

# Geschichtliche Entwicklung der beruflichen Erstausbildungsmodelle (Frankreich/Deutschland)

*In der französischen Debatte über das berufliche Erstausbildungssystem ist das deutsche Ausbildungssystem eine häufig wiederkehrende Referenz. Ein Vergleich ist jedoch ohne eine Betrachtung der geschichtlichen Hintergründe der Entstehung der beiden Systeme unvollständig.*

*Dieser Rückblick ist weniger eine einfache Historisierung als vielmehr ein notwendiger Ausgangspunkt dafür, die Merkmale beider Systeme im Kontext der jeweils spezifischen Zusammenhänge von Arbeit und Beschäftigung in jedem Land begreifen zu können. Somit sind bei diesem Vergleich auch zahlreiche, in der Historizität der Arbeitsbeziehungen verankerte Faktoren zu berücksichtigen: Die Produktionsstrukturen, die Organisation der Arbeit, die Verwaltung der Arbeitsplätze, das System der Beziehungen zwischen Sozialpartnern sowie die Werte und die kollektiven Repräsentationen der Arbeit.*

*Ein Verzicht auf diese historische Bestandsaufnahme der komplexen sozialen und wirtschaftlichen Realität, die jedem Modell zugrunde liegt, käme einer wenig fundierten und zwangsläufig unvollständigen Betrachtung gleich.*

*In diesem Anhang werden die Entwicklungen nachgezeichnet, die in beiden Ländern die gegenwärtige Ausbildungsstruktur für junge Menschen hervorgebracht haben, um auf diese Weise ein besseres Verständnis der verbindenden und der trennenden Aspekte zu erlangen.*

## ➤ DIE GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG: VERWANDTE FRAGEN, DIVERGIERENDE ANTWORTEN

Ab dem Beginn der Dritten Republik bis Anfang der 1970er-Jahre war die Geschichte der beruflichen Erstausbildung in Frankreich die einer progressiven „Verschulung“<sup>(1)</sup>. Zu ungefähr der gleichen Zeit wurde in Deutschland schrittweise und unter der dreigeteilten Verantwortung der Gewerkschaften, der Arbeitgeberverbände sowie Bund und Ländern das „duale System“ aufgebaut, das einen wesentlichen Teil dieser Ausbildung den Unternehmen anvertraut. Diese Darstellung bedarf jedoch einer wesentlich genaueren Analyse, nachdem Frankreich ebenfalls über ein ausgebautes betriebliches Ausbildungssystem verfügt und in Deutschland mehrere strukturierte schulische Ausbildungen anzutreffen sind. Die beiden Länder haben dennoch zwei weit voneinander entfernte Antworten auf Fragen hervorgebracht, die sich mit der zweiten industriellen Revolution im Zeitraum 1870-1880 auf recht ähnliche Weise für beide stellten.

## （ 1880-1920: Gemeinsame Herausforderungen...

Ziel ist natürlich, den neuen tragenden Industrien (Energie, metallverarbeitende Industrie, Maschinenbau, Chemie) die qualifizierten Arbeitskräfte zu liefern die sie im

[1] Tanguy L. (2011), Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école: mise en perspective des années 1950 aux années 1990, Kommunikation im Rahmen des Kolloquiums "L'apprentissage: vecteur d'insertion et d'égalité des chances? Ce qu'en disent les chercheurs...", Albi (Frankreich), 1.-2. Dezember.

Bereich der Fabrikarbeit und der mittleren Managementebene<sup>(2)</sup> benötigen, obgleich sich der Produktionsapparat in anderen Bereichen (Konsumgüter, Schwerindustrie) weiterhin in großem Umfang mit Arbeitern ohne Ausbildung und ohne Grundkenntnisse begnügt, die häufig aus dem Handwerk kamen. Mit zwei, *a priori* nur schwer zu vereinbarenden Herausforderungen: Zum einen das Bemühen um eine feinabgestimmte Entsprechung (auch auf lokaler Ebene) der auf Verlangen der Unternehmen geschaffenen Qualifikationen, zum anderen die Zertifizierung standardisierter und somit übertragbarer Qualifikationen, die die Mobilität der Arbeitskräfte ermöglichen.

Doch es stellt sich nicht nur die wirtschaftliche Frage. Die Gesellschaft säkularisiert und urbanisiert sich und die Grundschule, die im ganzen Land eingeführt wird, ist noch sehr kurz. Es stellt sich das Problem der Betreuung der jungen Menschen, die nicht mehr zur Schule gehen, aber auch noch nicht am Erwachsenenleben teilnehmen, schlechten Arbeitsbedingungen im Handwerk ausgesetzt sind oder unqualifizierte Beschäftigungen in der Industrie übernehmen, oder aber in Zeiten der Arbeitslosigkeit sich selbst überlassen sind<sup>(3)</sup>. Der Aufbau einer beruflichen Erstausbildung bedeutet somit ebenfalls (besonders in Zeiten der sozialen Unruhen) die Schaffung neuer Formen der Sozialisation junger, vor allem aus den Arbeiterschichten stammender Menschen, und dient sowohl dem sozialen Schutz als auch der Kontrolle.

Noch dazu steigen mit dem Erstarken der „Arbeiterklasse“, - die empfänglich für die von der entstehenden Arbeiterbewegung und den jungen sozialdemokratischen Parteien getragene radikale Kritik des industriellen Kapitalismus ist - in beiden Ländern die sozialen Spannungen. Für die an der Macht befindlichen konservativen oder gemäßigten politischen Kräfte dient die Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeiter der Wahrung der Gesellschaftsordnung und der Festigung neuer Kompromisse, um die drohende Revolution abzuwenden. Es ist eine Strategie, die ab den 1880er-Jahren im von Bismarck regierten Deutschland die Form eines umfassenden Sozialversicherungssystems annehmen wird, und die sich in Frankreich unter anderem durch die Ausdehnung des öffentlichen Schulwesens (Ferry-Gesetze von 1882)

auf den schrittweisen Aufbau eines schulischen Berufsausbildungssystems stützt. Das System mag einer „Arbeiter-Aristokratie“ vorbehalten gewesen sein, es war dennoch Teil des Projekts der republikanischen Kräfte, die sich um eine Konsolidierung des neuen Systems bemühten, indem sie die unteren Klassen für die Auseinandersetzung mit dem monarchistisch-konservativen und dem revolutionären Lager zu gewinnen versuchten. Die Verbesserung und Anerkennung der Arbeiter-Qualifikationen tragen zur Weiterentwicklung des „sozialen Eigentums<sup>(4)</sup>“ bei, das einfachen Bürgern in der Marktwirtschaft wirtschaftliche Sicherheit und sozialen Aufstieg<sup>(5)</sup> ermöglichen soll.

Als weiteres gemeinsames Merkmal bringt die Dualität des Produktionssystems Ende des 19. Jahrhunderts die Arbeiterschaft des Handwerks und der Großindustrie gegeneinander auf. In Deutschland wie in Frankreich bestehen Erstere auf eine Ausbildung am Arbeitsplatz und die damit verbundenen Vorrechten der Arbeitgeber. Das ehemalige Monopol der Handwerker für die Berufsausbildung der Jugend, gestützt auf die „Befähigungsanerkennung“ und die Betreuung der Arbeitsverträge, wurde Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland Gegenstand heftiger Debatten zwischen einer modernistischen, die Liberalisierung der Ausbildung befürwortenden Arbeiterschaft und den Handwerkermeistern führen, die für die Wahrung ihres Privilegs kämpften<sup>(6)</sup>. Das bismarcksche Regime stellte sich schließlich auf Seiten der Handwerker, die zu seinen wichtigsten Stützen zählten: Es widerrief die 1871 erfolgte Abschaffung der Reglementierung der Ausbildung, gründete die Handwerkskammern als „Körperschaften des öffentlichen Rechts“ (1897) und gab den Handwerkern das Monopol der Ausbildung von Lehrlingen zurück (1908). Das auf diese Weise als rechtmäßiger Raum für die Vereinigung privater und öffentlicher Interessen anerkannte duale System gewinnt hierbei jedoch sowohl an juristischer Fundierung, an Qualität und an Legitimität<sup>(7)</sup>.

In Frankreich, wo die Revolutionsgesetze von Allarde und Le Chapelier die Zünfte 1791 abgeschafft haben, ist ein solches Privileg nicht mehr denkbar. Dennoch stehen sich



[2] Wobei die Stratifikation der Arbeitsplätze in der Industrie in den beiden Ländern Unterschiede aufweist (Maurice M., Sellier F. und Silvestre J.-J. [1982], *Politique de l'éducation et Organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, ebd.) und sich in Deutschland insbesondere in einem geringeren Gewicht der Werkstattaufsicht niederschlägt.

[3] Der Zeitraum 1873-1895 war in Europa von einer „großen Depression“ geprägt.

[4] Castel R. [2003], *L'Insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris, Seuil.

[5] Brucy G. [1998], *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel [1880-1965]. L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.

[6] Giraud O. [2003], „La formation professionnelle en Allemagne entre division et unité“, *Revue Nord*, Sonderausgabe.

[7] Lasserre R. und Lattard A. [1993], *La Formation professionnelle en Allemagne. Spécificités et dynamiques d'un système*, CIRAC.

auch hier die gleichen Anschauungen gegenüber: Das Handwerk verteidigt die Ausbildung in der Werkstatt<sup>(8)</sup>, mit der sich die moderne, nach Arbeitskräften mit formalisierten allgemeinen und technischen Kenntnissen suchende Arbeitgeberschaft (Maschinenbau, Automobil, Eisenbahn...) nicht mehr begnügt. Auch sie baut, wie die Grosindustrie in Deutschland, betriebliche, als "Écoles d'apprentissage"<sup>(9)</sup> bezeichnete Schulen auf, wo die Ausbildung 3 bis 4 Jahre dauert, von Meistern geleitet wird und schrittweise vom Basiswissen über Lehrwerkstätten zu „echten Produktionssituationen“ führt.

Diese Ausbildungen münden in betriebliche Abschlüsse und die Einstellung vor Ort.

### ( Abweichende Antworten

**In Frankreich: Technischer Unterricht für die Elite, die langsame Formalisierung der betrieblichen Lehre für alle anderen**

Trotz dieser Ähnlichkeiten wird ein entscheidender Unterschied die beiden Länder trennen. Die traditionelle Ausbildung und die betrieblichen Schulen werden in Frankreich durch ein Modernisierungsprojekt ergänzt, das bis in die 1950er-Jahre mit Nachdruck von hohen Beamten des öffentlichen Bildungswesens vorangetrieben wurde: Unter staatlicher Ägide wurde ein auf dem Modell des "Enseignement primaire supérieur" (an die obligatorische Primarschulzeit sich anschließende fakultative Primaroberstufe) aufbauenden, pragmatisch strukturierten „technischen Unterricht“<sup>(10)</sup> geschaffen, der den Kindern der Mittelschicht und der Arbeiteraristokratie nach dem "Certificat d'études" (Abschluss der Primarschule) offen steht. In diesem Rahmen sollen die Facharbeiter und Meister schulisch ausgebildet werden, die in den expandierenden Branchen der Industrie und der Dienstleistungen (Handel, Hotel- und Gesundheitswesen) benötigt werden. Wie die Fürsprecher dieses Unterrichts geltend machen, unterscheidet er sich in seinen Grundsätzen vom „Dressur“-Modell der traditionellen Lehre, d.h. einer am Arbeitsplatz erfolgenden Anpassung an einen vereinzelt Produktionsabschnitt. Ihr Ziel ist vielmehr die „methodische“ (schrittweiser Übergang von der Theorie zur Praxis) und „umfassende“ (mit einem hohen Anteil Allgemeinwissen verbundene) Ausbildung des Schülers, um aus ihm

zugleich „einen Mann, einen Arbeiter und einen Bürger“ zu machen, der mit dem aus einem anerkannten Berufabschluss erwachsenden „sozialen Eigentum“ ausgestattet ist. Dieser Gedanke wurzelt in der Aufklärung (Condorcet) und der „solidaristischen“ Philosophie<sup>(11)</sup> und spiegelt sowohl die Forderungen der in Entstehung befindlichen Gewerkschaften als auch der sozialistischen Partei wider (SFIO). Wobei es sich nicht um ein im eigentlichen Sinne öffentliches System handelt: Die Einrichtungen besitzen keinen einheitlichen juristischen Status und werden in hohem Maße von den Gemeinden, ebenfalls aber von den Unternehmern, finanziert; darüber hinaus spielen letztere eine aktive Rolle in den „Perfektionierungsräten“ und ernennen ehemalige, mit dem praktischen Unterricht beauftragte Angestellte zu „Ausbildungsleitern“. Dies ging soweit, dass die Schulaufsicht des technischen Unterrichts bis 1945 nicht aus Beamten, sondern ehrenamtlichen Arbeitgebern bestand. Bis in die Zwischenkriegszeit positioniert sich der Staat als „beratender Ingenieur der privaten Initiative“<sup>(12)</sup>, und seine Verantwortlichen bemühen sich, den von den Arbeitgebern lokal ausgesprochenen Bedürfnissen bestmöglich zu entsprechen<sup>(13)</sup>, was in eine Vielfalt von spezialisierten Ausbildungswegen mündete, die später Probleme bereiten sollte. Neben dem bis Anfang des Zweiten Weltkriegs vorherrschenden wirtschaftlichen Liberalismus ist dieser Pragmatismus das Spiegelbild einer Debatte, die die Administration entzweit: ist das breit gestreute („Erziehung“, „Bildung“) oder berufliche („Lehre“) Wissen zu bevorzugen? Eine weitere Debatte betrifft die Position dieses Schulzweigs hinsichtlich des öffentlichen Bildungswesens: Einbindung (nach dem Modell der allgemeinbildenden Schulen) oder Autonomie? Und welches Ministerium ist zuständig? Das Ministerium für öffentliche Bildung oder das Ministerium für Industrie und Handel<sup>(14)</sup>? Auf jeden Fall blieb die Abteilung für den technischen Unterricht bis in die 1950er-Jahre eine äußerst autonome "Bastion" innerhalb des Staatsapparats. 1914 umfasst das System 4 nationale Berufsschulen (Écoles nationales professionnelles, ENP), die nach 6 bis 7 Jahren das Abschlusszeugnis "Diplôme d'élève breveté" ausstellen, sowie 73 Schulen der Praxis in Handel und Industrie (Écoles pratiques du commerce et de l'industrie, EPCI),

[8] Mit dem pädagogischen Prinzip "machen sehen" [zitiert von Brucy G., Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), ebd.

[9] Bis in die 1950er-Jahre wurde in Frankreich mit „Ausbildung“ sowohl die handwerkliche Ausbildung am Arbeitsplatz, die systematisierte schulische Berufsausbildung als auch die formale Ausbildung in betrieblichen Ausbildungszentren bezeichnet. Erst mit der Verallgemeinerung der technischen Fachschulen [Collèges d'enseignement technique, den Vorläufern der Lycées Professionnels] im Jahr 1959 beschränkte sich diese Bezeichnung nach und nach auf Erstausbildungen mit Arbeitsvertrag.

[10] Insbesondere für die Ausbildung der zukünftigen Grundschullehrer, Steuerbeamte, Gendarme, usw.

[11] Der von Léon Bourgeois um 1890 gegründete Solidarismus möchte als Antwort auf die „soziale Frage“ eine Alternative zum Liberalismus und dem marxistischen Sozialismus bieten.

[12] Zitiert von Brucy G., Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), ebd.

[13] Ausschüsse für technischen Unterricht auf Departements- und Kantonsebene wurden 1911 eingerichtet und ab 1919 durch örtliche Berufsausschüsse ergänzt.

[14] Letzterer war bis zur Schaffung eines Ministeriums für Arbeit im Jahr 1906 mit den Arbeitsbeziehungen betraut. Die Antwort hat sich geändert, nachdem die 1892 von Industrie und Handel ausgeübte Aufsicht 1920 wieder an das öffentliche Bildungswesen ging.

die auf ein praxisorientiertes Abschlusszeugnis in 4 Disziplinen vorbereiten: Industrie, Handel, Hotel- und Gesundheitswesen. Die Aufnahme folgt jedoch strengen Vorgaben: Die Kandidaten (darunter nur sehr wenige Mädchen) durchlaufen ein Auswahlverfahren, insgesamt bieten die Schulen zum gleichen Datum nur Platz für 3 % der Gesamtschülerzahl. Die Abgänger beteiligen sich an der Rekrutierung und organisieren sich nach dem Vorbild der Ingenieure in Ehemaligenvereinigungen. Sie wachen in malthusianischer Weise über die Zahl der verliehenen Abschlüsse: Das Ziel ist die Herausbildung einer starken Elite aus Arbeitern und Technikern. Die straffe behördliche Aufsicht entspricht nicht den Vorstellungen der liberalen Arbeiterschaft, die es vorziehen würde, die Regeln selbst bestimmen zu können.

Die sehr zahlreichen jungen Menschen wiederum, die nach Abschluss der Pflichtschulzeit keine weitere Schule besuchen (Primaroberstufe, technische Schulen oder Gymnasien), streben die direkte Anstellung in den Unternehmen ohne vorherige berufliche Qualifikation an. Dabei handelt es sich um ein altes Problem: Während des gesamten 19. Jahrhunderts bestand in Frankreich das Problem des „Ausbildungskrise“ in Form des Fehlens einer echten beruflichen Erstausbildungsstruktur, die durch die Vermittlung von Allgemeinbildung und einer anerkannten Ausbildung jungen Menschen den Zugang zu Anstellungen der untersten Ebene eröffnet. Sog. „Berufskurse“, die jungen Arbeitnehmern unter der Verantwortung von Gemeinden oder Unternehmen Abendkurse anbieten, gibt es durchaus; die Unterrichtsbedingungen sind jedoch so schlecht, dass nur wenige an diesen Kursen teilnehmen oder gar einen Abschluss machen. Eine Wende tritt nach dem Ersten Weltkrieg ein, als das Astier Gesetz diese Kurse 1919 mit einem formalisierten Rahmen ausstattet: Unterricht während der Arbeitszeit, obligatorische theoretische Inhalte und die Ausstellung des neu geschaffenen beruflichen Abschlusses „Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)“<sup>(15)</sup>. Ein höherer Zulauf ist dennoch nicht zu verzeichnen. Zwei weitere Reformen vervollständigen das Astier Gesetz:

- ▶ 1925 wird zwecks kollektiver Übernahme der Ausbildungskosten<sup>(16)</sup> eine „Ausbildungssteuer“ geschaffen (0,3 % der Lohnsumme);

- ▶ Mit dem Walter-Paulin Gesetz von 1937 wird der rechtliche Rahmen der Ausbildung konsolidiert: Aufsicht durch die Handwerkskammern, spezifischer Arbeitsvertrag, Mindestdauer (150 Stunden) der theoretischen Ausbildung ausserhalb der Arbeitszeit, progressiver, nach Alter und Betriebszugehörigkeit aufgegliederter Vergütungsschlüssel, ein eigener Abschluss für die Handwerksberufe<sup>(17)</sup>.

Die an einen Arbeitsvertrag gebundene Lehre besitzt in Frankreich somit erst seit dem Vorabend des Zweiten Weltkriegs ihre bis heute bestehenden Wesensmerkmale. Nur die Lehrlingsausbildungszentren (Centres de formation d'apprentis, CFA) erhalten 1971 einen Sonderstatus. Ihre Verbreitung bleibt jedoch sehr eingeschränkt: 1939 sind bei einem Potenzial von einer Million kaum 200 000 Schüler eingeschrieben<sup>(18)</sup>. Die an einen Arbeitsvertrag gebundene Lehre ist im Zugang zum Abschluss außerdem der Konkurrenz durch den technischen Unterricht ausgesetzt, im Rahmen dessen viele Schüler das von den mit einem Arbeitskräftemangel konfrontierten Unternehmen begehrte CAP anstreben und es dem Abschlusszeugnis der „praktischen Schulen“ vorziehen, selbst wenn dies eine Verkürzung ihrer Ausbildungszeit bedeutet.

#### Deutschland: Der langwierige Aufbau der Berufsschulen und der standardisierten Abschlüsse

Der in Deutschland zur gleichen Zeit verfolgte Weg ist nicht wesentlich anders. Wo sich die Schwerindustrie mit unqualifizierten, zum Teil der traditionellen Lehre entstammenden Arbeitskräften begnügt, stößt die bismarcksche Entscheidung zugunsten des Monopols der Handwerker in der Maschinenbauindustrie auf Widerstand, ohne dass es ihr jedoch vor 1930 gelingen sollte, von den Industrie- und Handelskammern die Anerkennung der Fähigkeit zur Bestimmung der so dringend benötigten übertragbaren Zertifizierungen zu erhalten. Obgleich das Fehlen einer strukturierten schulischen Unterrichts bereits Ende des 19. Jahrhunderts als „Jugendwüste“<sup>(19)</sup> angeprangert wurde, die das gesellschaftliche Gleichgewicht gefährdet, ist der Widerstand zwischen Reformern (Abgeordnete, Arbeitgeber und modernistische hohe Beamte) und Konservativen (darunter die katholische *Zentrumspartei*) ein Hemmschuh für die Verallgemeinerung der Berufsschulen, die in der Lage



[15] Der, das 1911 geschaffene „Certificat de Capacité Professionnelle“ (CCP) ablöst. Diese beiden Bezeichnungen unterscheidet mehr als nur eine Nuance: Die Arbeiterschaft bevorzugt die „Aptitude“ als noch zu bestätigendes Potenzial am Arbeitsplatz gegenüber der „Capacité“ als bestätigte Fertigkeit, die mit einer im Gehalt ausgedrückten Anerkennung verbunden ist. Nach der damaligen Unterscheidung sollte damit festgestellt werden, ob derjenige, der seine Ausbildung beendet hat, ein Arbeiter oder nur ein 'halber Arbeiter' ist.

[16] Von dem sich die Arbeitgeber jedoch befreien lassen können, wenn sie interne Lehrgänge veranstalten.

[17] Abschlussprüfung der Handwerksausbildung (EFFA).

[18] Brucy G. und Troger V. (2000), „Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire ?“, Revue française de pédagogie, Nr. 131, April-Mai-Juni.

[19] Eine „Jugendwüste“, siehe Giraud O., „La formation professionnelle en Allemagne entre division et unité“, ebd.

wären, zugleich zur Sozialisation als auch der beruflichen Erstausbildung der Jugend beizutragen. Hingegen verhindert sie nicht die Entstehung der Berufsfachschulen, deren Ziel die außerbetriebliche Ausbildung einer Arbeiterelite ist (ähnlich dem technischen Unterricht in Frankreich).

Anfang der 1930er-Jahre bestanden zwischen den beiden Ländern somit mehrere Gemeinsamkeiten: Ein weitgehend vom Handwerk abhängiges Ausbildungssystem, das nicht die von der modernen Industrie erwarteten übertragbaren Zertifizierungen hervorbringt; ein auf die Ausbildung einer kleinen Elite von Arbeitnehmern beschränkter öffentlicher Erstausbildungsapparat; ein Übergang von der Grundschule in das Berufsleben, der zu einem großen Teil dem Markt überlassen wird. Ein bedeutender Unterschied besteht jedoch. Obgleich das Monopol der Handwerker in der betrieblichen Lehre in Deutschland einen Teil der Industrie in ihren Qualifizierungsstrategien behindert, steht das Prinzip der Verantwortung der Unternehmen in der Ausbildung der jungen Leute nicht zur Debatte und wird auch von den Gewerkschaften akzeptiert, auch wenn diese eine Aufsicht durch den Staat und ihre eigenen Vertreter begrüßen würden. Die Legitimität des öffentlichen Bildungswesens hinsichtlich der Ausbildung der Jugend ist hingegen Anlass für Konflikte. In Frankreich, wo das laizistische Schulwesen der Dritten Republik genügend Raum für die „Verschulung“ der Berufsausbildung bietet, ist weitgehend das Gegenteil der Fall, während das Spiel der wirtschaftlichen Interessen die Konsolidierung der betrieblichen Lehre nicht ermöglicht. Die Ausstattung mit einem Status und einer Finanzierung durch Umlage der Kosten musste durch den Gesetzgeber erfolgen, ohne jedoch eine quantitative Ausweitung erreicht zu haben.

### **1929-1945: Die Krise und der Krieg beschleunigen die Zentralisierung und die Normalisierung der Systeme**

Zu Beginn der 1930er-Jahre konvergieren mehrere Tendenzen, die bis dahin diskutierten Entwicklungen zur Umsetzung bringen. In Deutschland bewegt die explodierende Jugendarbeitslosigkeit während der Krise von 1923-1926 die Weimarer Republik dazu, die bis dahin alleine zuständigen und oft zögerlichen Länder zur Verallgemeinerung der Berufsschulen zu zwingen, wobei das

Hauptanliegen nicht etwa die Berufsausbildung, sondern vielmehr die soziale Betreuung einer orientierungs- und beschäftigungslosen Jugend ist. Mangels ausreichender Mittel gelingt diesen Schulen der Aufbau nur mühsam. Entgegen des Wunsches der Arbeitgeberschaft aus der Industrie, welche die Ausbildung der jungen Leute in das Unternehmen zurückholen möchte, verlängert das Nazi-Regime die Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, um seinen Einfluss auf die Jugend zu stärken. Zugunsten seiner Rüstungsindustrie dehnt es außerdem 1935 das bis dahin der Handwerkskammer vorbehaltene Recht zur Ausstellung von Zeugnissen auf die Industrie- und Handelskammern aus. Zur Vorbereitung des Kriegs wird die alte Debatte über die Vergabe von Berufsausbildungszeugnissen zugunsten der Großindustrie mit ihren Standardzertifikaten entschieden.

Auch hier erlebt Frankreich eine ähnliche Entwicklung. Die Stunde der Normalisierung und Zentralisierung des bis dahin gegenüber privaten und lokalen Initiativen offenen technischen Fachschulwesens ist gekommen (siehe oben). Noch vor dem Anstieg der Arbeitslosigkeit stellt ab den 1920er-Jahren die Vielzahl der landesweit angebotenen CAP-Spezialisierungen sowohl die Arbeitgeber als auch die Direktion des Fachschulwesens im Ministerium vor das Problem der mangelnden Transparenz der Qualifizierungen auf dem Arbeitsmarkt. Um wieder Ordnung zu schaffen, wird 1926 per Runderlass eine einheitliche, landesweit geltende Regelung für die CAP-Prüfung verordnet, die 112 Berufe mit „landesweiter Geltung<sup>(20)</sup>“ umfasst. Die 1936 erfolgte Stärkung der Tarifverträge legt für jede Branche allgemeingültige Stellenklassifikationen und -qualifikationen fest. Dies bestärkt die staatliche Verwaltung darin, die Normierung der Lehrpläne, der Prüfungen und der beruflichen Zertifizierungen fortzuführen. Die Bewegung setzt sich unter der Vichy-Regierung fort, die 1943 das staatliche Monopol über die Ausfertigung der beruflichen Zeugnisse verordnet, das nach der Befreiung bestätigt wurde.

Die Standardisierung gilt auch für die schulischen Einrichtungen. Wegen der wachsenden finanziellen Probleme der Gemeinden und dank der Unterstützung durch die modernistischen Arbeitgeberschaft bestätigt der Staat in den 1930er-Jahren<sup>(21)</sup> das Projekt eines einheitlichen schulischen Berufsausbildungssystems, das unter seiner Ägide in der Lage ist, die Bedürfnisse der Wirtschaft des



[20] Brucy G., Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), ebd. Ein zu stark spezialisierter Arbeiter läuft Gefahr „eine leichte Beute der Arbeitslosigkeit“ zu werden.

[21] Mit insbesondere einem Generalplan für technischen Unterricht 1932.

Landes zu decken. Die Erfordernisse der Aufrüstung bewegen ihn 1939 kurz vor Ausbruch des Kriegs zur Gründung von Berufsausbildungszentren (Centres de formation professionnelle), die von der Vichy-Regierung übernommen und ausgeweitet wurden, um die zahlreichen ausgeschulten und arbeitslosen jungen Menschen zu beschäftigen und zu betreuen<sup>(22)</sup>. Auch sie wurden nach der Befreiung unter Aufsicht des Fachschulwesens weitergeführt und erhielten nach 1949 die offizielle Bezeichnung "Centres d'apprentissage"<sup>(23)</sup> (Ausbildungszentren). Parallel dazu wurden die ehemaligen, dem Fachschulwesen unterstellten "Écoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie" 1941 zu "Collèges Techniques" und die "Écoles Nationales" zu "Lycées Techniques", technischen Gymnasien.

Die Weltwirtschaftskrise und der Zweite Weltkrieg haben somit auf beiden Seiten des Rheins zu ähnlichen Maßnahmen geführt. Wirtschaftlicher Dirigismus, Aufrüstung und Kontrolle der Jugend ziehen vor dem Hintergrund des Bündnisses zwischen dem Staatsapparat und der Großindustrie die Zentralisierung und Standardisierung des beruflichen Erstausbildungssystems nach sich. Bedingt durch die Erfordernisse des Wiederaufbaus setzt sich die Bewegung nach Ende des Kriegs fort. Doch die nationalen Besonderheiten bestehen fort, insbesondere in der Verteilung der Rollen.



Jean-Louis Dayan,  
Referat für Arbeit und Beschäftigung



[22] Und bald auch die "Chantiers de jeunesse" als Alternative zur Arbeitsdienstpflicht (Service du travail obligatoire, STO).

[23] Auch hier darf die Bezeichnung "Ausbildung" nicht missverstanden werden: Es handelt sich um Schulen, die der Éducation nationale unterstehen und in welchen die vollständige Ausbildung einschließlich der praktischen und professionellen Aspekte stattfindet.