

Berufs- Bildungs- Perspektiven 2014

Leitlinien für eine gemeinsame
duale, schulische und hochschulische
berufliche Bildung



Wissenschaftlicher
Beraterkreis der
Gewerkschaften
IG Metall und ver.di



Der Wissenschaftliche Beraterkreis



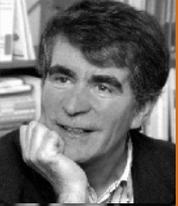
Dr. Axel Bolder
Universität Duisburg-Essen



Prof. Dr. Gerhard Bosch
Universität Duisburg-Essen



Prof. Dr. Karin Büchter
Universität Hamburg



Prof. Dr. Peter Dehnbostel
Deutsche Universität
Weiterbildung, Berlin



Prof. Dr. Rolf Dobischat
Universität Duisburg-Essen



Prof. Dr. Uwe Elsholz
Fernuniversität Hagen



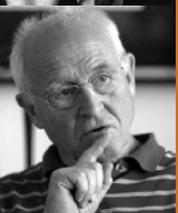
Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg



Dr. Dieter Gnahs
Universität Duisburg-Essen



Dr. Klaus Heimann
IG Metall Ressort Bildungs-
und Qualifizierungspolitik,
Frankfurt am Main



Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach
Katholische Akademie
Rhein Neckar, Ludwigshafen



Prof. Dr. Joachim Ludwig
Universität Potsdam



Prof. Dr. Rita Meyer
Universität Hannover



Prof. Dr. Ingrid Miethe
Universität Gießen



Prof. Dr. Bernhard Nagel
Universität Kassel



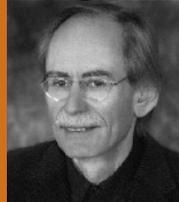
Prof. Dr. Oskar Negt
Universität Hannover



Prof. Dr. Sabine Pfeiffer
Institut für Sozialwissenschaft-
liche Forschung e.V., München



Prof. Dr. Hermann Schmidt
Bundesinstitut für
Berufsbildung, a.D., Bonn



Dr. Hartmut Seifert
Hans-Böckler-Stiftung, Wirt-
schafts- und Sozialwissenschaft-
liches Institut, Düsseldorf



Otto Semmler
Vizepräsident der Bundesanstalt
für Arbeit a. D., Nürnberg



Prof. Dr. Georg Spöttl
Institut für Technik und
Bildung, Universität Bremen

Berufs- Bildungs- Perspektiven 2014

**Leitlinien für eine gemeinsame
duale, schulische und hochschulische
berufliche Bildung**

Wissenschaftlicher
Beraterkreis der
Gewerkschaften
IG Metall und ver.di



Für diese Ausgabe der Berufsbildungsperspektiven wurde eine Redaktionsgruppe bestehend aus Dr. Axel Bolder und Prof. Dr. Peter Faulstich gebildet. Ihnen gilt der besondere Dank des gesamten Beraterkreises für ihre Arbeit.

Grundlinien

- ➔ Wir setzen uns für „Gute Arbeit“ ein. Deshalb halten wir an der Devise fest: „Ohne Berufe geht es nicht!“. Arbeit in der Form des Berufs sichert den Beschäftigten am ehesten Arbeitsplatz und Einkommen. Der Beruf bietet ihnen die Möglichkeit, Arbeit mitzugestalten und sich in der Arbeit selbst zu verwirklichen.
- ➔ Wir setzen uns in Position gegen die in der Europäischen Union vorherrschende Strategie der „Employability“, der Zerfaserung und Zersplitterung von Qualifikation und Beschäftigung. Wir sehen die Notwendigkeit des Schutzes der Arbeitstätigen vor den Risiken eines an Kurzfristigkeit und Ad-hoc-Verwertbarkeit ausgerichteten, sich zunehmend ungebremst durchsetzenden Job-Systems und grassierender Job-Mentalität.
- ➔ „Erweitere Beruflichkeit“ soll demgegenüber abzielen auf breite Berufszuschnitte als Mindestvoraussetzungen für eine entfaltungs-förderliche, angemessene, offene und vorausschauende Arbeitsgestaltung, eine erweiterte Möglichkeit sozialer Identität über die Arbeit, eine demokratische Beteiligungsfähigkeit für Mitbestimmung in Staat und Gesellschaft.
- ➔ Wir sind Zeugen von „Reformen“ des Bildungswesens, die dementsprechend auf unmittelbare Einsetzbarkeit möglichst privat hergestellter, „just-in-time“ produzierter und unmittelbar abrufbarer Fertigungsmodulen abzielen: Diese Tendenz zieht sich durch alle Teilsysteme beruflicher Bildung – bis hin zu den Hochschulen.
- ➔ So nehmen wir wahr, dass durch die Bachelorisierung die Hochschulen insgesamt zwar in Bewegung gekommen sind, gleichzeitig aber wurde der Bezug zur Berufspraxis dort, wo er bislang noch gegeben war und im Studium erprobt wurde, eher gefährdet. Die Zerschlagung der wissenschaftlichen Fächer hat zugleich zu einer undurchschaubaren und damit kaum beherrschbaren Intransparenz der Studienangebote geführt.

- ➔ Wir registrieren, dass zu gleicher Zeit die duale Berufsausbildung als Erfolgsmodell präsentiert wird, das in die ganze Welt exportiert werden soll. Wir stimmen dem zu, sehen aber auch gravierende Mängel – und zwar im gesamten System auf den Beruf vorbereitender und ihn begleitender Bildung.
- ➔ Wir betonen deshalb immer wieder die Notwendigkeit einer für alle frei zugänglichen, staatlich verantworteten und rechtlich verankerten beruflichen Bildung, die die traditionelle Trennung von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung Schritt für Schritt überwindet: Integration ist die zentrale Reformstrategie für das deutsche Bildungssystem.
- ➔ Grundlagen einer Strategie der Integration wären die Entwicklung eines wissensbasierten, reflexiven Handlungskonzepts für die traditionellen Institutionen beruflicher Bildung und eine stärkere Erfahrungsbezogenheit des hochschulischen Studiums.
- ➔ Wir erwarten, dass eine durchgängige Dualisierung die offensichtlichen Probleme der schulischen und akademischen Berufsbildung mit der Praxis langfristig ebenso zu lösen vermag wie die Probleme der betrieblichen Bildung mit theoretischem Wissen. Dazu muss Berufsbildung zwingend von der unmittelbaren Indienstnahme durch die Interessen der Unternehmen gelöst werden.
- ➔ Wir setzen darauf, die Sackgassen bestehender Trennungen der kaum noch zu überschauenden konkurrierenden Bildungswege durch das auf dem Prinzip der Beruflichkeit aufbauende, allen ihren Bereichen gemeinsame Leitbild einer integrierten und auf den ganzen Lebenslauf bezogenen beruflichen Bildung zunächst zu öffnen und schließlich zu beseitigen. Dabei ist uns bewusst, dass sich eine Konvergenzstrategie, wie wir sie favorisieren, nicht von selbst durchsetzt. Sie bedarf sich gegenseitig stützender bildungs- und arbeitspolitischer Initiativen und Aktionen – und eines langen Atems!

Vorwort

Die vorliegenden Berufsbildungsperspektiven stehen in einer nunmehr zehnjährigen Tradition. Seit 2004 leistet der wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di eine kritische Analyse des Bildungs- und Beschäftigungssystems in Deutschland und hat auf der Basis der Befunde Empfehlungen für Politik, Unternehmen und Gewerkschaften ausgesprochen.

Auftakt der Veröffentlichungen des Beraterkreises war 2006 die Streitschrift **„Bildung ist keine Ware“**. Sie macht unmissverständlich klar, dass eine neoliberal geprägte Bildungspolitik in die Sackgasse führt. Diese Politik verstärkt noch die vorhandenen Bildungsunterschiede, entwertet die Facharbeit und gefährdet durch die Erosion des Berufsprinzips wirtschaftliche Entwicklungschancen. Die Verlagerung von Bildungskosten auf das Individuum, die Privatisierung von Bildungsinstitutionen und die Ökonomisierung der staatlichen und kommunalen Bildungseinrichtungen werden abgelehnt. Gefordert wird, dass Bildung in öffentlicher Verantwortung bleiben muss. Die Berufs-Bildungs-Perspektiven 2008 **„Solidarität und gemeinsame Verantwortung“** widmen sich den Spannungen zwischen den bildungspolitischen Entscheidungsebenen Länder, Bund und EU. Eingefordert wird eine neue Balance der Zuständigkeiten, die für die Bürgerinnen und Bürger mehr Durchlässigkeit und Transparenz schafft und Mobilität erhöht. Dem Markt als alleinigem Steuerungsmechanismus wird eine Absage erteilt. Problematisiert wird der Einfluss der EU auf das deutsche Berufsbildungssystem, weil sie sich an angelsächsischen Vorbildern orientiert, ohne dass diese Politik annähernd demokratisch legitimiert ist.

Soziale Benachteiligung und eine selektive Bildungsbeteiligung sind Themen aller Berufs-Bildungs-Perspektiven. Sie sind – auch im internationalen Vergleich – Strukturmerkmale des deutschen Bildungssystems. In den Berufs-Bildungs-Perspektiven 2009 **„Bildungsprivilegien für alle!“** werden diese Verwerfungen und ihre Ursachen zum zentralen Gegenstand. Auf der einen Seite steht die „Vererbung“ von sozialer Benachteiligung und der damit einhergehenden Verfestigung sozialer Ungleichheit, auf der anderen reagiert die Bildungspolitik auf diesen Sachverhalt nur mit unzureichenden Mitteln, zum Teil sogar mit Maßnahmen, die die beschriebene negative Tendenz verstärken. „Bildungsprivilegien für alle“ wird zur – augenzwinkernden – Orientierung einer Politik für mehr Bildungsgerechtigkeit.

2009 erreichte die weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise, die durch spekulative, intransparente und riskante Bankgeschäfte ausgelöst worden ist, einen neuen Höhepunkt. Der Kasino-Kapitalismus mit seinen marktgläubigen neoliberalen Unterstützern in Politik und Wissenschaft fuhr sichtbar gegen die Wand. Mit den Berufs-Bildungs-Perspektiven **„Bildung in der Krise – weder innovativ noch gerecht!“** werden die Zusammenhänge von Wirtschafts- und Bildungskrise aufgezeigt. Die nationale wie internationale Bekämpfung der Krisensymptome bindet die Aufmerksamkeit der Politik, beansprucht zusätzliche finanzielle Ressourcen, führt tendenziell zur Verarmung öffentlicher Haushalte und somit zu einer Einschränkung von Bildungsausgaben. Dadurch wurden und werden die Chancen junger Menschen beschnitten und gleichzeitig werden ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungsschritte verpasst.

In den Berufs-Bildungs-Perspektiven 2012 **„Gute Bildung für gute Arbeit“** wird deutlich gemacht, dass Bildung Voraussetzung und Element von befriedigender und qualifizierter Erwerbsarbeit ist. Gute Bildung und gute Arbeit stehen in einem Wechselverhältnis. Hohe Bildungsabschlüsse sind keinesfalls mehr Garant für eine interessante und auskömmliche Arbeit, sie erhöhen allenfalls die Wahrscheinlichkeit, eine solche zu erreichen. Prekäre Arbeit ist auf der anderen Seite wenig lernhaltig und bietet zudem kaum Weiterbildungschancen. Herauszustreichen ist, dass gesellschaftliche Bildungsanstrengungen die Arbeits- und Lebensperspektiven der Beschäftigten positiv beeinflussen und geeignet sind, die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu verbessern und für aktuell drängende Probleme wie den Fachkräftemangel Abhilfe zu schaffen.

Der wissenschaftliche Beraterkreis setzt mit den nunmehr vorgelegten Berufs-Bildungs-Perspektiven 2013/2014 **„Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung“** seine Arbeiten fort.

Er verfolgt damit eine Thematik von großer bildungs- und gesellschaftspolitischer Bedeutung und nimmt Fragestellungen auf, die auch innerhalb der Gewerkschaften z. B. mit dem IG Metall-Projekt „erweiterte moderne Beruflichkeit“ verfolgt werden. Ein wesentlicher Ausgangspunkt der Analyse ist der Prozess der sog. Akademisierung der Arbeitswelt. Hierbei spielen die ungebrochene Attraktivität des Studiums, politische

Orientierungen aus OECD und Europäischer Kommission, die in aller Regel die aus ihrer Sicht zu niedrige Akademikerquote in Deutschland kritisieren und Annahmen über die Informatisierung der Arbeitswelt, Hand in Hand.

Die Orientierung auf Berufe und Beruflichkeit wird von Teilen der Gesellschaft und der Wissenschaft angesichts der Flexibilitätsanforderungen der Arbeit und bezogen auf die Erwerbsbiografien von ArbeitnehmerInnen als unzulänglich betrachtet. In einzelnen beruflichen Segmenten insbesondere im Gesundheitsbereich und bei den sozialen Dienstleistungen sind Professionalisierungstendenzen weg von der schulischen zur hochschulischen Ausbildung zu beobachten; gleichzeitig ist festzustellen, dass BachelorabsolventInnen auf Arbeitsplätze von vormals betrieblich-dual ausgebildeten ArbeitnehmerInnen rücken.

Gefahr birgt in dieser Entwicklung die „Entberuflichung“ von Bildungsprozessen und Arbeit. Damit werden einerseits die Zukunftschancen der beruflich-betrieblichen oder schulischen Berufsbildung in Frage gestellt, andererseits stellt sich die Frage, ob und wie Hochschulen auf Berufstätigkeit vorbereiten.

Der Beraterkreis betont auch angesichts dieser Herausforderungen erneut und nachdrücklich das Prinzip der Beruflichkeit von Arbeit. Beruflichkeit gilt ihm als unabdingbar für die Perspektive guter Arbeit und eines guten, gesicherten Lebens. Berufe beschreiben die Profile der Arbeitstätigkeit, garantieren beiden Seiten – Arbeitskraftanbietern und -nutzern – die Verlässlichkeit der Qualifikation und der erworbenen Handlungskompetenz und geben damit den Beschäftigten auch eine größere Sicherheit in Bezug auf Arbeitsplätze und eine angemessene Entlohnung.

Der Beraterkreis geht davon aus, dass das Verhältnis von dualer, schulischer und hochschulischer beruflicher Bildung neu bestimmt werden muss. Der Weg dahin führt über Gleichwertigkeit und mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem. Zugleich muss die Frage erlaubt sein, ob das Hochschulsystem die an sie gerichtete Erwartung einer beruflichen Qualifizierung im Studium umsetzt und wie berufliches Lernen an der Hochschule stattfinden kann. Der Beraterkreis kommt zu der Auffassung, dass das Prinzip der Beruflichkeit von Arbeit und Bildung – als erweiterte Beruflichkeit – in ein integriertes System umgesetzt werden sollte, das alle Formen beruflicher Bildung bis in die Hochschulen umfasst, das Ausbil-

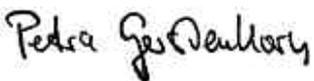
dungswege durchlässig macht und damit zur Erhöhung der Chancengleichheit und Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung beiträgt.

Der Beraterkreis lässt sich dabei von der Überzeugung leiten, dass die gegeneinander abschottende Trennung der dominanten Lernwege in das duale System einerseits und Studium andererseits weder dem einzelnen sich Aus- und Weiterbildenden, noch den Betrieben – die auf kompetente Beschäftigte angewiesen sind – gerecht wird.

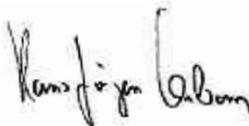
Mit diesem Memorandum nimmt der Beraterkreis ein weiteres Mal pointiert zu einem bildungspolitischen Kernproblem Stellung und unterstützt in kritischer Solidarität ein zentrales gesellschafts- und gewerkschaftspolitisches Reformprojekt.

Wir bedanken uns dafür, dass der Wissenschaftliche Beraterkreis bereits seit zehn Jahren seine Stimme erhebt. Wir sind uns bewusst, dass dieses ehrenamtliche Engagement absolut nicht selbstverständlich ist. Es ist Beleg dafür, dass hier ein Modell der Zusammenarbeit gelungen ist. Auch das neue Memorandum wird die ihm gebotene Aufmerksamkeit in den Gewerkschaften, in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft erhalten.

Der Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, die Texte beigetragen und sich an der intensiven Redaktionsarbeit beteiligt haben. Er gilt auch Mechthild Bayer, Bereich Weiterbildungspolitik in ver.di und Bernd Kaßbaum aus dem Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik der IG Metall, die inhaltlich die Arbeit des Beraterkreises begleiten sowie Roman Jaich, der den Beraterkreis koordiniert.



*Petra Gerstenkorn/ver.di
Mitglied des Bundesvorstandes*



*Dr. Hans Jürgen Urban/IG Metall
Geschäftsführendes Vorstandsmitglied*

Berufs-Bildungs-Perspektiven 2014

Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische
und hochschulische berufliche Bildung

Inhaltsverzeichnis

1. Zwei Prinzipien im Widerstreit	14
1.1. Wozu qualifiziert „Beschäftigungsfähigkeit“?	14
1.2. Was bringt erweiterte Beruflichkeit?	17
2. Expansion des Hochschulsektors	22
2.1. Was bedeutet der Zug zur Hochschulausbildung für den Arbeitsmarkt?	23
2.2. Ein Exportschlager – Soll das „duale System“ der Erhöhung der Hochschulquoten weichen?	24
2.3. Wohin soll die Reise gehen?	27

3. Ambivalente Entwicklungen zur Integration der allgemeinen und beruflichen Bildung	30
3.1. Wie erfolgen die Verteilungen und Zuordnungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung?	32
3.2. Gleichwertigkeit oder sozial strukturierende und gesellschaftlich arbeitsteilige Funktionen von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung?	34
3.3. Wirkt das Fortbestehen fragmentierter Zuständigkeiten als Integrationsdilemma?	37
3.4. Anerkennung der Gleichwertigkeit von Kompetenzen durch den Deutschen Qualifikationsrahmen?	39
4. Ambivalente Entwicklungen im Hochschulbereich	42
4.1. Ist die Fragmentierung der Studiengänge durch Bologna zwangsläufig?	43
4.2. Kommt es zu einer Verberuflichung der Universitäten?	46
4.3. Bringen „duale“ Studiengänge die Beruflichkeit voran?	48
4.4. Wird Berufserfahrung von den Hochschulen aufgenommen?	49

5. Erweiterte Beruflichkeit – um ein dreifaches Spannungsverhältnis zu beseitigen	52
5.1. Kann das Spannungsverhältnis zwischen privater und öffentlicher Regie aufgehoben werden?	52
5.2. Kann erweiterte Beruflichkeit hier greifen?	53
5.3. Ist das Spannungsverhältnis zwischen bürgerlichem Milieu und breiten Bevölkerungsschichten im Bildungsbereich abzuschwächen?	55
5.4. Welche Rahmenbedingungen braucht erweiterte Beruflichkeit?	55
5.5. Ist das Spannungsverhältnis der Rangfolge des wissenschaftlichen Wissens und des Erfahrungswissens auszugleichen?	57
5.6. Kann erweiterte Beruflichkeit neue Wissensformen stärken?	58
6. Perspektiven dualer, schulisch und hochschulisch organisierter Lernwege	62

1. Zwei Prinzipien im Widerstreit

Die Wachstumsstrategie „Europa 2020“ sowie der viel zitierte „Bologna-Prozess“ setzen auf das Arbeitsmarkt-Paradigma der „Employability“. Es hat als Leitlinie seinen Siegeszug durch die Diskurse der europäischen Berufsbildungspolitik angetreten.

Bei der Entwicklung der europäischen Beschäftigungsstrategie setzt die Europäische Kommission so Orientierungspunkte für die Arbeitsmarktpolitik. Wenn von „Employability“ die Rede ist, findet man aber die unterschiedlichsten Definitionen. Sie decken die ganze Spannbreite von kurzfristiger Einsatzfähigkeit ab, d. h. der Ad-hoc-Zuschneidung des individuellen „Humankapitals“ auf die gerade aktuellen Bedarfe der jeweiligen „Beschäftigten“ – wobei das Risiko fehlender Passung den Arbeitssuchenden überantwortet wird – bis hin zur Absicherung lebenslanger und ertrageicher Beschäftigung. Kurzfristige Konzepte mit ihrem Ziel der schnellen Vermittlung um jeden Preis sind aber kaum mit dem Berufskonzept in Einklang zu bringen, das darauf abzielt, kompetent seine Arbeit zu verrichten und dazu verhilft, Arbeitsgestaltungs- und Entfaltungspotentiale entwickeln zu können. Angesichts der großen Unterschiede in den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen bleibt der Leitbegriff der europäischen Beschäftigungsstrategie und Bildungspolitik vage. Dies bietet, gestützt auf den Grundsatz der offenen Koordinierung, die Möglichkeit, sie auf nationaler Ebene selbst auszulegen: Wir setzen dem Employability-Konzept das Leitbild „Erweiterte Beruflichkeit“ entgegen.

1.1. Wozu qualifiziert „Beschäftigungsfähigkeit“?

Die im Employability-Konzept grundlegende Tendenz zur Risikoüberantwortung entspricht der Politik der Deregulierung der europäischen Arbeitsmärkte. Es geht im neoliberalen Modell um ein Beschäftigungssystem, das „fluide“ Belegschaftsstrukturen unterstützt, „atmende“ Belegschaften schafft, wie es in der Sprache der damit Befassten heißt, und in dem das dem unmittelbaren betrieblichen Bedarf dienende „Hire and Fire“ zum Grundsatz wird. Um diesen Grundsatz umzusetzen, braucht es ein möglichst großes Heer untereinander konkurrierender qualifizierter und flexibler Arbeitnehmer und Arbeitsplatzbewerber als Reservearmee, denen man „Flexibilität“ für mehr oder weniger zufällige Beschäftigung

zumuten kann – sei dies nun aufgrund der Arbeitsmarktsituation oder durch die Gewöhnung an die neue Normalität prekärer, d. h. befristeter, ungesicherter und unterbezahlter Arbeitsverhältnisse. Nicht zuletzt dazu qualifiziert „Beschäftigungsfähigkeit“.

Den unterschiedlichen Definitionen von „Employability“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ gemein ist ihre starke Ausrichtung an den Interessen der Erwerbsarbeit anbietenden Betriebe und ihrer Geldgeber. Das wirkt sich im Bildungssystem so aus: Wir erleben einen immer höheren Leistungsdruck auf allen Ebenen durch verschärfte Konkurrenz bei immer weitergehender Entsolidarisierung der zukünftigen Arbeitnehmer untereinander. Das beginnt im Kindergarten bzw. neuerdings schon in der Krippe, die durch Lehrpläne zu strukturierten Vorschulen werden; es geht weiter in einem Schulsystem, das, wie uns internationale Organisationen wie UNESCO und OECD immer wieder bescheinigen, nirgendwo auf der Welt derart selektiv wirkt wie hierzulande. Es trennt zum frühestmöglichen Zeitpunkt die „Spren“ der später nicht so einfach verwertbaren „Bildungsfernen“ vom „Weizen“ der „Überflieger“ und grenzenlos Anpassungsbereiten und somit auch die Kinder der privilegierten, sich selbst so nennenden „Eliten“ von denen der „Prekären“.

Wir erleben ein System, das nur Wenigen Wege zum Erfolg eröffnet und Viele vom Anfang ihrer Lernwege an und bis ins Arbeitsleben hinein aussperrt – über ein Sekundarschulsystem im weiteren Verlauf, das in Gestalt des „Turboabiturs“ („G 8“) unvermittelt einen ganzen Jahrgang zusätzlich auf den Arbeitsmarkt geworfen hat, das den Jugendlichen den Atem und in Gestalt des „Übergangssystems“ den Mut nimmt. Sitzenbleiben und Schulabbruch sind die Folgen. Und dies in einer Lebensphase, wo das Augenmerk der Verantwortlichen ganz besonders auf Unterstützung eines jeden Einzelnen gerichtet sein müsste. Ginge es denn wirklich um die Menschen, um das „größte Glück der größten Zahl“, müsste hier entschieden gegengehalten werden.

Im Beschäftigungssystem wurde vieles von dem realisiert, was in dieser Radikalität erst seit den 1970er Jahren gedacht und in letzter Konsequenz mit den Hartz-Reformen umgesetzt wurde. Die ansteigenden Beschäftigtenzahlen werden als Erfolge der Arbeitsmarktpolitik dargestellt. Man muss sich aber, neben der Tatsache, dass durch immer neue definitivische Tricks immer mehr verschleiert, „nur bedingt vergleichbar“ wird, die dahinterstehenden Arbeitsverhältnisse genauer ansehen. Hatten wir

noch bis in die ersten Jahre dieses Jahrhunderts hinein in der Bundesrepublik mehr oder weniger stabile Beschäftigungsverhältnisse, so verändert sich das Bild seither im Trend kontinuierlich: Stetig und scheinbar unaufhaltsam steigen die Zahlen von Mini- oder Midi-Jobs, von Teilzeit- und Leiharbeit zu Lasten der ehemals normalen, unbefristeten Arbeitsverhältnisse in der (Knapp-)40-Stunden-Woche. Bei der Leiharbeit haben von Gewerkschaften und Betriebsräten durchgesetzte Regelungen immerhin zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen beitragen können. Stetig zunehmend handelt es sich dabei eher um eine Aufteilung des vorhandenen Arbeitsvolumens auf mehr Erwerbspersonen. Auf immer weiter deregulierten Arbeitsmärkten führt das nicht zur Entlastung der Erwerbstätigen, wie sie von den Gewerkschaften in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder gefordert wurde, sondern zur Reduzierung der Arbeitseinkommen, der sozialversicherungsrechtlichen Ansprüche, schließlich zu Altersarmut.

Im Bildungssystem dauert alles etwas länger. Funktioniert alles so, wie die Vertreter der Leitidee der „Beschäftigungsfähigkeit“ sich das vorstellen, würde in letzter Konsequenz jedes öffentliche Bildungsangebot überflüssig. Dann hätten die Einzelnen sich ihre für das jeweilige Arbeitsplatzangebot erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten auf einem darauf zugeschnittenen Bildungsmarkt zu „kaufen“. Am besten an den konkreten Betriebsbedarf angepasst wäre dann ein Angebot, das „passgenau“ und ohne „Überqualifizierung“ genau das leistet, was der Arbeit anbietende Betrieb gerade braucht. Das könnte schließlich niemand besser schaffen als eine darauf spezialisierte Abteilung des jeweiligen Betriebes selbst. Diese böte also zu „angemessenen“ Preisen Anpassungsqualifizierung an, die nur ihm selbst nutzt und Beschäftigung nur so lange sichert, wie im Augenblick im einzelnen Betrieb Verwendungsmöglichkeiten für exakt diesen Qualifikationszuschnitt gegeben sind. Danach lässt man die Belegschaftsstruktur erneut „atmen“ und setzt die prekär Beschäftigten wieder auf die Straße. Das wäre das Schlaraffenland der Marktradikalen. Am Beispiel der Leiharbeit kann man sehen, wohin das führt.

In vielen Ländern ist das, wie wir alltäglich erfahren, schon Normalität. Dort, wo es den „rheinischen“, sozial rückgebunden Kapitalismus nie gegeben hat, hat man sich schon immer und in den letzten Jahren verstärkt daran gewöhnt, „flexibel“ auf vielleicht einmal sich bietende neue „Job“-Gelegenheiten zu warten, die mit dem von Berufserfahrung angereicherten, einmal Gelernten nur wenig oder nichts mehr zu tun haben. Diese

neue Normalität ist mittlerweile auch in Deutschland angekommen. Wer weiß denn überhaupt noch, dass vor nicht einmal vierzig Jahren im Falle nicht selbst verschuldeter Erwerbslosigkeit nur Arbeitsangebote angenommen werden mussten, die dem eigenen Qualifikationszuschnitt voll und ganz entsprachen? Seither wurden die so genannten „Zumutbarkeits“-Regelungen – so hießen sie wirklich – konsequent abgebaut, um seit den Hartz-Gesetzen verworfen zu werden. Beruflichkeit ist diesem Erwerbsregime verzichtbar: Alles ist zumutbar.

1.2. Was bringt erweiterte Beruflichkeit?

Für den Wissenschaftlichen Beraterkreis von ver.di und IG Metall ist das im neoliberalen Weltbild der letzten Jahrzehnte verhaftete Prinzip der Beschäftigungsfähigkeit keine menschenwürdige Lösung des Beschäftigungsproblems und des Erfordernisses der Innovationsoffenheit. Wir setzen demgegenüber auf das Prinzip der Beruflichkeit von Arbeit. Beruflichkeit gilt uns als unabdingbar für die Perspektive guter Arbeit und eines guten, gesicherten Lebens. Berufe beschreiben die Profile der Arbeitstätigkeit, garantieren beiden Seiten – Arbeitskraftanbietern und -nutzern – Verlässlichkeit der Qualifikation und schwerpunktbezogene Kompetenz und damit den Beschäftigten auch größere Sicherheit der Arbeitsplätze und angemessene Entlohnung.

Dieses Plädoyer wollen wir wieder aufnehmen. Es geht darum, innezuhalten auf der Fahrt in ein dereguliertes „Job“-System, dem ein Bildungswesen vorgelagert und beigegeben wird, das sich vornehmlich an den aktuellen Interessen der Unternehmen ausrichtet – und damit letztlich an deren Geldgebern, den Hasardeuren auf den globalen Finanzmärkten, die an der Produktion realer Güter ebenso wenig interessiert sind wie an der Qualität der Arbeit der Beschäftigten, die im Gegenteil jede Streichung von Arbeitsplätzen an den Börsen mit Kursgewinnen belohnen.

Wir haben schon in unserer Streitschrift „Ohne Berufe geht es nicht!“, vor einem Jahrzehnt, betont, dass sich das Prinzip „Beruflichkeit“ den gesellschaftlichen, den ökonomischen und technischen Entwicklungen gegenüber offen zeigen muss. Das meinen wir, wenn wir von erweiterter Beruflichkeit reden: In der Tradition einer Berufsorientierung, die sich immer noch vorwiegend auf die Vorbilder der traditionellen Handwerks-

berufe oder der industriellen Formen des Arbeitskräfteeinsatzes bezieht, geht es darum, sich den Herausforderungen informationell gestützter und zunehmend subjektiv erfahrungsbezogener Arbeitsformen zu stellen und diese expansiv zu nutzen.

Die Trends zur Employability verengen die beruflich gefassten Tätigkeitsbündel auf singuläre Kompetenzen und fördern die Auflösung komplexer Arbeitszusammenhänge. Demgegenüber soll das von uns vorgeschlagene Modell einer Erweiterten Beruflichkeit nicht nur die Grundlagen für kontinuierlichen Einkommenserwerb, soziale Sicherung und demokratische Teilhabe schaffen, sondern nicht zuletzt zur Entwicklung von Identität beitragen. Die Prozesse der Berufsschneidung sind durch die Tarifparteien und staatliche Regelungen gestaltbar. Mitbestimmungs- und Gestaltungspotentiale sind aus gewerkschaftlicher Perspektive grundlegend für das deutsche Berufskonzept.

Ein wesentliches Merkmal von Berufen in Deutschland ist, dass sie sich nicht nur über Qualifikationszertifikate oder den Nachweis erreichter Qualifikationsstandards (der sog. „outcomes“), sondern auch über den Prozess ihres Zustandekommens (die „inputs“) legitimieren. Dieser Prozess ist durch korporatistische Steuerung geprägt: Berufe werden von den Sozialparteien, Bund und Ländern in einem Prozess der Konsensfindung geordnet und durch die jeweiligen Ordnungen auf Dauer gestärkt. In die soziale Konstruktion der Berufe gehen so zunächst betriebliche Qualifikationserwartungen und -anforderungen ein. Sie unterliegen aber auch den Interessen der Arbeitnehmer und allgemeinpolitischen Vorgaben. Die berufsförmige Gestaltung des Arbeitseinsatzes fußt also auf

- ➔ einer einheitlichen Definition von Qualifikationsanforderungen,
- ➔ einer geregelten Organisation des Qualifikationserwerbs,
- ➔ einer anerkannten Zertifizierung erworbener Qualifikationen,
- ➔ einer korporatistischen Regelung der Zuständigkeiten,
- ➔ einer partizipativen Beteiligung der Interessengruppen und
- ➔ einer kollektiven Absicherung von Gratifikationen.

Gerade angesichts der Bedrohung der in Berufen festgelegten breiten Bündelung von Arbeitstätigkeiten und der Gefahr ihrer Verengung in „Beschäftigungsfähigkeit“ müssen bestehende Berufsschneidungen geprüft und erweitert werden. Wir meinen mit Berufsbezug also nicht nur die im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe aufgelisteten rund 330,

mindestens zum Teil immer noch spezialistisch ausgelegten Traditionsberufe im Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung. Vielmehr folgen wir der Einsicht, dass die Zuschnitte von neu geordneten Berufen immer auch Resultat von Interessenkonstellationen und -konflikten, schließlich von Aushandlungen zwischen den Unternehmen und den Beschäftigten und ihren Vertretungsorganen sind.

Aus Sicht der Beschäftigten und der Gewerkschaften müssen Berufszuschnitte folgende Mindestvoraussetzungen erfüllen:

- ➔ eine angemessene Arbeitsgestaltung, die Rücksicht auf individuelle Unterschiede nimmt, z. B. in Bezug auf Belastbarkeit und Vorerfahrungen,
- ➔ eine lern- und entwicklungsförderliche Arbeitsgestaltung unter Berücksichtigung breiter Tätigkeitsspielräume, d. h. des individuellen und kollektiven Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraums,
- ➔ eine offene Arbeitsgestaltung, bei der Arbeitsstrukturen und -systeme der individuellen Entwicklung sowie den tätigkeitsspezifischen Lern- und Erfahrungsschritten vorausgehen,
- ➔ eine vorausschauende Arbeitsgestaltung, die Möglichkeiten der Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsentwicklung schon im Stadium der Planung gezielt vorwegnimmt und mit der entsprechenden Bildungsentwicklung unterstützt,
- ➔ eine Erweiterung von Möglichkeiten der Entwicklung sozialer Identität in der Arbeit und demokratischer Mitbestimmung bei der Gestaltung betrieblicher und gesellschaftlicher Prozesse.

„Erweiterte Beruflichkeit“ soll auf „Gute Arbeit“ vorbereiten. Sie soll gut bezahlt und betriebsübergreifend ausgerichtet sein.

Dabei verschwimmt die klassische Aufteilung von Erstausbildung und Weiterbildung. Aus- und Weiterbildung werden in ein übergreifendes System lebensentfaltender Bildung einbezogen. Dabei wird Weiterbildung zu einem immer wichtigeren Bildungsbereich. Gute Weiterbildung stützt die Entwicklung von Beruflichkeit und ermöglicht erweiterte, dem modernen Arbeitsprozess ebenso wie der Kompetenzentwicklung der Arbeitenden förderliche Arbeitseinsatzformen. Eine so verstandene Beruflichkeit von Arbeit vermag Innovationen flexibel aufzunehmen und anzustoßen. Berufszuschnitte lassen sich so entschieden dynamischer neuen Erfordernissen anpassen und expansiv gestalten. Ein solcherart gegenwarts- und zukunftsbezogenes Leitbild von Beruflichkeit ist darauf verpflichtet, Er-

starrungen vorzubeugen, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zur Kenntnis zu nehmen, ihre oft gegebene Zwiespältigkeit, positive und negative Seiten, wahrzunehmen und immer wieder gestaltend umzusetzen. All das, was Beruflichkeit der Arbeit bietet, zu der gute berufliche Bildung hinführen soll, wird durch „Beschäftigungsfähigkeit“ und die auf sie ausgerichtete Qualifikationspolitik nicht geleistet. Beruflichkeit bringt Bindungen mit sich – an Arbeitsethos, Werk und Menschen, die Solidarität mit Kolleginnen und Kollegen.

Es geht uns darum, die in einem zunehmend deregulierten Beschäftigungssystem gesetzten Prioritäten wieder umzukehren. Über das Berufsbildungssystem darf nicht mehr in Abhängigkeit von konjunkturellen, kaum noch langfristig orientierten Interessen des Finanzkapitals nachgedacht werden. Es ist Zeit, dageganzusetzen und zu fragen, was die aktuell und zukünftig Arbeitenden wollen, was ihrem Interesse an Arbeit und Beruf entspricht. Und damit wird der Fokus auf die bestmögliche Qualifizierung derjenigen gerichtet, die die gesellschaftlich nützlichen Werte, den gesellschaftlichen Wohlstand an Gütern und Dienstleistungen schaffen.

Gewiss gibt es unterschiedliche Lebensentwürfe. Sicher lassen sich in einer individualisierten Gesellschaft, wie sie sich über Jahrhunderte aus den Zwängen vorbestimmter Lebenswege entwickelt hat, keine einheitlichen, normierten oder „repräsentativen“ Bedürfnisstrukturen aufzeigen oder gar ableiten. Unterstellt werden kann aber, dass sich die vielen, manchmal mehr, manchmal weniger speziellen Bedürfnisse und Wünsche der vielen Einzelnen um einen harten Kern bewegen: Das ist Beschäftigungssicherheit auf Arbeitsplätzen, die ein angemessenes, dauerhaft ausreichendes Einkommen, Anerkennung und Identitätschancen aus guter Arbeit bieten, aus beruflich organisierter Arbeit, die individuelle Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitsprozess, in der kompetenten Verrichtung und expansiven Weiterentwicklung von Werk und Tätigkeitsfeld selbst begründeten Interessen Platz bietet, die Gestaltungsmöglichkeiten und Mitbestimmung am Arbeitsplatz eröffnet. Die darüber hinaus gutes Leben auch „nach der Arbeit“ ermöglicht und Raum lässt, sich in Familie, Freundschaft, Gemeinde und Gesellschaft einzubringen.

Für die ausschließlich auf die Interessen der Unternehmen Ausgerichteten ist jedoch auch die Perspektive eines Lebens „nach der Arbeit“ illusorisch. In der wissenschaftlichen Diskussion spricht man schon lange von einer

deutlichen und kontinuierlichen Zunahme „entgrenzter“ Arbeitszeiten. Im öffentlichen Bewusstsein gelten zunehmender Stress und seine häufige Folge „Burnout“ mittlerweile als normal. Nicht nur der „Arbeitskraftunternehmer“, auch der Stellenbewerber hat sich um seine Qualifizierung für schnell wechselnde Arbeitsumwelten selbst zu kümmern, soweit es sich um Wissens- und Erfahrungszuwachs handelt, der über das am Arbeitsplatz und in der Arbeitsverrichtung selbst begründete Lernen hinausweist. Weiterbildung wird so zur Bringschuld der Arbeitssuchenden.

Wir laden alle Interessierten ein, sich an der Diskussion zu beteiligen, wie das Prinzip der Beruflichkeit von Arbeit – als erweiterte Beruflichkeit – in ein integriertes System umgesetzt werden kann, das alle Formen beruflicher Bildung bis in die Hochschulen umfasst, das Durchlässigkeit von einem Ausbildungsweg zum nächsten zulässt, und damit zur Erhöhung der Chancengleichheit beiträgt. Es ist unsere Überzeugung, dass die gegeneinander abschottende Trennung der dominanten Lernwege in das duale System einerseits und Studium andererseits weder dem einzelnen sich Aus- und Weiterbildenden noch den Betrieben – die auf kompetente Beschäftigte angewiesen sind – gerecht wird. Es ist uns bewusst, dass wir damit möglicherweise den Traditionalisten auf beiden Seiten, den Verfechtern überkommener Strategien der Facharbeit ebenso wie den Vertretern alter (und neuer) Vorstellungen von der Exklusivität (oder „Exzellenz“) der Universitäten, auf die Füße treten. Es gilt aber, exklusive Berufsbildungsideologie ebenso in Frage zu stellen wie exklusive Autonomievorstellungen der Universitäten.

Wir wollen deshalb nach einer kurzen Darstellung der Trends, die sich aus der Umsteuerung durch den Bologna-Prozess ergeben haben, die wesentlichen Konfliktlinien aufzeigen, denen sich das deutsche System der Beruflichkeit ausgesetzt sieht und die Fragen aufwerfen, die es in der Auseinandersetzung mit den Trends auf der europäischen Ebene zu beantworten gilt. Wenn so ein Diskussionsprozess beflügelt wird, der sich nicht widerstandslos den Zielen einer von den Finanzmärkten beherrschten Ökonomie beugt, sondern sich nachhaltigem Wirtschaften, guter Arbeit und gutem Leben verpflichtet weiß, ist schon viel gewonnen.

2. Expansion des Hochschulsektors

Es ist schon Tradition: Die OECD kritisiert regelmäßig die zu geringe Akademikerquote in Deutschland. Deutschland sei dabei, seine Wettbewerbsfähigkeit zu verspielen, oder aber es müsse die Zielsetzung der EU-Agenda 2020, eine Steigerung des Anteils der 30- bis 34-Jährigen mit abgeschlossener Hochschulbildung auf mindestens vierzig Prozent, erreichen. Ein cursorischer Zahlenvergleich spricht für ein bildungspolitisches Versagen, auch und gerade im Vergleich zu den angelsächsischen und skandinavischen Ländern. Die Situation ist ähnlich wie in Österreich und der Schweiz. Dabei wird aber übersehen, dass in Deutschland, Österreich und der Schweiz die nach wie vor funktionierende „duale“ Berufsausbildung einen großen Teil der Altersjahrgänge absorbiert, die in anderen Ländern als angelernte Arbeitskräfte in den Beruf gehen oder in Studiengängen eingeschrieben sind, die in Deutschland nicht Teil der akademischen Ausbildung sind.

Die verantwortlichen Akteure der Bildungspolitik in Deutschland wollen dennoch schon seit etlichen Jahren die Akademikerquote steigern – und tun dies mit Erfolg. Waren es 1950 erst rund fünf, Anfang der 1960er Jahre noch deutlich unter zehn Prozent eines Jahrgangs, die zum Studium strebten, so veränderte sich die Situation in den folgenden Jahrzehnten erheblich: Die Hochschulanfängerquoten stiegen seither stetig, forciert durch die Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. 1990/91 wurde zum ersten Mal die 30-Prozent Marke überschritten, ein halbes Jahrhundert nach Gründung der Bundesrepublik begann nicht mehr jeder Zwanzigste, sondern nahezu jeder Dritte ein Studium, und mittlerweile ist es rund die Hälfte der jungen Frauen und Männer: 2010 betrug die Studienanfängerquote, um den „G8-Effekt“ der doppelten Abiturjahrgänge bereinigt, 45 Prozent, 2012 schließlich rund 48 Prozent. Ein Ende dieser Entwicklung zeichnet sich nicht ab; langfristig wird mit Quoten um und über fünfzig Prozent gerechnet. Bei der Einschätzung der Trends muss allerdings im Auge behalten werden, dass sich die hochschulischen Lernorte im Laufe der Zeit vervielfacht haben (flächendeckende Einrichtung der Fachhochschulen Anfang der 1970er, Umwandlung der Berufsakademien in Hochschulen u. dgl.).

Diese quantitative Entwicklung wird aller Voraussicht nach zur Folge haben, dass sich sowohl die gesellschaftlichen als auch die betrieblichen

Maßstäbe für „talentierte“ Bewerber und für „erfolgreiche“ Bildungskarrieren verändern. Hintergrund ist, dass neben den Aufsteigern aus dem dualen System nun auch Hochschulabsolventen mit Bachelor-Abschluss die Positionen mit Führungsaufgaben im mittleren (Fach-)Management für sich beanspruchen (und tariflich auch so eingestuft werden).

2.1. Was bedeutet der Zug zur Hochschulausbildung für den Arbeitsmarkt?

In den vergangenen zehn Jahren ist in Deutschland die Zahl der Arbeitsplätze, für die ein Studium vorausgesetzt wird, um 1,6 auf 7,3 Millionen gestiegen. Die Erwerbslosigkeit von Akademikern ist währenddessen mit 2,5 Prozent gleich geblieben und liegt damit deutlich unter der durchschnittlichen Erwerbslosenquote. Ganz anders sieht es dagegen beim Stellenangebot für Un- und Angelernte aus, das im gleichen Zeitraum um 800.000 auf 6,9 Millionen zurückgegangen ist; die Erwerbslosenquote lag in diesem Bereich mit mehr als 20 Prozent weit über dem Durchschnitt. Eine gute formal organisierte und inhaltlich fundierte Ausbildung vergrößert also für die Einzelnen wie gehabt die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Dennoch zeitigen die Trends ambivalente Effekte. Insgesamt gesehen, auf alle Arbeitenden und Arbeitsuchenden bezogen, macht die kontinuierlich ansteigende Akademisierung nämlich genau diesen Vorteil wieder zunichte: Die Zahl der Bewerber um attraktive Arbeitsplätze wird immer größer – damit sinkt zugleich die Chance des Einzelnen, einen solchen Arbeitsplatz zu erhalten, auf lange Sicht. Dies gilt zumal, wenn der Nachholbedarf bei der Einrichtung von wissenschaftsnahen Arbeitsplätzen erfüllt ist. Für den einzelnen Arbeitnehmer und die einzelne Arbeitnehmerin wird also eine gute Qualifizierung immer mehr zur notwendigen, unerlässlichen, aber keineswegs hinreichenden, einen angemessenen Arbeitsplatz nicht garantierenden Bedingung. Entscheidend sind das Angebot an – guten – Arbeitsplätzen und der Zugang zu weiterführenden Qualifizierungswegen für alle und nicht nur für wenige Privilegierte.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die vorhandenen betrieblichen Qualifikationssegmente als relativ stabil einzuordnen sind und in naher Zukunft keine allzu großen Strukturveränderungen erwartet werden. Dies geht einher mit der Feststellung, dass noch „keine breiten Verdrängungsphänomene“ im Bereich beruflich qualifizierter Fachkraft (auf der

mittleren Qualifikationsebene) identifizierbar waren. So war in den vergangenen zehn Jahren die Zahl der Arbeitsplätze in den Betrieben, die eine Berufsausbildung („Lehre“) voraussetzen, bei knapp sechzig Prozent ziemlich stabil. In Deutschland liegt der Anteil der Arbeitsplätze, für die eine wissenschaftliche Ausbildung nötig ist, mit ca. 20 Prozent so hoch wie in anderen OECD-Industrieländern auch. Auch dies legt nahe, dass eine weitere Steigerung der Hochschulabsolventenquoten auf Dauer eher das Risiko von Dequalifizierung und unterwertiger Beschäftigung für die Absolventen mit sich bringen würde. Entsprechend ist mittlerweile auch der Arbeitsmarkt für Akademiker in Deutschland nicht mehr unproblematisch. Knapp ein Fünftel von ihnen war 2007 atypisch (befristet, in Teilzeit oder Leiharbeit) beschäftigt. Von den Maschinenbau-Absolventen 2009 z. B. waren nach einem Jahr acht Prozent der Universitätsabgänger und 13 Prozent der Fachhochschulabgänger als Leiharbeiter beschäftigt.

Die Beschäftigungsaussichten des einzelnen Arbeitssuchenden sind also im Wesentlichen eine Frage seiner relativen und nicht seiner absoluten Qualifikation. Bei einer begrenzten Zahl von Arbeitsplätzen werden bevorzugt die als „besser“ qualifiziert geltenden Bewerber eingestellt.

Das wachsende Gewicht von Studienabsolventen bringt nicht nur eine Veränderung der Struktur formaler Qualifikationen mit sich, sondern auch eine wachsende Bedeutung und veränderte Maßstäbe der beteiligten Akteure. Es verändern sich auch die gesellschaftlichen und die betrieblichen Maßstäbe für „geeignet“ erscheinende Bewerber und für „erfolgreiche“ Bildungswege. Akademisierung bedeutet deshalb auch, dass ein von herkömmlicher beruflicher Bildung unterscheidbarer Qualifikationstyp auf den Arbeitsmärkten an Gewicht gewinnt. Aufgrund dessen verändern sich Rekrutierungsstrategien und Auswahlverfahren, nicht aber ohne Weiteres der Bedarf.

2.2. Ein Exportschlager – Soll das „duale System“ der Erhöhung der Hochschulquoten weichen?

Es ist ein Kuriosum: Da wird, in den letzten Jahrzehnten national und international lange verkannt, das duale System der Berufsausbildung im Kampf gegen die grassierende Arbeitslosigkeit junger, gerade auch in Hochschulen ausgebildeter Erwachsener in Europa zum Problemlöser

hochgelobt und es wird, mit kräftiger Unterstützung der Politik, zum Exportschlager. Das deutsche Ausbildungssystem mit seiner typischen Mischung aus Schul- und Werkbank bzw. Labor oder Verkaufstresen und seinen Zwischenformen hat sich in der Finanz- und der folgenden Wirtschaftskrise europaweit zum Hoffnungsträger entwickelt. Sie hat die Jugendarbeitslosigkeit in vielen Ländern in die Höhe schnellen lassen: In Europa suchten Anfang 2013 offiziellen Zahlen zufolge fast sechs Millionen junger Menschen unter 25 Jahren eine Beschäftigung. In Spanien und Griechenland liegen die Quoten über der 50-Prozent-Marke – sozialer Sprengstoff, der die Politiker in den betroffenen Ländern gehörig unter Druck setzt. So schauen sie nach Deutschland, das mit acht Prozent mit die niedrigste Jugendarbeitslosigkeitsquote aufweist.

Als Schlüssel zum Erfolg gilt ihnen die duale Ausbildung mit ihren deutlich besseren Beschäftigungseffekten: Im Jahr 2010 wurden immerhin 61 Prozent der Ausbildungsabsolventen von ihren Lehrbetrieben übernommen. Die Hoffnungen im Ausland sind groß; die Gefahr zu scheitern, ist es aber auch. Denn das duale System in Deutschland hat historisch gewachsene Strukturen – mit den Rollen der Unternehmerorganisationen und der Gewerkschaften, mit den Mitbestimmungsrechten der Betriebsräte, auch mit der Mitverantwortung der Kammern für die regionale Entwicklung usw., die nicht einfach grenzübergreifend zu übertragen sind, die aber letztlich den Erfolg dieses Bildungstyps ausmachen.

Zugleich jedoch sollen, immer wieder durch die OECD angemahnt, von der Europäischen Union beschlossen und im Bologna-Prozess zur Reorganisation des Studiums forciert, die Hochschulabgänger-Quoten auch in Deutschland so in die Höhe getrieben werden, dass bald zwei Drittel eines jeden Jahrgangs über ein dementsprechendes Zertifikat verfügt. Dadurch würde das duale System in Deutschland um viele seiner Kandidaten gebracht und zu einem Rest-Modell ähnlich dem, das die Hauptschulen heute im allgemeinbildenden Schulwesen darstellen. Beziehungsweise zu einem Modell für den „ersten“ Rest derer, denen die so genannte Ausbildungsreife noch nicht abgesprochen wurde und die noch nicht ins „Übergangssystem“ abgeschoben wurden.

Es ist nicht nur die Gefahr, gegenüber der Hochschulausbildung zu einer Restgröße zu werden, die vor allem der dualen Berufsausbildung zu schaffen macht. Der betriebsorientierte Typ beruflicher Bildung hat auch erhebliche Schwächen. Gravierende Probleme zeigen sich

- ➔ in der kurzfristigen, Rentabilitätskalkülen geschuldeten Verweigerung von Ausbildungsplätzen durch die Betriebe – trotz des immer wieder beschworenen Fachkräftemangels,
- ➔ in der daraus resultierenden quantitativen Bedeutung (es sorgt für die restlichen rund dreißig Prozent der Ausbildungsplätze) eines nicht funktionierenden „Übergangssystems“, das eher als Wartehalle dient auf Züge, die nicht mehr fahren,
- ➔ im Übergewicht der Unternehmen bei den Entscheidungen im „dualen“ System, was z. B. Lernorte, Lerninhalte und Entscheidungsbefugnisse betrifft, und
- ➔ in der Verweigerung nachhaltiger Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Nicht vernachlässigt werden darf bei der Lösung der anstehenden Fragen, dass das bis ins 20. Jahrhundert in Deutschlands Industriegesellschaft dominante Modell der Berufsausbildung sich, nicht zuletzt aufgrund der Strukturverschiebungen zwischen der unmittelbaren Produktion und den Dienstleistungssektoren erheblich ausdifferenziert hat. Dies gilt in allen relevanten Aspekten in Bezug auf

- ➔ die Lerninhalte im Verhältnis von Wissen und Fertigkeiten,
- ➔ den Stellenwert der unterschiedlichen Lernorte; so reicht auch der Lernort Betrieb selbst über den einzelnen Arbeitsplatz hinaus, geschieht betriebliches Lernen in Lernstätten, Lerninseln, Projekten, rotierend usw.,
- ➔ die Zuständigkeiten, indem z. B. im Zuge der ebenfalls europaweit favorisierten „neuen Steuerungsmodelle“ zunehmend regionale Instanzen der Wirtschaftsförderung und Netzwerke einbezogen werden.

So verschwinden zunehmend die Unterschiede zwischen den tradierten Formen dualer Berufsausbildung und manchen Formen des Schulberufsystems, soweit es die Lernorte betrifft. Was bleibt davon, wenn etwa der schulische Part der „dualen“ Ausbildung im Block stattfindet und die Schwesternschülerinnen in den Krankenhäusern Dienst tun?

Was spricht bei dieser überhandnehmenden Zersplitterung der berufsbezogenen Ausbildungswege gegen eine Neuordnung des gesamten Systems der Vorbereitung auf das Berufsleben nach Maßstäben rationaler Kriterien – jenseits aller partialisierten Interessen- und Bedenkenträgerschaften?

2.3. Wohin soll die Reise gehen?

Das wachsende Gewicht der Hybridstudiengänge an den Fachhochschulen, die berufsorientiert Schwerpunkte aus unterschiedlichen Disziplinen zusammenführen und die Vervielfachung der hochschulischen Lernorte und Didaktiken selbst – kann als Tendenz hin zu einer neuen Form der Berufsbildung angesehen werden. Dabei können durchaus zentrale Merkmale des betrieblichen Bildungstyps den Weg in eine neue, zukunftsbezogene Berufsausbildung an den Hochschulen weisen.

Ein Bildungssystem, das insgesamt

- ➔ neben der weitgehenden Ausrichtung auf die Interessen „der Wirtschaft“, d. h. der Unternehmen,
- ➔ abhängig ist von der „Ausbildungsbereitschaft“ der Unternehmen, nämlich Lehrstellen anzubieten,
- ➔ das hartnäckig an den Standesinteressen der begüterten Milieus und an der Eigenständigkeit der Gymnasien festhält,
- ➔ das dem eigensinnigen Abgrenzungsbedürfnis von Pädagogen (Philologenverbänden ebenso wie „Universitäts“-Professoren) mehr dient als der Förderung von Durchlässigkeit im Bildungssystem,
- ➔ das die Probleme vieler Jugendlicher in einem „Übergangssystem“ versteckt, und
- ➔ wo viel Energie für die Systematisierung der chaotischen Melange eines europäischen Arbeitsmarkts verschwendet wird, der sich über alle kulturellen Besonderheiten hinwegsetzt,

vermag nicht zu leisten, was erforderlich ist.

Notwendig ist die Integration aller Formen beruflicher Bildung. Dazu brauchen wir – mit dem Ziel eines öffentlich garantierten, aufeinander abgestimmten Systems – ein gemeinsames Leitbild,

- ➔ das dauerhaft angemessene Ausbildung und Weiterbildung ermöglicht,
- ➔ an dessen Schnittstellen jeder, der die für die erstrebte Stufe erforderlichen Voraussetzungen mitbringt, jederzeit einsteigen kann,
- ➔ das Übergänge von einem Teilsystem in das andere systematisch öffnet, statt sie mit fragwürdigen Auslesepraktiken zuzustopfen,
- ➔ das Eintritte und Austritte, Wiedereintritte lebenslang garantiert,

- ➔ das auf Berufspraxis vorbereitet und daran anknüpft und dennoch nicht in die Gefangenschaft illegitimer Interessen gerät.

Ein Leitbild als Basis für politische Gestaltung, das alle auf Berufsarbeit hinführenden Bildungsgänge aufeinander bezieht, letztlich integriert, halten wir zumal angesichts der absehbaren wirtschaftlichen und demographischen Entwicklungen für zukunftsweisend und erforderlich.

Auf dem Weg zu einem erweiterten, gemeinsamen Leitbild beruflicher Bildung wird es zunächst einmal darum gehen innezuhalten. Wir müssen uns, wo es um das perspektivische Ziel geht, von kurzfristigen Forderungen und Reparaturen zugunsten eines Entwurfs verabschieden, der erst langfristig umzusetzen sein wird. Dabei setzen wir anstelle von Gesamtwürfen, wie sie das Modell der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen oder die Oberstufenzentren in Berlin repräsentierten sowie vieler unübersichtlich wuchernder Modellversuche auf eine „Konvergenz“-Strategie. Die Tatsache, dass diese Modelle keine nachhaltige Wirkung zeitigen konnten, führte – in einer sonst unveränderten Bildungslandschaft – zur Isolation der Konzepte und letztlich zu deren Misserfolg. Mit der Konvergenzstrategie behalten wir das Ziel dauerhaft im Auge, um uns mit jedem Schritt dem Ziel der Aufhebung der bestehenden Trennung der Bildungswege, eines auf einer erweiterten Beruflichkeit gründenden Systems arbeits- und lebensbezogener Aus- und Weiterbildung, näherzukommen. Dazu brauchen wir einen Wegweiser, der uns in unübersichtlichem Gelände die Orientierung sichert: das Leitbild der erweiterten Beruflichkeit. Ohne eine solche Orientierungsmarke besteht die Gefahr, sich im Dickicht von Einzelreformen zu verlaufen oder im Kreis immer neuer Modellversuche zu drehen.

Wir entwerfen also keine Blaupause eines Idealmodells. Dies unterscheidet die Konvergenzstrategie von den bisher versuchten Integrationsstrategien. Um aber zu wissen, was heute zu tun ist, müssen wir wissen, wo wir hinwollen. Es geht eben nicht darum, von heute auf morgen ein neues „System“ zu schaffen, das alle Widrigkeiten lösen könnte, denen wir uns heute gegenübersehen. Wir werden ohne Experimentieren, ohne Rückschläge nicht vorankommen. Unrealistisch und nicht zielführend ist die Hoffnung auf den großen widerspruchsfreien Entwurf ebenso wie „Maßnahmen“-Flickschusterei und Modellversucherei – Aktionismus mit Alibifunktion, dem jegliche Konsequenz und Nachhaltigkeit abgeht. Auf dem Weg zur Umsetzung und Verwirklichung eines neuen

Leitbildes wird es stattdessen auch darum gehen, liebgewonnene Sichtweisen in Frage zu stellen, Ambivalenzen zu erkennen, auszuhalten und zu bearbeiten, indem Vor- und Nachteile denkbarer Alternativen überhaupt erst einmal erkannt, benannt und dann gegeneinander abgewogen werden.

Es geht also letztlich darum, Perspektiven eines neuen integrierten, wissenschaftsbasierten Berufsbildungssystems zu entwickeln. Dies schreibt weder die duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung noch die herkömmliche Hochschulausbildung fort. Vielmehr sind Grundzüge und Elemente beider Bildungstypen – Anwendungsbezüge des Lernorts „Arbeitsleben“ in Betrieb und Verwaltung und die Fähigkeit vom Einzelfall zur Abstraktion, zur Verallgemeinerung vorzustoßen, wie sie die Hochschule vermittelt, reflektiertes, wissenschaftlich begründetes Erfahrungswissen, Entwicklungsmodelle von Kompetenzen sowie prozessorientiertes Arbeiten und Lernen – in einer neuen „erweiterten“ Beruflichkeit zusammenzuführen. Dazu bedarf es langfristig der auch schon lange geforderten Überwindung der traditionellen Trennung zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung. Das wird kein leichtes Stück Arbeit.

3. **Ambivalente Entwicklungen zur Integration der allgemeinen und beruflichen Bildung**

Die Integration „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung gehört zu den zentralen Problemen, seitdem Bildung in Deutschland Gegenstand von Politik und Wissenschaft ist. Seit der Aufklärung existieren unterschiedliche Ideen – philanthropische, reformpädagogische, totalitär-ideologische, gesellschaftskritische – die mit der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung jeweils verschiedene Menschenbilder und politische Intentionen verbinden. Dabei geht es entweder um Nützlichkeit und Brauchbarkeit oder um die Entfaltung umfassender Persönlichkeit, um Erziehung zur Ganzheit oder um allseitige Mündigkeit und umfassende Teilhabe. Die grundlegenden Strukturdefizite des Bildungswesens in Deutschland werden immer wieder neu und schärfer ausgeleuchtet. Ein Hauptmerkmal bleibt die Trennung „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung. Und dies auf verschiedenen Ebenen:

- ➔ Es geht dabei zunächst um ein curriculares Problem, also von Fächern, Lehrplänen und Didaktik, d. h. um die Reichweite von Zielen, Inhalten und Methoden des Lernens zwischen ökonomischer Verwertung und personaler Aneignung. Damit ist aber auch die Organisation des Lernens aufgeteilt auf verschiedene Zuständigkeiten: Bund, Länder und Kommunen.
- ➔ Zweitens geht es um die Anteile verschiedener Lernorte: Schulen, Betriebe und Bildungsträger, Arbeitsplätze, Lerninseln, Lehrwerkstätten, Trainingszentren, Unterrichtsstätten oder andere konzeptionelle Formen der Berufsbildung.
- ➔ Davon ist auch die Entscheidungszuständigkeit berührt, nämlich, inwieweit Planung, Durchführung und Auswertung der Lernprozesse beeinflusst werden können – von den Lernenden selbst, von Unternehmen, Sozialparteien, öffentlichen Gremien oder staatlichen Instanzen. Juristisch spiegelt sich die Trennung in der Zuständigkeit für verschiedene Rechtsbereiche wider, so z. B. die des Bundes für das Arbeitsrecht gegenüber der Kulturhoheit der Länder. Damit sind dann auch entsprechende Entscheidungszuständigkeiten über Ressourcen und daran anschließend die der Finanzierung verbunden.

Seit den 1960er/70er Jahren sind die Integrationsbemühungen mit dem Anspruch der Lebensweltorientierung der „allgemeinen Bildung“ einerseits sowie der Wissenschaftsorientierung der „beruflichen Bildung“ andererseits mit dem politischen Ziel der Demokratisierung der Gesellschaft und der Annäherung der sozialen Milieus verbunden. Bezugspunkte der Integration sind dabei:

- ➔ Schulfachstrukturen, z. B. wenn in „allgemeinbildenden“ Schulen ein auf die Arbeitswelt vorbereitendes Fach (wie die Arbeitslehre) eingeführt wird oder wenn an „berufsbildenden“ Schulen allgemeinbildender Unterricht (wie Deutsch, Fremdsprachen oder Sozialkunde) stattfindet,
- ➔ Lehrpläne, z. B. wenn in verschiedenen Fächern, „quer“ also zur Fachdidaktik, arbeits- und berufsbezogene Inhalte oder Praxisanteile berücksichtigt werden,
- ➔ Didaktik, z. B. wenn Lerninhalte und -ziele für Arbeit und Beruf curricular interpretiert werden.

Weitere Bezugspunkte der Integrationsdebatten sind unterschiedliche Berechtigungen, z. B. wenn Bildungsgänge doppelqualifizierend, also sowohl mit einem allgemeinbildenden als auch mit einem berufsbildenden Abschluss enden („Doppelqualifikation“) sollen, oder aber, wenn beide (Einzel-)Abschlüsse zum gleichen (Hochschul-)Zugang berechtigen („Gleichwertigkeit“) sollen.

Während die curricularen und didaktischen Integrationsperspektiven nicht zwangsläufig die Zugangsmöglichkeiten zu anderen Bildungseinrichtungen und -gängen verbessern und bildungspolitisch noch relativ leicht realisierbar sind, sind diejenigen Integrationsbemühungen, die auf die Erweiterung von Berechtigungen zielen und die Grenzen zwischen „allgemein“- und „berufs“-bildenden Abschlüssen mit ihren Zuordnungen zu mehr oder weniger großen Partizipationschancen aufweichen, auf Grund der dahinterstehenden Machtstrukturen schwer durchsetzbar. Dies zeigt sich an den verschiedenen Forderungen nach Gleichwertigkeit allgemeinbildender und berufsbildender Abschlüsse im Hinblick auf den Hochschulzugang, die in der deutschen Bildungsgeschichte seit dem 19. Jahrhundert Tradition haben, und die massiv in der Bildungsreform der 1960er/70er Jahre in den Mittelpunkt des Interesses gestellt worden sind. Das findet u.a. seinen Ausdruck in der Auseinandersetzung um die Einflüsse der Unternehmen und der Kammern sowie um die Zuständigkeiten des Bundes bzw. der Länder.

Bislang sind die Bemühungen um Gleichwertigkeit entweder gescheitert oder nur schleppend und punktuell erfolgreich realisiert worden. Der wohl wichtigste Grund hierfür liegt in der Aufrechterhaltung sozialer Statusdifferenzen und sozialmilieuspezifischer Teilhabechancen, wie sie durch die Segmentierung der allgemeinen Bildung und die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung gewährleistet werden.

3.1. Wie erfolgen die Verteilungen und Zuordnungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung?

Soziale Disparitäten, ungleiche Chancen und Teilhabe in der Gesellschaft manifestieren sich am deutlichsten im Bildungs- und Beschäftigungssystem: Die horizontale und vertikale Gliederung des Bildungssystems in Bildungseinrichtungen, Bildungsgängen und Bildungsstufen und die Differenzierung des Beschäftigungssystems nach Arbeitsmarktsegmenten, betrieblichen Hierarchien, beruflichen Positionen, Qualifikationsstufen und Karrierewegen hängen eng zusammen und reproduzieren sich aufgrund ihrer Zugangsmuster und Selektionsmechanismen gegenseitig – mit dem Effekt, dass die hierarchisch gegliederte Sozialstruktur trotz zwischenzeitlich immer wieder zu registrierender bildungs- und beschäftigungspolitischer Aufbrüche und Reformversuche erhalten bleibt. Forderungen nach mehr Durchlässigkeit und Chancengleichheit bleiben auf diese Weise immer aktuell und müssen von Generation zu Generation immer wieder neu gestellt werden.

Obwohl der Bildungsstand der Bevölkerung insgesamt in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich angestiegen ist und sich die Quote derer, die die Haupt- oder Realschule besuchen, zugunsten derer, die die Gymnasien besuchen, immer mehr verringert hat, gilt nach wie vor: Je niedriger der soziale und wirtschaftliche Status der Eltern, umso häufiger besuchen die Jugendlichen die Hauptschule. Wobei dieser Trend des Abbaus der Hauptschulenwege in letzter Zeit immer weiter in den mittleren Bereich der Real- und Sekundarschulen hinein verlagert wird. Nach der Schule setzen sich die Zuordnungen weiter fort. Jugendliche mit Hauptschulabschluss finden, soweit sie nicht gleich ins Übergangssystem abgeschoben werden, einen Ausbildungsplatz am ehesten im Handwerk, in der Hauswirtschaft, der Landwirtschaft und im Einzelhandel, in Berufsfeldern also, die aufgrund ihrer begrenzten Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen, eher geringer Weiterqualifizierungsmöglichkeiten und

eher mäßigem Sozialprestige wenig attraktiv sind. Je höher das schulische Vorbildungsniveau, desto größer ist auch die Chance auf einen attraktiven Ausbildungs- bzw. Studienplatz.

Auch wenn die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss kontinuierlich zurückgeht und das schulische Abschlussniveau insgesamt steigt, landet jährlich mindestens ein Viertel der Jugendlichen in Warteschleifen. Neben dem dualen System der Berufsausbildung und dem Schulberufssystem hat sich dieser Übergangsbereich während der letzten drei Jahrzehnte über alle Konjunkturen und politischen Konstellationen hinweg hartnäckig erhalten. Trotz des schon seit den 1980er Jahren angekündigten demografiebedingten Fachkräftemangels haben in Deutschland über zwei Millionen junge Erwachsene zwischen 20 und 34 Jahren keinen beruflichen Abschluss. Dabei hat sich das Bildungsniveau der Jugendlichen in den Warteschleifen zunehmend verbessert: So verfügen inzwischen knapp 53 Prozent über einen Hauptschul- und knapp 25 Prozent über einen Realschulabschluss.

Ungerechtigkeit und Ausgrenzungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem lassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln belegen. Es bleibt dabei:

- ➔ Je besser die sozioökonomischen Bedingungen, desto günstiger stellen sich die Möglichkeiten der Bildungsteilhabe dar.
- ➔ Je höher die schulische Vorbildung, umso größer ist die Chance auf eine akademische Bildung und privilegiertere und karriereoffenere Berufsausbildung.

Umgekehrt gilt:

- ➔ Je benachteiligter die soziale Herkunft, umso geringer sind Bildungschancen und -teilhabe.
- ➔ Je geringer das schulische Vorbildungsniveau, umso größer ist das Risiko, aus Berufsausbildung und weiterführender Ausbildung ausgegrenzt zu werden bzw. in weniger privilegierte Bildungsgänge einzumünden.

Die Frage ist: Wie durchsetzungsfähig können vor diesem Hintergrund und den dahinter stehenden Interessen, den Status quo zu erhalten, Bemühungen um die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bil-

dungsabschlüsse eigentlich sein? Diese Frage stellt sich vor dem Hintergrund des Anspruchs, die seit mindestens zweihundert Jahren gültigen sozial selektiven und gesellschaftlich arbeitsteiligen Funktionen von allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuweichen.

3.2. Gleichwertigkeit oder sozial strukturierende und gesellschaftlich arbeitsteilige Funktionen von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung?

Die Kritik an den Zünften des Handwerks, die hochgradig geschlossen waren, war seit dem 17. Jahrhundert mit der Forderung verbunden, dass die gesellschaftliche Position des Einzelnen nicht mehr über seine soziale Herkunft, sondern durch seine eigenen Leistungen bestimmt wird. Wie wir mittlerweile wissen, führten diese Individualisierungs- und Liberalisierungsforderungen nicht zu einer tatsächlichen Öffnung der Gesellschaft. Vielmehr hatten auch die aufstrebenden und schließlich privilegierten Gruppen des Bürgertums ein Interesse daran, ihren Status zu wahren, die Zugänge zu Bildung und Beruf zu kontrollieren und wieder zu schließen, insbesondere wenn die Statuskonkurrenz zu groß zu werden drohte. Bildung und Beruf, individuelle Leistung, waren somit einerseits ethisch gestützte Mittler des angestrebten Aufstiegs, gleichzeitig aber zentrale Schleusen bei der Besetzung sozial besser situerter und oft mit besseren Zugängen zu symbolischer oder legislativer Macht ausgestatteter Positionen.

Besonders deutlich zeigte sich das Bemühen der privilegierteren Milieus, die hierarchische Sozialstruktur über die Zugänge zu Bildung zu sichern, als Anfang des 19. Jahrhunderts das Berechtigungswesen als formalisierte Legitimation von Zugangseröffnung oder -verweigerung im Bildungswesen steuernd bei der Verteilung von Bildungschancen wirksam wurde. Dieses entsprach weitgehend den sozialen Status- und Abgrenzungsinteressen der besitzenden und gebildeten Milieus sowie deren Vorstellungen von einer „gerechten“ sozialen Ordnung. Ihnen war daran gelegen, die Wege im berechtigenden Bildungswesen zu verengen, anstatt viele Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten sozialen Milieus zu höheren Abschlüssen zu führen. Dieser „Berechtigungspolitik“ im Bildungswesen folgte bald auch die Bürokratisierung der Auswahl, Rekrutierung und Verortung auf einem beruflich gegliederten Arbeitsmarkt. Struktur, Verteilungslogik, Zugänge und Ausgrenzungen im Bil-

dungswesen gingen immer mehr mit denen im Beschäftigungssystem Hand in Hand. Bildung, Beruf und damit auch berufliche Bildung reproduzierten die Gliederung des Bildungswesens, des Arbeitsmarktes, der Betriebe und schließlich der gesamten Sozialstruktur.

Dementsprechend stützte sich das Bildungswesen Ende des 19. Jahrhunderts auf Schulformen, die drei Komplexen zugeordnet werden können:

- ➔ Gymnasien und Universitäten für das Besitz- und Bildungsbürgertum,
- ➔ die mittlere Bürger- bzw. Realschule und die Fachschulen für mittlere Schichten und Kleinbürgertum sowie die aufstrebenden Milieus der Facharbeiter-„Aristokratie“,
- ➔ Volks-, Bauern-, Armen-, Industrie- und Fortbildungsschulen für die aus proletarischen Milieus stammenden Kinder.

Die Jugendlichen in den „Fortbildungsschulen“, den Vorläufern der Berufsschulen, kamen also zu einem überwiegenden Anteil aus unteren, allenfalls mittleren sozialen Schichten. Sie waren Arbeiter-, Handwerkerkinder oder Kinder niedriger Angestellter. Sie schafften es höchstens bis zur Volksschule und wurden häufig als bildungsunwillig bezeichnet. Aus der Perspektive des Bildungsbürgertums, das in die Universitäten strebte, waren Fortbildungsschulen Versorgungseinrichtungen für Jugendliche unterer oder wenig privilegierter Bevölkerungsschichten und damit eine bildungspolitische Entlastung im Zuge allgemein steigender Bildungsaspirationen. So konnte sichergestellt werden, dass die höheren Positionen für die Kinder des Bildungsbürgertums reserviert bleiben.

Zwar stieg auch schon im Laufe des 19. Jahrhunderts das Bildungsniveau in Deutschland an, auch differenzierten sich verschiedene Bildungseinrichtungen weiter aus; dennoch blieb die berechtigende Bildung Sache der bürgerlichen Milieus, während die Kinder der unteren Schichten in den für sie vorgesehenen Schulen sozial kontrolliert werden konnten. Der Sinn der Schule für das Volk lag eben vor allem auch, zum Teil explizit, darin, die große Masse der Bevölkerung zu entpolitisieren und ihnen einen durch eigene Leistung erlangten Platz in der Gesellschaft zuzuweisen.

Nach dem Ersten Weltkrieg galten für die verschiedenen politischen Interessengruppen Erziehung und Bildung zunächst als Hoffnungsträger im Demokratisierungsprozess. Die Verfassung der Weimarer Republik

verpflichtete mit dem Artikel 146 die Regierungen des Reiches und der Länder dazu, dafür zu sorgen, dass Anlage und Neigung die Schullaufbahn eines Kindes bestimmen, nicht aber wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern. Auch wenn die Einrichtungen des expandierenden Bildungswesens von immer mehr Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen als karrierebestimmend wahrgenommen wurden, lag der Anteil der Arbeiterkinder an der Schülerschaft im höheren Schulwesen auch 1931 noch bei nur fünf Prozent. Nach wie vor fanden sie sich allenfalls in beruflichen Schulen wieder, von wo aus sie praktisch keine Chance weiterführender schulischer Bildung hatten. Zwar gab es inzwischen einige Vorschläge, die Berufsbildung aus ihrem Sackgassenstatus herauszuholen und sie so zu konzipieren, dass sie neben ihrer berufsqualifizierenden Funktion Sprungbrett in allgemeine Bildung und damit auch eine mögliche Voraussetzung für akademische Abschlüsse sein konnte, aber das damit verbundene Ziel, die starre Verteilung sozialer Statusgruppen auf die verschiedenen Bildungssegmente (Berufsbildung für gering gebildete und sozial eher benachteiligte Bevölkerung, akademische Bildung für das besitzende und gebildete Bürgertum) aufzuweichen, wurde nicht realisiert.

Erst die Protagonisten der Bildungsreform der 1960/70er Jahre, die sich mit dem Hinweis auf Chancengleichheit im Bildungssystem und der Forderung nach einem „umfassenden Bildungssystem“ für eine Aufwertung der beruflichen Bildung durch höherwertige Abschlüsse, wissenschaftspropädeutische Ansätze in der beruflichen Bildung und eine Öffnung der Hochschulen für alternative Bildungsformate einsetzten, brachten neuen Wind in die Gleichwertigkeitsdebatte. Der Aufbau beruflicher Gymnasien, der Fach- und Berufsoberschule, der Ausbau des Hochschulzugangs für Studieninteressierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, der Kollegschulmodellversuch in Nordrhein-Westfalen, die zunehmende Bedeutung des „Zweiten Bildungsweges“ über Berufsaufbauschulen, Kollegs oder Abendgymnasien, aber auch der Fachhochschulzugang für Techniker oder die Gleichsetzung der Meisterprüfung mit der Fachhochschulreife waren Initiativen, die die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung an die allgemeine Bildung unterstützen sollten.

Im Rückblick können jedoch all diese Versuche im Hinblick auf die Schaffung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung als bestenfalls bedingt erfolgreich eingeschätzt werden. Das tonangebende

Besitz- und Bildungsbürgertum war an der Gleichstellung der herkömmlichen Berechtigungen von „beruflicher“ und höherer „allgemeiner“ Bildung nicht interessiert.

3.3. Wirkt das Fortbestehen fragmentierter Zuständigkeiten als Integrationsdilemma?

Während in der Nachkriegszeit die Verantwortung für die „allgemeine Bildung“ den Kultusministerien der Länder übertragen wurde, war „berufliche Bildung“ zunächst kein öffentliches Thema. Auseinandersetzungen, in denen Selbstverständnis, Bildungsaufgabe, Erziehungsziele und Zukunftsfragen im Mittelpunkt standen, wurden vor allem von Lehrerverbänden und Hochschullehrern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführt, während bei den berufsbildungspolitischen Entscheidungsträgern wie den Industrie-, Handwerks- und Arbeitgeberverbänden außer Frage stand, dass die berufliche Erstausbildung auch künftig in der Hauptverantwortung der Unternehmen liegen sollte. Dies wurde auch durch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem „Gutachten zur Berufsausbildung der deutschen Jugend“ aus dem Jahr 1952 unterstützt. Die für das „allgemeinbildende“ Schulwesen zuständige Bildungspolitik der Länder und deren Kultusministerien fühlten sich nur begrenzt und teilweise widerwillig zuständig für berufsbildende und berufsschulische Angelegenheiten.

Doch nicht nur zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung verfestigte sich im Hinblick auf Zuordnung von Jugendlichen und Aufnahmeleistung eine Arbeitsteilung, sondern auch innerhalb des beruflichen Bildungssystems selbst existierte eine Aufteilung in unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche. Zwar gilt die berufliche Bildung als – im Zusammenwirken von Staat und Verbänden – korporatistisch und – in der Kooperation von Bund und Ländern – föderalistisch verfasste Gemeinschaftsaufgabe. Dennoch blieb es bei der Teilung der Zuständigkeiten: Die für die gewinnorientierten Unternehmen weniger interessanten Sektoren, vor allem das vollqualifizierende Schulberufssystem (und das Übergangssystem), liegen in überwiegendermaßen in der Verantwortung von Bund und Ländern (wie die Schulberufe der nicht-akademischen Gesundheitsdienste nach Bundes- bzw. diverse sach- oder personenbezogene Dienstleistungsberufe nach Landesrecht) und der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, während die „duale“ Ausbildung nach wie vor das haupt-

sächliche Entscheidungsfeld von Arbeitgebern und ihren Interessenvertretungen ist. Entsprechend haben ihre Positionen trotz des grundsätzlichen Tripartismus (zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und Öffentlicher Hand) nach wie vor ein großes Gewicht bei berufsbildungspolitischen Entscheidungen, sie spielen auf verschiedenen Ebenen (bis hin zu Abschlussprüfungen) den dominanten Part und können aufgrund ihrer arbeitsmarkt- und ausbildungspolitischen Macht – insbesondere bezogen auf die Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen – massiven Druck auf (berufs-)bildungspolitische Reformvorhaben ausüben.

In den 1960er und 70er Jahren ist es den Gewerkschaften gelungen die Forderung nach einem Berufsbildungsgesetz und nach einer Berufsbildungsforschung, die auch zu Erfolgen führt, zum Thema der öffentlichen Diskussion zu machen. Das Berufsbildungsgesetz und das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (der 1969 gegründete Vorläufer des Bundesinstituts für Berufsbildung) brachten neue Ansätze in der Berufsbildungspolitik. Es kam zu einer Reduzierung der Lehrberufe und zu einem Abbau der Anlernberufe. Die inhaltliche Neuordnung der Ausbildungsberufe in den Metall- und Elektroberufen, den Bauberufen, der Textilindustrie und der kaufmännischen Berufe wurde von den Gewerkschaften durchgesetzt. Nicht umsetzbar waren eine gemeinsame Finanzierung der Berufsausbildung und eine stärkere Einbeziehung der beruflichen Schulen in ein gemeinsames Lernsystem. Auch im DGB wurde 1972 erstmals eine Zusammenführung von allgemeiner und beruflicher Bildung und der gewerkschaftlichen Bildung in einem Vorstandsbereich vorgenommen. Dies wirkte sich in einem „bildungspolitischen Gesamtprogramm“ aus. Leider wurde das Thema dann durch andere politische und gewerkschaftliche Aufgaben wie Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel überlagert.

Dies betrifft schließlich auch die aktuellen Vorschläge zur „Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“, die auf die Erweiterung von Hochschulzugängen für beruflich Qualifizierte, auf inhaltlich komplexere Berufsausbildungen, Doppelqualifikationen und auf die Verzahnung berufsqualifizierender mit akademischen Abschlüssen (duale Studiengänge) abzielen. Doch nicht nur die fragmentierte Zuständigkeit innerhalb der beruflichen Bildung und ihre Abhängigkeit von beschäftigungs-, personal- und lohnpolitischen Präferenzen, sondern auch die Wahrnehmung der beruflichen Bildung in der überwiegend auf „allgemeinbildende Schulen“ und Hochschulen konzentrierten Bildungspoli-

tik sind maßgeblich dafür, inwieweit die Gleichwertigkeit realisiert wird. Beispielsweise indem

- ➔ allgemeinbildende Einrichtungen wie die allgemeinbildenden Sekundarbereiche I und II und die Hochschulen aufgeschlossen werden für andere Bildungstypen und Lernbiographien,
- ➔ die Integration von Studienorientierung in der Sekundarstufe II und Studieneingangsphasen in der Hochschule unterstützt werden,
- ➔ berufliche Kompetenzen und berufsbegleitende Weiterbildung auf Studiengänge und -abschlüsse angerechnet werden,
- ➔ aufbauende akademische Weiterbildung eingerichtet oder
- ➔ Studiengänge um berufsqualifizierende Anteile angereichert werden.

Inwieweit die berechtigungsbezogene „Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung“ durch die Bildungspolitik der Länder und des Bundes unterstützt und von den „allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen“ angenommen wird, hängt unter gegebenen Bedingungen letztlich davon ab, inwieweit sie zu deren Selbsterhalt beiträgt und nach wie vor bestehende Bildungsmonopole nicht gefährdet.

3.4. Anerkennung der Gleichwertigkeit von Kompetenzen durch den Deutschen Qualifikationsrahmen?

Ein Schritt in Richtung der Anerkennung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung könnte grundsätzlich auch dadurch erfolgen, dass in den traditionell gegeneinander abgeschotteten Teilen des Bildungssystems oder im Arbeitsleben erworbene Kompetenzen formal gleichgestellt werden. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) könnte ein Instrument hierfür sein. Er soll neben der Förderung von Transparenz und Mobilität im europäischen Raum die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Sektoren des Bildungssystems und der Arbeitswelt verbessern, die geforderte Anerkennung der Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung sowie institutioneller und informell erworbener Kompetenzen fördern. Sollte das europäische politische Projekt der Anerkennung außerhalb institutionalisierter Qualifikationsprozesse erworbener Kompetenzen gelingen, würden Steuerung und Orientierung des Systems der deutschen Berufsbildung wesentlich verändert. Die Risiken, aber auch die Chancen einer solchen Entwicklung sind kaum abzuschätzen, zumal die entsprechenden Mess-, Validierungs-

und Anerkennungskonzepte bisher kaum entwickelt, geschweige denn fundiert und evaluiert sind. Bislang bleibt vor allem festzuhalten, dass die mit der Umgestaltung verbundene „Outcome-Orientierung“, der es um die Kompetenzen der Arbeitskräfte geht, ohne die Lernwege zu berücksichtigen, vorrangig auf Marktbedarfe, Beschäftigungsfähigkeit eben und nicht auf Chancengleichheit und Gleichwertigkeit ausrichten würde.

Diese Einschätzung der Versuche zur Aufwertung nicht institutionalisierter Lernwege und außerhalb der Bildungsinstitutionen erworbener Kompetenzen findet ausdrücklich auch bei den Gewerkschaften Unterstützung. Im Unterschied zu einer primär auf Arbeitsmarkt und Beschäftigung zielenden Begründung betont das Konzept der erweiterten Beruflichkeit aber die Bedeutung von Persönlichkeitsentfaltung und Wertevermittlung in den Bildungsprozessen. Wie das in radikal modularisierten Verfahren gelingen soll, vermag wohl niemand zu sagen.

Selbstverständlich ist die Auseinandersetzung mit der Frage, ob darüber Gleichwertigkeit und Chancengleichheit gefördert werden können, begrüßenswert. Grundsätzlich könnten Anerkennungsverfahren dazu beitragen, die wechselseitige Abschottung der Bildungs- und Berufsbildungsbereiche und ihre über Jahrhunderte entwickelten Berechtigungs-, Auslese- und Ausgrenzungsmechanismen zu durchbrechen, indem Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen und innerhalb der Bildungsbereiche als funktionsfähige Zu- und Übergänge gestaltet und anerkannt werden. Hierzu bedarf es der Anerkennung und Anrechnung der jeweiligen Vor- und Nachqualifizierungen, unter anderem der von Übergangsmaßnahmen auf einen anerkannten Ausbildungsberuf und die von beruflich und lebensweltlich erworbenen Kompetenzen auf berufliche Fortbildungs- und Studiengänge.

Nicht zu unterschätzen sind aber die Interessenkonflikte, die insbesondere dann manifest werden, wenn, wie vorgesehen, privatwirtschaftlich organisierte gleichwertig neben öffentlich verantwortete Validierungsverfahren treten. Das Eigeninteresse von Unternehmen, sich an der Validierung des Lernens ihrer Mitarbeiter zu beteiligen oder diese im Rahmen der Personalentwicklung selbständig durchzuführen, steht von vornherein in einem Spannungsverhältnis, eher im Widerspruch zu den Interessen der Beschäftigten.

Die von der EU-Kommission forcierten Versuche der Vereinheitlichung eines Europäischen Berufsbildungssystems sind also höchst ambivalent

und mit äußerster Aufmerksamkeit zu verfolgen – zumal sie dabei ihre Zuständigkeiten zwar nicht formal, wohl aber faktisch überschreitet und in ihrer neoliberalen Ausrichtung die Interessen der Arbeitgeber entgegen halbherzigen Bekenntnissen, die Interessen der arbeitenden Menschen einzubeziehen, deutlich favorisiert. Tatsächlich stößt die im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens verfolgte und im nationalen DQR umgesetzte Strategie auf vielfältige Umsetzungsschwierigkeiten. So

- ➔ fallen die Versuche der Beschreibung vergleichbarer Kompetenzen („Dublin Descriptors“) weit hinter den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zurück;
- ➔ erfolgt die Messung eines vom Lernweg abgelösten Lernerfolges entweder beliebig oder erfordert Diagnose- und Evaluationsinstrumente, die nicht vorliegen,
- ➔ vervielfacht die Einbeziehung „informell“ erworbener Kompetenzen, die eigentlich sinnvoll wäre, noch die offenen Fragen der Anerkennung.

Die EQR-Strategie soll den bildungspolitischen Akteuren mit dem Argument schmackhaft gemacht werden, dass außerschulisch erworbene Kompetenzen anerkannt und die Arbeitsmärkte geöffnet werden. Sie ist aber gefährlich, weil sie die Anerkennung dieser Kompetenzen nicht einheitlichen Kriterien unterwirft. Es droht Beliebigkeit. Dann dürfte sich am gegenwärtigen Zustand auch in der beruflichen Weiterbildung nichts ändern. Nur wenn man die Anerkennungsverfahren öffentlich verantwortet und kontrolliert, kann man das in Deutschland bewährte System der beruflich organisierten Bildung und der Beruflichkeit von Arbeit bewahren.

4. Ambivalente Entwicklungen im Hochschulbereich

Durch die Bologna-Reformen ist die Hochschullandschaft in Bewegung gekommen. Im Zuge der Beschleunigung des Akademisierungsprozesses verschiebt sich die Breite der Bildungswege: Das Gewicht von Studierenden im Bildungssystem und von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem wächst. 2012 gab es ca. zweieinhalb Millionen Studierende, aber nur noch knapp anderthalb Millionen Auszubildende.

Zugleich werden alte Klagen über das Versagen der Universitäten wieder aufgenommen. In den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts forderte eine breite Studienreformbewegung die Zusammenfassung von traditionellen universitären und mehr berufsorientierten Ausbildungseinrichtungen zu Gesamthochschulen. Das konsequenteste Modell der Verknüpfung von theoretischen und praktischen Studienanteilen mündete in die Verwirklichung des „Konsekutivmodells“ z. B. an der Gesamthochschule Kassel. In zwei Studienabschnitten mit jeweils einem Semester von berufspraktischen Studien konnten die Studierenden zum Diplom I und konsekutiv, anschließend zum Diplom II gelangen. Nicht nur Abiturienten, sondern auch Absolventen von Fachoberschulen erhielten die Berechtigung zum Studium. Berufspraktische Semester sollten von der Hochschule vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden. In den mehr theoretischen Phasen, die an der Hochschule absolviert wurden, sollte der Praxisbezug durch Projektstudien verstärkt werden. Die Projekte sollten sich an praktischen Fragestellungen, nicht an disziplinären Problemen orientieren. Damit sollte nicht nur praxislose Theorie, sondern auch theorielose Praxis vermieden werden.

Ausgehend von Bologna 1999 setzte sich das Konsekutivmodell insofern an allen deutschen Hochschulen durch, als mit dem angelsächsischen Bachelor-Master-Modell die Zweiteilung des Studiums in zwei konsekutiv zu absolvierende Abschnitte mit dem Bachelor als erstem berufsqualifizierenden Abschluss übernommen wurde. Über die Zweiteilung des Studiums hinaus sollten europaweit vergleichbare Abschlüsse, eine Steigerung der Attraktivität Europas für Studierende aus Drittländern sowie eine größere berufliche Mobilität der Hochschulabsolventen in Europa erreicht werden. Die Reformen waren auch für die EU-Mitgliedstaaten,

die den Bologna-Prozess unterstützen, nicht verpflichtend, wurden aber in Deutschland als Anstoß zu Veränderungen genutzt.

Auch die Hochschulzugangsberechtigung wurde ausgeweitet. Eine abgeschlossene Berufsausbildung und anschließende erfolgreiche berufliche Praxis reicht heute in den meisten Bundesländern aus, um ein Studium zu beginnen. Und an den Fachhochschulen kann nach der Berufsausbildung eine fachgebundene Hochschulreife erworben werden.

Bis zur Umsetzung der Bologna-Erklärung waren die deutschen Hochschulen in Universitäten und Fachhochschulen deutlich getrennt. Die „anwendungsbezogenen“ Studiengänge der Fachhochschulen berechtigten nicht, jedenfalls nicht ohne weiteres, zu einer Promotion, und hinsichtlich der Bezahlung und weiterer Aufstiegschancen waren die FH-Absolvent/inn/en oft schlechter gestellt als Universitätsabsolvent/inn/en. Umgekehrt gab es an den Universitäten nur lange Studiengänge zum Diplom oder Magister, die keine Verbindung zu den Fachhochschulen aufwiesen. Kritisiert wurde immer schon der mangelnde „Praxisbezug“ der universitären Studiengänge, ihre fehlende Verbindung zur Berufstätigkeit. „Bologna“ war immerhin der Anlass für organisatorische und inhaltliche Reformbemühungen.

4.1. Ist die Fragmentierung der Studiengänge durch Bologna zwangsläufig?

Im Jahre 2002 trat die Änderung des Hochschulrahmengesetzes in Kraft, die eine flächendeckende Übernahme des Bachelor-Masterkonzepts durchsetzte. Mit der Übernahme des Konsekutivmodells mit einem sechs- bis achtsemestrigen Bachelor- und einem zwei- bis viersemestrigen Master-Studium bot sich den deutschen Hochschulen die Möglichkeit zur Korrektur offensichtlicher Missstände. Die Varianten sind zahlreich. Durchgesetzt hat sich hochschultypenübergreifend (mit zwei Dritteln) der sechssemestrige Bachelor. Korrespondierend hat der viersemestrige Master einen Anteil von 77 Prozent.

Unterscheidet man allerdings zwischen Universität und Fachhochschule, ergibt sich ein anderes Bild: Immerhin sind 48 Prozent der Bachelor-Angebote an den Fachhochschulen sieben Semester lang. Sie finden sich überwiegend in den Ingenieur-, Rechts- und Sozialwissenschaften. 35 Prozent

der von den dort angebotenen Master-Programmen hat eine Länge von drei Semestern. Bachelor- mit acht und Master-Studiengänge mit zwei Semestern bilden die Ausnahme.

Mittlerweile hat sich ein unüberschaubares Feld von Studienangeboten entwickelt. Der Hochschulkompass der Hochschulkonferenz weist über 16.000 Studienangebote aus – davon 9.444, die zu einem ersten „berufsqualifizierenden Abschluss“ führen. Entzogen haben sich der Zweiteilung der Studiengänge bisher noch die Juristen und die Mediziner – also gerade die traditionellen universitären Professionen.

Mit der Kritik an den Rahmenprüfungsordnungen im Zuge der „Entstaatlichung“ des Hochschul-Bildungssystems wurden Akkreditierungen vorgesehen, die auch eine inhaltliche Überprüfung der neuen Studiengänge durch unabhängige Prüfer umfassen sollten. Die inhaltlichen Qualifikationsziele wurden aber so vage formuliert, dass sie den Akkreditierungsprozess auf Plausibilitätsprüfungen reduzierten. Und mit der zunehmenden Differenzierung zwischen 6-semestrigem Bachelor- und 4-semestrigem Masterstudium und 7:3- und 8:2-Kombinationen wurde die Reform praktisch immer weiter unterlaufen und eine weitere Selektivitätsstufe eingezogen.

Gerade für junge Erwachsene aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern ist es oft kaum noch zu entscheiden, welcher Studiengang „Sinn macht“ und welcher nicht, was finanzierbar ist und was nicht. Sie müssen sich von daher auf die Hochschulen verlassen können, dass diese auch Studiengänge konzipieren, die eine realistische Chance auf dem Arbeitsmarkt bieten. Die Erfindung ständig neuer Studiengänge mit mehr oder weniger exotischen Bezeichnungen macht disziplinär keinen Sinn und erschwert jungen Erwachsenen und deren Eltern eine ohnehin nicht einfache Entscheidung. Die Hochschulen ihrerseits reden zwar viel von der Arbeitsmarktfähigkeit ihrer Studiengänge und füllen in Akkreditierungsberichten damit auch die Seiten – ein wirkliches Interesse daran darf aber in Zweifel gezogen werden.

Die Neuerungen waren von Anfang an einer Kritik von allen Seiten ausgesetzt. So wurde von den „Fakultätentagen der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten (4Ing)“ und dem konservativen Hochschullehrerverband auf den internationalen Ruf des deutschen Diplomingenieurs hingewiesen, der durch die „Ersatzlösung“ Bachelor und

Master untergraben zu werden drohe. Der „Verein Deutscher Ingenieure (VDI)“, Arbeitgeber und Gewerkschaften haben sich dieser Kritik nicht nur nicht angeschlossen, sondern kritisieren ihrerseits diese Versuche, die Bologna-Reform zu unterlaufen.

Außerdem wurden die universitären Reformer dafür kritisiert, dass sie alten Wein in neue Schläuche gössen, das heißt die inhaltliche Reform der Studiengänge vernachlässigten. Die Dominanz der Professorenschaft in den Kommissionen, welche die neuen Studiengänge ausarbeiteten, führte zum Teil dazu, dass diese auf den traditionellen Inhalten ihrer Fachgebiete beharrten und somit eine konsequente und berufsorientierte Entrümpelung der überkommenen Studiengänge unterblieb. Schließlich nutzten einige Hochschulen die Umstellung dazu, eine Fülle von Master-Studiengängen einzurichten, mit denen sie sich zu profilieren hofften. Nicht selten wurde sie auch dazu genutzt, das jeweilige Lieblingsthema eines Professors/einer Professorin als Master-Studiengang zu etablieren. So entstanden zum Teil hoch spezialisierte Master-Studiengänge, die für die Studierenden zwar oft interessant sein mögen, aber aufgrund ihrer Enge nur geringe Verwertungschancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Master-Studiengänge wie „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“ oder „Transition Studies“ schränken die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sehr viel stärker ein als ein grundständiger Master-Abschluss „Soziale Arbeit“ oder „Sozialwissenschaften“, der flexibler auf verschiedene Arbeitsmarktfelder vorbereitet.

Nach zehn Jahren kann man als vorläufiges Ergebnis der Umstellung feststellen: Der Drang zu hoch spezialisierten Studiengängen führte zu einer Ausdifferenzierung, hinter der kaum noch die eigentlichen Fächer zu erkennen sind. Während beispielsweise in der Erziehungswissenschaft vormals die Studiengänge unter einheitlicher Fachbezeichnung, nämlich „Diplom-Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ (M.A.) firmierten und Profilbildungen über standortspezifische Schwerpunktsetzungen vorgenommen wurden, weisen die Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung darauf hin, dass inzwischen ein stark ausdifferenziertes Spektrum an unterschiedlichen Fachbezeichnungen besteht, die sich in vielen Fällen von einer fachdisziplinären Bezeichnung verabschiedet haben und nun eigene Schwerpunktbildungen bereits über die Benennung der Studiengänge deutlich zum Ausdruck bringen; „Bildungsmanagement“, „Coaching“, „Beratung“ usw.. Mit einer solchen Auflösung von etablierten Fachgrenzen wird nicht nur die Orientierung der Studierenden er-

schwert, sondern auch eine eventuell angestrebte weitere wissenschaftliche Karriere, da Berufungen in der Regel disziplinar bezogen sind.

4.2. Kommt es zu einer Verberuflichung der Universitäten?

Die konservative, sich manchmal als progressiv gebärdende Kritik an der Hochschulentwicklung warnt vor dem Schreckensbild eines eng auf Beruf und Verwertbarkeit zugeschnittenen Studiums. Diese Besorgnis ist angesichts bestehender Machtverhältnisse, z. B. in den Hochschulräten, berechtigt. Sie verdeckt aber zugleich die gegenwärtige Situation an den Universitäten, soweit sie sich immer noch an der Ideologie einer zweckfreien Wissenschaft und einer Autonomie der Professoren und Professorinnen in „Einsamkeit und Freiheit“ orientiert. Schon jetzt aber sind die Hochschulen überwiegend tatsächlich Berufsbildungseinrichtungen, auch wenn dies von den Hochschulakteuren bisher nicht akzeptiert wird. Beruflichkeit, die von den Arbeits-, Lern- und Lebensinteressen der Lernenden wie der Lehrenden ausgeht, kann auch hier die Leitlinie abgeben.

Demgegenüber sind die bisherigen Versuche einer stärkeren Bezugnahme auf die außerhochschulische Praxis eher marginal geblieben. Die Einführung gestufter Studiengänge in den Gesamthochschulen während der 1970er Jahre ging von der Prämisse aus, dass es sich schon auf der ersten Stufe um einen ersten für den Arbeitsmarkt befähigenden Studiengang handeln soll. Damit verbunden war die Einsicht in die Notwendigkeit, verstärkt Praktika in die Studiengänge zu integrieren – was zu einem großen Teil auch gelang.

Anders dagegen bei der Einführung der in Bachelor- und Master-Abschlüssen gestuften Studiengänge. Auch hier soll zwar der erste Abschluss berufsqualifizierend sein und wird die Integration von Praktika in die Studienordnung anvisiert. Von den Universitäten wurde die Einführung dieser Praktika jedoch nur sehr zögerlich umgesetzt.

Dafür gibt es mehrere Gründe: Zum einen den, dass mit ihrer Einführung eine erhebliche Umstellung des traditionellen Lehrbetriebs verbunden gewesen wäre. Dazu sahen die Universitäten jedoch keine Notwendigkeit, zumal sie auch so über (zu) viele Studierende verfügen. Zum anderen wird die Vorbereitung auf die Berufspraxis schon traditionell an den Universitä-

ten als weniger wichtig betrachtet. Dort wird in vielen Bereichen eher davon ausgegangen, dass sich die berufliche Qualifikation quasi nebenbei ergibt, wenn nur genügend Fachbildung vermittelt wird. Ein Großteil der Lehrenden an Universitäten (einschließlich mancher Praktikumsbeauftragten) hat in seinem Berufsleben auch noch nie eine andere Praxis erlebt als die der Universität selbst. Die Möglichkeit von den Fachhochschulen zu lernen, die über lange Erfahrungen mit integrierten Praxisanteilen verfügen und deren Professoren in der Regel mindestens drei Jahre außerhalb der Hochschule gearbeitet haben müssen, ist ihnen weitgehend versperrt. Die Vermutung liegt nahe, dass hier das Interesse an Distinktion im Vordergrund steht und weniger die Vorbereitung der Studierenden auf die Arbeitswelt.

Viele Fachhochschulen sahen mit der Umstellung die Chance verbunden, die traditionelle Vormachtstellung der Universitäten aufzubrechen, indem sie nunmehr in die Lage versetzt wurden, eigene Master-Studiengänge einzurichten, um damit „universitäre“ Abschlüsse anbieten zu können. Hier geriet mit der Annäherung an die Universitäten gerade die Stärke der Fachhochschulen, der Anwendungsbezug des Studiums, zum Teil aus dem Blickfeld – ohne über die Forschungsressourcen der Universitäten zu verfügen. In der Summe führt diese Entwicklung bei beiden Hochschularten dazu, dass der Praxisbezug vieler Studiengänge vernachlässigt wird.

Durch die Einführung gestufter Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten hat sich zwischen diesen die Konkurrenz verstärkt. Die Übergänge zwischen den beiden bisher getrennten Säulen könnten dadurch erleichtert werden. Die Bachelor-Master-Reform hat Fachhochschulabsolventen den Weg zur Promotion erleichtert. Gleichzeitig wirkt die Fragmentierung der Studieninhalte aber hemmend. Gerade an Fachhochschulen existieren viele aufgespaltene Studiengänge. Für eine Einmündung in das Berufsfeld können ihre Studiengänge einen Vorteil darstellen. Der Übergang zur Wissenschaft wird damit jedoch erschwert, da die Universitäten disziplinar ausgerichtet sind. So berechtigt der Master-Abschluss der Fachhochschule zwar formal zur Promotion an einer Universität; die Zulassung scheitert aber oft daran, dass sich die jeweiligen universitären Disziplinen für diese Absolventen nicht zuständig betrachten. Das gilt etwa für Studiengänge, die, wie z. B. die Pflegewissenschaften, praktisch nur an Fachhochschulen angeboten werden.

Auch hier haben wir es also mit einer janusköpfigen Entwicklung zu tun: Einerseits werden die Übergänge zwischen den beiden Hochschulformen

politisch gewollt und erleichtert. Andererseits behindern Traditionen und Distinktionsinteressen der Universitäten ihre Realisierung – und zudem besteht bei den Fachhochschulen gerade aufgrund ihres Interesses, dem entgegenzuwirken, die Gefahr, den Berufsbezug, ihre alte Stärke, aus den Augen zu verlieren.

4.3. Bringen „duale“ Studiengänge die Beruflichkeit voran?

Die zunehmende Annäherung der Fachhochschulen in Richtung wissenschaftlicher Hochschulen und die damit verbundene zunehmend geringere Praxisrelevanz hat dazu geführt, dass sich neue Hochschultypen und Studiengänge entwickelt haben, die genau diese Lücke wieder füllen, nämlich die dualen Studiengänge und die dualen Hochschulen.

Neben der traditionellen deutschen Hochschullandschaft, die mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen umgepflügt wird, gibt es seit Jahren duale Hochschulen, die sich nach dem Vorbild der „dualen“ Berufsausbildung in Baden-Württemberg als Berufsakademien entwickelt haben und entweder Studium und Berufsausbildung in den so genannten „ausbildungsintegrierenden“ Studiengängen koppeln oder als „praxisintegrierte“ Studiengänge lange betriebliche Praxisphasen vorsehen. Daneben gibt es insbesondere im Weiterbildungsbereich auch berufsbegleitende Formate, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen. Die Statistik von AusbildungPlus, der Datenbank des Bundesinstituts für Berufsbildung geht für 2012 von ca. 64.000 dual Studierenden aus. Allerdings ist von 2011 auf 2012 der Anteil der ausbildungsintegrierten Formate erstmals rückläufig. Er beträgt 44 Prozent gegenüber 52 Prozent für die praxisintegrierenden Studiengänge. Der Rest verteilt sich auf die Formate des Weiterbildungsbereichs.

Heute studieren an der staatlichen Dualen Hochschule Baden-Württemberg über 20.000 junge Menschen. Die Unternehmen, in denen sie beschäftigt werden, finanzieren ihnen zum Teil den – mit dem Betrieb verknüpften – theoretischen Teil dieser dualen Ausbildung. Sie können, aber müssen sich nicht durch Rückzahlungsklauseln absichern, die, wenn der Beschäftigte nach Abschluss des Studiums aus von ihm zu vertretenden Gründen das Unternehmen verlässt, nach der Rechtsprechung zu einer Rückzahlung der vom Unternehmen getragenen Kosten führen. Hierbei hat sich in der Praxis ein Schema durchgesetzt: Je länger die Ausbildung in wei-

terbildenden Studiengängen dauerte, desto länger kann das Unternehmen den Arbeitnehmer an sich binden. Bei einer bis zu zweijährigen Ausbildung kann die Bindung bis zu fünf Jahren betragen. Verlässt der Arbeitnehmer das Unternehmen vorher, hat er den Betrag anteilig zurückzuzahlen; je länger er andererseits nach dem Studium im Unternehmen verblieben ist, desto geringer fallen die Rückzahlungsverpflichtungen aus.

Die Schwerpunkte der Ausbildungsangebote liegen in den Technik- und Wirtschaftswissenschaften. Hier ist das Interesse der Unternehmen am größten, das Studium für ihre Arbeitnehmer ganz oder teilweise zu finanzieren. Neben den staatlichen dualen Hochschulen gibt es private, wobei die „FOM Hochschule für Ökonomie und Management“ in Deutschland an nicht weniger als 33 Standorten mit knapp 20.000 Studierenden präsent ist. Im Jahr 2007 förderten rund 24.000 Unternehmen ihren Nachwuchs mit einem ausbildungsintegrierten Studium. Sie kooperieren dabei mit 665 Akademien und Hochschulen.

Die dualen Hochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch flexible Angebote der Lehrveranstaltungen am Abend, am Wochenende oder in Blockform ein Studium neben dem Beruf erleichtern. Es können auch längere Studienabschnitte an einem Stück absolviert werden, aber überwiegend sind die theoretischen und praktischen Phasen miteinander verzahnt. Insofern knüpfen die Studienangebote an die alternierenden Ausbildungsphasen im Betrieb und in der Berufsschule an.

Gleichzeitig nimmt die Zahl privater Hochschulen weiter zu, so dass einerseits das Angebot reichhaltiger, andererseits aber auch zunehmend unübersichtlicher wird. Gerade die privaten Hochschulen, die Studiengebühren in zum Teil beträchtlicher Höhe verlangen, locken oft mit dem Versprechen eines nahezu sicheren Arbeitsplatzes nach Studienabschluss. Ob dieses Versprechen dann tatsächlich der Realität entspricht, bleibt abzuwarten.

4.4. Wird Berufserfahrung von den Hochschulen aufgenommen?

Nach wie vor ist der Weg der Absolventen einer dualen Berufsausbildung zum Hochschulstudium beschwerlich, auch wenn die formalen Schranken gelockert wurden. Die bisherige Bachelor-Master-Reform ist zu sehr auf die Institution Hochschule zentriert.

Die in Deutschland immer noch fest verankerte Trennung „beruflicher“ und „allgemeiner“ Bildung, die in der Organisation unseres Bildungssystems ihre Entsprechung in der strikten Trennung der Systeme Allgemeinbildung und Berufsbildung findet, bleibt zentrales Problem. Ausdruck dafür sind die bisher fehlenden Verzahnungen und die mangelnde Möglichkeit der Übergänge zwischen den beiden Systemen: obwohl rechtlich schon seit der Weimarer Republik die Möglichkeit des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte bestand, hat sich die Durchlässigkeit bis heute kaum realisiert. Trotz zahlreicher Modellversuchsprogramme und einer Öffnung der Hochschulen, beispielsweise die Studienzulassung an die Universität auch mit Fachhochschulreife (z. B. in Hessen) oder über berufliche Qualifikationen, hat sich der Anteil der Studierenden des „dritten Bildungsweges“ im Bundesdurchschnitt nur geringfügig erhöht. Betrug der Anteil der Studienanfänger des dritten Bildungsweges 1995 nur 0,5 Prozent, ist er fünfzehn Jahre später (2010) auf nur 2,1 Prozent angestiegen. Das Nischendasein berufserfahrener Studierender an den Hochschulen hat unterschiedliche Gründe: sie reichen von fehlenden finanziellen Anreizen, der Heterogenität der potenziellen Studierenden, über soziale Barrieren des individuellen Bildungsaufstiegs bis hin zu strukturell systematischen Problemen.

Zum einen ist es für viele Berufserfahrene finanziell nicht attraktiv (oder nicht möglich), ein Studium aufzunehmen. Das BAFöG hat sehr restriktive Altersgrenzen, und auch Stipendien liegen zumeist deutlich unter dem bisherigen Verdienst. Da diese Studierwilligen meist auch älter sind, müssen sie häufiger als andere Studierende nicht nur sich selbst, sondern auch Familienangehörige mitfinanzieren können. Berufsbegleitende Studiengänge nehmen zwar zu, aber oft werden hier zum Teil hohe Studiengebühren fällig, sodass ihre quantitative Relevanz geringer bleibt als zu wünschen wäre. So scheitert die Aufnahme eines Studiums oft schlicht an finanziellen Hürden.

Zusätzlich erschwert wird die Aufnahme eines Studiums durch die Strukturen der Hochschulen selbst. So werden geleistete Praxiserfahrungen oft nicht ausreichend anerkannt. Immer wieder kommt es vor, dass Berufserfahrenen dieselben Praktika zugemutet werden wie frisch von der Schule gekommenen Abiturienten. Das Standardargument ist hier, es gehe schließlich um die Anwendung neu gewonnener wissenschaftlicher Erkenntnisse. Noch immer ist das Studium auf den Abiturienten zugeschnitten und ausgerichtet. Dass Menschen, die aus dem Berufsleben

kommen, in der Regel anders studieren, weil sie ihre praktischen Erfahrungen in das Studium einbringen können und auf diese Weise ständig einen Theorie-Praxis-Transfer leisten, wird meist nicht ausreichend anerkannt. Es fehlt an Angeboten, die der Spezifik der Berufserfahrenen gerecht werden – und dies sowohl hinsichtlich der Anerkennung der von ihnen in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen als auch bezüglich der Konzeption unterstützender Angebote (wie z. B. Brückenkurse).

Hinzu kommt, dass Hochschuldozenten oft Vorurteile gegenüber den Studierenden hegen, die aus der beruflichen Praxis kommen. Sie trauen der „neuen“ Zielgruppe den Umgang mit wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen kaum zu. Demgegenüber zeigen empirische Untersuchungen, dass insbesondere diejenigen, die über berufliche Fortbildungsabschlüsse verfügen (Meister und Techniker), aufgrund ihres beruflichen Erfahrungswissens und ihres Könnens als Experten ausgewiesen und daher den grundständig Studierenden in manchen Belangen überlegen sind.

Ein Blick in den angelsächsischen Raum zeigt hier, dass das durchaus auch anders laufen kann. So existieren beispielsweise in England seit Jahren unter dem Begriff der Widening Participation gezielte Programme zur Öffnung der Hochschulen u.a. auch für Berufserfahrene. Dort wurden zwischen 2008 und 2010 von der Regierung gut 250 Millionen Pfund mit dem Ziel zur Verfügung gestellt, entsprechende Programme aufzulegen. Teil dieser Programme war die Entwicklung einer engen Vernetzung zwischen Schulen, Universitäten, Hochschulen, Betrieben und lokalen Behörden. Dass es möglich ist, mit solchen Maßnahmen durchaus Erfolg zu haben, zeigen die Zahlen. So ist in England der Anteil an „non traditional students“ von sieben im Jahr 2005 auf 24 Prozent im Jahre 2010 angestiegen.

Vor allem im Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung gibt es im Zuge der „neuen Steuerung“ auch in Deutschland Ansätze solcher Vernetzungen. Inwieweit sie den dominanten Steuerungspotenzialen unternehmerischer Interessen zu entziehen sind, um nicht am Ziel umfassender Beruflichkeit vorbeilaufen, bleibt in jedem Fall zu prüfen. Für den Hochschulbereich gilt das unter den Bedingungen von „Hochschulfreiheitsgesetzen“ ganz besonders.

5. **Erweiterte Beruflichkeit – um ein dreifaches Spannungsverhältnis zu beseitigen**

Die regierungsoffizielle Bildungsrepublik ist durch ein dreifaches Spannungsverhältnis gekennzeichnet:

- ➔ Die private und öffentliche Regie der Bildung liegen im Widerstreit.
- ➔ Ein Riss durchzieht die Bildungsinteressen bürgerlicher Milieus und die Bildungschancen breiter Bevölkerungsschichten.
- ➔ Die Kontroverse um die Rangfolge des theoretischen Wissens und des Erfahrungswissens ist unverändert scharf.

Um dieses dreifache Spannungsverhältnis zu überwinden, schlagen wir einen Perspektivwechsel vor – hin zum Leitbild erweiterter Beruflichkeit.

5.1. **Kann das Spannungsverhältnis zwischen privater und öffentlicher Regie aufgehoben werden?**

Wie ist die gegenwärtige Form der Regulierung? Seitdem sich die Bankenkrise zu einer Schuldenkrise von immer mehr Staaten der Eurozone ausgewachsen hat, wird den betroffenen Ländern empfohlen, das deutsche System der dualen beruflichen Bildung zu übernehmen, um ihre Wirtschaftskrise zu überwinden. Für dieses System spricht die Kombination von Reflexion in der Schule und Erfahrung im Betrieb, die Kooperation von Betrieben, Arbeitgebern, Kammern, Betriebsräten, Gewerkschaften und Kultusbürokratie.

Doch die Werbung für eine betriebsnahe Ausbildung junger Menschen hat auch ihre Schattenseiten –

- ➔ erstens die privatwirtschaftliche und gewinnorientierte Regie,
- ➔ zweitens das ungebrochene abergläubische Vertrauen auf die Selbststeuerungskräfte des Marktes,
- ➔ drittens die Ächtung des Staates, dem die Unternehmen kaum zutrauen, dass er die berufliche Bildung effizient, nämlich im privatwirtschaftlichen Interesse steuert,
- ➔ viertens die verfestigten Warteschlangen, in der hunderttausende Jugendliche herumhängen, und

- ➔ fünftens der zynisch anmutende Appell an die Eigenverantwortung junger Menschen, nicht Traumberufen nachzujagen, die zwar ihren persönlichen Talenten und Interessen entsprechen mögen, aber mit dem knappen und dazu schwankenden Angebot an Ausbildungsplätzen nicht übereinstimmen.

Diese Gemengelage tendenziell privater Regie erzeugt eine mehrfache Selektion: Sie bestimmt das Volumen und die Richtung des Angebots an Ausbildungsplätzen, insofern die deutsche Wirtschaft industrie- und exportlastig ist; sie spaltet das Berufsbildungssystem in die Teilbeiche des dualen Systems, des Schulberufssystems und des Übergangssystems; sie trennt die Stufen und Karrierechancen zwischen Bachelor- und Master-Studien. Damit trägt die zunehmend private Regie dazu bei, die weitgehend sozial vorbestimmten Bildungswege und die Klassenschranken zu verfestigen. Außerdem erhöht sie die Ungleichheit nicht nur nach familiärer Herkunft, sondern auch nach Geschlecht und Migrationsbetroffenheit. Die Hegemonie der Finanzakteure verschärft die Priorität eines vorrangig privaten Ausbildungsangebots, das in erster Linie an Unternehmensinteressen ausgerichtet und infolgedessen an extrem flexiblen und mobilen jungen Menschen interessiert ist.

5.2. Kann erweiterte Beruflichkeit hier greifen?

Das Leitbild der erweiterten Beruflichkeit löst das beschriebene Spannungsfeld zwischen privaten und öffentlichen Interessen auf zugunsten eines stärkeren öffentlichen Anteils an der Entscheidungsmacht, die das Angebot an Ausbildungsplätzen regelt – und dies aus folgenden Gründen:

Erstens wird verhindert, dass junge Menschen in die Falle eines Ausbildungsangebots hineinstolpern, das ausschließlich oder vorwiegend von privaten Rentabilitätsinteressen des je einzelnen Betriebs definiert wird. Zweitens wird die Erwartung der Jugendlichen ernst genommen, dass der Ausbildungsplatz, den sie suchen, den Einstieg in eine überschaubar kontinuierliche Lebensperspektive bietet, deren Chancen gegenüber unvermeidbaren Risiken überwiegen. Dass diese Jugendlichen autonome und wohl informierte Wirtschaftssubjekte seien, die sich zudem über ihre Fähigkeiten und Interessen absolut im Klaren sind, wird als eine marktradikale Legende verworfen. Tatsächlich sind ihre Erwartungen unsicher; dagegen ist das Vertrauen in die Institutionen, die ihnen einen Ausbil-

dungsplatz anbieten, groß. Sie beanspruchen zu Recht, dass die Gesellschaft ihre Erwartungen nicht enttäuscht.

Drittens ist zu vermuten, dass branchenspezifische und einzelwirtschaftliche Interessen an Berufsprofilen festhalten, die von technischen und materiellen Komponenten bestimmt sind. Eine stärkere öffentliche Einflussnahme wird dazu beitragen, dass die Berufsbildungsstrukturen vom industriellen Sektor hin zum tertiären Sektor, insbesondere zu den personennahen Diensten, schneller umgeschichtet werden, und dass der Trend zu einer branchenübergreifenden Geschlechtergerechtigkeit nicht ausgebremst wird.

Viertens wird Bildung als eine Ressource betrachtet, eine eigene Identität auszubilden. Als Ressource ist sie nicht ausschließlich durch eigene Leistung erzeugt, sondern gründet in einer Menge öffentlicher Vorleistungen. Als Bestandteil persönlicher Identität steht sie auch anderen zur Verfügung. Somit ist Bildung als ein öffentliches Gut anzusehen. Öffentliche Güter aber sollen gemeinsam bereitgestellt und gemeinsam genutzt werden. Mit den neoliberal legitimierten Tendenzen, Bildung immer weitergehend als Ware auf Märkten anzusehen, die als solche grundsätzlich Ausschließungsmechanismen unterliegen, wird diesem Grundkonsens zunehmend der Boden entzogen. Bildung aber ist keine Ware!

Fünftens verletzt der Sozialstaat sein Mandat, wenn er sich aus der Verantwortung für die öffentliche und grundrechtlich garantierte Bereitstellung von Bildungsgütern zurückzieht und unter dem Vorwand knapper Haushaltsmittel sogenannte Bildungsmärkte erschließt, auf denen steuerlich privilegierte private Anbieter kaufkräftige Kunden mit komfortablen Bildungsgütern bedienen, weniger begüterte Bevölkerungsschichten jedoch davon ausschließen.

Sechstens muss der Sozialstaat nicht selbst in ausschließlich eigener Regie eine breite Palette von Bildungsgütern für alle Bürgerinnen und Bürger bereitstellen. Er kann private Einrichtungen beauftragen, unter strengen Auflagen und innerhalb eines von ihm selbst gesetzten Rahmens Bildungsgüter auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichem Profil anzubieten, solange nur der ungehinderte Zugang zu ihnen für alle und ein gleiches Mindestmaß an Versorgung mit grundlegenden Bildungsgütern für jedes Mitglied der Gesellschaft gesichert bleiben.

5.3. Ist das Spannungsverhältnis zwischen bürgerlichem Milieu und breiten Bevölkerungsschichten im Bildungsbereich abzuschwächen?

Der modernen Arbeitsgesellschaft werden als Grundlage ihrer Legitimation egalitäre Züge zugesprochen, insofern sie jeder Bürgerin und jedem Bürger, indem diese sich an der gesellschaftlich organisierten Arbeit beteiligen, die gleiche Chance erschließt, nicht nur selbst für den eigenen Lebensunterhalt sorgen zu können, sondern auch in der Lage zu sein, alle Bildungsangebote zu ergreifen sowie in alle gesellschaftlichen Positionen aufzusteigen, die bildungsvermittelt erreichbar sind.

Die derzeitige Bildungslandschaft bietet jedoch ein anderes Bild: In der Sphäre der Einkommen und Vermögen oder der Absicherung gesellschaftlicher Risiken ist eine wachsende strukturelle Ungleichheit der Lebenslagen zu beobachten. Die angeblich egalitäre Bildungsrepublik in ihrer finanzkapitalistischen Form schleppt ein feudales, ständisches, bildungsbürgerlich verfestigtes Erbe mit sich herum.

Ein solches Erbe wirkt fort in den getrennten Sphären der allgemeinen und beruflichen Bildung, in dem hier und da immer noch als bewährt propagierten dreigliedrigen allgemeinen Schulsystem von Hauptschule, Realschule und Gymnasium, das faktisch bestimmten Bevölkerungsschichten zugeordnet ist. Das Spannungsverhältnis setzt sich fort in den abgeschirmten Welten der Reichen einerseits, die von politisch und wirtschaftlich Mächtigen besetzt sind, und der Mehrheit der Bevölkerung andererseits, deren Lebenslage durch abhängige, oft prekäre Arbeit und durch Bildungsferne gekennzeichnet ist.

5.4. Welche Rahmenbedingungen braucht erweiterte Beruflichkeit?

Das Leitbild erweiterter Beruflichkeit ist als Appell zu verstehen, die jeweiligen Bildungseinrichtungen auf der von der Verfassung gebotenen demokratischen Grundstruktur zu begründen. Denn ohne eine Demokratisierung von Schulen, Hochschulen und dualen Ausbildungsgängen lässt sich erweiterte Beruflichkeit nicht verwirklichen.

Erstens sollte der Grundsatz der Gerechtigkeit erfüllt werden. Eine rein formale Chancengleichheit, die dem Jugendlichen aus einem bildungs-

nahen Haushalt die gleiche Chance einräumt, nach dem Abitur ein Hochschulstudium erfolgreich abzuschließen wie dem Jugendlichen aus einem Arbeiterhaushalt, ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dafür, dass beiden die gleiche Chance eines erfolgreichen Studienabschlusses winkt.

Die Barrieren zwischen den verschiedenen Segmenten und auf den verschiedenen Ebenen der feudalen, ständischen und bürgerlichen Bildungslandschaft müssen geschleift werden. An die Stelle einer bloß formalen Chancengleichheit sollte reale Gleichheit treten. Nur sie stimmt mit dem Grundsatz gleicher Gerechtigkeit überein, der wechselseitigen Anerkennung, die sich Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft zugestehen, nämlich das Recht, als Gleiche mit ungleichen Ressourcen anerkannt und behandelt zu werden. Dieser Gerechtigkeitsgrundsatz lässt sich auch so formulieren: Die realen Chancen, in die gesellschaftlichen Bildungsverhältnisse einzutreten und darin aufzusteigen, muss vor denen gerechtfertigt werden, denen realistisch gesehen derzeit die geringsten Bildungschancen eingeräumt werden.

Zweitens ist die für das deutsche Bildungssystem charakteristische frühe Selektion zu beseitigen, auch wenn sie von den Eltern der Schüler und Jugendlichen sowie von den Angehörigen bildungsbürgerlicher Milieus, die über höhere Bildungsabschlüsse, Einkommen und Vermögen, gesellschaftliche Positionen und informelle Beziehungsnetze verfügen, verteidigt wird.

Drittens sind in allen Bildungseinrichtungen und an allen Lernorten Varianten erweiterter Beruflichkeit anzusiedeln. Technische, kommunikative, musische, handwerkliche und wissenschaftliche Kompetenzen sollen in der dualen Ausbildung, in den Schulen und Hochschulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Akzenten, aber gleicher Wertschätzung, vermittelt werden.

Viertens müssen auch die pädagogischen und organisatorischen Akteure selbst, die für die verschiedenen Bildungseinrichtungen zuständig sind, an verschiedenen Lernorten ausgebildet werden. Ihnen müssen zunächst theoretische, praktische und kommunikative Lerninhalte vermittelt werden, bevor sie schwerpunktmäßig gemäß ihren Begabungen und Interessen inhaltliche Akzente setzen. Auch die zugrundeliegende Didaktik wird dann formal und inhaltlich auf das Leitbild erweiterter Beruflichkeit zugeschnitten sein.

Fünftens bleibt der akteurszentrierte Wechsel der Orientierung bruchstückhaft und das Leitbild erweiterter Beruflichkeit eine Illusion, wenn es nicht durch eine organisatorische Verzahnung über die industriellen und tertiären personennahen Branchen hinweg sowie zugunsten der auszubildenden und erwerbstätigen Frauen stabilisiert wird. Auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene sowie zwischen Unternehmen und Betrieben, staatlichen Verwaltungen und Kammern, Gewerkschaften und Betriebsräten, vor allem jedoch unter Beteiligung von Vertretern der Jugendlichen selbst.

Sechstens ist zu vermuten, dass auf Grund einer solcherart institutionalisierten Kooperation die vertikalen Übergänge zwischen den Bildungsebenen und die Durchlässigkeit zwischen den horizontalen Bildungsbarrieren offengelegt und, falls ausreichende Informationshilfen bereit stehen, für jede Bürgerin und jeden Bürger erkennbar werden.

5.5. Ist das Spannungsverhältnis der Rangfolge des wissenschaftlichen Wissens und des Erfahrungswissens auszugleichen?

An die seit Jahren stabile Einschätzung des wirtschaftlichen Gewichts einer hohen Akademikerquote durch die OECD ist das hohe Pathos der „Wissensgesellschaft“ in Deutschland angeschlossen. Diese Formel durchheilt die öffentliche Meinung, zeichnet ihre Denkschienen vor, erfasst Politiker und Medien und bildet auch einen Brennpunkt der Bildungsdiskussion.

„Wissen“ steht für die Rationalität der Moderne, die Erforschung der Gesetze, die in der natürlichen Umwelt und in der Gesellschaft gelten und sich empirisch überprüfen lassen. Naturwissenschaft und Technik laufen den Geisteswissenschaften den Rang ab und nehmen eine Spitzenstellung ein. Wissen wird zum vorrangigen Produktionsfaktor, der Wissensarbeiter zur Ikone moderner Unternehmen.

Inzwischen ist jedoch, seitdem die Informationsflut der neuen Medien zur persönlichen Belastung wird und neuerdings die gigantischen Abhör- und Überwachungspraktiken der Geheimdienste aufgedeckt wurden, eine gewisse Nüchternheit eingetreten. Man hat eingesehen, wie selektiv das propagierte

Wissen ist. Das Sammeln, Sortieren und Bündeln von Informationen, das Speichern von Daten, selbst wenn der mittelbare Bezug zu den so genannten

Tatsachen gewahrt bleibt, ist auf eine kognitive Dimension und auf eine instrumentelle Ebene beschränkt, während es die emotionale Dimension und die Zielebene ausblendet. Ein solches Wissen wird vor allem als wirtschaftlich verwertbare Ressource eingesetzt und dem Profitinteresse ausgeliefert.

Der Anstieg der Studierendenzahlen kann für die Facharbeiter in den Betrieben zum Problem werden. Zum einen sind jene Belegschaftsmitglieder, welche die duale Ausbildung durchlaufen und als Facharbeiter betrieblich relevante Kenntnisse gesammelt haben, bisher in die hierarchischen Ebenen der Meister und des mittleren Managements aufgerückt. Sie müssen fürchten, dass ihre Aufstiegsambitionen durch die Tendenz zur Akademisierung der Betriebe ausgebremst werden und ihr durch die betriebliche Praxis erworbenes Erfahrungswissen entwertet wird.

Zum anderen sind auf der institutionellen Ebene starke Tendenzen der Verwissenschaftlichung erkennbar: Die Universitäten zieren sich, das Studium als eine Form der gehobenen Berufsausbildung zu betrachten, was es de facto weithin ist. Stattdessen bemühen sie sich, ihr Alleinstellungsmerkmal zu schärfen, indem sie der Forschung und dem Einwerben von Drittmitteln den ersten Rang einräumen, sich der Vermittlung der reinen Lehre widmen und ihre Lehrkräfte von praktischen Erfahrungen eher fernhalten, während die Fachhochschulen darauf drängen, die innovativen dualen Studiengänge mit ihrem Bezug zur Arbeitswelt abzustreifen und ihre wissenschaftlichen Standards denen der Universitäten anzugleichen. Darüber hinaus hat der Bologna-Prozess zur Verbreitung des praxisfernen Wissenstyps beigetragen.

Schließlich ist auch in der dualen Ausbildung das Bemühen erkennbar, der beruflichen Bildung einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben und den akademisch-hochschulischen Wissenstyp zu übernehmen. Die verantwortlichen Akteure unterstellen dabei, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich schmale, kontextbezogene Kenntnisse heutzutage schneller aneignen und solche zerlegten Lernprozesse in Prüfungen leichter abrufen können.

5.6. Kann erweiterte Beruflichkeit neue Wissensformen stärken?

Das Leitbild erweiterter Beruflichkeit ist darauf angelegt, eine Synthese zwischen systematischem Wissen und Erfahrungswissen, das aus der alltäglichen Lebens- und Arbeitspraxis gewonnen wird, wiederherzustellen.

Erstens ist bemerkenswert, dass der letzte Bildungsbericht der OECD neben der bekannten Klage über den unterdurchschnittlichen Akademisierungsgrad junger Erwachsener in Deutschland den hohen Wert des dualen Systems anerkennt, dessen besonderes Profil neben der technischen und praktischen Kompetenz das Erfahrungswissen ist. Durch Erfahrungswissen angereicherte Arbeitsweisen sind dann in der Lage, Planungsrisiken zu verringern. Auch gilt die herkömmliche Vorstellung als unterkomplex, menschliches Handeln würde einzig aus einer vorhergehenden Erkenntnis folgen, ohne die Wechselwirkung zwischen sinnlicher Wahrnehmung, spürendem Empfinden, bildhaften Assoziationen im Einklang mit der natürlichen Umwelt oder emotionalen Impulsen einerseits und der Erkenntnis andererseits zu berücksichtigen. Ebenso wie ein Mehr an Wissen zu erweiterten Handlungsmöglichkeiten führt, lässt das Ausloten optionaler und damit durchaus gewagter Handlungsmöglichkeiten neues Wissen entstehen. Offensichtlich steigern Versuch und Irrtum im Handeln die Wissensaneignung. Und systematisches Wissen findet seine Korrektur in problem- und kontextbezogener Erfahrung.

Entscheidend für die Identifikationschancen in der Arbeit wird es sein, inwieweit an den Arbeitsplätzen selbst Potenziale zu finden sind oder entstehen können, um erweiterte Kompetenzen der Beschäftigten einzubringen. Die Behauptung, auf die die Befürworter eines fortschreitenden Akademisierungsprozesses abstellen, ist, dass zunehmend abstraktes, formales Wissen benötigt und deshalb die betriebsbezogene und beruflich gefasste Ausbildung zum Auslaufmodell werde. Damit wäre der Hinführung auf eine erweiterte Beruflichkeit der Weg versperrt.

Die These, dass Erfahrungswissen an Bedeutung verlöre, ist aber in solcher Allgemeinheit nicht tragfähig. Vielmehr werden konkrete Erfahrungen in Innovationsprozessen sogar noch wichtiger. Es geht nämlich bei solchen neuen Erfahrungen nicht um die Abwicklung und Wiederholung von Routinen, sondern um den kreativen Umgang mit neuen Situationen. Der erschöpft sich eben nicht in formalisiertem Wissen, sondern gerade an den fortgeschrittensten Arbeitsplätzen werden Organisationsformen und Kompetenzbündel bedeutsam, welche emotionale und intuitive Tätigkeitsbezüge ermöglichen. Erfahrungen beruhen auf umfassender Wahrnehmung: des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens und Fühlens. Die Expertise eines Werkzeugmachers beruht auch auf der Erfahrung, die Maschine sofort abstellen zu müssen, wenn eine Färbung des Werkstücks ein Brechen andeutet; die Expertise einer Hebamme setzt darauf, unmittelbar einzugreifen,

wenn die Geschwindigkeit des Atmens Gefahren für Mutter und Kind andeutet; Hochofenarbeiter beurteilen nicht nur die Messwerte an der Leitwarte, sondern auch die Farbe der Schmelze. Erfahrungen gehen in Fleisch und Blut über; Handlungssouveränität zu entwickeln, braucht Zeit.

Solange alles normal läuft, reicht abstraktes, formales, wissenschaftliches Wissen aus. Es beruht auf Gesetzmäßigkeit, Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit. Immer wieder aber wird das durch den unerwarteten Einzelfall durchbrochen. Neue, innovative und kreative Formen der Arbeit brauchen Arbeitskräfte, die den einzelnen Fall beherrschen. Die traditionelle Arbeitseinsatzpolitik der Unternehmen ist es, solche Kompetenzen auf Spezialisten hin abzuspalten und die Routine bei der Jedermannsarbeitskraft zu belassen. Wenn aber die Abläufe sich vermischen und immer die Gefahr besteht, dass der Ausnahmefall eintritt, sind dieser Form des Personaleinsatzes ihre Grenzen aufgezeigt: Employability reicht nicht aus, Beruflichkeit ist angemessen.

Zweitens muss das Rad des Kompetenzerwerbs für erweiterte Beruflichkeit, nämlich die Synthese aus wissensbasierter und erfahrungsbasierter Bildung nicht neu erfunden werden. Das Abendgymnasium, das Wirtschaftsgymnasium, die Fach- und Berufsoberschulen, das Berufskolleg, die Berufsakademie, die dualen Studiengänge, der Zweite Bildungsweg, der den Zugang bis zur Fachhochschulreife oder fachgebunden Hochschulreife erschließt und schließlich der Dritte Bildungsweg, der für Meister, Techniker und Fachwirte den Hochschulzugang ohne Abitur eröffnet, sind Strategien, die darauf abzielen, die Zugangsrechte im Bildungssystem durchlässig zu machen. Allerdings sind sie nur bedingt erfolgreich, solange sie an der tradierten Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung festhalten und deren ungleiche Rangfolge zementieren. Und solange die Gleichwertigkeit formal, informell und nicht-formal erworbener Bildungsabschlüsse nicht voll anerkannt ist.

Drittens soll das Leitbild erweiterter Beruflichkeit exemplarisch an zwei Komponenten einer jeweiligen Synthese verdeutlicht werden: der Sachkompetenz und der Handlungskompetenz. Um Sachkompetenz zu erlangen, braucht es den Abstand des erkennenden Subjekts zum erkannten Gegenstand – ganz gleich, ob es sich um Tätigkeiten im industriellen Bereich oder um personennahe Dienstleistungen handelt. Es geht um das Vermögen, sich über das, was wichtig und unwichtig ist, was notwendig, nützlich und angenehm oder vernachlässigbar ist, ein Urteil zu bilden.

Das Urteilsvermögen setzt die Fähigkeit des Sehens und Beobachtens voraus. Aber es reicht nicht aus, sich nur in die Rolle eines neutralen, unbeteiligten Beobachters zu versetzen. Ohne persönliche Anteilnahme und verbindliches Engagement würde das Wissen oberflächlich bleiben.

In das technische Wissen ist „Handlungskompetenz“ einzubetten. Diese ist Bestandteil des Menschwerdens selbst und meint die Fähigkeit, Arbeitsprozesse kreativ zu planen und effizient zu steuern. Sie überwindet die Spaltung des Lernens und Arbeitens in Geist und Körper. So werden der Umgang mit der Technik und die Auseinandersetzung mit der Natur in der Bodennähe und Bodenhaftung junger Menschen verankert.

Viertens verdienen zwei Brennpunkte erweiterter Beruflichkeit besondere Aufmerksamkeit, nämlich deren subjektive und zeitliche Dimension. Beruflichkeit ist untrennbar mit einem individuellen Subjekt verbunden. Seit der Aufklärung weisen moderne Gesellschaften dem individuellen Subjekt und der autonomen Vernunft eine herausragende Rolle zu. Bis in die Gegenwart sind die meisten Bildungseinrichtungen ihrem Selbstverständnis nach um diese Subjekte auf dem Weg zur Mündigkeit zentriert, die die Absicht haben, sich selbst zu verwirklichen, eigene Vorstellungen vom guten und schönen Leben zu entwickeln und diese Lebensentwürfe im Alltag zu realisieren. Diese Sehnsucht nach einer unverwechselbaren Identität korrespondiert mit dem Leitbild erweiterter Beruflichkeit. Es sind die individuellen Subjekte selbst, die lernen, Architekten ihres Wissens und Handelns zu werden, ihre eigene Geschichte zu erzählen und herzustellen. Die Konturen des Lebenswissens werden von ihnen selbst erworben, gewichtet und kreativ angeeignet. Sie dürfen nicht genötigt werden, die Fragen zu unterdrücken: Wie können wir diejenigen werden, die wir sein möchten?

Der Subjektbezug erweiterter Beruflichkeit schließt zudem die Einbettung des Wissens in das Erlebnisvermögen der Einzelnen ein. Erweiterte Beruflichkeit äußert sich in einem Leben und Arbeiten gemäß den inneren Rhythmen, dem Wechsel von Tag und Nacht, von Werktag und Feiertag. Subjekte, die als Träger einer erweiterten Beruflichkeit in den Blick geraten, haben eine Biographie. Diese erstreckt sich über einen zeitlichen Horizont, der die Ereignisse und Erlebnisse, die im gegenwärtigen Augenblick wahrgenommen werden, auf die erinnerte Vergangenheit und die erwartete Zukunft ausdehnt.

6. Perspektiven dualer, schulisch und hochschulisch organisierter Lernwege

Wenn wir eine Bildungs- und Arbeitspolitik in Richtung auf einen Integrationsprozess wollen, der die bisherige Trennung selektiver Bildungsinstitutionen und polarisierter Arbeitseinsatztypen überwindet, muss auch die Polarität von „akademischem“ und „betrieblichem“ Bildungstyp aufgehoben und müssen die traditionellen Barrieren zwischen Facharbeitern und Akademikern aufgebrochen werden, die sich über hierarchisch orientierte Abschlüsse begründen.

Die – bezogen auf das Vermittlungs-/Anwendungs-Verhältnis, betriebliche und schulische bzw. hochschulische Anteile, Prozesse der Kompetenzentwicklung sowie die Relation von wissenschaftlichem und erfahrungsbezogenem Wissen – unterschiedlichen Merkmale der Qualifikations- und Arbeitseinsatzstrategien können sich im Rahmen einer solchen Politik in den Tätigkeitsprofilen aufeinander zu bewegen. Bildungs- und Arbeitspolitik lassen sich so zunehmend verbinden und der Aufgabe widmen, die Organisationsformen und Inhaltsbereiche betrieblicher, schulischer und hochschulischer Bildungsprozesse stärker aufeinander zu beziehen.

Entscheidend sind eine komplexe Durchmischung und eine institutionalisierte Kooperation innerhalb der Belegschaften zwischen Fachkräften unterschiedlicher Qualifikationsprofile und Arbeitstypen. Hier liegen die Voraussetzungen für arbeitsorientierte Belegschafts- und Unternehmensstrukturen. Dazu gehört erweiterte Beruflichkeit als Orientierungsmuster, ausgeübt in der betrieblichen Kooperation von Facharbeitern mit unterschiedlichen Profilen, zu denen auch Techniker und Akademiker gehören.

Perspektiven eines neuen wissenschaftsbasierten Berufsbildungssystems zu entwickeln, heißt weder die herkömmliche Hochschulbildung noch die bestehende Berufsausbildung fortzuschreiben. Die Zielperspektive legt vielmehr nahe, Elemente beider Lernwege auf der Grundlage wissenschaftlich begründeten Erfahrungswissens in „erweiterter Beruflichkeit“ zu kombinieren.

Wie entwicklungsoffenes, innovatives Lernen für die Arbeitswelt der Zukunft aussieht, entscheidet sich nicht auf der Ebene des Pro und Contra zu Akademisierung oder Verbetrieblichung oder zur Modularisierung, sondern auf der Ebene einer gelungenen Verknüpfung wissenschaftlich-systematischen und erfahrungsorientierten Wissens und dem angemessener Lernformen. Wir plädieren für zunehmend erfahrungsbasierte Lernprozesse in der Hochschulbildung und wissenschaftsfundierte, dual organisierte Berufsbildung. Wir befürworten eine

- ➔ breit angelegte Berufsausbildung
- ➔ mit dem Ziel der Vermittlung von „Kernqualifikationen“
- ➔ auf der Basis eines ganzheitlichen Berufsbildungskonzepts,
- ➔ die über einen systematischen Ausbildungsgang
- ➔ unter Beteiligung der Betriebe, der berufsbildenden Schulen und der Hochschulen
- ➔ selbständige berufliche Handlungsfähigkeit und
- ➔ bereichsübergreifendes Zusammenhangswissen aufbaut.

Vor diesem Hintergrund stehen mittelfristige Schritte an, welche daran zu messen sind, ob sie die langfristige Perspektive in Richtung auf erweiterte Beruflichkeit offenhalten.

Herausgeber:

Vorstand ver.di
Bereich Weiterbildungspolitik
Paula-Thiede-Ufer 10
10179 Berlin

Vorstand IG Metall
Ressort Bildungs- und
Qualifizierungspolitik
Wilhelm-Leuschner-Straße 79
60329 Frankfurt am Main

Redaktion:
Mechthild Bayer, Dr. Roman Jaich,
Dr. Bernd Kaßebaum

Gestaltung:
Werbeagentur Zimmermann GmbH,
Frankfurt am Main

Berlin/Frankfurt am Main,
April 2014

Koordinierung und Leitung des Wissenschaftlichen Beraterkreises:



Mechthild Bayer
ver.di, Berlin



Dr. Roman Jaich
Wissenschaftler, Berlin



Dr. Bernd Kaßebaum
IG Metall, Frankfurt am Main

Das wollen wir erreichen:

- ➡ **bessere Bildung**
- ➡ **mehr Bildung**
- ➡ **gerechte Bildung**
- ➡ **mehr öffentliche (gesellschaftliche) Verantwortung**
- ➡ **eine berufliche Bildung**
- ➡ **mehr lernförderliche Arbeit**
- ➡ **Bildung als starker gesellschaftlicher Zusammenhalt**
- ➡ **Beruflichkeit bewahren**
- ➡ **eine kraftvolle Berufsbildungspolitik der Gewerkschaften**