

Heidemann, Winfried (Ed.); Kuhnhenne, Michaela (Ed.)

Book

Zukunft der Berufsausbildung

edition der Hans-Böckler-Stiftung, No. 235

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Heidemann, Winfried (Ed.); Kuhnhenne, Michaela (Ed.) (2009) : Zukunft der Berufsausbildung, edition der Hans-Böckler-Stiftung, No. 235, ISBN 978-3-86593-125-2, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/181705>

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.

Bildung und Qualifizierung

Winfried Heidemann | Michaela Kuhnhenne (Hrsg.)

Zukunft der Berufsausbildung

Winfried Heidemann | Michaela Kuhnhenne (Hrsg.)

Zukunft der Berufsausbildung

Winfried Heidemann | Michaela Kuhnhenne (Hrsg.)

**Zukunft der
Berufsausbildung**



edition der Hans-Böckler-Stiftung 235

© Copyright 2009 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf
Printed in Germany 2009
Redaktionelle Mitarbeit: Anja Schwarzmeier
ISBN: 978-3-86593-125-2
Bestellnummer: 13235

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des öffentlichen Vortrages,
der Rundfunksendung, der Fernsehausstrahlung,
der fotomechanischen Wiedergabe, auch einzelner Teile.

Inhaltsverzeichnis

Michaela Kuhnhenne/Winfried Heidemann

0 Einleitung **11**

Heike Solga

1 Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung **21**

- 1.1 Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben ist für einen immer größeren Teil der Jugendlichen mit einer hohen Unsicherheit verbunden 24
- 1.2 Die »Integrationskraft« des beruflichen Bildungssystems besteht heute für einen wachsenden Anteil an Schulabgängerinnen und Schulabgängern nicht in der Einmündung in eine voll qualifizierende Ausbildung, sondern in der Einmündung in das sogenannte »Übergangssystem« 24
- 1.3 Ausbildungswechsel und -abbrüche sind keine marginale Größe und werden zumindest mit Lebenszeit bezahlt, da der Transfer und die Anrechnung von Gelerntem durch die Nicht-Modularisierung von Ausbildungsgängen erschwert ist 26
- 1.4 Die Prägekraft des erlernten Berufs hat bereits beim Arbeitsmarkteinstieg abgenommen 27

Winfried Kruse

2 Europäisierung: Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland **39**

- 2.1 Wissensgesellschaftliche Anforderungen und Mobilität 39
- 2.2 Europäische Impulse – deutsche Problematiken 40
- 2.3 Bildungsreformschwäche 41
- 2.4 Leistungsfähigkeit der »Dualen Bildung« 42
- 2.5 Deutsche Sonderstellung 43
- 2.6 Lernort Betrieb als knappes Gut 44
- 2.7 Umfassende Bildungsreform und ihre Risiken 45
- 2.8 Europäische Mehrebenen-Politik 45

Georg Spöttl

3	Erfahrungsbasierte Berufsbildung:	
	Die Stärke des deutschen Bildungssystems?	47
3.1	Einleitung	47
3.2	Erfahrungslernen – »erfahrungsbasierte Bildung«	50
3.2.1	Facharbeiter und Erfahrungswissen	51
3.2.2	Erfahrungsorientierte Wende	55
3.3	Die neue Sicht auf das Erfahrungswissen	56
3.4	Die Rolle von Gefühl und Gespür	57
3.3.2	Wie bewältigen Fachkräfte solche Situationen?	58
3.4	Erkenntnisse aus den Betrachtungen des Erfahrungswissens	59
3.4.1	Konsequenzen für eine Berufsbildung in der Wissensgesellschaft	59
3.4.2	Bedeutung von Erfahrungswissen	60
3.5	Schlussfolgerungen für die berufliche Bildung	61

Ute Clement

4	Visionen für das berufliche Schulwesen:	
	Gestaltungsoptionen und Entscheidungsmomente	67
4.1	Gestaltungsoptionen	67
4.1.1	Vision Kommunale Bildungsverantwortung: Die berufliche Schule als eigentliche integrative Gesamtschule am Übergang Schule – Arbeitsmarkt	67
4.1.2	Vision Netzwerk: Die Berufliche Schule als Regionales Kompetenzzentrum	69
4.2.	Entscheidungsmomente	71
4.2.1	Selbstständig oder nicht – wie viel ökonomische Eigenständigkeit?	73
4.2.2	Land, Kommune, Netzwerk, Schule – wer entscheidet was?	75
4.2.3	Zudienen oder selbst ausbilden – wie viel formale Autonomie?	77
4.3	Fazit	79

Dieter Euler

5	Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat?	83
5.1.	Ausgangspunkte	83
5.2	Position: Zwei Stränge zu einem Ausbildungsabschluss	85

5.3	Kontexte: Die Beharrungskraft des Unsinnigen	86
5.4	Konkretisierung: Ausbildungsbausteine als Mittel zur Flexibilisierung der Übergänge	88
5.5	Potenziale der Reformmodelle	92
5.6	Diskussion der Einwände	94
5.7	Abschluss	96

Johannes Koch

6	Welches Wissen brauchen Facharbeiter und wo bekommen sie es her?	99
6.1	Strukturwandel kostet betriebliche Ausbildungsplätze	100
6.2	Betriebliche Ausbildung vermittelt mehr als Erfahrungswissen	101
6.3	Wissensintegration beim Lernen in Arbeitsprozessen	103
6.4	Bedeutungsverlust der dualen Ausbildung	104
6.5	Entstehen beruflichen Wissens	106
6.6	Informationsbasis für Lernen in der Praxis	108
6.7	Das Internet als Informationsmedium in der beruflichen Ausbildung	109
6.8	Vier Forderungen an die Bildungspolitik	110

Eva Quante-Brandt und Theda Grabow

7	Betriebliche Lernbedingungen aus der Perspektive von Auszubildenden	113
7.1	Abstract	113
7.2	Problemaufriss	113
7.3	Qualität und Zufriedenheit in der Ausbildung	114
7.4	Darstellung des Samples	116
7.5	Darstellung der Ergebnisse der Durchführungs- oder Prozessqualität und Zufriedenheit	118
7.6	Die betriebliche Realität der Lernbedingungen von Auszubildenden in handwerklichen Ausbildungen	120
7.7	Unterschiede der Lernbedingungen durch betriebsstrukturelle Voraussetzungen	121
7.8	Auswirkungen der Lernbedingungen auf die Zufriedenheit von Auszubildenden	123
7.9	Fazit	124

Autorenverzeichnis	129
Über die Hans-Böckler-Stiftung	133

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Prognostizierte Entwicklung des Qualifikationsbedarfs zwischen 1995 und 2010 nach Tätigkeitsgruppen	22
Abbildung 2	Entwicklung von Beschäftigung und Ausbildung in sekundären und tertiären Wirtschaftssektoren im Vergleich zum Basisjahr 1980 (=100) in den alten Ländern	23
Abbildung 3	Neuzugänge ins Berufliche Bildungssystem 2000, 2004, 2006 – nach vorschulischem Niveau	25
Abbildung 4	Übergangsstationen von Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss	26
Abbildung 5	Übernahmequoten 2000 bis 2006	27
Abbildung 6	Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung 2005	28
Abbildung 7	Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung – ausgewählte Berufsgruppen, 2005	29
Abbildung 8	Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen	31
Abbildung 9:	Fünf zentrale Komponenten für ein erfolgreiches Berufsbildungssystem	50
Abbildung 10:	Wissenszuwachs im Kfz-Service	52
Abbildung 11:	Modell 1 – Graduelle Optimierung des Status Quo	89
Abbildung 12:	Modell 2 – Integration von bausteinbezogenen Prüfungen	91
Abbildung 13:	Untersuchte Themenfelder der Durchführungs- oder Prozessqualität	119

0 Einleitung

Der vorliegende Band dokumentiert die Beiträge der Tagung der Hans-Böckler-Stiftung »Zukunft der Berufsbildung« am 12. Februar 2009 in Düsseldorf. Ergänzend sind zwei Beiträge einer Teilnehmerin und eines Teilnehmers der Tagung zu Gestaltung und Gestaltungsoptionen in der Berufsbildung aufgenommen.

Ausgangspunkt unserer Veranstaltung waren zwei im Auftrag der Stiftung erstellte Studien zu Entwicklung und Gestaltungsoptionen des dualen Systems beruflicher Bildung. Auftragnehmer waren die Sozialforschungsstelle an der Universität Dortmund in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut München und das Institut Arbeit und Technik an der Universität Bremen.¹ Beide Gutachten stehen im Kontext einer kontroversen wissenschaftlichen und politischen Debatte über Krisensymptome und Reformnotwendigkeiten des deutschen Berufsbildungssystems. Die kritischen Fragen an die deutsche Berufsbildung entzündeten sich immer wieder an drei Entwicklungen:

- An der permanenten Unterversorgung der Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen im Dualen System,
- an den Herausforderungen durch die europäische Berufsbildungspolitik
- und an den Anforderungen der Wissensgesellschaft.

Gutachten verschiedener Auftraggeber aus der jüngsten Zeit griffen diese Fragestellungen auf und spitzten sie mit dem Versuch von grundsätzlichen oder pragmatischen Antworten zu. Auch die beiden von der Hans-Böckler-Stiftung beauftragten Expertisen setzen sich mit solchen Gutachten auseinander.

Die Hans-Böckler-Stiftung hat in dieser Tagung die unterschiedlichen Positionen in der aktuellen Debatte zur Reform der Berufsbildung zusammengebracht: Es ging uns darum, miteinander zu reden statt die jeweils anderen Expertisen und Gutachten nur zu zitieren und im Sinne eigener Abgrenzung zu interpretieren. Zweitens wollten wir den Blick über das »Duale Kernmilieu« (W. Kruse) der Berufsbildung hinaus ausweiten auf die Berufsbildung insgesamt, das heißt auf die schulische Ausbildung und auf das so genannte Übergangssystem. Während das »Übergangssystem«, das inzwischen fast 40 % aller eine Ausbildung

1 Kruse u.a.; Spöttl u.a. 2009.

anstrebenden Schulabgängerinnen und Schulabgänger aufnimmt², in der Debatte über die künftige Gestaltung der Berufsbildung zumeist als Negativfolie dient, werden die vollschulischen Ausbildungsgänge, deren Anteil bei 17 % liegt, nur allzu häufig ausgeblendet. Bei den vollschulischen Ausbildungen handelt es sich zum einen um die so genannten Frauenberufe, die als schulische Ausbildungsberufe entstanden sind (zum Beispiel Erzieherin, Gesundheitsberufe), zum anderen um neu entstandene Assistenzberufe etwa in der Informationstechnologie, von denen einige nach und nach auch im dualen System angeboten werden, und nicht zuletzt um vollschulische Ausbildungen als »Ersatz« für fehlende betriebliche Ausbildungsplätze in Berufen, die traditionell dem dualen System zugerechnet werden.

Das System der beruflichen Bildung ist nicht nur durch die veränderten und gestiegenen Anforderungen an Kompetenzen und Qualifikationen in der Wissensgesellschaft und durch die Europäisierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, sondern auch durch systemimmanente Dauerprobleme vor Herausforderungen gestellt. Zu nennen sind hier beispielsweise:

- Die Spaltung der beruflichen Bildung in Teilsysteme und die fehlenden Übergangsmöglichkeiten zwischen den Teilsystemen sowie zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung.³
- Der langjährige Lehrstellenmangel, der eine hohe Zahl von Altbewerberinnen und Altbewerbern ohne Ausbildung zurückgelassen hat und damit einhergehend eine hohe Quote Ungelernter. Angesichts der Wirtschaftskrise ist für 2009 ein erneuter Rückgang an Ausbildungsplätzen zu erwarten. Dass dies kein aktuelles Problem ist, das sich mit dem nächsten Konjunkturaufschwung wieder löst, zeigen die in langer Sicht seit den 1950er Jahren immer wiederkehrenden Wellen des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen.
- Mit diesem Mangel einher geht eine stark gestiegene Anzahl von Jugendlichen im beruflichen »Übergangssystem«. Zwar eröffnen Teilbereiche des »Übergangssystems« Jugendlichen die Chance auf einen höheren Schulabschluss und dienen somit auch als »Reparaturbetrieb« des extrem selektiven viergliedrigen Schulsystems, in anderen Teilbereichen jedoch werden Jugendliche in

2 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96.

3 Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.09 zielt auf eine Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte und eine einheitliche Regelung zur Studienzulassung. Wie dieser Beschluss seitens der Hochschulen umgesetzt wird, bleibt abzuwarten, ebenso die Entwicklung von Angeboten seitens der Berufs- und Fachschulen zur Vermittlung von Studienkompetenzen.

Warteschleifen ohne Zertifikation und Anrechnung erworbener Qualifikationen »geparkt«.

- In der hohen Zahl von Jugendlichen im »Übergangssystem« bildet sich eine wachsende Chancenungleichheit im Zugang zur beruflichen Ausbildung und speziell zum knappen Gut der dualen Ausbildung ab. Sie zeigt sich unter anderem in der Verdrängung von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen sowie der eingewanderten Jugendlichen vom Ausbildungsmarkt.
- Die Anforderungen an Auszubildende sind gestiegen. Während einerseits Hauptschülerinnen und Hauptschüler keinen Ausbildungsplatz finden, beklagen andererseits Firmen einen Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern. Beides verweist darauf, dass ein Hauptschulabschluss heute keine adäquate Grundlage für eine erfolgreiche und nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt mehr ist. Auch unter diesem Aspekt ist die weitere Entwicklung der allgemeinen und der beruflichen Bildung zusammen zu sehen und die Gestaltung des Systems der allgemeinen Bildung dringend zu überdenken.

Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage, welche Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung gezogen werden sollen. Ist ein grundlegender Paradigmenwechsel mit tief greifenden Innovationen in der beruflichen Bildung notwendig oder sind Änderungen in Teilbereichen ausreichend, um die Stärken traditioneller Berufsbildung zu erhalten?

Die Beiträge der Tagung versuchten Antwort auf diese Fragestellung aus unterschiedlichen analytischen Perspektiven zu geben.

Heike Solga, Direktorin der Abteilung »Ausbildung und Arbeitsmarkt« am Wissenschaftszentrum Berlin, ist Mitverfasserin des Gutachtens »Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs« im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung⁴, das beträchtlichen Staub in der »Community« der Berufsbildungsexperten aufgewirbelt hat. In ihrem Beitrag im vorliegenden Band: »Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung« fächert sie, ausgehend von dem Wandel von der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft und dem damit einhergehenden Verlust von Arbeits- und Ausbildungsplätzen in der Industrie, die Probleme der Einmündung Jugendlicher in das Erwerbsleben auf und stellt erhebliche Passungsprobleme zwischen Ausbildungsstrukturen und Arbeitsmarktnachfrage fest. Sie kommt zu dem Schluss, das duale System der beruflichen Bildung werde den neuen Anforderungen einer gleichberechtigten Teilhabe an Wissen, an Lebenslangem Lernen und langfristiger Beschäftigungssicherung

4 Baethge u.a. 2007.

nicht gerecht und trage nicht zum Abbau von Bildungsarmut bei, sondern fördere Prozesse sozialer Schließung. Sie regt eine gleichberechtigte Pluralisierung von Lernorten für voll qualifizierende Ausbildungen jenseits der Fixierung auf die »einzelbetriebliche« Ausbildung an.

Wilfried Kruse, Sozialforschungsstelle Dortmund und Koautor der Expertise »Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung«, skizziert vor dem Hintergrund der Anforderungen der Wissensgesellschaft und der Mobilität in Europa die Diskussion über die Auswirkungen der Europäisierung für das System der dualen Berufsbildung in Deutschland. Er wertet die europäischen Anforderungen als positive Anstöße für die Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland. Hier bestünden inzwischen infolge seiner Bindung an den Einzelbetrieb erhebliche Zweifel an der Leistungsfähigkeit des Dualen Ausbildungssystems hinsichtlich Kompetenzerzeugung, Integrationsfunktion und Wirtschaftlichkeit. Kruse entfaltet die Vision einer betrieblich-beruflich basierten Bildung als zweitem vollgültigem Bildungstyp neben der schulisch-akademischen Bildung mit wechselseitig gesicherten Zugängen. Für den betrieblich-beruflichen Bildungstyp sei der Lernort Betrieb als »knappes Gut« unverzichtbar: Erst eine Reform der Beruflichen Bildung im Kontext des Bildungssystems insgesamt könne diesen Bildungstyp adäquat erzeugen. Sie müsse außerdem eingebunden sein in die europäischen Entwicklungen. Der deutsche Beitrag könne darin bestehen, systematische Reflexion und betriebliche Praxis beim Kompetenzaufbau tragfähig miteinander zu vermitteln und hierfür institutionelle Lösungen zu finden.

Georg Spöttl, Sprecher des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen und Mitverfasser der Expertise über die »Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung« führt die Konstruktion des betrieblich-beruflichen Bildungstyps am Beispiel gewerblich-technischer Arbeitstätigkeiten weiter aus: Theoretisches und praktisches Wissen seien aufeinander angewiesen, hinzu komme ein spezifisches Erfahrungswissen als »verborgene Seite professionellen Handelns«, das an Arbeitsvorgänge gebunden sei. Dafür sei lediglich informelles Lernen nicht ausreichend, sondern Erfahrungen müssten gezielt immer wieder in Arbeitsprozessen vermittelt werden. Der so erzeugte Facharbeitertyp vereinige wissens- und erfahrungsbasierte Kompetenzen in einer Person. Dies ist nach Spöttl die Stärke des deutschen Berufsbildungssystems.

Ute Clement, Professorin für Aus- und Weiterbildung am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel, hat sich unter anderem mit den Anforderungen einfacher Arbeit und den damit einhergehenden Ausbildungsoptionen auseinan-

dergesetzt.⁵ In ihrem Beitrag rückt sie das berufliche Schulwesen mit seinen Gestaltungsoptionen und Entscheidungsmomenten in den Mittelpunkt. Sie diskutiert die Folgen von zwei Tendenzen im beruflichen Schulwesen: Die Entwicklung der Beruflichen Schule zur »Gesamtschule« am Übergang Schule – Arbeitsmarkt, die Absolventinnen und Absolventen aller Schulformen aufnimmt und in Kooperation mit den Kommunen über vielfältige Bildungs- und Ausbildungsangebote versucht, Jugendliche in das Erwerbsleben zu integrieren. Ein Risiko des Modells sieht sie in einer darin angelegten Überforderung bei der nachholenden Herstellung von Bildungs- und Chancengerechtigkeit. Eine zweite Entwicklungsrichtung sieht Clement im Ausbau beruflicher Schulen zu regionalen Kompetenzzentren, die zusätzlich zu ihren herkömmlichen Aufgaben in Kooperation mit den Kammern und lokalen Einrichtungen Dienstleistungen wie Weiterbildung, Technologietransfer, Wartung für Betriebe in der Region sowie eigene Produkte anbieten und damit auch wirtschaftlich tätig werden. Insbesondere die letztere Entwicklungsoption wirft eine Vielzahl von rechtlichen, steuerungspolitischen und bildungspolitischen Fragen auf.

Dieter Euler, Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, ist Koautor eines Gutachtens im Auftrag des Bundesbildungsministeriums zur Lösung der Probleme des »Übergangssystems«, das Vorschläge zu einer Modularisierung der Ausbildung als Ausweg entwickelt.⁶ Ausgehend von einem quantitativen Bedeutungsverlust des dualen Systems und der dauerhaften Etablierung des »Übergangssystems« plädiert er für eine Reform, die es Jugendlichen im »Übergangssystem« erlaubt, systematisch und ohne Zeitverlust eine qualifizierte Berufsausbildung abzuschließen. Ermöglicht werden soll dies durch die Untergliederung von Ausbildungen in Ausbildungsbausteine als jeweils abgegrenzte, bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Berufsbilds. Er stellt zwei Modellvarianten vor und setzt sich mit Einwänden gegen Ausbildungsbausteine (Dequalifizierung, unangemessener Prüfungsaufwand) auseinander.

Johannes Koch, Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung, Berlin, entwickelt in Auseinandersetzung mit dem Gutachten Baethge/Solga/Wieck⁷ die Kooperation von regionalen Berufsschulzentren und Betrieben mit dem Medium des Internets und einer internetbasierten aufgabenorientierten Lernorganisation als Ausweg aus

5 Clement 2007, Clement/Lacher 2006.

6 Euler/Severing 2006.

7 Baethge u.a. 2007.

der bisherigen Reformunfähigkeit des Dualen Systems. Die Bedeutung und Basis betrieblicher Ausbildung sieht er in systematisch vermitteltem Fachwissen und nicht in der Aneignung von Erfahrungswissen. Er skizziert einen Wissensbegriff, der Wissen als Ergebnis der Transformation von Informationen in Erfahrungskontexte, beispielsweise durch Lernen in der betrieblichen Praxis, beschreibt. Als problematisch sieht er die »Traditionsorientierung« der betrieblichen Ausbildung an, die überholte Ausbildungsinhalte hütet und Anpassungen an aktuelle und künftige Anforderungen behindert.

Eva Quante-Brandt und *Theda Grabow*, Akademie für Arbeit und Politik Universität Bremen, widmen sich Qualitätsfragen der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden im Handwerk. Qualitätsmängel in der Ausbildung schlagen sich unter anderem in hohen Abbruchquoten nieder. Ihre Studie beruht auf der Befragung von Auszubildenden im dritten Lehrjahr im Bundesland Bremen. Wesentliches Ergebnis: In betrieblicher Ausbildung sind Kommunikation und Reflexionsmöglichkeiten zentrale Bedingungen für die Herausbildung von beruflicher Kompetenz. Damit ist ein Qualitätserfordernis bezeichnet, das gerade dann beachtet werden muss, wenn »Ausbildung im Arbeitsprozess« für den genannten betrieblich-erfahrungsbasierten Bildungstyp organisiert werden soll. Ausschlaggebend für Ausbildungserfolg, Ausbildungszufriedenheit und die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sind ferner eine klare Ausbildungsstruktur und eine gute fachliche, methodengeleitete Anleitung.

In Beiträgen und Diskussion der Tagung sind viele weitere Aspekte der Thematik angeklungen, die nicht vertieft werden konnten. Von diesen möchten wir abschließend vier Zusammenhänge und Fragestellungen herausgreifen, die weiterer Diskussionen bedürfen:

- a) Der Zusammenhang der Berufsbildung mit dem Bildungssystem insgesamt. Im Vordergrund der Diskussion steht bisher ihr Verhältnis zum tertiären Bildungswesen (Hochschulen). Hier wird Durchlässigkeit gewünscht und – so lässt der jüngste Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2009 hoffen – künftig auch gefördert. Durchlässigkeit erscheint in dieser Debatte als eine einseitige Aufgabe der Hochschulen. Weniger diskutiert wird die Frage, wie das Berufsbildungssystem gestaltet sein muss, um seinen Absolventinnen und Absolventen den Weg in die Hochschule zu erleichtern. Zu thematisieren wäre, ob nicht mit der Konstruktion eines eigenständigen erfahrungsgeleiteten betrieblichen Bildungstyps mit spezifischen Lernweisen und Verfahren möglicherweise erneut Barrieren für den Übergang in das Hochschulsystem

aufgebaut werden und wie die Berufsausbildung inhaltlich und methodisch-didaktisch gestaltet sein müsste, um dies zu verhindern.

Ein weiteres Thema ist hier, wie die Berufsausbildung mit dem allgemeinbildenden Schulsystem als »Zulieferer« der Teilnehmer an Berufsbildung zusammenhängt und ob dieser Zusammenhang heute noch tragfähig ist. In der Reorganisation des Schulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich gegenüber den Ansätzen zu einer einheitlichen Schulbildung das dreigliedrige (bzw. inklusive Förderschule viergliedrige) Schulsystem durch. Damals war die Volks- bzw. Hauptschule als Schule für die »praktisch Begabten« und damit als Zulieferer für die handwerklichen und industriellen Ausbildungen gedacht, die Realschule als Schule für die »praktisch-theoretisch Begabten« als Zulieferer für Fachschulberufe und Büroausbildungen, schließlich das Gymnasium als Schule für die kleine Minderheit »theoretisch Begabter«, die in ein Hochschulstudium einmünden sollten. Inzwischen besucht nur noch eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler die Hauptschule und ein erheblicher Teil der Abiturientinnen und Abiturienten drängt auf den Ausbildungsmarkt. Zugleich sehen viele Betriebe den Hauptschulabschluss für eine Vielzahl von Ausbildungen nicht mehr als ausreichende Basis an. Wie hängt das Berufsbildungssystem, so wie es geworden ist, mit dem drei- bzw. viergliedrigen Schulsystem und dessen Zustand zusammen? Oder andersherum formuliert: Hängt die Krise des Ausbildungssystems vielleicht mit der Krise des dreigliedrigen Schulsystems zusammen?

- b) Der Zusammenhang von Berufsbildung und Gesellschaftsstruktur: Sind die beiden Bildungstypen der Gutachten – der wissensbezogene akademische und der erfahrungsbezogene berufliche Bildungstyp – jenseits ihrer theoretischen Konstruktion auch empirisch abgrenzbar? Inwieweit handelt es sich hierbei auch um Typen beruflicher Sozialisation und wie hängen diese mit Reproduktion und Veränderung der Gesellschaftsstruktur zusammen? Kennzeichnet der erfahrungsgeleitete berufliche Bildungstyp vielleicht weniger eine semi-professionelle Praxisgemeinschaft als vielmehr einen spezifischen Sozialisationstyp, nämlich den der Einübung in betriebliche Herrschaft? Damit verbunden sind die Mechanismen der Vergabe von Anerkennungen (in Form von Zertifikaten) durch Bildung und ihre Bedeutung für die Zuweisung von sozialen Positionen. Das berührt die brisante Frage nach der Produktion von Bildungsarmut und sozialer Ausschließung durch die Funktionsmechanismen des Berufsbildungssystems.

- c) Sind der wissensbezogene akademische und der erfahrungsbezogene berufliche Bildungstyp vor dem Hintergrund der Europäisierung der Berufsbildung universalisierbar, werden sie also auch in anderen (europäischen) Ländern verstanden? Oder handelt es sich nicht nur um ein akademisches Konstrukt, sondern sogar um eine partikularistische deutsche Unterscheidung, ein Zeichen also für den fortbestehenden deutschen Sonderweg, dafür, dass der »lange Weg nach Westen« (Heinrich August Winkler) in der Berufsbildung noch nicht zu Ende ist?
- d) Wie verhält sich die deutsche Reformdiskussion zu Entwicklungen in anderen europäischen Ländern: Können wir auf erfolgreiche Strategien der Anpassung an Wissensgesellschaft, Mobilität und Europäisierung in anderen Ländern zurückgreifen? Österreich und Schweiz mit einem dem deutschen System am nächsten stehenden (wenn auch keineswegs gleichartigen) Berufsbildungssystem und Dänemark mit einem auch betrieblich angebotenen, aber doch deutlich entfernteren System lägen hier zunächst als mögliche Referenzländer nahe.
- e) Welche Auswirkungen wird die aktuelle Wirtschaftskrise auf die Entwicklung und Ausgestaltung des Berufsbildungssystems haben? Wird sich der Konkurrenzkampf um das knappe Gut der betrieblichen Ausbildung weiter verschärfen? Wenn die Überwindung der aktuellen Wirtschaftskrise mit einer Neuorientierung des deutschen Entwicklungspfades der Ökonomie verbunden sein sollte, in welche Richtung werden sich dann die Qualifikations- und die Qualifizierungsbedarfe der Wirtschaft wandeln? Wenn für die Vergangenheit von einem Zusammenhang zwischen dem erfahrungsbasierten betrieblichen Bildungstyp und der Entwicklung des deutschen Produktionsmodells mit seinen Exporterfolgen ausgegangen werden kann, wird dann ein Wandel zu stärker binnenwirtschaftlichen und wissensbasierten Gütern und Dienstleistungen auch zu einer Bedeutungsabnahme jenes erfahrungsorientierten Bildungstyps führen?

Die angeführten Fragen und Überlegungen sind keineswegs als abschließend oder umfassend zu verstehen, sondern als Anregungen für die weitere Diskussion.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld, 2008.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M.: Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin, 2007.
- Clement, U./Lacher, M.: Berufspädagogische Konsequenzen aus arbeitsorganisatorischen und bildungspolitischen Veränderungen – ein Plädoyer für Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: dies. (Hrsg.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung, Stuttgart, 2006.
- Clement, U.: Kompetent für einfache Arbeit? Anforderungen an Arbeit in modernen Produktionssystemen. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland, Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2007, S. 35 – 45.
- Euler, D./Severing, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung: Ziele, Modelle, Maßnahmen, Bielefeld, 2006.
- Kruse, W./Strauß, J./Braun, F./Müller, M.: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, Arbeitspapier 167, Düsseldorf, 2009.
- Spöttl, G./Bremer, R./Grollmann, P./Musekamp, F.: Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung, Arbeitspapier 168, Düsseldorf, 2009.

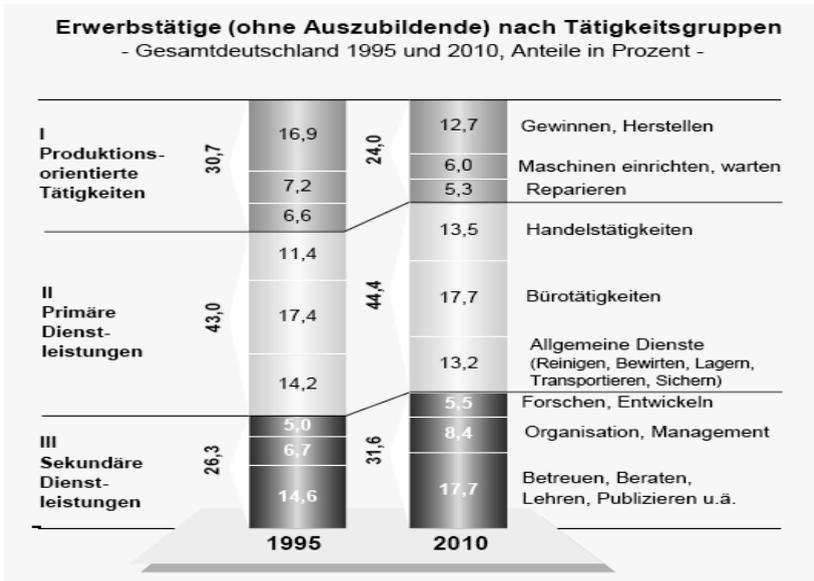
1 Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung

In Alltags- wie wissenschaftlichen Diskursen wird die *Bildungsgesellschaft* als die Angebotsseite definiert, während die *Wissensgesellschaft* die Nachfrageseite charakterisiert. In diesen Diskursen stellt die *Bildungsgesellschaft* als »gebildete Gesellschaft« ein Resultat der Bildungsexpansion des 20. Jahrhunderts dar. Sie ist Ausdruck der gestiegenen Beteiligung der Bevölkerung an höherer Bildung. Demgegenüber wird die Wissensgesellschaft als Ausdruck einer gestiegenen Nachfrage nach Bildung bzw. Kompetenzen behandelt, deren Notwendigkeit insbesondere aus einer veränderten Gestaltung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung im Allgemeinen und der Arbeitsteilung in Produktionsprozessen im Besonderen abgeleitet wird. Der Blick auf die Wissensgesellschaft hat damit zugleich zu berücksichtigen, dass sich Veränderungen in der Arbeitsteilung sowie in Wettbewerbsbedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auch aus einer erhöhten Bildungsbeteiligung ergeben und nicht nur ökonomischen Imperativen folgen.

Ausdruck der Wissensgesellschaft sind veränderte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten seitens der Wirtschaft – und zwar sowohl sektoral wie nach Tätigkeitsgruppen. So wird das produzierende Gewerbe mit einem Beschäftigtenanteil von 35,5 % (1995) auf prognostizierte 21,3 % im Jahr 2025 zurückgehen.⁸ Im Gegenzug wird der Anteil der Beschäftigung im Dienstleistungssektor von 61,5 % auf 77 % steigen. Nach Tätigkeitsgruppen sieht es ähnlich aus (vgl. Abbildung 1): Produktionsorientierte Tätigkeiten werden von 30,7 % im Jahr 1995 auf voraussichtlich nur 24 % im Jahr 2010 sinken, während sekundäre, stark wissensbasierte Dienstleistungen von 26,3 % auf 31,6 % weiter zunehmen werden.

8 Schnur 1999, S. 4; Schnur/Zika 2007, S. 5.

Abbildung 1: Prognostizierte Entwicklung des Qualifikationsbedarfs zwischen 1995 und 2010 nach Tätigkeitsgruppen

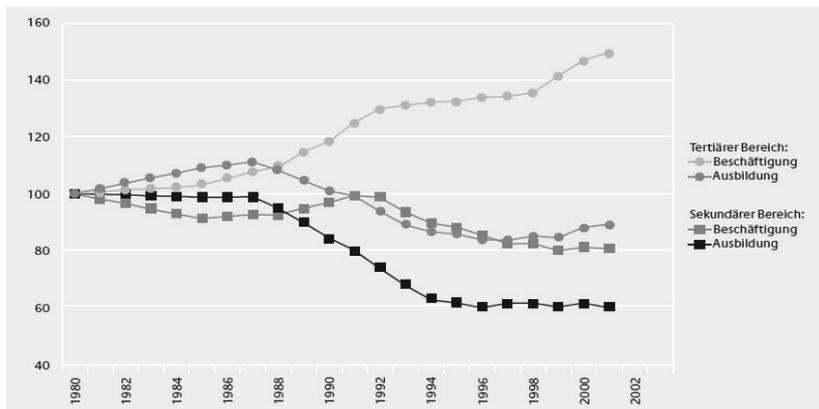


Quelle: Dostal/Reinberg 1999, S. 2.

Dieser Strukturwandel hin zur Dienstleistungsökonomie trifft das duale System in doppelter Weise. Zum einen ist durch Rationalisierungsprozesse der Bestand an sozialversicherungspflichtigen Arbeiterinnen und Arbeitern im verarbeitenden Gewerbe in den 1990er Jahren in den alten Bundesländern um circa ein Drittel (von 5,896 Millionen 1991 auf 3,959 Millionen 1999) zurückgegangen; die Zahl der Facharbeiterinnen und Facharbeiter sank dabei von 2,520 auf 1,704 Millionen. Damit wurde auch die Facharbeiterausbildung in diesem Bereich zurückgefahren. Zum anderen hat der Dienstleistungssektor traditionell weniger stark als das verarbeitende Gewerbe im dualen System ausgebildet. Abbildung 2 veranschaulicht diese Entwicklung. Sie zeigt insbesondere die sich extrem öffnende Schere zwischen Ausbildung und Beschäftigung in den letzten 15 Jahren im tertiären Sektor – bei gleichzeitig hohen Zugewinnen in der Beschäftigung. Zudem wird sichtbar, dass sich auch im sekundären Sektor das Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung stark verschlechtert hat. Auch dies geht auf die Ausdehnung von Dienstleistungsberufen zurück, denn sowohl bei den Beschäftigten als auch bei den Auszubildenden im sekundären Bereich sind nicht nur Fertigungsberufe ent-

halten, sondern auch die Dienstleistungsberufe in der Industrie – und diese haben gegenüber den Arbeitertätigkeiten kontinuierlich an Gewicht gewonnen. In dieser Entwicklung zeigt sich der industrielle Ursprung des dualen Systems, das offensichtlich der Entwicklung zur Dienstleistungsökonomie nicht mehr entspricht.

Abbildung 2: Entwicklung von Beschäftigung und Ausbildung in sekundären und tertiären Wirtschaftssektoren im Vergleich zum Basisjahr 1980 (=100) in den alten Ländern



Quelle: http://www.bmbf.de/_media/bbb_pdf/bbb2005_schau01.pdf.

Dass vor diesem Hintergrund Veränderungen im System der beruflichen Bildung in Deutschland anstehen, steht wohl außer Zweifel – zumal auch die Modernisierung einer Vielzahl von Ausbildungsverordnungen, die Einführung neuer Berufe in das duale System sowie insbesondere die Schaffung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots in diesem Sektor im letzten Jahrzehnt mit dem Entwicklungstrend in der Beschäftigung – wie Abbildung 2 verdeutlicht – nicht Schritt halten konnten.

Die Leidtragenden sind die Jugendlichen. Denn für sie ergeben sich aus diesen Entwicklungen unter anderem folgende Probleme:

1.1 Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben ist für einen immer größeren Teil der Jugendlichen mit einer hohen Unsicherheit verbunden.

622.000 junge Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahre waren 2005 arbeitslos, das ergibt eine Arbeitslosenquote von 19,5 % – und damit die höchste altersspezifische Arbeitslosenquote in Deutschland überhaupt.⁹ Dies ist eine im internationalen Vergleich nicht mehr so vorteilhafte Arbeitslosenquote, wie wir sie gewohnt sind. Diese Berechnung des Instituts für Arbeitsmarkts- und Berufsforschung (IAB) hat jedoch eine deutlich höhere internationale Vergleichbarkeit als die üblicherweise – und für Deutschland günstige – Berechnung der Jugendarbeitslosenquote, denn das IAB hat Auszubildende (obgleich formal abhängig beschäftigt) als »in Bildung befindliche Personen« behandelt, so dass sie nicht in den Nenner eingehen.¹⁰

1.2 Die »Integrationskraft« des beruflichen Bildungssystems besteht heute für einen wachsenden Anteil an Schulabgängerinnen und Schulabgängern nicht in der Einmündung in eine voll qualifizierende Ausbildung, sondern in der Einmündung in das so genannte »Übergangssystem«

Inzwischen gelangen fast zwei Fünftel der Neuzugänge ins berufliche Bildungssystem nicht mehr in eine voll qualifizierende Ausbildung, sondern in (unverbundene) Maßnahmen und Bildungsgänge des so genannten »Übergangssystems«. Sein Anteil an den Neuzugängen stieg innerhalb von nur zehn Jahren von 31,9 % (341.137) im Jahr 1995 auf 39,7 % (503.401) im Jahr 2006.¹¹ Dies betrifft Jugendliche ohne und mit lediglich einem Hauptschulabschluss sowie Jungen im

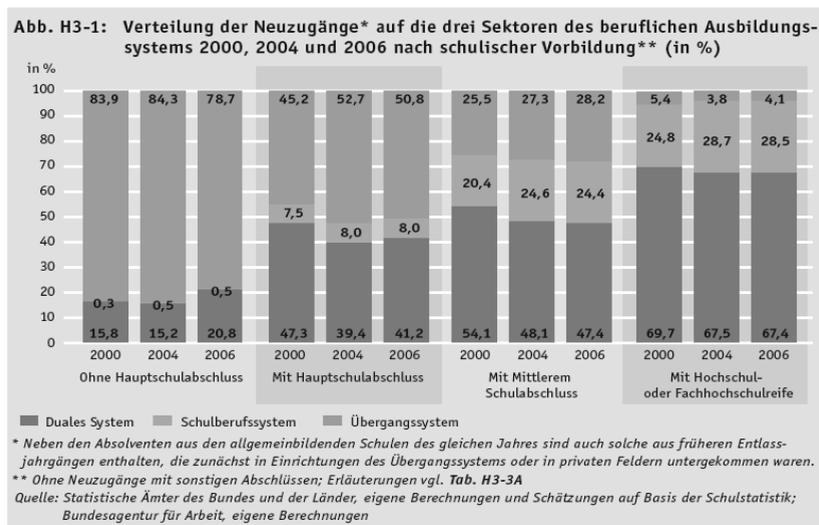
9 Reinberg/Hummel 2007, S. 22.

10 »Dahinter steht nicht zuletzt der besondere Status der betrieblichen Ausbildung. Denn obwohl es sich bei dieser Ausbildung zwar um eine bedeutsame Ausbildungsalternative handelt, aber eben nur um eine neben vielen anderen (vgl. Reinberg/Hummel 2006a), besitzen Auszubildende hier zu Lande den Status von sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten. Würden auch wir die rund 1,6 Millionen Auszubildenden im Nenner der Arbeitslosenquote (Erwerbstätige + Arbeitslose) berücksichtigen, würde dieser bei den 15- bis 24-jährigen von knapp 3,2 Millionen auf fast 4,8 Millionen steigen und die Quote entsprechend auf 13 % sinken (vgl. ebenda). Wir sind allerdings der Ansicht, dass die betriebliche Ausbildung eben nur eine Ausbildungsalternative neben vielen anderen ist, die an beruflichen Schulen oder Hochschulen angeboten werden, und deshalb eher zum Bildungssektor gerechnet werden sollte.« (Reinberg/Hummel 2007, S. 22f.).

11 Autorengruppe Bildungsbericht 2008, S. 96.

besonderen Maße – aber nicht nur. Selbst bei einem mittleren Schulabschluss ist der Einstieg in eine voll qualifizierende Ausbildung nach der Schule heute alles andere als gewiss. Denn auch von diesen Jugendlichen landete mehr als jeder Vierte (zunächst) im »Übergangssystem« (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Neuzugänge ins Berufliche Bildungssystem 2000, 2004, 2006 – nach vorschulischem Niveau

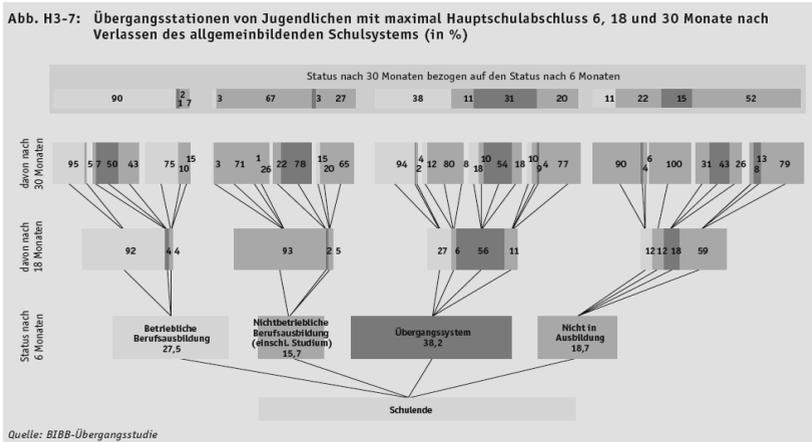


Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, S. 158.

Besonders problematisch ist die Situation für Jugendliche ohne oder mit einem Hauptschulabschluss – also mit dem Schulabschluss, der in der Bildungspolitik immer noch als »der« Schulabschluss für die duale Ausbildung im Bereich der Handwerks- und Fertigungsberufe gehandelt wird und mit dem die Existenz der Hauptschule als Vorbereitung für eine duale Ausbildung von »praktisch begabten« Jugendlichen legitimiert wird. Von diesen Jugendlichen beginnen nicht nur fast zwei Fünftel ihre »Übergangskarriere« in den Arbeitsmarkt bzw. das Erwachsenenleben im »Übergangssystem« (38,2 %) – sondern auch 2,5 Jahren nach dem Verlassen der Schule sind von ihnen immer noch 16,5 % im »Übergangssystem« und weitere 23,5 % nicht in Ausbildung (wenn man die Anteile in Abbildung 4 zusammenrechnet). Das heißt, jeder zweite Jugendliche ohne oder mit Hauptschul-

abschluss hat es innerhalb von zwei Jahren nicht geschafft, einen Ausbildungsplatz zu erhalten oder zu halten.

Abbildung 4: Übergangsstationen von Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss



Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, S. 165.

1.3 Ausbildungswechsel und -abbrüche sind keine marginale Größe und werden zumindest mit Lebenszeit bezahlt, da der Transfer und die Anrechnung von Gelerntem durch die Nicht-Modularisierung von Ausbildungsgängen erschwert ist

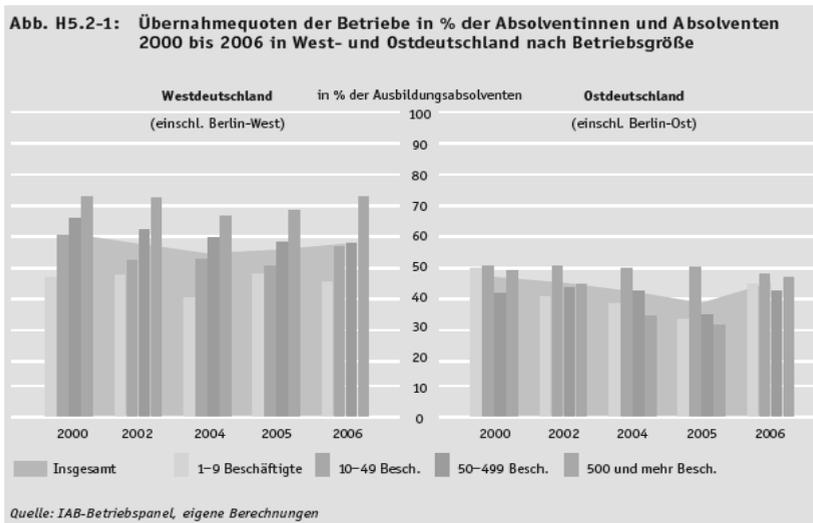
Etwa jeder fünfte Ausbildungsvertrag wurde im Jahr 2006 vorzeitig gelöst.¹² Auch wenn etwa die Hälfte dieser jungen Menschen anschließend diese Ausbildung an anderem Ort fortsetzt oder eine neue Ausbildung beginnt und circa die Hälfte der Neuverträge bereits im ersten Ausbildungsjahr wieder gelöst wurde, so bleibt doch immer noch ein Drittel dieser Jugendlichen (31,4 %), das bereits mehr als ein Jahr, und fast ein Fünftel (18,5 %), das bereits mehr als zwei oder gar drei Jahre in die Ausbildung investiert hat.

12 BMBF 2008, S. 150.

1.4 Die Prägekraft des erlernten Berufs hat bereits beim Arbeitsmarkteinstieg abgenommen.

Übernahmequoten nach der dualen Ausbildung von nur knapp 60 % in den alten Bundesländern und weniger als 50 % in den neuen Bundesländern (vgl. Abbildung 5) führen zu einem hohen Risiko von Berufswechseln bereits beim Arbeitsmarkteinstieg.

Abbildung 5: Übernahmequoten 2000 bis 2006

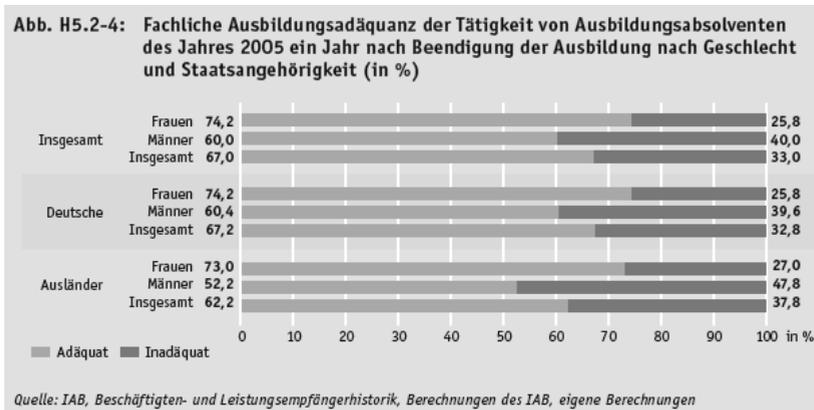


Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, S. 180.

Zudem waren 40 % der männlichen und 25,8 % der weiblichen Ausbildungsabsolventen ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nicht ihrer fachlichen Kompetenz gemäß eingesetzt (vgl. Abbildung 6). Dies betrifft – wie Abbildung 7 zeigt – insbesondere Berufe, die in den traditionellen dualen Ausbildungsgängen erlernt werden. Auffällig ist, dass Ausbildungen in Dienstleistungsberufen (wie pflegerische oder kaufmännische Berufe) hier eine deutlich höhere fachliche Berufsstabilität gewährleisten als Handwerks- und Fertigungsberufe (wie der Kfz-

Instandsetzer, der Schlosser und Werkzeugmacher oder Bauberufe).¹³ Schließlich sagen 71 % der Berufswechslerrinnen und Berufswechslers¹⁴, dass sie in ihren Jobs wenig bis nichts von ihrem Ausbildungswissen einsetzen können.¹⁵ Damit stellt sich auch die Frage nach dem Sinn von Ausbildung für einen »Lebensberuf« für etwa jeden vierten Ausbildungsabsolventen.¹⁶

Abbildung 6: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung 2005



Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, S. 184.

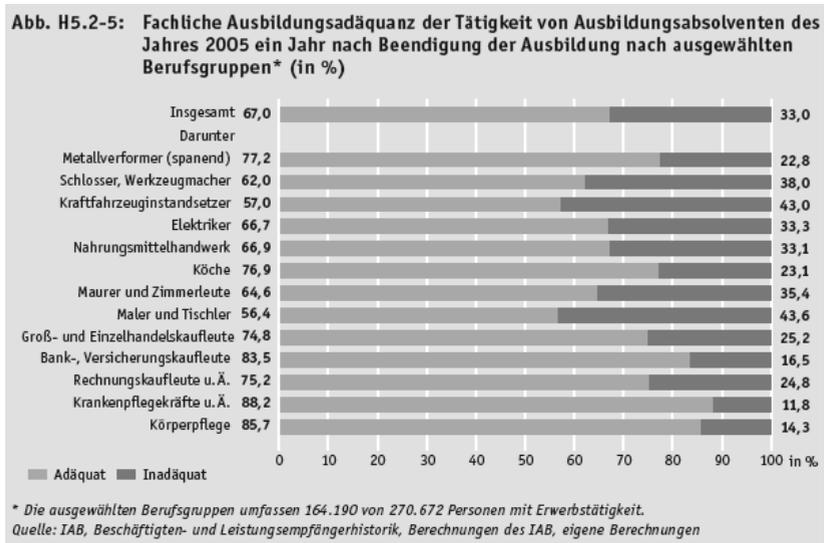
13 Ergebnisse für die Geburtskohorten 1959 bis 1961 (die ihren Berufseinstieg Anfang der 1980er Jahre hatten) der Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung bestätigen diesen Trend: Bei den Männern waren fachlich/inhaltlich adäquate Beschäftigungen zu 72 % gegeben (bzw. – verglichen mit heute – »nur« zu 28 % nicht gegeben), bei den Frauen hingegen ist dieser Anteil stabil geblieben (74 % adäquat, 26 % nicht adäquat) (Konietzka 1997, S. 272). Ferner waren im gewerblichen Bereich in diesen Kohorten der Anteil an inhaltsadäquat beschäftigten Absolventen mit etwa 75 % höher als heute, während bei Frauen mit Ausbildungen in (Berufs-) Fachschulen (wie krankenpflegerische und erzieherische Berufe) der Anteil heute höher ist als damals, wo er bei ca. 80 % lag (Konietzka 1997, S. 273).

14 71,2 % der erwerbstätigen Wechsler nach einer betrieblichen Ausbildung und 68,4 % der Wechsler nach einer schulischen Ausbildung können ihres Erachtens wenig bis nichts aus ihrer Ausbildung verwerten (Berufsbildungsbericht 2008, S. 246).

15 BMBF 2008, S. 246.

16 Geschätzt aus dem Anteil der nicht ausbildungsadäquat tätigten Ausbildungsabsolventen aus Abbildung 6 (33 %) multipliziert mit dem Anteil der Berufswechslerrinnen und Berufswechslers, die ihr Wissen nicht in der jetzigen Tätigkeit verwerten können (71 %) = 23 %.

Abbildung 7: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung – ausgewählte Berufsgruppen, 2005



Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, S. 184.

Diese fünf Übergangsprobleme zusammen – gestiegene Arbeitslosigkeit, längere Suchphasen und zunehmender Ausschluss von nicht mehr nur schulschwachen Jugendlichen, Mismatches auf dem Ausbildungsmarkt sowie schließlich der hohe Anteil an nicht ausbildungsadäquater Beschäftigung nach erfolgreichem Bestehen der Ausbildung – sind Indikatoren für beträchtliche Passungsprobleme zwischen Ausbildungsstrukturen und Arbeitsmarktnachfrage. Das deutsche duale Ausbildungssystem kann damit immer weniger bzw. seltener relativ friktionsfreie Übergänge in Beschäftigung der nachwachsenden Generation aufgrund einer engen Marktbindung der Ausbildung gewährleisten – und dies wird sich ohne Veränderungen im beruflichen Bildungssystem angesichts der wirtschaftsstrukturellen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen auch in der Zukunft nicht mehr »rückgängig« machen lassen.

Ich denke, Einigkeit besteht in dieser Problemidentifikation sowie darin, dass die Lösung dieser Probleme dringend erforderlich ist. Einigkeit besteht vielleicht auch noch weitgehend darin, dass eine Lösung mit dem derzeitigen Zustand des Systems der beruflichen Bildung nicht möglich ist. Uneinigkeit besteht jedoch – so wie ich die Diskussionen um das deutsche Berufsbildungssystem wahrnehme

– in der Identifikation von Veränderungsanforderungen und von Hindernissen für die Lösung dieser Probleme. Ich möchte daher meinen Beitrag im Weiteren als eine produktive Provokation verstanden wissen, mit der ich versuchen möchte, Selbstverständlichkeiten in Frage und quasi auf den Prüfstand zu stellen. Wichtig ist es meines Erachtens, Problemlösungen nicht aus einer Verteidigung des dualen Systems heraus zu suchen – wie es die beiden vorliegenden Expertisen zum dualen System von Braun und Kollegen¹⁷ sowie Bremer und Kollegen¹⁸ versuchen –, sondern ausgehend von den Erfordernissen, die sich an das berufliche Bildungssystem im Zusammenspiel von Bildungsbeteiligung und Bildungsverwertung unter den veränderten Bedingungen herausstellen. Ich werde dies hier als Anregung für die gemeinsame weitere Diskussion an diesem Tag nur thesenartig versuchen.

Ausgehend von dieser Logik lautet die erste Frage: Wird das duale System der beruflichen Bildung den neuen Anforderungen einer gleichberechtigten Teilhabe an Wissen, dem lebenslangen Lernen und der langfristigen Beschäftigungsfähigkeit gerecht? Meine Antworten lauten Nein – denn:

These 1: Das duale System ist nicht mehr in der Lage, Bildungsarmut abzubauen, sondern es ist an der Produktion von Bildungsarmut – stärker als früher – beteiligt.

Begründet mit dem Weg in die Bildungs- und Wissensgesellschaft gilt es, sich stärker als früher zunächst auf ein qualifiziertes Berufsleben vorzubereiten. Dies hat zu einem Einschub einer berufsvorbereitenden und -bildenden Übergangsphase zwischen Schule und Erwerbstätigkeit für *alle* Bildungsgruppen geführt.¹⁹ In Abbildung 8 wird einerseits die Integrationskraft des deutschen beruflichen Bildungssystems deutlich: Im Vergleich zu anderen europäischen und OECD-Ländern gelingt es Deutschland – unter anderem mit Hilfe des deutschen beruflichen Bildungssystems – ca. 90 % der 15- bis 19-jährigen Jugendlichen weiterhin in Bildungsinstitutionen zu halten. Doch sind diese Jugendlichen damit sozusagen schon *über Los* gegangen? *Nein*, denn, wie bereits erwähnt, der Übergang ins berufliche Bildungssystem erfolgt seltener als früher mit der Aufnahme einer *regu-*

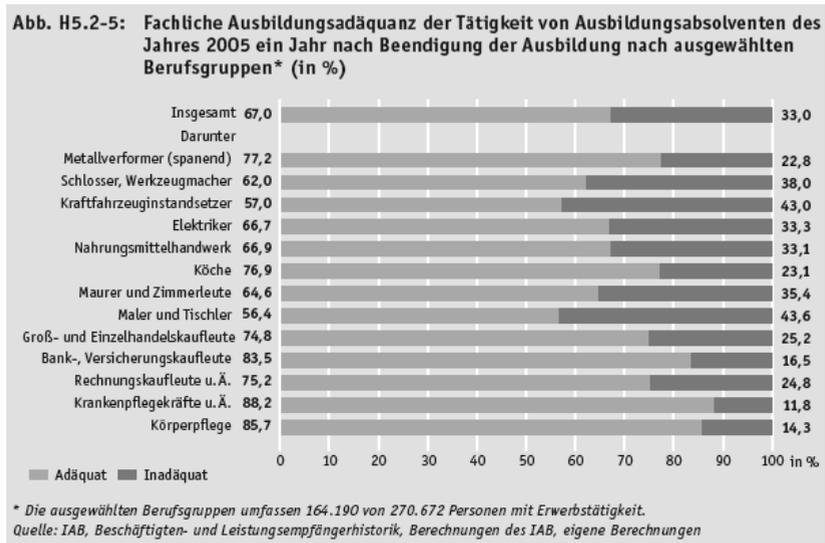
17 Braun u.a. 2009.

18 Bremer u.a. 2009.

19 Vgl. Solga 2003.

lären Ausbildung. Er ist heute häufig mit dem Übergang ins »Übergangssystem« verbunden. Die Konsequenzen daraus wurden oben bereits dargestellt.²⁰

Abbildung 8: Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen



Quelle: OECD: Education at a Glance (<http://www.oecd.org/dataoecd/20/61/41279.pdf>, S.340).

Angesichts dessen, dass eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Arbeitsmarkteintritt heute den gesellschaftlichen Bildungsstandard definiert, ist etwa jeder sechste junge Erwachsene, der auch im Alter von 25 Jahren noch keine abgeschlossene Ausbildung vorweisen kann und sich auch nicht mehr in Ausbildung oder Studium befindet, als *bildungsarm* zu bezeichnen. *Bildungsarmut* steht dabei allgemein für ein Bildungsniveau – in Form von Abschlüssen/Zertifikaten oder Kompetenzen –, das in einer Gesellschaft *unzureichend* für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben ist.²¹ Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung mit einer Arbeitslosenquote von etwa 25 % in den alten Bundesländern und 50 % in den neuen Bundesländern muss man – gemäß dieser Definition – wohl mit Sicherheit als *bildungsarm* bezeichnen.

20 Vgl. ausführlicher in Baethge u.a. 2007; Solga 2003, 2005.

21 Vgl. Solga 2009.

Das heißt, obgleich es uns einerseits besser als anderen Ländern gelingt, Jugendliche auch nach dem Verlassen der Schule in Bildungsinstitutionen zu halten, wird damit andererseits in Deutschland auch immer mehr eine abgeschlossene Ausbildung vorausgesetzt, ohne dass sie in diesen Bildungseinrichtungen für alle angeboten wird. Bildungsangebote sind damit häufig nicht mit dem Ziel einer Berufsausbildung verbunden, sondern verstehen sich als Vorbereitungs- und Wartepositionen für den Ausbildungsmarkt. Mit der »Nachrangigkeit« voll qualifizierender schulischer gegenüber betrieblichen Ausbildungsangeboten (gemäß §§ 7 und 43 des BBiG) wird mit dieser Priorisierung (Monopolstellung) bzw. diesem Schutz der *betrieblichen* Ausbildung die Frage der Bildungsarmut eines jeden fünften jungen Erwachsenen nicht dem Staat bzw. den Ländern, sondern dem Markt und dem Wettbewerb überlassen.

Diese Tatsache verbindet sich mit meiner zweiten Antwort bzw.

These 2: Die Forderung, dass nur eine »dreijährige duale, sprich betriebliche Ausbildung« eine »richtige« Ausbildung ist, stellt nicht nur eine Schutzfunktion, sondern zugleich auch eine Monopolisierungsstrategie von Vorteilen dar (einen Mechanismus sozialer Schließung). Sie hat eine explosive Expansion des »Übergangssystems« und damit die Produktion von Insidern und Outsidern zur Folge.

Man muss sich an dieser Stelle fragen, warum angesichts der seit Jahren anhaltenden Ausbildungslücke der Staat bzw. die Länder mit immer mehr, aber wenig auf einander abgestimmten »Übergangsangeboten« einspringen, statt das Angebot an voll qualifizierenden Bildungsgängen im schulischen Berufsbildungssystem auszubauen. Warum überlassen wir die Möglichkeit der Teilhabe am Kompetenzerwerb und die Zukunft dieser jungen Menschen (die nicht nur die Teilhabe an Erwerbsarbeit, sondern auch soziale Teilhabe unter anderem im Bereich von Familie und Kultur betreffen) einem *Wettbewerb* auf dem Ausbildungsmarkt? An mangelndem Wissen kann es nicht liegen, denn wir wissen, dass der Betrieb als Lernort ein »knappes Gut« ist, das zum einen nicht beliebig vermehrt werden kann und zum anderen Konjunkturschwankungen unterliegt.²² Auch das

22 Diese Knappheit verschärft sich, wenn nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität von betrieblichen Ausbildungsplätzen in den Blick genommen wird.

Geld kann es nicht sein, denn obgleich die Ineffizienz vieler der Maßnahmen im »Übergangssystem« weithin anerkannt ist, werden die immensen Summen, die dafür ausgegeben werden, nicht in voll qualifizierende Angebote umgewandelt. Die Antwort kann für eine Soziologin bzw. einen Soziologen daher nur lauten: Es geht einerseits um Verteilungskämpfe und damit um Monopolisierungsstrategien beim Zugang zu Arbeitsmarktpositionen auf Seiten der Arbeitsanbieter (und der sie vertretenden Gewerkschaften als Sozialpartner) und andererseits um Personalrekrutierungsstrategien (Sortierungs- und Screening-Prozesse) zur Verringerung von Transaktionskosten auf Seiten der Betriebe. Diese Einschätzung wird auch dadurch unterstützt, dass von Akteuren der beruflichen Bildung eine Öffnung oder mehr Durchlässigkeit nach oben (zu den Hochschulen) eingefordert wird – bei *Anerkennung* von in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen –, gleichzeitig aber mit der Abschottung des »Übergangssystems« von der vollwertigen Ausbildung als »Parallelsystem ergänzender Angebote«²³ einer Durchlässigkeit von unten nach oben (ins voll qualifizierende Berufsbildungssystem) entgegengewirkt wird.

Damit komme ich zur Herausforderung des lebenslangen Lernens und einer langfristigen Beschäftigungsfähigkeit. Hier lautet meine dritte These:

These 3: Die Ausbildung zum erlernten (Lebens-)Beruf suggeriert den »Abschluss der Bildungsbiografie« und blockiert in vielfältiger Hinsicht lebenslanges Lernen.

In keinem anderen Bildungssystem gilt die Bildungsbiografie bereits mit dem Einstieg in den Arbeitsmarkt als so »abgeschlossen« wie in Deutschland mit seinem dualen System. Dafür spricht auch, dass Deutschland kein *System* der Weiterbildung hat. Der »erlernte Beruf« – der in beruflicher und betrieblicher Sozialisation als Teil der dualen Ausbildung einst die Stärke des dualen Systems darstellte – wird mit dem Übergang in die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft allerdings zu einer »Lernblockade«. Die F(r)iktion des »Lebensberufs« ist heute jedoch – wie bereits erwähnt – bereits beim Arbeitsmarkteinstieg für viele junge Menschen gegeben. Berufswechsel bereits im ersten Jahr nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung sind keine marginale Größe mehr, sondern für jeden dritten Absolventen die Realität. Damit stellt sich die Frage, inwieweit eine zu eng an »Berufen« ausgelegte Ausbildung den Anforderungen des Beschäftigungssystems wirklich noch angemessen ist. Hinzu kommt, dass das Denken in Berufen statt

23 Braun 2002, S. 768.

in Bildungsbiografien Bildungsmobilität im späteren Lebensverlauf erschwert. Denn unsere Ausbildungsordnungen sind nicht auf die Idee hin ausgerichtet »kein Abschluss ohne Anschluss«, sondern auf die Idee hin »fertige Berufsinhaber« zu produzieren. Damit wird nicht nur *formal* die Durchlässigkeit unseres Bildungssystems erschwert (zum Beispiel durch fehlende Möglichkeiten, die notwendigen Voraussetzungen für den Übergang zur nächsthöheren Bildungsstufe erwerben zu können, sei es durch fehlende Fächer oder eingeschränkte Möglichkeiten des Kompetenz- und Wissenserwerbs), sondern auch *motivational*.

Wenn man diesen Antworten auf meine erste Frage zustimmt, stellt sich mithin die zweite Frage: Warum lässt sich die »Berufsausbildung« – mit dem Ziel eines Ausbildungssystems für den Kompetenzerwerb für *alle* und für eine langfristige Lern- und Beschäftigungsfähigkeit – in Deutschland so schwer verändern? Geht man davon aus, dass die Institution Berufsausbildung (entsprechend dem neo-institutionalistischen Ansatz) definiert werden kann als alltägliche, für selbstverständlich gehaltene Denkmuster, Handlungsweisen und -praxen der beruflichen Bildung, dann gilt es zu hinterfragen:

- auf der kognitiv-kulturellen Ebene: Ist der Bildungsauftrag der beruflichen Bildung, verstanden als Ausbildung für einen »Beruf«, heute noch angemessen?
- auf der normativen Ebene: Ist eine gute Ausbildung nur eine zertifizierte Ausbildung, die in vorgeschriebenen organisierten Bildungsprozessen erworben werden kann (Prozessorientierung)? Das heißt, ist vor allem wichtig, wo und wie man etwas gelernt hat, statt dem Vorrang zu geben, was gelernt wurde (Output-Orientierung)?
- auf der regulativen Ebene: Ist eine Ausbildung nur dann gut, wenn sie auf der Basis von Ausbildungsverordnungen zu einem »Beruf« führt? Sind Ausbildungsgänge bei der Bestimmung ihrer Curricula wirklich nur am Arbeitsmarkt auszurichten (oder wären nicht auch stärker Anforderungen der nächsten Bildungsstufe zu berücksichtigen, um Durchlässigkeit nicht nur formal zu gestatten, sondern auch real zu ermöglichen)?

Dass diese »Selbstverständlichkeiten« nicht kritisch in Frage gestellt werden, blockiert – ähnlich wie bei der Mehrgliedrigkeit im Schulbereich – die Möglichkeit, über andere Modelle nachzudenken, deren Stärken zu erkennen und mit den Vorteilen der deutschen Berufsausbildungstradition zu verbinden.

Ohne diese Fragen im Einzelnen jetzt beantworten zu wollen, wäre meine übergreifende Antwort darauf:

These 4: Die Verkürzung von Dualität und Beruflichkeit der Ausbildung auf die »einzelbetriebliche Ausbildung« blockiert sinnvolle Reformen. Es verhindert eine gleichberechtigte Pluralisierung von Lernorten für voll qualifizierende Ausbildungen.

Von daher wäre es sinnvoll, danach zu fragen, ob und wie über neue und flexible Verzahnungen von Schule – Betrieben – (außerbetriebliche) Praxis sowohl die Dualität eines beruflichen Kompetenzerwerbs als auch eine berufliche, aber dennoch »lernoffene« Sozialisation ermöglicht werden kann. Dies könnte neue Spielräume eröffnen, den Bildungserwerb junger Menschen nicht mehr dem *Marktprinzip* zu überlassen und gleichzeitig eine zielgerichtete Qualifizierung von Fachkräften zu ermöglichen. Eine wichtige Rolle kommt hier auch der formalen Anerkennung von erworbenen Kompetenzen – auch Teilkompetenzen – zu. Wenn eine »Modularisierung« (zum Beispiel in Form von Qualifizierungsbausteinen) nicht nur wie bisher auf Maßnahmen des »Übergangssystems« beschränkt wären, sondern für alle Ausbildungsgänge zutreffen würden, dann wären (1) Wechsel innerhalb des beruflichen Bildungssystems (von schulischen in betriebliche und umgekehrt) und zwischen Ausbildungsberufen leichter möglich. Ferner wäre (2) eine systematische Integration des »Übergangssystems« in vollwertige Ausbildungen – ohne stigmatisierenden Charakter – möglich (da diese »Maßnahmen« dann keine Maßnahmen mehr wären, sondern Bestandteil einer Ausbildung, die zu einem voll qualifizierenden Abschluss führt). Darüber hinaus wäre (3) eine Anrechnung von zertifizierten Ausbildungsbausteinen für den Übergang in die Hochschule unter den Bedingungen von Bologna besser möglich (da *workload* und Inhalt kompatibler mit dem neuen modularisierten System der Hochschulausbildung wären). Schließlich würde dies (4) neue Möglichkeiten der Etablierung eines *Systems* der Weiterbildung ermöglichen, das in neuer Weise eine Verzahnung von beruflicher Erst- und Weiterbildung erlauben könnte.

Damit möchte ich schließen und hoffe, genug Anregungen für eine produktive Diskussion geliefert zu haben.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsbericht: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2008.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus: Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2007.
- BMBF: Berufsbildungsbericht 2008, BMBF, Bonn, 2008.
- Braun, Frank: Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen, 2002, S. 761-774.
- Braun, Frank/Kruse, Wilfried/Müller, Matthias/Strauß, Jürgen: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, Arbeitspapier Nr. 167, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.
- Bremer, Rainer/Grollmann, Philipp/Musekamp, Frank/Spöttl, Georg: Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung, Arbeitspapier Nr. 168, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.
- Dostal, Werner/Reinberg, Alexander: Arbeitslandschaft 2010. Teil 2: Ungebrochener Trend in die Wissensgesellschaft. Entwicklung der Tätigkeiten und Qualifikationen, IAB-Kurzbericht 10/1999.
- Konietzka, Dirk: Verberuflichung und Destandardisierung. Stabilität und Wandel der Ausbildungserfahrungen und Berufsintegration der Kohorten 1919-21 bis 1959-61 in der Bundesrepublik Deutschland. Dissertation, Berlin, 1997.
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus: Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-Reformen. IAB-Forschungsbericht 9/2007, IAB, Nürnberg, 2007.
- Schnur, Peter: Arbeitslandschaft 2010. Teil 1: Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden. Gesamtwirtschaftliche und sektorale Entwicklung. IAB-Kurzbericht 09/1999.
- Schnur, Peter/Zika, Gerd: Arbeitskräftebedarf bis 2025: Die Grenzen der Expansion. IAB-Kurzbericht 26/2007.
- Solga, Heike: Ein Leben ohne Schulabschluss – Das ständige Scheitern an der Normalbiographie. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002 (Band 1), Opladen, 2003, S. 546-564.

- Solga, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive, Opladen, 2005.
- Solga, Heike: Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie: Fragestellungen, Theorien und empirische Befunde, Wiesbaden (im Erscheinen).

2 Europäisierung: Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland²⁴

Veröffentlichungen, Tagungen und Gutachten zeigen: Noch nie seit 1969, dem Jahr des Berufsbildungsgesetzes, ist die betriebliche Berufsbildung so ins Gerede, in die Debatte gekommen wie heute. Sie wird auf ihre Leistungsfähigkeit hin befragt – angesichts vieler Probleme, die manche als »Krise« der Dualen Ausbildung bezeichnen, und angesichts der Herausforderungen der Zukunft.

2.1 Wissensgesellschaftliche Anforderungen und Mobilität

Dabei ist die »Europäisierung« eine, aber keineswegs die einzige, der wichtigen aktuellen Rahmenbedingungen der zukünftigen Entwicklung. Der EU-Gipfel von Lissabon im Jahre 2000 brachte die Vision einer wissensgesellschaftlichen Fundierung des europäischen Wirtschafts- und Sozialraums. Hiervon ausgehend 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. Im Zentrum der Debatte stehen vor allem kritische Fragen:

- Ist Akademisierung die richtige Antwort auf die wissensgesellschaftlichen Herausforderungen?
- Sind Outcome-Orientierung und Modularisierung die richtige Antwort auf Mobilitäts-Erfordernisse?

Mit dem Beginn der (pilothaften) nationalen Umsetzung der Instrumentarien EQF und ECVET ist ein neues Niveau der Europäisierung erreicht. 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 voranzubrin-

24 Dieser Beitrag hebt einige Überlegungen aus folgendem Gutachten hervor: Kruse, Wilfried u.a. 2009: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, Arbeitspapier Nr. 167, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.

gen hofft. Diese beiden Instrumente beziehen sich aufeinander. Sie verfolgen Ziele der Ausgestaltung des Europäischen Raums für Berufsbildung:

- Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen, insbesondere für Beschäftigungsfähigkeit,
- Anrechnung und Durchlässigkeit, insbesondere im Hinblick auf Bildungsmobilität,
- 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.

2.2 Europäische Impulse – deutsche Problematiken

Die europäische und die deutsche Seite dieser Prozesse sind allerdings nicht so zu verstehen, als komme die europäische Initiative quasi von außen auf die deutsche Berufsbildungspolitik 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 worden, nur bleibt aufgrund der unterentwickelten öffentlichen Debatte und der anhaltenden Intransparenz in der europäischen Politikosphäre unklar, welche Problemverständnisse vor welchem interessenpolitischen Hintergrund Eingang in die europäischen Initiativen gefunden haben.

Es ist darüber hinaus keineswegs so, dass die möglichen Effekte dieses Europäisierungsprozesses von Berufsbildung in Deutschland unterschiedslos kritisch als Gefahr für die traditionsreiche »Duale Ausbildung« beurteilt werden. Vielmehr mehren sich auch in Deutschland die Stimmen, die die vorhandene berufliche Bildung auf ihre aktuelle und zukünftige Leistungsfähigkeit hin einer kritischen Begutachtung unterziehen. Aus einer solchen Blickrichtung heraus ist das von Europa kommende Instrumentarium auch hinsichtlich des Erfordernisses,

es national umzusetzen, ein weiterer Anstoß zu einer Modernisierung der Berufsbildung. Denn es ist festzuhalten, dass sowohl kritische als auch affirmative und zuspitzende Positionen 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 offenbar weniger aus Europa, als vielmehr aus Teilen des bisherigen »Dualen Kernmilieus« selbst. Das aber würden die Konstellationen erheblich in Bewegung bringen.

2.3 Bildungsreformschwäche

Offenbar gehört die europäische Entwicklung zu einer Reihe von Faktoren, die aus den Veränderungen von Arbeitswelt und Gesellschaft resultieren und das Thema der Zukunftsfähigkeit der betrieblichen Berufsbildung auf die Tagesordnung setzen. Unsere These ist:

Der wichtigste Faktor hierbei ist eine chronische Bildungsreformschwäche in Deutschland und hier insbesondere der Umstand, dass es nicht gelungen ist, die beruflich-betrieblich basierte Bildung als einen zweiten leistungsfähigen Bildungstyp »auf gleicher Augenhöhe« neben dem schulisch-akademischen Bildungstyp zu etablieren.

Die Vision, die unsere Gutachten durchzieht, ist:

Die betrieblich-beruflich basierte Bildung ist ein zweiter vollgültiger Bildungstyp neben der schulisch-akademischen Bildung mit wechselseitigen gesicherten Zugängen und Beziehungen untereinander.

Hierin würde die Besonderheit des deutschen Modernisierungswegs der Zukunft liegen. Für diesen Bildungstyp ist der Betrieb als Lernort gänzlich unverzichtbar. Wenn ein solcher Bildungstyp zukunftsfähig sein soll, darf man ihn aber nicht mit der Realität der beruflichen Bildung, wie sie sich heute zeigt, verwechseln.

Kritische Positionen zur aktuellen Verfassung der Beruflichen Bildung und damit korrespondierende grundsätzliche Zustimmungen zu den Europäisierungstrends, wie sie zum Beispiel aus Bereichen international agierender industrieller Unternehmen und ihnen nahe stehender Experten geäußert werden, signalisieren: Die generelle arbeitsmarktliche Bedeutung von »Beruflichkeit« und ihrer Herstellung im Rahmen der traditionellen dualen Ausbildung scheint abzunehmen. Damit verbunden wird das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen vielfach kritischer gesehen, insbesondere dann, wenn in den Ausbildungsordnungen vergleichsweise hohe Qualitätsstandards definiert sind. Eine starke, der anhaltenden Nachfrage von Jugendlichen nach Berufsausbildung entsprechende Ausdehnung im qualitätsvollen Bereich der »Dualen Ausbildung« ist deshalb eher unwahrscheinlich.

2.4 Leistungsfähigkeit der ›Dualen Bildung‹

Die Frage nach der Leistungsfähigkeit der Beruflichen Bildung – als Teilsystem betrachtet – lässt sich in drei Dimensionen erörtern: Kompetenzerzeugung, Integration, Wirtschaftlichkeit. Das positive Zusammenspiel dieser drei Leistungsbereiche oder Dimensionen ergäbe ein funktionierendes System etwa nach dem Bild, wie es von der deutschen dualen Bildung für die Anfangsjahrzehnte der Bundesrepublik gezeichnet wird.

Kompetenzerzeugung

Die Debatte um die wissensgesellschaftlichen Anforderungen stellt infrage, ob das jetzige Ausbildungssystem in ausreichender Weise der Wissensgesellschaft entsprechende Kompetenzen erzeugt und ob alle Auszubildenden im System der beruflichen Bildung ausreichend Gelegenheit haben, anschlussfähige Kompetenzen zu entwickeln. Die erheblichen Qualitätsunterschiede zwischen und innerhalb der verschiedenen Berufsausbildungsgänge signalisieren, dass zumindest das Letztere erheblich in Zweifel gezogen werden muss.

Integration

Die defizitäre Integrationskapazität des Ausbildungssystems zeigt sich vor allem im Fehlen von Ausbildungsplätzen und darin, dass die Stabilisierungsstärken, die der betrieblichen Ausbildung zugeschrieben werden, gerade den Jugendlichen, die sie am dringendsten benötigen, am wenigsten zugute kommen.

Letzteres war geradezu der Ausgangspunkt der in den letzten Jahren zunehmenden Kritik am Berufsbildungssystem.

Wirtschaftlichkeit

Was die »Wirtschaftlichkeit« betrifft, also die Relation zwischen Kosten und Nutzen für die Unternehmen, ist zu erwarten, dass die Ausbildungsbereitschaft geringer wird, wenn es attraktive Alternativen gibt (Bachelor-Absolventen?) oder wenn die Qualitätsanforderungen, die von außen (zum Beispiel durch Ausbildungsordnungen) gesetzt werden, steigen. Auch unter diesem Gesichtspunkt wird das Bild differenzierter.

Insgesamt mehren sich also die Zweifel, ob es sich bei dem Berufsbildungssystem, wie es heute vor uns steht, noch um die optimale Lösung handelt. Die Erklärung für die Schwierigkeiten, die offensichtlich in Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit bestehen, findet sich gerade in jenen Charakteristika des deutschen »Dualen Systems«, die lange Zeit als ihre besondere Stärke galten: Die Bindung der Ausbildungsverhältnisse – als eine Sonderform von Arbeitsverträgen – an die Entscheidungen von Einzelbetrieben, die gemäß ihren eigenen Kriterien nicht nur die Bewerberinnen und Bewerber auswählen, sondern auch darüber entscheiden, in welchen Berufen und in welchem Umfang sie überhaupt ausbilden. Es gibt viele Anhaltspunkte dafür, dass diese rechtliche und materielle Verkopplung, die sich offenbar in der Phase der Hochindustrialisierung Deutschlands als besonders produktiv zeigte, unter den heutigen Bedingungen immer mehr an ihre Leistungsgrenze kommt.

2.5 Deutsche Sonderstellung

Im europäischen Vergleich nimmt Deutschland – zusammen mit wenigen anderen Ländern, die aber, wie Österreich und vor allem die Schweiz, flexiblere Varianten der »Dualen Ausbildung« entwickelt haben – eine Sonderstellung ein. Kern dieser Sonderstellung ist eben der Umstand, dass der größte Teilausschnitt der beruflichen Bildung zwar durch gesetzliche und tarifliche Rahmensetzung geregelt ist, aber auf privatrechtlicher Grundlage in Betrieben erfolgt, die die Berufsausbildung nicht als Hauptzweck, sondern als personalpolitischen Nebenzweck verfolgen und sie dementsprechend vom Grundsatz her betriebswirtschaftlichen Kriterien unterordnen müssen.

In Deutschland verlässt also ein erheblicher Teil von Jugendlichen die allgemein bildende Schule um Jahre früher als andere, um eine Berufsausbildung aufzunehmen, die in Abhängigkeit von einzelbetrieblichen Entscheidungen angeboten wird. Zum »Sonderfall Deutschland« gehört deshalb auch, dass diese Ausbildung mit dem größten Zeitanteil im Betrieb und nach Praxiskriterien stattfindet.

Wie was im Betrieb tatsächlich gelernt wird, erscheint vielen als »Black Box«. Dass Berufsschule während dieser Zeit nur eine Art ergänzende Funktion hat, verstärkt den Sonderfall. Die mangelnde Durchlässigkeit zum allgemein bildenden und universitären System zeigt sich als weiteres Problem.

In den meisten anderen Ländern Europas werden in der dortigen Tradition vorrangig staatlich verantworteter schulischer Bildung die Antworten auf die wissensgesellschaftlichen Voraussetzungen vor allem schulisch-akademisch buchstabiert. Es wundert also nicht, dass viele der anderen Europäer bei großer Hochachtung vor dem Dualen System aus dieser Perspektive Schwierigkeiten haben, das deutsche System in seinen Voraussetzungen und Funktionsmechanismen zu verstehen. Insofern verstärkt die europäische Dynamik, vor allem in Hinblick auf den Qualifikationsrahmen und seine weiteren Umsetzungsschritte, die Infragestellung der Leistungsfähigkeit des deutschen Systems, sie macht seine Schwächen *sichtbarer* (wie sie im Übrigen auch die Schwächen bei der Leistungsfähigkeit anderer Systeme sichtbar macht, wenn die jeweiligen Länder daran aus inneren bildungspolitischen Erwägungen Interesse haben).

2.6 Lernort Betrieb als knappes Gut

Es geht also um wissensgesellschaftliche »Mindestkompetenzen« und um Verteilungsaspekte hinsichtlich der Qualität von Bildung und hinsichtlich des Lernorts Betrieb, der sich unter heutigen Bedingungen als *knappes Gut* und als ein zentraler *Engpassfaktor* erweist. Diese Probleme resultieren aus der Sonderstellung des »Dualen System« außerhalb des öffentlichen Bildungssystems und aus der damit zusammenhängenden schwachen Integration aller Bereiche, in denen heute Berufsbildung erfolgt. Daraus folgt:

Die Zukunftssicherung der dualen Ausbildung ist kein Selbstläufer, sondern sie erfordert Reform im Kontext des gesamten Bildungssystems.

2.7 Umfassende Bildungsreform und ihre Risiken

Eine solche übergreifende Bildungsreform ist nicht nur komplex, sondern auch risikoreich. Schon wenn man betrieblich-beruflich basierte Bildung nicht nur auf dem Status Quo-Niveau erhalten und modernisieren, vor allem aber, wenn man sie wissensgesellschaftlich belastbar machen und sie womöglich als einen zweiten Bildungstyp »auf gleicher Augenhöhe« neben die schulisch-akademisch akzentuierte Bildung setzen will, muss die Reform der beruflichen Bildung als Teil einer umfassenden Bildungsreform konzipiert werden. Und in diesem Rahmen muss das Dilemma gelöst werden, das durch die Unverzichtbarkeit und Knappheit des Lernorts Betrieb gegeben ist.

Diese Perspektive ist alles andere als harmlos. Denn das Sondersystem Duale Ausbildung in seiner jetzigen Gestalt ist auch Ausdruck eines traditionsreichen gesellschaftlichen Kompromisses, der den Sozialpartnern und damit also auch den Gewerkschaften ein erhebliches gestaltendes Gewicht verlieh. Löst sich dieser auf, dann ist damit zugleich die Gefahr verbunden, dass die bisherigen, darauf aufsetzenden Systeme der (sozialen und beruflichen) Sicherung, einschließlich der bestehenden tariflichen Regelungen ins Wanken geraten. Bei Reformprojekten, die hier zu Veränderungen fortschreiten wollen, ist deswegen eine Re-Regulierung wirksamer kollektiver Schutz- und Gestaltungschancen bei gleichzeitigem Respekt vor individuellen Verantwortlichkeiten dringend geboten. Dies findet seinen aktuellen Prüfstein insbesondere auch in der Frage, ob und wie der laufende Reformprozess in wirksame und legitimierte Strukturen von Mitbestimmung, Beteiligung und Sozialdialog eingefasst ist.

2.8 Europäische Mehrebenen-Politik

Dies betrifft auch die europäische Perspektive. Aus der langen Verleugnung der europäischen Dynamiken und ihrer Konsequenzen für die innerdeutschen Verhältnisse resultierte durchaus ein weiteres, gewissermaßen selbstverschuldetes Risiko: Nicht auf der Höhe des Geschehens zu sein. Insbesondere mit Blick auf die Gewerkschaften ist ein dramatischer Mangel an »Mehrebenen-Politik« zu verzeichnen, also einer Koordinierung der gewerkschaftlichen Einflussnahme auf Branchen, Regionen und Mitgliedsstaaten und auf der europäischen Ebene selbst. Eine solche Koordinierung müsste mit transportieren, welche Bedeutung

in Deutschland dem »Typ beruflich-betriebliche Bildung« zukommt und welche Leistungsfähigkeit ihm zugemessen werden kann.

Der von hier aus zu erbringende deutsche Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Berufsbildung in Europa könnte darin bestehen, wie bei Vermittlung und Aneignung beruflicher Kompetenzen systematische Reflexion und betriebliche Praxis tragfähig miteinander vermittelt werden und welche hierfür machbaren institutionellen Lösungen gefunden werden können.

Die Zeit der Grundsatzdebatten zu EQF und ECVET ist zunächst vorbei. Denn die vorliegenden politischen Beschlüsse bedeuten, dass wir bereits in die Phase der experimentellen Umsetzung und Erprobung des Rahmens und der Instrumente zur Verbesserung der europäischen Mobilität in der Berufsbildung eingetreten sind.

3 Erfahrungsbasierte Berufsbildung: Die Stärke des deutschen Bildungssystems?

3.1 Einleitung

Folgt man der aktuellen Diskussion zur Berufsbildung, dann wird deutlich, dass »Kompetenzentwicklung«, und das zwar »möglichst selbstverantwortet und selbst organisiert [...] mehr und mehr an die Stelle institutionalisierter beruflicher Qualifizierungsprozesse und betrieblicher Weiterbildung treten«²⁵ soll. Die institutionalisierten Muster organisierten und intentionalen Lernens werden damit in Frage gestellt²⁶, Erfahrungslernen, informelles Lernen, also Lernen neben dem etablierten Lernen, gerät mehr und mehr in die Diskussion, wobei damit eine Übertragung der Verantwortung auf den Einzelnen einhergeht. Ohne auf diese kritische Entwicklung näher einzugehen, steht hier das Erfahrungswissen im Zentrum der Betrachtungen. Allerdings sei auf das Fragezeichen im Titel dieses Artikels verwiesen, welches schon deshalb seine Berechtigung hat, weil Erfahrungslernen jederzeit und überall stattfinden kann. Niemand braucht dafür ein System, beispielsweise ein Berufsbildungssystem.

Lave und Wenger²⁷ belegen, dass »situated learning«, das eine hohe Verwandtschaft mit Erfahrungslernen hat, vor allem in Praxisgemeinschaften stattfindet und dadurch einen besonderen Stellenwert erhält. Wenn dieses Lernen mit Erfahrungslernen gemeint ist, dann hat die Forderung der Output-Orientierung im Zusammenhang mit dem Qualifikationsrahmen seine volle Berechtigung.

In Deutschland ist Erfahrungslernen ein wichtiger Bestandteil der Berufsausbildung, ist sozusagen

- auf der einen Seite institutionalisiert, jedoch
- auf der anderen Seite ein Lernen, das im Betrieb in realen Arbeitssituationen im Sinne einer Integration von Arbeiten und Lernen stattfindet.

25 Bolder/Dobischat 2009, S. 7.

26 Vgl.ebd.

27 Lave/Wenger 1991.

Daneben gibt es Erfahrungslernen auch bei Facharbeitern, die ständig nach einem »geheimen Curriculum« der Facharbeit arbeiten, das in der Regel nicht aufgedeckt wird.

Der Begriff »informelles Lernen« hat bisher in Deutschland nicht so recht Fuß gefasst, weil er sich nur schwer vom Erfahrungslernen in der dualen Berufsbildung unterscheiden lässt. Das traditionelle »learning-on-the-job«, wie es im 19. Jahrhundert und zum Teil bis heute üblich ist, ist informelles Lernen oder Erfahrungslernen, auch wenn vor allem die großen Firmen heute mehr Aufmerksamkeit und Geld auf die formale Bildung als auf jene alltäglichen, kontinuierlichen, betriebsnahen Bildungsprozesse verwenden. Allerdings erwerben die so genannten »knowledge worker«²⁸ etwa dreimal so viel Erfahrung informell als sie sich formal aneignen.²⁹

In Deutschland betrachten wir Erfahrungslernen als wichtigen Bestandteil einer arbeitsprozessorientierten Berufsbildung. Wir haben uns damit deutlich und zu Recht von der Enge des Erfahrungslernens abgesetzt und stärken dadurch das Duale System als System. Eine arbeitsprozessorientierte Berufsbildung schließt explizites und implizites Wissen und die dazugehörigen Lernformen ein. Damit setzen wir uns markant von den auf Skill-Entwicklung, also Fertigkeitstraining, ausgerichteten Ansätzen ab, die weltweit eine hohe Verbreitung haben und im so genannten Competency-Based-Konzept aufgehen. Anzutreffen sind diese Ansätze in Großbritannien, den USA, zahlreichen Schwellenländern wie Südafrika, Indonesien, Indien aber auch in einzelnen Unternehmen, wie das Buch von Meister³⁰ bereits in den 1990er Jahren sehr gut belegte. Competency-Based Training hat den Vorteil, dass es überall stattfinden kann. Dafür sind keine Berufsbildungssysteme in unserem Sinne nötig. Competency-Based ist ein Konzept – kein System –, das sich beliebig in verschiedenen Situationen und Strukturen anwenden lässt. Mit diesem Konzept kann sehr schnell auf anfallenden Trainingsbedarf in Unternehmen reagiert werden. Um allerdings hohe Qualität zu sichern, wird der Competency-Based-Ansatz inzwischen um zwei Komponenten erweitert.

28 Der Begriff »knowledge-worker« sei hier kurz mit »Wissensarbeiter« umschrieben. Gemeint ist hier ein Facharbeiter, der vielfältige und umfangreiche Informationen verarbeiten muss, um seine Aufgaben erfüllen zu können. Im asiatischen Raum konzentriert sich der Begriff, der in den USA bereits Ende der 1970er Jahre geprägt wurde, auf den Informations- und Telekommunikations-Sektor.

29 Vgl. Spöttl 2002.

30 Meister 1994.

Die erfolgten Ausweitungen bestehen in

- einer Ergänzung der in Betrieben stattfindenden Competency-Based Qualifizierungsmaßnahmen durch betriebliche Trainingseinrichtungen, die unseren Berufsschulen und Berufsbildungszentren nahe kommen oder/und
- durch Übernahme von Personen mit hoher schulischer Vorbildung – Abschluss wenigstens der zehnten, besser der zwölften Klasse, oder aber Personen mit Bachelor-Abschlüssen –, die auf die »shop-floor-Ebene« hindurch diffundieren.

Bisher wird bei Competency-Based-Ansätzen die Qualität des Trainings häufig durch ausgefeilte Tests- und/oder Assessmentprozesse geprüft, wie vor allem in den USA und Australien am Beispiel der dort vorhandenen Testindustrie eindrucksvoll demonstriert wird.

Die oben benannten Weiterungen belegen, dass der Competency-Based-Ansatz sich einem System-Ansatz nähert, der eine hohe Affinität zu unserem Berufsbildungssystem hat, allerdings in der Regel einzelbetrieblich dominiert ist. Wichtige Zielrichtung von Competency-Based-Ansätzen ist das, was in Deutschland als Anpassungsqualifizierung bezeichnet wird. Sehr schnell kann auf betriebliche Bedürfnisse reagiert werden und es können dafür geeignete Konzepte etabliert werden.

Geht man allerdings von einem Berufsbildungsverständnis aus, das

- auf hohe Qualität der Absolventen zielt und
- gesellschaftlich rückgebunden ist,

um Bildungsprozesse zu bewirken, dann sind es wenigstens fünf Komponenten und deren Implikationen, die ins Kalkül zu ziehen sind. Diese Komponenten konzentrieren sich auf eine systembasierte Berufsbildung, nicht auf beliebig einzelbetrieblich und hoch flexible anwendbare Konzepte.

Abbildung 9: Fünf zentrale Komponenten für ein erfolgreiches Berufsbildungssystem



Nach meiner Auffassung wird es in Europa notwendig sein, den Systemgedanken aufzugreifen, um eine qualitativ hochwertige Berufsbildung sicher zu stellen. Die Alternativen liegen dabei so nahe beieinander, dass es wenig sinnvoll scheint, einen Paradigmenwechsel beim deutschen Ansatz hin zum angloamerikanischen zu vollziehen. Eine Erweiterung des deutschen Berufsbildungssystems um die Output- und Outcome-Orientierung zur Absicherung der Ergebnisse der Berufsbildungsprozesse ist jedoch angebracht.

3.2 Erfahrungslernen – »erfahrungsbasierte Bildung«

Der Soziologe Max Weber bezeichnete Anfang des vergangenen Jahrhunderts das »Wissen davon oder den Glauben daran, dass man [...] alle Dinge [...] im Prinzip durch Berechnung beherrschen könne«³¹ als ein zentrales Merkmal des modernen, wissenschaftlich geprägten Weltbildes. Zahlreiche Untersuchungen belegen inzwischen überzeugend, dass Max Weber hier irrte. Besonders auf Werkstattebene

31 Vgl. Weber 1988, S. 594.

lassen sich Unsicherheiten und Unwägbarkeiten nicht ausschalten. Das zeigen Böhle³², Hansen³³ und andere in zahlreichen Untersuchungen.

Nach wie vor sind Facharbeiter anzutreffen, die beispielsweise in der Lage sind, anhand von sich verändernden Geräuschen bei Werkzeugmaschinen festzustellen, dass die Technologiedaten in der Programmierung zu verändern sind. Nach wie vor gibt es Kfz-Mechatroniker, die in der Lage sind, am hoch komplexen Auto Fehler zu finden, die das Diagnosegerät nicht findet. Mit den Diagnosegeräten sind nur rund 45 % der Fehler festzustellen, die anderen 55 % hat der Kfz-Mechatroniker mit Hilfe seiner durch Erfahrung aufgebauten Suchroutinen zu identifizieren.

3.2.1 Facharbeiter und Erfahrungswissen

Trotz derartiger Erkenntnisse gerät die Tradition der Facharbeiterausbildung unter den Bedingungen einer wissensbasierten Ökonomie und damit dem Bedeutungszuwachs des Wissenstransfers für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen unter erheblichen Druck.

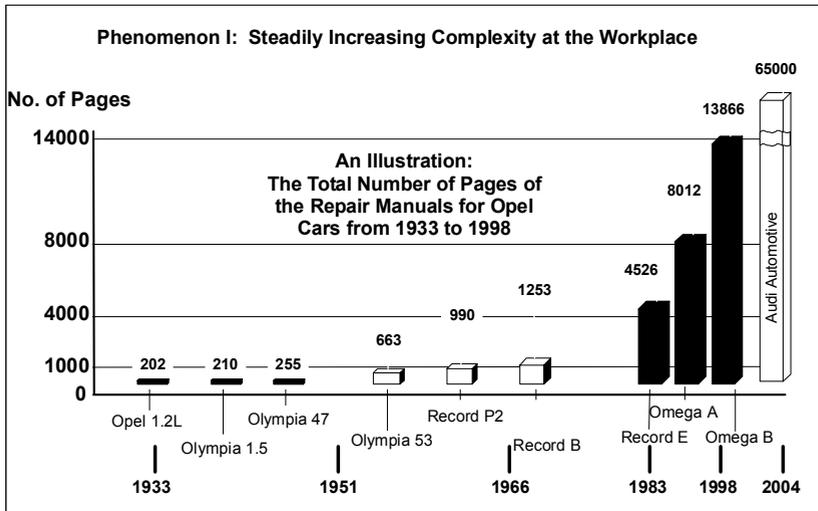
Einer der Gründe dafür ist das Vorurteil, dass es in der Berufsausbildung und später den Facharbeitern nicht gelingt, das praktische und theoretische Wissen aufzubauen bzw. verfügbar zu halten, um die anstehenden praktischen Probleme zu lösen.

Unsere Untersuchungen im Kfz-Service und Recycling-Sektor belegen allerdings den enormen Zuwachs an Informationen, mit dem Facharbeiter umgehen müssen. Beispielhaft soll dieses am Wissenszuwachs im Kfz-Service belegt werden (vgl. Abbildung 10).

32 Böhle 2004.

33 Hansen 2005.

Abbildung 10: Wissenszuwachs im Kfz-Service



Quelle: Spöttl; Teggemann 1999, 2001, 2004.

Der dokumentierte Wissenszuwachs für Kfz-Mechatroniker ist in der Opel-Baureihe abgebildet. Waren es 1951 470 Seiten mit Instruktionen, die ein Opel-Mechaniker an seinen Arbeitsplatz bekommen hat, dann sind es im Jahr 2000 rund 14.000 Seiten. Ein Audi-Mechaniker bekommt heute 65.000 Seiten Reparaturinformationen jährlich an seinen Arbeitsplatz überspielt.³⁴ Mit diesem Wissensvolumen müssen Facharbeiter umgehen können. Sie müssen im richtigen Moment auf das relevante Wissen zugreifen können, um es für die Bewältigung einer praktischen Aufgabe zu nutzen. Beherrschen sie dieses nicht, dann sind sie nicht mehr in der Lage, ein Auto funktionstüchtig zu halten. Im Recyclingsektor ist Ausdruck dieser Situation, dass besondere, auf spezielle Abläufe ausgerichtete Anlagen häufig von Mitarbeitern aus den Werkstätten gebaut werden, ohne dass sie dabei auf dokumentiertes Wissen zurückgreifen können, weil sich die Ingenieurwissenschaften solchen Fragestellungen noch gar nicht zugewandt haben.³⁵

Zahlreiche Facharbeiter sind heute »Wissensarbeiter« in dem Sinne, dass sie die für praktische Herausforderungen relevanten Daten, Fakten, theoretischen Zusammenhänge und anderes erfassen und zweckgerichtet verarbeiten müssen. Viele

34 Vgl. Loose/Juri 2008.

35 Vgl. Blings 2009; Blings u.a. 2002.

praktische Aufgaben sind nur zu bearbeiten, wenn auch der Umgang mit Daten und dem dazugehörigen Wissen gesichert ist.

Die Berufsbildungsforschung bestätigt die Erkenntnis immer wieder, dass theoretisches und praktisches Wissen wechselseitig aufeinander verweisen.³⁶ Dort, wo praktisches und theoretisches Wissen gegeneinander abgeschottet sind, entstehen erhebliche Reibungsverluste in der betrieblichen Arbeit und der Personal- und Organisationsentwicklung und behindern Innovationen.³⁷

Dieses ist ein deutlicher Hinweis auf den besonderen Stellenwert einer dualen Ausbildung. Es gibt eine hohe Korrelation in der Entwicklung und Nutzung von praktischem und theoretischem Wissen, was sich in der Summe in wertvollem Erfahrungswissen niederschlägt. In der Expertiseforschung wurde in den vergangenen Jahren deutlich herausgearbeitet, dass es auf Bildungsprozesse ankommt, die das praktische Wissen und Können mit dem intelligent organisierten Domänenwissen verbinden. Dem Lernen in beruflichen Arbeitszusammenhängen und beruflichen Arbeitsprozessen kommt daher eine grundlegende Bedeutung zu; dort wird dieses praktische Wissen und Können vermittelt.

Befunde aus unterschiedlichen Untersuchungen in verschiedenen Domänen im Rahmen der Expertiseforschung verdeutlichen, dass das Expertenwissen ein bereichsspezifisches bzw. domänenspezifisches, kontextabhängiges und fallbezogenes Wissen ist.³⁸ Expertenwissen ist demnach nicht isoliert gespeichert bzw. aneinandergereiht, sondern eng mit Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten verknüpft. Als eine besondere Qualität des Expertenwissens gegenüber dem Wissen von Nicht-Experten wird demnach die situations- und anforderungsspezifische Umorganisation des objektiven (Lehrbuch-)Wissens angesehen.

Die Befunde der Expertiseforschung korrespondieren mit den so genannten Situietheitsansätzen, die in letzter Zeit in der Lehr- und Lernforschung verstärkt diskutiert werden. In diesen werden insbesondere zwei Merkmale komplexen Lernens betont: Lernen und Entwicklung finden erstens stets in konkreten Situationen statt und stellen zweitens zu einem wesentlichen Teil eine soziale Kognition dar. In Theorien situierten Lernens wird Lernen als ein Prozess unterstellt, in welchem personeninterne Faktoren mit personenexternen, situativen Komponenten in einer Wechselbeziehung stehen.³⁹ Deshalb spielen Interaktionen zwischen

36 Vgl. Becker/Spöttl 2008.

37 Vgl. Strauß/Kuda 1999.

38 Vgl. zum Beispiel Gruber 1999.

39 Vgl. Gruber/Mandl/Renk 2000, S. 143.

Menschen sowie die historischen und kulturellen Kontexte, in die ihr Handeln eingebettet ist, eine besondere Rolle. Situierete Lernkonzepte zeichnen sich durch eine Problemorientierung der Aufgabenstellung, eine Kontextualisierung und einer Selbststeuerung des Lernprozesses durch den Lernenden aus, die auf den Erwerb von Problemlösungsstrategien, heuristischen Methoden, prozeduralem Wissen und Transferwissen zielen, also für das Handeln anwendbares (und nicht träges) Wissen vermitteln sollen. Für jegliches Lernen wird deshalb die Notwendigkeit betont, »bereichsspezifisches Wissen umfanglich zu erwerben, am besten problem- und fallbasiert in starken, das heißt authentischen Kontexten, die variiert werden müssen, also multipel sind, um den Erwerb starker Problemlösungsstrategien zu fördern«. ⁴⁰

Diese Erkenntnisse führten in Deutschland zum Perspektivwechsel in der Berufsbildung. Seit den 1980er und 1990er Jahren dominiert die so genannte arbeitsorientierte Wende, die mit Namen wie Blankertz, Grüner und anderen verbunden ist. ⁴¹

Schlagworte, die diese Entwicklungen kennzeichnen, sind

- arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung;
- Abkehr von wissenschafts- und fachsystematischen Strukturen der Lehrinhalte;
- arbeitsprozessbezogene, domänenspezifische Strukturierung mit entwicklungslogischer Systematik.

Vor der arbeitsorientierten Wende blieb die Dominanz des Arbeitsplatzes als Lernort in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion unbeachtet. Es dominierte die hermeneutische Auslegung pädagogischer Texte und nicht die Auseinandersetzung mit dem Lernort Betrieb.

Zu tun hatte dies mit den Schwierigkeiten, den Bildungsbegriff vor allem auf den Bereich der industriellen Arbeit zu beziehen. Erst mit der arbeitsorientierten Wende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gerieten Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und die erforderliche Arbeitsgestaltung im und durch den Prozess der Arbeit in das Blickfeld. Die arbeitsorientierte Wende hatte zur Folge, dass das Erfahrungswissen stärker in den Mittelpunkt der Überlegungen rückte und genauer untersucht wurde.

40 Gerstenmaier 1999, S. 66.

41 Vgl. Grüner 1975; vgl. Georg 1996.

3.2.2 Erfahrungsorientierte Wende

Der schillernde Begriff »Erfahrungswissen« ist kaum definierbar. Dank verschiedener Untersuchungen von Böhle⁴² oder Hansen⁴³, Fischer⁴⁴ und Blings⁴⁵ lässt sich Erfahrungswissen allerdings als eine »verborgene Seite« professionellen Handelns charakterisieren, das sehr stark an Arbeitsvorgänge und Arbeitsprozesse gebunden ist und zur Bewältigung nicht planbarer, unwägbarer Anforderungen befähigt.

Eine andere Frage ist, ob erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen ein neues Leitbild für die berufliche Bildung werden kann. Dies mag – zumindest auf den ersten Blick – verwundern, denn gehört es nicht gerade zur Besonderheit beruflicher Bildung, dass nicht nur Theorie, sondern vor allem auch die Praxis ein wesentlicher Inhalt der Ausbildung ist? Oder ist mittlerweile (auch) die berufliche Bildung an einem Punkt angelangt, bei dem nur mehr aus Lehrbüchern gelernt und erst nach der Ausbildung das gelernte Wissen praktisch angewandt wird? Jeder, der sich mit beruflicher Bildung befasst, weiß, dass dies so nicht zutreffend ist. In den vergangenen Jahren wurde die Ausrichtung an Arbeitsprozessen eher intensiviert und der betriebliche Lernort aufgewertet.

Mit der einfachen Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung kommt man offenbar nicht weiter. Und ebenso wäre es unzutreffend, im Leitbild des erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens eine Rückkehr zur vorindustriellen handwerklichen Tradition der beruflichen Bildung zu sehen, etwa nach dem von konservativer Seite in den 1950er Jahren propagierten Motto: »Es muss ja nicht jeder Theoretiker sein«. Worum es also geht, ist ein neuer Blick auf die Rolle praktischer Erfahrung in der beruflichen Bildung.⁴⁶

Zahlreiche Untersuchungen zu Werkzeugmaschinen und komplexen technischen Anlagen der Verfahrenstechnik, der chemischen Industrie, von Heizungsanlagen etc. bestätigen, dass höhere Anforderungen an theoretisches Fachwissen und abstraktes Denken entstehen. Doch dies allein ist nicht der Grund, weshalb Unternehmen anstelle von Un- und Angelernten Facharbeiter einsetzen. Der »Wert« und die »Unersetzbarkeit« menschlicher Arbeit besteht – so ein überein-

42 Böhle 2004, S. 14 ff.

43 Hansen 2005.

44 Fischer 2000.

45 Blings 2009.

46 Vgl. Böhle 2004.

stimmender Befund – vor allem in dem besonderen Erfahrungswissen, über das qualifizierte Fachkräfte verfügen.

Sie erkennen Fehler bereits, wenn sie sich anbahnen und wissen, was zu tun ist, um sie zu vermeiden. Theoriewissen allein ermöglicht diese Chance zweifellos nicht. Eine solche Entdeckung des Erfahrungswissens beschränkt sich nicht nur auf den Umgang mit Technik: Auch im Zusammenhang mit dem Konzept eines »lernenden Unternehmens« wird das Erfahrungswissen als eine wichtige Humanressource hervorgehoben, um permanent verändernde und neue Anforderungen, für die kein anderweitiges Wissen verfügbar ist, zu bewältigen; und schließlich wurde und wird das Erfahrungswissen der Mitarbeiter auch im Rahmen des Wissensmanagements als eine eigenständige Quelle des für Unternehmen wichtigen Wissens entdeckt sowie als ein nicht zu vernachlässigendes Ergebnis informeller Lernprozesse herausgestellt.⁴⁷

3.3 Die neue Sicht auf das Erfahrungswissen

In der neueren Diskussion wird Erfahrungswissen verstärkt als eine eigenständige Form des Wissens begriffen, das durch wissenschaftlich begründetes Wissen nicht ersetzbar ist; im Gegenteil: Damit systematisiertes Fachwissen und -können praktisch angewendet werden kann, ist ein besonderes Erfahrungswissen über die jeweiligen konkreten Gegebenheiten und Anwendungszusammenhänge notwendig.

Dieses Erfahrungswissen lässt sich nicht aus dem Fachwissen ableiten, sondern muss eigenständig generiert und erworben werden. Anstelle von Erfahrungswissen wird daher auch von einem besonderen »Kontextwissen«⁴⁸ und in der Diskussion beruflicher Bildung vor allem von »Arbeitsprozesswissen«⁴⁹ gesprochen.⁵⁰

Gerade bei sich permanent wandelnden Anforderungen und neuen Situationen, in denen kein unmittelbar hierauf bezogenes systematisiertes Wissen abrufbar ist, kommt es darauf an, durch eigenes praktisches Handeln Wissen zu erwerben und vorhandenes Wissen anzupassen.

47 Vgl. Bergmann 2001, S. 6.

48 Beck/Bonß 1989.

49 Vgl. Fischer 2000; Spöttl 1996.

50 In der internationalen Diskussion beziehen sich hierauf Begriffe wie »Knowledge of Familiarity« (Göranzon/Josefson 1988) oder »Situating Cognition« (Kirshner/Whitson 1997).

3.4 Die Rolle von Gefühl und Gespür

Fragt man in der betrieblichen Praxis genauer danach, was mit Erfahrungswissen oder praktischer Erfahrung gemeint ist, so stößt man auf Phänomene wie:

- ein Gefühl für Material und Maschinen,
- die Orientierung am Geräusch von Maschinen und Bearbeitungsprozessen,
- ein blitzschnelles Erfassen von Prozesszuständen,
- das Erahnen einer Störung oder der richtige Riecher bei der Suche nach Ursachen von Störungen.

Ein gemeinsames Kennzeichen solcher Phänomene ist: Sie fügen sich nicht ohne weiteres in die Kriterien für ein planmäßig-rationales Handeln ein. So sind sie in der Praxis durchaus bekannt, tauchen aber gleichwohl offiziell bei der Beurteilung der Qualifikationsanforderungen kaum auf.⁵¹ »Leitend ist hierfür der in der angelsächsischen Diskussion gebräuchliche Begriff der ‚tacit skills‘ oder des ‚tacit knowledge‘ wie auch ‚impliziten Wissens‘. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es sich um Fähigkeiten handelt, die zwar angewandt werden, dies aber eher ‚stillschweigend‘ unter der Oberfläche dessen, was eigentlich richtig und notwendig erscheint, erfolgt.«⁵²

Fachkräfte auf der Werkstattebene haben die bereits erwähnte »Gewährleistung« technischer Abläufe zu stabilisieren und zu garantieren. In den vorliegenden empirischen Studien besteht Konsens, dass qualifizierte Fachkräfte »kritische Situationen«, die den Bearbeitungsprozess behindern oder stören, kennen und in der Lage sind, diese durch gezielte und schnelle regulierende Eingriffe zu beheben. Solche kritischen Situationen zeichnen sich durch eine Vielzahl nicht vorhersehbarer, nicht berechenbarer Einflussfaktoren und durch schleichende Veränderungen der Bearbeitungsprozesse aus, wie zum Beispiel:

- Werkzeugabnutzung;
- Lagegeräusche, Geräusche von Aggregaten;
- ungewöhnliche Schwingungen und anderes.

Erfahrene Fachkräfte beherrschen solche Situationen, sind in der Lage, die Probleme zu lösen und die Anlage funktionsfähig zu halten, was eine der wichtigsten Aufgaben von Facharbeitern ist.

51 Vgl. Böhle 2004, S. 18 f.

52 ebd., S. 19.

3.3.2 Wie bewältigen Fachkräfte solche Situationen?

Sie nutzen ihr Fachwissen, arbeiten nach gewissen Routinen, folgen Algorithmen und sind in der Lage, planmäßig-rational zu arbeiten. Doch dies allein reicht nicht aus; es kommt noch anderes ins Spiel. Auf der Grundlage von Beobachtungen und intensiven Befragungen wurde deutlich: Das besondere Erfahrungswissen qualifizierter Fachkräfte, das viel zitierte Gespür und Gefühl und das Erahnen einer Störung bevor sie Schaden anrichtet beruht auf einer besonderen Arbeitsweise von Facharbeitern. Es handelt sich hier also nicht isoliert um ein besonderes Wissen, sondern es ist eingebunden in eine besondere Art zu arbeiten. Charakteristisch ist eine besondere Verbindung zwischen sinnlicher Erfahrung, mental-geistigen Prozessen und dem Umgang mit Arbeitsmitteln sowie der Beziehung zu ihnen.⁵³

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zu einem allein *objektivierenden Arbeitshandeln*. Charakteristisch dafür:

- Nicht nur messbare Informationen werden herangezogen, sondern Kern sind vielschichtige Informationsquellen wie Geräusche, Schwingungen, Veränderung der Oberfläche gefertigter Werkstücke und so weiter.
- Im Unterschied zu einem planmäßigen Vorgehen erfolgt der Umgang mit Technik und Materialien eher schrittweise; das Vorgehen wird durch das jeweilige Ergebnis eines einzelnen Arbeitsschritts beeinflusst.
- Facharbeiter betrachten technische Gegebenheiten nicht als Objekte, die nach Gesetzmäßigkeiten funktionieren. Sie gelten eher als etwas »Lebendiges«, als etwas, das ein »Eigenleben« hat und auf das man sich einstellen muss und kann. Es muss eine Art Beziehung zu Anlagen, zu technischen Objekten, aufgebaut werden.⁵⁴

Eine wesentliche Weiterung qualifizierter Facharbeit ist demnach die Tatsache, dass sie nicht nur Routinen beherrschen sondern sich a) sehr schnell auf neue Routinen und auf b) markante Veränderungen der Routinen und Unwägbarkeiten einstellen.

53 Vgl. Böhle 2005.

54 Böhle 2004, S. 14 ff.

3.4 Erkenntnisse aus den Betrachtungen des Erfahrungswissens

Die vorliegenden empirischen Befunde führen Überlegungen weiter, wie sie beispielsweise in der philosophischen Diskussion von Polanyi zu einem impliziten, körperbezogenen Wissen⁵⁵ oder den Gebrüder Dreyfus zur Rolle von Intuition und holistischem Denken⁵⁶ vorgelegt wurden.

In der Auseinandersetzung mit den Leistungen und Grenzen künstlicher Intelligenz scheint sich insgesamt ein Wandel in der Einschätzung menschlicher Fähigkeiten und menschlicher Intelligenz abzuzeichnen. Vieles, was in der Vergangenheit aus den Konzepten rationalen Handelns ausgegrenzt wurde, erscheint nun in einem neuen Licht und dies betrifft im Besonderen auch die Rolle sinnlicher Erfahrung.

Des Weiteren zeigt sich, dass erfahrungsgelitetes subjektivierendes Arbeitshandeln nicht nur – im engeren Sinn – bei der fachbezogenen Bewältigung von Arbeitsanforderungen bedeutsam ist; vielmehr spielt es gerade auch bei prozessübergreifenden Anforderungen wie der Kooperation und Kommunikation, oder der Orientierung in organisatorischen Abläufen wie bei vernetzter und verteilter Arbeit eine maßgebliche Rolle.⁵⁷ In einer gewissen Zuspitzung, die jedoch eher als unglücklich zu bewerten ist, wurde der Beruf »Produktionstechnologe« sogar längs der Wertschöpfungskette gestaltet, um eine Anbindung an Prozessabläufe zu gewährleisten.⁵⁸

Zentrale Erkenntnis: Je komplexer technische und organisatorische Systeme werden, desto anfälliger werden sie auch für eine Vielzahl nicht exakt bestimmbarer Einflüsse. Bei der Problembewältigung kommt es hier besonders auf das Vorhandensein von Erfahrungswissen der Fachkräfte an und auf die Tatsache, dass diese es im richtigen Augenblick auch einsetzen können.

3.4.1 Konsequenzen für eine Berufsbildung in der Wissensgesellschaft

In der bildungspolitischen Diskussion werden die Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten des Berufsbildungssystems davon abhängig gemacht, ob es

55 Polanyi 1985.

56 Dreyfus/Dreyfus 1987.

57 Vgl. das Forschungs- und Entwicklungsvorhaben NAKIF.

58 Vgl. Strauß/Kuda 1999.

in der Lage ist, die von einer Wissensgesellschaft nachgefragten Kompetenzen zu vermitteln.

Mit Blick auf mögliche Antworten lassen sich in der Debatte zwei konträre Positionen erkennen:

1. Einerseits wird dem *theoretisch-systematischen Wissen* die *vorrangige Bedeutung* für die Wissensgesellschaft beigemessen. Es wird davon ausgegangen, dass das daraus in der Berufsbildung vermittelte Erfahrungswissen gegenüber der Vermittlung von allgemeinem und wissenschaftlichem Wissen ins Hintertreffen gerät.
2. Andererseits wird das *Erfahrungswissen als ausgesprochen bedeutsam* gesehen, weil es das berufliche Arbeitshandeln anleitet. Als kontextbezogenes Wissen weist es damit weit über das theoretische Wissen hinaus und hat höchste Bedeutung auf der Werkstattebene, wofür in der Berufsbildung qualifiziert wird.

Die Vertreter der Dominanz des *theoretisch-systematischen Wissen* gehen davon aus, dass es auf neue Schlüsselqualifikation auf hohem Niveau ankommt wie

- Abstraktionsfähigkeit,
- systemisches und prozesshaftes Denken,
- Offenheit und intellektuelle Flexibilität,
- persönliches Wissensmanagement,
- kommunikative Kompetenz,
- Kompetenz zur Selbstorganisation.

Diese Kompetenzen zeichnen sich durch Metakognition und Reflexivität aus und sollten demnach im Mittelpunkt von Qualifizierungsprozessen stehen, so die Position der Vertreter von Position 1.

Eine stark praxisbezogene Berufsbildung verliert demnach zunehmend an Bedeutung.

Wie ausgeführt, widersprechen Vertreter der Berufsbildung der Position der Nicht-Vermittelbarkeit von allgemeinem und wissenschaftlichem Wissen im Kontext der Berufsbildung und betonen die Notwendigkeit der Kontextgebundenheit.

3.4.2 Bedeutung von Erfahrungswissen

Die Vertreter der Dominanz des *Erfahrungswissens* gehen von einer hohen Relevanz des im Arbeitsprozess erworbenen beruflichen Erfahrungswissens aus, weil darin alle Anforderungskategorien an Facharbeit aufgehoben sind. Es stärkt vor allem die betriebliche Ausbildung in ihrer Sozialisationsfunktion. Generell

werden mittels der Erfahrungsbezüge informelle und arbeitsintegrierte Formen des Kompetenzerwerbs stärker betont, und »Praxisgemeinschaften« zur Kompetenzentwicklung nehmen eine höhere Bedeutung ein. Wie oben bereits erwähnt ist jedoch hervorzuheben, dass die vorliegenden Befunde und die vorliegende Studie⁵⁹ deutlich belegen, dass in modernen, hochkomplexen, vollautomatischen Prozessanlagen Facharbeiter neben dem Erfahrungswissen auch theoretisches Fachwissen einsetzen, um diese Anlage betreiben zu können.

Das Arbeiten mit Unwägbarkeiten⁶⁰, die komplexe Wahrnehmung und das prozesshafte Denken, das herantastende Vorgehen, der gefühlsmäßige Zugang zu hochkomplexen Anlagen und die »persönliche« Beziehung zur Anlage sowie die Kommunikation mit der Anlage und die Kooperation mit Kollegen sind die zu beherrschenden Aufgaben.

Es ist also die Verbindung von theoretischem Fachwissen und Erfahrungswissen, das die Qualität von Facharbeit ausmacht. Es geht um die Verschränkung von objektivierendem und subjektivierendem Arbeitshandeln.

3.5 Schlussfolgerungen für die berufliche Bildung

Das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Handeln muss ebenso gelernt werden wie ein objektivierendes Handeln. Das Gefühl und Gespür für Technik ist nicht gleichbedeutend mit bloßem »Bauchgefühl«. Diejenigen, die hierüber verfügen, haben es sich über langjährige praktische Tätigkeiten erworben und wissen genau, wann es erfolgreich einzusetzen ist.

Um erfahrungsgeleitetes-subjektivierendes Handeln zu fördern, kann kaum darauf vertraut werden, dass ein lediglich informelles Lernen hierfür ausreicht. Geeignete Lernansätze wie das Lernen im Prozess der Arbeit sind dafür weiter zu entwickeln. Ebenso wie Fachwissen muss auch das in der Praxis erworbene Erfahrungswissen permanent an neue Anforderungen angepasst und weiterentwickelt werden. Dem steht gegenüber, dass Möglichkeiten, die für ein erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln notwendigen Kompetenzen in der beruflichen Praxis zu erwerben, eher (weiter) eingeschränkt denn erweitert werden.

Es wird zu einer neuen Aufgabe der beruflichen Bildung, die Entwicklung von Kompetenzen für ein erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeitshandeln gezielt

59 Vgl. Blings 2009; Böhle 2005; Hansen 2005.

60 Vgl. Böhle 2004.

zu fördern. Beide Lernorte, die Schule und der Betrieb, sind daran zu beteiligen. Dabei geht es nicht um die Vermittlung von Erfahrungswissen. Dieses muss immer wieder in neuer Weise entwickelt und erworben werden. Worum es geht, ist vielmehr der Erwerb von Kompetenzen, die zu einem erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandeln und auf dieser Grundlage zu einem »Erfahrungsmachen« befähigen: Dies beinhaltet die Förderung einer komplexen sinnlichen Wahrnehmung und die Verbindung mit subjektivem Empfinden.

Ziel muss dabei sein, eine eigenständige »Intelligenz der Sinne« und ein erfahrungs- und erlebnisbezogenes Begreifen konkreter Gegebenheiten zu entwickeln.⁶¹

Geeignete Methoden des Lernens um diese Ansprüche einzulösen sind: explorativ-entdeckendes Lernen; erkundendes Lernen; problemlösendes Lernen und praktisches Tun – letzteres muss leitend sein, erweitert um fachbezogenes Lernen.

Grundlage für das Lernen sollten Curricula mit arbeitsprozessbasierten Standards sein, wobei Lernen im Prozess der Arbeit einer der geeigneten Lernwege ist.

Einen Facharbeitstyp, der wissensbasierte und erfahrungsbasierte Kompetenzen in einer Person vereint, bezeichnen wir⁶² als *Betrieblich-beruflichen Bildungstyp*.⁶³

Er soll wissensbasiertes und erfahrungsbasiertes Wissen und Können vereinen und sowohl horizontal als auch vertikal flexibel sein. Dieser Bildungstyp steht neben einem akademischen Bildungstyp, der durchaus eine betriebliche Ausbildung durchlaufen kann, allerdings vor allem hinsichtlich der vertikalen Durchlässigkeit nicht auf die Ausbildung im Berufsbildungssystem angewiesen ist, weil er bereits durch andere Schulabschlüsse alle Berechtigungen erworben hat.

Eingebettet werden soll die gesamte Diskussion um die Ausgestaltung eines beruflichen Bildungswesens mit einem betrieblich-beruflichen Bildungstyp als Schlüsselfigur eines »erfahrungs- und kontextgeleiteten Experten« für die praktische Arbeit in Unternehmen in eine »Bildungssystemarchitektur«, die sowohl für Deutschland als auch Europa empfohlen wird und noch zu entwickeln ist. Der Begriff Bildungssystemarchitektur wird hier genutzt, um deutlich zu machen, dass es im Rahmen einer europäischen Bildungspolitik unzureichend ist, nur noch

61 Böhle 2005

62 Vgl. Spöttl u.a. 2009.

63 Der Begriff »Betrieblich-beruflicher Bildungstyp« wurde im Gutachten eingeführt, das im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung erarbeitet wurde.

Einzelssysteme oder gar nur Fragmente davon auf nationaler Ebene zu betrachten. Es sind die Gesamtstrukturen ins Visier zu nehmen und auszugestalten.

Wenn Erfahrungslernen formal den Stellenwert bekommen soll, den es eigentlich längst einnimmt, dann sind auch einige sehr praktische Aufgaben zu lösen: es ist ein standardisiertes Verfahren zur Anerkennung von Erfahrungswissen – bzw. Messen informell erworbener Kompetenzen – und für Prüfungszulassungen zu entwickeln.

Erfahrungsbasiertes Lernen als Beitrag zur Berufsbildung ist eine Stärke des deutschen Berufsbildungssystems, das jedoch noch eine überzeugendere Anerkennung benötigt.

Literatur

- Beck, U./Bonß, W.: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung, Frankfurt, 1989.
- Becker, M./Spöttl, G.: Berufswissenschaftliche Forschung, Hamburg, 2008.
- Bergmann, B.: Kompetenzentwicklung – eine Aufgabe für das gesamte Erwerbsleben. QUEM-Bulletin, Heft 3, 2001, S. 1-6.
- Blings, J.: Informelles Lernen im Berufsalltag, Bielefeld, 2009.
- Blings, J./Spöttl, G./Windelband, L.: Qualifizierung für die Kreislaufabfallwirtschaft, Bremen, 2002.
- Böhle, F.: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen als Leitidee der Neuordnung der Metallberufe. In: Becker, M./Schwenger, U./Spöttl, G./Vollmer, Th. (Hrsg.): Metallberufe zwischen Tradition und Zukunft, Bremen, 2004, S. 10-27.
- Böhle, F.: Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: BWP, Heft 5, 2005, S. 9-13.
- Bolder, A./Dobischat, R.: Objekt oder Subjekt von Wissensmanagement? Was bringt die Publizierung der »heimlichen« Qualifikationen? In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungskurs, Wiesbaden, 2009.
- Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E.: Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmachines und dem Wert der Intuition, Reinbek, 1987.
- Fischer, M.: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens, Opladen, 2000.

- Gerstenmeier, J.: Denken benötigt Wissen. Die Bedeutung bereichsspezifischen Wissens für Wissenserwerb und Leistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ Jahrgang 10, 1999, Heft 2, S. 65-67.
- Göranzon, B./Josefson, I. (Hrsg.): Knowledge, Skill and Artificial Intelligence, Berlin u.a., 1988.
- Gruber, H.: Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns, Bern u.a., 1999.
- Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A.: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen u.a. 2000, S. 139-156.
- Grüner, G.: Arbeitsorientierung in der Ausbildung von Berufsschullehrern und betrieblichen Ausbildern. In: Dederich, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung, München/Wien, 1996, S. 817-839.
- Grüner, G.: Das Problem der Modernität der Lehrinhalte beruflicher Schulen, In: Grüner, G. (Hrsg.) Curriculumproblematik der Berufsschule, Stuttgart 1975, S. 142-146.
- Hansen, U.: Erfahrungswissen zum Betrieb einer Heizkraftanlage, Flensburg, 2005.
- Kirshner, D./Whitson, J. A. (Hrsg.): Situated Cognition – Social, Semiotic, and Psychological Perspectives, Mahwah u.a., 1997.
- Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation, Cambridge, 1991.
- Loose, G./Juri, A. H.: Experience-Based Training for Malaysia: Private-Sector Involvement in Training K-Workers. In: Loose, G./Spöttl, G./Sahir, Y. Md. (Hrsg.): «Re-Engineering» Dual Training – The Malaysian Experience, Hamburg, 2008, S. 91-104.
- Meister, J. C.: Corporate Quality Universities. Lessons in Building a World-Class Work Force, New York, 1994.
- Polanyi, M.: Implizites Wissen, Frankfurt/Main, 1985.
- Spöttl, G.: Der »Kfz-Mechatroniker« – Entwicklung eines zukunftsorientierten europäischen Berufsbildes. In: Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Auto, Service und Beruf in Europa, Bremen, 1996, S. 65-70.
- Spöttl, G.: Der neue Facharbeiter – ein dienstleistungsorientierter «K-Worker». In: Becker, M./Schwenger, U./Spöttl, G./Vollmer, Th. (Hrsg.): Metallberufe auf dem Weg zur Neuordnung, Bielefeld, 2002, S. 22-42.

- Spöttl, G./Bremer, R./Grollmann, P./Musekamp, F.: Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung. Arbeitspapier 168, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.
- Strauß, J./Kuda, E.: Organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Erfahrungslernen im Betrieb. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): »Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung«– Beiträge zu einem kontroversen Konzept, Neusäß, 1999.
- Weber, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Weber, M. (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Tübingen, 1920/1988.

4 Visionen für das berufliche Schulwesen: Gestaltungsoptionen und Entscheidungs- momente

4.1 Gestaltungsoptionen

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Konzepte zur Verbesserung des beruflichen Schulwesens entwickelt, die in den jeweiligen Bundesländern mit unterschiedlich starkem Nachdruck verfolgt und durch Modellversuche unterstützt werden. Da sich die Konzepte in Terminologie und Herangehensweise ähneln, verlaufen die Reformanstrengungen teilweise parallel. Nach meinem Eindruck ist es jedoch sinnvoll genauer zu prüfen, welche Strategien berufliche Schulen tatsächlich verfolgen wollen bzw. sollen, um eine Überfrachtung mit teilweise gegensätzlichen Anforderungen auszuschließen. Anknüpfend an die alte Frage »Berufsschule – Quo vadis?«⁶⁴ werde ich daher zunächst die unterschiedlichen Reformtendenzen im beruflichen Schulwesen beschreiben und anschließend diskutieren, an welchen Stellen Parallelen möglich und wo Entscheidungen erforderlich scheinen.

4.1.1 Vision Kommunale Bildungsverantwortung: Die berufliche Schule als eigentliche integrative Gesamtschule am Übergang Schule – Arbeitsmarkt

Berufliche Schulen werden mitunter als *eigentliche* Gesamtschulen bezeichnet, weil in ihnen Absolventinnen und Absolventen aller Schulformen von der Sonderschule bis zum Gymnasium beschult werden. Zwar differenziert sich das Spektrum in ihrem Inneren zwischen Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und weiterführenden Bildungsgängen wie dem Beruflichen Gymnasien oder der Fachoberschule wieder auf. Doch die Teilung ist nicht wirklich trennscharf und Lehrkräfte an beruflichen Schulen, die häufig in unterschiedlichen Schulformen unterrichten, haben es mit einer großen Heterogenität an Lernvoraussetzungen und Leistungen zu tun.

64 Lipsmeier 1997.

Eine wichtige Aufgabe der beruflichen Schulen besteht darin, Bildungschancen für diejenigen bereitzustellen, die im allgemein bildenden Schulsystem nicht reüssieren konnten oder die aus unterschiedlichen Gründen keine Lehrstelle im Dualen System erhalten haben. Wie oben dargestellt, wuchsen die Bildungsgänge, in denen sich Jugendliche im *Zwischenraum*⁶⁵ zwischen Allgemeinbildung und Beruf befinden in den vergangenen Jahren überproportional an. Nach Vorstellung zum Beispiel der Weinheimer Initiative, die siebzig Verantwortliche aus Kommunen, Praxis, Wissenschaft, Stiftungen und Wirtschaft unterzeichnet haben, sollen die Kommunen hier eine steuernde Rolle einnehmen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung lanciert derzeit ein umfangreiches Programm mit dem Titel »Lernen vor Ort«. Eine interkommunale Arbeitsgemeinschaft mit dem Ziel, die kommunale Bildungsverantwortung zu fördern, wurde im Dezember 2007 aus den Stadtspitzen von Dortmund, Hoyerswerda, Kassel, Kreis Offenbach, Mannheim und Weinheim gegründet. Sie verfolgen die Vorstellung so genannter lokaler Verantwortungsgemeinschaften, die

- Jugendliche mit schlechten Ausgangschancen schon in der Sekundarstufe I unterstützen,
- dafür sorgen, dass Jugendliche am Ende der Sekundarstufe II eine ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Ausbildungsperspektive erhalten,
- den Jugendlichen aber auch verdeutlichen, dass die Verpflichtung auf Gegenseitigkeit beruht und ein Engagement der Jugendlichen voraussetzt.⁶⁶

Die Initiative fordert die dauerhafte Einrichtung kommunaler Koordination im Bildungsbereich, das heißt die Bündelung und Abstimmung von Aktivitäten, die zur Transparenz und Qualitätssicherung der Maßnahmen am Übergang zwischen Schule und Beruf beitragen. An dieser Aufgabe sollen sich Schulen, Agenturen für Arbeit, Betriebe, Kammern und Verbände in einer lokalen Verantwortungsgemeinschaft beteiligen.⁶⁷

Berufliche Schulen, die dem kommunalen Anliegen folgen, Jugendliche in das Berufs- und Arbeitsleben zu integrieren, verstehen sich über ihre Bildungs- und Ausbildungsfunktion als wichtige Sozialisationsinstanz für Jugendliche am Tor zum Erwachsenenleben. Sie öffnen sich in die Kommune hinein und arbeiten zum Teil auch als Stadtteil- und Jugendzentren. Sie kooperieren mit der kommunalen Jugendarbeit sowie der Erziehungshilfe, bieten soziale Unterstützung

65 Münk u.a. 2008.

66 Freudenberg Stiftung 2007, S. 3 ff.

67 ebd., S. 5 ff.).

und (zum Beispiel sprachliche) Integrationsmaßnahmen an. Sie arbeiten eng mit lokalen Organisationen und Vereinen, entlassenden bzw. aufnehmenden Schulen sowie der Agentur für Arbeit und Betrieben zusammen. Die Vision von beruflichen Schulen als aktiv ausbildender, sozialisierender und integrativer Instanz am Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt hat ein klares, gesellschaftlich eminent wichtiges Ziel: Gemeinsam mit anderen gesellschaftlichen Akteuren der Kommune den Jugendlichen gangbare Optionen für eine konstruktive Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsmarkt anzubieten.

Erfahrungen sowohl aus Deutschland als auch aus der beruflichen Schulbildung auf Sekundarstufe II-Niveau in anderen Ländern zeigen jedoch auch die Grenzen dieses Modells: Zu befürchten steht, dass ausbildende berufliche Schulen zu einer *second best option* für diejenigen werden, die den »Königsweg« von Abitur und Studium bzw. einer Ausbildung im Dualen System nicht beschreiten konnten. Berufliche Schulen könnten dann, so befürchten Kritiker des Modells, zu einer sozialpädagogisch-motivierten Einrichtung werden, die aufgrund ihrer Strukturmerkmale zu einer wirklichen Kompensation von Sozialisations- und Ausbildungsmarktproblemen nicht in der Lage ist und daher kontinuierlich an ihren eigenen Ansprüchen zu scheitern droht. Im Spannungsfeld generationaler, kultureller und sozialer Konflikte, konfrontiert mit der latenten Perspektivlosigkeit und Desorientierung der Jugendlichen und der Zurückhaltung ausbildender Betriebe, drohe der integrative Auftrag beruflicher Schulen dann ins Palliative abzurutschen.

Festzuhalten bleibt: Für ein Modell der beruflichen Schule als *kommunale Integrationsschule* spricht der eindeutige gesellschaftliche Auftrag, Jugendliche gemeinsam mit möglichst allen lokalen Akteuren beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben zu unterstützen. Das Risiko des Modells liegt in seiner immanent mit angelegten Überforderung bei der Aufgabe, Bildungs- und Chancengerechtigkeit herstellen zu sollen, wo anderen gesellschaftlichen Akteuren dies nicht gelungen ist (»Lückenbüßer-Rolle«⁶⁸).

4.1.2 Vision Netzwerk: Die Berufliche Schule als Regionales Kompetenzzentrum

Auch aus dem Wunsch heraus, solche Risiken von beruflichen Schulen abzuwenden, ist in den vergangenen Jahren eine Gegenvision entstanden: Die Vorstellung von der ökonomisch aktiven beruflichen Schule als regionaler Ent-

68 Vgl. Dobischat/Bolder 2006.

wicklungsagentur. Beim Modell beruflicher Schulen als Regionalem Kompetenzzentrum erweitern Schulen ihren Wirkungsbereich in neue Marktsegmente hinein. Über ihre herkömmlichen Aufgaben in der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Vorbereitung auf weiterführende Bildungsgänge hinaus, wird ein Regionales Kompetenzzentrum für Betriebe und Individuen als Dienstleister in der Region tätig. Es bietet jenseits des Pflichtangebots gegen Entgelt Aus- und Weiterbildung an, vermietet Räumlichkeiten, transferiert neue Technologien an kleine und mittlere Unternehmen, unterweist betriebliche Mitarbeiter in die Nutzung neuer Maschinen, wartet und repariert (eventuell im Rahmen von schulischen Projektarbeiten) Produktionsanlagen, führt Fehleranalysen durch oder verkauft Produkte, die in der Schule erstellt wurden – kurz: Es nutzt die an den Schulen vorhandenen personellen und sächlichen Ressourcen, um damit die regionale Entwicklung zu stützen und Mittel zu erwirtschaften, die dann wieder zur Personal- und Schulentwicklung eingesetzt werden können.⁶⁹

Diese Aktivitäten entfaltet – so das Konzept – die Schule nicht nur als einzelne Institution, sondern häufig innerhalb regionaler Netzwerke mit anderen Einrichtungen und Körperschaften. Die Kooperation etwa mit den Industrie- und Handels- bzw. den Handwerkskammern ist schon deshalb notwendig, weil eine Konkurrenz zu privaten Anbietern etwa in der Weiterbildung vermieden werden soll. Regionale Kompetenzzentren sollen subsidiär agieren und die Region mit Entwicklungspotenzialen unterstützen, die ohne sie nicht vorhanden wären.

Auch für dieses Modell für das berufliche Schulwesen spricht einiges: Berufliche Schulen betonen ihre Stärken im Bereich technologischer und beruflicher Kompetenz. Sie werden zu Partnern der Regionalentwicklung, unterstützen die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte durch regelmäßige Kontakte zur Wirtschaft und etablieren sich so als betriebliche Partner auf Augenhöhe – eine Position, die den Schülerinnen und Schülern letztlich zugute kommen kann. Gleichwohl birgt auch dieses Modell eine Reihe von Risiken: Richten berufliche Schulen ihr Augenmerk auf gewinnträchtige Marktsegmente und nutzen ihre (staatlich finanzierte) Position, um sich auf dem Bildungsmarkt als Dienstleister zu etablieren, dann kann dies zu Wettbewerbsverzerrungen führen. Unklar ist auch, wie mit potenzieller Misswirtschaft, ökonomischen Verlusten oder der Vernachlässigung pädagogisch-integrativer Aufgaben umgegangen würde bzw. auf welchem Wege dies zu verhindern wäre. Sollen Schulen ökonomisch und gewinnmaximierend aktiv werden? Wie ist dies mit dem staatlichen Bildungsauftrag, mit beamten-

69 Vgl. zum Beispiel Beirat der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit 1999.

rechtlichen und wettbewerbsrechtlichen Vorgaben zu vereinbaren? Inwieweit ist es gerechtfertigt, Steuergelder für solche Aktivitäten zu nutzen? »Bildung ist keine Ware«⁷⁰ ist das Schlagwort, unter dem Gewerkschafter einer Indienstnahme der staatlich finanzierten Berufsbildung durch die Privatwirtschaft entgegen treten möchten.

Beide Visionen für das berufliche Schulwesen (nennen wir sie für die Zwecke dieses Textes: *Kommunale Integrationsschule* versus *Regionales Kompetenzzentrum*) entfalten bildungspolitisches Charisma und können wichtige Argumente für sich geltend machen. Entsprechend engagiert werden sie in den unterschiedlichen Bundesländern verfolgt: Nacheinander, gleichzeitig und teilweise auch konkurrierend. Die Instrumente und Umsetzungsmechanismen, mit deren Hilfe sie implementiert werden sollen, ähneln sich auf den ersten Blick ebenfalls. Viele Begriffe, die im Kontext neuer Berufsbildungspolitik verbreitet werden (Dezentralisierung, Autonomie, Output-Orientierung, Durchlässigkeit und Modularisierung, Qualitätssicherung und Kontraktmanagement etc.), lassen – auf dieser abstrakten Ebene – Differenzen zwischen den Konzepten nicht deutlich werden. Der erste Impuls besteht darin, »beides« haben zu wollen: Die Integration aller Jugendlichen UND die Weiterbildung von beruflichen Eliten, die berufliche Grundbildung UND die technologische Exzellenz, die Berufsorientierung UND den Anschluss an die Fachhochschule oder die Universität. Und best practice Beispiele einiger erfolgreicher Schulen zeigen, dass dies insbesondere in großen Berufsschulzentren und insbesondere außerhalb großer Ballungszentren auch möglich ist. Die bislang übliche Praxis, die eher unscharf gehaltenen Visionen nebeneinander bestehen zu lassen, wird dann problematisch, wenn sich die endliche Arbeitszeit und -kraft der Lehrkräfte an den vielfältigen, nur teilweise kompatiblen Reformansprüchen bricht.

4.2. Entscheidungsmomente

Um unterscheiden zu können, welche Übereinstimmungen und welche Differenzen zwischen den genannten Konzepten existieren, scheint es mir hilfreich, sie anhand von Kriterien zu untersuchen, die die Diskussion um die berufliche Schulbildung schon lange prägen. Im Kern handelt es sich um drei klassische Spannungsfelder

70 IG Metall u.a. 2006.

der beruflichen Bildung, die mit Hilfe unterschiedlicher Begründungssysteme zu verhandeln sind. Es geht im Wesentlichen

1. um die normativ-rechtliche Frage, ob Schulen *ökonomisch* als selbstständig wirtschaftende Einheiten agieren können oder aber ob sie als staatliche Institutionen wirtschaftlich unselbstständig sein sollten;
2. um die steuerungspolitische Frage, welche *Entscheidungen* auf Landesebene, regional oder dezentral an Einzelschulen zu treffen sind;
3. um die bildungspolitische Frage, ob berufsbildende Schulen eher eine der betrieblichen Bildung zudienende, integrative *Funktion* haben oder aber eigenständig aus- und weiterbilden sollen.

Für solche Festlegungen und Zielformulierungen haben die beschriebenen Visionen eine entscheidende Funktion. An anderer Stelle⁷¹ habe ich beschrieben, wie berufliche Bildung, die sich stets im politischen Überschneidungsbereich zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem befindet, durch bildungspolitische Leitbilder entscheidend geprägt wird. Die Macht solcher Visionen ist offensichtlich stärker als es selbst gesetzliche Vorgaben oder ökonomische Zwänge sein können, weil sie ihre Wirkung auf allen Ebenen des Systems entfalten und in hohem Maße persönliches Engagement und Leistungsbereitschaft freisetzen. Wenn also die hier beschriebenen Leitbilder »kommunale Integrationsschule« versus »Regionales Kompetenzzentrum« bildungspolitische Akteure veranlassen, Ziele zu definieren und Maßgaben zu setzen, dann sollten sie mindestens so weit geschärft sein, dass Unverträglichkeiten zwischen ihnen deutlich sind. Und andererseits haben einmal getroffene gesetzliche und schuladministrative Festlegungen Auswirkungen für die bildungspolitische Ausrichtung der Schulen, die später kaum noch revidiert werden können.

Das heißt: Während in einer Phase des ersten Aufbruchs eine gewisse Unschärfe von Leitvisionen durchaus sinnvoll sein kann, um eine möglichst breite Projektionsfläche für unterschiedliche Interessen und Absichten zu bieten, ist es zu einem späteren Zeitpunkt notwendig, die Zielvorstellungen zu präzisieren. Nur so kann verhindert werden, dass sich auf der Umsetzungsebene Widersprüche und unerwünschte Effekte ergeben, die den Reformprozess korrumpieren.

71 Clement 1999.

4.2.1 Selbstständig oder nicht – wie viel ökonomische Eigenständigkeit?

In aller Regel werden in Deutschland Schulen als nichtrechtsfähige Anstalten geführt, die in personellen Aspekten vom Land und in sächlichen Aspekten von kommunalen oder privaten Schulträgern verwaltet werden. Für Schulleitungen insbesondere an komplexen und großen beruflichen Schulen ergibt sich daraus ein Missverhältnis zwischen den häufig recht dynamischen und kostenintensiven Unternehmungen des »Schulbetriebs« mit hohen Investitionen, einem großen Mitarbeiterstab und vielfältigen Kundenbeziehungen zu Betrieben und öffentlichen Einrichtungen einerseits und einer engen Abhängigkeit von der staatlichen Schulverwaltung und kommunalen Trägern andererseits. Schulen verfügen zum Beispiel nicht über die rechtliche Möglichkeit, Verträge abzuschließen oder ein eigenes Girokonto zu führen. Gerade berufliche Schulen, die zum Beispiel in der Weiterbildung aktiv werden oder benachteiligte Jugendliche in Produktionsschulen arbeiten und lernen lassen möchten, stoßen hier an formale Grenzen. In vielen Fällen führt diese Situation dazu, dass entsprechende Aktivitäten über den Förderverein der Schule abgewickelt werden. Daraus ergeben sich – insbesondere für deren Vereinsvorstände – prekäre rechtliche, zum Beispiel haftpflichtrechtliche Konsequenzen, die ein solches Vorgehen als unsolide erscheinen lassen.

Der Versuch, Schulen einen autonome Rechtsfähigkeit zu verschaffen, ist sowohl aus Sicht von Schulen nachvollziehbar, die sich in vielfältiger Weise in der Region aktiv an Ausschreibungen, Weiterbildungsaktivitäten, regionalen Kooperationen, Raumnutzungskonzepten etc. beteiligen wollen. Er kann aber auch für Schulen interessant sein, die sich vor allem der Inklusion von Jugendlichen in die Arbeitswelt widmen und zwar dann, wenn diese sich als Produktionsschulen verstehen. Die Herstellung realer Produkte mit entsprechenden Ansprüchen an Qualität und Zuverlässigkeit bietet eine Fülle fachlicher und sozialer Lernanlässe. Gerade schulmüde Jugendliche haben die Chance, sich als selbsttätig und ihre Handlungen als sinnvoll zu erleben, wenn sie sich mit Gegenständen, die sie in der Schulzeit hergestellt haben, oder Dienstleistungen auf dem Markt bewähren müssen. Entsprechend schlägt zum Beispiel die Bundestagsfraktion von Bündnis 90/DIE GRÜNEN in ihrem Konzept Dual Plus vor, Produktionsschulen als Regel-einrichtung für so genannte nicht-ausbildungsfähige Jugendliche zu etablieren.⁷²

Schulen können unter herkömmlichen rechtlichen Bedingungen nicht unmittelbar selbst ökonomisch tätig werden, da sie keine *Unternehmen* im Sinne des

72 Hinz/Pothmer 2008.

Gemeinschaftsrechts sind und als »nichtmarktbezogene Leistungen der Daseinsvorsorge«⁷³ nicht dem Wettbewerbsrecht unterliegen.

Wenn Schulen nun wirtschaftlich selbstständig tätig werden und dabei auch Ressourcen erwirtschaften, so hat dies Konsequenzen auf rechtlicher Ebene. Zwar erlauben zum Beispiel die EG-Verträge staatliche Wirtschaftstätigkeit, jedoch muss beispielsweise darauf geachtet werden, dass eine etwaige marktbeherrschende Stellung der staatlichen Einrichtung am Markt nicht missbräuchlich ausgenutzt wird.⁷⁴

Zugleich darf der Staat »Unternehmen« nach Artikel 87 EGV nicht begünstigen. Das bedeutet: Schulen können nur dann selbst am Markt tätig werden, wenn sie alle staatlich bereitgestellten Ressourcen (Räume, Personal, Ausstattung), die in ihren Marktangeboten eingesetzt werden, dem Staat anteilsgemäß zurückerstatten.

Regionale Kompetenzzentren müssen – wenn sie erfolgreich arbeiten – eine solche Rückerstattung staatlich bereitgestellter Ressourcen nicht fürchten. Wenn sie flexibel und effizient auf lokale Bedarfe reagieren, dann können sie auf dem Weiterbildungsmarkt durchaus marktangemessen arbeiten und auch Gewinne erzielen. Problematischer ist dies bei Kommunalen Integrationsschulen, deren Aktivitäten in Produktionsschulen oder Maßnahmen im Übergangssystem häufig keine Gewinne erwirtschaften können.

Unabhängig davon, welches rechtliche Konstrukt gewählt wird, um Schulen eine ökonomische Eigenständigkeit zu ermöglichen, ergeben sich für berufliche Schulen unterschiedliche Konsequenzen je nachdem, welchem Reformmodell sie sich zugehörig fühlen: Für Schulen, die ihren Schwerpunkt auf die Integration möglichst aller Jugendlichen legen, werden eigene ökonomische Aktivitäten der Schule zum einen in Bezug auf Teilhabe an öffentlichen Ausschreibungen (zum Beispiel der EU) und zum anderen hinsichtlich der Aktivitäten als Produktionsschule interessant sein. Rechtsformen, die es erforderlich machen, dass Schulen dem Staat anteilsmäßig die entstandenen Kosten für Räume, Personal etc. zurückerstatten, wenn sie Gewinne einnehmen, können für Produktionsschulen kaum sinnvoll sein, werden doch diese Kosten in aller Regel die erreichbaren Gewinne deutlich überschreiten. Interessanter könnte hier die Alternative sein, bei der der Staat die Schulen mit gemeinnützigen Aufgaben betraut, die dann von Schülerinnen und Schülern erbracht werden können. Allerdings sind auch hier die

73 Ennuschat 2003.

74 Ennuschat/Röhl 2007, S. 4.

bürokratischen Rahmenbedingungen kompliziert und zum Beispiel steuerliche Konsequenzen unübersichtlich.

Für Schulen, die sich als *Regionale Kompetenzzentren* etablieren möchten, stellt sich die Lage anders dar. Sie sind potenziell durchaus wettbewerbsfähig und haben Interesse daran, auch in anderen als gemeinnützigen Bereichen tätig zu werden. Sie werden daher an einer echten ökonomischen Selbstständigkeit zum Beispiel in Form einer öffentlich rechtlichen Anstalt interessiert sein. Auch hier sind noch viele Details unklar, wie etwa die Frage nach dem Umgang mit etwaigen ökonomischen Verlusten oder nach der Verhinderung von subventioniertem Wettbewerb. Der Weg jedoch, den Schulen einschlagen werden, die sich auf dem Weiterbildungs- oder Beratungsmarkt in echter Konkurrenz behaupten wollen, wird potenziell ein anderer sein als der Weg derjenigen Schulen, die aus pädagogischen Gründen Schülerinnen und Schüler mit realen Arbeitsaufträgen konfrontieren möchten.

4.2.2 Land, Kommune, Netzwerk, Schule – wer entscheidet was?

Seit etwa 15 Jahren werden in allen Bundesländern Anstrengungen unternommen, um das berufliche Schulwesen stärker zu dezentralisieren.⁷⁵ Schulen sollen selbst über wesentliche Aspekte der pädagogischen Arbeit entscheiden und in Schulprogrammen ihr Profil ausweisen. Sie sollen die Hoheit über die Einstellung von Personal, ihren Finanzhaushalt, die Form der Qualitätssicherung und ihre interne Organisation erhalten und so vermehrt Eigenverantwortung entwickeln.

Deregulierungsbefürworter argumentieren, dass dezentralisierte, konkurrenzorientierte Bildungsmärkte die Qualität des Systems maßgeblich erhöhen könnten. Zum einen arbeiteten kleinere Einheiten flexibler, innovativer und leistungsfähiger als zentralisierte Institutionen, zum anderen seien ihre Curricula aufgrund ihrer höheren Anpassungsfähigkeit an regionale Gegebenheiten marktadäquater und ihre Leistung somit alloktionseffizienter.

Während bis in die Jahrtausendwende hinein, Leitideen wie Gestaltungsautonomie und Profilbildung bei Dezentralisierungsreformen vorherrschten, lässt sich inzwischen ein Trend zu externer Evaluation der Ergebnisse einzelschulischer Arbeit feststellen. Heinrich⁷⁶ beschreibt den Wechsel von der autonomiebasierten Schulreform hin zu einer evaluationsbasierten Steuerung, »innerhalb derer Evaluation zum Fundament wird, von dem aus der Sinn und der Zweck von

75 Vgl. zum Beispiel Rürup 2007; Heinrich 2007; Böttcher 2007.

76 Heinrich 2007, S. 59 ff.

Autonomie innerhalb der Schulentwicklung bestimmt wird«⁷⁷, als »verdeckten Wendepunkt«⁷⁸.

Eine höhere Entscheidungsfreiheit auf Seiten der Schulen geht mit ebenfalls erhöhtem Controlling einher. Mit Hilfe von – aus betriebswirtschaftlich erfolgreichen – Steuerungsmechanismen wie Kontraktmanagement, Benchmarking und Outputkontrolle werden die gewonnenen Freiheiten durch intensiveres Controlling ausbalanciert. Bellmann geht sogar davon aus, Choice Policies einerseits und Output-Steuerung (standard based reform) setzten sich wechselseitig voraus.⁷⁹ Die korrekte und angemessene Verwendung der staatlichen Gelder wird über die Feststellung von Leistungen hinsichtlich zuvor vereinbarter Zielgrößen geprüft.

In der Arbeit mit schulumüden Jugendlichen und Risikogruppen ist standardisierter Unterricht und »training to the test« wenig geeignet, um Unterrichtskonzepte zu entwickeln. Der Erfolg hängt hier häufig von kreativen und subjektbezogenen Bildungsformen ab, die sich einheitlichen Evaluationsstandards teilweise entziehen.⁸⁰ Schulen, die ihren Schwerpunkt auf die Integration möglichst aller Jugendlichen legen, werden daher besonderen Wert auf Freiräume in Bezug auf Unterrichtsentwicklung legen. Sie benötigen Autonomie in Bezug auf individuelle Lernzeiten, die Möglichkeit, auch außerhalb des Klassenzimmers zu lernen, Projektphasen und Werkstattunterricht. Dagegen werden sie geneigt sein, die gewonnene Autonomie gegen Risiken eines standardisierten Controllings abzuwägen. Befürchtungen, die Standardisierung von Bildungsprozessen könne zur technokratischen Verengung des Bildungsgedankens führen und die Selektivität von Bildung insgesamt befördern⁸¹, werden vor allem von solchen Schulen gehegt werden, die als *kommunale Integrationsschulen* aufgrund ihrer spezifischen Klientel und der je individualisierten Zugänge zu den Lernenden ihren Erfolg eher am Lernzuwachs der Einzelnen denn an der Erreichung standardisierter Leistungsvorgaben messen können.

Regionale Kompetenzzentren dagegen sind auf schnelle Entscheidungsmöglichkeiten am Bildungsmarkt angewiesen. Ihr Erfolg ist davon abhängig, dass sie lokale Qualifizierungsbedarfe erkennen und ohne große bürokratische Hindernisse beantworten können. An einer hohen Entscheidungsautonomie auf lokaler, möglichst schulbezogener Ebene ist ihnen daher gelegen. Allenfalls sind hier Abspra-

77 Ebd., S. 291.

78 Ebd.

79 Bellmann 2006.

80 Rolf 1991.

81 Vgl. Uhl 2006.

chen innerhalb der regionalen Netzwerke notwendig, die Abhängigkeit von der Bildungsadministration wird jedoch eher als störend erlebt. Eine externe Evaluation haben erfolgreiche regionale Kompetenzzentren kaum zu fürchten. Erfolg am Markt ist ohnehin nur bei hoher Fachkompetenz der Schule denkbar.

Obleich also sowohl die Leitideen der *kommunalen Integrationsschule* als auch die des *Regionalen Kompetenzzentrums* mit erhöhter Schulautonomie kompatibel und sogar eng mit ihr verbunden scheinen, werden also auch hier Widersprüche deutlich: Während sich die Arbeit von Schulen mit einem hohen Anteil an schulmüden und misserfolgsgewohnten Jugendlichen an standardisierten Benchmarks kaum sinnvoll messen lässt, haben wettbewerbsorientierte *Kompetenzzentren* hier wenig zu befürchten. Andererseits sind gerade die letzteren auf organisatorische Entscheidungsspielräume und Flexibilität eher angewiesen als *Integrationsschulen*, deren Autonomiestreben sich eher auf Unterricht beziehen wird.

4.2.3 Zudienen oder selbst ausbilden – wie viel formale Autonomie?

Obleich berufliche Schulen formal auf allen Ebenen des Bildungswesens unterhalb der Hochschule vertreten sind, lag der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit und ihres Selbstverständnisses lange Zeit bei der Ausbildung innerhalb des Dualen Systems. Nach Angaben des Statistischen Bundesamts⁸² bildeten berufliche Schulen im Schuljahr 2007/2008 fast zwei Millionen Schülerinnen und Schüler in Teilzeit oder Vollzeitangeboten aus, bereiteten rund 260.000 Jugendliche auf eine berufliche Ausbildung vor und führen etwa 392.000 Personen zu einem allgemein bildenden Abschluss hin. Zunächst sieht es also so aus, als läge der Schwerpunkt der Tätigkeit an beruflichen Schulen nach wie vor in der Ausbildung.

Verrechnet man jedoch die Teilzeit-Berufsschüler mit dem Faktor 0,3, da sie mit rund zwölf wöchentlichen Unterrichtsstunden nur ein Drittel der Schulstunden eines Vollzeitschülers beanspruchen, so steht einem rechnerischer Aufwand von 841.820 zu beschulenden Auszubildenden die Zahl von 648.194 Schülerinnen und Schüler gegenüber. Das bedeutet: Berufliche Schulen sind nach wie vor überwiegend in der Ausbildung tätig, doch sie widmen sich mit etwa 40 % ihrer Ressourcen der vollschulischen Berufsvorbereitung und Vorbereitung auf weiterführende allgemein bildende Abschlüsse.

Die Interpretation dieser Entwicklung wird nun stark davon abhängen, welche Rolle man der beruflichen Schule insgesamt zumisst: Die beruflichen Schu-

82 Statistischen Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2.

len können – jedenfalls im Augenblick noch – die berufliche Teilzeitschule als Normalform der beruflichen Schule betrachten. Schülerinnen und Schüler ohne Lehrvertrag stehen dann außerhalb des Regelsystems. Für sie werden Maßnahmen angeboten, die entweder den Einstieg in die duale Ausbildung vorbereiten oder Wege in die akademische Bildung ermöglichen sollen – als second best choice für diejenigen, die den Einstieg in eine Ausbildung oder den Bildungsgang zur Hochschulreife zunächst verfehlt haben. Berufliche Schulen bleiben auf diese Weise der »kleine Partner« betrieblicher Ausbildung im Dualen System, sind jedoch aktuell mit erheblich gestiegenen Schülerzahlen bei restringierten Ressourcen, einer tendenziell frustrierten und zurückgesetzten Schülerklientel und unsicheren Zukunftsaussichten für die Absolventinnen und Absolventen konfrontiert. Die Betreuung der Jugendlichen im so genannten Übergangssystem findet in diesem Modell ihren Schwerpunkt vor allem in dem Ziel der Ausbildungsfähigkeit.

Akteure, die die Ausbildung im dualen System als Normalform definieren, werden die vollschulischen Formen der beruflichen Bildung als Übergangspphänomen oder Notlösung sehen und daraufhin wirken, sie möglichst durch betriebliche Ausbildung zu ersetzen. Argumente, wie zum Beispiel die begrenzte Akzeptanz der Absolventinnen und Absolventen einiger Berufsfachschulen auf dem Arbeitsmarkt, die Nachhaltigkeit und Bedeutung betrieblicher Sozialisation für die Entstehung beruflicher Identität oder die uneinheitlichen Curricula der Berufsfachschulen sprechen für diese Auffassung.⁸³ Auch aus bildungsökonomischer Sicht ist durchaus nicht geklärt, wie weit der Staat für Investitionen in Ausbildung verantwortlich sein sollte.⁸⁴

Zweitens: Die beruflichen Schulen bilden selbst aus. Sie tun dies in den Berufsfachschulen bzw. den so genannten Schulberufen. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in seiner revidierten Fassung von 2005 eröffnet ihnen die Möglichkeit, der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen entsprechend auszubilden, wenn die jeweilige Landesregierung dies durch Rechtsverordnung zulässt.⁸⁵ Wo beruflichen Schulen die formalen und ressourciellen Voraussetzungen für diese Option gewährt werden, entstehen dreijährige Berufsfachschulen, die zu einem Berufsabschluss entweder nach BBiG/HWO in Form einer externen Prüfung vor der zuständigen Stelle führen oder aber andere Ausbildungsgänge in so genannten Schulberufen. Einen interessanten und mindestens partiell erfolgreichen Weg geht

83 Vgl. Doose 2005.

84 Gundlach/Wößmann 2000.

85 BBiG § 43 Absatz 2.

Berlin, wo Schülerinnen und Schüler mit einem Mittleren Bildungsabschluss in drei Jahren in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang einerseits zu staatlich geprüften Technischen Assistenten ausgebildet werden und andererseits die Fachhochschulreife erwerben.

Berufliche Schulen, die auf Expansion in den Weiterbildungssektor und lukrative Anteile am Ausbildungsmarkt setzen, haben ein Interesse daran, eigene Weiterbildungen oder Ausbildungen in den durch Schulgeld getragenen Teilen der Berufsfachschulen anzusiedeln. Berufliche Schulen, die auf Integration setzen, werden nach vollzeitschulischen Alternativen zur dualen Ausbildung, unter Umständen auch nach § 42 (3) BBiG suchen.

Wer *Regionale Kompetenzzentren* als Bildungsdienstleister konzipieren möchte, wird curriculare Schwerpunktsetzungen vor allem von der sich wandelnden Marktlage abhängig machen. Begrenzt wird dieser Wille zur Marktorientierung durch den staatlichen Auftrag zur Abdeckung von ausreichendem Bildungsangebot. Doch auch dieser Auftrag lässt sich letztlich ressourciell bemessen (zum Beispiel durch schülerabhängige Ressourcenzuweisung), so dass die zugrunde liegende Marktlogik dadurch nur unwesentlich beeinträchtigt wird.

4.3 Fazit

Aktuell werden bildungspolitisch parallel zwei Leitbilder für berufliche Schulen propagiert und von unterschiedlichen bildungspolitischen Strömungen getragen: Die Vorstellung von der beruflichen Schule als »eigentlicher« Gesamtschule der Nation mit dem vorrangigen Ziel, Jugendliche ins Arbeits- und Berufsleben zu integrieren (für die Zwecke dieses Aufsatzes habe ich dieses Leitbild *kommunale Integrationsschule* genannt) und die Idee von der beruflichen Schule als *Regionalem Kompetenzzentrum*, das als wettbewerbsorientierter Bildungsdienstleister Teil eines Netzwerkes des Lebensbegleitenden Lernens bildet. Beide Visionen schließen sich nicht aus, weisen aber Unterschiede in Bezug auf wichtige Aspekte der Berufsbildungspolitik auf:

Die ökonomische Selbstständigkeit und – damit verknüpft – die Rechtsfähigkeit von Schulen wird bislang vor allem unter dem Aspekt der Teilhabe am Weiterbildungsmarkt diskutiert. Dies ist für Regionale Kompetenzzentren eine unerlässliche Voraussetzung, um Weiterbildungsangebote machen und entsprechende Ressourcen vereinnahmen zu können. Für Schulen, die ihren inhaltlichen

Schwerpunkt bei der Inklusion von Jugendlichen sehen, kann die Rechtsfähigkeit ein spannendes Thema sein, wenn es um die Teilnahme an Programmen der EU oder der Agentur für Arbeit geht oder wenn die Schule sich als Produktionsschule profilieren möchte. Aus beiden Perspektiven geht es also um rechtliche und ökonomische Selbstständigkeit, allerdings auf unterschiedlichen Märkten und unter verschiedenen Erfolgsbedingungen. Zu diskutieren ist daher, welche Änderungen der Rechtsform von Schulen eher den spezifischen Bedarf eines wettbewerbsorientierten Bildungsdienstleisters oder denen eines auf Integration und produktive Selbsttätigkeit arbeitsungewohnter Jugendlicher gerecht wird.

In Bezug auf die Dezentralisierung von Zuständigkeiten und Entscheidungen fallen die Interessen eher noch weiter auseinander. Berufliche Schulen, die sich als *Regionales Kompetenzzentrum* verstehen, werden eine solche Dezentralisierung nutzen, um curricular flexibel auf lokale Marktbedingungen und auf Bedarfe im Aus- und Weiterbildungsmarkt rasch reagieren zu können. Für *Kommunale Integrationsschulen* wird zwar Netzwerkbildung mit kommunalen Trägern der Jugendhilfe und sozialen Einrichtungen hilfreich sein. Eine Schulautonomie, die über erweiterte Freiheiten bei der Unterrichtsgestaltung hinausgeht, wird jedoch nur bedingt in ihrem Interesse liegen, geht sie doch mit einigem Verwaltungsaufwand und vor allem mit outputorientiertem Controlling einher. Während sich regionale Kompetenzzentren externen Evaluationen anhand von Kennzahlen und Benchmarks im Erfolgsfall durchaus zu stellen vermögen, sind Erfolge kommunaler Integrationsschulen weniger gut an standardisierten Indikatoren erkennbar. Integrativ arbeitende Schulen werden sich daher vermutlich mit Maßnahmen der Input-Steuerung eher arrangieren können.

Schließlich sind auch die Interessen in Bezug auf die Ausbildungsfunktion von beruflichen Schulen unterschiedlich. Während integrativ arbeitende Schulen anstreben werden, neben der Vorbereitung auf das Duale System auch vollschulische Ausbildung zu ermöglichen und Ansätze zur Modularisierung vor allem im Übergang Schule-Beruf Bedeutung erhalten, werden regionale Kompetenzzentren ihr Augenmerk vor allem auf die Weiterbildung richten und dort Anrechnungen auf höhere Bildungswege anstreben.

Dies bedeutet nun nicht notwendig, dass Schulen sich zwischen einer Ausrichtung an kommunaler Integrationsarbeit und Regionalentwicklung entscheiden müssen. Unter Umständen ist sogar das eine ohne das andere gar nicht möglich. Ich möchte jedoch dafür plädieren, in der Umsetzung neuer Steuerungsformen präziser darauf zu achten, welche Instrumente für welche Ziele eingesetzt werden

sollen. Zu Anfang dieses Artikels habe ich darauf hingewiesen, dass berufliche Schulen nicht nur unter der prekären Situation auf dem Ausbildungsmarkt leiden, sondern Bildungsarmut unter den aktuellen Verhältnissen auch selbst mit produzieren. Reformen des beruflichen Schulwesens sollten stets unter der Prämisse stehen, dies in Zukunft zu verändern. Berufliche Schulen haben den gesellschaftlichen Auftrag, Jugendliche bei ihrem Streben nach beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe zu unterstützen. Welche konkrete Ausgestaltung Schulautonomie erfährt, sollte sich meiner Ansicht nach aus diesem Auftrag ableiten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, 2008.
- Beirat der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Leitlinien für die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen Systems des lebensbegleitenden Lernens. In: Berufsbildung CEDEFOP, Heft 20, 1999, S. 23–31.
- Bellmann, Johannes: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ›Neuer Steuerung‹. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 52, Heft 4, 2006, S. 487–504.
- Böttcher, Wolfgang: Zur Funktion staatlicher Inputs in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, 2007, S. 185–206.
- Clement, Ute: Politische Steuerung beruflicher Bildung. Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile, Baden-Baden, 1999.
- Dobischat, Rolf/Bolder, Axel: Die beruflichen Schulen der Zukunft. In: IG Metall/Verdi (Wissenschaftlicher Beraterkreis) (Hrsg.): Bildung ist keine Ware. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung, Frankfurt, 2006, S. 26–34.
- Doose, Carl-Heinz: Berufsfachschulen weiterentwickeln. Anregungen für eine Reform der Berufsfachschulen durch die Bundesländer. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 2005, Heft 5, S. 34–37.

- Ennuschat, Jörg: Europäische Impulse zur Entstaatlichung des Bildungswesens. In: *Wissenschaftsrecht*, Jahrgang 36, 2003, S. 186–203.
- Ennuschat, Jörg/Röhl, Hans Christian: Stellung beruflicher Schulen am Fort- und Weiterbildungsmarkt und ihre Konsequenzen für die künftige Rechtsform öffentlicher Schulen in Hessen. Gutachten im Auftrag des Landes Hessen, Konstanz, 2007.
- Freudenberg Stiftung: Weinheimer Initiative 2007. Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung, Weinheim, 2007.
- Gundlach, Erich/Wößmann, Ludger Die sinkende Produktivität der Schulen in OECD Ländern. In: Weiß, Manfred/Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Bildungsökonomie und Neue Steuerung*. Frankfurt am Main u.a., 2000, S. 31–52.
- Heinrich, Martin): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung (Educational Governance)*, Wiesbaden, 2007.
- Hinz, Priska/Pothmer, Brigitte: *DualPlus. Recht auf Ausbildung faktisch umsetzen. Übergang von Schule in Ausbildung verbessern*, Berlin, 2008.
- IG Metall/Verdi (Wissenschaftlicher Beraterkreis) (Hrsg.) *Bildung ist keine Ware. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung*, Frankfurt, 2006.
- Lipsmeier, Antonius *Berufsschule – Quo vadis. Oder: Welche Zukunft hat die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Dubs, Rolf (Hrsg.): *25 Jahre IWP – Tagungsbeiträge. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*, St. Gallen, 1997, S. 483–501.
- Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*, Bonn, 2008.
- Rolff, Hans-Günter *Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 37, 1991, Heft 6, S. 866–886.
- Rürup, Matthias: *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee »Schulautonomie« im Ländervergleich (Educational Governance)*, Wiesbaden, 2007.
- Statistisches Bundesamt: *Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*, Kapitel 5 Bildung, 2006.
- Uhl, Siegfried: *Outputsteuerung und ihre Kritiker*. In: *Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Auf dem Weg zur Eigenverantwortung der Schule*, Wiesbaden, 2006, S. 25–38.

5 Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat?

5.1. Ausgangspunkte

Es scheint charakteristisch für die Berufsbildungsdiskussion in Deutschland zu sein, dass Reformvorschläge immer eingerahmt werden von Bekenntnissen zu dem Bestehenden. Innovationen in der Berufsausbildung müssen im Rahmen der Traditionen bleiben, oder konkreter: Reformvorschläge dürfen das Duale System der Berufsausbildung nicht in Frage stellen. So wird das Duale System auf einer programmatisch-konzeptionellen Ebene weiterhin gefeiert; da es aber in der Praxis sehr unterschiedliche Qualitäten aufweist und zudem nicht mehr die erforderliche Zahl an Ausbildungsplätzen zur Verfügung stehen, wird es von vielfältigen Reformvorschlägen flankiert. Das Duale System als das beste aller Systeme – solange es funktioniert! Umgekehrt stehen Reformvorschläge immer in dem Verdacht, nicht nur die (temporären) Defizite zu kompensieren, sondern die Fundamente des Systems zu erschüttern. Die folgenden Überlegungen befinden sich in diesem Spannungsfeld.

Dass Veränderungen im deutschen System der Berufsausbildung notwendig sind, ist angesichts der sichtbaren Probleme weithin akzeptiert. Es gelingt nicht, die Nachfrage nach Ausbildungsstellen im Dualen System durch eine hinreichende Aktivierung von betrieblichen Ausbildungsressourcen zu decken. Zwischen den allgemein bildenden Schulen und der Berufsausbildung hat sich ein »Übergangssystem« gebildet, in dem mehr als 400.000 Jugendliche mit einem milliarden schweren öffentlichen Finanzaufwand in einer Vielzahl von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) untergebracht sind, die zumeist keinen systematischen Anschluss an eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen besitzen. In den vergangenen Jahren wurde der Versuch unternommen, das Auseinanderfallen von betrieblichem Ausbildungsstellenangebot und der Ausbildungsnachfrage durch Maßnahmen der BAV und durch eine Förderung der vollzeitschulischen Berufsausbildung zu kompensieren. Strukturen und Curricula dieser Bereiche des Berufsbildungssystems sind untereinander jedoch nur begrenzt anschlussfähig und insgesamt wenig transparent. Die Bildungsmaß-

nahmen, die der regulären Ausbildung vor- oder parallel gelagert sind, sind weder untereinander noch mit den Inhalten der Ausbildung systematisch verzahnt. Dies führt bei den Jugendlichen zu schwierigen Übergängen im Ausbildungsverlauf, zu einer längeren Ausbildungsdauer und zu einem beträchtlichen Motivationsverlust. Gesellschaftlich bedingt es einen hohen Ressourcenaufwand für Bildungsmaßnahmen, die letztlich nicht ausreichend produktiv werden. Daher ist zu fragen, wie die Vorbereitungsmaßnahmen und schulischen Ausbildungen, sofern sie die Funktion eines Angebotspuffers für betriebliche Ausbildungen erfüllen, besser in eine nachfolgende Ausbildung integriert und auch für sich auf dem Arbeitsmarkt besser verwertbar gemacht werden können.

Inwieweit diese Entwicklungen ein Übergangspänomen darstellen oder aber dauerhafte strukturelle Verschiebungen anzeigen, hängt im Wesentlichen von der Antwort auf die Frage ab, wie sich die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe entwickeln wird. Einige Faktoren deuten darauf hin, dass strukturelle Veränderungen eine zunehmende Bedeutung erhalten:

- Verlagerungen der Personalnachfrage aus dem tradiert ausbildungsintensiven industriellen Sektor in den Dienstleistungssektor und neue Wachstumsbereiche treffen dort auf andere Formen der Qualifizierung und Personalrekrutierung und in der Folge auf Zurückhaltung im Hinblick auf die Fortschreibung bestehender Ausbildungskulturen.
- Insbesondere in international ausgerichteten Unternehmen ist dem Management häufig nicht einsichtig, warum sie das Wagnis von langfristigen Ausbildungsinvestitionen auf sich nehmen soll, wenn andere Formen der Qualifizierung den Arbeitskräftebedarf kostengünstig decken können (Shareholder- statt Careholder-Denken).
- Neue Formen der Arbeitsorganisation (zum Beispiel Konzentration auf das Kerngeschäft, Outsourcing, Subunternehmertum, Leiharbeit) relativieren die Bedeutung von Fachkräften auf das Segment der Stammebelegschaft.
- Die Segmentierung zwischen Stamm- und Randbelegschaften und die Verkürzung der Planungsvorläufe in der Personalarbeit verringern am unteren Ende der betrieblichen Hierarchien das Interesse der Unternehmen an sich erst langfristig amortisierenden Ausbildungsinvestitionen. Entsprechend reduzieren Unternehmen Aufwendungen für die geregelte Berufsausbildung und weichen auf betriebsspezifische Qualifizierungen sowie un- oder angelernte Beschäftigung aus.

- Als Folge veränderter Personalrekrutierungsstrategien und im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen stellen Unternehmen am oberen Ende der Qualifikationsniveaus zunehmend Absolventen von Hochschulen für Tätigkeitsbereiche ein, die zuvor Absolventen einer dualen Ausbildung offen standen.

Diese Hinweise zeigen an, dass das Duale System nicht verschwindet, aber aufgrund veränderter Strategien und Praktiken in den Unternehmen an Bedeutung und Gewicht verliert.

5.2 Position: Zwei Stränge zu einem Ausbildungsabschluss

Der diesem Beitrag überschriebene Titel »Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat?« lässt sich analytisch-deskriptiv oder gestalterisch-präskriptiv interpretieren. Das Fragezeichen wäre allerdings nur im analytischen Sinne gerechtfertigt – politisch kann sich wohl niemand mit einer Vorbereitung auf das Prekariat abfinden! Beide der ausgedrückten Optionen halte ich nicht für erstrebenswert. »Chancenverbesserung« erscheint mir zu bescheiden und defensiv, »Vorbereitung auf das Prekariat« wäre eine bildungspolitische Kapitulation!

Demgegenüber vertrete ich eine Position, die im Rahmen eines Projektes der Bertelsmann-Stiftung ausgearbeitet wurde und Teil des dort erarbeiteten Leitbilds »Berufsausbildung 2015« darstellt.⁸⁶ Demnach sollen die Maßnahmen im Übergangssystem systematisch und ohne Zeitverlust auf die Erreichung einer qualifizierten Berufsausbildung hinführen. Sofern kein unmittelbarer Einstieg in eine duale Berufsausbildung erfolgt, sollen Einstiege in die Berufsausbildung so gestaltet werden, dass Warteschleifen und Verdoppelungen vermieden werden. Dies erfordert eine (horizontale) Durchlässigkeit innerhalb und zwischen verschiedenen Formen der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung. Das momentane Durcheinander an Maßnahmen und Konzepten im Übergangssystem sollte durch zwei Reformstränge ersetzt werden:

1. Für *nicht ausbildungsreife Jugendliche* sollen zielgruppenadäquate, individuelle und kreative Ansätze genutzt werden, um Ausbildungsreife herzustellen. Es kommt dabei nur auf diesen Erfolg an. Jugendliche, die in diese Berufsvorbereitung einmünden, müssen sicher erwarten können, bei Erfolg auch eine

86 Vgl. Bertelsmann-Stiftung 2009.

Ausbildung antreten zu können. Dazu muss auch die Diagnosefähigkeit der Akteure im Übergangssystem verbessert werden.

2. Für *ausbildungsreife Jugendliche* ohne Ausbildungsplatz sollen nach den Standards der Ausbildung deren Kompetenzen vermittelt werden. Dabei geht es um eine Synchronisierung der drei Segmente duale Ausbildung, Ausbildung durch Schulen und Ausbildung bei Bildungsträgern. Möglichst in allen Ausbildungsformen sind Betriebe einzubeziehen.

5.3 Kontexte: Die Beharrungskraft des Unsinnigen

Struktur und Probleme des Übergangssystems sind weithin gut beschrieben, zuletzt im Nationalen Bildungsbericht 2008⁸⁷. Insofern mögen an dieser Stelle einige Pointierungen zur Begründung des Problemkontextes genügen:

- Die Übergangsphase aus den allgemein bildenden Schulen ist für einen großen Teil der Schulabgänger unsicherer geworden und hat sich deutlich verlängert. Etwa 27 % der Jugendlichen ist nach zweieinhalb Jahren noch nicht in einer Ausbildung angekommen.
- Besondere Probleme an der Schwelle zur beruflichen Ausbildung haben Schülerinnen und Schüler mit und ohne Hauptschulabschluss. Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss erreicht etwa nur ein Fünftel, von den Schulabgängern mit Hauptschulabschluss erreichen etwa zwei Fünftel direkt einen Ausbildungsplatz im dualen System. Auch Absolventinnen und Absolventen mit einem Mittleren Schulabschluss haben zunehmend Übergangsprobleme. Über ein Viertel muss zunächst Maßnahmen des Übergangssystems in Anspruch nehmen. Für die Mehrheit der Hauptschulabgänger ist der Berufseintritt bis über das 20. Lebensjahr hinausgezögert.
- Besonders prekär stellt sich die Situation für Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit dar. Sie sind in den Maßnahmen des Übergangssystems deutlich überrepräsentiert.
- Junge Männer haben ein höheres Risiko des Scheiterns als junge Frauen. Zum einen verfügen junge Männer im Durchschnitt über ein geringeres Abschlussniveau, zum anderen präferieren sie eher gewerblich-technische Berufe, die im Unterschied zu den von Frauen bevorzugten Dienstleistungsberufen tendenziell geringere Berufschancen haben.

87 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008.

- Die integrierende Kraft des Dualen Systems für bildungsschwächere Gruppen geht verloren. Eine traditionelle Stärke des dualen Systems war, gerade Absolventen aus bildungsferneren Gruppen den Weg in eine qualifizierte Ausbildung und in den Arbeitsmarkt zu eröffnen. Die zurückgehenden Quoten von Absolventinnen und Absolventen mit und ohne Hauptschulabschluss im dualen System zeigen, dass diese integrierende Funktion zunehmend verloren geht.
- Es besteht die Gefahr der Entstehung einer »dauerhaften Risikogruppe«: Rund ein Viertel der Absolventen der Sekundarstufe I bleibt auch rund 2,5 Jahre nach Schulabschluss ohne Ausbildungsstelle, von den Hauptschulabgängern bleiben rund zwei Fünftel ohne Berufsabschluss. Für diese Jugendlichen bestehen derzeit nur noch geringe Chancen, über das Übergangssystem oder zu späteren Zeitpunkten den Weg in eine qualifizierte Ausbildung zu finden.

Während in der dualen Berufsausbildung Berufsbilder Gegenstand filigraner und aufwendiger Ordnungsarbeit der Sozialpartner sind und schließlich mit einer gesetzlich verankerten Standardisierung fixiert werden, herrscht im Übergangssystem ein buntes Durcheinander von Angeboten. Es besteht kaum Kompatibilität zwischen Maßnahmen im Übergangssystem und der dualen Ausbildung. Ihre Inhalte sind von Träger zu Träger unterschiedlich und für die Unternehmen wenig transparent. Ihre Zertifikate sind nicht in klarer Weise auf Ausbildungsabschnitte der betrieblichen Ausbildung bezogen. Jugendliche, denen es nicht gelingt, aus dem Übergangssystem in eine geregelte Ausbildung einzumünden, finden sich möglicherweise ihr ganzes Erwerbsleben lang in der Kategorie der »An- und Ungelernten« wieder. Was sie in Maßnahmen des Übergangssystems gelernt haben, führt in aller Regel nicht zu auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Zertifikaten und wird in einer Ausbildung nur selten angerechnet.

Gegen eine Öffnung der Übergänge zur Berufsausbildung wird argumentiert, dass die besondere Qualität der dualen Berufsausbildung gefährdet sei, wenn die erste Schwelle weniger selektiv gestaltet würde. Komplexe Berufsbilder und hohe Anforderungen einer modernen Arbeitswelt verhinderten, leistungsschwächere Jugendliche in eine Ausbildung aufzunehmen. Ungleichgewichte am Ausbildungsstellenmarkt ergäben sich primär daraus, dass die heutigen komplexen beruflichen Anforderungen von dann nicht »ausbildungsreifen« Jugendlichen nicht erfüllt werden können.

Das Argument der mangelnden Ausbildungsreife vieler Jugendlicher ist in vielerlei Hinsicht brüchig. Allein die hohe Anzahl Jugendlicher mit Realschulab-

schluss und Abitur in Warteschleifen⁸⁸ widerspricht der Annahme, dass deutlich mehr Ausbildungsplätze bereitstünden, wenn die Ausbildungsaspiranten geeigneter wären.

Auch die horizontale Durchlässigkeit zwischen betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildung ist nur mangelhaft geregelt. Es fehlen definierte Übertrittspunkte zwischen parallelen Bildungsgängen. Das war unproblematisch, solange vollzeitschulische Angebote in der Regel andere Berufe abdeckten als betriebliche Ausbildungen – etwa im Sozial- und Gesundheitsbereich. Sobald aber die vollzeitschulische Ausbildung auch in klassisch dualen Ausbildungsberufen die Rolle eines »Konjunkturpuffers« für fehlende betriebliche Ausbildungsstellen übernimmt, ist diese Abgrenzung problematisch. Ein Wechsel der Lernorte – zum Beispiel eine vollzeitschulische Ausbildung im ersten Jahr und dann eine betriebliche Ausbildung oder eine schulische Fortführung einer im Betrieb abgebrochenen Ausbildung – kann nicht immer auf transparente Weise unter Anrechnung aller erbrachten Lernleistungen erfolgen.

Festzuhalten ist der Ausgangspunkt, dass das Übergangssystem aus einer heterogenen Population besteht, wobei mit Blick auf das Thema »Ausbildungsreife« grob zu unterscheiden ist zwischen Jugendlichen, die problemlos eine qualifizierte Berufsausbildung aufnehmen und bewältigen könnten (»marktbenachteiligte Jugendliche«) und solchen, für die aufgrund ihrer kognitiven und/oder sozialen Voraussetzungen Zwischenschritte hin zur Erreichung der Ausbildungsreife erforderlich sind (»noch nicht ausbildungsreife Jugendliche«).

5.4 Konkretisierung: Ausbildungsbausteine als Mittel zur Flexibilisierung der Übergänge

Die Kernidee lässt sich wie folgt zusammenfassen⁸⁹: Durch die Einführung von Ausbildungsbausteinen in der dualen Ausbildung wird eine verbesserte horizontale und vertikale Integration der Ausbildung mit vor- und nachgelagerten sowie parallelen vollzeitschulischen Bildungsangeboten ermöglicht. Die Kernidee wird in zwei Modellen ausgeführt, die sich in ihrer Ausgestaltung und in ihren ordnungspolitischen Konsequenzen unterscheiden.

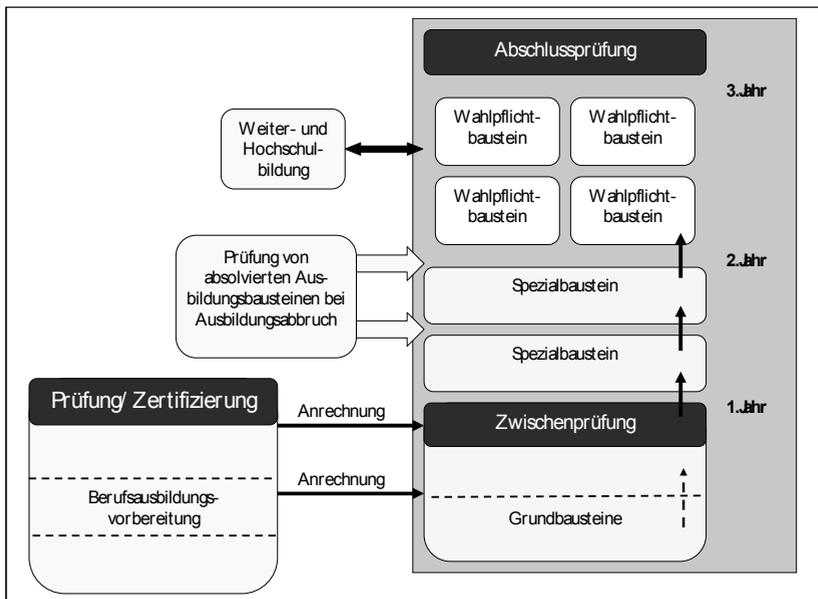
88 Vgl. Ulrich/Krekel 2007.

89 Vgl. vertiefend: Euler/Severing 2006; 2007a; 2007b.

Beide Modelle gehen von einer übersichtlichen Zahl von fünf bis acht Ausbildungsbausteinen aus. Ausbildungsbausteine sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds. Die einzelnen Bausteine entstehen aus einem ganzheitlichen Ausbildungsberufsbild, umgekehrt repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufsbilds. Erst die Absolvierung aller Bausteine begründet eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung. Daraus ergibt sich, dass das Berufsprinzip als konstitutive Grundlage der dualen Berufsausbildung erhalten bleibt. Damit korrespondiert die vertragsrechtliche Komponente, dass Ausbildungsverhältnisse innerhalb des Dualen Systems unverändert über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen sind.

Auch sieht keines der beiden Modelle vor, auf eine Abschlussprüfung zu verzichten. Es geht insofern auch nicht um Mikromodule, wie sie teilweise im englischen und schottischen NVQ-System zum Einsatz kommen.

Abbildung 11: Modell 1 – Graduelle Optimierung des Status Quo



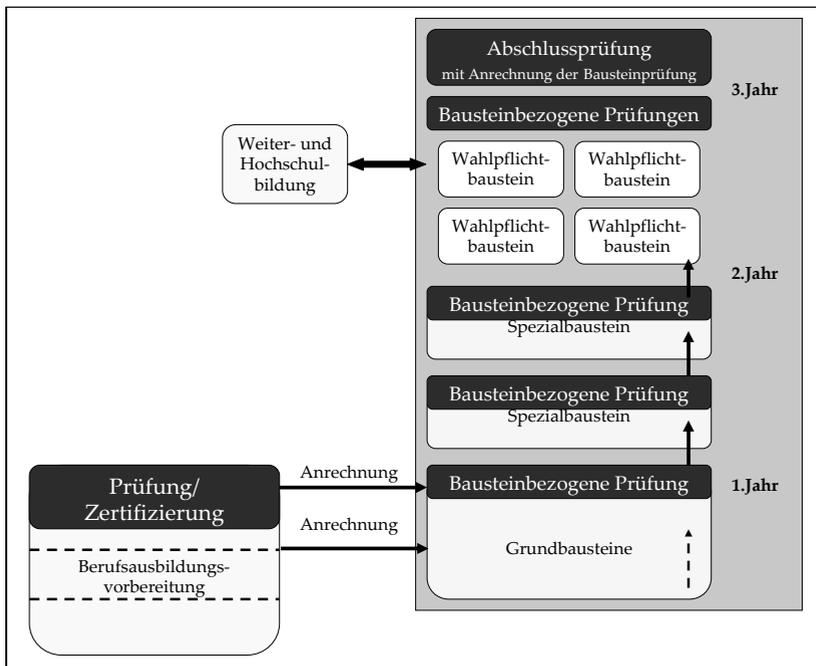
In dieser *ersten Modellvariante* bleiben duale Ausbildungsgänge in ihrem praktischen Ausbildungsablauf prinzipiell unberührt, aber insbesondere die Ausbil-

dungsvorbereitung wird näher an die duale Berufsausbildung herangeführt. Es werden die Inhalte der einzelnen Ausbildungsbausteine durchlaufen, die Prüfungen in der regulären dualen Ausbildung werden jedoch nicht Baustein für Baustein absolviert, sondern wie bisher zeitpunktbezogen als eine Einheit am Ende der Ausbildung. Die Veränderungen zum Status Quo bestehen in folgenden Punkten:

- In der BAV für ausbildungsreife Jugendliche ebenso wie in der vollzeitschulischen Berufsausbildung würden grundsätzlich die gleichen durch die Ordnungsarbeit bundesweit standardisierten Inhalte in Ausbildungsbausteinen vermittelt wie in der betrieblichen Ausbildung. Außerbetriebliche Lernorte würden ihre Inhalte an die Ausbildung nicht nur anlehnen, sondern würden den gleichen Ansprüchen an die Qualität und die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote unterworfen wie Betriebe und Berufsschulen.
- Die Zwischenprüfung wird auf die Grundqualifikationen bezogen und als vollwertigen (das heißt in die Bewertung einfließenden) Teil der Prüfung konzipiert. Im Ergebnis käme dies der ‚gestreckten Prüfung‘ nahe, wie sie in zahlreichen Berufen erprobt worden ist und zunehmend in die Regelpraxis überführt wird.
- Bei Ausbildungsabbruch sollen die Auszubildenden die Möglichkeit erhalten, bereits absolvierte Ausbildungsbausteine durch eine Prüfung abzuschließen.
- Die innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung und paralleler Ausbildungsformen ausgebildeten Kompetenzen aus den Grundbausteinen sollen in denjenigen Lernorten geprüft werden, in denen die Maßnahmen durchgeführt werden. Voraussetzung für die Anrechenbarkeit einer solchen Prüfung als Teil der Abschlussprüfung in der Berufsausbildung sind Vorkehrungen zur Qualitätssicherung.
- Bestehende Möglichkeiten zur Differenzierung eines Ausbildungsgangs über Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen und andere bleiben unverändert erhalten. Entsprechende Elemente würden aber stets als eigenständige Ausbildungsbausteine in den Ausbildungsgang integriert. Damit wäre auf lange Sicht eine berufsübergreifende Form der Strukturierung von Spezialisierungen geschaffen, die eine gemeinsame schulische bzw. betriebliche Ausbildung von überlappenden Inhalten verschiedener Berufe ebenso erleichtert wie eine wechselseitige Anrechnung.

Auch bei *Modell 2* erfolgt eine Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds über Ausbildungsbausteine, die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden.

Abbildung 12: Modell 2 – Integration von bausteinbezogenen Prüfungen



Auch diese Abbildung veranschaulicht die Struktur des Ausbildungs- und Prüfungsablaufs am Beispiel eines dreijährigen Ausbildungsgangs, in dem das erste Jahr entweder über einen zwölfmonatigen oder zwei sechsmonatige Ausbildungsbausteine strukturiert wird. Das zweite Ausbildungsjahr besteht aus zwei sechsmonatigen Bausteinen, das dritte Ausbildungsjahr aus vier Wahlpflichtbausteinen, von denen zwei zu wählen sind. Nach jedem Baustein besteht die Möglichkeit der Anrechnung von Ausbildungsabschnitten.

Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die Ausbildungsbausteine bezogenen Prüfungen und einer (veränderten und kürzeren) Abschlussprüfung dokumentiert. Bausteinbezogene Prüfungen können auch an den Lernorten erfolgen, in denen entsprechende Ausbildungsleistungen absolviert werden. Die integrierte Abschlussprüfung, in der zum Ende der Ausbildung nochmals der Gesamtzusammenhang gesichert wird, soll weiterhin durch die zuständigen Stellen erfolgen. Hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten wird vorgeschlagen, dass für Ausbildungsbetriebe sowohl eine ‚traditionelle Prüfungsstruktur‘ (mit Zwi-

schen- und Abschlussprüfung) als auch eine bausteinbezogene Prüfungsabfolge möglich sein soll.

Dieser Ansatz würde es über das Modell 1 hinaus erleichtern, gleichwertigen Ausbildungsleistungen etwa beim Wechsel zwischen unterschiedlichen Ausbildungskonfigurationen bzw. Lernortkombinationen auf der Grundlage zertifizierter Prüfungsleistungen anzuerkennen. Auch würden die Auszubildenden durch die zeitlich nähere Prüfung zu einer kontinuierlichen Leistungsorientierung während der gesamten Dauer der Ausbildung motiviert. Eine bessere Einschätzung des Ausbildungsfortschritts wäre möglich und ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen können gezielter ansetzen. Die plurale Aufstellung von Prüfungsinstitutionen kann auch zur Effizienz- und Qualitätsverbesserung des Prüfungsgeschehens beitragen.

5.5 Potenziale der Reformmodelle

Beide vorgeschlagenen Modelle ermöglichen, dass Maßnahmen der BAV auf solche Inhalte ausgerichtet werden, die in der Regel in den Ausbildungsbausteinen des ersten halben bzw. des ersten Jahres in einer dualen Berufsausbildung vermittelt werden und dass die Lernergebnisse zertifiziert und auf die Ausbildung unmittelbar angerechnet werden. Damit ergäbe sich für die nachfolgende betriebliche oder schulische Ausbildung ein klar definierter Einstiegspunkt. Es wäre nicht länger ungewiss, welche beruflichen Inhalte in der BAV überhaupt vermittelt wurden und wie gut sie der jeweilige Ausbildungsaspirant gemeistert hat. Das Dickicht der BAV-Maßnahmen wäre in diesem Punkt durch eine klare Output-Orientierung gelichtet. Für die Jugendlichen wären die Bildungsziele auch in der BAV deutlich. Bei Betrieben könnten Vorbehalte gegenüber Teilnehmern einer BAV gemindert werden. Die Bedingungen für Kooperationen zwischen und mit den Trägern der BAV, die heute vor allem auf regionalen Netzwerkstrukturen und individuellem Engagement beruhen, würden systematisch verbessert. Dies hätte vor allem Vorteile für marktbenachteiligte Jugendliche, die in der Regel Ausbildungsbausteine komplett absolvieren würden. Andere Gruppen profitierten insoweit, als sie neben einer Betreuung und der Möglichkeit des Nachholens von allgemein bildenden Kompetenzen mit konsistenten und anschlussfähigen beruflichen Ausbildungsinhalten versorgt werden können. Diejenigen Jugendlichen, die nach einer BAV nicht in eine duale Ausbildung einmünden, verfügten über einen

anerkannten und durch Betriebe nachvollziehbaren Nachweis einer beruflichen Teilqualifikation, der sie auf dem Arbeitsmarkt immerhin über den Status eines Ungelernten herausheben würde und der den Einstieg in das Beschäftigungssystem erleichtern könnte.

Eine modulare Gliederung von Ausbildungsgängen wird zwar seit Langem diskutiert, ist bislang aber in Deutschland nur in ersten Ansätzen und dann auch nur in Bezug auf die curriculare Strukturierung einzelner Berufe umgesetzt worden. In der Regel ging es um mehr Flexibilität *innerhalb* der Ausbildung in einem spezifischen Beruf. Möglichkeiten der Integration von vertikal oder horizontal *verbundenen* Bildungsgängen blieben außerhalb der Betrachtung. Eine übergreifende Verzahnung der Berufsausbildung könnte aber in Bezug auf die skizzierten Probleme eine Reihe von Vorteilen mit sich bringen:

- Ausbildungsgänge könnten nicht mehr nur als monolithische Einheiten von mehrjähriger Dauer, sondern auch in flexibleren Formen zum Abschluss führen. Die Adaption an veränderte Anforderungen der Auszubildenden oder der Unternehmen gelänge in Ausbildungsbausteinen leichter als für ganze Berufsbilder; die Planungsvorläufe verringerten sich.
- Der Weg zu einem Berufsabschluss könnte so gestaltet werden, dass positive Effekte, die mit der Erreichung von Zwischentappen verbunden sind (Qualifikationsnachweis für den Arbeitsmarkt, Motivation durch Kompetenzerleben etc.), genutzt werden könnten. Bisherige Ausbildungsabbrecher hätten dann immerhin anerkannte Zwischenstufen erreicht, auf denen später aufgesetzt werden kann. Auf der anderen Seite fänden Jugendliche aus der BAV, die ebenfalls standardisierte Ausbildungsabschnitte absolvieren, leichter Anschluss in der betrieblichen Ausbildung. Gleiche Abschlüsse könnten durch unterschiedliche Lernortkombinationen realisiert werden.
- Der bestehende Gegensatz zwischen hochgradig geregelter dualer Ausbildung und in ihren Zertifikaten wenig transparenter beruflicher Weiterbildung würde gemindert: Module könnten auch in der Weiterbildung eingesetzt werden. Die Anschlussfähigkeit hin zu einer ergänzenden und kompatiblen Weiter- und Hochschulbildung wäre prinzipiell gegeben.
- Die Anschlussfähigkeit zu den entstehenden europäischen Strukturen im Rahmen des EQF/DQF bzw. ECVET würde verbessert.

5.6 Diskussion der Einwände

In den Diskussionen über die Vorschläge wurden einige markante Einwände gegen das Konzept der Ausbildungsbausteine vorgetragen: Ausbildungsbausteine gefährdeten die Beruflichkeit der Ausbildung; sie wären nur in die Welt gesetzt worden, um Lohntarife abzusenken, sie würden die Qualität der Ausbildung beeinträchtigen und vor allem mittelständische Unternehmen mit »neuer« Bürokratie überfordern. Auch wenn viele dieser Missverständnisse nicht immer in der Sache begründet liegen, sondern auch durch politische Hintergrundinteressen motiviert sein mögen, so sollen nachfolgend einige zentrale Einwände aufgenommen und diskutiert werden.

Ein insbesondere von Teilen der Gewerkschaften vorgetragener Einwand formuliert die *These, Ausbildungsbausteine dienen der Absenkung von Ausbildungs- und Lohnniveau*. Die Autoren der Reformkonzeption werden als »Sprachrohr einer arbeitspolitischen Rollback-Fraktion«⁹⁰ bezeichnet. Eine bessere Integration der Jugendlichen im Übergangssystem sei nur ein Vorwand zur Einführung fragmentierter Teilqualifikationen. Ausbildungsbausteine erlaubten es demgegenüber den Betrieben, nur die Teile einer Ausbildung anzubieten, die dem aktuellen Bedarf entsprächen. Viele Jugendlichen verfügten am Ende nur über Teilqualifikationen, die niedrig entlohnt würden und die keine stabile Berufslaufbahn ermöglichen.⁹¹

Diese Dequalifizierungsthese vernachlässigt zunächst, dass Dequalifizierung bereits heute durch die Tolerierung des Übergangssystems stattfindet, dabei vor und nicht innerhalb der Ausbildung. Aktuell entscheiden die hohen Hürden der ersten Schwelle darüber, dass viele Jugendliche nicht oder nicht adäquat ausgebildet werden. Im Übergangssystem werden Hunderttausende von Jugendlichen mit einem Status versehen, der sie auf dem Arbeitsmarkt der Un- und Angelernten ungeschützt ohne Nachweis und damit Ausweisbarkeit ihrer Qualifikationen zurücklässt. Die Beurteilung des Einwands erfordert eine Einschätzung des betrieblichen Qualifizierungsverhaltens für den Fall einer Einführung der vorgeschlagenen Modelle. Prinzipiell sind die folgenden Reaktionen denkbar:

- Der Ausbildungsbetrieb verändert sein Verhalten nicht, er bildet weiterhin im Rahmen eines Ausbildungsvertrags aus.

90 IG Metall 2006, S. 4.

91 Vgl. Ehrke/Nehls 2007, S. 38.

- Der Betrieb hat bislang (trotz Ausbildungsberechtigung) nicht ausgebildet und steigt nunmehr in die Ausbildung von einzelnen Ausbildungsbausteinen ein. Dies führt gesamtwirtschaftlich zu einer Erweiterung der Ausbildungsressourcen. Sofern der Betrieb bislang vornehmlich seine Arbeitskräfte nur angelehrt hat, würde diese Praxis systematisiert und aus Sicht der betroffenen Mitarbeiter durch die Zertifizierung der Ausbildungsbausteine zu einer Aufwertung der erworbenen Kompetenzen führen.
- Der Betrieb bildete bislang im Rahmen eines Ausbildungsvertrags aus. Er verändert diese Praxis und begrenzt die eigene Ausbildungstätigkeit auf die Qualifizierung in einzelnen Ausbildungsbausteinen.

Während das erste Szenario unproblematisch ist und das zweite eine Verbesserung darstellt, begründet das dritte Szenario den zu diskutierenden kritischen Fall. Wie wahrscheinlich ist vor diesem Hintergrund das Eintreten dieses Falles? Wie gravierend sind die möglichen Folgen?

Es ist schnell erkennbar, dass Ausbildungsbetriebe mit der diesem Szenario zugrunde liegenden Motivstruktur entsprechende Effekte auch heute schon und ohne die Einführung des neuen Konzepts realisieren können. Anstelle einer vollständigen Ausbildung könnten sie die Vorbereitung auf eine betriebliche Tätigkeit über Anlernphasen für über 18-jährige Jugendliche außerhalb des Schutzes des Berufsbildungsgesetzes gestalten oder auch Jugendliche als Praktikanten (zum Beispiel im Rahmen des EQJ) einstellen. Vor diesem Hintergrund ist zu bezweifeln, dass erst die Regelungen des Berufsbildungsgesetzes, die Teilabschlüsse nicht vorsehen, einer Absenkung des beruflichen Bildungsniveaus vorbeugen. Gegen die implizite These, dass Unternehmen so wenig Ausbildung wie gesetzlich möglich und soviel wie betrieblich unbedingt nötig vermitteln, spricht nicht nur der Aufwand, der in der Mehrzahl der Unternehmen für die Ausbildung betrieben wird. Gegen diese These spricht auch, dass die etwa 60 % der Ausbildungsanfänger, die 18 Jahre oder älter sind und die außerhalb der Regelungen des Berufsbildungsgesetzes nach beliebigem betrieblichen Bedarf qualifiziert werden könnten, in der betrieblichen Berufsausbildung verbleiben: Offenbar haben zumindest die an der Entwicklung eines qualifizierten Nachwuchses interessierten Unternehmen ein großes Interesse an einer umfassenden Ausbildung, die über den aktuellen Bedarf hinaus Flexibilität und Qualifikationsreserven bereitstellt. Die Gefahr eines Einbruchs in Richtung des dritten Szenarios wird auch deshalb für niedrig erachtet, weil der Bedarf an Gering Qualifizierten auf Einfacharbeitsplätzen weiter rückläufig ist.

Ein zweiter Einwand vertritt die These *Ausbildungsbausteine führten zu einem unangemessenen Prüfungsaufwand und einer Absenkung der Prüfungsstandards*. Dies wäre dann der Fall, wenn der heute geltende Grundsatz: ‚Wer lehrt, prüft nicht!‘ durch Prüfungen in den Lernorten aufgehoben würde. Zudem: Sollen Ausbildungsbausteine einzeln geprüft werden, so würde sich der Prüfungsaufwand enorm erhöhen und die Abschlussprüfung zur Restprüfung entwertet. Wenn andere als die zuständigen Stellen, etwa Betriebe selbst, Prüfungen durchführten, würde die Qualität der Prüfungen beeinträchtigt.

In dem Modell 1 wird vorgeschlagen, dass Ausbildungsbausteine, die im Übergangssystem absolviert wurden, in verbindlicher und verlässlicher Weise nach den Qualitätsstandards der dualen Ausbildung zertifiziert werden, damit die Anschlussfähigkeit zu weiterer Ausbildung und die Möglichkeit einer Anrechnung zur Vermeidung von Wiederholungen gegeben ist. Das berührt die betriebliche Ausbildung in keiner Weise. Darüber hinaus beinhalten die Vorschläge in Modell 2, dass Betriebe, die das wünschen und die die Voraussetzungen dafür nachweisen, die Möglichkeit erhalten, einzelne Ausbildungsbausteine zu zertifizieren. Dabei ist in jedem Fall eine Abschlussprüfung bei einer Kammer vorgesehen, die dann aber weniger umfangreich ausfiele. Dieser Vorschlag betrifft solche Betriebe nicht, die weiter ausschließlich auf Kammerprüfungen setzen. Er kommt aber dem Bedarf anderer Betriebe entgegen, die ohnehin im Verlauf der Ausbildung Erfolgskontrollen vorsehen, um die Motivation der Lernenden und die Qualität der Ausbildung zu fördern: sie könnten – etwa durch »gutachterliche Stellungnahmen« – Teile der Endprüfung abschieben und so den Aufwand für die Prüfungsvorbereitung am Ende der Ausbildung mindern.

Zudem ist schwerlich nachzuvollziehen, dass die Einbeziehung von dezentralen Prüfungselementen die Qualität der Prüfung beeinträchtigen soll. Der Grundsatz: ‚Wer lehrt, prüft nicht!‘ gilt weder in Schulen noch Hochschulen – ohne dass aus diesem Grund Zweifel an der Prüfungsqualität laut würden. Bereits heute wird das Prüfungspersonal für die Abschlussprüfungen in der Regel aus den Lernorten rekrutiert.

5.7 Abschluss

Die Diskussion der skizzierten Reformüberlegungen erlebt alle Facetten einer politischen Debatte. Auf der einen Seite stehen emotionale Abwehrhaltungen, die

sich auf die Frage konzentrieren, wie das ungeliebte Konzept verhindert werden kann. Andererseits nehmen die Beiträge zu, deren Zielsetzung sich darauf richtet, die teilweise noch prinzipiellen Überlegungen so auszuprägen und weiterzuentwickeln, dass sie nachhaltig und effektiv zur Lösung der drängenden Probleme beitragen. Ein Beispiel hierfür wäre etwa die Studie von Braun u.a.⁹², in der die Vorschläge sachbezogen diskutiert und im Hinblick auf Potenziale und Gefahren abgewogen werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld, 2008.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Berufsausbildung 2015, Gütersloh 2009.
- Braun, F./Kruse, W./Müller M./Strauß, J.: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Arbeitspapier Nr. 167, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.
- Ehrke, M./Nehls, H.: ‚Aufgabenbezogene Anlernung‘ oder berufsbezogene Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr. 36, 2007, Heft 1, S. 38–41.
- Euler, D./Severing, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Bielefeld, 2006.
- Euler, D./Severing, E.: Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr. 36, 2007a, Heft 1, S. 33-37.
- Euler, D./Severing, E.: Ausbildungsbausteine in der Diskussion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr. 36, 2007b, Heft 5, S. 46-49.
- IG Metall (Hrsg.) Modularisierung zerstört Strukturen, ohne bessere aufzubauen. Positionspaper der IG Metall zur aktuellen Modularisierungsinitiative des BMBF, 2006. www.igmetall-wap.de/ [03.08.2007].
- Ulrich, J./Krekel, E. Zur Situation der Altbewerber in Deutschland. BIBB-Report 1, Bonn, 2007.

92 Braun u.a. 2009, S. 73ff.

6 Welches Wissen brauchen Facharbeiter und wo bekommen sie es her?

So regelmäßig, wie sich Sommer und Winter abwechseln, wird von Bildungspolitikern und Wissenschaftlern die Krise der betrieblichen Ausbildung beschworen. Diese Krisenbeschreibungen haben besonders um den Spätsommer herum Konjunktur, wenn sich wieder einmal herausstellt, dass es nicht genug Ausbildungsplätze für alle Schulabgänger gibt. In der Vergangenheit wurde die mangelnde Ausbildungsbereitschaft der Betriebe für diese Krise verantwortlich gemacht und nach einer Ausbildungsabgabe gerufen.⁹³ Erst seit sich die deutsche berufliche Bildung mit europäischen Anforderungen nach Vergleichbarkeit konfrontiert sieht, findet eine umfassendere Debatte über die Ursachen des Rückgangs von Ausbildungsplätzen und die Zukunft des dualen Systems statt. Gegenwärtig liegen mehrere neuere Studien und Gutachten zur Weiterentwicklung des dualen Systems vor.

Alle Studien fokussieren auf den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung, der vor allem unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung berufspraktischer Erfahrungen gesehen wird. Spöttl u.a.⁹⁴ konstruieren daraus einen betrieblich-beruflichen Bildungstyp und erinnern damit an die Begabungsdiskussionen vergangener Zeiten. Kruse u.a.⁹⁵ sprechen sogar vom berufspraktischen Bildungstyp, immer im Gegensatz zu einem schulisch-wissenschaftsorientierten. Wie durch diese Reduktion des Lernens in Arbeitsprozessen lediglich auf die Dimension der Berufserfahrung die Chancen und Notwendigkeiten für die Modernisierung der beruflichen Bildung ignoriert, und damit letztlich behindert werden, lässt sich am deutlichsten an der Studie von Baethge u.a.⁹⁶ für die Friedrich-Ebert-Stiftung zeigen, auf die die beiden anderen genannten Expertisen zurückgreifen.

Ich werde mich im Folgenden vor allem mit dieser Studie auseinandersetzen. Sie zeigt am deutlichsten die Interpretationsmuster für die betriebliche Ausbildung, die teilweise die beklagten Entwicklungen fördern und insgesamt zu falschen Wei-

93 Koch 2004.

94 Spöttl 2009.

95 Kruse u.a. 2009.

96 Baethge u.a. 2007.

chenstellungen für die Zukunft führen können. Die Studie von Baethge u.a. ist einerseits deshalb besonders interessant, weil hier die Zukunftsfähigkeit eines Bildungssystems danach beurteilt wird, ob es auf die dafür notwendige Wissensbasis zugreifen kann. Andererseits wird der betrieblichen Ausbildung die Anschlussfähigkeit an eine notwendige wissenschaftlich-systematisierte Wissensbasis abgesprochen. Relevante Qualifizierungen für die nachindustrielle Erwerbsgesellschaft werden deshalb von Hochschulen erwartet. Ich halte das Bild, das hier von der beruflichen Bildung gezeichnet wird, für unzutreffend und werde zeigen, welches Potenzial duale Qualifizierungen gerade in einer Wissensgesellschaft bieten können, wenn die in ihr verfügbaren technischen Informationsmöglichkeiten für das Lernen in der Praxis genutzt werden.

6.1 Strukturwandel kostet betriebliche Ausbildungsplätze

Den von den Autoren angeführten statistischen Befunden kann nicht widersprochen werden, vor allem ihre Belege für den strukturellen Wandel sind überzeugend und unbestritten, wenn auch nicht neu. Verwundern kann eigentlich nur die Erwartung in der Berufsbildungspolitik, ein sich über einige Jahrzehnte hinziehender tief greifender Wandel der Wirtschaftsstruktur habe keine Konsequenzen für das Angebot an Ausbildungsplätzen. Nahe liegender ist, hier von einer nicht vorhandenen Politik für die berufliche Bildung zu sprechen. Denn ein Rückgang betrieblicher Ausbildungsplätze ist ja vor allem ein Hinweis darauf, dass es in bestimmten Wirtschaftsbereichen keine entsprechenden Arbeitsplätze mehr gibt. Würde trotzdem im alten Umfang ausgebildet, stiegen entsprechend die Probleme beim Übergang ins Beschäftigungssystem. Hier wurde es bisher versäumt, ein öffentlich finanziertes Bildungsangebot in solchen Berufen zu schaffen, die im Strukturwandel neu entstehen. Dann bräuchte man auch die teuren und unsinnigen Übergangssysteme nicht. In diesem Land fehlt offensichtlich etwas, das Lester Thurow für zukunftsfähige Volkswirtschaften fordert, den »National Chief Knowledge Officer«⁹⁷. Der wäre für eine Wissensgesellschaft wichtiger als der Finanzminister.

Ohne Zweifel findet also ein struktureller Wandel statt, der sich sowohl qualitativ als auch quantitativ auf das Angebot betrieblicher Ausbildungsplätze auswirkt. Die Frage ist allerdings, worin man die Ursachen dafür sieht und welche

97 Thurow 2004, S. 123 ff.

Schlussfolgerungen für die zukünftigen Entwicklungen dualer Ausbildung man daraus ableitet.

6.2 Betriebliche Ausbildung vermittelt mehr als Erfahrungswissen

Baethge u.a. sehen die Ursache für den Bedeutungsverlust der betrieblichen Ausbildung darin, dass dort überwiegend über Erfahrungslernen internes Wissen erworben wird. Die nachindustrielle Erwerbsgesellschaft verlange jedoch immer mehr systematisches theoretisches Wissen. »Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft lässt sich – bezogen auf die dominanten Wissenstypen – als Wandel von Erfahrungswissen zu systematischem (theoretischem) Wissen beschreiben.«⁹⁸ Hier liegen gleich zwei Missverständnisse vor. Die betriebliche Bildung wird weder überwiegend durch Erfahrungslernen bestimmt, noch wird dabei vor allem implizites Wissen erworben.

Nicht einmal im Handwerk ist eine Ausbildung ohne systematisiertes Wissen, in das auch in großem Umfang Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen einfließen, vorstellbar. Wenn dem so wäre, könnte man sich ja die Berufsschulen sparen. Dies gilt erst recht für die gewerblich-industriellen Berufe, und für alle kaufmännischen ohnehin. Es gibt einfach keine qualifizierte Berufstätigkeit, die nicht umfangreiche Fachkenntnisse voraussetzen würde.

Selbst handwerkliches Geschick, auf das die Argumentation abhebt, wird in der beruflichen Bildung überwiegend nicht durch Erfahrung erworben, sondern durch systematische Vermittlung. Fachkenntnisse sind, wenn man sich schon auf die problematische Unterscheidung einlässt, explizites und nicht implizites Wissen. Die Bedeutung des Erfahrungslernens ist ein – leider auch von manchen Berufspädagogen gepflegter – Mythos.

Auch Schemme, die als Mitarbeiterin des BIBB eine Modellversuchsreihe zum Erfahrungslernen betreut hat, sieht im Erfahrungswissen eine notwendige subjektive Ergänzung zum Fachwissen, nicht aber die bestimmende Wissensbasis.⁹⁹ Das Sammeln von Erfahrungswissen ist eher typisch für Anlerntätigkeiten, wie zum Beispiel das Steuern einer Turbine am Hochofen, das mehrjährige Erfahrung voraussetzt. Hier kommt für die Analyse erschwerend hinzu, dass es sich bei

98 ebd., S. 74.

99 Schemme 2008, S. 235 f.

vielen Arbeitsplätzen, die mit gelernten Fachkräften vor allem in der industriellen Produktion besetzt sind, tatsächlich um Anlern Tätigkeiten handelt, das heißt um Tätigkeiten, die nicht die in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen abrufen, sondern auch ohne diese Ausbildung ausgeführt werden könnten, dafür aber viel Erfahrung erfordern.

Nun sehen zwar auch Baethge u.a.¹⁰⁰, dass diese beiden Wissenstypen nicht als austauschbare Gegensätze zu finden sind. »Es handelt sich in der Realität um Mischungsverhältnisse. In Arbeitszusammenhängen kommt heute Erfahrungswissen selten ohne systematisches Wissen als Grundlage seines Verständnisses aus, ohne dass Erfahrungswissen in praktischen Zusammenhängen unwichtig würde; [...]«¹⁰¹. Aber sie fügen hinzu: »Für nachindustrielle Gesellschaften ist systematisches Wissen strukturbestimmend, [...]«¹⁰².

Dieser Analyse ist zuzustimmen: Facharbeit wird immer mehr zur wissensbasierten Facharbeit. Gerade das SOFI hat dies mit seinen Studien nachgewiesen. Die Frage ist jedoch:

Warum soll die betriebliche Ausbildung nicht in der Lage sein, systematisches Wissen zu integrieren? Genau diese Fähigkeit wird jedoch der betrieblichen Bildung mit der Reduzierung auf das Erfahrungslernen abgesprochen.

Wer so argumentiert, reduziert die betriebliche Bildung nicht nur, er stigmatisiert sie. Die Gefahr dieser Argumentation ist, dass sie zur self-fulfilling prophecy wird. Wenn nur genügend Bildungspolitikern, die die betriebliche Ausbildung meist nur vom Hörensagen kennen, an die Legende vom Erfahrungslernen glauben, werden sie für die Zukunft auch auf den akademischen Bildungstyp setzen. Eine solche Tendenz ist bereits jetzt erkennbar. Die Gefahr ist also:

Studien, die einen betrieblich-beruflichen Bildungstyp beschwören, erreichen genau das Gegenteil von dem, was ihre Verfasser intendieren: Sie werden die Abkoppelung der betrieblichen Ausbildung von der notwendigen wissenschaftlichen Wissensbasis fördern, statt ihre Nutzung zu verbessern.

Dies kann nicht nur den einzigen relevanten Vorteil dieser Volkswirtschaft im internationalen Wettbewerb gefährden, sondern vor allem auch dazu führen, das besondere Potenzial dualer Qualifizierung für das lebenslange Lernen in einer wissensbasierten Erwerbsgesellschaft ungenutzt zu lassen.

100 Baethge u.a. 2007.

101 ebd., S. 75.

102 ebd.

6.3 Wissensintegration beim Lernen in Arbeitsprozessen

Mehr Klarheit lässt sich gewinnen, wenn man nicht Wissensbegriffe, sondern Wissensprozesse betrachtet. Hier geben Baethge u.a.¹⁰³ selbst den entscheidenden Hinweis, indem sie systematisches Wissen als Grundlage für Erfahrungswissen bezeichnen. Es geht also gar nicht um ein Mischungsverhältnis, wie die Autoren behaupten, sondern um den Prozess der Aneignung. Die entscheidende Frage beim Erfahrungslernen ist: Auf dem Hintergrund welcher mentalen Modelle werden Erfahrungen interpretiert und wo kommen diese Modelle her?

Unter diesem Gesichtspunkt erweist sich der von Nonaka/Takeuchi¹⁰⁴ beschriebene Wissensprozess als wenig brauchbar. Bei Nonaka/Takeuchi geht es vornehmlich darum, implizites in explizites Wissen zu transformieren. Dieser Ansatz ist gut verständlich vor dem Hintergrund einer Arbeitskultur, in der Ingenieure darauf angewiesen sind, das von angelernten Arbeitskräften durch Erfahrung gewonnene implizite Wissen abzugreifen, weil sie selbst mangels Praxis dazu keinen Zugang haben. Für die berufliche Bildung aber geht es nicht darum, implizites in explizites Wissen zu transferieren, sondern in Unternehmen bereits vorhandenes explizites Wissen zu erwerben und durch Informationen von außen neues Wissen zu generieren. Das implizite und nach Nonaka/Takeuchi daraus gewonnene explizite Wissen ist immer bereits in einem Unternehmen vorhanden. Wissensbasierte Erwerbsgesellschaften sind gekennzeichnet durch schnellen und organisatorischen Wandel. Damit ist das im Unternehmen vorhandene Wissen tendenziell bereits veraltet. Entscheidend für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen ist, wie gut es ihnen gelingt, neues Wissen zu erwerben und zu nutzen. Einen solchen Prozess der Wissensintegration haben Pawlowsky und Bäumer für die betriebliche Weiterbildung bereits 1996 beschrieben.¹⁰⁵

Worauf es beim Prozess der Integration ankommt, verdeutlichen die Ausführungen zum systemischen Wissensmanagement von Willke¹⁰⁶. Nach Willke entsteht Wissen durch die Zuordnung von Daten zu Relevanzen. »Aus Daten werden Informationen durch Einbindung in einen ersten Kontext von Relevanzen, die für ein bestimmtes System gelten.«¹⁰⁷ Bei diesen Zuordnungen ist zuallererst an Systematisierungen zu denken. Für eine andere Interpretation des Erfahrungs-

103 ebd.

104 Nonaka/Takeuchi 1997.

105 Pawlowsky/Bäumer 1996.

106 Willke 2001.

107 ebd., S. 8.

lernens entscheidend ist hier die zweite Zuordnung: »Aus Informationen wird Wissen durch Einbindung in einen zweiten Kontext von Relevanzen. Dieser zweite Kontext besteht nicht, wie der erste, aus Relevanzkriterien, sondern aus bedeutungsvollen Erfahrungsmustern, die das System in einem speziell dafür erforderlichen Gedächtnis speichert und verfügbar hält.«¹⁰⁸

Nach diesem Wissensbegriff lässt sich das Lernen in der Praxis als die Transformation von Informationen in Erfahrungskontexte interpretieren. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob die Informationen über das Sammeln von Erfahrungen oder wissenschaftliche Forschung oder Analyse gewonnen worden sind.

Der entscheidende Vorteil betrieblicher Ausbildung gegenüber einer akademischen besteht darin, dass das Aufnehmen der Informationen mit der Umsetzung in praktische Erfahrungen verbunden wird. Denn folgt man dem Wissensbegriff von Willke, dann wird an Hochschulen für den späteren Beruf überwiegend gar kein Wissen vermittelt, sondern bestenfalls Informationen oder »träges Wissen«¹⁰⁹, das erst später mit der Berufstätigkeit in relevante Erfahrungskontexte eingeordnet werden kann. Rauner hat diesen Zusammenhang mit seinem Hinweis auf das situierte Lernen in der betrieblichen Praxis aufgezeigt¹¹⁰. Unterscheidet man Dualität als Lernprinzip von der Dualität als System, dann sind vor allem die Hochschulen als defizitär und dringend reformbedürftig anzusehen, wie es Böhle¹¹¹ überzeugend darlegt.

Bei dieser Argumentation kommt es übrigens gar nicht darauf an, ob man dem Wissensbegriff von Willke folgt. Setzt man statt Wissen Kompetenzen, kommt man zum gleichen Ergebnis.

6.4 Bedeutungsverlust der dualen Ausbildung

Aus meiner Sicht sind es vier Gründe, die zu einem Rückgang der Ausbildungsplätze und damit zu einem Bedeutungsverlust der dualen Ausbildung führen:

- Zum einen wird es aus verschiedenen Gründen für Betriebe immer weniger attraktiv, Auszubildende als billige Arbeitskräfte zu beschäftigen. Diese Entwicklung sollte man nicht bedauern, sie kostet aber Ausbildungsplätze.

108 ebd., S. 11.

109 Gerstenmaier/Mandel 2000.

110 Rauner 2002.

111 Böhle 2005.

- Ein zweiter Grund ist, dass die Anpassung der Ausbildung an neue Anforderungen nicht hinreichend unterstützt wird. Von der Bildungspolitik wird die duale Ausbildung vor allem unter quantitativen und nicht unter qualitativen Gesichtspunkten gesehen, und neuerdings sogar daran gemessen, wie gut sie als Reparaturbetrieb der Mängel im allgemein bildenden Schulwesen funktioniert. Ansonsten vertraut man darauf, die Betriebe würden schon am besten wissen, welche Qualifikationen sie benötigen und diese dann auch vermitteln: ein für das Gesamtsystem verhängnisvoller Irrtum.
- Der dritte, wichtigste Grund aber dürfte die Traditionsorientierung der betrieblichen Ausbildung sein. Dies gilt zwar für das Bildungswesen insgesamt. In der betrieblichen Bildung fällt es aber besonders auf. Bildungsinstitutionen tun sich ganz offensichtlich schwer damit, ihre Inhalte aus zukünftigen Herausforderungen und nicht aus in der Vergangenheit Bewährtem herzuleiten. Gut lässt sich das gegenwärtig daran beobachten, wie zögerlich Betriebe die neuen, prozessorientierten Ausbildungsordnungen umsetzen. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil gerade mit diesen Ausbildungsordnungen den Betrieben bessere Möglichkeiten gegeben werden sollen, ihre Ausbildungen veränderten Anforderungen anzupassen. Beharrlich wird an der Vermittlung von Inhalten festgehalten, die weder durch die Ausbildungsordnungen vorge-schrieben, noch in den Betrieben gebraucht werden.

Auf diese Weise hat das Büromaschinen-Handwerk seinen Anschluss an das PC-Zeitalter verpasst. Hier hat man in den Prüfungen noch Schreibmaschinen reparieren lassen, nachdem in den Betrieben das letzte Exemplar bereits verschrottet war. Und auch nachdem sich dieses Handwerk mit dem Büroinformationselektroniker eine durchaus zeitgemäßere Ausbildungsordnung gegeben hatte. Gleichzeitig schossen überall die Computerläden aus dem Boden, in denen vor allem abgebrochene Elektronik- oder Informatikstudenten arbeiten.

Ähnliches gilt für neue Berufe im Dienstleistungsbereich. Hier sind in den letzten Jahren eine Vielzahl neuer Berufe geschaffen worden, die jedoch bisher nicht im erwarteten Umfang angenommen werden. Eine Erklärung dürfte sein, dass es in diesen Berufen keine Ausbildungstraditionen gibt.

Selbst nach Verabschiedung der Ausbildungsordnungen für IT-Berufe haben die kleineren Computerläden nur sehr zögerlich mit eigenen Ausbildungen begonnen, hauptsächlich, weil die Inhaber solcher Läden sich mit

Ausbildung nicht auskannten. Lernen in Arbeitsprozesse zu integrieren, setzt offensichtlich eine entsprechende Kultur voraus.

Es scheint ein Merkmal aller Bildungssysteme zu sein, sich mehr an der Vergangenheit als an der Zukunft zu orientieren. Den schulisch geprägten Systemen schadet dies aber offensichtlich nicht, es gibt Gymnasien, die sogar stolz darauf sind, Sprachen zu unterrichten, die seit zwei Jahrtausenden tot sind. Der beruflichen Ausbildung im Dualen System schadet ihre Traditionsorientierung jedoch sehr wohl. Sie verliert an Akzeptanz, sogar bei den Unternehmen, die ihre Ausbildungstraditionen selber pflegen. Fehlende Qualifikationen werden oft erst mit großer zeitlicher Verzögerung erkennbar, wenn es für Korrekturen längst zu spät ist. Dann wird als Konsequenz oft nicht die Ausbildung verändert, sondern eingestellt. Stattdessen holt sich das Unternehmen Ingenieure, weil die sich flexibler einsetzen lassen.

- Für eine vierte Begründung greife ich die Argumentation von Baethge u.a. zur notwendigen Wissensbasis noch einmal auf. Zuzustimmen ist, dass – bedingt durch zunehmende Automatisierung – die Bedeutung handwerklich-manueller Fertigkeiten ab- und die kognitiver Leistungen zunimmt. Das hat notwendige Konsequenzen für die Informationsbasis: Es werden mehr Kenntnisse verlangt und weniger Fertigkeiten. Viel spricht auch dafür, dass es der betrieblichen Ausbildung nicht gelingt, für die Bewältigung neuer Anforderungen notwendige Informationen im ausreichenden Umfang zu integrieren.

Nicht zustimmen kann ich jedoch der Schlussfolgerung, dass die Lösung des Problems in der Ausweitung von berufsübergreifenden Lernsequenzen in der betrieblichen Ausbildung liegen könnte.¹¹² Dies liefe, wie es der Kontext aufzeigt, auf die Vermittlung von mehr allgemeiner Fachtheorie hinaus. Es spricht viel dafür, dass gerade diese Form der Theorieorientierung eher ein Teil des Problems ist und nicht der Lösung.

6.5 Entstehen beruflichen Wissens

Hier müssen wir noch einmal fragen, wie eigentlich berufliches Wissen entsteht. Wenn wir mit Willke davon ausgehen, dass sowohl Informationen als auch Wissen an den Kontext eines Systems gebunden sind, dann entsteht in Hochschulen natürlich Wissen, Wissen im Kontext von Forschung und Lehre. Außerhalb dieses

¹¹² Baethge u.a. 2007, S. 82.

Systems liefern Hochschulen nur Daten, die möglicherweise zu Informationen aufbereitet werden, falls sich in der Hochschule jemand für den Anwendungsbezug interessiert. Wissen entsteht im Kontext der beruflichen Anwendung erst wieder, wenn die Daten oder Informationen über berufliche Praxis eingebunden werden.

Diese Argumentation legt die Hypothese nahe, dass eines der Probleme der betrieblichen Bildung gerade aus der Wissenschaftsorientierung der vermittelten Fachtheorie resultiert. Fachkenntnisse, die in der dualen Ausbildung vor allem durch Berufsschulen vermittelt werden, wurden bis vor wenigen Jahren durch eine so genannte didaktische Reduktion aus den Fachwissenschaften hergeleitet. Erst in jüngster Zeit wird Berufsschulen durch Rahmenlehrpläne mit der Einführung von Lernfeldern Handlungsorientierung als didaktisches Auswahlprinzip vorgegeben. Da es jedoch bis heute kein allgemein akzeptiertes Verfahren für die handlungsorientierte Herleitung von Fachkenntnissen gibt, überwiegt in der Praxis immer noch die didaktische Reduktion aus der Fachwissenschaft. Wenn aber die Überlegungen von Willke zutreffend sind, dann ist es nicht möglich, Informationen von einem System in ein anderes erfolgreich zu übertragen, weil jedes System seine eigenen Relevanzkriterien hat. »Weiter folgt aus dieser Rekonstruktion zwingend, dass Informationsaustausch zwischen unterschiedlichen Systemen unmöglich ist. Unmöglich! Die ganze übliche Rede vom Informationsaustausch ist deshalb Selbsttäuschung.«¹¹³ Die didaktische Reduktion der Fachwissenschaft liefert damit systematisch die falschen Informationen für die berufliche Bildung. Mit einem Blick in ein beliebiges Berufsfachkundebuch lassen sich vielfältige Belege für diese These finden.

Folgt man dem Ansatz von Baethge u.a. die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems auch danach zu beurteilen, ob es in der Lage ist, auf die für sich notwendige Wissensbasis zuzugreifen, dann kann dies nicht das Hochschulwissen sein.

Vielmehr braucht die berufliche Bildung Zwischenstationen, die aus den Daten des Wissenschaftssystems Informationen generieren.

Solche Institutionen lassen sich in der Praxis durchaus finden, dies sind zum Beispiel externe Bildungsträger oder die Forschungs- und Entwicklungsabteilungen der Hersteller von Maschinen, Anlagen und Systemen, die in den Betrieben als Produktionsmittel eingesetzt werden. Durch sie erfolgt die erste Zuordnung von Daten zu Relevanzen für ihre Nutzung in Arbeitsprozessen. Diese Institutionen haben jedoch nur ein begrenztes, auf ihre Produkte ausgerichtetes Interesse

113 ebd., S. 9.

und reichen als notwendige Wissensbasis für die berufliche Bildung insgesamt nicht aus.

Berufsschulen wiederum sind in die Anwendungsprozesse zu wenig eingebunden und verfügen deshalb nicht über die richtigen Relevanzkriterien. So wird zum Beispiel in den kaufmännischen Berufen noch immer klassische Finanzbuchhaltung mit der Bildung von Buchungssätzen gelehrt, obwohl die betriebliche Praxis längst durch integrierte ERP-Systeme bestimmt wird.

Für das Handwerk hat die Bildungspolitik bereits begonnen, in der Form von Kompetenzzentren besondere Einrichtungen zu fördern. Sie sollen »[...] durch Monitoring technologische Entwicklungen früh erfassen, auswerten und auf ihre Notwendigkeit zur Vermittlung hin überprüfen.« Und »[...] Speziallehrgänge entwickeln und sie für eine Integration in die überbetriebliche Ausbildung sowie für die Fort- und Weiterbildung aufbereiten und erproben.«^{114, 115}

Darüber hinaus bringt die Wissensgesellschaft neue Typen von Dienstleistungen hervor, die als Vermittler zwischen Forschung und Anwendung agieren.¹¹⁶

6.6 Informationsbasis für Lernen in der Praxis

Die Hauptthese hier ist deshalb:

Die Probleme des dualen Systems entstehen nicht durch Erfahrungslernen und internes Wissen, sondern durch die Unfähigkeit, unter den Bedingungen des immer schneller werdenden technischen und organisatorischen Wandels für das Lernen in der Praxis die Informationen bereit zu stellen, die dort für die Bewältigung aktueller Aufgaben benötigt werden.

Bei der betrieblichen Ausbildung handelt es sich um ein träges System. Dass es wahrscheinlich weniger träge ist als die Konkurrenzsysteme, spielt keine Rolle. Auf jeden Fall ist es zu träge für die nachindustrielle Gesellschaft. Diese Herausforderung zu bewältigen stellt sich als Aufgabe aber nicht nur für die duale Ausbildung, sondern für das Bildungssystem insgesamt.

Damit richtet sich der Blick schließlich auf das akademische Qualifizierungssystem. Leistet es mehr zur Bewältigung des schnellen technischen und organisatorischen Wandels? Und werden in der nachindustriellen Erwerbsgesellschaft

114 BMBF 2001, S. 18.

115 Koch 2008.

116 Böhn 2006.

überhaupt »[...] Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten Arbeitskräften«, wie K. U. Mayer zitiert wird?¹¹⁷ Die Antwort lässt sich nur hypothetisch geben, denn noch entsteht die Wissensgesellschaft erst. Es bestehen aber erhebliche Zweifel.

Denn auch in der Wissensgesellschaft werden akademische Berufe nicht an Hochschulen qualifiziert, sie erhalten hier lediglich theoretische Grundlagen. Auch diese Berufe erwerben ihre Kompetenzen erst in praktischen Arbeitszusammenhängen, häufig überwiegend durch Erfahrungslernen. Von einem Hochschulabsolventen erwartet beim Einstieg in das Beschäftigungssystem niemand berufliche Kompetenzen. Für einige akademische Berufe wird das Sammeln von Berufserfahrung organisiert, manchmal sogar systematisiert wie bei Lehrern und Ärzten. Manche Unternehmen qualifizieren akademische Einsteiger durch Trainee-Programme. Nicht übersehen werden darf, dass Hochschulabsolventen für Betriebe vergleichsweise preiswert zu haben sind.

Gleichzeitig weisen die vielen dualer Studienangebote inzwischen darauf hin, dass die Verbindung von Theorie und Praxis auch für akademische Berufe erstrebenswert und realisierbar ist.

6.7 Das Internet als Informationsmedium in der beruflichen Ausbildung

Alle drei zu Beginn angeführten Studien übersehen, welche Möglichkeiten gerade für duale Lernorganisationen die technischen Entwicklungen digitaler Medien bieten. Insbesondere das Internet schafft erstmalig die Voraussetzung, Lernen und Arbeiten in nahezu allen Arbeitsprozessen miteinander zu verbinden.¹¹⁸ In der betrieblichen Weiterbildung werden die technischen Möglichkeiten bereits vielfältig genutzt¹¹⁹. Und auch in der Ausbildung lässt sich erkennen, in welche Richtung sich die Zukunft der Ausbildung entwickeln kann.

Nicht alle Ausbildungsbetriebe huldigen der Traditionspflege. Insbesondere dort, wo konsequent in den betrieblichen Prozessen ausgebildet wird, lernt man das Internet als Ausbildungsmedium zu nutzen. In Berufen, in denen der tech-

117 Baethge u. a. 2007, S. 75.

118 Erpenbeck/Sauter 2007.

119 Koch u.a. 2004.

nische Wandel besonders schnell ist, ist kein anderes Medium aktuell genug. Auszubildende informieren sich hier direkt aus dem Internet. Nur bei den Systemlieferanten (und nicht bei Hochschulen) finden sich die Informationen, die man als Basis für die praktische Arbeit benötigt. Dabei ist unerheblich, wo die Informationen herkommen, solange sie nur verlässlich und brauchbar sind, Entscheidend ist, dass sie dort verfügbar sind, wo sie benötigt werden.¹²⁰

Mit der Nutzung des Internets als Informationsmedium verändert sich gleichzeitig auch die Lernkultur. Auszubildende lernen nicht mehr vom Ausbilder, sondern an Aufgaben. Die Didaktik wird über die Auswahl der Aufgaben geplant.¹²¹

Vor allem ist dieses Lernen zukunftsfähig, denn es übt in der Ausbildung das lebenslange Lernen ein, der wichtigsten Voraussetzung für die Wissensgesellschaft.¹²² Nicht zuletzt ist dies das wichtigste Argument für eine Weiterentwicklung dualer Qualifizierungen.

6.8 Vier Forderungen an die Bildungspolitik

Aus dieser Perspektive lassen sich zum Abschluss vier Forderungen an die Bildungspolitik formulieren:

1. Die Verbindung von betrieblicher Ausbildung mit der Weiterbildung im Zusammenwirken von Personal- und Organisationsentwicklung durch Programme zu fördern. Nur damit wird sich statt Vergangenheits- Zukunftsorientierung für die duale Ausbildung erreichen lassen.
2. Institutionen zu fördern, die Ergebnisse aus Forschung und Entwicklung für die betriebliche Ausbildung aufbereiten. Für das Handwerk entsteht ein solches System durch den Aufbau eines Netzes von Kompetenzzentren. Für Handel und Industrie wären vergleichbare Entwicklungen dringend notwendig.
3. Die Verbindung von Schule und Betrieb über Formen des netzgestützten Lernens zu fördern. Nur damit lässt sich die Vermittlung von Kenntnissen in die Fachpraxis integrieren und gleichzeitig Berufsschullehrer dauerhaft in betriebliche Entwicklungen einbinden.
4. Akademische Ausbildungen in duale Qualifizierungen einbeziehen. Die Bachelorausbildungen der Berufsakademien sind dafür ein Anfang. Nur auf die-

120 Koch/Krüger 2004.

121 Koch/Bahl 2007.

122 Kuhlmann/Sauter 2008.

sem Weg wird sich der steigende Qualifizierungsbedarf einer wissensbasierten Industriegesellschaft decken und die Stigmatisierung der dualen Ausbildung als zweitklassiger Bildungsweg aufheben lassen.

Literatur

- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Schriften der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2007.
- BMBF: Förderkonzept Überbetriebliche Berufsbildungsstätten, Bonn-Bad Godesberg, 2001, S. 18.
- Böhle, Fritz: Berufliche Bildung und duales System – ein Modell für die Zukunft des Bildungssystems. Festvortrag für Burkhard Lutz, Halle, 2005.
- Böhn, Thorsten: Unternehmensbezogene Dienstleister und Wissensnetzwerke, Frankfurt a.M., 2006.
- Erpenbeck, John/Sauter, Werner: Kompetenzentwicklung im Netz, Köln, 2007.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandel, Heinz: Einleitung: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. In: dies. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen u.a., 2000.
- Koch, Johannes: Eine Ausbildungsplatzabgabe ersetzt keine Strukturreform. In: blz-Zeitschrift der GEW, Berlin, November 2004.
- Koch, Johannes/Heidemann, Winfried/Zumbeck, Christine: Nutzung elektronischer Netze zur Unterstützung des Lernens im Betrieb (E-Learning). Arbeitshilfen für Betriebsräte, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2004.
- Koch, Johannes/Krüger Petra: Ausbildung als prozessbezogene Wissensarbeit. In: BWP 5/2004.
- Koch, Johannes/Bahl, Anke: Prozessorientiert ausbilden, Bielefeld, 2007.
- Koch, Johannes: Change Management für die Entwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren. In: Howe, Falk u.a.: Ausbildungskonzepte und Neue Medien in der überbetrieblichen Ausbildung, Bielefeld, 2008.
- Kruse, Wilfried/Strauß, Jürgen/Braun, Frank/Müller Matthias: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Arbeitspapier 167, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.
- Kuhlmann, Annette M./Sauter, Werner: Innovative Lernsysteme, Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software, Berlin, Heidelberg, 2008.

- Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka: Die Organisation des Wissens – wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt a.M./New York, 1997.
- Pawlowsky, Peter/Bäumer, Jens: Betriebliche Weiterbildung – Management von Qualifikation und Wissen, München, 1996
- Rauner, Felix: Situiertes Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung. Aufsatz, Bremen, 2002.
- Schemme, Dorothea: Prozesse verbessern – erfahrungsgeleitet lernen – Wissen teilen, entwickeln und reflektieren. In: BWP 2, 2008, S. 235 f.
- Spöttl, Georg u.a.: Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung. Arbeitspapier 168, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.
- Thurow, Lester: Die Zukunft der Weltwirtschaft, Frankfurt/Main, 2004, S. 123 ff.
- Willke, Helmut: Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart, 2001.

7 Betriebliche Lernbedingungen aus der Perspektive von Auszubildenden

7.1 Abstract

Das duale Berufsbildungssystem steht vor der Herausforderung einer qualitativen Weiterentwicklung. Der vorliegende Artikel bearbeitet betriebliche Ausbildungsbedingungen im Handwerk. Auf der Dimension der Prozessqualität (Throughputqualität) werden anhand von drei Themenfeldern die Bedingungen ausgewählter Ausbildungsbereiche durch Auszubildende identifiziert. Fokussiert wird dabei auf einen betriebsstrukturellen Vergleich.¹²³ Anschließend werden anhand von Zufriedenheitsvariablen Wechselwirkungen zwischen der Ausbildungsqualität und der Ausbildungszufriedenheit bestimmt.

7.2 Problemaufriss

Die Diskussion zur Qualität in der beruflichen Bildung stand in den letzten Jahren unter dem Eindruck der quantitativen Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Aus diesem Grunde wurde die Betrachtung und Analyse der Ausbildungsbedingungen nur marginal vorangetrieben, obwohl deutlich war und ist, dass qualitative Unterschiede in den verschiedenen Ausbildungsbereichen bestehen. Nicht zuletzt eine hohe Anzahl von Ausbildungsabbrüchen, die in den Berufsbildungsberichten dokumentiert sind¹²⁴, verweist auf eine Diskrepanz zwischen Erwartung und Anforderung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Euler¹²⁵ bezeichnet dieses Phänomen der Ausbildungsabbrüche als einen Qualitätsindikator. Im Kontext von Ausbildungsabbrüchen lässt sich durch vier Qualitätsdimensionen, die quantitative, soziale, pädagogische und weiterbildende Qualität, der Handlungsbedarf beschreiben, der sich in der beruflichen Bildung stellt.¹²⁶

123 Neben den Betriebsgrößen sind weitere Unterschiede untersucht worden, die in diesem Artikel nicht berücksichtigt sind. Siehe Quante-Brandt/Grabow 2008.

124 Vgl. BIBB 2001-2007.

125 Euler 2005.

126 Vgl. Quante-Brandt 2003, S. 156.

Nicht zuletzt mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 ist ein verstärktes Interesse an einer systematischen Betrachtung der Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung deutlich geworden.¹²⁷ Der Einblick in den konkreten Ausbildungsalltag ermöglicht die Aufdeckung von Diskrepanzen zwischen Realität und Erwartungen.¹²⁸ Deshalb wird bei dieser Untersuchung der Ausbildungsrealität die subjektive Perspektive der Auszubildenden in den Mittelpunkt gestellt, da in der Berufsbildungsforschung diese Blickrichtung bisher nur wenig Beachtung gefunden hat. Mit der Studie des BIBB von Beicht/Krewerth¹²⁹ und der Veröffentlichung von Quante-Brandt/Grabow¹³⁰ wird diese Perspektive systematisch aufgenommen.

7.3 Qualität und Zufriedenheit in der Ausbildung

Der Prozess der Begriffsdefinition von Qualität in der beruflichen Bildungsdebatte ist schwierig, da das Thema »Qualität von Aus- und Weiterbildung« immer wieder neu diskutiert und nach wie vor kein Konsens über die Definition von Qualität gefunden worden ist. Unter anderem auch deshalb, weil die Feststellung der Qualität immer Bezug zur spezifischen Perspektive der Akteure hat und nicht als absolute Größe zu sehen ist, sondern immer als Resultat einer Bewertung.¹³¹ Das Problem der Qualitätsbestimmung ist aus dem Bedingungsgefüge des berufspädagogischen Handlungsfeldes begründet, »in dem eine fast unübersehbare Vielzahl von Faktoren, Interessen und Voraussetzungen in einer Wechselwirkung stehen und in denen auch schwer fassbare bzw. weiche subjektive Faktoren eine Rolle spielen und gerade die relative Unbestimmtheit bzw. Offenheit des Bildungsprozesses sind in berufspädagogischen und prozessorientierten Qualitätskonzepten zu berücksichtigen«¹³². Ebenso spielt die Tatsache eine wichtige Rolle, dass die

127 Vgl. Ebbinghaus 2007.

128 Das Schwarzbuch Ausbildung deckt problematische Ausbildungssituationen auf, die sich aus verschiedenen Konstellationen des Ausbildungsprozesses ergeben (DGB 2005). Mit dem Index Gute Arbeit hat der DGB sich ebenfalls dem Thema Arbeitszufriedenheit zugewandt und kommt zu dem Ergebnis, dass die Arbeitsbedingungen immer mehr zu einer psychischen Belastung der Beschäftigten führen und somit die Zufriedenheit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit dem Arbeitsplatz deutlich nachgelassen hat (DGB 2007).

129 Beicht/Krewerth 2008.

130 Quante-Brandt/Grabow 2008.

131 Vgl. Euler 2005, S. 13; Rützel 2000.

132 Rützel 2000, S. 9.

Bildungsteilnehmenden mit ihrem Vorwissen, Können, ihrer Erfahrung und Motivation aktiv am Bildungsprozess mitwirken und diesen mitgestalten.

Der Gesetzgeber hat durch die Gestaltung verschiedener Ausbildungsvorgaben Standards gesetzt, die die Mindestqualität als »Soll-Vorgabe« für Ausgestaltung der Ausbildungen in den Betrieben festlegen. Die Ordnungsvorgaben dienen der Systematisierung von Bildungsprozessen und ermöglichen eine betriebsunabhängige Vergleichbarkeit der Ausbildungen. Angefangen bei der räumlichen Gestaltung eines Arbeitsplatzes bis hin zu den Curricula sowie den Vorbereitungen der Prüfungen, soll durch diese Vorgaben abgesichert werden, dass die Betriebe sich an die Gestaltung und die Erhaltung des Berufsbildes halten und gleichzeitig die Rechte der Auszubildenden stärker geschützt sind.¹³³

Arbeitszufriedenheit entsteht im Prozess der Arbeit. Bestimmend für diesen Prozess sind Merkmale der Arbeitssituation, Eigenschaften der Person sowie deren Interaktion im Arbeitsprozess. Für die Feststellung von Arbeitszufriedenheit ist die Bewertung der Arbeitssituation durch die arbeitenden Personen bedeutsam. Die Bewertung entsteht aus Soll-Ist-Vergleichen, in denen Ziele, Motive, Ansprüche und Wertvorstellungen als Soll-Werte (Bedingungen, unter denen die Arbeitsleistung erbracht wird) den Ist-Werten gegenüber gestellt werden. Arbeitszufriedenheit ist somit eine abhängige Variable. Wesentliche Festlegungen für die Arbeitszufriedenheit entstehen aus der Arbeitssituation selber, wie zum Beispiel aus den Aufgabeninhalten und Regulationsüberforderungen im Arbeitsprozess oder aus den Eigenschaften der Person.¹³⁴

Die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen wie zum Beispiel Kooperationsfähigkeit und selbstständiges Handeln kann in lehrgangsbezogenen Lernsituationen nur bedingt realisiert und kaum noch sinnvoll eingesetzt werden. Die »neuen« Lehr- und Lernkonzepte sollten daran orientiert sein, Aneignungs- und Anwendungssituationen weitestgehend in den Arbeitsprozess zu integrieren, da das selbstständige berufliche Handeln zum generellen Lernziel der Berufsausbildung geworden ist. Das eigenständige Handeln wird dabei durch Handlungs- und Entscheidungsspielräume in Ausbildungssituationen gefördert, die mit der Aufhebung der traditionellen Trennung in Theorie und Praxis zunehmend im Arbeitsprozess ermöglicht werden. Die Ausbildung muss zur Entwicklung von eigenständigem Handeln möglichst viel Abwechslung im Lernprozess bieten.¹³⁵

133 Vgl. Quante-Brandt 2008, S. 9.

134 Vgl. Wieland 2004, S. 3.

135 Vgl. Dehnbostel 2005; S. 378.

Das Thema der Zufriedenheit in der dualen Ausbildung wurde bisher nur von Jungkunz¹³⁶ aus berufspädagogischer Perspektive und mit dem Fokus auf die schulischen Anteile der Ausbildung bearbeitet. Die »allgemeinen Befunde zur Zufriedenheit sind eher unbefriedigend und Fragen (bleiben) unbeantwortet«¹³⁷. Darüber hinaus ist festzustellen, dass auch zur Arbeitszufriedenheit kein einheitliches Konzept existiert.¹³⁸ Büssing spricht davon, dass die Arbeitszufriedenheitsforschung »geprägt (ist) durch einen erprobten Pragmatismus, der vor allem auf die geeignete Erfassung der Arbeitszufriedenheit abzielt«¹³⁹.

Schlussfolgernd aus den Problemen zur Festlegung von Qualität und Zufriedenheit werden in der Untersuchung folgende drei Fragestellungen bearbeitet:

- Welche betrieblichen Lernbedingungen finden die Auszubildenden vor?
- Unterscheiden sich die Bedingungen nach betriebsstrukturellen Merkmalen?
- Wie wirkt sich Qualität der Lernbedingungen auf die Zufriedenheit der Auszubildenden aus?

7.4 Darstellung des Samples

Die Bremer Untersuchung erfolgte im Rahmen des Ausbildungsprojektes »Ausbildung – Bleib dran« im Jahr 2004. Bei den Befragten handelte es sich um junge Erwachsene, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im dritten Ausbildungsjahr ihrer handwerklichen Berufsausbildung befanden und kurz vor der Abschlussprüfung stehend umfassende Angaben über ihre gesamte Ausbildung geben konnten.¹⁴⁰

Das untersuchte Sample setzt sich zu 75 % aus männlichen und zu 25 % aus weiblichen Auszubildenden zusammen. Etwa die Hälfte der Auszubildenden des dritten Lehrjahres ist zum Befragungszeitpunkt zwischen 21 und 24 Jahren alt.

136 Jungkunz 1996.

137 ebd.

138 Bruggemann (1974) hat eine Typologie zur Arbeitszufriedenheit vorgelegt, dessen Grundlage ein Soll-Ist-Vergleich zur Anspruchsniveauperänderung und zum Problembewältigungsverhalten behandelt. Das Herzberg-Modell (1959) unterscheidet zwischen Motivatoren und Hygienefaktoren, die auf bedürfnistheoretischen Konzeptionen beruhen.

139 Zitiert nach Büssing 1991, S. 85.

140 Erhoben wurden die Daten mittels eines anonymisierten Fragebogens in den entsprechenden Berufsfachschulklassen. Insgesamt wurden Daten von 413 Berufsfachschülerinnen und Berufsfachschülern in einer SPSS gestützten Untersuchung ausgewertet. Anschließend wurden die Daten mit bi- und multivariaten Analysen hinsichtlich der Qualitäts- und Zufriedenheitsfragestellungen ausgewertet (vgl. Quante-Brandt/Grabow 2008).

Auszubildende mit Migrationshintergrund sind im Sample nur gering vertreten.¹⁴¹ Nur 14 % der befragten jungen Erwachsenen in Ausbildung kommen aus Familien mit migrantischen Bezügen. Sie sind im Durchschnitt etwa ein Jahr älter als die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund, weil sich aus der längeren Verweildauer in Schule und am Übergang zur Arbeitswelt vermutlich eine Verzögerung der Einmündung in die duale Ausbildung ergibt.

Die untersuchten Ausbildungsberufe liegen mit ihren Schwerpunkten in den Bau-, Haupt- und Nebenberufen, in den Berufen der Kfz- und Elektrotechnik, in dem Friseurberuf, im Nahrungsmittelhandwerk und in den Berufen der Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Die Ausbildungsstellenanwahl der Auszubildenden erfolgt dabei überwiegend geschlechtsspezifisch.¹⁴² Die stark geschlechtsspezifische Anwahl im Sample wird bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund verstärkt.¹⁴³

Die Bildungsvoraussetzung der befragten Auszubildenden liegt auf dem Qualifikationsniveau des Haupt- oder Realschulabschlusses und entspricht somit dem Bundesdurchschnitt.¹⁴⁴ Unter einem Anteil von jeweils 10 % liegen diejenigen Auszubildenden, die entweder keine formale Qualifikation (ohne Abschluss) oder eine höhere Qualifikation (Fach- oder Abitur) für eine Ausbildung mitbringen. Der Blick in die einzelnen Ausbildungsbereiche zeigt, dass im Nahrungsmittel- wie auch im Bauhandwerk der Zugang zur Ausbildung mit Hauptschulabschluss häufiger erfolgte als in den anderen Ausbildungsbereichen.

Die Betriebe in dieser Untersuchung sind in vier Betriebsgrößenklassen unterteilt und erstrecken sich von kleinsten Betrieben mit ein bis zehn Beschäftigten, kleinen Betrieben mit elf bis 49 Beschäftigten, mittlere mit fünfzig bis 99 Beschäftigten bis hin zu großen Betrieben mit über hundert Beschäftigten. Die handwerklichen Ausbildungen finden im Schwerpunkt im kleinst- und kleinbetrieblichen

141 Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund sind hier nach dem neuen Mikrozensus (2005) definiert, der alle Jugendlichen mit ausländischem Geburtsort, Aussiedler und bereits hier geborene Personen mit ausländischer Herkunft umfasst (Ulrich/Granato 2006, S. 36).

142 Die Ausbildungsberufe werden in männlich- oder weiblich-dominierte Berufe eingeteilt, wenn der Anteil der weiblichen Auszubildenden unter 20 % liegt oder der Anteil der weiblichen Auszubildenden 80 % übersteigt (vgl. Meyer/Walter 2000, S. 17ff).

143 Diese Auszubildenden wählen zu 100 % entweder weiblich – oder männlich – dominierte Ausbildungsberufe.

144 Vgl. BIBB 2007, S. 104.

Segment statt.¹⁴⁵ Das Bildungs- oder Qualifikationsniveau der Auszubildenden in den beiden stärksten Betriebsgrößen, den Kleinst- und Kleinbetrieben entspricht den dualen Ausbildungen insgesamt. Die Abiturientinnen und Abiturienten wie auch die Auszubildenden ohne Schulabschluss werden nur in den kleinsten und kleinen Betrieben ausgebildet und sind nur zu sehr kleinen Anteilen vertreten.

Der Berufsbildungsbericht 2007 und das Übergangspanel DJI 2006 stellen einen erschwerten und verlängerten Übergang von der allgemein bildenden Schule in die betriebliche Ausbildung fest. Der Zugang zur dualen Berufsausbildung wird immer schwieriger und kann besonders für leistungsschwächere Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu einer unüberwindbaren Hürde anwachsen.

Den direkten Weg von der allgemein bildenden Schule in eine Ausbildung nahmen 62 % der Auszubildenden. Einigen Auszubildenden war jedoch dieser direkte Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Ausbildungsstelle nicht möglich. Sie haben vor allem berufsvorbereitende Maßnahmen und die allgemeine Berufsschule besucht, bevor sie in die Ausbildung eingemündet sind. Insgesamt sind 13 % der Auszubildenden aus dem Übergangssystem in eine Ausbildung eingemündet.¹⁴⁶ Die Auszubildenden mit niedrigem Qualifikationsniveau haben stärker an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen, um in die Ausbildung einmünden zu können. Sehr hoch ist die Quote bei den Auszubildenden ohne allgemeinen Schulabschluss. 36 % von ihnen nahmen direkt vor der Ausbildung an berufsbildenden Bildungsgängen teil.

7.5 Darstellung der Ergebnisse der Durchführungs- oder Prozessqualität und Zufriedenheit

Die Qualität in der Ausbildung unterteilt sich in verschiedene Dimensionen.¹⁴⁷ Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse sind auf die Durchführungs- oder Prozess-

145 Die Definition der Betriebsgrößenklassen orientiert sich an der KMU-Definition der EU, weicht allerdings in den mittleren und großen Betriebsgrößen vom vorgegebenen Rahmen ab: die EU-Definition setzt mittlere Betriebe mit bis zu 249 Beschäftigten an. Große Betriebe liegen darüber (vgl. Bierbaum/Houben 2005, S. 4).

146 Vgl. Übergangspanel DJI 2006.

147 Vgl. Ebbinghaus 2006, S. 27.

qualität (Throughputqualität) abgebildet, die sich mit der inhaltlichen Gestaltung des Ausbildungsgeschehens zeigt.¹⁴⁸

Abbildung 13: Untersuchte Themenfelder der Durchführungs- oder Prozessqualität

Dimension der Ausbildungsqualität	Themenfelder
Prozess- oder Durchführungsqualität ► (Throughputdimension)	Ausbildungsorganisation
	Ausbildungsprozess
	Integration der Prüfungsvorbereitung

Über die aufgezeigten drei Themenfelder lassen sich qualitätsfördernde Einflüsse auf die Ausgestaltung des Lernprozesses identifizieren. Vor der Untersuchung wurde jeweils theoretisch definiert, was unter hoher und niedriger Qualität zu verstehen ist. Zur Analyse der Qualität erfolgt ein Abgleich der Bedingungen mit den Erwartungen oder Ansprüchen der Auszubildenden.

Die Rückschlüsse auf die Zufriedenheit der Auszubildenden werden indirekt aus drei verschiedenen Faktoren gezogen. Zufriedenheit ergibt sich *erstens* aus der geäußerten Bereitschaft die Ausbildung unter denselben Bedingungen zu wiederholen. Aus der Wiederholungsbereitschaft kann abgeleitet werden, dass positive Einstellungen bezüglich des gesamten Ausbildungsverlaufs entwickelt worden sind und die Reflexion der betrieblichen Erfahrungen eher positiv ausfällt. Wenn am Ende der Ausbildung negative Erfahrungen überwiegen, ist davon auszugehen, dass sie diese aufgrund ihrer negativen Reflexion nicht wiederholen würden. Die Entwicklung von Abbruchgedanken wird *zweitens* im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit als ein Hinweis auf Unstimmigkeiten zwischen den Erwartungen der Auszubildenden und der tatsächlichen betrieblichen Realität gedeutet und Zufriedenheit daraus abgeleitet.¹⁴⁹ *Drittens* ermöglicht die Wahrnehmung von sozialer Anerkennung ebenfalls indirekt Rückschlüsse auf die Zufriedenheit. Umgekehrt wird von der Annahme ausgegangen, dass ohne die persönliche Anerkennung im

148 In diesem Beitrag wird auf die Throughputdimension fokussiert. Auf der Input-Dimension wird die Potenzial- oder Strukturqualität abgebildet, die die Einhaltung gesetzlicher Regelungen für die Ausbildungsorganisation und die finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Ausbildung umfasst. Diese Dimension ist jedoch in diesem Artikel unberücksichtigt. Siehe zu den Ergebnissen zur Inputqualität in Quante-Brandt/Grabow 2008.

149 Die Frage nach der Motivation der Berufswahl beantworten am Ende der Ausbildung noch etwa 28 % der Auszubildenden mit dem Wunschberuf. Eher negativ anmutende Antworten wie Kompromissberuf, Sprungbrettberuf, Notlösung oder unklare Berufswahl wählten 37 % der Auszubildenden. Die übrigen 35 % finden ihren Beruf interessant.

Ausbildungsgeschehen, die Ausbildung zu wenig persönlichkeitsstabilisierende Anteile hat.

7.6 Die betriebliche Realität der Lernbedingungen von Auszubildenden in handwerklichen Ausbildungen

Die Frage nach der Qualität von den Durchführungsbedingungen ist nicht einfach zu beantworten. Die Auszubildenden sind durch nicht förderliche, äußere Lernbedingungen recht stark belastet. Andererseits finden ausgleichend bereits viele Faktoren, die die berufliche Handlungsfähigkeit fördern sollen, Eingang in die Durchführung der unterschiedlichen Ausbildungen. Der umfassenden Prüfungsvorbereitung wird hingegen bisher noch zu wenig Relevanz entgegengebracht.

Äußere Lernbedingungen, die hier in Form von Belastungsfaktoren (oder so genannten Regulationsüberforderungen) untersucht worden sind, treten häufig und summativ in den unterschiedlichen Ausbildungen auf. Deutlich negativ wird Leistungsdruck und die ständige Arbeitshetze bewertet, da etwa die Hälfte der Auszubildenden regelmäßig durch diese belastet ist. Positiv ist, dass nur wenige der Auszubildenden sich durch häufige ausbildungsfremde Tätigkeiten oder monotones Wiederholen derselben Tätigkeit in ihrem Lernen beeinträchtigt fühlen. Durch zu hohe Anforderungen sind 20 % der Auszubildenden häufig überfordert.

Der Lernprozess fördert die berufliche Handlungskompetenz, wenn die Auszubildenden fachlich gut angeleitet werden, das erleben 66 % der Auszubildenden. Hohe fachliche Kompetenz fördert zugleich die Entwicklung von Selbstständigkeit, die für den Übergang in das Erwerbsleben von elementarer Bedeutung ist. In dieser Untersuchung fühlen sich 68 % dahingehend ausreichend unterstützt. Der Lernsituation wird in diesen Ausbildungen in der Regel ein angemessener Stellenwert zugeschrieben. Dies verdeutlichen Angaben, dass 62 % der Auszubildenden genügend Zeit beim Lernen von neuen Aufgaben eingeräumt wird, dass 66 % der Auszubildenden Fehler machen dürfen und dass bei 68 % die Aufgaben mit ihnen gemeinsam besprochen werden. In diesem Themenfeld »Ausbildungsprozess« zeigt sich eine Qualität, die besonders durch die Kommunikation über den Arbeitsgegenstand gefördert und beeinflusst wird. In einer weiteren Untersuchung des BIBB¹⁵⁰ wurde ebenfalls die Perspektive der Auszubildenden auf ihre Lernbe-

150 Vgl. Beicht/Krewerth 2008.

dingungen berücksichtigt. Diese Ergebnisse zeigen eine sehr ähnliche Abbildung der Erwartungen und der Realität von Auszubildenden in gewerblich-technischen aber auch in kaufmännischen Ausbildungen. Vor allem fachliche Kompetenz des ausbildenden Personals und Kommunikationsmöglichkeiten über den Arbeitsgegenstand wird von Auszubildenden gefordert.¹⁵¹

Vor dem Hintergrund der hohen Wiederholendenquoten der Abschlussprüfungen von 15 % der Auszubildenden im Handwerk ist auch das negative Ergebnis der Prüfungsvorbereitungen in dieser Untersuchung nicht mehr erstaunlich. Zwar werden in 80 % der Betriebe Prüfungsvorbereitungen geboten, die Inhalte und Umfänge variieren jedoch erheblich. 58 % der Auszubildenden urteilen positiv über die Prüfungsvorbereitungen, aber nur 38 % der Auszubildenden üben regelmäßig im Betrieb. Nur knapp über die Hälfte der Auszubildenden beginnt bereits ein halbes Jahr vor der Abschlussprüfung mit den Vorbereitungen, die anderen werden zwischen fünf Monaten bis zu einem Monat vor der Abschlussprüfung mit den Vorbereitungen konfrontiert. Um eine umfassende Prüfungsvorbereitung zu garantieren, ist eine sehr kurzfristige Vorbereitung nicht geeignet. In solchen Ausbildungen kommen die Ausbilderinnen und Ausbilder ihrer Ausbildungsverantwortung nicht in vollem Umfang nach.

7.7 Unterschiede der Lernbedingungen durch betriebsstrukturelle Voraussetzungen

Die Entwicklung von beruflicher Handlungsfähigkeit kann sich in den dualen Ausbildungen dieses Samples nicht unter allen Ausbildungsbedingungen gleichermaßen entfalten.¹⁵² Die multivariate Untersuchung der Durchführungsbedingungen verdeutlicht zudem auffällige Unterschiede zwischen den verschiedenen Betriebsgrößen. Dabei profitieren in der Regel die Auszubildenden der großen Betriebe durch bessere Qualitätsbedingungen. Klare Ausbildungsstrukturen und Verantwortlichkeiten sowie Lernzeiten unabhängig vom Arbeitsprozess bewahren die Auszubildenden vor allzu großer Belastung durch Zeit- und Leistungsdruck und sichern somit konsequent die Entwicklung von Handlungskompetenz durch

151 Vgl. ebd., S. 3.

152 Die untersuchten sozio-strukturellen Unterschiede werden in diesem Artikel exemplarisch am Beispiel der Betriebsgrößen vorgestellt.

Kommunikation, selbstständiges Arbeiten und durch eine fachlich angemessene und methodengeleitete Ausbildung ab.

In den kleinsten, kleinen und mittleren Betrieben stellt sich die Qualität der Lernbedingungen differenziert dar. Die kleinen Betriebe bieten ihren Auszubildenden eher belastende und wenig förderliche Lernsituationen. Diese Betriebe müssen wirtschaftlich produktiv arbeiten und gleichzeitig handwerklichen Nachwuchs ausbilden. Dieses Ausbildungskonzept ist an einigen Stellen brüchig und sichert die Ausbildungsqualität nicht unbedingt ab. Für die fachgerechte Ausbildung, in der alle Fragen besprochen werden und die Auszubildenden sich im Lernen ausprobieren können, bleibt häufig zu wenig Zeit. Diffuse Ausbildungsstrukturen der Kleinbetriebe verursachen durchgängig negativere Resultate als in den Ausbildungen der Groß- aber auch der Kleinstbetriebe. Die Auszubildenden in den kleinen Betrieben mit bis zu fünfzig Beschäftigten sind eher auf sich selbst gestellt, da eine konkrete Ansprechperson meist fehlt, was sich in diesem Sample deutlich in der schlecht erlebten Ausbildungsqualität dieser Betriebsgröße ausdrückt. Es besteht in den Betrieben Entwicklungsbedarf der Ausbildungsqualität, der sich in den Kleinbetrieben stärker als in den Kleinstbetrieben zeigt. Denn die Ausbildungsbedingungen der kleinen Betriebsgrößen (11 bis 49 Beschäftigte) werden von den Auszubildenden qualitativ besonders negativ dargestellt. Auch der inhaltliche Rahmen der Ausbildung wird in dieser Betriebsgröße auffallend schlecht bewertet. Hohe Überforderungsanteile, starker Leistungsdruck, wenig gemeinsame Absprachen über Aufgabenstellungen und insgesamt negative Beurteilungen der Prüfungsvorbereitungen – wenn vorhanden – sind Indizien dafür, dass Auszubildenden in diesen Betrieben die lernförderlichen Ausbildungsstrukturen fehlen.

Die kleinstbetriebliche Ausbildung weist sich gegenüber der kleinbetrieblichen durch den Vorteil aus, dass die Auszubildenden in direktem Kontakt mit einem, höchstens mit zwei Ausbilderinnen bzw. Ausbildern arbeiten, so dass eine persönliche Beziehung zwischen Auszubildenden und Ausbilderin bzw. Ausbilder aufgebaut werden kann. Dadurch können Inhalte besser besprochen oder nachgefragt werden. Insofern bietet die kleinstbetriebliche Ausbildung eine höhere Qualität als die kleinbetriebliche. Im Gegensatz zur kleinbetrieblichen Ausbildung haben Auszubildende in den Kleinstbetrieben (ein bis zehn Beschäftigte) zwar nicht von der Hand zu weisende Defizite in den Lernbedingungen (zum Beispiel bei Arbeitshetze oder oftmals fehlende fachlich gute Anleitung), jedoch ist der Trend in den Qualitätsergebnissen dieser Betriebsgröße eher positiv.

7.8 Auswirkungen der Lernbedingungen auf die Zufriedenheit von Auszubildenden

Entscheidend auf eine positive Einstellung aus retrospektivem Blick sind einerseits eine generelle Vermeidung von Belastungsfaktoren im Ausbildungsprozess und andererseits die Förderung der Lernbedingungen, die berufliche Handlungskompetenz hervorbringen. Besonders die Entstehung von hohem Leistungsdruck und die ständige Arbeitshetze werden von den Auszubildenden negativ bewertet. Es ist zu erkennen, dass mit Vorkommen beider Faktoren die Ausbildungen deutlich negativer wahrgenommen und gleichzeitig häufiger negative Bilanzen aus den betrieblichen Erfahrungen gezogen werden. Besonders Zeit- und Leistungsdruck weisen sich als hemmende Faktoren der Zufriedenheit aus, weshalb beide Faktoren gute Ansatzpunkte bieten, um Ausbildungsbedingungen für Auszubildende lernförderlich zu gestalten.

Positive Einstellungen in der Rückschau auf die gesamte Ausbildungszeit entwickeln sich besonders im Zusammenhang mit den Faktoren, die ihnen Zeit beim Lernen garantieren und die ihre Selbstständigkeit im betrieblichen Umfeld fördern. Damit verdeutlicht der Betrieb sein Interesse an ihrer Person und an ihrem Lernfortschritt. Dies unterstützt die Identifikation der Jugendlichen mit ihrem Ausbildungsberuf und -betrieb. Ebenso fördert es die Entwicklung ihrer beruflichen Identität.

Wesentlicher Bestandteil der Handlungskompetenz ist die Entwicklung der fachlichen, personalen, methodischen und sozialen Kompetenzen, die durch die Merkmale der inneren Lernbedingungen gefördert werden. Diese überwiegend kommunikativen Aspekte der Ausbildung (zum Beispiel Fehlertoleranz, ausreichend Zeit im Lernprozess, die Förderung der Selbstständigkeit oder die Kommunikation über Aufgabeninhalte) bilden die Ausgangslage, um die Auszubildenden zur beruflichen Tüchtigkeit und weiter in die berufliche Mündigkeit zu führen. Betriebe können die von ihnen gewünschten zukünftigen Fachkräfte nur dann angemessen und zufrieden stellend ausbilden, in dem sie ihnen Möglichkeiten des Austauschs und der Reflexion bieten.

Die fehlende Vorbereitung auf die Prüfung hat keine Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Auszubildenden. Vermutlich hängt dieses eher erstaunliche Ergebnis des fehlenden Zusammenhangs zwischen Prüfungsvorbereitungen und ihrer Zufriedenheit damit zusammen, dass überhaupt keine Vorstellung von sinnvollen Prüfungsvorbereitungen in ihrem Berufsfeld entwickelt werden konnten.

Möglicherweise verändert sich der retrospektive Blick auf die Vorbereitungen, wenn der Prüfungserfolg ausgeblieben ist.

Die entscheidende Dimension um berufliche Handlungskompetenzentwicklung von Auszubildenden zu fördern, ist die Throughputdimension. Auf dieser Dimension zeigen sich starke Wirkungen auf die Zufriedenheit der Auszubildenden. Die dort angesiedelte Prozess- oder Durchführungsqualität kann anhand der Ausbildungsorganisation, des Ausbildungsprozesses und der Integration der Prüfungsvorbereitung zeigen, welche Aspekte von den Betrieben bereits umgesetzt worden sind. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz ist insbesondere die Ausbildungsqualität in der Throughputdimension von Bedeutung. Die Auszubildenden zeigen bei der Untersuchung der Zufriedenheit deutlich, dass ihnen ein positiv erlebter Lehr-Lernprozess besonders wichtig ist. Damit wird deutlich, dass sie ihre eigene Handlungskompetenzentwicklung positiv bewerten.

7.9 Fazit

Die Gestaltung der Lernprozesse zeichnet sich in dieser Untersuchung durch einerseits belastende Lernkonstellationen zum Beispiel durch hohen Zeitdruck und Leistungsdruck aus, andererseits wird aber auch von den Betrieben die Handlungskompetenzentwicklung der Auszubildenden gefördert. Insgesamt haben die Betriebe die Relevanz gemeinsamer Prüfungsvorbereitungen noch nicht umfassend erkannt. Die Auszubildenden bemerken zwar, dass nur wenige Vorbereitungen stattfinden, stellen diese jedoch nicht in einen Zusammenhang zur gesamten Ausbildung.

Entscheidende Unterschiede der Ausbildungsbedingungen ergeben sich aus den verschiedenen Größen der Betriebe. Mit der Dominanz der kleinst- und kleinbetrieblichen Ausbildung in den untersuchten Handwerksberufen liegt der Fokus dieses Artikels auf diesen kleinen Betriebsgrößen, da die große Mehrheit der Auszubildenden in diesen kleinen Betrieben ausgebildet wird.

Unseres Erachtens wird das Gelingen des Integrationsprozesses in die Arbeitswelt unterstützt, wenn besonders in Kleinst- und Kleinbetriebe verstärkt Kommunikations- und Reflexionsstrategien für und mit den Auszubildenden entwickelt werden. Es wurden bereits vielfältige Ansätze zur Gestaltung des Lernens im

Arbeitsprozess entwickelt, diese werden aber noch zu wenig in die betriebliche Praxis integriert.¹⁵³

Aus der verstärkten Einmündung in Kleinst- und Kleinbetriebe ergibt sich für die Auszubildenden allerdings ein schlechter finanzieller und oftmals auch zeitlicher Ausbildungsrahmen sowie ungünstigere Chancen der Übernahme in das Beschäftigungssystem.¹⁵⁴ Die sehr kleinen Betriebe haben überwiegend die Auszubildenden mit niedrigen schulischen Eingangsqualifikationen in den Ausbildungsprozess integriert. In der Bremer Untersuchung zeigt sich, dass das schulische Qualifikationsniveau durch gute Ausbildungsqualität kompensiert werden kann, wenn betriebliche Kommunikationsstrukturen und Reflexionsmöglichkeiten bestehen. Diese Integrationsleistung bietet der Kleinstbetrieb deutlich stärker als der Kleinbetrieb, da in den Kleinbetrieben über zehn und bis zu fünfzig Beschäftigte oftmals eher diffuse und unklare Betriebsstrukturen und Zuständigkeiten wirken, die auch im betrieblichen Ablauf eine Integration kommunikativer Faktoren und förderlicher Lernbedingungen erschweren.

Die Sicht der Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen verdeutlicht, dass ihnen das Erlangen von beruflicher Handlungsfähigkeit wichtig ist. Sie sind zufrieden, wenn sie entweder kommunikative Fähigkeiten entwickeln können oder wenn sie eine Entwicklung von fachlichen Wissen und Kompetenzen feststellen können. Die Untersuchung der Lernbedingungen in dualen Ausbildungen im Bremer Handwerk hat gezeigt, dass die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen Einfluss auf die Zufriedenheit von Auszubildenden hat. Ausbildungsbedingungen, die die Förderung der Handlungskompetenz durch methodisch-didaktisch aufbereitete Lernsituationen absichern, also eine hohe Qualität bieten, lösen bei den Auszubildenden Zufriedenheit aus. Auszubildende haben demnach ein hohes fachliches und soziales Interesse an ihrer Ausbildung und fühlen sich durch entsprechende Arbeitsbedingungen positiv angesprochen. Auffällig ist, dass ein entsprechend gestalteter Arbeits- und Lernprozess deutliche Auswirkungen auf das stärkere Erleben von Anerkennung hat. Damit wird eine Identifikation mit dem Arbeits- und Lernprozess im Verlauf der Ausbildung gestärkt. Anerkennung als eine zentrale Kategorie für die Entwicklung von Identität wird über Kompetenzen fördernde Bildungskonzeptionen positiv unterstützt.

153 Vgl. Dehnbostel 2007.

154 Die Übernahmequoten unterscheiden sich in den alten Ländern nach Betriebsgrößenklassen. Die geringste Quote weist 2005 der Kleinstbetrieb mit 47 % und der Kleinbetrieb mit 49,7 % im Unterschied zu den großen Betrieben mit 68 % aus (Berufsbildungsbericht 2007, Übersicht 81, S. 208).

Insbesondere eine qualifizierte Anleitung einschließlich der Integration von Prüfungsvorbereitungen sowie Möglichkeiten des Ausprobierens verarbeiten die Auszubildenden als Wertschätzung und Anerkennung. Eine hohe Qualität in der fachlichen Ausbildung stärkt die Zufriedenheit der Auszubildenden.

Über die Orientierung an Handlungsfähigkeit im Lehr-Lernprozess wird die Zufriedenheit der Auszubildenden und berufliche Handlungskompetenz gestärkt. Deutlich wird an diesen Ergebnissen, dass die Auszubildenden dem betrieblichen Lernen einen höheren Stellenwert bei messen und die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz von ihnen reflektiert und erwartet wird. Als Fazit ist festzuhalten, dass Betriebe stärker in die persönliche Entwicklung der Auszubildenden investieren sollten.

Literatur

- Beicht, U./Krewerth, A.: Ausbildungsqualität in Deutschland aus der Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, 2008. (Online verfügbar: <http://www.bibb.de/> [13.02.2009])
- Bierbaum, H./Houben, M./Schmidt, M.: Expertise »Kosten und Nutzen der Mitbestimmung in KMU«, Info-Institut, Saarbrücken, 2005. <http://www.infoinstitut.de> [27.05.2008].
- Bohlinger, S.: Ausbildungsabbruch – Eine Herausforderung für die betriebliche Berufsausbildung. In: Bohlinger, S./Jenewein, K.: Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft, Bielefeld, 2002.
- Bruggemann, A./Groskurth, P./Ulich, E.: Arbeitszufriedenheit, Bern, 1975.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Arbeitsgruppe »Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung«. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufliche Bildung, Heft 78, Bonn, 2006.
- Bundesinstitut für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2007, Bonn/Berlin, 2007.
- Büssing, A.: Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit, Stuttgart, 1991, Seite 85-113.

- DGB-Bundesvorstand (Hrsg.): Das Schwarzbuch der Ausbildung. 77 Fälle aus der Praxis der Online-Beratung, Berlin, 2005. <http://www.doktor-azubi.de> [10.04.2008].
- DGB-Bundesvorstand (Hrsg.): DGB-Ausbildungsreport 2007. Die 25 wichtigsten Ausbildungsberufe in einem Ranking, Berlin, 2007.
- Dehnbostel, P.: Lernumgebungen gestalten. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, 2005, S. 378-383.
- Dehnbostel, P. Lernen im Prozess Arbeit, Münster, 2007.
- Dormann, C./Zapf, D.: Job satisfaction: a meta-analysis of stabilities. In: Journal of Organizational Behavior, Nr. 22, 2001, Heft 5, S. 483-504.
- Euler, D.: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127, Bonn, 2005.
- Granato, M./Ulrich, J. G.: »Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?« In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potentiale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund, Bonn, 2006, S. 30-50.
- Herzberg, F./Mausner, B./Bloch Sneyderman, B.: The motivation to work, New York, 1959.
- Jungkunz, D.: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse, Weinheim, 1995.
- Lappe, L. : Die Veränderung der Arbeitswelt und ihre psychosozialen Folgen für Jugendliche. In: Marstedt, G. u.a. (Hrsg.): Jugend, Arbeit und Gesundheit. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse, Band 15, St. Augustin, 2000, S. 74-105.
- Lex, T./Gaupp, N./Reißig, B./Adamczyk, H.: Übergangsmangement: Jugendliche von der Schule in Arbeitsleben lotsen. Übergänge in Arbeit, Band 7, München, 2006.
- Keupp, H. u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg, 1999, S. 189-271.
- Meyer, A./Walter, H. (Hrsg.): »Das liegt bestimmt an Dir...«: Ausbildungsabbrüche von Frauen im Bremer Friseurhandwerk. Fallbeispiele und Beratungskonzepte. Kooperation Universität – Arbeiterkammer Bremen, 2000.

- Quante-Brandt, E.: Qualitätsverbesserung in der handwerklichen Berufsausbildung – Ausbildungsabbruch vermeiden. In: Rützel, J. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Band 17, Bielefeld, 2000, S. 39-53.
- Quante-Brandt, E.: Konflikte im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf. Chancen für die Gestaltung arbeitsorientierter Bildungsprozesse, Bielefeld, 2003.
- Quante-Brandt, E./Rosenberger, S./Breden, M.: Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen. Auszubildender im Ausbildungsverlauf. Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen, 2006.
- Quante-Brandt, E./Grabow, T.: Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess, Bielefeld, 2008.
- Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, 2005.
- Rützel, J.: Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Band 17, Bielefeld, 2000.
- Sauter, E.: Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Bonn, 2003.
- Taylor, C.: Die Politik der Anerkennung. In: Gutmann, A. (Hrsg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M., 1993, S. 13-78.
- Wassermann, W.: Konfliktfeld Kleinbetrieb. Mittelstand zwischen Alleinherrschaft und Mitbestimmung. Mit einem Beitrag von Wolfgang Rhode, IG Metall Vorstand, Frankfurt a.M, 2004.
- Wieland, R./Krajewski, J./Memmou, M.: Arbeitsgestaltung, Persönlichkeit und Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde (2. Auflage), Göttingen, 2006, S. 226-242.

Autorenverzeichnis

Ute Clement, Prof. Dr., Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Institut für Berufsbildung, Universität Kassel.

Dieter Euler, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

Theda Grabow, Dipl. Soz. Wiss., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen.

Winfried Heidemann, Dr., Referatsleiter Qualifikation in der Hans-Böckler-Stiftung.

Johannes Koch, Dipl. Päd., Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung, Berlin.

Wilfried Kruse, Dr., Forschungsbereich Europäische Arbeitspolitik an der Sozialforschungsstelle Technische Universität Dortmund.

Michaela Kuhnhenne, Dr., Projekt Forschungslinien, Forschungsförderung in der Hans-Böckler-Stiftung.

Eva Quante-Brandt, Prof. Dr., Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen.

Heike Solga, Prof. Dr., Freie Universität Berlin, Direktorin am Wissenschaftszentrum Berlin, Direktorin des Soziologischen Forschungsinstituts an der Universität Göttingen.

Georg Spöttl, Prof. Dr., Direktor des Instituts Technik und Bildung an der Universität Bremen.

edition der Hans-Böckler-Stiftung
Bisher erschienene Reihentitel ab Band 210

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Hermann Groß Betriebs- und Arbeitszeitmanagement in tarifgebundenen und nicht tarifgebundenen Betrieben	13210	978-3-86593-091-0	10,00
Thorsten Ludwig, Jochen Tholen Schiffbau in Europa	13211	978-3-86593-092-1	30,00
Stephan Ricken Verbriefung von Krediten und Forderungen in Deutschland	13213	978-3-86593-094-1	16,00
Judith Aust, Volker Baethge-Kinsky, Till Müller-Schoell, Alexandra Wagner (Hrsg.) Über Hartz hinaus	13214	978-3-86593-096-5	25,00
Oliver Pfirrmann Stand und Perspektiven der Beschäftigung in der Nanotechnologie in Deutschland	13215	978-3-86593-097-2	10,00
Ulrich Zachert Verfahren und Kosten von Betriebsverlagerungen in ausgewählten Europäischen Ländern	13216	978-3-86593-098-9	10,00
Hans-Joachim Voth Transparency and Fairness in The European Capital Market	13217	978-3-86593-099-6	12,00
Klaus Maack, Judith Beile, Stefan Schott, Eckhard Voß Zukunft der Süßwarenindustrie	13218	978-3-86593-100-9	15,00
Wolfgang Schroeder, Dorothea Keudel Strategische Akteure in drei Welten. Die deutschen Gewerkschaften im Spiegel der neueren Forschung	13219	978-3-86593-107-8	12,00
Ralf-Peter Hayen, Manuela Maschke (Hsg.) Boombranche Zeitarbeit – Neue Herausforderungen für betriebliche Akteure	13220	978-3-86593-106-1	10,00
Peter Thomas Ein Bündnis für Arbeit und Umwelt zur integralen energetischen Gebäudemodernisierung	13221	978-3-86593-108-5	15,00
Wolfgang Schroeder Zur Reform der sozialen Selbstverwaltung in der Gesetzlichen Krankenversicherung – Kasseler Konzept	13222	978-3-86593-109-2	12,00
Rolf Dobischat, Marcell Fischell, Anna Rosendahl Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem	13223	978-3-86593-110-8	15,00

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Lutz Bellmann, Alexander Kühl Expansion der Leiharbeit Matthias Kemm, Christian Sandig, Judith Schuberth Fallstudien zu Leiharbeit in deutschen Betrieben	13224	978-3-86593-113-9	20,00
Henry Schäfer, Beate Frank Derivate Finanzinstrumente im Jahresabschluss nach HGB und IFRS	13225	978-3-86593-114-6	18,00
Tobias Wolters Leiharbeit – Arbeitnehmer-Überlassungsgesetz (AÜG)	13226	978-3-86593-110-8	15,00
Klaus Löbbe Die Chemiefaserindustrie am Standort Deutschland	13227	978-3-86593-116-0	30,00
Siegfried Roth Innovationsfähigkeit im globalen Hyperwettbewerb – Zum Bedarf strategischer Neuausrichtung der Automobilzulieferindustrie	13229	978-3-86593-118-4	18,00
Hans-Erich Müller Autozulieferer: Partner auch in der Krise?	13230	978-3-86593-120-7	10,00
Judith Beile, Ina Drescher-Bonny, Klaus Maack Zukunft des Backgewerbes	13231	978-3-86593-121-4	15,00
Ulrich Zachert Demografischer Wandel und Beschäftigungssicherung im Betrieb und Unternehmen	13232	978-3-86593-122-1	12,00
Gerd Busse, Hartmut Seifert Tarifliche und betriebliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung	13233	978-3-86593-123-8	15,00

Ihre Bestellungen senden Sie bitte unter Angabe der Bestellnummern an den Setzkasten oder unter Angabe der ISBN an Ihre Buchhandlung. Ausführliche Informationen zu den einzelnen Bänden können Sie dem aktuellen Gesamtverzeichnis der Buchreihe **edition** entnehmen.

Setzkasten GmbH
Kreuzbergstraße 56
40489 Düsseldorf
Telefax 0211-408 00 90 40
E-Mail mail@setzkasten.de

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 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

