

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Berufsschule

Benjamin Schwarz

„WÄHREND DER
BERUFSAUSBILDUNG FINDET
ERWACHSENWERDEN STATT“

Christoph Porcher

EINE GESCHICHTE
DER BERUFSSCHULE

Karin Büchter

ZWISCHEN
AUSBILDUNGSFUNKTION
UND BILDUNGSauftrag

Christine Engartner

DEMOKRATIEBILDUNG
AN BERUFSSCHULEN

Jana Heiberger

REFORMBEDARF BEIM
ERFOLGSMODELL

Silvia Annen

NEUE BILDUNGSALLIANZEN

Janine Leschke · Günther Schmid
VON DÄNEMARK LERNEN?

APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE
FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung  DAS PARLAMENT

Berufsschule

APuZ 40/2026

BENJAMIN SCHWARZ

„WÄHREND DER BERUFSAUSBILDUNG FINDET ERWACHSENWERDEN STATT“

Benjamin Schwarz unterrichtet Elektrotechnik und Mathematik an einer berufsbildenden Schule in Erfurt. Im Interview berichtet er von seiner Arbeit mit einer diversen Schülerschaft, von politischer Bildung und von der Zusammenarbeit mit Betrieben im dualen Ausbildungssystem.

Seite 04–07

CHRISTOPH PORCHER

EINE GESCHICHTE DER BERUFSSCHULE

Das duale System entstand nicht als konsequent verwirklichtes Bildungsideal. Vielmehr ist es als Ergebnis langwieriger Aushandlungsprozesse zwischen Staat, Wirtschaft und sozialen Gruppen ein historischer Kompromiss, dessen Grundstrukturen bis heute fortwirken.

Seite 08–14

KARIN BÜCHTER

ZWISCHEN AUSBILDUNGSFUNKTION UND BILDUNGSAUFRAG

Um den Spagat zwischen Ausbildungsfunktion und Bildungsauftrag zu bewältigen, benötigen Berufsschulen in der dualen Ausbildung ein autonomes Selbstverständnis als Bildungsorte. Mit welchen strukturellen Grenzen und politischen Widerständen haben sie umzugehen?

Seite 15–21

CHRISTINE ENGARTNER

DEMOKRATIEBILDUNG AN BERUFSSCHULEN

Berufliche Schulen bilden einen großen Teil eines jeden Jahrgangs aus – in der Debatte um Demokratiebildung stehen sie dennoch selten im Zentrum. Dabei müsste gerade hier, an der Schwelle zur Arbeitswelt, das Lernen von Demokratie besonders ernst genommen werden.

Seite 22–27

JANA HEIBERGER

REFORMBEDARF BEIM ERFOLGSMODELL

Laut DIHK-Ausbildungsumfrage spricht sich die Mehrheit der Betriebe für eine Stärkung der Berufsschule aus. Denn berufliche Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für Fachkräftesicherung, wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftliche Integration.

Seite 28–34

SILVIA ANNEN

NEUE BILDUNGSALLIANZEN

Lange galten akademische Abschlüsse als Maßstab für gesellschaftlichen Erfolg. Im Kontext von Digitalisierung, demografischem Wandel und generativer KI verliert diese Hierarchie an Bedeutung, und Verbindungen zwischen Bildungswegen werden wichtiger.

Seite 35–40

JANINE LESCHKE · GÜNTHER SCHMID

VON DÄNEMARK LERNEN?

Es ist an der Zeit, die zum Mythos stilisierte deutsche Berufsausbildung ins rechte Licht zu rücken. Gerade in Bezug auf die Übergänge in den Beruf kann das deutsche duale System von Dänemark viel lernen – auch wenn nicht alles Gold ist, was dort glänzt.

Seite 41–46

EDITORIAL

Rund 2,3 Millionen Schülerinnen und Schüler lernen in Deutschland an beruflichen Schulen. Die meisten von ihnen absolvieren eine duale Berufsausbildung: Praxis im Betrieb, Theorie in der Berufsschule. „Theorie“ umfasst dabei weit mehr als branchenspezifische Unterrichtsinhalte und die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen. Als gleichberechtigte Partner im dualen System sind Berufsschulen eigenständige Bildungsorte. Als solche müssen sie sich im Spannungsfeld konkurrierender arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Interessen immer wieder aufs Neue behaupten.

Heute gehören allgemeinbildende Lerninhalte selbstverständlich zum Berufsschulalltag – auch die politische Bildung. Studien der politischen Einstellungsforschung zeigen zugleich, dass Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen in den vergangenen Jahren die Demokratie kritischer wahrgenommen haben als jene an Gymnasien. Sie erleben sich als weniger politisch wirksam und sind tendenziell offener für extremistische Positionen.

Auch wenn das duale Ausbildungssystem weithin als Erfolgsmodell gilt, steht es unter Druck: Viele Branchen suchen händeringend nach Fachkräften, während jeder zehnte junge Mensch zwischen 20 und 24 Jahren ohne Job, Bildungs- oder Ausbildungsplatz dasteht. Ein immenser Lehrkräftemangel führt zu Unterrichtsausfällen, und für eine gelingende Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule fehlen oft die Kapazitäten. Berufsschulen, die pädagogisch wie technologisch auf einem hohen Niveau arbeiten, können junge Menschen befähigen, mit Vertrauen in sich selbst und in die Gesellschaft ins Berufsleben zu starten. Das ist nicht nur für sie selbst wichtig, sondern bildet auch die Grundlage für einen innovativen Wirtschaftsstandort Deutschland.

Julia Heinrich

INTERVIEW

„WÄHREND DER BERUFSAUSBILDUNG FINDET ERWACHSEN-WERDEN STATT“

Ein Gespräch über den Alltag an einer berufsbildenden Schule in Thüringen

mit Benjamin Schwarz

Warum haben Sie sich entschieden, Berufsschullehrer zu werden?

– Ich habe mich relativ spät dazu entschlossen, weil ich, wie die allermeisten Berufsschullehrer, zuerst eine einschlägige Ausbildung gemacht habe. Ich habe in der Industrie Mechatroniker gelernt und dort auch einige Jahre gearbeitet. Ich hatte Spaß an den technischen Prozessen, aber mit Ende 20 wollte ich stärker den Menschen für mich ins Zentrum stellen und nicht das Produkt. Ich habe mich dann entschlossen, noch mal grundständig Lehramt zu studieren für Elektrotechnik und Mathematik. Es gibt insgesamt sehr wenig Lehrer für berufsbildende Schulen und nochmal ganz speziell im Technikbereich. Das ist ein Riesenproblem. Daher buhlen die Berufsschulen frühzeitig um solche Studierenden und signalisieren einen Bedarf. So war es bei mir auch, und ich bin sehr glücklich, dass ich an meiner Schule bin.

Die Rolle der berufsbildenden Schulen, und vielleicht speziell der Berufsschule, wird

in meiner Wahrnehmung immer ein bisschen unterschätzt. Denn ein ganz großer Teil der jungen Menschen entscheidet sich ja, nach der zehnten Klasse einen regulären Beruf zu lernen, und dazu gehört in Deutschland überwiegend der Besuch einer Berufsschule. Und die Schülerzahlen werden, trotz rückläufiger Geburtenzahlen, vermutlich über die nächsten zwei Jahrzehnte stabil bleiben, weil unsere Schülerschaft nicht nur aus den 16-jährigen Absolventen der Regelschulen besteht, sondern auch zum Beispiel aus etwas älteren Menschen, die eine Umschulung machen, oder aus Abiturienten, die vielleicht ein Studium begonnen und abgebrochen haben. Das ist sehr divers.

Was sind für Sie die größten Freuden im Alltag an der Berufsschule?

– Am besten gefällt mir die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, vor allem, wenn die wirklich Spaß haben an dem, was man da macht. Wenn es vielleicht um einen komplizierten Sachverhalt technischer

Natur geht – zum Beispiel in der Energietechnik um die Frage, wie ein Transformator in Betrieb genommen werden muss, damit ein fiktives Dorf mit elektrischer Energie versorgt wird – und man viel Zeit und Mühe in die Vorbereitung und in den Unterricht investiert und die Schüler da abzuholen versucht, wo sie stehen. Denn das ist ja auch das Schöne an der Berufsschule: Mit zunehmenden Lehrjahren bringen die Auszubildenden total interessante Erfahrungen mit, die ich teilweise selbst gar nicht habe. Und dann wird Unterricht zum Dialog, weil man sich mehr und mehr auf Augenhöhe begegnet. Da merkt man schon, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler entwickelt haben. Und das ist natürlich ein super Gefühl, wenn man ein gutes Zeugnis übergeben kann und weiß: Dieser Person habe ich jetzt wirklich was mitgegeben für ihre berufliche, aber auch private Zukunft.

Und was sind die größten Herausforderungen?

– Da ist zum einen ein enormer Verwaltungsaufwand. Die Abstimmung mit den Betrieben im dualen System ist ein Punkt – ein engmaschiger Austausch, um etwa individuell Förderpläne zu entwickeln, kann da im Alltag kaum stattfinden, sondern diese zwei Partner laufen eher parallel nebeneinander, außer wenn es wirklich Schwierigkeiten gibt mit einem Auszubildenden oder einer Auszubildenden. Dazu kommen dann noch die Industrie- und Handelskammer für Industrieberufe und die Handwerkskammer als weitere In-

stitutionen, mit denen wir uns abstimmen, gerade im Rahmen von Prüfungsausschüssen.

Berufsschulklassen sind bei uns mit teils mehr als dreißig Schülerinnen und Schülern relativ groß. Denn es gibt einen sogenannten Schulnetzplan – wenn ein Betrieb jemanden einstellt, sind wir als Berufsschule auch verpflichtet, ihn oder sie anzunehmen. Die Betriebe haben natürlich auch Ansprüche an uns, zu Recht. Die wollen natürlich, dass erstmal Unterricht stattfindet. Das ist das Mindestmaß. Und man muss ehrlicherweise sagen, wenn man nicht genug Lehrer hat, ist das schon ein Problem. Es gibt an unserer Schule Klassen, die gar nicht durchweg fünf Tage unterrichtet werden, weil wir die Kollegen nicht haben. Und dann gehen die einen Tag in den Betrieb. Das ist eine krasse Ausnahme, aber es ist vorgekommen.

Sie unterrichten an der Berufsschule Jugendliche und Erwachsene mit ganz unterschiedlichen Bildungserfahrungen. Was bedeutet das für Ihre pädagogische Arbeit?

– Der überwiegende Teil unserer Schülerschaft ist klassischerweise zwischen 16 und 19 Jahren. Dazu kommen ältere Schüler, die eine Umschulung machen; da sind Schüler dabei, die waren mehrere Jahre bei der Bundeswehr und machen jetzt ihre Wiedereingliederung. Solche älteren Schüler sind fast immer eine Bereicherung. Ganz einfach, weil die natürlich durch ihre Lebenserfahrung eine andere Motivation, aber auch Ruhe mitbringen, die sich positiv auf eine Klasse auswirken können.

Generell versuche ich, den Spagat zu schaffen zwischen fachlichen Anforderungen einerseits und der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler andererseits. Es sind teils erwachsene Leute – wer bin ich, zu sagen, „du musst jetzt hier jedes Wort mitschreiben“? Man muss vielmehr authentisch sein und kompetent auf fachlicher Ebene.

Wenn ich im ersten Ausbildungsjahr Schüler habe, die vielleicht einen Hauptschul- oder Realschulabschluss haben und andere mit Abitur, dann sind die mit Abitur natürlich tendenziell mathematisch besser gebildet, einfach, weil sie länger zur Schule gegangen sind. Aber abholen muss ich am Ende trotzdem alle. Da steht den einen vielleicht schon ein bisschen der Schweiß auf der Stirn, während die anderen sich ein müdes Lächeln abringen. Aber diejenigen kann man dann auch mit ins Boot holen und bitten, anderen Schülern im Zwiegespräch weiterzuhelfen.

Spielen die Eltern der Schülerinnen und Schüler an der Berufsschule überhaupt eine Rolle?

– An der Berufsschule eigentlich nicht. Also wenn, dann ruft der Betrieb an, und die Nummer, die ich im System habe, ist auch die vom Ausbilder und nicht die von den Eltern. Und das ist dann auch eher das Argument, das zieht. „Ich rufe Mutti an“ ist jetzt vielleicht nicht mehr so das Ding, aber wenn ich sage, „ich rufe den Ausbilder mal an, irgendwas funktioniert hier nicht“, dann ist das tendenziell schon eher was. Man bemerkt da schon eine neue Art der Sozialisierung, das werden jetzt wirk-

lich junge Erwachsene. Meiner Empfindung nach ist dieser Erwachsenwerdungsprozess in der Berufsschule stärker als an anderen Schulformen. Man verdient Geld, man ist Arbeitnehmer. Es werden Anforderungen vom Arbeitgeber an einen gestellt. Anders sieht es beim beruflichen Gymnasium aus, da spielen die Eltern eher noch eine Rolle. Man merkt da schon auch Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern. Berufsbildende Schule ist sehr vielfältig, ein riesiges Spektrum, und das macht die Sache auch so interessant.

An Berufsschulen lernen auch Auszubildende, die gerade erst nach Deutschland gekommen sind. Wie gehen Sie mit Sprachbarrieren um?

– Meiner Erfahrung nach sind Sprachbarrieren an der Berufsschule schon ein großes Problem. Wenn über Integration gesprochen wird, ist ja in erster Linie die Sprache gemeint. Ich verstehe absolut, dass man sagt, da kommen Menschen in unser Land, die wollen arbeiten, also bringen wir die in Arbeit. Und ich kann mir vorstellen, dass das zum Beispiel in einem Baustellenbetrieb ganz gut funktionieren kann, mit Kollegen, die immer zusammenarbeiten, mit denen man relativ schnell eine Dynamik und eine Verständigung entwickelt. Wenn aber bei uns in der Schule, wo wir unsere Lerninhalte haben, überwiegend am Tisch sitzen, vielleicht mal in der Gruppe arbeiten, Notizen machen, rechnen und im Dialog Sachverhalte erarbeiten, die Sprache in umfangreichem Ausmaß fehlt, dann bin ich von Tag eins an aufgeschmissen. Es ist ja schon

für deutsche Schüler schwierig, wenn wir über Kapazitäten, Induktivitäten oder Impedanzen sprechen, sich das Vokabular sicher anzueignen.

Seitens des Bildungsministeriums gibt es spezifische Ausgleichs- und Fördermaßnahmen, mit denen versucht wird, auf Sprachbarrieren zu reagieren. Aber da sind wir wieder bei der Bürokratie: Schüler müssen einen Antrag stellen und den rechtzeitig zum Schulamt schicken. Wie überwachen wir dann die regelmäßige Teilnahme am Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, damit die Ausgleichsmaßnahme auch unterstützt werden kann? Über dreieinhalb Jahre Ausbildung bringt das sicherlich was, auch in Kombination mit der beruflichen Tätigkeit. Aber der Weg sorgt für die Schülerinnen und Schüler lange für eine Benachteiligung, die ich in meinem Unterricht nicht ausgleichen kann.

Welche Rolle spielt politische Bildung in Ihrem Schulalltag?

– Ich würde das in zwei Kategorien unterteilen. Wenn zum Beispiel Wahlen anstehen, dann fangen die Schülerinnen und Schüler manchmal von sich aus an, über Parteien zu diskutieren. Und dann mache ich das auch ein Stück weit zu meinem Thema, weil mir wichtig ist, dass sie sachlich ihre Meinung austauschen und die auch begründen können. Da versuche ich zumindest anzuregen, Positionen zu hinterfragen. Das gehört für mich auch dazu, wir alle sind ja Teil dieser Gesellschaft, und dann muss man sich auch die Zeit nehmen, darüber zu reden.

Manchmal lassen sich aber auch konkrete politische Entscheidungen im Fach Elektro-

technik diskutieren. Wenn ich etwa mit den Schülerinnen und Schülern über Mittelspannungs- oder Hochspannungsnetze spreche und darüber, dass es mehrere Trassen gibt, die in Deutschland von Nord nach Süd verlaufen, um sauber produzierten Strom aus dem Norden in den Süden zu bringen, dann müssen wir auch fragen: Wie kommt so eine Trasse zustande? Gibt es andere Möglichkeiten, auch im Sinne der erneuerbaren Energien, Photovoltaik und Windkraft? Was sind Probleme bei der dezentralen Energieerzeugung? Gibt es elektrotechnische Maßnahmen, um die Energieversorgung abzusichern? Oder wenn wir über elektronische Daten sprechen: Was ist überhaupt Datenschutz, was ist Datensicherheit? Die elektronische Patientenakte ist ein Paradebeispiel, um zu fragen: Habt ihr davon schon mal gehört? Ist das etwas, das euch beschäftigt? Und wie ist das bei den Onlineplattformen, die Daten sammeln und verkaufen? Das passt meiner Meinung nach super in so einen Unterricht.

Junge Wählerinnen und Wähler unterstützen in den vergangenen Jahren vermehrt die politischen Ränder. Wie gehen Sie mit schwierigen politischen Diskussionen um?

– Wir nehmen als Schule regelmäßig an den sogenannten Juniorwahlen teil. Dabei werden vor dem eigentlichen Wahltermin repräsentative Wahlen an Schulen durchgeführt, damit Schülerinnen und Schüler sich mit dem Thema auseinandersetzen. Und da merkt man schon, dass die Ränder tendenziell mehr gewählt werden und

dass vor allem der rechte politische Rand in den letzten Jahren viel stärker geworden ist. Bei den Auszubildenden sind extreme Strömungen sogar noch mal stärker ausgeprägt als bei denen, die eine allgemeinbildende Schulform besuchen.

Grundsätzlich fühle ich mich gut darauf vorbereitet, mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren, einfach, weil ich mich für Politik interessiere, auch wenn ein Sozialkundelehrer das vielleicht noch besser könnte. Hier in Thüringen wurde vor Kurzem die sogenannte Verfassungsviertelstunde eingeführt, was ja auch ein bisschen kritisiert wurde – was das dann bringen soll, wenn der Sportlehrer in seinem Unterricht politische Diskussionen anstößt. Der könne die ja gar nicht richtig moderieren. Aber ich würde sagen, ein erwachsener, gebildeter Mensch, der sich ansatzweise mit der aktuellen Politik und dem aktuellen Zeitgeschehen auseinandersetzt, hat schon mal gute Grundlagen, solche Gespräche zumindest ein bisschen zu strukturieren.

Und es ist mir auch wichtig, vor allem, wenn eine gewisse Grenze überschritten wird, das Gespräch zu suchen und eben zu fragen: Wie kommst du darauf? Wo hast du das her?

Das heißt, Sie sehen Demokratiebildung auch als Querschnittsaufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer?

– Wenn man sich den Auftrag der Berufsschule ansieht, dann hat sie nicht nur den Zweck, fachliche Kompetenzen zu vermitteln, sondern eben auch Demokratiebildung. Die Berufsausbildung ist der erste Ab-

schnitt im Leben eines jungen Menschen, wo er sich mal wirklich mit seinem Erwachsenwerden auseinandersetzt. Vorher bin ich im elterlichen Haushalt und in der Schule relativ behütet. Aber in dem Moment, in dem ich in den Ausbildungsbetrieb komme, treffe ich zum ersten Mal auf das „echte Leben“. Und da findet eine Auseinandersetzung mit meiner Umwelt in einem Bereich statt, den ich vorher überhaupt nicht gekannt habe. Jetzt lerne ich auf einmal erwachsene Menschen kennen, mit denen ich jeden Tag zu tun habe, die nicht meine Freunde, Lehrer oder Familie sind, und mit denen ich interagieren muss. Und so ein Unternehmen hängt ja unter anderem von politischen Entscheidungen ab, von wirtschaftlichen Bedingungen. Das heißt, da bin ich das erste Mal so richtig am Puls des Erwachsenenlebens. Und dann gehört das auch ein Stück weit in meinen Unterricht hinein, aus der reinen Fachlichkeit herauszugehen und zu sagen, wir müssen auch mal das größere Ganze anschauen.

Die deutsche Wirtschaft steht vor großen Umbrüchen. Wie blicken Ihre Schülerinnen und Schüler in ihre berufliche Zukunft?

– Vor Kurzem habe ich Schülerinnen und Schüler im vierten Ausbildungsjahr vor mir sitzen gehabt, im Industriebereich, also sogenannte Elektriker für Betriebstechnik. Die stammen aus Industriebetrieben und aus Energieversorgerbetrieben. Die habe ich natürlich gefragt: So, Leute, wie sieht es denn aus? Werdet ihr übernommen? Die schreiben im Dezember ihre Abschlussprüfung und sind im Januar fertig. Und die

allermeisten haben tatsächlich noch gar keine Aussage treffen können, weil es noch gar kein konkretes Gespräch gab. Aber wir alle wissen, dass die Babyboomer langsam in Rente gehen, das ist ein Großteil der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Gerade in Ostdeutschland ist das noch ein bisschen verschärft, weil die Nachwendegeneration eher in den Westen abgewandert ist. Das heißt, da gibt es eine riesige Lücke. Die Betriebe bilden ja teilweise schon gezielt auf Stellen aus. Bei uns in der Technik haben wir sehr stabile Schülerinnen- und Schülerzahlen, tendenziell in den letzten ein, zwei Jahren sogar etwas steigend, sodass sich mehr Schüler angemeldet haben, als wir eigentlich Plätze haben. Was darauf schließen lässt, dass die Firmen einen Sinn darin sehen, auszubilden.

Machen sich meine Schüler große Sorgen um ihre Zukunft? Ich bin manchmal ein bisschen irritiert, weil manche der Frage relativ gleichgültig gegenüberstehen: Weiß ich noch nicht, mal gucken. Manche sagen auch ganz klar: Ich mache danach was anderes. Oder ich mache danach erst mal was anderes. Teilweise ist ja die gesellschaftliche Erwartung an junge Leute: Ihr seid doch jetzt fertig mit der Ausbildung, jetzt könnt ihr doch vierzig Stunden die Woche arbeiten und richtig Geld verdienen. Was ist denn mit euch los, dass ihr jetzt keinen Bock darauf habt? Die Erwartungshaltung spüren die natürlich. Und sie merken: Es gibt wenige von euch, ihr werdet eigentlich alle gebraucht. Und selbst wenn ihr nicht den allerbesten Abschluss habt, wir nehmen euch schon.

Sie sagen, Sie arbeiten sehr gern als Berufsschullehrer. Was müsste passieren, damit das auch in zehn Jahren noch so ist?

– Was müsste besser werden? Mehr Kolleginnen und Kollegen, das wäre schön. Damit man deutlich geringere Ausfallzahlen hat und der Unterricht besser abgesichert ist. Natürlich wünsche ich mir motivierte Schüler, aber das ist überwiegend der Fall. Und ich würde mir tatsächlich wünschen, dass das Leistungsniveau der Schüler, wenn sie kommen, ein bisschen steigt. Bei vielen Schülerinnen und Schülern sehen wir heute noch die Auswirkungen der Corona-Pandemie, was meiner Meinung nach unterschätzt wird. Insbesondere bei mathematischen Kompetenzen – wenn die Bruchrechnung in der Unterstufe nicht richtig erlernt wurde, dann werden auch Bruchterme und Formeln bis heute nicht richtig verstanden. Ich habe die Hoffnung, dass sich das ausschleicht und das Niveau tendenziell wieder zunimmt.

Ansonsten ist ja oft die räumliche Ausstattung ein Thema, weil die Schulen von der Kommune finanziert werden, aber da kann ich mich gar nicht beschweren. Und zuletzt die gesellschaftliche Wahrnehmung der Berufsschule. Ich habe den Eindruck, dass die Berufsschule insgesamt unterschätzt wird. Und das ist für mich nicht wirklich nachvollziehbar, weil wir an so einer neuralgischen Stelle in der Lebensphase eines jungen Menschen ein wichtiger Teil sind.

Das Interview führte Julia Heinrich am 26.8.2026.

„STIEFKIND“ DES BILDUNGSSYSTEMS?

Eine Geschichte der Berufsschule

Christoph Porcher

Die Berufsschule ist einer der beiden Lernorte des dualen Systems und gehört mit rund 1,2 Millionen Schülerinnen und Schülern zu den größten Schulformen der Sekundarstufe II. Neben der Berufsschule gibt es noch weitere Schulformen im Berufsbildungssystem, die in den Bundesländern unterschiedlich bezeichnet oder ausgeformt sein können, so etwa Berufseinstiegschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen, Berufliche Gymnasien. Sie alle fallen unter den Oberbegriff „Berufsbildende Schulen“.⁰¹

Als Teilzeitschule wird die Berufsschule von den Auszubildenden in der Regel an ein bis zwei Tagen in der Woche oder blockweise in größeren Zeitabständen besucht und soll gemäß der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz mindestens zwölf Wochenstunden umfassen. Die Auszubildenden sind zugleich Schülerinnen und Schüler sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Trotz ihrer quantitativen Bedeutung gilt die Berufsschule seit Jahrzehnten als „Stiefkind“ des Bildungssystems – ein Befund, der sich in Klagen über ihre Finanzierung und Ausstattung ebenso widerspiegelt wie in Debatten über ihre institutionelle Stellung und die begrenzten Berechtigungen ihrer Abschlüsse.

Das duale System wurde nicht als solches begründet, sondern entwickelte sich aus der Neuordnung der Lehrlingsausbildung an der Wende zum 20. Jahrhundert. Die Berufsschule entstand dabei nicht als Ergebnis eines pädagogischen Leitbildes, sondern im Zusammenspiel wirtschaftlicher Interessen, staatlicher Regulierung und gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen.⁰² Die institutionelle Verbindung von Betrieb und Berufsschule war somit nicht Ausdruck eines pädagogischen Ideals, sondern Ergebnis historischer Aushandlungsprozesse.

Im Folgenden zeichne ich diese Entwicklung nach. Dabei wird die Geschichte der Berufsschule bewusst nicht isoliert erzählt. Da sie von Beginn an eng mit der betrieblichen Lehre verbunden

war, ist ihre Entwicklung nur im Zusammenhang mit der Geschichte der Lehrlingsausbildung verständlich. Im Mittelpunkt steht deshalb weniger die Geschichte einer einzelnen Schulform als die Frage, wie sich das Verhältnis von Schule und Betrieb sowie von Allgemein- und Berufsbildung historisch herausgebildet hat.

Einige Einschränkungen müssen im Vorfeld gemacht werden: Es kann hier nicht *die* Geschichte *der* Berufsschule dargestellt werden. Einige Zweige, die wie etwa die Landwirtschaft heute ganz selbstverständlich zum dualen System zählen, weisen andere Entwicklungen auf als Handwerk und Industrie.⁰³ Auch für die kaufmännischen Schulen gibt es teilweise deutliche Unterschiede in der Entwicklung.⁰⁴ Ferner ist die Geschichte der Berufsschule nicht gleichsam für Männer und Frauen zu betrachten, da Mädchen und Frauen häufig von einer betrieblichen Lehre ausgeschlossen blieben oder der Besuch einer weiterführenden Schule bestimmten geschlechtsspezifischen Vorstellungen unterlag. Es handelt sich bei dieser Geschichte der Berufsschule also implizit um die Berufsschule für männliche Lehrlinge, meistens in gewerblich-technischen Berufen.

ERSTE REFORMKONZEPTE IM 18. JAHRHUNDERT

Die betriebliche Lehre gilt als die „Urform“ beruflichen Lernens.⁰⁵ Ab dem Hochmittelalter kam es in Europa zu einer umfänglichen Institutionalisierung und Standardisierung der Lehre. Die Zünfte und Gilden organisierten als Interessensvertretungen eines Berufsstandes – insbesondere im Handwerk und im Handel – auch die Lehre, indem sie etwa Zugangsvoraussetzungen oder die Dauer der Lehre in den Zunftordnungen festlegten.⁰⁶

Bereits zum Ende des 17. Jahrhunderts und im Laufe des 18. Jahrhunderts geriet das Zunftwesen in Europa in eine Krise, die zu dessen langsamer Auflösung führte.⁰⁷ Merkantilisti-

sche Wirtschaftspolitik förderte Gewerbe, Manufakturen und Handel zunehmend außerhalb der zünftischen Ordnung, während aufklärerische Vorstellungen von wirtschaftlicher Freiheit die Privilegien und Zugangsbeschränkungen der Zünfte infrage stellten. In Frankreich besiegelte die Französische Revolution das Ende der Zünfte, die als Hemmnis für wirtschaftlichen wie gesellschaftlichen Fortschritt empfunden wurden. Die folgenden bildungs- und wirtschaftspolitischen Entscheidungen orientierten entstehende berufliche Schulen am allgemeinen und hochschulischen Bildungssystem: Eine Berufsausbildung fand nunmehr vollschulisch statt, und mit ihrem Abschluss erlangten die Schüler Berechtigungen, die sonst nur mit dem allgemeinbildenden Schulwesen verbunden waren.⁰⁸ In den Niederlanden wurden die Zünfte ebenfalls am Ende des 18. Jahrhunderts abgeschafft. Es fand eine intensive Debatte um die Bedeutung der betrieblichen Lehre im Vergleich zu den beruflichen Schulen statt. Allerdings setzte sich die betriebliche Lehre nie mehr vollständig gegenüber der als Alternative entstandenen und mit dem Argument der Verantwortung gegenüber jungen Menschen geförderten beruflichen Schule durch.⁰⁹ In

England wurden die Zünfte sukzessive im Laufe des 18. Jahrhunderts geschwächt. Die im europäischen Vergleich früh einsetzende Industrialisierung im Dunstkreis einer klassisch-liberalen Geistesströmung führte zur Ablehnung ordnungspolitischer Interventionen.¹⁰

Auch in den deutschen Territorien gab es im 18. Jahrhundert intensive Debatten über die Vor- und Nachteile der betrieblichen Lehre im zünftlerischen Kosmos. Es setzte sich verstärkt die Auffassung durch, die Handwerkslehre sei kein privates Verhältnis zwischen Gewerbetreibendem und Lehrling beziehungsweise dessen Eltern, sondern zuvorderst eine öffentliche Aufgabe. Reformen des Lehrlingswesens waren politisch begründet und staatlich gefordert.¹¹ Um den sich veränderten Lebens- und Produktionsbedingungen gerecht zu werden, setzten Reformen verstärkt auf neue Formen der Berufsausbildung, die stärker systematisiert, standardisiert und schulisch-theoretisch organisiert sein sollten. In Baden wurde in den 1760er Jahren per Dekret der Besuch der sogenannten Zeichenschule als Bedingung für die Freisprechung der Lehrlinge in den Bauhandwerken durchgesetzt.¹² Waren die Reformen in erster Linie Ausdruck einer neuen Wirtschaftspolitik, gab es auch sozialpolitische wie pädagogische Argumente, die Lehre grundsätzlich neu zu organisieren. Eine autobiografische Veröffentlichung mit dem Titel „Handwerksbarbarei oder Geschichte meiner Lehrjahre“, in der der Autor die Grausamkeit der Handwerkslehre durch gewalttätige Meister publik machte, ist nur ein Beispiel.¹³

01 Vgl. Dietmar Frommberger et al. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Berufsbildung*: Deutschland, Bonn 2024.

02 Vgl. Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik*, Hamburg 2026 [1982], S. 371.

03 Vgl. Kurt Renner, *Geschichte der landwirtschaftlichen Berufsbildung in Sachsen*, in: Karlwilhelm Stratmann (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung*, Stuttgart 1992, S. 205–219, hier S. 206.

04 Vgl. Holger Reinisch, *Geschichte der kaufmännischen Berufe*, Bonn 2011.

05 Vgl. Jürgen Zabeck, *Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens*, in: Gerhard Minnameier/Eveline Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung*, Lausanne 2006, S. 129–143.

06 Vgl. Sheilagh Ogilvie, *The European Guilds: An Economic Analysis*, Princeton 2019.

07 Vgl. Heinz-Gerhard Haupt (Hrsg.), *Das Ende der Zünfte*, Göttingen 2002.

08 Vgl. Jürgen Schriewer, *Alternativen in Europa. Frankreich: Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik*, in: Herwig Blankertz et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9.1, Stuttgart 1982, S. 250–285; Herwig Blankertz, *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*, Opladen 2025 [1969], S. 51–58.

09 Vgl. Dietmar Frommberger, *Die berufliche Bildung der Niederlande im Rückblick*, in: ders./Holger Reinisch/Martinus Santema (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland*, Paderborn 2001, S. 65–112.

10 Vgl. Thomas Deissinger, *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution*, Würzburg 1992.

11 Vgl. hier und im Folgenden Rudolf Endres, *Handwerk – Berufsbildung*, in: Notker Hammerstein (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 1, München 1996, S. 375–424.

12 Vgl. Karlwilhelm Stratmann, *Die Bedeutung der Zeichenschulen für die Berufsschulentwicklung*. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte und Reform des betrieblichen Ausbildungswesens, in: *Die Berufsbildende Schule* 19/1967, S. 82–95; Simon Thyssen, *Die geschichtliche Entwicklung der gewerblichen Berufsschule*, in: Fritz Blättner et al. (Hrsg.), *Handbuch für das Berufsschulwesen*, Heidelberg 1960, S. 122–137.

13 Vgl. Johann Gotthilf Probst, *Handwerksbarbarei oder Geschichte meiner Lehrjahre. Ein Beytrag zur Erziehungsmethode deutscher Handwerker*, Halle und Leipzig 1790. Die grausamen Behandlungen von Lehrlingen durch ihre Meister setzten sich bis in das 20. Jahrhundert fort und führten nicht selten zum sogenannten „Entlaufen“. Vgl. Christoph Porcher, *Small Acts of Resistance: Runaway Apprentices and the Hidden History of German Apprenticeship (1810–1920)*, in: *Journal of Vocational Education and Training* 2026, <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2026.2711136>.

Die im 18. Jahrhundert vorgelegten und erprobten Reformkonzepte unterschieden sich dahingehend, ob Lehrlinge beziehungsweise zukünftige Handwerker berufsvorbereitenden oder berufsbegleitenden Unterricht besuchen sollten. „Auf jeden Fall sollte eine didaktisch-inhaltliche Verbindung zwischen Schule und Beruf hergestellt werden.“¹⁴ Der berufsvorbereitende Unterricht sollte Jugendliche sowohl auf ihre spätere Lehre vorbereiten als auch grundlegende fachliche Kenntnisse und praktische Fertigkeiten vermitteln. Ziel war es, den Übergang von der Schule in das Berufsleben zu erleichtern und eine freie Berufswahl zu ermöglichen. Zudem sollte der schulische Unterricht die praktische Ausbildung beim Meister durch theoretische Grundlagen ergänzen, um das Verständnis der Arbeitsprozesse sowie eigenständiges Denken und Handeln zu fördern. Angesichts des technischen und wirtschaftlichen Wandels wurde eine schulische Vorbereitung zunehmend als unverzichtbar angesehen. Da die bestehenden Schulformen für diese Aufgabe jedoch nicht aufgestellt waren, wurde der bildungspolitische Fokus zunächst auf Modellschulen gelegt. So entstanden die ersten „Real-Schulen“ sowie „Arbeitsschulen“, etwa in Halle 1708 oder 1747 in Berlin.

Diese berufsvorbereitenden schulischen Reformkonzepte stießen zwar auf einigen Zuspruch, konnten sich jedoch nicht flächendeckend durchsetzen, geschweige denn systembildende Wirkung entfalten. Zu groß waren der Widerstand der Zünfte, die mangelnde Nachfrage und die allgemein schlechte Verfassung des Elementarschulwesens.

Die berufsbegleitenden Reformansätze des 18. Jahrhunderts führten dagegen sehr wohl zu einer Systemveränderung. Ab 1798 war der Besuch sogenannter Sonn- und Feiertagsschulen verpflichtend, gleichzeitig durfte in Kurbayern kein Lehrling freigesprochen werden, der über kein Zeugnis dieser Schulen verfügte. Der Schulzwang beendete hier die Autarkie der Zunftlehre.¹⁵

TRENNUNG VON ALLGEMEIN- UND BERUFSBILDUNG

„Im Übergang zum 19. Jahrhundert steht die Berufsbildung in Deutschland damit bildungstheoretisch und bildungspolitisch in einem Zustand pädagogischer Diaspora und öffentlicher Nachran-

gigkeit, zudem hochgradiger organisatorischer und regionaler Fragmentierung. Normativ ist sie weitgehend auf einen vorauflärerischen und vormerkantilistischen Zustand zurückverwiesen; es war nicht gelungen, den ihr zwischenzeitlich beigemessenen Rang eines Gegenstandes pädagogischer Reflexion und einer staatlicherseits zu bewältigenden, öffentlichen Aufgabe zu bewahren.“¹⁶

Während das berufliche Schulwesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts bildungspolitisch zurückgestellt war, entwickelte sich das Gymnasium, auf neuhumanistischen Prinzipien begründet, im Zuge der preußischen Reformen von 1810/12 als alleinige Bildungsinstitution für die Vergabe von Studienberechtigungen.¹⁷ Im Laufe des 19. Jahrhunderts wachte das Bildungsbürgertum argwöhnisch über dieses Monopol. Es gelang ihm, „sein Selbstverständnis, seinen Sozialcharakter und seine Sozialinteressen über eine Stabilisierung des vertikal gegliederten Bildungswesens zur Geltung zu bringen. Über die inhaltliche, nicht personale Semantik von Allgemeinbildung gestaltete man das Gymnasium mit dem monistischen Berechtigungswesen der Abiturprüfung zu einer Provinz sozialer Selbstrekrutierung.“ Für die Berufsbildung bedeutete ein solches elitäres Verständnis von Bildung die Separierung von der Allgemeinbildung und eine zeitliche Nachordnung; „im Verständnis der pädagogischen Staatsaufgaben war sie fortan nicht mehr vorhanden“.¹⁸

Unter diesen bildungspolitischen Voraussetzungen konnte im 19. Jahrhundert die Berufsschule entstehen. Fand der Unterricht in den Vorformen der Berufsschule noch an Sonntagen statt und war inhaltlich stark religiös geprägt, wurde er im 19. Jahrhundert sukzessive auf die Abende oder Nachmittage der Werkzeuge oder auch in die Arbeitszeit der Lehrlinge verlegt. Die Bezeichnung „Sonntagsschule“ wich dem Namen „Fortbildungsschule“. Die Fortbildungsschule war „ein schmaler Ausläufer der Volksschule“ für die „bereits im Arbeitsleben stehende Jugend, eine Ergänzungs- und vor allem Wiederholungsinstitution“.¹⁹

Wo die Fortbildungsschule wie in Preußen als „gewerbliche Fortbildungsschule“ bezeichnet wurde, war damit noch keine didaktische Wen-

¹⁶ Hanns-Peter Bruchhäuser, Berufsbildung, in: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, München 2005, S. 401–419, hier S. 414.

¹⁷ Vgl. Blankertz (Anm. 8), S. 79.

¹⁸ Bruchhäuser (Anm. 16), S. 412f.

¹⁹ Blankertz (Anm. 8), S. 108.

¹⁴ Endres (Anm. 11), S. 407.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 416f.

dung angezeigt. In Preußen wurde die gewerbliche Fortbildungsschule von der Politik lange als entbehrlich angesehen, denn der Fokus lag auf einer Verbesserung der Volksschule, deren „Wiederholungsschulen“ die Fortbildungsschulen sein sollten.²⁰ Die Weiterentwicklung der Fortbildungsschule gestaltete sich schwierig: Konservative Kreise lehnten Schulen für die werktätige Jugend ab, „weil der Handwerker Fertigkeiten, keine Theorie brauche, die Industrie, die (...) innerhalb ihres eigenen Bereiches nur wenig Interesse an einer planmäßigen Facharbeiterschulung zeigte, äußerte sich überhaupt nicht, während das Handwerk argwöhnte, berufliche Schulen für Lehrlinge würden die Ausbildung schließlich in die öffentliche Hand überführen. Unter diesen Umständen geriet die als pädagogische Abhilfe gedachte Fortbildungsschule zur Karikatur.“ Doch auch die Adressaten der Fortbildungsschule konnten nur schwer für diese Schule gewonnen werden. „Der außerhalb der ohnehin unmenschlich langen Arbeitszeit liegende Unterricht, der ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ vermitteln sollte, stand in ohnmächtigem Missverhältnis zu der Lebenssphäre der Schüler.“²¹

Der Weg der Fortbildungs- zur Berufsschule muss im Zusammenhang mit der Neuordnung des Lehrlingswesens Ende des 19. Jahrhunderts gesehen werden. Die Ausbildungshoheit der Zünfte wurde während des 19. Jahrhunderts sukzessive ausgehöhlt und kulminierte in der liberalistischen Gewerbeordnung von 1869, die 1871 für das gesamte Deutsche Reich übernommen wurde. Im Kampf gegen die Sozialdemokratie sahen die gesellschaftlichen Eliten im Handwerk einen Verbündeten, und die Fortbildungsschule geriet in den Sog der politischen Debatten. So schrieb etwa Julius Kirchhoff, selbst Lehrer an einer sächsischen Fortbildungsschule, 1879: „Man trifft aber die Sozialdemokratie ins Herz, wenn man das Volk gerade in den unteren Schichten in seiner Bildung hebt durch Fortbildungsschulen.“²²

²⁰ Vgl. Jürgen Zabeck, *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*, Paderborn 2009, S. 444.

²¹ Blankertz (Anm. 8), S. 110f. Eine mikrogeschichtliche Darstellung des „Widerstandes“, der auch seitens der Lehrlinge gegenüber der Fortbildungsschule erbracht wurde, findet sich bei Dirk Axmacher, *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim 1990.

²² Julius Kirchhoff, *Die allgemeine Fortbildungsschule und ihr Verhältnis zur gewerblichen Fortbildungsschule*, in: Verein für Sozialpolitik (Hrsg.), *Das gewerbliche Fortbildungswesen*. 7 Gutachten und Berichte, Leipzig 1879, S. 67–84, hier S. 72.

1897 wurde das sogenannte Handwerkerschutzgesetz verabschiedet. Dieses Gesetz war „Ausdruck der Hoffnung, im Mittelstand einen Bundesgenossen gegen die Sozialdemokratie und für die Erhaltung von ‚Thron und Altar‘ zu stärken. Den Innungen wurden wieder Korporationsrechte eingeräumt, Handwerkskammern neu gegründet.“²³ Das Handwerk wurde zum normierenden Faktor der gesamten gewerblichen Ausbildung, denn das Gesetz enthielt auch Bestimmungen für Industrielehrlinge, deren Prüfungswesen an die Handwerkskammern gebunden wurde. Für die Fortbildungsschule bedeutete dies, dass sie sich auf eben dieses Modell der Ausbildung und ihrer gesinnungsmäßigen Voraussetzungen einzurichten hatte. „Das sich freilich erst im 20. Jahrhundert entfaltende duale System der Berufsausbildung ist also ein Produkt der Reaktion, die den konservativen Obrigkeitsstaat und das Großbürgertum mit den kleinen Gewerbetreibenden gegen den Sozialismus verband.“²⁴

Die Weiterentwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule war bis hierhin nicht Gegenstand systematischer bildungspolitischer Überlegungen, sondern gründete auf dem individuellen Einsatz engagierter Lehrkräfte wie Friedrich Rücklin, Richard Seyfert oder Oskar Waldemar Pache. Gerade Pache machte sich mit der Gründung des „Verbandes der Freunde und Lehrer deutscher Fortbildungsschulen“ und der Zeitschrift „Die Deutsche Fortbildungsschule“ verdient.

Im Jahre 1900 stellte die Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften die öffentliche Preisfrage: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ Georg Kerschensteiner, Stadtschulrat in München, gewann diese Preisfrage mit der Antwort: durch Berufserziehung.²⁵ Kerschensteiner vertrat die These, dass der Fortbildungsunterricht die berufliche Wirklichkeit der Lehrlinge zu ihrer didaktischen Konzentration wählen müsse.

²³ Blankertz (Anm. 8), S. 107.

²⁴ Ebd., S. 108.

²⁵ Vgl. Georg Kerschensteiner, *Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?*, in: *Jahrbücher der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt*, Erfurt 1901, S. 1–78.

So sollten Lehrlinge ihren Platz im Gesamtgefüge des Staates erfahren, was dem allgemeinen Staatsinteresse entspreche. Berufsbildung sei, so Kerschensteiner, „die Pforte zur Menschenbildung“.²⁶ So wurde Kerschensteiner zum „Vater“ der Berufsschule, und die Fortbildungsbeziehungsweise die nun entstehende Berufsschule konnte nicht mehr delegitimiert werden, auch wenn sie strikt getrennt blieb vom allgemeinen Schulwesen.

VON DER FORTBILDUNGS- ZUR BERUFSSCHULE

Während in Deutschland die traditionelle, zünftlerische betriebliche Lehre an der Wende zum 20. Jahrhundert revitalisiert wurde, wurden etwa in England solche Schritte kritisch gesehen. Zeitgenössisch wurde kommentiert, dieses Lehrlingsystem sei „undemocratic in its scope, unscientific in its educational methods, and fundamentally unsound in its financial aspects“.²⁷

Ende des 19. Jahrhunderts ging die Zuständigkeit für das preußische Fortbildungsschulwesen vom Kultusministerium auf das von Reichskanzler Otto von Bismarck in Personalunion geführte Ministerium für Handel und Gewerbe über. Damit wurde ein Richtungskampf deutlich, der die Berufsschule bis heute in ihrem Selbstverständnis und ihrer Weiterentwicklung prägt: Es ging um die Frage, ob die Fortbildungsschule eine „obligatorische Volksschuloberstufe“ sei oder sich als „Ergänzung der betrieblichen Lehre verstehen“ müsse.²⁸

Die Frage sollte erst 1911 entschieden werden – zugunsten der zweiten Option. Handwerk und Industrie sahen, dass die betriebliche Lehre alleine nicht ausreichte, um berufspraktische Kompetenzen zu vermitteln; die Fortbildungsschullehrer bemerkten, dass die Motivation der Schüler bei der Behandlung berufsfachlicher Inhalte höher war; und die in der Debatte beteiligten Beamten waren selbst Teil des Bildungsbürgertums und betrachteten die „allgemeine“ Schulbildung

nach der Volksschule als abgeschlossen, weshalb die Fortbildungsschule sich um diese nicht mehr zu kümmern brauche.²⁹

Die Fortbildungsschule besaß nun ein didaktisches Zentrum – den Beruf –, war bildungstheoretisch begründet, insbesondere durch die Arbeiten von Georg Kerschensteiner und des Pädagogen Eduard Spranger, und war Gegenstand schulpolitischer Auseinandersetzungen und Investitionen. Die Umwandlung der Fortbildungsschule in eine berufliche Schule wurde dann in der Weimarer Republik vollzogen. Auf der Reichsschulkonferenz 1920 wurde der Begriff „Berufsschule“ vorgeschlagen und in allen Ländern des Reichs akzeptiert.³⁰

Mit dem Zusammenbruch der Gesellschaftsordnung in Deutschland nach dem Ende des Ersten Weltkriegs eröffnete sich – zumindest für kurze Zeit – die Möglichkeit eines grundlegenden Neubeginns auch im Bereich der Bildung. Doch bereits nach 1920 gewannen konservative und reaktionäre Kräfte an Einfluss, begünstigt durch die politische Instabilität und die Schwäche der Regierungskoalitionen. Sie konnten weitere Reformen in der allgemeinen und beruflichen Bildung blockieren und bereits umgesetzte Maßnahmen abschwächen oder rückgängig machen. Dies war nicht zuletzt möglich, weil Eliten aus der Kaiserzeit weiterhin Schlüsselpositionen innerhalb der Bildungsbürokratie innehatten.³¹

1919 beschloss der Allgemeine Deutsche Gewerkschaftsbund auf seinem Gründungskongress in Nürnberg einen Entwurf für ein reichseinheitliches Berufsausbildungsgesetz, welches das Lehrlingswesen revolutionieren sollte. Nicht direkt die Berufsschule betreffend, waren die Forderungen der Gewerkschaften so radikal, dass sie auch Auswirkungen auf die Berufsschule gehabt hätten. So sollte unter anderem das Ausbildungsmonopol der Kammern gebrochen, das Lehrlingswesen verstaatlicht und Prüfungsausschüsse paritätisch besetzt werden. Der Berufsschule wäre in einem so neu gestalteten Lehrlingswesen eine neue Rolle zugesprochen worden. Während der 1920er Jahre intensiv diskutiert und auch im Reichstag verhandelt,

²⁶ Vgl. ders., Berufs- oder Allgemeinbildung?, in: Gerhard Wehle (Hrsg.), Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Bd. 1, Paderborn 1966, S. 89–104.

²⁷ Richard Aldrich, The Apprentice in History, in: Patrick Ainley/Helen Rainbird (Hrsg.), Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning, London 1999, S. 14–24, hier S. 22.

²⁸ Zabeck (Anm. 20), S. 444–447.

²⁹ Vgl. Gustav Grüner, 1911 – das „berufspädagogische Sturmjahr“, in: Die berufsbildende Schule 13/1961, S. 395–404.

³⁰ Vgl. Blankertz (Anm. 2), S. 371 f.

³¹ Vgl. Hans-Georg Herrlitz et al., Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim 2009, S. 109, S. 119f.

scheiterte das Gesetz nicht zuletzt am massiven Widerstand des Handwerks und anderer Wirtschaftsverbände.³²

Nach 1933 begannen die Nationalsozialisten, auch die Berufsschule in ihre völkische Ideologie einzubinden. Sie führten die Berufsschulpflicht ein, setzten einheitliche Unterrichtsinhalte sowie deren zeitlichen Umfang fest. Im Ergebnis wurde damit schulrechtlich das Modell der klassischen Pflicht-Berufsschule festgeschrieben – mit dreijähriger Schulpflicht, acht Wochenstunden, reichseinheitlichen Lehrplänen und enger Anbindung an die betriebliche Ausbildung. Nach 1945 wurde es unter veränderten politischen Vorzeichen im Westteil Deutschlands flächendeckend übernommen. Insgesamt blieb das Verhältnis der Nationalsozialisten zur Berufsschule aber zwispältig: Einerseits vollendeten sie zentrale organisatorische Reformen, die in der Weimarer Zeit stecken geblieben waren; andererseits versuchten sie zugleich, die Schule gegenüber der betrieblichen Ausbildung wieder zurückzudrängen.³³

REFORMVERSUCHE NACH 1945

Nach 1945 blieb die institutionelle Grundstruktur des westdeutschen Bildungssystems weitgehend erhalten. Es setzte eine restaurative Schulpolitik ein, die selbst den Reformvorstellungen der US-amerikanischen Besatzungsmacht entgegenstand.³⁴ Dass diese Kontinuität gerade für die Berufsschule galt, bemerkten bereits zeitgenössische Beobachter. In einem Gutachten eines US-amerikanischen Beamten heißt es, dass Lehrlingsystem sei „viel eher ein grundlegender Bestandteil der deutschen Wirtschaft als ein Teil des Schulsystems“.³⁵

Die Trennung der Berufsschule vom allgemeinbildenden Schulsystem wurde ab den 1950er Jahren durch die Berufsschulgesetze der Bundes-

länder festgeschrieben und sogar von den Verbänden der Lehrkräfte begrüßt.³⁶ Auch innerhalb des eigenen Teilsystems, dem spätestens mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 institutionalisierten „dualen System“, blieb die Berufsschule randständig.

Zu einem letzten großen Reformversuch der Berufsschule kam es in der „Bildungsreformära“, als zwischen den späten 1950er und frühen 1970er Jahren umfassende Strukturreformen diskutiert wurden. Diese Zeit ist unter anderem deshalb so interessant, weil ähnliche Reformen auch in anderen europäischen Ländern diskutiert wurden. Obwohl viele Staaten vergleichbare historische Voraussetzungen auf dem Gebiet des Lehrlingswesens hatten, setzten sich anders als in Deutschland überwiegend Tendenzen zur Verschulung beruflicher Bildung durch. Gerade im internationalen Vergleich wird damit sichtbar, dass der deutsche Weg keineswegs zwangsläufig war, sondern Ergebnis spezifischer politischer Entscheidungen.

Im Mittelpunkt stand das Bestreben, die Kluft zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu verringern, was oft als Überbrückung der Lücke zwischen Berufsschule und Betrieb, Theorie und Praxis formuliert wurde. Zu diesem Zweck zielten die Reformen darauf, die Ausbildungsvorschriften zu modernisieren, die Berufsschulen auszubauen und die Verbindungen zwischen betrieblicher Ausbildung und schulischem Unterricht zu stärken.³⁷

In Nordrhein-Westfalen konkretisierten sich diese Debatten in einem Modellversuch, der die Einrichtung von Kollegschulen vorsah, in denen gymnasiale Oberstufe und berufliche Schulen integriert werden sollten. Damit sollte ein Beitrag zu Gleichwertigkeit und Chancengerechtigkeit geleistet werden. Zentrales Instrument war die Vergabe doppelter Abschlüsse, die sowohl eine berufliche Qualifikation als auch eine Studienberechtigung bescheinigen sollten. Performativ ist dieser Schulversuch nicht wesentlich von anderen Oberstufenreformen dieser Zeit zu unterschei-

³² Vgl. Christoph Porcher/Dietmar Frommberger, Zur Entwicklung des (west)deutschen Berufsbildungsgesetzes, in: *Pädagogische Rundschau* 3/2026, S. 267–280.

³³ Vgl. Wolf-Dietrich Greinert/Stefan Wolf, Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule?, Berlin 2013, S. 89–92.

³⁴ Vgl. Wolfgang Klafki, Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern, in: ders., *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1976, S. 253–299.

³⁵ George W. Ware, *Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland*, o. O. 1952, S. 38.

³⁶ Vgl. Karlwilhelm Stratmann/Manfred Schlösser, *Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*, Frankfurt/M. 1990, S. 57.

³⁷ Vgl. Christoph Porcher/Bill Esmond, Fabricating the „Dual System“. Conservative Resistance Against Progressive TVET Reforms in West Germany 1969–1982, in: *Journal of Vocational Education and Training* 2026, <https://doi.org/10.1080/13636820.2026.2626291>.

den, doch gerade die Zielsetzung, die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung schulorganisatorisch aufzuheben, macht diesen Versuch so besonders.³⁸

Die Kollegschule war jedoch zum Scheitern verurteilt, noch bevor der Schulversuch 1975 offiziell begann. Zu stark waren die Widerstände seitens konservativer Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft sowie weiterer Akteure wie Eltern- und Lehrerverbände.³⁹ Herwig Blankertz, eine der prägenden Figuren des Modellversuchs, zweifelte selbst an dessen Erfolgsaussichten.⁴⁰ Gleichwohl hielt er an der Überzeugung fest, dass die gesellschaftlichen Voraussetzungen, aus denen die Bildungsreformen hervorgegangen waren, langfristig wirksam bleiben würden. 1982 schrieb er, konservative Bildungspolitik könne die „Entwicklung verlangsamen, nicht aber aufhalten. (...) Jede Maßnahme, die die Abgrenzungen hervorhebt und sichert, die den getrennten Bildungswegen ihre sozialschichtspezifischen Charakteristika aufdrückt, vermehrt den Sog, den die Gymnasien auf die Angehörigen des neuen Mittelstandes ausüben.“⁴¹

Die weitere Entwicklung folgte Blankertz' Erwartung in Teilen. Zwar wurden die institutionellen Grenzen zwischen Allgemein- und Berufsbildung nicht überwunden. Jedoch verschob sich der Schwerpunkt der Reformdebatten. An die Stelle umfassender Überlegungen zur Integration von Allgemein- und Berufsbildung traten zunehmend Maßnahmen zur Aufwertung beruflicher Bildung gegenüber der Hochschulbildung – etwa durch die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, die Akademisierung einzelner Berufe oder den Ausbau dualer Studiengänge. Damit blieb die grundlegende institutionelle Trennung von Allgemein- und Berufsbildung weitgehend unangetastet.⁴²

FAZIT

Die Geschichte der Berufsschule macht sichtbar, dass die institutionelle Gestalt beruflicher Bildung nie ausschließlich pädagogischen Überlegungen folgte, sondern stets Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse zwischen Staat, Wirtschaft und unterschiedlichen sozialen Gruppen war. Das duale System entstand nicht als konsequent verwirklichtes Bildungsideal, sondern als historischer Kompromiss, dessen Grundstrukturen bis heute fortwirken.

Viele Fragen, die heute unter Schlagworten wie „Fachkräftesicherung“, „Attraktivität der beruflichen Bildung“ oder „Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildungswege“ diskutiert werden, verweisen auf Konfliktlinien, die die Geschichte der Berufsschule seit dem 18. Jahrhundert begleiten. Zugleich hat sich der Fokus dieser Debatten verschoben: Während lange das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung im Zentrum stand, richtet sich die Aufmerksamkeit heute vor allem auf das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung. Damit gerät jedoch leicht aus dem Blick, dass bereits die institutionelle Trennung von Allgemein- und Berufsbildung selbst das Ergebnis historischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse ist.

Historische Bildungsforschung kann die historischen Voraussetzungen heutiger Strukturen sichtbar machen und damit ihre Kontingenz offenlegen. Gerade darin liegt ihr Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Zukunft der Berufsschule: Die Geschichte der Berufsschule zeigt nicht nur, warum sie zu der Institution geworden ist, die sie heute ist. Sie macht zugleich deutlich, dass ihre Entwicklung immer auch anders hätte verlaufen können – und eröffnet damit einen erweiterten Horizont für die Diskussion über ihre zukünftige Gestalt.

CHRISTOPH PORCHER

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

³⁸ Vgl. Torsten Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980*, Göttingen 2005, S. 289.

³⁹ Vgl. Porcher/Esmond (Anm. 37).

⁴⁰ Vgl. Sabine Reh, *Die Geschichte der Pädagogik nach dem Ende des Fortschritts. Zur Krise des Erzählens über die Pädagogik bei Blankertz*, in: Tim Zumhof/Andreas Oberdorf (Hrsg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie*, Münster-New York 2022, S. 115–132, hier S. 128 f.

⁴¹ Herwig Blankertz, *Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik*, in: ders. et al. (Anm. 8), S. 321–339, hier S. 336.

⁴² Vgl. Christoph Porcher, *Von der Reformeuphorie zur Resignation? Ein Nachwort zu „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“*, in: Blankertz (Anm. 8), S. 175–204.

ZWISCHEN AUSBILDUNGSFUNKTION UND BILDUNGSaufTRAG

Aktuelle Herausforderungen für Berufsschulen

Karin Büchter

Berufsschulen stehen vor zwei grundlegenden Herausforderungen. Einerseits sollen sie sich angesichts wirtschaftlicher und technologischer Sachzwänge stärker an den Anforderungen der betrieblichen Praxis orientieren. Andererseits sollen sie sich als eigenständige Bildungseinrichtungen behaupten und sich nicht auf die Rolle eines „Juniorpartners der betrieblichen Ausbildung“ reduzieren lassen.⁰¹ Diese doppelte Erwartung verweist auf die grundlegende „Balanceproblematik“, der Berufsschulen ausgesetzt sind.⁰² Um diese dauerhaft bearbeiten zu können, benötigen sie ein autonomes Selbstverständnis. Als Bildungseinrichtung erfüllen sie einen verfassungsrechtlichen Bildungsauftrag, der auf den Schutz der Menschenwürde, das Diskriminierungsverbot und die Förderung demokratischer Persönlichkeitsentwicklung zielt. Die relative Autonomie der Berufsschule innerhalb des dualen Systems eröffnet die Möglichkeit, sich nicht nur als Lernort, sondern auch als eigenständiger Bildungsort zu verstehen. Werden die Herausforderungen der Berufsschule hingegen auf die Bewältigung von technischen Anforderungen und auf eine nur quantitative Sicherung von Lehrkräften reduziert, gerät ihr Bildungsauftrag aus dem Blick. Im Folgenden geht es um Grenzen und Widerstände, mit denen Berufsschulen konfrontiert sind, wenn sie ihren Anspruch als eigenständiger Bildungsort im Spannungsfeld von Ökonomie und Bildung verwirklichen.

ASYMMETRIE IM DUALITÄTSPRINZIP DER AUSBILDUNG

Die Berufsschule ist neben dem Ausbildungsbetrieb nominell ein „eigenständiger Lernort“ der dualen Ausbildung.⁰³ Die betriebliche Ausbildung ist dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem zugeordnet, nach Berufsbildungsgesetz

(BBiG) und Handwerksordnung (HwO) geregelt und orientiert sich an zwischen Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften verhandelten Ausbildungsordnungen. Durchführung und Kontrolle liegen bei den Körperschaften des öffentlichen Rechts, den Kammern. Der Zweck betrieblicher Ausbildung besteht darin, betriebliche Produktivität und die dazu notwendige Fachkräftequalifizierung zu gewährleisten. Ziel der Ausbildung ist gemäß § 1 Abs. 3 BBiG die „für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“. Trotz des Dualitätsprinzips haben Ausbildungsbetriebe gegenüber Berufsschulen eine deutlich stärkere Stellung. Jugendliche in der betrieblichen Ausbildung schließen mit dem/der Arbeitgeber:in einen Ausbildungsvertrag, verbringen mindestens zwei Drittel ihrer Ausbildungszeit im Betrieb und erhalten eine Ausbildungsvergütung. Betriebe bestimmen den Ausbildungsbedarf, entscheiden über Auswahl und Einstellung junger Menschen und haben aufgrund der vertraglichen, zeitlichen und monetären Bindung der Auszubildenden einen größeren sozialisatorischen Einfluss – in einer Entwicklungsphase, in der sich Jugendliche in ihren unterschiedlichen privaten, organisierten und beruflichen Lebenswelten und Rollen persönlich, sozial und politisch orientieren.⁰⁴

Die Berufsschule ist als Bildungseinrichtung Teil des Sekundarbereichs II im Bildungswesen. Sie ist gemäß Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes eine staatliche Einrichtung, in den Schulgesetzen der Länder verankert und kultusministeriell sowie schuladministrativ gesteuert. Grundlage des Unterrichts sind die von der Kultusministerkonferenz (KMK) erlassenen Rahmenlehrpläne

ne. Während die betriebliche Ausbildung auf die Entwicklung funktionaler *Handlungsfähigkeit* ausgerichtet ist, zielt die Berufsschule auf umfassende *Handlungskompetenz*, bestehend aus Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Dazu gehört nicht nur die Vertiefung berufsbezogener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für verantwortliches Handeln in der Arbeitswelt, sondern auch die Förderung gesellschaftlicher Kompetenzen wie Selbstbestimmung, kritisch-kommunikative Kompetenzen, Solidaritäts- und Mitgestaltungsfähigkeit. Auch wenn diese Begriffe je nach Interesse dehnbar und je nach Ausbildungsberuf semantisch und didaktisch interpretationsoffen sind, bieten sie eine legitimatorische Grundlage für ein eigenständiges Selbstverständnis der Berufsschule im dualen System der Ausbildung.

In der Berufsschule sind die Jugendlichen schulpflichtige Schüler:innen. Als Bildungseinrichtung und mit ihren akademisch ausgebildeten Lehrer:innen ist die Berufsschule hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten eindeutig der gewichtigere Part in der dualen Ausbildung. Allerdings verbringen Jugendliche mit nur maximal einem Drittel ihrer Ausbildungszeit deutlich weniger Wochenstunden in der Berufsschule als im Ausbildungsbetrieb. Nicht nur aufgrund der relativ geringen Zeit, sondern auch, weil für das Bestehen der abschließenden und für sie eigentlichen Prüfung vor der Kammer das Berufsschulzeugnis nicht entscheidend ist, ist für Auszubildende der Berufsschulunterricht weniger bedeutsam als die betriebliche Ausbildung. Die praktische Ausbildung im Betrieb bewerten sie oft höher als den berufsschulischen Unterricht und üben in diesem Zusammenhang auch häufiger Kritik an einer unzeitgemäßen Ausstattung ihrer Berufsschule.⁰⁵

01 Martin Baethge, Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Kai S. Cortina et al. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 2008, S. 541–598, hier S. 576.

02 Klaus Harney, Berufsbildung, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim–Basel 2004, S. 153–173, hier S. 172.

03 Kultusministerkonferenz (KMK), Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss vom 12.3.2015 i. d. F. vom 21.3.2024, S. 2.

04 Albert Scherr/Ullrich Bauer, Jugendsoziologie, Wiesbaden 2024, S. 131 f.

05 Vgl. DGB Jugend, Ausbildungsreport 2025, Berlin 2025, www.dgb.de/fileadmin/download_center/Studien/ausbildungsreport2025_mid.pdf, S. 36.

Um die Dualität und die Abstimmung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule festzulegen, verabschiedeten Bundesregierung und Kultusministerien 1972 das „Gemeinsame Ergebnisprotokoll“. Damit war gleichzeitig ein symbolischer Akt vollzogen, der seinen Ausdruck im „gemeinsamen Bildungsauftrag“ zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule fand, der jedoch bis heute auf einer normativen Ebene verharret.⁰⁶ Aufgrund der betrieblichen Hoheit in der dualen Ausbildung ist das Gemeinsame – im Sinne einer paritätischen Zusammenarbeit mit gleichen Aushandlungspositionen und -ressourcen und gleicher Einflussausübung auf Ausbildungsentscheidungen und -geschehen – für die Berufsschule stark eingeschränkt, auch mit dem Effekt, dass in der öffentlichen Wahrnehmung Berufsschulen „kaum präsent“ sind.⁰⁷ Dieser Zustand wird durch Negativzuschreibungen reproduziert.

BEGRENZTE GESTALTUNGSMACHT

Betriebe sind nicht zur Ausbildung verpflichtet, sondern lediglich dazu, bei einer Ausbildungsentscheidung die Vorgaben des BBiG einzuhalten. Ob ausgebildet wird, hängt unter anderem von der wirtschaftlichen Lage, Kosten-Nutzen-Erwägungen, den Ausbildungskapazitäten und Bewerber:innen ab. Trotz Fachkräftemangels, rund 2,8 Millionen junger Erwachsener ohne Berufsabschluss sowie eines weiterhin großen Übergangssektors, in den 2025 über 262 000 junge Menschen neu eintraten, weil sie keinen Zugang zur Ausbildung erhielten, ziehen sich Betriebe zunehmend aus der Ausbildung zurück. Dem entspricht die rückläufige Zahl der Neuverträge (2019: 525 039; 2025: 438 304).⁰⁸ Anders sieht die Situation in der vollzeitschulischen Ausbildung aus. Insbesondere im Pflegesektor stieg die

06 Vgl. Günter Kutscha, Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 35/2019, www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf.

07 Jürgen Seifried, Die Zukunft der Berufsschule zwischen Digitalisierung, Heterogenität und Lehrer:innenmangel, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1/2023, S. 3–17, hier S. 4.

08 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ), Berufsbildungsbericht 2026, Berlin 2026, S. 125; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2026, Leverkusen 2026, S. 38.

Zahl neuer Auszubildender 2025 zum dritten Mal in Folge.⁰⁹ In der dualen Ausbildung ist zudem „ein kontinuierlicher Rückgang des Anteils ausbildungsberechtigter Betriebe zu verzeichnen“. ¹⁰ 2025 waren nach dem Bewerbungszeitraum zum Stichtag 30. September noch 84 357 ausbildungsinteressierte Bewerber:innen als erfolglos gemeldet.¹¹ Gleichzeitig blieben 54 384 Ausbildungsstellen unbesetzt.¹² Ursachen für dieses Mismatch sind unter anderem fehlende Ausbildungsplatzangebote und Ausbildungsnachfragen, wechselseitige Ablehnungen von Ausbildungsverhältnissen durch Betriebe und Bewerber:innen, negative Berufsimagen, unattraktive Arbeits-, Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten sowie die ungünstige Lage und Erreichbarkeit dualer Lernorte.

Hinzu kommt eine hohe Vertragslösungsquote von 29,7 Prozent.¹³ Insolvenzen, Betriebs- oder Berufswechsel, Ausbildungsabbrüche – insbesondere in der Probezeit –, Kompromisse bei der Berufswahl, Fehleinschätzungen betrieblicher Ausbildungsanforderungen, mangelnde Ausbildungsqualität sowie unterschiedliche Erwartungen an Leistungen und Verhalten auf beiden Seiten begünstigen Vertragslösungen und damit ein instabiles Ausbildungsgeschehen. Berufsschulen können Auszubildende vor und während einer Vertragslösung beraten, begleiten und bis zum Ablauf des Schuljahres weiter unterrichten. Sie verfügen jedoch gegenüber Ausbildungsbetrieben über keine Interventions- oder Entscheidungsmacht.

Aus berufsschulischer Sicht gefährdet der Rückgang von Ausbildungsverhältnissen das Fachklassenprinzip, da Unterrichtsangebote reduziert oder Klassen geschlossen werden müssen. Für ausbildungsinteressierte Jugendliche und Betriebe bedeutet dies eine Einschränkung wohnort- beziehungsweise standortnaher Beschulungsangebote. In ländlichen Regionen können Berufsschulen mit berufsübergreifenden Fachklassen, überregional zentralisierten Beschulungsangeboten oder digitalen Unterrichtsformen reagieren.¹⁴ Sie können Entwicklungen des Ausbildungsmarktes somit nur nachträglich bewältigen, nicht jedoch maßgeblich mitgestalten.

Diese begrenzte Gestaltungsmacht von Berufsschulen zeigt sich auch in ausbildungspolitischen Reformen. Zwar greifen jüngste Reforminitiativen wie das Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung von 2023 oder die Allianz für Aus- und Weiterbildung 2026–2029 zentrale Herausforderungen beruflicher Bildung auf. Die Rolle der Berufsschule bleibt jedoch weitgehend auf Fragen regionaler Verfügbarkeit und ihre personelle und digitale Ausstattung beschränkt; ihr eigenständiger Bildungsauftrag ist dabei kein Thema. Zur Stärkung der berufsbildenden Schulen wurde im Rahmen der „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ 2023 der „Pakt für berufliche Schulen“ gegründet. Er greift zentrale Themen wie Digitalisierung, Bewältigung des demografischen Wandels, Lehrkräftegewinnung, Integration, Demokratiebildung und Internationalisierung auf.¹⁵ Offen ist noch, wie verbindlich die Handlungsempfehlungen sind, die sich vor allem an Schulaufsichten und Schulleitungen richten, und wer die Verbreitung, die schulische Rezeption und Umsetzung verantwortet und überwacht. Ebenso stellt sich die Frage, ob der Pakt auch steuerungspolitische Aspekte wie die Verhandlungsmacht von Berufsschulen in Gremien mit Kammern und Betrieben berücksichtigt, insbesondere um die Deutungsmacht der Schulen und sozial verantwortliche und pädagogisch reflektierte Vorstellungen zu Digitalisierung, Integration und Demokratiebildung in der dualen Ausbildung zu stärken. Zwar besitzen Zuständige der betrieblichen Ausbildung keine rechtlich-formale Interventionsbefugnis gegenüber berufsschulischen Reformvorhaben, sie können jedoch aufgrund ihrer ausbildungspolitischen Macht auf Berufsschulen und Lehrer:innen eine

09 Vgl. Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung, 2. 6. 2026, www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/_inhalt.html.

10 Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (AGB), Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Bielefeld 2026, S. 172.

11 Vgl. ebd., Tab. E2-2web.

12 Vgl. BMBFSFJ (Anm. 8).

13 Vgl. AGB (Anm. 10), S. 149f.

14 Vgl. KMK, Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler und Schülerinnen in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender, Beschluss vom 26. 1. 1984, i. d. F. vom 26. 9. 2024.

15 Vgl. KMK, Pakt für berufliche Schulen. Jahresbericht 2024/2025, Berlin 2026.

„pointierte (...) ‚Pressure-Politik‘ für und gegen bestimmte berufsbildungspolitische Reformvorhaben“ ausüben.¹⁶

DISKRIMINIERUNG IN DER DUALEN AUSBILDUNG

Gemäß BBiG sind für den Zugang zur dualen Ausbildung keine Kriterien festgelegt; diese bestimmen die Betriebe. Ein Ausbildungsvertrag ist damit formal weder an soziale Lage, Herkunft, Vorbildung noch Geschlecht gebunden. Dennoch ist die duale Ausbildung selektiv und setzt bestehende Ungleichheiten des Bildungssystems fort. So haben Personen mit Einwanderungsgeschichte und junge Menschen aus Haushalten mit SGB-II-Bezug einen erschwerten Zugang zur Ausbildung und sind weniger erfolgreich als deutsche Bewerber:innen ohne SGB-II-Bezug.¹⁷ Die Diskriminierung migrantischer Jugendlicher bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen besteht trotz gesteigener Sensibilisierung und Antidiskriminierungskonzepten fort. „Selbst mit gleichen Schulabschlüssen, Schulnoten, Bildungs- und Berufspräferenzen, Bewerbungsaktivitäten, weiteren ausbildungsmarktrelevanten Merkmalen und der gleichen sozialen Herkunft und sozialen Einbindung, haben nicht studienberechtigte Schulabgänger:innen mit Migrationshintergrund eine geringere Wahrscheinlichkeit, in einen Ausbildungsplatz einzumünden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.“¹⁸ Gelingt ihnen der Zugang, handelt es sich häufig nicht um den Wunschberuf. Besonders betroffen von Benachteiligungen sind Auszubildende aus Asylherkunftsländern; „das Risiko einer vorzeitigen Vertragslösung ist mit 42 Prozent am höchsten.“¹⁹

Der Zugang zu Ausbildungsberufen differenziert sich zudem nach schulischer Vorbildung.²⁰ Von den jungen Menschen, die 2024 eine Ausbildung aufnahmen, verfügten 26,1 Prozent maxi-

mal über einen Hauptschulabschluss, 43,1 Prozent über einen mittleren Abschluss, 26,8 Prozent über die (Fach-)Hochschulreife und vier Prozent über einen im Ausland erworbenen Abschluss.²¹ Zwar ist das allgemeine Bildungsniveau gestiegen, zugleich sprechen die hohe Vertragslösungsquote von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss sowie ihr hoher Anteil im Übergangssystem für fortbestehende vorbildungsbezogene Benachteiligungen; Jugendliche ohne Schulabschluss und mit Zuwanderungsgeschichte sind beim Zugang zur Ausbildung systematisch benachteiligt.²² Auch junge Menschen mit Behinderungen erfahren gegenüber Bewerber:innen ohne erkennbare Beeinträchtigungen Benachteiligungen.²³

Die duale Ausbildung ist zudem geschlechtsspezifisch geprägt. „Von den 475 950 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen des Jahres 2025 wurden 173 468 mit Frauen und 302 115 mit Männern geschlossen. Darüber hinaus wurden 367 Verträge mit Personen gemeldet, die sich nicht eindeutig dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen.“²⁴ Frauen befinden sich dagegen häufiger im Schulberufssystem beziehungsweise in vollzeitschulischen Gesundheitsberufen.

Obwohl Besetzungsprobleme infolge sinkender Bewerber:innenzahlen eigentlich erwarten lassen, dass Betriebe ihre Auswahlkriterien zugunsten bislang benachteiligter Jugendlicher öffnen, zeigen Untersuchungen die anhaltende Bedeutung eigenschafts- und verhaltensbezogener Auswahlkriterien. Maßgeblich bleiben „betriebliche Normalitätserwartungen“ an Auszubildende, also Vorstellungen darüber, „was unproblematische Eigenschaften und Merkmale“ sind.²⁵ Berufsschulen können diese betriebliche Selektion nicht kompensieren, da die Auswahl ausschließlich in den Betrieben erfolgt. Sie unterrichten bereits vorselektierte Schüler:innen, unter denen sich Minderheiten befinden, die in Betrieb und Schule einem erhöhten Diskriminierungsrisiko ausgesetzt sind. Gegen Diskriminierung und Rassismus richtet sich die gewerkschaftliche Initiative „Mach

¹⁶ Josef Hilbert/Helmi Südmersen/Hajo Weber, Berufsbildungspolitik. Geschichte, Organisation, Neuordnung, Opladen 1990, S. 12.

¹⁷ Vgl. BMBFSFJ (Anm. 8), S. 9, S. 13.

¹⁸ Mona Granato/Alexander Christ, Integration junger Geflüchteter in berufliche Ausbildung: Zugang zu und Gestaltung von beruflicher Ausbildung, in: Hubert Ertl et al. (Hrsg.), Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf, BIBB Discussion Paper, Juni 2022, S. 26–38, hier S. 27.

¹⁹ AGB (Anm. 10), S. 182.

²⁰ Vgl. AGB (Anm. 10), S. 162.

²¹ Vgl. BMBFSFJ (Anm. 8), S. 78.

²² Vgl. AGB (Anm. 10), S. 172, S. 181.

²³ Vgl. BMBFSFJ (Anm. 8), S. 21.

²⁴ Ebd., S. 71.

²⁵ Albert Scherr/Caroline Janz/Stefan Müller, Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden, Wiesbaden 2015, S. 47.

meinen Kumpel nicht an! – für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e. V.“, die sowohl in Betrieben als auch in Berufsschulen Präventionsarbeit leistet; zudem sind in vielen Schulen inzwischen antirassistische und diskriminierungskritische Projekte sowie Materialien entwickelt worden.²⁶ Dennoch bleibt offen, inwieweit Diskriminierung im Berufsschulalltag systematisch reflektiert und bearbeitet wird.

Berufsschulen sind durch eine hohe Heterogenität ihrer Schüler:innen geprägt. Unterschiede in Lernvoraussetzungen, Bildungsbiografien, familiären Erfahrungen und Übergangsverläufen erhöhen die Anforderungen an eine diskriminierungssensible, diagnostisch fundierte und didaktisch professionelle Unterrichtsgestaltung. Ob dies gelingt, hängt nicht nur von den Lehrkräften, sondern auch von der Schulsteuerung und der jeweiligen Schulkultur ab. Eine besondere Bedeutung kommt der Sprachförderung zu. „Vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität in den sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen der Schülerschaft an den beruflichen Schulen stellt die Thematik die beruflichen Schulen vor besondere Herausforderungen.“²⁷ Wichtig ist, dass es nicht nur um eine einseitige Sprachförderung, sondern auch um Sprachsensibilität angesichts von Mehrsprachigkeit geht. So zeigt sich vor dem Hintergrund zunehmender Mehrsprachigkeit, dass eine wenig sprachensible Gestaltung des Unterrichts Jugendliche trotz hoher Lernmotivation frustriert und ausgrenzt. Deshalb sind Lehrer:innen gefordert, „ihren eigenen monolingualen Habitus zu reflektieren und die jungen Erwachsenen mit Fluchtgeschichte nicht als Abweichung, sondern als Normalität in ihren Unterricht zu integrieren“.²⁸

BERUFSSCHULE ALS BILDUNGSORT?

Die Berufsschule ist nicht nur Teil des dualen Ausbildungssystems, sondern eine Schulform innerhalb des staatlichen Systems beruflicher Bil-

dung, das je nach Bundesland als „berufliche Schulen“, „berufsbildende Schulen“ oder „Berufskollegs“ bezeichnet wird. In diesem System sind Bildungsgänge aus den drei Sektoren der Berufsbildung – dem dualen Ausbildungssystem, dem Schulberufssystem und dem Übergangssektor – sowie Angebote zum Erwerb allgemeiner Schulabschlüsse wie das berufliche Gymnasium oder die Fachoberschule und zur Weiterbildung in Fachschulen zusammengefasst. Trotz regional unterschiedlicher Verteilungen der Bildungsgänge ist die Teilzeit-Berufsschule des dualen Systems mit rund 1,2 Millionen Schüler:innen 2025 der am stärksten besuchte Bildungsgang schulischer Berufsbildung.²⁹

Der Status der Berufsschule als Bildungseinrichtung wurde in den 1970er Jahren durch ihre Zuordnung zum Sekundarbereich II konsolidiert. Seitdem bestehen Möglichkeiten, allgemeine Berechtigungen mit dem Berufsschulabschluss und Zusatzunterricht zu erwerben, etwa den ersten und mittleren Schulabschluss oder in einigen Bundesländern auch das Berufsabitur beziehungsweise das duale Abitur. Dennoch hat der Berufsschulunterricht aufgrund seiner engen Verbindung mit der Wirtschaft und seines vergleichsweise geringen Anteils an Unterrichtszeit weiterhin eine nachrangige Stellung. Berufsschüler:innen verfügen damit über deutlich weniger Bildungszeit als gleichaltrige Jugendliche in allgemeinbildenden Schulen. Angesichts dessen ist es umso problematischer, wenn der Unterricht auf eine arbeitsmarktverwertbare Berufsqualifizierung zielt und sich damit an einer „funktionalistisch ausgerichteten Persönlichkeitsentwicklung“ orientiert.³⁰

Ende der 1990er Jahre wurden im Zuge curricularer und didaktischer Reformen betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse als Bezugspunkte berufsschulischen Unterrichts etabliert. Der Schwerpunkt lag dabei eindeutig darauf, eine „größtmögliche Nähe der Berufsbildung (...) zum Aspekt des Könnens in der betrieblichen Praxis

²⁶ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Praxisbeispiele für schulische Antidiskriminierungsprojekte, Berlin 2023.

²⁷ KMK, Pakt für berufliche Schulen. Handlungsempfehlungen zum ersten Arbeitszyklus, 7. 11. 2025.

²⁸ Lisa Vogt/Alisha Heinemann, „Berufsschule auch ist nicht so wie Deutschkurs“. Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten, in: Sprache im Beruf 1/2021, S. 70–86, hier S. 83.

²⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik zum 31. 12. 2025, www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/_inhalt.html.

³⁰ Harald Hantke/Jean Pranger, Schulen der wirtschaftsberuflichen Bildung im Umgang mit dem Lernfeldparadoxon – eine qualitativ-empirische Exploration didaktischer Jahresplanungen, in: Udo Hagedorn/Reinhold Hedtke/Georg Tafner (Hrsg.), Kann Schule gesellschaftlich bilden? Sozioökonomische Bildung in der Sekundarstufe II, Wiesbaden 2026, S. 87–108, hier S. 102.

aufzubauen“.³¹ Die Einführung des anwendungs- und kompetenzorientierten Lernfeldunterrichts erfolgte auf Kosten allgemeinbildender Zielsetzungen.³² Beispielhaft zeigt sich dies darin, dass Berufsschulen sich vor allem auf die qualifikationsorientierten Lernfeldvorgaben konzentrieren und den Bildungsanspruch des Lernfeldkonzepts weitestgehend ignorieren.³³

Damit verfügen Berufsschüler:innen in einer wichtigen Entwicklungsphase ihres Lebens nur begrenzt über Möglichkeiten, sich mit sich selbst und ihrem gesellschaftlichen Umfeld auseinanderzusetzen, komplexe Zusammenhänge zu verstehen sowie kritisch-reflektiert und demokratisch zu denken und zu argumentieren. Durch die Engführung des Unterrichts auf „Qualifizierung für ein Handeln in beruflichen Situationen“³⁴ fehlen insbesondere bei Erfahrungen mit Menschenverachtung und Diskriminierung Gelegenheiten, diese systematisch „in politischen Lern- und Bildungsprozessen aufzugreifen“.³⁵ Problematisch ist vor diesem Hintergrund, dass „innerhalb des Leitfelds der politischen Bildung auf curricularer Ebene sukzessive eine inhaltliche Verschiebung zugunsten wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte und ökonomischer Perspektiven stattgefunden hat“.³⁶ Verantwortung für diese Entwicklung tragen Bildungsministerien, die KMK, die staatliche Schulaufsicht sowie die Schulen selbst, die im Rahmen ihrer relativen Autonomie in der dualen Ausbildung ihr Selbstverständnis als vielfalts- und demokratieorientierte Bildungsorte entwickeln müssen. Dies betrifft nicht nur den Fachunterricht, sondern ebenso die Schulkultur und das zugrunde liegende Bildungsverständnis. Zu berücksichtigen ist, dass Berufsschulen auch regional mit einem klaren Bildungsprofil einen demokratisierenden Beitrag leisten können. Dies gilt insbesondere dann, wenn regionale Strukturentwicklung, Firmenansiedlungen, Techno-

logieförderung, Infrastrukturausbau, Beschäftigungsförderung und Ausbildungsangebote nach pluralistisch-demokratischen Prinzipien gestaltet und von demokratisch orientierten sowie fachlich kompetenten Akteuren getragen werden sollen.

DAUERPROBLEM LEHRER:INNENMANGEL

Seit einigen Jahren ist die Nachfrage nach Lehrer:innen an den berufsbildenden Schulen deutlich höher als das Angebot ausgebildeter Lehrer:innen.³⁷ Der Lehrer:innenmangel ist kein Novum, sondern ein gesellschaftliches und bildungspolitisches Problem der Anerkennung beruflicher Bildung und der Tätigkeiten von Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen.³⁸ 2024 waren an berufsbildenden Schulen insgesamt 115 000 Lehrer:innen tätig; 2015 waren es noch 117 000.³⁹

Je nach Bundesland und Landkreis können personelle Ausstattung und Unterrichtsversorgung unterschiedlich sein.⁴⁰ In ländlichen Regionen und für bestimmte berufliche Fachrichtungen, wie Metall- und Elektrotechnik und Handwerk, fällt es oft schwer, Lehrer:innen für den Schuldienst zu gewinnen. Dies ist für eine aktive Ausbildungsmarktpolitik ein Problem, das mitunter mit Abordnungen von Lehrer:innen und besonderen Zulagen für neu gewonnene Lehrer:innen zu lösen versucht wird.⁴¹ Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen unterrichten in unterschiedlichen Bildungsgängen mit vielfältigen berufsfachlichen und allgemeinbildenden Inhalten und Zielen. Zu ihren Aufgaben gehören die allgemein- und fachdidaktische Interpretation curricularer Vorgaben, die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen sowie die Kooperation mit Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben.

³¹ Harney (Anm. 2), S. 153–173, hier S. 172.

³² Vgl. Tim Engartner/Christine Engartner, Ökonomisierungstendenzen im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen, in: Gesellschaft–Wirtschaft–Politik 1/2026, S. 69–82, hier S. 74.

³³ Vgl. Hantke/Pranger (Anm. 31), S. 103.

³⁴ Ebd., S. 88.

³⁵ Fabian Welsch et al., „Aber es wär halt auch schön mal zu diskutieren“ – Perspektiven von Auszubildenden auf politische Bildung in der Berufsschule, in: Hagedorn/Hedtke/Tafner (Anm. 31) Hrsg.), S. 109–128, hier S. 112.

³⁶ Christine Engartner, Beruf und Gesellschaft. Ansprüche, Wirklichkeiten und Herausforderungen des Politikunterrichts an Berufsschulen, Wiesbaden 2023, S. 3. Siehe auch den Beitrag von Christine Engartner in dieser Ausgabe (Anm. d. Red.).

³⁷ Vgl. Seifried (Anm. 7), S. 9.

³⁸ Vgl. Ansgar Klinger, Lehrkräftebedarf für Berufsbildende Schulen bis 2035 – Quantitäten und Lösungsvorschläge, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 46/2024, www.bwpat.de/ausgabe46/klinger_bwpat46.pdf.

³⁹ Vgl. KMK, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation 248/2026.

⁴⁰ Florentine Anders, Länderüberblick Lehrermangel und seine Folgen: Digitalunterricht, Mehrarbeit, größere Klassen, Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, 2026, <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/#lehrermangel-im-laenderueberblick>.

⁴¹ Vgl. Barbara Oberst, Berufsschulen: Leere statt Lehre, 14.3.2019, www.deutsche-handwerks-zeitung.de/berufsschulen-leere-statt-lehre-145958.

Zur Qualitätsentwicklung und Attraktivitätssteigerung der Lehrer:innenbildung wurden im vergangenen Jahrzehnt verschiedene Projekte und Reformen umgesetzt.⁴² Die länderübergreifenden Vorschläge der KMK zur Gewinnung neuer Zielgruppen umfassen unter anderem ein duales Lehramtsstudium, die Qualifizierung zu Ein-Fach-Lehrer:innen und ein Quereinstiegs-Masterstudium.⁴³ Die Gefahr solcher Maßnahmen besteht darin, dass sie zulasten pädagogischer Professionalität gehen können, die zur Bewältigung des komplexen Aufgabfeldes erforderlich ist. Bereits in der universitären Lehrer:innenbildung nehmen geistes-, sozial-, bildungs- und erziehungswissenschaftliche Inhalte nur einen begrenzten Stellenwert ein. Damit korrespondiert, dass für viele Lehrkräfte „die Qualifikationsorientierung, also die Vorbereitung auf die mehr oder weniger konkreten Anforderungen des Beschäftigungssystems“, als Zielperspektive der Berufsschule „im Vordergrund steht“.⁴⁴ Wenn Kammerprüfungen zum zentralen Bezugspunkt berufsschulischen Unterrichts werden und die Vorbereitung darauf „als zentraler Auftrag der Berufsschule angesehen“ sowie „der Prüfungserfolg auch als Qualitätsindikator und Maßstab für die eigene Arbeit erachtet wird“,⁴⁵ kann dies Ausdruck einer durch Betriebe und Schulverwaltung ausgeübten Druckpolitik zur Orientierung am betrieblichen Bedarf, eines in der Lehrer:innenbildung nicht hinlänglich entwickelten Bewusstseins für den Bildungsauftrag berufsbildender Schulen oder begrenzter Handlungsmöglichkeiten und Widerstände im unmittelbaren Schul- und Unterrichtsaltag sein. All dies behindert die Realisierung des verfassungsrechtlichen Bildungsauftrags beruflicher Schulen.

42 Vgl. Dietmar Frommberger/Silke Lange, Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven, Hans-Böckler-Stiftung, Working Paper Forschungsförderung 60/2018.

43 Vgl. KMK, Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung, Beschluss vom 14.3.2024.

44 Jürgen Seifried/Ulrike Weyland, Schulische Formen der Berufsbildung, in: Tina Hascher/Till-Sebastian Idel/Werner Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung, Wiesbaden 2022, S. 343–360, hier S. 347.

45 Falko Schmidt, „Also Lehrplan interessiert mich erst mal gar nicht!“ Kammerprüfungen als Regulativ und curriculare Referenz in der Berufsschule, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1/2026, S. 153–183, hier S. 159, S. 175.

FAZIT

Die duale Ausbildung ist nach wie vor Kernstück des deutschen Berufsbildungssystems. Sie eröffnet jungen Menschen Zugänge zu qualifizierten beruflichen Positionen, schützt vor Arbeitslosigkeit und schafft Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten. Die Berufsschule leistet hierzu einen wesentlichen Beitrag. Ihre Bedeutung bemisst sich jedoch nicht allein daran, wie sie externe Herausforderungen wie Digitalisierung, Fachkräftemangel oder Mangel an Lehrer:innen bewältigt. Die enge Verbindung mit dem Beschäftigungssystem darf nicht zu einem Verständnis von Determinismus oder linearer Abhängigkeit führen, da dies ihre relative Autonomie und ihre Rolle als eigenständiger Bildungsakteur verkennt.

Die zentrale Herausforderung besteht darin, unter verhandelbaren Bedingungen betrieblicher Dominanz sowie landesrechtlicher, kultusministerieller und schuladministrativer Vorgaben eigene Bildungsprofile zu entwickeln und regionale Gestaltungsmacht aufzubauen. Ihre relative Autonomie ermöglicht es der Berufsschule, betriebliche Praxis pädagogisch zu reflektieren und in umfassendere Bildungsprozesse einzubetten. Als Bildungsort kann sie Jugendlichen unabhängig von sozialer Herkunft Teilhabe ermöglichen und berufliche Bildung mit menschenrechtsorientierter und demokratischer Persönlichkeitsbildung verbinden. Dazu gehören Räume zur Reflexion von Lebens- und Ausbildungserfahrungen sowie zur Entwicklung eines kritischen, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgangs mit Arbeitswelt und Gesellschaft. Die Zukunft der Berufsschule entscheidet sich deshalb nicht daran, ob sie sich möglichst reibungslos an externe Anforderungen anpasst. Entscheidend ist vielmehr, ob sie ihre Möglichkeiten als eigenständiger Bildungsakteur nutzt und dadurch Einfluss auf die Gestaltung beruflicher Bildung, regionaler Entwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe gewinnt.

KARIN BÜCHTER

ist Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

ZWISCHEN TÜCHTIGKEIT UND MÜNDIGKEIT

Demokratiebildung an Berufsschulen

Christine Engartner

Dass Demokratien unter Druck stehen, ist zu einer politikwissenschaftlichen Standarddiagnose der Gegenwart geworden, die sich auf internationale Langzeitbeobachtungen eines weltweiten Trends zur Autokratisierung sowie auf ein selbst in vormals etablierten Demokratien schwindendes Vertrauen in Institutionen stützt.⁰¹ Angesichts der auch bei Jugendlichen zu beobachtenden steigenden Zustimmung zu populistischen Gesellschaftsdiagnosen sowie einer deutlicheren Hinwendung zu den politischen Rändern verwundert es wenig,⁰² dass Demokratiebildung in den vergangenen Jahren erheblich an bildungspolitischer Aufmerksamkeit gewonnen hat.

Weniger im Fokus steht in diesem Zusammenhang Demokratiebildung an beruflichen Schulen. Dabei kommt dem von dem Soziologen Oskar Negt geprägten Gedanken, wonach die Demokratie die einzige Regierungsform sei, die immer wieder neu gelernt werden müsse, im beruflichen Schulwesen besondere Bedeutung zu. Denn Studien der (beruflichen) Sozialisationsforschung verdeutlichen, dass gerade die Übergangsphase vom allgemeinen in das berufliche Bildungswesen mit Brüchen gesellschaftlicher und politischer Einstellungen einhergeht.⁰³ Dies liegt nicht zuletzt daran, dass im allgemeinbildenden Schulwesen Demokratievorstellungen seit jeher als leitende normative Bildungsziele gelten, während diese in der beruflichen (Aus-)Bildung mit Zielen konkurrieren, die in den Curricula prominenter akzentuiert sind. So lässt sich in diesem Zusammenhang unterscheiden zwischen der auf berufliche Funktionserfüllung zielenden Tüchtigkeit einerseits und der auf gesellschaftliche Mitgestaltung zielenden Mündigkeit andererseits.

Dass Tüchtigkeit und Mündigkeit nicht notwendigerweise zusammenhängen, hat bereits der Reformpädagoge Georg Kerschensteiner her-

vorgehoben: „Die Einseitigkeit der Erziehung des Nachwuchses ist erst recht das Charakteristikum unserer großen Industrie, die den Menschen für sein ganzes Leben lediglich zu einem Maschinenteil zu machen bestrebt ist.“⁰⁴ Die Begründung zur Notwendigkeit der Berufsschule war insofern auch von der Leitidee getragen, der beruflichen und arbeitsweltbezogenen Logik eine allgemeinbildende Perspektive entgegenzusetzen – eine Perspektive, die konkret dazu führen sollte, dass die Berufsschüler:innen nicht nur Arbeiter:innen, sondern auch Demokrat:innen werden.

MERKMALE DER DEMOKRATIEBILDUNG

Der Begriff „Demokratiebildung“ ist jüngerer Ursprungs. Anders als der etablierte Begriff der „politischen Bildung“ kursiert er erst seit den 2010er Jahren und wird recht uneinheitlich verwendet. So fungiert er teilweise als Synonym für politische Bildung, teils für die aus der Sozialpädagogik stammende Demokratiepädagogik, die weniger auf fachliches als vielmehr auf Erfahrungslernen setzt und methodisch Formate wie Klassenrat, Schülerfirma oder Lernen durch gesellschaftliches Engagement favorisiert.⁰⁵ Von einer dritten, staatlich verantworteten Lesart, der Demokratieförderung, grenzt sich Demokratiebildung dabei bewusst ab: Während Demokratieförderung aus einer systemischen Perspektive auf Prävention gegen Demokratie- und Menschenfeindlichkeit zielt und Lernende tendenziell als potenzielle Gefährder:innen adressiert, versteht sich Demokratiebildung als subjektorientierte Förderung von Mündigkeit, die nicht *top-down* erzieht, sondern kritische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit auf der Grundlage von Menschenrechten und demokratischen Grundwerten

ermöglichen soll.⁰⁶ Demokratiebildung kann insofern nicht affirmativ, sondern muss kritisch-reflexiv angelegt sein. Ihre Grenze findet diese Offenheit dort, wo die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung selbst zur Disposition gestellt werden. An diesem Anspruch zeigt sich, dass sich die Ziele von Demokratiebildung und politischer Bildung decken. Der neu geprägte Begriff der „Demokratiebildung“ birgt dabei sowohl eine Chance als auch eine Gefahr: Die Chance besteht darin, politisch-bildnerische Aufgaben nicht länger allein dem Politikunterricht zuzuordnen, sondern sie als Aufgabe aller Fächer zu verankern; die Gefahr liegt in einer Verwässerung genuin politisch-bildnerischer Ansprüche und Orte.

Um dieses kritisch-normative Verständnis analytisch zu schärfen, hat sich die Unterscheidung dreier ineinandergreifender Dimensionen etabliert: Bildung über, durch und für Demokratie.⁰⁷

Bildung über Demokratie zielt auf die kognitive Dimension, will heißen: auf Konzept- und Deutungswissen über demokratische Institutionen, Prozesse und Prinzipien sowie auf Analyse- und Urteilsfähigkeit. Vermittelt wird dieses Wissen vor allem durch fachliches, fachübergreifendes und projektorientiertes Lernen.

Bildung durch Demokratie meint demgegenüber das methodisch angeleitete Erfahrungslernen selbst, also Mitbestimmung, Partizipation

und die – im besten Fall gelingende – Erprobung demokratischer Aushandlungsprozesse. Zur Bildung wird dieses Erfahrungslernen aber erst durch dessen Reflexion; die bloße Beteiligungspraxis bleibt dahinter zurück. Im beruflichen Bildungswesen kann Partizipation sowohl in der Schule auf unterrichtlicher und schulischer Ebene erlebt werden als auch – und das ist eine Besonderheit, verglichen zum allgemeinbildenden Schulwesen – in vielen Bildungsgängen auf der betrieblichen Ebene.

Bildung für Demokratie schließlich bezeichnet die Zieldimension, in der sich demokratische Einstellungen, Werthaltungen und eine entsprechende Identität ausbilden sollen, wofür die beiden erstgenannten Dimensionen komplementär zusammenwirken müssen.

Grundsätzlich gelten die einschlägigen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Demokratiebildung sowie die SWK-Stellungnahmen auch für die beruflichen Schulen, 2024 konkretisiert in der Stellungnahme „Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung“.⁰⁸ Das Dokument verweist bereits im Titel auf drei Ebenen einer möglichen Demokratiebildung. So kann sie institutionell als Schulprinzip verankert, curricular als eigenständiges Fach den Fächern der historisch-politischen Bildung zugeordnet oder didaktisch als Unterrichtsprinzip fächerübergreifend verankert werden. Im Folgenden werden diese drei Ebenen in eben dieser Reihenfolge betrachtet.

DEMOKRATIEBILDUNG ALS SCHULPRINZIP

Auf schulischer wie auf betrieblicher Ebene ist eine strukturelle Rahmung, die Lernenden ein Lernen durch Demokratie im Sinne gelebter Mitbestimmungspraxis durchgängig ermöglicht, bislang nur wenig ausgeprägt. Dies gilt, obwohl auf normativer Ebene entsprechende Vorgaben bestehen und punktuell durchaus Bemühungen erkennbar sind.

⁰⁸ Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), Demokratiebildung als Auftrag der Schule. Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung, Stellungnahme vom 7.7.2024.

⁰¹ Vgl. V-Dem Institute, Democracy Report 2025. 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped?, Göteborg 2025; OECD, Drivers of Trust in Public Institutions 2024, Paris 2024; Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer 101. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Brüssel 2024.

⁰² Vgl. Simon Schnetzer et al., Trendstudie Jugend in Deutschland 2024, Kempten 2024, S. 15.

⁰³ Vgl. Christine Engartner, Kennst du diese gepressten Würstchen?, in: dies./Martin Kenner/Peter Zorn (Hrsg.), Allgemein abwesend? Zur Lage berufsbezogener politischer Bildung, Bonn 2026, S. 399–413.

⁰⁴ Georg Kerschensteiner, Die Schulwerkstatt als Grundlage der Organisation der Fortbildungsschule [1908], in: Gerhard Wehle (Hrsg.), Georg Kerschensteiner, Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. 1, Paderborn 1966, S. 116–129, hier S. 118.

⁰⁵ Vgl. Sabine Achour, Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate, in: dies. et al. (Hrsg.), Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik, Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben, Frankfurt/M. 2025, S. 19–43, hier S. 22.

⁰⁶ Vgl. ebd., S. 24.

⁰⁷ Vgl. ebd., S. 25.

Im Beschluss der KMK zu Demokratiebildung heißt es, dass an einer Schule als Ort gelebter Demokratie „die Würde des jeweils anderen großgeschrieben, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, Zivilcourage gestärkt, demokratische Verfahren und Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst“ werden.⁰⁹ Damit wird deutlich, dass es hier nicht allein um Bildung über Demokratie geht, sondern explizit auch um Bildung durch Demokratie – sprich: um die gelebte demokratische Praxis innerhalb der Schule als Erfahrungs-, Schutz- und Sozialisationsraum.

Die hier formulierten Ziele einer demokratischen Schulkultur sowie die in allen Schulgesetzen verankerten Rechte zur Mitgestaltung der Schulkultur – insbesondere die Mitwirkungsrechte in schulischen Gremien – gelten für Berufsschulen in gleichem Maße. Dass diese normative Zielsetzung in der Praxis jedoch kaum eingelöst wird, zeigt eine Erhebung des vom Deutschen Gewerkschaftsbund und dem Deutschen Volkshochschulverband getragenen Bündnisses Arbeit und Leben: Weniger als zwei Drittel der untersuchten Websites von Berufsschulen erwähnen überhaupt Partizipationsgremien wie die Schülervertretung. Vielfach sind die dort bereitgestellten Informationen zudem veraltet oder lückenhaft. Hinzu kommt, dass Schüler:innen in ergänzenden Interviews angaben, sich nicht ausreichend über ihre Rechte und Möglichkeiten informiert zu fühlen. Das Resümee der Studie ist eindeutig: „Die Ergebnisse der Sachstandserhebung deuten auf eine berufsschulische Realität hin, die an vielen Stellen nicht annähernd die aktuell gesetzlich formulierten Bildungs- und Partizipationsziele realisiert.“¹⁰

Das Defizit findet sich auch auf der anderen Seite der dualen Ausbildung: in den Betrieben. So werden Qualifizierungsangebote für Ausbilder:innen zur Demokratiebildung bislang kaum nachgefragt, wobei ein zentraler Hemmschuh in der mangelnden Sensibilisierung für die Bedeutung der Demokratiebildung gesehen wird.¹¹

09 KMK, Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, S. 4.

10 Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben DGB/VHS e.V. (Hrsg.), Schüler:innenpartizipation an berufsbildenden Schulen, JuRe-Fachpublikation 2021, S. 16.

11 Vgl. Klaudia Tietze, Demokratieförderung in der beruflichen Bildung. Ausbilder*innen und Lehrkräfte als handelnde Akteur*innen, Düsseldorf 2022, S. 23.

Demokratiekompetenz ist zudem bislang weder in der Auszubildendenverordnung noch in gängigen Konzepten kompetenzorientierter betrieblicher Bildungsarbeit verankert. Ein bildungspolitischer Anspruch, der nicht durch entsprechend qualifiziertes Personal an beiden für die berufliche Bildung konstitutiven Lernorten, also an der Schule und im Betrieb, getragen wird, bleibt mithin ohne tragfähige Umsetzungsgrundlage.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass Auszubildende vielfach eine für ihre gesamte Bildungsbiografie prägende Kaskade der Aberkennung erfahren, wenn ihnen weder in der Schule noch im Betrieb institutionalisierte demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten geboten werden.¹² Werden ihre Perspektiven, Anliegen und Rechte in beiden Institutionen nicht gewahrt, schürt dies unweigerlich Zweifel an demokratischen Institutionen. Eine positive Beziehung zu einer Gesellschaft aufzubauen, die einen nicht schätzt, ist ungleich schwerer, als wenn man sich mit der eigenen beruflichen Tätigkeit anerkannt und repräsentiert fühlt. Dies gilt angesichts der „zunehmenden Polarisierung zwischen hochkomplexen, in der Regel akademischen Arbeitstätigkeiten auf der einen Seite und den klassischen Ausbildungsberufen und Einfacharbeiten auf der anderen Seite“ mehr denn je.¹³

DEMOKRATIEBILDUNG ALS UNTERRICHTSFACH?

Neben der fehlenden strukturellen Rahmung für demokratische Mitbestimmung zeigt sich ein weiteres zentrales Defizit auf curricularer Ebene: Der Politikunterricht, der den Lernenden eigentlich ein reflektiertes Lernen über Demokratie ermöglichen soll, bietet bislang kaum Raum, die Erfahrungen zu verarbeiten, die Auszubildende mit dem Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt machen – insbesondere Machtasymmetrien, kaufmännische Moralsysteme und Gehaltsgefüge, in denen demokratie- und gesellschaftsförderliche Berufe wie die von Kranken- sowie Altenpfle-

12 Vgl. Christine Engartner, Beruf und Gesellschaft. Ansprüche, Wirklichkeiten und Herausforderungen des Politikunterrichts an Berufsschulen, Wiesbaden 2023, S. 572f.

13 Torben Schwuchow, Kampf um Würde in der Arbeit. Rechtspopulismus als Ausdruck eines moralischen Unrechtsempfindens, Baden-Baden 2023, S. 166.

ger:innen und Erzieher:innen zumeist am unteren Ende angesiedelt sind. Die damit einhergehende Abwertung zuvor verinnerlichter gesellschaftlicher Normen bräuchte einen Raum, in dem die individuellen Erfahrungen hinsichtlich gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Realitäten (kritisch) reflektiert werden.

Dass eine solche kognitive Bearbeitung erlebter Bruch Erfahrungen notwendig ist, lässt sich auch demokratietheoretisch begründen: Neben der Verdeutlichung unterschiedlicher Sphärenlogiken muss auch der Sphärenübergreif reflektiert werden – etwa im Sinne des Philosophen Axel Honneth, der die Demokratisierung der Gesellschaft als unvollständig beschreibt, solange die Arbeitswelt als der Ort, an dem Menschen die meiste Zeit verbringen, nur unzureichend demokratische Züge aufweist.¹⁴ Derartig sensible Grundfragen erfordern für eine auf Mündigkeit zielende Auseinandersetzung einen didaktisch reflektierten Zugang, der sich an politisch-bildnerischen Prinzipien wie Kontroversität sowie Problem- und Lebenslagenorientierung ausrichten muss. Kritische Auseinandersetzungen mit den vorgefundenen Bedingungen machen dabei Unterschiede zwischen den Gesellschaftsbereichen – hier insbesondere Politik und Wirtschaft – sichtbar und zeigen zugleich die Grenzen schulischer Mitbestimmungserfahrungen auf. Denn obschon soziales Lernen und Lernen durch Praxis zweifellos wichtig sind, braucht es die kognitive Bearbeitung von Konflikten – andernfalls droht eine suggerierte Harmonie zu Fehlvorstellungen von Demokratie zu führen, wodurch die der Demokratie inhärenten Konflikte unzutreffend negativ bewertet werden.

Damit eine solche kognitive Bearbeitung überhaupt stattfinden kann, braucht es jedoch gut ausgebildete Lehrkräfte sowie eine entsprechende Wertschätzung des Fachs – und genau hier zeigt sich ein weiteres strukturelles Defizit. Obschon leider keine amtlichen Zahlen über die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte an Berufsschulen vorliegen, verdichtet sich durch einen Blick auf Interviewstudien der Eindruck, dass insbesondere die Ankerfächer politischer Bildung häufig fachfremd unterrichtet werden.¹⁵

Neben der mangelnden Qualifizierung der Lehrkräfte lassen sich hinsichtlich des Politikunterrichts an Berufsschulen auch auf curriculärer Ebene eklatante Mängel identifizieren. Zum einen zeigen sich mit Blick auf die Rahmenlehrpläne starke länderspezifische Unterschiede, unter anderem dahingehend, dass die Domänen Politik und Wirtschaft teils integrativ, teils getrennt verankert sind. Zum anderen fällt die große Varianz der Stundenkontingente für die Ankerfächer politischer Bildung auf. Hinsichtlich der dualen Ausbildung ist zudem bedeutsam, dass der Politikunterricht in der Regel auf die Abschlussprüfung im Unterrichtsfach Wirtschafts- und Sozialkunde (WiSo) vorbereitet. Diese Prüfungen werden jedoch nicht von den Lehrkräften, sondern von den zuständigen Berufskammern verantwortet. Da die Prüfungen überwiegend aus Ankreuzfragen bestehen, die einer Führerscheinprüfung ähneln und rechtliches sowie wirtschaftliches Wissen fokussieren, lässt sich das dafür nötige Prüfungslernen besonders gut fachfremd realisieren.¹⁶ Ansprüchen an einen demokratischen Kompetenzerwerb entspricht ein an den WiSo-Abschlussprüfungen ausgerichteter Unterricht hingegen kaum.

Dass Demokratiebildung im berufsschulischen Politikunterricht marginalisiert wird, bestätigt sich auch mit Blick auf zentrale curriculare Referenzdokumente. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der Prüfungen ist das von der KMK verantwortete Qualifikationsprofil für den Wirtschafts- und Sozialkunde-Bereich bedeutsam,¹⁷ an dem sich zumindest die Prüfungsstellen für die gewerblich-technischen Berufe orientieren sollen – wobei davon auszugehen ist, dass es auch darüber hinaus Wirkung entfaltet. Hier ist nicht nur die Dominanz einer betriebswirtschaftlichen Perspektive auf alle angesprochenen Inhaltsfelder für ein Bindestrichfach irritierend, sondern auch, dass Demokratie an keiner Stelle erwähnt wird. Stattdessen wird die „Soziale Marktwirtschaft als soziales Grundprinzip der Bundesrepublik“ genannt. Die von der KMK ge-

¹⁴ Vgl. Axel Honneth, *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit*, Berlin 2023, S. 377f.

¹⁵ Vgl. Anja Besand/Felix Prehm, *Monitor politische Bildung in beruflichen Schulen*, Frankfurt/M. 2026, S. 217.

¹⁶ Vgl. Martin Kenner, *Anspruch und Wirklichkeit der dualen Abschlussprüfung im Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde (WiSo) – eine empirische Studie*, in: Engartner/Kenner/Zorn (Anm. 3), S. 344–360.

¹⁷ Vgl. KMK, *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe*, Beschluss vom 17.6.2021, S. 5.

forderte Berücksichtigung demokratischer Inhalte und Ideale wäre insofern bereits im Qualifikationsprofil einlösbar gewesen, wurde von der KMK selbst jedoch nicht umgesetzt. Dass es sich hierbei nicht um eine administrative Willkürlichkeit, sondern um ein strukturelles Muster handelt, bestätigt auch ein weiteres zentrales Dokument: die vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen Standardberufsbildpositionen.¹⁸ Sie gelten für alle Berufe und beide Lernorte und behandeln Digitalisierung und Nachhaltigkeit ausführlich als zentrale Gestaltungsaufgaben. Demokratiebildung kommt darin hingegen nicht vor – auch hier wurde die Chance vertan, sie als Querschnittsaufgabe der Ausbildung zu akzentuieren.

DEMOKRATIEBILDUNG ALS UNTERRICHTSPRINZIP UND QUERSCHNITTAUFGABE

Eine besondere Rolle spielt im beruflichen Schulwesen der seit 1996 prägende Lernfeldansatz, bei dem Lerninhalte nicht mehr entlang klassischer Unterrichtsfächer gegliedert, sondern an konkreten beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet werden; die Lernsituationen sind dabei nicht deduktiv, sondern induktiv angelegt. Über die Berufs- und Arbeitswelt agieren Auszubildende bereits innerhalb eines gesellschaftlichen Systems, sodass sich sowohl betriebliche und berufliche als auch arbeitsweltbezogene Logiken anhand eigener Erfahrungen reflektieren lassen. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass zunächst auch Potenziale für eine lebensweltnahe Demokratiebildung betont wurden: Das in der politischen Bildung häufig als „Brückenproblem“ bezeichnete Verhältnis zwischen politischer beziehungsweise gesellschaftlicher Welt einerseits und Lebenswelt andererseits schien in der Berufsschule zu entfallen, da beide Sphären hier bereits über die Arbeitswelterfahrung miteinander verbunden sind. Diese anfängliche Euphorie wich jedoch zunehmend Zweifeln. So zeigt eine aktuelle Interviewstudie, dass Lehrkräfte gegenüber einer Integration des Fachs Politik in das Lernfeldkonzept tendenziell skeptisch sind und

die damit drohende Marginalisierung politischer Perspektiven betonen.¹⁹ Diese Gefahr ist insbesondere deswegen virulent, weil gesellschaftliche Themen wie Erwerbslosigkeit oder Menschenrechte in den vergangenen Jahren zunehmend aus den beruflichen Lehrplänen gestrichen wurden – ein Hinweis darauf, dass die dominante berufliche Logik die demokratische im Zweifelsfall konkurrenziert.²⁰

Damit ist eine grundsätzliche Weichenstellung markiert: Entweder versteht man Demokratiekompetenz als Teil der beruflichen Handlungskompetenz, oder man begreift sie als eigenständige, der beruflichen Logik bewusst gegenübergestellte Kategorie. Für Ersteres spricht, dass individuelle Erfahrungen – etwa mit einem niedrigen Ausbildungsgehalt – von einer individuellen in eine systemische Perspektive überführt werden müssen, um politisches Denken zu ermöglichen: Auszubildende sollten beispielsweise das (Ausbildungs-)Gehalt nicht nur als Entscheidung des eigenen Betriebs deuten, sondern im Vergleich mit anderen Betrieben und Berufen betrachten und bewerten können. Erst dann lässt sich aus individueller Erfahrung eine kollektive politische Stimme formen, die sich, wo nötig, gegen bestehende Verhältnisse richtet – ein Prozess, der sich an die berufliche Handlungslogik unmittelbar anschließen ließe. Zugleich müssen aber auch Zusammenhänge und Brüche zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen deutlich gemacht werden, damit sich die politische von der beruflichen Logik unterscheidet – andernfalls droht eine Gleichsetzung beider Sphären und damit die Verkenntung ihrer je spezifischen Funktionen. Obschon die erste Perspektive durch die dargestellten Entwicklungen also durchaus charmant ist und eine Stärkung dieses Verständnisses zweifellos dienlich wäre, besteht damit zugleich ein Verlust nichtberuflicher Themen sowie die Gefahr einer Verzweckung oder gar Verdrängung demokratiebildender Ansprüche, durch die vorhandene Potenziale letztlich nicht erschöpfend genutzt werden können.

¹⁹ Vgl. Besand/Prehm (Anm. 15), S. 195f.

²⁰ Vgl. Bettina Zurstrassen, Politisch-demokratische Mündigkeit in Beruf und Gesellschaft. Der Bildungsauftrag der berufsbildenden Schule, in: Achim Albrecht et al. (Hrsg.), Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen, Frankfurt/M. 2020, S. 133–146.

¹⁸ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe, Bonn 2021.

Liest man die unzureichende Verankerung in den spezifischen Dokumenten des beruflichen Schulwesens und die schlechten Ausbildungsbedingungen zusammen, stößt man auf ein Grundproblem des Gedankens der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe: Nur weil alle Menschen in einer Demokratie leben, handeln sie noch nicht demokratisch bildend. Vielmehr bräuchte es hierfür bei den jeweiligen Lehrkräften und Schulen ein anderes Selbstverständnis, das sich auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung niederschlagen müsste. Wenn dies nicht gesichert ist, droht eine zunehmende Verlagerung der Demokratiebildung in den bloßen Querschnittsstatus – weg vom eigenen Unterrichtsfach – nicht zu einer Aufwertung, sondern zu einer Nivellierung demokratieförderlichen Lernens zu führen. Dabei bietet die Berufsschule aufgrund ihrer strukturellen Besonderheiten zweifelsfrei das Potenzial, als Testlabor für Demokratiebildung zu fungieren. Dieses Potenzial läuft jedoch Gefahr, durch strukturelle Bedingungen wie die unzureichende Wertschätzung des Fachs Politik sowie der Lerninhalte und -ziele außerhalb der beruflichen Wertbarkeitslogik ausgehöhlt zu werden.

POTENZIAL UND STRUKTUR – EIN SPANNUNGSVERHÄLTNIS

Die skizzierten Befunde weisen auf ein fundamentales Spannungsverhältnis hin: Einerseits eröffnet die Berufsschule – im Gegensatz zum allgemeinbildenden Schulwesen – durch ihre Nähe zur Berufs- und Arbeitswelt, das Lernfeldkonzept und die simultane Präsenz an zwei Lernorten ein Erfahrungspotenzial, das eine produktive Verknüpfung von Demokratiebildung und unmittelbarer Praxiserfahrung ermöglicht. Andererseits birgt diese Dualität die Gefahr, dass das Potenzial durch strukturelle Gegebenheiten verspielt wird.

Eben hier zeigt sich auch, warum sich die Ansätze für Bildung über, durch und für Demokratie nicht unabhängig voneinander denken lassen: Nur wenn Auszubildende sowohl fundiertes Wissen über Institutionen und Prozesse erwerben als auch selbst erleben, dass ihre Stimme in Schule und Betrieb zählt, kann sich jene demokratische Haltung ausbilden, die Auszubildende letztlich auch zum Engagement für Demokratie befähigt. Bleibt aber eine der beiden ersten Dimensionen strukturell unterentwickelt, bleibt auch dieses

dritte Ziel Stückwerk. Die anfänglich eingeführte Unterscheidung zwischen Tüchtigkeit und Mündigkeit macht deutlich, worum es dabei im Kern geht: Berufliche Funktionserfüllung und gesellschaftliche Mitgestaltungsfähigkeit fallen an Berufsschulen nicht von selbst zusammen – sie müssen didaktisch und institutionell immer wieder neu aufeinander bezogen werden. Die skizzierte Weichenstellung zwischen einer in die berufliche Handlungskompetenz integrierten und einer ihr bewusst gegenübergestellten Demokratiebildung ist insofern kein Entweder-oder: Erst das Zusammenspiel beider Perspektiven verhindert, dass Demokratiebildung entweder in der beruflichen Logik aufgeht oder ohne Anschluss an die Erfahrungswelt der Auszubildenden folgenlos bleibt. Soll die Berufsschule ihrem historischen Bildungsauftrag gerecht werden, Auszubildende nicht nur zu Tüchtigkeit, sondern auch zu Mündigkeit zu erziehen, bedarf es unter den Vorzeichen eines sich gesellschaftlich verbreitenden und parlamentarisch verfestigenden Rechtspopulismus und -extremismus einer institutionellen Festigung der Demokratiebildung. Dazu muss sie als eigenständiges Fach ebenso ernst genommen werden wie als Unterrichts- und als Schulprinzip. Nur dann kann sie erfolgreich an den Erfahrungen der Auszubildenden in Schule und Betrieb ansetzen und zur entsprechenden Reflexion anregen.

Angeichts des schwindenden Vertrauens in demokratische Institutionen und der wachsenden Bereitschaft junger Menschen, autoritäre politische Alternativen zumindest in Betracht zu ziehen, ist dies keine akademische Petitesse. Wer als Berufsschüler:in oder Auszubildende:r wiederholt die Erfahrung macht, dass die eigene Stimme institutionell nicht zählt, wird in der abstrakten Zustimmung zur Demokratie als politischem Ideal kaum einen tragfähigen Kompass finden. Kurzum: Die Demokratiebildung an Berufsschulen leidet unter noch weitreichenderen strukturellen Leerstellen als die Demokratiebildung im allgemeinbildenden Schulsystem. Umso größer ist die Verantwortung, sie zu schließen.

CHRISTINE ENGARTNER

ist Verwaltungsprofessorin für Politikwissenschaft/
Didaktik der Politik an der Georg-August-
Universität Göttingen.

REFORMBEDARF BEIM ERFOLGSMODELL

Zur wirtschaftlichen Bedeutung starker Berufsschulen

Jana Heiberger

Die duale Berufsausbildung gilt seit Jahrzehnten als eine der großen Stärken des deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystems und international als Erfolgsmodell.⁰¹ Die Kombination aus Ausbildung im Unternehmen und Unterricht in der Berufsschule bietet jungen Menschen die Möglichkeit, frühzeitig berufliche Handlungskompetenzen zu erwerben.

Durch die Verbindung von betrieblicher Praxis und schulischem Lernen ermöglicht die duale Ausbildung einen guten Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. Diese enge Verzahnung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt an den Lernorten Berufsschule und Betrieb gilt als wesentlicher Grund für eine vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland. So zeigt auch der Länderbericht Deutschland der OECD, dass wir hierzulande mit Blick auf die berufliche Bildung und die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen im internationalen Vergleich gut aufgestellt sind.⁰²

Gleichzeitig sichert die berufliche Bildung Unternehmen den Zugang zu qualifizierten Fachkräften und trägt so wesentlich zur Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft bei. International gilt das deutsche Ausbildungssystem daher vielfach als Vorbild.⁰³ Viele international tätige deutsche Unternehmen bilden auch im Ausland nach dem dualen System aus, damit ihre Nachwuchskräfte eine Ausbildung nach deutschen Qualitätsstandards erhalten.

Gleichwohl steht das Erfolgsmodell des deutschen Berufsbildungssystems vor tiefgreifenden Herausforderungen. Die demografische Entwicklung sorgt für weniger Schulabgängerinnen und Schulabgänger und somit potenzielle Auszubildende.⁰⁴ Viele junge Menschen entscheiden sich für den akademischen Bildungsweg, während zahlreiche Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben. Hinzu kommen wirtschaftliche Unsicherheiten und Transformationsprozesse infolge von Digitalisierung, Dekarbonisierung und technologischen

Innovationen. Sie sorgen für tiefgreifende Veränderungen in der Arbeitswelt und neue Qualifikationsanforderungen in nahezu allen Branchen.

Daneben gibt es zunehmende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. Viele Betriebe finden keine geeigneten Bewerberinnen und Bewerber, während gleichzeitig freie Ausbildungsplätze nicht besetzt werden können.⁰⁵

In dieser Situation rückt die Berufsschule stärker in den Fokus. Aus Sicht der Unternehmen stellt sich die Frage, wie die Berufsschule als dualer Partner gestärkt werden kann, da auch sie vor vielfältigen Herausforderungen steht. Hierzu zählen insbesondere Lehrkräftemangel, Investitionsdefizite, unzureichende Digitalisierung und die Schließung oder Zusammenlegung von Berufsschulstandorten.⁰⁶

Während Ausbildungsordnungen, Fachkräftesicherung oder Berufsorientierung regelmäßig politische Aufmerksamkeit erhalten, gerät die Situation der Berufsschulen oft erst dann in den Blick, wenn Unterricht ausfällt, Lehrkräfte fehlen oder Standorte geschlossen werden. Ob bei Ausstattung, Digitalisierung oder Lehrkräftemangel – der Fokus der Politik und des allgemeinen Interesses liegt oftmals eher auf den allgemeinbildenden Schulen.

Diese geringere öffentliche Aufmerksamkeit für Berufsschulen steht im Kontrast zu ihrer zentralen Rolle als einer der beiden Lernorte im dualen Ausbildungssystem. Aus Sicht der Wirtschaft ist das problematisch. Denn die Qualität des Lernortes Berufsschule entscheidet wesentlich darüber, ob Unternehmen ihren Fachkräftebedarf langfristig decken können. Sowohl die Qualität beruflicher Bildung als auch die Attraktivität der Ausbildung insgesamt hängen auch von der Leistungsfähigkeit des Lernortpartners Berufsschule ab.⁰⁷

Die Bedeutung der Berufsschulen erschließt sich vor dem Hintergrund der Struktur des deutschen Berufsbildungssystems. Anders als in vollschulischen Modellen erfolgt die Qualifizierung hierzulande überwiegend arbeitsteilig zwischen

Betrieb und Schule. Unternehmensseitig werden berufspraktische Kompetenzen vermittelt und ein erheblicher Teil der Ausbildungskosten getragen. Berufsschulen ergänzen diesen Lernprozess durch fachtheoretische Inhalte, allgemeinbildende Kompetenzen sowie gesellschaftliche und politische Bildung. Die Rahmenlehrpläne der Berufsschule und die Ausbildungsordnungen der Betriebe bilden dabei gemeinsam die Grundlage der Ausbildung.⁰⁸ Diese Kombination macht die duale Ausbildung aus.

Berufsschulen schaffen einen überbetrieblichen Bildungsrahmen und stellen sicher, dass Ausbildung nicht auf die unmittelbaren Bedürfnisse einzelner Unternehmen beschränkt bleibt. Sie vermitteln Grundlagen, die Fachkräfte auch über einen konkreten Arbeitsplatz hinaus befähigen, sich an neue Gegebenheiten und Anforderungen anzupassen. Zugleich übernimmt die Berufsschule gesamtgesellschaftlich wichtige Integrationsarbeit, indem sie Jugendliche unterschiedlicher sozialer, kultureller und schulischer Herkunft zusammenbringt, demokratische Werte vermittelt und Konfliktfähigkeit sowie soziale Kompetenzen fördert. Bildungspolitisch erfüllen Berufsschulen damit Aufgaben, die über die reine fachliche Qualifizierung hinausgehen.

Diese Aufgaben gewinnen in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft an Bedeutung. Berufsschulen sind ebenso Lernorte für Jugendliche mit Hauptschulabschluss wie für Abiturientinnen und Abiturienten, für junge Menschen mit Migrationsgeschichte und für Geflüchtete, aber auch für Studienabbrecher und Menschen, die eine Umschulung

machen. Die Anforderungen an Lehrkräfte und Bildungskonzepte werden damit immer komplexer.

AUSBILDUNGSMARKT UNTER DRUCK

Auch die Lage auf dem Ausbildungsmarkt unterstreicht die Bedeutung leistungsfähiger Berufsschulen. Seit Jahren verschiebt sich das Verhältnis von Bewerbern und Ausbildungsplätzen. Wie groß die Herausforderungen inzwischen geworden sind, zeigt die DIHK-Ausbildungsumfrage 2026, an der sich bundesweit 14 000 Unternehmen aus verschiedenen Branchen und Regionen beteiligt haben.⁰⁹ Trotz schwieriger wirtschaftlicher Rahmenbedingungen bleibt die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen zwar hoch; sieben von zehn Ausbildungsbetrieben bieten ebenso viele oder sogar mehr Ausbildungsplätze an als im Vorjahr. Gleichzeitig nimmt jedoch die Zahl der Unternehmen zu, die ihr Ausbildungsangebot reduzieren müssen. 29 Prozent der Betriebe bieten weniger Ausbildungsplätze an. Lediglich 13 Prozent weiten ihr Angebot aus.¹⁰

Eine der Ursachen ist die wirtschaftliche Entwicklung. Weltwirtschaftliche Unsicherheiten, hohe Energiekosten, schwaches Wirtschaftswachstum und strukturelle Standortherausforderungen belasten viele Unternehmen. Die erwartete wirtschaftliche Entwicklung der Betriebe hat einen starken Einfluss auf ihr Ausbildungsangebot. Etwa vier von zehn Betrieben mit negativen Geschäftserwartungen geben an, Ausbildungsstellen zu reduzieren.

Noch schwerer wiegt der Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern. Fast jeder zweite Betrieb konnte im Jahr 2025 nicht alle Ausbildungsplätze besetzen. Damit haben die Besetzungsprobleme ein Rekordniveau erreicht. Noch vor zehn Jahren lag der entsprechende Anteil bei rund einem Drittel der Unternehmen.

Laut DIHK-Fachkräftereport 2025/2026 können 36 Prozent der Unternehmen ihre offenen Stellen nicht besetzen.¹¹ Betriebe mit Stel-

01 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), The German Vet System, Bonn o.J., www.bibb.de/en/39.php.

02 Vgl. OECD, Bildung auf einen Blick 2025, Paris 2025.

03 Vgl. BIBB, Internationalisierung der Berufsbildung, 2025, www.bibb.de/de/11671.php.

04 Vgl. dass., Ausbildungsmarktentwicklung, 2025, www.bibb.de/de/1563.php.

05 Vgl. Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK), DIHK-Ausbildungsumfrage 2026: Herausforderungen und Perspektiven, www.dihk.de/de/newsroom/ausbildungsumfrage-184476.

06 Vgl. Jürgen Seifried, Die Zukunft der Berufsschule. Zwischen Digitalisierung, Heterogenität und Lehrer:innenmangel, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1/2023, S. 3–17.

07 DIHK, Wirtschaftspolitische Positionen 2024, S. 67f., www.dihk.de/resource/blob/153702/4e8cfba7483b188eec-b6049ed31d4b3d/dihk-wirtschaftspolitische-positionen-2024-data.pdf.

08 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen in der dualen Berufsausbildung, Berlin/Bonn 2025; BIBB (Anm. 1).

09 Die DIHK-Ausbildungsumfrage 2026 basiert auf einer Online-Umfrage, in der die 79 Industrie- und Handelskammern vom 11. bis zum 29. Mai 2026 bundesweit Rückmeldungen von 14 058 Ausbildungsunternehmen eingesammelt haben. Schwerpunkte der Befragung waren das Angebot von Ausbildungsplätzen in IHK-Betrieben, die Besetzung mit Auszubildenden sowie deren Übernahmequote.

10 Vgl. DIHK (Anm. 5), S. 7.

11 Vgl. DIHK, Fachkräftereport 2025/2026, Berlin 2026, S. 12.

lenbesetzungsschwierigkeiten haben dabei besonders große Engpässe mit Blick auf beruflich Qualifizierte: Sechs von zehn dieser Betriebe fehlen Beschäftigte mit dualer Berufsausbildung.

Das liegt aus Sicht der befragten Betriebe weniger an einem generellen Bewerbermangel als am Matching: Unvermittelte Ausbildungssuchende und Ausbildungsbetriebe mit offenen Ausbildungsstellen finden aufgrund von regionalen, beruflichen und/oder qualifikatorischen Passungsproblemen nicht zusammen.¹² Regionale Passungsprobleme entstehen unter anderem dann, wenn unvermittelte Ausbildungssuchende nicht in den Regionen suchen, in denen Betriebe noch offene Ausbildungsstellen anbieten. Berufliche Passungsprobleme zeigen, dass Angebot und Nachfrage in bestimmten Ausbildungsberufen nicht übereinstimmen. Qualifikatorische Passungsprobleme schließlich entstehen vor allem dann, wenn Ausbildungssuchende nicht die erforderlichen Grund- oder Basiskompetenzen für den jeweiligen Ausbildungsberuf mitbringen. Häufig fehlen grundlegende Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einstieg in eine bestimmte Ausbildung und den Beruf.

DEFIZITE BEI GRUNDKOMPETENZEN

Die Diskussion rund um den Fachkräftemangel konzentrierte sich lange vor allem auf die Zahl der fehlenden Bewerberinnen und Bewerber. Mittlerweile rückt immer mehr die Frage nach ihrer Qualifikation in den Vordergrund – eine Herausforderung, die Betriebe wie den dualen Partner Berufsschule gleichermaßen betrifft.

Damit eine Ausbildung erfolgreich begonnen und abgeschlossen werden kann und um die Anforderungen im Betrieb und in der Berufsschule erfolgreich zu bewältigen, müssen Auszubildende grundlegende Basiskompetenzen mitbringen. Doch die DIHK-Ausbildungsumfrage zeigt aus betrieblicher Sicht erhebliche Defizite bei zentralen Grundkompetenzen. So stellt rund jeder zweite Betrieb Mängel beim Arbeits- und Sozialverhalten fest. Genannt werden insbesondere fehlende Belastbarkeit, mangelnde Verlässlichkeit und Defizite bei Eigeninitiative oder Selbstorganisation.¹³

¹² Vgl. DIHK (Anm. 5), S. 16f.

¹³ Vgl. ebd., S. 19.

Ebenso häufig berichten Unternehmen von unzureichenden kognitiven Kompetenzen. Hinzu kommen Schwächen in Mathematik, Deutsch und wirtschaftlichem Grundwissen, die von rund vierzig Prozent der Ausbildungsbetriebe festgestellt werden.

Jeder vierte Betrieb sieht zudem Schwächen bei der Berufswahlkompetenz. Vielen Jugendlichen fällt es offenbar schwer, eine realistische Vorstellung von Berufsbildern, der Berufswelt und deren Anforderungen zu entwickeln.

Die Ergebnisse der Betriebsbefragung unterstreichen die Befunde verschiedener Bildungsstudien wie PISA oder dem IQB-Bildungstrend, die seit Jahren auf sinkende Kompetenzen in zentralen schulischen Leistungsbereichen hinweisen. So zeigen die PISA-Ergebnisse 2025, dass die schulischen Leistungen der Fünfzehnjährigen in Deutschland in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften merklich gesunken sind.¹⁴

Aus Sicht der Unternehmen wird damit ein Problem sichtbar, das lange vor Beginn der Ausbildung entsteht. Defizite in der schulischen Vorbildung erschweren den Übergang in Ausbildung und erhöhen die Anforderungen an Betriebe und Berufsschulen gleichermaßen.

Gleichzeitig zeigt die Umfrage die hohe Integrationsbereitschaft der Unternehmen. Drei Viertel der Betriebe, die Ausbildungsdefizite beobachten, nehmen entsprechende Bewerber dennoch auf und versuchen deren Kompetenzen durch Nachhilfe, Mentoring oder zusätzliche Unterstützungsangebote auszubauen.¹⁵ Die Betriebe leisten damit einen Beitrag, der über ihre eigentliche Ausbildungsaufgabe hinausgeht. Langfristig kann die Fachkräftesicherung jedoch nicht darauf beruhen, dass Betriebe und Berufsschulen Defizite vorgelagerter Bildungsstufen ausgleichen.

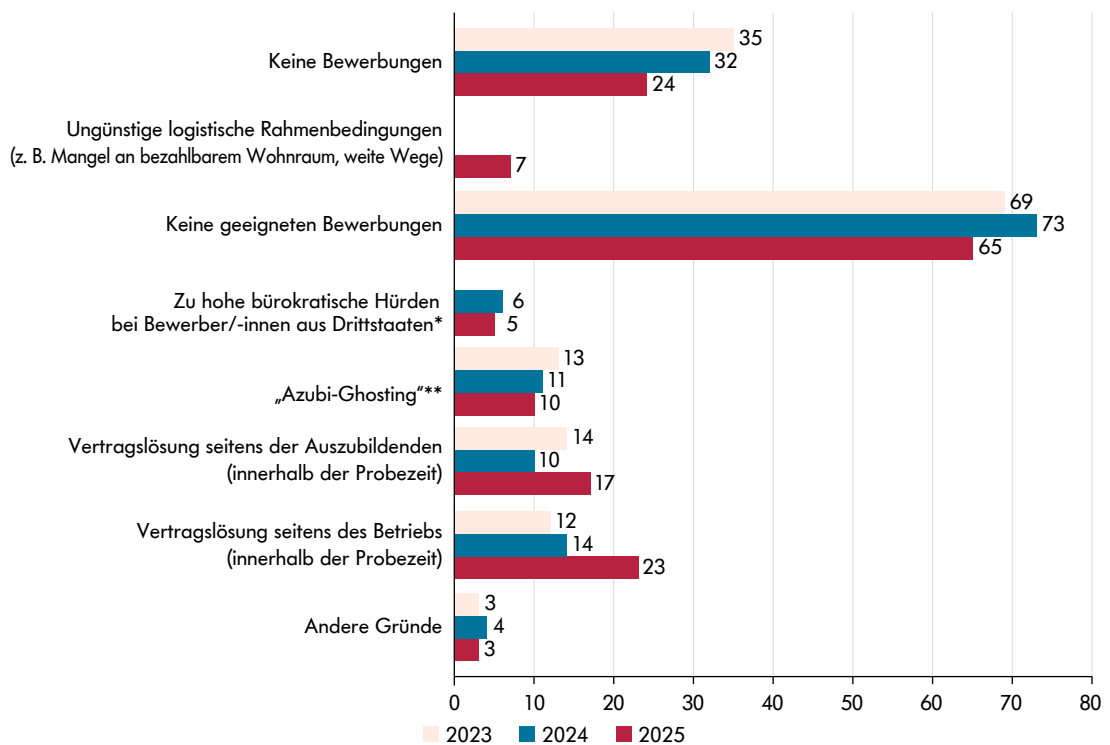
ERWARTUNGEN DER WIRTSCHAFT

Aus Sicht der Ausbildungsbetriebe ergeben sich hieraus in der Zusammenarbeit mit dem Lernortpartner Berufsschule bestimmte Erwartungen. Im Mittelpunkt steht zunächst die Vermittlung

¹⁴ Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB), PISA 2025: Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation – Zusammenfassung, PISA Kompakt Sonderausgabe, Münster 2026.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 23.

Abbildung: Gründe für die Nichtbesetzung von Ausbildungsplätzen bei Betrieben mit Besetzungsschwierigkeiten



*Nicht aus der EU sowie nicht aus der Schweiz, Norwegen, Island und Liechtenstein

**Nichterscheinen im Betrieb trotz unterschriebenen Vertrags

Die Angaben beziehen sich auf das betreffende Ausbildungsjahr, nicht auf das Jahr der Umfrage; Angaben der Betriebe, die im vergangenen Jahr nicht alle Ausbildungsplätze besetzen konnten (in Prozent); Mehrfachantworten möglich.

Quelle: DIHK Ausbildungsumfrage 2026

berufsbezogener Fachkompetenzen. Berufsschulen sollen den betrieblichen Teil der Ausbildung sinnvoll ergänzen und theoretische Grundlagen vermitteln. Gleichzeitig gewinnen überfachliche Kompetenzen an Bedeutung. Moderne Arbeitswelten verlangen Problemlösungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit sowie selbstständiges Lernen.

Immer wichtiger werden darüber hinaus digitale Kompetenzen. In nahezu allen Berufen verändert die Digitalisierung Arbeitsprozesse und Geschäftsmodelle. Es gilt daher nicht nur digitale Werkzeuge einzusetzen, sondern digitale Handlungskompetenz auch in der Berufsschule zum Lernziel zu machen. Die Digitalisierung der Berufsschulen, deren Ausstattung sowie Lehr- und Lerninhalte sollten parallel zur Entwicklung in der Wirtschaft vorangetrieben werden.¹⁶

¹⁶ Vgl. DIHK (Anm. 7), S. 68.

Betriebe erwarten Aktualität und Praxisnähe. Lehrpläne müssen mit technologischen Entwicklungen Schritt halten. Berufsschullehrkräfte benötigen Einblicke in betriebliche Innovationsprozesse sowie eine zeitgemäße Aus- und Weiterbildung. Berufsschulen sollten in die Lage versetzt werden, Themen der aktuellen und zukünftigen Arbeitswelt wie Künstliche Intelligenz, Datenanalyse oder digitale Geschäftsprozesse in ihren Unterricht zu integrieren.

Von besonderer Bedeutung neben Ausstattung und Inhalten ist die Verlässlichkeit. Unterrichtsausfälle, Lehrkräftemangel oder organisatorische Schwierigkeiten haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Ausbildungsqualität. Unternehmen wünschen sich daher eine stabile Unterrichtsversorgung sowie transparente Kommunikation innerhalb der Lernortkooperation. Um die Berufsschulen zu stärken, gilt es an verschiedenen Stellschrauben zu drehen und Rahmenbedingun-

gen zu verbessern. Im DIHK-Impulspapier zur Stärkung der Beruflichen Bildung aus dem Juli 2026 finden sich verschiedene Ansatzpunkte, um die Zukunftsfähigkeit der Ausbildung zu sichern. Dazu zählt, Lehrkräfte fit für Digitalisierung und KI zu machen, in Lernorte von morgen zu investieren, moderne Tools für den Ausbildungsstart zuzulassen und die digitale Infrastruktur zu stärken.¹⁷ Auch Standortfragen, die Ausgestaltung der Lernortkooperation und die gesellschaftliche Bedeutung der beruflichen Bildung spielen hier eine wichtige Rolle.

LEHRKRÄFTEMANGEL ALS ZENTRALE ZUKUNFTSFRAGE

Die Fähigkeit der Berufsschulen, diese Erwartungen zu erfüllen, wird gegenwärtig durch erhebliche strukturelle Probleme eingeschränkt. Im Mittelpunkt steht der Mangel an Lehrkräften. Vielerorts fehlen bereits Berufsschullehrerinnen und -lehrer.

Besonders betroffen sind technisch-gewerbliche Fachrichtungen wie Metalltechnik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik und Informatik. Dort konkurrieren die Länder mit der Privatwirtschaft um hochqualifizierte Fachkräfte.

Zudem macht sich die Demografie bemerkbar. Die Kultusministerkonferenz (KMK) stellt in ihren Modellrechnungen zum Lehrkräftebedarf 2024 bis 2035 fest, dass bundesweit weiterhin ein erheblicher Mangel an Lehrkräften besteht. Der Einstellungsbedarf übersteigt die Zahl der verfügbaren Lehramtsabsolventinnen und -absolventen in vielen Fächern noch über Jahre hinaus.¹⁸ Der Nachwuchs reicht vielerorts nicht aus, um diese Lücken zu schließen. Die Folgen sind sichtbar: Unterricht fällt aus oder wird fachfremd erteilt. Besonders kleine Berufsschulstandorte geraten unter Druck. Damit sinkt aus Sicht der Betriebe die Verlässlichkeit des schulischen Ausbildungspartners. Notwendig erscheint daher eine umfassende Lehrkräfteoffensive. Dazu gehören ausreichend Studien- und Referendariatsplätze sowie attraktivere Arbeitsbedingungen. Darüber hinaus

sollten Einstiegsmöglichkeiten für berufserfahrene Fachkräfte erweitert werden. Gerade Quereinsteiger aus Unternehmen bringen wertvolle Praxisperspektiven mit. Voraussetzung bleibt jedoch eine angemessene pädagogische Qualifizierung.

INFRASTRUKTUR UND AUSSTATTUNG VERBESSERN

Neben dem Personal stellt die Ausstattung der Berufsschulen eine zentrale Zukunftsfrage dar. Nicht alle Berufsschulen verfügen über die technische Infrastruktur, die in modernen Ausbildungsberufen selbstverständlich ist. Dies betrifft sowohl digitale Netze als auch Werkstätten, Labore oder Maschinenparks.

Besonders deutlich wird dies im technischen Bereich. Während Unternehmen zunehmend mit automatisierten Produktionsanlagen, Robotik, KI-Anwendungen oder digitalen Steuerungssystemen arbeiten, sind entsprechende Technologien an einigen Berufsschulen nur eingeschränkt verfügbar. Es gilt aus Sicht der Betriebe daher einen flächendeckenden, zeitgemäßen Ausstattungsstandard in allen beruflichen Schulen zu schaffen. Ansonsten entsteht eine Lücke zwischen schulischer und betrieblicher Realität. Die Ausbildungsqualität hängt jedoch maßgeblich davon ab, dass beide Lernorte auf einem vergleichbaren technologischen Niveau arbeiten können.

Notwendig sind daher langfristige Investitionsprogramme. Berufsschulen benötigen leistungsfähige Breitbandanschlüsse, flächendeckendes WLAN, Cloud-Lösungen, moderne Lernplattformen sowie professionelle IT-Betreuung. Ebenso wichtig sind Investitionen in Werkstätten und Fachräume.

DIGITALISIERUNG ALS CHANCE

Die Digitalisierung eröffnet Chancen zur Lösung bestehender Probleme. Hybride Lehr- und Lernformate können dazu beitragen, Unterricht flexibler zu organisieren und regionale Unterschiede auszugleichen. Gerade für ländliche Regionen ergeben sich dadurch neue Möglichkeiten zur Sicherung wohnortnaher Bildungsangebote.

Virtuelle Klassenzimmer erlauben die Teilnahme an Unterrichtsangeboten anderer Standorte. Digitale Lernplattformen ermöglichen zeit- und ortsunabhängiges Lernen. Leistungsstarke Auszubildende können Inhalte vertiefen, wäh-

¹⁷ Vgl. DIHK, Impulspapier: Fünf Impulse zur Stärkung der Beruflichen Bildung, Berlin 2026, S. 4f.

¹⁸ Kultusministerkonferenz (KMK), Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2024–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Berlin–Bonn 2025, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_2_Bericht_LEB_LEA_2024.pdf.

rend Jugendliche mit Unterstützungsbedarf zusätzliche Lernangebote nutzen können.

Die Potenziale gehen jedoch weit über technische Fragen hinaus. Digitalisierung erfordert neue didaktische Konzepte, veränderte Rollen von Lehrkräften und eine stärkere Individualisierung von Lernprozessen.

Gleichzeitig bleibt persönlicher Unterricht unverzichtbar. Gerade Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder sprachlichem Förderbedarf benötigen direkte pädagogische Unterstützung. Die Zukunft liegt daher weniger in einer vollständigen Virtualisierung als in intelligenten hybriden Modellen.

BERUFSSCHULSTANDORTE

Besondere Herausforderungen ergeben sich für ländliche Räume. Sinkende Auszubildendenzahlen erschweren die Aufrechterhaltung wohnort- und betriebsnaher Berufsschulangebote. Werden Fachklassen geschlossen oder Standorte zusammengelegt, entstehen häufig lange Fahrtzeiten. Diese senken die Attraktivität von Ausbildungsberufen und können Ausbildungsentscheidungen beeinflussen. Gleichzeitig entstehen Zeit- und Kostenbelastungen für Auszubildende und Betriebe.

Vor diesem Hintergrund braucht es flexible Lösungen. Weniger ausdifferenzierte Berufsbilder, die Zulassung kleinerer Fachklassen sowie ein vereinfachter länderübergreifender oder ausbildungsberufsübergreifender Unterricht im ersten Ausbildungsjahr können dazu beitragen, regionale Angebote länger aufrechtzuerhalten.¹⁹ Wo weite Wege unvermeidbar bleiben, gewinnen Wohnheime oder vergünstigte Mobilitätsangebote an Bedeutung.

LERNORTKOOPERATION

Die Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung hängt entscheidend von der Zusammenarbeit der Lernorte ab. Das Zusammenwirken der Lernorte ist auch im Berufsbildungsgesetz (BBiG) verankert. Jeder Lernort bringt dabei seine besondere Kompetenz ein. Während Betriebe häufig über aktuelle technologische Entwicklungen verfügen und die Anforderungen von Wirtschaft und Arbeitswelt vermitteln, bringen Berufsschulen pädagogische und didaktische Expertise ein. Diese Potenziale werden nicht überall ausgeschöpft.

Eine intensivere Lernortkooperation könnte regelmäßige gemeinsame Fortbildungen, Hospitationen von Lehrkräften in Unternehmen, Fachkräfte als Gastdozenten oder gemeinsame Projekte umfassen. Digitale Plattformen eröffnen zusätzliche Möglichkeiten für Kommunikation und Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule. Beispiele sind ein gemeinsames digitales Klassenbuch, gemeinsame Kalender oder regelmäßige digitale Austauschtermine. Ein regelmäßiger Austausch zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern und den Lehrkräften der Berufsschule verbessert die Qualität und gewährleistet den Erfolg der Ausbildung. So können zum Beispiel berufliche Aufgaben, die für die Betriebe relevant sind, in den Unterricht integriert und als Lernsituationen aufbereitet werden. Auch gemeinsame Veranstaltungen und Projekte zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben sind ein guter Weg, die Kooperation zwischen den Lernorten umzusetzen und zu fördern. Gerade angesichts beschleunigter Transformationsprozesse erscheint eine engere Zusammenarbeit notwendig.

Berufsschulen können aktuelle Entwicklungen nur dann zeitnah aufgreifen, wenn sie kontinuierlich mit den Betrieben im Austausch stehen.

GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG DER BERUFSSCHULE

Die Diskussion über die Zukunft der Berufsschule ist letztlich auch eine Debatte über die gesellschaftliche Wertschätzung der beruflichen Bildung. Viele Jahre lang wurden akademische Bildungswege öffentlich besser wahrgenommen und politisch stärker gefördert. Die Folge war eine Verschiebung hin zur akademischen Bildung, die den Bedarf der Wirtschaft nicht immer widerspiegelt. Die duale Ausbildung bietet weiterhin hervorragende Perspektiven. Rund zwei Drittel der Unternehmen übernehmen alle ihre Auszubildenden. Mehr als vier Fünftel unterstützen sie anschließend bei weiteren Qualifizierungsschritten. Kaum ein anderer Bildungsweg führt ähnlich direkt in stabile Beschäftigung. Dennoch wird die berufliche Bildung häufig als zweite Wahl wahrgenommen. Dies betrifft auch die Berufsschulen. Im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen oder Hochschulen erhalten sie oftmals weniger Aufmerksamkeit.

¹⁹ Vgl. DIHK (Anm. 7), S. 69.

Eine nachhaltige Fachkräftesicherung setzt jedoch voraus, dass die berufliche Bildung auch in der Gesellschaft als gleichwertiger Bildungsweg wahrgenommen wird. Berufsschulen spielen dabei eine Schlüsselrolle. Sie sind sichtbarer Ausdruck der Wertigkeit beruflicher Bildung.

FAZIT

Die Zukunft der dualen Berufsausbildung entscheidet sich nicht allein in den Betrieben, sondern ebenso in den Berufsschulen. Die Herausforderungen reichen vom Lehrkräftemangel über Investitionsdefizite bis hin zu regionalen Strukturproblemen und den Veränderungen durch Transformationsprozesse wie die Digitalisierung.

Gleichzeitig zeigt die DIHK-Ausbildungsumfrage 2026, dass die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen trotz schwieriger Rahmenbedingungen hoch bleibt. Das eigentliche Problem liegt also weniger im fehlenden Ausbildungsengagement der Betriebe als in strukturellen Schwächen entlang der Bildungskette und zu-

nehmenden Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt.

Starke Berufsschulen sind keine bildungspolitische Nebensächlichkeit, sondern eine zentrale Voraussetzung für Fachkräftesicherung, wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftliche Integration. Die duale Ausbildung kann ihre Erfolgsgeschichte nur fortschreiben, wenn beide Partner stark sind: die Betriebe und die Berufsschulen. Wer die Zukunft des Wirtschaftsstandorts Deutschland sichern will, muss die Berufsschule stärker in den Mittelpunkt der Bildungs- und Strukturpolitik rücken.

JANA HEIBERGER

leitet das Referat Berufsorientierung, Berufsschule und MINT-Förderung im Bereich Ausbildung der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK).

Schon gehört?

Die APuZ gibt es auch als Podcast!



NEUE BILDUNGSALLIANZEN

Berufliche und akademische Bildung in Zeiten des Fachkräftemangels und Künstlicher Intelligenz

Silvia Annen

Während in Deutschland immer mehr junge Menschen ein Studium aufnehmen, verschärft sich der Fachkräftemangel in zahlreichen Berufen.⁰¹ Gleichzeitig verändert die rasante Entwicklung generativer Künstlicher Intelligenz (KI) die Arbeitswelt grundlegend.⁰² Diese Entwicklungen stellen die Annahme infrage, dass ein akademischer Abschluss zukunftssicherer ist als eine berufliche Ausbildung. Die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems hängt daher von einem produktiven Zusammenspiel beruflicher und akademischer Bildung ab.

Ein Hochschulstudium gilt oft als bevorzugter Weg zu sozialem Aufstieg, höherem Einkommen und gesellschaftlichem Prestige, während die berufliche Bildung trotz ihrer zentralen Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft häufig als nachrangige Alternative wahrgenommen wurde.⁰³ Dies hat den Aufwuchs akademischer Bildung politisch und gesellschaftlich wesentlich begünstigt. Angesichts tiefgreifender wirtschaftlicher und technologischer Transformationsprozesse verliert dieses Deutungsmuster jedoch zunehmend an Erklärungskraft.

Demografischer Wandel, Digitalisierung, Dekarbonisierung und der Einsatz generativer KI verändern die Anforderungen an nahezu alle Tätigkeiten. Gleichzeitig verschärfen sich Fachkräftengpässe in zahlreichen Berufsgruppen.⁰⁴ Die Frage lautet daher nicht mehr, welcher der bessere Bildungsweg ist, sondern welche Kompetenzen Individuen und Gesellschaft benötigen, um wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationen erfolgreich gestalten zu können. Gerade diese Perspektivverschiebung macht deutlich, dass die traditionelle Konkurrenz zwischen Studium und Ausbildung an Bedeutung verliert.

Die zentrale These dieses Beitrags lautet daher: Die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems entscheidet sich nicht im Wettbewerb zwischen akademischer und beruflicher Bildung, sondern vielmehr darin, wie beide Bildungsbereiche stärker miteinander verzahnt werden können. Moderne Arbeitsmärkte benötigen wissenschaftliche Analysefähigkeit ebenso wie berufliche Handlungskompetenz, praktische Problemlösungsfähigkeit und die Fähigkeit, technologische Innovationen verantwortungsvoll anzuwenden. Berufliche und akademische Bildung entwickeln unterschiedliche, aber komplementäre Kompetenzprofile. Die bildungspolitische Herausforderung besteht darin, institutionelle Übergänge zu erleichtern und lebenslange Bildungsbiografien zu ermöglichen.

ZWISCHEN AKADEMISIERUNG UND FACHKRÄFTEMANGEL

Kaum ein bildungspolitisches Thema wird derzeit so intensiv diskutiert wie der Fachkräftemangel. Während öffentliche Debatten häufig die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie den internationalen Wettbewerb um akademische Spitzenkräfte in den Mittelpunkt stellen,⁰⁵ zeigen Arbeitsmarktdaten Fachkräftengpässe in Berufen, die überwiegend über eine duale Ausbildung oder berufliche Fortbildung erschlossen werden.⁰⁶ Dazu gehören Berufe wie Altenpfleger, Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik sowie Berufskraftfahrer. In diesen Berufen bestehen seit Jahren erhebliche Rekrutierungsprobleme. Die berufliche Bildung bleibt von zentraler Bedeutung für die Fachkräftesiche-

rung und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit Deutschlands.⁰⁷

Es greift jedoch zu kurz, die gegenwärtigen Fachkräftengpässe ausschließlich als Folge einer übermäßigen Akademisierung zu interpretieren. Der Ausbau akademischer Bildung hat nämlich wesentlich dazu beigetragen, Bildungsbeteiligung und soziale Aufstiegschancen zu erweitern. Die Herausforderung besteht daher nicht in einer veränderten Gewichtung zwischen akademischer und beruflicher Bildung, sondern in der Verbesserung der Passung zwischen Qualifikationsangebot und Qualifikationsnachfrage auf dem Arbeitsmarkt.⁰⁸ Insbesondere in den für die ökologische und digitale Transformation zentralen Berufen, wie beispielsweise Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Mechatronik, IT und Automatisierungstechnik, übersteigt die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften das verfügbare Angebot inzwischen deutlich.

Zugleich verändert sich die Bedeutung von Qualifikationen selbst. Erwerbsbiografien verlaufen heute wesentlich weniger linear als in der Vergangenheit. Berufliche Weiterbildung, Spezialisierungen und Wechsel zwischen beruflicher und akademischer Bildung gewinnen kontinuierlich an Bedeutung. Qualifikationen werden damit zunehmend zu Etappen lebenslanger Kom-

petenzentwicklung und verlieren ihren Charakter als einmaliger Abschluss einer Bildungsphase.⁰⁹ Nicht der höchste formale Abschluss entscheidet künftig über beruflichen Erfolg, sondern die Fähigkeit, Wissen kontinuierlich weiterzuentwickeln und in neuen beruflichen Kontexten anzuwenden.

Gerade hierin liegt eine bislang häufig unterschätzte Stärke der beruflichen Bildung. Ihr spezifisches Profil besteht in der Vermittlung fachlicher Kenntnisse verbunden mit praktischer Erfahrung und reflektierter Problemlösung.¹⁰ Diese berufliche Handlungskompetenz gewinnt in einer Arbeitswelt an Bedeutung, die zunehmend durch Unsicherheit, technologische Dynamik und komplexe Entscheidungssituationen geprägt ist.

KOMPETENZEN STATT ABSCHLÜSSE

Die Expansion akademischer Bildung wird häufig mit höheren individuellen Bildungsrenditen begründet. Tatsächlich erzielen Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Durchschnitt höhere Einkommen und weisen geringere Arbeitslosigkeitsrisiken auf als Personen ohne tertiären Abschluss.¹¹ Daraus lässt sich jedoch nicht ableiten, dass akademische Bildung den beruflichen Bildungswegen grundsätzlich überlegen wäre. Bildungsrenditen spiegeln aggregierte Durchschnittswerte wider; sie sagen allerdings wenig darüber aus, welche Qualifikationen unter den Bedingungen des technologischen Wandels tatsächlich in Zukunft benötigt werden. Für die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft kommt es nicht allein auf den Anteil akademischer Abschlüsse an, sondern auf eine Qualifikationsstruktur, die den Anforderungen des Ar-

01 Vgl. Andreas Peichl et al., Fachkräftemangel in Deutschland und Europa – Historie, Status quo und was getan werden muss, in: ifo Schnelldienst 10/2022, S. 70–75.

02 Vgl. Lars Adolph/Alina Tausch, Künstliche Intelligenz in der Arbeitswelt, in: Eva Bamberg et al. (Hrsg.), Digitale Arbeit gestalten. Herausforderungen der Digitalisierung für die Gestaltung gesunder Arbeit, Wiesbaden 2022, S. 33–47.

03 Vgl. Dieter Euler, Gleichartig, aber nicht gleichwertig? Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung, in: Dieter Münk/Marcel Walter (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne, Wiesbaden 2017, S. 39–61.

04 Vgl. Gero Kunath et al., Fachkräftengpässe in West- und Ostdeutschland – ähnliche Probleme, unterschiedliche Lösungsansätze, KOFA Kompakt 6/2024.

05 Vgl. Matthias Busold (Hrsg.), War for Talents. Erfolgsfaktoren im Kampf um die Besten, 2. Aufl., Berlin–Heidelberg 2018.

06 Vgl. Kunath et al. (Anm. 4).

07 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2026. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn 2026.

08 Vgl. Christina Benita Wilke, Arbeitsangebot und -nachfrage in Deutschland, in: Sabine Fichtner-Rosada et al. (Hrsg.), Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft. Impulse des European Year of Skills für Wirtschaft, Bildung und Personalwesen, Wiesbaden 2024, S. 3–18.

09 Vgl. Katrin Winkler/Jasmin Fink, Personalentwicklung in der digitalisierten Arbeitswelt. Das individuelle, lebenslange Lernen im Mittelpunkt, in: Alexandra Cloots (Hrsg.), Hybride Arbeitsgestaltung. Herausforderungen und Chancen, Wiesbaden 2022, S. 61–85.

10 Vgl. Carmela Aprea et al. (Hrsg.), Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET), Stuttgart 2020.

11 Vgl. Jessica Ordemann/Friedhelm Pfeiffer, Die Akademisierung und die Evolution der Lohnstruktur nach Bildungsabschlüssen, ZEW Policy Brief 4/2024.

beitsmarktes entspricht.¹² Daher sind sowohl Hochschulen als auch das Berufsbildungssystem für Innovation, Fachkräftesicherung und gesellschaftliche Teilhabe unverzichtbar. Die Sicherstellung gleichwertiger Bildungsangebote über alle Lebensphasen hinweg ist eine (gesamt-)staatliche Kernaufgabe.¹³ Die traditionelle Gegenüberstellung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Können ist daher nicht mehr angemessen. Moderne Erwerbsarbeit verlangt beides: analytische Fähigkeiten und die Kompetenz, Wissen in konkreten Handlungssituationen anzuwenden.

Die Digitalisierung hat diese Entwicklung erheblich beschleunigt. Dabei ersetzt sie entgegen den verbreiteten Befürchtungen jedoch nur selten ganze Berufe, sondern verändert die Tätigkeitsprofile in nahezu allen Berufen: Insbesondere Routinetätigkeiten weisen ein hohes Automatisierungspotenzial auf, während Tätigkeiten mit Anforderungen an Kommunikation, Problemlösung, Kreativität oder komplexe Entscheidungen deutlich weniger ersetzbar sind.¹⁴ Da sich einzelne Tätigkeiten schneller verändern als ganze Berufe, steigt der Bedarf nach kontinuierlicher Weiterbildung sowie der Fähigkeit, neue Technologien fachlich einzuordnen und produktiv einzusetzen.

Auch in der internationalen Arbeitsmarktforschung wird bereits seit Längerem darauf hingewiesen, dass technischer Fortschritt Arbeitskräfte nicht einfach ersetzt, sondern vor allem Tätigkeiten neu organisiert.¹⁵ Entscheidend ist daher, welche Kompetenzen Beschäftigte im Zuge der Digitalisierung benötigen, um produktiv mit diesen Technologien zusammenzuarbeiten.

Mit der Verbreitung generativer KI erhält diese Entwicklung eine neue Dynamik. Anders als frühere Automatisierungswellen betrifft sie nicht mehr ausschließlich körperliche oder standardisierte Routinetätigkeiten, sondern zunehmend auch wissensintensive und kognitive Arbeitsprozesse.¹⁶ Texte, Programmcode, Übersetzungen, Analysen oder Zusammenfassungen können heute innerhalb weniger Sekunden mithilfe von KI erzeugt werden, was zu der Frage führt, welche Kompetenzen langfristig einen eigenständigen Wert besitzen.

Die bisherige Forschung spricht allerdings auch in dieser Entwicklung gegen einfache Substitutionsszenarien.¹⁷ Eine Analyse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung auf Grundlage deutscher Online-Stellenanzeigen zeigt beispielsweise, dass KI-Kompetenzen zwar bislang nur in einem begrenzten Teil des Arbeitsmarktes explizit nachgefragt werden, ihre Bedeutung jedoch kontinuierlich zunimmt. Besonders gefragt sind Beschäftigte, die KI-Anwendungen mit fachlichem Wissen verbinden und die Ergebnisse kritisch bewerten können, wie beispielsweise Data Engineers.¹⁸

Diese Entwicklung verändert zugleich den Stellenwert von Wissen selbst. Wenn Informationen jederzeit verfügbar und zahlreiche Routinetätigkeiten automatisierbar sind, gewinnt die Fähigkeit, Informationen zu bewerten, einzuordnen und verantwortungsvoll in konkreten Handlungssituationen anzuwenden, immer mehr an Bedeutung. Darin liegt eine zentrale Stärke beruflicher Bildung. Denn berufliche Handlungskompetenz umfasst nicht nur Fachwissen, sondern ebenso Erfahrungswissen, professionelle Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit, auch unter Unsicherheit tragfähige Entscheidungen zu treffen.¹⁹

12 Vgl. Werner Hölzl et al., Herausforderungen und Determinanten der Wettbewerbsfähigkeit in Zeiten globaler Unsicherheit. Ergebnisse der WIFO-Industriebefragung 2025, in: WIFO-Monatsberichte 7/2025, S. 373–382.

13 Vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Bielefeld 2026.

14 Vgl. Katharina Dengler/Britta Matthes, Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt, IAB-Kurzbericht 4/2018.

15 Vgl. David H. Autor, Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation, in: Journal of Economic Perspectives 3/2015, S. 3–30; Carl Benedikt Frey/Michael A. Osborne, The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?, in: Technological Forecasting and Social Change 114/2017, S. 254–280.

16 Vgl. Sarah Kuhn/Holger Seibert, Digitalisierung der Arbeitswelt: Durch künstliche Intelligenz sind inzwischen auch viele Expertentätigkeiten ersetzbar, IAB-Regional Berlin-Brandenburg 1/2025.

17 Vgl. Nikolas Hubel et al., Generative KI – Technologieszenarien und Auswirkungen auf Arbeit bis 2030, Berlin 2025.

18 Vgl. Lennert Peede/Michael Stops, Artificial Intelligence Technologies, Skills Demand and Employment: Evidence from Linked Job Ads Data, IAB-Discussion Paper 15/2024.

19 Vgl. Andreas Zopff/Stefanie Klix, Konzept der Handlungs- und Kompetenzorientierung, in: Georg Spöttl/Michael Tärre (Hrsg.), Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung. Rückblick, Bestandsaufnahme und Perspektiven, Wiesbaden 2024, S. 515–527.

Vor diesem Hintergrund erscheint die vermeintliche Konkurrenz zwischen akademischer und beruflicher Bildung anachronistisch. Die entscheidende Trennlinie verläuft vielmehr zwischen Qualifikationssystemen, die Menschen auf eine dynamische Arbeitswelt vorbereiten, und solchen, die weiterhin primär auf die Vermittlung statischen Wissens ausgerichtet sind. Erfolgreiche Bildungssysteme werden deshalb wissenschaftliche Analysefähigkeit, berufliche Handlungskompetenz und digitale Souveränität stärker miteinander verbinden müssen.

Im internationalen Kontext weist die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ebenfalls darauf hin, dass KI die berufliche Bildung nicht entwertet, sondern ihre kontinuierliche Weiterentwicklung erforderlich macht. Berufliche Bildungssysteme müssen Qualifikationen künftig deutlich schneller an technologische Veränderungen anpassen und zugleich sicherstellen, dass KI fachlich reflektiert und verantwortungsvoll eingesetzt wird. Entscheidend bleibt dabei die Verbindung technologischer Möglichkeiten mit menschlichem Urteilsvermögen und der engen Kooperation zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und beruflicher Praxis.²⁰

BERUFSSCHULEN ALS BILDUNGSINSTITUTIONEN DER TRANSFORMATION

All diese Entwicklungen haben weitreichende Konsequenzen für die berufliche Bildung. Sie verändern nicht lediglich einzelne Ausbildungsinhalte, sondern stellen die grundlegende Frage, welche Kompetenzen Beschäftigte künftig benötigen und welche Institutionen diese Kompetenzen vermitteln können. Die duale Berufsausbildung verfügt hierfür über einen strukturellen Vorteil: Sie verbindet systematischen Kompetenzerwerb mit betrieblicher Erfahrung und ermöglicht damit die kontinuierliche Verknüpfung von theoretischem Wissen und beruflicher Handlungspraxis.²¹ Gerade unter den Bedingungen des

beschleunigten technologischen Wandels wird diese Verbindung zu einer zentralen Ressource.

Die Digitalisierung verändert Arbeitsprozesse in nahezu jedem Berufsfeld. Digitale Technologien verändern die Arbeitspraxis auch in konkreten Berufen: Eine Tischlerin nutzt heute beispielsweise CNC-gesteuerte Maschinen für eine präzisere Planung und Fertigung, während handwerkliches Erfahrungswissen für Anpassungen und Qualitätskontrollen unverzichtbar bleibt. Pflegekräfte arbeiten mit elektronischen Patientendokumentationen, die Informationen zwar schneller verfügbar machen, aber weiterhin eine fachliche Bewertung und Einordnung der Daten erfordern. Gemeinsam ist diesen Entwicklungen, dass digitale Technologien fachliches Wissen nicht ersetzen, sondern dessen Anwendung anspruchsvoller machen.²² Beschäftigte müssen Ergebnisse technischer Systeme bewerten, deren Grenzen erkennen und sie verantwortungsvoll in konkrete Arbeitsprozesse integrieren.

Damit verschiebt sich auch das Verständnis digitaler Kompetenz. Sie erschöpft sich nicht im sicheren Umgang mit Software oder einzelnen Anwendungen, sondern umfasst die Fähigkeit, technologische Systeme fachlich angemessen auszuwählen, kritisch zu reflektieren und in komplexen beruflichen Situationen verantwortungsvoll einzusetzen. Der europäische Kompetenzrahmen DigComp sowie die Empfehlungen der OECD betonen deshalb übereinstimmend, dass digitale Kompetenzen stets domänenspezifisch entwickelt werden müssen und nicht losgelöst von fachlichen Anforderungen vermittelt werden können.²³ Für die berufliche Bildung bedeutet dies, dass Digitalisierung nicht als zusätzliches Unterrichtsfach verstanden werden darf, sondern als Querschnittsaufgabe in sämtlichen Ausbildungsberufen.

Hier kommt den Berufsschulen eine Schlüsselrolle zu. Bislang werden sie häufig vor allem als Lernorte innerhalb des dualen Systems wahrgenommen, deren Aufgabe in der Vermittlung fachspezifischen Wissens als Ergänzung betrieblicher

²⁰ Vgl. OECD, *Developing Vocational Education and Training with Artificial Intelligence*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Paris 2026.

²¹ Vgl. Karl-Heinz Gerholz/Michael Goller, *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Wirtschaftspädagogik: Potenziale und Grenzen des Lernortes Praxis*, in: Carina Caruso et al. (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*, Wiesbaden 2021, S. 393–419.

²² Vgl. Marie-Christine Fregin et al., *Künstliche Intelligenz in Unternehmen: Eine Synthese der Mikroevidenz zu Produktivität, Arbeit und Kompetenzen*, ROA Policy Brief 002D/2026.

²³ Vgl. Riina Vuorikari et al., *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*, Luxembourg 2022; OECD, *Going Digital: Den digitalen Wandel gestalten, das Leben verbessern*, Paris 2020.

Ausbildung besteht.²⁴ Angesichts tiefgreifender Transformationsprozesse greift dieses Verständnis jedoch zu kurz. Berufsschulen sind Bildungsinstitutionen, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse, betriebliche Praxis und pädagogische Profession systematisch zusammengeführt werden. Gerade dadurch können sie technologische Veränderungen nicht nur nachvollziehen, sondern für Bildungsprozesse produktiv erschließen. Ob Berufsschulen diese Funktion tatsächlich erfüllen können, hängt allerdings von ihren institutionellen Rahmenbedingungen ab. Digitale Endgeräte sowie moderne Netzwerkinfrastruktur sind dabei nur die notwendigen Voraussetzungen. Entscheidend sind vielmehr professionelle Lehrkräfte, die technologische Entwicklungen fachlich beurteilen und didaktisch sinnvoll in Lernprozesse integrieren können. Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass der Bildungserfolg digitaler Innovationen stärker von der pädagogischen Qualität ihrer Nutzung als von der bloßen technischen Ausstattung abhängt.²⁵ Die Professionalisierung der Lehrkräfte wird damit zu einer zentralen Voraussetzung erfolgreicher Transformationsprozesse im Berufsbildungssystem.

Darüber hinaus eröffnet der demografische Wandel den Berufsschulen eine neue institutionelle Perspektive. Da in einer alternden Erwerbsbevölkerung weniger junge Fachkräfte nachrücken, gewinnt die Weiterentwicklung der Kompetenzen bereits beschäftigter Arbeitnehmer an Bedeutung. Gleichzeitig werden technologische Innovationszyklen immer kürzer, sodass berufliche Qualifizierung nicht mehr mit dem erfolgreichen Abschluss einer Erstausbildung endet, sondern während des gesamten Erwerbslebens kontinuierlich fortgeführt werden muss. Lebenslanges Lernen wandelt sich somit von einer bildungspolitischen Leitidee zu einer arbeitsmarktpolitischen Notwendigkeit.

Gerade in diesem Zusammenhang könnten Berufsschulen ihre traditionelle Funktion erheblich erweitern. Aufgrund ihrer engen Vernetzung mit regionalen Unternehmen, Kammern und Be-

trieben verfügen sie über besondere Voraussetzungen, sich zu regionalen Kompetenzzentren für berufliche Weiterbildung und Transformation zu entwickeln. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen verfügen häufig nicht über ausreichende Ressourcen, um technologische Veränderungen eigenständig durch betriebliche Weiterbildungsstrukturen zu begleiten.²⁶ Regionale Berufsschulen könnten diese Lücke schließen, indem sie Qualifizierungsangebote für Beschäftigte entwickeln, Unternehmen bei der Einführung neuer Technologien unterstützen und Räume für den Austausch zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und beruflicher Praxis schaffen. So könnte eine Berufsschule beispielsweise für einen Handwerksbetrieb kurze, praxisnahe Schulungen zur Nutzung digitaler Planungs- und Fertigungssysteme anbieten. Gemeinsam mit den Beschäftigten könnten konkrete Anwendungsmöglichkeiten erprobt werden. Für eine Pflegeeinrichtung könnte sie Workshops zur elektronischen Dokumentation oder zum Einsatz digitaler Assistenzsysteme durchführen und dabei den Erfahrungsaustausch zwischen Fachkräften und Technologieanbietern fördern. Die Berufsbildung würde dadurch nicht nur Fachkräfte hervorbringen, sondern selbst zu einem Motor regionaler Innovationsprozesse werden.

Eine solche Weiterentwicklung versteht Berufsbildungssysteme künftig stärker als lernende Innovationssysteme.²⁷ Berufliche Schulen werden somit zu zentralen Institutionen regionaler Kompetenzentwicklung, die Erstqualifizierung, Weiterbildung und betriebliche Transformation miteinander verbinden.

BILDUNGSPOLITISCHE FOLGERUNGEN

Bildungspolitik sollte die hier beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen sowie die immer

24 Vgl. Monika Hackel et al., *Berufsschule im dualen System – Daten, Strukturen, Konzepte*, Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 185/2017.

25 Vgl. Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schülerinnen im internationalen Vergleich*, Münster 2024; OECD, *OECD Digital Education Outlook 2026. Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*, Paris 2026.

26 Vgl. Henner Gimpel et al., *Generative AI Competencies for Future-Proof Graduates. Inspiration for Higher Education Institutions*, Stuttgart 2024.

27 Vgl. Uschi Backes-Gellner/Patrick Lehnert, *Innovationstreiber Berufsbildung*, 7. 10. 2025, <https://dievolkswirtschaft.ch/de/2025/10/innovationstreiber-berufsbildung>; Stefan Nagel, *Evolution in der Revolution – nachhaltigkeitsorientierte Facharbeit und das Greening industrieller Metallberufe*, in: Sebastian Anselmann et al. (Hrsg.), *Berufliche Arbeit und Berufsbildung zwischen Kontinuität und Innovation. Konferenzband zur 21. Tagung der Gewerblichen-Technischen Wissenschaften und ihren Didaktiken (GTW)*, Bielefeld 2022, S. 177–190.

weniger linear verlaufenden Erwerbsbiografien institutionell unterstützen, indem sie die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen weiter ausbaut, beruflich erworbene Kompetenzen stärker anerkennt und flexible Qualifizierungsangebote über den gesamten Lebensverlauf hinweg schafft.²⁸ Damit verschiebt sich der Fokus weg von möglichst hohen Bildungsabschlüssen hin zu einer kontinuierlichen Entwicklung individueller Kompetenzen und der langfristigen Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit.

Eine bildungspolitische Debatte hinsichtlich des Vergleichs von akademischer und beruflicher Bildung wird den tiefgreifenden Veränderungen der Arbeitswelt nicht gerecht. Weder der Fachkräftemangel noch die ökologische Transformation oder der Einsatz generativer KI lassen sich durch eine einseitige Ausweitung akademischer Bildung oder eine bloße Stärkung der beruflichen Ausbildung bewältigen. Moderne Volkswirtschaften sind vielmehr auf unterschiedliche Formen von Expertise angewiesen, deren Leistungsfähigkeit erst im Zusammenspiel dieser beiden entsteht.

Die eigentliche bildungspolitische Herausforderung besteht folglich darin, institutionelle Voraussetzungen für ein enges Zusammenwirken beider Bildungswege zu schaffen. Dazu gehören die wechselseitige Anerkennung beruflich und akademisch erworbener Kompetenzen, flexible Übergänge zwischen Ausbildung, Fortbildung und Studium sowie eine Weiterbildungspolitik, die Menschen während ihres gesamten Erwerbslebens begleitet.

Hierin liegt eine besondere Chance für das Berufsbildungssystem, und Berufsschulen können weit mehr sein als Lernorte der dualen Ausbildung.²⁹ In einer Arbeitswelt, deren Wissensbestände und Technologien sich immer schneller verändern, gewinnen Institutionen an Bedeu-

tung, die wissenschaftliche Erkenntnisse, berufliche Praxis und lebenslanges Lernen miteinander verbinden. Berufsschulen könnten diese Funktion künftig deutlich stärker übernehmen.

Dies setzt allerdings erhebliche bildungspolitische Investitionen voraus. Neben einer modernen digitalen Infrastruktur benötigen berufliche Schulen ausreichend qualifizierte Lehrkräfte, verlässliche Kooperationsstrukturen mit Hochschulen und Unternehmen sowie institutionelle Freiräume für regionale Innovationsprozesse. Die Zukunftsfähigkeit beruflicher Bildung hängt somit nicht von der Modernisierung einzelner Ausbildungsordnungen ab, sondern von der Weiterentwicklung ihrer Bildungsorte und deren Fähigkeit, technologische sowie gesellschaftliche Veränderungen kontinuierlich in Bildungsprozesse zu übersetzen.

Die Diskussion über die Zukunft der Bildungswege erhält dadurch eine neue Perspektive. Über Jahrzehnte dominierte die Vorstellung einer hierarchischen Bildungsordnung, in der akademische Abschlüsse als Maßstab für gesellschaftlichen Erfolg galten. Im Kontext von Digitalisierung, demografischem Wandel und generativer KI verliert diese Hierarchie jedoch zunehmend an Bedeutung. Wissenschaftliche Analysefähigkeit, berufliche Handlungskompetenz und digitale Souveränität werden zu Voraussetzungen wirtschaftlicher Innovationsfähigkeit und gesellschaftlicher Resilienz. Nicht die Konkurrenz zwischen akademischer und beruflicher Bildung entscheidet daher über die Zukunft des deutschen Bildungssystems, sondern seine Fähigkeit, unterschiedliche Bildungswege sinnvoll miteinander zu verbinden.

28 Vgl. Günter Kutscha, Durchlässigkeit, Integration und Gleichwertigkeit im segmentierten Bildungssystem – Fakten, Mythen, Perspektiven, in: Sandra Bohlinger et al. (Hrsg.), Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel, Wiesbaden 2022, S. 167–183; Klaus Jenewein, Übergänge zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungssystem, in: Georg Spöttl/Michael Tärre (Hrsg.), Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung. Rückblick, Bestandsaufnahme und Perspektiven, Wiesbaden 2024, S. 721–730.

29 Vgl. Jürgen Seifried, Die Zukunft der Berufsschule. Zwischen Digitalisierung, Heterogenität und Lehrer:innenmangel, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1/2023, S. 3–17.

SILVIA ANNEN

ist Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg.

VON DÄNEMARK LERNEN?

Übergänge in den Beruf

Janine Leschke · Günther Schmid

Die duale Berufsausbildung galt in Deutschland lange Zeit als Erfolgsmodell mit internationaler Reputation. Ihre konfliktreiche Modernisierung in den 1960er und 1970er Jahren⁰¹ trug erheblich zur Leistungsstärke der Industrie bei und stützte die deutsche Vormachtstellung im Export. Vorderste Plätze im Ranking niedriger Jugendarbeitslosigkeit galten lange als Bestätigung für diese Auffassung, was wiederum die Aufwertung und Ausweitung der Lehrlingsausbildung zu einem zentralen Merkmal deutscher Bildungskultur förderte. Dieses Selbstverständnis geriet spätestens seit den 2010er Jahren angesichts des anhaltenden Fachkräftemangels ins Wanken; auch Expertenteams äußern zunehmend Zweifel am dualen System.⁰²

In dieser Situation lohnt sich ein Blick nach außen, um den inzwischen normativ aufgeladenen Erfolgsmythos des deutschen dualen Systems produktiv zu irritieren und Ansatzpunkte zu finden, dieses komplexe Institutionengefüge gegebenenfalls neu zu justieren. Insbesondere das kleine „Nordlicht“ Dänemark könnte zum Lernen inspirieren, denn unser Nachbar im Norden organisiert den Übergang von der Schule in den Beruf – wie Deutschland, Österreich und die Schweiz – ebenfalls weitgehend nach dem dualen Ausbildungsprinzip. Im Gegensatz zu den genannten Ländern ist das dänische Übergangssystem jedoch stärker schulzentriert. Jugendliche, die sich für die duale Ausbildung entscheiden, absolvieren zunächst ein Jahr lang einen schulischen Grundkurs, der für Geringqualifizierte auch länger dauern kann. Erst das anschließende und in der Regel dreijährige Hauptprogramm basiert auf dem dualen Prinzip. Die Grundkurse und der schulische Teil der spezifisch beruflichen Erstausbildung werden von etwa 115 Berufsschulen angeboten, die überwiegend in technische und kaufmännische Zweige gegliedert sind. Diese Schulen unterstehen der Aufsicht des Unterrichtsministeriums, das für einen einheitlichen nationalen Rahmen

der Ausbildungsgänge, die Zuweisung finanzieller Mittel und die Qualitätskontrolle zuständig ist. Der Inhalt der Ausbildungsgänge wird von den Sozialpartnern bestimmt, und die 98 dänischen Kommunen haben bei der Ausgestaltung der Berufsschulen, etwa bei Ausstattung und Personalbesetzung, ein Wort mitzureden.

Welche der dänischen Erfahrungen sollten in der deutschen Diskussion stärkere Berücksichtigung finden?

KURZ STATT SELTEN ARBEITSLOS

2025 dokumentierte das Statistische Amt der Europäischen Union (Eurostat) für Deutschland eine Jugendarbeitslosenquote (Personen zwischen 15 und 24 Jahren) von 7,1 Prozent; in Dänemark lag die Quote bei 13,8 Prozent.⁰³ Warum also sollte Deutschland von Dänemark lernen? Läge, wenn überhaupt, da nicht die Schweiz näher, deren duale Berufsausbildung international als Vorbild dient? In der Tat könnte Deutschland auch von der Schweiz lernen,⁰⁴ doch Dänemark verdient einen genaueren Blick.⁰⁵

Dänische Jugendliche sind zwar häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als deutsche, bleiben jedoch meist deutlich kürzer ohne Beschäftigung. 2025 waren 44,3 Prozent der dänischen Jugendlichen weniger als einen Monat arbeitslos, in Deutschland traf das nur auf 23 Prozent zu.⁰⁶ Während dieser meist kurzen Arbeitslosigkeitsphasen sind sie zudem finanziell vergleichsweise gut abgesichert.⁰⁷ Darüber hinaus ist der prekäre Übergangssektor, in dem junge Menschen ohne Ausbildungsplatz durch schulische und staatliche Maßnahmen auf eine Ausbildung vorbereitet werden sollen, in Deutschland wesentlich größer als in Dänemark. Er bietet häufig keine verlässliche Brücke in eine reguläre Ausbildung und verzögert teils sogar den Eintritt in qualifizierende Ausbildung. In Dänemark ist auch ein höherer Anteil der 25- bis 34-Jährigen akademisch gebil-

det. Im Gegenzug verfügen zwar mehr deutsche als dänische Jugendliche über eine formale (berufliche) Ausbildung, gleichzeitig wächst jedoch in Deutschland der Anteil junger Erwachsener ohne Berufsabschluss: 2024 betraf dies 2,76 Millionen Personen (18,8 Prozent), wobei Männer (20,9 Prozent) und insbesondere Ausländerinnen und Ausländer (37,2 Prozent) überdurchschnittlich betroffen waren.⁰⁸ All das bedeutet, dass der Übergang von der Schule in den Beruf bei einem nicht unerheblichen Teil der Jugendlichen in Deutschland Narben hinterlässt,⁰⁹ die dem Erwerb einer nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit, also beruflicher Souveränität,¹⁰ im erwachsenen Alter im Wege stehen.

Deutschland verzeichnet im europäischen Vergleich zudem einen überdurchschnittlichen Fachkräftemangel.¹¹ Die wirtschaftliche Rezession und Stagnation der vergangenen Jahre hat diesen vor allem im Industriesektor zwar etwas gemildert; im Dienstleistungssektor bleibt er jedoch weiterhin stark ausgeprägt, während er im Nachbarland Dänemark deutlich geringer ist. Und

schließlich sinken auch die Zahlen von Bewerberinnen und Bewerbern für die Ausbildungsstellen, vor allem aus demografischen Gründen: Der Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung – und damit das künftige Arbeitskräftepotenzial – ist in Deutschland mit 10 Prozent auf einem historischen Tiefstand (vor 40 Jahren waren es noch 16,7 Prozent). Dänemark liegt mit 12 Prozent über dem EU-Durchschnitt von 10,7 Prozent¹² – nicht zuletzt dank einer konsequent kinderfreundlichen Familienpolitik¹³ mit flächendeckender Vollzeit-Kinderbetreuung und wirksamen und familienfreundlichen betrieblichen Maßnahmen.¹⁴ Dies alles trägt dazu bei, dass Frauen in Dänemark nach ihrer Ausbildung häufiger in Vollzeit arbeiten, Bildungsinvestitionen sowohl individuell als auch gesellschaftlich besser genutzt werden und die Erwerbsbeteiligung bis ins höhere Alter stabil bleibt. Bei den 65- bis 69-Jährigen weist Dänemark mit 32,6 Prozent eine der höchsten Erwerbsquoten in der EU auf, während sie in Deutschland bei etwa 23,2 Prozent verharret.¹⁵ Der Fachkräftemangel kann in Dänemark so etwas gemildert werden.

01 Vgl. aus deutscher Sicht Claus Offe, *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*, Frankfurt/M. 1975; aus internationaler Perspektive Paul Ryan, *The Apprentice Movement in the Federal Republic of Germany. Aufstand der Stifte, 1968–75*, Cham 2025.

02 Vgl. z.B. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2026. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bonn 2026. Im Vorwort schreibt sein Präsident Friedrich Hubert Esser: „Die Ausrichtung auf ein berufsbildungspolitisches ‚Weiter so‘ trägt nicht mehr.“ Siehe auch Autor:innengruppe *Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft*, Bonn 2026. Dort heißt es auf S. 190: „Fragmentierte Zuständigkeiten und unzureichende Koordination, aber auch fehlender Mut zu grundlegenden Ansätzen der Bearbeitung fortbestehender Probleme tragen zu einer insgesamt gemischten Leistungsbilanz bei.“

03 Eurostat, *Youth Unemployment Rate*, <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tipslm80/default/table?lang=en>.

04 Vgl. Lutz Bellmann/Günther Schmid, *Übergänge von der Schule in den Beruf: Kann Deutschland von der Schweiz lernen?*, WZB Discussion Paper EME 2023-001, Berlin 2023, <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2023/eme23-001.pdf>; Irene Kriesi et al., *Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potenziale*, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, OBS EHB Trendbericht 5, Zollikofen 2022.

05 Vgl. auch die diesem Text zugrundeliegende Langfassung: Günther Schmid/Janine Leschke, *Nachhaltige Übergänge von der Schule in den Beruf gestalten. Kann Deutschland von Dänemark lernen?*, WZB Discussion Paper EME 2026-001, Berlin 2026, <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2026/eme26-001.pdf>.

06 Vgl. OECD Data Explorer, *Incidence of Unemployment by Duration*, 2.7.2026, <https://data-explorer.oecd.org>.

07 Vgl. Janine Leschke/Mairéad Finn, *Labor Market Flexibility and Income Security. Changes for European Youth During the Great Recession*, in: Jacqueline O'Reilly et al. (Hrsg.), *Youth Labor in Transition*, Oxford 2019, S. 132–162.

08 Vgl. BIBB (Anm. 2), S. 284 f.

09 Vgl. Achim Schmillen/Matthias Umkehrer, *The Scars of Youth: Effects of Early-Career Unemployment on Future Unemployment Experience*, in: *International Labour Review* 3–4/2017, S. 465–494.

10 Vgl. Günther Schmid et al., *Governing Sustainable School to Work Transitions. Lessons for the EU*, Institute of Labour Economics, IZA Policy Paper No. 197, Bonn 2023, S. 15–20.

11 Vgl. Andreas Peichl/Stefan Sauer/Klaus Wohlrabe, *Arbeits- und Fachkräftemangel – aktuelle Lage und Projektionen im europäischen Vergleich*, in: ifo Schnelldienst 3/2025, S. 51–57.

12 Vgl. Statistisches Bundesamt, *Anteil junger Menschen von 15 bis 24 Jahren bleibt mit 10,0 % auf historisch niedrigem Niveau*, www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/ZahlderWoche/2025/PD25_32_p002.html.

13 Vgl. Trine P. Larsen/Caroline de la Porte, *Early Childhood Education and Care in Denmark. A Social Investment Success*, in: Caroline de la Porte et al. (Hrsg.), *Successful Public Policy in the Nordic Countries: Cases, Lessons, Challenges*, Oxford 2022, S. 66–87.

14 Vgl. OECD Family Database, *Indikatoren PF3.2 (Enrolment in Childcare and Pre-School) und LMF2.4 (Family-Friendly Workplace Practices)*, www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-family-database.html.

15 Vgl. Statistisches Bundesamt, *Immer mehr ältere Menschen erwerbstätig*, www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/Arbeiten_Rente.html.

Dass die Bundesregierung seit 2023/24 die Zuwanderung von Fachkräften durch erleichterte Regelungen zu Einreise und Aufenthalt sowie durch ein modernisiertes Staatsangehörigkeitsrecht fördert, ist zu begrüßen;¹⁶ der Reformkurs wird auch von der derzeitigen Bundesregierung fortgeführt.¹⁷ Damit lässt sich das Paradox gleichzeitig hoher Arbeitslosigkeit und eines Mangels an Fachkräften jedoch nicht auflösen, zumal Fachkräftewanderung schnell zu einem Nullsummenspiel werden kann: Was das eine Land gewinnt, verliert das andere.¹⁸ Das Kernproblem ist vielmehr struktureller Art: Neben der demografischen Komponente klaffen vor allem Berufswünsche und Qualifikationsanforderungen auseinander.¹⁹

Die dänische Kombination von dualer und schulischer Berufsbildung bietet hier einen anregenden Kontrast zum in Deutschland noch immer dominanten dualen Berufsbildungssystem – und könnte auch aus theoretischer Perspektive neue Impulse für die Reformdiskussion geben.²⁰

PRINZIPIELLE LEHREN: BALANCIERTE MACHTVERTEILUNG UND FAIRE RISIKOTEILUNG

Die Theorie der Übergangsarbeitsmärkte²¹ schlägt zwei übergreifende Prinzipien guter Regierungsführung vor: eine ausgewogene Machtverteilung und eine faire Risikoteilung. Diese Prinzipien abstrahieren vom Einzelfall und sind daher verallgemeinerbar. Provokant zugespitzt: Der gängige Einwand, man könne das Vorgehen anderer Län-

der nicht kopieren, ist eher Ausdruck pathologischen Lernens als kluger Reformpolitik.²²

Entscheidend ist vielmehr, unter welchen institutionellen Bedingungen Reformen stattfinden. So macht es zum Beispiel einen Unterschied, ob in einem politischen System starke institutionelle Vetospieler vorhanden sind, die notwendige Reformen blockieren können. Dänemarks Modell der kooperativen Adaption folgt hier dem ersten übergreifenden Prinzip einer ausgewogeneren Machtverteilung, während im deutschen Föderalismus die 16 Bundesländer, einschließlich ihrer wirtschaftlichen und sozialen Interessenvertretungen, Reformen nicht selten als Vetospieler blockieren. Insbesondere in der beruflichen Bildung zeigt sich eine ausgeprägte Verflechtung, sowohl strukturell (horizontal und vertikal) als auch prozessual (in den Verhandlungsprozessen). Das führt schnell in die „Politikverflechtungsfalle“: Reformen kommen dann nur in kleinen Schritten voran, stoßen in der Umsetzung auf Widerstände oder bleiben ganz stecken.²³

Anders als in Deutschland spielen die gut organisierten dänischen Sozialpartner eine führende Rolle im arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Entscheidungsprozess, während im Umsetzungsprozess – ebenfalls im Gegensatz zu Deutschland – die 98 dänischen Kommunen ein starkes Gewicht haben. Die kooperative Entscheidungskultur spiegelt sich in Form drittelparitätischer Vereinbarungen wider, also in Pakten zwischen Staat und Sozialpartnern, die zwar landesweit verbindlich sind, aber lokal Spielraum für Lernprozesse lassen. Der deutsche Föderalismus lässt sich nicht abschaffen – und sollte auch nicht abgeschafft werden. Die dänischen Erfahrungen regen jedoch dazu an, in der Fachkräftepolitik verbindlichere und kooperativere Arbeitsstrukturen, adäquatere Finanzierungsformen und gemeinsame Qualitätsstandards zu schaffen, die länderübergreifend und über Legislaturperioden hinaus wirken.²⁴

16 Vgl. Bundesministerium des Innern, Ein Jahr neues Fachkräfteeinwanderungsgesetz: Zahlen ausländischer Fachkräfte, Studierender und Auszubildender steigen deutlich, 17. 11. 2024, www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2024/11/fachkraeffteeinwanderung.html.

17 Vgl. Bundesregierung, Kabinett beschließt Eckpunkte für Work-and-Stay-Agentur, 5. 11. 2025, www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kabinett-work-and-stay-agentur-2391978.

18 Vgl. OECD/Europäische Kommission, Indicators of Immigrant Integration 2023, Paris 2023, www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/06/indicators-of-immigrant-integration-2023_70d202c4/1d5020a6-en.pdf.

19 Vgl. Statistisches Bundesamt (Anm. 15).

20 Vgl. Schmid/Leschke (Anm. 5), S. 7–10.

21 Vgl. Günther Schmid, Übergänge am Arbeitsmarkt. Arbeit, nicht nur Arbeitslosigkeit versichern, Berlin 2011; ders., Europa in Arbeit. Plädoyer für eine neue Vollbeschäftigung durch inklusives Wachstum, Frankfurt/M. 2018.

22 Vgl. Karl W. Deutsch, *The Nerves of Government. Models of Political Communication and Control*, New York–London 1966, S. 247.

23 Vgl. Marius R. Busemeyer, Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970, Frankfurt/M. 2009; Fritz W. Scharpf/Bernd Reissert/Fritz Schnabel, Politikverflechtung. Theorie und Empirie des kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik, Kronberg/Ts. 1976.

24 Vgl. Sven Rahner, Fachkräftemangel und falscher Fatalismus. Entwicklung und Perspektiven eines neuen Politikfeldes, Frankfurt/M. 2018, S. 233–235.

Das zweite übergreifende Prinzip, die faire Risikoteilung, meint nicht nur die gerechte Verteilung von Lasten, sondern auch die von Chancen. Die Absicherung von Risiken birgt nicht nur die Gefahr möglicher Ausnutzung sozialer Sicherungssysteme („moral hazard“), sondern schafft zugleich Vertrauen in Solidarität („moral assurance“). Entscheidend ist, wie Akteure Risiken wahrnehmen – und wie sie die Fairness oder Gerechtigkeit der Ergebnisse bewerten, wenn sie solche Risiken eingehen, etwa bei einem Arbeitsplatzwechsel, der Teilnahme an einer Fortbildung oder dem Schritt in die Selbstständigkeit. Wenn Risikobereitschaft nicht auf Solidarität im Falle des unverschuldeten Scheiterns bauen kann, bleiben Menschen risikoscheu. Vor allem junge Menschen neigen dazu, bei ihren Entscheidungen Risiken zu vermeiden, da sie in der Regel noch von ihren Eltern abhängig sind und/oder über keine oder nur begrenzte Ersparnisse verfügen. Ein System aktiver Sicherheiten kann ihnen helfen, diese Situation zu überwinden. Ein gutes Beispiel dafür sind die universellen – also einkommensunabhängigen – staatlichen Bildungsstipendien (SU) in Dänemark. Obwohl diese durch Reformen der vergangenen Jahrzehnte etwas eingeschränkt und stärker mit Auflagen verbunden wurden – etwa durch eine Verkürzung der Bezugsdauer, die Anreize für einen schnelleren Studienabschluss setzt und Studienwechsel weniger attraktiv macht –, bieten sie immer noch eine solidere Grundlage für individuelle Souveränität junger Menschen als das magere und einkommensabhängige BAföG in Deutschland, das teilweise sogar zurückzahlen ist.²⁵ SU wird nicht nur an Studierende, sondern auch an Auszubildende gezahlt.

Der Grundsatz der solidarischen Vergewisserung im Sinne der „moral assurance“ gilt auch für Unternehmen: Die Einstellung junger Menschen oder Auszubildender ist insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen mit hohen (finanziellen) Risiken verbunden. Solidarisch organisierte Beitragssysteme könnten dazu beitragen, die Risikoaversion von Unternehmen zu überwinden: Auch Betriebe, die nicht ausbilden können oder wollen, sollten sich an der Finanzierung beteiligen. Der dänische Ausbildungsfonds (den es seit 1997 gibt), in den alle Unternehmen einzahlen, sowie die Ausbildungsplatzumlage (seit 2016)

zeigen, wie Unternehmen durch gezielte Anreize („Bonus-Malus-Systeme“) dabei unterstützt werden können, Auszubildenden eine Perspektive zu geben. Auf diese Weise könnten in Deutschland insbesondere in Berufen mit anhaltendem Fachkräftemangel attraktivere Ausbildungsangebote geschaffen werden, etwa für zahnmedizinische Fachangestellte, in Pflegeberufen sowie in der Bauelektrik, im Gleisbau und in der Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Darüber hinaus bieten solidarisch organisierte Aus- und Weiterbildungsfonds die Möglichkeit, Bonus-Malus-Systeme an die regional stark differenzierten Fachkräfteengpässe anzupassen.

SPEZIFISCHE LEHREN: BALANCE VON FÖRDERN UND FORDERN

In Deutschland wie in Dänemark investieren die Unternehmen, vor allem die Kleinbetriebe, weniger in die duale berufliche Bildung, als notwendig wäre. Zudem leidet die Berufsbildung im Vergleich zur vermeintlich „höheren“ akademischen Bildung unter einem schwächeren Image. Dänemark scheint hier jedoch besser positioniert: Während die Bundesregierung nur begrenzte Befugnisse in der Berufsbildung besitzt, hat der dänische Staat seine Kapazitäten ausgebaut und das Machtgleichgewicht innerhalb des Berufsbildungssystems zu seinen Gunsten verschoben.²⁶

Die stärkere staatliche Steuerung ging mit dem Ausbau umfangreicher und vielfältiger Bildungsangebote einher. Mit den 2009 eingerichteten Berufsakademien (*Erhvervsakademier*) wurden praxisnahe tertiäre Bildungswege geschaffen, die darauf abzielen, eng an den Arbeitsmarkt anzuschließen. Daneben kombiniert seit 2010 ein neuer sekundärer Schulzweig namens EUX (*Erhvervsfaglig studentereksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse*, „Berufsreifeprüfung“) – seit 2010/11 pilotiert und ab 2014 ausgeweitet – betriebliche Ausbildung mit gymnasialen Fächern und vermittelt damit zugleich berufliche wie allgemeine Studienkompetenz.²⁷ Der gymnasiale

²⁵ Vgl. Schmid/Leschke (Anm. 5), S. 37.

²⁶ Vgl. Busemeyer (Anm. 23); Christian L. Ibsen/Kathleen Thelen, Arrangers and Orchestrators. The Diverging Role of the State in Danish and German Vocational Education and Training, in: Socio-Economic Review 4/2025, S. 1947–1973.

²⁷ Vgl. Schmid/Leschke (Anm. 5), S. 22 f.

Teil kann dabei auch abgewählt werden, sodass der Weg flexibel als reguläre berufliche Ausbildung fortgeführt werden kann. Absolventen erwerben damit sowohl eine berufliche Qualifikation als auch einen gymnasialen Abschluss und erhalten direkten Zugang zu einer breiten Palette weiterführender Studiengänge.

Zugleich sind Jugendliche in ein System eingebettet, das Fördern und Fordern verbindet: Junge Arbeitslose sind vergleichsweise gut abgesichert, ihre Ansprüche sind jedoch zunehmend an die Teilnahme an Bildungs- und Ausbildungsangeboten geknüpft.²⁸ Die Vielfalt attraktiver Optionen ermöglicht es so, sowohl institutionell verlässliche Perspektiven, inklusive zweiter oder dritter Chancen, zu bieten als auch legitimen Druck zur Teilnahme auszuüben. Dies ist auch der Grund, weshalb der prekäre Übergangssektor in Dänemark wesentlich kleiner ist als in Deutschland – und die Dauer der Arbeitslosigkeit meist wesentlich kürzer.²⁹ Darüber hinaus setzte der dänische Staat konsequent die Einhaltung veränderter Vorschriften durch die Unternehmen durch, etwa durch höhere Strafen für die Nichtbereitstellung von Ausbildungsplätzen oder durch sozialpartnerschaftliche Verhandlungen zur Erhöhung der Arbeitgeberbeiträge zu den Berufsbildungsfonds. Ähnliches ist in Deutschland in jüngster Zeit nur bei der Einführung eines Umlagesystems in der Pflege gelungen.

Weitere ergänzende Reformen sind notwendig, um den veränderten Anforderungen an Berufsbildung und Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Dazu gehört die stärkere modulare Strukturierung von Berufsbildungsangeboten. Flexibel handhabbare Module, die in Dänemark weiter verbreitet sind als in Deutschland, erhöhen nicht nur die Transparenz und Akzeptanz für Auszubildende und Betriebe; sie verringern auch das Risiko falscher oder suboptimaler Berufs- und Ausbildungsentscheidungen, weil sie Entscheidungsspielräume öffnen und Anpassungen erleichtern. Sie sind auch für eine Berufsbildungspolitik unverzichtbar, die zuneh-

mend die europäische Dimension (Europäischer Qualifikationsrahmen und Europäisches Kreditsystem) berücksichtigen muss. Es ist kein Zufall, dass die dänischen Ausbildungsreformen im Elektro- und Klempnerhandwerk zu einer verstärkten Modularisierung der Curricula und zu erhöhten Qualifikationsanforderungen geführt haben.³⁰

Viele deutsche Berufsexpertinnen und -experten, Teile der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern, aber auch Sozialpartner und Länder halten an einem umfassenden Berufsprofil fest und wehren sich gegen den Trend zur Modularisierung. Doch ist es an der Zeit, dieses historisch gewachsene Ideal zu hinterfragen, nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt seiner statusschützenden oder gar exkludierenden Tendenzen. Stattdessen sollte sich die Berufsbildungspolitik stärker auf zertifizierte Fertigkeiten und Kompetenzen konzentrieren, deren Inhalte und Qualitätsstandards dann einfacher und schneller an technologische Entwicklungen und europäische Standards angepasst werden können. Überschaubare Lerneinheiten (Module) könnten auch den Zugang für Personen mit unterbrochenen Bildungsbiografien erleichtern, etwa für Migrantinnen und Migranten oder Geflüchtete. Eine modulare und flexible Berufsbildung erleichtert damit nicht nur den Einstieg, sondern auch die spätere Weiterbildung sowie Umstiege und berufliche Anpassungen und Neuorientierungen im Lebensverlauf. Im dänischen Fall trägt sie auch zum deutlich höheren Aktivitätsniveau im Bereich des lebenslangen Lernens bei.

Ein Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung unterstreicht diesen Unterschied. In Deutschland haben im Jahr 2022 nur 83 500 Beschäftigte erfolgreich eine Fortbildungsprüfung nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung abgelegt, das sind etwa 0,2 Prozent aller Erwerbstätigen – ein Anteil, der weit von der angestrebten „Weiterbildungsrepublik“ entfernt ist. Auch insgesamt bleibt die Beteiligung am lebenslangen Lernen gering, wie eine Erhebung von Eurostat zeigt: Nur 9,4 Prozent der 25- bis 64-Jährigen Befragten nahmen 2026 an einer berufs- oder nicht berufsbezogenen Weiterbildung teil. Damit liegt Deutschland unter dem EU-Schnitt von

²⁸ Vgl. Martin B. Carstensen et al., *Integrating Ecosocial Policies Through Polycentric Governance. A Study of the Green Transformation of Danish Vocational Education and Training*, in: *Regulation and Governance* 2/2026, S. 419–437; Magnus P. Hansen, *The Moral Economy of Activation. Ideas, Politics and Policies*, Bristol 2020.

²⁹ Vgl. OECD Data Explorer (Anm. 6).

³⁰ Vgl. Carstensen et al. (Anm. 28).

13,5 Prozent und weit hinter den 31,2 Prozent in Dänemark.³¹

VOM „NORDLICHT“ LERNEN

Nun ist gewiss auch in Dänemark nicht alles Gold, was glänzt, und das deutsche Berufsbildungssystem nur schwarz zu malen, wäre sicher verfehlt.³² Auch Dänemark hat mit Problemen zu kämpfen, wenn auch nicht immer im gleichen Maße wie Deutschland. So sehen sich auch die Dänen etwa mit erheblichen strukturellen Fachkräfteengpässen vor allem im Gesundheitssektor, in technischen Berufen und im Transportsektor konfrontiert.³³ Während der MINT-Anteil (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) in der tertiären Bildung im Gegensatz zu Deutschland unter dem EU-Durchschnitt bleibt, liegt Dänemark in der beruflichen Bildung dieses Qualifizierungssektors klar über dem EU-Schnitt und bereits über dem Zielwert für 2030 von 45 Prozent.³⁴ Auch der Anteil der Schulabbrecher liegt weiterhin leicht über dem EU-Durchschnitt. Und obwohl Dänemark eine sehr hohe Quote an Hochschulabschlüssen aufweist, zeigt sich hier ein ausgeprägtes Geschlechterungleichgewicht – freilich zuungunsten der Männer.³⁵ Die dänische Regierung selbst ist der Auffassung, dass die schulische Autonomie, die Praxisorientierung der Ausbildung und die Arbeitsmarktrelevanz des Bildungswesens noch weiter verbessert und mehr für die Reputation betrieblicher Berufsausbildung getan werden muss.

Gleichwohl ist es an der Zeit, die zum Mythos stilisierte deutsche Berufsbildung ins rechte Licht zu rücken. Der Blick auf Dänemark kann zu dieser Entzauberung beitragen und dazu anregen, von unserem Nachbarland zu lernen. Dieses kleine Nordlicht leuchtet vor allem deshalb so hell, weil es – neben einem seit Jahrzehnten nachhaltigen Reformeifer – über eine größere politische und institutionelle Beweglichkeit verfügt, die der wachsenden Komplexität des Arbeitsmarktes eher gerecht wird als das deutsche System.

Hervorzuheben ist, dass die dänische Berufsorientierung schon in der schulischen Ausbildung einen früheren und größeren Stellenwert erhält; dass die Berufsausbildung durch verknüpfbare und zertifizierte Module an die zunehmende Vielfalt des Arbeitskräftepotenzials angepasst wird; dass die solidarische Finanzierung auf eine breitere Basis gestellt wird, an der sich auch die nicht ausbildenden Betriebe beteiligen; dass alle Jugendlichen – unabhängig vom sozialen und ökonomischen Status der Eltern – großzügige materielle wie ideelle Unterstützung in der hochriskanten Übergangsphase von der Schule in den Beruf erhalten; dass die Kommunen größere Gestaltungsmacht haben; und dass die duale Berufsausbildung schließlich sowohl durch verbindlichere Qualitätsstandards als auch durch größere Durchlässigkeit zwischen den Qualifikationsstufen und Bildungsbereichen attraktiver gestaltet wird.

31 Vgl. Matthias Janson, Ist Weiterbildung in Deutschland weit verbreitet?, 11.2.2026, <https://de.statista.com/infografik/35821>. Erfasst wurden hierbei alle 25- bis 64-Jährigen, die innerhalb der vorangegangenen vier Wochen vor der Erhebung an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnahmen.

32 Zu einem differenzierten und insgesamt positiven Bild vgl. Paula Protsch/Heike Solga, Das berufliche Bildungssystem in Deutschland, in: Olaf Köller et al. (Hrsg.), Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale, Bad Heilbrunn 2026, S. 565–594.

33 Vgl. European Employment Services (EURES), Labour Market Information: Denmark, 24.2.2025, https://eures.europa.eu/living-and-working/labour-market-information/labour-market-information-denmark_en.

34 Vgl. Europäische Kommission, Education and Training Monitor 2025: Denmark, Luxemburg 2025.

35 Vgl. ebd., S. 15: „2024 hatten 59,1 Prozent der Frauen im Alter von 25 bis 34 Jahren einen akademischen Abschluss, verglichen mit 43,7 Prozent der Männer, also ein signifikanter ‚gender gap‘ von 15,4 Prozentpunkten (4,2 Prozentpunkte über dem EU-Durchschnitt)“ (eigene Übersetzung).

JANINE LESCHKE

ist Professorin für die politische Ökonomie der Arbeitsmärkte in der Abteilung Management, Society and Communication (MSC) an der Copenhagen Business School (CBS).

GÜNTHER SCHMID

ist Professor a.D. für Ökonomische Theorie der Politik an der Freien Universität Berlin und Direktor Emeritus der Abteilung Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Bundeskanzlerplatz 2, 53113 Bonn

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 18. September 2026

REDAKTION

Lorenz Abu Ayyash
Anne-Sophie Friedel
Julia Heinrich (verantwortlich für diese Ausgabe)
Sascha Kneip
Johannes Piepenbrink
Peer-Morten Prüve (Volontär)
Isabel Röder
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
www.bpb.de/apuz-podcast

Newsletter abonnieren: www.bpb.de/apuz-aktuell
Einzelausgaben bestellen: www.bpb.de/shop/apuz

GRAFISCHES KONZEPT

Meiré und Meiré, Köln

SATZ

le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK

L.N. Schaffrath GmbH & Co. KG DruckMedien, Geldern

ABONNEMENT

Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung

/// DAS PARLAMENT ausgeliefert.

Jahresabonnement 25,80 Euro; ermäßigt 13,80 Euro.

Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Fazit Communication GmbH

c/o Cover Service GmbH & Co. KG

fazit-com@cover-services.de

Die Veröffentlichungen in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ sind keine Meinungsäußerungen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch das weitere Print-, Online- und Veranstaltungsangebot der bpb, das weiterführende, ergänzende und kontroverse Standpunkte zum Thema bereithält.

ISSN 0479-611 X



Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 4.0 International.



APuZ

Nächste Ausgabe

41/2026, 5. Oktober 2026

REPARATIONEN



APuZ

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

www.bpb.de/apuz