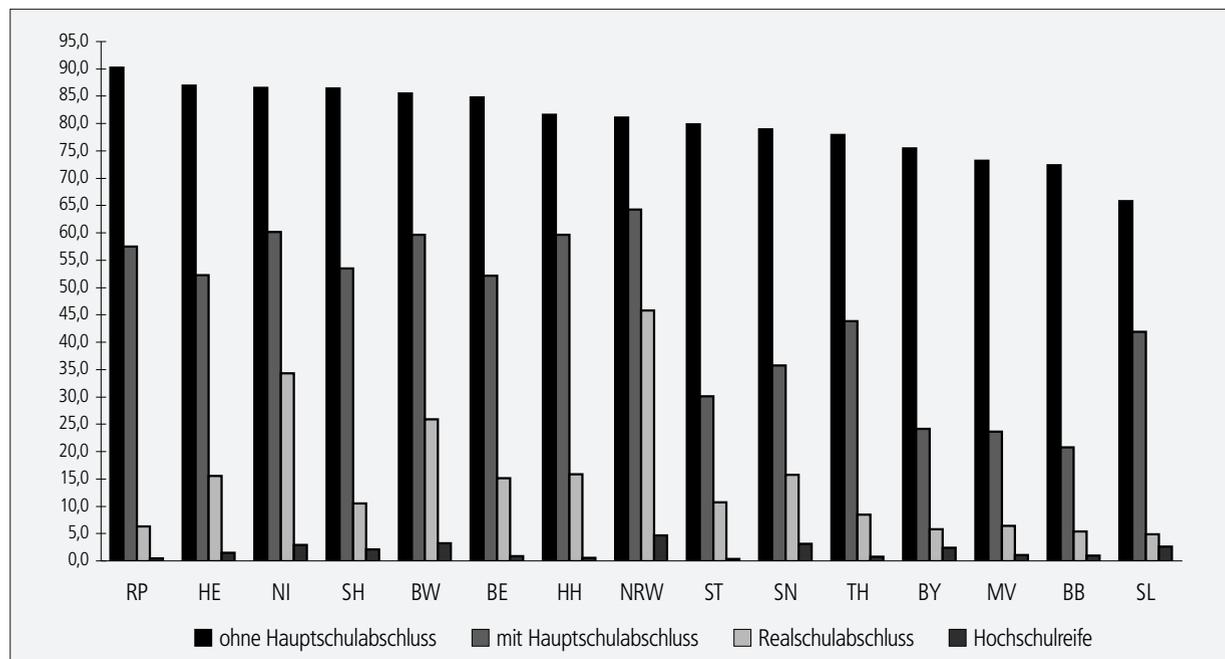
Abbildung 3.5: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2000 und 2004*



*) Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen.
Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), Abb. E1-3 (S. 83).

ohne Schulabschluss deutlich höher als bei jenen mit einem Hauptschulabschluss. Aufgrund ihres fehlenden Schulabschlusses werden sie in der Berufsberatung der Arbeitsagenturen

Abbildung 3.6: Anteile der Neuzugänge im Übergangssystem in den jeweiligen (Vor-)Bildungsgruppen 2004 (in %)



Interpretationsbeispiel: In Rheinland-Pfalz landen 90,2 % der Neueinsteiger ins berufliche Bildungssystem, die keinen Hauptschulabschluss vorweisen können, im Übergangssystem. Bei denjenigen mit Hauptschulabschluss sind es 57,5 %.

Anm.: Sortiert nach Anteil »ohne Hauptschulabschluss«, Zahlenangaben siehe Anhang Tab. 3.1A, ohne Bremen und Mecklenburg-Vorpommern wegen nicht vollständiger oder fehlender Daten, Hessen: ohne Schulen des Gesundheitswesens.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

deutlich häufiger als »(noch) nicht ausbildungsgerecht« klassifiziert und dementsprechend in »ausbildungs- und berufsvorbereitende Maßnahmen« kanalisiert. Sie haben damit die höchste Übergangsquote in berufsvorbereitende Maßnahmen nach SGB III.

Es gibt deutliche Unterschiede zwischen den Ländern, die sich nur teilweise durch Unterschiede in der Verteilung der Schulentlassenen hinsichtlich des erreichten Bildungsniveaus erklären lassen (vgl. Abb. 3.2A und 3.3A). Anteilsmäßig vertreten in den vollqualifizierenden Bildungsgängen des dualen und Schulberufsystems sind Jugendliche ohne und mit einem Hauptschulabschluss in 9 von 15 Bundesländern (Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Thüringen, Sachsen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Bayern und Saarland); in den

anderen Ländern sind sie deutlich unterrepräsentiert. Jugendliche mit einer Hochschulreife erreichen angesichts der Alternative eines Studiums in keinem der Bundesländer ihren Anteil unter den Schulentlassenen. Jugendliche mit Realschulabschluss sind gemessen an ihrem Anteil an den Schulentlassenen in allen Bundesländern überrepräsentiert; eine deutliche Überrepräsentanz in vollqualifizierenden Ausbildungsgängen erreichen sie in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Hamburg, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.⁸ Mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz handelt es sich dabei um alte

⁸ Die Differenz zwischen dem Anteil von Personen mit Realschulabschluss in regulären Ausbildungen und unter den Schulentlassenen ist in diesen Bundesländern größer als 15 Prozentpunkte.

Bundesländer, in denen die Arbeitslosenquote vergleichsweise hoch und der Ausbildungsmarkt stärker angespannt ist, so dass in der Konkurrenz um die knappen Ausbildungsplätze höhere Schulabschlüsse notwendig sind.

Insgesamt hat sich eine starke Polarisierung der Ausbildungschancen in der nachwachsenden Generation etabliert. Ein Blick auf das Vorbildungsniveau der beiden qualifizierten Ausbildungssegmente lehrt, dass heute das Durchschnittsbildungsniveau in der Berufsbildung der Realschulabschluss oder etwas Vergleichbares ist. Ob dies mehr der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte oder mehr erhöhten Wissensanforderungen in der beruflichen Bildung geschuldet ist, mag dahingestellt sein. Auf jeden Fall führt es dazu, dass Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss immer weniger Chancen haben, im Berufsbildungssystem eine qualifizierte Ausbildung zu erreichen. Damit ist die einstige Stärke der dualen Ausbildung, durch die Verbindung von praktischer und theoretischer Berufsausbildung auch bildungsschwächere Jugendliche beruflich zu integrieren, in Frage gestellt. Mit dem Ausbau des Übergangssystems wurde zwar eine hohe Integration gering qualifizierter Jugendlicher in das berufliche Bildungssystem erreicht – allerdings einhergehend mit einer starken institutionellen Ausgliederung dieser sozial und marktbenachteiligten Jugendlichen in ein Parallelsystem.⁹ Zudem zeigen die zum Teil beachtlichen An-

⁹ Für die Darstellung von Unterschieden zwischen den Sektoren des beruflichen Bildungssystems hinsichtlich der Verteilungen nach sozialer Herkunft liegen keine Daten vor. Angesichts des hohen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland sind mit den ungleichen Verteilungen nach Schulabschlüssen zugleich auch ungleiche Verteilungen nach sozialer Herkunft verbunden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2004; Solga 2003).

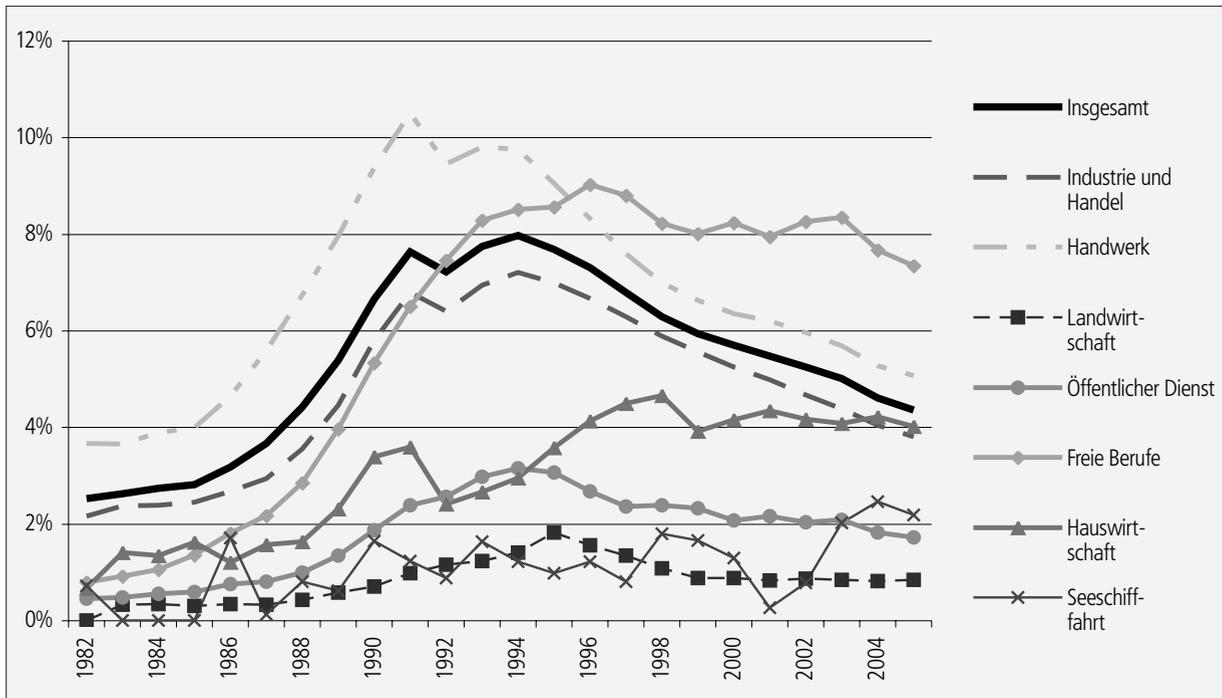
teile an Jugendlichen mit Realschulabschluss im Übergangssystem, dass die Berufsvorbereitungsmaßnahmen eben nicht nur – wie im Berufsbildungsgesetz (BBiG) vorgesehen – eine Berufsausbildungsvorbereitung für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Personen bzw. für »noch nicht ausbildungsreife Jugendliche und junge Erwachsene« (Berufsbildungsbericht 2005, S. 185) darstellen. Vielmehr werden auch marktbenachteiligte Jugendliche durch diese beruflichen Bildungsangebote, die nicht zu einem anerkannten Abschluss führen, wie »Lernbeeinträchtigte« behandelt.¹⁰

3.3. Ungleichheiten zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen

Mit dem 2006 vorgelegten Nationalen Bildungsbericht wurde auf Basis der Mikrozensus-erhebung 2005 erstmals der Umfang der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland bekannt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Kap. H). Mehr als ein Viertel der Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren hat einen Migrationshintergrund (27 %) (ebenda, S. 142). Im Vergleich dazu hat – gemessen am bisher gängigen Ausländerkonzept – nur ein Zehntel nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (10 %). Mit dieser Untererfassung der Migrationspopulation wurde bildungspolitisch sowohl die Größe als auch die Qualität der mit Migration verbundenen Probleme unterschätzt. Dies sollte bei den folgenden Darstellungen berücksichtigt werden, die aufgrund fehlender Daten vor 2005 auf dem Ausländerkonzept basieren.

¹⁰ Siehe auch die Ausführungen zu ausgewählten Maßnahmen/Programmen im Übergangssystem am Ende dieses Kapitels.

Abbildung 3.7: Ausländeranteil in der dualen Ausbildung insgesamt und nach Ausbildungsbereichen 1982 bis 2005*



*) Bis einschließlich 1991: Früheres Bundesgebiet; ab 1992: Deutschland.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, eigene Berechnungen.

In der Langzeitentwicklung der Bildungsbe- teiligung von jugendlichen Ausländern an der dualen Berufsausbildung¹¹ zeigt sich zweierlei: (1) ein starker Rückgang ihres Anteils an der Gesamtauszubildendenzahl und (2) ihre sehr ungleichen Zugangschancen zu unterschiedlichen Ausbildungsbereichen. Ihre Ausbil- dungschancen im Handwerk, in dem sie in den 1980er Jahren eine relativ starke Position hatten, und in der Industrie schwinden, während sie in den »kleinen« Ausbildungsbereichen – wie den Freien Berufen, der Hauswirtschaft und dem Öffentlichen Dienst – ihre Anteile (bisher) in etwa halten können (vgl. Abb. 3.7). Dies wird u. a. durch die verschärfte Konkurrenzsituation

um Ausbildungsplätze im Handwerk verur- sacht (vgl. Abb. 2.5 und 3.1A). Zum anderen ist es auch dem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko ihrer Eltern in diesen Sektoren, in denen sie tradi- tionell beschäftigt waren, und den damit ver- bundenen Verlusten an Netzwerkressourcen in ihrem familialen Umfeld geschuldet (vgl. Solga 2005; Kalter 2006).¹²

Im Ergebnis sind ausländische Jugendliche im vollqualifizierenden (dualen und schu-

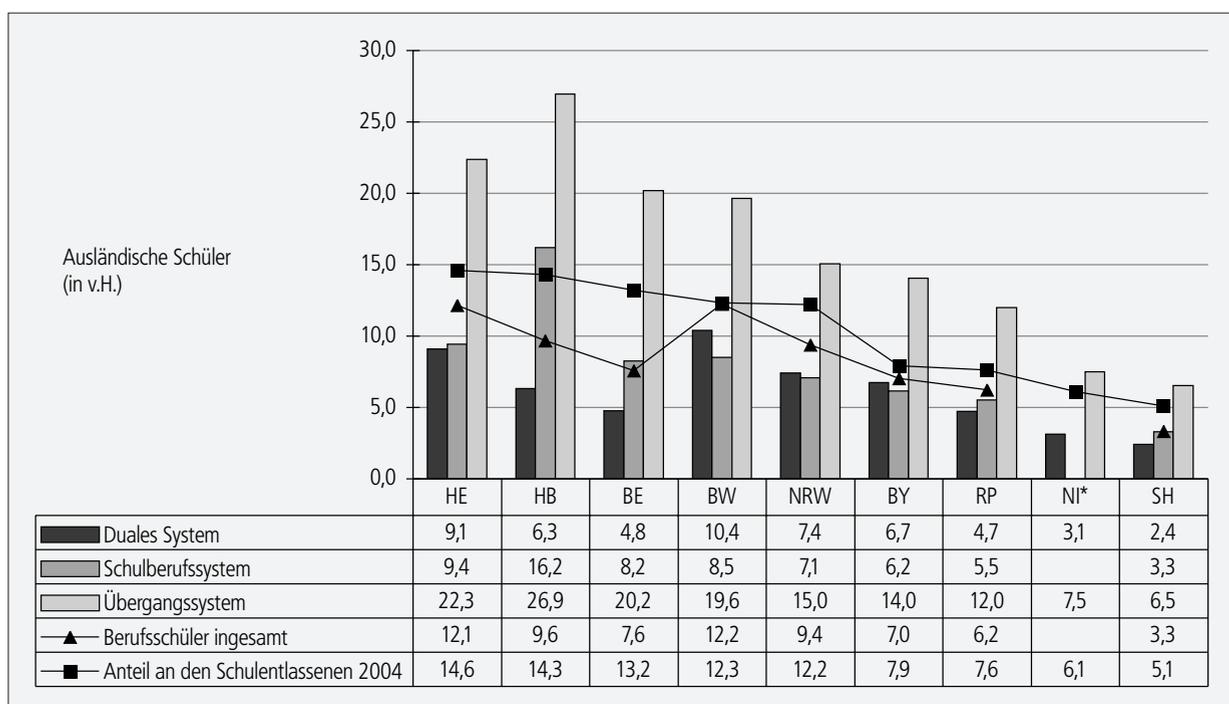
¹¹ Es liegen nur für den dualen Sektor diesbezügliche Daten vor – und hier auch nur nach dem Ausländer- konzept.

¹² Gerade in kleineren Betrieben sind für die Ein- stellung von gering Qualifizierten sowie von Aus- bildungssuchenden mit niedrigem Bildungsniveau »Empfehlungen durch andere« (insbesondere durch Eltern und Nachbarn) von besonders hoher Bedeu- tung. In der Betriebsbefragung des BIBB zur Berufs- ausbildungsvorbereitung hielten drei Viertel der Be- triebe mit bis zu 10 sowie 11–50 Mitarbeitern derartige Empfehlungen für sehr wichtig, bei den Betrieben mit 51–200 Mitarbeitern waren es 66 % und bei den Groß- betrieben immer noch 57 % (Seyfried 2006, S. 35).

lischen) Berufsbildungssystem deutlich unter-, im Übergangssystem hingegen stark überrepräsentiert (vgl. Abb. 3.8).¹³ Zum Teil sind dafür die höheren Anteile an ausländischen Schulentlassenen mit niedrigen Schulabschlüssen verantwortlich. Dennoch zeigt die »Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I)« – für Hamburg –, dass

dies nicht der alleinige Grund dafür ist (vgl. Lehmann et al. 2005). Die Chance deutscher Jugendlicher ohne Migrationshintergrund, eine vollqualifizierende Ausbildung zu besuchen, ist bei gleicher allgemeiner Fachleistung immer noch zweimal so hoch wie die ausländischer Jugendlicher (ebenda, S. 108) – und dies gilt für ausländische Jugendliche im unteren wie im höheren Leistungsniveau gleichermaßen

Abbildung 3.8: Ausländische Jugendliche und junge Erwachsene in den Sektoren des beruflichen Bildungssystems, 2004, in ausgewählten Bundesländern



Anm.: Sortiert nach Anteil ausländischer Schüler/innen unter den Schulentlassenen 2004, Niedersachsen: Neuzugänge, keine Angaben zu Schulberufssystem und Berufsschüler insgesamt, Hessen: ohne Schulen des Gesundheitswesens.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

¹³ Leider gibt es nicht für alle Bundesländer Informationen zu ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinsichtlich ihrer Beteiligung an den drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems. Die vorhandenen Daten für Brandenburg, Sachsen und Thüringen wurden nicht berücksichtigt, da hier die Anteile der ausländischen Jugendlichen an den Schulentlassenen sowie im Berufsbildungssystem unter 1 % lagen. Ferner liegen im Unterschied zu den bisherigen Darstellungen (Abbildungen) nur Bestandszahlen – und keine Neuzugänge – für das berufliche Bildungssystem vor. Für Niedersachsen gibt es hingegen nur Neuzugangsinformationen.

ßen (ebenda, S. 110). Besonders betroffen davon sind Jugendliche mit afghanischer, türkischer und iranischer Herkunft (ebenda, S. 113). In ihrer Nachfolgeuntersuchung ULME II (Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen) konnten Lehmann und seine Kollegen (2006, S. 183 f.) (für Hamburg)

nachweisen, dass diese Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund »ausschließlich den Einstellungspraktiken auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt« geschuldet ist. Hinsichtlich der Eingangsqualifikationen (allgemeine Fachleistung) gibt es für eine Ausbildung im Schulberufssystem keine Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (ebenda, S. 184). Gänzlich anders sieht die Situation für Ausbildungsplätze im dualen System aus. Selbst von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit den besten Fachleistungen besuchten weniger als 50 % das duale System; die deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund konnten hingegen auf allen Leistungsniveaus (auch mit den schlechtesten Leistungen) zu mehr als 50 % einen betrieblichen Ausbildungsplatz vorweisen (ebenda, S. 185). Diese Situation gilt nicht nur für Hamburg, sondern scheint auch für Deutschland insgesamt vorzuliegen (vgl. Berufsbildungsbericht 2004, S. 79, 2005, S. 98 ff.).

3.4. Geschlechtsspezifische Disparitäten – Das »Elend der jungen Männer«

Die in den Abschnitten 3.1. bis 3.3. dargestellten Entwicklungen kumulieren in eine vollkommen neue Richtung geschlechtstypischer Ungleichheit im beruflichen Bildungssystem, nämlich in einer massiven Benachteiligung von jungen Männern: Männliche Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen gehören zur Hauptverlierergruppe der dargestellten Entwicklungen. Dies lässt sich an mehreren Indikatoren – Repräsentanz in Ausbildung und Übergangssystem sowie Arbeitslosigkeit – zeigen. Mit den im Folgenden genauer ausgewiesenen geschlechtsspezifischen Disparitäten hat

sich damit mehr oder weniger unbemerkt eine Konstellation herausgebildet, die gegen den traditionellen öffentlichen Geschlechter-Diskurs verläuft.

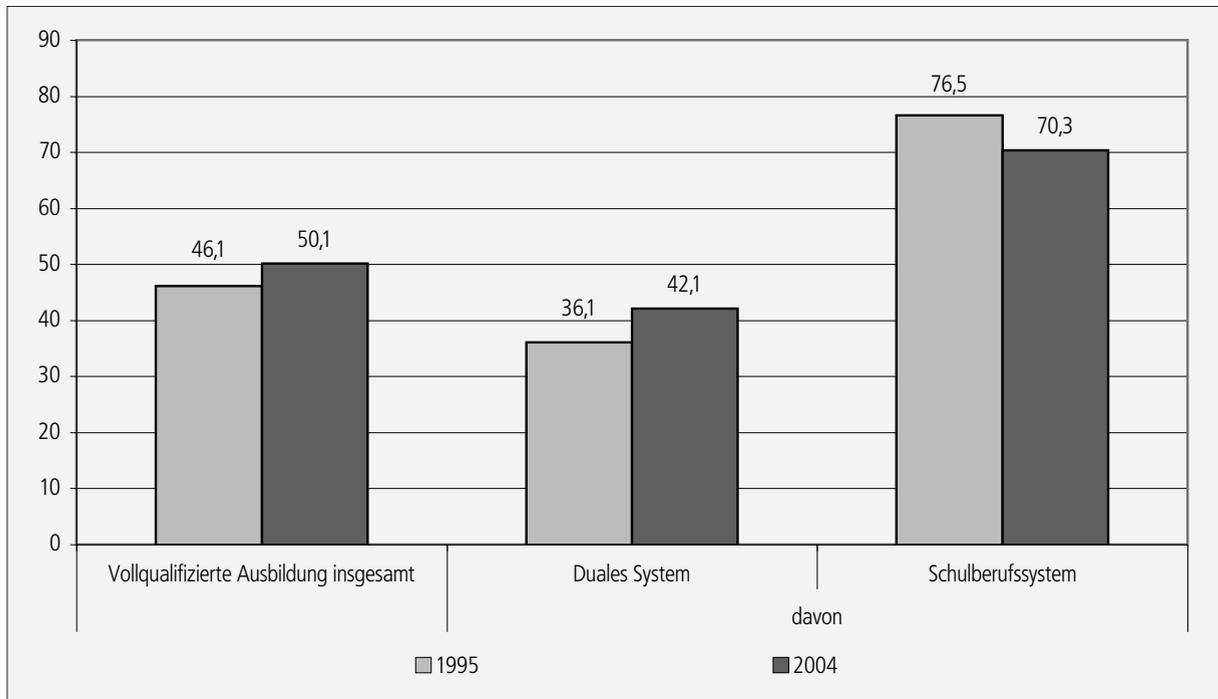
Wichtige Gründe für diese neuartigen Disparitäten sind die höheren Schulabschlüsse der Mädchen sowie der unterschiedliche Einfluss von Marktveränderungen im dualen System, in dem insbesondere die von jungen Männern mit niedrigem Vorbildungsniveau bevorzugten handwerklichen Berufe einen starken Rückgang der Ausbildungsplätze zu verzeichnen haben (vgl. Abschnitt 3.1). Dieses »neue Elend der männlichen Jugendlichen« – gepaart mit der Persistenz des traditionellen Rollenbilds des »Familienernährers« – stellt dementsprechend keine nur vorübergehende Erscheinung dar, sondern ein (bildungs- und sozial-)politisch hochdringliches Problem, dass sich – ohne gezielte Interventionen – zukünftig eher noch weiter verschärfen dürfte. Dafür sprechen u. a. die sich fortsetzenden Verschiebungen in der Beschäftigungsstruktur im Gefolge des Wandels von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsökonomie – verbunden mit einem anhaltenden Rückgang der eher »männertypischen bzw. -intensiven« Ausbildungsfelder der gewerblich-technischen Berufe.

Wie sieht es konkret aus? Zunächst zeigt sich der bekannte Befund: Insgesamt und in fast allen Bundesländern sind die Anteile junger Frauen in der dualen Ausbildung geringer als die der jungen Männer und im Schulberufssystem deutlich höher (vgl. Abb. 3.9 und Abb. 3.4A). Ausnahmen sind Berlin und Hamburg, wo mindestens 45 % der Neuzugänge ins duale System junge Frauen sind. Bei den vollqualifizierenden Ausbildungsgängen des dualen und des Schulberufssystems sind beide Geschlechter 2004 fast gleich stark vertreten,

während in früheren Jahrzehnten die männlichen Auszubildenden wegen ihrer großen Dominanz im dualen System ein deutliches

Dreifache des Schulberufssystems an Ausbildungsplätzen stellte, abnahmen, die Plätze im Schulberufssystem aber zunahmen, erhöhte

Abbildung 3.9: Frauenanteil an den Neuzugängen in vollqualifizierende Ausbildung (Duales System und Schulberufssystem) 1995 und 2004*



*) Zu den Anmerkungen vgl. Konsortium 2006, Tabelle E1-3A
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen.

Übergewicht hatten. Diese Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen waren und sind der Fokus der Berufsbildungsdebatte hinsichtlich der Geschlechterdisparitäten der letzten Jahrzehnte. Ihren politischen Niederschlag fand und findet diese Debatte im »Girlsday« sowie in anderen Initiativen zu »Mädchen/Frauen in Männerberufe«.

Dieses Bild hat sich im letzten Jahrzehnt jedoch deutlich verändert. Noch 1995 lag die Frauenquote im dualen System nur bei 36 %, stieg dann bis 2004 auf 42 %. Im Schulberufssystem fiel sie zwar von 76,5 % auf 70,3 %. Da aber im gleichen Zeitraum die Ausbildungsverhältnisse im dualen System, das 1995 das

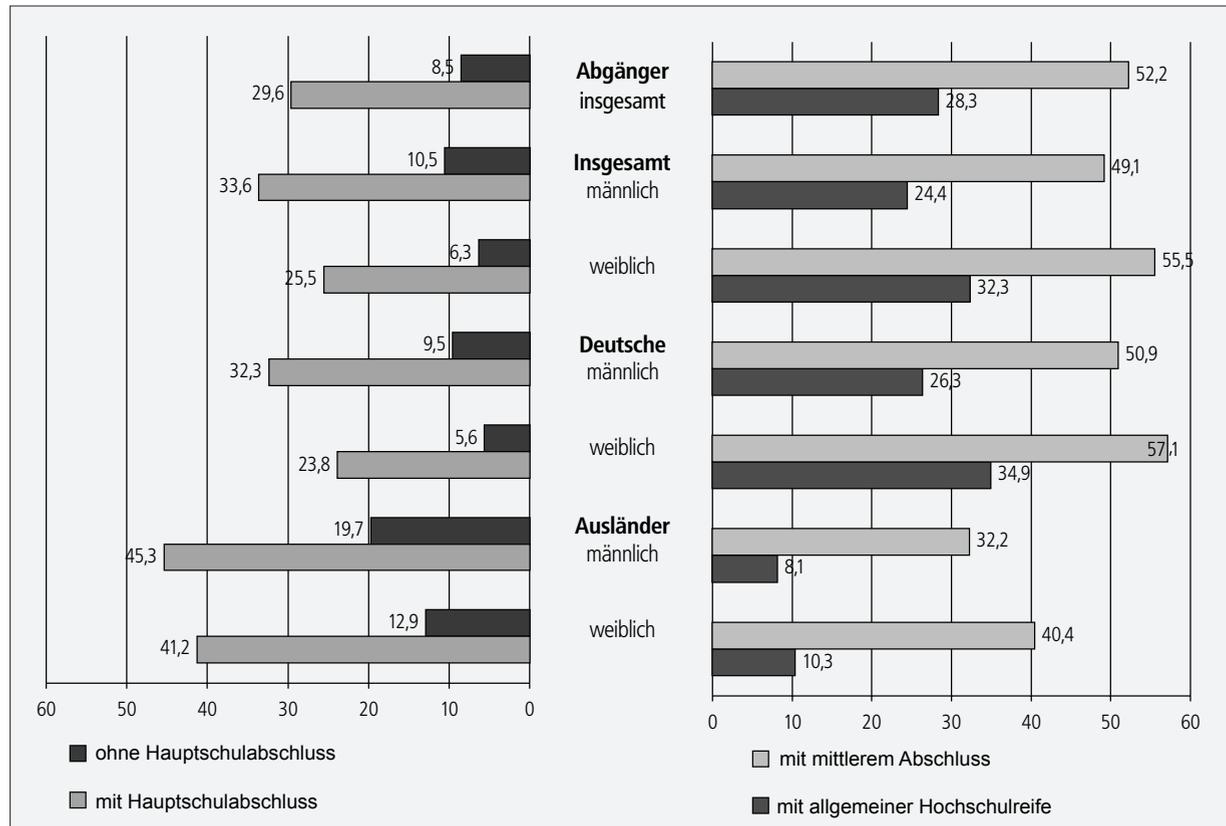
sich die Frauenquote der voll qualifizierenden Ausbildung insgesamt von 46,1 % (1995) auf 50,1 %. Auch wenn es aktuell eine Parität beider Geschlechter gibt, spricht – wie im Folgenden deutlich wird – diese Entwicklungsrichtung gegen die männlichen Jugendlichen.

Nicht berücksichtigt wurde in der bisherigen Debatte allerdings, dass nicht Mädchen, sondern Jungen (in allen Ländern) ein deutlich höheres Risiko hinsichtlich des Übergangssystems haben (vgl. Abb. 3.5A, Abb. 3.6A und Abb. 3.7A). Befanden sich 2004 ca. 280.000 männliche Jugendliche im Übergangssystem, so waren es von den weiblichen Jugendlichen »nur« etwa 206.000.

Die höhere Repräsentanz junger Männer im Übergangssystem hat – eingedenk der in Abschnitt 3.1. bis 3.3. dargestellten Entwick-

mit Realschulabschluss um 6,4 Prozentpunkte, bei der allgemeinen Hochschulreife um 8 Prozentpunkte unter der der jungen Frauen.

Abbildung 3.10: Deutsche und ausländische Schulabgänger nach Abschlussart und Geschlecht 2004 (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



*) Ohne Fachhochschulreife: folgende Altersjahrgänge wurden jeweils zugrunde gelegt: 15 bis unter 17 Jahre (ohne und mit Hauptschulabschluss), 16 bis unter 18 Jahre (mittlerer Abschluss), 18 bis unter 21 Jahre (allgemeine Hochschulreife).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05, Bevölkerungsstatistik.

lungen – vielfältige Ursachen. *Erstens* ist sie auf die deutlich schlechteren Schulabschlüsse von Jungen zurückzuführen. Die Quote der Jungen ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Bevölkerung ist mit 10,5 % um über 4 Prozentpunkte höher als die der Mädchen, bei den Absolventen mit Hauptschulabschluss um über 8 Prozentpunkte höher (vgl. Abb. 3.10), so dass Jungen in allen Bundesländern 60 % bis 70 % der Jugendlichen mit besonders niedrigen Chancen auf eine vollwertige Ausbildung stellen (vgl. Abb. 3.7A). Umgekehrt liegt ihre Quote

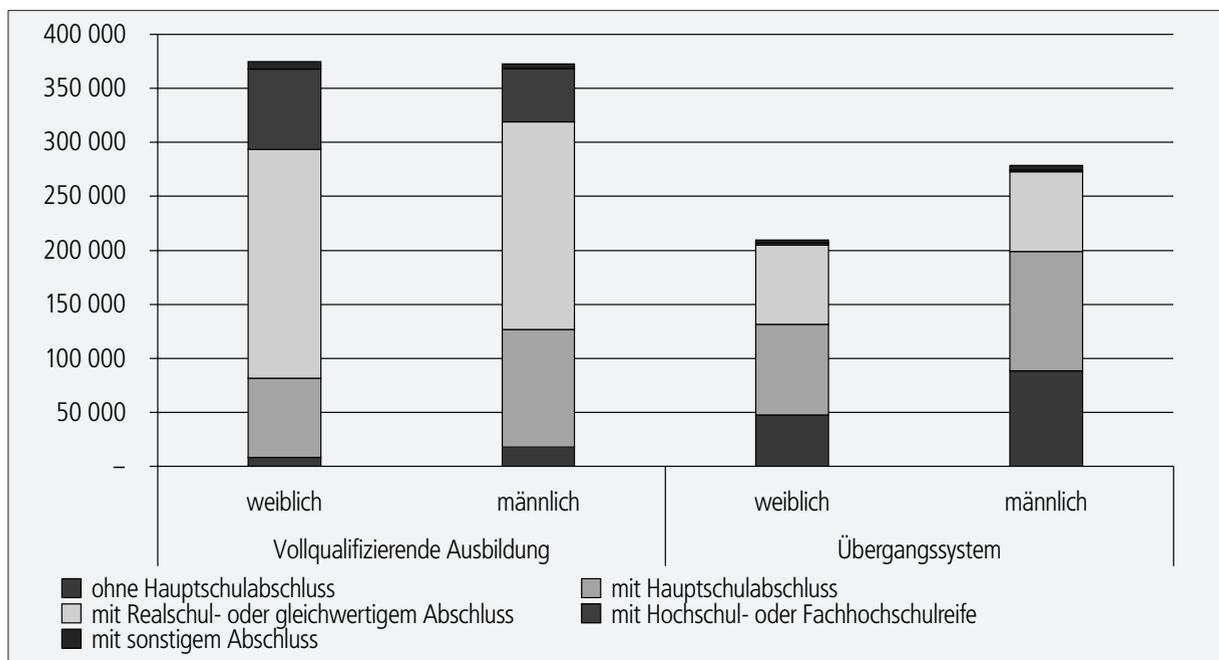
Diese Geschlechterdisparitäten existieren für deutsche und ausländische Jugendliche gleichermaßen. Fast 200.000 oder drei Viertel der Jungen im Übergangssystem sind Hauptschüler ohne (ca. 88.000) und mit Hauptschulabschluss (110.700), während die gleichen Bildungsgruppen bei den Frauen 130.000 Jugendliche im Übergangssystem ausmachen (vgl. Abb. 3.11).¹⁴

¹⁴ Damit haben 71 % der Männer und 63 % der Frauen im Übergangssystem maximal einen Hauptschulabschluss. Der Vergleich dieser Anteile zeigt gleichwohl, dass die »alten« Geschlechterdisparitäten nicht

Da es deutlich mehr männliche als weibliche Jugendliche auf dem Hauptschulniveau gibt, geraten die männlichen Jugendlichen verstärkt in Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsmarkt. Die Benachteiligung junger Männer in der Berufsbildung ist insofern auch ein Folge der »Umkehrung« der Unterschiede im schulischen Bildungsniveau zwischen Mädchen und Jungen in den letzten Jahrzehnten.

se schulischen Ausbildungen verschaffen ihnen hinsichtlich eines Ausbildungsplatzes eine größere Konjunkturunabhängigkeit, so dass junge Frauen heute insgesamt deutlich häufiger in der regulären Ausbildung zu finden sind als junge Männer. Insbesondere in Ländern mit einer – im Vergleich zu Männern – deutlich höheren Teilnahme von Frauen im Schulberufssystem ist der Anteil der Frauen im Übergangssystem

Abbildung 3.11: Verteilung der Neuzugänge in vollqualifizierender Ausbildung (Duales und Schulberufssystem) und Übergangssystem nach Geschlecht und schulischer Vorbildung 2004



Anm.: Brandenburg: 1. Schuljahr, Sachsen-Anhalt: 1. Schuljahr für Schulen des Gesundheitswesens, Hessen: keine Angaben zu Schulen des Gesundheitswesens, vgl. Anm. in Konsortium 2006, Tabelle E1-3.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Zweitens hat sich die – in der Vergangenheit – als Nachteil für junge Frauen thematisierte Beteiligung v. a. in vollzeitschulischen statt dualen Ausbildungen (vgl. Krüger 1991) in einen Vorteil für junge Frauen verwandelt. Die-

vollkommen umgekehrt worden sind, denn Mädchen mit höheren Schulabschlüsse landen damit häufiger als Jungen im Übergangssystem.

geringer als der Männeranteil (vgl. Abb. 3.4A und Abb. 3.5A). Dazu gehören vor allem Bayern und ausnahmslos die neuen Bundesländer. Dass es sich zugleich um jene Bundesländer handelt, in denen der Anteil des Übergangssystems insgesamt relativ gering ist (vgl. Abb. 3.1), spricht dafür, dass hier besonders durch den Übergang von Frauen ins Schulberufssystem geringe Anteile im Übergangssystem erreicht wurden.

Drittens ist gerade das Angebot an handwerklichen Berufen, die früher viele männliche Hauptschüler aufgenommen haben, im letzten Jahrzehnt besonders stark gesunken (vgl. Tab. 2.2 und Tab. 3.1). Die regionalen Entwicklungen und Unterschiede in Erinnerung rufend, zeigt sich, dass der Abbau von Ausbildungsplät-

beitslosigkeitsquote hat sich die Situation junger Männer deutlich verschlechtert. Lag 1990 der Frauenanteil bei der Arbeitslosigkeitsquote aller Jugendlichen unter 25 Jahren noch über dem der Männer, so wandelt sich ab der Jahrhundertwende das Bild grundlegend. Mit dem Anstieg der allgemeinen Arbeitslosigkeitsquo-

Tabelle 3.1: Entwicklung der Neuverträge bzw. Schüler im 1. Schuljahr in den für Frauen und Männer in 1994 quantitativ wichtigsten Berufen, 1994 und 2004

Frauen				Männer			
Ausbildungsberuf	1994	2004	2004 in % von 1994	Ausbildungsberuf	1994	2004	2004 in % von 1994
	Anzahl				Anzahl		
Bürokauffrau	18.985	16.905	89,0	Kraftfahrzeugmechaniker, -elektriker	24.681	22.051	89,3
Arzthelferin	17.298	14.378	83,1	Gas- und Wasserinstallateur, Zentralheiz.- u. Lüftungsbauer	21.660	10.614	49,0
Kauffrau im Einzelhandel	17.295	16.363	94,6	Maurer, Ausbaumaurer	21.468	5.132	23,9
Krankenschwester, -pflegerin (1. Schuljahr an SdG)	16.072	14.041	87,4	Elektroinst., Elektroniker (Autom., E- und Geb.technik)	18.661	11.753	63,0
Friseurin	15.701	14.939	95,1	Industriemechaniker	16.013	14.073	87,9
Zahnarzthelferin	15.551	12.214	78,5	Tischler	15.849	9.359	59,1
Altenpflegerin (1. Schuljahr an BFS, SdG, FS)	10.401	16.505	158,7	Maler und Lackierer	14.497	9.280	64,0
Kinderpflegerin (1. Schuljahr an BFS)	11.441	11.752	102,7	Elektroniker (Betriebstechnik, Geräte und Systeme)	11.416	7.690	67,4
Industriekauffrau	11.298	11.509	101,9	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	10.929	8.995	82,3
Bankkauffrau	10.718	7.218	67,3	Kaufmann im Einzelhandel	10.871	13.483	124,0
Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk	8.510	11.146	131,0	Bankkaufmann	9.769	5.351	54,8
Hotelfachfrau	8.285	9.365	113,0	Industriekaufmann	8.371	7.577	90,5

Anm.: BFS = Berufsfachschulen, SdG = Schulen des Gesundheitswesens, FS = Fachschulen. Berufe wurden teilweise nach Angaben der BA und der Genealogie der Berufe des BIBB zusammengefasst.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen.

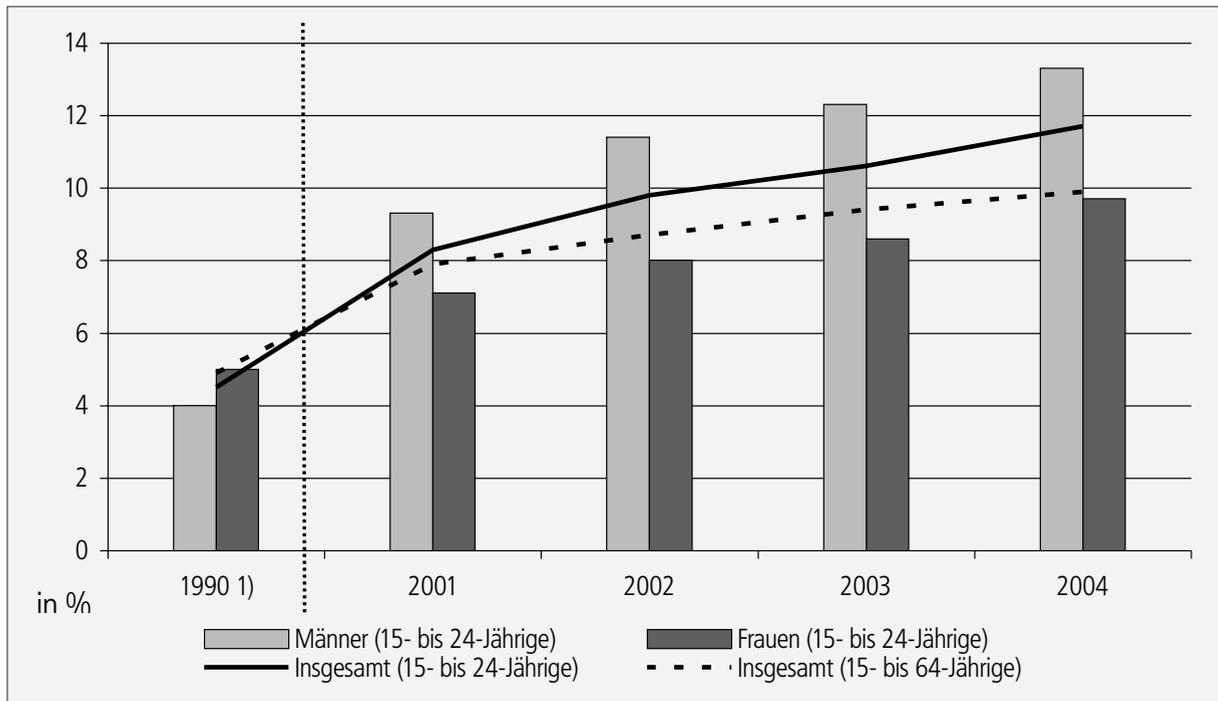
zen für handwerkliche Berufe mit zu einem höheren Risiko hinsichtlich des Übergangssystems für Jungen beitrug. So sind in den Bundesländern, in denen dieser Abbau zwischen 1999 und 2004 besonders stark war (vgl. Abb. 3.1A), junge Männer in deutlich stärkerem Maße im Übergangssystem zu finden als junge Frauen.

Doch nicht nur mit Blick auf das Übergangssystem, sondern auch auf die Jugendar-

te erhöht sich auch die der Jugendlichen. Vor allem aber stieg die Arbeitslosenquote der jungen Männer stärker als die der gleichaltrigen Frauen, und die Schere zwischen den Geschlechtern öffnet sich seit 2001 auf eine annähernd vier Prozentpunkt-Differenz zu Ungunsten der Männer (vgl. Abb. 3.12).

Das »neue Elend der männlichen Jugendlichen« dürfte keine nur vorübergehende Er-

Abbildung 3.12: Arbeitslosigkeitsquoten* nach Altersgruppen und nach Geschlecht 1990 und 2001 bis 2004



*) Berechnet nach ILO-Konzept

1) 1990 früheres Bundesgebiet

Quelle: OECD Employment Outlook 2005, Tabelle C, eigene Darstellung.

scheinung sein. Es sind in unseren Augen langfristig wirkende Strukturveränderungen im Zusammenspiel von Bildungsbeteiligung, Beschäftigung und Qualifikationsanforderungen, die es begründen. An erster Stelle sind hier die Verschiebungen in der Beschäftigungsstruktur im Gefolge des Wandels von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsökonomie zu nennen. Sie drücken sich darin aus, dass die eher »männerintensiven« Ausbildungsfelder der gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk stark aufgrund von Strukturwandel und fortschreitender Rationalisierung zurückgehen. Umgekehrt gewinnen die eher »frauenintensiven« Berufe der sozialen und kaufmännischen Dienstleistungen an Boden, zumindest was ihr relatives Gewicht im Ausbildungsangebot angeht (vgl. Tab. 3.1). Dies zeigt die Veränderung bei den quantitativ

wichtigsten männlichen und weiblichen Ausbildungsberufen. Die Situation, die Jahrzehnte lang das politische Postulat »Frauen in Männerberufe« und entsprechende (meist wenig erfolgreiche) Modellversuche begründete, hat sich tendenziell ins Gegenteil verkehrt. Hinzu kommt, dass den jungen Frauen aufgrund ihres Bildungsstands auch mehr alternative Optionen in weiterführenden Bildungsgängen offen stehen.

Die besonders prekäre Ausbildungssituation der gering qualifizierten männlichen Jugendlichen generiert dabei nicht nur ein ökonomisches Problem auf dem Arbeitsmarkt. Man wird auch ihre gesellschaftspolitische Seite nicht ernst genug nehmen können. Die Armut an beruflichen Perspektiven strahlt auf die gesamte Lebensgestaltung und soziale Situation der jungen Männer aus. Politisch bri-

sant kann dieser Sachverhalt dadurch werden, dass unter der Vorherrschaft traditioneller Geschlechterstereotype jungen Männern in der Regel weniger »Alternativrollen« (Offe) in Bildung und Familie zur Verfügung stehen als jungen Frauen und nicht auszuschließen ist, dass sich die Frustration über die fehlenden Erwerbsperspektiven in sozialer Unruhe Gehör verschafft.

3.5. Zur Wirksamkeit des (BA-geförderten) Übergangssystems

Das steigende Gewicht des Übergangssystems in der beruflichen Bildung zwingt die Frage auf, welche Wirkungen es für die Bildungsläufe der Jugendlichen und für die Entwicklung der Humanressourcen zeitigt. Die Effekte der Maßnahmen und Programme des Übergangssystems im Hinblick darauf, ob es sich um ein »Chancenverbesserungssystem« (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003), um »Warteschleifen« (bis zur Ausbildung) oder den Einstieg in Maßnahmenkarrieren handelt, sind weitgehend unbekannt. Dies ist einerseits der großen Unübersichtlichkeit des Übergangssystems in Bezug auf Bildungsangebote, Zielgruppen, Träger, Zuständigkeiten und Qualifizierungsziele geschuldet (vgl. ebenda, S. 46 ff.) sowie andererseits dem Fehlen systematischer Evaluationen auf Basis von Längsschnittdaten (vgl. Solga 2004). Insofern ist man für die schulischen Bildungsgänge im Übergangssystem (wie das Berufsvorbereitungsjahr/BVJ und das Berufsgrundbildungsjahr/BGJ) auf Proxy-Berechnungen und für die anderen Bildungsangebote im Übergangssystem auf Stichprobenuntersuchungen für einzelne Maßnahmetypen angewiesen. Zu ihnen zählen kann man die Untersuchungen des Deut-

schen Jugendinstituts (DJI) zu Maßnahmen im Rahmen der Jugendsozialarbeit, des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zum Jugendsofortprogramm JUMP, von INBAS zum neuen Förderkonzept der BA für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sowie die Hamburger Untersuchung ULME II »Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen« zur Kompetenzentwicklung während des 2-jährigen Besuchs eines teilqualifizierenden Berufsfachschulangebots.

ULME II kommt zu dem Ergebnis, dass die Absolventen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen »in mehr als 90 % aller Fälle ein Niveau erreicht oder übertroffen haben, das Bewerbungen um Ausbildungsplätze an einer vollqualifizierenden Berufsfachschule oder im Dualen System aussichtsreich erscheinen lassen müsste« (Lehmann et al. 2006, S. 195). Die Ergebnisse der Untersuchungen des DJI und IAB zeigen allerdings, dass viele der Maßnahmen im Übergangssystem (dennoch) häufig der Beginn von oder Stationen in »Maßnahmenkarrieren« sind. Bei den Teilnehmer/innen an Maßnahmen der Jugendsozialarbeit hatten in den 1990er Jahren über die Hälfte (55 %) der jungen Erwachsenen bereits drei bis sechs Maßnahme-Stationen durchlaufen (Lex 1997). Ähnliches zeigen in jüngerer Zeit Ergebnisse zum Jugendsofortprogramm JUMP: Jeder vierte junge Erwachsene (24 %), der 1998 erstmals in eine JUMP-Maßnahme einstieg, nahm bis 2002 an zwei und mehr JUMP-Maßnahmen teil (Dietrich 2003, S. 12).¹⁵

¹⁵ Bei den Jugendlichen ohne beruflichen Abschluss waren es 26 %; bei denjenigen, die bereits eine abgeschlossene Ausbildung vor Eintritt in JUMP vorweisen konnten, waren es 17,5 %.

Für die im Folgenden dargestellten Bildungsangebote des Übergangssystems zeigt sich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeiten des »Übergangs« in eine reguläre Berufsbildung (oder Beschäftigung) gering sind und kaum die 40 %-Marke überschreiten. Von daher handelt es sich beim Übergangssystem weniger um eine »Vorbereitung« auf eine voll qualifizierende (insbesondere duale) Ausbildung, sondern überwiegend um den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit, die oft von »Maßnahmekarrieren« geprägt ist.

Um diese Schlussfolgerung zu fundieren, werden für ausgewählte Bildungsangebote des Übergangssystems, die durch die BA gefördert wurden/werden, die Teilnehmerstruktur sowie die Übergangschancen in eine reguläre Ausbildung und Beschäftigung dargestellt. Ausgewiesen werden Angaben zum Jugendsofortprogramm (JUMP), zu den Modellversuchen des neuen Förderkonzepts der BA sowie zur Berufsvorbereitung (BvB) nach dem neuen Fachkonzept der BA.¹⁶ All diese Maßnahmen sind für Jugendliche bzw. junge Erwachsene unter 25 Jahren eingerichtet. Darüber hinaus gibt es hinsichtlich der Zielgruppen dieser Maßnahmen sowie der Zuweisungsprozesse Überschneidungen sowie deutliche Unterschiede, die sich auch in der Teilnehmer- und Verbleibsstruktur widerspiegeln.

¹⁶ Das neue Fachkonzept der BvB der BA wurde erst Mitte 2004 – mit einer Laufzeit bis 2007 – eingeführt. JUMP hingegen war bereits zu diesem Zeitpunkt (mit seiner Laufzeit von 1999 bis 2003) beendet. 2003 startete dann JUMP-PLUS für Beschäftigungs- und Qualifizierungsangebote im kommunalen Bereich (bis Ende 2004). Mit Job-AQTIV (2002) wurden wesentliche Teile von JUMP übernommen. Dies ist ein weiterer Indikator für die Unübersichtlichkeit des Übergangsangebots aufgrund der relativ kurzen Laufzeiten von Programmen und der Unstetigkeit von ständigen »Modellversuchen« in diesem Bereich.

Kurze Definition der Zielgruppen:

- Das neue Förderkonzept der BA für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf richtet sich ausschließlich an »lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche« (einschließlich Jugendlicher mit Migrationshintergrund).
- Die Zielgruppen der BvB nach dem neuen Fachkonzept der BA sind vor allem über das SGB III definiert. Es handelt sich um Bildungsangebote, die nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegen. Wie das Förderkonzept geht es auch hier um eine Förderung von sozial benachteiligten sowie sogenannten lernbeeinträchtigten Jugendlichen. Darüber hinaus bezieht die BvB nach neuem Fachkonzept auch marktbenachteiligte Jugendliche ein, die im Alter von 25 Jahren noch keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können.
- Die Zielgruppe des Jugendsofortprogramms JUMP geht deutlich darüber hinaus. JUMP richtet sich an alle unversorgten Ausbildungssuchenden und arbeitslosen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen – unabhängig von Schul- und Ausbildungsabschluss.¹⁷

Während die ersten beiden Programme vor allem auf Zuweisungsprozessen des Arbeitsamtes bzw. der Arbeitsagentur beruhen, basiert JUMP mit der Ausweitung von Lohnkostenzuschüssen während der Laufzeit in zunehmendem Maße auf Auswahlprozessen seitens der Arbeitgeber – genauso wie die Rekrutierung für reguläre Ausbildungsplätze im dualen System.

¹⁷ JUMP hatte in seiner Laufzeit von 1999 bis 2003 insgesamt 663.296 Teilnehmer (Dornette/Jacob 2006, S. 7). Die JUMP-Maßnahmen bildeten im Jahr 2000 knapp ein Fünftel der von der BA geförderten Angebote für junge Menschen (Berufsbildungsbericht 2005, S. 242 f.).

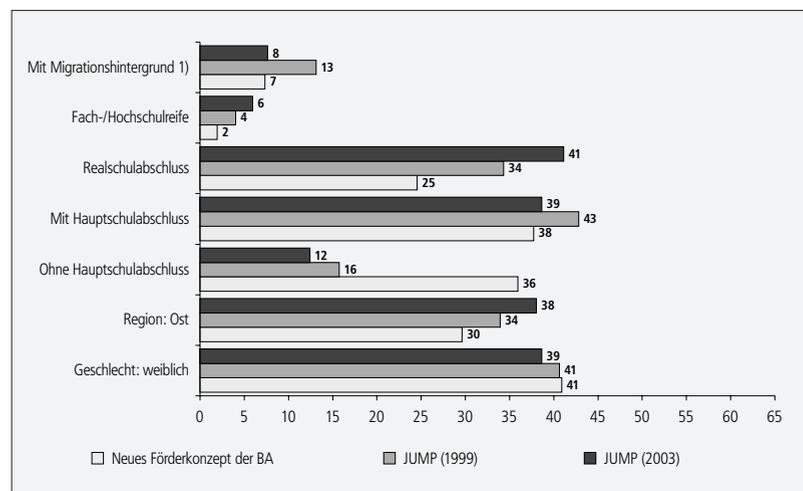
3.5.1. Teilnehmerstruktur

Die unterschiedlichen Zielgruppendefinitionen sowie Zuweisungsprozesse sind mit dafür verantwortlich, dass sich das schulische Vorbildungsniveau der Programmteilnehmer deutlich unterscheidet (vgl. Abb. 3.13). Den mit Abstand höchsten Anteil an Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss hat das neue Förderkonzept der BA. Spiegelbildlich hat JUMP deutlich höhere Anteile an Jugendlichen mit Realschulabschluss oder sogar Fach-/Hochschulreife. Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss sind – durch die partiellen Überschneidungen der Zielgruppen – in beiden Programmen mit etwa 40 % vertreten. Interessant sind dabei die Verschiebungen innerhalb von JUMP zwischen 1999 und 2003. Unter anderem durch die starke Fokussierung der BA auf den Grundsatz der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit in diesem Zeitraum wurden zum einen die Förderschwerpunkte in JUMP teilweise verändert. Das Bewerbertraining wurde nur 1999 durchgeführt, zudem ist der Anteil der unterstützten außerbetrieblichen Ausbildungen von 14 % der Maßnahmen auf 2,1 % (2002) gesunken; ab 2000 wurde im Gegenzug die Förderung stärker auf die Integration arbeitsloser Jugendlicher in die Erwerbstätigkeit durch eine Ausweitung von Lohnkostenzuschüssen (LKZ) konzentriert. Ihr Anteil an den JUMP-Maßnahmen stieg von 14 % (1999) auf 39 % (2002) (Dietrich 2003, S. 15). Gerade Letzteres (Lohnkostenzuschüsse) geht jedoch

mit Marktprozessen (bzw. Konkurrenz und Selektion) einher, durch die Jugendliche mit geringer Bildung wiederum benachteiligt sind. Entsprechend sank der Anteil von geförderten Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluss von 71 % auf 53 % (ebenda, S. 17) und ohne Schulabschluss von 16 % auf 12 %.

Für beide Programme ist, wie für das Übergangssystem insgesamt, ein geringerer Frauenanteil zu verzeichnen. Im Förderkonzept der BA sowie in JUMP sind Jugendliche mit Migrationshintergrund – gemessen an ihrem Anteil im Übergangssystem sowie an arbeitslosen Jugendlichen – deutlich unterrepräsentiert.

Abbildung 3.13: Teilnehmerstruktur ausgewählter Fördermaßnahmen der BA



1) Für JUMP (1999) und JUMP (2003): Anteil an ausländischen Jugendlichen.

Quellen: Neues Förderkonzept der BA (Modellversuchsjahr 2004/05): INBAS (2006, S. 72 ff).
JUMP (1999) und JUMP (2003): Dornette/Jacob (2006, S. 21).

Als vorläufiges Fazit ist festzuhalten, dass – wie bei voll qualifizierenden Ausbildungen – auch im teilweise marktgesteuerten JUMP Jugendliche mit höherem Vorbildungsniveau bessere Chancen haben. Nur im Neuen Förderkonzept der BA für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sind Jugendliche ohne Schulabschluss in nennenswertem Umfang vertreten.

3.5.2. Verbleib nach Ende der Maßnahme

Die Unterschiede in der Teilnehmerstruktur sind bei der Einschätzung der »Wirksamkeit« der Übergangsangebote der BA – gemessen am Verbleib der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme – zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass einige dieser Jugendlichen ihre Maßnahmen gar nicht beenden und daher zum Teil in den »Verbleibstatistiken« nicht enthalten sind. Im neuen Förderkonzept der BA brechen z. B. 36 % der Jugendlichen ihre Maßnahmeteilnahme ab. Gravierend dabei ist, dass die Abbruchentscheidung größtenteils (45 %) seitens der Arbeitsagentur oder der Bildungsträger (38 %) getroffen wurde und nur zu einem vergleichsweise geringen Anteil von den Teilnehmenden selbst (17 %).¹⁸ Hintergrund sind Fehlzeiten oder Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen. Differenziert nach dem schulischem Vorbildungsniveau zeigt sich, dass Teilnehmer ohne Hauptschulabschluss mit 43 % eine deutlich überdurchschnittliche Abbruchquote haben (INBAS 2006, S. 67 ff.).

Entsprechend dem Anspruch der hier dargestellten Programme, die Integration von Jugendlichen in die Ausbildung (oder reguläre Beschäftigung) vorzubereiten bzw. zu unterstützen, ist ihre Wirksamkeit am Anteil der vermittelten Jugendlichen in Ausbildung und Beschäftigung nach Ende der Teilnahme zu messen (vgl. Abb. 3.14). Das neue Förderkonzept der BA erreicht danach eine Erfolgsquote von 43 %. Im BvB-Fachkonzept der BA können knapp die Hälfte und in JUMP ein Drittel der Teilnehmenden einen solchen Übergang vor-

weisen (46 % bzw. 38 %). Dabei konzentrieren sich die Übergänge bei JUMP eher auf die Integration in Beschäftigung (entsprechend der Förderung arbeitsloser – zum Teil bereits ausgebildeter – Jugendlicher), während beim Förder- sowie Fachkonzept der BA (entsprechend ihrem Förderschwerpunkt der Ausbildungsvorbereitung) eher Übergänge in reguläre (duale und schulische) Ausbildungen und zu einem etwas geringeren Teil in außerbetriebliche Ausbildungen erfolgen. Für alle drei Programme ist allerdings zu konstatieren, dass für über die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen, denen nach Beendigung der Maßnahme weder der Zugang zu Ausbildung noch zu Beschäftigung gelang, das Risiko des Verbleibs im Übergangssystem oder in Arbeitslosigkeit außerordentlich hoch ist. Stellt man die Abbrüche mit in Rechnung, so betrifft dieses Risiko weithin die Mehrheit.¹⁹

¹⁹ Mit dem Ausbildungspakt zwischen Bundesregierung und Wirtschaft ist zum 1.10.2004 (Laufzeit bis 2007) ein Programm »Einstiegsqualifizierung Jugendlicher« (EQJ) eingerichtet worden, das sich vor allem an marktbenachteiligte Jugendliche richtet, die auch nach bundesweiten Nachvermittlungskaktionen ohne Ausbildungsplatz geblieben sind. Im EQJ soll durch (subventionierte) ausbildungsvorbereitende Praktika die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben erhöht und den Jugendlichen der Übergang in eine reguläre Ausbildung ermöglicht werden. Angesichts der erst kurzen Laufzeit kann nicht abschließend beantwortet werden, inwiefern es sich dabei um ein »Eingangsscreening« für die Rekrutierung von Auszubildenden und damit letztlich um eine partielle Substitution von regulären Ausbildungsplätzen handelt.

Das EQJ weist im Vergleich zu den drei Berufsvorbereitungsprogrammen des Übergangssystems eine deutlich höhere Erfolgsquote bei der Ausbildungsvermittlung auf: Drei Fünfteln (61 %) der Teilnehmer gelang direkt nach dem EQJ und kurz danach der Zugang zur regulären Ausbildung, wobei es sich überwiegend um eine betriebliche Ausbildung handelt, die zumeist auch im EQJ-Betrieb stattfindet (GIB 2005, S. 20 f.). Bei der hohen Vermittlungsquote ist das im Vergleich

¹⁸ Zwei Drittel aller Abbrüche erfolgen in den ersten sechs Monaten.

Für das neue Förderkonzept der BA kann schließlich noch hinzugefügt werden, dass die Einmündungsquote in eine betriebliche Ausbildung in den neuen Bundesländern deutlich geringer ist als in den alten Bundesländern (NBL: 11 %, ABL: 25 %). Im Gegenzug ist der Anteil der Jugendlichen, die in eine außerbetriebliche Ausbildung einmünden, in den neuen Bundesländern mit 38 % weitaus höher als in den alten Ländern (8 %) (INBAS 2006, S. 72 ff.). Dieser Unterschied ist – wie für den Ausbildungssektor insgesamt – der starken De-Industrialisierung in den neuen Ländern nach 1989 und dem dadurch fehlenden betrieblichen Ausbildungsplatzangebot insbesondere in der Industrie und dem zuliefernden Handwerk geschuldet. Generell ist daher für die teilweise erheblichen Ost-/

West-Unterschiede zu erwähnen, dass in den neuen Bundesländern nicht nur der Übergang aus dem Übergangssystem in Ausbildung oder Beschäftigung mit Problemen verbunden ist, sondern sich auch die Übernahmekancen für ausgebildete Fachkräfte an der zweiten Schwelle sehr viel ungünstiger darstellen (Kutscha 2004, S. 177). Dies hat wiederum ein erhöhtes Risiko des Verbleibs im Übergangssystem zur Folge.

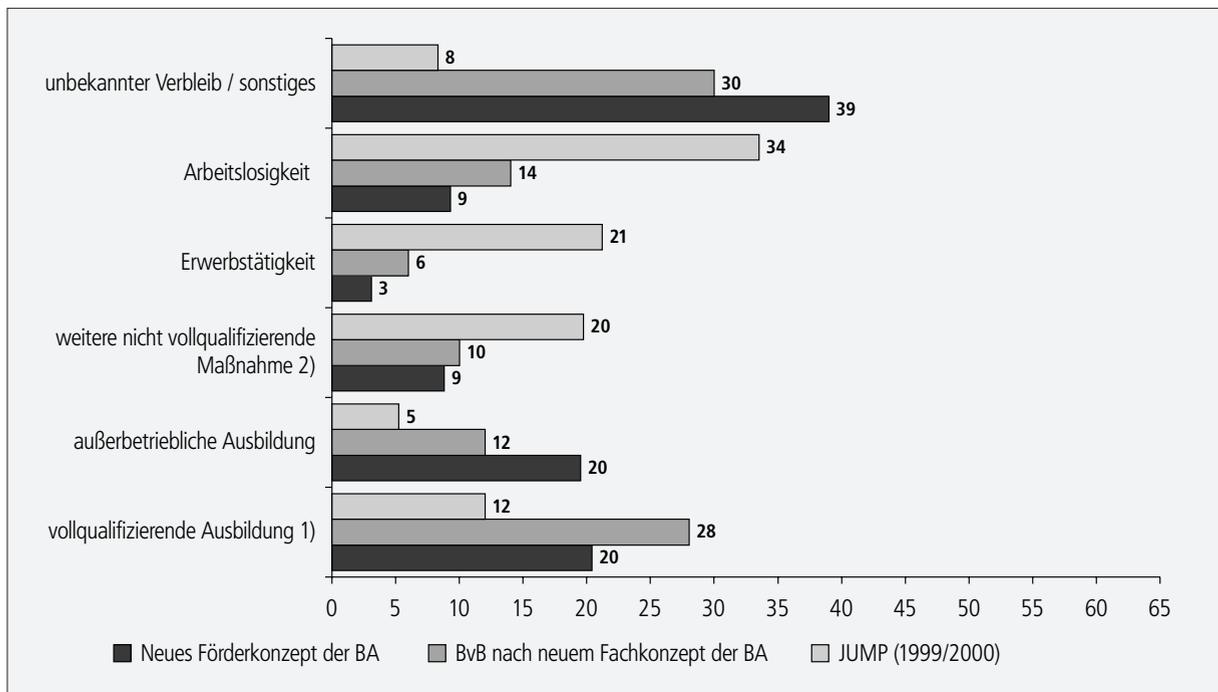
3.5.3. *Exkurs: Verbesserung des schulischen Vorbildungsniveaus durch BVJ und BGJ*

Abschließend noch ein kurzer Exkurs dazu, ob schulische Bildungsangebote im Übergangssystem, wenn schon nicht zu einem vollwertigen Ausbildungsabschluss, so doch zu einer Verbesserung der Chancen bei der anschließenden Bewerbung um Ausbildungsplätze im Sinne eines verbesserten schulischen Vorbildungsniveaus führen. Leider gibt es in der Berufs-/Schulstatistik keine individuellen Daten, sondern nur Querschnittsdaten zu Anfänger- und Abgängerkohorten. Insofern liefern die folgenden Zahlen nur Proxy-Angaben bzw. -Antworten bezüglich dieser Frage. Dazu wurde in Tabelle 3.2 unterstellt, dass die zusätzlich erworbenen Realschulabschlüsse – als das nun übliche Schulniveau der vollwertigen Ausbildung (s.o.) – nur von Schülern erworben wurden, die bei Beginn des BVJ bzw. BGJ keinen Realschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss besaßen. Bei den zusätzlich erworbenen Hauptschulabschlüssen wurden – da in der Statistik nicht zwischen einfachem und qualifiziertem Hauptschulabschluss unterschieden wird – als Berechnungsbasis alle Anfänger im Jahr zuvor ohne oder

zum Übergangssystem sehr hohe schulische Vorbildungsniveau der Teilnehmer mit nur 4 % schulabschlusslosen Jugendlichen und 51 % Teilnehmern mit Realschulabschluss zu berücksichtigen. EQJ geht also mit einer positiven Selektion einher, durch die Jugendliche mit geringer Bildung wiederum benachteiligt sind. Es zeigt sich darüber hinaus, dass Betriebe für das EQJ in der Regel jüngere Bewerber bevorzugen (das Durchschnittsalter liegt bei 19 Jahren) (GIB 2006, S. 9 ff.). Jugendliche, die die Schule vor mehr als einem Jahr bereits verlassen haben (64 % der Lehrstellenbewerber) – und mit großer Wahrscheinlichkeit (zunächst) im Übergangssystem gelandet sind – haben dadurch deutlich schlechtere Chancen. Über 20 % der Jugendlichen der EQJ hatten vorher bereits eine oder mehrere BvB-Maßnahmen der BA durchlaufen und ungefähr ein Viertel hatte bereits das BGJ, BVJ oder einen Grundbildungslehrgang an der BFS besucht (vgl. GIB 2005, S. 9). Zudem bleibt festzuhalten, dass auch nach dem EQJ mehr als jeder 5. Jugendliche arbeitslos war oder an einer weiteren Maßnahme teilnahm.

Man sollte die vergleichsweise positiven Ergebnisse des EQJ nicht vorschnell verallgemeinern. Zum einen sind die Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt (Mitnahme-/Substitutionseffekte) noch nicht bekannt. Zum anderen gelten beim Einstieg ins EQJ dieselben Verdrängungsregeln wie auf dem dualen Ausbildungsmarkt, so dass mit einer Ausweitung des EQJ unter Umständen nur der Konkurrenzkampf an eine andere Stelle verschoben wird und sich an der Größenordnung sowie der Wirksamkeit des Übergangssystems letztlich wenig verändert.

Abbildung 3.14: Verbleib nach Beendigung der »Maßnahme« (in %)



1) Enthalten sind Übergänge in betriebliche und schulische Ausbildungen.

2) Enthalten sind Übergänge in schulische Ausbildungsvorbereitung, sonstige Schulbesuche (berufs- und allgemein bildend) sowie sonstige Maßnahmen.

Quellen: Neues Förderkonzept der BA (Modellversuchsjahr 2004/05): INBAS (2006: 72 ff.).

BvB nach neuem Fachkonzept (Modellversuchsjahr 2004/05): Berufsbildungsbericht (2006: 223).

JUMP (1999/2000): Dietrich (2001).

mit einem Hauptschulabschluss gewählt.²⁰ Es handelt sich bei beiden Anteilsberechnungen um konservative Berechnungen, da die realen Abschlussquoten aufgrund von »wiederholten Abschlüssen« zur Verbesserung der Zensuren wohl niedriger ausfallen dürften.

Eingedenk der Tatsache, dass das Erzielen verbesserter Haupt- und Realschulabschlüsse nicht in Rechnung gestellt werden kann (es sich demzufolge um eine Schätzung handelt), lassen sich folgende Aussagen aus den so berechneten Abschlussquoten ableiten. Von den Abgänger/

innen des BVJ erwirbt ca. ein Viertel zusätzlich einen Schulabschluss, davon die große Mehrheit einen Hauptschulabschluss.²¹ Dies ist u. a. der Struktur der schulischen Vorbildung der Teilnehmer/innen geschuldet. Gleichwohl ist festzuhalten, dass sich für jene mit einem Hauptschulabschluss die Chance des Erwerbs eines Realschulabschlusses im BVJ zwischen 1997 und 2004 verschlechtert hat (bzw. von 10,2 % auf 4,9 % gesunken ist).

Im BGJ war der Anteil nachgeholtter Schulabschlüsse mit 12,5 % im Abgangsjahr 1996/97

²⁰ Dass nicht nur jene ohne einen Hauptschulabschluss als Berechnungsbasis gewählt werden dürfen, zeigt eindeutig die Zahl für das BGJ 2003/04. Nähme man nur jene Teilnehmer am BGJ in 2002/03, die ohne Hauptschulabschluss das BGJ aufgenommen haben, so ergäbe sich eine Hauptschulabschlussquote von 134,2%.

²¹ Zu jenen drei Vierteln der Jugendlichen, die das BVJ ohne einen zusätzlichen Schulabschluss verlassen haben, kommen für das Jahr 1996/97 noch 7068 Jugendliche (ca. 11% der Anfänger) und für 2003/04 2070 (ca. 3%) hinzu, die das BVJ im Laufe des Jahres abgebrochen haben.

niedriger als im BVJ, im Jahr 2003/04 holten gleichfalls ca. 26 % einen Abschluss nach.²² In beiden Jahrgängen waren auch im BGJ die zusätzlich erworbenen Hauptschulabschlüsse in der Überzahl. Ca. 38 % bzw. 33 % holten einen Realschulabschluss nach. Auffällig ist, dass – entsprechend der hier gewählten Berechnungsgrundlage – im Jahr 2003/04 ca. 43 % der BGJ-Teilnehmer/innen ohne Realschulabschluss wahrscheinlich einen Real-

(immerhin auch im BGJ die Mehrheit) gesagt werden; bei ihnen erhöhte sich der Anteil nachgeholter (Haupt-)Schulabschlüsse nur von 9 % auf 17 %.

Insgesamt bleibt daher festzuhalten, dass gemessen daran, dass sowohl mit dem BVJ als auch dem BGJ primär eine Chancenverbesserung für benachteiligte Jugendliche auf dem Ausbildungsmarkt durch eine Verbesserung des schulischen Vorbildungsniveaus erreicht

Tabelle 3.2: Zusätzlich erworbene Haupt- und Realschulabschlüsse im BVJ und BGJ, 1996/97 und 2003/04

	BVJ		BGJ	
	1996/97	2003/04	1996/97	2003/04
Abgänger insgesamt	58.130 ¹⁾	73.877	31.496	38.855
Anteil der Abgänger mit zusätzlich erworbenem Haupt- oder Realschulabschluss	25,6%	25,8%	12,5%	25,8%
Anzahl zusätzlich erworbener Hauptschulabschlüsse	14.712	18.949	2.447	6.705
Anteil zusätzlich erworbener Hauptschulabschlüsse an den Schülern (im BVJ bzw. BGJ) ohne und mit einem Hauptschulabschluss 1995/96 bzw. 2002/03	27,1%	27,4%	9,2%	17,0%
Anzahl zusätzlich erworbener Realschulabschlüsse	191	138	1.497	3.346
Anteil zusätzlich erworbener Realschul- oder gleichwertigen Abschlüsse an den Schülern (im BVJ bzw. BGJ) ohne gleichwertigen Abschluss 1995/96 bzw. 2002/03	10,2%	4,9%	13,0%	43,2%
Anteil der Anfänger 1995/96 bzw. 2002/03 ohne und mit Hauptschulabschluss	83,2%	91,1%	66,8%	82,7%

1) Einberechnung der Vorjahreszahlen aus Niedersachsen.
 Anm.: Das Abgängerjahr 2003/2004 wurde gewählt, weil es noch keine aktuelleren Abgängerzahlen gibt. Das Jahr 1996/97 wurde herangezogen, da 1995/1996 noch das gesamte BGJ erhoben wurde (d.h. das schulische und kooperative BGJ zusammen).
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 2, verschiedene Jahrgänge, eigene Berechnungen.

schulabschluss erworben haben. Dieser Anteil war 1996/97 mit 13 % noch deutlich geringer. Dies deutet darauf hin, dass von diesen Jugendlichen das BGJ insbesondere als schulisches allgemein bildendes Bildungsangebot zur Chancenverbesserung und weit weniger als berufliches Bildungsangebot wahrgenommen wird. Gleiches kann jedoch nicht für diejenigen ohne und mit Hauptschulabschluss

werden soll, der Anteil der Jugendlichen, die das BVJ bzw. BGJ abbrechen oder ohne einen höheren Schulabschluss verlassen, mit über drei Vierteln sehr hoch ist.

²² Zu den Jugendlichen, die das BGJ ohne einen zusätzlichen Schulabschluss verlassen haben, kommen für das Jahr 1996/97 noch 8497 Jugendliche (ca. 21,3% der Anfänger) und für 2003/04 8818 (ca. 18,5%), die das BGJ im Laufe des Jahres abgebrochen haben.

3.6. Zusammenfassung

Die dargestellten Programme und Angebote im Rahmen des Übergangssystems können den angespannten Ausbildungsstellenmarkt nicht dauerhaft entlasten. Da die meisten Teilnehmer ihren Wunsch nach einem dualen Ausbildungsplatz aufrechterhalten, kommt es zu einem stetig wachsenden Bewerberrückstau.²³ Die steigenden Teilnehmerzahlen im Übergangssystem sind sicherlich mit dafür verantwortlich, dass zwischen 1998 und 2002 die Arbeitslosenquote der unter 20-Jährigen von 9,3 % auf 5,8 % gesunken ist. Gleichwohl verweist die Arbeitslosenquote der 20- bis 25-

Jährigen im Jahr 2002 mit 10,9 % darauf, dass dieser Entlastungseffekt des Arbeits- und Ausbildungsmarktes zum einen nur temporärer Natur ist und zum anderen die jüngeren Maßnahmenteilnehmer nach dem Austritt aus der Maßnahme (mit steigendem Alter) erneut von der Arbeitslosigkeit sowie weiteren »Übergangsmaßnahmen« bedroht sind. Wie eingangs bereits erwähnt, handelt es sich damit für viele dieser Jugendlichen nicht nur um »Warteschleifen«, sondern um Übergänge in Maßnahmekarrieren, die sich nachteilig auf die Suche auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auswirken.

²³ Dies ist u. a. auch daran zu erkennen, dass im Jahr 2004 nur ungefähr die Hälfte aller gemeldeten Lehrstellenbewerber die Schule im selben Jahr auch tatsächlich verlassen hat (Dressel/Plicht 2006, S. 48).

4. ÜBERGÄNGE VON DER BERUFSBILDUNG IN DEN ARBEITSMARKT ODER IN WEITERFÜHRENDE BILDUNGSGÄNGE

Lange Zeit galt es als eine der großen Stärken des deutschen Ausbildungssystems unterhalb der Hochschulebene, dass die Übergänge vom allgemein bildenden Schulwesen bis ins Beschäftigungssystem mit weniger Friktionen für die Jugendlichen abliefen als in eher schulischen oder rein marktgesteuerten Ausbildungssystemen. Die Probleme an der ersten Schwelle (von der Schule in die Ausbildung) sind im letzten Kapitel deutlich geworden. An der zweiten Schwelle (Übergang von Berufsbildung in den Arbeitsmarkt) besaßen die Absolventen der Berufsbildung eine relativ günstige Beschäftigungsperspektive, 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 – durch die Bundeseinheitlichkeit der Berufsbilder weiß man, was ein Industriemechaniker oder eine Bankkauffrau in ihrer Ausbildung gelernt haben. Auf der anderen Seite gehört eine geringe Bildungsmobilität zu den klassischen Schwächen des Berufsbildungssystems: Nur ein geringer Prozentsatz seiner Absolventen schafft den Sprung auf die Hochschule.

Die Prüfung der Übergänge nach Ausbildungsabschluss erfolgt hier nur für die Absolventen der dualen Ausbildung und – soweit Daten verfügbar sind – des Schulberufssystems. Sie bezieht folgende Merkmale ein:

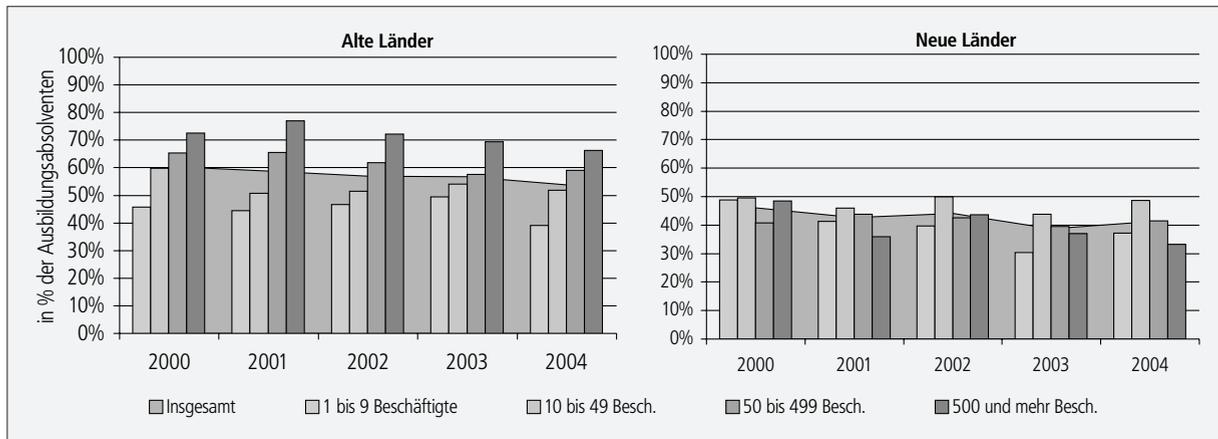
- Übernahme nach Ausbildungsabschluss

- Einmündung in Arbeitsmarkt und Beschäftigung (Erwerbsstatus)
- Jugendarbeitslosigkeitsquoten (unter 25-Jähriger) im Zeitverlauf und nach Region
- Jugendarbeitslosigkeitsquoten im internationalen Vergleich
- Übergang ins Hochschulstudium (Hochschule und Fachhochschule)

Die Übergänge in Arbeitsmarkt und Beschäftigung werden unsicherer und sind mit mehr Risiken behaftet. Dies wird zunächst an den Übernahmequoten nach Ausbildungsabschluss deutlich. Übernahmequoten sind nur für die duale Ausbildung ausgewiesen. Allein zwischen 2000 und 2004 geht die Übernahmequote in den alten Bundesländern um ca. 7 Prozentpunkte von 60,4 % auf 53,8 % zurück, in den neuen Bundesländern um 5 Prozentpunkte – allerdings von einem erheblich niedrigeren Ausgangsniveau (46 %) (vgl. Abb. 4.1). Die Rückläufigkeit betrifft im Westen und Osten alle Betriebsgrößenklassen, und ebenfalls den größten Teil der Wirtschaftszweige im Industrie- und Dienstleistungssektor. Ausnahmen von diesem generellen Trend stellen im Westen die Investitions- und Gebrauchsgüterindustrie sowie »sonstige Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen« und im Osten »Verkehrs- und Nachrichtenübermittlung« dar (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 266 f.).

Rückläufige Übernahmequoten erhöhen nicht allein die Unsicherheit für die Ausbildungsabsolventen beim Übergang in die

Abbildung 4.1: Übernahmequoten der Betriebe in % der Auszubildenden 2000 bis 2004 nach Betriebsgröße und Region



Quelle: IAB-Betriebspanel; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 95.

Beschäftigung. Sie reduzieren auch eine der Hauptstärken und -attraktivitäten des dualen Ausbildungssystems und könnten darüber hinaus den leisen Abschied vom traditionellen deutschen Arbeitsmarktmodell der internen Arbeitsmärkte ankündigen, für das die Übernahmepraxis der Betriebe ein Ausdruck ist. (Andere Ausdrucksformen sind die lange Betriebsbindung des berufsfachlichen Beschäftigungssegments und gute berufliche Entwicklungschancen im Betrieb.) Das Modell der internen Arbeitsmärkte steht für soziale Kohärenz und ökonomische Effizienz, die zwei wichtige Pfeiler des deutschen Produktionsmodells darstellen. Für die Unternehmen verringert die Übernahmepraxis Transaktionskosten, die bei Rekrutierung auf externen Arbeitsmärkten entstehen, da sie bei Stellenbesetzungen volle Transparenz über das berufliche Leistungsvermögen der von ihnen ausgebildeten Fachkräfte haben und wissen, wie diese sich in der betrieblichen Kooperation bewegen. Die Jugendlichen haben die Chance, ihre erworbenen Qualifikationen in einer vertrauten Arbeitsumgebung zu erproben und weiterzuentwickeln, um aus einer solchen Si-

tuation relativer Sicherheit ihre beruflichen Perspektiven zu klären. Freilich kann das Sich-Einrichten im Ausbildungsbetrieb auch in berufliche Immobilität münden.

Es wird zu beobachten sein, ob die Rückläufigkeit der Übernahmequoten sich auch unter veränderten demographischen und Arbeitsmarktbedingungen (Veränderung der Angebots-Nachfrage-Relation) stabilisiert bzw. fortsetzt und tatsächlich einen Paradigmenwechsel in den Arbeitsmarktstrategien der Unternehmen annonciert. Wäre dieses der Fall, wäre auch zu erwarten, dass das Ausbildungsengagement der Betriebe zurückginge, da sie den komparativen Vorteil gegenüber nicht auszubildenden Betrieben nicht mehr hoch genug einschätzten, um die Ausbildungskosten aufzubringen.

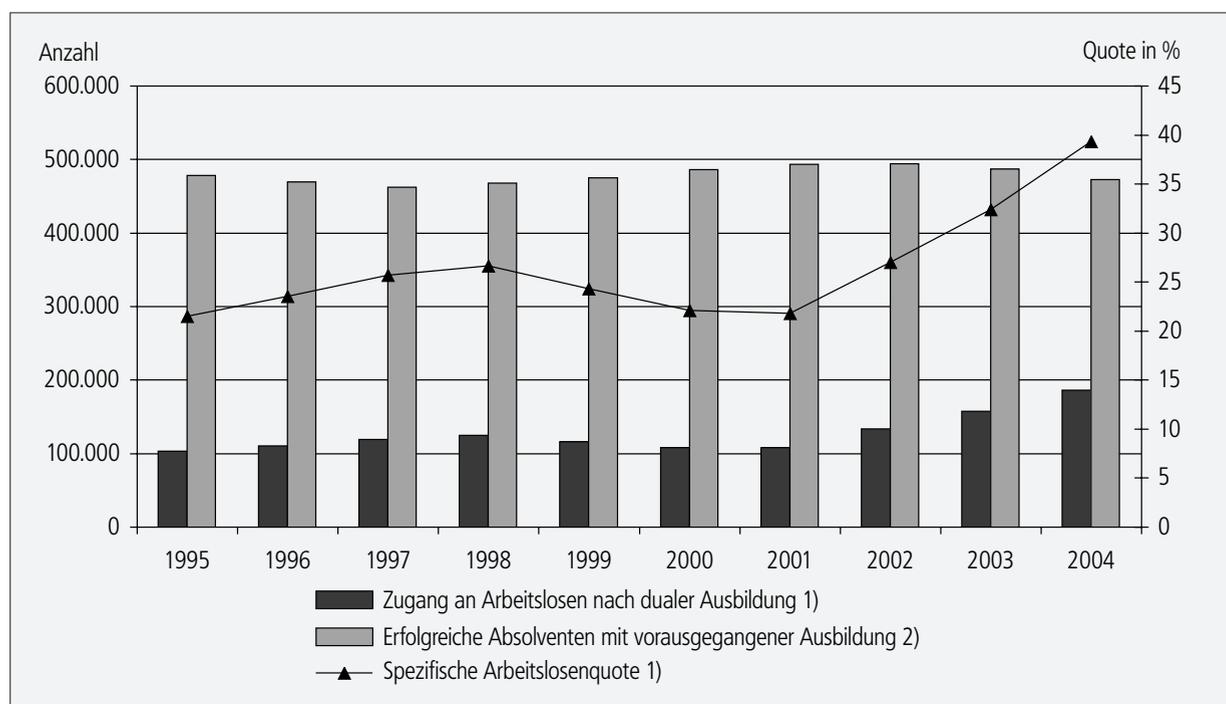
Die relativ friktionsfreie Integration von Ausbildungsabsolventen in den Arbeitsmarkt wurde in der Bundesrepublik – nicht zuletzt mit Blick auf andere Länder – immer als ein hohes gesellschaftliches Gut angesehen, weil sie das jugendliche Selbstbewusstsein für eine selbst gestaltete Berufsbiografie stabilisieren helfen konnte. Relativ friktionsfreie Integri-

on ist nicht mit Übernahme im Ausbildungsbetrieb gleichzusetzen, wohl aber möglichst mit Vermeidung sowohl von Arbeitslosigkeit als auch von länger wählender unterwertiger Beschäftigung, die beide die Anwendung und Weiterentwicklung der erworbenen Kompetenzen nicht gestatten. Gesicherte Daten sind flächendeckend nur für den Indikator Arbeitslosigkeit vorhanden.

Zwischen 1995 und 2004 stieg der Zugang zur Arbeitslosigkeit von Ausbildungsabsolventen um annähernd 90 % auf ca. 190 Tsd. Die spezifische Arbeitslosenquote, die als Quotient von Neuzugängen zur Arbeitslosigkeit

Allerdings darf man diese Neuzugangsquote zur Arbeitslosigkeit nicht als generelle Arbeitslosenquote für jugendliche Ausbildungsabsolventen interpretieren, es kann sich um eine kurzfristige Übergangsepisode nach Ausbildungsschluss handeln (vgl. Abb. 4.2). Selbst wenn man aber davon ausgeht, dass es sich bei dem Großteil dieser Neuzugänge um eine Such- und Übergangsarbeitslosigkeit handelt, signalisiert der starke Anstieg im Laufe der letzten zehn Jahre dennoch eine erhebliche Verschärfung der Unsicherheitsprobleme für Jugendliche beim Übergang ins Erwerbsleben.

Abbildung 4.2: Arbeitslosenzugänge nach erfolgreich beendeter dualer Ausbildung in Deutschland 1995 bis 2004



1) Basieren zum Teil auf unsicheren Schätzungen.

2) Ohne Externenprüfungen. Einschließlich Teilnehmer an Umschulungsprüfungen aus dem Bereich des Handwerks.

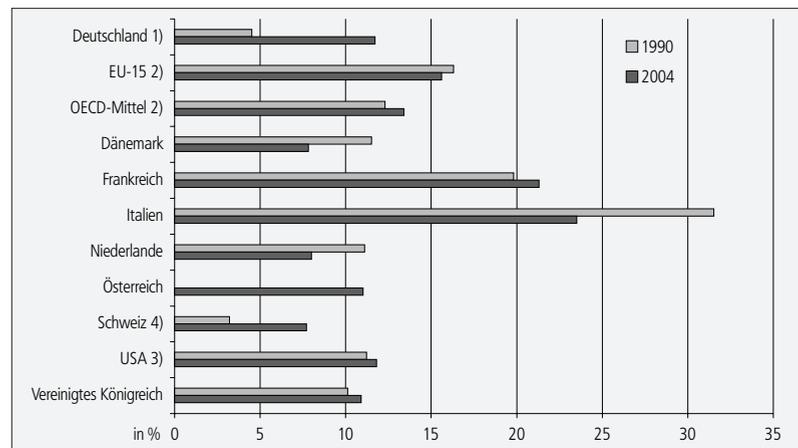
Quelle: Bundesagentur für Arbeit; Statistisches Bundesamt; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, bis 2001 <http://www.bibb.de/de/wlk8459.htm>, ab 2002 Berufsbildungsbericht 2006 Übersicht 91, eigene Darstellung

keit zu erfolgreichen Ausbildungsabsolventen (einschließlich den Teilnehmern an Umschulungsprüfungen im Handwerk) definiert ist, stieg von annähernd 22 % auf über 40 %.

Legt man die international gebräuchliche Definition der OECD für Jugendarbeitslosigkeit zugrunde, dann verschiebt sich das Bild und es bestätigt sich, dass der Indikator

»Neuzugangsquote von erfolgreichen Ausbildungsabsolventen zur Arbeitslosigkeit« tatsächlich zum größten Teil die unmittelbaren Übergangsschwierigkeiten nach Ausbildungsabschluss abbildet.²⁴ Es galt in der Vergangenheit immer als Ausweis für die größere Arbeitsmarktdäquanz des deutschen Ausbildungssystems im Vergleich mit anderen europäischen und amerikanischen Staaten, dass die Jugendarbeitslosigkeitsquote – gemessen an der Arbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen – deutlich niedriger war als in den Vergleichsgesellschaften. Dieser Vorteil hat sich gegenüber einigen größeren europäischen Ländern in abgeschwächter Form erhalten, gegenüber anderen eher kleineren Staaten aber aufgezehrt. Verglichen mit 1990 (ehem. Bundesgebiet) stieg in Deutschland die Jugendarbeitslosigkeitsquote bis 2004 auf über das Doppelte von 4,5 % auf 11,7 % an (vgl. Abb. 4.3) und lag damit 2004 um zwei Prozentpunkte über der allgemeinen Arbeitslosigkeitsquote, während sie 1990 noch etwas geringer war als die allgemeine Quote (4,5 % zu 4,9 %, vgl. OECD 2005, Tab. B und C). Zwar liegt diese Quote noch deutlich unter dem EU-15-Durchschnitt (15,6 %), aber die Bewegungen sind gegenläufig: Während im EU-15-Durchschnitt die Quote der Jugend-

Abbildung 4.3: Jugendarbeitslosigkeitsquoten* (15- bis 24-Jährige) nach ausgewählten Ländern 1990 und 2004



* berechnet nach ILO-Konzept.
 1) 1990 nur Früheres Bundesgebiet.
 2) Bezieht sich nur auf die in der Quelltable insgesamt ausgewiesenen Staaten.
 3) 16- bis 25-jährige.
 4) 1990 bezieht sich auf 1991.
 Quelle: OECD Employment Outlook 2005, Tabelle C (Auszug), eigene Darstellung.

arbeitslosigkeit leicht sinkt, erhöht sie sich in Deutschland beträchtlich. Innerhalb der EU-15-Länder ist die Quote in Frankreich und Italien als klassische Länder mit schulbasierten Ausbildungssystemen noch deutlich höher (über 20 %),²⁵ während sie in den kleineren Ländern wie den Niederlanden und Dänemark (mit gemischten Berufsbildungssystemen) merklich niedriger und vor allem im Betrachtungszeitraum stark gesunken ist (vgl. Abb. 4.3). Bei der Arbeitsmarktintegration, die bis heute als eine der großen Stärken des deutschen Ausbildungssystems gilt, verliert das System sowohl im Zeitvergleich in Deutschland als auch im internationalen Vergleich im Laufe der 1990er Jahre beträchtlich an Leistungskraft.

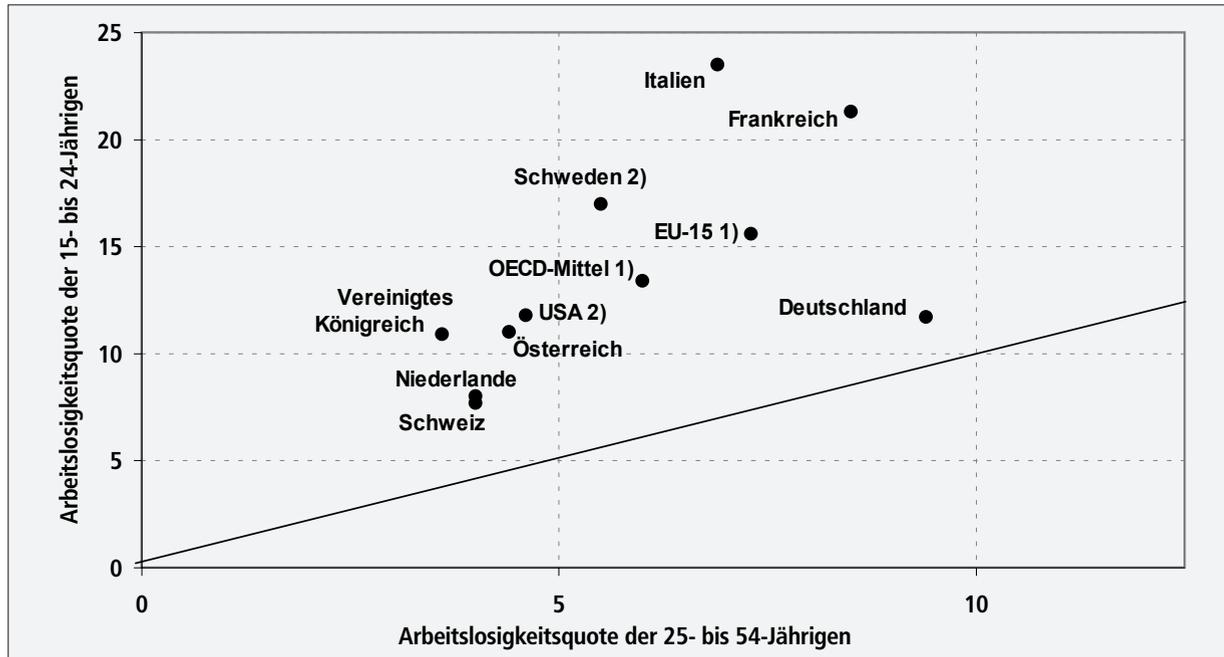
²⁴ Dies wird auch durch die Übergangsstichprobe 1999 des BIBB bestätigt, nach der – mit hohen berufssektoralen Differenzen – die unmittelbare Arbeitslosigkeitsquote nach Ausbildungsabschluss bei 22,2 %, die Quote nach fünf Monaten aber bei 10,6 % lag (vgl. online: <http://www.bibb.de/del7169.htm>, Stand: 3.11.2006).

²⁵ Beim internationalen Vergleich der Jugendarbeitslosigkeitsquote muss man die statistische Verzerrung zugunsten Deutschlands im Auge behalten. Da in Deutschland die Auszubildenden zu den Beschäftigten zählen, tauchen sie – anders als die Schüler in Ländern mit schulbasierten Berufsbildungssystemen – auch im Nenner auf, was diesen vergrößert und die Quote senkt.

Dem Vorteil niedriger Jugendarbeitslosigkeitsquoten korrespondiert in der aktuellen Si-

schulbasierten und mit dualen Ausbildungssystemen gibt.

Abbildung 4.4: Arbeitslosigkeitsquoten* der 15- bis 24- und der 25- bis 54-Jährigen nach ausgewählten Ländern 2004



*) berechnet nach ILO-Konzept.

1) bezieht sich nur auf die in der Quelltablelle insgesamt ausgewiesenen Staaten.

2) 16- bis 25-Jährige.

Quelle: OECD Employment Outlook 2005, Tabelle C, eigene Darstellung.

tuation ein Nachteil in der Arbeitslosenquote der Hauptbeschäftigtengruppe der 25- bis 54-Jährigen. Abbildung 4.4 zeigt, dass Deutschland in diesen Altersgruppen deutlich höhere Arbeitslosigkeitsquoten aufweist als die meisten anderen Länder und das EU-15- und OECD-Mittel. Man wird die Differenzen der Arbeitslosigkeitsquoten der älteren Beschäftigtengruppen sicherlich nicht allein auf die Ausbildungssysteme zurückführen dürfen; hier spielen die spezifischen ökonomischen Bedingungen Deutschlands nach der Vereinigung immer noch eine bedeutende Rolle. Aber man wird prüfen müssen, ob es nicht auch Differenzen in der langfristigen Arbeitsmarktmobilität zwischen Beschäftigten aus Ländern mit

Bei den Übergängen in die Beschäftigung zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Differenzen in Deutschland. Ihre Tendenz geht dahin, dass die jungen Männer in den ersten drei Jahren nach Ausbildungsabschluss mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben als junge Frauen. Befinden sich unmittelbar nach Ausbildungsabschluss annähernd jeweils drei Viertel in einer Vollzeit-Fachkraft-Position, so sinkt dieser Anteil in den ersten drei Jahren bei den Männern auf 65 % ab, während er bei den Frauen leicht auf 76 % ansteigt. Ähnlich verhält es sich bei der Arbeitslosigkeit. Sie fällt von einem in etwa gleichen Ausgangsniveau bei den Männern deutlich langsamer in den ersten drei Jahren als bei den Frauen – von

12,1 % auf 4,8 % (Männer) bzw. von 11,6 % auf 2 % (Frauen). Junge Männer sind auch häufiger als Nicht-Fachkraft eingestellt als junge Frauen (7,7 % zu 2,6 % drei Jahre nach Abschluss)²⁶ (vgl. Tab. 4.1A, im Anhang).

In Bezug auf die *Bildungsmobilität*, die für die individuellen Berufsverläufe wie für die Sicherung der gesellschaftlichen Humanressourcen in gleicher Weise von großer Bedeutung ist, stellt sich die Frage, ob das mittlere Ausbildungssystem seine traditionelle Schwäche, die sich in einer geringen Durchlässigkeit zur Hochschulbildung äußert, verloren oder abgemildert hat. Beantwortbar wird diese Frage mit einem Blick auf die Entwicklung der Übergänge aus dem dualen System auf Hoch- bzw. Fachhochschulen in den letzten Jahrzehnten. Bedauerlicherweise lässt sich der Übergang aus der Berufsbildung auf die Hochschule nur mit Hilfe der Studienanfängerbefragung von HIS rekonstruieren, so dass die Antworten nur auf Studienanfänger, nicht auf Ausbildungsabsolventen beziehbar sind.

Beim Übergang aus der Berufsbildung in die Hochschule sind zwei Formen zu unterscheiden:

- Zum einen der Übergang von Ausbildungsabsolventen, die bereits mit Hochschulreife in eine Berufsausbildung eingetreten sind und sich nach deren erfolgreicher Beendigung zu einem Hochschulstudium entschlossen haben. Diese Gruppe nutzt zwei Ausbildungsoptionen, die ihnen das Abitur bietet.
- Zum anderen diejenigen Absolventen, die erst über die Ausbildung den Hochschulzugang erworben haben. Diese Gruppe der »genuinen« Auszubildenden stellt eine Erweiterung

der Zahl der Studienanfänger durch die Berufsbildung dar und für sie erweitert sich die Bildungsoption.

Von einer Verbesserung der Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems zu höherer Bildung kann man eigentlich nur bei der zweiten Gruppe sprechen. Bis in die frühen 1990er Jahre hinein lässt sich ein Anstieg der Studienanfänger mit beruflichem Bildungsabschluss beobachten, der 1993 mit 38 % einen Höhepunkt erreicht und mehrheitlich von den »genuinen« Auszubildenden gebildet wird (21 % bzw. 55 % der Studienanfänger mit Berufsausbildung). Ab 1993 kommt es zu einem Rückgang um insgesamt 10 Prozentpunkte bis 2003 (vgl. Tab. 4.1). Wie beim Anstieg so sind es auch beim Rückgang die Auszubildenden ohne vorherige Hochschulreife, die den Hauptteil stellen; sie gehen von 21 % auf 14 % zurück, die Auszubildenden mit vorher erworbener Hochschulreife lediglich von 17 % auf 14 %.

Männliche Ausbildungsabsolventen finden während des gesamten Betrachtungszeitraums (1990 bis 2003) häufiger den Weg zum Studium als weibliche. Bei den Männern sind es über die ganzen Jahre hinweg mehrheitlich die »genuinen« Ausbildungsabsolventen, die – allerdings mit abnehmender Differenz zu den Auszubildenden mit vorherigem Abitur – ein Hochschulstudium anfangen, während es sich bei den jungen Frauen umgekehrt verhält. Bei ihnen beginnen deutlich häufiger diejenigen mit Abitur ein Studium (2003 im Verhältnis 16 zu 9, bezogen auf die Frauen, die ohne Hochschulreife eine Berufsbildung absolviert haben; vgl. Tab. 4.1). Diese geschlechtsspezifischen Differenzen sind u. E. darauf zurückzuführen, dass der Frauenanteil bei den Auszubildenden mit Hochschulreife höher ist und Frauen zugleich im dualen System, das den Hauptteil der Auszubildenden stellt, unterrepräsentiert sind.

²⁶ Wieweit ein Teil der Differenzen über Unterbrechung bei den Männern in Folge von Wehr- oder Zivildienst erklärbar ist, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht entscheiden.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Bildungsmobilität im Berufsbildungssystem im letzten Jahrzehnt geringer geworden ist. Dies gilt für beide Varianten des Übergangs, dem mit und dem ohne vorheriger Hochschulreife. Ob im Falle der Jugendlichen mit vorheriger Hochschulreife der leichte Rückgang der Studienaufnahme (3 Prozentpunkte bzw. bei den Frauen 5 Prozentpunkte) eher der sinkenden Attraktivität eines Hochschulstudiums oder einer steigenden Anziehungskraft der Beschäftigung, eventuell einer höheren Sicherheit bei unsicheren Arbeitsmärkten, zuzuschreiben ist, lässt sich nicht entscheiden. Die Quote der Berufsbildungsanfänger mit Hochschulreife hat sich für Männer (13 %) und Frauen (20 %) in den letzten Jahren nicht verändert.

Der zweite Fall, der der »genuinen« Auszubildenden, die den Hauptteil des Rückgangs der Durchlässigkeit bewirken, signalisiert neue Schließungstendenzen. Diese wiegen umso schwerer und sind auch nicht leicht zu erklären, weil die rechtlichen Regelungen für die Durchlässigkeit von der Berufs- zur Hochschulbildung in vielen Bundesländern verbessert worden sind. Die in den letzten OECD-Bildungsberichten (»Education at a glance«) kritisierte niedrige Studierendenquote in Deutschland ist sicherlich mit auf die begrenzte und tendenziell rückläufige Bildungsmobilität des Berufsbildungssystems zurückzuführen. Insofern scheint es dringlich, den Gründen für die Bildungsimmobilität nachzugehen, auch wenn sie nicht mehr vorrangig in rechtlichen Barrieren liegen.

Tabelle 4.1: Studienanfänger und Studienanfängerinnen mit abgeschlossener Berufsausbildung in den Wintersemestern 1990 bis 2003 in %

Wintersemester	insgesamt mit beruflicher Ausbildung			Männer mit beruflicher Ausbildung			Frauen mit beruflicher Ausbildung		
	insgesamt	vor/beim Erwerb der Hochschulreife	nach dem Erwerb der Hochschulreife	insgesamt	vor/beim Erwerb der Hochschulreife	nach dem Erwerb der Hochschulreife	insgesamt	vor/beim Erwerb der Hochschulreife	nach dem Erwerb der Hochschulreife
1990	35	18	17	37	23	14	33	12	21
1992	37	20	17	40	25	15	33	14	19
1993	38	21	17	43	27	16	31	13	18
1994	35	19	16	40	24	16	28	12	16
1995	32	16	16	37	20	17	27	12	15
1996	30	14	16	35	18	17	25	10	15
1998	26	11	15	30	15	15	23	9	14
2000	26	11	15	29	15	14	23	7	16
2003	28	14	14	30	17	13	25	9	16

Quelle: BMBF, Grund- und Strukturdaten 2005, (HIS-Studienanfängerbefragung); eigene Berechnungen.

5. DIE KRISE DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG (EXKURS)

Kaum ein anderer Bereich des Bildungssystems ist so unübersichtlich wie die berufliche Weiterbildung. Das beginnt mit den Schwierigkeiten einer exakten Abgrenzung zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung, die vor allem bei internationalen Vergleichen kaum zu lösen sind, da in einigen Ländern, die kein duales Ausbildungssystem kennen, betriebliche Ausbildungsangebote zur Weiterbildung gezählt werden, die hierzulande zur Erstausbildung gehören. Innerhalb Deutschlands liegt die Unübersichtlichkeit der institutionalisierten Weiterbildungsszene allein schon darin begründet, dass es eine Vielzahl von Trägern gibt, die ihre jeweils eigenen Daten erheben und verwalten. Die Heterogenität der institutionellen Träger ist größtenteils in der Sache selbst begründet, dass berufliche Weiterbildung eng an die Qualifizierungsbedürfnisse und den -bedarf einer dynamischen Arbeitswelt gebunden ist.

Die Unübersichtlichkeit wird noch undurchdringlicher, wenn man zu den institutionalisierten Weiterbildungsformen die nicht-formalisierten und informellen hinzuzieht, was sich in der jüngeren internationalen Debatte über das lebenslange Lernen mittlerweile als nicht unterschreitbarer Common Sense durchgesetzt hat. In der Perspektive lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens stellt eine institutionelle Definition von Weiterbildung eine Verengung des Lernbegriffs dar, die wesentliche Lernumwelten in der Arbeit, in den sozialen Kontexten der Menschen und in den Medien ausklammert. Bezieht man diese aber mit ein, wird die berufliche Weiterbildung so komplex,

dass man sie im Rahmen eines Gutachtens zur beruflichen Bildung auch nicht im Entferntesten angemessen behandeln kann. Auf der anderen Seite aber sind die Zusammenhänge zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung so eng, dass man Letztere auch nicht ganz übergehen kann. Wir haben uns deshalb dazu entschieden, einige zentrale Aspekte der aktuellen Diskussion aufzugreifen und in Bezug zur Weiterbildungsrealität zu setzen.

Die weiterbildungspolitische Diskussion des letzten Jahrzehnts wird von drei zentralen Themen beherrscht:

- Zum einen hat die Programmatik des lebenslangen Lernens eine kontinuierliche Ausdifferenzierung erfahren. Im Zusammenhang beruflichen Lernens sind es die Beschleunigung des Wissensverschleißes und die steigenden Unsicherheiten über die Entwicklungsrichtung von Arbeitsmärkten und Qualifikationsprofilen, die in der permanenten individuellen Lernbereitschaft und Lernkompetenz einen wichtigen Schlüssel zur Beherrschung sowohl individueller beruflicher als auch gesamtwirtschaftlicher Risiken entdecken ließen. Unter den Bedingungen von Innovationsbeschleunigung und erhöhter Prognoseunsicherheit werden auch die herkömmlichen Formen beruflicher Weiterbildung problematischer und es bahnt sich in deren Organisation ein Wechsel von eher angebots- zu eher nachfrageorientierten, von eher institutionen- zu eher prozessorientierten Formen an (vgl. Forum Bildung 2001, S. 28 ff.; Baethge/Buss/Lanfer 2003).

- Zum anderen gewinnt die Einsicht an Bedeutung, dass gerade im Erwachsenenalter die informellen Lernprozesse für die Teilhabechancen der Individuen in der Erwerbsarbeit und in anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern immer wichtiger geworden sind. Da so etwas wie eine Weiterbildungspflicht für Erwachsene (analog der Schulpflicht im Kindesalter) kaum sinnvoll erscheint, hängt die Weiterbildung stark von der jeweils individuellen Motivation und Kompetenz ab. Lernmotivation und -kompetenz im Erwachsenenalter sind stark auch von Herausforderungen und Lernpotentialen geprägt, die die sozialen Kontexte in Arbeit und Privatleben bieten.

- Schließlich ist sowohl unter dem Aspekt, dass in einer wissensbasierten Gesellschaft Lernkompetenz im Sinne selbstorganisierten Zugangs zu neuem Wissen die zentrale individuelle Ressource für gesellschaftliche Teilhabe ist, als auch mit Blick auf die demographische Entwicklung die Frage dringlicher geworden, wie man Lernkompetenz für alle sicherstellen könne.

Über die hier angerissenen Weiterbildungsperspektiven und ihre gesellschaftlichen Begründungszusammenhänge herrscht heute in der wissenschaftlichen Diskussion kaum noch ein Dissens (vgl. zusammenfassend Baethge/Buss/Lanfer 2003). Kontrovers wird es überall dort, wo es um die praktischen Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen im Erwachsenenalter geht. Auch auf die dazu geführten Kontroversen einzugehen, fehlt im Rahmen dieses Gutachtens der Raum. Wir werden uns auf den dritten Aspekt, die Frage der Weiterbildungs- bzw. Lernbeteiligung der Erwachsenen mit unterschiedlichen sozialstrukturellen Merkmalen konzentrieren.

Ausgangspunkt für diese Betrachtung kann ein vordergründig offensichtlicher und eklatanter Widerspruch sein, der sich in den letz-

ten Jahren zwischen dem breiten Konsens in der wissenschaftlichen Diskussion und in den politischen Debatten über die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens für die individuelle Lebensgestaltung und die langfristige Sicherung der gesellschaftlichen Humanressourcen auf der einen und dem Weiterbildungsverhalten von Individuen und Institutionen auf der anderen Seite aufgetan hat.

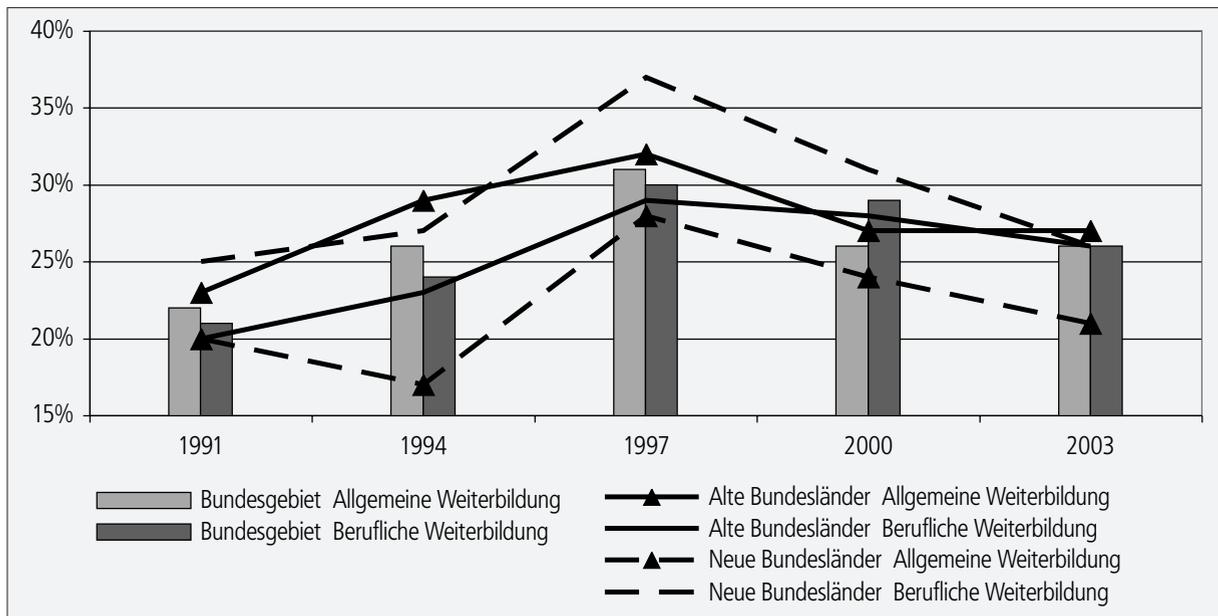
Auf Seiten der Institutionen lässt sich in den letzten Jahren ein deutliches Zurückfahren der Weiterbildungsausgaben beobachten. Dies gilt für die Bundesagentur für Arbeit, die zwischen 1996 und 2004 ihre Mittel zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von 8 Mrd. auf 3,6 Mrd. EUR um über 50 % reduzierte. Die Gebietskörperschaften (Bund, Länder und Gemeinden) senkten ihre Ausgaben für Weiterbildung von 2000 1,54 Mrd. auf 1,21 Mrd. EUR in 2003, womit die öffentlichen Ausgaben unter den Stand von 1995 fielen. Für die Unternehmen liegen keine aktuellen Daten vor. Auf der Basis der zweiten europäischen Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (Continuing Vocational Training Survey – CVTS2) werden die geschätzten Ausgaben für 1999 von knapp 10 Mrd. fortgeschrieben (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 127 f. und S. 284).

Als Pendant zur Reduzierung der Weiterbildungsausgaben, aber wohl nicht ausschließlich oder in erster Linie durch sie verursacht, ist die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung seit 1997 bis 2003 in den neuen wie in den alten Bundesländern rückläufig; im Osten dabei deutlich stärker als im Westen, was darauf zurückgeführt werden kann, dass der Gipfel der Weiterbildungsteilnahme im Osten von 37 % 1997 als Ausdruck einer sehr offensiven aktiven Arbeitsmarktpolitik der BA gewertet werden kann (vgl. Abb. 5.1).

Es liegt nahe, die Rückläufigkeit in den institutionellen Weiterbildungsausgaben und in der individuellen Weiterbildungsteilnahme auf finanzielle Engpässe von öffentlichen und privaten Haushalten zurückzuführen. So plausibel auf den ersten Blick und bis zu einem gewissen Grade auch zutreffend eine solche Begründung sein mag, sie lässt außer acht, dass hinter finanziellen Entscheidungen politische oder individuelle Güterabwägungen stehen, die sie begründen. Insofern erscheint es uns fruchtbarer, beides – institutionelle Kostenreduktion und Abnahme der individuellen Weiterbildungsteilnahme – als Ausdruck einer tiefgreifenden Unsicherheit und Unklarheit über Nützlichkeit, Ziele und Formen der traditionellen Weiterbildungsangebote, mithin als Krise des Weiterbildungssystems, zu interpretieren.

der beruflichen Weiterbildungsförderung der BA anführen, die sich bis heute (d. h. selbst bei reduziertem Finanzvolumen und verschärften Vergabekriterien) in niedrigen Wiedereingliederungsquoten in Beschäftigung äußert (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 134). Für das individuelle Bildungsverhalten zeigt unsere Repräsentativstudie zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung, dass nur 10 % für sich Kostengründe als wichtigste Barriere für Weiterbildungsteilnahme reklamieren, aber über die Hälfte auf fehlenden persönlichen oder beruflichen Nutzen und Informationsdefizite über die Qualität von Bildungsangeboten verweist, mithin Unsicherheit und Unklarheit über den Sinn von Lernanstrengungen als Barriere für die Teilnahme an (institutionellen)

Abbildung 5.1: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2003 (Anteile in %)



Quelle: Berichtssystem Weiterbildung IX (BSW), eigene Darstellung.

Anhaltspunkte für eine solche Interpretation gibt es: Im institutionellen Bereich lässt sich beispielhaft die sehr begrenzte Wirksamkeit

realisierter) beruflicher Weiterbildung angibt (vgl. Baethge/ Baethge-Kinsky 2004, S. 54 f.). In solchen grundlegenden Zweifeln gegenü-

ber der Sinnmäßigkeit und den Formen von Weiterbildung mag auch die minimale Inanspruchnahme der Möglichkeiten von Bildungsurlaubsgesetzen schon in den 1980er und 1990er Jahren begründet liegen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass sich in den letzten 15 Jahren an der Sozialstruktur der Weiterbildungsteilnahme so gut wie nichts verändert hat. Der Rückgang in der Bildungsbeteiligung seit 1997 verläuft in allen sozialen Gruppen in gleicher Richtung, so dass die Beteiligungsstruktur von 2003 immer noch der von 1991 entspricht: Die Personen mit niedriger Schulbildung nehmen nur halb so oft an beruflicher Weiterbildung teil wie solche mit mittlerer und in noch geringerem Prozentsatz im Vergleich zu Personen mit hoher Schulbildung. Nach beruflicher Qualifikation gemessen sind die Unterschiede noch krasser. 2003 nahmen von den Personen ohne Berufsausbildung 7 %, von denen mit Berufsausbildung 18 %, mit Meister- oder anderem Fachschulabschluss 34 % und mit Hochschulabschluss 39 % an beruflicher Weiterbildung teil (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 125 f.). Die erbarmungslose Gültigkeit des Matthäusprinzips (»Wer da hat, dem wird gegeben«) scheint in der beruflichen Weiterbildung fest zementiert. Ein wesentliches Bindemittel dieser Zementierung besteht im Zusammenhang von schulischer und beruflicher Vorbildung und der Lernförderlichkeit betrieblicher Arbeitsstrukturen, in denen Menschen arbeiten. Letzteren kommt dabei ein auch von der Vorbildung unabhängiger Stellenwert zu (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004).

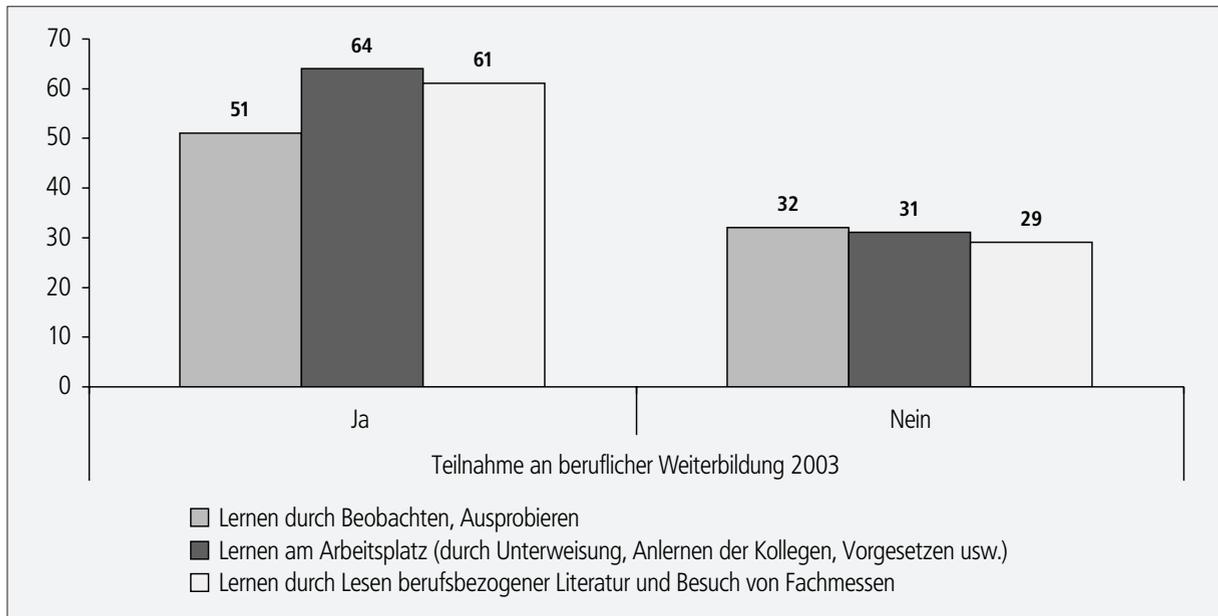
Der faktische Ausschluss der weniger qualifizierten Teile der Bevölkerung aus der beruflichen Weiterbildung bildet das andere zentrale Krisensymptom des beruflichen Weiterbildungssystems. Seine Lösung sowie die

vorher skizzierte zunehmende Dynamik der Qualifikationsentwicklung und die steigende Unsicherheit über deren konkrete Richtung lassen Weiterbildungskonzepte angeraten erscheinen, in denen die Kompetenzentwicklung enger an die beruflichen Handlungsfelder gerückt und der individuellen Steuerungs- und Anpassungskapazität eine zentrale Rolle eingeräumt wird. Eine solche Perspektive richtet sich nicht gegen die institutionalisierte Weiterbildung, die in vielen Bereichen unverzichtbar bleibt, sie kann aber den Blick dafür öffnen, dass ihre Wirksamkeit sich steigern lässt, wenn man formalisierte und informelle Lernwelten enger zu koppeln versucht. Hierfür Wege zu finden, ist nicht leicht. Man kann sich nicht darauf verlassen, dass die Koppungen sich mehr oder weniger naturwüchsig durchsetzen und zu neuen Weiterbildungsarrangements führen.

Die empirische Analyse des Weiterbildungsverhaltens der Individuen zeigt eine hohe Korrelation zwischen Teilnahme an formalisierter Weiterbildung und informellen Lernaktivitäten (vgl. Abb. 5.2). Wer (im letzten Jahr) an formalisierter beruflicher Weiterbildung teilgenommen hat, weist deutlich höhere Werte bei informellen Lernaktivitäten auf als diejenigen, die an keiner formalisierten Weiterbildung teilgenommen haben. Offensichtlich ist das Verhältnis beider Lerntypen komplementär, nicht substitutiv. Freilich muss vorerst offen bleiben, ob eher die Teilnahme an formaler Weiterbildung informelle Lernaktivitäten fördert oder umgekehrt Gelegenheitsstrukturen für informelles Lernen in der Arbeit zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung anregen.

Unsere Repräsentativstudie zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung weist für die informellen beruflichen Lernaktivitäten

Abbildung 5.2: Zusammenhang von Teilnahme an formalisierter Weiterbildung und informellen Lernaktivitäten 2003 (in %)



Quelle: BMBF, Berichtssystem Weiterbildung IX (BSW), eigene Berechnungen.

ähnliche sozialstrukturelle Teilhabemuster auf wie für formalisierte Weiterbildung. Allerdings mit einem entscheidenden Unterschied, dass nämlich die Lerngelegenheiten, die in der Erwerbsarbeit angelegt sind und erfahren werden, auch unabhängig vom Vorbildungsniveau der Beschäftigten in Richtung auf höhere Lernmotivation und -kompetenz für lebenslanges Lernen wirken (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004).

Lebenslanges Lernen soll nicht nur Qualifikationen erhalten, sondern auch neue Kompetenzen entwickeln. Erreichbar ist Kompetenzerhalt und -entwicklung nur, wenn die Individuen jene Selbststeuerung und -organisation ihrer Lernprozesse entfalten können, die für die Gestaltung der eigenen Berufsbiografie und das Bestehen am Arbeitsmarkt immer mehr zur zentralen persönlichen Voraussetzung wird. Aber es wäre eine Überforderung und mit bedenklichen sozialen Konsequenzen verbunden, wenn man dies den

Individuen allein als Verantwortung aufbürden würde. Es müssen sowohl in den beruflichen Handlungsfeldern (Organisationen der Erwerbsarbeit) Gelegenheitsstrukturen im Sinne lernförderlicher Arbeitsorganisation als auch institutionelle Unterstützungsleistungen (Beratung, Finanzierung, Information u. a.) geschaffen werden. Dieses Postulat gilt vor allem deswegen, weil eine engere Kopplung von informellen und formalisierten Lernprozessen, von Arbeiten und Lernen kein automatisches Beiprodukt der Entwicklung zur Wissensgesellschaft ist. Es bleiben breite Felder unqualifizierter Erwerbsarbeit, in denen eher Lernbarrieren als -motoren wirksam sind.

Der Kern der Krise in der beruflichen Weiterbildung liegt nicht allein in den Unsicherheiten über passgerechte Angebote, deren Realisierbarkeit als Prämisse die aktive Arbeitsmarktpolitik der BA heute stärker als in der Vergangenheit beherrscht. Im Kern geht es um einen neuen Bildungsbegriff für le-

benslanges Lernen, der sich von den institutionellen Begriffsdefinitionen der Vergangenheit löst. In den wissenschaftlichen Diskursen zur Kompetenzentwicklung sind Konturen eines solchen Bildungsbegriffs in den Kategorien der Selbststeuerung und -organisation der eigenen Lernbiografie angedeutet. Die Debatte hat auch klar gemacht: Wenn ein solches Kompetenzkonzept für alle gelten und Bildungsprivilegierung und -deprivierung im lebenslangen Lernen nicht vertieft werden sollen, sind zwei zentrale Voraussetzungen zu gewährleisten: Zum einen müssen die kognitiven und emotionalen Grundlagen für ein

solches Kompetenzkonzept bereits in den frühen Lernerfahrungen der Kinder und in der schulischen und beruflichen Bildung angelegt sein (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000). Zum anderen kann man dieses Konzept nicht allein in separat institutionalisierten Weiterbildungseinrichtungen realisieren, es bedarf der Fundierung in den Alltagsstrukturen der Erwerbsarbeit.

Damit ist die Richtung eines Lösungsweges für die Krise der beruflichen Weiterbildung angedeutet, nicht aber bereits eine Lösung gefunden.

6. HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN FÜR EINE NEUE (BERUFS-)BILDUNGSREFORM

6.1. Zentrale Befunde der Analyse – bildungspolitische Bedeutung

Die Analyse der Entwicklung des Berufsbildungswesens legt den Schluss nahe, dass die akuten Probleme sehr viel größer sind, als dass man sie aus einer demographisch bedingten höheren Nachfrage, die ab 2009/2010 zurückgeht, erklären könnte. Von daher können diese Probleme – so unsere Vermutung – im herkömmlichen Regulationsrahmen des Berufsbildungssystems nicht zufrieden stellend gelöst werden. Wir resümieren die wichtigsten Befunde der Analyse in vier zentralen Punkten:

- Das hervorstechende Merkmal der Entwicklung im letzten Jahrzehnt ist die Ausweitung des Übergangssystems, das 40 % der Neuzugänge zur beruflichen Bildung in schulischen und anderen außerbetrieblichen Maßnahmen auffängt. Diese vermitteln den Jugendlichen keine qualifizierte Ausbildung, sondern belassen sie in Unsicherheit über ihre weitere berufliche Entwicklung und ermöglichen ihnen – im besten Fall – das Nachholen eines Haupt- oder Realschulabschlusses und/oder den Erwerb nicht genauer qualifizierbarer Kompetenzen zur »Berufsvorbereitung«, die keine erkennbare curriculare Verknüpfung mit der Berufsbildung aufweist und in ihr in der Regel auch auf die Ausbildungszeit nicht angerechnet wird. Die Probleme im Übergang von der allgemein bildenden Schule (Sek. I) in die Berufsbildung sind nicht allein von Marktungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfrage verursacht. Sie verweisen auch auf

quantitative Abstimmungsmängel zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung.

- Das Ausbildungsplatzangebot und -volumen des dualen Systems ist rückläufig, verharrt seit Jahren auf einem erheblich unter der Nachfrage liegenden niedrigen Niveau und schiebt sich zu eher gering qualifizierten Dienstleistungsberufen um. Diese Reduzierung und Umschichtung folgt eher langfristig wirkenden Tendenzen der Beschäftigungsstrukturveränderung zu Dienstleistungs- und höher qualifizierten Wissensberufen und relativ stabilen Mustern im Ausbildungsverhalten der Unternehmen, die beide politisch nur schwer zu beeinflussen sind.

- In der Folge dieser Entwicklung kommt es zu neuen sozialen Benachteiligungen, die langfristig sowohl mit ökonomischen als auch politischen Risiken verbunden sein dürften. Sie betreffen regionale, geschlechtsspezifische und ethnische Disparitäten sowie Ungleichheiten nach den schulischen Vorbildungsniveaus. Perspektivisch erscheinen als Hauptverlierer dieses Prozesses männliche Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hier könnte sich eine in ihrer Tragweite noch nicht einmal diskutierte neue gesellschaftspolitische Problemkonstellation aufbauen.

- Das Berufsbildungssystem büßt erheblich an Leistungskraft in der Arbeitsmarktintegration und in der Bildungsmobilität ein. Die

zunehmende Schwäche in der Arbeitsmarktintegration Jugendlicher, die früher eine der zentralen Stärken des Berufsbildungssystems war und bis heute gegenüber anderen großen EU-Staaten, wie Italien und Frankreich, immer noch einen komparativen Vorteil abgibt, äußert sich in fallenden Übernahmequoten von Ausbildungsabsolventen, erhöhter Jugendarbeitslosigkeit sowie steigenden Quoten von »Maßnahme«-Teilnehmern. Die abnehmende Bildungsmobilität ist an den fallenden Quoten sowohl des Übergangs in eine Hochschulausbildung nach erfolgreichem Berufsabschluss als auch der späteren Teilnahme an beruflicher Weiterbildung abzulesen.

Diese zentralen Befunde sind im Lichte der bildungspolitischen Zieldimensionen –individuelle Regulationsfähigkeit, Sicherstellung von Humanressourcen sowie Chancengleichheit/gesellschaftliche Teilhabe – zu reflektieren, die wir in Übereinstimmung mit dem ersten nationalen Bildungsbericht auch für das Berufsbildungssystem als verbindlich ansehen.

Individuelle Regulationsfähigkeit (persönliche Autonomie)

Es galt lange Zeit als eine der Hauptstärken des deutschen Ausbildungssystems, dass es in der Verbindung von beruflicher Arbeit und Lernen einen ganzheitlichen Sozialisationsmodus realisiert, der Jugendlichen eine komplexe Entfaltung ihrer kognitiven, praktischen und sozialen Fähigkeiten in tätiger Auseinandersetzung mit der Arbeitsumwelt ermöglicht. Als besonderer Vorzug erschienen die Möglichkeiten, die er auch Jugendlichen mit eher niedrigen formalen Bildungsabschlüssen bot, Selbstbewusstsein und Qualifikationen im praktischen Kontext zu erwerben. Diese berufliche Sozialisation war an einen noch stark

handwerklich geprägten Typ von Arbeit gebunden, und es ist immer wieder darauf hingewiesen worden, dass ihre Stärke mit Schwächen in der Vermittlung theoretischen und abstrakten Denkens erkaufte sein könnte.

Wie weit und für welche Ausbildungsbereiche die Stärken der traditionellen beruflichen Sozialisation in der Entwicklung persönlicher Autonomie und Handlungsfähigkeit noch wirksam sind, lässt sich ohne gründliche empirische Kompetenzmessung – Berufsbildungs-PISA ist hier das Stichwort – nur mehr oder weniger plausibel aus »Hilfsindikatoren« ableiten. Da unter dem Postulat lebenslangen Lernens die Lernfähigkeit selbst zur zentralen Kompetenz für individuelle Autonomie wird, ließe sich die abnehmende Bildungsmobilität, die wir empirisch sowohl in dem individuellen Weiterbildungsverhalten als auch strukturell in der Begrenzung der Durchlässigkeit zur Hochschulebene vorgefunden haben, als Indiz dafür anführen, dass in dieser Dimension der berufliche Sozialisationsmodus problematischer geworden ist.

Das aber bedeutet nicht, dass dieser Modus nicht auch heute noch für viele Jugendliche eine gute Grundlage für die Entwicklung einer beruflichen und sozialen Identität liefert. Allerdings hat ihre Zahl abgenommen und vor allem scheinen immer mehr Jugendliche aus den unteren Bildungsstufen, für die früher die berufliche Sozialisation eine neue Chance eröffnete, heute aus ihr herauszufallen. Und Ersatz ist nicht in Sicht.

Sicherung von Humanressourcen

Das duale System der Berufsausbildung hat sich im vergangenen Jahrhundert nicht zuletzt deswegen so erfolgreich halten und weiter entwickeln können, weil es für den spezifischen

Industrialisierungspfad in Deutschland ein optimales Qualifizierungsmodell für die benötigten Humanressourcen darstellte (vgl. Kapitel 1). Deswegen ließen sich die Unternehmen die Ausbildung viel kosten. Eine gute Basis der Qualifikationsversorgung bildete das duale System so lange, wie das Modell der Facharbeiterproduktion dominierte. Überall, wo stark auf unmittelbarer Erfahrung mit Materialien und Maschinen basierte Arbeitsprozesse noch die Grundlage der Wertschöpfung bleiben, behält auch der arbeitsintegrierte berufliche Sozialisationsmodus seine Funktionalität. Diese Bedingung gilt immer noch für eine beträchtliche, aber tendenziell abnehmende Zahl von Betrieben und Branchen in der Industrie, im Handwerk und selbst im Dienstleistungssektor. Für wachsende Sektoren der Volkswirtschaft aber gilt diese Bedingung nicht mehr.

Die zunehmende Ungleichzeitigkeit und Unterschiedlichkeit von Qualifikationsprofilen macht die Schwierigkeit für Veränderungen im Berufsbildungssystem aus. Es entsteht ein Widerspruch zwischen den vielfältigen einzelwirtschaftlichen Qualifikationsinteressen von Unternehmen und Branchen und den gesamtwirtschaftlichen Erfordernissen nach mehr hoch qualifizierten Arbeitskräften und mehr Bildungsmobilität, deren Herstellung dem deutschen Bildungssystem von den internationalen Beobachtern (z. B. OECD) angetragen wird. Den Widerspruch zwischen den berechtigten einzelwirtschaftlichen Qualifikationsinteressen und der Verbesserung der Bildungsmobilität in gesamtwirtschaftlicher Perspektive zu lösen, bildet wahrscheinlich das Kernproblem der Berufsbildungsreform in Deutschland.

Für die individuellen Arbeitskräfte ist in einer hoch dynamischen Arbeitswelt die Bildungsmobilität die ausschlaggebende Größe zu Erhalt und Weiterentwicklung ihres Ar-

beitsvermögens und zur Mitgestaltung ihrer Umwelt. Auch bei ihnen kann das unmittelbare arbeitsplatzbezogene Qualifikationsinteresse mit einer besseren Bildungsmobilität in Kollision geraten. Die Vermeidung der Kollision gelingt umso eher, je mehr die inhaltliche Gestaltung der Berufsausbildung übergreifende Lernkompetenzen berücksichtigt.

Beschäftigungs- und sozialstrukturell betrachtet, scheint uns die Entwicklung des Berufsbildungssystems im letzten Jahrzehnt mit der starken Ausweitung des Übergangssystems und der Verringerung der Durchlässigkeit zum Hochschulbereich dazu geführt zu haben, dass das gesamtwirtschaftliche Potenzial an Humanressourcen eher verringert als ausgeweitet worden ist, und zwar sowohl im mittleren als auch im Hochqualifizierten-Segment, was sich angesichts der demographischen Entwicklung schnell rächen kann. Sich aktuell häufende Alarmsignale aus Wirtschaftsverbänden und Arbeitsverwaltung, dass offene Stellen wegen Mangels an Fachkräften nicht besetzt werden können, mögen als Indiz für schon gegenwärtig bestehende Engpässe gelten (DIHK 2005; Werner 2004; Reinberg/Hummel 2004). Sie beleuchten zugleich die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Arbeitslosigkeit und Fachkräftemangel, die auf Unterinvestition der Wirtschaft in Aus- und Weiterbildung zurückzuführen ist. Sozialstrukturell verbindet sich diese Entwicklung mit erhöhten Exklusionsgefährdungen für gering qualifizierte (vor allem männliche) Jugendliche, häufig mit Migrationshintergrund.

Soziale Teilhabe/Chancengleichheit

Der Beruf war in der Vergangenheit nicht allein ein Konstrukt aufeinander bezogener Qualifikationen, er war in Deutschland im-

mer zugleich auch ein wichtiges gesellschaftliches Integrationsmedium, das dem Einzelnen mit dem Erwerb eines Berufs gesellschaftliche Wahrnehmung und Anerkennung sowie einen gesellschaftlichen Status, die Zugehörigkeit zu einer sozialen (beruflichen) Gruppe vermittelte. Die deutsche Berufsgesellschaft war zwar weder egalitär noch unbedingt demokratisch, da sie lange Zeit diejenigen, die keinen Beruf erwerben konnten, sondern unqualifizierte Arbeit leisteten oder keiner Erwerbsarbeit nachgingen, wie viele Frauen, an den Rand des gesellschaftlichen Lebens drängte. Aber sie verlieh der Gesellschaft ein hohes Maß an Kohäsion und Stabilität. Die Ausweitung der Berufsausbildung im Gefolge der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre integrierte größere Anteile von Jugendlichen in eine Ausbildung. In den 1990er Jahren aber begann das gerade erreichte Integrationsniveau für einen wachsenden Teil der nachfolgenden Generation schon wieder zu bröckeln. 15 % oder 1,36 Mill. Jugendliche zwischen 20 und 29 Jahren sind ohne Ausbildung (Schmid 2006, S. 9). Die nachlassende Integrationskraft der beruflichen Bildung hat eine quantitative und eine qualitative Begründung. Die Quantitative liegt in dem beschriebenen Ausbildungsplatzmangel, der zunehmende Anteile von ausbildungswilligen Jugendlichen ins Übergangssystem schiebt. Qualitativ kommt es zu einer inneren Verschiebung in den beruflichen Curricula zwischen den berufsfachlichen und den berufsübergreifenden Kompetenzdimensionen zugunsten der Letzteren. Je weiter diese Verschiebung voranschreitet, desto mehr lockert sich die soziale Besonderheit einer am Beruf orientierten Sozialisation. Allgemeine kognitive Kompetenzen sind sozial unspezifisch, bieten keine berufliche, eher eine individualistische Identifikation mit dem eigenen Wissen.

Es kommt also alles darauf an, wie man die Entwicklungsrichtung der beruflichen Kompetenzen interpretiert. Dies erfordert einen Blick auf die langfristige Entwicklung der Wissensformen in der Gesellschaft, in die auch die Berufsausbildung eingebunden ist.

6.2. Zum Wandel der Wissensbasis: Von Erfahrungs- zu systematischem Wissen

Die Rückläufigkeit der Ausbildungsleistungen des dualen Systems und die Unfähigkeit des Schulberufssystems, diese zu kompensieren, liegen – neben den bereits im Text genannten Gründen – im Kern darin begründet, dass sich die Wissensbasis in der nachindustriellen Gesellschaft gegenüber der Ausgangssituation des Berufsbildungssystems in der Industriegesellschaft grundlegend gewandelt hat.

Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft lässt sich – bezogen auf die dominanten Wissenstypen – als Wandel von Erfahrungswissen zu systematischem (theoretischem) Wissen beschreiben. Es existiert kaum ein Theoretiker, der nicht als das wesentliche Merkmal nachindustrieller Gesellschaften die Zentralität des systematischen (theoretischen, wissenschaftlichen) Wissens herausstellte.

Worin besteht der Unterschied der Wissenstypen und warum ist er so wichtig? Erfahrungs- oder implizites Wissen (Polanyi 1985, Nonaka/Takeuchi 1995) zeichnet sich dadurch aus, dass es in unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet wird, an die Person gebunden und schwer verallgemeinbar und übertragbar ist. Handwerkliches Geschick und Wissen können in unserem Zusammenhang als Inbegriff des Erfahrungswissens gelten. Auf der anderen Seite umfasst

systematisches Wissen alle Formen kodifizierten (expliziten) Wissens, das in Schulen und Hochschulen als praxisentobenen Einrichtungen vermittelt wird.

Die Dinge werden dadurch kompliziert, dass beide Wissenstypen nicht als praktische Gegensätze in dem Sinne anzusehen sind, dass der eine einfach durch den anderen ersetzt wurde oder werden könnte. Es handelt sich in der Realität immer um Mischungsverhältnisse. In Arbeitszusammenhängen kommt heute Erfahrungswissen selten ohne systematisches Wissen als Grundlage seines Verständnisses aus, ohne dass Erfahrungswissen in praktischen Zusammenhängen unwichtig würde; das zeigen die umfangreichen arbeitssoziologischen Studien des SOFI in den 1990er Jahren unmissverständlich (vgl. Schumann u. a. 1994; Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Baethge/Wilkens 2001). Auf der anderen Seite kann systematisches Wissen in praktischen Zusammenhängen auf Erfahrung nicht verzichten, z. B. bei der Beratung von Kunden, der Pflege von Patienten oder der Unterrichtung von Kindern. Aber die Dominanz in den Mischungsverhältnissen von Erfahrungs- und systematischem Wissen hat gewechselt. Für nachindustrielle Gesellschaften ist systematisches Wissen strukturbestimmend, es wird auch durch die zunehmende Globalisierung von Wirtschafts- und Arbeitsbeziehungen verstärkt. Daran geht kein Weg vorbei (vgl. Dostal 2001), und das hat für Bildungssystem und Gesellschaftsstruktur weit reichende Konsequenzen. K.U. Mayer (2003, S. 58f) bringt diesen Sachverhalt zugespitzt auf den Punkt: »Für die Gesellschaft, die sich zunehmend als eine »Wissens«-Gesellschaft versteht, bilden die Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten Arbeitskräften«.

Wenn diese Aussage in der Tendenz richtig ist, besagt sie für unser Thema: Die Berufsausbildung, die als arbeitsintegrierte ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerät gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen, verliert – wie die Rekrutierungspraxis von Unternehmen zeigt, die heute für Positionen, auf denen sie früher dual ausgebildete Fachkräfte einsetzten, zunehmend Hoch- und Fachhochschulabsolventen einstellen – an Attraktivität und entspricht auch nur noch einem geringer werdenden Bedarf der Wirtschaft. Und nicht nur das: Ohne Verstärkung der Anteile systematischen Wissens in der Berufsbildung müssten ihre Schüler/Auszubildenden wegen Defiziten in berufsübergreifenden kognitiven Kompetenzen gegenüber der Klientel der höheren Allgemeinbildung auch in einen kaum wieder aufzuholenden Nachteil in Bezug auf ihre Chancen auf eine autonome Gestaltung ihres Lebens und ihrer Berufsbiographie geraten.

Auch dies hängt mit der Dominanz des systematischen Wissens zusammen, das alle Lebensbereiche innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit durchdringt. Soweit es sich um fachliches Wissen handelt, unterliegt es einem beschleunigten Veraltungsprozess. Niemand kann sich z. B. in seinem Beruf auf seinem, wo auch immer erworbenen Wissen – ob in Berufs- oder Hochschulbildung – heute noch ausruhen. Die Abstände zur Erneuerung von Qualifikation werden kürzer. Da zugleich aufgrund der Geschwindigkeit des ökonomischen und technologischen Wandels die Unsicherheit über künftige Qualifikations- und Wissensanforderungen gestiegen ist, lässt sich die Erneuerung der jeweils individuellen Wissensbestände immer weniger durch institutionell

abgepackte Weiterbildungsangebote regulieren. Sie bedarf der Selbstorganisation der Individuen. Dies begründet den fundamentalen Stellenwert der Lernkompetenz für die individuelle Biographiegestaltung; hierauf zielt die Rede vom lebenslangen Lernen.

Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen setzen hohe affektive und kognitive Lernkompetenzen voraus, nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern insbesondere auf das »Wie« des Lernens (Metakognition, Antizipations-, Organisationsfähigkeit der eigenen Lernprozesse). In der Vermittlung dieser Kompetenzen scheinen die Hauptschulen und auch große Teile der Berufsbildung schwach, jedenfalls deutlich schwächer als die Einrichtungen der höheren Bildung. Überprüfen kann man diese Annahme an der Teilnahme an formalisierten und informellen Lernaktivitäten im Erwachsenenalter, die bei Personen mit höheren Bildungsabschlüssen um ein Mehrfaches größer ist als bei den unteren Bildungsschichten, wie wir in der Bildungsberichterstattung zeigen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; auch Baethge/Baethge-Kinsky 2004).

Man kann davon ausgehen, dass der Wandel der Wissensbasis hin zum systematischen Wissen, dem in den letzten beiden Jahrhunderten schon der Ausbau des allgemeinen Bildungswesens gefolgt ist, zwei irreversible und in unserem Zusammenhang höchst folgenreiche Konsequenzen haben bzw. behalten wird: zum einen die weiter zunehmende *Entwertung der unteren Bildungsabschlüsse*, zum anderen die *Aufwertung der höheren Allgemein- und Hochschulausbildung* – nicht zuletzt im Rekrutierungs- und Ausbildungsverhalten der Unternehmen, das immer mehr »bildungsmeritokratischen Mustern« folgt. Sollen die Absolventen des mittleren Berufsbildungssystems die unvermeidlich stärker werdende Konkur-

renz mit den Absolventen von Fachhochschulen und der neu geordneten Hochschulstudiengänge (BA) bestehen können, müssen duale Ausbildung und Schulberufssystem stärker berufsübergreifendes systematisches Wissen aufnehmen. Zugleich kann man sich davon auch eine Verbesserung der Bildungsmobilität der Auszubildenden erhoffen, die mit zunehmender Internationalisierung der Arbeitsmärkte zusätzlich wichtig wird. Die Bundesrepublik sollte die ohnehin im Zuge der Europäisierung anstehende Reorganisation der beruflichen Bildung und des Hochschulwesens dazu nutzen, die vielfältigen Funktionsmängel beider Bereiche – mittleres und höheres Bildungswesen – zu verringern, ohne ihre Stärken preiszugeben. Dass dieses möglich, wenn auch schwierig ist, soll im folgenden Abschnitt erörtert werden.

6.3. Zur Europäisierung von Arbeits- und Ausbildungsmärkten

Es sind zwei inhaltlich zusammenhängende Sachverhalte, die es bei der zunehmenden Internationalisierung der Arbeits- und Ausbildungsmärkte in den Blick zu nehmen gilt: die fachliche Vorbereitung von Jugendlichen darauf, sich auf internationalen Arbeitsmärkten bewegen zu können, und die strukturelle Gleichstellung von Abschlüssen des deutschen Berufsbildungssystems mit den Zertifikaten anderer europäischer Staaten, die die grenzüberschreitende Arbeitskräftemobilität für die Absolventen deutscher Ausbildungseinrichtungen erleichtert.

Der erste Sachverhalt betrifft vor allem die didaktische Gestaltung der Berufsbildung und hat im Europäischen Qualifikationspass insofern eine erste Regelung erfahren, als die im

Ausland von Jugendlichen verbrachten Ausbildungszeiten auf die deutsche Ausbildung angerechnet werden können. Eine steigende Zahl von Unternehmen hat von solchen Möglichkeiten zu Auslandsaufenthalten und grenzüberschreitendem Erfahrungsaustausch in den letzten Jahren Gebrauch gemacht.

Der zweite Sachverhalt stellt das deutsche Ausbildungssystem mit seiner Fundierung im Berufsprinzip vor eine sehr viel grundlegendere Herausforderung. Sie wird aktualisiert durch die Bestrebungen der Europäischen Kommission, Transparenz und Vergleichbarkeit zwischen den Abschlüssen in den Berufsbildungssystemen der Mitgliedsstaaten herzustellen und eine Harmonisierung des europäischen Ausbildungsraumes herbeizuführen. Hierzu sind im Rahmen des »Kopenhagen-Prozesses« ein »europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)« und ein europäisches Leistungspunktesystem (ECVET) als Orientierungsperspektiven für die Diskussionen in der EU und in den einzelnen Mitgliedsstaaten entwickelt worden.

Der EQR ist nicht auf die berufliche Erstausbildung auf der mittleren Ebene begrenzt, sondern wird von den Verantwortlichen als Orientierungsrahmen für lebenslanges Lernen verstanden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005, Brüssel SEK [2005] S. 957). Er sieht acht Niveaustufen und drei Kompetenzbereiche mit sechs Dimensionen vor (vgl. Übersicht 6.1 zum EQR-Schema – beispielhaft ausgedünnt). Im Gegensatz zum deutschen Berufsbildungssystem, das auf ganzheitliche Berufsbilder ausgerichtet ist, ist der EQR konsequent Outcome-orientiert und stellt schwerpunktmäßig auf Wissensbestände ab. Um ihn in ein Leistungspunktesystem (ECVET) umsetzen zu können, erscheint es unabdingbar, die Lern- und Ausbildungssequenzen zu mo-

dularisieren. Nur so lässt sich auch eine Flexibilisierung und Kombination von Aus- und Weiterbildung im Sinne lebenslangen Lernens erreichen.

Das Unterfangen, das deutsche Ausbildungssystem mit dem EQR kompatibel zu machen, stößt auf noch größere Schwierigkeiten als die Umstellung des Hochschulstudiums auf BA- und MA-Studiengänge nach dem Europäischen Hochschulqualifikationsrahmen, da die politischen Interessen der institutionellen Akteure in der Berufsbildung heterogener und im korporatistischen Politikmodell verankert sind. Eine Umstrukturierung der Berufsausbildung in Module muss aber nicht das Berufsprinzip, das heute für die Gestaltung der Ausbildung maßgebend ist, aufheben, wie vielfach befürchtet wird (vgl. Drexel 2005). Eine solche Modularisierung erscheint auch unter Beibehaltung der Berufsorientierung der Ausbildung möglich (vgl. Euler/Severing 2006). Aber sie setzt eine ähnliche Anstrengung wie bei der Neuordnung der Berufe voraus. Denn es ist nicht damit getan, Reißbrettmodule zu konstruieren, sondern die Ausbildungswirklichkeit in Betrieben und Schulen darauf umzustellen. Dies ist nicht zuletzt deswegen schwierig, weil die EQR-Systematik stark auf Wissensdimensionen abstellt, das deutsche Ausbildungssystem jedoch den fachpraktischen Kompetenzen den Vorrang einräumt.²⁷

²⁷ Wir gehen nicht auf die in den öffentlichen Debatten heiß diskutierte Frage ein, ob die acht Kompetenzstufen des EQR genug, zu viele oder zu wenige seien und ob die Kompetenz-Dimensionen und die Deskriptoren für die Einordnung von Kompetenzen in die Stufen angemessen, hinreichend differenzierungsfähig und international kompatibel seien (vgl. dazu Baethge/Achtenhagen u. a. 2006). Politisch-strategisch bedeutsam ist aus der Perspektive des deutschen Ausbildungssystems vor allem die Gewichtung von kognitiven Wissensdimensionen im Verhältnis zu praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie

Übersicht 6.1: Die acht Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens nach Lernergebnissen

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	(i) Selbständigkeit und Verantwortung	Persönliche und fachliche Kompetenz		
				(ii) Lernkompetenz	(iii) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	(iv) Fachliche und berufliche Kompetenz
1	Grundlegende allgemeine Kenntnisse auffrischen	Grundlegende Fertigkeiten zur Erledigung einfacher Aufgaben einsetzen	Arbeits- oder Lernaufgaben unter direkter Anleitung ausführen und persönliche Effektivität in einfachen, stabilen Kontexten demonstrieren	Lernberatung annehmen	Auf einfache schriftliche und mündliche Kommunikation reagieren	Bewusstsein für Problemlösungsverfahren demonstrieren
2						
3						
4	Ein breites Spektrum fachspezifischer praktischer und theoretischer Kenntnisse nutzen	Durch Anwendung von Fachwissen und Nutzung von Fachinformationen-quellen strategische Ansätze für Aufgaben entwickeln, die sich bei der Arbeit oder beim Lernen ergeben; Ergebnisse nach dem gewählten strategischen Ansatz bewerten	Unter Anleitung die eigene Rolle in Arbeits- oder Lernkontexten gestalten, die in der Regel vorhersehbar sind und in denen viele Faktoren mitspielen, die Veränderungen bewirken und die sich zum Teil gegenseitig beeinflussen; Vorschläge für eine Verbesserung der Ergebnisse vorlegen; Routinetätigkeiten anderer beaufsichtigen und eine gewisse Verantwortung für die Unterweisung anderer übernehmen	Selbststeuerung des Lernens demonstrieren	Detaillierte schriftliche und mündliche Kommunikation in ungewohnten Situationen produzieren (und darauf reagieren); das eigene Verständnis für eine Verhaltensänderung nutzen	Probleme lösen unter Einbeziehung von Informationen aus Fachquellen und unter Berücksichtigung einschlägiger sozialer und ethischer Fragen
5						
6						
7						
8	Fachwissen nutzen, um neue und komplexe Ideen, die in einem Bereich völlig neu sind, kritisch zu analysieren, zu bewerten und zu verbinden	Projekte, die zu neuen Erkenntnissen und neuen Verfahrenslösungen führen, erforschen, entwickeln, gestalten, durchführen und anpassen	Substanzielle Führungsqualitäten, Innovationsfähigkeit und Eigenständigkeit in neuartigen Arbeits- und Lernkontexten demonstrieren, in denen komplexe Probleme mit vielen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren gelöst werden müssen	Die Fähigkeit zum nachhaltigen Engagement für die Entwicklung neuer Ideen oder Prozesse und ein gutes Verständnis der Lernprozesse demonstrieren	Mit Autorität kommunizieren durch Teilnahme an einem kritischen Dialog mit Fachkollegen	Neue und komplexe Ideen kritisch analysieren, bewerten und verbinden und auf der Grundlage dieser Prozesse strategische Entscheidungen treffen

Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaft.

Wir setzen voraus, dass es zu diesem oder einem modifizierten europäischen Qualifikationsrahmen kommt, der helfen kann, Transparenz über berufliche Qualifikationen und Kompetenzen auf einem europäischen Arbeitsmarkt, herzustellen. Will man die Stärken der Berufsbezogenheit nicht aufgeben, zugleich aber ihre Schwächen hinsichtlich systemischer Durchlässigkeit und individueller Bildungsmobilität verringern, so sollte man eine Strategie »eingebetteter Modularisierung« als deutsche Variante des EQR verfolgen. Eingebettete Modularisierung meint, dass Ausbildungsmodule/Bausteine im Rahmen von und mit Bezug auf übergreifende Berufsbilder bzw. Berufsfelder konstruiert werden sollten, und zwar eher in »großkalibrigen« Einheiten als in »kleinteiligen« Fragmenten. In solch einer Einbettung erhielten die Bausteine/Module auch für die Jugendlichen eine motivationsfördernde Sinnerspektive. Die Berufsbezogenheit der Modularisierung muss dabei nicht das ganze Feld der heute 300 bis 400 Ausbildungsberufe abdecken. Es spricht vieles dafür, die Gelegenheit zu einer Bereinigung und Konzentration der Berufssystematik zu nutzen.

Die didaktische Konstruktionsarbeit bildet die eine, die leichter lösbare Seite. Die andere und sehr viel schwierigere Seite besteht unseres Erachtens darin, dass das Steuerungsmodell des deutschen Berufsbildungssystems mit seinen vielfältigen zersplitterten Kompetenzen auf dem Prüfstand steht. Hierzu zählt das Verhältnis von betrieblichen und schulischen Ausbildungsteilen, das Prüfungswesen,

zu motivationalen Dispositionen. Das Stufenschema scheint stark entlang der kognitiven Komplexität von zu bewältigenden Aufgaben konstruiert. Dies führt fast zwangsläufig zur Unterbewertung von praktischen Fertigkeiten und beruflichen Erfahrungsklassifikationen.

die Rolle der Kammern und der korporatistischen Governance, einschließlich der Finanzierung. Die Stellungnahmen der Verbände geben einen Einblick in die Schwierigkeiten einer auch organisatorischen Neugestaltung der Berufsbildung, die mit dem EQR verbunden sein könnte – aber nicht sein muss. Die Bedenken reichen von Befürchtungen vor Niveauabsenkungen bei modularisierten Berufsausbildungsprozessen bis zur Angst vor der Zerschlagung des dualen Systems der Berufsbildung in Deutschland.

Sie machen deutlich, wie hochpolitisch die Europäisierung ist und wie sehr sie im Kern die ökonomischen und sozialen Grundlagen der Gesellschaft berührt. Stehen im Hintergrund doch Fragen danach, welchen Typ von Arbeitsteilung und Gesellschaftsstruktur, von Betriebsorganisation und gesellschaftlicher Integration man für die Zukunft will: Ob man eher eine tayloristische und stark hierarchisierte oder eher eine auf qualifizierter Arbeit beruhende Arbeitsorganisation mit flachen Hierarchien will; ob man damit auch eine stark polarisierte Gesellschaftsstruktur oder eher eine mit einer großen Mittelschicht qualifizierter Erwerbstätiger vor Augen hat.

Auf der anderen Seite lässt sich bei vielen Stellungnahmen (auch aus dem gewerkschaftlichen Bereich) nicht übersehen, dass die aktuellen, in unseren Augen recht grundlegenden Probleme des deutschen Berufsbildungssystems in ihnen unthematisiert bleiben und nicht danach gefragt wird, wie weit das Idealbild etwa des dualen Systems noch mit seiner Wirklichkeit übereinstimmt oder ob bzw. wie weit das traditionelle Berufsprinzip noch tragfähig ist und in welchen Wirtschaftsbereichen es noch strukturbestimmend sein kann.

Wenn man die Konzepte für einen europäischen Berufsbildungsraum auf die historische

Realität, nicht auf abstrakte Strukturbilder der Berufsbildungssysteme der Nationen bezieht, lässt sich die Europäisierung produktiv zur Lösung der anstehenden Probleme nutzen. Der EQR könnte nicht zuletzt auch dadurch die Bildungsmobilität fördern, dass seine konsequente Outcome-Orientierung, die zum Kriterium macht, *was* nicht *wo* (in welchem institutionellen Rahmen) jemand gelernt hat, die Ergebnisse informeller Lernprozesse in Beruf, sozialem Umfeld oder Medien anerkenubar und honorierbar macht.

6.4. Perspektiven einer (Berufs-)Bildungsreform

Um Missverständnisse von vornherein nicht aufkommen zu lassen: Die in diesem Gutachten eingenommene Betrachtungsperspektive, die Entwicklung der Berufsbildung unterhalb der Hochschulebene nicht nur für sich, sondern auch in ihren Bezügen zum Bildungssystem insgesamt zu analysieren, bedeutet weder, das System der Allgemeinbildung der Berufsbildung überzuordnen, noch für eine schulische Organisation der Berufsbildung zu plädieren oder die duale Berufsausbildung mit ihrer ganzheitlichen Orientierung am Berufskonzept für überholt zu erklären. Sie besitzt immer noch Stärken, von denen die Organisation des allgemein bildenden Schulwesens viel lernen kann. Der Betrachtungsperspektive liegt aber die Überzeugung zu Grunde, dass unter den Bedingungen einer »Wissensgesellschaft« auch die Berufsbildung den Zielen dient, die für Bildungsinstitutionen generell Gültigkeit beanspruchen können (vgl. Abschnitt 1.2.), und dass sich die Probleme lösen lassen. Allerdings ist nach Lösungen im Rahmen des Gesamtsystems Bildung zu suchen.

Diese Prämisse ist alles andere als selbstverständlich. Die Berufsbildungspolitik des Staates wie auch der großen korporatistischen Akteursgruppen ist bis heute weitgehend immanente arbeits- und arbeitsmarktorientierte Berufsbildungspolitik gewesen, bei der die vielfältigen einzelwirtschaftlichen und Brancheninteressen einen zentralen Bezugspunkt abgegeben haben. Als solche hat sie etwa in der Revision der Berufsbilder oder in großen Modellversuchsprogrammen die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Ausbildung beträchtlich erhöht und Mängel im Ausbildungsplatzangebot u. a. durch Förderprogramme und Appelle an die Unternehmen und andere Ausbildungsträger abgemildert. Die Strukturprobleme der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit sind auf diesem Weg jedoch nicht zu lösen gewesen.

Wir haben die aufgezeigten Strukturprobleme des Berufsbildungssystems in der Perspektive zugespitzt, dass die Lösung der Gegensätze zwischen den gebündelten und berechtigten einzelwirtschaftlichen Qualifikationsinteressen und dem gesamtwirtschaftlichen und -gesellschaftlichen Erfordernis nach mehr hochqualifizierten Arbeitskräften sowie besserer Bildungsmobilität im Sinne individueller Lernkompetenz und systemischer Durchlässigkeit die zentrale Aufgaben für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems ist. Diese Aufgabe kann nicht im Berufsbildungssystem allein gelöst werden. Allein schon für die Verbesserung von individueller Lernkompetenz und systemischer Durchlässigkeit sind gleichzeitig Veränderungen im allgemein bildenden Schul- und Hochschulsystem erforderlich. Ohne eine Flexibilisierung der institutionellen Ordnungen aller einzelnen Bildungsbereiche (vgl. Abschnitt 1.3.) ist diese Aufgabe nicht zu bewältigen.

Da es nicht Sache eines wissenschaftlichen Gutachtens sein kann, einen politischen Maßnahmenkatalog zu präsentieren, werden wir uns mit zwei Richtungshinweisen begnügen, an denen sich unseres Erachtens Maßnahmen orientieren sollten. Der erste betrifft den Zusammenhang zwischen Allgemeinbildungs- und Berufsbildungssystem, der zweite die Reorganisation der Berufsbildung. Beide stehen unter dem Label »Erhöhung der Bildungsmobilität als individuelle Lernkompetenz und systemische Durchlässigkeit«.

Ad 1: Abgesehen von den Ungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt sind die Probleme des Übergangs in die Berufsausbildung nicht ohne eine Reorganisation der Sekundarstufe I des allgemein bildenden Schulwesens zu lösen. Die organisatorische Zusammenlegung der bisher institutionell getrennten Bereiche von Haupt- und Realschule und gymnasialer Mittelstufe sowie der Ausbau von Ganztagschulen sind dabei wichtige, aber nur erste Schritte. Man muss weiterführend vor allem der Frage nachgehen, was an der Didaktik und Methodik des Unterrichts der starken Bildungsbenachteiligung der Jungen Vorschub leistet und wie die Bildungsbeteiligung der Kinder aus eher bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund gesteigert werden kann. Beide Fragen verweisen vor allem auf die innere Gestaltung der schulischen Lernprozesse. Offensichtlich verfehlt die traditionelle Schule mit dem hohen Gewicht von sprachlicher Vermittlung, Buchwissen und 45-minütigen Unterrichtseinheiten die spezifischen Entwicklungsbedingungen von Jungen in dieser Altersphase.

Die Erhöhung der Durchlässigkeit zur Hochschule nach erfolgreicher Berufsausbildung verlangt auch von den Hochschulen eine andere Gewichtung von in der Ausbildung er-

worbenen Kompetenzen für das Studium. Dies kann die Anerkennung von Leistungen, aber auch die Adaption von Instruktionsverfahren aus der beruflichen Bildung betreffen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist überhaupt die Aufnahme eines Dialogs zwischen Hochschule und den Einrichtungen der mittleren Berufsbildung. Beispiele für Kooperationen zwischen beiden Ausbildungsinstitutionen gibt es auf der Ebene einzelner Unternehmen und Unternehmensgruppen, aber nicht als systematischen Institutionentransfer.

Ad 2: Die Erhöhung der horizontalen Mobilität zwischen Berufsfeldern und der vertikalen Mobilität zwischen unterschiedlichen Ausbildungsstufen – sowohl vom Übergang ins voll qualifizierende Berufsbildungssystem als auch von dort in anschließende Weiterbildungs- und Bildungsgänge – setzt u. E. eine neue Systematik der beruflichen Curricula voraus. In der Diskussion sind zum einen die Schaffung flexibler Grundberufe und eine Modularisierung der Berufsbildung. Erstere hat die KMK kritisch angemahnt, und sich gegen die Praxis ausgesprochen, immer neue spezielle Berufsbilder zu entwerfen (vgl. Sekretariat der KMK 2003). Mit Bezug auf die langjährig kontrovers geführte Debatte über Modularisierung haben Euler und Severing (2006) jetzt eine Expertise zu flexiblen nach Ausbildungsbausteinen organisierten Berufswegen vorgelegt, die in der Richtung unserem Konzept »eingebetteter Modularisierung« entspricht. Sie vermeiden wegen der diffusen politischen Konnotationen den Begriff Modul, zielen aber – auch mit Blick auf den europäischen Berufsbildungsraum – auf eine in Bausteinen gegliederte Systematik der Berufsbildung und demonstrieren an Beispielen deren curriculare Konstruktionsmöglichkeiten, ohne dass das Berufsprinzip aufgegeben werden müsste.

Erst in einer nach Modulen oder Bausteinen gegliederten Ausbildung lassen sich berufsvorbereitende Leistungen des Übergangssystems an das Berufsbildungssystem anschlussfähig und anrechenbar machen. Ähnliches gilt für die Anschluss- und Anrechnungsfähigkeit von Berufsbildungsleistungen in weiterführenden Bildungsgängen; sie setzt allerdings auch voraus, dass die praktischen Fähigkeiten im Hochschulstudium mehr Berücksichtigung finden und die »Dualität« auch dort ein größeres Gewicht erhält. Eine curriculare Reorganisation, die schon für sich genommen eine beträchtliche Anstrengung darstellt, würde die Verbesserung der individuellen Bildungsmobilität aber nur befördern, wenn sie zugleich die kognitiven und motivationalen Grundlagen zur Verbesserung der Lernkompetenz durch Erweiterung der berufsübergreifenden Ausbildungssequenzen intensiviert.

Durch die Verbindung von struktureller (Modularisierung) und inhaltlicher Neugestaltung der Ausbildung kann man sich auf der einen Seite die Schaffung neuer Ausbildungskapazitäten, vor allem im vollzeitschulischen Bereich, versprechen, darf aber auf der anderen Seite nicht übersehen, dass durch sie auch Ausbildungsplätze, vor allem im kleinbetrieblichen Bereich, gefährdet werden könnten.

Will man in einer Langfristperspektive nicht das duale Berufsbildungs- durch ein Schulmodell ersetzen, wird es wesentlich darauf ankommen, bei vollzeitschulischen Aus-

bildungsgängen die betrieblich-praktischen Unterweisungsphasen sicherzustellen und den (Klein-)Betrieben Bedingungen für eine Erweiterung der berufsübergreifenden Lernbedingungen zu schaffen.

Was bis hierher wie ein harmloses Gedankenspiel der Konstruktion neuer Berufsbildungscurricula und -arrangements klingt, ist in der Realität eine hoch politische Angelegenheit, die das ganze Steuerungssystem der Berufsbildung zur Disposition stellt. Es betrifft eine Neuverteilung der Funktionen und Kompetenzen von Betrieben, Schulen und außer- oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten und deren politische Steuerungs- und Kontrollinstanzen; es betrifft auch eine Neudefinition der Rolle der großen Korporationen (inkl. Kammern) und der für Schulen zuständigen Administrationen bei der Gestaltung der Berufsbildung und nicht zuletzt eine Neuregelung der Finanzierung, da bei einer Erweiterung der berufsübergreifenden Lernsequenzen Betrieben produktiv nutzbare Ausbildungs-/Arbeitszeit verloren geht. Diese politischen Probleme stehen auf der Tagesordnung.

ANHANG:

Tabelle 2.1A: Ausgaben der Länder für die duale Berufsausbildung und geförderte Ausbildungsplätze 2005/2006

	Summe geförderte Ausbildungsplätze 2005/2006	Summe Mittelvolumen 2005	Summe Mittelvolumen 2006	Summe Mittelvolumen 2005 + 2006
Gesamt BRD:	93.309	191.546.700 €	189.490.300 €	381.037.000 €
West	56.300	126.420.600 €	102.986.600 €	229.407.200 €
Ost	37.009	65.126.100 €	86.503.700 €	151.629.800 €
Baden-Württemberg	0	3.017.000 €	3.017.000 €	6.034.000 €
Bayern	5.638	16.085.500 €	14.255.000 €	30.340.500 €
Berlin	3.364	7.168.000 €	9.389.000 €	16.557.000 €
Brandenburg	5.230	4.680.000 €	13.260.000 €	17.940.000 €
Bremen	260	1.393.000 €	1.565.500 €	2.958.500 €
Hamburg	545	6.300.000 €	6.300.000 €	12.600.000 €
Hessen	4.237	24.672.500 €	9.083.500 €	33.756.000 €
Mecklenburg-Vorpommern	4.235	13.542.100 €	20.308.300 €	33.850.400 €
Niedersachsen	1.260	10.435.000 €	7.410.500 €	17.845.500 €
Nordrhein-Westfalen	41.170	51.600.000 €	51.600.000 €	103.200.000 €
Rheinland-Pfalz	100	3.512.500 €	200.000 €	3.712.500 €
Saarland	700	2.187.100 €	2.187.100 €	4.374.200 €
Sachsen	19.430	20.116.500 €	24.524.400 €	44.640.900 €
Sachsen-Anhalt	3.800	8.807.500 €	6.285.000 €	15.092.500 €
Schleswig-Holstein	2.390	7.218.000 €	7.368.000 €	14.586.000 €
Thüringen	950	10.812.000 €	12.737.000 €	23.549.000 €

Quelle: Berufsbildungsbericht 2006, Tabelle 1, S. 344–376, eigene Berechnungen.

Tabelle 2.2A: Ausgaben der Länder für die duale Berufsausbildung nach Förderprogrammen 2005/2006

		a) Zusätzliche Ausbildungsplätze	b) Ausbildung nach Konkurs	c) Ausbildung im Verbund	d) Mobilitätshilfe
Baden-Württemberg	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	-	-	-	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	-	3.017.000 €		-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	-	3.017.000 €		-
Bayern	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	3.000	-	40	788
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	9.713.000 €	-	-	2.255.000 €
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	7.500.000 €	-	100.000 €	2.330.000 €
Berlin	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	-	450	1.528	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	-	1.219.000 €	2.570.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	-	975.000 €	1.667.000 €	-
Brandenburg	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	-	-	3.000	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	-	-	1.600.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	-	-	2.500.000 €	-
Bremen	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	80	-	100	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	250.000 €	-	500.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	257.500 €	-	370.000 €	-
Hamburg	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	-	-	50	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	-	-	300.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	-	-	300.000 €	-
Fortsetzung Seite 86-87					

e) sonstige Förder- programme	f) Ergänzungs-/Sonderprogramme 2005 in den neuen Ländern, Aufstockung Ausbildungsplatz- programm Ost 2005	Summe geförderte Aus- bildungsplätze 2005/2006	Summe Mittelvolumen 2005	Summe Mittelvolumen 2006	Summe Mittelvolumen 2005 + 2006
-	-	0			
-	-		3.017.000 €		3.017.000 €
-	-			3.017.000 €	3.017.000 €
1.810	-	5.638			
4.117.500 €	-		16.085.500		16.085.500 €
4.325.000 €	-			14.255.000 €	14.255.000 €
341	1.045	3.364			
1.779.000 €	1.600.000 €		7.168.000		7.168.000 €
2.047.000 €	4.700.000 €			9.389.000 €	9.389.000 €
Angaben in ge- förderten Plätzen nicht möglich	1.045	3.364			
110.000 €	1.600.000 €		7.168.000 €		7.168.000 €
460.000 €	4.700.000 €			9.389.000 €	9.389.000 €
80	-	260			
643.000 €	-		1.393.000 €		1.393.000 €
938.000 €	-			1.565.500 €	1.565.500 €
495	-	545			
4.600.000 €	1.400.000 €		6.300.000 €		6.300.000 €
4.600.000 €	1.400.000 €			6.300.000 €	6.300.000 €

		a) Zusätzliche Ausbildungsplätze	b) Ausbildung nach Konkurs	c) Ausbildung im Verbund	d) Mobilitätshilfe
Hessen	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	1.507	420	250	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	5.970.000 €	1.680.000 €	1.390.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	4.330.000 €	1.700.000 €	1.030.000 €	-
Mecklenburg-Vorpommern	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	500	-	1.000	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	500.000 €	-	2.200.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	300.000 €	-	1.100.000 €	-
Niedersachsen	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	560	350	-	350
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	6.012.000 €	1.500.000 €	2.100.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	3.790.000 €	1.300.000 €	1.485.000 €	-
Nordrhein-Westfalen	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	570	-	600	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	7.200.000 €	-	2.700.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	7.200.000 €	-	2.700.000 €	-
Rheinland-Pfalz	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	Neuaufgabe 2006 noch nicht entschieden	Neuaufgabe 2006 noch nicht entschieden	100	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	1.312.500 €		200.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	Neuaufgabe 2006 noch nicht entschieden	Neuaufgabe 2006 noch nicht entschieden	200.000 €	-
Saarland	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	300	80	20	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	787.100 €			-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	787.100 €			-
Sachsen	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	5.450	-	5.000	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	7.800.000	-	7.975.000	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	8.400.000 €	-	7.000.000 €	-

Fortsetzung Seite 88-89

e) sonstige Förder- programme	f) Ergänzungs-/Sonderprogramme 2005 in den neuen Ländern, Aufstockung Ausbildungsplatz- programm Ost 2005	Summe geförderte Aus- bildungsplätze 2005/2006	Summe Mittelvolumen 2005	Summe Mittelvolumen 2006	Summe Mittelvolumen 2005 + 2006
2.060	-	4.237			
15.632.500 €	-		24.672.500 €		24.672.500 €
2.023.500 €	-			9.083.500 €	9.083.500 €
1.230	1.505	4.235			
9.000.000 €	1.842.100 €		13.542.100 €		13.542.100 €
9.240.000 €	9.668.300 €			20.308.300 €	20.308.300 €
-	-	1.260			
823.000 €	-		10.435.000 €		10.435.000 €
835.500 €	-			7.410.500 €	7.410.500 €
40.000	-	41.170			
41.700.000 €	-		51.600.000 €		51.600.000 €
41.700.000 €	-			51.600.000 €	51.600.000 €
Neuaufgabe 2006 noch nicht entschieden	-	100			
2.000.000 €	-		3.512.500 €		3.512.500 €
Neuaufgabe 2006 noch nicht entschieden	-			200.000 €	200.000 €
300	-	700			
1.400.000 €	-		2.187.100 €		2.187.100 €
1.400.000 €	-			2.187.100 €	2.187.100 €
7.000	1.980	19.430			
2.500.000	1.841.500		20.116.500 €		20.116.500 €
2.500.000 €	6.624.400 €			24.524.400 €	24.524.400 €

		a) Zusätzliche Ausbildungsplätze	b) Ausbildung nach Konkurs	c) Ausbildung im Verbund	d) Mobilitätshilfe
Sachsen-Anhalt	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	1.000	1.000	1.300	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	2.000.000 €	2.000.000 €	2.000.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	2.000.000 €		2.000.000 €	-
Schleswig-Holstein	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	1.310	-	-	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	3.160.000 €	-	-	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	3.310.000 €	-	-	-
Thüringen	Anzahl der zu fördernden Ausbildungsplätze 2005/2006 (Planzahl)	-	450	-	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2005	-	1.247.000 €	8.931.000 €	-
	Veranschlagtes Mittelvolumen für Haushaltsjahr 2006	-	1.200.000 €	9.000.000 €	-
<p>*) Bayern: davon sind 240.000 € in 2005 und 8.945.000 € in 2006 Planzahlen. Brandenburg: davon 192 Projektplätze für neue und neu geordnete Berufe; zuzüglich der nicht angebbaren Plätze in Modellprojekten. Bremen: zuzüglich des im Starthilfefonds enthaltenen Anteils. Hamburg: Mittelvolumen 2005 und 2006 bezogen auf durchschnittlich 34 bzw. 36 Monate Ausbildung. Mecklenburg-Vorpommern: zuzüglich nicht bezifferbarer Plätze; zuzüglich nicht bezifferbarer Fördergelder für die Ergänzungs-/Sonderprogramme 2005 in den neuen Ländern, Aufstockung Ausbildungsplatzprogramm Ost 2005. Niedersachsen: davon 9.127.000 € in 2005 und 6.113.000 € in 2006 aus ESF-Mitteln. Rheinland-Pfalz: davon in 2005 1.312.500 € Zinssubventionen als Ausbildungsplatzdarlehen für zusätzliche Ausbildungsplätze und Ausbildung nach Konkurs; für die zusätzlichen Ausbildungsplätze, die Ausbildung nach Konkurs und sonstigen Förderprogramme ist eine Neuauflage 2006 noch nicht entschieden. Sachsen: bzgl. der Ausbildung im Verbund und der sonstigen Förderprogramme wurden Teilnehmer ausgewiesen; Mittelvolumen 2005 für zusätzliche Ausbildungsplätze untergliedert sich in 6.000.000 € für das Ausbildungsjahr 2004/05 und 1.800.000 € für das Ausbildungsjahr 2005/06; Mittelvolumen 2006 für Ergänzungsprogramme bezieht sich auf den Zeitraum vom 01.10.2005 bis zum 31.12.2008 Sachsen-Anhalt: Mittel für Landesergänzungsprogramme im Haushaltsjahr 2005 für 2002-2005 11,23 Mill. €, im Haushaltsjahr 2006 für 2003-2006 9,14 Mill. €, hier jeweils Näherung ausgewiesen. Schleswig-Holstein: davon 558.000 € in 2005 und 558.000 € in 2006 zusätzlich zu den anderen Programmen enthalten für das Sofortprogramm für mehr Ausbildung und zusätzliche Qualifizierungsangebote Thüringen: enthalten sind 500 Ausbildungsplätze Aufstockung Ausbildungsplatzprogramm Ost 2005, 634.000 € Aufstockung 2005 im Haushaltsjahr 2005 und 2.537.000 € Aufstockung 2005 im Haushaltsjahr 2006. Quelle: Berufsbildungsbericht 2006, Tabelle 1, S. 344-376, eigene Berechnungen.</p>					

e) sonstige Förder- programme	f) Ergänzungs-/Sonderprogramme 2005 in den neuen Ländern, Aufstockung Ausbildungsplatz- programm Ost 2005	Summe geförderte Aus- bildungsplätze 2005/2006	Summe Mittelvolumen 2005	Summe Mittelvolumen 2006	Summe Mittelvolumen 2005 + 2006
-	500	3.800			
-	2.807.500 €		8.807.500 €		8.807.500 €
-	2.285.000 €			6.285.000 €	6.285.000 €
1.000	80	2.390			
3.500.000 €	558.000 €		7.218.000		7.218.000 €
3.500.000 €	558.000 €			7.368.000 €	7.368.000 €
-	500	950			
-	634.000 €		10.812.000		10.812.000 €
-	2.537.000 €			12.737.000 €	12.737.000 €
	Gesamt BRD:	93.309	191.546.700 €	189.490.300 €	381.037.000 €

Tabelle 2.3 A: Anzahl und Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge nach Ausbildungsbereichen 1996 bis 2004

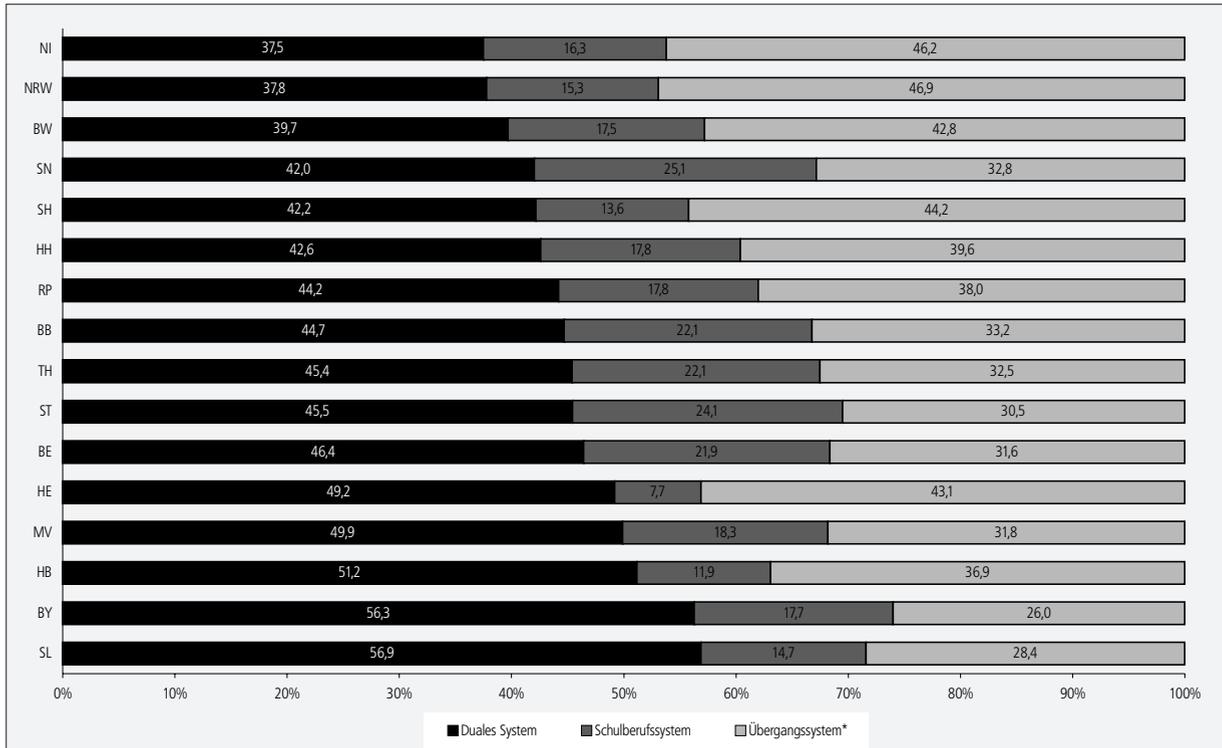
Ausbildungsbereich	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Anzahl									
Industrie und Handel	50.641	49.089	53.687	61.934	69.133	70.014	71.039	63.628	60.171
Handwerk	59.445	58.514	60.938	62.722	66.040	64.058	59.272	50.622	48.168
Landwirtschaft	3.079	3.311	3.591	3.889	3.799	3.647	3.463	3.319	3.535
Öffentlicher Dienst	1.060	1.117	1.072	1.143	1.193	1.327	1.316	985	924
Freie Berufe	14.471	14.223	14.208	13.640	14.796	15.226	14.965	13.637	12.432
Hauswirtschaft	1.127	1.121	1.162	1.182	1.413	1.275	1.298	1.259	1.297
Seeschifffahrt	34	30	25	35	34	41	35	31	29
Insgesamt	129.857	127.405	134.683	144.545	156.408	155.588	151.388	133.481	126.556
Quote									
Industrie und Handel	18,3	17,0	17,5	18,7	20,1	20,0	21,2	19,3	18,2
Handwerk	25,4	25,1	26,5	27,4	29,5	30,1	29,8	26,8	26,2
Landwirtschaft	21,2	20,6	21,4	23,2	23,5	23,6	23,0	21,6	22,1
Öffentlicher Dienst	6,2	6,7	6,4	7,0	7,5	8,5	8,6	6,7	6,1
Freie Berufe	23,0	23,5	24,3	23,9	25,7	26,1	25,6	24,5	23,7
Hauswirtschaft	21,6	21,1	21,2	21,7	27,2	25,2	25,7	24,5	25,2
Seeschifffahrt	20,9	18,5	14,6	21,5	21,8	25,5	21,0	18,4	14,2
Insgesamt	21,3	20,5	21,3	22,1	23,7	23,7	24,1	21,9	21,0
Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen.									

Tabelle 2.4 A: Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO mit den niedrigsten und höchsten Vertragslösungsquoten 2004

		Lösungsquote in %
Ausbildungsberufe mit den höchsten Lösungsquote	Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau (IH)	39,0
	Koch/Köchin (IH)	37,9
	Fachkraft im Gastgewerbe	36,2
	Bäcker/in (Hw)	33,5
	Florist/in	33,0
	Maler/in und Lackierer/in und verwandte Berufe (Hw)	32,4
	Friseur/in	32,3
	Fachverkäufer/in im Nahrungsmittelhandwerk (Hw)	32,3
	Dachdecker/in	31,2
	Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte(r)	30,7
	Hotelfachmann/Hotelfachfrau	30,7
	Hauswirtschaftler/in (Hausw)	29,9
	Sport- und Fitnesskaufmann/-kauffrau	29,9
	Gebäudereiniger/in	29,7
	Konditor/in	29,5
	Fachmann/-frau für Systemgastronomie (IH)	28,6
	Fleischer/in (Hw)	28,1
	Zahnmedizinische(r) Fachangestellte(r)	27,9
	Tierärzthelfer/in	27,5
	Mechaniker/in für Land- und Baumaschinentechnik (Hw)	27,4
Ausbildungsberufe mit den niedrigsten Lösungsquoten	Fachangestellte(r) für Arbeitsförderung	4,6
	Verwaltungsfachangestellte(r)	4,6
	Bankkaufmann/-kauffrau	4,8
	Fachangestellte(r) für Bürokommunikation	6,4
	Sozialversicherungsfachangestellte(r)	6,5
	Elektroniker/in für Betriebstechnik, Geräte u. Syst., Automatisierungst. (IH)	6,6
	Industriekaufmann/-kauffrau	6,8
	Mechatroniker/in (IH)	6,9
	Vermessungstechniker/in	7,7
	Industriemechaniker/in (IH)	8,4
	Chemielaborant/in (IH)	8,4
	Werkzeugmechaniker/in (IH)	9,2
	Chemikant/in	9,3
	Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr	9,7
	IT-System-Elektroniker/in (IH)	10,2
	Fertigungsmechaniker/in	10,3
	Informatikkaufmann/-kauffrau (IH)	11,0
	Verfahrensmechaniker/in für Kunststoff- und Kautschuktechnik (IH)	11,8
	Fachinformatiker/in (IH)	11,9
	Technische(r) Zeichner/in (IH)	11,9

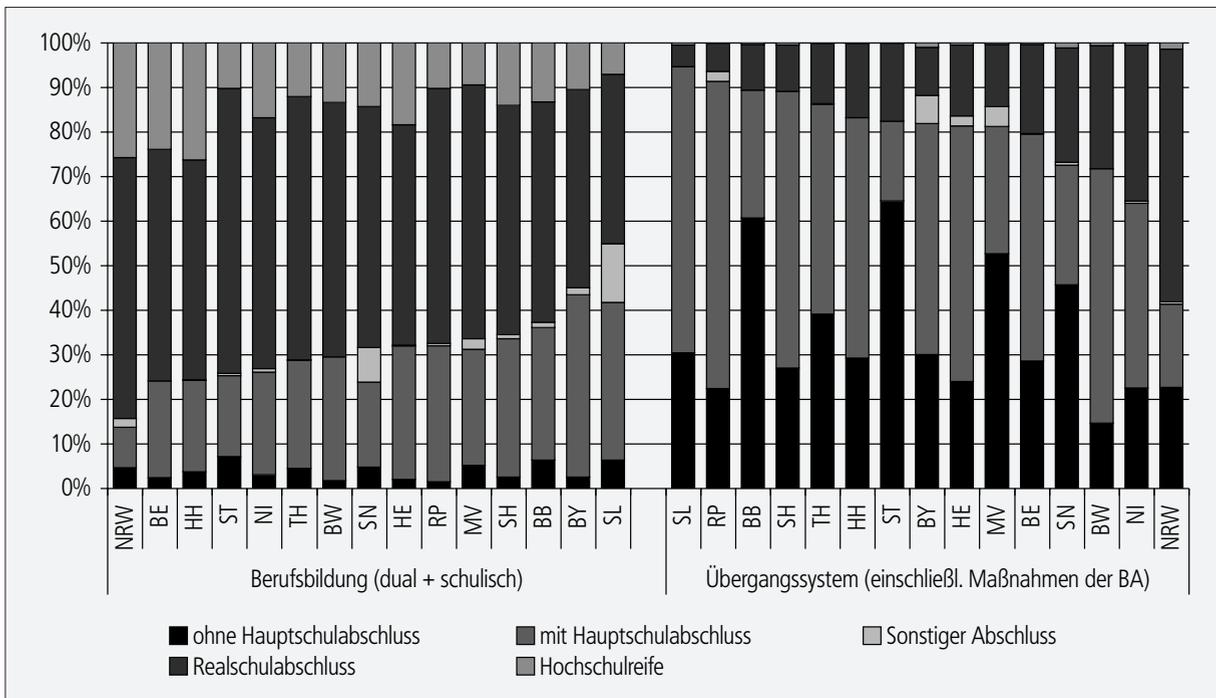
Anm.: IH = Industrie und Handel, Hw = Handwerk, Hausw = Hauswirtschaft
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Abbildung 3.1A: Prozentuale Veränderungen der (betrieblichen und außerbetrieblichen) Ausbildungsplätze zwischen 12/1999 und 12/2004, nach beruflichem Ausbildungsbereich und Ländern (in %, 1999=100)



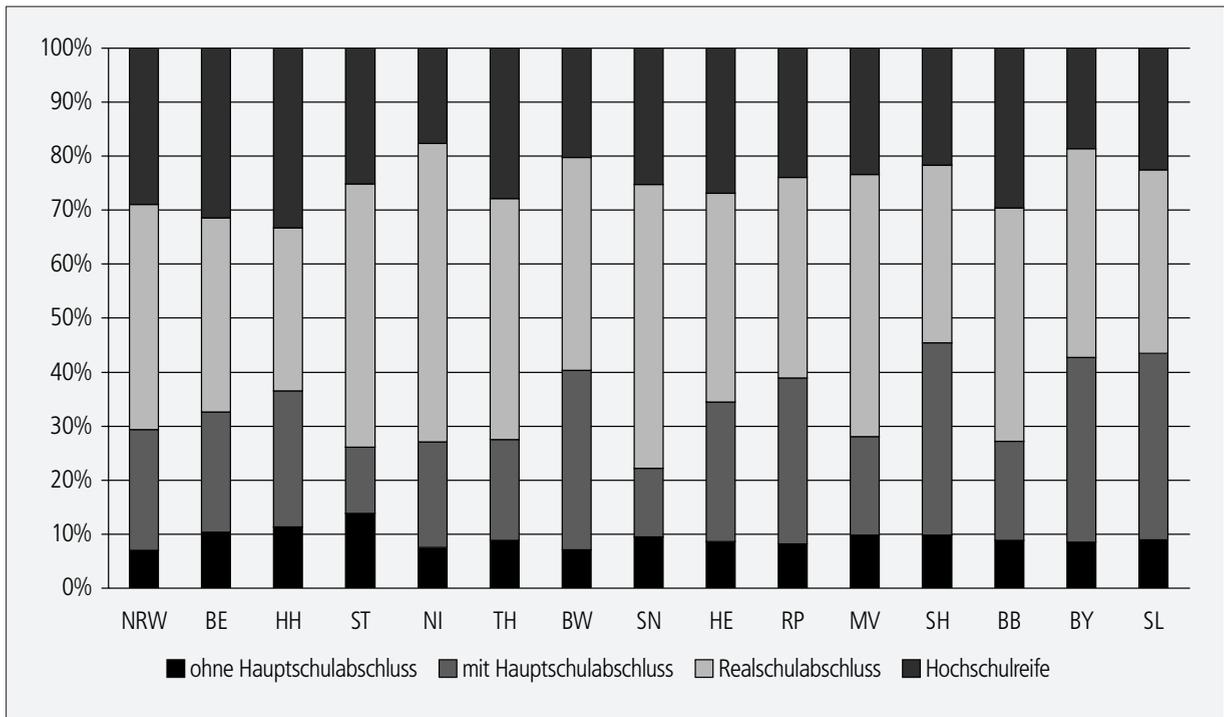
Quelle: BIBB, Online: <http://www.bibb.de/de/12855.htm> und <http://www.bibb.de/de/27259.htm> (jeweils Tabelle 2), eigene Berechnungen.

Abbildung 3.2.A: Zusammensetzung der Neuzugänge in die Sektoren des beruflichen Bildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2003, nach Ländern



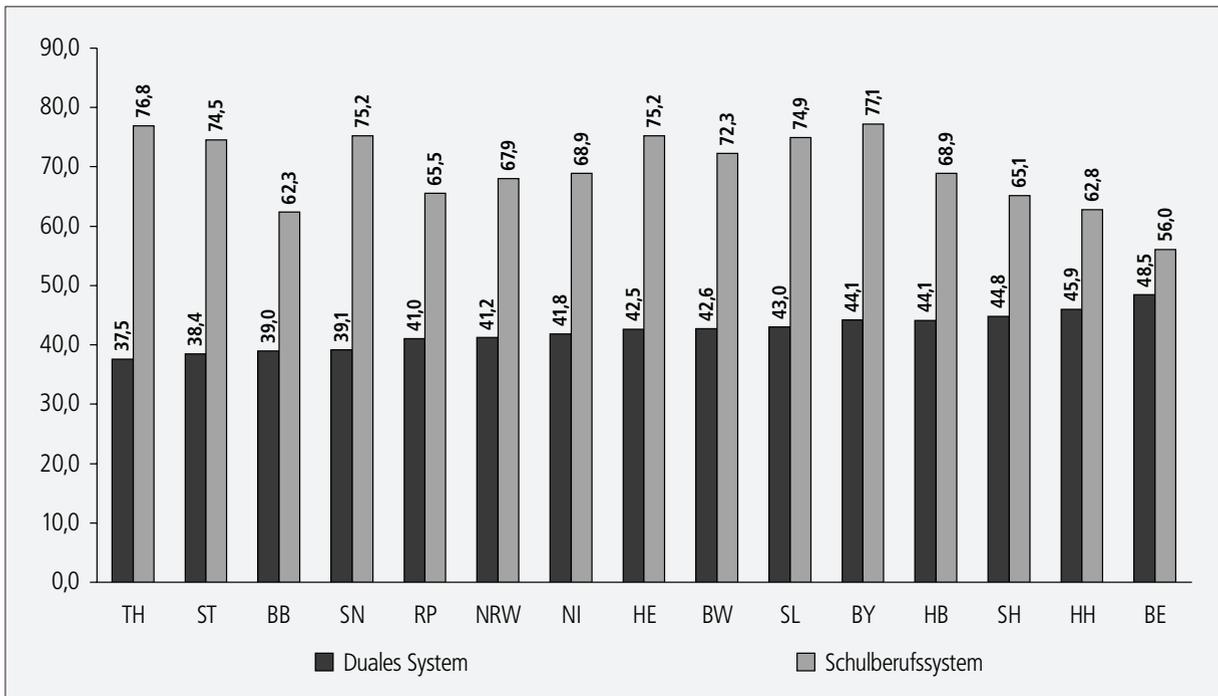
Anm.: Sortiert links: Anteil mit Realschulabschluss und Hochschulreife, rechts: Anteil ohne und mit Hauptschulabschluss; ohne Bremen; weitere Anm. siehe Abb. 3.1.
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Abbildung 3.3A: Zusammensetzung der Schulentlassenen nach Schulabschluss, nach Ländern 2004



Quelle: Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnungen.

Abbildung 3.4A: Frauenanteil an Neuzugängen in duale Ausbildung und Schulberufssystem nach Ländern 2004 (in %)

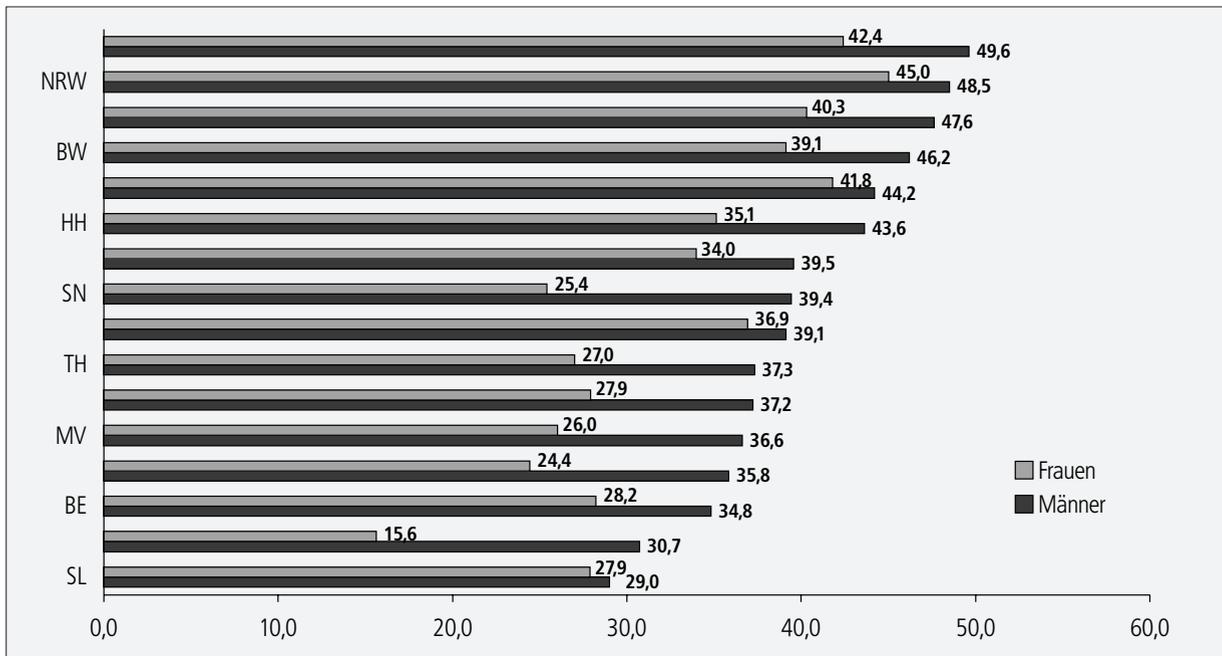


Sortiert nach Frauenanteil im dualen System.

- Ohne Mecklenburg-Vorpommern wegen nicht vollständiger Daten.
- Hessen: ohne Schulen des Gesundheitswesens.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Abbildung 3.5A: Anteile der Neuzugänge ins Übergangssystem nach Geschlecht 2004 (in %)

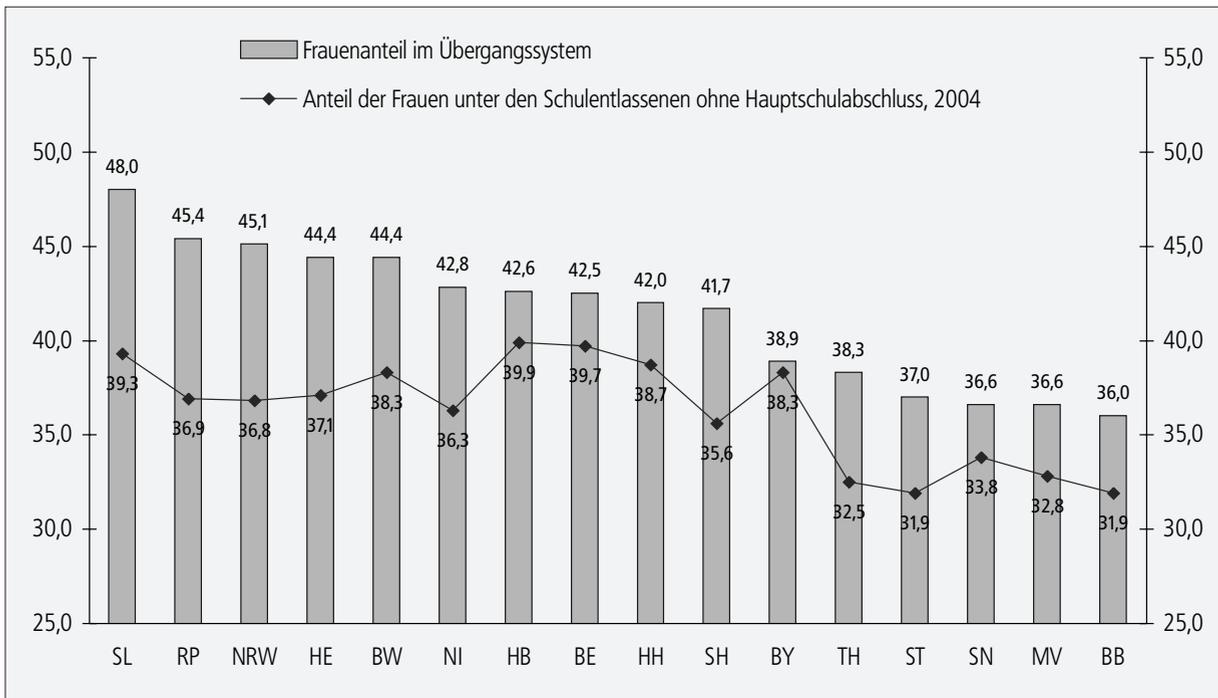


Sortiert nach Anteil bei den Männern.

- Siehe Abb. 3.1.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Abbildung 3.6.A: Frauenanteil an Neuzugängen ins Übergangssystem und an den Schulentlassenen nach Ländern 2004 (in %)

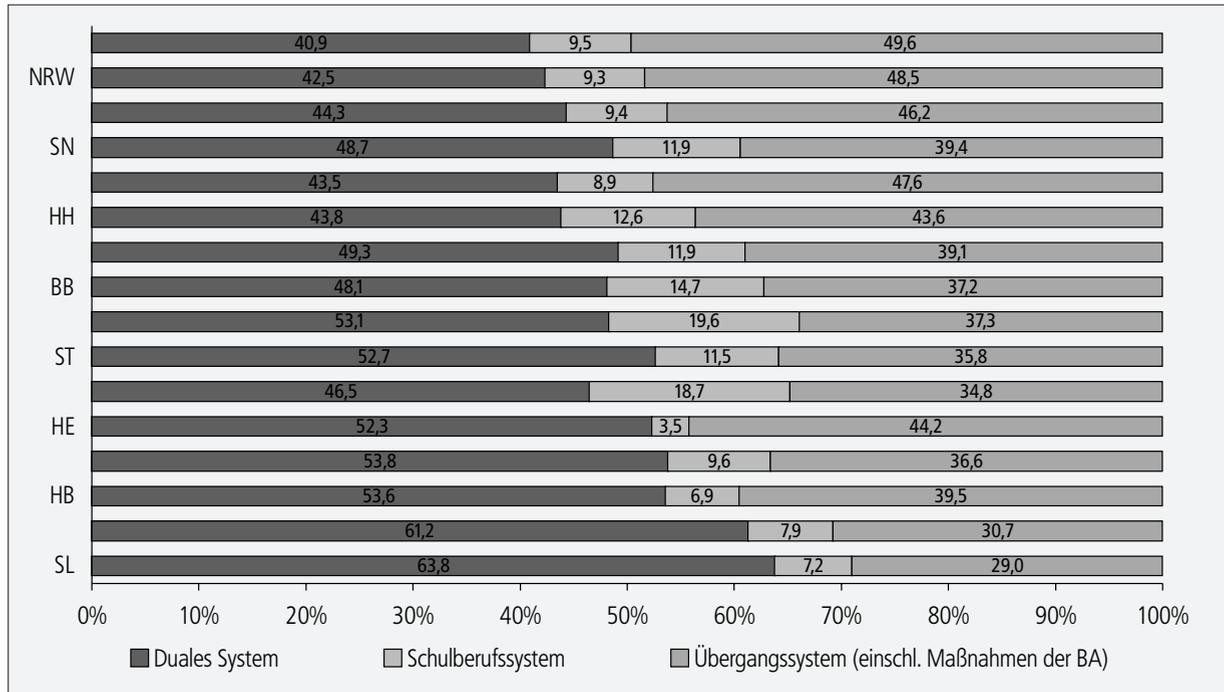


Anm.: Sortiert nach Frauenanteil im Übergangssystem (einschl. Maßnahmen der BA), ohne Mecklenburg-Vorpommern wegen nicht vollständiger Daten, Hessen: ohne Schulen des Gesundheitswesens.

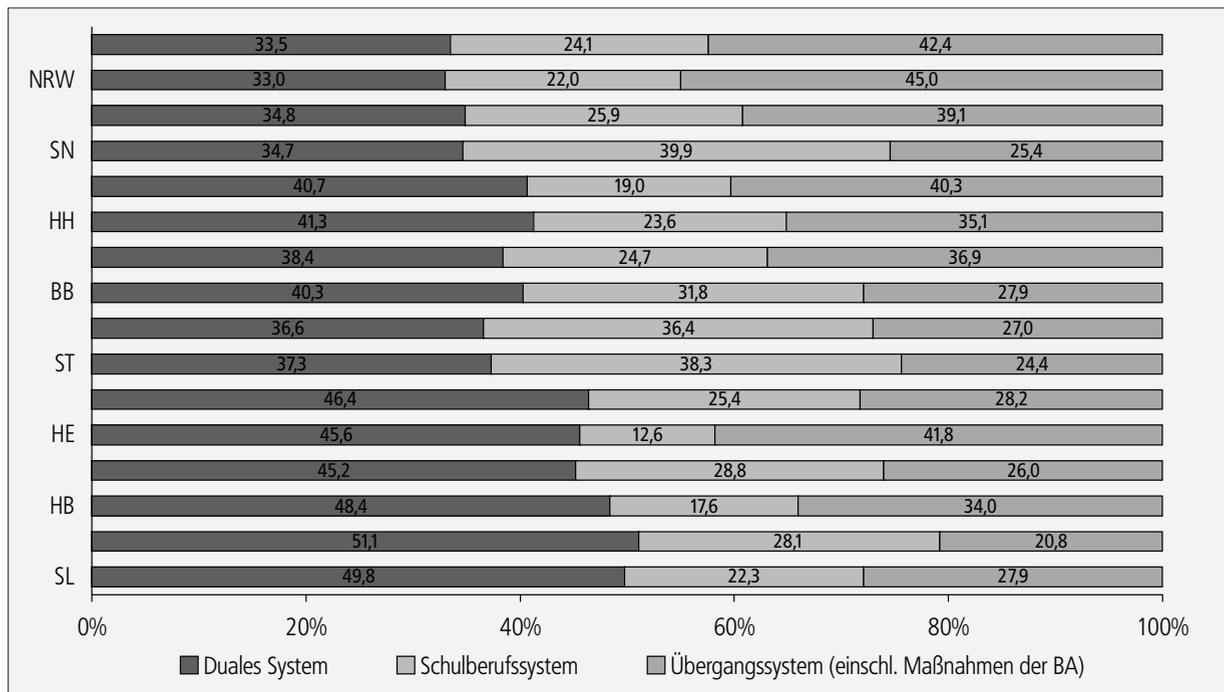
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Abbildung 3.7 A: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems nach Bundesländern und Geschlecht 2004

Männer



Frauen



Anm.: Sortiert wie Länder insgesamt (nach Länderanteilen im dualen System), siehe Abb. 3.1.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Tabelle 3.1A: Vorbildung und Beteiligung am beruflichen Bildungssystem nach Bundesländern 2004 (Spaltenprozente)

	ohne Hauptschul- abschluss	mit Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschulreife
BW				
Duales System	14,3	36,8	43,6	64,3
Schulberufssystem	0,3	3,6	30,6	32,5
Übergangssystem (gesamt)	85,5	59,6	25,8	3,2
Übergangssystem – schulisch	61,2	53,8	23,9	2,8
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	24,3	5,8	1,9	0,4
BY				
Duales System	23,1	57,5	72,8	65,1
Schulberufssystem	1,5	18,4	21,4	32,6
Übergangssystem (gesamt)	75,4	24,1	5,8	2,3
Übergangssystem – schulisch	14,4	11,9	1,9	1,5
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	61,1	12,3	3,9	0,9
BE				
Duales System	15,0	37,5	52,3	68,8
Schulberufssystem	0,2	10,5	32,6	30,3
Übergangssystem (gesamt)	84,7	52,1	15,1	0,9
Übergangssystem – schulisch	36,8	35,2	8,5	0,2
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	47,9	16,9	6,6	0,6
BB				
Duales System	27,5	60,0	54,8	67,3
Schulberufssystem	0,1	19,3	39,9	31,8
Übergangssystem (gesamt)	72,3	20,7	5,3	0,9
Übergangssystem – schulisch	1,9	3,6	0,9	0,0
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	70,4	17,1	4,4	0,9
HH				
Duales System	18,4	37,1	49,9	70,9
Schulberufssystem	0,0	3,3	34,3	28,5
Übergangssystem (gesamt)	81,6	59,6	15,8	0,6
Übergangssystem – schulisch	65,8	52,1	9,2	0,0
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	15,8	7,5	6,6	0,6
HE				
Duales System	13,0	47,6	63,9	91,5
Schulberufssystem	0,0	0,2	20,6	7,1
Übergangssystem (gesamt)	86,9	52,2	15,4	1,4
Übergangssystem – schulisch	49,2	39,2	9,8	0,2
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	37,8	13,0	5,7	1,3

Fortsetzung Seite 100

	ohne Hauptschul- abschluss	mit Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschulreife
NI				
Duales System	13,5	32,0	42,1	67,2
Schulberufssystem	0,0	7,9	23,6	30,0
Übergangssystem (gesamt)	86,5	60,1	34,3	2,8
Übergangssystem – schulisch	63,9	53,1	30,3	1,6
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	22,5	7,0	4,0	1,3
NRW				
Duales System	17,8	27,3	37,3	70,5
Schulberufssystem	1,2	8,4	16,9	24,9
Übergangssystem (gesamt)	81,0	64,2	45,8	4,6
Übergangssystem – schulisch	49,9	41,2	42,3	3,5
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	31,1	23,0	3,5	1,1
RP				
Duales System	9,8	39,3	55,7	69,1
Schulberufssystem	0,0	3,2	38,0	30,5
Übergangssystem (gesamt)	90,2	57,5	6,2	0,4
Übergangssystem – schulisch	58,5	50,8	2,4	0,0
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	31,7	6,7	3,9	0,4
SL				
Duales System	33,5	55,0	83,3	88,7
Schulberufssystem	0,8	3,1	11,8	8,7
Übergangssystem (gesamt)	65,7	41,9	4,8	2,5
Übergangssystem – schulisch	32,2	33,4	0,7	0,0
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	33,5	8,5	4,2	2,5
SN				
Duales System	19,4	49,3	54,6	41,7
Schulberufssystem	1,7	15,1	29,7	55,1
Übergangssystem (gesamt)	78,9	35,7	15,7	3,1
Übergangssystem – schulisch	39,9	19,3	10,3	0,4
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	39,0	16,4	5,3	2,7
ST				
Duales System	20,1	52,6	53,5	60,5
Schulberufssystem	0,0	17,3	35,8	39,2
Übergangssystem (gesamt)	79,8	30,1	10,7	0,4
Übergangssystem – schulisch	45,0	22,0	9,3	0,2
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	34,9	8,1	1,4	0,2
SH				
Duales System	13,6	42,1	61,1	68,4
Schulberufssystem	0,1	4,5	28,4	29,6
Übergangssystem (gesamt)	86,3	53,4	10,5	2,0
Übergangssystem – schulisch	26,5	35,2	1,7	0,7
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	59,9	18,2	8,8	1,3

Fortsetzung Seite 101

	ohne Hauptschul- abschluss	mit Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschulreife
TH				
Duales System	22,0	44,3	55,6	63,9
Schulberufssystem	0,1	11,9	36,0	35,5
Übergangssystem (gesamt)	77,9	43,8	8,4	0,7
Übergangssystem – schulisch	43,5	35,6	1,8	0,0
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	34,4	8,1	6,6	0,6
Deutschland (ohne HB + MV)				
Duales System	17,6	41,9	48,5	68,2
Schulberufssystem	0,6	8,6	24,9	28,9
Übergangssystem (gesamt)	81,7	49,5	26,6	2,9
Übergangssystem – schulisch	45,7	38,0	22,7	1,9
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	36,0	11,6	3,9	1,0

Anm.: Ohne Bremen und Mecklenburg-Vorpommern wegen nicht vollständiger oder fehlender Daten, Hessen: ohne Schulen des Gesundheitswesens.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Tabelle 3.2A: Schulische Vorbildung der Neuzugänge in den drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems und Schulabsolventen nach Abschlussart¹⁾ – nach Bundesländern, 2004 (in %)

Vorbildung	Ohne Hauptschul- abschluss	Mit Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschul- reife	Sonstige Abschlüsse/ fehlende Angaben	
BW						
Duales System	2,5	36,3	48,4	12,8	–	100
Schulberufssystem	0,1	8,1	77,1	14,7	–	100
Übergangssystem – schulisch	11,8	58,4	29,1	0,6	–	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	34,7	46,7	16,9	0,7	1,0	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	7,1	33,2	39,4	20,3		100
BY						
Duales System	3,0	40,8	45,1	9,3	1,7	100
Schulberufssystem	0,6	41,5	42,1	14,7	1,1	100
Übergangssystem – schulisch	13,8	61,2	8,4	1,5	15,1	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	41,3	44,6	12,5	0,6	1,0	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	8,5	34,1	38,6	18,7		100
BE						
Duales System	3,5	25,0	47,0	24,5	–	100
Schulberufssystem	0,1	14,8	62,2	22,9	0,1	100
Übergangssystem – schulisch	21,3	59,2	19,2	0,2	–	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	36,9	37,8	20,1	0,8	4,5	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	10,3	22,2	35,9	31,5		
BB						
Duales System	9,4	33,6	42,8	13,4	0,8	100
Schulberufssystem	0,1	22,0	63,1	12,9	2,0	100
Übergangssystem – schulisch	19,7	59,9	20,2	0,0	0,2	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	63,3	25,4	9,1	0,5	1,7	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	8,8	18,3	43,2	29,6		100
HH						
Duales System	5,2	26,7	41,5	26,6	0,1	100
Schulberufssystem	–	5,6	68,3	25,6	0,5	100
Übergangssystem – schulisch	29,3	58,7	12,0	–	–	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	28,6	34,5	35,0	1,3	0,5	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	11,3	25,2	30,2	33,3		100
HE						
Duales System	2,3	34,3	43,2	19,8	0,4	100
Schulberufssystem	–	0,9	89,3	9,8	–	100
Übergangssystem – schulisch	19,6	62,4	14,6	0,1	3,3	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	33,1	45,6	18,6	1,3	1,4	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	8,6	25,8	38,6	26,9		100

Fortsetzung Seite 103

Vorbildung	Ohne Hauptschul- abschluss	Mit Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschul- reife	Sonstige Abschlüsse / fehlende Angaben	
NI						
Duales System	4,3	26,5	51,7	16,7	0,8	100
Schulberufssystem	–	15,0	66,7	17,1	1,1	100
Übergangssystem – schulisch	19,6	43,0	36,3	0,4	0,7	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	38,5	31,8	26,6	1,7	1,3	100
Schulentlassene nach Abschlussart¹⁾	7,5	19,5	55,3	17,7		100
NRW						
Duales System	6,1	9,8	56,5	26,8	0,8	100
Schulberufssystem	1,0	7,5	63,5	23,5	4,5	100
Übergangssystem – schulisch	17,4	15,1	65,6	1,4	0,5	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	41,9	32,4	20,9	1,6	3,1	100
Schulentlassene nach Abschlussart¹⁾	6,9	22,4	41,6	29,0		100
RP						
Duales System	2,0	39,6	47,6	10,0	0,7	100
Schulberufssystem	–	7,9	80,9	11,0	0,2	100
Übergangssystem – schulisch	18,1	76,0	3,0	–	2,9	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	38,4	39,4	19,2	0,4	2,6	100
Schulentlassene nach Abschlussart¹⁾	8,1	30,8	37,1	24,0		100
SL						
Duales System	7,8	42,2	41,9	8,2	–	100
Schulberufssystem	0,7	9,2	23,1	3,1	63,9	100
Übergangssystem – schulisch	22,3	76,7	1,0	–	–	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	46,2	38,5	12,5	1,4	1,4	100
Schulentlassene nach Abschlussart¹⁾	8,9	34,6	34,0	22,6		100
SN						
Duales System	7,0	23,2	56,0	9,8	3,9	100
Schulberufssystem	1,0	11,9	51,0	21,7	14,4	100
Übergangssystem – schulisch	42,0	26,5	30,8	0,3	0,4	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	49,3	27,0	19,1	2,2	2,4	100
Schulentlassene nach Abschlussart¹⁾	9,4	12,7	52,6	25,3		100
ST						
Duales System	10,9	20,9	58,7	9,5	–	100
Schulberufssystem	–	13,0	74,3	11,6	1,1	100
Übergangssystem – schulisch	56,1	20,2	23,6	0,1	0,1	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	77,2	13,2	6,1	0,1	3,4	100
Schulentlassene nach Abschlussart¹⁾	13,8	12,3	48,7	25,2		100

Fortsetzung Seite 104

Vorbildung	Ohne Hauptschul- abschluss	Mit Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschul- reife	Sonstige Abschlüsse/ fehlende Angaben	
SH						
Duales System	3,2	37,2	46,4	13,0	0,2	100
Schulberufssystem	0,1	12,4	67,0	17,5	3,0	100
Übergangssystem – schulisch	16,2	80,2	3,3	0,3	–	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	36,6	41,6	17,2	0,7	4,0	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	9,8	35,5	32,9	21,7		100
TH						
Duales System	6,6	28,4	53,4	11,6	–	100
Schulberufssystem	–	15,8	70,9	13,2	–	100
Übergangssystem – schulisch	34,6	60,8	4,6	–	–	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	45,0	22,8	27,8	0,5	3,9	100
Schulentlassene nach Abschlussart ¹⁾	8,8	18,7	44,6	27,9		100
Deutschland (ohne HB + MV)						
Duales System	4,6	28,2	49,9	16,4	0,8	100
Schulberufssystem	0,4	14,6	64,4	17,5	3,2	100
Übergangssystem – schulisch	19,2	41,3	37,6	0,7	1,2	100
Übergangssystem – Maßnahmen der BA	42,6	35,5	18,5	1,1	2,3	100
Schulentlassene nach Abschlussart (Deutschland gesamt) ¹⁾	8,3	25,0	42,6	24,2		100

¹⁾ Entlassungsjahr 2004; einschließlich Externe und Schulfremdenprüfung.
Anm.: Ohne Bremen und Mecklenburg-Vorpommern wegen nicht vollständiger oder fehlender Daten, Hessen: ohne Schulen des Gesundheitswesens.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen; Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnungen.

Tabelle 4.1A: Entwicklung männlicher und weiblicher Absolventen dualer Ausbildung in den ersten Jahren nach Berufsabschluss (1988 bis 2001)

ausgewählte Zustände des Berufsverlaufs	männlich (N=1984)				weiblich (N=1246)			
	Unmittelbar nach Abschluss	1 Jahr nach Abschluss	2 Jahre nach Abschluss	3 Jahre nach Abschluss	Unmittelbar nach Abschluss	1 Jahr nach Abschluss	2 Jahre nach Abschluss	3 Jahre nach Abschluss
Fachkraft, Vollzeitätigkeit	72,5%	63,9%	65,8%	64,9%	74,1%	78,8%	76,6%	75,6%
Nicht-Fachkraft, Vollzeit	5,1%	5,2%	6,7%	7,7%	1,4%	2,2%	2,5%	2,6%
Teilzeit mit Arb.los.vers.	1,0%	0,7%	1,0%	1,4%	4,4%	5,6%	4,4%	4,5%
TZ o. AV/ geringf. Besch.	0,1%	1,2%	1,8%	1,6%	0,5%	1,8%	2,3%	2,6%
arbeitslos	12,1%	3,8%	4,5%	4,8%	11,6%	2,8%	2,2%	2,0%
nicht gemeldet	5,8%	23,2%	19,4%	19,1%	5,3%	7,1%	10,4%	11,9%

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Übergänge und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten junger Fachkräfte an der zweiten Schwelle, Abschlussbericht, Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_20531.pdf.

LITERATUR

- Abelshauser, W. (2004):* Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 1945. München.
- Achtenhagen, F.; Lempert, W. (Hrsg.) 2000:* Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (I). Das Forschungs- und Reformprogramm. Opladen.
- Althoff, H. (2002):* Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/2002.
- Baethge, M. (1999):* Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung. WSI-Mitteilungen 8, S. 489–497.
- Baethge, M. (2003):* Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K.S./Baumert, J. u. a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek, S. 525–580.
- Baethge, M.; Achtenhagen, F.; Arends, L.; Babic, E.; Baethge-Kinsky, V.; Weber, S. (2006):* Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie. Stuttgart.
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (1998):* Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: MittAB 3/98. S. 461–472.
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (2004):* Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Band 18, S. 9–200. Münster.
- Baethge, M.; Buss, K.-P.; Lanfer, C. (2003):* Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF Bildungsreform), Band 7. Bonn.
- Baethge, M.; Wilkens, I. (Hrsg.) (2001):* Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert?. Opladen.
- Blankertz, H. (1982):* Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004):* Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005a):* Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin/Bonn.

-
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005b):* Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005c):* Grund- und Strukturdaten 2005. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006):* Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001):* PISA 2000. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (2004):* PISA 2003. Münster.
- Dietrich, H. (2001):* JUMP, das Jugendsofortprogramm. Unterschiede in den Förderjahrgängen 1999 und 2000 und Verbleib der Teilnehmer nach Maßnahmeende. IAB Werkstattbericht 3/2001. Nürnberg.
- Dietrich, H. (2003):* Förderung auf hohem Niveau. Das Jugendsofortprogramm zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit – 1999 bis 2002. IAB-Werkstattbericht 9/07.08.2003. Nürnberg.
- DIHK (2005):* Ruhe vor dem Sturm. Arbeitskräftemangel in der Wirtschaft. Berlin.
- Dornette, J.; Jacob, M. (2006):* Zielgruppenerreichung und Teilnehmerstruktur des Jugendsofortprogramms JUMP. IAB-Forschungsbericht, Ausgabe Nr. 16/2006. Nürnberg.
- Dostal, W. (2001):* Quantitative Entwicklungen und neue Beschäftigungsformen im Dienstleistungsbereich. In: Baethge, M.; Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen.
- 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 darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn, S. 48–58.
- Drexel, I. (2005):* Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin.
- Euler, D.; Severing, E. (2006):* Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen.
- Forum Bildung (Hrsg.) (2001):* Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn.
- Geissler, R. (2002):* Die Sozialstruktur Deutschland. Wiesbaden.
- GIB (2005):* Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH: Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ-Programm). Präsentation von Zwischenergebnissen. 24. 11.2005. Berlin. URL: http://www.goodpractice.de/presentation_zweiter_zwischenbericht.pdf#search=%22GIB%202005%20EQJ%20Pr%C3%A4sentation%20von%20Zwischenergebnissen%22
- GIB (2006):* Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH. Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung

-
- Jugendlicher, EQJ-Programm. im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. 3. Zwischenbericht, 28. April 2006. Berlin.
- Greinert, W.-D. (1998):* Das »deutsche System« der Berufsausbildung, Baden-Baden.
- INBAS (2006):* Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH: Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Auswertung von soziodemografischen, Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden im Modellversuchsjahr 2004 – 2005. Offenbach am Main.
- Kalter, F. (2006):* Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: »Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?« (ZfS 5/2005). Zeitschrift für Soziologie 35, S. 144–160.
- Kern, H.; Schumann, M. (1984):* Das Ende der Arbeitsteilung? – Rationalisierung in der industriellen Produktion, München.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005):* Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Ein politischer Rahmen zur Stärkung des Verarbeitenden Gewerbes in der EU – Auf dem Weg zu einem stärker integrierten Konzept für die Industriepolitik. Brüssel, 05.10.2005. SEK (2005) 1215.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):* Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Krüger, H. (1991):* Doing Gender – Geschlecht als Statuszuweisung im Berufsbildungssystem. In: D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein u. a. (Hrsg.), Übergänge in den Beruf: Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 139–169.
- Krüger, H. (2004):* Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung. In: Baethge, M. u. a. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin, S. 141–164.
- Kutscha, G. (2004):* Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher, in: BMBF (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, BMBF-Bildungsreform Bd. 8, Bonn (u. a.), S. 165–195.
- Lehmann, R.H.; Ivanov, St.; Hunger, S.; Gänsfuß, R. (2004):* ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, Referat Berufliche Bildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.).
- Lehmann, R.H.; Seiber, S.; Hunger, S. (2006):* ULME II. Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Behörde

-
- für Bildung und Sport, Amt für Bildung, Referat Berufliche Bildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.).
- Lex, T. (1997):* Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München: Deutsches Institut für Jugendforschung.
- Mayer, K.U. (2003):* Das Hochschulwesen. In: Cortina, K.S. u. a. (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1995):* Die Organisation des Wissens, Frankfurt/New York.
- OECD (2005):* OECD Employment Outlook 2005. Paris.
- Picot, A.; Reichwald, R.; Wigand, R. (1996):* Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter, Wiesbaden.
- Piore, M.J.; Sabel, C.F. (1985):* Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft. Berlin.
- Polanyi, M. (1985):* Implizites Wissen. (dt. Ausg. von »The Tacit Dimension«), Frankfurt/M.
- Reinberg, A.; Hummel, M. (2004):* Fachkräftemangel bedroht Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B28/2004.
- Riese, H. (1967):* Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.
- Schmid, G. (2006):* Strukturwandel des Arbeitsmarkts und seine Folgen für Übergänge aus dem Bildungssystem, Berlin, zitiert nach <http://www.bildungsbericht.de/daten/schmid-txt.pdf>.
- Schöngen, K. (2003):* Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 25/2003, S. 5-19.
- Schumann, M.; Baethge-Kinsky, V.; Kuhlmann, M.; Kurz, C.; Neumann, U. (1994):* Trendreport Rationalisierung - Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin.
- Seibert, H.; Solga, H. (2005):* Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. Zeitschrift für Soziologie 34 (5), S. 364–382.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (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), <http://www.kmk.org/doc/beschl/KMKFoka03-12-04.pdf>.

-
- Seyfried, B. (2006):* Berufsausbildungsvorbereitung aus betrieblicher Sicht. Bonn: BIBB.
- Solga, H. (2003):* Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. 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. 710–754.
- Solga, H. (2004):* Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsreform Band 8: Experten zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, S. 223–279.
- Solga, H. (2005):* Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.):* Fachserie II, Reihe 1. Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.):* Fachserie II, Reihe 2. Bildung und Kultur: Berufliche Schulen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.):* Fachserie II, Reihe 3. Bildung und Kultur: Berufliche Bildung. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.):* Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Stratmann, K.W.; Pätzold, G. (1985):* Institutionalisierung der Berufsbildung. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hrsg.), Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Stuttgart.
- Werner, D. (2004):* Ausbildungsstellenmarkt zwischen Beschäftigungsrückgang und Fachkräftemangel. In: IW-trends. Köln

