ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Kruse, Wilfried; Strauß, Jürgen; Braun, Frank; Müller, Matthias

Working Paper

Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung

Arbeitspapier, No. 167

Provided in Cooperation with:
The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Kruse, Wilfried; Strauß, Jürgen; Braun, Frank; Müller, Matthias (2009) : Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, Arbeitspapier, No. 167, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/116623

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Hans Böckler Stiftung
Fakten für eine faire Arbeitswelt.

Arbeitspapier 167

Wilfried Kruse | Jürgen Strauß
Frank Braun | Matthias Müller

Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung

www.boeckler.de

Arbeitspapier 167

Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung

Wilfried Kruse
Jürgen Strauß
Frank Braun
Matthias Müller

Kruse, Wilfried, Dr. phil. Industriesoziologe, Berufsbildungsforscher, Mitarbeiter der Sozialforschungsstelle Dortmund, ZWE TU Dortmund. Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Entwicklung des europäischen Bildungsraums, Arbeitsbeziehungen im Betrieb, regionale Entwicklungen von Arbeit und Bildung, „Übergang Schule – Beruf", Zentren Lebensbegleitenden Lernens.

Strauß, Jürgen, Diplom-Soziologe, Mitarbeiter der Sozialforschungsstelle Dortmund, ZWE TU Dortmund. Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Industrie- und Arbeitssoziologie, Qualifikations- und Berufsbildungsforschung, Soziologie des Alterns.

Braun, Frank, Dr. Phil., Leiter des Forschungsschwerpunktes Übergänge in Arbeit am Deutschen Jugendinstitut in München und Halle. Veröffentlichungen zu den Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufen von bildungs- und sozial benachteiligten Jugendlichen und zu Politiken, Programmen, Strategien und Instrumenten der „Benachteiligtenförderung" im Übergang Schule - Beruf.

Müller, Matthias, Soziologe, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit am Deutschen Jugendinstitut in Halle/Saale. Veröffentlichungen über Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe bildungs- und sozial benachteiligter Jugendlicher; Arbeitsmarktpolitiken 1996-2004 unter der Deutung von Globalisierung als Sachzwang.

Impressum

Herausgeber: **Hans-Böckler-Stiftung**
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-593
Fax (02 11) 77 78-4 593
E-Mail: Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de

Redaktion: Dr. Miachaela Kuhnhenne, Projektleiterin in der Abteilung Forschungsförderung
Best.-Nr.: 11167
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Januar 2009
€ 15,00

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung **5**

1 Einleitung: Aufgabe dieser Expertise **7**

2 Europäisierungs-Prozesse als Herausforderung **11**

2.1 Einleitung 11
2.2 „Wissens-Gesellschaft“ und „Beruflich-Betrieblicher Bildungstyp“ 12
2.3 Europäisierungs-Logiken? 14
2.4 Infragestellungen: Welche "Reform-Baustellen" sind berührt? 18
2.5 „Duale Berufsausbildung“ in der Defensive? 22
2.6 Ausblick: Mehr- Ebenen- Politik 25

3 Zur Debatte um die Leistungsfähigkeit und Attraktivität der deutschen Dualen Berufsbildung **27**

3.1 Deutsches berufliches Sonder-System und Europäische Integration 27
3.2 Qualität der (Aus-) Bildungs-Prozesse als Schlüssel-Frage 31
3.3 Lernort Betrieb: knapp und unverzichtbar 33

4 Strukturelle Veränderungen des Ausbildungssystems zur Verbesserung der Ausbildungschancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher **37**

4.1 Einleitung 37
4.2 Ungleiche regionale Verteilung von Ausbildungslosigkeit 39
4.3 Verläufe im Übergangssystem 43
4.4 Fazit 48

5 Neue Produktionskonzepte und Berufliche Bildung **51**

5.1 Qualifikationsniveaus innerhalb und unterhalb des Dualen Systems? 52
5.2 Begründung für unterschiedliche Niveaus: Ganzheitliche Produktionssysteme und flexible Standardisierung 54
5.3 Schwachstellen der Begründung 57
5.4 Alternative arbeits- und bildungspolitische Pfade 62
5.5 Felder der Weiterentwicklung des Dualen Systems 63

6 Perspektiven und offene Fragen **67**

6.1 Zur Mitgestaltung des "Europäischen Raums für Berufsbildung" 67
6.2 Weitere Niveau-Differenzierung innerhalb der Ausbildung als Risiko? 70
6.3 Unverzichtbarkeit des Lernorts Betrieb? 72
6.4 Kompetenz-Steigerung und Soziale Integration: ein Widerspruch? 75
6.5 Ein berufspraktisch basierter Bildungstyp – Ausblick und offene Fragen 78

Literaturverzeichnis **81**

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Wilfried Kruse

Zusammenfassung

Die vorliegende Expertise will einen Beitrag zur Klärung zentraler Rahmen-Bedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung leisten. Sie ordnet sich somit in den Kontext einer seit einigen Jahren neu belebten Diskussion über die Zukunft beruflicher Bildung in Deutschland ein, auf die auch verschiedentlich Bezug genommen wird. Es wird dabei eine besondere Blickrichtung eingenommen: Viele ihrer Argumente und Hinweise beziehen sich direkt oder indirekt auf die Frage nach dem Zukunfts-Potenzial jenes berufs- und betriebspraktisch fundierten oder auch beruflich-betrieblichen Bildungstyps, der – im Unterschied etwa zum „schulisch-akademischen Bildungstyp" – gewöhnlich mit dem „Dualen System" in Verbindung gebracht wird. Er weist dem Betrieb als Lernort nicht nur die rechtliche Rolle als Vertragspartner im Ausbildungsverhältnis, sondern vor allem zentrale Aufgaben der beruflichen und persönlichen Entwicklung („Sozialisation") zu.

Die Leistungsfähigkeit dieses Bildungstyps steht gegenwärtig – insbesondere auch unter den Prämissen wissensgesellschaftlicher Anforderungen – zur Diskussion. Kritisch befragt ist damit zugleich das Berufsbildungs-System, das bislang für die Herstellung dieses Bildungstyps zuständig und – in Deutschland – als ein vom allgemeinen Bildungssystem getrenntes und mit ihm zwar zunehmend, aber immer noch schwach verkoppeltes, nah bei Betrieb und Arbeitsmarkt angesiedeltes Sonder-System organisiert ist.

Die Debatte um die Leistungsfähigkeit und Attraktivität des Dualen Systems wird in der Expertise explizit aufgenommen (Kapitel 3). Dies geschieht auch unter Bezug auf die laufenden Europäisierungs-Prozesse. Diese, die man auch als Prozesse der Entwicklung eines „Europäischen Raums für Berufsbildung" beschreiben kann, werden im Rahmen unserer Argumentation vor allen Dingen als eine wichtige Rahmenbedingung für die Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung diskutiert (Kapitel 2). Dies gilt umso mehr, als insbesondere das jetzt in Rede stehende Instrumentarium des Europäischen Qualifikations-Rahmens (EQF) und des Leistungspunkte-Systems (ECVET) nicht einfach von „außen" auf die deutsche Berufsbildung kommt, sondern in einem engen politischen Wechselspiel zwischen nationaler und europäischer Ebene entstanden ist; allerdings auch mit jenen Defiziten an Transparenz und breiter Meinungsbildung, die für viele europäische Reformprozesse nach wie vor charakteristisch sind.

Neben der „Europäisierung" werden zwei weitere Rahmenbedingungen ausführlicher behandelt, nämlich die betriebliche Nutzung neuer Produktionskonzepte, die zugleich als Begründung für neue Bildungsgänge herangezogen werden, und Zugangs-Barrieren zum „Dualen System", die die berufliche und soziale Integration eines nicht unerheblichen Teils von Jugendlichen behindern und als Begründung z.B. für spezielle Bildungsgänge herangezogen werden. Die Auswahl dieser drei Rahmenbedingungen orientiert sich an den Schwerpunkten des aktuellen Diskurses.

Zugangs-Barrieren und Verläufe des Übergangs von der Schule in die Ausbildung bei benachteiligten Jugendlichen werden zunächst auf der Basis der Ergebnisse des Hauptschüler und Hauptschülerinnen-Panels des Deutschen Jugendinstituts nachgezeichnet (Kapitel 4). Vor diesem Hintergrund wird danach gefragt, ob eine Reorganisation von Bildungsgängen (im Übergang) nach Bausteinen für die beruflichen und sozialen Integrations-Prozesse förderlich sein könnte. Dies ist durchaus für das gesamte System der Beruflichen Bildung von Bedeutung, weil die Zugangsbarrieren zur Dualen Ausbildung, um die es hier geht, durch die Knappheit betrieblicher Ausbildungsplätze und das Auswahlrecht der Betriebe gegenüber den Bewerberinnen und Bewerbern mit entschieden werden. Das Übergangs-Panel zeigt neben einer durchschnittlichen Verlängerung der Übergangswege für Jugendliche aus Hauptschulen auch, dass jede Zäsur, z.B. zwischen zwei Maßnahmen, das Risiko des Abbruchs und erweiterter „Schleifen" in sich trägt. Auf der anderen Seite bieten das Übergangs-Panel und ergänzende Fallstudien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) Hinweise

darauf, dass Übergänge und berufliche Einmündungsprozesse – z.B. durch schulisches oder kommunales Übergangs-Management – so gestaltet werden können, dass auch Jugendliche aus „Risiko-Gruppen" ohne bedeutende Zeitverzögerung in Ausbildung einmünden und diese erfolgreich abschließen.

Die Diskussion zu neuen Produktionskonzepten untersucht kritisch Thesen und Argumente zur zunehmenden Bedeutung einfacher Fachtätigkeiten und qualifizierter Routinetätigkeiten, die vor allem unter Bezug auf die Automobilindustrie vorgetragen und aus denen ein Plädoyer für entsprechende Differenzierungen innerhalb und unterhalb des „Dualen Systems" abgeleitet werden (Kapitel 5). Eine Differenzierung nach Abschluss-Niveau auf der Basis modularen Aufbaus von Bildungsgängen wird als ein Modernisierungs-Vorschlag im gegenwärtigen Diskurs vorgeschlagen. Dieses Beispiel dient zugleich als Folie, um den „ableiterischen Umgang" mit veränderten Anforderungen in Arbeitsprozessen generell zu problematisieren, ohne zu leugnen, dass Anforderungen und Kompetenzen aufeinander verweisen. Zunächst aber müssen beide aus unterschiedlichen Logiken heraus bestimmt werden. In diesem Zusammenhang werden „Mindestqualifikationen" als Standard und Recht ins Spiel gebracht. Eine enge Verknüpfung von Bildungs- und Arbeitspolitik würde ihre wechselseitige Bedeutung für die Eröffnung von Potenzialen sichtbar machen.

In der Zusammenfassung mit der Überschrift „Perspektiven und offene Fragen" (Kapitel 6) wird noch einmal festgehalten, dass für den beruflich-betrieblichen Bildungstyp der Lernort Betrieb unverzichtbar ist. Der Umstand, dass dieser immer mehr zu einem „knappen Gut" geworden ist, führt mit seiner begrenzten Verfügbarkeit zu Verwerfungen, die die Qualität des Systems insgesamt nicht unberührt lassen. Die Expertise kommt deshalb zu dem Schluss, dass die Anschlussfähigkeit des beruflich-betrieblichen Bildungstyps an veränderte Anforderungen moderner Gesellschaften in deren europäischen und internationalen Bezügen nicht durch die Begrenzung der Modernisierungs-Ansätze auf das Teilsystem „Duale Bildung" gesichert werden kann, sondern dass die Perspektive bildungspolitisch erweitert werden muss: auf alle Bereiche der Beruflichen Bildung und deren Zusammenhang und auf die Weiterentwicklung der Beruflichen Bildung als Teil des Bildungssystems insgesamt. In diesem Zusammenhang wäre der – unverzichtbare – Lernort Betrieb neu zu positionieren. Darüber hinaus werden eine Reihe konkreterer Anregungen gegeben.

Insgesamt wird versucht zu zeigen, dass das Zukunftspotenzial des berufs- und betriebspraktisch basierten Bildungs-Typs nur dann gesichert, ausgeschöpft und weiter entwickelt werden kann, wenn die Modernisierung der Beruflichen Bildung ganz ausdrücklich bildungspolitisch auf dieses Ziel ausgerichtet ist. Damit wäre aber eine bildungsreformerische Debatte neu zu eröffnen und auch durch Forschung zu fundieren, für die diese „Kleine Expertise" Anregungen liefern sollte.

Wilfried Kruse/Jürgen Strauß

1 Einleitung: Aufgabe dieser Expertise

Zurzeit werden in schneller Folge Gutachten von Wissenschaftlern (Euler/Severing 2006, Baethge/Solga/Wieck 2007) und Stellungnahmen von Verbänden veröffentlicht, die mehr oder weniger einschneidende Veränderungen des Dualen Systems beruflicher Bildung anzielen oder nahe legen. Häufig spielen dabei Modularisierungskonzepte eine prominente Rolle. Die vorgeschlagenen Veränderungen würden nicht allein das System Beruflicher Bildung, sondern das Bildungssystem insgesamt betreffen. Sie wären auch sozial- und gesellschaftspolitisch folgenreich.

Die Gutachten und Stellungnahmen stehen im Zusammenhang mit neuen Herausforderungen der Beruflichen Bildung durch Globalisierung und Europäisierung und schwerwiegenden, Funktionsmängeln des Dualen Systems, z.B. bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Jugendliche. Sie sind z.T. in einem unmittelbaren politischen Kontext entstanden und zielen z.T. direkt auf politische Maßnahmen.

Sie sind dadurch charakterisiert, dass sie in bündiger und zugespitzter Form Veränderungen anregen und damit wichtige Impulse setzen; andererseits aber Annahmen über veränderte Rahmenbedingungen Beruflicher Bildung beinhalten, die nur kursorisch expliziert und begründet werden. Sie arbeiten auch mit Leitideen von Bildungsprozessen – z.B. im Hinblick auf Funktionen Beruflicher Bildung, erwünschte Prozessqualitäten und Ergebnisse – die ebenfalls wenig entfaltet werden.

Die vorliegende, von der Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und Jürgen Strauß erstellte Expertise will einen Beitrag zur Klärung zentraler Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems Beruflicher Bildung leisten. Ihr Beitrag besteht vor allem darin, die aktuellen Debatten und ihre mainstreams mit kritischen Argumenten und Fragestellungen zu konfrontieren, um damit implizit und explizit auf offene und zu klärende Fragen hinzuweisen.

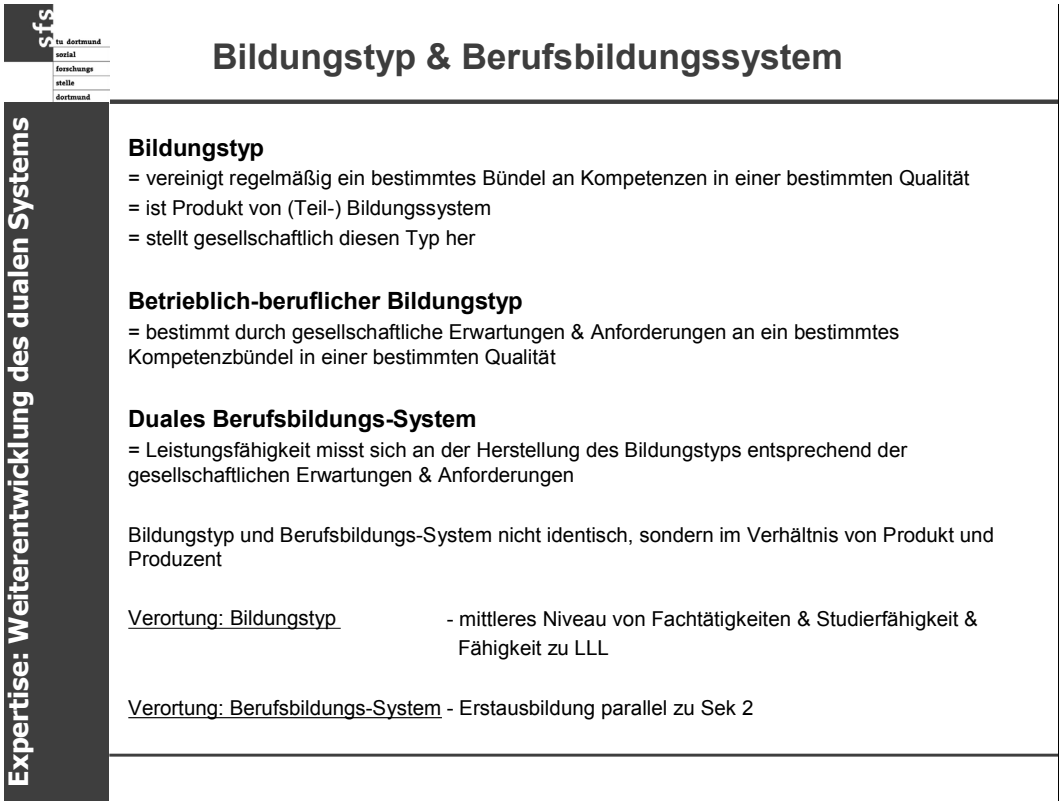
Drei Rahmenbedingungen der aktuellen Kontroversen um die Zukunft der „Dualen Berufsbildung" werden aufgenommen, auch dies eine Auswahl, die sich an den Schwerpunkten des Diskurses orientiert: Es sind dies erstens Europäisierungstendenzen, die mit der Zielperspektive eines europäischen Bildungsraums als „Treiber" für Vergleichbarkeit, Anerkennung und Anrechenbarkeit von Qualifikationen (und für eine gewisse Angleichung von Bildungsgängen oder sogar -systemen) gesehen werden. Zum Zweiten geht es um neue Produktionskonzepte, die als Begründung für veränderte Qualifikationsprofile und -anforderungen und für zu ändernde Bildungsgänge herangezogen werden. Schließlich werden die nicht mehr zu übersehenden Zugangsbarrieren des Dualen Systems thematisiert, die die berufliche und soziale Integration eines erheblichen Teils der Jugendlichen und jungen Erwachsenen empfindlich behindern und als Begründung für bestimmte Formen der Modularisierung von Bildungsgängen dienen.

Diese genannten Rahmenbedingungen werden in der wissenschaftlichen und politischen Fachöffentlichkeit sämtlich im Hinblick auf ihre Zwangsläufigkeit und politische Gestaltbarkeit, im Hinblick auf ihre Voraussetzungen und Konsequenzen kontrovers diskutiert. Dies soll in der hier vorgeschlagenen Expertise transparent und einer politischen Wertung zugänglich gemacht werden, und zwar anhand einer Aufbereitung von wichtigen Diskursen zu den genannten Rahmenbedingungen auf der Basis von Literaturstudien und Forschungsergebnissen. Die Expertise trägt insofern zu den Grundlagen für nachfolgende Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Dualen Systems bei.

Komplementär zu dieser Expertise ist vom Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen eine Expertise erstellt worden, die sich aus einer berufspädagogischen Sichtweise mit den Aspekten der Modularisierung Beruflicher Bildung und der zunehmend geforderten Akademisierung von Bildungssystemen und

Lernverläufen auseinandersetzt. Ansatzpunkte und Überlegungen aus beiden Expertisen wurden wiederholt gemeinsam diskutiert.

Viele der Argumente und Hinweise unserer Expertise beziehen sich direkt oder indirekt auf die Frage nach dem Zukunfts-Potenzial des berufspraktisch fundierten oder auch beruflich-betrieblichen Bildungstyps, der gewöhnlich mit dem „Dualen System" in Verbindung gebracht wird, der dem Betrieb als Lernort zentrale Aufgaben der Beruflichen und persönlichen Entwicklung zuweist und auf Facharbeiter und Facharbeiterinnen bzw. Fach-Dienstleister und Fachdienstleisterinnen-Niveau angesiedelt ist.



Dieser Bildungstyp ist in Deutschland nach wie vor sehr bedeutend und koexistiert mit einem akademisch orientierten Bildungstyp, ohne dass eine wechselseitige Durchlässigkeit in wünschenswerter Weise gewährleistet ist. Dieser berufspraktisch basierte Bildungs-Typ ist tief in die spezifischen wirtschaftlichen und sozialen Traditionen Deutschlands eingelassen und gehörte über lange Perioden geradezu zu den zentralen Erklärungs-Mustern der spezifischen deutschen Wirtschaftskraft.

Im europäischen Kontext befindet sich dieser berufliche Bildungs-Typ mit wenigen anderen Ländern (wie z.B. Österreich, die Schweiz, aber auch Dänemark) in der Minderheit gegenüber anderen, meist mehr schulisch – akademisch geprägten beruflichen Bildungstypen. In vielen europäischen Ländern haben zwar der Lernort Betrieb und eine gewisse „Dualisierung" an Bedeutung gewonnen, ohne dass damit eine im „Dualen System" in Deutschland vergleichbare Etablierung eines eigenständigen, betriebsbasierten und arbeitsmarktnahen Bildungs-Systems verbunden gewesen wäre.

In Deutschland selbst wird die Leistungsfähigkeit dieses Bildungstyps in der letzten Zeit erneut hinterfragt und es wird mit zunehmender Heftigkeit – wie an anderer Stelle ausgeführt - auf eine Modernisierung der Beruflichen Bildung gedrungen[1].

In der vorliegenden Expertise wird – in umgekehrter Perspektive – danach gefragt, ob und unter welchen Bedingungen dieser deutsche berufspraktisch fundierte berufliche Bildungs-Typ als ein Zugang zu wissensgesellschaftlicher Bildung refundiert, sein Leistungs-Potenzial entfaltet werden und er auch europäisch Attraktivität erlangen könnte und ob hierfür europäische Gestaltungs-Chancen bestünden.

Denn der beruflich-betrieblich basierte Qualifikationstyp mit Facharbeiterprofil ist ein wichtiges „Erbe" deutscher Berufsbildungs-Tradition. Es ist zu prüfen, ob und wie diese „Figur" und die ihr zugrunde liegende besondere Form der beruflich-betrieblichen Bildung so weiter entwickelt werden kann, dass sie zukunftsreich ist. Hierzu ist es methodisch sinnvoll – wie im vorstehenden Schaubild erfolgt, zwischen dem Bildungstyp, seinem Profil und seiner Charakteristika – als Produkt – und dem System Beruflicher Bildung – als Produzent – zu unterscheiden, weil dies eine kritische Perspektive auf das den Bildungstyp produzieren sollende System und über System-Änderungen erlaubt, ohne damit den Bildungstyp selbst infrage zu stellen. Man entgeht damit der nahe liegenden Gefahr, Qualifikationstyp und ein diesen hervorbringendes System unentwirrbar wechselseitig miteinander zu identifizieren – und damit historische Konstellationen unkritisch fortzuschreiben, obwohl deren Voraussetzungen möglicherweise nicht mehr gegeben sind. Die Frage ist somit dann, ob das bestehende Berufsbildungs-System in der Lage ist bzw. in absehbarer Zukunft in der Lage sein wird, den gewünschten Bildungstyp in der gesellschaftlich erforderlichen Menge und Qualität zu erzeugen.

Es muss eingeräumt werden, dass – angesichts der Begrenztheit dieser kleinen Expertise – dieser gewählte Zugang hier weder ausreichend theoretisch fundiert noch durchgehend erörtert worden ist. Er fungiert mehr oder weniger als Hintergrund der vorgestellten Argumentations-Gänge.

1 Als Beispiel von vielen: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozes vgl. Jahresgutachten 2008, Wiesbaden.

Wilfried Kruse

2 Europäisierungs-Prozesse als Herausforderung

2.1 Einleitung

In diesem Kapitel sind gegenwärtiger Stand, Geschichte und Problematik der Entwicklung eines „Europäischen Raums für (Berufs-) Bildung" nicht selbst Thema – dieser komplexe Sachverhalt wäre ein eigenes ausführliches Gutachten wert. Die hier verfolgte Perspektive ist wesentlich eingeschränkter: Sie nimmt die „Europäisierung" als eine der wichtigen aktuellen Rahmenbedingungen für die Zukunfts-Entwicklung der „Dualen Berufsbildung" auf, also im Sinne einer „Herausforderung" für das nationale System.

Die folgenden Argumente werden allerdings hervorheben, dass man die europäische und die deutsche „Seite" dieser Prozesse nicht so verstehen kann, als komme die europäische Initiative quasi von außen auf die deutsche Berufsbildungs-Politik zu; die Rolle Deutschlands in Europa ist zu gewichtig, als dass man dies unterstellen könnte. Vielmehr sind „deutsche Positionen" durchaus immer in die europäischen Initiativen eingearbeitet – nur bleibt aufgrund der unterentwickelten öffentlichen Debatte und der anhaltenden Intransparenz der Einflussnahmen unklar, welche Problemverständnisse vor welchem interessenpolitischen Hintergrund Eingang genommen haben. Das vergleichsweise spät einsetzende Erschrecken über den „fahrenden Zug" von EQF/ECVET bei vielen Gewerkschaftern und in einem Teil der Berufsbildungs-Wissenschaft zeigt jedenfalls an, dass – angesichts der Bedeutung, die diese Entwicklungen für die Zukunft haben – de facto der öffentliche und politische Diskurs unterentwickelt war, mittlerweile begonnen hat, aber noch immer nicht breit genug ist.

In Hinblick auf diese politischen Wechselwirkungen zwischen europäischer und nationaler Ebene sind durchaus Parallelen zur Europäischen Beschäftigungspolitik zu erkennen, die wir an anderer Stelle unter dem Aspekt der „Mehr-Ebenen-Politik" und der Rolle der Gewerkschaften in ihr kritisch beleuchtet haben[2]. Im Folgenden werden lediglich wichtige Aspekte, die aus unserer Sicht die besondere Herausforderung der Europäisierung im Feld der Beruflichen Bildung charakterisieren, hervorgehoben und diskutiert. Dies geschieht auf der Basis eigener empirischer Arbeiten und Beiträge zur Debatte ebenso wie mit Hilfe der Auseinandersetzung mit ausgewählter Literatur und wichtigen Dokumenten.

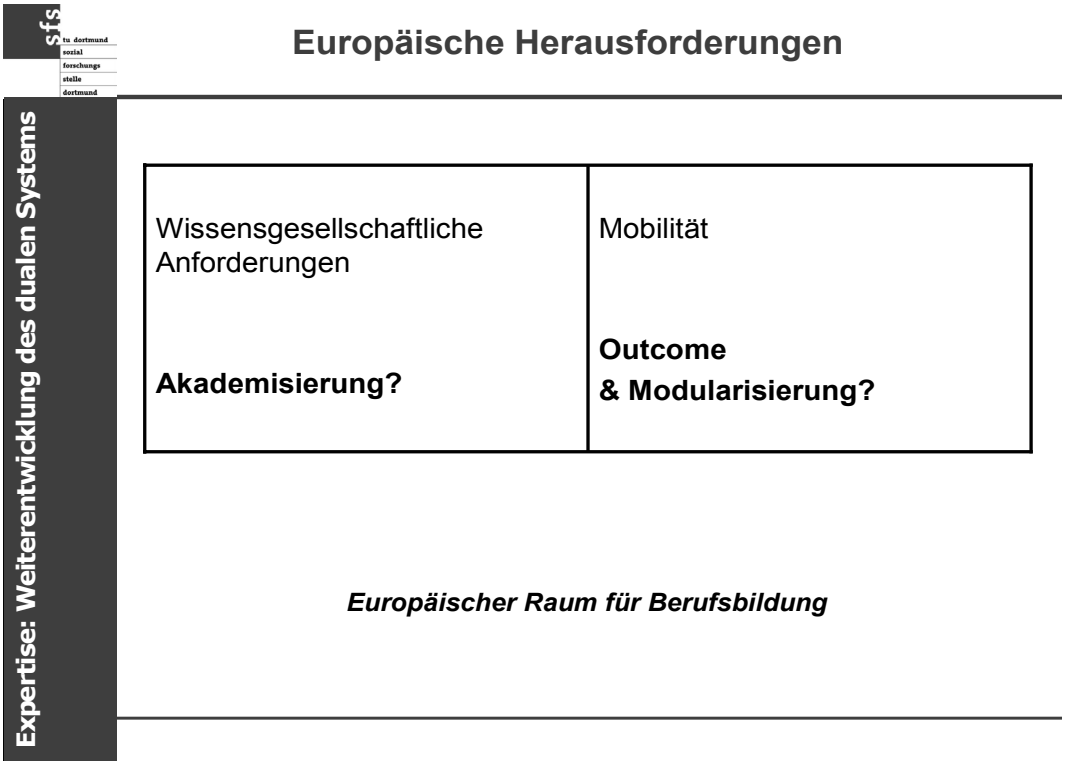
Im Zusammenhang mit der seit dem Gipfel von Lissabon im Jahre 2000 hervorgehobenen europäischen Zielperspektive eines wissensbasierten Wirtschaftsraums werden in Hinblick auf Bildung und Berufsbildung regelmäßig zwei Aspekte besonders hervorgehoben, nämlich wissensgesellschaftliche Anforderungen und jene Anforderungen, die aus den Erfordernissen von Mobilität in Europa resultieren. In den einschlägigen Diskursen ist man eher gewohnt, diese beiden Anforderungs-Bereiche getrennt voneinander zu behandeln. So dominiert im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikations-Rahmen der Mobilitäts-Diskurs, obwohl seine Konstruktion die Intention deutlich zeigt, eine Antwort auf jene wissensgesellschaftlichen Herausforderungen zu finden.

Auch viele innerdeutsche Debatten um die zukunftsbezogene Leistungsfähigkeit der Dualen Berufsbildung operieren explizit oder im Hintergrund mit Einschätzungen zu wissensgesellschaftlichen Anforderungen – wie unscharf diese Begrifflichkeit auch immer sein mag. Die Kontroverse um die Leistungsfähigkeit des

2 Vgl. hierzu: Homs, O./Kruse,W./Lafoucriere. C./Tilly, P. (2005): Contribution of Trade Union Organisations to the Evaluation of the Actions Conductes and their Impact in Terms of the European Employment Strategy, Brussels (European Trade Union Confederation), und: Homs, O./Kruse,W./Lafoucriere, C./Tilly,P. (2007): European Employment Strategy and the Integrated Guidelines for Growth and Jobs, Brussels (European Trade Union Confederation).

„Dualen Systems“ und die Bewertung seiner Ergebnisse lässt sich im Übrigen aus der Mobilitäts-Frage allein überhaupt nicht erklären, sondern sie hat damit zu tun, welche Konsequenzen aus den beiden „europäischen Anforderungen“ von Wissensgesellschaft und Mobilität für notwendig erachtet werden.

Es sind vor allem die im folgenden Schaubild dargestellten Antwort-Richtungen, die vielfältige und kritische Debatten auslösen, nämlich: ob die richtige Antwort auf die wissensgesellschaftlichen Herausforderungen Akademisierung und die richtige Antwort auf Mobilitäts-Erfordernisse Outcome-Orientierung & Modularisierung sei und was sie jeweils für die Entwicklung der Beruflichen Bildung in Deutschland bedeuten könnten. Dies ist der spannungsreiche Ausgangspunkt für die folgenden Argumente.



2.2 „Wissens-Gesellschaft“ und „Beruflich-Betrieblicher Bildungstyp“

Die von Lissabon ausgehende, mit der Methode der Offenen Koordinierung verbundene Entwicklung im Bereich der Beruflichen Bildung in Europa hat eine erhebliche Dynamik erreicht. Diese Dynamik wird auf der einen Seite durch Binnenmarktaspekte angetrieben, auf der anderen Seite aber vor allen Dingen durch eine Vision, die in den Lissabon-Prozess eingeschrieben ist, nämlich jene der Wissensgesellschaft als ein Typ von Gesellschaft, der produktiv in einer Weise entwickelt und akkumuliert, die sie konkurrenzfähig macht zu anderen großen Weltregionen.

Diese wissensgesellschaftliche Vision ist zentral für die Perspektive, aus der auch die Berufsbildung in Europa (weiter-)entwickelt werden soll. Wenn diese wissensgesellschaftliche Kontextualisierung plausibel ist, wird es erforderlich werden, die Reform der Beruflichen Bildung auch in Deutschland in den Zusammenhang der Weiterentwicklung des Bildungs-Systems insgesamt zu stellen. Dies wäre für Deutschland eine wesentliche Veränderung in der Optik.

Heidenreich (2002) z.B. weist auf Ambivalenzen hin, die mit der wissensgesellschaftlichen Epoche gegeben sind. Auf eine zentrale dieser Ambivalenzen ist von uns frühzeitig in der Auseinandersetzung mit dem Delor'schen Weißbuch „Lehren und Lernen" hingewiesen worden, nämlich, dass „Wissen" und die Fähigkeit, mit ihm produktiv umzugehen, zur neuen sozialen Scheidelinie werden könnte, an der sich soziale Ungleichheit (re-)produziert (Kruse 2000). Ein Konzept von Kompetenzen, das wissensgesellschaftlich orientiert ist, muss also neue „Grenzziehungen" sozialer Ungleichheit berücksichtigen und die erforderlichen Kompetenzen nicht nur aus der Perspektive der wirtschaftlichen Imperative, sondern auch aus jener der individuellen Bewältigbarkeit beschreiben.

Es geht also auch um eine wissensgesellschaftliche Grundausstattung an Kompetenzen, und dies wäre noch einmal auf die Phase der Bildung in der Sekundarstufe II in seiner Differenzierung nach Höherer Allgemeiner Bildung (Gymnasiale Oberstufe) und Berufsbildung zu beziehen. Das Stichwort „Grundausstattung" markiert im Übrigen einen wichtigen Bezug, der die verschiedenen Teile dieses Gutachtens miteinander verbindet. Die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen für wissensgesellschaftliche Anforderungen stellt sich nämlich in dieser doppelten Perspektive: Welche Arbeitsplatzanforderungen in welcher Differenzierung bestehen bzw. entwickeln sich? Und: Welche Grundausstattung an Kompetenzen (oder an: Wissen?) sowohl allgemeiner als beruflicher Art – vor allem aber in ihrer Verschränkung – braucht jede und jeder, um Chancen/Optionen wahrnehmen und Risiken bewältigen zu können? Und wie ist diese Grundausstattung sinnvoll anzueignen? Wird man hierbei von zwei hauptsächlichen Bildungstypen ausgehen können, nämlich einem schulisch-akademischen und einem berufspraktisch basierten? Und: In welcher Weise müssten diese dann pädagogisch-didaktisch und lernorganisatorisch, aber auch hinsichtlich ihrer „Leitbilder" unterschiedlich sein und konvergieren, um leistungsfähig zu sein?

Was meint: Wissensgesellschaft?

Heidenreich hebt hervor, dass von der Europäischen Union im Anschluss an die Definitionen zur Wissensgesellschaft, die die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) vorgelegt hat, „der Begriff des wissensbasierten Wirtschaftsraums im Sinne einer Intensivierung von Innovationsprozessen verstanden wird". Er fasst, dies eingeschlossen, die Merkmale von Wissensgesellschaft, die im Zentrum der aktuellen politischen Diskussion stehen, so zusammen: „Erstens geht es um neue Informations- und Kommunikationstechnologien, zweitens um Innovationen, drittens um einen veränderten Stellenwert von Bildung und viertens um zunehmende Bedeutung wissensbasierter Tätigkeiten und Wirtschaftsbereiche."

Allerdings komme es auch darauf an, die „Schattenseiten einer Wissensgesellschaft" zu berücksichtigen: „Daher sollte das Konzept der Wissensgesellschaft nicht nur durch Innovationen, sondern auch durch Destruktionen, nicht nur durch Wissen, sondern auch Nichtwissen, nicht nur durch Sicherheit, sondern auch durch Unsicherheit und Zerbrechlichkeit bestimmt werden." Eine Durchsicht durch die sozialwissenschaftliche Diskussion zur Wissensgesellschaft führt zu folgender Einsicht: „Die Wissensgesellschaft ist daher nicht nur durch eine ständige Erweiterung des Wissens auf Kosten des Nichtwissens gekennzeichnet, sondern durch ein praktisches, experimentelles Vorgehen, in dem nicht nur mehr Wissen, sondern auch mehr Nichtwissen und die entsprechenden Unsicherheiten und Ungewissheiten produziert werden. Praktisch bedeutet dies, dass die Regeln und Selbstverständlichkeiten der Gesellschaft häufiger in Frage gestellt werden; eine Wissensgesellschaft ist durch die beschleunigte Erosion bisheriger Regulationsstrukturen und durch die Entwicklung neuer Regeln gekennzeichnet. Ein zentraler Indikator für eine stärkere Wissensbasierung ist die beschleunigte Oszillation zwischen Deregulierung und Neuregulierung" (Heidenreich 2002, S. 10).

Von daher wird Wissensgesellschaft weder über neue Technologien, noch über das Ausbreiten von Dienstleistungen, die selbst eine außerordentlich heterogene Landschaft abgeben, definiert. Nach Heidenreich kommt man einem angemessenen Verständnis näher, wenn man von einer Definition von Wissen ausgeht,

nach der Wissen als „lernbereite Erwartung" (Luhmann) oder auch als „Fähigkeit zu sozialem Handeln" (Stehr) verstanden wird.

Heidenreich schlägt vor diesem Hintergrund folgende Beschreibung von Wissensgesellschaft vor: „Kennzeichnend für eine Wissensgesellschaft ist die Bereitschaft, tradierte und eingelebte Anschauungen und Erwartungen auf den Prüfstein zu stellen. Die These der Wissensgesellschaft betont, dass in der heutigen Gesellschaft Erwartungen immer häufiger als Wissen behandelt werden, d.h. als lernbereite, prinzipiell veränderbare Erwartungen. Die Regeln und Selbstverständlichkeiten unserer Gesellschaft werden immer häufiger in Frage gestellt – und dies dokumentiert sich in der beschleunigten Erosion bisheriger Regulationsstrukturen" (ebd. S. 6-7). Und: „Die Wissensbasierung einer Gesellschaft hängt somit weder von dem hergestellten Produkt (immaterielle oder „forschungs- und entwicklungsintensive" Produkte) und auch nicht von den besonderen, beispielsweise akademischen Kompetenzen der Beschäftigten ab" (ebd. S. 7).

Allerdings gibt es empirische Hinweise darauf, dass unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungs-Systeme je nach ihrer Kompetenz-Orientierung und internen Lernorganisation unterschiedlich gut auf wissensgesellschaftliche Herausforderungen vorbereiten. So führen Vergleiche auf OECD Basis und auf Basis der Befragungen der Dubliner Stiftung Heidenreich zu dem Ergebnis: „Nationale Arbeits- und Organisationsmuster, die sehr stark auf die Lern- und Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter setzen, sind anscheinend sehr eng mit nationalen Ausbildungssystemen verschränkt, die die Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zum systematischen Arbeiten besonders erfolgreich fördern" (ebd. S. 17).

An dieser Stelle soll nicht in eine Diskussion über die referierte Position eingetreten werden, weil die Debatte um Wissensgesellschaft nicht Thema ist. Die vorgeführte Position illustriert aber für unsere Zwecke ausreichend Aspekte, Zwiespältigkeiten und jene Argumente, die auf Kompetenzen und ihre Profile zuleiten, um Stoßrichtungen wissensgesellschaftlich basierter Argumentationen erkennen zu können.

2.3 Europäisierungs-Logiken?

Der Europäische Qualifikations- Rahmen (EQR) und das Europäische Leistungspunkte-System (ECVET) markieren das aktuell zur Erprobung anstehende Instrumentarium, über das die Europäische Union die Europäisierung beruflicher Bildung voranzubringen hofft. Hanf (2006) entwickelt die Frage nach EQR/ECVET und deren Folgen vor dem Hintergrund einer Art Stufenplan der Europäisierung und hat zur Beschreibung der Entwicklung von EQR/ECVET eine illustrative Systematik vorgelegt. Diese zeigt, worum es hier eigentlich geht.

Eine erste Stufe schafft die Voraussetzungen für Transparenz. Sie erfordert, die entsprechenden Qualifikationen europäisch lesbar zu machen, also – wie er das ausdrückt – sie ergebnisorientiert zu dekontextualisieren („outcome"/EQR). Er sagt, die zweite Stufe beziehe sich auf Anrechnung und Durchlässigkeit (ECVET). Deutlich ist, dass sich dieses Kredit- oder Leistungspunkte-System in starker Korrespondenz zum Bologna-Prozess – also zur Europäisierung in der Hochschulbildung – befindet. Es soll auch als einheitliches Kreditsystem entwickelt werden und die Voraussetzung dafür ist nicht nur Dekontextualisierung, sondern ist im Grunde genommen – in der Terminologie von Hanf – die Dekonstruktion von Bildungsgängen im Sinne von Modularisierung. Der dritten Stufe ordnet er Anerkennung und die Zertifizierung informeller Kompetenzen zu, die in einem weiteren Zeithorizont angedacht wird. Hierin sieht er für Deutschland die größte Herausforderung.

Diese Unterscheidung nach Stufen ist deswegen so illustrativ, weil sie eine Logik fortschreitender Europäisierung vorführt, die allerdings jeweils mit Entscheidungsvorbehalten versehen ist. Es gibt zwar keinen Automatismus, aber die Richtung ist aufgezeigt und insofern „verharmlosen" die Auffassungen, schließlich und endlich gehe es nur um Transparenz und die Folgeschritte könne man vermeiden, die Dynamik solcher Prozesse – hierfür ist der Bologna-Prozess ein illustratives Beispiel.

Insofern wird man davon ausgehen müssen, dass der Europäisierungsprozess nationaler Bildungssysteme diese drei Stufen – in welcher Modifikation und welchen Zeithorizonten auch immer – durchlaufen wird. Die bereits getroffene Entscheidung zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikations-Rahmens und zu Erprobungs-Programmen für das Leistungspunkte-System (ECVET) zeigen an, dass in Deutschland dieser Weg beschritten wird. „Wegducken" wird also wenig helfen.

Europäisierung vs. deutsche berufliche Bildung?

Was ist nun eigentlich das, was auf diese Weise auf uns zukommt? Zwei neuere Gutachten können in diesem Zusammenhang zu Rate gezogen werden. Dabei werden die möglichen Implikationen der Europäisierung auf der nationalen Ebene viel stärker in dem Gutachten von Baethge/Solga/Wieck (2007) für die Ebert-Stiftung gespiegelt, als in dem Gutachten von Euler/Severing (2006), das diese Frage nur am Rande und gewissermaßen „legitimatorisch" aufgreift. Wohl aber demonstriert dieses Gutachten, was an Empfehlungen zu erwarten ist, wenn man nicht – wie Baethge – auf weitergreifende Entwicklungen reflektiert.

Baethge's[3] Position schließt an die wissensgesellschaftliche Debatte an und geht offenkundig davon aus, dass sich in der europäischen Entwicklung, bezogen auf die wirtschaftlichen Perspektiven, die technologische Entwicklung, die Arbeitsorganisation, und in der Weltmarktkonkurrenz immer mehr ein wissensgesellschaftlich geprägter Bildungsbegriff durchsetzt. Dieser wissensgesellschaftlich geprägte Bildungsbegriff gewinnt auch für das mittlere Segment von Fachtätigkeiten immer stärker an Bedeutung und hat einen ausgeprägt schulisch-akademischen Herstellungshintergrund. Diese Bildung wird also hauptsächlich nicht im System Beruflicher Bildung, sondern in Schul- und Hochschulsystemen erzeugt (wie immer auch deren Qualität eingeschätzt wird).

Berufliche Bildung in ihrer traditionellen Form – so ist zu folgern – existiert dort weiter, wo der durch sie erzeugte Fachkräftetyp nach wie vor Einsatz und Nachfrage findet. Die Frage ist aber, ob er sich in zentralen strategischen Tätigkeitsfeldern von Produktion und Dienstleistung – wie in der Vergangenheit – weiter behaupten kann, oder immer stärker aus dem Zentrum des strategischen Interesses dynamischer Betriebe herausfällt. Die empirischen Beobachtungen hierzu sind zwiespältig; allerdings ist vor allem in vielen Großbetrieben der Trend zu einer Nachfrage an Fachkräften mit guter und breiter Allgemeiner Bildung und auch Hochschulbildung unverkennbar.

Ohne dessen Annahmen und Schlussfolgerungen im Einzelnen hier diskutieren zu können, wirft das Gutachten von Baethge u. a. für die Diskussion um die Zukunft der Dualen Berufsbildung zentrale Fragen auf. Unterstellt, die Annahme einer wissensgesellschaftlichen Anforderungs-Dynamik, die eine entsprechende Arbeitskräfte-Nachfrage erzeugt, beschreibe einen richtigen Trend: Wird demgegenüber der berufspraktisch basierte Kompetenz-Typ unaufhaltbar zurück fallen, weil er sich historisch überholt hat, oder gibt es durch Reformen bei seiner „Herstellung", also im (Teil-)System Beruflicher Bildung, Chancen, ihn wissensgesellschaftlich anschlussfähig zu halten bzw. zu machen?

Europäische Realitäten?

Einschätzungen und Überlegungen zum Bedeutungs-Gewinn schulisch-akademisch erzeugter Bildung sollten auch deswegen nachdenklich stimmen, weil sie mit dem mainstream Europas korrespondieren. Wenn man die Europäische Union und die Schweiz betrachtet, dann sind die Länder mit einem ausgebauten Sondersystem beruflich-betrieblicher Bildung eine kleine zentraleuropäische Minderheit.

---

3 In einer anderen Version finden sich seine Argumente auch in: Baethge, Martin (2007): Berufsbildung: Teil des Bildungssystems und nicht nur des Arbeitsmarkt.

Das Charakteristische an der europäischen Entwicklung in diesem Feld ist Entwicklung, Ausbau, Systematisierung und Standardisierung Akademischer Bildung. Insbesondere in ihrer mehr und mehr standardisierten Variante kann ein durchgreifender Bedeutungsgewinn Akademischer Bildung für das europäische Produktivitätsmodell beobachtet werden. Dies wird durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) einerseits abgesichert, andererseits auch weiter vorangetrieben.

Was auf diese Weise faktisch in Europa geschieht, hat also mit gezielter und bewusster Deregulierung Beruflicher Bildung wenig zu tun – wenngleich dies durchaus Effekte sein könnten –, aber offenbar viel mit einer – gegenwärtig auf Deutschland durchschlagenden – weiteren Bedeutungs-Verschiebung zugunsten des akademisch erzeugten Bildungstyps – unabhängig einmal davon, ob dieser hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit nicht auch dringender innerer Reformen bedürfte (Stichwort z.B. „Dualisierung") und wie kritisch die Umsetzung von „Bachelor" und „Master" an den deutschen Hochschulen möglicherweise zu beurteilen ist. Europäisch kann es dabei zu einer Verstärkung der Zweitrangigkeit oder Nachrangigkeit beruflich geprägter Bildung gegenüber akademischer Bildung kommen. Alle diejenigen, die bei Beruflicher Bildung immer weniger von Bildung sprechen und immer mehr von Praxis, von Arbeits- und Wirtschaftsbezügen, laufen Gefahr, diese Tendenz eher zu verstärken. Allerdings gibt es zugleich auch Hinweise auf einen Bedeutungsgewinn Beruflicher Bildung (vergl. Teil 6). Insofern ist das „Europäische Panaroma" widersprüchlich und uneindeutig.

Stand der Ereignisse

Wenn hier knapp der Stand der Ereignisse referiert wird, dann geschieht dies mit dem Ziel, auf die Zielstrebigkeit der Europäischen Kommission bei der Fortführung der Projekte EQF/ECVET und auf die Verklammerung von europäischer und nationaler Entwicklung bei gleichzeitig anhaltend starken Defiziten hinsichtlich öffentlicher Debatte, ausreichender Transparenz und Beteiligung hinzuweisen. Die Instrumente werden in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Systematik (Definition der Niveaustufen und Deskriptoren, Konstruktion des Leistungspunkte-Systems u. vgl. w.) an dieser Stelle nicht erörtert. Hierzu gibt es zum einen umfangreiche Dokumente, zum anderen wird dies im Parallelgutachten des ITB thematisiert.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) wurde vom Europäischen Rat beschlossen und vom Parlament in Kraft gesetzt. Er umfasst acht Niveaustufen, die das gesamte Spektrum von Grundkenntnissen bis zu Spitzenqualifikationen abdecken und sowohl formelle (Abschlüsse) wie informelle (Praxis) Kompetenzen berücksichtigen. Ein hiermit kompatibler Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) soll bis zum Jahr 2010 entwickelt und verabschiedet werden. Während damit die Entwicklungsarbeiten auf europäischer Ebene für den EQR vorerst abgeschlossen sind, befindet sich der Vorschlag für ein Europäisches Leistungspunkte – System (ECVET) im Herbst 2007 noch im Konsultationsprozess, bzw. in der Überarbeitung. Ursprünglich war ein europäischer Beschluss zu ECVET im Dezember 2007 erwartet worden.

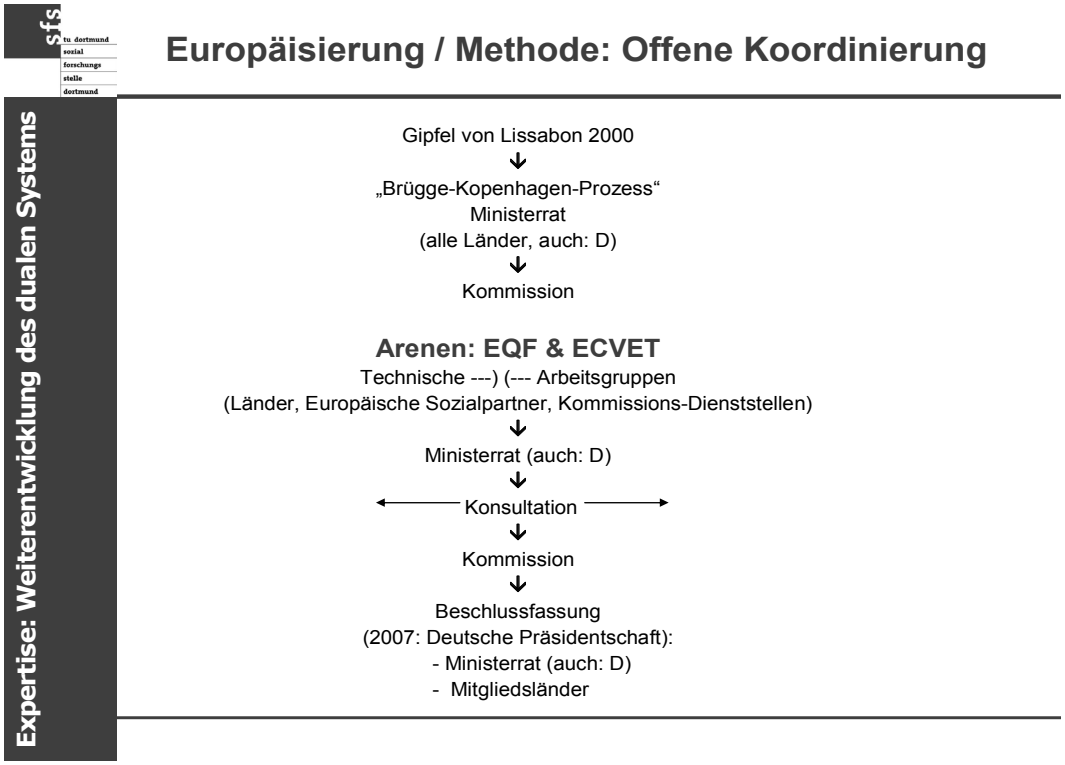
Die Entwicklung der beiden Instrumente EQR und ECVET – obwohl sachlich eng miteinander verbunden – wurde in zwei von einander getrennte Arbeits- und Konsultations-Prozesse aufgeteilt, die sich gegen ihr Ende zeitlich voneinander entfernten. Bis 2010 sollen die nationalen Systeme an den EQR „gekoppelt" werden; bis 2012 ist die Erprobung von EQF und ECVET vorgesehen.

Damit hat auf europäischer Ebene ein Prozess seinen vorläufigen Abschluss gefunden, der 2001 in allgemeiner Form auf dem Gipfel in Brügge gestartet und ein Jahr später in Kopenhagen um die Idee eines Europäischen Berufsbildungs-Raums erweitert wurde. Spätestens seit dem Maastricht-Communiqué von 2004 liegt die Grundidee von EQF und ECVET auf dem Tisch, die durch Kommissions-Dienststellen und Technische Arbeitsgruppen aus Mitgliedsländern, Sozialpartnern und dem CEDEFOP weiter ausgearbeitet und nach der Methode der Offenen Koordinierung in einen breiten Konsultationsprozess gegeben wurde.

Man würde also kaum eine Einschätzung aufrechterhalten können, hier sei von „Brüssel" ein Systemwechsel putschartig durchgezogen worden.[4]

Erstaunlich bleibt aber, wie spät in Deutschland ein Echo auf diesen Prozess einsetzte, an dem von Beginn an Vertreter der Bundesregierung und der deutschen Sozialpartner beteiligt waren. Mittlerweile liegen eine Vielzahl von Beiträgen aus der deutschen Berufsbildungs-Landschaft einschließlich der Berufsbildungsforschung vor, die teils grundsätzlich Stellung nehmen, teils sich auf Details der Niveaus, Deskriptoren etc. beziehen. Dieser Debatte soll im Einzelnen an dieser Stelle nicht nachgegangen werden.

Das folgende Schaubild zeigt sehr schematisch, wie man sich den durch die Methode der Offenen Koordinierung geprägten Prozess vorzustellen hätte.



Immerhin setzten auch in Deutschland die entsprechenden Aktivitäten 2005 ein, als nämlich ein Deutscher Qualifikations-Rahmen in der deutschen Stellungnahme zum EQF angekündigt, und 2006, als entsprechende Arbeitsgruppen sowohl des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung als auch der Kultusminister-Konferenz gebildet wurden. 2007 wurde eine gemeinsame Steuerungsgruppe für die Entwicklung des DQR eingerichtet; ein Beirat soll gebildet werden.

Im „Neuordnungs-Geschäft" startete 2007 die Entwicklung Kompetenzorientierter[5] Ausbildungsordnungen sowie die Modularisierung von zehn Ausbildungsordnungen. Mitte 2007 wurden Modellversuche ausgeschrieben, die für Sektoren und bestimmte Kooperationsformen Leistungspunkte-Konzepte erproben sollen. Die angekündigte Erprobung hat also bereits auf relativ breiter Front eingesetzt. Denn: Allerdings entsteht mit einem Qualifikationsrahmen ein Zwang zur Präzisierung der Kompetenzdimensionen, die Handlungs-

4 Zur „Methode der Offenen Koordinierung" und insgesamt zur Darstellung grundlegender europäischer Strategien und Prioritäten, die dem Ziel der Wettbewerbsfähigkeit Europas dienen, insbesondere: Lebenslanges Lernen, Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen, Mobilitätsförderung, Internationalisierung als Mobilitätsförderung und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, ein ausführlicher Überblick bei: Bohlinger (2007): Modernisierung beruflicher Bildung. Leitziele und Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt, Göttingen.

5 Zum „Kulturwechsel", den die Einführung von Kompetenzorientierung darstellt, vgl. auch Hanf, G. (2006): Die Blaupause für den europäischen Qualifikationsrahmen – Konstruktion und Konsultation. In: Eckert/Zöllner (Hrg.) (2006): Der europäische Berufsbildungsraum. Beiträge der Berufsbildungsforschung, Bonn, S. 33 ff.

kompetenz konstituieren: Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, wie im Berufsbildungs-Gesetz kodifiziert, oder Fachkompetenz (Wissen und Können), Humankompetenz (Personalkompetenz) und Sozialkompetenz, wie in den Rahmenlehrplänen gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz. Gegenwärtig werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und auch vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne daraufhin überprüft, inwieweit sie ausreichend präzise die berufliche Handlungskompetenz adäquat, differenziert, kohärent und konsistent beschreiben. „Das Ergebnis könnte sein: Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne müssen umgeschrieben werden" (Hanf 2006, S. 39).

Zunächst soll noch einmal festgehalten werden, dass sich die Instrumente EQF und ECVET aufeinander beziehen. Sie teilen nämlich Ziele der Ausgestaltung des Europäischen Raums für Berufsbildung: Transparenz von Qualifikationen/Kompetenzen[6], insbesondere für Beschäftigungsfähigkeit, Anrechnung/Durchlässigkeit, insbesondere für Bildungsmobilität und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, insbesondere im Zuge des Lebenslangen Lernens. Der EQF ist als ein gemeinsamer Bezugsrahmen für anerkannte Lernergebnisse konzipiert, der Transparenz von Bezügen und Wertigkeiten in einer gemeinsamen Sprache, Übertragbarkeit und Durchlässigkeit sichert und die Basis für Anerkennung informell erworbener Kompetenzen abgeben soll. Demgegenüber handelt es sich bei ECVET um ein Regelwerk der (transnationalen) Anerkennung von Lernergebnissen, das die Gliederung von Qualifikationen in anrechenbare Einheiten zur Voraussetzung hat und die Grundlage zur Feststellung und Bewertung von Lernergebnissen und zu ihrer Übertragung und Anerkennung bildet (Hanf 2007).

2.4 Infragestellungen: Welche „Reform – Baustellen" sind berührt?

Wenn sich die Frage nur auf die Auswirkungen von EQF/ECVET auf die Deutsche Berufsbildung richten würde, dann würde dieser Prozess von vornherein „exterritorialisiert", als einer, der von Brüssel auf Deutschland kommt und nun positive, negative oder keine Auswirkungen haben wird. Die Rede von der „Schadensbegrenzung" (Drexel 2006) drückt diese Sichtweise aus. Allerdings zeigte schon die Rekonstruktion des Prozesses von 2001 bis heute, dass jedenfalls wichtige Akteure des Deutschen Berufsbildungs-Systems involviert waren und sind und angesichts des Gewichts, das Deutschland in der EU hat, keineswegs als „Opfer" dieses Prozesses verstanden werden können, sondern als Mitgestalter oder zumindest Dulder. Wenngleich immer wieder hervorgehoben werden muss, dass diese Entwicklung vor allem in ihren Anfängen, die zu vielerlei Weichenstellung geführt hat, keineswegs mit der erforderlichen Transparenz, expliziten Legitimierung und einem begleitenden öffentlichen Diskurs versehen war, der der Bedeutung des Themas angemessen gewesen wäre. Insofern zeigt die Methode der Offenen Koordinierung ein erhebliches Maß von Defiziten an demokratischer Kultur.

Unterstellt man nicht, dass es sich um unaufgeklärte negative Nebenfolgen guter Absichten (nämlich: die europäische Mobilität der Arbeitnehmer voran zu bringen), also um eine Art von politisch-struktureller Naivität handelt, dann wären drei Erwartungen denkbar. Die eine Erwartung würde darin gründen, dass die nationale von der europäischen Sphäre so stark getrennt ist, dass die positiven Effekte genutzt, mögliche negative aber vermieden werden können. Die andere Erwartung könnte darin bestanden haben und bestehen, mit

6 Bohlinger/Münk (2008) zeigen noch einmal, wie unterschiedlich die Konzepte von Kompetenz in den Ländern Frankreich, Deutschland und GB gefasst und in unterschiedlichen Leitbildern verortet sind. Von daher war der EQF-Prozess auch begleitet von dem Versuch, europäisch allmählich eine gemeinsame Berufsbildungs-Sprache zu finden. Der Stand ist nach wie vor unbefriedigend. Im übrigen ist es nicht verwunderlich, dass die outcome Orientierung, die jetzt im EQF/ECVET eine solch große Rolle spielt, auch im englischen NVQ-System zentral ist. Ging es doch in GB darum, angesichts des Fehlens eines curricular basierten Systems Beruflicher Bildung Vergleichbarkeiten bei unterschiedlicher Herstellung von Kompetenzen zu ermöglichen. Dieses Problem hat Europa auch angesichts der Pluralität der Berufsbildungs-Systems in Europa.

Hilfe des „EU-Hebels" Erstarrungen im deutschen System zu lockern und es zu dynamisieren. Die dritte wäre dann, von Berührungspunkten oder Schnittmengen in Reformbedarfen auszugehen.

Jedenfalls wird man kaum davon ausgehen können, dass die EU-Intervention wirksam werden könnte, wenn sie nicht auf deutsche Handlungsbedarfe träfe. Severing z.B. geht von dieser Überzeugung aus, wenn er formuliert: „… entsteht Veränderungsdruck auf die Zertifizierungsverfahren des dualen Systems nicht durch Aktionen der europäischen Bildungspolitik. Das Scheitern vergangener Bemühungen um europäische Transparenz von Berufsbildungsabschlüssen zeigt, wie begrenzt die Wirkungsmacht europäischer Berufsbildungspolitik letztlich ist – wenn sie nicht auf einen entsprechenden Reformbedarf in den Mitgliedsländern trifft. Genau dieses unterscheidet aber die Situation heute von der, mit der das CEDEFOP vor zehn oder zwanzig Jahren zu schaffen hatte" (Severing 2006, S. 89).

Welche Baustellen[7] kennt das deutsche System der Berufsausbildung und wie verhalten sich EQF/ECVET tendenziell hierzu? Hanf z.B. schlägt vor, DQR/DCS – Deutsches Credit System (= ECVET) als ein „Reform-Instrument" zu verstehen, und zwar für folgende Ziele: Abschlüsse kompetenzorientiert zu verfassen und neu zu ordnen, Zugänge zum Qualifikationserwerb zu erleichtern, horizontale/vertikale Barrieren für Bildungswege zu beseitigen, Bildungsanbieter autonomer im Angebot, im Hinblick auf Ergebnisse aber rechenschaftspflichtiger zu machen, zu einer besseren Darstellung des nationalen Qualifikationspotenzials in internationalen Statistiken zu gelangen, und schließlich auch internationale Vermarktbarkeit von Bildungsangeboten zu erleichtern.

Als mögliche Auswirkungen im deutschen Ordnungssystem sieht er: Lernergebnisorientierung von Aus- und Fortbildungsordnungen (weniger input-geregelt), statt definierter Ausbildungsdauer; Zeitkorridore, Bildung von Berufsfamilien, Moderate Modularisierung/Kompetenzstandards, durchgängige Niveau-Stufung. Als Auswirkungen im deutschen Prüfungswesen sieht er: Abschlussprüfung für das Gesamtergebnis, Gestreckte/Stufen-Wahlbaustein-Prüfungen (geprüft werden nur Profil gebende Lernergebnisse, kontinuierliche Lernleistungsmessung), Anrechnung von erworbenen/nachgewiesenen Kompetenzen. Ungeklärt sei die Frage nach den „zuständigen Stellen".

Ohne diese sehr optimistische und von jeder Zwiespältigkeit befreite Erwartung an dieser Stelle zu erörtern, können beide referierte Positionen auch so zusammengefasst werden: EQF/ECVET befragt die Leistungsfähigkeit der deutschen Beruflichen Bildung – unter bestimmten Perspektiven. Das deutsche Berufsbildungs-System sieht sich demzufolge mit europäischen Ansätzen konfrontiert, die es „verarbeiten" muss. Hiermit sind ganz offenkundig Chancen und Risiken verbunden, deren Akzentuierungen und Ausprägungen sich nach verschiedenen Interessen und Perspektiven in Hinblick auf den aktuellen Zustand und seinen Reform-Bedarf unterschiedlich stellen. Hierzu gibt es in Deutschland seit einigen Jahren eine verspätete, aber, oder gerade vielleicht auch deswegen z.T. sehr scharf geführte Debatte. Einige ihrer Themen und Positionen sollen hier zusammenfassend Revue passieren.

Outcome-Orientierung als Risiko?

Mit Outcome-Orientierung ist hier vor allem gemeint, dass ein Zertifizierungs-System etabliert werden soll, das primär auf Lernergebnisse abhebt und nicht darauf, wie und wo die zu prüfenden Kompetenzen erworben worden sind. Nun werden die bestehenden Berufsbildungs-Systeme keineswegs beseitigt, aber es ist dennoch mit Recht die Frage zu stellen, ob eine möglicherweise in der Zukunft dominierende Lernergebnis-Orientierung nicht die Gefahr in sich trägt, systematische Bildungsprozesse zu entwerten und ihre pädagogische Gestaltung zu unterminieren. Auf der anderen Seite wird gegen die bestehenden Systeme

7 Hanf nennt in dem bereits zitierten Vortrag z.B. folgende „Baustellen deutscher Bildungspolitik": offen-dynamische Strukturmodelle für Ausbildungsordnungen, Einstiegsqualifikationen/Qualifizierungsbausteine, Zusatzqualifikationen, Zulassung zur Kammer-Prüfung für Vollzeitschüler, u.a., Durchlässigkeit Berufsbildungs-Hochschulen, u.s.w.

eingewandt, dass sie nahezu ausschließlich input-orientiert und ihre Lernergebnisse nicht ausreichend objektivierbar seien.

Risiken einer weit gehenden Outcome-Orientierung formuliert z.B. Drexel (2006) sehr pointiert so: „Outcome Orientierung im weiteren Sinn hingegen bedeutet einen Systemwechsel, von einem System, in dem der Schwerpunkt der Regelung und Steuerung auf Ausbildungsaktivitäten und ihren Inputs liegt, hin zu einem System, bei dem er auf der Generierung von Fähigkeitsnachweisen, d.h. auf der Erfassung, Bewertung und Zertifizierung von ‚irgendwie' erzeugten Fähigkeiten, liegt. Mit diesem Wechsel aber verliert die rechtliche und finanzielle Stützung von Ausbildungsprozessen durch Staat und Sozialpartner ihre Grundlage" (Drexel 2006, S. 16f).

Dem fügt sich aus ihrer Sicht ein weiterer Umstand hinzu, der aus dem akkumulativen Erwerb von Teilqualifikationen resultieren könnte: Mit diesem Akkumulationsprinzip entstünde eine alternative Form des Erwerbs von Befähigungen; damit verlöre das Duale System seine bislang verteidigte nahezu monopolartige Stellung und auf diese Weise „seine relative Attraktivität für Unternehmen und für Jugendliche" (Drexel 2006, S. 19). Dem „Dualen System" erwüchse also in einem expandierenden (privaten) Bildungsmarkt ein Konkurrent, der nicht mehr an jene Regulierungen gebunden sei, wie z.B. Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, die die Qualität der „Dualen Bildung" bisher ausgemacht hätten.

Unabhängig nun davon, ob man diese sehr weitgehenden Befürchtungen teilt, ist an dieser Argumentation richtig und bedenkenswert, dass die beabsichtigte Outcome-Orientierung kritisch hinsichtlich ihrer Institutionalisierungs-Formen und deren – beabsichtigter oder unbeabsichtigter – „System-Effekte" untersucht werden muss. Es geht also nicht um „outcome" ja oder nein, sondern um eine Sichtweise, die Ziele, Strategien und ihre beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen und Nebenfolgen in den Blick nimmt.

Kompetenz- Orientierung/Standards: Betriebsspezifik als Risiko?

Dies gilt auch für das zugrunde gelegte Verständnis von „Kompetenz". Drexel hebt in ihrer Kritik an der Enge des „Kompetenz-Verständnisses" auf Risiken ab, die sich für die betroffenen Personen bei ihrer Verwertung auf dem Arbeitsmarkt ergeben könnten. Diese „Enge" sieht sie vor allem im nahegelegten Kompetenz-Verständnis als Bewährung in einer konkreten beruflichen Handlungs-Situation. „Es liegt auf der Hand, dass eine so verstandene Kompetenz-Orientierung eine Bornierung beruflichen Lernens auf einzelne Arbeitsplätze (statt auf Berufsfelder) und auf einfach demonstrierbare Fähigkeiten fördert. Vor allem wird aber das Ziel des Dualen Systems gefährdet, für einen Beruf in jedem Ausbildungsbetrieb dasselbe Qualifikationsprofil zu erzeugen, damit die Auszubildenden auf dem gesamten Arbeitsmarkt einsetzbar sind (…). In Kompetenz-Orientierung sind also Betriebsspezifik und Heterogenität der erzeugten Fähigkeitsprofile und die Verlagerung der Bewertung auf den Betrieb angelegt, das zeigt z.B. die Nutzung des Kompetenzkonzepts in Frankreich" (Drexel 2006, S. 17f).

Auch hier gilt: Man muss die formulierten weitgehenden Befürchtungen nicht teilen, um die Blickrichtung berechtigt und notwendig zu finden, nämlich auf die „System-Effekte", wenngleich es darauf ankäme, in ähnlicher Weise wie die „Risiken" auch die „Chancen" in Betracht zu ziehen. Besonders interessant an der hier vorgetragenen Kritik sind zwei überraschende Punkte: Es ist die Befürchtung von verstärkter Betriebsspezifik, aus der ein Risiko für die Transferierbarkeit resultiere, und es ist die Unterstellung, im bestehenden „Dualen System" sei die Betriebsspezifik zugunsten einer Transferierbarkeit auf den gesamten berufsfachlich strukturierten Arbeitsmärkten gegeben - wo doch gerade eine der Kritiken am bestehenden „Dualen System" sich auf dessen faktisch starke betriebsspezifische Ausprägung von Handlungsfähigkeit bezieht. In diesem Sinne kann man die Hinweise von Drexel auch als Befürchtungen aufgreifen, dass bestehende negative Tendenzen im „Dualen System" eher noch verstärkt anstatt korrigiert würden.

Dagegen könnte man mit Hanf einwenden: „Theoretisch besteht die Möglichkeit, von der Präzisierung von Kompetenzstandards fortzuschreiten zu einer Zertifizierung einzelner Kompetenzen. Somit würde aus der mentalen Dekonstruktion die Destruktion von Qualifikationen. Dies ist jedoch mit dem EQF in keiner Weise intendiert und auch keinen Fall zwingend. Die kompetenzorientierte Beschreibung von Qualifikationen ist eine Sache, die Norm für die Vergabe einer Gesamt-Qualifikation (in Form von Prüfungsvorschriften) eine andere."

In einem Beitrag, in dem Severing sich „auf den Bedarf der Unternehmen an europäisch-standardisierten Zertifikaten zu beruflichen Qualifikationen" (Severing 2006) bezieht, wird das Verhältnis von „Betriebsspezifik" und „Nationalen Berufsbildungs-Systemen" in einer weiter gehenden Perspektive aufgenommen, die Fragezeichen hinter das dauerhafte Weiterbestehen nationaler Berufsbildungs-Systeme in Europa setzt.

Bei ihm heißt es: „In volatilen, offenen Märkten werden von den Unternehmen Rationalisierungspotenziale darin gesehen, im Prinzip gleichartige ‚plants' nach einem Wettbewerb potenzieller Standorte kurzfristig errichten zu können. (…) Wenn aber heute gleichartig und gleichermaßen produktive Produktionsstätten in vielen Ländern der Erde errichtet werden können, (…) dann ergibt sich daraus eine Vereinheitlichung der Anforderungen der Unternehmen an die Qualifikationen der Beschäftigten. Von einfachen Montagetätigkeiten in Automobilwerken bis zur komplexen Softwareentwicklung in IT-Unternehmen unterscheiden sich Tätigkeiten nicht mehr nach dem am jeweiligen Standort vorgefundenen Reservoir an beruflich Qualifizierten. Die betriebliche Arbeitsteilung orientiert sich nicht an der Gliederung und am Niveau der jeweiligen nationalen beruflichen Abschlüsse. Die Nachfrage nach beruflichen Qualifikationen egalisiert sich, und sie egalisiert sich in der Tendenz nicht auf hohem Niveau" (ebd. S. 84).

Diese drei Positionen beschreiben sowohl hinsichtlich zentraler Kategorien, die mit dem Europäisierungs-Prozess verbunden sind, als auch in Hinblick auf zu erwartende und gewünschte Ergebnisse und das künftige Verhältnis von europäischer und nationaler Berufsbildung(-politik) den Spannungsbogen, in dem sich der europäisch-deutsche Reformprozess bewegt. Während z.B. Hanf den Autonomie-Vorbehalt nationaler Politik im Feld der Berufsbildung betont, sieht Severing, der hier die Position europäisch und international agierender Unternehmen einnimmt, gerade hierin eine Schranke vernünftiger transnationaler Angleichung, die aus seiner Sicht „nicht auf hohem Niveau" erfolgen werde. Seine Position könnte – in anderer Perspektive – durchaus als eine teilweise Bestätigung der Befürchtungen von Drexel gelesen werden. Es ist also viel im Spiel.

Abschluss-Niveau-Differenzierung oder: Was brauchen die Unternehmen?

Severing argumentiert, dass für europäisch agierende, dynamische Unternehmen der Industrie (aber auch wohl bestimmter Kategorien des Handwerks) national übergreifende Standards benötigt werden, die so lesbar sind, dass sie sich in die jeweilige betriebsspezifische Qualifikationsstruktur relativ mühelos einpassen lassen. Es sei demnach eine besondere deutsche Problemlage, die die Europäisierung der Berufsbildung für die europäisch agierenden Unternehmen attraktiv macht: „Insbesondere die mangelnde innere Differenzierung der Eingangsvoraussetzungen und der Abschlüsse der deutschen dualen Ausbildung führt zu Adaptationsproblemen. Durch die formelle Festlegung der Eingangsvoraussetzungen auf das Hauptschulniveau, durch monolithische Ausbildungsgänge und das formell einheitliche Niveau der Berufsabschlüsse bleibt die deutsche duale Ausbildung der Zertifizierung einzelner Module verschlossen (…). Die Einführung von EQF und ECVET würde die deutsche Berufsausbildung daher auf lange Sicht isolieren, wenn nicht eine innere Differenzierung des Berufsbildungsniveaus und eine Modularisierung von Ausbildungsgängen eingeleitet werden" (ebd. VGL. 88f). Mit dieser Position werden treibende und einflussreiche Interessen an fortschreitender Europäisierung eindeutig identifizierbar.

Vor dem Hintergrund dieser pointierten Position ist schließlich auch nachvollziehbar, wieso manche um die Zukunft des deutschen „Dualen Systems" fürchten. Rauner (2006) stellt diese Frage z.B. so: „Für Länder mit

entwickelten Berufsbildungssystemen stellt sich hier die Frage, ob das Konzept der vollständigen Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zugunsten des Erwerbs von zertifizierbaren Qualifikationen aufgegeben werden soll. Negative Auswirkungen des ECVET-Systems werden vor allem für die geregelte berufliche Erstausbildung erwartet, da unterhalb der gesetzlich geregelten Ausbildungszeit für eine vollständige Berufsausbildung ein System von Teilqualifikationen eingeführt würde" (Rauner 2006)[8].

Fraglich allerdings ist, ob sich dies aus dem Instrumentarium EQF/ECVET ergibt, oder ob dieses lediglich hierzu genutzt werden könnte, je nach dem, wie dieses Instrumentarium interessenpolitisch kontextuiert und in welcher Weise seine Ausgestaltung und institutionelle Einbettung ausgehandelt wird. Offenkundig werden den Instrumenten „Eigenschaften" und „Wirkungen" zugeschrieben, die eher aus Erfahrungen und Projektionen des Umgangs der künftigen Nutzer dieser Instrumente entstammen. Denn es ist festzuhalten, dass sowohl kritische Positionen, wie die von Rauner, als auch affirmative und zuspitzende Positionen wie die von Severing aus dem traditionellen „Kernmilieu" des Dualen Systems stammen, also jener „Allianz" aus Industrie, Handwerk, Industriegewerkschaften, Teilen der (Arbeits-)Politik und einer Gruppe von Berufspädagogen und Berufsbildungsforschern, die sich seit Jahrzehnten um das „Duale System", seinen Erhalt und seine Weiterentwicklung formiert hatte. In diesem Konzert spielten die industriellen Großbetriebe traditionell eine hervorragende Rolle als Rückgrat und Modernisierer der Dualen Berufsbildung.

Die aktuellen Positionierungen scheinen zu signalisieren: die Infragestellung der bisherigen „Berufsbildungspolitischen Grundwerte" in Deutschland kommt also offenbar weniger aus Europa, als vielmehr aus Teilen des bisherigen „Dualen Kernmilieus" selbst. Das aber würde die Konstellationen erheblich in Bewegung bringen.

Als negatives Resultat befürchtet Rauner: "Das Konzept der Beruflichkeit würde seine für die berufliche Bildung konstituierende Bedeutung verlieren. Berufliche Bildung wäre nicht länger gebunden an das Hineinwachsen in die berufliche Praxisgemeinschaft und die damit verbundene Herausbildung beruflicher Identität." Diese Definition von Beruflichkeit, die ganz explizit an „berufliche Praxisgemeinschaften" gebunden ist, verweist aber Beruflichkeit ebenfalls primär zurück auf den Betrieb als „Ort" jener beruflichen Praxisgemeinschaften. Ohne auch hier in eine inhaltliche Debatte zu dieser Position einzutreten, besteht ihre systematische Problematik eben darin, dass sich Beruflichkeit untrennbar und nahezu ausschließlich mit Betrieb assoziiert. Die Rolle des Betriebs im künftigen Ausbildungs-System könnte also umstrittener kaum sein, obwohl sich alle um formelhafte Kompromisse bemühen.

2.5 „Duale Berufsausbildung" in der Defensive?

Die Betrachtung dieser verschiedenen Positionen scheint auf folgendes hinzudeuten: Die einstmalige Allianz im „Dualen Kernmilieu", die insbesondere durch die Adaption der handwerklichen Ausbildungsprinzipien durch die Industrie in Deutschland zustande kam, ist brüchig geworden. Folgt man den Argumenten Severings, dann ist es vor allem die globalisierungsorientierte Industrie – und nicht nur die große, sondern auch zunehmend die mittelständische –, die die Strukturierung ihrer Arbeitsmärkte durch strikte Beruflichkeit immer stärker als ein Hemmnis wahrnimmt und berufliche Qualifizierungsprozesse immer stärker betriebsspezifisch organisiert bzw. organisieren möchte. Tendenzen bei industriellen Großbetrieben insbesondere der Automobilproduktion, aber auch anderer, sind erkennbar.

Hier scheint sich eine wichtige Basis der „dualen Ausbildung" klassischen Typs langsam aufzulösen, die auch deswegen wichtig war, weil sie bedeutende Reformprojekte innerhalb der Dualen Ausbildung gemeinsam

8 Gerade im letzten Satz, der Beruflichkeit, wie sie Rauner versteht und auf eine kurze Formel bringt, zeigt sich, dass im Kern pädagogisch argumentiert wird: der Betrieb und die dortige Praxisgemeinschaft sichern eine identitätsstiftende Sozialisation, nahe bei Ideen von Berufserziehung. Die Frage ist: Welcher Art ist diese Identität? – Eine solche stark auf den Einzelbetrieb und die dortige sozialisatorische Kontinuität ausgerichtete pädagogische Idee kollidiert durchaus mit der Argumentation von Drexel, die offenkundig Betriebsspezifik für eine wichtige Arbeitsmarktbarriere hält.

mit den Gewerkschaften in der Vergangenheit pilotiert hat. Rückhalt findet die ungebrochene Verteidigung der traditionellen Berufsausbildung und die ideologische Überhöhung ihrer positiven sozialisatorischen Wirkungen im Handwerk, aber auch hier nicht ungebrochen (vgl. etwa die Positionen des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH) zur „Modularisierung").

Die arbeitsmarktliche Bedeutung von „Beruflichkeit" und ihrer Herstellung im Rahmen der traditionellen „dualen Ausbildung" scheint also abzunehmen – von daher ist kaum damit zu rechnen, dass sie sich selbsttragend erhält – zumal dann nicht, wenn man der Qualitätsfrage den Rentabilitätserwägungen bei der Beschäftigung von Auszubildenden den Vorzug gibt. Damit ist tatsächlich – darauf hebt Drexel vor allem ab – ein traditionsreicher bisheriger gesellschaftlicher Kompromiss infrage gestellt, der den Sozialpartnern und damit also auch den Gewerkschaften ein erhebliches gestaltendes Gewicht verlieh.

Damit ist zugleich die Gefahr verbunden, dass die bisherigen, darauf aufsetzenden Systeme der (sozialen und beruflichen) Sicherung, einschließlich der bestehenden tariflichen Regelungen ins Wanken geraten. Hier zeigt sich eine Art von schleichendem Macht- und Einflussverlust, der für die betroffenen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer durchaus erhebliche Risiken in sich birgt oder bergen könnte.

Eine Re-Regularierung wirksamer kollektiver Schutz- und Gestaltungschancen bei gleichzeitigem Respekt vor individuellen Verantwortlichkeiten ist deswegen dringend geboten. Dies findet seinen aktuellen Prüfstein insbesondere auch an der Frage, ob und wie der laufende „Reform-Prozess" in wirksame und legitimierte Strukturen von Mitbestimmung, Beteiligung, Sozialdialog eingefasst ist.

Welchen Sinn ein berufspraktisch basierter Bildungstyp macht, wird also immer mehr von einer engeren arbeitsmarktlichen oder betriebsorganisatorischen zu einer bildungspolitischen und pädagogisch-sozialisatorischen Frage. Mitbestimmung, Beteiligung, Sozialdialog – im Rahmen des arbeitsmarktnahen Berufsbildungssystems institutionell gesichert – müssten auch bei Bildungsreform-Prozessen sowohl in nationaler als auch in europäischer Dimension wirksam werden.

Insofern war und ist eine kritische Debatte zum Verhältnis von Europäischem Berufsbildungs-Projekt und deutscher Berufsbildungs-Reform sehr verdienstvoll. Schon die kurze „Rekonstruktion", die in diesem Kapitel vorgenommen wurde, zeigt, dass die Kontroversen der vergangenen Jahre durch die Umsetzungsbeschlüsse von EQF/ECVET auf der europäischen und nationalen Ebene keineswegs „erledigt" sind: Sie offenbaren nämlich eine Fülle von bisherigen Tabus und „liebgewordenen" Interpretations-Figuren und stellen sie auf den Prüfstand. Insbesondere demonstrieren sie, dass die fortwährende Identifikation des „Berufsprinzips" mit seiner spezifisch deutschen Herstellungsform, nämlich dem „Dualen System" nicht weiter führt.

Nicht EQF/ECVET sind also eine zentrale „Gefahr" für die Berufsbildung in Deutschland, sondern es ist die deutsche Reformschwäche selbst, insbesondere, was die Revitalisierung des berufspraktisch basierten Bildungstyps betrifft.

„Beruflichkeit" als Erbe: einige Anmerkungen

Berufliche Bildung, aber auch die fachliche Struktur von Beschäftigung stützen sich in Deutschland eben auf jenes tief verwurzelte Erbe, das „Beruflichkeit" genannt wird. Dieses ist stark auf eine sehr spezifische Tradition einer Beruflichen Bildung bezogen, die direkt im Inneren der Unternehmen platziert ist und auf betrieblichen Arbeitsprozessen basiert, mit einer rechtlichen Basis, die den Unternehmen eine vorherrschende Rolle zuschreibt. Dieses „Erbe" beeinflusst die gesamte Debatte, obwohl es weite Bereiche der Berufsbildung in Deutschland gibt, die nichts mit dem Dualen System zu tun haben. Folglich darf man die deutschen Probleme nicht nur und nicht in erster Linie im Sinne einer Krise eines Bildungskonzepts verstehen, sondern als tief greifendes Problem eines traditionellen sozialen Arrangements oder eines sozialen Systems mit verschiedenen Interessen und Sichtweisen. Die Schwierigkeit, sich eine Systemtransformation vorzustellen ohne Gefährdung der offenkundigen Stärken dieses Typus von Qualifizierung, führt zu einem sehr stark konservativen Effekt.

Wenn der berufliche Lernprozess nicht bereits - wie in einer Reihe europäischer Länder[9] - restrukturiert worden ist, führt die Konstruktion von Einheiten, Modulen oder Bausteinen zu einer Konfrontation einer traditionellen arbeitsbasierten Lernsituation mit einer neuen Lernlogik. Dies ist eine Herausforderung für das traditionelle deutsche betriebsbasierte System Beruflicher Bildung, in dem das, was wirklich durch Arbeiten gelernt wird, oft eine „Black Box" bleibt. Auf diese Weise wird immer wieder die Frage aufgeworfen, was Arbeit und Arbeitsprozesse lehren können. Oft wird angenommen, dass Arbeit in einem Unternehmen als solche lehrhaft sei und eine Person zu einem qualifizierten Arbeitnehmer entwickelt. Wenn aber innerbetriebliche Ausbildung hohen Qualitätsstandards genügen soll, gründet dies auf Investitionen in die Lernumgebung am Arbeitsplatz im Sinne von Gestaltung. Die erwünschten hohen Lerneffekte scheinen nur oder nur in Ausnahmefällen einer guten traditionellen Meister-Lehre in einem quasi natürlichen Wege von Arbeit und Arbeitsprozess und den dort arbeitenden berufsreifen Personen auszugehen, sondern sie müssen mit einer spezifischen Bildungsintention erst hergestellt werden. Solche Bedingungen werden keineswegs in allen Unternehmen angetroffen, die unter den derzeitigen Bedingungen Ausbildung anbieten (Problem: Betriebliche Ausbildungs-Qualität).

Eine wichtige Frage betrifft die Begrenztheit des Arbeitsprozess-Ansatzes selbst: Erlaubt er, Lerngegenstände zu bestimmen, die der Arbeitsprozess nicht selbst als direkte und unmittelbare Notwendigkeit erfordert? Das Problem hierbei ist nicht nur die Begrenztheit jedes aktuellen Arbeitsprozesses, verglichen mit der Breite der Verschiedenheiten in derselben Branche. Lernanforderungen, die vor allem aus dem Arbeitsprozess, so wie er heute ist, abgeleitet werden, führen zu einem „konservativen Layout", beispielsweise, wenn es um die Beteiligung von Arbeitnehmern in der Arbeitsorganisation geht oder um solche Lernziele wie Solidarität. Mit anderen Worten: Die Erfordernisse des Arbeitsprozesses und die des Lernprozesses sind zwei unterschiedliche Welten, obwohl vielfach miteinander verbunden.

Wenn die Erfordernisse des Arbeitsprozesses und des Lernprozesses zwei unterschiedlichen Welten oder Logiken angehören, werden Übersetzungen auf allen Stufen des beruflichen Lerndesigns erforderlich. Übersetzungen sind notwendig, aber da beide Prozesse in soziale Systeme eingebettet sind, hat dies mit Verhandlungen zu tun. Für die Gewerkschaften als Verhandlungspartner bedeutet dies, dass sie in allen Stadien dieses Prozesses beteiligt sein müssen.

In diesem Zusammenhang muss man sich darüber im Klaren sein, dass die Instrumente der Analyse des Arbeitsprozesses ebenso wie die pädagogischen und didaktischen Konzepte für das Design des Lernprozesses, etwa bei der Konstruktion von Modulen, nicht neutral im Hinblick auf das Endergebnis sind. Wenn die grundlegende Idee von ECVET zur Förderung der Mobilität der Lerner darin besteht, dass konstitutive Elemente aus einer Gesamtheit von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die eine Einheit (unit) bilden, wechselseitig anerkannt werden, umfasst dies auch spezifische Methoden des Umgangs mit ihnen. Dies kann die Anhäufung von Einheiten in unterschiedlich arrangierten Pfaden beinhalten oder sogar die Möglichkeit, nur einige sehr grundlegende Einheiten zu absolvieren und nicht mehr.

In diesem Zusammenhang entsteht die Befürchtung, dass die Definition von Einheiten genutzt werden kann, um vollständige Lernprozesse aufzuteilen, „ganzheitliche Ansätze" zu zerstören und Lernergebnisse auf eine sogar stärkere Arbeitsteilung zwischen gelernter, angelernter und ungelernter Arbeit zu beziehen. Eine der Schlüsselfragen ist deshalb: Wie können Einheiten ohne das Risiko der Zerschneidung von Lernprozessen konstruiert werden?

9 Die folgende Argumentation folgt einem zusammenfassenden Beitrag, der auf dem workshop der Hans-Böckler-Stiftung gehalten wurde: workshop ECVET implantation may 2007; www.boeckler.de//forum

2.6 Ausblick: Mehr- Ebenen- Politik

Die Situation in Deutschland ist kompliziert, weil das deutsche Erziehungssystem – Stichwort: PISA-Verlierer – und das deutsche Berufsbildungssystem – einst eines der deutschen „Wunder und Schätze" – unter starkem Druck der Notwendigkeiten einer späten Modernisierung stehen. Jedes bestehende System trägt nicht nur seine einstigen Konstitutionsbedingungen und Traditionsbestände in sich, sondern ist zugleich Ergebnis und Ausdruck gesellschaftlicher Kompromiss-Bildung. Das deutsche Berufsbildungs-System als betriebs- und arbeitsmarktnahes Sondersystem ist durch die Auseinandersetzungen und Kompromissbildungen zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitsgeber-Interessen wesentlich mitgeprägt und reflektiert auf Tarif-, Arbeits- und Hierarchiestrukturen. Dies muss bei jedem Veränderungsprozess mitberücksichtigt werden und spielt – bewusst oder unbewusst, implizit oder explizit – in die Auseinandersetzungen hinein, auch wenn sie in anderen Terrains, wie z.B. dem der Pädagogik oder der Mobilität, ausgetragen werden.

So erhebt ein Teil der deutschen Debatte die Frage der Garantie einer beruflichen Erstausbildung für alle, durch eine Mindestdauer ununterbrochenen beruflichen Lernens von drei (oder in einigen Berufen: zwei) Jahren zum Kriterium. Obwohl diese Debatte mit Lernbegriffen geführt wird – ein „ganzheitlicher Ansatz" gegen eine Aufteilung von Lernprozessen – ist die diskutierte Mindestdauer konventionell bestimmt: die Dauer der Ausbildung ist eine Art soziales Arrangement, das erreicht wurde, um eine ausreichende berufliche Vorbereitung für das Arbeitsleben zu garantieren. In Deutschland war also z.B. diese Garantie einer Mindestdauer von Berufsbildung von drei Jahren ein wichtiger sozialer und bildungspolitischer Fortschritt.

Wie also kann die existierende Balance der Interessen auf veränderter Grundlage erneuert werden? Unter diesem Gesichtspunkt werden soziale Ansprüche und Standards generell behandelt, einschließlich der sozialen Verantwortung der Unternehmen für Berufsbildung. In vielen Fällen werden europäische Initiativen so interpretiert, dass sie die Eckpunkte der Kompromisse im überkommenden System der Berufsbildung infrage stellen. Jeder Wandel, der diese Eckpunkte betrifft, erhebt die Frage: Wie kann die existierende „Balance der Interessen" auf veränderter Grundlage erneuert werden, z.B. durch eine gleichwertige Garantie oder durch Rechte und Regeln unter neuen modernisierten und europäischen Bedingungen?

EQF/ECVET bedeuten demnach auch unter diesem Gesichtspunkt einer erneuerten bildungs-, sozial- und arbeitspolitischen Kompromissbildung nicht das Ende der deutschen Berufsbildungs-Politik. Es ist im Übrigen nicht zu erkennen, inwieweit das EQF/ECVET-System die deutsche Politik davon befreien könnte, für ein leistungsfähiges Bildungs- und Berufsbildungs-System zu sorgen, das sich in europäische Korrespondenz setzt. Im Gegenteil: Der Druck darauf, das Bildungspotenzial der Gesellschaft zu nutzen und zu fördern und damit die selektiven Effekte des deutschen Bildungs- und des deutschen Berufsbildungs-Systems dramatisch zu reduzieren, nimmt zu (PISA- und PISA-Folgen-Debatte; „Bildung" Top-Thema der Bevölkerung…).

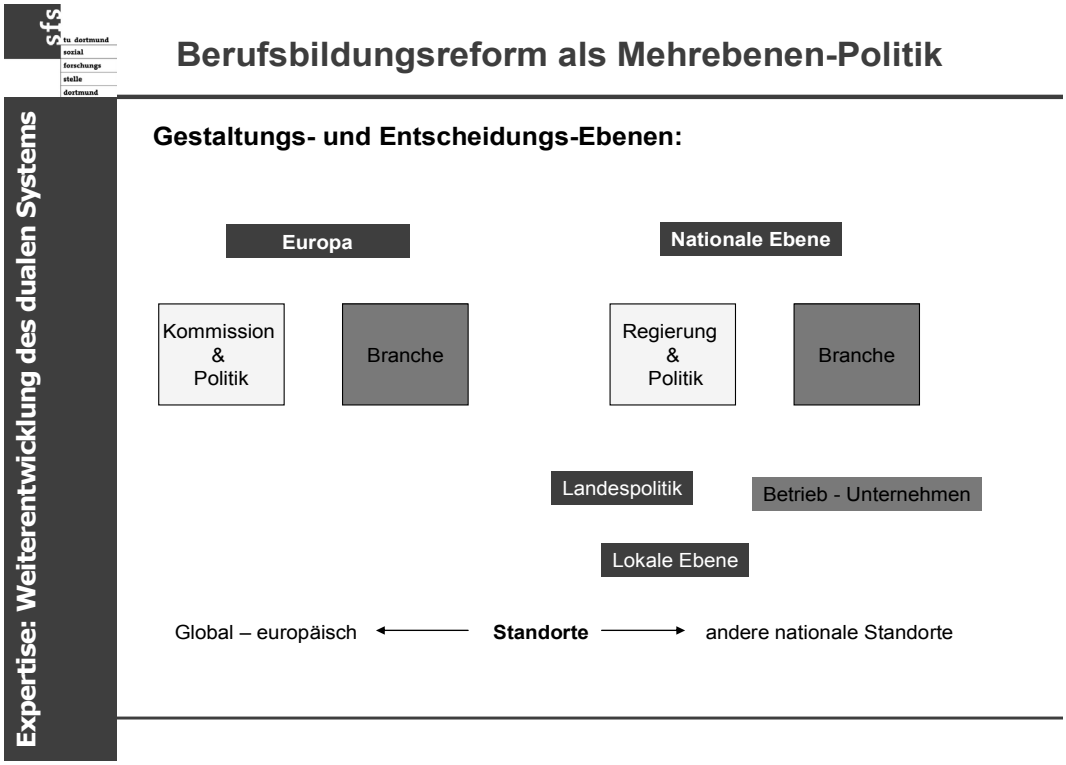
Am Gegenstand EQF/ECVET wird – gewissermaßen als Ersatz-Schauplatz – eine Auseinandersetzung um die Qualität und die künftige Entwicklung der „Dualen Ausbildung" ausgetragen. Diese Debatte muss allerdings auch und vor allem direkt geführt werden, und nicht „nur" über den Umweg des EQF/ECVET-Systems. Es geht also auch um die Wahl der richtigen Schauplätze.

Hier nun zeigt sich, dass sich mit dem Eintritt Europas in die nationale Berufsbildungspolitik und den Verschiebungen von Interessen und Bündnissen im nationalen System der „Beruflichen Bildung" selbst die Handlungsbedingungen für eine Berufsbildungs-Reform stark verkompliziert haben. Die Sicherung und Modernisierung eines berufspraktisch basierten Bildungstyps in Deutschland kann nicht mehr erreicht werden, indem man sich auf Reformarbeiten im „Dualen System"-Segment beschränkt – d.h. die Arena dehnt sich horizontal aus.

Zugleich aber wird sie auch vertikal komplexer: Betrieb, Branchen, die nationale sowie die europäische Ebene müssen miteinander kommunizieren und sich strategisch aufeinander beziehen lassen, weil sonst massive Gestaltungs-Defizite entstehen – die jüngste Vergangenheit mit ihrer enorm verspäteten breiteren Thema-

tisierung des europäischen Projekts in Deutschland belegt dies. Eine solche Mehrebenen-Politik wird zur zentralen Herausforderung, auch und gerade für die Gewerkschaften.

Das folgende Schaubild illustriert, wie sich das Mehr-Ebenen-System horizontal und vertikal ausdehnt und illustriert damit die Schwierigkeiten, in ihm abgestimmt und zielorientiert zu handeln.



Wilfried Kruse

3 Zur Debatte um die Leistungsfähigkeit und Attraktivität der deutschen Dualen Berufsbildung

In diesem Kapitel wird gefragt, ob die gegenwärtige Lage der Dualen Berufsausbildung als traditioneller Kernbereich der Beruflichen Bildung in Deutschland Verwerfungen und strukturelle Mängel aufweist, die zu Reformen aufrufen, die mehr als Teilmodernisierungen sind. Aspekte der schon in den vorangegangenen Kapiteln aufgegriffenen Debatte um die gegenwärtige und zukünftige „Leistungsfähigkeit" der deutschen Dualen Berufsausbildung werden hier erneut aufgegriffen und mit zentralen Merkmalen oder Charakteristika des deutschen Berufsbildungs-Systems in Verbindung gesetzt: Dies ist ein Zusammenhang, der in den meisten aktuellen Debatten und Beiträgen eher ausgeblendet wird. Neben den aktuellen Debatten und Beiträgen resümieren wir in diesem Kapitel diverse eigene Beiträge zu Systemfragen der deutschen Berufsausbildung, die wir häufig unter dem Aspekt der Qualität von Kompetenz-Erwerbs- und beruflich-betrieblichen Sozialisations-Prozessen geführt haben (Kühnlein/Kruse/Paul-Kohlhoff/Strauß 1989; Kruse/Paul-Kohlhoff 1993; Kruse/Kühnlein/Paul-Kohlhoff/Eichler 1996; Kruse 2002; Kruse 2004).

3.1 Deutsches berufliches Sonder-System und Europäische Integration

In Deutschland beobachten wir den Versuch, die Akademische Bildung, die selbst mit vielen Unzulänglichkeiten behaftet ist, besser zu platzieren. Zugleich werden europapolitische Motive aufgegriffen, um im Bereich der Beruflichen Bildung etwas in Bewegung zu setzen. In der Interaktion zwischen Europa und Deutschland begegnen sich demnach zwei „Logiken", nämlich diejenige der europäischen Integration und diejenige der nationalen Reform. Da die europäische Logik nur indirekt wirken kann und deswegen über die Methode der Offenen Koordinierung umgesetzt wird, braucht sie immer ein nationales Rezeptions-Klima, um über oberflächliche Anpassungs-Bewegungen hinaus wirksam werden zu können.

Dieses Rezeptions-Klima wird u. E. sehr stark von der Frage bestimmt, wie die aktuelle und zukünftige Leistungsfähigkeit des Systems Beruflicher Bildung im Verhältnis zu den aufkommenden neuen und sich verbreitenden Anforderungen der Wissensgesellschaft eingeschätzt wird. Hierzu gibt es ganz unterschiedliche Positionen, in denen sich auch handfeste Interessen, kurzfristige und mittelfristige Optionen begegnen. Nur: Eine breite gesellschaftliche Debatte über die Rolle der Beruflichen Bildung in der Wissensgesellschaft existiert gegenwärtig nicht. Aber es werden hierzu Einstiege versucht, die insbesondere auf die Gesondertheit der „Dualen Berufsausbildung" gegenüber dem Allgemeinen Bildungssystem abheben.

Baethge (2006) z.B. hebt diese Gesondertheit, die er „Bildungs-Schisma" nennt, als eines der wichtigen Anpassungs-Hemmnisse an wissensgesellschaftliche Anforderungen hervor:

„Als Bildungs-Schisma bezeichne ich jene besondere institutionelle Segmentierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die es in dieser Form nur in Deutschland gibt. Institutionelle Segmentierung meint die dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander, die darauf beruht, das jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt."

Das folgende, Baethge's Beitrag entnommene Schaubild (Baethge a.a.O., S. 16) nennt übersichtsartig einige der wichtigen Merkmale, die die Segmentierung der beiden Systeme ausmachen.

Duale Berufsbildung als Sonder-Bildungs-System

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

Quelle: Martin Baethge

Nach der Auffassung von Baethge reichen die Wurzeln dieses Bildungs-Schismas in das 19. Jahrhundert zurück und es habe sich tief in der deutschen Gesellschaft verankert. Zugespitzt könne man formulieren, es handele sich um ein Schisma, „zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis" (ebd. S. 20). Es wurde – so Baethge – mit dem Scheitern der Bildungsreform in den 70iger Jahren, insbesondere mit der Ablehnung der Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) zur Sekundarstufe II als „differenzierte Einheit" von Allgemein- und Berufsbildung, erneut befestigt und auch über die deutsche Einheit von 1989 hinaus „gerettet".

Diese Sonderstellung sowie die jeweilige Vereinseitigung der beiden hier in Rede stehenden (Teil-)Systeme erscheint gesellschaftlich so lange als weitgehend unproblematisch, wie sie sich als funktional leistungsfähig erweisen, also Wirtschaft und Gesellschaft leistungsfähig und ohne starke soziale und konflikthafte Verwerfungen mit brauchbaren Kompetenzen versorgen. Es ist möglicher Weise die außergewöhnliche Erfolgs-Story der deutschen „Dualen Ausbildung" in der Industrie-Epoche, die für ihre nachlassende Leistungsfähigkeit in der postindustriellen Epoche blind gemacht hat und insofern auch für die merklichen Reformverspätungen mitverantwortlich ist. Baethge referiert in diesem Zusammenhang Abelshauser (2004) wenn er bemerkt, dass es die Adaption des handwerklichen Ausbildungstyps durch und für die Industrie war, die den deutschen Sonderweg markiert habe.[10]

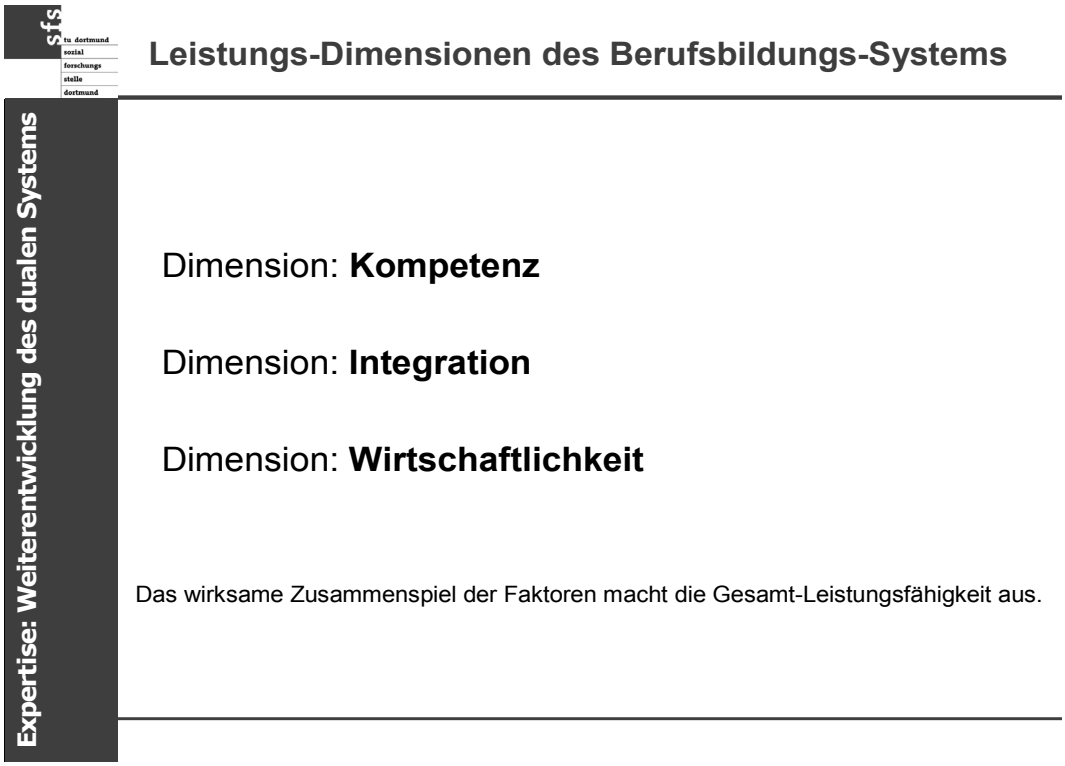
Die Sonderstellung wird allerdings erst dann – so müsste die Argumentation weiter geführt werden – zum Problem, wenn mit ihr gewissermaßen systembedingt eine „Herstellungsweise" von Kompetenzen verbunden, bzw. eine bestimmte Struktur von Defiziten gegenüber gesellschaftlichen Bedarfen verbunden ist, die

10 „Gemeint ist damit vor allem eine Produktionsweise vor allem in der elektrotechnischen und chemischen Industrie sowie dem Maschinenbau, die nicht auf tayloristische Massenfertigung und Billigprodukte setzt, sondern ihre Wertschöpfung über eine bereits relativ wissensintensive Qualitätsproduktion auf den exportorientierten Hochpreissegmenten des Weltmarktes realisiert. Bei ihr spielt der Facharbeiter eine entscheidende Rolle und bildet gleichsam das Rückgrat der Produktion. Auf diesen speziellen Entwicklungspfad der Industrie, der nicht auf die genannten Branchen beschränkt blieb und bis heute fortwirkt, wird zurückgeführt, dass in Deutschland der Taylorismus selbst dann nicht die Tiefe gewann wie in den USA, als auch hierzulande die Massenproduktion zunahm. Für einen solchen Typ von Produktion war eine eigene Facharbeiterausbildung lebenswichtig, weil die fortschreitende Mechanisierung der Arbeit trotz fortdauernder Bedeutung handwerklichen Geschicks industrieeigene Anforderungen in den Arbeitsprozessen generierte" (Baethge, a.a.O., S. 22).

für die weitere wirtschaftliche und/oder gesellschaftliche Entwicklung zunehmend dysfunktional werden oder aber erhebliche zusätzliche Ausgleichs- und Reparaturprobleme aufwerfen (Fehlallokationen von Ressourcen). Als Schlüsselfrage, die hier nur kursorisch diskutiert werden kann, wäre also aufzuwerfen und in der nächsten Zeit vertieft empirisch und theoretisch zu behandeln: Wie attraktiv und leistungsfähig ist die beruflich-betrieblich basierte Bildung – besser: Wie attraktiv und leistungsfähig könnte sie unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen sein – im Verhältnis zu den Anforderungen, die auch unter wissensgesellschaftlichen Prämissen an künftige Berufstätige gestellt werden? (Und: Welcher Art sind eigentlich diese Anforderungen?)

Dimensionen der Leistungsfähigkeit

Auch die folgenden Überlegungen erheben nicht den Anspruch, die aktuelle und künftige Leistungsfähigkeit des Deutschen Systems der Berufsausbildung systematisch zu diskutieren. Allerdings meinen wir, dass dies eine der wichtigen Aufgaben ist, auf die die (Berufs-)Bildungsforschung sich in naher Zukunft orientieren müsste. An dieser Stelle können lediglich Hinweise auf wichtige Aspekte und Zusammenhänge gegeben werden. So wird man sich bei der Analyse der (tatsächlichen und potenziellen) Leistungsfähigkeit der beruflich-betrieblich basierten Bildung daran erinnern müssen, dass das „historische Modell" des Dualen Systems seine Leistungsfähigkeit in verschiedenen Dimensionen buchstabierte. Angelegt war eine Einheit von bildungsbezogener, wirtschaftlicher und sozialer, auf Integration der nachwachsenden Generationen orientierter Leistungsfähigkeit. Das folgende Schaubild zeigt diese Dimensionen noch einmal auf einen Blick.



Wir beobachten nun schon seit erheblicher Zeit, dass diese Komponenten immer stärker auseinander treten, was an sich schon eine Unterminierung des Modells darstellt. Denn das „Duale System" bezog und bezieht seine gesellschaftliche Legitimation durch seine Leistungsfähigkeit im Zusammenwirken dieser drei Dimensionen.

So hat das System in der Dimension der „sozialen Integration" – dies wird mittlerweile öffentlich auch so diskutiert – erheblich an Leistungsfähigkeit eingebüßt, weil es gerade diejenigen Nachfrager und Nachfragerin-

nen nach Ausbildung, die ihrer besonders bedürfen, nicht ausreichend aufnimmt. In der Bildungs-Dimension gibt es insofern erhebliche Zweifel an einer ausreichenden Leistungsfähigkeit, als sowohl aus formalen als auch aus Gründen der Qualität keine ausreichende Durchlässigkeit zu weiterführender akademischer Bildung gegeben ist. Fortbestehende starke Spezialisierungen beruflicher Erstausbildung und die Effekte betrieblicher Auswahlverfahren kumulieren sich bei bestimmten Absolventengruppen beruflich-betrieblicher Ausbildung zu Bildungs-Benachteiligungen, obwohl auf der anderen Seite nicht geleugnet werden kann, dass viele der Neuordnungen in Hinblick auf die Leistungs-Dimension „Bildung" Fortschritte gebracht haben.

Was die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit betrifft, also das immer wieder beschworene besondere Produktivitäts- und Innovations-Potenzial der Dualen Fachausbildung, so ist hier die Daten- und Beobachtungs-Lage unübersichtlich. Zweifel meldet z.B. Baethge an, indem er in Hinblick auf die für die postindustrielle „Wissensgesellschaft" von ihm für besonders wichtig angesehenen Kompetenzen davon ausgeht, dass diese „bisher am intensivsten in den formalen Bildungsprozessen der höheren Allgemeinbildung angeeignet werden" (ebd. VGL. 24). Als eben diese Kompetenzen nennt er: Analytische, sozial-kommunikative und Problemlösungs-Fähigkeiten und er konstatiert einen Wandel vom Erfahrungswissen zum systematischen (theoretischen) Wissen, bzw. den Bedeutungsgewinn von systematischen Wissen im Mischungsverhältnis von Erfahrung, Wissen und Können.

Es sind die zunehmenden Zweifel an der Leistungsfähigkeit des beruflich-betrieblich basierten Systems, so wie es existiert (was nicht gleichbedeutend ist mit der Leistungsfähigkeit eines beruflich-betrieblich basierten Bildungs-Typs!), die seine vollmundige Verteidigung ohne eine konkrete Perspektive von Reform so schwierig machen. Eine auf die europäische Ebene gerichtete Politik der gleichberechtigten Etablierung des beruflich-betrieblich basierten Bildungs-Typs hat aber nur Erfolgs-Chancen, wenn seine attraktive und leistungsstarke Re-Positionierung in Deutschland gelänge.

Leistungsprofil und Lernort Betrieb

Die Frage nach der systematischen Bedeutung des Lernorts Betrieb – seiner Unverzichtbarkeit für gelingenden Kompetenzerwerb - wird in der aktuellen Debatte häufig dort umgangen, wo diese kritisch geführt wird, und als gegeben unterstellt, wo sie als Verteidigung der dualen Ausbildung antritt. Im gewissen Sinne scheint es sich um ein von allen Seiten „respektiertes" Tabu zu handeln. Ganz offenbar handelt es sich um eines der sensibelsten Themen, die mit der Dualen Berufsausbildung verbunden sind.

Der Lernort Betrieb wird historisch in Deutschland eben durch die Betriebe in einem in keinem anderen Land gekannten Umfang bereitgestellt. Wie kann erreicht werden, dass es noch genügend Betriebe gibt, die sich als Lernort bereitstellen, wenn z.B. die Trennung der beiden Systeme in Richtung auf öffentlich verantwortete Bildung aufgehoben würde? Wäre z. B. eine neue Art von „Public-Private-Partnership" denkbar, an der Betriebe mitwirken, weil sie Bildungsverantwortung wahrnehmen und sich für die Qualität ihres Nachwuchses interessieren? Könnte man im Extremfall sogar an Zukauf und Subventionierung des Lernortes Betrieb denken, weil der pädagogische Aufwand für Ausbildungs-Qualität hoch ist? Immer wieder werden ja z.B. Förderprogramme aufgelegt, die – meist für besondere Zielgruppen – Betriebe subventionieren, wenn sie Ausbildungs- oder Praxis-Plätze bereitstellen. Wie wird man sich die Steuerung eines neu konstruierten Gesamtsystems vorstellen können, z.B. mit Berufschulen als regionale berufliche Kompetenz-Zentren, die die Lernort-Kooperation koordinieren? Werden dort Beiräte gebildet, über die Wirtschaft und Gewerkschaften Mitsteuerungs-Möglichkeiten erhalten, wie z. B. in Dänemark? Die Aufzählung dieser – zum gegenwärtigen Zeitpunkt ganz hypothetischen – Fragen illustriert, welche weitreichenden Probleme sich hinter der Frage nach der Bedeutung des Lernorts Betrieb verbergen oder mit dieser Frage eng verbunden sind.

Die Verteidiger des „Status Quo" sind deshalb nicht nur bei jenen zu finden, die aus nachvollziehbaren Interessen an Verfügung und Einfluss heraus die jetzige Organisation der Beruflichen Bildung erhalten wollen, sondern auch bei jenen, die aus bildungspolitischen, pädagogischen oder auch sozialen Gründen den Lernort

Betrieb für unverzichtbar halten und befürchten, dass es durch einen Systemwechsel zu einem weiträumigen Verlust an „Lernort Betrieb“ komme.

Dies ist aber nur so lange wichtig und als Befürchtung nachvollziehbar, wie man dabei bleibt, dass es nicht nur für bestimmte Jugendlichengruppen, sondern überhaupt eine sinnvolle persönlich-berufliche, chancen- und optionsreiche Entwicklungsperspektive ist, beruflich-betrieblich basierte Bildung zu durchlaufen.

Die entscheidende Frage soll hier noch einmal resümiert werden: Wie ist eine in die Zukunft hinein stabilisierbare, sich weiter entwickelnde gleichwertige Attraktivität des beruflich-betrieblich basierten Bildungs-Typs erreichbar? Es sieht so aus, dass sich die Systemgrundlagen „Dualer Bildung“ in Deutschland, nämlich die einzelbetriebliche Entscheidung über die Bereitstellung von Menge und Art der Ausbildung, Lernort Betrieb und die Auswahl der einzustellenden Auszubildenden – eine Verfügung, die kooperatistisch festgeschrieben ist – immer stärker als hemmend gegenüber dem beruflich-betrieblich basierten Bildungstyp selbst auswirken und seine Weiterentwicklung und seinen Attraktivitäts-Gewinn gegenüber dem schulisch–akademischen Typ begrenzen.

3.2 Qualität der (Aus-)Bildungs-Prozesse als Schlüssel-Frage

Das Thema „Ausbildungs-Qualität“ wurde in der öffentlichen Debatte in den letzten Jahren eher den quantitativen Schwierigkeiten bei der Versorgung mit Ausbildungsplätzen nachgeordnet – ein Phänomen, das sich in den letzten Jahrzehnten periodisch immer wieder beobachten ließ. Es hat mit den auf betriebswirtschaftlichen Kalkülen beruhenden, also schwankungsanfälligen Systemgrundlagen der „Dualen Bildung“ in Deutschland zu tun. Qualität aber ist für die Zukunftsfähigkeit des berufspraktisch fundierten Bildungstyps von zentraler Bedeutung. An dieser Stelle können lediglich einige Hinweise und Kommentare zur Qualitäts-Problematik in der Berufsausbildung gegeben werden.

Dabei ist zu beachten, dass in die Frage, welche Qualität angemessen und ausreichend ist, immer auch Voraussetzungen und Umstände intervenieren, die nicht im engeren Sinne als „fachlich“ anzusehen sind. So kann nicht nur mit einem gewissen Recht – wie es weiter unten erfolgt – gefragt werden, ob die Berufliche Erstausbildung nicht mit Anforderungen überlastet ist, die aus Versäumnissen in früheren Phasen der Bildungsbiografien resultieren. Und: Wie ist es mit der sozialintegrativen Qualität bestellt, wie – unter Qualitäts-Gesichtspunkten – mit der Anschlussfähigkeit an wissensgesellschaftliche Herausforderungen? Es geht also immer nicht nur um die Sicherung des Lernorts Betrieb in ausreichender Menge, sondern zugleich in ausreichender, sich verbessernder und zukunftsorientierter Qualität. Vieles spricht dafür, dass diese dynamische Qualitäts-Entwicklung künftig nur noch als gemeinschaftliche Aufgabe im Rahmen des gesamten Bildungssystems gesichert werden kann. Finanzierungs-Ansätze, die die Berufliche Bildung als Sondersystem verfestigen, bedürften demnach einer kritischen Überprüfung.

Lebenslanges Lernen und Aufgaben-Überlastung in der Berufsausbildung

Nach Lissabon kann die Zukunft der Berufsbildung im Grunde ohne ihre explizite Einordnung in “Lebenslanges Lernen“ nicht mehr erörtert werden. In Deutschland fällt dies aufgrund der Abschottung zwischen dem Allgemeinen Bildungssystem und der eng mit betrieblichen Arbeitsmärkten verknüpften Berufsbildung besonders schwer, was häufig dazu führt, dass Lebenslanges Lernen zu “Weiterbildung“ verkürzt wird.

Im Zusammenhang mit der „Pisa“-Debatte ist überdies deutlich geworden, dass es an schulisch-frühzeitigem und grundlegendem Kompetenzerwerb mangelt, und dass „Schule“ in Deutschland sich bislang zu lebens- und praxisfern bewegt.

An anderer Stelle (Grollmann/Kruse/Rauner 2003) wurde darauf hingewiesen, dass die Erstausbildung vom Anspruch her schon deshalb überlastet wird, weil sie nicht nur Grundkompetenzen nachholen soll, sondern

alles das an Lebens- und Praxis-Orientierung kompensieren muss, was die Allgemeine Schule vom Beginn an versäumt. Was hinsichtlich grundlegender allgemeiner Kompetenzen und Berufsorientierung für die Schulzeit vor der Berufsausbildung gilt, findet in gewisser Weise seine Fortsetzung für die Zeit nach der Erstausbildung, weil die Fortführung Beruflichen Lernens in systematischer Weiterbildung nicht im Sinne eines garantierten Lernwegs gesichert und geordnet ist.

Insofern konzentriert sich auf die Erstausbildung ein Komplex von Anforderungen, der sich nicht aus „sich heraus", sondern aus Unzulänglichkeiten der Gestaltung des Lebenslangen Lernens in Deutschland ergibt.

Die häufig anzutreffende Meinung, man könne beim jetzigen Stoff der Berufsausbildung keinerlei Abstriche machen, hat vermutlich auch zwei Gründe, die auf „strukturelle Probleme" verweisen. Zum einen kompensiert die Berufsausbildung heute in erheblichem Umfange Versäumnisse, die in den vorgelagerten Bildungsphasen eingetreten sind. Zum anderen ist es die mangelnde Gesichertheit von Anschluss-Weiterbildungen im weiteren Verlauf der Berufsbiografie, die dazu verleitet, hier und heute alles nur Mögliche in die Berufsausbildung hineinzustecken. Das gilt auch für die Argumente zur Dauer der Berufsausbildung. Das betrifft auch die Dauer der Erstausbildung. Um hier Öffnungen zu erreichen, wäre es wichtig, zumindest hypothetisch zu erörtern, was an Erstausbildungs-Erfordernissen bleibt und welche Konsequenzen dies für die Definition der Mindestausbildungs-Anforderungen und auch -Zeiten hätte, wenn diese beiden Bedingungen gegeben wären: Eine Schule, die sich frühzeitig dem Leben und der Arbeitswelt zuwendet und ein System Lebenslangen Lernens mit gesicherten Fortsetzungs-Optionen und Beratungs- und Unterstützungsstrukturen.

Berufsidentität: ein Traditionalismus?

Beruflichkeit und Persönlichkeitsbildung werden oftmals in ein Wechselverhältnis gesetzt, in dem der Beruf persönliche Identität stiften soll. Dem in modernen Gesellschaften zu beobachtenden Rückgang beruflicher Prägung von Arbeitstätigkeiten zugunsten von „Jobs" wird dann das Risiko des Verfalls von persönlicher Identität zugeschrieben. Neuerdings wird so häufiger unter Bezug auf den amerikanischen Soziologen Richard Sennett (1998) argumentiert. Dessen Argumentation erhält allerdings durch die deutsche Berufstradition eine erhebliche zusätzliche Aufladung. Zweifellos bedürfen die Individuen einer sozialen Identität, die über soziale Beziehungen und Verortungen ausreichender (auch: zeitlicher) Stabilität und Kontinuität entsteht, wobei eines dieser Beziehungs- und Handlungsfelder – und nicht das unwichtigste – Arbeitstätigkeit ist, mit der man sich in nützliche soziale Zusammenhänge integriert. In der deutschen Debatte wird häufig der Berufsausbildung als beruflich-betrieblicher Sozialisations- oder Entwicklungs-Prozess die Aufgabe einer solchen Identitätsbildung zugeschrieben.

Die heutige Arbeitswelt ist nun aber wesentlich stärker als in der Vergangenheit durch Berufs- und Tätigkeits-Wechsel und auch durch Tätigkeiten ohne einen gediegenen beruflichen Hintergrund geprägt. Arbeit aber verliert biografisch kaum an Gewicht und bleibt als Identitätsfeld von großer Bedeutung. Soweit es also die Identitäts-Anteile betrifft, die sich auf Arbeit beziehen, ginge es in Zukunft um ihre (Re-)Konstruktion in Anerkennung des Umstands, dass im biografischen Verlauf Arbeiten nach Zuschnitt, Zeit und Ort häufiger wechseln.

Die Frage, welche Aufgabe der Berufsbildung bei der Entwicklung von beruflicher Identität bei Wechsel oder flexibler Identität zukommt, bleibt nicht nur dann wichtig, wenn die Arbeit selbst weitgehend beruflich verfasst bleibt, sondern auch, wenn viele Arbeiten ihren traditionellen beruflichen Charakter verlieren oder ihn überhaupt niemals erhalten. Zugespitzt wird man sogar sagen können: Je weniger beruflich verfasst jene Arbeiten sind, mit denen eine Person im Laufe ihres Arbeitslebens zu tun hat, oder je stärker die späteren Arbeitstätigkeiten von dem abweichen, was in der Ausbildung gelernt wurde, desto wichtiger wird die Frage, welche Art von beruflicher Identität die Berufsausbildung mitgibt und wie man aus ihr bei wechselvoller Arbeitsbiografie in einem ausreichenden Maße Orientierung, Sicherheit und Selbstvertrauen ziehen kann.

Die zukünftige Rolle der Berufsbildung bei der Entwicklung von Arbeits-Identität müsste mithin darin bestehen, den (geforderten und erforderlichen) Wechsel von Arbeit und Tätigkeiten nicht zu behindern, sondern ihn in einen Entfaltungszusammenhang reicher werdender Arbeitskompetenz zu bringen (der im übrigen sein selbstbewusstes Steuerungs-Zentrum in den Individuen selbst haben müsste: "Selbst-Management"). Demgegenüber würde eine zu spezialistische Ausrichtung und eine nahezu ausschließliche Basierung der Ausbildung in einem einzelnen Betrieb die Gefahr der Erzeugung einer „bornierenden Beruflichkeit" mit sich bringen – mit erheblichen Risiken für eine selbstbewusste Gestaltung der eigenen, vermutlich wechselvollen Berufs- und Lernbiografie.

3.3 Lernort Betrieb: knapp und unverzichtbar

An dieser Stelle kommen wir abschließend noch einmal auf den Lernort Betrieb zurück, um dessen Stellenwert für einen gelingenden beruflichen Kompetenz-Erwerb und für das Leistungs-Potenzial des berufspraktisch basierten oder auch beruflich-betrieblichen Bildungstyps zu erörtern. In den letzten Jahren haben wir uns hierzu in einer Reihe von Beiträgen explizit geäußert. Sie bilden den Bezug für die folgenden Überlegungen. Unsere eigene Position in dieser Debatte könnte unbequemer nicht sein. Unsere Kritik daran, dass die systembedingte Einzelbetriebs-Abhängigkeit die Berufsausbildung nicht nur in Quantität, sondern vor allem auch in Qualität der Berufsausbildung erheblich beschränkt, ist kein Argument für die „Verschulung" von Ausbildung und richtet sich nicht gegen den Betrieb als Lernort. Im Gegenteil halten wir den Lernort Betrieb für gelingende berufliche Bildungsprozesse für unverzichtbar. Die Herausforderung besteht also darin, die Berufsausbildung aus der einzelbetrieblichen Dominanz und Beschränktheit zu lösen, und zwar nicht nur, ohne damit den Betrieb als Lernort zu gefährden, sondern, um ihn in seiner Bedeutung für Kompetenz- und Persönlichkeits-Entwicklung zu sichern und weiter zu entwickeln.

Einzelbetrieblicher Horizont: zu eng?

In der europäischen Diskussion, aber auch in Deutschland selbst, wird als Hauptmerkmal der deutschen Berufsausbildung ihre didaktische oder curriculare Dualität verstanden. Dies ist aber eine Verkürzung. Übersehen wird oft, aber von entscheidender Bedeutung ist eben – wie schon ausgeführt –, dass das deutsche Berufsbildungssystem als mit dem Beschäftigungssystem eng verbundenes Sonder-, Bildungs- und Teilsystem ausgebracht und etabliert ist. In ihm erfolgt Berufsausbildung typischerweise auf der privatrechtlichen Grundlage eines Ausbildungsvertrags zwischen Auszubildenden und ausbildendem Betrieb (Arbeitgeber), der eine Sonderform eines Arbeitsvertrags darstellt. Hieraus resultiert im Übrigen historisch auch das ordnungspolitische Gewicht der Sozialpartner oder der Arbeitsmarktparteien im Deutschen Berufsbildungssystem.

Der Einzelbetrieb ist folglich nicht lediglich Kontext für berufliches Lernen – wie in der Berufspädagogik manchmal unterstellt wird –, sondern ist eine Basisstruktur beruflichen Lernens, insofern wäre richtiger von einer vom Einzelbetrieb mit strukturierter Beruflichkeit zu sprechen. Die einzelbetriebliche Fassung beruflicher Grundsozialisationen ist ein wesentliches Charakteristikum des besonderen Deutschen Berufsbildungs-Systems.

Das hat für die Berufliche Sozialisation weitreichende Konsequenzen, denen wir in Studien der Sozialforschungsstelle seit den 70iger Jahren immer wieder nachgegangen sind. Dabei war folgender, den Jugendlichen in der „Dualen Ausbildung" vorgegebener Zusammenhang zentral (Kruse/Kühnlein/Müller 1981, S. 24f): „Was die Beruflichkeit ihres Arbeitsvermögens real und in der Wahrnehmung der Jugendlichen ausmacht, ist die betriebliche Formung im Rahmen überbetrieblich geltender Normierungen. Die während der Ausbildung zunehmend sichtbar, erfahrbar und nachvollziehbar werdenden einzelbetrieblichen Anwendungsbedingungen des Arbeitsvermögens beeinflussen die Vorstellung, die die Jugendlichen von der Beruflichkeit ihres Arbeitsvermögens haben, entscheidend (...). Wir sprechen daher von der Prototypik des Arbeitskräfteein-

satzes und der Arbeitsbedingungen im Ausbildungsbetrieb für die Beruflichkeit und die durchschnittlichen Einsatzbedingungen des eigenen Arbeitsvermögens. (...) Dass die Auszubildenden in einem einzigen Betrieb lernen, reduziert die Erfahrungsmöglichkeiten und erhöht die Prototypik."

Hier gilt: Je enger der betriebliche Erfahrungshorizont, je statischer die Anforderungen, je konservativer die Arbeitsorganisation auf der einen Seite sind, und je umfassender auf der anderen Seite die Anforderungen an flexible eigenständige Gestaltung der beruflichen Entwicklung werden, desto schärfer wird der Widerspruch sein, den die Individuen im Verlaufe ihres Arbeitslebens werden aushalten und bewältigen müssen.

Vor allem unter der Prämisse der Erfahrbarkeit des Gestaltetseins und der Gestaltbarkeit von Arbeit und Technik diagnostizierten wir: „Für die Entwicklung eines Verständnisses von der Gestaltbarkeit von Arbeit und Technik wird sich der Einzelbetrieb als zu eng erweisen" (Kruse/Kühnlein u. a. 1989, S. 78ff). Mit der Kritik an der Erfahrungsenge des Einzelbetriebs kamen Formen von Ausbildungsverbünden und -partnerschaften, vor allem aber die ausbildungsbegleitenden (Teilzeit-)Berufsschulen neu in den Blick. Die Debatte um ein neues fachliches, pädagogisch-didaktisches und organisatorisch-steuerungsbezogenes Verhältnis der verschiedenen Lernorte zueinander wird seit dieser Zeit ohne Unterbrechung bis heute geführt.

Was ist so wichtig am Lernort Betrieb? Der Betrieb „ist der Ort, wo zielgerichtet und markt- und kundenbezogen gearbeitet wird, der Verwirklichungsbereich beruflicher Handlungsfähigkeit. Für nahezu alle Dimensionen beruflicher Handlungsfähigkeit, vor allem natürlich auch für das Erlernen von Gestaltungsfähigkeit und Partizipation, ist der Betrieb als Erfahrungszusammenhang von ‚Ernstsituationen' unverzichtbar.

Zugleich ist er ein ‚permanentes Laboratorium'. Dort wird die Gestaltung der Arbeitsorganisation und des Technikeinsatzes praktisch entschieden, dort geht es um eine Qualitätsproduktion unter realen Bedingungen; die Entscheidungen folgen marktwirtschaftlichen Kriterien und sind in soziale Aushandlungs- und Auseinandersetzungsprozesse eingebettet. Dieser komplexe Zusammenhang kann nirgendwo auch nur annähernd mit vergleichbaren sinnlichen Qualitäten simuliert werden" (Kruse/Paul-Kohlhoff u. a. 1996, S. 32).

Allerdings zeigte die vor allem in den 70er und 80er Jahren geführte Debatte um die Krise des Arbeitsplatzes oder Arbeitssystems als Lernort, dass die Bildungspotenziale der betrieblichen Wirklichkeit sich nicht schon bei bloßer physischer Anwesenheit der Auszubildenden und ihrer Aufgeschlossenheit ergeben, sondern dass sie mit Hilfe von berufspädagogisch-didaktischen Konzepten systematisch erschlossen werden müssen. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt von Autonomiegewinn und Selbstmanagement muss auf die Gestaltung betrieblicher Lehr- und Lern-Prozesse besonderes Augenmerk gerichtet werden.

Wenn man nämlich ernsthaft über den Betrieb als Lernort spricht, kommt man an der Frage nach Chancen und Grenzen der Pädagogisierung der dortigen Lernverhältnisse nicht vorbei. Damit wird aber zugleich tendenziell eine Überlastung von Betrieben mit Bildungsansprüchen fortgeschrieben, die seit der Berufsbildungsreform der späten 60er Jahre für Deutschland charakteristisch ist. Diese, die eigentlichen betrieblichen Aufgabenstellungen und Zwecksetzungen überschreitenden Anforderungen an (systematische) Bildung, gehören im Übrigen auch zu den Gründen dafür, warum sich nur eine Minderheit von Betrieben an Ausbildung beteiligt; die Rücknahme von Bildungsansprüchen allerdings – wie z.B. bei der Ausbildereignung geschehen – löst das Problem nicht.

Berufsschule: der vernachlässigte Lernort?

Unter Berücksichtigung des Arguments der Erfahrungsenge des Einzelbetriebs bleibt von entscheidender Bedeutung, wie die beiden zentralen Lernorte Betrieb und Berufsschule unter jeweiliger Beachtung ihrer spezifischen Leistungsfähigkeiten und -grenzen miteinander kooperieren, und ob sich in dieser Kooperation neue Dynamiken entfalten können, die den Erfordernissen der Herausbildung einer modernen Beruflichkeit angemessen sind.

Abgesehen von der nach wie vor unbefriedigenden Art und Weise der institutionellen Abstimmungen zwischen diesen beiden Lernorten, die der Aufteilung der Zuständigkeiten in Bund und Ländern geschuldet ist, war und ist die Berufsschule und insbesondere die ausbildungsbegleitende Teilzeitberufsschule eines der Stiefkinder des Bildungssystems.

Dies wird umso problematischer, wenn die Berufsschule sich nicht auf die Rolle als Zuarbeiter zu Betrieben oder als „Auffangbecken" für jene Jugendlichen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten haben, reduzieren, sondern eine eigenständige und gegenüber der betrieblichen Praxis Orientierung, Systematik und Grundlegung vermittelnde Funktion einnehmen soll. Dies ist der öffentliche Bildungsauftrag der Berufsschulen und seine Wahrnehmung – das heißt ein gewollter Bedeutungsgewinn der Berufsschule, gemessen am status quo – hat mit einer Verschulung beruflichen Lernens überhaupt nichts zu tun. Dass dieser Vorwurf aber immer wieder erhoben wird, zeigt – neben manifesten Interessen – vor allem, dass sich der deutsche Diskurs immer noch am einzelnen Lernort – hier Betrieb, dort Berufsschule –, um den herum sich jeweils ein dichtes Fachmilieu gebildet hat, fest macht, nicht aber an den Schnittstellen, Bezügen, Verweisungen, Kooperationen und Arbeitsteilungen zwischen ihnen.

Getrennte Bildungs-Milieus

Der Bildungs-Diskurs in Deutschland weist eine hohe Bindung an Teil-Milieus und deren Abschottung von und gegeneinander auf. Wie wir in eigenen Expertenerhebungen zu Berufsbildungsszenarien 2010 (Grollmann/Kruse/Rauner 2003) noch einmal verifizieren konnten, gilt dies sogar auch für den berufsschulischen und betrieblichen Part der Berufsausbildung, dessen „Professionelle" und deren Interessenvertreter sich oftmals als zwei getrennte bildungspolitische Milieus gegenüberstehen. Noch stärker von einander geschieden sind Bildungs-Milieus, die entlang der Bildungsbiografie noch weiter voneinander entfernt sind.

In den vergangenen Jahren gab es lediglich einige wenige Ansätze, den Diskurs über die Milieugrenzen hinweg zu führen und dabei das Bildungssystem in erneuernder Perspektive als Ganzes in den Blick zu nehmen; das Forum Bildung gehört ebenso hierzu wie der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung und teilweise einige Initiativen aus dem „Bündnis für Wettbewerb, Arbeit und Ausbildung", wenngleich in stark betriebszentriert orientierter Form.

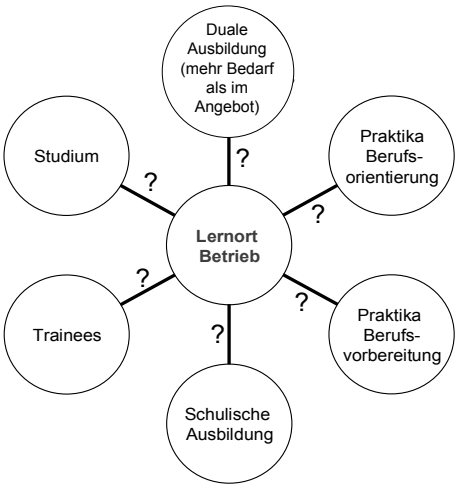
Die Bindung an diese Teil-Milieus und deren Abschottung voneinander bilden ohne Zweifel eine erhebliche soziale und Verstehens-Barriere und führen bei der Suche nach Optimierungen immer wieder zu verengten Lösungen. Hinzuzufügen wäre, dass das „Kernmilieu" der Betriebsausbildung aufgrund der deutschen Traditionen und der grundlegenden Strukturprinzipien der Dualen Ausbildung mit ihrer abgesicherten einzelbetrieblichen Dominanz traditionell und bislang besonders machtvoll und einflussreich war, zumal es auch durch die Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften erfolgreich paktiert wurde. Dieses traditionell fest gefügte Milieu, das sich vor allem auf industrielle und handwerkliche Kernsegmente stützte, wirkte hinsichtlich einer progressiven Neubestimmung einer dynamischen Dualität konservativ, weil es im Zweifel an der Prädominanz betriebsbezogenen gegenüber bildungsorientierten Gesichtspunkten festhielt. Hier kommt gegenwärtig Einiges in Bewegung.

Lernort Betrieb: ein knappes Gut

Wenn richtig ist, dass der Lernort Betrieb für eine gelingende Berufsbildung unverzichtbar ist, dies aber erhebliche und erweiterte Anforderungen an seine Gestaltung und curriculare Verortung in der „Dualität" bedeutet, dann zeigt sich: Der Lernort Betrieb ist vor allem auch unter qualitativen Gesichtspunkten ein „knappes Gut". Das folgende Schaubild illustriert die umfangreiche Nachfrage nach diesem „knappen Gut". Aufgeworfen sind damit Fragen nach dessen Verteilung, deren Mechanismen und nach jenen Kriterien, denen diese zu folgen hätte.

Lernort Betrieb als „knappes Gut“

Lernort Betrieb für Ausbildung unverzichtbar



Je besser, desto knapper der „Lernort Betrieb“.
Lernort Betrieb: ein zentrales Verteilungs-Problem

Frank Braun/Matthias Müller

4 Strukturelle Veränderungen des Ausbildungssystems zur Verbesserung der Ausbildungschancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher

4.1 Einleitung

Vorschläge zu Veränderungen der Struktur des Ausbildungssystems mit Hinweisen auf die Situation bildungsbenachteiligter Jugendlicher zu begründen, hat in Deutschland eine lange Tradition. Mitte der 70er Jahre schlug der Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände die Einführung neuer zweijähriger „Monoberufe" für „Produktionsfacharbeiter" vor: „Durch die kürzere Ausbildungszeit, so wurde argumentiert, würde eine Vergrößerung der Ausbildungskapazitäten zur Versorgung der geburtenstarken Jahrgänge erreicht. Die geringeren Anforderungen eröffneten auch Jugendlichen mit schlechteren schulischen Voraussetzungen den Zugang zur Facharbeiterausbildung und bewahrten sie vor dem Ungelerntenschicksal" (Braun/Gravalas 1981, S. 13).

Diese argumentative Verbindung von quantitativen und strukturellen Fragen des Ausbildungssystems mit der Fürsorge für die Leistungsschwachen, Lernbeeinträchtigten oder sozial Benachteiligten war ein immer wiederkehrendes Thema in den Debatten über Wege zur „beruflichen Qualifizierung der Ungelernten". Dieses Argumentationsmuster hat durch die pointierte Behandlung des zwischen Schule und Berufsausbildung angesiedelten Übergangssystems im ersten Nationalen Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80) neue Impulse erhalten: „Der starke Bedeutungsanstieg des Übergangssystems, der dessen Anteil an allen Neuzugängen zur Berufsausbildung zwischen 1995 und 2004 um etwa 8 Prozentpunkte auf etwa 40 % anschwellen ließ, stellt eine ernsthafte bildungspolitische Herausforderung dar. Für zwei Fünftel der Ausbildungsanfänger beginnt ihr Start ins Berufsleben mit Unsicherheit und ohne konkrete Berufsbildungsperspektive. Diese Sachlage verlangt den Jugendlichen ein hohes Maß an motivationaler Stabilität ab. Man muss befürchten, dass je länger die Unsicherheit anhält, Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren. Hier könnte ein wichtiges Arbeitskräftepotenzial für die Zukunft verspielt und sozialer Ausgrenzung Vorschub geleistet werden" (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 82).

Eine Reihe von aktuellen Diskussionsbeiträgen zur Struktur des (Dualen) Ausbildungssystems nehmen auf den Nationalen Bildungsbericht Bezug (z.B. Euler/Severing 2006; Clement 2007):

Mit der Quasi-Setzung eines „…dualen Ausbildungsabschlusses als Mindeststandard beruflicher Qualifikation" seien eine große Zahl von Menschen vom Arbeitsmarkt weitgehend ausgeschlossen: „Laut Angaben des Bildungsgesamtberichts befinden sich heute rund 488.000 Personen in Maßnahmen des Übergangssystems (…). Hier verkehrt sich die Forderung nach möglichst breiter beruflicher Qualifikation ins Gegenteil und wird zum Mechanismus sozialer Schließung" (Clement 2007, S. 38). Eine Modularisierung der Berufsausbildung könne helfen, dass Jugendliche, die nicht sofort einen Abschluss erhalten, „… wenigstens die Chance auf eine Teilqualifikation" hätten (Becker, Schütt 2007, S. 14).

Dieser Abschnitt unserer Expertise verfolgt nicht den Anspruch, die Tragfähigkeit aller in die aktuelle Debatte eingebrachten Argumente zu überprüfen. Sie geht vielmehr zentral der Frage nach, welchen Beitrag Konzepte einer Aufteilung der Ausbildung in Ausbildungsbausteine oder Module zur Qualifizierung von jungen Leuten leisten können, die wegen ungünstiger Bildungsvoraussetzungen oder sozialer Belastungen riskieren, ohne abgeschlossene Berufsausbildung zu bleiben.

Konzepten einer Aufteilung der Ausbildung in Ausbildungsbausteine oder Module liegen die folgenden Annahmen zugrunde:

Die erste Annahme lautet, dass durch Ausbildungsbausteine oder Module Qualifizierungszeiten verkürzt und die Risiken des Ausstiegs aus Qualifizierung verringert werden können. Die Annahme basiert auf dem Befund, dass durch Zwischenschritte zwischen Schule und Ausbildung die Wege in die Berufsausbildung verlängert werden. Die Verlängerung der Wege und die Abfolge nicht abgestimmter Qualifizierungsschritte im Übergangssystem führten auf Seiten der Jugendlichen zu Motivationsverlusten und bergen Risiken des Ausstiegs aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem. Würden diese Zwischenschritte als Ausbildungsbausteine oder Module gestaltet, so könnten sie zertifiziert und damit auf anschließende Ausbildungsabschnitte angerechnet werden.

Nun ist es bereits seit Jahrzehnten ein Strukturprinzip vieler Zwischenschritte des Übergangssystems (vom Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), über Grundausbildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit (BA), der zweijährigen Höheren Handelsschule bis hin zur Einstiegsqualifizierung), dass sie Ausbildungsinhalte einzelner Ausbildungsberufe oder Berufsfelder zum Inhalt haben, die Ausbildungsbausteinen mehr oder weniger vergleichbar sind. Eine Anrechnung auf eine anschließende reguläre Ausbildung wäre insofern in vielen Fällen möglich gewesen, war aber gleichwohl die Ausnahme. Wo die Anrechnung verpflichtend eingeführt wurde (vorübergehend beim BGJ), führte dies zur Benachteiligung der Anspruchsberechtigten bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze (Braun/Weidacher 1976, S. 27). Worauf Verfechter einer Modularisierung ihre Erwartung begründen, dass derzeit eine solche Anrechnung (im Regelfall?) möglich sei, bleibt offen. Dies könnte Gegenstand einer Untersuchung zum Umgang mit vor einer regulären Ausbildung erworbenen Qualifikationen durch Ausbildungsbetriebe sein, die noch durchzuführen wäre.

Die zweite Annahme lautet, dass Ausbildungslosigkeit eine Konsequenz unzureichender Lern- und Leistungspotenziale und/oder einer fehlenden Ausdauer auf Seiten eines Teils der Jugendlichen ist. Um den Ausgangslagen und den Bedürfnissen dieser Jugendlichen gerecht zu werden, könnten ihnen Abschlussmöglichkeiten unterhalb des bisherigen Anforderungsniveaus einer Dualen Ausbildung eröffnet werden. Durch die Zertifizierung einzelner Ausbildungsbausteine stünden die Jugendlichen nicht länger mit leeren Händen da, denen die Fähigkeit und Ausdauer für die vollständige Ausbildung fehle.

Diese Annahme basiert – wenn auch in der Regel unausgesprochen – auf der Vorstellung eines, zugespitzt formuliert, quasi „natürlichen" Anteils von Personen, die den Anforderungen einer regulären Ausbildung nicht gewachsen seien und denen man deshalb durch die Senkung eines (überhöhten) Anspruchsniveaus und die Verkürzung der (ihre Möglichkeiten überschreitenden) Ausbildungsdauer „entgegenkommen" müsse. Diese Vorstellung einer quasi „natürlichen" Ungelerntenquote wird bestärkt durch Befunde der periodisch vom BIBB durchgeführten Untersuchungen, nach denen der Anteil der Ungelernten an den Altersjahrgängen der 25- bis 28jährigen seit längerem bei einem Niveau von knapp unter 15 % stagniert.

Allerdings ist es nicht so, dass in dieser Argumentation die Angebotsseite in der Dualen Ausbildung nicht in den Blick kommt. Ein Mangel an Ausbildungsplätzen wird durchaus als Faktor zur Kenntnis genommen, der Selektionsprozesse zur Folge hat, die beispielsweise Jugendlichen mit schlechten schulischen Voraussetzungen den Zugang zur Ausbildung erschwert. Und der Mangel an Ausbildungsplätzen wird auch als Auslöser für die Expansion des Übergangssystems gesehen, das in seiner gegenwärtigen Form für die eben genannte Population besondere Risiken birgt.

Dieser Abschnitt der Expertise will sich zentral mit dieser zweiten Annahme auseinander setzen. Dazu gehen wir in folgenden Schritten vor:

In einem ersten Schritt wollen wir auf dem Wege eines regionalen Vergleichs einige gängige Annahmen über das Zustandekommen von Ausbildungslosigkeit überprüfen. Wir wollen insbesondere dem Zusammenhang zwischen regionaler Lehrstellenversorgung und regionalen Ungelerntenquoten nachgehen. Und wir

wollen fragen, welche Annahmen aus diesen Befunden über die Zusammensetzung der Ungelernten einer weiteren Überprüfung bedürfen.

In einem zweiten Schritt wollen wir auf der Basis der Daten des DJI-Übergangspanels[11] die Wege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung von der Schule in Ausbildung bzw. durch das Übergangssystem betrachten. Wir wollen dabei der Frage nachgehen, wie diese Jugendlichen mit den im Übergang Schule – Beruf angelegten Möglichkeiten und Risiken umgehen und wir versuchen daraus zu folgern, in welcher Weise durch Ausbildungsbausteine Chancen optimiert und Risiken der Ausbildungslosigkeit verringert werden können.

In einem abschließenden dritten Schritt wollen wir aus diesen Befunden qualifizierungspolitische Schlussfolgerungen ziehen.

4.2 Ungleiche regionale Verteilung von Ausbildungslosigkeit

Der Nationale Bildungsbericht 2006 hat ein – gemessen an der Zahl der Bewerber – unzureichendes Angebot an Ausbildungsplätzen als einen Auslöser dafür genannt, dass Jugendliche in Angebote des Übergangssystems ausweichen bzw. ausweichen müssen. Der Bericht argumentiert weiter, dass je länger die Wege Jugendlicher durch das Übergangssystem andauerten, Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren könnten. Hier könnte ein wichtiges Arbeitskräftepotenzial für die Zukunft verspielt werden (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80).

Bedeutet dieser Zusammenhang nun, dass Jugendliche in Regionen mit einem schlechteren Lehrstellenangebot zwangsläufig ein höheres Risiko tragen, ohne Berufsausbildung zu bleiben? Dann müssten Regionen, in denen das Angebot an Ausbildungsplätzen die Nachfrage übersteigt, eine niedrigere Ungelerntenquote aufweisen als Regionen mit einem Überhang an Ausbildungsplatzbewerbern.

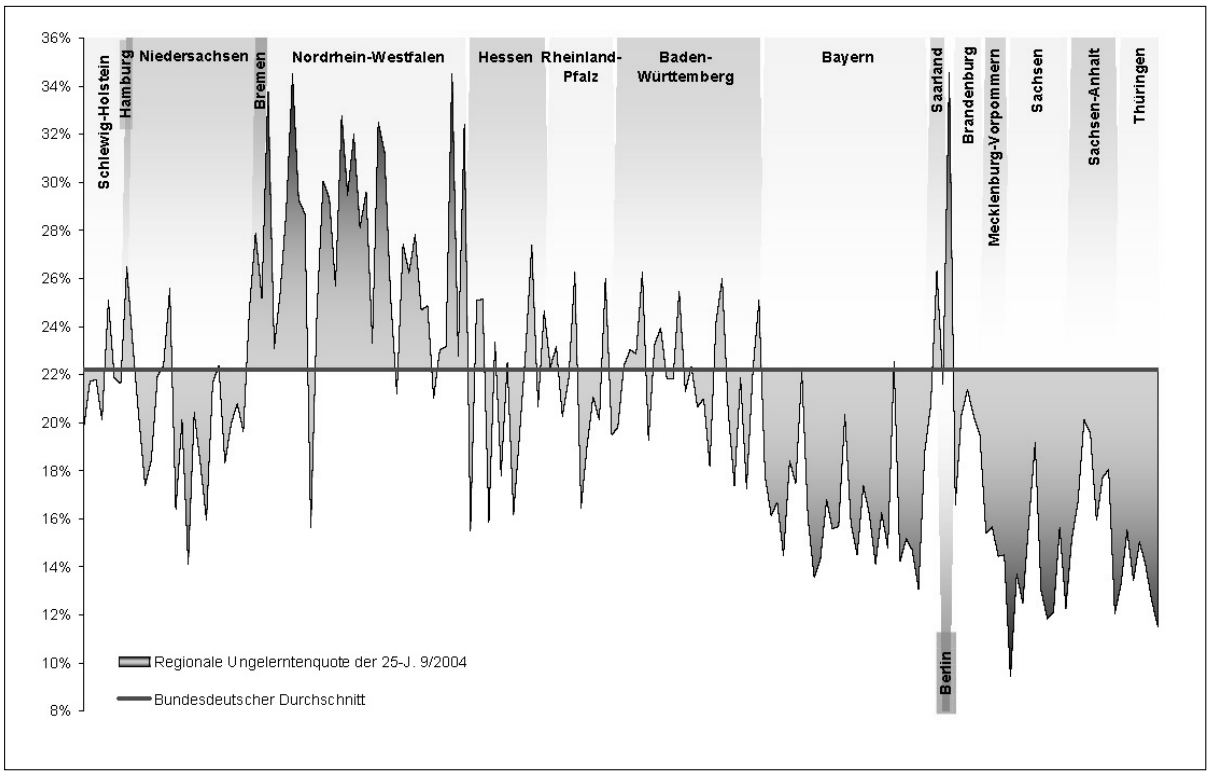
Um die Zusammenhänge zwischen regionalen Bedingungen auf dem Lehrstellenmarkt und regionalen Ungelerntenquoten aufklären zu können, betrachten wir in einem ersten Schritt den Anteil der Ungelernten an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und arbeitslos gemeldeten Personen im Alter von 25 Jahren im Jahr 2004 (das letzte Jahr, für das derzeit entsprechende Zahlen zur Verfügung stehen). In der Regel ist im Alter von 25 Jahren die Teilnahme an der Berufsausbildung abgeschlossen und eher unwahrscheinlich, dass diese Personen noch eine Ausbildung beginnen.

Um den Einfluss des Ausbildungsmarktes auf die Ungelerntenquote zu überprüfen, ziehen wir Daten über die Angebots-/Nachfragerelationen für den Zeitpunkt heran, zu dem diese Gruppe 16 und 17 Jahre alt war und die Schule verließ. Das sind die Daten für das 1996 beginnende Ausbildungsjahr.

Betrachten wir also in einem ersten Schritt die regionalen Ungelerntenquoten für das Jahr 2004 nach Arbeitsagenturbezirken.

11 Das DJI-Übergangspanel wird mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung durchgeführt.

Abb. 1: Die regionalen Ungelerntenquoten in Arbeitsagenturbezirken und deren Abweichung vom bundesdeutschen Durchschnitt (22,2 %) geordnet nach Bundesländern



Quelle: Daten der Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Die Arbeitsagenturbezirke sind in dieser Abbildung nach Bundesländern sortiert. Wie die Abb. 1 zeigt, variieren die Ungelerntenquoten stark zwischen den Ländern und z.T. auch innerhalb desselben Landes zwischen Agenturbezirken.

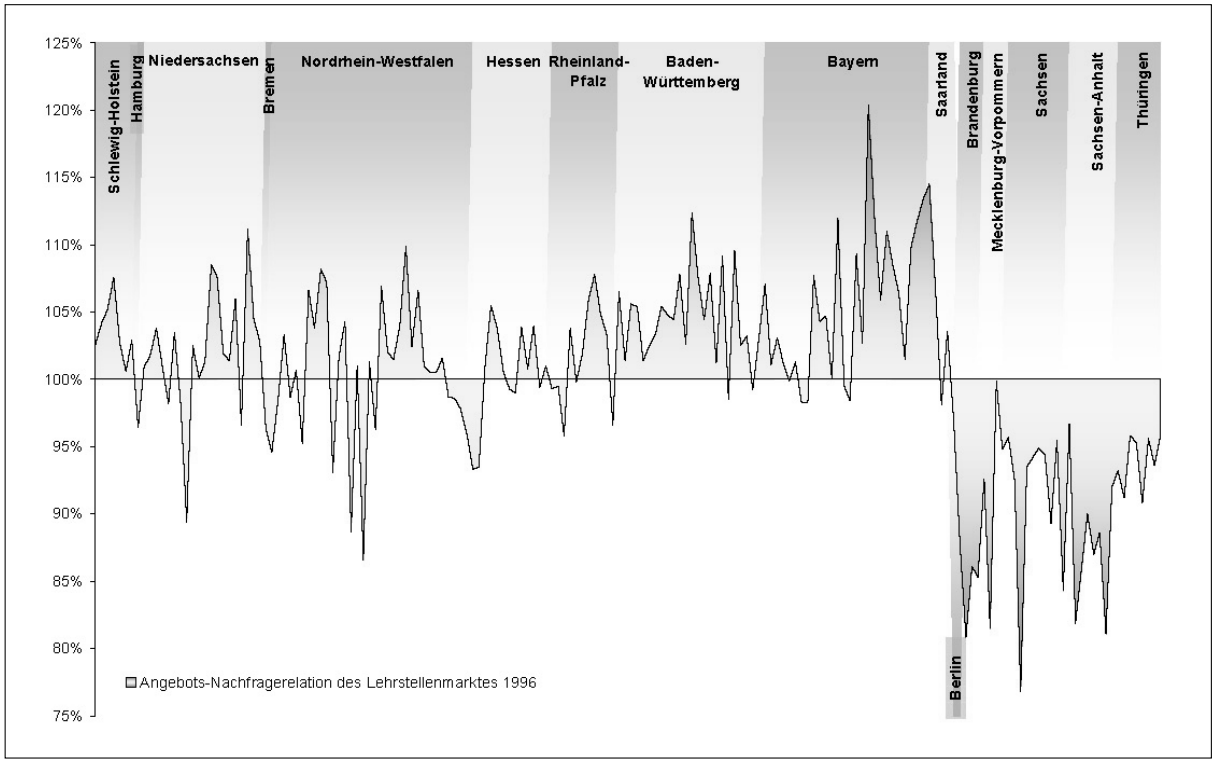
Im bundesdeutschen Durchschnitt liegt die Ungelerntenquote der 25jährigen im September 2004 bei 22,2 Prozent. Die Unterschiede nach Agenturbezirken reichen von ca. 13 Prozent unter dem bundesdeutschen Durchschnitt bis ca. 13 Prozent über diesem Durchschnitt. Die Ungelerntenquote liegt in einzelnen Agenturbezirken unter 10 Prozent (z.B. Arbeitsagenturbezirk Annaberg-Buchholz, Sachsen) in anderen über 35 Prozent (Berlin).

Nun ist zu bedenken, dass die Angaben zum Ausbildungsstand der versicherungspflichtig Beschäftigten einerseits und der arbeitslos gemeldeten Personen andererseits aus jeweils unterschiedlichen Quellen stammen: Die Angaben zu den Beschäftigten basieren auf statistischen Meldungen der Betriebe, die Angaben zu den Arbeitslosen auf Einstufungen, die von den Fachkräften der Arbeitsverwaltung vorgenommen werden. Insbesondere bei den Angaben der Betriebe ist insofern mit Verzerrungen zu rechnen. Es ist anzunehmen, dass die Betriebe z. T. nicht die erworbene Qualifikation der/des Beschäftigten, sondern die Anforderungen des besetzten Arbeitsplatzes bewerten. Darum kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ungelerntenquote insgesamt leicht überhöht abgebildet ist. Auch könnte abhängig vom regionalen Branchen- und Betriebsmix die Ungelerntenquote leicht über- oder möglicherweise auch unterschätzt werden. Hier sind weitere Untersuchungen notwendig. Gleichwohl sind die ausgewiesenen Unterschiede zwischen den Regionen zu hoch, um sie durch Verzerrungen in der Messung erklären zu können. Insofern ist es berechtigt, der Frage nach den möglichen Ursachen dieser Unterschiede nachzugehen.

Eine nahe liegende Annahme zur Höhe der Ungelerntenquote in einer Region lautet, dass diese von der Angebots-Nachfragerelation für Ausbildungsplätze derselben Region abhängt. Um dies zu prüfen, wurde

diese regionale Angebots-Nachfragerelation für das Jahr erfasst, in dem der entsprechende Jahrgang der im Jahr 2004 25Jährigen die Schule verließ. In diesem Fall ist das das Jahr 1996.

Abb. 2: Angebots-Nachfrage-Relationen nach Arbeitsamtsbezirken im Jahr 1996 und deren Abweichung von 100 % nach Bundesländern



Quelle: Daten der Bundesagentur für Arbeit, Berufsbildungsbericht 1996, BIBB, eigene Berechnungen

Auch die Angebots-Nachfragerelationen für das Jahr 1996 variieren stark zwischen den Ländern und nochmals für Arbeitsagenturbezirke innerhalb der Länder. Eine überwiegend gute Versorgung mit Ausbildungsplätzen finden wir in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. In Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen finden wir sowohl Regionen mit guter und mit schlechter Versorgungslage. Durchgängig ungünstig ist die Situation in Berlin, Bremen, Hamburg und allen ostdeutschen Bundesländern.

Eine Gegenüberstellung von regionalen Angebots-Nachfrage-Relationen und regionalen Ungelerntenquoten zeigt, dass der eigentlich erwartete Zusammenhang zwischen Lehrstellenversorgung im Jahr 1996 und Ungelerntenquote im Jahr 2004 nicht durchgängig sichtbar wird. Zwar gibt es einerseits Länder (Bayern, Baden-Württemberg) und Arbeitsagenturbezirke (Traunstein, Rosenheim, Weißenburg, Ingolstadt, Landshut, Freising, Weilheim), in denen eine günstige Angebots-Nachfragerelation im Jahr 1996 mit einer unterdurchschnittlichen Ungelerntenquote im Jahr 2004 zusammenfällt. Auch treffen in Berlin und in Agenturbezirken wie Bremerhaven, Dortmund, Gelsenkirchen und Duisburg ungünstige Angebots-Nachfragerelationen mit überdurchschnittlichen Ungelerntenquoten zusammen.

Aber es gibt auch Gegenbeispiele: Auch bei regional sehr ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relationen kann die Ungelerntenquote deutlich unterdurchschnittlich ausfallen. Besonders auffällige Beispiele sind Bautzen, Dessau, Neubrandenburg, Sangerhausen, Eberswalde und Frankfurt/Oder. In diesen Arbeitsagenturbezirken herrschte im September 1996 ein extremes Ungleichgewicht zwischen Ausbildungsplatznachfrage und -angebot zu Ungunsten der Ausbildungsplatzbewerber. Dennoch sind in diesen Bezirken die Ungelerntenquoten der 25-Jährigen im Jahr 2004 niedrig.

Der umgekehrte Fall liegt in den Arbeitsagenturbezirken wie Meschede, Nagold, Offenburg, Reutlingen und Villingen-Schwenningen vor. In diesen Bezirken gab es 1996 positive Angebots-Nachfrage-Relationen und dennoch sind im September 2004 die Ungelerntenquoten der 25-Jährigen überdurchschnittlich hoch.

Demnach können also unterschiedlich hohe Ungelerntenquoten nicht einfach mit unterschiedlichen Angebotssituationen auf dem Lehrstellenmarkt und damit einhergehenden individuellen Zugangschancen zur Betrieblichen Berufsausbildung erklärt werden. Die regional sehr unterschiedlichen Ungelerntenquoten zum September 2004 spiegeln nur partiell (so z.B. in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Berlin) die regionalen Angebots- und Nachfrage-Relationen für Ausbildungsplätze wieder. Während in den meisten ostdeutschen Arbeitsagenturbezirken ein Überhang bei den Bewerbern zu beobachten ist, wurden in vielen westdeutschen Bezirken mehr Lehrstellen angeboten als Ausbildungssuchende zu verzeichnen waren. Die Quote der Ungelernten ist dennoch in Ostdeutschland niedriger als in Westdeutschland.

Insofern müssen weitere Faktoren zur Erklärung der unterschiedlichen Ungelerntenquoten herangezogen werden.

Wir schlagen dafür vor, der Frage nachzugehen, ob ein solcher Faktor die Zusammensetzung der Erwerbsbevölkerung in der Region nach sozialen und Bildungsmerkmalen ist (im Rahmen dieser Expertise kann dies nicht geklärt werden).

Folgende Hinweise können für einen solchen Zusammenhang angeführt werden: Betrachtet man die Unterschiede zwischen Arbeitsagenturbezirken innerhalb der westdeutschen Bundesländer, so scheint ein Zusammenhang zwischen hohen Ungelerntenquoten und hohen Anteilen von bildungsfernen Personen unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Wohnbevölkerung des entsprechenden Arbeitsagenturbezirkes zu bestehen. Es sind diese Bevölkerungsgruppen (insbesondere auch junge Leute mit Migrationshintergrund), die auch bei den PISA-Untersuchungen unterdurchschnittliche Kompetenzwerte erreichen, überdurchschnittlich häufig die Schule ohne Abschluss verlassen und in der Berufsausbildung unterrepräsentiert sind.

Analoge Zusammenhänge könnten auch in ostdeutschen Bundesländern vorliegen. Hier sind es möglicherweise Arbeitsagenturbezirke mit hohen Anteilen bildungsferner Jugendlicher deutscher Herkunft, die (gemessen am jeweiligen Landesdurchschnitt) die überdurchschnittlichen Ungelerntenquoten aufweisen. Insofern dürften die Ungelerntenquoten – wie auch nach PISA die Schulleistungen – zumindest teilweise Ausdruck der Bedeutung der sozialen Herkunft für das Gelingen oder Misslingen von Bildung und Ausbildung sein.

Die (trotz schlechter Lehrstellenversorgung) relativ niedrigen Ungelerntenquoten in einer Reihe von ostdeutschen Agenturbezirken geben allerdings auch Hinweise auf Gestaltungsspielräume. Agenturbezirke wie Annaberg-Buchholz, Bautzen, Dessau und Neubrandenburg liefern Belege dafür, dass der Anteil der Personen, die ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung bleiben, gegenüber dem Bundesdurchschnitt halbiert werden kann. Entsprechend groß müssten die Spielräume für eine Senkung des Anteils der Ungelernten in Regionen mit überdurchschnittlich hohen Ungelerntenquoten und einer besseren Angebots-Nachfrage-Relation bei den betrieblichen Ausbildungsplätzen sein.

Bisher fehlen genaue Analysen dazu, über welche Instrumente es in ostdeutschen Regionen gelingt, die Ungelerntenquoten (trotz fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze) gering zu halten. Dazu zwei Vorschläge: Erstens dürfte es ein breiter ausgebautes Angebot von Ausbildungsplätzen geben, das nicht dem Zwang der einbetrieblichen Rentabilität unterliegt: Schulische Ausbildungsplätze, Ausbildungsplätze bei überbetrieblichen Ausbildungsverbünden, Ausbildungsplätze bei Bildungsdienstleistern. Eine zweite Erklärung für geringere Ungelerntenquoten in Ostdeutschland könnte darin liegen, dass zwar der Anteil von Schulabsolventen, die ohne den Hauptschulabschluss die Schulen verlassen, in Ostdeutschland höher liegt als in Westdeutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld:

Bertelsmann, S. 89), andererseits aber der Mittlere Bildungsabschluss dort inzwischen Standard ist, so dass bildungsbedingte Zugangsbarrieren ein quantitativ geringeres Gewicht haben dürften.

In Westdeutschland müsste der Frage nachgegangen werden, warum in Regionen, in denen fast ausschließlich betrieblich ausgebildet wird (z.B. in Traunstein, Rosenheim, Ingolstadt und Freising), die Ungelerntenquoten so niedrig ausfallen. Außerhalb der Ballungsräume ist hier das Verhältnis von Hauptschulen und Betrieben offenbar (noch) so ausgestaltet, dass auch Jugendliche betrieblich ausgebildet werden, die in anderen Regionen als „nicht ausbildungsreif" gelten würden.

Diese Fragen können im Rahmen dieser Expertise nicht beantwortet werden, sondern erfordern weitere empirische Untersuchungen und Sekundäranalysen vorliegender Daten.

Festgehalten werden kann, dass der regionale Vergleich deutliche Hinweise darauf liefert, dass Annahmen über eine bestimmte (und nennenswerte!) Quote von jungen Leuten, deren verringertem Potenzial mit Ausbildungsangeboten mit entsprechend verringertem Anspruchsniveau begegnet werden muss, bisher nicht belegt sind, es sei denn, man unterstellt regionale Unterschiede in der „Ausbildungsfähigkeit" der nachwachsenden Generation.

4.3 Verläufe im Übergangssystem

Trotz der Bedeutung für das Gelingen der beruflichen Integration, die die Autoren des Nationalen Bildungsberichts dem Übergangssystem zusprechen, gibt es kaum Informationen darüber, welche Wege Jugendliche durch das Übergangssystem nehmen und welche Folgen diese Wege haben. Die Schwierigkeiten einer präzisen Bestimmung der Funktionen dieses zwischen Schule und Berufsausbildung angesiedelten Systems von Qualifizierungsangeboten finden ihren Ausdruck in einer Unsicherheit über eine treffende Bezeichnung: Krügers „Chancenverbesserungssystem" (Krüger 2004, VGL. 145) fokussiert auf seine Funktion der Verbesserung sowohl des Allgemeinbildungsniveaus als auch des Niveaus beruflicher und vorberuflicher Kompetenzen als Voraussetzung für verbesserte Zugangschancen zur eigentlichen Beruflichen Bildung. Die Bezeichnung „Parallelsystem" (Solga 2002, S. 10) impliziert Risiken der Stigmatisierung und der Aussteuerung aus dem Berufsbildungssystem durch längere Verweildauern in einem Teilsystem, das mit den Regelsystemen nur unsystematisch verbunden ist. Die im Nationalen Bildungsbericht gewählte Bezeichnung „Übergangssystem", die auch wir hier verwenden, hat eher den Charakter eines neutralen Arbeitstitels, der signalisiert, dass die tatsächliche Beschaffenheit dieses Systems noch der Aufklärung bedarf.

Ein Grund für die Unsicherheit in der Bewertung der tatsächlichen Funktion des Übergangssystems bzw. seiner Bestandteile ist, dass vorliegende statistische Daten das Übergangsgeschehen nur im Querschnitt abbilden. Was fehlt, sind Verlaufsdaten: Woher kommen die Jugendlichen, wohin gehen sie?

Das Deutsche Jugendinstitut geht diesen Fragen in einer Längsschnitt-Untersuchung nach. Im März 2004 wurden bundesweit in 126 Schulen rund 4.000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (bzw. in Hauptschulzweigen von Gesamtschulen und anderen Sekundarschulen) per Fragebogen nach ihrer Herkunft, ihren Schulerfahrungen, ihren Bildungs- und Ausbildungszielen und ihren Plänen für die Zeit unmittelbar nach Ende des laufenden Schuljahres befragt. Jungen stellten deutlich mehr als die Hälfte der Befragten. 53 % stammten aus Zuwandererfamilien. Seit März 2004 wurden die Jugendlichen in halbjährlichen Abständen zu ihren weiteren Wegen durch das Bildungs- und Ausbildungssystem interviewt. 1.508 Jugendliche haben bis November 2006 an allen Befragungen teilgenommen. Für sie lassen sich die Übergänge aus der Schule in Ausbildung nachzeichnen (Reißig/Gaupp 2007).

Knapp die Hälfte wollte im März des letzten Pflichtschuljahres unmittelbar nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen, gut ein Viertel weiter die Schule besuchen. 14 % sahen die Teilnahme an einem Angebot der Berufsvorbereitung als nächsten Schritt. Sonstige Pläne (Praktika, Freiwilligenjahre, Wehr- oder Zivildienst

usw.) hatten 7 %. 6 % wussten noch nicht, was sie als nächstes tun wollten. Entgegen der weit verbreiteten Erwartung, dass die vermeintlich schulmüden Hauptschüler einen weiteren Schulbesuch eher ablehnen würden, ist der Anteil derjenigen, die durch weiteren Schulbesuch bessere allgemeinbildende Abschlüsse erwerben wollen (insbesondere bei den Mädchen und den Jugendlichen türkischer Herkunft), relativ hoch. Auffallend ist, dass die Pläne der Jugendlichen insgesamt auf weitere Bildung oder Ausbildung gerichtet sind. Nur 2 % gaben an, auch ohne vorherige Qualifizierung erst einmal jobben und Geld verdienen zu wollen (Reißig u. a. 2006).

Zwischen März und Juni 2004 mussten diese Bildungs- und Ausbildungspläne in vielen Fällen gründlich revidiert werden, weil die angestrebten nächsten Schritte unrealistisch erschienen. Fragt man weiter, wo sich die Jugendlichen im November 2004 tatsächlich befanden, wird deutlich, dass die Anpassungsprozesse im Juni 2004 noch keineswegs abgeschlossen waren. Vielmehr mussten sich viele bis zur tatsächlichen Platzierung im November 2004 weiter umorientieren:

Im Juni 2004 hatte immerhin noch gut jede/r Dritte geplant, sofort eine Berufsausbildung zu beginnen. Tatsächlich ist dies bis November desselben Jahres nur jeder/m Vierten gelungen. Gegenüber den ursprünglichen Planungen im März 2004 hat sich der Anteil der tatsächlichen Einmündungen in Ausbildung fast halbiert. Der Rückgang betraf Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker als Jugendliche deutscher Herkunft und war besonders gravierend bei den nicht in Deutschland geborenen Jugendlichen. Die Jugendlichen aus Zuwandererfamilien mussten weit stärker als die Jugendlichen deutscher Herkunft ihre noch im Juni verfolgten Ausbildungspläne zugunsten erreichbarer Alternativen erst einmal zurück stellen. Eine Berufsausbildung haben bis November 2004 deutlich mehr Jungen als Mädchen begonnen und deutlich mehr Jugendliche deutscher Herkunft als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Aber auch die Alternative „weiterer Schulbesuch" konnte nicht von all denen verwirklicht werden, die dies im Juni vorhatten. Insbesondere Mädchen mussten ihre Schulpläne noch einmal revidieren, und hier wiederum insbesondere die Mädchen aus Zuwandererfamilien. Letztendlich gehen im November 2004 mehr Mädchen als Jungen und weit mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund als Jugendliche deutscher Herkunft weiter zur Schule. Insgesamt ist Schule – und nicht etwa Berufsausbildung – der quantitativ bedeutsamste Anschluss für Hauptschülerinnen und -schüler am Ende der Pflichtschulzeit.

Während noch im Juni 2004 der weitere Schulbesuch aus Sicht der Jugendlichen die präferierte Alternative zu nicht realisierbaren Ausbildungswünschen war, ist tatsächlich Berufsvorbereitung bis November der quantitativ wichtigste Ausweg für diejenigen geworden, die ihre Ausbildungsziele nicht verwirklichen konnten. Ingesamt besuchten im November 26 % der Jugendlichen eine Berufsvorbereitung, also ebenso so viele, wie zu diesem Zeitpunkt eine Berufsausbildung aufgenommen hatten. Damit hat Berufsvorbereitung als Anschluss an die Hauptschule in ihrer quantitativen Bedeutung mit Berufsausbildung gleich gezogen.

Betrachtet man die Situation der Jugendlichen 30 Monate nach Ende der Schulzeit, so werden erfolgreiche, aber auch riskante Wege sichtbar (vgl. Abbildung 3 unten): Die überwiegende Mehrheit derjenigen, die unmittelbar nach der Schule die Berufsausbildung begonnen haben, befindet sich 30 Monate nach Ende der Pflichtschulzeit noch immer in Ausbildung. Dies gilt auch für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, die nach Ende der Pflichtschulzeit den Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung gefunden haben (was allerdings nicht ausschließt, dass ein Wechsel des Ausbildungsberufes oder -betriebes stattgefunden hat). Auch die Jugendlichen, denen nach weiterem Schulbesuch oder nach einem Jahr der Berufsvorbereitung der Einstieg in Ausbildung gelungen war, blieben stabil dabei.

Höchst problematisch sind die weiteren Übergangsverläufe der relativ kleinen Gruppe der Ausbildungsabbrecher: Diese sind häufig mit wiederholten und längeren Phasen von Arbeitslosigkeit konfrontiert. Ein Grund ist, dass in diesen Fällen Abbrüche zu Zeitpunkten erfolgen, zu denen Anschlüsse, die eine Reintegration ins Ausbildungssystem bewirken könnten, nicht verfügbar sind. Für dieses Problem würden allerdings auch Ausbildungsbausteine keine Lösung darstellen.

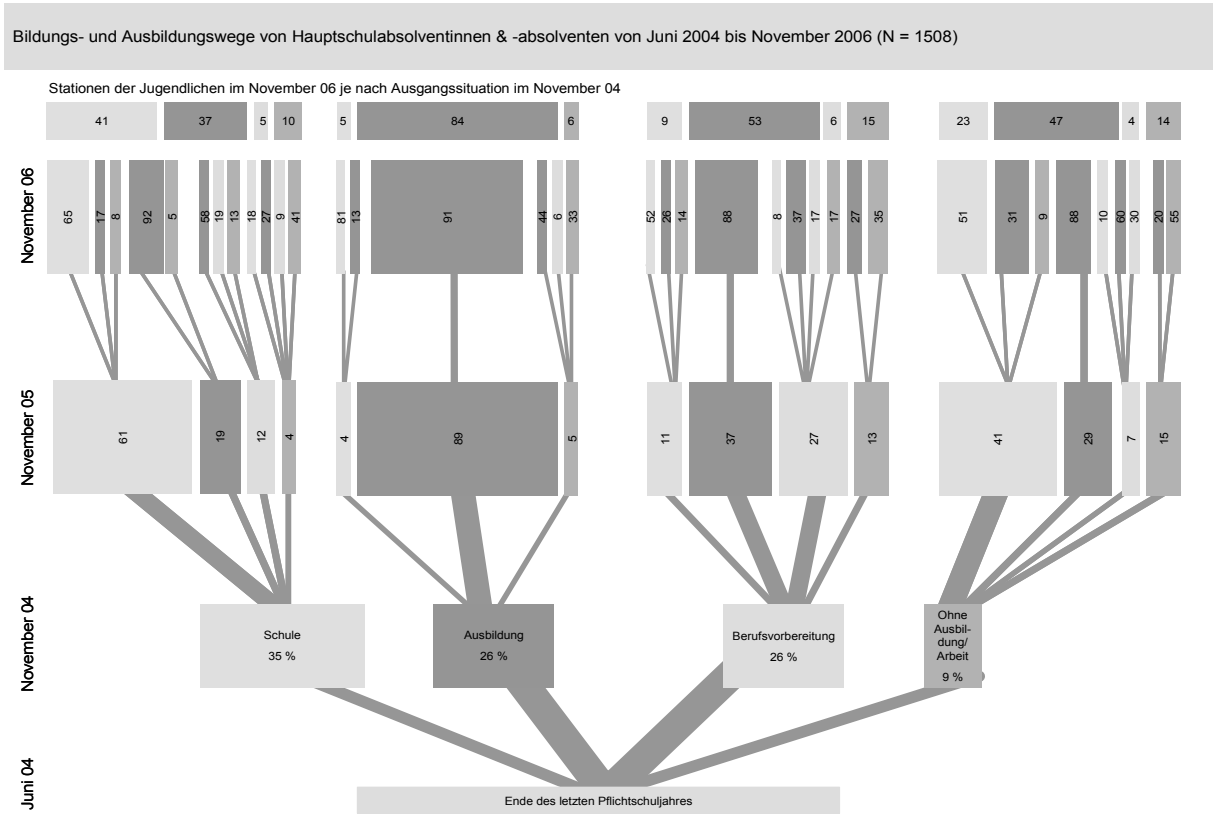
Zwiespältig stellt sich die Situation derjenigen dar, deren erster Schritt nach der Schule die Teilnahme an einem berufsvorbereitenden Bildungsgang war: Ein gutes Drittel hat von dort aus den Sprung in die Berufsausbildung geschafft. Folgt auf Berufsvorbereitung Ausbildung, so hat diese in der Regel einen stabilen Verlauf. Ob Ausbildungsbetriebe bereit wären, Absolventen aus Berufsvorbereitung als Auszubildende einzustellen, wenn die Zeit der Berufsvorbereitung auf die Ausbildungszeit angerechnet werden müsste, darüber kann nur spekuliert werden.

Ein weiteres (knappes) Drittel der Absolventen von Berufsvorbereitung tritt in ein zweites berufsvorbereitendes Bildungsangebot ein. In der Regel handelt es sich dabei um den Wechsel von einem schulischen Berufsvorbereitungsjahr in eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der BA. Beide Angebotsformen sind curricular nicht aufeinander abgestimmt.

Bei 15 % der Jugendlichen folgt auf Berufsvorbereitung Arbeitslosigkeit. Aus dieser Arbeitslosigkeit heraus ist ein Zugang zu regulärer Ausbildung offenbar schwierig und eher selten. Hier bahnen sich problematische Karrieren an.

Von denen, die nach Ende der Schulpflicht weiter zur Schule gegangen sind, ist 30 Monate später fast jede/r Zweite noch immer in der Schule. Dies sind insbesondere die Jugendlichen, die sich schon frühzeitig für den weiteren Schulbesuch entschieden – sei es, weil sie von vornherein höhere Bildungsabschlüsse anstrebten, oder ihre Chancen auf Ausbildung über höhere Abschlüsse verbessern wollten. Die übrigen, für die der weitere Schulbesuch eher eine Notlösung war, als sie keinen Ausbildungsplatz fanden, haben erneut den Zugang zur Berufsausbildung gesucht und sind dabei relativ erfolgreich gewesen: Fast zwei Drittel von ihnen haben eine Berufsausbildung aufgenommen. Bei zehn Prozent allerdings hat der weitere Schulbesuch (zumindest erst einmal) in die Arbeitslosigkeit geführt.

Abb. 3 Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen



Quelle: DJI Übergangspanel, © DJI 2007

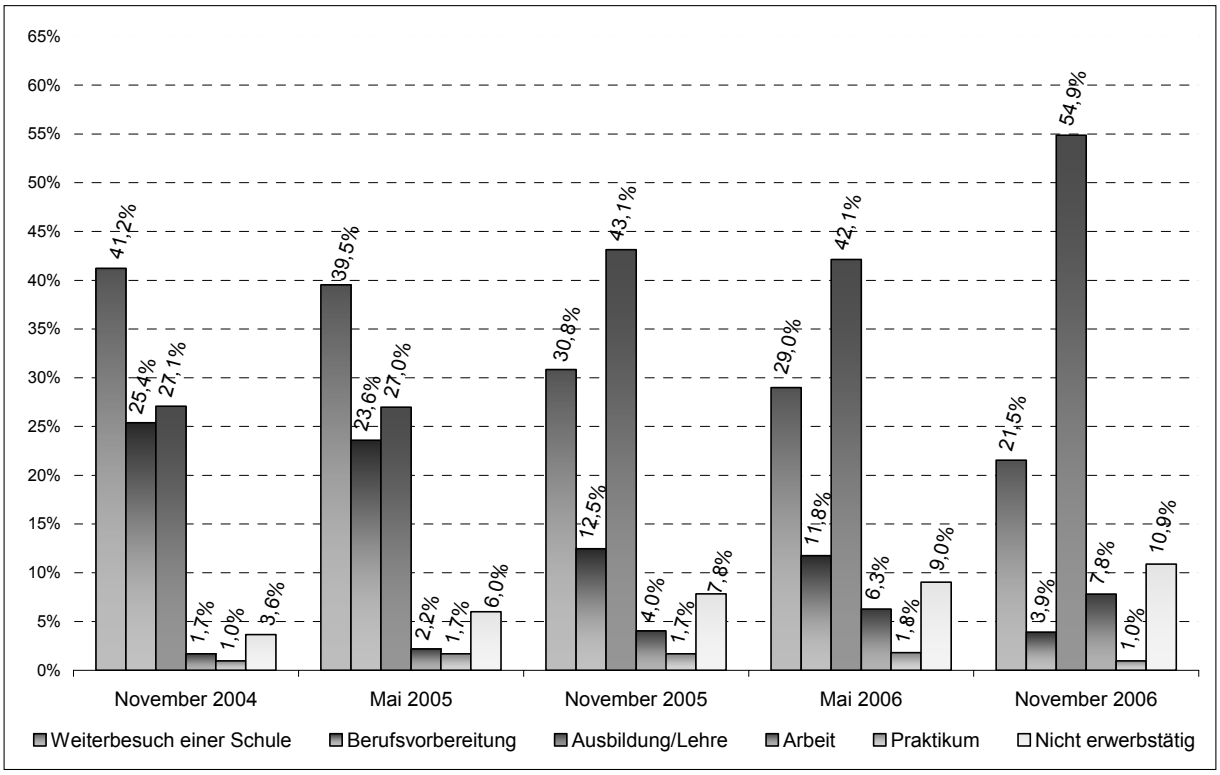
Abbildung 4 zeigt die im DJI-Übergangspanel erhobenen Verteilungen von Schulabsolventen des Jahres 2004 auf schulische und berufsvorbereitende Bildungsangebote des Übergangssystems, auf die reguläre Berufsausbildung, auf ungelernte Arbeit und Erwerbslosigkeit im zeitlichen Verlauf für die Zeitpunkte November 2004, Mai und November der Jahre 2005 und 2006:

Der Anteil von Jugendlichen in Ausbildung steigt von Jahr zu Jahr an. 30 Monate nach Ende der Pflichtschulzeit ist allerdings erst gut der Hälfte der Jugendlichen der Einstieg in Ausbildung gelungen. Die Verlängerung der Übergänge wird überwiegend durch weiterführende Schulbesuche und durch die Teilnahme an berufsvorbereitenden Angeboten verursacht.

Insgesamt gibt es also eine erhebliche Verlängerung von Übergangs- bzw. Ausbildungszeiten, wobei sich insbesondere bei denen, die weiter die Schule besuchen, das Bildungsniveau verbessert, während die Teilnahme an berufsvorbereitenden Angeboten seltener mit dem Erwerb (zusätzlicher) allgemeinbildender Abschlüsse einher geht.

Ein Teil der Jugendlichen fällt während des verzögerten Übergangs aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem heraus und befindet sich außerhalb jeglicher Übergangs- oder Ausbildungsarrangements. Zum einen sind das die Jugendlichen ohne Arbeit und Ausbildung, zum anderen diejenigen, die eine ungelernte Arbeit aufnehmen. Der Anteil der Personen ohne Ausbildung und Arbeit bzw. in ungelernter Arbeit steigt von rd. 5,5 % im November 2004 auf knapp 19 % im November 2006.

Abb. 4: Verteilung von Hauptschulabsolventen des Jahres 2004 auf Stationen des Ausbildungs- und Übergangssystems im Zeitraum von Nov. 2004 bis Nov. 2006



Quelle: Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts e.V.

Ein zentrales Ergebnis des Übergangspanels ist, dass für die überwiegende Mehrheit derjenigen, die einmal in die Ausbildung gelangt sind, der weitere Ausbildungsverlauf sehr stabil ist. Das gilt in vergleichbarer Weise für diejenigen, die unmittelbar nach der Pflichtschulzeit in Ausbildung eingemündet sind, wie auch für diejenigen, denen dies nach einem Zwischenschritt gelungen ist. Ein Bedarf, durch eine Modularisierung der

Ausbildung Zwischenergebnisse zu zertifizieren, ist hier nicht erkennbar. Die Stabilität der Ausbildungsverläufe deutet darauf, dass ein langfristig angelegtes betriebliches Ausbildungsverhältnis einen stabilisierenden Rahmen für den Lebenslauf bildet. Das könnte eher gegen die Einrichtung von Punkten im Ausbildungsverlauf sprechen, die Anlässe für Brüche werden könnten.

Bei den Qualifizierungsangeboten, die der Nationale Bildungsbericht 2006 dem „Übergangssystem" zugeordnet hat, legen die Ergebnisse des Übergangspanels eine Unterscheidung von zumindest zwei Typen von Angeboten im Hinblick auf ihre Funktion im Bildungs- und Ausbildungsverlauf der Jugendlichen nahe:

Einmal sind dies Bildungsangebote, die von den Jugendlichen wahrgenommen werden, weil sie durch den Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse ihre Startchancen für den Einstieg in das Ausbildungssystem verbessern wollen. Dies geschieht sowohl in allgemeinbildenden als auch in beruflichen Schulen. Dabei ist insbesondere bei den Jugendlichen, die bereits im März des letzten Pflichtschuljahres die Absicht äußern weiter zur Schule zu gehen, die Wahrscheinlichkeit groß, dass sich dieser weitere Schulbesuch über zwei und mehr Jahre erstreckt. Bei etwa einem Drittel derjenigen, die nach Ende des Pflichtschulbesuches weiter zur Schule gehen, stellt dies eher eine Notlösung angesichts fehlender Zugänge zu einer regulären Ausbildung dar.

Insofern scheint eine generelle Zuordnung des weiteren Schulbesuchs zum Übergangssystem problematisch. Eher sind die Wege der Jugendlichen als deren Antwort auf das selektive dreigliedrige Schulsystem zu deuten. Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule (und hier insbesondere Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund) holen nach Ende der Pflichtschulzeit den Erwerb mittlerer Schulabschlüsse nach, die sie in der Sekundarstufe I nicht haben erreichen können. Für diese Interpretation sprechen auch die Ergebnisse der Basiserhebungen, der vom DJI durchgeführten lokalen Schulabsolventen-Studien. In (ostdeutschen) Kommunen, in denen am Ende der Sekundarstufe I die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen einen mittleren Bildungsabschluss erwirbt, strebt die Mehrheit als nächsten Schritt die Aufnahme einer Berufsausbildung an (Kuhnke/Reißig 2007). Demgegenüber will die Mehrheit der Hauptschulabsolventen einer westdeutschen Kommune erst einmal weiter zur Schule gehen, um einen besseren oder höheren Schulabschluss zu erwerben (Gaupp/Prein 2007).

Andere Bildungsangebote haben auch aus der Perspektive der Jugendlichen primär die Funktion eines Brükkenangebots oder eines Zwischenschritts zwischen Schule und Ausbildung. Dies gilt insbesondere für das schulische Berufsvorbereitungsjahr und die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA (BvB-Maßnahmen). Dies gilt aber auch für den, von den betreffenden Jugendlichen als Notlösung etikettierten, Besuch einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule für ein Jahr. Ein Problem dieser Zwischenschritte ist, dass der Anteil der Jugendlichen, die anschließend in eine Ausbildung einmünden, kaum höher ist, als der Anteil derjenigen, für die sich ein zweiter Zwischenschritt anschließt.

Berufsvorbereitung ist teils eher berufsorientierend organisiert (die Jugendlichen durchlaufen mehrere Berufsfelder), teils erfolgt die Förderung überwiegend in einem Berufsfeld oder Ausbildungsberuf, nimmt also Inhalte der Ausbildung vorweg und könnte wahrscheinlich als Ausbildungsbaustein oder -modul zertifiziert werden. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass eine solche Vorwegnahme von Inhalten des ersten Ausbildungsjahres die Chancen auf die Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis im betreffenden Beruf oder Berufsfeld verbessern kann. Ebenso gibt es aber auch gute Gründe anzunehmen, dass eine mit einer Anrechnungspflicht verbundene Zertifizierung die Ausbildungsbetriebe eher abschrecken dürfte. Letztendlich lassen sich diese Fragen nur empirisch klären.

Schließlich zeigt das Übergangspanel die Abfolge von Schritten, über die sich Jugendliche immer weiter vom Bildungs- und Ausbildungssystem entfernen, um schließlich als ungelernte Arbeitskräfte zu arbeiten bzw. in Karrieren einzumünden, für die ein Wechsel zwischen prekärer Arbeit und Arbeitslosigkeit kennzeichnend ist. Ausgangspunkte sind dabei einerseits Abbrüche (aus Schule, Berufsvorbereitung oder Ausbildung) oder fehlende Perspektiven nach Zwischenschritten.

Die Gemeinsamkeit beider Ausgangspunkte besteht darin, dass in der betreffenden Situation Anschlüsse fehlen, die biographisch passen, also der Lage, den Orientierungen und Aspirationen der Jugendlichen gerecht werden. Hier Lösungen bereit zu stellen, wäre die primäre Anforderung an jedes Konzept, das mit dem Anspruch antritt, die Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen zu verhindern. Konzepte von „Ausbildungsassistenz" und „individuellem Übergangsmanagement" greifen diese Anforderung auf. Dies gilt auch für institutionelle Lösungsansätze, etwa dem Rechtsanspruch auf die anschließende Aufnahme einer Berufsausbildung, wenn ein berufsvorbereitendes Angebot erfolgreich absolviert wurde. Welchen Beitrag Konzepte einer Modularisierung von Ausbildungsgängen zur Lösung des hier skizzierten Problems leisten könnten, ist demgegenüber nicht erkennbar.

4.4 Fazit

Die aktuelle Diskussion über eine Verbesserung der Ausbildungschancen von „schwächeren", bildungsbenachteiligten oder sozial benachteiligten Jugendlichen durch wie auch immer geartete Formen der Modularisierung, nimmt in der Regel die Befunde des Nationalen Bildungsberichts 2006 zum Ausgang, wonach 40 % der jährlichen Einstiege ins Berufsbildungssystem nicht in reguläre Ausbildung, sondern ins Übergangssystem erfolgen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, VGL. 82). Man mag den Zuordnungen von Bildungsgängen zum Übergangssystem, die das Konsortium Bildungsberichterstattung vorgenommen hat, folgen oder nicht. Keinesfalls sagt der Bildungsbericht, dass diese Jugendlichen im Übergangssystem überhaupt nicht in Ausbildung kommen werden oder spricht ihnen gar die Fähigkeit zum Absolvieren einer regulären Berufsausbildung ab, wie z.B. Clement suggeriert (Clement 2007, S. 38).

Entsprechend lässt sich aus den Daten des Bildungsberichts auch nicht ablesen, dass es eine (wie auch immer zu quantifizierende) Teilgruppe von Jugendlichen gebe, denen die Ausbildung nur dann gelingen kann, wenn ihnen Abschlussmöglichkeiten auf verringertem Anspruchsniveau und/oder nach kürzerer Ausbildungsdauer eröffnet werden. Der Vergleich von regionalen Ungelerntenquoten macht vielmehr deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche eine Berufsausbildung abschließen, zu hohen Anteilen von ihrem Wohnort (und wahrscheinlich ihrer sozialen Herkunft) abhängt. Hier wäre allerdings der Frage nachzugehen, über welche Mechanismen es in einzelnen Regionen gelingt, den Anteil der jungen Erwachsenen ohne Ausbildungsabschluss deutlich geringer zu halten als in anderen. Das konnte im Rahmen dieser Expertise nicht geleistet werden.

Zutreffend ist jedoch die Interpretation der Aussagen des Bildungsberichts zum Übergangssystem, dass sich mit der Expansion des Übergangssystems Übergänge in Ausbildung zeitlich verlängern und dass diese Verlängerung für Teilgruppen von Jugendlichen mit Risiken des Ausstiegs verbunden sind. Dies wird durch Befunde des DJI Übergangspanels bestätigt.

Inwieweit die zeitliche Verlängerung des Übergangs eine Verschwendung von Lebenszeit und öffentlichen Ressourcen darstellt oder aber einen sinnvollen Zwischenschritt, der den Jugendlichen die Möglichkeit gibt, zusätzliche Kompetenzen zu erwerben, Erfahrungen zu sammeln, sich zu orientieren oder einfach vor der Ausbildungsentscheidung älter und reifer zu werden, kann hier nicht präzise abgeschätzt werden.

Das DJI Übergangspanel zeigt, dass einerseits Jugendliche mit klaren Ausbildungsvorstellungen in Zwischenschritte gezwungen werden, die sie dann selbst auch als Notlösungen charakterisieren. Hier geht die Verlängerung der Übergangszeiten klar auf Kosten der Jugendlichen. Allerdings sind dies auch die Jugendlichen, denen nach einem einjährigen Zwischenschritt der Einstieg in Ausbildung relativ gut gelingt. Andererseits fördern Zwischenschritte bei am Ende der Schulzeit eher unentschiedenen Jugendlichen z. T. auch Entscheidungsprozesse und werden folglich von den Jugendlichen auch überwiegend positiv bewertet.

Nicht zuletzt unter Hinweis auf die Befunde des Nationalen Bildungsberichts 2006 haben Euler und Severing (2006) eine Flexibilisierung der Ausbildungswege in der Berufsausbildung vorgeschlagen und beleben die (nicht so neue) „Modularisierungsdebatte" mit dem Konzept der „Ausbildungsbausteine".

Für dieses Konzept führen Euler und Severing eine Vielzahl von Argumenten an: Warteschleifen könnten reduziert werden, die Wechselmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung würden erleichtert. Die Durchlässigkeit in die Weiter- und Hochschulbildung würde verbessert. Die Ordnungsstrukturen würden besser an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen angepasst. Die Wege zu Ausbildungserfolg „für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen" würden flexibilisiert. Die Kompatibilität mit „europäischen Standards der Berufsbildung" würde verbessert (Euler/Severing 2006, S. 93-102).

Die Befunde des Übergangspanels sprechen erst einmal nicht dagegen, Zwischenschritte (insbesondere für die Gruppe der Entschiedenen) als Ausbildungsbausteine zu strukturieren und zu zertifizieren, um eine Anrechnung auf eine anschließende Ausbildung zu ermöglichen. Es müssten allerdings Risiken und Chancen abgewogen werden.

Risiken sehen wir, wenn Jugendlichen suggeriert wird, sie hätten mit der Zertifizierung eines Zwischenschritts bereits einen „marktfähigen Abschluss" erworben und könnten ihre Ausbildungsbemühungen – und sei es auch nur vorübergehend – einstellen. Dies wäre sowohl bei der Gruppe, der für die Aufnahme der Ausbildung gleich nach Ende der Schulzeit nichts anderes fehlte als der Ausbildungsplatz, als auch bei Jugendlichen, die Zwischenschritte zur Verbesserung ihrer Ausbildungsfähigkeit benötigen, ein hoch problematischer Effekt.

Chancen sehen wir darin, dass durch die Anerkennung des Zwischenschritts auf eine anschließende Ausbildungszeit die Verlängerung der Gesamtqualifizierungszeit vermieden wird. Wird diese Anerkennung allerdings zur Pflicht, dann dürfte dies die Chancen der Jugendlichen einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden, eher verschlechtern.

Also wird man die Entscheidung über eine Anrechnung von zertifizierten Modulen auf eine anschließende Ausbildung den Betrieben überlassen. Das macht eine Anerkennung mit entsprechender Verkürzung der Ausbildungszeit eher unwahrscheinlich. Wenn schon die Ergebnisse der Evaluation der Einstiegsqualifizierung (immerhin ein betriebliches Angebot der Berufsvorbereitung, dessen Ausgestaltung ausschließlich bei den durchführenden Betrieben liegt, und dessen Teilnehmer in der Regel gute Bildungsvoraussetzungen aufweisen) zeigen, dass die Anrechnung auf eine anschließende Ausbildung eher Ausnahmecharakter hat, dann sollten die Erwartungen hinsichtlich der Anrechnung von, durch bildungsbenachteiligte Jugendliche außerhalb von Betrieben absolvierten, Ausbildungsbausteinen nicht zu hoch gesteckt werden.

Eine andere Frage ist, ob durch Ausbildungsbausteine das Risiko des Ausstiegs aus den Bildungs- bzw. Qualifizierungsanstrengungen und damit die spätere Ausbildungslosigkeit vermindert werden kann. Solche Ausstiege scheinen nach den Ergebnissen des Übergangspanels insbesondere an zwei Punkten ihren Ausgang zu haben: Einmal nach Abbrüchen von Qualifizierungsgängen (sowohl Zwischenschritten als auch regulären Ausbildungsverhältnissen); zum anderen, wenn nach Zwischenschritten passende Anschlüsse nicht zugänglich sind.

Beim Abbruch von Zwischenschritten dürfte es in der Regel wenig zu zertifizieren geben. Die Abbrüche einer regulären Ausbildung erfolgen zumeist im ersten Ausbildungsjahr. Hier würde es also von der Dauer der Ausbildung bis zum Zeitpunkt des Abbruchs und vom Zuschnitt der Ausbildungsbausteine abhängen, ob nachweisbare Ausbildungsabschnitte absolviert sein können. Zielführender als Modularisierungskonzepte dürften allerdings Angebote sein, durch die Abbrüche der Ausbildung vermieden werden (Ausbildungsassistenz) bzw. nach Abbrüchen Anschlüsse organisiert werden (Übergangsmanagement).

Was Ausstiege nach Zwischenschritten betrifft, die erfolgen, weil Anschlüsse fehlen, so wäre es insbesondere notwendig, das Eintreten dieser Situation zu verhindern. Hier würde ein Rechtsanspruch auf ein Ausbil-

dungsangebot nach Abschluss einer Berufsvorbereitung oder ein faktisches Angebot im Regelfall (wie dies in der Reha-Ausbildung von Absolventen der Sonderschule zumindest in der Vergangenheit praktiziert wurde) ein effektives Mittel gegen Ausstiege darstellen. Möglicherweise stellt das Bestehen solcher „sicheren Anschlüsse" eine Erklärung für die relativ geringen Ungelerntenquoten in vielen ostdeutschen Regionen dar.

Die betriebliche Seite der Ausbildung bildungsbenachteiligter Jugendlicher war nicht Gegenstand dieser Expertise. Ein interessantes Ergebnis aus einer Teilstichprobe des Übergangspanels ist, dass in Bayern auch Jugendliche ohne Hauptschulabschluss zu relativ hohen Anteilen in betriebliche Ausbildungsgänge einmünden und diese nur selten abbrechen. Hier müsste der Frage nachgegangen werden, was die Merkmale von Betrieben sind, die diese Zielgruppe erfolgreich auszubilden vermögen.

Bei diesen Ausbildungsbetrieben handelt es sich überwiegend um Klein- und Kleinstbetriebe, und wir vermuten, dass auch darüber hinaus die Ausbildung bildungsbenachteiligter Jugendlicher überwiegend in Betrieben dieser Größenklasse stattfindet. Insofern müssen weitere Analysen zum Beitrag von Modularisierungskonzepten zur Verbesserung der Ausbildungssituation bildungsbenachteiligter Jugendlicher immer auch Antworten auf die Frage liefern, welche Auswirkungen Modularisierungskonzepte auf das Ausbildungsverhalten von Betrieben dieser Größenklasse haben.

Jürgen Strauß

5 Neue Produktionskonzepte und Berufliche Bildung

Produktionskonzepte und Produktionssysteme sind zentrale Rahmenbedingungen für die Bestimmung von arbeitsmarktgängigen Qualifikationen und Kompetenzen. Berufliche Bildungskonzepte können nicht davon absehen, ob die von ihnen präferierten Bildungstypen, Qualifikationen und Kompetenzen in dem Sinne arbeitsmarktgängig sind, dass sie zu verbreiteten Produktionssystemen und Produktionskonzepten „passen". Was „passen" heißt, bedarf allerdings einer sorgfältigen Auslegung (vgl. u.).

In den 80er bis zur Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts war ein Paradigma neuer Produktions- und Managementkonzepte vorherrschend, das – jedenfalls für die Kernbereiche der Produktion in Ländern mit entwickelter Industrie – eine Erweiterung, Anreicherung und Flexibilisierung von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen im Segment mittlerer Fachtätigkeiten und gleichzeitig einen Rückgang von repetitiven Teilarbeiten beinhaltete oder doch einen eindeutigen und linearen Trend in diese Richtung nahe legte (Stichworte: „Reprofessionalisierung" von Industriearbeit und „Lean production" mit „Gruppenarbeit als Herz der schlanken Fabrik", vgl. Kern/Schumann 1984 und Womack/Jones/Roos 1991).

Dieser Trend scheint sich – glaubt man einigen neueren Diagnosen industrieller Entwicklung – in Richtung von Produktionssystemen zu verkehren, die zunehmend wieder „einfache" Arbeiten „unterhalb der Facharbeiterqualifikation" und „qualifizierte Routinetätigkeiten" unterhalb der „traditionellen Facharbeiterqualifikation" mit sich bringen bzw. erfordern (Springer 1999, Springer 2005, Clement/Lacher 2006).

Im folgenden Kapitel wird diesen Diagnosen in Form einer kritischen Rekonstruktion nachgegangen. Zunächst wird die Thematik unterschiedlicher Niveaus von Facharbeiter- und Facharbeiterinnenabschlüssen im Dualen System und unterschiedlicher Einstiege in berufliche Qualifizierung skizziert, um einige wichtige Dimensionen aufzuzeigen, die aktuell (wieder) zur Debatte stehen (1). Dann wird der Begründungszusammenhang neuerer Plädoyers für eine stärkere Differenzierung von Niveaustufen und Abschlüssen innerhalb und unterhalb des Dualen Systems nachgezeichnet. Die Begründung ist nicht darauf beschränkt, eine zunehmende Bedeutung von an das Toyota-Produktionssystem anschließenden „Ganzheitlichen Produktionssystemen" (Institut für Angewandte Arbeitswissenschaft 2000, 2002) und damit verbundener Prinzipien „flexibler Standardisierung" (Springer/Meyer 2006) zu konstatieren. Sie nimmt vielmehr viele aktuelle Trends und Motive in der Berufsbildung mit auf: Die aktuelle Debatte um die Integration benachteiligter Jugendlicher im Zusammenhang mit einem „Stau von Altbewerbern"; Ansätze in der Automobilindustrie, ihre Ausbildung neu zu ordnen; die Etablierung eines Europäischen Qualifikationsrahmens und nationaler Qualifikationsrahmen und darauf bezogener Leistungspunktesysteme; die neuere Modularisierungsdebatte u.vgl.w. (2).

Es folgt eine Benennung und ansatzweise Auseinandersetzung mit einigen Schwachstellen der nachgezeichneten Argumentationskette. Dabei geht es neben der unklaren empirischen Basis des behaupteten Trends zu einfachen Fachtätigkeiten und qualifizierten Routinetätigkeiten u. a. um ein verkürztes Verständnis von Produktionssystemen und um eine Verkennung der Wechselwirkungen von Produktionssystemen, Arbeit und Bildung (3). Auf der Basis dieser Auseinandersetzung sind wir dann in der Lage, alternative arbeits- und bildungspolitische Pfade des Umgangs mit den angeführten neuen ganzheitlichen Produktionssystemen vorzustellen (4) und darauf bezogen einige Problemzonen der Weiterentwicklung des Dualen Systems näher zu umreißen (5). Im Rahmen dieser Expertise müssen wir uns auf eine holzschnittartige Darstellung der hier thematisierten breiten, komplexen und sich dynamisch entwickelnden Thematik beschränken.

Vielleicht führt gerade diese Vereinfachung dazu, Zusammenhänge zu verdeutlichen, die im politischen und auch wissenschaftlichen Alltagsgeschäft in den Hintergrund zu treten drohen.

5.1 Qualifikationsniveaus innerhalb und unterhalb des Dualen Systems?

Aktuelle Auseinandersetzungen über die Weiterentwicklung der Beruflichen Bildung und des Bildungssystems insgesamt beziehen sich häufig auf eine Neuordnung des Einstiegs in Berufliche Bildung (vgl. dazu auch das Kapitel 4) sowie auf eine Differenzierung von Facharbeiter und Facharbeiterinnenabschlüssen (Stichwort: Zweijährige Berufe).

Vor dem Hintergrund von europäischen Standardisierungs-Bestrebungen (vgl. Europäischer Qualifikationsrahmen und Europäisches Leistungspunktesystem) und deren nationaler Umsetzung und von Zugangsbarrieren des Dualen Systems für einen erheblichen Teil von jugendlichen Nachfragern nach Ausbildungsplätzen, wurden Modularisierungs-Konzepte – im Sinne einer Aufteilung von Berufen in zertifizierbare Ausbildungsbausteine und im Sinne der Etablierung von Einstiegs-Bausteinen – vorgeschlagen, die neue Aspekte der Differenzierung von Facharbeiter- und Facharbeiterinnenabschlüssen und ihrer Ergänzung durch zertifizierbare Bausteine unterhalb des Facharbeiter-Niveaus mit sich brachten (Euler/Severing 2006; Clement/Lacher 2006 b).

Die Auseinandersetzung über Differenzierung und Ergänzung von (traditionellen) Facharbeiterabschlüssen stellt im Kern ein neues Kapitel der Auseinandersetzung über die Beibehaltung oder Verabschiedung des Berufsprinzip, über Niveaus und Leitbilder von Beruflichkeit und über alternative Konzepte wie Beschäftigungsfähigkeit und das Leitbild des Arbeitskraftunternehmers dar (Fürstenberg 2000; Kurtz 2001; Kuda/Strauß 2002; Baethge 2004; Drexel 2005; Kramer 2005; Kurtz 2005). Diese – im Rahmen dieses Kapitels nicht weiter explizierte Tiefendimension der Kontroversen – erklärt, jedenfalls zum Teil, die Härte der Auseinandersetzung.

Die Differenzierung von Facharbeiter- und Facharbeiterinnenabschlüssen nach unterschiedlichen Niveaus ist ein komplexes und brisantes Thema. Jugendliche mit einer großen Spannbreite schulischer Eingangsvoraussetzungen (ohne Hauptschulabschluss bis Abitur) absolvieren eine Berufliche Ausbildung innerhalb des Dualen Systems und die Ausbildungsgänge selbst stellen nach Art und Komplexität recht unterschiedliche Anforderungen. Dies geht z. T. einher mit einer unterschiedlichen Dauer der Ausbildungsgänge (2, 3, 3 1/2 Jahre), drückt sich in einer Hierarchisierung von Ausbildungsberufen aus, z. B. nach Kriterien sozialer Geltung/gesellschaftlichen Ansehens und hat auch Auswirkungen auf tarifliche Einstufungen.

Begründet werden Niveauunterschiede in Ausbildungsgängen und Abschlüssen innerhalb des Dualen Systems vor allem mit zwei Argumentationssträngen: Zum einen mit Begabungsdifferenzen von Jugendlichen, zum anderen mit differenzierten Anforderungen des Beschäftigungssystems.

Beide Begründungsstränge sind umstritten (vgl. z.B. Brötz/Schwarz 2004, Institut der deutschen Wirtschaft 2008). Angeblich fixe Begabungsdifferenzen – vor allem die sogenannte „Theorieschwäche" – erweisen sich bei entsprechender Förderung bzw. didaktischer Gestaltung häufig als überwindbar (vgl. z.B.: Biermann/Bonz/Rützel 1999; Enggruber 2001; Alles-pach 2005). Freilich verursacht diese Förderung „Kosten".

Anforderungen „des Beschäftigungssystems" sind nicht einfach objektiv gegeben, sie sind vielmehr von Akteuren definierte und auch gestaltete Anforderungen. Dieser Tatbestand lässt sich an den neueren Projekten zum „Bedarf" an zweijährigen Berufen gut ablesen (vgl. z.B.: Friedrich 2003 und Economix Research 2003). Zudem können solche Anforderungen bzw. Bedarfe – damit wiederholen wir eine Binsenweisheit – nicht allein bestimmend für Bildungsgänge sein. Diese haben sich auch an der Förderung (erwerbs-)biografischer Entwicklungsmöglichkeiten und von lebensbegleitendem Lernen auszurichten. Zudem werden unterschiedliche Anforderungen erst durch – häufig durchaus anfechtbare – Bewertungen unterschiedlichen Niveaus zugeordnet. Ein Beispiel ist die immer noch vorherrschende Höherbewertung von kognitiven gegenüber Erfahrungs-Kompetenzen und von theoretischen gegenüber praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Das Duale System ist bisher – trotz aller Differenzierungen – durch im Großen und Ganzen einheitliche und gleichwertige Abschlüsse nach in der Regel drei- oder dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer gekennzeichnet. Seine erfolgreichen Absolventen gelten als selbständige Facharbeiter/innen bzw. Fachangestellte, die in der Lage sind, „vollständige Handlungen" (von der Planung über die Durchführung zur Bewertung) auszuführen, die eine gute Basis für einen flexiblen beruflichen Einsatz und für berufliche Weiterentwicklungen mitbringen und die einen anerkannten gesellschaftlichen Status haben. Zweijährige Ausbildungsberufe werden i. d. R. nur mit besonderen Begründungen (explizite, verbreitete und dauerhafte Nachfrage im Beschäftigungssystem und erleichterter Zugang für so genannte praktisch begabte Jugendliche) eingerichtet und sind bisher im Dualen System eher die Ausnahme geblieben.

In Deutschland gibt es derzeit unter den 343 staatlich anerkannten 36 zweijährige Ausbildungsberufe. Darunter befinden sich 19 Berufe, die nach Abschluss in einem entsprechenden längeren Ausbildungsberuf fortgesetzt/angerechnet werden können (Stand: Mai 2008, KIBB 2008). Im letzten Jahrzehnt von 1997 bis 2007 gab es sieben neue und 13 modernisierte zweijährige Berufe. Im Ausbildungsjahr 2006/07 absolvierten von insgesamt 1.570.600 Auszubildenden 82.200 eine zweijährige Ausbildung, das entspricht einem Anteil von 5,5 %. 45 % aller zweijährigen Auszubildenden lernen Verkäufer bzw. Verkäuferin (Institut der deutschen Wirtschaft 2008). Für die Metallindustrie relevante, stärker besetzte zweijährige Berufe sind der/die 1939 erlassene Teilezurichter bzw. Teilezurichterin (ohne Fortsetzungsmöglichkeit/FSM) mit 4.413 Auszubildenden (2005) und der/die 2004 erlassene Maschinen- und Anlagenführer bzw. -führerin (mit FSM) mit 2.257 Auszubildenden (2005) und 2.450 Neuverträgen 2006. Weitere relativ stark besetzte zweijährige Berufe sind die Fachkraft im Gastgewerbe (mit FSM) mit 7.517 Auszubildenden (2005) und der/die als Nachfolger des Handelsfachpackers 2004 neu geregelte Fachlagerist bzw. Fachlageristin (mit FSM) mit 6.877 Auszubildenden. Die große Mehrzahl der zweijährigen Ausbildungsberufe weist nur geringe Besetzungszahlen auf (BIBB 2007).

Die Ausbildungsdauer steht bei der bisherigen Randlage zweijähriger Ausbildungsberufe und bei ihrer ausdrücklichen Ausrichtung auf sogenannte theorieschwache, praktisch begabte Jugendliche (eine Etikettierung, die nicht ohne einen wertenden/abwertenden Beigeschmack auskommt) für etwas anderes und für mehr als eine didaktisch begründete und begründbare Dauer von Lehr- und Lernprozessen. Sie symbolisiert vielmehr, zumal bei fehlenden Fortsetzungsmöglichkeiten und bei relativ geringen Durchstiegen in die theoretisch vorgesehenen Fortsetzungsmöglichkeiten, unterschiedliche Typen von Facharbeit, eben höher- und minderwertige im Sinne einer Hierarchisierung. Und dies ist durchaus folgenreich, z. B. für Einkommens- und Weiterbildungschancen und insgesamt für erwerbsbiografische Chancen und Risiken (Brötz/Schwarz 2004).

Gewerkschaftliche Berufsbildungspolitik hat sich über lange Zeiträume bis heute in häufig schwierigen und aufreibenden Auseinandersetzungen im Wesentlichen erfolgreich gegen die Etablierung von so genannten „Schmalspurberufen" gewehrt (vgl. z.B. die langwierigen Auseinandersetzungen über „Stufenausbildungen" und über Konzepte von „Benachteiligtenförderung" oder die aktuellen Kontroversen über den in Erprobung befindlichen Kfz-Servicemechaniker, Spött/Musekamp/Becker 2007 und über den offenbar vom BMWi favorisierten zweijährigen „Basisberuf" Industrieelektriker bzw. Industrieelektrikerin, BMWi 2008).

Dies war und ist aus gewerkschaftlicher Sicht ein „Knackpunkt" berufsbildungspolitischer und arbeitspolitischer Auseinandersetzungen, weil es dabei um Eckpfeiler der Sozialordnung geht. Verhandelt wird nicht weniger als der soziale und ökonomische Wert eines gesellschaftlich prägenden Sozialtypus. Gestritten wird über einen Zuschnitt von Arbeitstätigkeiten, der selbständige Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen (auch als Basis für mündige Bürger und Bürgerinnen) erfordert bzw. ermöglicht. Und es geht darüber hinaus um eine mehr oder weniger egalitäre Gesellschaftsverfassung.

Aktuell geht diese Auseinandersetzung in eine neue und, wie uns scheint, härtere Runde. Es sind zwar wiederum die beiden bereits genannten und vertrauten Begründungsstränge, die für die Etablierung von Ausbildungsgängen unterhalb des „traditionellen Facharbeiterabschlusses" ins Feld geführt werden. „Be-

nachteiligten" Jugendlichen soll der Einstieg in das Duale System erleichtert werden und Arbeitsanforderungen aus dem Beschäftigungssystem soll besser, passgenauer und differenzierter entsprochen werden. Diese Anforderungen erhalten aber diesmal eine besondere Dignität und Dringlichkeit, weil sie als Ausfluss der Etablierung sich global durchsetzender „Ganzheitlicher Produktionssysteme" beschrieben werden. Zudem scheint die Etablierung des Qualifikationsniveaus einer 1. Stufe des Dualen Systems (von 2 oder 3 Niveaustufen?) und von vorberuflichen Qualifikationsniveaus unterhalb oder neben dem Dualen System naheliegend, weil die Institutionalisierung entsprechender Niveaustufen im Europäischen Qualifikationsrahmen bereits beschlossene Sache ist und im – in Verhandlung befindlichen – Deutschen Qualifikationsrahmen von Vielen befürwortet wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006; Hanf/Rein 2008).

Neben der breiteren Etablierung von zweijährigen Basisberufen mit (prinzipiell) vielen Anschlussmöglichkeiten im Rahmen von Berufsfamilien (BMWi 2008) scheint es vor diesem Hintergrund aktuell auch – jedenfalls den Vertretern des Konzepts der wachsenden Bedeutung von „einfachen Fachtätigkeiten" und „qualifizierten Routinetätigkeiten" (Springer 2005; Clement/Lacher 2006 b) – um neue Einstiege in das Duale System oder um alternative Einstiegsqualifizierungen zum Dualen System zu gehen. Dazu eine Folge von Zitaten:

„Bislang werden Jugendliche auf hohem Niveau durch eine anspruchsvolle und auf berufliche Handlungskompetenz zielende Ausbildung qualifiziert und dann in eine Arbeitstätigkeit entlassen, die sie mit hoher Wahrscheinlichkeit frustrieren und demotivieren wird, weil die geweckten Ansprüche sich in ihr kaum erfüllen lassen. Stattdessen könnte m. E. eine niedrigere Einstiegsqualifikation Arbeitsfähigkeit rasch herstellen und kontinuierliche Kompetenzentwicklung, die Arbeitenden parallel zu ihrer Erwerbstätigkeit angeboten und abverlangt wird, Motivation und Kompetenz erhalten und ausbauen."… „So könnte etwa die Beherrschung standardisierter Teilarbeitsschritte an einer Montagelinie in der Großserienfertigung von Kraftfahrzeugen auf der Qualifikationsebene 1 (des Europäischen Qualifikationsrahmens/ EQR, d .V.) als Kompetenzstandard „manuelle Montagearbeiten an teilautomatisierten Produktionslinien durchführen" beschrieben werden."… „Kommen aber weitere Aufgaben, z. B. im Bereich der Arbeitsorganisation und -planung hinzu, dann könnten diese auf der Kompetenzebene 2 liegen."… „ So könnten Qualifikationen auf der Stufe 1 schrittweise um andere, z. B. auf der Qualifikationsstufe 2 oder 3 ergänzt und modular zu einer höherwertigen Qualifikation ausgebaut werden" (alle Zitate aus Clement 2007).

Auch wenn dieses Konzept eine Orientierung an übergeordneten Berufsbildern nicht ausschließt, ist damit doch eine Abkehr von Beruflichkeitsprinzipien wie „Ausbildung für den überbetrieblichen Arbeitsmarkt", „breit angelegte berufliche Grundbildung" und „Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet" vollzogen.

5.2 Begründung für unterschiedliche Niveaus: Ganzheitliche Produktionssysteme und flexible Standardisierung

Die Begründung für eine Institutionalisierung differenzierter Niveaus innerhalb und unterhalb des Dualen Systems weist zwei Besonderheiten auf.

Zum einen ist es die Wiederaufnahme und die neue Begründung der These einer ökonomisch-technisch und vor allem organisatorisch bedingten Heterogenisierung von Arbeitstätigkeiten. Es entwickelten sich im Bereich industrieller Tätigkeiten (und darüber hinaus) Tätigkeitsbereiche, wie zum Beispiel Teile der mechanischen Fertigung und der Instandhaltung, die höhere und parallel dazu aber auch solche, die nur sehr begrenzte Qualifikationen erfordern, vor allem in der manuellen Montage. In diesem Zusammenhang ist häufig von einer quantitativ zunehmenden Bedeutung qualifikatorisch eingeschränkter „einfacher" Tätigkeiten die Rede (Springer 2005; Clement/Lacher 2006 b). Heterogenisierung wird aber auch so verstanden, dass ein „Riss" durch viele Tätigkeiten selber gehe: Ein Kern von monotonen, sich wiederholenden, routinisierbaren Tätigkeiten einfachen Zuschnitts werde angereichert durch komplementäre, z. B. optimierende Tätigkeiten

im Rahmen von Gruppenarbeit, die durchaus anspruchsvollere Qualifikationen wie z. B. Prozessverständnis und Kommunikations- sowie Problemlösungsfähigkeit erforderten.

Diese Analyse wendet sich gegen Aussagen, die eine generelle Tendenz zu immer komplexeren und anspruchvolleren Tätigkeiten auf Fachkräfteniveau konstatieren und gegen die damit verbundene Annahme einer immer weitergehenden Reduzierung von repetitiven, routinisierten Teilarbeiten. Sie stellt gerade einen Typus von Tätigkeiten mit repetitiven, kurzzyklischen Arbeitsaufgaben, zum Teil verbunden mit einigen Komplementär- und Optimierungsaufgaben, ins Zentrum ihrer Betrachtungen. Dieser Tätigkeitstypus werde immer bedeutsamer und sei (berufs-)pädagogisch ein noch unerschlossenes Feld, nicht zuletzt, weil viele Berufspädagogen zur Ignorierung solcher Tätigkeitsbereiche einfacher Arbeit neigten (Clement 2007). Das heißt: Es existierten noch keine angepassten Bildungskonzepte. Aus berufspädagogischer und bildungspolitischer Sicht bestehe ein dringender Bedarf an Bildungsgängen unterhalb des Niveaus traditioneller Facharbeits-Tätigkeiten (Clement in: Clement/Lacher 2006 a).

Die genannten Autoren stützen sich bei ihrer Diagnose eines neuen Typus „qualifizierter Routinetätigkeiten" auf weltweite Trends in der Arbeitsorganisation, die unter dem Titel „Ganzheitliche Produktionssysteme" (Institut für Angewandte Arbeitswissenschaft, 2000; 2002) und „flexible Standardisierung" (Springer/Meyer, 2006) analysiert werden, ihren Schwerpunkt zurzeit noch in der Automobilindustrie haben, aber auch darüber hinaus in weite Bereiche von Industrie und Dienstleistungen ausstrahlen.

Ganzheitliche Produktionssysteme werden von Jürgens folgendermaßen charakterisiert (Jürgens, 2006):

„Mit der Einführung solcher unternehmensweiten Produktionssysteme verbinden sich – mit mehr oder minder großem Nachdruck – drei Zielsetzungen:

„1. Selektion: die Auswahl und Festlegung auf bestimmte Prinzipien und Konzepte und damit der Ausschluss von anderen Herangehensweisen;

2. Vereinheitlichung: anstelle lokaler und personengebundener Herangehensweisen sollen einheitliche Regelungen und Prinzipien über Funktions- und Werksgrenzen – über den Wechsel im Führungspersonal hinweg – verankert werden;

3. Ganzheitlichkeit: die Kohärenz und Komplementarität zwischen Systemelementen soll beachtet werden, wenn in einem Bereich Veränderungen vorgenommen werden."

Die Zielsetzungen Ganzheitlicher Produktionssysteme werden mittlerweile von der großen Mehrzahl der Automobilhersteller und vielen Zulieferern verfolgt.

Standardisierung (Springer/Meyer, 2006) bezieht sich vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen auf eine Vereinheitlichung von Organisierungselementen (wie z. B. Gruppenarbeit, Zielvereinbarungen, Verbesserungsprozesse, Qualitätsmanagement, Visuelle Kommunikation u. vgl. w.), von Methoden (wie z. B. Planungstechniken, Problemlösungstechniken), von Instrumenten (wie z. B. Arbeitsblätter und Checklisten) und auf eine Vereinheitlichung der Arbeitstätigkeiten selbst. Hier werden z. B. Bewegungsabläufe und Bearbeitungsfolgen verbindlich festgelegt. Begründet werden entsprechende Standardisierungen von ihren Befürwortern u. a. mit Transparenz und Erleichterung der Arbeit, Prozesssicherheit, personenunabhängigen Arbeits- und Produktionsabläufen, mit größerer Effizienz und Effektivität und nicht zuletzt damit, dass erst so eine Voraussetzung für die gleichermaßen gewünschte Flexibilität und auch Partizipation geschaffen werde.

Flexible Standardisierung heißt dann, dass eine immer weitere Verbesserung der einmal etablierten Standards angestrebt und praktiziert werden soll. Ein Standard ist demnach nur eine Station in einer Aufwärtsspirale von kontinuierlichen Verbesserungen im Sinne von produktiver und kostengünstiger Arbeit und Organisation. Kontinuierliche Verbesserungsprozesse beinhalten, auch das ist heute Standard, die Beteiligung der Mitarbeiter/innen – freilich in jeweils unterschiedlichen Dosierungen und Konstellationen (Springer, 1999).

Hervorgehoben wird, dass flexible Standardisierung als Organisations- und Arbeitsprinzip nicht auf Massen- und Großserienfertigung beschränkt sei, sondern durchaus auch in Bereichen der Kleinserien und sogar Einzelfertigung hochkomplexer Produkte, die ehemals als standardisierungsresistent galten, mit Gewinn anzuwenden sei.

Die zweite Besonderheit der Begründung einer Institutionalisierung differenzierter Qualifikationsniveaus im und unterhalb des Dualen Systems ist: Eine Reihe von Begründungen, die auf diese unterschiedlichen Niveaus zielen oder diese doch nahe legen, werden zusammen vorgetragen und potenzieren sich. Es werden arbeits- und bildungspolitische Entwicklungen aufeinander bezogen und zu einer anscheinend plausiblen und zwingenden Argumentationskette verbunden. Elemente dieser Argumentationskette sind:

- die skizzierte Einführung und Verbreitung von „Ganzheitlichen Produktionssystemen" und flexibler Standardisierung in der Automobilindustrie und darüber hinaus und die damit einhergehenden Veränderungen von Tätigkeitstypen;
- artikulierte Interessen von Automobilunternehmen an einer kostengünstigen Restrukturierung ihrer Ausbildung, einer Reduzierung der angebotenen Ausbildungsberufe, einer kürzeren und zielgenaueren Ausbildung, z. B. für Montagetätigkeiten und einer neuen, Selektionsmöglichkeiten befördernden Form von gestufter Ausbildung. Als Beispiel kann die Daimler AG, vormals DaimlerChryslerAG gelten, deren Personalleiterkreis 2005 vor dem Hintergrund einer so gesehenen verbreiteten Überqualifikation insbesondere von Produktionsmitarbeitern eine drastische Erhöhung des Anteils zweijähriger Ausbildungsberufe von 8 % auf 42 % vorschlug (DaimlerChryslerAG: Präsentation „Ausrichtung der technischen Berufsausbildung der Zukunft unter Einbeziehung arbeitspolitischer Anforderungen – Nachwuchssicherung durch Anpassung des Ausbildungsportfolios" – Personalleiterbesprechung, 01./02.März 2005). Aktuell wird vom Bereich Ausbildungspolitik ein Berufsbildungsmodell der Zukunft präsentiert, das differenzierte Angebote in Form und Länge der Berufsausbildung, eine Ausbildung in zweijährigen Kernberufen, die eine Basis für die Spezialisierungsphase im 3. Ausbildungsjahr bilden könnte und eine gesunde Mischung aus 2- und 3jährigen Berufen vorsieht (Pohlmann 2008);
- Modularisierungs-Initiativen bzw. Vorschläge zur Neustrukturierung von Ausbildung durch „Ausbildungsbausteine" (Euler/Severing 2006). Diese Thematik wird in den Kapiteln 2, 3 und 4 behandelt;
- Bemühungen zur Qualifizierung von benachteiligten bzw. „marktbenachteiligten" Jugendlichen, die vom Dualen System bislang nicht aufgenommen werden (Innovationskreis berufliche Bildung 2007) und
- die Einführung von Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen, die auf Vergleichbarkeit, Zertifizierung und Anerkennung von Qualifizierungsbausteinen (units und Bündel von units) zielen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006; 2008; Hanf/Rein 2006).

  Die Argumentation der Befürworter unterschiedlicher Niveaus innerhalb und unterhalb des Dualen Systems lautet dann folgendermaßen (vgl. Springer 2005; Clement 2006):

Neue Bildungsgänge unterhalb des Niveaus des bisher vorherrschenden Typus von Facharbeit sind die logische und erforderliche Konsequenz von „Ganzheitlichen Produktionssystemen" und einem damit einhergehenden Arbeitskrafttypus „einfacher Fachtätigkeiten" bzw. „qualifizierter Routinetätigkeiten".

Sie entsprechen Unternehmerinteressen an einer passgenauen Qualifizierung entsprechend dem Bedarf an gezielten Auswahlmöglichkeiten unterschiedlich begabter Bewerber/innen um Ausbildungsplätze und an einem, entsprechend unterschiedlicher Befähigungen, differenzierten Arbeitseinsatz, nicht zuletzt auch an einer Kostensenkung von Ausbildung und Arbeit, insbesondere in personalintensiven Bereichen, um weiter konkurrenzfähig bleiben zu können (Gryglewski 2005).

Zugleich entsprechen sie auch Arbeitnehmerinteressen: z. B. an einer gezielten kürzeren Ausbildung, an Chancen auch für Theorieschwache und praktisch Begabte, für Benachteiligte auf dem Ausbildungs- und

Arbeitsmarkt und nicht zuletzt an einer Passung von Ausbildung und Arbeit, die durch Überqualifikation und entsprechenden Motivationsverlust aus der Balance geraten könnte.

Solche Ausbildungsgänge sind zudem europakompatibel, da sie europaweit/global, der Entwicklung der Produktionssysteme entsprechend, benötigt werden und mit Hilfe von Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen vergleichbar angelegt, zertifiziert und anerkannt werden können.

Ausbildungsbausteine/Module sind bei der Konstruktion dieser Bildungsgänge in mehrfacher Hinsicht hilfreich. Sie bieten Möglichkeiten einer begabungs- und bedarfsgerechten Stufung, einer horizontalen und vertikalen Flexibilisierung von Aus- und Weiterbildung und einer besseren Durchlässigkeit bisher gegeneinander abgeschotteter Bildungsbereiche.

5.3 Schwachstellen der Begründung

Eine Auseinandersetzung mit den hier ins Zentrum gerückten Vertretern der These der wachsenden Bedeutung einfacher Fachtätigkeiten und qualifizierter Routinetätigkeiten und der daraus abgeleiteten Plädoyers für eine Differenzierung von Qualifikationsniveaus innerhalb und unterhalb des Dualen Systems (Clement; Lacher; Springer; Severing) ist lohnend. Die Differenziertheit ihrer Argumentationen, das wissenschaftliche und bildungspolitische Niveau der Beiträge und der Schwung ihrer zwischen Makrotendenzen und bildungspolitischer Tagesaktualität vermittelnden Beweisführungen sind bestechend. Ihre Nähe zur in Deutschland nicht einflusslosen Automobilindustrie und ihre möglicherweise auch privilegierten Einflusschancen auf die derzeitige Bildungspolitik garantieren einen hohen Realitätsgehalt ihrer Ausführungen.

Lohnend ist diese Auseinandersetzung aber auch, weil eine eingehende Beschäftigung mit ihren Arbeiten aus unserer Sicht zu dem Ergebnis führt, dass ihre Argumentation eine Reihe von Unklarheiten, Ungenauigkeiten, Defiziten und Leerstellen aufweist. Wir benennen im Folgenden einige.

Zur empirischen Basis: Verbreitung von qualifizierten Routinetätigkeiten

Zunächst wünschte man sich genaueren Aufschluss – empirisch gestützte Angaben oder doch Schätzungen – über die beanspruchte Reichweite und quantitative Bedeutung der Diagnose der Ausweitung der benannten Tätigkeitsniveaus, und zwar sowohl im Hinblick auf die zumeist im Zentrum der Ausführungen stehende Automobilindustrie, als auch im Hinblick auf Tätigkeitsbereiche und -typen (z.B. in der manuellen, teilautomatisierten und automatisierten Montage, in der mechanischen Fertigung, der Instandhaltung u. vgl. w.), aber auch im Hinblick auf Branchen und Wirtschaftsbereiche. Aus der Tatsache, dass Ganzheitliche Produktionssysteme „in ihrer Ausrichtung an der gesamten Wertschöpfungskette“ „sämtliche Bereiche im Betrieb zu erfassen“ „beanspruchen“ (Clement/Lacher 2006 b, VGL. 198) zu schließen, dass dem deutschen Facharbeiter nur noch ein Nischendasein bleibt (ebd. VGL. 200), erscheint uns zumindest als etwas überschwänglich bzw. als Überinterpretation. Hinzu kommt, dass eine zunehmende Bedeutung im Bereich industrieller Fertigung und Montage aufgrund der Schrumpfung dieses Wirtschaftsbereichs nicht umstandslos mit einer quantitativen Ausweitung gleichzusetzen ist.

Wir wünschen uns demnach nähere Angaben darüber, ob es bei der Annahme der Ausweitung qualifizierter Routinearbeiten vornehmlich um manuelle Montagearbeit in der Großserien- und Massenfertigung der Automobilindustrie geht, um Montagearbeit generell, um Großserien- und Massenfertigung insgesamt oder gar um sich weltweit in allen Branchen und Wirtschaftsbereichen und im Hinblick auf alle Losgrößen durchsetzende Trends als zwingende Folge von neuen Produktions- und Dienstleistungs-Konzepten, ob also ein genereller Wechsel des Paradigmas analog dem in den 90er-Jahren vorherrschenden Paradigma „lean production“ und „lean management“ gemeint ist.

Was die Heterogenisierung innerhalb der qualifizierten Routinearbeit angeht: Hier wären ebenfalls Hinweise auf das quantitative Gewicht der Tätigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus nützlich. Die wenigen Hinweise deuten darauf hin, dass der Großteil der Tätigkeiten in der Ausführung von kurzzyklischen, einfachen Arbeitsvollzügen besteht.

Im Übrigen sprechen die verfügbaren Prognosen über die Entwicklung von Tätigkeiten und Tätigkeitsniveaus (Weidig/Hofer/Wolff 1999; Kupka 2005; Schnur 2007) eine andere Sprache. Danach gilt jedenfalls für die Gesamtwirtschaft: „Der Trend zu anspruchsvollen Anforderungsprofilen ist unübersehbar. Die „Höherqualifizierungsthese" wird eindeutig bestätigt" (Schnur 2007). Etwas detaillierter wird von der IAB/Prognos-Projektion 1999 von einer Reduzierung des Anteils von Erwerbstätigen mit „einfachen Fachtätigkeiten" im Zeitraum 1991 bis 2010 von 17,9 % auf 13,6 % und von „Hilfstätigkeiten" von 20,1 % auf 15,7 % ausgegangen. Erwerbstätige mit „qualifizierten Fachtätigkeiten" (28,4 %/30,1 %), solche, die „Fachtätigkeiten mit Führungsaufgaben" (14,4 %/16,4 %) und „hochqualifizierte Tätigkeiten" (19,3 %/24,1 %) ausüben steigern ihre Anteile im selben Zeitraum merklich (Reinberg/ Hummel 2002).

Uns scheint allerdings trotz des großen Detaillierungsgrades (37 Wirtschaftszweige, 33 Tätigkeitsfelder, 5 Tätigkeitsniveaus) und der aufwendigen Methodik der IAB/Prognos-Studie (Experten-Ratings in einem iterativen Verfahren zu einer Vielzahl von Einflussfaktoren) eine Neuauflage dringend geboten, sowohl im Hinblick auf die Tätigkeitsnomenklatur als auch im Hinblick auf die Einflüsse sozioökonomischer Rahmenbedingungen und technologisch-organisatorischer Entwicklungen. Zudem war der Referenzzeitraum der Studie, der Zeitraum, auf den sich die Projektion bis zum Jahre 2010 bezog, 1985 bis 1995. Die veränderte internationale Arbeitsteilung, die Polarisierung von Schichten und Milieus und der Trend zur Prekarisierung von Erwerbsarbeit, um nur diese Entwicklungen zu nennen, werden nicht ohne Einfluss auf Tätigkeitsniveaus und mithin auch die Entwicklung „einfacher Fachtätigkeiten" sein.

Leider geben weitere vorliegende quantitative Projektionen zur Zukunft von Arbeit und Bildung (BLK 2001; Bonin/Schneider u. a. 2007) für unsere Fragestellung wenig her, da sie sich nicht auf Tätigkeitsniveaus, sondern auf sogenannte Qualifikationsstufen im Sinne von Abschlüssen beziehen. Gefragt wurde hier nach dem Bedarf an Erwerbstätigen ohne, mit abgeschlossener Berufsausbildung, mit Meister-/Techniker-/Fachschulabschluss, mit Fachhochschulabschluss und mit Universitätsabschluss. Die Ergebnisse, die in dem einen Fall (BLK) bis 2015, in dem anderen (Boning u. a.) bis 2020 reichen, gehen bekanntlich von einem stark wachsenden Bedarf von Absolventen mit Fachhochschul-/Universitätsabschluss, von einer starken Abnahme des Bedarfs an Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss und in der neueren und weiterreichenden Projektion von einer stetigen, wenn auch mäßigen Abnahme des Bedarfs an Absolventen mit Berufsabschluss aus. Wohlgemerkt, diese Projektionen sagen wenig über Tätigkeitsniveaus aus, sondern eher über Besetzungswünsche von Arbeitgebern.

Zum Verständnis von Produktionssystemen

Produktionssysteme sind nicht nur organisatorisch und auch nicht nur ökonomisch und technologisch begründet und zu beschreiben. Sie sind, jedenfalls dann, wenn sie aus dem Konzepthimmel in gesellschaftliche und betriebliche Realitäten hinabsteigen, in soziale, sozialkulturelle und gesellschaftliche Bezüge eingebettet und sie beinhalten industrielle Beziehungen, Arbeitsbeziehungen, und z.B. Annahmen über das, was jeweils zumutbar ist etc. als wichtige Dimensionen. Schon von daher ist die Unterstellung gleichgerichteter weltweiter Produktions-Standardisierungen allenfalls auf der Konzeptebene legitim. Eine Gleichsetzung dieser Ebene von Soll-Vorgaben mit betrieblichen Realitäten ist ebenso unzulässig wie eine Vernachlässigung von Differenzen zwischen einzelnen Produktionssystemen bzw. ihren Ausprägungen (Jürgens 2006). Das Konzept von „Produktionsmodellen", das eine Synthese der Ergebnisse des Forschungsprogramms des internationalen Netzwerks von Automobilforschern GERPISA darstellt (vgl. Boyer/Freyssenet 2003, S. 22, VGL. 44/45), berücksichtigt diese Dimensionen und stellt damit zugleich eine fundierte Kritik an der weithin vorherr-

schenden Auffassung des Toyotismus als „one best way" dar. Produktionsmodelle umfassen als Bausteine neben der in Produktionssystemen berücksichtigten Produktionsorganisation ebenfalls die Produktpolitik und die Arbeitsbeziehungen. Auf dieser Grundlage werden dann jeweils „Governance-Kompromisse" in Unternehmen analysiert, zu denen auch die betriebliche Personal- und Qualifikationspolitik gehört.

Zu den Ursachen der diagnostizierten Produktions-Trends

Die naheliegende Frage nach Ursachen der diagnostizierten Produktions-Trends führt in den hier betrachteten Arbeiten (s.o.) zu nicht weiter hinterfragten Kriterien und Logiken. Es scheint so, als erzwängen objektive, eindeutige Prinzipien und Logiken wie die Marktlogik, der „Marktdruck", „international herrschende Marktbedingungen", „Kennzahlen des internationalen Marktes", „internationale Dynamiken, der sich Unternehmen kaum noch entziehen können", Produktivität, Effizienz und Effektivität, Flexibilität, Prozesssicherheit etc. „tatsächlich oder in der Sicht des Managements" die durchgehend „modern" genannten Produktionssysteme und mit ihnen gleich auch den Zuschnitt von Arbeit und Qualifikation. Die Macht des Faktischen zu konstatieren, scheint für eine angemessene Beschreibung der Produktionstrends auszureichen.

Konsequent unterbleiben dann auch Verweise auf ökonomische Analysen, z. B. im Hinblick auf vorherrschende (vgl. z.B. Sablowski 2005) oder auch auf unterschiedliche Profitstrategien von Automobilkonzernen (Boyer/Freyssenet 2003), die z. B. Akzente auf permanente Kostensenkung oder auf Innovation und Flexibilität legen können. Es fehlt auch eine Einbeziehung von soziokulturellen Analysen, z. B. über unterschiedliche Arbeitsbeziehungen in Unternehmen und Ländern (Jürgens 2006; Pardi 2007). Vor diesem Hintergrund können dann Produktionssysteme nach dem Vorbild von Toyota (Toyotismus) als der „one best way" vorausgesetzt werden, als weitgehend widerspruchs- und konfliktfrei erscheinen, statt jeweils als „umkämpftes Terrain" (Kratzer u. a. 2008). Kritische Untersuchungen über das Funktionieren des Toyotismus in unterschiedlichen Weltregionen bleiben leider unbeachtet (vgl. z.B. Pardi 2007; Pfeiffer 2007).

Zum Umgang mit Arbeitspolitik

Es wird unterstellt, dass aus Ganzheitlichen Produktionssystemen ein bestimmter Zuschnitt, eine bestimmte Bündelung von Anforderungen, Aufgaben und Tätigkeiten „folgt", die in der Regel vollständige Handlungen und ganzheitliche Arbeitsvollzüge nicht zulassen, da diese gesetzten Produktivitätskriterien widersprechen. Diese Ableitungslogik verkennt oder ignoriert die Tatsache, dass die möglichen und, wie wir wissen, bei gleicher Technologie großen arbeitsorganisatorischen Spielräume, auch in Verhandlungen mit Betriebsräten und auch Gewerkschaften in der einen oder anderen Weise ausgefüllt werden bzw. ausgefüllt werden können. Bei diesen Verhandlungen und Arrangements geht es um Balancen von Geben und Nehmen unter Einschluss von Zumutbarkeiten bei Arbeitsinhalten, bei Leistungspolitik, aber auch in der äußerst wichtigen Dimension von Partizipation. Welches Verhältnis von partizipativer, mitarbeitergetragener Rationalisierung auf der einen Seite und von spezialisierter, sich vornehmlich auf Industrial Engineering-Methoden stützender Rationalisierung auf der anderen Seite (Springer 1999) ausgehandelt, vereinbart und praktiziert wird, ist mitentscheidend für die Strukturierung und Gestaltung der Arbeitsaufgaben.

Für das Ressort Personal von DaimlerChrysler (heute Daimler) gehört zu den „Vorteilen des Produktionssystems für das Unternehmen" eine „verbindliche Umsetzung der Arbeitspolitik", „da Arbeitspolitik integraler Bestandteil des Produktionssystems ist" (Ressort Personal DaimlerChrysler, Produktionssysteme in der DaimlerChrysler AG, o. J.). Dies bedeutet umgekehrt eine Politisierung von Produktionssystemen und die Möglichkeit, entsprechend der arbeitsorganisatorischen Spielräume, eine kontinuierliche Verbesserung von Arbeitsqualität und Partizipationsmöglichkeiten zu verfolgen.

Berufs- und Wirtschaftspädagogen gewinnen an Professionalität, wenn sie ein stärkeres Augenmerk auf die unterschiedliche betriebliche Nutzung arbeitsorganisatorischer Spielräume bei der Gestaltung von Arbeitsstrukturen, Aufgaben und Tätigkeiten richten. Viele Studien des Soziologischen Forschungsinstituts

Göttingen (SOFI) liefern hierzu instruktive Fallbeispiele, z. B. im Hinblick auf die lernförderliche Anlage von Arbeitsstrukturen (vgl. z.B. Baethge u. a. 2006; Baethge-Kinski/Tullius 2006). Der Pragmatismus einer umstandslosen „Anerkennung" von betrieblich vorgefundenen Tätigkeitsbündeln läuft auf eine wissenschaftlich nicht vertretbare Ignorierung arbeitsorganisatorischer Spielräume, die auch im Rahmen von Ganzheitlichen Produktionssystemen bestehen, hinaus.

Zur Rolle von Bildungspolitik

Die Ableitungslogik, die aus Ganzheitlichen Produktionssystemen einfache Fachtätigkeiten und qualifizierte Routinetätigkeiten „folgen" lässt, wird fortgesetzt, wenn aus diesen und ihren „Anforderungen" bestimmte Bildungsgänge jenseits und unterhalb des Niveaus des beruflichen Facharbeitstypus abgeleitet werden. Bildungsniveaus und Bildungsgänge hätten sich nach diesem Muster dann lediglich quasi-objektiv vorgegebenen betrieblichen Anforderungen des Produktions- und Arbeitssystems anzupassen.

So richtig es ist, dass reale betriebliche Arbeitsaufgaben einen zentralen Stellenwert in beruflichen Bildungsgängen haben sollten, so falsch ist deren umstandslose Gleichsetzung mit beruflichen Aufgaben (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3).

Nach unserem Verständnis gehört seit Anfang der 70er Jahre zum Grundbestand der Arbeits- und Bildungssoziologie, dass Wechselbeziehungen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem bestehen (vgl. z.B. die Arbeiten von Burkart Lutz: Lutz 1969 und 1976). Diese vor allem aus internationalen Vergleichsuntersuchungen gewonnenen Befunde und Erkenntnisse besagen u. a., dass Bildung gegenüber vorfindlichen Arbeitsstrukturen eine relative Autonomie hat und auch braucht, damit ihre gestaltende Potenz, d.h. ihre Mitgestaltung von Arbeitsstrukturen zum Tragen kommen kann. Dies hat sich nicht zuletzt in den Montagen der Automobilindustrie positiv auf deren Produktivität ausgewirkt. Die häufig mitgebrachten Qualifikationen der Werker auf der Basis von einschlägigen oder auch nicht einschlägigen Ausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen, waren, legt man den Maßstab der unmittelbaren Arbeitsanforderungen an, „eigentlich gar nicht notwendig". Sie haben aber nicht unwesentlich dazu beigetragen, dass die Werker flexibel zusätzliche Aufgaben (z.B. Einrichtungs- oder Instandhaltungsaufgaben) übernehmen konnten und insgesamt ein aus beruflichen Maßstäben gespeistes hohes Engagement bei Störungen, im Hinblick auf Produktqualität etc. aufwiesen.

In diesem Zusammenhang wollen wir daran erinnern, dass eine über die jeweiligen betrieblichen „Erfordernisse" hinausreichende überbetriebliche und zugleich auf Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Partizipation bezogene Ausrichtung der Bildung, d.h. ihre berufliche Ausrichtung, einmal zum Grundkonsens von Bildungspolitik in Deutschland gehörte.

Bezug zum Facharbeitertypus und zum Berufsprinzip

Die in den einschlägigen Publikationen (Clement/Lacher 2006 b, Clement 2007) beschriebenen Tätigkeitstypen repetitiver Teilarbeit und qualifizierter Routinetätigkeiten werden je nachdem ob es sich um „nackte", sich wiederholende, rein ausführende Tätigkeiten oder um z. B. um kommunikativ-kooperative, disponierende, optimierende Elemente angereicherte Tätigkeiten handelt, von den genannten Autoren den Qualifikationsniveaus 1, 2 und 3 des achtstufigen Europäischen Qualifikationsrahmens zugeordnet (vgl. Clement 2007, VGL. 43/44). Es geht demnach sowohl um Niveaus unterhalb des Dualen Systems (1 und 2) als auch um die erste von angedachten zwei oder drei Stufen des Dualen Systems. In dieser Lesart geht es nicht in erster Linie um ein angestrebtes Niveau von gesellschaftlicher oder auch betrieblicher Mindestqualifikation, sondern um eine „bedarfsgerechte", in flexiblen Bausteinen angebotene und auch nachgefragte Qualifikation und Qualifizierung, die dem jeweiligen Bedarf des Arbeits- und Beschäftigungssystems angepasst ist. Dabei bleibt das Verhältnis zu Beruflichkeit und zum Facharbeitstypus in der Schwebe und widersprüchlich.

Während z. B. in einem BWP-Aufsatz (Clement 2007) vage genug als „mittelfristiger Zielhorizont der betrieblichen und individuellen Kompetenzentwicklung ein beruflich definiertes Kompetenzprofil" angegeben wird und von einem „qualifizierten Routinearbeiter mit Facharbeiterausbildung" (auf welchem Niveau? d.V.) die Rede ist, werden in den Beiträgen von Clement und Lacher in dem von ihnen herausgegebenen Sammelband „Produktionssysteme und Kompetenzerwerb" (Clement/Lacher 2006 a) Beruflichkeit und Facharbeitstypus direkt in Frage gestellt: „Derart heterogenen Qualifikationsanforderungen (gemeint sind die des qualifizierten Routinearbeiters, d.V.) entspricht die derzeitige – am Zielbegriff der beruflichen Handlungskompetenz ausgerichtete – Qualifikationsstruktur der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nur bedingt. Eine wesentliche Ursache für die hier spürbar werdende Spannung zwischen Ausbildung und betrieblichem Bedarf liegt in der Beruflichkeit der Ausbildung im Dualen System" (ebd. S. 11). An anderer Stelle (S. 200) wird der „deutsche Facharbeiter" mit der „Verengung und Verregelung durch Standards, Vorgaben und vor allem Routinen in früher ganzheitlichen Arbeitsvollzügen" auf ein Nischendasein verwiesen. Ob damit das Berufsprinzip in Zukunft einen Qualifizierungstyp neben anderen darstellen sollte oder ob es im Interesse der „Anpassungsfähigkeit der deutschen Berufsbildung an international herrschende Marktbedingungen" (ebd. S. 12) zugunsten einer Anpassung an „real vorfindliche Qualifikationsanforderungen", die „nicht dem beruflichen Muster entsprechen" (ebd. S. 12) ausgedient hat, bleibt unklar.

Zur Berücksichtigung demografischer Faktoren

Die Notwendigkeit von Bildungsgängen für einfache Fachtätigkeit/qualifizierte Routinearbeiten wird auch mit demographischen Faktoren begründet (Clement 2007). Wenn aufgrund demografischer Faktoren die Nachfrage von Jugendlichen nach Ausbildungsplätzen nachlässt, so haben wir die Argumentation verstanden, schränkt das die Möglichkeiten der Unternehmen/Betriebe zur Rekrutierung und Auswahl von Nachwuchskräften nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ ein. Umso sinnvoller sei es dann, die gehäuft auftretenden Jugendlichen mit niedrigeren Eingangsqualifikationen nicht zu überfordern, sondern eben gezielt für einfache Fachtätigkeiten zu qualifizieren. Dass eine Gegensteuerung zu sinkender Nachfrage auch darin bestehen könnte, besonders attraktive Ausbildungs- und Arbeitsplätze anzubieten, bleibt unbeachtet. Auch der ins Feld geführte „Facharbeitermangel" (vgl. zu einer differenzierten Einschätzung: IAB 2007), der beruflich qualifizierte Arbeiter auf „Einfacharbeitsplätzen" veranlassen könnte, auf arbeitsinhaltlich attraktivere Arbeitsplätze zu wechseln, ist als Argument für die Notwendigkeit, die dann entstehende Lücke durch diesmal bedarfsgerecht Qualifizierte zu schließen, nur bedingt tauglich. Eine alternative Strategie bestünde ja darin, die „Einfacharbeitsplätze" ein wenig den Qualifikationen der „Überqualifizierten" anzupassen und vorsorglich genügend Facharbeiter auszubilden.

Zur Mikroanalyse von Arbeitstätigkeiten

Wenn in den behandelten Schriften Analysen von Arbeitsplätzen als Beleg für im Kern anspruchslose Strukturen vorgenommen werden, werden diese ausschließlich funktional von einer objektivistisch (miss-)verstandenen Anforderungsseite her beschrieben. Eine Mikroanalyse der Tätigkeiten, Arbeitsplätze und Arbeitsstrukturen, die die Sicht der Arbeitnehmer mit einbezieht oder gar das subjektivierte Arbeitshandeln (Stichworte: ganzheitliche Wahrnehmung, dialogische Vorgehensweise, Assoziation und Gespür, empathische Beziehung, vgl. dazu Böhle u. a. 2004) kommt nicht vor. Speziell zu „erfahrungsbasierter Wissensarbeit in der flexiblen Montage" liegen dazu aktuelle, instruktive Studien vor, die die übliche Betrachtung des objektivierten Arbeitshandelns ergänzen (Pfeiffer 2007). Erst auf dieser vervollständigten Basis kann eine Einschätzung des Tätigkeitsniveaus und „passender" Bildungsgänge vorgenommen werden, die nicht der Gefahr einer systematischen Unterschätzung der Kompetenzen der Werker erliegt.

Zur Vereinbarkeit ambivalenter Anforderungen

Ein wichtiges Charakteristikum qualifizierter Routinetätigkeiten, so die Autoren, seien ambivalente Handlungsanforderungen – Anforderungen wie kurztaktige, repetitive Teilarbeiten einerseits, eine Orientierung auf Geschäftsprozesse andererseits oder eine strikte Befolgung von Methodenstandards einerseits, die kreative Beteiligung an Optimierungstätigkeiten andererseits. Wie solche ambivalenten, man kann auch sagen, widersprüchlichen und konfligierenden Anforderungen in den Subjekten vereinbart werden können, wird bislang kaum thematisiert. Die damit verbundenen Problematiken werden weitgehend ignoriert. Arbeitnehmer/innen bilanzieren z. B. ihren Aufwand und ihre Erträge bzw. das was sie geben und das was sie dafür bekommen nach Kriterien wie Fairness bzw. Gerechtigkeit. Ob die geforderte berufspädagogische Kreativität zur Glättung der hier auftauchenden Widersprüche ausreicht, ist noch nicht ausgemacht.

Zur sozialen und gesellschaftlichen Bedeutung der Etablierung eines neuen Arbeitstypus „gehobener Routinetätigkeiten"

Eine Etablierung eines solchen Arbeitstypus auf breiterer Ebene wäre folgenreich. Davon wären hierarchische Abstufungen in Arbeitssystemen, tarifliche Strukturen und Karrierechancen betroffen; darüber hinaus auch gesellschaftliche Ungleichheiten und damit verbundene Selbstverständnisse. Die Abkanzelung von Interessen am Erhalt des Facharbeiterniveaus als „Standesinteresse" wird dem nicht gerecht. Denn der damit verbundene Verweis auf eine Aufwertung von „Einfachtätigkeiten" und von bisher „Un- und Angelernten" durch eine formalisierte, anschlussfähige Qualifizierung nach einem Bausteinprinzip bleibt abstrakt , wenn nicht, zumindest versuchsweise, eine Bilanzierung von entsprechenden Aufwertungseffekten (Upgrading) und parallelen Abwertungen (Downgrading) bisheriger beruflich organisierter Facharbeiterniveaus vorgenommen wird.

5.4 Alternative arbeits- und bildungspolitische Pfade

Berücksichtigt man die im vorigen Abschnitt benannten Schwachstellen und die aufgeführten alternativen Konzepte und Zusammenhänge, so kann man den Zusammenhang von Produktionssystemen, Arbeit und Bildung nicht als Ableitungs- und funktionalen Zusammenhang darstellen. Man muss vielmehr – an einer Reihe von Schnittstellen – gestaltbare und zu gestaltende alternative Pfade aufweisen. In den folgenden Thesen tun wir dies. Damit wollen wir wissenschaftsgestützt Argumente liefern, die die gestaltende Rolle von Arbeits- und Bildungspolitik gegenüber ihrer Funktion als Anpassungsgehilfin von angeblichen Marktzwängen und Sachgesetzlichkeiten unterstreichen.

1. These

Es gibt unterschiedliche Produktionssysteme. Die zur Zeit auf dem Vormarsch befindlichen „Ganzheitlichen Produktionssysteme" haben je nach betrieblicher Realisierung (neo-tayloristische oder partizipative, top-down oder bottom-up-Ausrichtung) unterschiedliche Ausprägungen und Varianten.

2. These

Die unterschiedlichen Produktionssysteme werden je nach Arbeitsmarktgegebenheiten (Knappheit, reichliches Angebot), nach industriellen Beziehungen und Interessenvertretungsstrukturen, kulturellen, nach nationalen und regionalen sozialen Anspruchsniveaus der Arbeitnehmer/innen, nach Managementtraditionen, -strategien etc. mit unterschiedlichen Arbeitsstrukturen (Bündelungen von Aufgaben und Tätigkeiten) ausgelegt.

3. These

Den so geschaffenen Arbeitsstrukturen werden – je nach gesellschaftlichen und bildungstraditionellen sowie auch zukunftsbezogenen Leitbildern – bestimmte Arbeitskrafttypen zugeordnet. Die Arbeitskrafttypen werden mit unterschiedlich ausgelegten und institutionalisierten Bildungsgängen „erzeugt".

4. These

Die Interessen von Unternehmern und Arbeitnehmern z. B. im Hinblick auf Bildungsniveaus stimmen zum Teil überein, zum Teil weisen sie auseinander. Es wird also nicht von vornherein eine win-win-Situation unterstellt. Diese klammert im übrigen Kostensenkungs- und Selektionsinteressen von Unternehmen aus, tabuisiert sie oder legitimiert sie.

5. These

Europa-Kompatibilität kann nicht gleichgesetzt werden mit einer Eins-zu-eins-Übernahme des achtstufigen Europäischen Qualifikationsrahmens. Wenn Tendenzen zur Abflachung von Hierarchien in Unternehmen/Betrieben ernst gemeint sind und wenn eine gesellschaftliche Egalisierung angezielt wird, wäre ein deutlich weniger abgestufter Rahmen angebracht. Europa-Kompatibilität kann auch nicht mit einer Auflösung von beruflich strukturierten ganzheitlichen Bildungsgängen zugunsten von einzeln zertifizierten Ausbildungsbausteinen gleichgesetzt werden. Vielmehr kann ein modernisierter beruflich-betrieblicher Bildungstyp (vgl. Kapitel 2 und 3) durchaus Verbreitungschancen in Europa haben.

6. These

Bemühungen um Benachteiligte sind nicht gleichbedeutend mit „begabungsgerecht" angepasster Qualifizierung. Es sollte berücksichtigt werden, dass sie ebenso auf eine auf Berufe ausgerichtete und Anschlüsse sichernde Förderung hinauslaufen können.

7. These

Ausbildungsbausteine können alternativ entweder einzeln zertifiziert werden und damit je nach betrieblicher Akzeptanz den „Wert" eines institutionalisierten Qualifikationsnachweises erhalten. Sie können aber auch didaktisch und ausbildungsorganisatorisch so angelegt werden, dass sie nur im Rahmen eines beruflichen Bildungsganges ihren Wert erhalten (was ihren Nachweis nicht ausschließt).

5.5 Felder der Weiterentwicklung des Dualen Systems

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus der kritischen Rekonstruktion der Diagnose einer zunehmenden Bedeutung einfacher Fachtätigkeiten und qualifizierter Routinetätigkeiten und dem daraus abgeleiteten Plädoyer für entsprechende Differenzierungen im und unterhalb des Dualen Systems? Das soll im Folgenden an einigen Beispielen ausgeführt werden. Dabei wird es mehr um Problem- und Fragestellungen als um Antworten gehen.

Horizontale und hierarchische Differenzierungen im Dualen System

Das Duale System umfasst eine große Bandbreite von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen, Eingangsvoraussetzungen, Begabungen, Interessen und Orientierungen. Andererseits bedient es ganz unterschiedlich ausgerichtete und akzentuierte Arbeits- und Qualifikationsanforderungen, auch jenseits der beruflich-fachlichen Domänen.

Damit sind z. B. solche Unterscheidungen gemeint wie:

- stärker spezialisierte und stärker generalisierte Berufe,
- stärker fachlich ausgerichtete und stärker prozessbezogene Berufe,
- stärker erfahrungsbasierte und stärker kognitiv ausgerichtete Berufe,
- stärker auf objektivierendem und stärker auf subjektivierendem Handeln (Böhle 2004) beruhende Berufe.

Insofern ist der These von der Heterogenisierung von Arbeitsanforderungen, u. a. auch im Zuge der Implementierung von Produktionssystemen und der Notwendigkeit weiterer Differenzierungen im Dualen System zuzustimmen. Dass daraus folgt, es müssten neue differenzierte Niveaus im Sinne einer Hierarchisierung von Bildungsstufen etabliert werden, vermag uns dagegen nicht einzuleuchten. Wer Enthierarchisierungstendenzen in der Arbeitswelt ernst nimmt und – im Interesse der sozialen und gesellschaftlichen Integration und einer partizipativen Rationalisierung – für eine Aufwertung von „praktischen Begabungen", von „erfahrungsbasiertem" und „subjektivierendem" Arbeitshandeln eintritt, für den führen solche neueren Hierachisierungsversuche ins Abseits.

Auf der Tagesordnung stehen allerdings neue Differenzierungen im Dualen System in der oben angedeuteten Richtung (vgl. dazu den Ansatz im Rahmen der ITB-Expertise „Gestaltungsoptionen für die Duale Organisation der Berufsbildung" 2008, S. 22ff). Dabei müssten mögliche Folgewirkungen gründlich bedacht werden. Z.B.: Welche Konsequenzen wären damit im Hinblick auf schulische (Vor-)Bildung, auf Rekrutierung und Auswahl von Auszubildenden und auf die Entwicklung von Differenzierungen im Arbeitssystem verbunden? Und: Können solche zunächst horizontal angelegte Differenzierungen ohne eine hierarchische Interpretation auskommen oder begünstigten sie solche Interpretationen? Wie kann eine möglichst weitgehende Gleichwertigkeit der Abschlüsse erreicht bzw. gesichert werden?

Institutionalisierung von Einstiegen in das Duale System

Auch eine Institutionalisierung und Standardisierung einer Qualifikationsstufe unterhalb des Dualen Systems bzw. als Vorbereitung auf dieses, kann unter bestimmten Bedingungen u. E. sinnvoll sein. Zu den Bedingungen gehören: Der Personenkreis, der dafür in Frage kommt, müsste klar eingegrenzt werden (z.B. lernungewohnte Erwachsene ohne Berufsausbildung), der Qualifikationsgang müsste bundeseinheitlich unter Mitwirkung der Tarifpartner geregelt werden und eine erfolgreiche Absolvierung müsste einen Anspruch auf eine geregelte Berufliche Ausbildung begründen, die auch staatlich garantiert wird (näheres hierzu in den Kapiteln 2, 3 und vor allem 4).

„Mindestqualifikation" als Standard und Recht

Dass das Duale System in seiner jetzigen Form mit einer weitgehenden Verfügungsgewalt von Arbeitgebern über Quantität und Qualität von Ausbildungsplätzen und mit der Knappheit des Lernorts Betrieb (vgl. Kapitel 3) auch als Mechanismus sozialer Schließung fungiert, ist wohl wahr. Die Ursachen liegen aber weniger, wie die Vertreter einer weitergehenden hierarchischen Differenzierung von Ausbildung unterstellen, in zu anspruchsvollen Anforderungen, vielmehr in den genannten Merkmalen (Verfügungsgewalt, Knappheit) und in zu wenig ausgebauten, früh ansetzenden Förderstrukturen.

Das „Recht auf Ausbildung" in einem anerkannten Ausbildungsberuf ist unverzichtbar. Wenn es aber durch vielfältige Mechanismen unterlaufen wird, u. a. auch durch die Abstempelung „marktbenachteiligter" Jugendlicher als nicht „ausbildungsfähig" oder nicht „ausbildungswillig", muss seine Realisierung möglicherweise schrittweise angezielt werden. Die aktuellen Vorstöße der SPD in Richtung „Recht auf Hauptschulabschluss" können als ein Schritt in diese Richtung angesehen werden.

Es stellt sich die Frage, ob ein Konzept von „Mindestqualifikation" als europäisches Projekt zur „Beseitigung" des Un- und Angelerntenstatus und eine damit verbundene Initiative zu Mindestarbeitsbedingungen (einschließlich von Mindestarbeitsinhalten) als sinnvolle Initiative zur Annäherung an das Recht auf Ausbildung angesehen werden kann, oder ob ein solches Konzept das angestrebte „Recht auf Ausbildung" unterlaufen oder schlimmer noch, zu zusätzlichen Stigmatisierungen führen würde? Ein solches Recht auf „Mindestqualifikation" könnte z.B. als gesetzlicher Anspruch sinnvoll sein oder auch als Pflicht von Betrieben, allen Beschäftigten eine solche Qualifizierung zu gewährleisten, angezielt werden. In diesem Zusammenhang könnte auch die Idee von Bildungsgutscheinen zum Tragen kommen.

Mit dieser unorthodoxen Idee versuchen wir der Tatsache der immer noch vorhandenen verbreiteten Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen Rechnung zu tragen.

Qualifizierung zur Überwindung inhumaner Arbeitstätigkeiten

Inhumane Arbeitstätigkeiten – darauf machen die Vertreter an den jeweiligen betrieblichen Bedarf angepasster Qualifizierungen zu Recht aufmerksam – werden in absehbarer Zeit, auch in Deutschland, nicht verschwinden. In Teilbereichen sind sie sogar, auch im Zuge der Durchsetzung Ganzheitlicher Produktionssysteme, auf dem Vormarsch. Die Frage nach einer angemessenen qualifikatorischen Vorbereitung auf solche Arbeitstätigkeiten wird von ihnen ebenfalls zu Recht gestellt.

Unsere Antwort geht in folgende Richtung: Berufliche Bildungsgänge sind auch und gerade im Hinblick auf solche Arbeitstätigkeiten unverzichtbar. Und dies aus mehreren Gründen: Sie können notwendige „Überschussqualifikationen", gemessen an den unmittelbaren Arbeitsanforderungen vermitteln, die den Werkern genügend Know-how und auch Selbstbewusstsein vermitteln, um die, wenn auch geringen arbeitsinhaltlichen Spielräume in ihrem Interesse zu nutzen und ggf. auch zu erweitern. Berufliche Bildungsgänge vermitteln auch eine Perspektive, die über inhumane, vielfach belastende und nicht lernförderliche Arbeitsplätze hinausgeht. Eine solche Perspektive ist notwendig, um solche Arbeitsplätze mit „begrenzter Tätigkeitsdauer", die in der Regel nicht alternsgerecht sind und zu vorzeitigem Verschleiß, auch Qualifikationsverschleiß führen, rechtzeitig wieder verlassen zu können. Und eine gezielte Vorbereitung auf inhumane Arbeitstätigkeiten stellt tatsächlich auch in dem Sinn eine Notwendigkeit dar, dass in der Beruflichen Ausbildung Maßstäbe und auch Techniken für den Umgang mit belastenden Arbeitssituationen und mit Partizipationsanforderungen und -zumutungen vermittelt werden. Hier tut sich ein breites Feld auf, gerade wenn man die neuen Anforderungen an eine vorausschauende Gestaltung der eigenen Arbeitsbiografie ernst nimmt (vgl. dazu Kuda/Strauß 2002).

Bessere Kooperation von Arbeits- und Bildungspolitik

Gerade in Bezug auf sogenannte einfache Fachtätigkeiten und qualifizierte Routinetätigkeiten ist eine enge Verzahnung von Arbeits- und Bildungspolitik notwendig. Sie ist notwendig für Arbeitsanalysen, die die Komplexität von Einfachtätigkeiten nicht unterschlagen, minder bewertete Erfahrungs- und Praxiskompetenzen würdigen können und die Sicht der Arbeitenden auf ihre Arbeit ernst nehmen. Sie ist auch notwendig, um Bildungsgänge zu erarbeiten, die den Stellenwert von einfachen Tätigkeiten im Rahmen von beruflichen Entwicklungswegen, die Sackgassen verhindern, didaktisch bestimmen. Die Zusammenarbeit von arbeits- und bildungspolitischen Akteuren ist auch erforderlich, um die Wechselwirkungen von Bildung und Arbeit bei unterschiedlichen Tätigkeitstypen zu klären: Welche gestaltende Potenz kann Bildung dabei jeweils haben? Und wo sind Ansatzpunkte für eine Nutzung und Ausweitung der Lernförderlichkeit von Arbeitsstrukturen und Tätigkeitsbündeln?

Angesprochen sind damit Akteure in Betriebsräten und Jugendvertretungen, in Gewerkschaften und Verbänden. Sie sind dabei auf eine Unterstützung von – arbeitspolitisch nicht blinden – Berufspädagogen, Arbeitswissenschaftlern sowie Arbeits- und Bildungssoziologen angewiesen.

In Betrieben und Unternehmen wird man sich dabei auf, wenn auch z. T. nur proklamatorische Übereinstimmungen im Hinblick auf wünschbare lernförderliche Arbeit und Lebenslanges Lernen stützen können. Man wird sich aber auch auf Konflikte über Arbeitskosten, Begabungsdifferenzen und Stereotype a là „Einer muss die Arbeit ja machen" und „Viele wollen gar nichts anderes als einfache Arbeit" einstellen müssen.

Die Auseinandersetzung mit den Vertretern der Thesen von der Ausbreitung einfacher Fach- und qualifizierter Routinetätigkeiten und von der Notwendigkeit darauf abgestellter differenzierter Bildungsgänge, das

wollten wir zeigen, ist lohnend, weil sie den Blick für notwenige Weiterentwicklungen des Dualen Systems und des betrieblich-beruflichen Bildungstyps schärft.

Wilfried Kruse/Jürgen Strauß

6 Perspektiven und offene Fragen

In diesem abschließenden Kapitel wird diskutiert, welche Schlussfolgerungen für die zukünftige Gestaltung der Berufsausbildung zu ziehen sind, wenn man die drei in diesem Gutachten behandelten „Rahmenbedingungen" hinsichtlich ihrer möglichen Auswirkungen berücksichtigt. Es geht also lediglich um ausgewählte Aspekte, Hinweise auf Reformbedarf und Perspektiven und den Nachweis, dass zu viele Fragen hinsichtlich der Zukunft der „Dualen Berufsbildung" in Deutschland offen sind, als dass man sie mit Rückgriff auf konventionelle Ansätze befriedigend beantworten könnte. Plädiert wird für eine offene und breite Debatte und eine Forschungs-Offensive zum Zukunftspotenzial des berufspraktisch basierten Bildungs-Typs und eines Bildungssystems, das ihn in befriedigender Weise hervorbringen kann.

6.1 Zur Mitgestaltung des „Europäischen Raums für Berufsbildung"

Die Gesamtheit Beruflicher Bildung in den Blick nehmen

Die „Duale Ausbildung" gilt als eine der großen Stärken des deutschen Wirtschafts- und Sozialsystems; ihre tiefe kulturelle Verankerung hat dazu beigetragen, dass sich ein praxisorientiertes „Expertensystem" um das „Duale System" herum entwickelt hat – einschließlich diverser Abteilungen an Universitäten –, das in Europa oder auch weltweit seines Gleichen sucht. Macht auch vieles, was traditionell die Leistungsfähigkeit dieses betriebsbasierten und arbeitsmarktnahen Sondersystems ausmacht, heute grundlegendere Reformen besonders schwerfällig, so war doch das in ihr wirksame „alltägliche Reform-Potential" eindrucksvoll.

Die Begrenzung vieler Reform-Perspektiven auf das „Duale System" wird allerdings – wie wir zu zeigen versucht haben – immer problematischer; nicht nur werden damit wichtige und in quantitativer wie qualitativer Hinsicht bedeutsamer gewordene vorgelagerte, nachgelagerte wie vor allem parallele Felder beruflicher Qualifizierung nicht ausreichend im Zusammenhang betrachtet, sondern die Auftrennung in ein allgemeines Bildungs- und ein berufliches Ausbildungs-System wird auf diese Weise immer wieder reproduziert, bis hin zu anhaltenden Unabgestimmtheiten zwischen den – vom Bundesgesetzgeber erlassenen – Ausbildungsordnungen und den berufsschulischen Rahmenlehrplänen.

So ist Kremer (2007) zuzustimmen, wenn er konstatiert: „Anders als etwa in Österreich und der Schweiz wurden und werden hierzulande duale Berufsausbildung nach Bundesrecht und schulische Berufausbildung nach Landesrecht weitgehend unabgestimmt und unabhängig voneinander entwickelt. (…) Die Länder zeigen (ihrerseits) wenig Bereitschaft, Arbeitgeber und Gewerkschaften bei der Entwicklung schulischer Berufsbildungsgänge nach Berufsbildungsgesetz – wie auf Bundesebene – maßgeblich zu beteiligen." Und genereller: „Die Beteiligten sind nicht bereit, das Berufsbildungssystem als Ganzes zu sehen. Sie sperren sich ebenfalls, aus einer Konkurrenzsituation eine Kooperationssituation zu machen. Deshalb bleiben schulische und duale Berufsausbildung weiter unverbunden nebeneinander stehen statt besser verknüpft zu werden."

Aber es geht eben keineswegs nur um die horizontalen Verknüpfungen zwischen den Teilbereichen beruflicher Qualifizierung, sondern – viel genereller – um eine Neujustierung von Allgemeinbildung und Beruflicher Bildung. Auf den Bereich der Beruflichen Bildung bezogen, würde dies u. a. bedeuten, die Reformperspektiven weniger aus arbeitsmarktlicher, sondern vor allem aus bildungspolitischer Sicht zu beleuchten.

An den Bedeutungsgewinn für die Berufliche Bildung in Europa anknüpfen

Interessanter Weise steht dieser komplizierten innerdeutschen Reform-Problematik ein wahrnehmbarer Bedeutungsgewinn Beruflicher Bildung in Europa gegenüber. Es scheint so, dass ausgehend von Lissabon 2000 und durchaus unter Mitwirkung deutscher Beiträge im Zuge des Brügge-Kopenhagen-Prozesses Berufliche Bildung immer mehr in den Fokus kommt. Belege hierfür bietet u. a. das Kommuniqué von Helsinki (Kommuniqué 2006).

Das Kommuniqué von Helsinki bekräftigt nicht nur die Bedeutung der beruflichen Qualifizierung, sondern auch die Bedeutung von Berufsbildungssystemen für die Entwicklung der europäischen Wissensgesellschaft. Es geht von einer „hochwertige(n) berufliche(n) Erstausbildung" als grundlegender Teil einer berufsrelevanten Wissensbasis aus (ebd. S. 2). Insgesamt geht es auch bei Differenzierung um eine „hohe Qualifikationsebene", „um Qualifikationsdefizite zu beseitigen sowie die Innovationsfähigkeit und die Entstehung der Wissensgesellschaft zu begünstigen" (ebd. S. 2). Dabei komme der Berufsbildung eine zweifache Aufgabe zu: „Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit und Verstärkung des sozialen Zusammenhalts"(…). Das bedeutet: Berufsbildung sollte auf Gerechtigkeit und Effizienz ausgerichtet sein" (ebd. S. 3). Zugleich stehen die Ausbildungssysteme unter Druck: „Dies erfordert eine bessere Handhabung der Ausbildungssysteme und die Fähigkeit zur Reaktion auf die veränderlichen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes – das Ausbildungswesen muss sich stärker an der Nachfrage ausrichten" (ebd. S. 3).

Der Kopenhagen-Prozess wird in seiner politischen Tragweite vor allem als Demonstration der Bedeutung der Berufsbildung verstanden: „Auf nationaler Ebene trägt der Prozess dazu bei, die Berufsbildung stärker in den Mittelpunkt zu stellen, und nationale Reformen anzuregen" (ebd. S. 4). Und: „Der Erfolg des Kopenhagen-Prozesses beruht auf der aktiven Einbeziehung aller Akteure im Bereich der beruflichen Bildung, einschließlich insbesondere der Sozialpartner auf europäischer und einzelstaatlicher Ebene, der Branchenverbände und der Anbieter beruflicher Bildungsmaßnahmen" (ebd. S. 9). Hinsichtlich des letzten Punktes wird verstärkt neben kurz gefassten und klaren Informationen die aktive Einbeziehung der Akteure auf allen Stufen des Prozesses für erforderlich gehalten: Auf europäischer, einzelstaatlicher, regionaler und lokaler Ebene, stärkere Einbeziehung der Anbieter von beruflichen Bildungsmaßnahmen sowie der Lehrer und Ausbilder bei der Erprobung und Umsetzung der Ergebnisse und Einbeziehung der Lernenden und ihrer Organisationen (ebd. S. 9).

Auch explizite Kritiker des in Europa vorbereiteten EQF/ECVET-Instrumentariums und seiner Übertragung auf Deutschland sehen Berührungs- und Kommunikationspunkte zwischen einer wohlverstandenen innerdeutschen Reform-Perspektive und Entwicklungen im europäischen Raum, bzw. insbesondere verschiedenen anderen Mitgliedsländern der EU.

„In diesem Kontext kann das Berufsprinzip – ein zugleich nachgeschärftes und von konkreten Phänomenen des deutschen Systems abgelöstes Berufsprinzip – anschlussfähig werden, ja, es kann zu einem Bezugspunkt für Reformdiskussionen und realer Reformen in anderen Ländern werden. Zentrale Elemente des so verstandenen Berufsprinzips, die z. T. schon heute Bestandteil von Reformdiskussionen in anderen Ländern sind, wären insbesondere: Geregelte Kombinationen von theoretisch-schulischem und praktisch-betrieblichem Lernen („Alternance"), Lernen für ein breites Feld verwandter Berufe, Planung und Steuerung einzubeziehender Tätigkeiten („berufliche Autonomie"), geregelte einheitliche Ausbildungsinhalte, die überbetriebliche Mobilität ermöglichen („berufsfachliche Arbeitsmärkte"), gesellschaftliche Verantwortung für Erstausbildung, (drittel-)paritätische Beteiligung der Sozialpartner auf der Branchenebene (und des Staates) an der Festlegung von Ausbildungsinhalten und -abschlüssen"[12] (Drexel 2006, S. 32).

12 Ingrid Drexel weist mit Recht darauf hin, dass diese Aufzählung nicht abschließend sein kann. Hierzu müsste die Reformdiskussion in den verschiedenen Mitgliedsländern Europas bilanziert werden. – Ergo: Was für Deutschland gilt, gilt auch für alle anderen: Es existieren jeweils spezifische (Wechsel-)Beziehungen zwischen der europäischen Übung von EQF/ECVET und den jeweiligen nationalen Reform-Erfordernissen bzw. Hemmnissen.

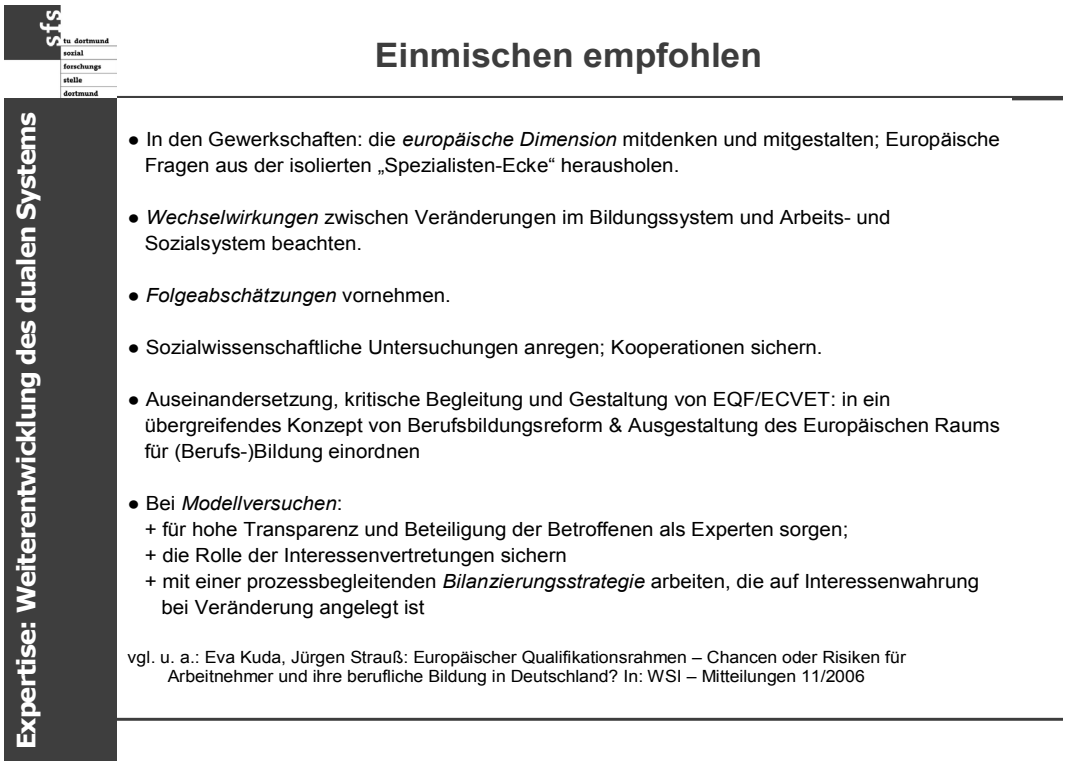
„Der Kopenhagen-Prozess fördert zwar mit seinen zentralen Instrumenten, wie z.B. ECVET, in der Tendenz einen europäischen Arbeitsmarkt, der auf modularisierten, mehr oder weniger abstrakten Qualifikationen basiert. Mit dem Konzept der sektoralen Dialoge ist jedoch der Weg zur Entwicklung europäischer Kernberufe als Basis für Fach-Arbeitsmärkte immer noch möglich. Vor allem die mit einer modernen Beruflichkeit gegebenen Möglichkeiten der Herausbildung beruflicher Identität und daraus resultierender Leistungsbereitschaft werden als entscheidende Größen für die betriebliche Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftliche Stabilität hervorgehoben. Die strukturierende Wirkung, die von einem modernen Berufs- und Berufsbildungssystem für das Zusammenspiel von Bildungs- und Beschäftigungssystemen ausgeht, hat gegenüber anderen Formen der Qualifizierung vielfältige Vorteile" (Rauner 2006, S. 50).

Mehr-Ebenen-Politik ins Zentrum rücken

Man kann also davon ausgehen, dass es nahezu in allen Mitgliedsländern der EU „Baustellen" der Berufsbildungs-Reform gibt, die mehr oder weniger stark mit den von Europa kommenden Initiativen zusammen hängen. „Baustellen" können verbinden; Berufsbildungs-Reform ohne gleichzeitigen Blick auf Europa zu betreiben, wäre mehr als kurzsichtig. Gerade die Experimentierphase für das EQF/ECVET-Instrumentarium, die nun begonnen hat, kann ein brauchbarer Rahmen für ein verstärktes „Einmischen" z.B. der Gewerkschaften sein. Diese „Folie" würde es zugleich erlauben, auf die eklatanten Demokratie-Defizite der europäischen Setzungs-Prozeduren hinzuweisen und eine verstärkte demokratische Legimitierung sowohl auf der europäischen als auch auf der deutschen Ebene zu verlangen.

Dies allerdings ist nur möglich, wenn bewusst und strategisch orientiert eine Mehr-Ebenen-Politik entwickelt wird, die allerdings sehr rationale Kommunikations- und Abstimmungs-Mechanismen braucht, um überhaupt bewältigbar zu sein.

Im Rahmen einer solchen Mehr-Ebenen-Politik geht es darum, sich gleichzeitig in die deutsche Reform und die Entwicklung eines „Europäischen Raums für Berufsbildung" einzumischen. Wichtige Felder für „Einmischen" sind für gewerkschaftliches Handeln im folgenden Schaubild zusammen gefasst.



6.2 Weitere Niveau-Differenzierung innerhalb der Ausbildung als Risiko?

Ausbildungsbausteine: Differenzierung der Abschluss-Niveaus ohne Zugangs-Berechtigung?

Der Vorschlag von Euler, Severing (2006)[13] will die innere Strukturierung der Beruflichen Bildung verändern: aus den verschiedenen Teilbereichen, in denen beruflich qualifiziert wird (also den Bildungsgängen des „Dualen Systems", der Ausbildungsberufsvorbereitung, der vollzeitschulischen Berufsbildung…), soll durch die Nutzung einheitlicher Ausbildungsbausteine zunächst ein zusammenhängendes und nicht durch Bildungsgang-Grenzen voneinander abgeschottetes Mischsystem werden, das insgesamt und in seinen einzelnen Bausteinen dem Dualen Prinzip folgt.

Damit soll die horizontale und vertikale Durchlässigkeit gefördert und die berufliche Qualifizierung insgesamt flexibilisiert werden. Zugleich wird im Inneren dieses Mischsystems seine Strukturierung vereinfacht und transparent. Wichtig ist, dass im Vorschlag von Euler, Severing die Ausbildungsbausteine nicht beliebig definiert und auch nicht beliebig kombinierbar sein sollen: Bausteine in einer moderaten Anzahl von 6 bis 8 (bezogen auf eine durchschnittliche Ausbildungsdauer von drei Jahren) sollen im Rahmen der Ordnungsarbeit als Strukturierungselemente der Ausbildungsordnungen mit entwickelt werden. Das Prinzip der Ausbildungsberufsbilder soll erhalten bleiben und sogar an Gewicht gewinnen, weil sie für das gesamte Mischsystem gültig sein sollen. Eine vollständige Berufsausbildung ist erst absolviert, wenn alle Bausteine, die das Ausbildungs-Berufsbild ausmachen, erfolgreich durchlaufen sind. Die Kombination, also die Abfolge der Bausteine soll nicht beliebig sein, sondern der Logik der sukzessiven Aneignung einer vollständigen beruflichen Handlungskompetenz folgen. Hierzu stellen die Autoren zwei Modelle zur Diskussion. Im Rahmen der wissenschaftlichen Debatte um Modularisierungen verorten sie sich selbst nahe dem sogenannten Differenzierungskonzept.[14]

Jeder einzelne Baustein soll zertifizierbar sein. Die Jugendlichen könnten damit – z.B. wenn sie eine Ausbildung abbrechen oder unterbrechen oder horizontal zwischen den verschiedenen Bereichen wechseln – Lernergebnisse nachweisen. Dass dies gegenüber der mangelnden seriösen Nachweisbarkeit vieler „Warteschleifen" von Vorteil sein könnte, liegt auf der Hand. Theoretisch bestünde auch die Möglichkeit, auf diese Weise im Verlaufe einer längeren biografischen Phase Baustein für Baustein zu akkumulieren, um damit letztlich zu einer vollständigen Berufsausbildung zu gelangen.

Ob die letzte Variante einer zeitlich-biografischen Spreizung systematischer beruflicher Lernprozesse ein brauchbares Konzept ist, wird vor allem auch unter pädagogischen Gesichtspunkten diskutiert werden müssen[15]. Dies hängt u. a. von der Dauer und pädagogisch-didaktischen Gestaltung der Bausteine ab, von ihrer didaktischen Verbindung, und von der Frage, wie lange grundlegende berufliche Bildungs- und Sozialisationsprozesse mindestens dauern sollten.

Zugleich wird aber deutlich, dass es sich nicht nur um ein didaktisches Differenzierungskonzept handelt, sondern darum, auch real die Möglichkeit zu Zertifizierungen unterhalb des bisherigen Niveaus der Berufsabschlüsse zu eröffnen.

---

13 Vgl. hierzu auch Aufsatz Kuda/Strauß (2006)

14 Vergleiche hierzu Rützel (1997): „Hier werden Module als didaktische Einheiten auf einen Kompetenz- und Tätigkeitszusammenhang bezogen und einzeln zertifiziert. Sie bleiben aber immer Teil des Ganzen, werden also auf einen bestehenden oder neu zu entwickelnden Berufsabschluss bzw. Bildungsgang hin konzipiert. (…) Dabei ist zu beachten, dass Modularisierung mehr und etwas anderes ist als das Ganze in Teile schneiden. Sie setzt die Bildung von neuen Ganzheiten voraus." (Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung, 51.Jg, H.43, S. 5-9).

15 Vergleiche hierzu die parallel erstellte Expertise des IT&B in Bremen: Bremer/Grollmann/Spöttl (2008): Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung, Bremen.

Nach Auffassung der Autoren könne es für Jugendliche wie für Betriebe nützlich sein und damit im Prinzip die Optionen auf Ausbildung(-steile) nach dem Dualen Prinzip nach Jahren des Rückgangs wieder auszuweiten. Für Euler und Severing ist unbestritten, dass dies auf der Basis vollständiger Ausbildungsberufsbilder, wie sie im deutschen System im Rahmen der Ordnungsarbeit, an der die Sozialpartner wesentlich beteiligt sind, erfolgt, zu geschehen hätte, und damit der Wirkungsgrad dieser fachlich begründeten Ausbildungsgänge expandieren könne. Die „Provokation" dieses Vorschlags liegt geradezu in seiner Nähe zum bisherigen Ordnungsgeschehen in der Beruflichen Bildung: Er kommt gewissermaßen aus der Mitte des „Dualen Milieus".

Betriebe sollen also – nach Euler, Severing – in der Ausbildung gehalten oder für Ausbildung (zurück zu) gewonnen werden, indem ihnen angeboten wird, die Differenzierungsmöglichkeiten via Ausbildungsbausteine auch real zu nutzen. Es ist empirisch gänzlich offen, ob dieses Kalkül auf Differenzierung unterhalb des Facharbeiter-Niveaus aufgehen könnte. Unter den gegebenen Bedingungen bleibt eben das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen von den Entscheidungen der Einzelbetriebe abhängig. Differenzierungs-Optionen unterhalb des Facharbeiter-Niveaus bedeuten für die dann betroffenen Jugendlichen, dass sie zwar eine fachliche Eignung für die Folge-Bausteine nachweisen können, aber keine Zugangsberechtigung erworben haben (im Unterschied etwa zum Hochschulzugang, der durch das Abitur allgemein berechtigt wird).

Systembezogen erweisen sich als „harte Fragen", die dem Konzept von Euler, Severing im Grunde seine „Brisanz" geben, weil sie argumentativ umgangen werden: Die Verteilung des knappen Guts Lernort Betrieb und die Frage nach den Zugangsberechtigungen im Rahmen binnendifferenzierter Berufsbildungs-Gänge. Die aufgeworfenen pädagogisch-didaktischen Fragen sind wichtig, sollten aber damit nicht vermischt werden.

Wer braucht Bildungsgänge unterhalb des Facharbeiter-Niveaus?

In der Geschichte gewerkschaftlicher Berufsbildungspolitik in den letzten Jahrzehnten nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (1969) hatte und hat der Kampf um das Qualitätsniveau der Ausbildung einen zentralen Stellenwert. Eine Seite dieses Kampfes besteht in der Auseinandersetzung über und in der Abwehr zweijährige/r Ausbildungsberufe. Dabei geht es weniger um die pädagogisch-didaktisch zu beantwortende Frage, welcher Zeitrahmen für Jugendliche/junge Erwachsene im Hinblick auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen vorzusehen ist, vielmehr um den Erhalt und die Art der Modernisierung eines die deutsche Gesellschaft prägenden Arbeits- und Sozialtypus: Eben der Facharbeit und des Facharbeiters/Fachangestellten auf einem mittleren Qualifikationsniveau. Dieser stellt einen beruflich-betrieblich geprägten Arbeits- und Bildungstyp dar, zeichnet sich durch Selbstständigkeit, die Fähigkeit zu ganzheitlichen Arbeitsvollzügen und zu selbstbewusster Kooperation mit Vorgesetzten aus und besitzt einen gesellschaftlich anerkannten Status. Durch zweijährige Berufe, so die gewerkschaftliche Position, die wir teilen, wird dieser Sozialtypus durch die Differenzierung in Facharbeiter 1. und 2. Güte geschwächt, eine Arbeitspolitik, die auf „gute Arbeit" zielt, untergraben und es werden die arbeits- und erwerbsbiographischen Chancen der Absolventen gemindert.

Eine neue Runde in dieser Auseinandersetzung über hierarchische Differenzierungen im Dualen System und, so ergänzen wir, auch unterhalb des durch das Duale System gekennzeichneten Facharbeiterniveaus wurde in jüngster Zeit durch Begründungen eingeläutet, die zusätzlich zu den traditionellen Begründungen (Chancen für theorieschwache Jugendliche und einzelne Bedarfe im Beschäftigungssystem) vor allem zwei Tendenzen ins Feld führen: Eine übergreifende Tendenz zu Ganzheitlichen Produktionssystemen und zu flexibler Standardisierung, die einen neuen Typus von „einfachen Fachtätigkeiten" und „qualifizierten Routinetätigkeiten" mit sich bringe, Arbeitstypen, denen man durch Qualifizierungen unterhalb des Facharbeiterniveaus oder doch des traditionellen Facharbeiterniveaus gerecht werden müsse. Die zweite Tendenz besteht in der Etablierung eines Europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens und entsprechender Leistungspunktesysteme, die im Sinne von gestuften Qualifizierungen unterhalb des Dualen Systems (Stufe

1 und 2 des Europäischen Qualifikationsrahmens/EQR) und auf einer 1. Stufe des Dualen Systems (Niveau 3 der EQR) genutzt werden könnten.

Wir halten die These des wachsenden Bedarfs an Bildungsgängen unterhalb des (traditionellen) Facharbeiterniveaus für nicht haltbar, da sie empirisch nicht belegt ist, Produktionssysteme nicht als soziale Systeme begreift, die in ihnen formulierten Normen mit der betrieblichen Realität verwechselt und sowohl arbeitspolitische Spielräume als auch die notwendig eigenständige Rolle von Bildungspolitik ignoriert.

Gleichwohl sehen wir die Notwendigkeit, Bildungsgänge im Dualen System stärker zu differenzieren, allerdings auf einer horizontalen, und nicht auf einer vertikalen bzw. hierarchischen Ebene (vgl. dazu und zum Folgenden die Ausführungen im Abschnitt 5.5). Ebenso sollte der Qualifizierungs-Bereich unterhalb des Dualen Systems, der traditionell von Anlernungen belegt ist, für eng umrissene Personenkreise und mit der Berechtigung zu beruflichen Anschlüssen neu geordnet werden. Und die zunächst provokativ wirkende Frage nach einer Bildung für inhumane Arbeitstätigkeiten bezeichnet in der Tat eine Herausforderung. Hier sind keine Anpassungsqualifikationen, vielmehr Gestaltungsqualifikationen gefragt, die nur auf einer beruflichen Basis erworben werden können, weil sie ein hohes fachliches Niveau und ein beruflich basiertes Selbstbewusstsein erfordern.

Für Qualifizierung und Bildung, das scheint bei manchen unkritischen Analytikern von Tendenzen des Marktes und der Arbeitswelt in Vergessenheit geraten zu sein, kann der Maßstab nicht allein in dem unmittelbaren Bedarf der Arbeitgeber bestehen. Qualifizierung und Bildung stellen vielmehr eine Basis für berufliche und Persönlichkeitsentwicklung sowie gesellschaftliche Teilhabe dar. Arbeits- und bildungspolitische Akteure müssten allerdings sehr viel mehr als bisher gemeinsam Strategien für einen beruflich basierten gestaltenden Umgang mit verschleißenden und wenig lernförderlichen Arbeitsstrukturen entwickeln.

6.3 Unverzichtbarkeit des Lernorts Betrieb?

Rückzug aufs „Duale Prinzip"?

Ein weiterer Ansatz aus dem Gutachten von Euler, Severing soll hier kurz diskutiert werden, weil er zur wichtigen Frage des Stellenwerts des Lernorts Betrieb überleitet. Es scheint nämlich so, als ob die Autoren die charakteristische Lernortkombination Berufsschule-Betrieb des „Dualen Systems" in ein weicheres Duales Prinzip überführen möchten. Im Gutachten heißt es hierzu: „Die Bausteine sollten in ihrer didaktischen Ausgestaltung dem dualen Prinzip folgen, das heißt, prinzipiell sollte in jedem Baustein eine alternierende Verzahnung von Praxis und Theorie, Tun und Denken, Aktion und Reflexion; Kasuistik und Systematik stattfinden. Damit soll ein dem dualen System (als ordungspolitische Konfiguration) unterlegtes Leistungsmerkmal auf die Berufsausbildung insgesamt übertragen werden. Die Realisierung des dualen Prinzips kann sowohl innerhalb eines Lernorts oder durch das Zusammenwirken mehrerer Lernorte erfolgen" (ebd. S. 53/54).

Hinter diesem Rückzug auf das „Duale Prinzip" verbirgt sich das Problem der Knappheit des Lernorts Betrieb. Die Autoren gehen offensichtlich davon aus, dass dieses Knappheitsproblem durch ihren Vorschlag gemildert, aber nicht beseitigt werden kann. Man kann aber – wie es in diesem Beitrag versucht wird – mit gutem Grund argumentieren, dass es gerade die Besonderheit des Lernorts Betrieb ist, der ihn für die Berufliche Bildung unverzichtbar macht.

Um hier weiteren Aufschluss zu erhalten, muss zurück gefragt werden, wie sich die Autoren den Attraktivitätsverlust der Dualen Ausbildung für die Betriebe erklären. Vor allem der Rückgang von Beschäftigung in bisher ausbildungsintensiven industriellen Bereichen, veränderte Personalrekrutierungs-Strategien, die am oberen Rand der Qualifikations-Niveaus Unternehmen verstärkt Hochschulabsolventen und am unteren Rand Ungelernte rekrutieren lassen und eine zunehmende Verkürzung von Planungsvorläufen bei Personalarbeit werden zunächst angeführt (ebd. S. 24f), ergänzt um den Hinweis der zunehmenden Differenz zwischen

Ausbildungsanforderungen und Ausbildungseignung, die dazu führt, dass Unternehmen Ausbildungsstellen unbesetzt lassen. „Insofern ist zu befürchten, dass auch zukünftig von einem nachhaltigen Mangel an betrieblichen Ausbildungsressourcen auf dem Ausbildungsstellenmarkt auszugehen sein wird" (ebd. S. 25).

Vor diesem Hintergrund wird ein zentrales Ziel der Innendifferenzierung durch Ausbildungsbausteine sichtbarer, nämlich: „Betrieben soll durch die Etablierung von Wahlbausteinen eine stärkere Flexibilisierung und eine besser auf den individuellen betrieblichen Bedarf abgestimmte Ausbildung ermöglicht werden. Betrieben soll ein niedrigschwelliger Einstieg auch in die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher eröffnet werden" (ebd. S. 35).

Chance: Doppelte Exemplarik betrieblicher Praxis?

Auf den Betrieb als Lernort nicht verzichten können, heißt nicht: Ihn zu mystifizieren, vor allem nicht in seiner "natürlichen" Funktionsweise, die a priori und „unbearbeitet" wenig lernförderlich ist, weder – und insbesondere nicht – für Anfänger, noch für Weiterlernende. Auf der anderen Seite müssen auch die Grenzen einer Pädagogisierung des Lernorts Betrieb gesehen werden. Bei Betrieben, die in dieser Hinsicht überfordert werden, wird man eine abnehmende Bereitschaft antreffen, sich als Lernort – und vor allem über das aus der eigenen Sicht unverzichtbare knappe Maß hinaus – zur Verfügung zu stellen. Betriebe als Lernort zu gewinnen, heißt: Betriebspraxis in systematischer Weise in berufliche Lernprozesse zu integrieren.

Vor dieser Herausforderung stehen die Länder europaweit. In diesem Feld hat nun Deutschland dann außerordentlich viel zu bieten, wenn es im eigenen Land den – sagen wir – curricularen Umgang mit dem Lernort Betrieb als Reformprojekt neu thematisiert. Die bis in die Zeit der Zünfte zurückgehende und im 19. Jahrhundert neu gestaltete Tradition der Betriebslehre hat dazu geführt, dass der Betrieb als Lernort Beruflicher Bildung zum nahezu unhinterfragbaren Kulturbestandteil geworden ist und sich im Betrieb und auf den Betrieb bezogen fachliche und pädagogische Lehr- Kompetenzen herausgebildet haben, die ihresgleichen suchen.

Dieses enorme Potenzial kann dabei – und mit vermutlich großen europäischen Ausstrahlungen – genutzt werden, den Lernort Betrieb neu und modern in den Kontext jeglicher beruflicher Lernprozesse einzufassen. Das leitende Prinzip müsste dann wohl jenes sein, dass man als „doppelte Exemplarik" bezeichnen kann.

Was ist mit „doppelter Exemplarik" gemeint? „Exemplarik" bezieht sich zunächst auf einen curricularen Prozess der Konzentration auf für einen Kernberuf zentrale Arbeits- und damit auch Lernaufgaben. Im Ergebnis wird damit ein Aufbrechen der bisherigen zu engen beruflichen Spezialisierungen als auch eine Entschlakkung von Details und falschen Aktualismen erreicht. Mit diesen exemplarischen Berufs-Aufgaben kann ein wirksamer und tragfähiger Anknüpfungspunkt gefunden werden, der ausreichend handlungsleitend, ganzheitlich und lernmotivierend ist. Es sind exemplarische Arbeitsaufgaben, die den Arbeitsprozess mit dem Lernprozess vermitteln; die Arbeitsaufgaben sind das Scharnier zwischen Arbeiten und Lernen.

Zugleich können sich über die exemplarischen Arbeitsaufgaben als Lehr-Lern-Aufgaben auch die Fähigkeiten der Fachleute, Kompetenz und Identität an die Lernenden zu vermitteln, organisieren. Darüber hinaus markieren die exemplarischen Arbeitsaufgaben die Schnittstelle zu den betriebsexternen Lernorten und -partnern.

Es geht aber nicht nur darum, exemplarische Arbeitsaufgaben ins Zentrum beruflicher Lernprozesse zu stellen; der einzelne ausbildende Betrieb selbst muss als spezifischer Anwendungskontext beruflicher Kompetenzen aufgefasst und als Lernort ebenfalls exemplarisch gefasst werden. Aus der Berufsbildungsforschung ist bekannt, dass insbesondere Jugendliche, die erstmals Bekanntschaft mit der Arbeitswelt machen, dazu neigen, das, was sie in ihrem Ausbildungsbetrieb antreffen, für die Arbeitswirklichkeit in ihrem Beruf schlechthin zu halten (vgl. u.a. Kruse 2002; Kruse/Kühnlein/Müller 1981).

Damit wird das Denken in systematischen und historischen Zusammenhängen ebenso erschwert wie die Vorstellbarkeit alternativer Gestaltungsmöglichkeiten. Insbesondere für Gestaltungsfähigkeit als eine Dimension moderner beruflicher Kompetenz gilt: Je spezialisierter die betriebliche Produktion oder Dienstleistung ist, desto schwieriger wird es, erkennen zu können, dass die konkrete Form der Arbeitsorganisation z.B. nicht durch die Technik allein bestimmt ist, sondern – manchmal auch nicht sehr bewusst getroffenen – Gestaltungsentscheidungen oder -traditionen folgt.

Die Erfahrungen mit demselben Beruf in verschiedenen Betrieben machen und dies außerdem noch systematisch reflektieren zu können, würde in dieser Hinsicht einen enormen Kompetenzgewinn bedeuten. Die Rolle der Berufsschule als „Reflexions-Instanz" für Berufspraxis und die pädagogisch-didaktische wie organisatorisch-institutionelle Zuordnung dieser beiden zentralen Lernorte müsste in der Konsequenz dieser Argumentation neu aufgerufen und gestaltet werden (siehe unten).

Unverzichtbarkeit des Lernorts Betrieb: Ein dauerhaftes Dilemma?

Das Engpass-Problem „Lernort Betrieb" wird noch gravierender, wenn man den Betrieb als Lernort in der Berufsbildung für unverzichtbar hält. Und tatsächlich ist eine Art erneuter Bedeutungsgewinn des Lernorts Betrieb im Berufsbildungs-Diskurs festzustellen; dies gilt für den Arbeitsprozess-Bezug bei der Neuordnung der Elektroberufe ebenso wie bei dem Konzept der modernen, offenen Beruflichkeit. Der Lernort Betrieb gewinnt verstärkte Bedeutung bei der Benachteiligten-Förderung, was die Reduzierung von Bildung gegenüber betriebsbezogener Qualifizierung befürchten lässt; aber auch die Weiterbildung, wie sie von Europa kommt, ist eher „verbetrieblicht" gefasst.

Somit ist noch einmal hervorzuheben: Ein strukturelles Kernproblem im deutschen System der Berufsbildung, das sich fortlaufend verschärft hat, besteht darin, dass der Lernort Betrieb ein knappes Gut ist, auch weil Berufsbildung in einzelbetrieblicher Verantwortung verläuft. Dies genau löst den Deregulierungs-Impuls hinsichtlich der Beruflichkeit mit aus oder verstärkt ihn, allerdings weniger in den industriellen Kernen, in denen die Sozialpartner gemeinsam eine entfaltete Beruflichkeit verteidigen, sondern an den „Rändern" und insbesondere für Benachteiligte.

Damit wird eine in der ordnungspolitischen Grundstruktur angelegte, durch die faktische Entwicklung hervor getriebene doppelte Ungleichheits-Falle offenkundig: Das „knappe Gut" Lernort Betrieb und „moderne und fortschrittliche Beruflichkeit" sind ungleich verteilt; beide werden aber von allen Jugendlichen, die den beruflichen Bildungsweg gehen, benötigt – sicherlich aber von jenen besonders stark, die diese „knappen Güter" weniger erhalten, nämlich den Jugendlichen mit Berufsstart-Schwierigkeiten. Selbst also, wenn man über das Für und Wider von Beruflichkeit diskutiert, muss beachtet werden, dass die sozialintegrative bzw. selektive Funktion jedes Erstausbildungs-Systems, und insbesondere des deutschen, mit zur Debatte steht. Eine zentrale Herausforderung also ist, wie ein Lernort Betrieb, in dem berufliche Bildungsprozesse anspruchsvoll gestaltet sind, für alle Absolventen im System der Beruflichen Bildung vorgehalten werden kann.

Vermittlung zwischen Reflexion und beruflicher Praxis als zentrales europäisches Thema?

Die Berufspraxis begleitende und zu ihr alternierende Teilzeitberufsschule müsste also zunächst ins Zentrum reformerischer Aufmerksamkeit rücken. Sie müsste rigoros aus ihrer „underdog"-Rolle befreit werden und auch hierfür gibt es in der vielfältigen deutschen Bildungslandschaft Projektbeispiele und Ansätze, viel mehr jedoch noch in anderen europäischen Ländern.

Eine Stärkung der Teilzeitberufsschule würde im übrigen die Betriebe von Bildungsansprüchen entlasten und sie trüge dazu bei, die Unverzichtbarkeit des Betriebs als Lernort im Kontext integrierter und übergreifender Lernprozesse zu demonstrieren. Auf diese Weise wird aus einer Addition von Lernorten ein inhaltlich bestimmtes integriertes Lernkonzept: Weil der Betrieb als Lernort in der Beruflichen Bildung unverzichtbar ist,

müssen Lernortstruktur und Gewichtigung unter bedeutsamer Aufwertung der Berufsschule – vor allem in qualitativer Hinsicht – neu geordnet werden.

Oder anders formuliert: Eine Reform in europäischer Perspektive wird nicht schon dann geleistet, wenn die in deutscher Tradition entwickelte Verknüpfung von Beruf und Betrieb reorientiert und modernisiert wird, sondern erst dann, wenn an der Vermittlung zwischen Betrieb und außerbetrieblichem institutionalisierten Lernen systematisch in allen Dimensionen, vor allem aber erneut wieder in einer pädagogischen Dimension gearbeitet wird. Der für moderne Produktions- und Dienstleistungs-Arbeit und darauf bezogene Kompetenzentwicklung unverzichtbare Arbeitsprozess-Bezug hat immer eine pädagogisch durchdachte, exemplarisch organisierte Wechselbeziehung zwischen betrieblicher Arbeit und außerbetrieblichem systematischen Lernen zur Voraussetzung. Diese Vermittlung oder „Klammer" ist ein europäisches Thema sui generis, weil es alle vorhandenen Systeme teilen.

Für das Teilsystem Beruflicher Schulen insgesamt könnte dies bedeuten, sie zu regionalen Kompetenzzentren weiter zu entwickeln, weil sie auf diese Weise lebenswelt- und arbeitsmarktnah platziert würden und ihre vermittelnde und verbindende Rolle spielen könnten. Allerdings gibt es bei den Akteuren (noch) kein einheitliches Verständnis davon, welche künftige Rolle lokal/regional die Berufskollegs einnehmen könnten.

Unter der Überschrift „regionale Steuerungs- und Kompetenzzentren" werden mittlerweile recht unterschiedliche Modelle ‚angedacht'. Die Spannbreite reicht von einer gezielten Anreicherung des bisherigen Unterrichtsangebots, z. B. um Zusatzqualifikationen bzw. Weiterbildungsmodule, über die Zusammenführung der bisherigen Monoberufsschulen unter ein Dach („berufsfeldübergreifend"), die Koordinierung von (betrieblichen) Ausbildungsverbünden bis hin zu neuen Aufgabenzuweisungen, die darauf ausgerichtet sind, möglichst umfassend alle Qualifizierungsangebote vor Ort zu koordinieren und insgesamt stärker beratend tätig zu werden. Konzepte für mehr Eigenverantwortung im Sinne von ‚Selbständiger Schule' und anderen neuen Steuerungsmodellen spielen hierbei eine erhebliche Rolle.

Die Weiterführung solcher inhaltlich, bildungsstrategisch und organisatorisch begründeten lokalen/regionalen Kompetenzstrukturen träfe sich mit entsprechenden Ansätzen und Entwicklungen, von denen umgekehrt viele Anregungen zu beziehen wären (z.B. Dänemark). Hier liegt ein erhebliches wechselseitiges Europäisierungs-Potenzial.

6.4 Kompetenz-Steigerung und Soziale Integration: Ein Widerspruch?

Der folgende Abschnitt nimmt unter dem Aspekt der „System-Spannungen" zwei Leistungs-Dimensionen, die dem „Dualen System" zugeschrieben werden, nämlich (berufliche) Kompetenz-Sicherung und Soziale Integration zusammen in den Blick. Die Eigenheit des „Dualen Systems" als ein – in erheblichem Umfang von einzelbetrieblichen Entscheidungen abhängiges – Sonderbildungs-System kann es unter sich verändernden Rahmenbedingungen mit sich bringen, dass Kompetenz-Sicherung und -Steigerung sozial ungleich „verteilt" ist und zugleich „Soziale Integration" hinter den Erwartungen zurück bleibt. Nach einem kurzen Rückgriff auf anspruchsvolle Projekte beruflicher Neuordnung wird vor allem auf der Basis der Ergebnisse des DJI-Hauptschüler und Hauptschülerinnen-Panels noch einmal kurz die Problematik der sozialen Integrations-Fähigkeit des „Dualen Systems" resümiert.

Neuordnungen: Spannung zwischen Kompetenz-Erhöhung und sozialer Integration ?

Die tatsächliche ordnungspolitische Entwicklung in Deutschland erscheint zwiespältig oder „polarisiert“[16]. Während z.B. bei der Neuordnung der industriellen Elektroberufe in sich modernisierte, an Arbeitsprozessen orientierte dreieinhalbjährige Ausbildungsgänge durchgesetzt werden konnten, wird mit dem Argument, Chancen für Jugendliche mit Berufsstartproblemen zu verbessern, der Weg für zweijährige Ausbildungsgänge geöffnet und der Bildungsanspruch innerhalb der beruflichen Benachteiligten-Förderung implizit zurück genommen.

Gerade der Blick auf die Benachteiligten – und allgemeiner: Der Blick auf diejenigen, die einen Ausbildungsplatz nachfragen, aber nicht erhalten – zeigt eben den ausbildenden Betrieb als zentralen Engpass-Faktor innerhalb des deutschen Systems. Dieses Engpass-Problem wird noch gravierender, wenn man den Betrieb als Lernort in der Berufsbildung für unverzichtbar hält.

Und tatsächlich ist eine Art erneuter Bedeutungsgewinn des Lernorts Betrieb im Berufsbildungs-Diskurs festzustellen: Dies gilt für den Arbeitsprozess-Bezug bei der Neuordnung der Elektroberufe ebenso wie z.B. bei diversen Dualisierungs-Konzepten. Der Lernort Betrieb gewinnt verstärkte Bedeutung bei der Benachteiligten-Förderung, was manche eben genau die Einschränkung von Bildung gegenüber betriebsbezogener Qualifizierung befürchten lassen; es wird z.B. auch darauf hingewiesen, dass die Weiterbildung, wie sie von Europa kommt, eher „verbetrieblicht“ gefasst ist.

Somit zeigt sich, dass das strukturelle Kernproblem im deutschen System der Berufsbildung, nämlich: Der Lernort Betrieb als ein knappes Gut, weitere negative Dynamiken in sich trägt: Je anspruchsvoller die Bildungsprozesse am Lernort Betrieb gestaltet sein müssen, desto schmaler wird der Ausschnitt der Betriebe, der dies umsetzen kann oder will. Jede Anhebung des Gestaltungsanspruchs an Lernen im Betrieb – so auch die kritische Diskussion zu den Neuordnungsvorhaben – führt tendenziell zum Ausscheiden weiterer Betriebe, die dies nicht leisten können oder wollen, aus der Ausbildung und demonstriert zugleich, dass die rechtliche Basis der Dualen Bildung, nämlich der einzelbetriebliche Vertrag, zu eng ist, um Reformen zu tragen. Dies löst auch den Deregulierungs-Impuls hinsichtlich der Beruflichkeit mit aus oder verstärkt ihn, aber nicht so sehr über die industriellen Kerne und den Öffentlichen Dienst, in denen die Sozialpartner gemeinsam eine entfaltete Beruflichkeit verteidigen, sondern an den „Rändern“ und insbesondere für Benachteiligte.

Eine zentrale Herausforderung also ist, wie ein Lernort Betrieb, in dem berufliche Bildungsprozesse anspruchsvoll gestaltet sind, für alle Absolventen im System der Beruflichen Bildung vorgehalten werden kann. Dies ist eine radikale Anforderung, auf die weder das reformierte Berufsbildungsgesetz noch die Idee einer Ausbildungsplatzabgabe eine ausreichende Antwort geben. Inhaltliche und strukturelle Modernisierungs- und Reform-Ansätze müssen sich auch daran bewähren, welchen Beitrag sie zur Lösung des deutlich gewordenen deutschen ordnungspolitischen Dilemmas – nämlich der einzelbetrieblichen Fassung Beruflicher Bildung – leisten können.

Empirisch: Übergänge als größte Risiken

Das DJI-Hauptschüler und Hauptschülerinnen-Panel lässt Aussagen zu, dass es vor allem „ungesicherte“ Übergänge zwischen verschiedenen Berufsbildungs-„Elementen“ sind, die zu Ausstiegen, Abbrüchen und erheblichen Schwierigkeiten der Re-Integration führen. Dem gegenüber erweist sich der schließlich erreichte Eintritt in eine reguläre Ausbildung meist als Schritt hinein in ein stabiles Verhältnis, das ununterbrochen seinen vorgesehenen Abschluss findet. Diejenigen also, die das „Engpass-Problem“ Einstieg in Ausbildung schließlich überwunden haben, können sich meist stabilisieren. Es wäre allerdings voreilig, angesichts der in

16 Kruse (2004): Berufliche Ordnungspolitik vor der Herausforderung lebenslangen Lernens. In: Rützel, J. u. a.. (Hrsg.) BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Aspekte. 13. Hochschultage Berufliche Bildung, 2004, Bielefeld.

diesem Gutachten angesprochenen vielfältigen Probleme auch von Ausbildungs-Qualität, diese empirischen Hinweise als Beleg für die „natürliche" Überlegenheit betrieblicher Lehre gegenüber jedwedem anderen Bildungsgang verstehen zu wollen. Es zeigt sich aber durchaus, dass ein Arrangement, das für Jugendliche sinnfällig auf Lernfortschritte, Abschlüsse und Verwertungsperspektiven hin organisiert ist, stabilisierende Wirkungen hat. Welche Rolle der Betrieb als Lernort dabei hat, kann nur vermutet werden.

sfs tu dortmund soziale forschungsstelle dortmund

Expertise: Weiterentwicklung des dualen Systems

Chancen für HauptschülerInnen, einen (beruflichen) Bildungsweg abzuschließen

Das DJI-Übergangs-Panel zeigt:

- Für die überwiegende Mehrheit derjenigen, die (auch nach Umwegen:und Zwischenschritten) in eine Ausbildung gelangt sind, ist der weitere Ausbildungsverlauf stabil.
- Ausbildungsabbrüche und *fehlende Anschlüsse bei Zwischenschritten* sind die größten Risiken für das Herausfallen aus Bildungswegen.
- Unterschiedlich hohe Quoten 25jähriger Ungelernter bei vergleichbaren Ausbildungsmarktverhältnissen legen die Vermutung nahe, dass die Risiken des Scheiterns auch vom *Wohnort* abhängig sind. Faktoren: „Soziale Herkunft" und „Lokales Übergangs-Management".
- **DJI schlussfolgert: Es ist nicht zu vermuten, dass Ausbildungsbausteine das Risiko dieser Zielgruppe, aus Bildungsprozessen auszusteigen, verringert.**
- **Schon die jetzigen Daten zeigen: bei gestreckten und mehrstufigen Bildungswegen (Übergangs-Verläufe) wird Ausstieg/Scheitern vermutlich vor allem durch die Gestaltung der Übergänge (Anschlüsse, „Management", Übergangs-„Assistenz") vermieden.**

Verbesserte Vermittlung und/oder lokales Übergangs-Management?

Bei der Einschätzung der aktuellen Reform-Impulse ist hervorzuheben, dass sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit dem „Innovationskreis Berufliche Bildung" und die Bundesregierung mit „Aufstieg durch Bildung-Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, vom Januar 2008 (die Bundesregierung 2008)" deutlich positioniert haben.

Unter vielen Gesichtspunkten ist für unsere Diskussion besonders interessant, dass unter der Überschrift „Jeder Bildungsweg soll zu einem Abschluss führen" ein Paket angekündigt wird, das bis 2010 die Ausbildung von 100.000 Altbewerbern gezielt und gesondert fördern soll. Betriebe oder auch Ausbildungsverbünde, die für diese definierte Gruppe von jungen Menschen zusätzliche Ausbildungsplätze bereit stellen, erhalten einen Ausbildungsbonus, der sich an der Höhe der Ausbildungsvergütungen orientiert. Offenkundig wird der Lernort Betrieb für diese Gruppe von Menschen mit Berufsstartschwierigkeiten für so wertvoll gehalten, dass man ihn subventioniert („kauft").

Dies gilt auch für den Qualifizierungs-Zuschuss als Lohnkostenzuschuss mit Qualifizierungskomponente für die Heranführung von un- und angelernten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Ausbildung. Bei den weiteren Aktivitäten in diesem Feld handelt es sich vor allem um Verstärkung von Ausbildungsbegleitung, Vermittlung und – zusammen mit der Bundesagentur – vertiefter Berufsorientierung. Unter anderem werden strukturell die ca. 350 bestehenden Ausbildungsberufe nach Berufsgruppen gebündelt und auf Kernaufgaben und Spezialisierungsmöglichkeiten hin untersucht, Ausbildung und Fortbildung besser verzahnt, ein branchenbasiertes Früherkennungssystem für Qualifikationsbedarfe aufgebaut, die Gesundheitsfachberufe weiter entwickelt und die Auslandsqualifizierung bis 2015 verdoppelt.

Der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs wird um weitere drei Jahre verlängert und das JOBSTARTER Programm sowie das Bund-Länder-Sonderprogramm Ost bis 2010 weitergeführt. Ein Berufsbildungs-PISA ist nun offiziell durch die Bundesregierung angekündigt. EQF/ECVET spielen in diesem Initiativ-Papier nur am Rande eine Rolle.

Die Bundesregierung setzt also im erheblichen Umfang auf monetäre Anreize und auf die Effektivierung von Vermittlung, während strukturelle Reformansätze eher zurück stehen und die durchaus Erfolg versprechenden Ansätze Lokalen Übergangs-Managements mit expliziter kommunaler Verantwortung[17] eher bescheiden und zurückhaltend gefördert werden.

In Hinblick auf Berufsbildung und soziale Integration bedarf es einer deutlichen Akzentuierung in Richtung auf Jugendliche mit besonderen Berufsstart-Schwierigkeiten und Erwachsene mit Re-Integrationsproblemen und insgesamt der Etablierung von lokal basierten Unterstützungs-Systemen, die dauerhaft angelegt sein müssen. Diese Fragen sind der Berufsbildungs-Diskussion, wenn sie in europäischer Weise geführt wird, keineswegs äußerlich, weil „Lissabon" die Kompetenz- mit der Inklusions-Perspektive in einen Zusammenhang bringt, ihn aber dabei unaufgeklärt individualistisch akzentuiert, was die Gefahr verstärkter sozialer Selektivität – jetzt entlang der individuellen Fähigkeiten zur Teilnahme an Bildung – verschärft.

6.5 Ein berufspraktisch basierter Bildungstyp – Ausblick und offene Fragen

Es ist also durchaus zu erwarten, dass die diskutierten Funktions-Probleme des „Dualen Systems" sein gewolltes und gewünschtes Produkt, nämlich einen gesellschaftlich gleichwertigen berufspraktisch basierten Bildungstyp (weiter)beschädigen. Auf die „Duale Berufsbildung" in ihrer jetzigen Gestalt als arbeitsmarktnahes, von Einzelbetriebs-Entscheidungen in hohem Maße abhängiges Sonder-System wird erwartbar ein zusätzlicher Druck auf vertikale Differenzierung zukommen, die sich dann schon innerhalb der Bildungsphase und nicht erst danach, selbst als unterschiedlich vollständige Kompetenz-Ausstattung auswirken würde – mit Auswirkungen auf Berufs- und Lebenschancen. Qualitäts-Unterschiede in der realen Ausbildung sogar in demselben Ausbildungsberuf je nach betrieblichen Gegebenheiten würden aufrecht erhalten oder sich ggf. sogar verschärfen; die Selektivität beim Zugang zu einem Ausbildungsverhältnis bliebe erhalten mit der Konsequenz einer ungleichen Verteilung auf unterschiedlich Kompetenz- und Chancenreiche Ausbildungen. Der „Lernort Betrieb" bliebe aufgrund seiner Knappheit nach Umfang und Qualität ungleich verteilt. Anschlussfähigkeit an wissensgesellschaftliche Herausforderungen („reflexive Handlungsfähigkeit" u.s.w.) ist nicht generell gesichert, sondern als „Qualitäts-Merkmal" bestimmter Ausbildungsgänge und -verhältnisse ebenfalls ungleich verteilt, u.s.w.

Stark zusammengefasst und zugespitzt scheint uns zur Sicherung, Verbesserung und gesellschaftlich gleichwertigen Positionierung des berufspraktisch basierten Bildungstyp u.a. Folgendes erforderlich:

- das gesamte System der Berufsbildung, und nicht nur das „Duale System" als Kernfeld, in den Blick nehmen und als Gesamt-System gestalten,
- die Berufliche Bildung als Teil des Bildungssystems entwickeln,
- Vermeidung bildungsinterner Abschluss-Differenzierungen unterhalb des Abschlusses Sekundarstufe 2,
- Neupositionierung und Qualifizierung des „Lernorts Betrieb" und seine Kompetenz-orientierte Einordnung in berufliches Lernen bei gleichzeitiger Aufwertung des Lernorts Berufsschule (Zentrale „Aufga-

17 Vgl. zum Thema „Kommunale Koordinierung" u.a : Kruse (2007): Nachhaltigkeitsreport: Lokale Netzwerke zur Berufsintegration von jungen Migrantinnen und Migranten am Ende der Projektförderung und: Kruse//Kohlmeyer/Kühnlein/Paul-Kohlhoff//Weigele/Wende (2008): Kommunale Koordinierung und Lokale Verantwortung im Übergang Schule-Arbeitswelt. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (im Erscheinen).

ben“: Gestaltung der Dualität/Exemplarik, Arbeitsprozess-Wissen, Überschuss an Reflexivität als Basis für Selbstmanagement, Eigenverantwortung, Anschlussfähigkeit, etc.)

- die notwendige berufspraktische Basierung nicht spezialistisch und eng fassen (breite Definition von „Domäne“); beim Verständnis des beruflichen Lernprozesses als Sozialisationsprozess nicht nur auf beruflich homogene „Praxis-Gemeinschaften“, sondern auch auf heterogene „Lerngemeinschaften“ achten (d.h.: Gestaltung innovativer „Dualität“),
- nicht-selektiver Zugang (Zugangsberechtigungen).

Voraussetzungen hierfür sind u.a.:

- ein kritischer Umgang mit Hierarchisierungen von Abschlüssen und Ausbildungs-Qualitäten innerhalb der Erstausbildungs-Phase („Recht“ auf Grundausstattung mit beruflicher Kompetenz?),
- kritischer Umgang mit Bausteinen als Heilmittel für Jugendliche mit besonderen Berufsstart-Schwierigkeiten,
- kritischer Umgang mit Bausteinen/Leistungspunkten ohne Anerkennung/Zugangsberechtigung,
- kritischer Umgang mit der fortbestehenden starken Separierung zwischen den unterschiedlich regulierten Bereichen Beruflicher Bildung,
- kritische „Durchsicht“ der bisherigen und geplanten Reform-Ansätze hinsichtlich ihrer gewünschten und ungewünschten Beiträge. Überprüfung aller Systemelemente des bisherigen Systems in Hinblick auf förderlich/hemmend für die Ausbringung des Bildungstyps,
- deutsche Berufsbildungs-Reform und die Entwicklung eines „Europäischen Raums für Berufsbildung“ und dessen Instrumentarium in der Zusammenschau betrachten und bearbeiten,
- Einmischen (siehe oben): Den Mehr-Ebenen-Ansatz entwickeln und über geeignete Instrumente und Verfahren handhabbar machen,
- Initiierung einer breiten Debatte zur „Berufsbildungsreform als Bildungsreform“,
- bei allen Vorhaben, die auf die Veränderung/Entwicklung des Systems der Beruflichen Bildung zielen: Verfahrens-Sicherheiten von Beteiligung und Gestaltung.

7 Literaturverzeichnis

Abelshauser, W. (2004): Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 1945, München.

Allespach, M. u.a. (2005): Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung, Marburg.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld.

Baethge, M. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3, S. 336-347.

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein industrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen 34, Göttingen.

Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2006): Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft, Schlussbericht des Forschungsvorhabens: "Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen. Formen, Voraussetzungen und Veränderungsdynamik", Göttingen.

Baethge-Kinsky, V. (2007): Produktionssysteme, Qualifikationswandel und Beruflichkeit. In: IG Metall Vorstand (Eva Kuda) (Hg.): Fachlich kompetente Arbeit in Europa. Neue Wege der beruflichen Bildung, Frankfurt.

Baethge-Kinsky, V./Tullius, K. (2005): Produktionsarbeit und Kompetenzentwicklung in der Automobilindustrie. Was geben flexibel standardisierte Produktionssysteme für den Einsatz qualifizierter Fachkräfte her? In: SOFI-Mitteilungen 22, S. 39-53.

Baethge-Kinsky, V./Tullius, K. (2006): Produktionsarbeit und Kompetenzentwicklung in der Automobilindustrie, in: Clement/Lacher a.a.O., S. 113-131.

BDA-Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.) (2006): „Ausbildung möglich machen". Verbesserung der Rahmenbedingungen für mehr Ausbildung, Berlin.

BDA-Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Abt. Bildung (Hg.) (2005): Bildungskarrieren und Berufsbiografien neu entwickeln – Für ein durchlässiges Bildungssystem, Berlin.

Becker, H. (2006): Phänomen Toyota. Erfolgsfaktor Ethik, Berlin/Heidelberg.

Becker, R./Schütt, S. (2007): Note Fünf für Deutschlands Bildung. In: Frankfurter Rundschau, 4. August 2007, S. 14.

Biermann, H./Bonz, B./Rützel, J. (Hg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Stuttgart.

Böhle, F/Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hg.) (2004) : Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden.

Bohlinger, S. (2007) Modernisierung beruflicher Bildung. Leitziele und Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt, Göttingen.

Bohlinger, S./Münk, D. (2008): Kompetenz-Competence-Compétence. Ein Begriff. Drei Auffassungen; Weiterbildung 1.

Bonin, H./Schneider, M. u.a. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –angebot bis 2020, (IZA Research Report No. 9), Bonn.

Boyer, R./Freyssenet, M. (2003): Produktionsmodelle. Eine Typologie am Beispiel der Automobilindustrie, Berlin.

Braun, F./Weidacher, A. (1976): Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher, München.

Braun, F./Gravalas, B. (1981): Die Ausbildung der Ungelernten, München.

Brötz, R./Schwarz, H. (2004): Mehr Ausbildungsplätze durch Einfachberufe? BIBB, Bonn: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitartikel_zweijaehrige-ausbildungsgaenge_beitrag2.pdf [Zugriffsdatum 20.11.08]

Brötz, R. (2005): Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4, S. 10-14.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2007): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2007, Bielefeld.

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2008): Meldung „Politik für Ausbildung und Beruf":http://www.bmwi.de/BMWI/Navigation/ausbildung-und-beruf,didd=151578.htm/ [Zugriff 19.11.08].

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015, Bonn http://www.blk-bonn.de/papers/heft104.pdf [Zugriff 19.11.08].

Clement, U. (2007): Kompetent für einfache Arbeit? Anforderungen an Arbeit in modernen Produktionssystemen. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland, Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 35-45.

Clement, U./Lacher, M. (Hg.) (2006 a): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung, Stuttgart.

Clement, U./Lacher, M. (2006 b): Berufspädagogische Konsequenzen aus arbeitsorganisatorischen und bildungspolitischen Veränderungen – ein Plädoyer für Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Clement/Lacher a.a.O., S. 193-207.

Clement, U./Lacher, M. (2007): Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen Produktionssystemen – globale Herausforderungen – europäische Lösungen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4, S. 32-36.

Clement, U./Le Mouillour, I./Walter, M. (Hg.) (2006): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, Bielefeld.

Dahme, H.J./Kühnlein. G. (2007): Die Erprobung der neuen arbeitsmarktpolitischen Instrumente zur beruflichen Integration von Jugendlichen, Dortmund/Magdeburg.

Deutscher Gewerkschaftsbund. Bundesvorstand (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen. Vorschlag des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Berlin, vom 21.4.2008.

Die Bundesregierung (2008): Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, Januar 2008, Berlin.

DIHK-Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2007): „Dual mit Wahl". Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung, 22.01.2007.

Dostal, W.; Reinberg A. (1999): Ungebrochener Trend in die Wissensgesellschaft. Entwicklung der Tätigkeiten und Qualifikationen, IAB-Kurzbericht 10, Nürnberg.

Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall, Berlin/Frankfurt/M.

Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik : Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hg.) (2006): Europäische Berufliche Bildung- eine Gestaltungsaufgabe, Münster.

Eckert, M./Zöller. A. (Hg) (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung, Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung).

Economix Research & Consulting (2003): BMWA-Forschungsvorhaben 1302, Ausbildung für einfache Berufe. Identifizierung von Tätigkeitsfeldern mit weniger komplexen Anforderungen als Basis zur Schaffung neuer anerkannter Ausbildungsberufe mit abgesenktem Anforderungsniveau. Endbericht, München.

Ehrke, M./Nehls, H. (2007): „Aufgabenbezogene Anlernung" oder berufsbezogene Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (BWP) 1, S. 38-41.

Engggruber, R. (Hg.) (2001): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher, Münster.

Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg/St. Gallen.

Euler, D./Severing, E. (2007): Ausbildungsbausteine in der Diskussion, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5, S. 46-49

Europäische Union (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (PE-CONS 3662/07) vom 29.1.2008.

f-bb (Hrg) (2008): ECVET – Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Schlußbericht, Bielefeld.

Friedrich, M. u.a. (2003): Akzeptanz von zweijährigen betrieblichen Ausbildungsgängen für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 1.3.101, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Friedrich, M. (BIBB) (2004): Zweijährige Berufsausbildung: Vor- und Nachteile. Vortrag auf der didacta in Köln am 10.02.2004.

Fürstenberg, F. (2000): Berufsgesellschaft in der Krise. Auslaufmodell oder Zukunftspotential? Berlin.

Gaupp, N./Prein, G. (2007): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Stuttgarter Absolventenstudie: http://www.dji.de/bibs/564_8608_Stuttgarter_Schulabsolventenstudie.pdf [Zugriff 20.11.2008].

Grollmann, Ph./Kruse, W./Rauner, F. (2003): Szenarien und Strategien für die Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa, Bremen/Dortmund.

Grollmann, Ph./Kruse, W./Rauner, F. (Hg.) (2005): Europäisierung Beruflicher Bildung, Münster.

Grollmann,Ph./Spöttl,G./Rauner,F. (Hg.) (2006): Europäische Berufliche Bildung- eine Gestaltungsaufgabe, Münster.

Gryglewski, S. (2005): Sicherung von Produktionsarbeit in Deutschland. Reformbedarf der arbeitsorganisatorischen Leitbilder, Vortrag auf der Fachtagung „Arbeitsorganisation der Zukunft!", 15. September 2005 RWTH Aachen.

Hanf, G. (2006): Die Blaupause für den europäischen Qualifikationsrahmen – Konstruktion und Konsultation, In: Eckert,M//Zöllner, A. (Hg.), Der europäische Berufsbildungsraum. Beiträge der Berufsbildungsforschung, Bonn, S. 33 ff.

Hanf, G. (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2007): Mögliche Auswirkungen des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Europäischen Credit Systems auf die berufliche Bildung in Deutschland, Foliensatz zur Jahrestagung der Landesinstitute Berufliche Bildung am 18.6.2007 in Bad Kreuznach.

Hanf, G./Rein, V. (2007/2008): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbiodung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 42/43, S. 131-148.

Hanf, G./Rein, V. (2008) Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen. Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung: http://www. bibb.de/de/25722.htm [Zugriff 19.11.08].

Heidemann, W. (2008): Paradigmenwechsel im Ausbildungssystem? In: WSI Mitteilungen 4, S. 219-223.

Heidenreich, M. (2003): Merkmale der Wissensgesellschaft: http://www.uni-oldenburg.de/sozialstruktur/dokumente/blk.pdf [Zugriff 19.11.08].

Hoffmann, T. (Hg.) (2005): Einfache Arbeit für gering Qualifizierte. Material und Handlungs- hilfen. RKW-Schriftenreihe: Fachinformation, Band 2, Eschborn.

Homs, O./Kruse, W./Lafoucriere C./Tilly, P. (2005): Contribution of Trade Union Organisations to the Evaluation of the Actions Conductes and their Impact in Terms of the European Employment Strategy, Brussels (European Trade Union Confederation).

Homs, O./Kruse, W./Lafoucriere, C./Tilly, P. (2007): European Employment Strategy and the Integrared Guidelines for Growth and Jobs, Brussels (European Trade Union Confederation).

IG-Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik (2007) (Hg.): Fachlich kompetente Arbeit in Europa. Expertenworkshop Frankfurt/M.

Innovationskreis berufliche Bildung(IKBB) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge, 16.07.2007, Berlin.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) (2008): Zweijährige Ausbildungsberufe – Chancen, Grenzen und Perspektiven. Vortrag von Christian Hollmann vor der Unternehmerschaft Düsseldorf, 17. April 2008.

Institut für angewandte Arbeitswissenschaft (2000): Arbeitsorganisation in der Automobilindustrie, Stand und Ausblick, Köln.

Institut für angewandte Arbeitswissenschaft (2002): Ganzheitliche Produktionssysteme. Gestaltungsprinzipien und deren Verknüpfung, Köln.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2007): Materialsammlung Fachkräftebedarf der Wirtschaft, August 2007: http://www.iab.de/de/iab-aktuell/fachkraeftemangel.aspx [Zugriff 19.11.08].

Jürgens, U. (2003): Aktueller Stand von Produktionssystemen - ein globaler Überblick. In: angewandte Arbeitswissenschaft 176, S. 25-36.

Jürgens, U. (2006): Weltweite Trends in der Arbeitsorganisation. In: Clement/Lacher a.a.O, S. 15-29.

Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? München.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, KOM(2006) 479 endgültig, Brüssel 5.9.2006.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Brüssel 31.10.2006 SEK (2006) S. 1431.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), KOM(2008) 180 endgültig, Brüssel 9.4.2008.

Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB) (2008): Zweijährige Ausbildungsberufe: Übergang in dreijährige Ausbildungsberufe, neue/modernisierte zweijährige Ausbildungsberufe, ausgewählte Literatur: http://www.kibb.de/cps/uploads/538_Zweijährige-Ausbildungsberufe_Antwort1.1210334424618.pdf [Zugriff 19.11.08].

Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.

Kratzer, N./Menz, W./Nies, S./Sauer, D. (2008): Leistungspolitik als Feld „umkämpfter Arbeit". In: PROKLA Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 1, S. 11-26.

Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden.

Kremer, M. (2007): Reformbedarf und Reformfähigkeit der beruflichen Bildung. In: Prager, J. U./Wieland, C. (Hg.) (2007): Duales System – Quo vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen, Gütersloh.

Krüger, H. (2004): Der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung am Beispiel der beruflichen Bildung. In: Paul-Kohlhoff, Angela (Hg.): Berufsbildung und Geschlechter-verhältnis, Bielefeld.

Krüger, H. (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Laufer, C. (Hg.): Expertise zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Berufsbildungsbericht, BMBF, S. 141-165.

Kruse, W. (2000): Self-Management de la biografía laboral. In: Homs, O./Majó, J. (Ed) 2000: Trabajo y Tecnología en la Sociedad de Conocimiento, Barcelona.

Kruse, W. (2002): Selbstmanagement und Beruflichkeit: Was wird beim Übergang ins Arbeitsleben gelernt? In: Kuda/Strauß a.a.O., S. 143-159.

Kruse, W. (2002): Selbstmanagement versus Beruflichkeit- spannungsreiche europäische Lernperspektiven. In: Heinz, W.R./Koffhoff, H./Peter, G. (Hg.):Lernen in der Wissensgesellschaft, Münster.

Kruse, W. (2004): Berufliche Ordnungspolitik vor der Herausforderung lebenslangen Lernens. In: Rützel, J. et.al. (Hg.) (2004): BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Aspekte. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld.

Kruse, W. (2005): Europäisierung beruflicher Bildung - Hemmnisse, Beiträge, In: Grollmann, Ph./Kruse, W./Rauner, F. (Hg): Europäisierung Beruflicher Bildung, Münster.

Kruse, W. (2007): Nachhaltigkeitsreport: Lokale Netzwerke zur beruflichen Integration junger Migrantinnen und Migranten am Ende der Projektförderung. Beiträge aus der Forschung der sfs, Dortmund.

Kruse, W./Kühnlein, G./Müller,U. (1981): Facharbeiter werden – Facharbeiter bleiben? Betriebserfahrungen und Berufsperspektiven von gewerblich-technischen Auszubildenden in Großbetrieben, Frankfurt/Main/New York.

Kruse, W./Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A./Strauß, J. (1989): Berufsbildung im Wandel. Neue Aufgaben für die Berufsschule. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/M.

Kruse,W./Paul-Kohlhoff, A. (1993): Zur Zukunft des „Dualen Systems". In: Gewerkschaftliche Monatshefte 11.

Kruse, W./Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A./Eichler, S. (1996): Qualität und Finanzierung der Beruflichen Bildung in der Mitte der 90iger Jahre, Düsseldorf.

Kruse, W./Kohlmeyer, K./Kühnlein, G./ Paul-Kohlhoff, A./Weigele, M./Wende, L. (2008): Kommunale Koordinierung und Lokale Verantwortung im Übergang Schule-Arbeitswelt. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (im Erscheinen).

Kuda, E./Strauß, J. (Hg.) (2002): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung, Hamburg.

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

Kuhlmann, M (2004): Modellwechsel? Die Entwicklung betrieblicher Arbeits- und Sozialstrukturen in der deutschen Automobilindustrie, Berlin.

Kuhlmann, M./Sperling, H.-J./Balzert, S. (2004): Konzepte innovativer Arbeitspolitik. Good-Practice-Beispiele aus dem Maschinenbau, der Automobil-, Elektro- und Chemischen Industrie, Berlin.

Kuhnke, R./Reißig, B. (2007): Schülerinnen und Schüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der kommunalen Schulabsolventenstudie in die Städten Leipzig, Hallen, Jena und Frankfurt/Oder: http://www.dji.de/bibs/564_8616_Leipzig_Halle_Jena_Frankfurt.pdf [Zugriff 20.11.2008].

Kurtz, Th. (Hg.) (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne, Opladen.

Kurtz, Th. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft, Weilerswist.

Lacher, Michael (2006): Ganzheitliche Produktionssysteme, Kompetenzerwerb und berufliche Bildung, in: Clement/Lacher a.a.O., S. 73-91.

Lutz, B. (1969): Produktionsprozess und Berufsqualifikation. In: Adorno, Theodor W. (Hg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft, Stuttgart.

Lutz, B. (1976): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluss des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: Mendius, H.-G./Sengenberger, W. u. a.: Betrieb- Arbeitsmarkt-Qualifikation I, Frankfurt/M., S. 83-151.

Pardi, T. (2007): Redefining the Toyota Production System – The European side of the story. In: New Technology, Work and Employment, 1, S. 2-20.

Pfeiffer, S. (2007): Montage und Erfahrung. Warum Ganzheitliche Produktionssysteme menschliches Arbeitsvermögen brauchen, München/Mering.

Pohlmann, H. (2008): Muss die duale Berufsausbildung grundlegend verändert werden? In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 4, S. 107-110.

Prager, J./Wieland, C. (Hg.) (2007): Duales Ausbildungssystem – Quo vadis? Gütersloh.

Rauner, F. (2006): Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hg.): Europäische Berufliche Bildung- eine Gestaltungsaufgabe, Münster.

Reinberg ,A./Hummel, M. (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4, S. 580-600.

Reißig, B./Gaupp, N./Hofmann-Lun, I./Lex, T. (2006): Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung, DJI, München.

Reißig, B./Gaupp, N. (2007): Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 28, S. 10-17.

Rützel, J. (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung 43.

Rützel, J. u. a. (Hrsg.) (2004): BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Aspekte. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld.

Sablowski, T. (2005): Shareholder Value, neue Geschäftsmodelle und die Fragmentierung von Wertschöpfungsketten. In: Wagner, H. u. a. (Hg.): „Rentier ich mich noch?" Neue Steuerungskonzepte im Betrieb, Hamburg.

Sauer, D. (2005): Paradigmenwechsel in der Arbeitspolitik. Gibt es noch Spielräume für anti-tayloristische Deals? In: Detje, R. u. a. (Hg.): Arbeitspolitik kontrovers. Zwischen Abwehrkämpfen und Offensivstrategien, Hamburg.

Schnur, P. (2007): IAB/Prognos Tätigkeitsprojektionen. Konzept und Methode, Folien-Vortrag auf der Gemeinsamen Tagung des BIBB und des IAB: „Methodische Ansätze und Reichweite von langfristigen Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprognosen – Möglichkeiten der Weiterentwicklung" vom 17.9/18.9. 2007 in Bonn: http://www. bibb.de/dokumente/pdf/a22_prognose-ws_schnur.pdf [Zugriff 19.11.08].

Schumann, M./Kuhlmann, M./Sanders, F./Sperling, H.-J. (2005): Auto 5000 – Eine Kampfansage an veraltete Fabrikgestaltung. In: Pries, L.; Hertwig, M. (Hg.): Deutsche Autoproduktion im globalen Wandel, Berlin.

Schumann, M./Kuhlmann, M./Sanders, F./Sperling, H.-J. (Hg.) (2006): VW-Auto 5000. Ein neues Produktionskonzept. Die deutsche Antwort auf den Toyota-Weg? Hamburg.

Sennett, R. (1998), Der flexible Mensch, München.

Severing. E. (2006): Europäisierung der Berufsbildung- Wirkungen auf die duale Ausbildung. In: Eckert, M./Zöller, A. (Hg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung, Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung).

Solga, H. (2002): „Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. In: KZSS 3, S. 76-505.

Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft, Opladen.

Spöttl, G./Musekamp, F./Becker, Matthias (2007): Durchlässigkeit vom verkürzten Kfz-Servicemechaniker zum Vollberuf Kfz-Mechatroniker, Folienvortrag auf der Tagung „Zweijährige Berufe" des Forschungsinstitut betriebliche Bildung am 10.10. 2007 in Nürnberg.

Springer, R. (1999): Rückkehr zum Taylorismus? Arbeitspolitik in der Automobilindustrie am Scheideweg, Frankfurt/New York.

Springer, R. (2005): Routinearbeit zählt auch – acht Thesen zur Beschäftigung am Produktionsstandort Deutschland. In: Hoffman, Thomas a.a.O., S. 23-25.

Springer, R.; Meyer, F. (2006): Flexible Standardisierung von Arbeitsprozessen. In: Clement/Lacher a.a.O., S. 43-54.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg) (2008): Bildungsrisiken und –chancen im Globalisierungsprozesvgl. Jahresgutachten 2008, Wiesbaden.

Voskamp, U. (2005): Grenzen der Modularität – Chancen für Hochlohnstandorte in globalen Produktions- und Innovationsnetzwerken. In: SOFI-Mitteilungen 33, S. 115-129.

Weidig, I./Hofer, P./Wolff, H. (Hg.) (1999): Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveaus, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hg.): BeitrAB 227, Nürnberg.

Womack, J. P./Jones, D. P./Roos, D. (1991): Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technology, Frankfurt/M.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft.
Mit der Homepage **www.boeckler.de** bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon: 02 11/77 78-0
Telefax: 02 11/77 78-225

➘ **www.boeckler.de**

Hans **Böckler Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.